

J u l i a

S t o l b a

N o r a

S t e r n f e l d

G i l a

K o l b

C a r r i n a

H e r r i n g

A y ş e

G ü l e ç

h e r a u s g e g e b e n

v o n

# vermittlung VERMITTLER

# vermittlung AGLWIFFEJU

Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von  
Kunstvermittler\*innen im 21. Jahrhundert

herausgegeben von Ayşe Güleç, Carina Herring,  
Gila Kolb, Nora Sternfeld und Julia Stolba

»Warum müssen wir als Kunstvermittler\*innen immer wieder um die gleichen Themen und Bedingungen bei den Institutionen kämpfen?« Diese Frage, die im Rahmen eines Workshops zur Kunstvermittlung auf der documenta 14 – und dort sicher nicht zum ersten Mal – gestellt wurde, stand am Anfang der Veranstaltungsreihe »vermittlung vermitteln«, deren Ergebnis diese Publikation ist.

Der Sammelband widmet sich Widersprüchen aktueller Kunstvermittlung und bringt dabei Geschichte(n) und Gegenwart(en), Theorie und Praxis, Kritik und Alltag zusammen. Kunstvermittler\*innen erzählen von Erfahrungen, reflektieren Strategien und imaginieren neue Ansätze. Denn wenn es darum geht, dass Kunstvermittler\*innen immer wieder um gleiche Themen und Bedingungen kämpfen, dann wäre ein erster Schritt, dass sie diese Themen miteinander und in der Öffentlichkeit verhandeln können. So stellen die Beiträge Konvergenzen zwischen historischen emanzipativen Bildungsprojekten und aktuellen post-digitalen Strategien, zwischen Arbeitskämpfen und Zukunftsvisionen, zwischen lokalen Diskussionen in Kassel und transnationalen Vermittlungsdebatten her.

# Inhaltsverzeichnis

- 4 **Vorwort der Herausgeberinnen**  
Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb,  
Nora Sternfeld und Julia Stolba
- 8 **Arbeitspolitisches Engagement in und während der Kunstvermittlung**  
doc14\_workers
- 18 **Wie können wir uns etwas zeigen, das es noch nicht gibt?**  
Ein Gespräch zwischen Ayşe Güleç, Gila Kolb und  
Nora Sternfeld über Kunstvermittlung und Aktivismus
- 24 **Institution Zukunft – am Beispiel außereuropäischer ethnologischer Sammlungen**  
Yvonne Zindel
- 38 **Kunstvermittlung, Wissen und Glaubwürdigkeit**  
Jelena Toopeekoff im Gespräch mit Julia Stolba
- 54 **Koloniale Metaphern, die freie Kunst der Kinder und ihre Scharnierfiguren**  
Andrea Hubin und Karin Schneider
- 66 **Die Lage ist zu ernst, um das Lachen zu verspielen. Kunstpädagogik und politische Bildung**  
Nanna Lüth
- 76 **Wenn Kinder sich einmischen**  
Marie Preston
- 90 **Eine nicht-geführte Tour durch eine nicht-existierende Ausstellung**  
Jordi Ferreira
- 104 **Spielclub, Mitmachstadt und Archive: Einblicke in eine künstlerisch-educative Praxis**  
Claudia Hummel im Gespräch mit Ayşe Güleç und Gila Kolb
- 122 **Umdeuten. Vermittlung als kollaborative Lust an der Verschiebung des Selbstverständlichen**  
Büro trafo.K
- 133 **Biografien**
- 140 **Impressum**

# Vorwort der Heraus- geber- innen

»Die\*der Vermittler\*in möge gleichzeitig praktisch und als Theoretiker\*in das Publikum/die Leserschaft an der Hand leiten, durch unwegsames Gelände führen, da sein, wenn der Boden wegbricht, wenn Bilder und Begriffe nicht mehr halten und Ent-Bildungsprozesse angestoßen sind. Gerade wenn und weil sie\*er als Vermittler\*in selbst auf der Suche ist, zu erläutern versucht, nach Begriffen ringt und an die Grenzen des Sag- und Darstellbaren gerät, ist der Weg so schwierig, so aufregend, so riskant.«<sup>1</sup>

Carmen Mörsch und Eva Sturm

»Warum müssen wir als Kunstvermittler\*innen immer wieder um die gleichen Themen und Arbeitsbedingungen bei den Institutionen kämpfen?« Diese Frage, die im Rahmen eines vorbereitenden Vermittlungsworkshops zur *documenta 14* gestellt wurde – und dort sicher nicht zum ersten Mal –, stand am Anfang unserer Veranstaltungsreihe »vermittlung vermitteln«, deren Ergebnis diese Publikation ist. Beim ersten öffentlichen Gespräch Ende November 2018 mit Mitgliedern der Gruppe *doc14\_workers* und *Dating the Chorus* im *study room*, dem Veranstaltungsraum der *documenta studien* an der Kunsthochschule Kassel, folgten Fragen zu den Bedingungen der Kunstvermittlung – etwa in Bezug auf institutionelle Machtverhältnisse oder die Bezahlung und Anerkennung der institutionellen Arbeit. Diesen Widersprüchen aktueller Kunstvermittlung wollten wir uns stellen und dies nicht unabhängig von anderen Auseinandersetzungen tun, die kritische Kunstvermittlungsansätze heute bewegen und vorantreiben.

Mit »vermittlung vermitteln« wollten wir also Geschichte(n) und Gegenwart(en) der Kunstvermittlung, Theorie und Praxis, Kritik und Alltag zusammendenken. Wir wollten Reflexionen, Strategien und Praktiken der Vermittlung vorstellen, uns von Erfahrungen erzählen und erzählen lassen, neue Ansätze imaginieren und mögliche Konvergenzen zwischen historischen emanzipativen Bildungsprojekten und aktuellen post-digitalen Strategien, zwischen Arbeitskämpfen und Zukunftsvisionen, zwischen lokalen Diskussionen in Kassel und transnationalen Vermittlungsdebatten herstellen. Denn wenn es darum geht, dass Kunstvermittler\*innen immer wieder um gleiche Themen und Bedingungen kämpfen, dann wäre ein erster Schritt, dass sie diese Themen miteinander und in der Öffentlichkeit verhandeln können. Angesiedelt im Kontext der *documenta studien* an der Kunsthochschule Kassel ging es auch darum, die *documenta* als Auslöserin und Anstoß zu verstehen, um Formen der Verhandlung und Auseinandersetzung über Kunst, Welt und Ausstellungen in Gang zu setzen. Im Englischen heißt die Reihe bewusst »learning unlearning«, weil wir Vermitt-

<sup>1</sup> Carmen Mörsch und Eva Sturm: Vorwort; in: Alexander Henschel: Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff, Wien 2020, S.9.

lung nicht einfach mit *education* oder *mediation* übersetzen wollen und weil wir auf den doppelten Charakter von Lernen und Verlernen, von Hegemonie und Widerstand, aber auch auf das Potenzial der Verschiebung von Hegemonie aufmerksam machen wollen, der im Begriff der Vermittlung liegt – oder den wir in diesem Kontext bewusst hineinlesen.<sup>2</sup> Bei all dem haben wir allerdings auch zunehmend den Eindruck gewonnen, dass wir vor einem Paradox stehen, das wir besser begreifen wollen. Einerseits sehen wir, dass Diskurse und Praktiken einer kritischen Kunstvermittlung seit den 1990er Jahren immer wieder Konjunktur haben und andererseits scheint allen, die im Bereich der Kunstvermittlung arbeiten, allzu klar, dass die Kritik dennoch kaum wirkliche Folgen in institutionellen Strukturen hat. Kann es also sein, dass kritische Kunstvermittlung und konkrete, alltägliche, institutionelle Praxis bewusst gegeneinander ausgespielt werden? Und kann eine Veranstaltungsreihe, kann ein Buch dagegen etwas tun?

Als Herausgeberinnenkollektiv sind wir in Kassel zusammengewachsen. Wir sind alle in unterschiedlicher Weise in die Geschichte der *documenta* Vermittlung, der Kunstpädagogik und der *documenta studien* involviert und stellen in unterschiedlichen Konstellationen seit vielen Jahren kunstvermittlerische Fragen in Theorie und Praxis. Gemeinsam haben wir »vermittlung vermitteln« initiiert, moderiert, gehostet und betreut. Die Reihe nahm in Kassel ihren Anfang und wurde dann – durch die Ausbreitung der Corona-Pandemie – online weitergeführt.

Wir diskutierten Arbeitsverhältnisse und strukturelle Bedingungen (mit den *doc14\_workers*), Aktivismus, Antirassismus und Zukunftsperspektiven (mit Ayşe Güleç, Gila Kolb und Nora Sternfeld), Deutungsmacht und alternative Archive im post-digitalen Raum (mit Yvonne Zindel), postnazistische und postkoloniale Kontinuitäten auch in der progressiven Kunstvermittlungsgeschichte (mit Andrea Hubin und Karin Schneider), Formen epistemischer Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung und wie diese abgebaut werden können (mit

Jelena Toopeekoff), Politik und Reflexivität durch Humor (mit Nanna Lüth), Selbstverwaltung und Partizipation sowie den Transfer zwischen Kunst, Schule und Ausstellungsinstitution (mit Marie Preston), Kunst, Internet und Partizipation (mit Jordi Ferreiro). Für dieses Buch baten wir außerdem das Wiener Büro trafo.k und die Kunstvermittlerin Claudia Hummel um Beiträge, die Handlungsräume, Aneignungsstrategien und Publikation als Transformationsprozesse thematisieren. Die Vielfalt dieser kritischen Stimmen findet sich auch im Layout des Buchs wieder, das sich mit den einzelnen Beiträgen auseinandersetzt und visuelle Verbindungen zu den Inhalten der Texte zieht.

Bereits in Kassel – und mehr noch online – machten wir die Erfahrung, wie groß das Interesse an den Themen der Reihe und am gemeinsamen Austausch innerhalb der Veranstaltungen – und auch im Nachgang war. Das mag der Konjunktur der Kunstvermittlung geschuldet sein, aber nicht nur. Vielleicht macht sich auch ein neues Bedürfnis nach kritischer Konvergenz quer zu den Institutionen breit. Und was wäre, wenn kritische Kunstvermittlung genau das wäre? Dann hieße »vermittlung vermitteln« auch: para-institutionelle Strukturen bilden, neue Strategien und Methoden entwickeln, sich versammeln und auseinandersetzen, sich organisieren und diskutieren.

Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld und Julia Stolba

**Arbeits-  
politisches  
Engagement  
in und  
während der  
Kunst-  
vermittlung**

**doc14\_workers**

Die documenta 14 setzte unter anderem arbeitspolitische Themen mit auf die Agenda. So kann der Erfahrungsbericht des Spätmarxisten Antonio Negri im Vorfeld der Ausstellung als zweiter Beitrag von »34 Freiheitsübungen« als eine programmatische Setzung gelesen werden.<sup>1</sup> Auch künstlerische Positionen thematisierten und reflektierten Arbeit, wie beispielsweise die Installationen und Performances an verschiedenen Standorten im öffentlichen Raum von Otobong Nkanga oder Irena Haiduk, die auf Zusammenhänge von Produktion, Distribution und des Konsums aufmerksam machten.

Bereits während der vorbereitenden Treffen für die Kunstvermittler\*innen wurde vereinzelt über die neoliberalen und prekären Arbeitsbedingungen der Kunstvermittler\*innen auf der documenta 14 diskutiert.<sup>2</sup> So kamen die Themen Outsourcing von Kunstvermittlung, die damit für selbstständige Vermittler\*innen verbundenen Unsicherheiten sowie die Frage nach Aufwandsentschädigungen für die vorbereitenden Workshops und den hohen Anteil an eigenverantwortlicher Recherche und Konzeption von Formaten angesichts der komplexen und vielfältigen künstlerischen Arbeiten und Diskurse früh zur Sprache.

## Eine Tragetasche als performatives Mittel kritischer Kunstvermittlung

Im Kontext des letzten faculty workshops (konzipiert von Claire Butcher und Gila Kolb), in dem es u.a. Aufgabe war, ein »Tool« zur Kunstvermittlung zu entwickeln, entstand die Idee für eine kritische Intervention in den Ausstellungsbetrieb in Form einer Tragetasche mit der Aufschrift: »Feel free to ask me about my working conditions«. Noch vor der Eröffnung der documenta 14 wurden die ersten 14 Taschen fair eingekauft, lokal und von Hand bedruckt und an documenta Mitarbeiter\*innen in Athen verteilt. Insbesondere das Aufsichtspersonal in Athen freute sich über die Geste.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Die Reihe der 34 Freiheitsübungen wurde von Paul B. Preciado kuratiert und fand im Parko Eleftherias in Athen statt, vgl. online: [www.documenta14.de/de/calendar/956/-2](http://www.documenta14.de/de/calendar/956/-2) [17.4.2020]. Negri Vortrag vom 14. September 2016 ist in überarbeiteter Form im Reader der documenta 14 abgedruckt, vgl. Antonio Negri. »Freiheitsübungen«, in: Quinn Latimer/Adam Szymczyk (Hg.): Der documenta 14 Reader, München 2017, S. 541–560.

<sup>2</sup> In Kassel fanden vier dreitägige sogenannte »knowledge gathering and sharing days« statt, innerhalb derer die Kunstvermittler\*innen in Gruppen an Workshops teilnahmen, die von den »faculty members« (Kunstvermittler\*innen, Künstler\*innen) konzipiert wurden. Abschluss der Vorbereitung bildete ein outgesourcetes Performance Training an einem fünften Wochenende in Kassel.

<sup>3</sup> Die Aufsichtlichen in Athen hatten sich gemeinsam organisiert und erfolgreich für weniger prekäre Löhne gekämpft, vgl. online: [politicalcritique.org/world/2017/documenta-14-misunderstanding-problems-and-solutions/](http://politicalcritique.org/world/2017/documenta-14-misunderstanding-problems-and-solutions/) [20.4.2020].

Sodann zirkulierten die Taschen unter einigen Kunstvermittler\*innen in Kassel, die sie während ihrer Vermittlungsarbeit bei der documenta 14 nutzten. Die Tragetasche bildete ein praktisches, beiläufiges Accessoire: Sie war sowohl Behältnis für weitere Vermittlungsmaterialien oder -tools als auch alltäglicher Gegenstand. Ihre besondere Wirkungsweise entfaltete sie im Hier und Jetzt der Vermittlungsarbeit über ihren farbkraftigen Aufdruck: Die performative Aufforderung zielte auf das unsichtbare »Dahinter« der Kunstvermittlung und provozierte tatsächlich manche Besucher\*innen dazu, die banale und



dennoch komplexe Frage nach den Arbeitsbedingungen zu stellen. Ein und der gleiche Satz auf der Tasche mehrerer Träger\*innen deutete sowohl auf das überindividuelle Arbeitsverhältnis (169 gleiche Arbeitsverträge für die Kunstvermittler\*innen in Kassel) als auch auf die jeweils spezifischen, individuellen Auswirkungen und Arbeitsbedingungen auf die jeweiligen Kunstvermittler\*innen (Reisekosten, Unterkunft, Arbeitssprache(n), Einsatzfrequenz, Lebenssituation) hin. Die Pronomen »me« und »my« stellten das Subjekt hinter der Arbeit heraus. Auf ein neoliberales serviceorientiertes Du anspielend, zielte die Verwendung der ersten Person Singular auf das arbeitende und kritische Subjekt hinter dem Service und hinter dem Arbeitsvertrag, hier konkret auf die Rahmenvereinbarung für das Freelance-Verhältnis.<sup>4</sup> Letzteres beruhte auf dem »freien« Einwilligen in die von der documenta 14 und der Agentur<sup>5</sup> vorgegebenen Arbeitsbedingungen zur Kunstvermittlung auf einer temporären, internationalen Ausstellung mit Referenzcharakter.<sup>6</sup>



te die Verwendung der ersten Person Singular auf das arbeitende und kritische Subjekt hinter dem Service und hinter dem Arbeitsvertrag, hier konkret auf die Rahmenvereinbarung für das Freelance-Verhältnis.<sup>4</sup> Letzteres beruhte auf dem »freien« Einwilligen in die von der documenta 14 und der Agentur<sup>5</sup> vorgegebenen Arbeitsbedingungen zur Kunstvermittlung auf einer temporären, internationalen Ausstellung mit Referenzcharakter.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Carmen Mörsch etablierte nicht nur den Begriff der Kunstvermittlung, sondern begann auch schon sehr früh, die damit verbundenen Arbeitsverhältnisse (Bezahlung, Dienstleistung, Verstrickungen durch neoliberale Arbeitsverhältnisse und Begriffshülsen) kritisch zu reflektieren und zu thematisieren, vgl. Carmen Mörsch: »Extracinsadung, Kunstvermittlung auf der documenta 12 als kritische Praxis«, in: documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH (Hg.): Documenta Magazine N°1–3, 2007 Reader, S. 657–661.

<sup>5</sup> Der Name der outgesourcten Agentur spricht für sich: »Avantgarde Sales & Marketing Support GmbH«.

<sup>6</sup> Aus erster Hand ein Erfahrungsbericht der Kulturjournalistin Saskia Trebing: »Kunst macht Arbeit: Wie ich einmal Teil der documenta werden wollte«, in: HNA vom 28. Januar 2017, online unter: [www.hna.de/kultur/documenta/kunstvermittlung-bei-documenta-14-9486558.html](http://www.hna.de/kultur/documenta/kunstvermittlung-bei-documenta-14-9486558.html) [20.4.2020].

Abb. 1: Graue Tragetasche mit gelbem Aufdruck »Feel free to ask me about my working conditions«, Foto: Olaf Lange, Annika Mayer.

<sup>7</sup> Zur »Kompensation« bot die Leitung des aneducation-Teams gegen Ende der documenta Gespräche für einzelne Chorist\*innen an. Der zunehmende öffentliche Druck auf die documenta 14 (wegen eines Millionende-fizits) gegen Ende der Ausstellung erschwerte die Bereitschaft für Gespräche mit uns als Gruppe zusätzlich.

<sup>8</sup> An dieser Stelle möchten wir uns bei zwei Mit-Chorist\*innen bedanken, die uns bei der Übersetzung und Korrektur des Faltblattes ins Englische tatkräftig unterstützt haben, sowie für die Möglichkeit zur Präsentation bei der Veranstaltung »Where do we stand now? And what comes after the show? Lessons of documenta 14« mit Nora Sternfeld, Ayşe Güleç, und Xenia Kalpaktsoglou im KMMN, dem 100-tägigen Projektraum der Kunsthochschule Kassel im Interim im Rahmen der Projektwoche »Knowledge gathering – Gathering knowledge«, einer Kooperation auf der documenta 14 zwischen der Kunsthochschule Kassel, der Hochschule der Künste Bern und der Aalto Universität Helsinki, vgl. online: [www.documenta14.de/en/calendar/24997/where-do-we-stand-now-and-what-comes-after-the-show](http://www.documenta14.de/en/calendar/24997/where-do-we-stand-now-and-what-comes-after-the-show) [20.4.2020].

## Vom kritisch-konstruktiven Faltblatt zum Forderungskatalog

Aus den kritischen Diskussionen während der Vorbereitungszeit zur Ausstellung und dem Austausch über die Tasche bildete sich eine Gruppe, die sich zu regelmäßigen Treffen zusammenfand. Während der Laufzeit der documenta 14 lud sie das gesamte Vermittlungsteam dazu regelmäßig ein. Bei einem dieser Treffen im Juli gründeten die Anwesenden das Kollektiv der doc14\_workers. Wir erarbeiteten Diskussionspunkte für Gespräche mit der konzeptuellen Leitung des Vermittlungsteams (aneducation), der documenta gGmbH und der künstlerischen Leitung der d14. Als Antworten der Geschäftsführung und der künstlerischen Leitung auf unsere Anfragen ausblieben und die Kommunikation auch unsererseits ins Stocken geriet (wegen extrem kurzfristiger Terminangebote seitens der Leitung der aneducation und aus Resignation)<sup>7</sup>, formulierten wir Wünsche und Erwartungen für zukünftige Rahmenbedingungen und Sichtbarmachung von Vermittlungsarbeit. Diese hielten wir gegen Ende der documenta 14 in einem gemeinsam entworfenen Faltblatt (deutsch/englisch), das wir in Kassel und Athen verteilten, fest.<sup>8</sup>

Die Erfahrung, dass es schwierig ist, sich in temporären Strukturen einer Ausstellung mit großer Referenzwirkung arbeitspolitisch zu organisieren, führte uns dazu, unsere Arbeitsverhältnisse zu fokussieren und zu analysieren. Wir dokumentierten unsere gemeinsamen kritischen Überlegungen und konstruktiven Vorschläge, um diese möglichst nachhaltig wirken zu lassen [vgl. Abb. 2]. Neben dieser Liste, die sich konkret mit den neoliberalen Arbeitsbedingungen auf der documenta 14 auseinandersetzte, entstanden aber auch weiterführende Ideen zu einem über die Ausstellung hinausgehenden arbeitspolitischen Engagement. Unsere erarbeiteten Punkte weniger erfahrenen oder arbeitspolitisch weniger informierten Kunstvermittler\*innen vor der Aufnahme künftiger Tätigkeiten zur Verfügung zu stellen, wurde unser erstes Ziel.

## How the working conditions at documenta14 apply to neoliberal conditions:

+ **Outsourcing of production**

(documenta gGmbH doesn't employ art educators directly)

+ **Outsourcing is a method to reduce costs of labor and divert responsibilities**

(Wages have not been adjusted for 15 years. Additionally documenta gGmbH doesn't provide accommodation and monetary contribution to the travel expenses of chorus members, who are not based in Kassel)

+ **Freelancers are hired via subcontracting**

(Members of the Chorus work as freelancers employed by Avantgarde)

+ **Put all social risks on freelancers**

(e.g. no paid sick leave, no paid vacation days)

+ **No security/ No possibility to plan:**

**0 hour contracts and 7 days availability**

(No security to plan due to the fact, that there was no minimum amount of walks every chorus member was guaranteed. Especially there was less demand for walks in English, which made it impossible for chorus members, who came from abroad and doesn't speak German to plan ahead. Thus, the financial risk was completely on the side of the members of the Chorus.)

+ **No clear responsibilities due to the fact that there are multiple employers involved**

(It was impossible to meet with all the stakeholders and improve working conditions. Questions and problems raised by the members of the Chorus were redirected to various stakeholders.)

Abb. 2: Checkliste zu neoliberalen Arbeitsbedingungen auf S. 4 des Faltblattes vom September 2017, Screenshot: Annika Mayer

# Forderungen.

## Nennen wir es Ausblick

- Vermittlung von Anfang an als integraler Bestandteil der Konzeption und Planung der Ausstellung
- Bildung eines Beirats: ein\*e Sprecher\*in der Vermittler\*innen on the ground (ehem. Worldly Companions bzw. Chorist\*innen als Mitglied in allen Gremien der documenta, die Entscheidung bzgl. Arbeitssituation und -bedingungen treffen (durchaus auch für andere Arbeitsfelder der documenta erweiterbar zu denken: Aufbauteam, Aufsichtsteam ...)
- UNABHÄNGIGE Mediation, die Vermittler\*innen in Anspruch nehmen können
- Konkrete Ansprechpartner\*innen, Organigramm
- Touren, Spaziergänge ... in voller Anerkennung als Kunstvermittlung (anstatt einer Serviceleistung auf Ebene des Merchandising)
- Bereitstellung von Unterkünften und Infrastruktur (Information, Kommunikation, Austausch, Vorbereitung, Mobilität, Rekreation ...) für Vermittler\*innen
- Option, das Arbeitsverhältnis als Angestellte\*r oder als freie\*r Mitarbeiter\*in wählen zu können
- Vergütung von Vorbereitungszeit

- Vergütung von Reisekosten
- Kein Outsourcing der Vermittlung, weil dadurch strukturelle Verwerfungen in der Kommunikation zur künstlerischen Ebene der Ausstellung geschaffen werden, Unklarheiten bei Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten zwangsläufig sind
- Im documenta archiv eine Abteilung »Archiv der Kunstvermittlung« einrichten, organisieren, pflegen und sowohl für die Öffentlichkeit zugänglich machen als auch bei der Ausbildung der Kunstvermittler\*innen der documenta aktiv mit einbinden, um die Weiterentwicklung der Kunstvermittlung auf Grundlage der jüngsten Erkenntnisse (und im historischen Vergleich) zu unterstützen
- Aufbau einer Interessenvertretung der Kunstvermittler\*innen in der Bundesrepublik Deutschland. Ziel: Festlegung des Berufsbilds, Aushandeln von (Muster-)Honoraren und Verträgen, Arbeitsbeschreibungen, verlässliche Regelungen für Besteuerung und Verbesserung im Zusammenhang mit Sozialabgaben (Aufnahme des Berufsbildes in den Katalog der KSK-Berufe)

<sup>9</sup> In diesem Sinne reisten die Forderungen und die Taschen auch zur Konferenz des Forschungsprojekts Athener Anthropolog\*innen, vgl. online: [learning-fromdocumenta.org/](http://learning-fromdocumenta.org/) [20.4.2020].

<sup>10</sup> Wir bedanken uns für die Einladung zur ersten Veranstaltung von »vermittlung vermitteln« bei Ayşe Güleç, Gila Kolb und Nora Sternfeld, die im *study room* der *documenta studien* stattgefunden hat. Der Forderungskatalog ist online abrufbar unter: [documenta-studien.de/vermittlung-vermitteln-1--nennen-wir-es-arbeit-1](http://documenta-studien.de/vermittlung-vermitteln-1--nennen-wir-es-arbeit-1) [20.04.2020].

<sup>11</sup> Wir danken Andrea Linnenkohl für die Entgegennahme der Tasche und des Faltblattes.

In der Zwischenphase bis zur nächsten *documenta* und darüber hinaus allgemein am (teil)öffentlichen Diskurs über Vermittlungsarbeit mitzuwirken und Kooperationspartner\*innen zu finden, ist unser ambitionierteres Bestreben.<sup>9</sup>

Die Einladung von Gila Kolb zu »vermittlung vermitteln #1 – Nennen wir es Arbeit« am 26. November 2018 bot uns den Anlass, unsere Erwartungen und Wünsche nachträglich erneut zu konkretisieren und in einem überarbeiteten Forderungskatalog »Nennen wir es Ausblick« zu fassen [vgl. Abb. 3].<sup>10</sup> Wie die im ursprünglichen Faltblatt skizzierten Arbeitsbedingungen [vgl. Abb. 2] auf künftigen Ausstellungen konkret vermieden werden können, war die Frage, die wir im Rahmen von »vermittlung vermitteln #1« stellten: Damit Vermittlung von Anfang an zum integralen Bestandteil der *documenta* Ausstellungen wird, regten wir beispielsweise einen Beirat mit Vertreter\*innen der Kunstvermittlung an, um bereits im Vorfeld der Ausstellung Vergütung und Infrastruktur für Vermittler\*innen zu thematisieren. Die Dokumente aus der Arbeit der *doc14\_workers* wurden mittlerweile ins *documenta archiv* übernommen.<sup>11</sup> Auch der im »Ausblick« angeregte Aufbau einer Interessenvertretung der Kunstvermittler\*innen in Deutschland wird gemeinsam mit alten und neuen Verbündeten als Verein für Kunstvermittler\*innen auf den Weg gebracht.

## Die *doc14\_workers* - eine Kryptogewerkschaft?

Bleibt die Beantwortung der Frage nach der Organisations- und Agitationsform der *doc14\_workers*. Sowohl vonseiten einiger Kolleg\*innen als auch vonseiten der Leitung der *aneducation* wurde uns wiederholt die Maskierung hinter einer anonymen Gruppe vorgeworfen. Wir sind der Meinung, dass wir als Einzelne wie als Gruppe während und auch nach Ende der *documenta 14* offen und engagiert aufgetreten sind. Unser online dokumentiertes Selbstbild fasst zusammen:

Wir bilden ein Forum, um uns über Erfahrungen und Kritikpunkte unserer Arbeit auszutauschen. Wir haben den Anspruch, unser Feedback und unsere Vorschläge zu bündeln. Wir engagieren uns gegen die Individualisierung von Problemen, die struktureller Natur sind und uns alle betreffen können, und sind bestrebt, Strategien zu entwickeln, um diese Anliegen kollektiv zu vertreten.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Vgl. online: doc14workers.wordpress.com [20.4.2020].

Mit der kollektiven Organisationsform haben wir versucht, unterschiedlichste Interessen auszubalancieren. Neben dem offenen Austausch ist teilweise auch der Schutz von Individuen durch die Gruppe in der Außenkommunikation notwendig, um aktiv Veränderungen in Arbeitsverhältnissen herbeizuführen.

Gerade für die Kunstvermittlung in neoliberalen Systemen gilt es, der Individualisierung von »Problemen« die kritische Befragung der Zusammenhänge entgegenzustellen – und gemeinsam spontane Formen der Irritation, der performativen und reflexiven (Vermittlung von) Kunstvermittlung zu finden. Angesichts der zunehmenden Etablierung und des Ausbaus der Kunstvermittlung in Institutionen und Gesellschaft und der prekären Situation vieler Kunstvermittler\*innen ist eine Interessensvertretung längst überfällig. Wir begrüßen derzeit entstehende Initiativen und Ansätze und möchten zur solidarischen Netzwerkbildung innerhalb Kulturschaffender beitragen.

Wie  
können wir  
uns etwas  
zeigen, das  
es noch  
nicht gibt?

Ein Gespräch zwischen  
Ayşe Güleç, Gila Kolb und  
Nora Sternfeld über Kunst-  
vermittlung und Aktivismus

Nora Sternfeld: Unser Gespräch widmet sich einer Frage, die eine Zukunft impliziert, die wir nicht kennen können und die die Vermittlung trotzdem betrifft. Wir stellen sie uns vor, nicht weil wir fitter für die Zukunft oder schneller dort sein wollen, sondern weil wir glauben, dass Vermittlung eine emanzipatorische und aktivistische Praxis sein kann, in der eine andere Zukunft imaginiert werden kann, als jene, die die Gegenwart bloß verlängern würde. Aber wie kann das gehen? Oder noch konkreter: Welche Handlungsräume für Kunstvermittler\*innen sind im Rahmen von Ausstellungen möglich? Wie lassen sich Räume und Strukturen schaffen, um in dieser neoliberalen Welt überhaupt noch zu denken, um zu überleben?

<sup>1</sup> Vgl. online: [documenta-studien.de/media/1/documenta-studien\\_1-Ays%C%A7e\\_Gu%C-C%881ec%C-A7\\_DE.pdf](http://documenta-studien.de/media/1/documenta-studien_1-Ays%C%A7e_Gu%C-C%881ec%C-A7_DE.pdf) [18.08.2020].

Gila Kolb: Lasst uns, um diesen Fragen nachzugehen, über konkrete Ansätze sprechen. In der Theorie begegnen uns Strategien und Handlungsräume wie zum Beispiel die affirmative Subversion, das Verlernen (Gayatri Spivak) oder das Pre-Enactment (Oliver Marchart). Ayşe, in deinem Text »The Society of Friends of Halit. Migrantisch situiertes Wissen und affirmative Sabotage\*«<sup>1</sup> schreibst du über die affirmative Sabotage. Was genau meinst du damit, insbesondere vor dem Hintergrund, dass damit die bestehenden Verhältnisse infrage gestellt werden können?

Ayşe Güleç: Ich verbinde unsere Frage danach, wie wir eine Zukunft imaginieren und zeigen können, die es noch nicht gibt, mit der Demonstration »Kein 10. Opfer!«, die von den Angehörigen Enver Şimşek, Mehmet Kubaşık und Halit Yozgat organisiert wurde.<sup>2</sup> Der Ort der Versammlung der kollektiven Trauer und des Protests von etwa 4.000 Menschen war die öffentliche Straße, die nur einen Monat nach dem rassistischen Mord an Halit stattfand. Die Teilnehmenden waren überwiegend aus

<sup>2</sup> Vgl. online: [www.nsu-watch.info/2014/01/kein-10-opfer-kurzfilm-ueber-die-schweigemaer-sche-in-kassel-und-dortmund-im-mai-juni-2006/](http://www.nsu-watch.info/2014/01/kein-10-opfer-kurzfilm-ueber-die-schweigemaer-sche-in-kassel-und-dortmund-im-mai-juni-2006/) [18.08.2020].

migrantischen/migrantisierten Communities. Halit Yozgat gilt als das jüngste und 9. Mordopfer des Nationalsozialistischen Untergrunds (NSU).

Mit der Demonstration unter dem Banner »Kein 10. Opfer!« versuchten die Angehörigen, ihr Wissen und ihre Analysen zu veröffentlichen. Neben den Bildern der damals noch neun Opfer gab es Transparente und Redebeiträge, die auf ein situiertes Wissen hinweisen. Die Familie Yozgat wies im Redebeitrag darauf hin, dass aus rassistischen Gründen migrantische Kleinunternehmer gemordet werden. Mit den Transparenten wurde gefordert, dass die Namen der Täter genannt, die Taten gestoppt werden müssen, damit es keine weiteren Opfer gibt. Bis zum Öffentlichwerden des NSU im Jahr 2011 wurden durchgängig und ausschließlich die Angehörigen der Mordopfer ausspioniert, verdächtigt und kriminalisiert.

In diesem Sinne verstehe ich die Demonstration »Kein 10. Opfer!«, bei der auf spezifische Weise – mit Transparenten, Bildern und Redebeiträgen – auf ein Wissen hingewiesen wurde, das nicht gehört, nicht gesehen wird. Ein Wissen, das Zusammenhänge zeigte, die erst in der Zukunft erkannt wurden. Das Banner »Kein 10. Opfer!« war ebenfalls dabei, womit auf ein Ende der Mordserie, aber zugleich auch auf die Möglichkeit hingewiesen wurde, dass es weitere Morde geben kann. Ein Jahr nach der Demonstration wurde die Polizistin Michèle Kiesewetter ermordet.

Die Angehörigen der Mordopfer benutzen – beispielsweise im sogenannten NSU-Prozess – die affirmative Sabotage/Subversion als eine Möglichkeit, ihr Wissen und ihre Forderung in staatlich-autoritäre Settings einzubringen. Ich beschreibe diese Handlungen als Mittel, sich den Raum mit widerständigen Strategien und Praxen anzueignen, um darin ihr Wissen einzubringen: zu bejahen, um dann mit der eigenen Erzählung zu widersprechen. In den Postcolonial Studies wird von Gayatri Spivak oder Nikita Dhawan deswegen die »affirmative Sabatoge der Werkzeuge des Meisters« beschrieben. Auch diese machtvolle Taktik des bejahenden Gegensprechens habe ich im NSU-Prozess wahrgenommen, als Angehörige der Ermordeten ihre Erfahrungen mit rassistischen Ermittlungsverfahren einbrachten.

Bezüglich der Arbeit »The Society of Friends of Halit« auf der documenta 14 habe ich mich gefragt, wie die Kunstvermitt-

ler\*innen in Gesprächen mit den Besucher\*innen umgehen und bin auch hier auf Formen der affirmativen Subversion gestoßen.

Nora Sternfeld: Ein Wissen des Überlebens und der Kämpfe, das zu lange von der deutschen Dominanzgesellschaft weder verstanden noch gehört wurde, war also längst öffentlich und präsent. Dass wir das wiederum wissen, verdanken wir auch dir, liebe Ayşe. Die documenta 14 war hier sicher wichtig, um das, was du »migrantisch situiertes Wissen« nennst, öffentlich diskutierbar zu machen, aber sie war auch, wie du beschreibst, nachträglich. Ich finde es interessant, über diese Zeitlichkeit der Ausstellung nachzudenken. Sie ist nicht Avantgarde, sondern eher Katalysator, Diskussionsraum für eine mögliche andere Zukunft, über die in der Gesellschaft – in ihren Kämpfen und Marginalisierungen – schon etwas gewusst wird. Könnte das auch eine Rolle der Vermittlung sein?

Gila Kolb: In meinem Forschungsprojekt »The Art Educator's Walk – Handeln und Haltung von Kunstvermittler\*innen zeitgenössischer Kunst am Beispiel der Großausstellung documenta 14 in Kassel«<sup>3</sup> sind einige Variationen affirmativer Sabotage zu finden, indem Situationen reflektiert und mit unterschiedlichen Strategien produktiv gewendet wurden. Chorist\*innen waren während der Spaziergänge immer wieder mit rechtspopulistischen oder rassistischen Äußerungen von Besucher\*innen konfrontiert. Teilweise haben sie sich dazu positioniert, eine klare Haltung eingenommen, ihr Unbehagen formuliert, eine Diskussion moderiert oder auch affirmiert. Teilweise haben sie sich aber auch ganz bewusst gegen eine Konfrontation entschieden, etwa wenn sich abzeichnete, dass die Gruppe Kontroversen selbst lösen kann, auch indem sich Besucher\*innen gegenseitig bremsen.<sup>4</sup> Eine Choristin berichtete sogar

<sup>3</sup> Vgl.: Gila Kolb: »Ephemere Praktiken. Das Forschungsprojekt >The Art Educator's Walk< (2017-18)«, in: SFKP, Art Education Research No. 16/2019, online unter: [sfkp.ch//rendered/pdf/16\\_ephemere-praktiken-de-published.pdf](https://sfkp.ch//rendered/pdf/16_ephemere-praktiken-de-published.pdf) [18.08.2020].

<sup>4</sup> Das Forschungsprojekt >The Art Educator's Walk. Handeln und Haltung von Kunstvermittler\*innen zeitgenössischer

Kunst am Beispiel der documenta 14 in Kassel (2017-18)«, daraus: Interview TK 2007, S. 26.

<sup>5</sup> Ann-Kathrin Mogge: »Dead Men Tell No Tales«, in: Arbeitsgruppe Dating the Chorus. Eine selbstverlegte, unabhängige Publikation zur Kunstvermittlung, Kassel 2017, S. 41-43, S. 42.

davon, dass ihre Besucher\*innengruppe sie gegen die Bemerkung eines Außenstehenden verteidigt habe, der sie attackierte und meinte, sie hätte sich hier mit ihrer persönlichen (linkspolitischen) Meinung zurückzuhalten.

Auch ein entschiedener Frontalunterricht kann eine affirmative Sabotage sein, einseitige Dialoge zu unterbinden, etwa dann, wenn Privilegien genutzt werden, um Grenzen zu überschreiten. Denn Gruppengespräche ermöglichen es, so Ann-Kathrin Mogge, vor allem weißen, mittelalten Männern, sich zu äußern und ihr Wissen zur Schau zu stellen. »My approach here, likely unapproved of by Szymczyk, is Frontalunterricht. [...] My voice is dulcet and pleasant, and I can speak for two hours straight. You're cordially invited to listen.«<sup>5</sup> Mogge entscheidet sich, als Expert\*in zu sprechen – auch wenn die documenta 14 diese Klärung im Sinne einer Belehrung eigentlich nicht wünscht.

Und so haben die Chorist\*innen auch daraufhin gewiesen, dass ein zweistündiger Spaziergang über die documenta nicht das passende Format sein kann, rassistische Äußerungen eingehend zu reflektieren und gleichzeitig der gesamten Gruppe gerecht zu werden – wohl aber ein Ort, an dem Äußerungen dieser Art auftauchen und zur Haltung und zum Handeln auffordern.

Nora Sternfeld: Oliver Marchart spricht in seinem Buch »Conflictual Aesthetics«<sup>6</sup> von »Pre-Enactments« als künstlerische Strategien, von performativen Präfigurationen, die politische Momente vorwegnehmen. Ich kann dies auch in dem finden, was ihr erzählt. Wenn wir also davon ausgehen, dass Kunst und Vermittlung die bestehenden Verhältnisse infrage stellen und neue imaginieren können, dann geschieht dies auf zweierlei Weise: Einerseits wird das Sichtbare, Sagbare und Zeigbare durch kritische Vermittlung brü-

<sup>6</sup> Oliver Marchart: Conflictual Aesthetics. Artistic Activism and the Public Sphere, Berlin 2019.

chig, diskutier- und hinterfragbar. Andererseits können andere Möglichkeiten zu sehen und zu wissen zutage treten. Diese betreffen das Wissen von Kämpfen, aber auch das Wissen von anderen Möglichkeiten.

In der Vermittlung geschieht also nicht nur so etwas wie die bloße Weitergabe und Wiedergabe von Wissen, sondern wir zeigen uns manchmal eben auch etwas, das es noch nicht gibt. Und nach euren Überlegungen zur affirmativen Sabotage, ließe sich hier zum Abschluss auch fragen: Gehört das Haus des Meisters eigentlich dem Meister? Oder haben wir es in seinen Zwischenräumen nicht auch schon längst besetzt?

**Institution  
Zukunft –  
am Beispiel  
außereuro-  
päischer  
ethno-  
logischer  
Sammlungen**

**Yvonne Zindel**

## Einführung

Als Kunstvermittlerin habe ich 2017 bis 2018 das Gesamtkonzept für die Bildung und Vermittlung im Humboldt Forum Berlin mitgestaltet. Dabei wurde mir immer wieder der Bruch zwischen der gewünschten zukunftsgerichteten Institution deutlich, die im 21. Jahrhundert für Leitmotive wie »Transparenz«, »Multiperspektivität« und »Zugänglichkeit« stehen soll, und dem Museum als einer bewahrenden, wenig zugänglichen und eher der Vergangenheit denn der Zukunft verpflichteten Institution. Hubertus Kohle beschreibt dieses Dilemma, das tief im Selbstverständnis der westlichen Museen als Tempel kontemplativen Ästhetikgenusses eingeschrieben ist, wie folgt:

»Gegenüber der massiven Beschleunigung von Wirklichkeitserfahrung in der Moderne verankert das Museum in einer stillgelegten Vergangenheit, bringt Stetigkeit in ein Leben, das sonst in der permanenten Veränderung durchdreht. Da soll ausgerechnet das Digitale, der Agent von Transformation und Disruption, die Museumserfahrung vertiefen?«<sup>1</sup>

Diese Ängste werden so oder ähnlich sogar von Kurator\*innen und Vermittler\*innen geäußert, die dem Digitalen gegenüber höchst aufgeschlossen sind. Bei der Konzeption des Programms für das Humboldt Forum haben etwa auf die Frage der Kurator\*innen:

<sup>1</sup> Hubertus Kohle: Museen digital. Eine Gedächtnisinstitution sucht den Anschluss an die Zukunft, Heidelberg, Heidelberg 2018, S. 20.

»Wie stellen wir Zugänglichkeit, Teilhabe und Multiperspektivität her?« Kolleg\*innen und Projektleiter\*innen häufig geantwortet: »Das machen wir mit einem digitalen, partizipativen Format.«

Gleichzeitig sind viele Strukturen nicht ideal für die reale Umsetzung von »digitalen« Formaten. Die Institution Museum erlebt zwar aktuell durch die Coronakrise eine beispiellose Erschütterung und zeigt in Bezug auf die interne digitale Transformation, was eben doch alles auf die Schnelle möglich ist. Gleichzeitig ist sie aber, zumindest im deutschsprachigen Raum, noch nicht an dem Punkt angekommen, sich innovativ mit den digitalen Möglichkeiten auseinandersetzen zu können - oder zu wollen.

Die Haltung vieler Kurator\*innen und Vermittler\*innen »dem« Digitalen gegenüber ist polemisch in etwa so zusammenzufassen: Es wird irgendein »partizipatives« digitales Format imaginiert, gern »gamifiziert« oder etwas, in dem man\*, einem Katalog ähnlich, alle Inhalte unterbringen kann, die nicht mehr in die Ausstellung gepasst haben, oder die für die direkte, unverstellte, authentische Erfahrung mit dem Original zu unbequem sind - aber ein wirkliches Experiment mit den Originalen? Bitte nicht! Oft bleibt es daher im Umgang mit Sammlungsgegenständen beim Akt des Digitalisierens.

Mich interessieren an diesem Vorgang des Digitalisierens die Idee der »Übersetzung« von einem in ein anderes Format; vom »authentischen« Original zum »sekundären« Digitalisat - und das Potenzial, das in diesem Übersetzungsprozess für die Vermittlung liegt.

Im Folgenden möchte ich daher zunächst beschreiben, wie Digitalisierung als Übersetzungspro-

zess verstanden werden kann. Anschließend werde ich anhand einer alternativen Datenbank die Möglichkeiten und Bias einer digitalen Vermittlung von Sammlungsgegenständen aufzeigen, um weiterführend am Beispiel des »Hacks« einen Vorschlag für das Abgeben von Deutungshoheit zu machen. Abschließend werde ich für den Einbezug der Vermittlung in jedwede Konzeption digitaler Strategien plädieren. Ich möchte dabei immer wieder auf meine Kernfrage zurückkommen, ob »das« Digitale als ein Transformationsfaktor für die Vermittlung von Sammlungen wirksam werden kann? Und wenn ja, auf welche Weise?

## **Digitalisierung light. Sammlungen online – Digitalisierung als eine neutrale Annäherung ans Objekt?**

Eine bereits häufig angewandte, digitale Strategie deutscher Museen ist es, Sammlungen zur Ansicht online zur Verfügung zu stellen. In Museen wird Digitalisierung meist als Übersetzung von als primär analoge Qualität aufweisenden Dingen verstanden, z.B. Objekte, Sounds, Performances usw. in digitale Formate. Institutionen und Einzelpersonen, die digitalisieren, verfolgen dabei die Strategie des Bewahrens, Archivierens. Das Ziel des Digitalisierens ist es, dabei eine möglichst genaue Kopie oder einen »Digital Twin« zu erhalten. Die DFG-Forschungsrichtlinien zu Digitalisierung benennen dazu den Faktor der Qualität:

»Alle Objekte sind in einer für wissenschaftliche Zwecke hinreichend guten Qualität anzubieten und mit intuitiv zu bedienenden Navigationsmöglichkeiten zu versehen, sodass die Benutzung für die fragliche Zielgruppe und auf

<sup>2</sup> Vgl.: DFG-Praxisregeln »Digitalisierung«, DFG-Vordruck 12.151-12/16, online: [www.dfg.de/formulare/12\\_151/12\\_151\\_de.pdf](http://www.dfg.de/formulare/12_151/12_151_de.pdf), [24.04.2020].

<sup>3</sup> Vgl.: 3D-Scanning. Erfassungsprozess von Daten und die Umwandlung dieser Messwerte in ein 3D-Modell; online: [www.igd.fraunhofer.de/kompetenzen/technologien/3d-scanning](http://www.igd.fraunhofer.de/kompetenzen/technologien/3d-scanning), [24.04.2020].

an den Hochschulen üblicherweise vorhandenem Equipment mühelos möglich ist.«<sup>2</sup>

Das Fraunhofer Institut dazu:

»Je realistischer 3D-Darstellungen auf uns wirken, desto facettenreicher sind die Anwendungsgebiete.«<sup>3</sup>

Es wird folglich angenommen, dass Digitalisate authentisch, sogar neutral sind. Für mich ergibt sich nun aus dieser Annahme die Frage nach der Intention des Digitalisierens (wer, für wen, aus welchem Zweck, mit welcher Methode was digitalisiert). Es wird zunächst davon ausgegangen, dass jedes Ziel eine spezifische Methode des Digitalisierens erfordert.

Jede Zielgruppe benötigt einen anderen Zugang zu Digitalisaten: Für eine Forscher\*innengruppe, etwa Ethnolog\*innen, wird angenommen, dass diese für die Übersetzung des Objekts X auf »neutrale Daten« zurückgreifen möchte, etwa ein 3D-Digitalisat, angefertigt mit einem Laserscan oder mit Streifenlichtverfahren; dazu ein 2D-Digitalisat, also eine hochauflösende Fotografie, sowie Maße, Herstellungsmaterialien, Herkunftsland, Sammler\*in, Entstehungsjahr. Vielleicht ist sogar eine Röntgenaufnahme vorhanden oder ein CT-Scan, der das Innere des Objekts zeigt, ohne es zerstören zu müssen. Das ganze Konvolut, das dieses Objekt X nun im Digitalen spiegelt,

wird dann auf einer internen Datenbank »zugänglich« gemacht. Das Objekt ist »übersetzt«. Fügt man der internen Forscher\*innendatenbank ein öffentliches Interface hinzu, kann der globale Forscher\*innenkreis einen authentischen Zugang zum Objekt gewinnen.

Datenbanken sind also eine wichtige, eine neutrale Möglichkeit, Sammlungen als »gemeinsames Erbe« zu behandeln und darüber zu forschen. Oder etwa doch nicht?

## **Digitalisierung medium. Alternative Sammlungen online – Digitalisierung als Welterzeugungsprozess**

Die alternative Datenbank »Compartir Saberes« wird von Studierenden der indigenen Universität in Venezuela und von Schulen in der Region von Rio Negro befüllt. Initiatorin des Projekts ist Andrea Scholz, Kuratorin am Ethnologischen Museum in Berlin. Leitend war die Forschungsfrage, ob die Kriterien, nach denen die oben beschriebenen Datenbanken bereits in den 1990er Jahren angelegt wurden, wirklich neutral sind. Zudem formulierte das Projekt den Anspruch, eine tatsächlich zugängliche Datenbank zu entwickeln, die also nicht nur in deutscher oder englischer Sprache verfügbar ist, sondern das Wissen der Herkunftsgesellschaften enthält und mit dem Wissen der europäischen Forscher\*innen verknüpft. Eine Erkenntnis aus der Arbeit an »Compartir Saberes« war, dass der konkrete Erwerbungsort und -kontext von Objekten für die indigenen Forschenden keine Relevanz hatte. Vielmehr beschreiben sie die Objekte auf der Grundlage ihrer eigenen Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe und der Lebenspraxis

in ihrer Gemeinschaft. Zum einen konzentrieren sie sich dabei auf Techniken der Herstellung und Verwendung, zum anderen auf die mythische Herkunft, die die Objekte mit dem Territorium verbindet. Die Objektbiografie im Sinne der Herkunftsgeschichte eines konkreten Objekts und seine Besitzwechsel interessieren hingegen nicht. Auch der/die aus europäischer Sicht so zentrale Sammler\*in wird nach dieser Auffassung zur Randfigur.

Was bedeuten diese Erkenntnisse also für unsere Grundannahmen, dass eine Übersetzung von analog zu digital, automatisch »authentisch« und »neutral« sei? Übersetzung scheint, beachtet man das oben beschriebene Beispiel, vielmehr ein Welterzeugungsprozess zu sein, vergleichbar mit der Leistung von Übersetzer\*innen von Prosa: Sie bringen immer auch eigene Interpretationen in das Original mit hinein, egal wie nah sie am übersetzten Text bleiben, bedingt durch Formalia der Sprache, durch ein sich unterscheidendes Textverständnis und andere Faktoren.

Bestehende Narrationen wie etwa westliche Ordnungskriterien und Vermessungsansprüche werden ebenso von den Übersetzer\*innen, den jeweiligen Forscher\*innen und Programmierer\*innen in das digitale Produkt eingeschrieben. Daraus folgt: Es kann keinen neutralen Übersetzungsprozess geben; es entsteht immer ein neues Objekt, in das die Spuren der Übersetzer\*innen und ihrer Intentionen eingeschrieben sind.

Das Quantifizieren, Herunterbrechen eines Gegenstands in vermeintlich neutrale Daten ist zudem eine westliche Herangehensweise. Das Vermessen und Sammeln von Dingen kann als eine zutiefst koloniale Geste interpretiert werden, denn der Kontext des jeweiligen Objekts wird

über die vermeintlich »neutralen« Daten »Samm-ler\*in« und »Herkunftsland« hergestellt. Die Provenienz des Objekts wird also zur Geschichte des Objekts, die damit erst mit dem Erwerb des-selben im Museum zu beginnen scheint.

Digitalisate sind also nie »neutral«.  
Mit dieser Gedankenfigur kann man spielen.

## **Digitalisierung Large. Daten neu interpretiert – Digitalisierung als Möglichkeitsraum**

Künstler\*innen, die mit neuen Technologien ar-beiten, lassen sich davon inspirieren und hacken ethnologische und kulturhistorische Sammlun-gen. Künstler\*innen nutzen dabei eher weniger die oben beschriebene Möglichkeit, Datenbanken neu zu interpretieren und hier auch »anderes«, nicht-westliches Wissen zugänglich zu machen. Sie beschäftigen sich häufiger mit den Objekten selbst, ganz in der »analogen« Tradition, sich ethnologischen und kulturhistorischen Sammlun-gen anzunähern.

Der bekannteste »Hack« eines im westlichen Ka-non einer Sammlung eingepflegten Objekts ist sicherlich die Aktion »Nefertiti Hack« von Nora Al-Badri und Nikolai Nelles, die 2013 die Büste der Nofretete scannten und die 3D-Daten auf ih-rer Website veröffentlichten. Sie machten diese Daten zugänglich, sodass jede\*r diese nutzen konnte, und erzeugten aus den gewonnenen Daten eine AI.

Nora Al-Badri und Nikolai Nelles argumentie-ren, dass das 3D-Scannen eine Möglichkeit ist, die Objekte aus dem Museum zu demokratisieren, sie zu befreien. Doch ist diese Praxis der

kulturellen Aneignung nicht auch eine andere Form des Kolonialismus? Ähnelt sie nicht der Praxis westlicher Technologieunternehmen, die, oft auch im Auftrag von Museen oder der UNESCO, das Erbe der Welt scannen? Denn so werden die Artefakte zu Daten - und Daten sind Macht. Die Unternehmen besitzen diese Daten und nutzen sie, auch, um neue Gewinnquellen zu schaffen. Diese neuen Formen des Kolonialismus, so könnte man es interpretieren, ahmen ältere Formen des Kolonialismus nach, bei denen entdeckt, gesammelt und davon profitiert wurde.

So könnte etwa die Rekonstruktion des Arch of Triumph von Palmyra als ein Beispiel für diesen Techno-Kolonialismus interpretiert werden, denn die Rekonstruktion des Bogens und ihr Platzieren auf dem Trafalgar Square 2016 in London verschafft der komplexen Geschichte und dem komplexen Kontext dieses Artefakts keinerlei Anerkennung. Die Aktion bekräftigt und verstärkt sogar vielmehr die imperiale und die koloniale Denkweise, die die westliche Gesellschaft als zivilisierte Erlöserin des Erbes und die »andere«, in diesem Fall die muslimische Gesellschaft, als barbarische Vandalin darstellt.

Künstler\*innen wie Al-Badri/Nelles schlagen daher vor, dem digitalen Kolonialismus das Kollektiv entgegenzusetzen. Die Daten sollten frei sein und für jede\*n zum Re-Mixen freigegeben. So gäbe es nicht nur ein digitales Artefakt, sondern unendlich viele Kopien, die das Web in vielen Formen in Umlauf bringen würde. Diese könnten als Text oder Bilder gerendert oder mit Technologien wie 3D-Druck oder CNC-Fräsen wieder zurück in die Materialität gebracht werden. Nur so könnte dann der Prozess der Neuinterpretation und Rekonfiguration starten.

Ellen Euler, die sich dafür einsetzt, dass die Digitalisierung mehr Menschen zugänglich ist und eine aktive Weiterverarbeitung befördert, statt an einem starren Konservieren der kulturellen Geschichte mitzuwirken, sagt dazu etwa:

<sup>4</sup> Eva Knopf/Sophie Lembcke/Mara Recklies (Hg.): Archive dekolonialisieren! Mediale und epistemische Transformationen in Kunst, Design und Film, Bielefeld 2018, S. 58.

»Es geht darum, Wissen so verfügbar zu machen, dass es Menschen aktiv weiterverarbeiten, anreichern und in neue Kontexte tragen können. Kulturbetrachter werden so zu Kulturschaffenden. Es geht also nicht allein um das Digitalisieren von Kulturbeständen, sondern vor allem darum, einen offenen Zugang zu diesem Wissen zu gewährleisten.«<sup>4</sup>

Doch ist dies nun ein grundlegend anderer Ansatz als die Rekonstruktion des Triumphbogens am Trafalgar Square?

Ob die Künstler\*innen ein diverses Publikum erreichen konnten, ist zumindest fraglich, denn natürlich reproduzieren sich auch hier Ausschlussverfahren der Kunstelite. Doch immerhin begegnen die Künstler\*innen den originalen Objekten mit dem Hervorbringen neuer Originale. Sie erneuern das Verständnis davon, in welchem Wertesystem das Verhältnis Original-Kopie-Replikat ausgehandelt wird, sichern dabei das Original - und schöpfen gleichzeitig ein neues, originales Kunstwerk - das aber potenziell, qua public domain, ebenso allen gehört.

<sup>5</sup> Vgl.: Beatrice Jaschke/Charlotte Martinz-Turek/Nora Sternfeld (Hg.): »Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen« (Schriftenreihe *ausstellungstheorie & praxis* Bd. 1), Wien 2005.

Das eigentliche Potenzial dieser Hacks ist aber, dass in den Institutionen der Dialog darüber fortgesetzt wird, »wer spricht?«<sup>5</sup>.

## Digitalisierung als Agentin für Transformation in der Institution Zukunft

<sup>6</sup> Bénédicte Savoy: Das Humboldt Forum ist wie Tschernobyl, 20.07.2017, online unter: [www.sueddeutsche.de/kultur/benedicte-savoy-ueber-das-humboldt-forum-das-humboldt-forum-ist-wie-tschernobyl-1.3596423?](http://www.sueddeutsche.de/kultur/benedicte-savoy-ueber-das-humboldt-forum-das-humboldt-forum-ist-wie-tschernobyl-1.3596423?reduced=true) [24.04.2020].

Ich glaube, dass das (erneute) Sprechen über ein »Wer spricht - über was - mit wem?« bei der Erzeugung von digitalen Objekten und Formaten der Kern des Transformationspotenzials des Digitalen ist, denn noch liegt diese Deutungshoheit allein bei den Museen. Die Haltung der meisten Museen, ihre Deutungshoheit nicht abzugeben, wird dabei nicht zuletzt im andauernden Diskurs um das Humboldt Forum kritisiert. Bénédicte Savoy zitierte etwa ihre Studierenden:

»Sie sagen: Das Schloss ist ein Fake, aber die Objekte darin sollen Originale sein. Warum produziert man nicht perfekte Kopien dieser Objekte und schreibt dazu: Das Original besaßen wir 120 Jahre lang, jetzt haben wir es an Kamerun zurückgegeben. Ein Fake-Museum in einem Fake-Schloss, das würde Sinn machen.«<sup>6</sup>

Was Savoy hier überspitzt formuliert, ist: Warum nutzt man nicht die digitalen Techniken, um ein vorgeblich geteiltes Erbe tatsächlich zurückzugeben?

Im Augenblick wird in Deutschland tatsächlich eher am Gegenteil von Öffnung gearbeitet. So erging am 20. Dezember 2018 das BHG-Urteil um Digitalisate gemeinfreier historischer Kunstwerke auf Wikimedia Commons, bei dem das Reiss-Engelhorn-Museen Recht erhielt. Die Blogger\*innen, Wikimedia-Betreiber\*innen und Kulturhistoriker\*innen John Weitzmann und Lisa Dittmer schreiben dazu:

»Es ist ein offenes Geheimnis, dass bei denjenigen Museen, die ähnlich restriktiv handeln wie die Reiss-Engelhorn-Museen in Mannheim, noch weitere Sorgen eine Rolle spielen. Sorgen wie die, durch eine Zugänglichkeit der Digitalisate im Netz am Ende als Museum irrelevant und überflüssig zu werden. Zwar gibt es zahlreiche Beispiele, die das genaue Gegenteilbelegen, dass die Relevanz durch digitale Freigaben wieder zunimmt und es eher die digital versperren Häuser sein werden, die einen Bedeutungsverlust erleiden. Doch selbst wenn die ›digitalen Sorgen‹ berechtigt wären: Sich an ihnen zu orientieren hieße, die Institutionen über ihren Auftrag zu stellen. Es hieße, das Kulturerbe nur denjenigen zugänglich zu machen, die dafür Geld, Zeit und Mühe aufwenden können.«<sup>7</sup>

Ich möchte daher abschließend für mehr Mut plädieren. Denn es ergibt sich aktuell die Chance, aus den

<sup>7</sup> John Weitzmann: Urteil zu gemeinfreier Kunst: Kulturerbe für alle, aber nicht im Netz, 20.12. 2018, online unter: [blog.wikimedia.de/2018/12/20/urteil-zu-gemeinfreier-kunst-kultur-erbe-fuer-alle-aber-nicht-im-netz/](https://blog.wikimedia.de/2018/12/20/urteil-zu-gemeinfreier-kunst-kultur-erbe-fuer-alle-aber-nicht-im-netz/) [24.04.2020].

neuen Technologien wirklich neue Objekte herzustellen, ohne uns dabei vorzumachen, wir würden schon durch das Digitalisieren an sich Transparenz und Zugänglichkeit erzeugen. Denn wenn wir vermitteln, erzählen wir ein Narrativ einer Welt.

Wenn wir digital vermitteln, erzeugen wir Welt. Statt also mit digitalen Vermittlungsprojekten Personen anzusprechen, die ohnehin in die Institutionen kommen, könnten wir mit diesen neuen Möglichkeiten neue Besucher\*innen und Interessierte ermächtigen, sich und ihr Verhältnis zur Institution sichtbar zu machen. So würden sich langfristig auch die Sammlungen transformieren - und ich bin sehr optimistisch, dass dem Auftrag der Museen, zu bilden, zu vermitteln und zu bewahren, so langfristig eher entsprochen wird.

## **Digitalisierung als Herausforderung an die Ausbildung des Personals der Institution Zukunft**

Damit sich das Potenzial eines offenen Museums als zukunftsfähig erweist, braucht es geschultes Personal und vor allem Wissen um die Möglichkeiten des Digitalen, auch um die eigene Deutungshoheit kritisch zu reflektieren, wissenschaftlich zu erfassen und zu evaluieren. Denn die größte Herausforderung, neben der Ausbildung, in der neue Kompetenzen vermittelt werden müssen sowie dem Erkämpfen von Umdenken in den Strukturen, ist es, eine befriedigende Antwort auf das »Warum« zu entwickeln. Warum soll dieses digitale Produkt entwickelt werden? Wem nützt es?

Wer spricht hier und warum sprechen nicht (auch) andere? Und wenn die Inhalte und die Sprecher\*innen geklärt sind, folgt auf das Wa-

rum schließlich das Wie: Wie vermittele ich die Vermittlung an die Programmierer\*innen?

Dazu ist es notwendig, dass die Kunst- und Kulturvermittlung selbst einen eigenen Diskurs zur Digitalisierung entwickelt. Denn sonst reproduziert sie Stereotype eurozentrischer Repräsentation, statt diese zu kritisieren. Dies wiederum erfordert ein Umdenken in den Förderstrukturen und in den Institutionen selbst, sowie im Selbstverständnis der Vermittler\*innen. Es gehen damit Anforderungen an Wissen und Fertigkeiten einher.

Das heißt aber auch, bei neuen Digitalisierungsprojekten die Vermittlung als Repräsentation von Wissen mitzudenken. Denn man kann ohnehin nicht vermitteln. »Wessen Wissen« vermittelt wird - ob analog oder digital - ist eine Frage der Macht und der Deutungshoheit, in der letzten Endes entscheidend ist, wer (für wen) spricht (und sprechen kann).

Nicht nur den ethnologischen Sammlungen, sondern allen westlichen Kunst- und Kulturinstitutionen kommt hier aus meiner Sicht eine historische Verantwortung zu, die über die digitale Aufarbeitung der eigenen Sammlungsgeschichte weit hinausgeht.

# Kunstver- mittlung, Wissen und Glaub- würdigkeit

Jelena Toopeekoff  
im Gespräch mit  
Julia Stolba

Julia Stolba: Du hast ziemlich genau vor einem Jahr, Anfang Juli 2019, bei »vermittlung vermitteln« den 4. Vortrag gehalten, mit dem Titel »Zeitgenössische Kunstvermittlung und soziale Erkenntnistheorie«.

Jelena Toopeekoff: Der Titel des Vortrags sollte die Intention verdeutlichen, eine Verbindung zwischen den beiden Disziplinen herzustellen. Den Vortrag habe ich jedoch eigentlich über zeitgenössische Kunstvermittlung und epistemische Ungerechtigkeit gehalten (nicht über das ganze Feld der sozialen Erkenntnistheorie), aus diesem Grund ist der Titel zu breit gewählt gewesen.

Julia Stolba: Bevor wir ins Thema einsteigen, stelle ich dich kurz vor. Du hast Kunstwissenschaft und Philosophie in Kassel studiert und beendest derzeit dein Masterstudium in Philosophie an der Technischen Universität Berlin. Der erste Job, den du jemals hattest, war hier, im Museum Fridericianum, wo wir gerade sitzen und dieses Gespräch miteinander führen. Damals warst du bereits Kunstvermittlerin?

Jelena Toopeekoff: Ja, im Fridericianum habe ich schon als Kind versucht, anderen Kindern Kunst zu erklären (lacht), in René Blocks »Kinder führen Kinder« Vermittlungsprogramm. Als Kunstvermittlerin habe ich danach bei der DOCUMENTA (13) als Wordly Companion und bei der documenta 14 als Choristin gearbeitet. Gerade schreibe ich meine Masterarbeit darüber, ein bestimmtes Phänomen der sozialen Erkenntnistheorie in der Kunstvermittlung zu verorten bzw. es mit den zeitgenössischen Debatten der kritischen Kunstvermittlung in Verbindung zu bringen.

Julia Stolba: Warum gerade dieses bestimmte Phänomen? Wie bist du darauf gekommen? Ich kann mir vorstellen, dass Philosophie bzw. Ästhetik und Kunstphilosophie viele Überschneidungspunkte mit der Theorie und Praxis der Kunstvermittlung haben.

Jelena Toopeekoff: Natürlich, das bestreite ich in keinem Fall, aber die Geschichte war in etwa so: Kurz vor der documenta 14 bin ich im Rahmen meines Philosophiestudiums zum ersten Mal auf die Philosophin Miranda Fricker gestoßen, die zwei Formen von epistemischer Ungerechtigkeit unterscheidet: testimoniale und hermeneutische Ungerechtigkeit. Während meiner Arbeit auf der documenta 14, den Spaziergängen (so hießen die Vermittlungsformate), dachte ich dann, das ist genau das, was hier passiert.

Julia Stolba: Was war das zum Beispiel?

Jelena Toopeekoff: Ich machte einen Spaziergang in der Neuen Galerie für einen Betriebsausflug einer Firma. Ich erinnere mich, bei einem Kunstwerk viel über Ikonografie gesprochen zu haben bzw. darüber, ob sich bei zeitgenössischen Arbeiten überhaupt noch von Ikonografie sprechen ließe. Am Ende riet mir ein Mann, ich solle mich das nächste Mal doch noch besser über die demokratische Entwicklung Deutschlands informieren. Und ich dachte, ich habe aber doch gerade über Kunstgeschichte gesprochen. In diesem Moment wusste ich, er meinte eigentlich so etwas wie: »Kleines Mädchen, ist ja alles nett, was du machst, aber informier' dich doch besser.« Woraufhin ich ihn gefragt habe, was er meint und ob er seine Bemerkung näher erläutern möchte, was er ablehnte. Nun ist es so, dass man natürlich keine eindeutigen Evidenzen dafür hat, was genau sich in einer solchen Situation abspielt. Dennoch war ich mir sicher, dass irgendeine Form von Mikroaggression gegen mich stattgefunden hat. In jedem Fall hat das Verhalten des Mannes dazu geführt, dass meine Glaubwürdigkeit und Kompetenz infrage gestellt wurden und mich die gesamte Gruppe

<sup>4</sup> Vgl.: Miranda Fricker: Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing, New York 2007, S. 1 [Übersetzung JT].

potenziell anders wahrgenommen hat. Ich denke, was in dieser oder in vergleichbaren Situationen passiert, ist genau, dass, was Fricker mit testimonialer Ungerechtigkeit beschreibt. Testimoniale Ungerechtigkeit findet statt, wenn ein\*e Hörer\*in einem\*er Sprecher\*in aufgrund von Vorurteilen weniger Glaubwürdigkeit zuspricht.<sup>1</sup>

Auf das Phänomen testimonialer Ungerechtigkeit bin ich, wie gesagt, zum ersten Mal durch das Buch »Epistemic Injustice: Power & the Ethics of Knowing« von Fricker von 2007 gestoßen. Seitdem gab es viele Reaktionen auf dieses Buch, wie z.B. von José Medina »The Epistemology of Resistance«. Mit der Idee, epistemische Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung zu verorten, habe ich mich dann 2018 auf das Volkswagen Fellowship für Kunstvermittlung an der Städtischen Galerie Wolfsburg beworben und dieses für ein Jahr bekommen. Wobei das Ziel dieses Stipendiums meiner Ansicht nach nicht ist, das Rad neu zu erfinden, sondern viel eher in den zeitgenössischen Debatten der (kritischen) Kunstvermittlung einen systematischen Punkt zu machen. Und wie gesagt, ich habe mich mit der Idee beworben, das Phänomen epistemischer Ungerechtigkeit mit dem Feld der Kunstvermittlung in Verbindung zu bringen und einen Workshop zu diesem Thema veranstaltet.

Julia Stolba: Was heißt es genau, epistemische Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung zu verorten? Wie hast du versucht, die beiden Felder miteinander zu verbinden?

Jelena Toopekoff: Ich habe Expert\*innen aus beiden Feldern, sowohl (soziale) Erkenntnistheoretiker\*innen als auch Expert\*innen der Kunstvermittlung, wie Ayşe Güleç, Gila Kolb und Nora Sternfeld, zu einem gemeinsamen Workshop in Wolfsburg ein-

geladen. Alle Teilnehmer\*innen haben von mir die Texte, mit denen ich mich auseinandergesetzt habe, in einem – viel zu langen – Reader bekommen (lacht). Wir haben dann an zwei Tagen in der Städtischen Galerie Wolfsburg zusammen darüber gesprochen, ob epistemische Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung auftritt, wenn ja, wem sie widerfährt, und zum Abschluss, wie man epistemische Ungerechtigkeit ggf. durch gezielte Methoden in der Kunstvermittlung abbauen kann.

Julia Stolba: Bevor wir nun weiter in die Details gehen, kannst du kurz erklären, was epistemische Ungerechtigkeit ist?

<sup>2</sup> Vgl. ebd.,  
S. 1, 8  
[Übersetzung  
JT].

Jelena Toopeekoff: Miranda Fricker unterscheidet in ihrem Buch zwei Arten epistemischer Ungerechtigkeit. Die eine nennt sie testimoniale Ungerechtigkeit, die wie gesagt, auftritt, wenn ein\*e Hörer\*in oder Rezipient\*in einem\*er Sprecher\*in oder Zeug\*in aufgrund von Vorurteilen weniger Glaubwürdigkeit zuspricht. Frickers erstes Beispiel für testimoniale Ungerechtigkeit ist, wenn die Polizei einer Schwarzen Person nicht glaubt, dass sie wirklich der\*die Besitzer\*in des Autos ist. Die zweite Form epistemischer Ungerechtigkeit nennt sie hermeneutische Ungerechtigkeit. Diese tritt als Folge einer Lücke in kollektiven und interpretativen Ressourcen (Begriffen oder Konzepten) auf. Wobei die Personen oder Mitglieder einer Gruppe, die am stärksten durch diese Lücke benachteiligt sind, aufgrund der fehlenden begrifflichen Ressourcen ihre eigenen Erfahrungen nicht einordnen oder für andere intelligibel kommunizieren können.<sup>2</sup> Beispiele für kollektive Lücken sind in Frickers Buch u.a. sexuelle Belästigung und Stalking, bevor es juristische Straftatbestände wurden, oder postnatale Depression, ehe es ein anerkanntes Krankheitsbild war.

Julia Stolba: Also ist racial profiling auch eine Form von testimonialer Ungerechtigkeit?

Jelena Toopekoff: Ja, wenn Erzählen und die Vermittlung von Wissen involviert sind. Fricker ist der Überzeugung, dass testimoniale Ungerechtigkeit im Grunde genommen die ganze Zeit passiert, weil wir vorurteilsbelastete Stereotypen als Heuristiken für unsere Glaubwürdigkeitseinschätzung heranziehen. Wann immer wir auf eine Person treffen, es sei denn, wir kennen sie, nehmen wir eine Form von Glaubwürdigkeitseinschätzung vor. Manchmal passiert dies auch nur durch den Kontext. Wenn ich dir sagen würde, es sei genau 15 Uhr, aber du siehst, draußen ist es schon dunkel, dann wüsstest du, dass es einen Grund gibt, meine Glaubwürdigkeit anzuzweifeln. Die Glaubwürdigkeit, die du mir zuschreibst, würde sich reduzieren. Testimoniale Ungerechtigkeit bezieht sich auf die Fälle, in denen ein\*e Hörer\*in einem\*er Sprecher\*in aufgrund von vorurteilsbelasteten Stereotypen weniger Glaubwürdigkeit zuspricht. Die Vorurteile bzw. vorurteilsbehafteten Stereotypen müssen nicht vorsätzlich sein, d.h. auf Überzeugungen des urteilenden Subjektes zurückzuführen sein, sondern, so Frickers These, können vielmehr subtilen oder sogar heimlichen Einfluss auf unsere Glaubwürdigkeitsbeurteilungen in der alltäglichen Praxis des Zeugnisgebens und -nehmens ausüben. Das bedeutet, man muss kein\*e Sexist\*in oder Rassist\*in sein und ist ggf. trotzdem nicht davor gefeit, dass einen sexistische, rassistische oder auch altersdiskriminierende Stereotype bei der Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Sprecher\*innen beeinflussen.

Julia Stolba: Das ist ja dennoch Sexismus aber auf einer strukturellen Ebene, die die ganze Gesellschaft durchzieht, so wie unsere Gesellschaft ja auch rassistisch sozialisiert ist, auch wenn einzelne Personen gar nicht »rassistisch sein wollen«.

<sup>3</sup> Vgl.: Miranda Fricker: Schweigen und intentionelle Vorurteile; in: Hilge Landweer, Catherine Newmark u.a. (Hg.): Philosophie und die Potenziale der Gender Studies, Bielefeld 2012, S. 83-88.

Jelena Toopeekoff: Ja, vielleicht. In einem weiteren Aufsatz spricht Fricker u.a. über institutionellen Rassismus und beschreibt, dass sich institutioneller Rassismus eben nicht lediglich auf einzelne Individuen reduzieren lasse, sondern dass Rassismus bzw. Rassismen in den Strukturen von Institution verankert sein können.<sup>3</sup> Und im Falle anderer Diskriminierungsformen wie Sexismus verhält es sich ähnlich. Auch wenn Leute in keinem Fall sexistische Überzeugungen haben, kann es trotzdem sein, dass sie mir, wenn sie mit mir durch eine Ausstellung gehen (ich bin sehr klein und sehe jung aus), unbewusst weniger Glaubwürdigkeit zusprechen als einem älteren Mann, der sich als Experte der Kunstgeschichte ausgibt. Das ist dann ganz einfach so, weil sie mich anders wahrnehmen und ich im Prinzip mehr Arbeit leisten muss, um meine Kompetenz unter Beweis zu stellen. Dies bedeutet allerdings nicht, dass ich der Überzeugung bin, dass in dieser Hinsicht privilegierte Personen (wie *weiße* Männer mit einem bestimmten sozialen Hintergrund) mir oder der Welt nichts Wahres, Wertvolles und Bedeutungsvolles mehr mitzuteilen hätten. Ich denke, so eine Sicht wäre zu relativistisch und einfach. Ich glaube jedoch auch, dass ich mir etwas vormachen würde, wenn ich davon ausginge, dass mein Aussehen und mein Alter keine Rolle spielen, wenn ich versuche, Fremden Wissen zu vermitteln.

Julia Stolba: Das ist total interessant, weil ich mir gerade denke, dass also nicht nur bei der Person, der testimoniale Ungerechtigkeit widerfährt, strukturelle Diskriminierung und Stereotype eine Rolle spielen, sondern auch bei der Person, die testimoniale Ungerechtigkeit begeht. Wäre in deinem Beispiel vorhin die Person, die deine Glaubwürdigkeit in Zweifel gezogen hat, nicht ein *weißer*, privilegierter, älterer Cis-Mann, hätte sein Kommentar vielleicht auch we-

niger Gewicht gehabt. Während du also testimoniale Ungerechtigkeit erfahren hast, schreibt man dieser Person einen Glaubwürdigkeitsüberschuss aufgrund eines Stereotypen zu, könnte man das so sagen?

Jelena Toopeekoff: Es ist kompliziert, das konkret an Beispielen festzumachen, aber ich denke, dass es vielleicht so ist, ja. Fricker trifft u. a. bei testimonialer Ungerechtigkeit noch eine weitere Unterscheidung zwischen systematischer testimonialer Ungerechtigkeit und zufälliger testimonialer Ungerechtigkeit. Systematische testimoniale Ungerechtigkeit wird von Vorurteilen verursacht, welche die Personen, auf die sich das Vorurteil richtet, sehr wahrscheinlich auch anfällig für andere Arten von (sozialer) Ungerechtigkeit machen. Zum Beispiel rassistische oder sexistische Vorurteile. Zustände von sozialer Ungerechtigkeit wiederholen sich dann auf einer epistemischen Ebene. Zufällige testimoniale Ungerechtigkeit – und ich glaube, dass das öfter in der Kunstvermittlung geschieht – tritt auf, wenn sich Vorurteile nicht auf derart breite Identitätskategorien beziehen, die in allen sozialen Bereichen des Lebens eine Rolle spielen. Fricker gibt ein sehr gutes Beispiel dafür anhand einer großen wissenschaftlichen Konferenz, bei der hauptsächlich angewandte Wissenschaftler\*innen und Wissenschaftshistoriker\*innen, aber nur eine Hand voll Wissenschaftsphilosoph\*innen anwesend sind. Im Zuge der Konferenz wird deutlich, dass die angewandten Wissenschaftler\*innen und die Wissenschaftshistoriker\*innen die Philosoph\*innen geringschätzen, vermutlich aufgrund des Vorurteils, dass die Philosophie keine lebensnahe Disziplin sei. Den Wissenschaftsphilosoph\*innen wird folglich weniger Glaubwürdigkeit, also ein Glaubwürdigkeitsdefizit zugesprochen. Als Wissenschaftsphilosoph\*innen werden

sie aber in anderen Lebensbereichen sehr wahrscheinlich nicht diskriminiert und die testimoniale Ungerechtigkeit, die ihnen widerfährt, tritt deshalb nur sehr lokalisiert (zufällig) auf.<sup>4</sup>

Bezogen auf Kunstvermittler\*innen verhält es sich meiner Ansicht nach ähnlich wie bei den Wissenschaftsphilosoph\*innen. Menschen, vor allem aber Besucher\*innen, haben gegenüber der Tätigkeit der Kunstvermittlung Vorurteile, weil sie keine Vorstellung davon haben, was in Kunstvermittlung alles involviert ist. Wenn man nur davon ausgeht, dass alles, was ein\*e Kunstvermittler\*in potenziell zum Verstehen und Erklären von Kunst beitragen kann, lediglich weiterzugeben sei, »was der\*die Künstler\*innen damit sagen wollte«, kommen einem alle anderen Wissensansprüche oder Thesen von Vermittler\*innen entsprechend suspekt vor, und man schreibt ihnen (den seltsamen Vermittler\*innen) weniger Glaubwürdigkeit zu.

Wichtig ist es mir, deutlich zu machen, dass es im Rahmen der Kunstvermittlung jedoch nicht nur die Kunstvermittler\*innen sind, denen testimoniale Ungerechtigkeit widerfährt, sondern auch Rezipient\*innen der Vermittlung. Ich bin mir zu hundert Prozent sicher, dass ich schon testimoniale Ungerechtigkeit begangen habe, zum Beispiel Teenagern und Mitgliedern des Rotary Clubs gegenüber (lacht).

Und es ist relevant, herauszustellen, was es eigentlich bedeutet, testimoniale Ungerechtigkeit zu begehen. Spricht man nur von Glaubwürdigkeit, die zu wenig oder zu viel zugeschrieben wird, wird das eigentliche Phänomen vielleicht nicht ganz klar.

Fricker schreibt, dass testimoniale Ungerechtigkeit zu begehen, jemandem aufgrund von Vorurteilen

<sup>6</sup> Vgl. ebd.,  
S. 43 ff.

(mögen sie auch unbewusst sein) weniger Glaubwürdigkeit zuzusprechen, einer echten Erniedrigung gleichkommt. Man spricht jemandem die epistemische Autorität ab, über Wissen in einem bestimmten Fall zu verfügen, und spricht dieser Person damit seine\*ihre Rationalität ab. Macht man sich das bewusst, was auch bedeutet, sich bewusst zu machen, dass man für das eine oder andere Vorurteil anfällig ist, ist man vielleicht eher geneigt, die eigenen Glaubwürdigkeitsbeurteilungen zu überwachen und anzupassen.<sup>5</sup>

Julia Stolba: Ich möchte dich gern nochmal nach der zweiten Art epistemischer Ungerechtigkeit fragen. Was ist hermeneutische Ungerechtigkeit und wie äußert sich diese in der Kunstvermittlung?

Jelena Toopekoff: Hermeneutische Ungerechtigkeit tritt auf, wenn in unseren kollektiven und interpretativen Ressourcen (Begriffen und Konzepten) eine Lücke existiert. Das heißt, es gibt eine Tatsache oder ein Phänomen, das wir nicht ansprechen bzw. benennen können. Von diesen Lücken sind die Personen oder Personengruppen am schlimmsten betroffen, in deren Interesse es am ehesten ist, sich oder anderen (Instanzen) ihre eigenen Erfahrungen zu erklären und mitzuteilen. Frickers Beispiele für solche Lücken sind, wie erwähnt, sexuelle Belästigung, Stalking und postnatale Depressionen. An letzterer lässt sich sehr gut erklären, dass in diese Art der epistemischen Ungerechtigkeit noch mehr involviert ist, als nur das Fehlen eines Wortes für ein Phänomen oder eine Tatsache. Die Bedingung für hermeneutische Ungerechtigkeit ist hermeneutische Marginalisierung. Inzwischen ist postnatale Depression ein anerkanntes Krankheitsbild, aber es hat erst eine ganze Community an Frauen gebraucht, die alle

<sup>6</sup> Vgl. ebd.,  
S. 147 ff.

feststellen mussten, dass sie ähnliche Erfahrungen gemacht hatten, um das Phänomen erstmalig zu benennen.

Nun könnte man sagen, dies sei eine Form von epistemischem Unglück: Man hat eine bisher unentdeckte Krankheit, auch wenn alle Ärzte\*innen helfen wollen, kann niemand etwas dafür, dass die Krankheit einfach noch nicht entdeckt wurde. Bei postnataler Depression lässt sich aber nicht einfach davon ausgehen, dass diese Frauen schlicht aufgrund von epistemischem Unglück mit der Lücke zu kämpfen hatten, für die heute das Wort postnatale Depression steht. Viel eher kann davon ausgegangen werden, dass in der Vergangenheit (zumindest in vielen Gesellschaften) Frauen von Ärzt\*innen weniger ernst genommen wurden, es weniger weibliche Ärzt\*innen gab, die auch Kinder hatten, und postnatale Depressionen immer als eine Form von »Frauenproblem« abgetan wurde usw. Und so hat sich das Krankheitsbild nie als ein systematisches Phänomen mit einem Namen herausgestellt – schlicht, weil Frauen in medizinischen Bereichen nicht hinreichend an bedeutungsgenerierenden Prozessen beteiligt waren.<sup>6</sup> Wo und wie hermeneutische Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung stattfindet und wem sie widerfährt, ist kompliziert. Dies gut zu beschreiben und durchzusprechen ist nicht nur ein großer Anteil meiner Masterarbeit, sondern auch Teil des Workshops in Wolfsburg gewesen.

Julia Stolba: (lacht) »Es ist kompliziert«, ist natürlich eine super Antwort. Wie sah es dann in dem Workshop aus? Du hattest auch erzählt, dass ihr über Methoden nachgedacht habt, diese Formen der epistemischen Ungerechtigkeit in der Kunstvermittlung abzubauen.

<sup>7</sup> Vgl.: Nora Sternfeld:  
Das radikal-  
demokratische  
Museum, Berlin  
2018, S. 73f.

Jelena Toopeekoff: (lacht) Je nachdem, was man unter einer »Methode der Kunstvermittlung« versteht, könnten Methoden zum Abbau epistemischer Ungerechtigkeit zum Beispiel sein, auf bestimmte Mechanismen oder in der Kunstvermittlung bereits bestehende Debatten hinzuweisen. Methoden, um hermeneutische Ungerechtigkeit abzubauen, sind zum Beispiel Methoden, hermeneutische Marginalisierung in Museen abzubauen, und ich denke, dass es u.a. das ist, was Nora Sternfeld in ihrem Buch »Das radikaldemokratische Museum« beschreibt, wenn sie beispielsweise darüber schreibt, was es bedeutet, um die Spielregeln zu spielen.<sup>7</sup> Geht es um konkrete Methoden für Kunstvermittler\*innen, um beide Formen epistemischer Ungerechtigkeit abzubauen, habe ich u. a. in den Kunstvermittlungsformaten der documenta 12 viele Methoden gefunden, die dies bereits abzeichnen und anstreben. Fricker beschreibt in ihrem Buch und auch in vielen anderen Aufsätzen, dass wir alle entsprechende Tugenden (testimonialer und hermeneutischer Gerechtigkeit) zu kultivieren versuchen sollten. Für die Kunstvermittlung kann das bedeuten, dass allein durch das Wissen um diese beiden Formen der Ungerechtigkeit, Vermittler\*innen ihr Verhalten in vielen Situationen anpassen oder auch nur anders verstehen würden. Wie in meinem Beispiel mit dem Mann und der Demokratie. Ich bin danach nach Hause gegangen, habe an mir gezweifelt und lange versucht, zu verstehen, was er mit seinem Kommentar gemeint haben könnte. In dieser Form würde mir das heute wohl nicht mehr passieren und ich habe Strategien entwickelt, in Vermittlungssituationen solche Zwischenfälle zu umgehen und zu entschärfen. Meine Hoffnung ist es, dass andere Kunstvermittler\*innen dies auch tun würden und weniger

Wissen verloren geht, weil man Personen ein unangemessenes Maß an Glaubwürdigkeit zuspricht.

Julia Stolba: Wie kann man sich diese Methoden in der Praxis vorstellen? Wie kann man als Kunstvermittler\*in agieren um epistemische Ungerechtigkeit abzubauen?

<sup>8</sup> Vgl. Ayşe Güleç/Wanda Wiczorek: »documenta 12 Beirat/Zur lokalen Vermittlung einer Kunstausstellung«, in: Wanda Wiczorek, Claudia Hummel, Ulrich Schötker, Ayşe Güleç und Sonja Parzefall (Hg): Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12, Berlin 2009, S. 17-25.

<sup>9</sup> Vgl.: Hansel Sato, Performing Essentialism auf der documenta 12, in: Carmen Mörsch/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung: Kunstvermittlung 2. Zwischen Krisen Praxis und Dienstleistung auf der documenta. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Berlin 2009, S. 67-78.

Jelena Toopeekoff: In den von Carmen Mörsch herausgegebenen Bänden zur documenta 12, »Kunstvermittlung 1 und 2«, werden zwei Methoden beschrieben, die mir sehr in Erinnerung geblieben sind. Ayşe Güleç und Wanda Wiczorek zeigen in Band 1, was es heißt, ein Publikum herzustellen. Es bedeutet eben nicht, dass man eine Ausstellung macht, die dann von einem Publikum rezipiert und beurteilt wird, sondern dass man von Beginn an lokale Expert\*innen in den Entstehungsprozess der Ausstellung und sogar der Kunstwerke einbezieht. Indem man lokale Gruppen, Vereine und vor Ort wohnende Menschen zum Beispiel mit den Künstler\*innen zusammenbringt und sie gemeinsam denken lässt. So wird dann eine Ausstellung konzipiert, die auf die Fragestellungen, Probleme und Bedeutungen ausgerichtet ist, die sich vor Ort in einer Gesellschaft zeigen, und somit tatsächlich relevant für die Menschen ist. Was dadurch abgebaut wird, ist hermeneutische Marginalisierung, und es entsteht mehr epistemische Reibung, könnte man sagen.<sup>8</sup>

Zweitens ist mir ein Text von Hansel Sato in Band 2 »Performing Essentialism auf der documenta 12« sehr gut in Erinnerung geblieben. Er musste sich so oft der Frage stellen, wo er eigentlich herkomme, oder war Bemerkungen ausgesetzt, wie gut er schon Deutsch sprechen würde, dass er in seinen Führungen irgendwann angefangen hat, zu behaupten, unterschiedlicher Nationalitäten zu sein (uro-indianischer, spanischer, japanischer und

österreichischer), um dann zu untersuchen, ob die Besucher\*innen anders auf ihn reagieren. Ein sehr lesenswerter Text.<sup>9</sup> Ich denke, das ist vielleicht in einer abgewandelten Form eine Möglichkeit, um auf testimoniale Ungerechtigkeit aufmerksam zu machen.

Julia Stolba: Diese Form der Kunstvermittlung erscheint mir auf eine besondere Art sehr performativ. Nun denke ich natürlich auch daran, dass es andere Formen der Vermittlung gibt, als die konventionelle Führung durch das Museum, wie zum Beispiel Workshops, in denen man sich die Ausstellung über Zeichnung, Performance etc. erschließen kann. Inwiefern glaubst du, dass auch das einen Einfluss auf die Glaubwürdigkeit oder eben epistemische Ungerechtigkeit hat?

Jelena Toopeekoff: Hier stimme ich einer Bemerkung/These von Nora Sternfeld über Vermittlungsformate zu: Je freier sie werden und je mehr sie von gleichberechtigten Gesprächspartner\*innen ausgehen, umso mehr widerfährt einem als Vermittler\*in testimoniale Ungerechtigkeit, weil man eine autorisierte Sprecher\*innenposition verlässt, die man in der klassischen Kunstvermittlung hat (in der eine Person spricht, die das Wissen hat, und die anderen hören zu). Umso mehr man sich davon entfernt und versucht, es epistemisch qualitativer und herausfordernder zu gestalten, indem man sich unterhält, Hypothesen diskutiert, eigene Wissenslücken eingesteht und voneinander lernen will, umso mehr macht man sich anfällig dafür, dass einem weniger Glaubwürdigkeit zugesprochen wird. Und dies schlicht, weil man eine von einer Institution autorisierte Rolle verlässt. Ich sollte allerdings gestehen, dass meine Vorstellung von Kunstvermittlung oder besser die Vermittlung, die ich leisten kann, nichts mit künstlerischer Praxis oder künstlerischer Kunstvermittlung zu tun hat. Ich

nehme jedoch an, dass künstlerischen Vermittler\*innen auch oft Wissen abgesprochen wird.

Julia Stolba: Eigentlich wäre es ja dann gerade gut, beständig die Rollen zu tauschen, um diese Machtverhältnisse zu verlassen, um längerfristig ein anderes Verständnis davon, was Kunstvermittlung ist, zu generieren und epistemische Ungerechtigkeit abzubauen.

Jelena Toopeekoff: Ja, das wird in der zeitgenössischen Kunstvermittlung auf jeden Fall zunehmend etabliert. Ich selbst mache das hauptsächlich, indem ich den Leuten das nahebringe, was ich interessant finde, und versuche, ihnen kunstwissenschaftliche Methoden an die Hand zu geben, die sie weiterverwenden können. Damit verlasse ich aber auch meine autorisierte Sprecher\*innenposition nicht und dies unter anderem auch, damit mir selbst keine testimoniale Ungerechtigkeit widerfährt.



# Koloniale Metaphern, die freie Kunst der Kinder und ihre Scharnier- figuren

Andrea Hubin und  
Karin Schneider

Die folgenden Überlegungen wollen anschließend an eine Reihe von Vorträgen, Workshops und Texten der vergangenen drei Jahre (siehe Endnote) nochmals ein paar Gedanken ausführen, mit denen die Autorinnen an die geschichtsreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Vermittlungspraxis herangingen, um in der Gegenwart Punkte ausfindig zu machen, an welchen etwas nachwirkt. Wir schlagen vor, das, was wir tun, als Teil eines Prozesses zu verstehen, der in sich brüchig und widersprüchlich ist – eben kein eindimensionaler Strom, der in der Vergangenheit bereits das Kommende antizipiert, sondern ein Raum mit Ausgängen und Alternativen.

Ein wichtiger Kontext kritischer Geschichtsarbeit, in dessen Rahmen wir Beiträge über in Wien verortete Traditionslinien progressiver Kunstvermittlung und einer Geschichte der Kinderkunst/Child Art ausarbeiteten, war das vom Institute for Art Education der ZHdK (Carmen Mörsch, Nora Landkammer) getragene internationale Netzwerk »Another Roadmap for Arts Education« und innerhalb dessen der Arbeitscluster »Intertwining Hi/Stories of Arts Education«. In diesem arbeiteten wir mit und zwar als Teil einer vom Kunstpädagogen und Theoretiker Iver Ohm initiierten Wiener Arbeitsgruppe, der auch die Künstlerin Carla Bobadilla und die Kuratorin Barbara Mahlknecht angehörten. »Another Roadmap for Arts Education« legt seinen Fokus auf de-koloniale, Rassismus kritische Praxen, Zusammenschlüsse und Theoriebildungen der Kunstvermittlung; der Blick auf »Intertwining Hi/Stories« versucht, koloniale Verstrickungen des gesamten Felds der Kunstvermittlung zu verstehen und zu unterbrechen.

<sup>1</sup> Die Texte von Emma Wolukau-Wanambwa waren uns dabei eine zentrale Referenz. Vgl. Emma Wolukau-Wanambwa: »Margaret Trowell's School of Art. A Case Study in Colonial Subject Formation«, in: Susanne Stemmler (Hg.): Wahrnehmung, Erfahrung, Experiment, Wissen. Objektivität und Subjektivität in den Künsten und den Wissenschaften. Zürich-Berlin 2014, S.101-122.

Eine erste Forschungsfrage, mit der wir vergessene progressive Kunst-Bildungsutopien des »Roten Wien« der Zwischenkriegszeit untersuchen und kritisch beleuchten wollten, erweiterte sich in der Diskussion mit Kolleg\*innen aus dem Netzwerk bald dahingehend, dass sie eine Einbettung in eine globale Perspektive erfuhr. In den Debatten innerhalb des Netzwerks wurde von den Beteiligten ein Zusammenhang hergestellt zwischen engagierten (Volks-) Bildungsprojekten und den Denkmustern und Politiken einer kolonialen ›Zivilisations(-Mission).<sup>1</sup>

Der sich daraus für den Wiener Kontext ergebende Analysebedarf bezieht sich auf die mit dem Namen Franz Čižek (1865–1946) verbundene Geschichte der ›Entdeckung‹ der »Kunst des Kindes« oder »Child Art«, zu deren Argumentationshaushalt auch das Herstellen eines Zusammenhangs zu dem/den sogenannten ›Primitiven‹ gehört, wie die Menschen, Alltagspraxen und kulturellen Produktionen aus dem Globalen Süden in kolonialen Diskursen gelabelt und als das ›Andere‹ der eigenen ›Zivilisiertheit‹ entgegengesetzt wurden. Als Beleg dazu ein Zitat aus einer beliebigen der vielen Quellen zum Thema »Children as Artists«: »[I]n dealing with children we are dealing with little primitive people [...] uncivilised people [...] resemble children in one essential respect: in their artistic

urge to explore with zeal entirely new paths untutored and unaided. «<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Reginald Robert Tomlinson: Children as artists, London [u.a.] 1944, S.4f.

Der Wiener Künstler und Kunstpädagoge Franz Čížek entwickelte in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine eigene Methode der künstlerischen Bildung für Kinder zwischen ca. fünf und 14 Jahren und setzte diese u. a. in einer »Jugendkunstklasse« an der Wiener Kunstgewerbeschule (die heutige Universität für angewandte Kunst) um, von wo aus seine Arbeit eine breite internationale Wahrnehmung als »Pionierleistung« einer Reform des Kunstunterrichts erfuhr.<sup>3</sup> Für Čížek war es zentral, die Arbeiten der Kinder als eigenständige, »ursprüngliche« künstlerische Ausdrucksform ernst zu nehmen. Vor allem in den Texten der internationalen Rezeption werden bei der Erläuterung seines Ansatzes Verbindungen hergestellt zwischen einer »naturbelassenen«, als rein und »unverdorben« gedachten Kreativität der Menschen des Globalen Südens und jener von Kindern:

<sup>3</sup> Rolf Laven: Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst. Schriften der Akademie der bildenden Künste Wien. Wien 2006. Rolf Laven hat die Geschichte zu Franz Čížek und die Wiener Jugendkunst bis dato am umfassendsten aufgearbeitet und wir verdanken ihm viele wertvolle Hinweise.

»Why does the work of the primitives appear to us so strong [...] Because they are created according to the same laws as children's drawings. [...] Čížek believes that the unbroken art of the primitives is due to the fact that they are not spoiled by schools. It is a fact not to be denied that many city children lose their creative ability

<sup>4</sup> Wilhelm  
Viola: Child  
Art and Franz  
Čížek, Wien  
1936, S.25.

<sup>5</sup> Ebd. S.20.

in drawing and painting in the years of puberty. (Rural teachers have however, assured me that they have not noticed this phenomenon with peasant children.)«<sup>4</sup> Eine positiv besetzte Andersheit wird also auch innerhalb der eigenen Gesellschaft verortet entlang der Trennlinien arm vs. wohlhabend, jung vs. alt, Land- vs. Stadtbevölkerung: »Prof. Čížek finds that children from the poorer sections of the city are generally more original and more creative than the children from the wealthy parents. A richer environment is as a rule destructive to what is creative in the child. Too many books, pictures, visits to theatres, cinemas etc. are bad for the child.«<sup>5</sup>

Gefährdet sei das kreative und tendenziell unangepasste also rebellische Potenzial der Kinder durch zu viel klassische kulturelle Bildung im Elternhaus, populärkulturelle Ablenkungen der Großstadt (wie das Kino) und vor allem die rein auf Intellektualität abzielende ›alte Schule‹.

»[T]he intellectual school [...] gives nothing to the child but deprives him of something, so that these children generally leave such a school poorer than they entered it. That kind of school is part of the tragedy of our modern civilization. – A child is so pliable. How easy it is to make patterns and comfortable ›citizens‹ out

of these little children's bodies and souls!«<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Wilhelm  
Viola: Child  
Art and Franz  
Čížek, Wien  
1936, S.22.

Vor allem in der Beschreibung der »intellectual school« klingt eine Schulkritik an, die sich auch in gegenwärtigen kritischen Bildungsdiskursen findet und die oft unsere eigene Praxis beflügelt hat, wollten wir doch ein offeneres, kreatives, sinnliches, kritisches Lernen ermöglichen und sahen dieses einer abprüfbaren Faktenvermittlung entgegengesetzt. Umso mehr hat uns das Aufspüren dieser vertrauten Formeln der Schulkritik erstaunt. Gleichzeitig haben sie uns auch beunruhigt, denn diese Idee von Lernen, der wir spontan zustimmen möchten, verbindet sich in Zitaten, wie den obigen, mit Konstruktionen, denen wir keinesfalls zustimmen wollen. Eine Diskursanalyse der Zitate, wie wir sie zum Teil in unseren anderen Texten versucht haben, zeigt, wie sich gewollt oder ungewollt Schulkritik, Rationalitätskritik und ›Othering‹ miteinander verbinden (siehe Endnote). Der in diesen Vorstellungen manifest werdende Anti-Intellektualismus und Anti-Urbanismus bettet diese Figur des ›Unschooling‹ gleichzeitig in antisemitische Bedeutungskonstruktionen ein.<sup>7</sup> Daher war für uns ein nächster Reflexionsschritt, zu fragen: Haben wir in unseren Formen der Kunstvermittlung, die tendenziell Konzepte des Nicht-Schulischen be-

<sup>7</sup> Zur Verbindung des Anti-Intellektualismus mit Antisemitismus vgl. u.a. Christina von Braun: Versuch über den Schwindel. Religion, Schrift, Bild, Geschlecht. Zürich-München 2001, S. 446-479; bzw. zur Konstruktion des »Jewish mind« als »reproduktiv« im Gegensatz zur Fähigkeit zu schöpferischen, kreativen Imaginationen stehend vgl. Sander Gilman: Freud, Race, and Gender, Princeton 1993, S. 25f. Zur Verbindung von Anti-Urbanismus und Antisemitismus: vgl. Bodo Kahmann: Feindbild Jude, Feindbild Großstadt. Antisemitismus und Großstadtfeindschaft im völkischen Denken, Dissertation Universität Göttingen 2016.

<sup>8</sup> »Ein neuer Name«, Gespräch von Heiderose Hildebrand und Sara Hossein, in: dies: Das Palmenbuch 2. Was landet wo?, Wien (Universität für angewandte Kunst Wien, Abteilung für Kunst und kommunikative Praxis) 2013, S. 22; im Gespräch befragen beide Autorinnen die Namensgebung kritisch.

<sup>9</sup> Christoph Eiböck/Heiderose Hildebrandt/Eva Sturm (1991): Das Palmenbuch. Ein Handbuch zur Orientierung in Museen, Wien, Museumspädagogischer Dienst, 2. Auflage, Zürich 2007. Das Palmenbuch ist so klein, dass es in einer Hand Platz hat, und der Name referenziert auch auf das Wortspiel Hand-Handbuch und »palm« von Englisch Handfläche.

fürworten, auch die vorher beschriebenen Konstruktionen mitgenommen?

Durch diese Fragestellung angetrieben setzten wir uns eine bestimmte Brille auf, mit welcher vor allem in der eigenen Praxis verwendete Bezeichnungen von Kunstvermittlung, ihre Symbole und Sprachbilder in den Blick kamen: So heißt eine von uns sehr gemochte und von unserer Mentorin Heiderose Hildebrandt entwickelte Methode »Chinesischer Korb« deshalb so, weil nach dem Modell einer Redewendung vieles in der Kunst unverständlich ist und – positiv besetzt im Sinne einer Inspirationsquelle – befremdlich bleibt.<sup>8</sup>

Das von uns geliebte und in unseren Lehrveranstaltungen als nie endende Inspirationsquelle eingesetzte »Palmenbuch«<sup>9</sup> verwendet ›die Palme‹, um Differenz und Diversität zu zeigen – ein Symbol, das zumindest in Österreich, Deutschland oder der Schweiz für ›Urlaubsparadiese‹ und ›Südsee-Sehnsucht‹ steht.

Eines der ersten – ebenfalls von Heiderose Hildebrandt initiierten – Teams, das das neue Formen der Kunstvermittlung in Wien entwickelte, durchführte und theoretisch fundierte, nannte sich »Kolibri flieg«; dieser »exotisch kleine bunte Vogel, der den Schwirrflug übt und sich von delikaten Dingen nährt«, so erfahren wir in der

Projektpublikation, diene der Gruppe als »Symbol für den Begriff Phantasie«: »Warum der Name KOLIBRI FLIEG? ›Kolibri, das sind die heissfarbigen Worte, die in der flammenden Urwaldsonne herumfliegen«, sagt Vinzenz in Robert Musils ›Vinzenz und die Freundin bedeutender Männer‹.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Kolibri flieg: Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums Moderner Kunst in Wien. Wien 1987, S.10.

Wir wollen nun diese exotisierenden Symbolbildungen aber auch nicht überbewerten, vom Namen eines Vermittlungsprogramms kann nicht direkt auf die darin angewandten Formen der Kommunikation geschlossen werden, und wir sind überzeugt, dass Aktivitäten der Gruppe KOLIBRI FLIEG im Museum moderner Kunst in Wien genauso wertschätzend den diversen Besucher\*innen gegenüber angelegt waren, wie jene, die später unter dem Namen StörDienst durchgeführt wurden. Dennoch ist es gerade auch wichtiger Bestandteil dieser unserer Formen von Kunstvermittlung, genau darauf zu achten, wie und welche Assoziationen mit der Verwendung bestimmter Bilder und Begriffe in Umlauf gesetzt werden und was damit aktiviert werden kann. Für diesen Zusammenhang bedeutet diese Haltung, den geschichtlichen Kontext oben genannter Metaphern anzusehen. Die lange Tradition der oben skizzierten Assoziationsketten: Kolonisierte, Kinder und Volk = Fantasie, Sinnlichkeit Unverdorbenheit ... mag einerseits erklären, warum auch uns heute so schnell

<sup>11</sup> Genauer dazu vgl. unseren Text »Rätselflüge – Denkbewegungen durch ein schwieriges Erbe progressiver Kunstvermittlung in Österreich«, zitiert in Endnote.

<sup>12</sup> Vgl. Oskar Seber: Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung. Entwicklung und Veränderung eines Unterrichtsfaches vor und nach 1945. Beiträge zur Geschichte der Bildnerischen Erziehung in Österreich. Wien 2001, S.148f.

<sup>13</sup> Wir fanden dahingehende Aussagen vor allem in dieser unveröffentlichten Archivquelle im Nachlass Franz Čížek: ZPH 489/1, Archivbox 1, Mappe 1.1.2, Manuskript ohne Titel (1941/42).

›die Palme‹ oder ›flammende Urwaldsonne‹, ›China‹ oder die ›Südsee‹ einfallen oder stimmig vorkommen, wenn es darum geht, mit ein paar wenigen Chiffren Fantasie, Kinder, wildes Treiben, Rätselhaftigkeit, Anderssein und unverdorbenen Ausdruck in Beziehung zu setzen und dafür ein schnell lesbares und mit positiven Emotionen aufgeladenes Bild zu finden. Andererseits hat dies im postnazistischen Kontext unserer Meinung nach eine spezifische Funktion<sup>11</sup>: Čížek's positive Bewertung einer von akademischer oder anderer formaler Schulung unberührten und damit vermeintlich ›menschlicheren‹, ländlichen Volkskunst hatte diskursive Anschlussstellen an die Ideologien des klerikalen Austrofaschismus und später des Nationalsozialismus.<sup>12</sup>

Tatsächlich bezog sich Čížek auf die Kunstdoktrin der Nazis, wenn er in einem seiner unveröffentlichten Texte auf die »Reinheit« der »ursprünglichen Volkskunst« referenzierte.<sup>13</sup>

Unsere These ist, dass mit der Verwendung von Symbolen und Metaphern aus dem Bildrepertoire der Kolonialfantasien im Feld der progressiven Kunstvermittlung in Wien ab den späten 1980er Jahren die Auseinandersetzung mit der Verwicklung dieses Berufsfelds in die Geschichte des Österreichischen Faschismus, des Nationalsozialismus und seinen völkischen

Ideenproduktionen überblendet werden konnte: Wer sich kolonialer Metaphern bedient, kann sich als welt offener, weit entfernter »Anderer« und in Abgrenzung zum Mief einer belasteten Geschichte des Eigenen imaginieren.<sup>14</sup>

Zu versuchen, uns an all dem abzu- arbeiten, war für uns in den letzten Jahren kein einfacher Prozess. Wir wollten ja auch keine ›Kinder mit dem Bade‹ ausschütten, wir wollten weiterhin gemeinsam mit unseren Kolleg\*innen in diesem Feld Rätsel und Geheimnis positiv bewerten, Kinder in ›unergründliche Bildwelten‹ schicken, sie zum Entdecken und Erforschen ermutigen, das Anderssein und die Diversität hoch leben lassen, Sinnlichkeit ins Museum bringen und damit jene allzu didaktischen Vermittlungsformen und Sprechweisen durcheinanderbringen, die auf hölzernem Kunsterklären oder Zerreden basieren. Was jedoch bedeuten die hier skizzierten Verstrickungen in Geschichte und Denktraditionen von Kolonialismus, Antisemitismus, Nationalsozialismus für diese unsere Praxis, für die wir doch in Anspruch stellen, sensibel im Umgang miteinander zu sein und Rassismus kritische Bildungsarbeit zu betreiben? Was bedeutet solch ein unaufgearbeiteter Ballast in unserem Rucksack für die Menschen, mit welchen wir arbeiten, leben und denken wollen?

<sup>14</sup> Zu einem ganz ähnlichen Schluss, hier in Bezug auf die Diskurse der modernen Kunst, kommt Kea Wienand: Nach dem Primitivismus? Künstlerische Verhandlungen kultureller Differenz in der Bundesrepublik Deutschland, 1960-1990. Eine postkoloniale Relektüre, Bielefeld 2015.

Wir schwanken, und wir würden uns wünschen, dass diese unsere Verunsicherung aus unseren Texten klingt und produktiv gemacht werden kann – denn ist es nicht genau dieses Öffnen und Verunsichern von Bekanntem und Eingeschliffenem, von auf den ersten Blick allzu Klarem, das unseren Vermittlungspraxen immer Pate stand und steht? Ein methodischer Vorschlag für eine solche Praxis, den wir im Zuge unserer Forschungsaktivität entwickelt haben, beruht auf einer neuen Metapher(nproduktionsmaschine), die wir »Scharnierfiguren« nennen. Die »Scharnierfiguren« sollen es ermöglichen, Ausgänge zu orten aus der allzu schnellen Bereitschaft, das ›Sinnliche‹, ›Lebendige‹, die ›kreative Pädagogik‹ als Positivum gegen alles ›Abstrakte‹, ›Rationale‹, ›Schulische‹ oder ›Artifizielle‹ zu setzen und mit Fantasieprojektionen auf den Globalen Süden zu beschreiben. Es geht also nicht darum, einfach das Gegenteil vorzuschlagen und zu behaupten, Schulkritik wäre reaktionär, oder Dozieren und Rationalisieren wären ein kritisches Gegenmittel bei Antisemitismus, oder kreative Offenheit und Sinnlichkeit hätten sich plötzlich verdächtig gemacht. Dies zu behaupten, wäre so absurd wie es klingt und würde sowohl die Praxis, die wir betreiben und lieben und an die wir glauben, aushebeln wie auch ihre vorsichtige Befragung. Thematisch identifizieren die »Scharnierfiguren« drei Schauplätze der oben beschriebenen Diskurse: ›Der Schutzraum‹ (z.B. vor der Reizüberflutung der modernen Zivilisation), ›Das Lebendige‹, ›Die Kinder sollen selbst‹.

Visualisiert werden können die »Scharnierfiguren« mit Scherenschnitten aus Buntpapier, um eine Versinnbildlichung für eine mögliche unbewusste

Verbindungsline zwischen je eigenen Wünschen und Zielen in der pädagogischen Praxis und historischen Zitaten wie den obigen zu gestalten.<sup>15</sup> Gedanklich sind die »Scharnierfiguren« als Räume mit verschiedenen Türen vorzustellen, in welchen sich kolonialrassistische, antisemitische und reformpädagogische, dekonstruktive und kritische Ansätze treffen; in diesen Räumen haben sie etwas miteinander zu tun, sind verwickelt, geraten miteinander aber tendenziell eher in Widerspruch und Streit, sodass es möglich wird, vollkommen unterschiedliche Türen als Ausgang zu wählen. Mit den »Scharnierfiguren« aus Buntpapier gestalten sich immer wieder neue Metaphern dafür, dass wir auch mit von uns abgelehnten Diskursen und Praxen über eine gemeinsame Geschichte verbunden sind, und dass uns genau mit der Anerkennung dieser Verbundenheit Möglichkeiten ihrer Dekonstruktion, Verschiebung und Veränderbarkeit gegeben sind.

<sup>15</sup> Der gesamte Workshop »De-Constructing the Wild <> Child« ist als Learning Unit von Carla Bobadilla, Andrea Hubin und Karin Schneider online verfügbar unter: [www.another-roadmap.net/](http://www.another-roadmap.net/) [31.05.2020].

2017: Workshop »Deconstructing the Wild <> Child«, »intertwining hi/stories Arts Education Festival«, Universität für Angewandte Kunst Wien. 2018: Vortrag »Flight of Riddles - Back and Forth - Puzzling Entanglements with the History of Arts Education from the Viennese Perspective« und Workshop »Deconstructing the Wild <> Child«, Symposium »intertwining hi/stories of arts education«, Institute for Art Education, ZHdK, Shedhalle Zürich; Textpublikationen »Rätselflüge - Denkbewegungen durch ein schwieriges Erbe progressiver Kunstvermittlung in Österreich«, in: IAE Journal Art Education Research #15/2018, online unter: [blog.zhdk.ch/iaejournal/](http://blog.zhdk.ch/iaejournal/) [31.05.2020]; »Unheimliche Assoziationsketten zur Geschichte der kulturellen Bildung«, in: Fabrikzeitung, Nr. 340; »Fantastik«, Zürich; Learning Unit »Deconstructing the Wild - Child«, online unter: [another-roadmap.net/intertwining-histories/tools-for-education/learning-units/deconstructing-the-wild-child](http://another-roadmap.net/intertwining-histories/tools-for-education/learning-units/deconstructing-the-wild-child) [31.05.2020]. 2019: Vortrag »Rätselflüge. Denkbewegungen durch ein schwieriges Erbe progressiver Kunstvermittlung in Österreich«, Reihe: vermittlung vermitteln #5, documenta studien, Kassel.

Die Lage  
ist zu  
ernst,  
um das  
Lachen zu  
verspielen

Kunstpädagogik und  
politische Bildung

Nanna Lüth

Dieser Text thematisiert die Gleichzeitigkeit von Ernst und Humor, die als Verstärker genutzt werden kann, wenn kunstpädagogisches und politisches Handeln zusammen-gedacht und -praktiziert werden.

Unter dem Stichwort »Ernst der Lage« geht es im Folgen-den um die Akzeptanz von rechten Gedanken in der soge-nannten Mitte des Parteienspektrums, die beispielhaft an einer Debatte um ein Video veranschaulicht wird. Im letz-ten halben Jahr – also zwischen Herbst 2019 und Frühjahr 2020 – wurden wiederholt mediale Produktionen veröf-fentlicht und diskutiert, die eine Kritik an neonazistischen Akteur\_innen behaupten, die sie meiner Ansicht nach nicht einlösen, im Gegenteil.<sup>1</sup> Ich sehe darin eine Parallele zu rechten Rhetorikern, die sich kritische, also bspw. femi-nistische oder linke, Begriffe aneignen und ihre Bedeutung umkehren. So geschieht es mit »Gewalt gegen Frauen« im Rahmen von »Frauenmärschen« oder aktuell – d.h. in Zei-ten von Einschränkungen sozialer Kontakte aufgrund der Maßnahmen gegen das Covid19-Virus – mit der Anrufung von Grundrechten auf den sogenannten Hygiene-Demos.<sup>2</sup>

Im ersten Teil wird es also darum gehen, der extremen Dehnbarkeit von Bedeutungsproduktionen und politisch opportunen Interpretationen zu widersprechen, indem

<sup>1</sup> Im Vortrag, der diesem Text zugrunde liegt, habe ich außerdem über das Video »Orthograffiti« gesprochen, das am 24.10.2019 von der FDP gepostet wurde und Bildung gegen rechts beansprucht, in den gezeigten, vermutlich gefakten neonazistischen Graffiti jedoch nur Rechtschreibfehler korrigiert, online unter: [twitter.com/fdp/status/1187299200519884800](https://twitter.com/fdp/status/1187299200519884800). Merve Kayıkcı (2019) kritisierte einen Tag später den vermeintlichen Humor des Clips. Danke für den Hinweis an Sabine Sutter! Das Medienpro-jekt Wuppertal (2020) hat mit Jugendlichen vor kurzem das Video »Jeder hat das Recht ...« produziert. Darin sind »Eindrücke von unterschiedlichen Corona-Kundgebungen am Tag des Grundgesetzes, 23.05.2020 in Wuppertal, Köln, Dortmund, Bonn und Le-verkusen« unkommentiert und teils verschwörungstheoretische oder den NS und Neonazis verharmlosende Aussagen von Demonstrant\_innen ohne erkennbare Distanz-nahme oder Dramaturgie zusammengeschnitten. Vgl. online unter: [www.youtube.com/watch?v=j\\_1gjj0Bpoi](https://www.youtube.com/watch?v=j_1gjj0Bpoi) [26.06.20].

<sup>2</sup> Näheres dazu: Gregor Mayntz: Proteste gegen Corona-Einschränkungen. »Hygiene-Demos« erwecken Misstrauen in der Politik, in: RP-online, 08.05.2020, online unter: [rp-online.de/panorama/coronavirus/widerstand-2020-hygiene-demos-gegen-corona-erwecken-misstrauen-in-politik\\_aid-50424043](https://www.rp-online.de/panorama/coronavirus/widerstand-2020-hygiene-demos-gegen-corona-erwecken-misstrauen-in-politik_aid-50424043) [26.06.20]; Gert Pickel im Gespräch mit André Hattig: »Forscher zum Umgang mit »Hygiene-Demos«. Nicht ignorieren, nicht überschätzen«, in: Deutschlandfunk Kultur, Beitrag vom 11.05.2020, online unter: [www.deutschlandfunkkultur.de/forscher-zum-umgang-mit-hygiene-demos-nicht-ignorieren.1008.de.html?dram:article\\_id=476475](https://www.deutschlandfunkkultur.de/forscher-zum-umgang-mit-hygiene-demos-nicht-ignorieren.1008.de.html?dram:article_id=476475) [26.06.20]; Alex Rühle: »Verschwörungstheorien: Die Allianz des Unsinn«, in: SZ.de, 4. Mai 2020, online unter: [www.sueddeutsche.de/kultur/hygiene-demos-coronavirus-verswoerungstheorien-1.4896453](https://www.sueddeutsche.de/kultur/hygiene-demos-coronavirus-verswoerungstheorien-1.4896453) [26.06.20].

bestimmte (An-)Zeichen im audiovisuellen Material ernst genommen werden. Basis dafür ist ein repräsentationskritischer Ansatz, der zwei Bedeutungen von Repräsentation verbindet: Erstens Repräsentation als Darstellung von Menschen, Dingen und Situationen. Und zweitens Repräsentation als Stellvertretung von Personen bzw. Interessen wie im Begriff der »repräsentativen Demokratie«. Repräsentationskritik nun verknüpft das eine – nämlich, wie Sachverhalte und Menschen dargestellt werden – mit den Fragen, wessen Interessen diese Darstellungen wieder spiegeln. Filmisch oder künstlerisch gesprochen lässt sich das in die Frage übersetzen, wer womit aus welcher Perspektive adressiert wird.<sup>3</sup>

Im zweiten Teil skizziere ich, wie Kunstpädagogik mit parteilichem Selbstverständnis<sup>4</sup> und emanzipatorischem Bildungsanliegen Lachen bzw. Humor subversiv einsetzen und sich so Verdrehungen und Vereinfachungen von Be-

<sup>3</sup> Vgl. Ella Shohat: »The Struggle Over Representation: Casting, Coalitions, and the Politics of Identification«, in: Román de la Campa u.a. (Hg.): Late Imperial Culture, London 1995, S. 166–178, S. 173.

<sup>4</sup> Vgl. Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien 2009, S. 19 sowie Simon Harder: »In welche Blicke soll Schule investieren? Unsichtbarkeiten und gesellschaftspolitische Verantwortung im Kunstunterricht«, in: Art Education Research, Juli 2015, Jg. 6 (10), online unter: [blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10\\_harder.pdf](http://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_harder.pdf) [01.07.20], Nora Landkammer: »Collaborations in migration societies: a minds-on assignment«, in: Yoeri Meessen/Thea Unteregger (Hg.): Manifesta Workbook 2009, online unter: [workbook.manifesta.org/landkammer.pdf](http://workbook.manifesta.org/landkammer.pdf) [01.07.20], Nanna Lüth: »Investigations into Body Language. How to Advance Queer Intersectional Learning within Art Education«, in: Anja Kraus (Hg.): Education is Relation not Output? Scenes of Knowledge and Knowledge Acquisition at Universities in Change, Münster 2017, S. 82–108; dies.: »For Beginners: Bausteine einer differenzreflexiven Kunstpädagogik«, in: Stefanie Marr/Magdalena Eckes/Katja Hoffmann (Hg.): Was geht? Was bleibt? – Kunstpädagogische Debatten: Retrospektiven und Gegenwartsanalysen. Oberhausen 2018, S. 113–130; Carmen Mörsch: Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: »Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation«, in: dies. und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin 2009, S. 9–33; dies.: »Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik«, in: Nanna Lüth/Sabine Himmelsbach (Hg.): medien kunst vermitteln. Berlin 2011, S. 19–31; Bahareh Sharifi/Rena Onat: »the master's tools will never dismantle the master's house\* – challenging power structures in the arts (\*Audre Lorde)«, 2016, Vortrag auf der Tagung »Because it's 2016! Challenging Inclusions and Exclusions at Swiss Art Schools«. Dokumentation online unter: [blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/because-its-2016-challenging-inclusion-and-exclusion-at-swiss-art-schools/](http://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/en/because-its-2016-challenging-inclusion-and-exclusion-at-swiss-art-schools/) [18.02.18]; Eva Sturm: »In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten«, in: kulturrisse 02/01, 2001, online unter: [eipc.net/transversal/0102/sturm/de](http://eipc.net/transversal/0102/sturm/de) [01.07.20].

deutungsproduktion entgegenstellen kann. Denn »[...] Erfahrungen aus der antirassistischen und antidiskriminierenden Kunst- und Bildungsarbeit unterstützen [...] die Feststellung, die auch politische Bildner\_innen seit einigen Jahren machen: dass politische Mündigkeit nicht nur auf rationaler Einsicht beruht, sondern dass auch die Motivation für demokratisches Aushandeln und Zusammenleben erst (aus-)gebildet werden muss.<sup>5</sup> Das heißt, dass die Affekte aller Beteiligten eine entscheidende Rolle spielen.«<sup>6</sup> Und die Verhandlung von Humor und seinen Grenzen stellt Emotionen und Affekte ins Zentrum.

## Der Ernst der Lage

Das Video »Ulm – wir sind alle Vielfalt« von Hosam Sidou Abdulkader liefert ein Beispiel dafür, dass Bedeutungsproduktion aus repräsentationskritischer Perspektive nicht beliebig dehnbar ist. Es wurde als Kampagnenfilm der Ulmer Koordinationsstelle »Internationale Stadt« am 24. Oktober 2019 auf YouTube veröffentlicht.<sup>7</sup> Kurz nach seinem Erscheinen wurde in der Stadt, der Presse und online kontrovers darüber debattiert.

Das dreiminütige Video zeigt Begegnungen im städtischen Raum. So trifft eine ältere, *weiße*<sup>8</sup> Flaschensammlerin, die gebückt am Rollator läuft, an einer Straßenecke auf einen

<sup>5</sup> Vgl. Anja Besand: »Zum Verhältnis von Emotionalität und Professionalität in der politischen Bildung«, in: Heinrich-Böll-Stiftung in Zusammenarbeit mit Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen: Ideologien der Ungleichwertigkeit, 2016, online unter: [www.boell.de/sites/default/files/201605\\_ideologien\\_der\\_ungleichwertigkeit.pdf](http://www.boell.de/sites/default/files/201605_ideologien_der_ungleichwertigkeit.pdf) [01.07.20]; Gary S. Schaal/Felix Heidenreich: »Politik der Gefühle. Zur Rolle von Emotionen in der Demokratie«, 2013, online unter: [bpb.de/apuz/165744/zur-rolle-von-emotionen-in-der-demokratie](http://bpb.de/apuz/165744/zur-rolle-von-emotionen-in-der-demokratie) [01.07.20].

<sup>6</sup> Nanna Lüth: »Demokratiebildung. Kunst/Vermittlung gegen Rassismus (Editorial)«, in: Art Education Research (AER) #14, online unter: [blog.zhdk.ch/iaejournal/aer14-2018-kunst-rassismuskritik-vermittlung-ueber-fragilitaet-und-widerstaendigkeit/](http://blog.zhdk.ch/iaejournal/aer14-2018-kunst-rassismuskritik-vermittlung-ueber-fragilitaet-und-widerstaendigkeit/) [01.07.20], S. 6.

<sup>7</sup> [www.youtube.com/watch?v=6Wu7uGXpd7Y](http://www.youtube.com/watch?v=6Wu7uGXpd7Y) [01.07.20].

<sup>8</sup> Das Adjektiv weiß wird hier klein und kursiv geschrieben und ist ein Hinweis für den konstruierten Charakter der Personen-/Gruppen-Bezeichnung, vgl. Autor\*innenKollektiv Rassismuskritischer Leitfaden: »Rassismuskritischer Leitfaden«, 2015, online unter: [elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden\\_Web\\_barrierefrei-NEU.pdf](http://elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf) [01.07.20], S. 5, Fn. 2.

großgewachsenen Schwarzen<sup>9</sup> Sportler (wie sich später herausstellt), während der Oberbürgermeister in einem Park mit einem Jungen mit Down-Syndrom Schach spielt.

Die Figur, mit der der Film öffnet und schließt, stellt einen *weißen*, blonden, muskulösen Mann dar. Bei der zweiten Szene ist sein Hals zu sehen, der mit einer schwarzen Sonne und einem eisernen Kreuz tätowiert ist. Beide Symbole werden in der Neonazi-Szene verwendet. Der somit als Neonazi markierte Akteur begegnet in einem Krankenhaus, in dem seine Tochter behandelt wird, einem Arzt, der zuvor auf einem Gebetsteppich gebetet hat und damit als Muslim eingeführt wurde. Dieser Arzt legt eine Hand auf die Schulter des Nazis, worauf dieser in Tränen ausbricht. In einer späteren Szene sehen wir den Arzt am Bett des Kindes sitzen, er notiert etwas und legt ihm ein weißes Plüschtier in die Arme. In einer Folgeszene erwacht das Kind im Beisein des Vaters. Die letzte Szene des Videos zeigt Nazi-Vater und Tochter von hinten Hand in Hand durch einen Krankenhausaingang gehen. Das blondbezopfte Kind dreht den Kopf und blickt zurück. Es folgt ein Abspann mit drei Einblendungen von schwarzem Text auf weißem Hintergrund. Hintereinander werden drei Textbausteine eingeblendet: »Weil Menschlichkeit verbindet«, dann »Vielfalt leben in Deiner Stadt« und zuletzt »Ulm«.<sup>10</sup>

Die »Vielfalt« und die »Menschlichkeit« der Stadt Ulm, die hier in Titel und Abspann aufgerufen werden, werden auf der Bild- und Handlungsebene schematisch durch Stellvertreter\_innen von marginalisierten Gruppen ins Bild gesetzt. Die Ausnahme in diesen Begegnungen bildet der Oberbürgermeister, der sichtbar keiner Randgruppe angehört. Wenn man den Abspann auf den Plot zurückbe-

<sup>9</sup> Die Großschreibung des Adjektivs Schwarz steht für die »gesellschaftspolitische Position« und Selbstbezeichnung von Menschen mit Rassismuserfahrung. Noah Sow: »Schwarz. Ein kurzer vergleichender Begriffsratgeber für Weiße«. In: Susan Arndt/Nadja Ofuately-Alazard (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk, Münster 2011: S. 608-610, S. 608.

<sup>10</sup> Umberto Eco unterscheidet zwischen offenen und geschlossenen Texten bzw. Zeichensystemen (vgl. Chandler 1994: 156f). Der Claim im Abspann und das Genre Kampagnenfilm sprechen dafür, dass es sich hier um einen »geschlossenen Text« handelt.

zieht, kann man schlussfolgern, dass uns hier gesellschaftliche Vielfalt präsentiert wird, dass also die Figur des Nazis ebenfalls als (marginalisierter?) Teil dieser Vielfalt in die städtische Gemeinschaft einbezogen werden soll. Aufgrund solcher und ähnlicher Lesarten übte ein Teil des Publikums scharfe Kritik. Auch im Ulmer Stadtrat wurde über den Kampagnenfilm diskutiert. Vertreter\_innen von SPD und Grünen forderten seine Löschung. Der CDU-Oberbürgermeister Gunter Czisch hielt an dem Projekt fest. Die Reaktionen zeigten, »dass wir Gefahr laufen, in einer ›Empörungsgesellschaft‹ zu leben«, äußerte er sich und versuchte so, die Kritik zu entwerten.<sup>11</sup> Das Video wurde unverändert weiter gezeigt.

Dennoch erkannte die Stadt Ulm, dass sie sich der Auseinandersetzung nicht entziehen konnte und organisierte eine Diskussion mit der Stadtspitze und Expert\_innen.<sup>12</sup> Im Mittelpunkt der Diskussion standen Czisch und der Videomacher. Abdulkader vertrat den Standpunkt, dass bei den Kritiker\_innen schlicht eine Fehlinterpretation vorliege.<sup>13</sup> Im Schulterchluss mit dem OB wurde das Video weiterhin als pluralistisch und sogar antifaschistisch ausgegeben. Uneinigkeit bestand jedoch in der Frage, wer von dem Vi-

<sup>11</sup> Vgl. Stadt Ulm (2020): Das weitere Vorgehen anlässlich der Diskussion um den Kampagnenfilm »Ulm - wir sind alle Vielfalt«, 26.6.20. Online unter: [www.ulm.de/aktuelle-meldungen/zöa/oktober-2019/ulm-wir-alle-sind-vielfalt-klarstellung](http://www.ulm.de/aktuelle-meldungen/zöa/oktober-2019/ulm-wir-alle-sind-vielfalt-klarstellung) [01.07.20]. Schon durch die Verwendung des Begriffs »Empörungsgesellschaft«, der für eine »aggressive Antipolitik, eine Staats- und Parteiverachtung, ein[en] negative[n] misanthropische[n] Individualismus, der von Engagement, Solidarität und Partizipation nichts mehr wissen will« (Lühmann, Walter 2010) steht, stellt Czisch die Kritik an einer Anbiederung an Nazitum gleich mit Pegida und co. Franz Walter/Michael Lühmann: »Zukunft der Demokratie. Die Empörungsgesellschaft«. In Zeit-Online, 11. März 2010, online unter: [www.zeit.de/politik/deutschland/2010-03/empowerung-gesellschaft-demokratie-populismus/](http://www.zeit.de/politik/deutschland/2010-03/empowerung-gesellschaft-demokratie-populismus/) [02.12.20]. Mit Sara Ahmed (2010) kann man in dieser Rhetorik Parallelen zur Abwehr gegenüber der feminist killjoy erkennen: »That you have described what was said by another as a problem means you have created a problem. You become the problem you create.« Ahmed, Sara (2010): »Feminist Killjoys (And Other Willful Subjects)«, online unter: [sfonline.barnard.edu/polyphonic/print\\_ahmed.htm](http://sfonline.barnard.edu/polyphonic/print_ahmed.htm) [01.07.20].

<sup>12</sup> Die Diskussion am 15.02.20 ist nachzuhören unter: [www.freefm.de/artikel/ulm-trifft-sich-zur-kampagnenfilm-kontroverse](http://www.freefm.de/artikel/ulm-trifft-sich-zur-kampagnenfilm-kontroverse). Die Minutenangaben im Text beziehen sich auf diese Aufnahme.

<sup>13</sup> Diese Ansicht äußert er schon am 26.10.2019, vgl. Magdi Aboul-Kheir: »Ärger um Nazisymbole – das sagt OB Czisch zum neuen Video der Stadt«, online unter: [www.swp.de/suedwesten/staedte/ulm/nazi-im-imagefilm-v...isymbole-und-ob-czisch-im-neuen-video-der-stadt-39713049.html](http://www.swp.de/suedwesten/staedte/ulm/nazi-im-imagefilm-v...isymbole-und-ob-czisch-im-neuen-video-der-stadt-39713049.html) [17.06.20].

deo adressiert werden sollte. Abdulkader wollte seine Botschaft der Menschlichkeit an potenzielle Aussteiger\_innen der rechtsextremen Szene richten, wohingegen Czisch von den Menschen in der Mitte der Gesellschaft sprach, die sich rechten Gedanken zugänglich zeigten. Wie letzteres mit Czischs Verantwortung für Angehörige von Menschengruppen, die von Nazis angegriffen werden, vereinbar sei, erwähnte er nicht.

Später auf die Bedeutung der Tätowierungen der Neo-nazi-Figur angesprochen erinnerte sich Abdulkader an seinen Kunstunterricht: »Also der Film arbeitet mit Sinnbildern. Im Kunstunterricht haben wir sehr oft Bilder von Künstlern interpretiert und haben versucht zu verstehen: Was will der Künstler damit sagen?« (min 38.20 bis 38.31).

Damit zitierte er eine weitverbreitete Vorstellung, die die Intention eines Künstlers/Autors<sup>14</sup> über jede andere Perspektive stellt. Sie beruht auf einem Autonomieverständnis von Kunst, das spätestens seit den 1950er Jahren stark infrage gestellt worden ist.<sup>15</sup> Offenbar ist dieses überholte Verständnis von Intentionalität jedoch nach wie vor anschlussfähig für Politiker\_innen und andere, die sich der Kritik an ihren Aussagen und medialen Artikulationen gerne verschließen möchten.

## Komisch-werden

Dieser Art von autoritären Vereindeutigungen auch im Feld der Kunst mit Mitteln des Humors etwas entgegenzusetzen, darauf zielt der Ansatz des Komisch-werdens. Ausgehend von künstlerischen Arbeiten, praktischen Übungen und einigen Texten beschäftigte sich das von mir

<sup>14</sup> Ich verwende hier bewusst die maskuline Form, da dieser Mythos eng mit Männlichkeit verbunden ist. Roszika Parker/Griselda Pollock: »Dame im Bild«, in: Rahmenwechsel. Kunstgeschichte als feministische Kulturwissenschaft, hg. von Beate Söntgen, Berlin 1996, S. 71–93 sowie Silke Wenk: »Mythen von Autorschaft und Weiblichkeit«, in: Kathrin Hoffmann-Curtius/dies. (Hg.): Mythen von Autorschaft und Weiblichkeit im 20. Jahrhundert, Marburg 1997, S. 12–29.

<sup>15</sup> Vgl. Monroe C. Beardsley/William K. Wimsatt: »The Intentional Fallacy«, in: The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry, Lexington 1954, online unter: faculty.smu.edu/nschwartz/seminar/fallacy.htm [17.06.20].

im Wintersemester 2018/19 an der Universität Duisburg-Essen angebotene Seminar »Komisch-werden. Humor, Differenz, Kritik« mit humorvoller Kunst aus sozialkritischen Perspektiven. Diese Kombination ist kein Zufall, denn bevorzugter Angriffspunkt von Witzen sind meist die vermeintlichen Schwachstellen der Anderen. Sexualisierende, rassifizierende oder ethnisierende und andere abwertende Einstellungen gegenüber bestimmten Personengruppen – allgemein gesagt das Prinzip des »Othering« – sind zentrale Bausteine der Regimes des Lächerlichen. In der Schule erleben minorisierte Schüler\_innen und Lehrer\_innen das verstärkt. Als Gegenmaßnahmen sind das Zurücklachen oder auch ein Umlenken der Aufmerksamkeit auf angeblich normale Umstände denkbar. Auch die Gleichförmigkeit gesellschaftlicher Mehrheitsphänomene nämlich wirkt aus der Distanz manchmal lächerlich.<sup>16</sup>

Ziele des Seminars waren die Differenzierung von Humor-begriffen und -praktiken, die Erkundung des eigenen Humors und seiner Situiertheit, die Sensibilisierung für andere Perspektiven und die Annäherung an Humor als künstlerisch-pädagogische Strategie. All das geschah durch die Entwicklung, Erprobung und Reflexion kunstpädagogischer Methoden und Materialien. Experimentelle Vermittlungseinheiten, die von Kunst oder von einem Text mit oder über Humor ausgingen, wurden von je zwei Studierenden gemeinsam konzipiert und mit den übrigen Seminarteilnehmer\_innen ausprobiert. Im Rahmen des Seminars verwendeten wir auch Materialien aus der politischen, vor allem antirassistischen Bildungsarbeit<sup>17</sup> und kombinierten sie mit Vermittlung »von Kunst aus«.<sup>18</sup> Cris Mayo schreibt über künstlerische Projekte aus Schwarzer und queerer Perspektive, die eine »pädagogische Strategie von Unbehagen

<sup>16</sup> Ein gutes Beispiel dafür ist *Weißes Ghetto* von Kanak Attak (2002). Danke an Gila Kolb für den Hinweis!

<sup>17</sup> Ayşe Güleç hat bei der Vorbesprechung dieses Texts darauf hingewiesen, dass auch anerkannte Materialien der politischen Bildung über weiße Flecken verfügen. Danke dafür! In anderen Einheiten des »Komisch-werden«-Seminars wurde das deutlich, z.B. bei der Arbeit mit der Power-Flower oder dem Baustein »Farbskala« zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

<sup>18</sup> So nennt es Eva Sturm, s. FN 4.

und Vergnügen«<sup>19</sup> nutzen, um sie in Social Justice Lehre zu übertragen. Ein wichtiger Effekt des Humors in den Projekten, die auch in »Komisch-werden« zum Tragen kam, ist die Unterbrechung der Passivität des Publikums/der Klasse.<sup>20</sup> Durch die ausdrückliche Hinwendung des Seminars zu unbequemen Fragen bei gleichzeitiger Aufforderung, etwas vom eigenen Humor einzusetzen (begleitend zu den Sitzungen führten alle Beteiligten ein Humortagebuch, aus dem jeden Monat ein Auszug vorgelesen wurde), gelang der Aufbau einer vertrauensvollen und fehlerfreundlichen Atmosphäre.<sup>21</sup> Die Wechsel der Zuständigkeiten und Rollen in den einzelnen Einheiten und mein Mitmachen bei den Vermittlungsexperimenten als Teilnehmerin stellten ansatzweise Gegenseitigkeit<sup>22</sup> her.

Eine weitere Einheit wurde von den Studierenden Fabian Gründler und Moritz Kexel angeleitet. Sie basierte auf der Serie »Ain't jokin« (Das ist kein Witz!) von Carrie Mae Weems (1987–88).<sup>23</sup> Darin kombiniert die afroamerikanische Fotokünstlerin rassistische Witz- und Liedanfänge mit Portraits von Schwarzen Personen verschiedenen Alters, die von diesen Zeilen gemeint sein könnten. Weems Fotografien von nachdenklich wirkenden Schwarzen Menschen wirken wie ein Gegenmittel, das die Betrachter\_innen auf den Boden der Tatsachen zurückbringt.

Gründler und Kexel kontextualisierten die Fotografien in den USA der 1980er Jahre. Mit Videoeinspielungen wurden wir an rassistische Polizeigewalt erinnert, zum Beispiel im

<sup>19</sup> Cris Mayo: »Being in on the Joke: Pedagogy, Race, Humor«, in: University of Illinois Philosophy of Education. Heft 10/08, 244–252, online unter: [ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/issue/view/10](http://ojs.education.illinois.edu/index.php/pes/issue/view/10) [01.07.20], S. 248, eig. Übers.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., S. 251.

<sup>21</sup> Das wurde von Seminarteilnehmer\_innen in einer Gruppendiskussion ein Jahr nach dem Seminar als außergewöhnlich hervorgehoben.

<sup>22</sup> Mayo besteht ausdrücklich auf der Nicht-Gegenseitigkeit von subversivem, Schwarz positioniertem Humor wenn er von einem *weißen* Gegenüber wahrgenommen wird (vgl. 2008, S. 244).

<sup>23</sup> Vgl. online unter: [carriemaeweems.net/galleries/aint-jokin.html](http://carriemaeweems.net/galleries/aint-jokin.html) [25.06.20]. Vgl. auch Nanna Lüth: »Von Unbestimmtheit aus ästhetisch forschen. Ansätze für rassismuskritischen Kunstunterricht«, in: Karim Fereidooni/ Nina Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden (im Erscheinen).

Mai 1980, als in Miami 18 Menschen bei Ausschreitungen starben. Auslöser war der Freispruch von vier weißen Polizisten ein halbes Jahr nach dem Tod von Arthur McDuffie, einem Schwarzen Versicherungskaufmann und Motorradfahrer, aufgrund von exzessiver Polizeigewalt.<sup>24</sup>

Weems Kunst stellte den Anlass für ein Streitgespräch dar, in dem es darum ging, einen Bogen in den deutschen Kontext zu schlagen. Darin sollte rassistische Diskriminierung in Deutschland thematisiert werden, genauer gesagt die Polarisierung in öffentlichen Debatten über Migrations- und Asylpolitik. Handreichungen mit Argumentationen für und gegen rechts standen dafür zur Verfügung.<sup>25</sup> Zwei Teams wurden gebildet und stritten sich eine ganze Weile. Anschließend wurden die Grenzgänge und Emotionen besprochen, die alle während der Einheit erlebt hatten. Es war den meisten Teilnehmer\_innen schwer gefallen, eigene Überzeugungen von der inszenierten Auseinandersetzung zu trennen. Auch Wut, Frustrationen oder Gefühle der eigenen Unzulänglichkeit wurden thematisiert. Einige sahen das Planspiel als nützliche Übung für vergleichbare Diskussionen an.

Um Weems ästhetische Sprache aufzugreifen, lag für die letzte Phase eine Polaroidkamera bereit: Aufgabe war es nun, mit Fotografie und Beschriftung eine Stellungnahme zum Erlebten anzufertigen. So entstanden allegorische Kleinstperformances für Pluralität und gegen Abschottung und Hass. Die Beschäftigung mit Humor ist darin nur noch andeutungsweise zu spüren. Diese Tatsache verdeutlicht, dass diese Arbeit zwischen Ernst und Unernst kein Zaubermittel darstellt, sondern empathisch,<sup>26</sup> verlangsamend und zugleich trickreich spielerisch in Räumen des Voneinanderlernens erfunden werden muss.

<sup>24</sup> Außerdem wurde zunächst versucht, die Verletzungen, die zu seinem Tod führten, als Motorradunfall zu vertuschen. Vgl. Jae Jones: »Miami Riot of 1980: Black Motorist Arthur McDuffie Beat to Death«, in: Black Then: Discovering Our History, 2020, online unter: [black-then.com/miami-riot-of-1980-black-motorist-arthur-mcduffie-beat-to-death/](https://black-then.com/miami-riot-of-1980-black-motorist-arthur-mcduffie-beat-to-death/) [01.07.20].

<sup>25</sup> U.a. mobile beratung gegen rechtsextremismus berlin (2017/19): »Handreichung ›Umgang mit rechtsextremen oder rassistischen Aussagen und Gesprächsmustern«, online unter: [www.mbr-berlin.de/materialien-2/publikationen-handreichungen/?lang=de](http://www.mbr-berlin.de/materialien-2/publikationen-handreichungen/?lang=de) [01.07.20].

<sup>26</sup> Vgl. Ayşe Güleç/Johanna Schaffer: »Empathie, Ignoranz und migrantisch situiertes Wissen«, in: Juliane Karakayali/Çagri Kahveci/Doris Liebscher/Carl Melchers(Hg.): Den NSU-Komplex analysieren, Bielefeld 2017, S. 57–80.

WENN  
KINDER  
SICH EIN-  
MISCHEN

MARIE PRESTON

»Des enfants s'en mêlent« (Kinder mischen sich ein) ist der Titel einer SchülerInnenzeitung, die von Mai 1989 bis Mai 2001 an der École des Charmes in La Villeneuve, Grenoble, erschienen ist - ein Experiment das ich im Folgenden zunächst in die politischen Zusammenhänge der damaligen Zeit und in die Geschichte der SchülerInnenzeitung einordne, um anschließend auf ihren Inhalt und die damit verbundenen Fragen einzugehen.

Setzt man sich mit dem Erbe der libertären Pädagogik und der progressiven Erziehung auseinander, werden Verbindungen zu kollaborativen künstlerischen Praktiken im sozialen Bereich deutlich. Während sich manche KollegInnen von der Philosophie von Jacques Rancière, der Befreiungspädagogik von Paulo Freire oder der radikalen Pädagogik von bell hooks leiten lassen, folgt mein Interesse einer Forschung zu einer öffentlichen Bildungseinrichtung in Frankreich zwischen 1972 und 1983. Die damals am Experiment beteiligten LehrerInnen haben eine kollektive Herangehensweise entwickelt, anstatt eine bestehende Methode nur anzuwenden: Auf der Grundlage der libertären Pädagogik, des von Célestin Freinet entwickelten Druckens in der Schule und der institutionellen Pädagogik von Fernand Oury und Raymond Fonvieille, erfanden sie die »Schule« als pädagogische Einheit neu, die gemischte Gruppen (Kinder, Eltern, erweiterte Lehrerteams) zusammenführt und mit ihrer Umwelt im Sinne eines Umweltaktivismus »dort, wo Menschen arbeiten, wo sie leben, wo sie spielen, verbindet«.

Diese Bildungstheorien sind emanzipatorisch. Sie rufen zu sozialer Transformation durch die Einführung einer auf Selbstverwaltung zielenden Mitverwaltung/Co-Gestion durch Produktionsaktivitäten, durch die Reflexion der Institutionen und ihrer demokratischen Praxis auf. Sie zielen auf die Vermittlung von Wissen, die Entwicklung von Fähigkeiten und die Arbeit an Formen.

<sup>1</sup> Pascale Blin:  
L' AUA: mythe  
et réalités.  
L' Atelier  
d'urbanisme et  
d'architecture,  
1980-1985,  
Paris 1988,  
S. 82.

<sup>2</sup> Ziel war es,  
»Aktionsein-  
heiten unter  
allen Organi-  
satoren, [...]  
unter allen  
Beteiligten  
zu erfinden,  
um Einrich-  
tungen oder  
Verwaltungen  
zu vermeiden,  
zu denen alle  
gehören, um zu  
verhindern,  
dass Menschen  
nicht zusam-  
menarbeiten  
können«. Mar-  
tine Toulotte:  
»Les intenti-  
ons initia-  
les«, in: Sys-  
tème éducatif  
Villeneuve,  
Utopie 70 -  
Réalité 90,  
Quel projet  
pour demain?,  
8. und 9. März  
1991, Grenoble  
1991, S. 4.

## Die offenen Schulen von La Villeneuve in Grenoble

Mitte der 1960er Jahre nahm die Grün-  
dung von La Villeneuve in Grenoble auf  
der Grundlage eines Plans des Atelier  
d'urbanisme et d'architecture (Werk-  
statt für Stadtplanung und Architektur  
- eine 1960 gegründete Arbeitergenos-  
senschaft) Gestalt an. Zusammen mit der  
Gemeinde sollte die Werkstatt ein neues  
Stadtmodell erfinden. Ziel war es, »die  
Entstehung eines Schlafstadtviertels zu  
vermeiden, ein Gleichgewicht zwischen  
Arbeit und Wohnen herzustellen, eine  
hohe Bevölkerungsdichte zu erreichen,  
die soziale Segregation abzubauen, dem  
Gemeinschaftsleben Vorrang einzuräumen,  
Grünflächen zu integrieren, Fußgänger  
und Autos zu trennen, Wohn- und Quar-  
tierseinrichtungen zu vermischen und ein  
starkes Stadtbild zu schaffen«.<sup>1</sup> In diesem  
Kontext wurden, noch bevor das Viertel  
überhaupt gebaut worden war, die Schulen  
von La Villeneuve gegründet.<sup>2</sup>

Während einer Studienreise über die  
Selbstverwaltung in Jugoslawien, die vom  
ArbeiterInnenbildungsverband »Culture et  
liberté«, organisiert worden war, lern-  
ten VertreterInnen aus Grenoble Rolande  
und Raymond Millot kennen, die beiden  
zukünftigen KoordinatorInnen und pädago-  
gischenBeraterInnen für die Schulen in  
La Villeneuve. Sie trafen zwei Jahre vor  
der Eröffnung der Schulen ein und schlos-  
sen sich der Kommission an, die sich aus  
OrganisatorInnen von FRANCAS und »Peuple  
et culture« (zwei Arbeiterbildungsver-  
bände) und von Jugend- und Kulturzentren  
(MJC) sowie aus GrundschullehrerInnen  
der Freinet-Bewegung zusammensetzte, die

diese Schulen entwerfen sollten. So wurden zehn Schulen gegründet, fünf Kindergärten und fünf Grundschulen - die als »Maisons de l'enfance« (Häuser der Kindheit) bezeichnet wurden.<sup>3</sup> Das staatliche Bildungssystem Frankreichs stufte sie als »experimentell« ein.<sup>4</sup> Raymond Millot beschreibt ihre spezifischen Qualitäten wie folgt: Koedukation, Erweiterung des LehrerInnenteams, Durchlässigkeit, projektbezogenes Lernen, Beteiligung der Kinder an der »Umwandlung der Schule in eine Erziehungsgemeinschaft, um Verantwortung zu fördern« und »Aktionen im und in Bezug zum Sozialraum (Nachbarschaft, Familie usw.)«.<sup>5</sup>

Begleitet von der Französischen Lesevereinigung (AFL) und gemeinsam mit den anderen experimentellen Schulen schufen sie »die erste BCD« (bibliothèque centre documentaire) und förderten »SchülerInnenzeitung, StaatsbürgerInnenkunde, freie Bewegung, Selbstdisziplin, die Auflösung von Fachklassen, das Arbeiten in Zyklen, [...] Computer als Lesehilfe, [...] die Öffnung der Schulen und die Heterogenität, Individualisierung und Personalisierung des Lernens«.<sup>6</sup> Der hier beschriebene Gesamtzusammenhang erscheint mir grundlegend und fasziniert mich, aufgrund seiner Fähigkeit, konkrete neue Wege zu erfinden, Gesellschaft zu gestalten. Vier Punkte haben mich aber besonders interessiert, weil sie Verbindungen zu kollaborativen künstlerischen Praktiken aufweisen: Erstens der Einsatz von gruppenbasierten, kooperativen Ansätzen, die auf mehreren Ebenen stattfinden: unter den Kindern, zwischen den Kindern und dem LehrerInnenteam (in einem weiten Sinne verstanden), zwischen Schule und Nachbarschaft. Zweitens, der

<sup>3</sup> Die Operationstafeln wurden von den zukünftigen Lehrteams nach einer dreimonatigen Ausbildung mitgeschrieben.

<sup>4</sup> »Der für die staatliche Ausbildung geltende Begriff der Versuchseinrichtung wurde erst im Juni 1972 geregelt«. Jean Ader: »Konzeption der intégrés équipements intégrés«, in Système éducatif Villeneuve.

<sup>5</sup> Raymond Millot: »Le statut de lecteur«, in: Actes de lecture 40, 1992.

<sup>6</sup> Joël Blanchard: »Les écoles expérimentales ont 20 ans ou plus...«, in: Actes de lecture 65, 1999.

<sup>7</sup> Célestin  
Freinet: Le  
journal scolaire  
(Die  
SchülerInnenzeitung),  
Montmorillon  
1957, S. 15.  
[08.08.2020].

Wunsch, Einfluss auf das Leben des Kollektivs zu nehmen und sich in Praktiken gesellschaftlicher Veränderung zu engagieren. Drittens die Tatsache, dass die Umsetzung dieser Veränderung über eine Reflexion ihrer eigenen Arbeitsweise aus individueller Sicht erfolgt, d.h. konkret über die Organisation der gemeinsamen Verwaltung und über die Entscheidungsfindung, über eine Reflexion der Beziehungen zwischen den einzelnen AkteurInnen und über eine Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen zwischen Wissen und Können, zwischen Wissen und Macht. Und viertens interessiert mich die Tatsache, dass es produktionsbasierte Aktivitäten der Gruppe sind, anhand derer die sozialen Transformationen und das gemeinsame Verwalten geschieht - und zwar mithilfe von vermittelnden Medien. Von den vielen Medien, um die es hier geht, erscheint mir eines bei La Ville-neuve besonders vorbildlich: die SchülerInnenzeitung.

## SCHÜLERINNENZEITUNGEN

Die Praxis der Herstellung einer SchülerInnenzeitung gilt als Freinet-Technik. Sie steht in direktem Zusammenhang mit der Methode des »Druckens in der Schule«, die der Reformpädagoge Célestin Freinet 1923 mit einer Druckerpresse entwickelte, die er für die Schule erwarb, um die kollaborative Arbeit mit Kindern an gemeinsamen Publikationen zu ermöglichen. Er definiert die SchülerInnenzeitung als »eine Sammlung von frei formulierten Texten, die Tag für Tag nach der Freinet-Technik realisiert und gedruckt und am Monatsende mit einem speziellen Umschlag für AbonentInnen und KorrespondentInnen zusammengestellt werden«. <sup>7</sup>

Die SchülerInnenzeitung war nicht Freinet's eigene Erfindung, obwohl er sie vorangetrieben, organisiert und weit verbreitet hat. Freinet selbst erwähnt Ovide Decroly als Vorläufer, einen belgischen Pädagogen und Arzt, der 1910 in seiner Schule, L'Hermitage, die Zeitung L'écho de l'école ins Leben gerufen hatte.<sup>8</sup> Der wesentliche Unterschied besteht jedoch darin, dass diese Zeitung, obwohl von den Kindern geschrieben, nicht von ihnen selbst, sondern mithilfe ihrer Eltern, gedruckt wurde. Laut Christian Poslaniec, einem auf Jugendliteratur spezialisierten Schriftsteller, gibt es noch ältere Praktiken. In seinem Buch »Schools of To-Morrow« beispielsweise berichtet John Dewey, der von Decroly ins Französische übersetzt wurde, von Praktiken US-amerikanischer Schulen, von denen einige den Druck als Technik verwendeten.

Wenn die Praxis des Schreibens und Druckens von SchülerInnenzeitungen insgesamt ein Merkmal der alternativen Pädagogik zu sein scheint, so ist sie doch insbesondere in libertären Modellen verwendet worden. Die von dem Anarchisten Paul Robin im Waisenhaus von Cempuis bei Paris gegründete Schule, die als erste eine Form der »integrierten Erziehung«<sup>9</sup> einführte, die auf Aktivität setzende Methoden vorwegnimmt, verfügte ebenfalls über eine Druckerei: »1885 führte Robin in der Schule eine Schreibmaschine ein und leitete einen Druck-Workshop, der sich auf die Lese- und Schreibfähigkeiten mithilfe von Bleisatz konzentrierte.«<sup>10</sup> An dieser Schule wurden den Kindern viele verschiedene Workshops angeboten, wobei jeder zur Verwirklichung spezifischer Dinge führte, die für

<sup>8</sup> Christian Poslaniec: »D'où vient le Journal scolaire?«, S. 15. Document du Nouvel Educateur 212. Siehe den gesamten Inhalt der Ausgabe über Schülerzeitungen online unter: [www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12084](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12084) [08.08.2020].

<sup>9</sup> Nathalie Bremand: Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry 1880-1894, Paris 1992, S. 119. Paul Robin definiert integrierte Erziehung als diejenige, »die zu einer fortschreitenden, ausgewogenen Entwicklung des gesamten Wesens beiträgt [...] und die drei prägenden Faktoren, d.h. die körperliche, intellektuelle und moralische Erziehung, vereint«. Roland Lewin, Sébastien Faure et »La Ruche« ou l'éducation libertaire, Vauchrétien 1989, S. 38. Zitate Maurice [08.08.2020]. [08.08.2020].

<sup>10</sup> »Diese »Premiere« wird von Jean Vial in »Problèmes et secteurs pédagogiques particuliers: La lecture«, in Gaston Mialaret und l'éducation, Band III: de 1815 à 1945 (Paris 1981), S. 222-223«.

Nathalie Bre-  
mand: Cempuis,  
une expérience  
d'éducation  
libertaire,  
S. 72.

<sup>11</sup> Ebd., S. 78.

<sup>12</sup> Eröffnet  
1973, ge-  
schlossen  
2008.

<sup>13</sup> Über die  
Schule, die  
Nachbarschaft  
und die Stadt.

die Gemeinschaft von Nutzen waren.<sup>11</sup> Das Drucken wurde auch in anderen libertären oder anarchistischen Schulen verwendet, so auch von Tolstoi und von Bakule, beeinflusst von letzterem, der 1898 in der Tschechoslowakei mit dem Druck von Druck- und SchülerInnenzeitungen begann, auch Karczok 1926 oder reformpädagogische Schulen in Hamburg, die ebenfalls eine eigene SchülerInnenzeitung hatten.

## Kinder engagieren sich

Das Beispiel, über das ich hier schreibe, ist die SchülerInnenzeitung an der École des Charmes<sup>12</sup> in La Villeneuve, Grenoble. Diese Schule wurde um ein Radio herum organisiert, das jeden Morgen eine Nachrichtensendung<sup>13</sup> über die Erstellung von persönlichen und Klassentagebüchern, über selbstverwaltete Ausflüge, den Schülerrat und über die SchülerInnenzeitung »Des enfants s'en mêlent« ausstrahlte. In zwölf Jahren, von Mai 1989 bis Mai 2001, wurden 39 Ausgaben produziert. Mit dem Untertitel »Un Journal d'Opinion« (eine Zeitung der Meinungen, was sich wohl auf den Meinungsjournalismus, aber auch auf die kollektive Produktion der SchülerInnenzeitung bezog) erschien sie etwa alle sechs Wochen mit einer Auflage von drei- oder vierhundert Exemplaren.

Das Zeitungsprojekt erhielt einen Zuschuss vom Bildungsministerium und von der Stadt Grenoble. Sie bestand aus vier DIN A4-Seiten (ein gefaltetes DIN A3-Blatt) in Schwarzweiß, die auf dem zentralen Doppelbogen um ein bestimmtes Thema herum angeordnet waren, mit einem Leitartikel des Redaktionskomitees und »Kurzmeldungen« aus der Nachbarschaft.

Die Produktion wurde von einem Redaktionskomitee koordiniert, das sich aus SchülerInnen, einer/einem verantwortlichen LehrerIn und Denis Requillard, einem Journalisten, der in der Nachbarschaft wohnte, zusammensetzte. Dieser Ausschuss, der mit jeder Ausgabe wechselte, traf sich zweimal wöchentlich und bündelte die Produktion aller Klassen, von denen Material zum gewählten Thema in Auftrag gegeben wurde. Solche Aufträge konnten für eine Untersuchung, eine Umfrage, ein Interview usw. erteilt werden. Der Ausschuss behielt sich das Recht vor, das Eingebraachte zu kritisieren und bestimmte Artikel umzuschreiben, die dann wieder von den ursprünglichen AutorInnen autorisiert bzw. geändert wurden. Nach Abschluss der redaktionellen Arbeit wurde die Ausgabe von der Grafikerin Béatrix Burlet gestaltet.<sup>14</sup> Jede Ausgabe wurde mit Fotos, Illustrationen aus anderen Publikationen oder Strichzeichnungen illustriert, die (meistens) die Grafikerin anfertigte.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Bis Ausgabe 35.

<sup>15</sup> Sowie die Veröffentlichung eines Auszugs als Artikel »N'isolons plus la presse enfantine«, in: Les actes de lecture 57, 1997.

Auch das Verhältnis zwischen Form und Inhalt wurde gemeinsam bearbeitet. Die Zeitung wurde auf der Straße verkauft, in Verkaufsstellen in der Nachbarschaft gelagert und an die AbonentInnen verschickt.

Albert Sousbie, ehemaliger Lehrer der École des Charmes, verfasste eine Studie über die ersten 24 Ausgaben der Zeitung. Er stellte sie neben »gemeinnützige oder aktivistische Zeitungen: Organe von politischen Gruppen, Gewerkschaften, Verbänden«, die Stimme »einer Minderheit, die sie unterstützen will, aktiver zu werden und mehr Gehör zu finden«.

Die vielfältigen Themen, die sie behandelt, umfassen: Lesen, Fernsehen, Angst, Gewalt, Parteien, Solidarität, Werbung, Arbeit in der Nachbarschaft, Reden halten, Fahrstühle, Fußball, Frieden, Videospiele oder die Zeitung selbst.

Emmanuelle Buffin und André Béranger<sup>16</sup>, zwei ehemaligen LehrerInnen der École des Charmes, erwähnten in einem Interview mit mir mehrere Ausgaben der Zeitung »Des Enfants s'en mêlent«. Als Beispiel für den Wunsch der Kinder, sich auszudrücken und zu verstehen, was in der Nachbarschaft vor sich geht, hoben sie besonders die 5. Ausgabe hervor. Ein Einkaufswagen war aus der Durchfahrt eines Gebäudes auf ein Polizeiauto und einen Polizisten geworfen worden, worüber diese Ausgabe aus verschiedenen, sich widersprechenden Perspektiven berichtete. Die mit dem Ereignis verbundene Gewalt hinterließ bei den Kindern tiefen Eindruck. Die Zeitung ermöglichte es ihnen, zu versuchen, das Geschehene und vor allem ihre Gefühle vor dem Hintergrund des Konflikts zwischen Polizei und Jugendlichen in der Nachbarschaft, des Rassismus und der verfälschten Medienberichterstattung zu verstehen.

In ihrem Vorwort zur Ausgabe über den Einkaufswagen schrieben die LehrerInnen: »Die LehrerInnenschaft half ihnen, sich mit allen Standpunkten auseinanderzusetzen: Presse- und Augenzeugenberichte, Gerüchte ... Die Kinder waren in der Lage, sich ein eigenes Urteil über die Fakten zu bilden. Auf diese Weise boten sie eine neue und bereichernde Perspektive für die Zukunft des Viertels«. Mithilfe ihrer LehrerInnen haben sie die verschiedenen Presseartikel einer vergleichenden Lektüre unterzogen,

kritisierten die Lokalzeitung Le Dauphiné Libéré, verurteilten die Tat und ihre Gewalt, stellten aber auch die Gewalt der Sprache infrage, in der über ihr angeblich geliebtes Viertel gesprochen wurde. Sie brachten ihre Wut sowohl gegen »diejenigen, die das Viertel entwürdigen«, als auch gegen »diejenigen, die schlecht reden« zum Ausdruck. Die Frage der Gewalt, auch der Gewalt gegen Kinder, wurde Gegenstand eines Sonderthemas. Die Ausgabe mit dem Einkaufswagen und die Ausgabe über Drogen waren die Favoriten der Kinder (Umfrage in Ausgabe 16).

<sup>17</sup> »Was wir hier sehen, ist der Versuch, eine Bevölkerungsschicht zu charakterisieren und zu differenzieren. Aus der Lektüre von DESM scheint klar zu werden, dass hier eine Lücke zu füllen ist, Territorien, die es zu erforschen und abzustecken gilt.« Albert Sousbie in: »N° isolons plus la presse enfantine«.

In meinem Interview, das ich mit den ehemaligen LehrerInnen führte, wie auch im Text von Albert Sousbie betonten alle, dass La Villeneuve ein Ort ist, an dem bereits ein dichtes Netz von Textproduktionen existiert. Es gibt Zeitungen für Erwachsene, Zeitungen für einzelne Immobilien, Rundbriefe lokaler Vereine sowie das Experiment einer lokalen TV-Video-Gazette. Das Interessante an der SchülerInnenzeitung bestand also nicht darin, dass sie von Kindern geschrieben wurde, sondern dass sie deren Standpunkte und Meinungen wiedergab. Dies wiederum trug dazu bei, ihren Platz in der Gesellschaft zu verändern<sup>17</sup>, ebenso wie die öffentliche Wahrnehmung dessen, was sie zu sagen hatten. Und dieser Wandel des Platzes der Kinder in der Gesellschaft wurde von den Kindern selbst begleitet und reflektiert.

In diesem Sinne erscheint mir die Ausgabe 16, die im November 1992 unter dem Titel »Des enfants s'en mêlent s'en mêle« veröffentlicht wurde, als grundlegend und kommt einer Form der Praxis, einer Form der Reflexion im Handeln gleich. Den

<sup>18</sup> Jean Le Gal: Le nouvel éducateur 168, April 2005, S. 30.

<sup>19</sup> Ebd., S. 31-32.

Kindern zufolge entstand diese Ausgabe, »weil es für uns und unsere LeserInnen nützlich ist, zu verstehen, warum und wie diese Zeitung gemacht wird«. Die Ausgabe dokumentiert somit eine Analyse der Gemeinschaftsproduktion der Zeitung, ihrer Einbettung in ihr soziales Umfeld und ihres Wunsches, über die Schule hinaus auf Institutionen einzuwirken. Generell ist die SchülerInnenzeitung ein Ort, an dem Demokratie und Zivilgesellschaft eingeübt werden können. Sie informiert darüber hinaus auch andere (Eltern, Nachbarn usw.) über die Art und Weise, wie dieses Lernen in bestimmten Unterrichtsformaten und in der Schule stattfindet, und - etwa dank der Ausgabe zum Thema »das Wort ergreifen« - auch über die Arbeit des Kinderrates oder jene des Gemeinschaftsrates.

Jean Le Gal, Dozent für Erziehungswissenschaften und ehemaliger Grundschullehrer, erklärte: »Mit seiner Aktion, ein Erziehungsmodell für das Volk zu schaffen, stellte sich Freinet von Anfang an fest in die Tradition der libertären und sozialistischen Pädagogen, für die die Selbstorganisation der Kinder und die gemeinschaftliche Arbeit grundlegende Prinzipien waren«. <sup>18</sup> Aber er fügte hinzu, dass »es nicht ausreiche, Selbstverwaltung zu verordnen, um sicherzustellen, dass jedes Mitglied der Gruppe oder die Gruppe selbst in der Lage ist, sie umzusetzen. Es ist hier ein Prozess des sozialen Lernens durch eine Praxis, die kollektiv analysiert wird, notwendig«. <sup>19</sup> Raymond Fonvieille, der sich selbst als Pädagoge bezeichnet, als einer der Väter der Pädagogik der Selbstverwaltung, spricht von der »Arbeitsgemeinschaft«, in der LehrerIn-

nen und SchülerInnen »wenn nicht gleich an Wissen, Status oder Macht, so doch zumindest gleich an Rechten« sind.<sup>20</sup> Obwohl George Lapassade behauptet, dass es allen Pädagogiken der Selbstverwaltung an institutioneller Analyse fehle<sup>21</sup>, scheint mir, dass »Des enfants s'en mêlent« doch einige Ansätze einer solchen Analyse bietet. Jean Le Gal kritisiert im Übrigen die Aussagen von Lapassade über die Grenzen der Selbstverwaltung in den Freinet-Klassen.

<sup>20</sup> Raymond Fonvieille: »Avant-propos«, in: Naissance d'une pédagogie autogestionnaire, Paris 1988, S. 18.

<sup>21</sup> Ahmed Lamih: De Freinet à la pédagogie institutionnelle ou l'école de Gennevilliers, Vauchrétien 1984, S. 81.

Emmanuelle Buffin insistierte im Interview mit mir auf der Tatsache, dass dies sicherlich alles andere als eine »Hippie-Pädagogik« sei, dass es vielmehr sehr wichtig sei, »diese libertäre Pädagogik nicht für schlampig oder lasch zu halten. Im Gegenteil, sie war eine riesige Herausforderung«. Die SchülerInnenzeitung war, wie Freinet betonte, eine kreative und produktive Tätigkeit mit sozialer Dimension, die sich durch die Verbreitung in der Nachbarschaft einlöste. »Wir machen es, wir bringen es zu Ende, wir gehen den ganzen Weg und tun nicht nur so als ob«, sagte Buffin zu mir: »Es wird dann einfach und versteht sich von selbst: etwas herauszugeben, um etwas zu zeigen.« Das Überarbeiten nahm dabei einen wichtigen Platz ein und veranlasste Buffin zu sagen: »Es zeugt nicht von Respekt gegenüber Kindern, wenn man sagt: ›Ihr habt einen kurzen zweizeiligen Text geschrieben, der zwar keinen Sinn macht, aber wir lassen ihn so, weil wir anerkennen, dass ihr ihn geschrieben habt, er ist großartig!<«.

Die Zeitung wurde also von einer Koordinierungsgruppe, einem für jede Ausgabe erneuerten Redaktionsausschuss er-

<sup>20</sup> Michel Lobrot: »Préface«, in: Fonvieille 1998, S. 9.

<sup>23</sup> Oder die Beziehung zwischen Pfleger und Patient, wie sie in der institutionellen Psychiatrie seit Tosquelles diskutiert wird. Dieser Verbindung zur institutionellen Psychiatrie folgend, schreibt Ahmed Lamih: »Arbeit wird nicht mehr als Selbstzweck betrachtet, sondern einzig und allein als Mittel, als >therapeutisches Werkzeug«, das die Schaffung einer Gemeinschaft ermöglicht, in der die Bedeutung sozialer Bindungen wiederentdeckt werden kann«, Lamih 1994, S. 45.

stellt, der das Vermittlungsobjekt vom Anfang bis zum Ende umsetzte. Anhand dieses Objekts war es möglich, Dualitäten wie die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, Eltern und Kind, Schule und Nachbarschaft wieder ins Spiel zu bringen. WissenschaftlerInnen der institutionellen Pädagogik, die die psychoanalytischen Effekte beim Spielen in Klassen mit Freinet-Techniken untersuchten, haben sich, inspiriert von der institutionellen Psychiatrie, ausführlich mit der Rolle dieser Objekte in Gruppensituationen befasst. Dank der Zeitung können die Beziehungen auf einer höheren Komplexitätsebene analysiert werden, was sich wiederum auf die Realität auswirkt. Auf diese Weise bringt sie neue Sozialkompetenzen hervor. Dies ist eine der Hypothesen, die Albert Sousbie den LeserInnen präsentiert: »Noch bevor es Informationen produziert, ermöglicht dieses kleine Presseorgan, neue soziale Verbindungen hervorzubringen«.

Ähnlich definierte Michel Lobrot auch das Experiment eine Pädagogik der Selbstverwaltung von Raymond Fonvieille. Seiner Ansicht nach erhebt Fonvieille »den Anspruch, neue soziale Verbindungen zwischen [den Menschen] herzustellen, eine neue Relationalität«.<sup>22</sup> Die institutionelle Pädagogik der Selbstverwaltung war einer der Bezugspunkte für die Gruppe La Villeneuve, die darauf bestand, unterschiedliche Methoden aufgegriffen und später für sich angepasst zu haben.<sup>23</sup> Dabei ist es unbestreitbar, dass die Zeitung ein Mittel ist, das mehrere Ziele verfolgt - pädagogische, literarische, informative und demokratische -, das zugleich eine echte soziale Transformation anstrebt: die Anwendung der Kinderrech-

te, die Umsetzung der Koedukation unter Einbeziehung der Eltern oder ganz einfach die Instandsetzung öffentlicher Einrichtungen. Schließlich wird diese Arbeit innerhalb des relativ geschützten Raums einer Institution durchgeführt. Nichtsdestotrotz stimme ich Fernand Oury zu, der davon überzeugt ist, dass »die gleichen Phänomene in ganz ähnlichen Formen zu finden sind, sei es bei psychisch Kranken und Pflegepersonal in therapeutischen Vereinen, bei Kindern und ErzieherInnen in kooperativen Klassen oder ganz einfach bei Erwachsenen in Arbeitsgruppen mit einem gemeinsamen Ziel«. <sup>24</sup>

<sup>24</sup> Fernand Oury, in: Education et techniques, n° 14 (1983), S. 18, zitiert in: Lamihi 1994, S. 59.

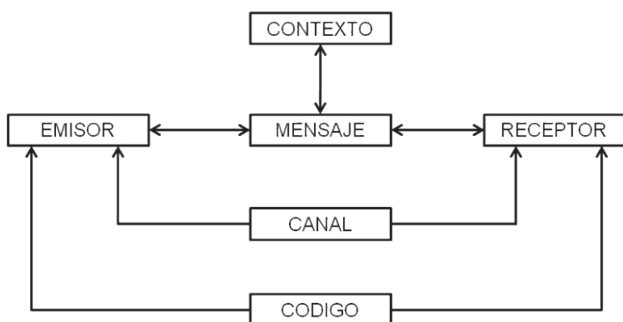
Übersetzung aus dem Französischen von Carina Herring und Nora Sternfeld

Eine nicht-  
geführte Tour  
durch eine  
nicht-existierende  
Ausstellung

Jordi Ferreiro

Herzlich willkommen zur heutigen Tour durch die von mir zusammengestellte Online-Ausstellung, die ich als nicht-existierende bezeichne, weil sie nur virtuell und temporär und nicht im klassischen Sinne physisch vorhanden ist. Mein Name ist Jordi Ferreiro und ich werde heute Ihr Nicht-Vermittler in einem nicht-geführten Rundgang durch die verschiedenen Elemente in diesem Raum sein.

Ursprünglich wurde ich zu einem Gastvortrag an die Kunsthochschule Kassel eingeladen. Den Empfehlungen des International Council of Museums (ICOM) im Zusammenhang mit COVID-19 folgend, haben wir uns jedoch dazu entschieden, die reale Veranstaltung durch eine virtuelle zu ersetzen. Um dieser neuen Situation etwas Positives abzugewinnen, habe ich die geplante Veranstaltung komplett umgekrempelt und aus einem klassischen Vortragsformat einen interaktiven Experimentierraum werden lassen, der uns gemeinsam neue Modelle des Zusammenkommens und Denkens erproben lässt. Der Besuch im nicht-existierende Ausstellungsraum ist entlang den verschiedenen Phasen eines Gesprächs wie folgt strukturiert: Einführung, Entwicklung und Abschluss. Einen Routenvorschlag bietet die folgenden Grafik:



Die folgenden Informationen sind ein Angebot, sich in das Konzept des nicht-geführten Rundgangs zu vertiefen und weiter in die einzelnen Stationen der nicht-existierenden Ausstellung einzutauchen.

## Entwicklung

Um meine heutige Rolle als Nicht-Vermittler zu kontextualisieren, möchte ich zunächst auf meinen persönlichen und beruflichen Hintergrund verweisen. Seit über elf Jahren arbeite ich als Künstler und Pädagoge in Abteilungen für Ausstellungsplanung und Vermittlung in Kunstinstitutionen, kulturellen Zentren und Museen für zeitgenössische Kunst.

Auf den ersten Blick erscheint es vielleicht untypisch, einen Künstler im Team eines Museums zu finden. Und tatsächlich bin ich nicht besonders daran interessiert, Gemälde an Wände zu hängen und Skulpturen auf Sockel zu stellen. Vielmehr sehe ich in der Mitarbeit in einem Museumsteam die Chance, die Infrastrukturen der jeweiligen Institution von innen heraus zu parasitieren und so verschiedene Interventionen zu generieren, die uns neue Möglichkeiten der Betrachtung von Kunst und der Kommunikation eröffnen.

Wie viele meiner Kolleg\*innen bin ich eher zufällig Museums-pädagoge geworden. Zuvor hatte ich einige Jahre lang unabhängig und im Kollektiv als Künstler gearbeitet ohne besonderes Interesse am Bereich der Kunstvermittlung. Ich wusste im Grunde nicht einmal, dass es etwas Derartiges gibt. Als ich als Vermittler im ehemaligen Centro de Arte Santa Mònica - CASM in Barcelona zu arbeiten begann, stellte ich fest, dass meine Art der Vorbereitung auf eine Besucher\*innenführung die gleiche war wie die auf eine Performance. Infolgedessen begann ich wiederum damit, meine Performances im Kopf als eine Art Rundgang durch eine Ausstellung zu strukturieren. Die Feststellung, dass die Praxis eines Kunstvermittlers und

eines Künstlers so viele Parallelen aufweisen und kaum voneinander zu trennen sind, stellte rückblickend einen persönlichen Schlüsselmoment dar. Die Führung durch eine Ausstellung kann als eine Art Kunstaktion betrachtet werden, und viele Kunstwerke können wiederum als pädagogisches Material dienen. Über die Lernmöglichkeiten und den Gehalt, der aus der Auseinandersetzung mit der Arbeit und des kreativen Denkens von Künstler\*innen gezogen werden kann, finden unter Lehrenden und Museumspädagog\*innen anhaltende Debatten statt. Im Laufe meiner heutigen Tour möchte ich die Perspektive dieser Debatten einmal umdrehen und weniger darauf eingehen, wie die Kunst der Pädagogik dient, als vielmehr erläutern, inwiefern Kunstvermittlung kreative Prozesse initiieren kann.

Aus meiner Erfahrung als Künstler, der in der Vermittlung arbeitet, möchte ich die Strategien und Werkzeuge erläutern, die ich von meinen Kolleg\*innen aus dem Bildungsbereich für meine künstlerische Praxis dazugewonnen habe, und somit der wichtigen Frage nachgehen: Was können Künstler\*innen und Kulturschaffende von der Arbeit als Pädagog\*in lernen?

Dass sich Künstler\*innen von der Pädagogik und Kunstvermittlung angezogen fühlen, ist kein neues Phänomen. Parallel dazu existierte jedoch immer die Vorstellung, dass jene Bereiche ein Sammelbecken für erfolglose Künstler\*innen seien, die es nie in eine Galerie geschafft haben und nicht von ihrer künstlerischen Arbeit leben können. Dieser apodiktischen Auffassung von Kunstpädagogik trat vor allem Joseph Beuys ab den 1970er Jahren unter anderem mit seiner Aussage entgegen: »Lehrer zu sein, ist mein größtes Kunstwerk.« An dieses Zitat anknüpfend behauptete ich: »Jedes (gute) Kunstwerk ist in sich selbst pädagogisch, denn es inspiriert und ruft beim Publikum neue Empfindungen hervor.« Es ließen sich die Stimmen weiterer Künstler\*innen wie Lygia Clark, Mike Kelley, Tania Bruguera, Luís Camnitzer, Andrea Fraser und Allan Kaprow anführen, die Kunstpädagogik in eine ähnliche Richtung dachten und denken.

Die nicht-existierende Ausstellung, zu der ich Sie eingeladen habe, repräsentiert anhand beispielhafter Projekte mögliche Methodologien, entstehende Dynamiken und verschiedenen Perspektiven auf die Verbindung von Kunst und Pädagogik, die ich in meiner eigenen Praxis erprobt habe und die es weiter zu untersuchen gilt. Sie zeigt das, was ich von meinen Kolleg\*innen aus der Kunstvermittlung über viele Jahre gelernt habe. Und es überrascht nicht, dass diese Dynamiken genau die notwendigsten im Prozess des Überdenkens der kulturellen Institutionen sind, die wir heute brauchen.

## Kunst als Kommunikationssystem

Die Praxis eines\*r Museumspädagogen\*in während einer Führung funktioniert normalerweise so: Pädagog\*in und Teilnehmer\*in oszillieren zwischen Sender\*in und Empfänger\*in und tauschen in den verschiedenen Momenten des Rundgangs Feedback aus. Genau in dieser direkten Kommunikation zwischen Sender\*in und Empfänger\*in liegt der grundlegende Unterschied zwischen der Arbeitspraxis eines\*r Pädagog\*in und jener des\*r Künstler\*in.

Diese direkte Rückkopplung ist etwas, was wir Künstler\*innen im Zusammenhang mit dem Publikum nicht haben, dabei wäre das ein sehr wichtiges Lerninstrument, um die Rezeption unserer Arbeiten beim Publikum zu verstehen. Als Künstler bin ich sehr daran interessiert, Kunst als einen direkten Kommunikationskanal mit dem Publikum zu begreifen, weshalb ich versuche, meine Projekte so partizipativ und horizontal wie möglich zu gestalten. Ich möchte diesen Aspekt mit einer persönlichen Erfahrung untermalen, die ich während des Projekts »Traspàs«<sup>1</sup> gemacht habe, zu dem ich eingeladen wurde, ein Kunstwerk im Schaufenster eines Museums für zeitgenössische Kunst auszustellen. Ich entschied mich dazu, diesen Raum zum initialisierenden Moment eines erweiterten Projekts zu machen, bei dem eine Reihe von Kunstwerken aus der Museumssammlung

in verschiedene Typen privaten und öffentlichen Raums »transferiert« werden sollten, darunter eine Bildungseinrichtung, ein privater Wohnraum und ein kulturelles Zentrum. Die Kunstwerke blieben etwa zwei Monate an den jeweiligen Orten, wo die Nutzer\*innen für die Aufbewahrung und die Vermittlung der Werke während mehrerer öffentlicher Aktivitäten verantwortlich waren.

<sup>1</sup> »Traspàs«, 2017/18. Installation am Museu Abelló (Mollet del Vallés).

Im Fall der Bildungseinrichtung arbeiteten wir mit einer öffentlichen Schule mit Schüler\*innen aus einkommensschwachen Familien zusammen. Wir organisierten Workshops zu den Themen »Was ist Kunst?« und »Was ist der Nutzen eines Museums?«, die von Schülerinnen, alle im Alter von zehn oder elf Jahren, für Schüler\*innen abgehalten wurden und das Ziel verfolgten, eine junge Generation auf zukünftige Museumsbesuche vorzubereiten.

Was den Wohnbereich betrifft, so nahmen wir Kontakt mit einem einheimischen Dichter auf, Alberto Sáez, der dort eineinhalb Monate mit einem Portrait lebte, welches ihn zu einer Reihe von Gedichten inspirierte, die daraufhin in die Abschlusspublikation aufgenommen wurden.

Etwas ganz Anderes geschah im Centro Cultural Andaluz. Zwar bewahrte das Kulturzentrum das überbrachte Kunstwerk in ihrer Einrichtung auf und stellte es auch aus, man weigerte sich aber standhaft, damit irgendeine öffentliche Veranstaltung durchzuführen. Aus institutioneller Sicht war dieser Teil des Projekts »gescheitert«. Ich bin jedoch der Meinung, dass Projekte, die Kunst und Bildung miteinander zu verflechten versuchen, nicht an unternehmerischen Maßstäben gemessen werden sollten.

<sup>2</sup> Erst bei der Abschlusspräsentation des Projekts im Centro Andaluz habe ich verstanden, dass mein Projekt auf die unterschiedlichen territorialen Spannungen zwischen der hegemonialen Institution Museum und der lokalen Gemeinschaftsinstitution stieß.

Denn ein »Scheitern« aus unternehmerischer Sicht bedeutet im Kunst- und Bildungskontext einen Erfahrungs- und Wissenszuwachs.<sup>2</sup> Wenn wir über horizontale Arbeitsdynamiken mit Gemeinschaften sprechen, ist es absolut fair, die Teilnahme abzulehnen, und wir sollten Projekten misstrauisch gegenüberstehen, die zwischen Institutionen und Gemeinschaften geteilt werden und bei denen es keine Spannungen oder Konflikte mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Positionen gibt. Diesem »Konflikt« ist es zu verdanken, dass ich als Künstler verstehen konnte, dass Kunst vor allem eine Praxis des Dialogs ist, die neue Kanäle und Wege der Kommunikation über Machtstrukturen hinweg schaffen kann. Ebenso sollten kulturelle Institution wie ein Kunstmuseum lernen können, dass es neben ihrem Ziel, kulturelles Erbe zu schützen, es auch das Ziel geben sollte, dieses Erbe zu einem Mittel des Dialogs mit den Bürger\*innen zu machen.

## Ortsspezifisches Arbeiten

Eine ortsspezifische Arbeitspraxis ist Künstler\*innen durchaus nicht unbekannt, hat aber vor allem in der Vermittlungspraxis eine besondere Bedeutung, sofern man einen Ort als Akkumulation verschiedener sozialer, politischer und kultureller Faktoren versteht. Das Kennenlernen unterschiedlicher Akteur\*innen, das Verstehen ihrer Bedürfnisse und des Kontexts, in dem sie auftreten, ist die Grundessenz, von der ausgehend ein Diskurs beginnt. Die Fähigkeit, für einen Moment von meiner Arbeit als Künstler Abstand nehmen zu können und aus der Distanz heraus zu erkennen, was sie beim Publikum be-

wirkt, habe ich von meinen Vermittlerkolleg\*innen gelernt. Sie ermöglicht es mir, Spannungen und Privilegien wahrzunehmen, die ich in der Rolle des Künstlers in einem bestimmten Kontext provoziere oder sichtbar mache.

<sup>3</sup> »Una generosidad absoluta«, 2018. Installation im Casa de América (Madrid) und Museo del Oro (Bogotá).

Ein gutes Beispiel für ein reflektiertes, ortsspezifisches Arbeiten ist mein Projekt »Una generosidad absoluta«.<sup>3</sup> 2018 lud mich das Museo del Oro in Bogotá dazu ein, in seiner Sammlung von mehr als 1.000 Goldstücken aus dem Indigenen Reich zu intervenieren. Ich folgte der Einladung mit dem Bewusstsein, als junger Künstler mit spanischer Staatsbürgerschaft in einen lateinamerikanischen Kontext einzudringen und in ein Erbe einzugreifen, um das verschiedene indigene Gemeinschaften einst beraubt wurden.

Während der Auseinandersetzung mit der Sammlung des Museo del Oro in Bogotá entdeckte ich bei einem Besuch im Museum Casa de América in Madrid den umstrittenen Tesoro de Quimbaya. Dabei handelt es sich um einen aus kunstvollen Objekten bestehenden Schatz aus dem 1. Jahrhundert n. Chr., der von spanischen Forschern 1891 aus kolumbianischen Gräbern entwendet und in gesammelter Form mit der Erlaubnis der kolumbianischen Regierung, die sich in einem Abhängigkeitsverhältnis zur europäischen Imperialmacht befand, nach Spanien transportiert worden war. Im Jahr 2006 erklärte die UNESCO den Tesoro de Quimbaya zum Weltkulturerbe und forderte Spanien zu einer Rückgabe des Schatzes an Kolumbien auf; die spanische Regierung ging auf die Forderung bisher nicht ein.

Meine Intervention im Museo del Oro war eine Art der symbolischen Rekonstruktion und Wiederausammenführung der einzelnen Teilstücke



You are muted. Click on

Share



Send to room...



press M to un-mute.

are

HeArthe

Maria

nora

Julia

W

gnys?

HOLD THE DOOR

single motion door is a door that can only open one way

Abb. 3: Screenshot während der nicht-geführten Tour durch die nicht-existierende Ausstellung von Jordi Ferrero am 30. Juni 2020.

<sup>4</sup> Wortwörtlich:  
»Wer einen Dieb  
bestiehlt, erhält  
dafür 100 Jahre  
Gnade«; sinn-  
gemäß: »Es ist  
kein Verbrechen,  
einen Dieb zu  
bestehlen.«

des zerrissenen Tesoro de Quimbaya. Ich stellte die wenigen Objekte, die dem Museo del Oro vom Schatz erhalten geblieben sind, neben stellvertretenden Leerflächen aus, die für die von Spanien geraubten Grabgaben stehen. Im Spanischen gibt es die Redewendung: »Quien roba a un ladrón tiene cien años de perdón«<sup>4</sup>; diesem Gedanken folgend kann meine Intervention im Museo del Oro als Versuch einer poetischen Wiedergutmachung von Verbrechen verstanden werden. Ich glaube, dass »Una generosidad absoluta« ein gutes Beispiel für die Bedeutung ortsspezifischer, künstlerischer Praxis ist. Es zeigt, wie eine Kunstintervention die Regeln und Protokolle zweier Institutionen mit einem aus historischer Sicht schwierigen, kulturellen Erbe zu durchbrechen vermag.

## Prozesse horizontalisieren

Als dritten und letzten Aspekt der Vermittlungspraxis möchte ich die Gastfreundschaft hervorheben. Mithilfe von Vermittlungsprozessen und -projekten sind wir als Künstler\*innen in der Lage, unsere eigene Arbeit aus einer anderen Perspektive zu betrachten, den Quellcode unserer Arbeit mit anderen zu teilen und ihn als Werkzeug im Dienste des Kollektiven und Gemeinschaftlichen zu nutzen, um so den uns umgebenden Kontext zu verändern und unsere Arbeit als Teil von etwas viel Größerem zu verstehen. Diese Betrachtungsweise führt dazu, die Rolle des\*r Künstler\*in als die eines\*r Gastgebers\*in zu verstehen, die Rolle des Publikums als die eines Gasts und schließlich die der Kultur

als die eines Tisches, an dem wir gemeinschaftlich sitzen und zusammenarbeiten.

Genau dieses Bild verwirklichte sich in meinem Projekt »Doorstops, wedges and holding space«<sup>5</sup>, das ich während mehrerer Kurzaufenthalte im Lighthouse in Brighton<sup>6</sup> entwickelte. Die Aktion kreiste um den Eingriff in die Außen- und Innen-tür-Situation der Institution. Ich setzte mich mit einer örtlichen Holzwerkstatt in Verbindung, um eine Reihe von Türstoppfern, Keilen und Blöcken herzustellen, die alle Türen gleichzeitig offen halten sollten. Diese einfache Geste stand im Widerspruch zu den strengen Brandschutz- und Sicherheitsvorschriften des Gebäudes, die es vorschreiben, normalerweise alle Türen geschlossen zu halten. Ich schuf auf diese Weise einen vorübergehenden Ausnahmezustand, indem ich einen durchgehend offenen Zugang generierte und so unter anderen die öffentlichen Räume des Gebäudes mit den Büroräumen im hinteren Teil verband. Diese Geste eröffnete über praktische, betriebliche Erwägungen bezüglich der Zugänglichkeit des Gebäudes hinaus einen größeren Dialog über institutionelle Offenheit und Gastfreundschaft. Während der Woche, in der die Aktion stattfand, veranstaltete ich gemeinsam mit der »Lighthouse Curator in Residence« Eva Rowson drei gemeinschaftliche Mittagessen<sup>7</sup> mit verschiedenen Sprecher\*innen<sup>8</sup>, bei denen sie ihre Erfahrungen und Gedanken darüber austauschten, was Kulturorganisationen tun müssen, wenn sie wirklich verschiedene Perspektiven in ihre Arbeit einbeziehen wollen.

Die drei Projekte »Traspàs«, »Una generosidad absoluta« und »Doorstops, wedges and holding space« sind unterschiedliche Beispiele der mög-

<sup>5</sup> »Doorstops, wedges and holding space«, 2019. Installation am Lighthouse (Brighton).

<sup>6</sup> Das Lighthouse ist eine in Brighton ansässige Kunst-Wohltätigkeitsorganisation, die sich auf die Verbindung neuer Entwicklungen in Kunst, Technologie, Wissenschaft und Gesellschaft spezialisiert hat. Vgl. online unter: [www.lighthouse.org.uk/about](http://www.lighthouse.org.uk/about) [26.08.2020].

<sup>7</sup> Lebensmittel wurden von lokalen gemeinnützigen Kochkollektiven La libela Ethiopian Kitchen, Brighton Cauldron und Lerato Foods bereitgestellt.

<sup>8</sup> Matt Weston (Co-Direktor der Agentur Spacemakers), Ben Messih (Kurator), Lara Antoine, Boudicca, Chanel Stephens und Saygal Yusuf (Teilnehmer\*innen von »Viral«, dem Mentoren- und Peer-to-Peer-Unterstützungsprogramm des Lighthouse im Jahr 2018), Jamila Prowse (Kuratorin), Amrita Dhalla (Kuratorin).

lichen Interaktion von Kunstvermittlung und Kunst. In ihnen werden Methoden angewandt, die sowohl aus der pädagogischen als auch aus der künstlerischen Praxis kommen. Durch Performance, Beteiligung des Publikums und die Neuformulierung konventioneller Formate erzeugen die gezielten Interventionen Denkanstöße und Ausnahmezustände – sowohl für die Institution als auch für die beteiligten Akteur\*innen. Ich glaube fest daran, dass die Kernaufgabe, die Künstler\*innen und Pädagog\*innen zusammen mit anderen Kulturakteur\*innen teilen, die Schaffung von Wissen ist. Und damit meine ich kein formales Wissen, sondern ein Wissen, das die Kunst als ein System des divergierenden Denkens wieder in den Vordergrund rückt und uns hilft, aus alternativen Blickwinkeln zu denken. Dabei handelt sich meistens um eine Art des Denkens, das es uns erlaubt, neue Wege des Zusammenseins zu gehen – so wie heute in unserem nicht-geführten Rundgang.

Und damit sind wir am Ende unseres Weges angelangt. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und wünsche noch einen anregenden Aufenthalt in der nicht-existierenden Ausstellung.

Übersetzung aus dem Englischen von Luise von Nobbe



Spielclub,  
Mitmachstadt  
und Archive:  
Einblicke in eine  
künstlerisch-  
edukative Praxis

Claudia Hummel im Gespräch  
mit Ayşe Güleç und Gila Kolb

Ayşe Güleç: Wir kennen uns von der documenta 12 (2007). Seit 2009 arbeitest du im universitären Bereich und beschäftigst dich u.a. mit Projekten, deren Ausgangspunkte historische Beispiele – besonders aus den 1970er Jahren – sind. Das waren unter anderem die »Mitmachstadt« und der »Spielclub«. Außerdem erinnere ich mich noch sehr gut an dein Mathematikbuch-Seminar mit Annette Krauss, bei dem ich auch dabei war.<sup>1</sup> Das ist für mich Teil deiner künstlerischen Praxis und deiner künstlerischen Analyse von Materialitäten und Geschichte. Deine Auseinandersetzung mit Mathematikbüchern erinnert mich an die Arbeit »Aufstellung« von Harun Farocki, in der er verschiedene Visualitäten durch Montage analysiert.<sup>2</sup> Magst du damit beginnen zu erzählen, was dich antreibt, die Dinge zu tun, die du tust?

Claudia Hummel: Interessant, dass du das Mathematikbuch-Seminar von Annette Krauss und mir erwähnst. Die Geschichte der Auseinandersetzung mit künstlerisch-educativer Bildungsgeschichte beginnt für mich damit, dass mir Katja Jedermann, Kollegin am Institut für Kunst im Kontext, anlässlich meiner Einstellung im Jahr 2009 das Buch »Künstler und Kulturarbeit«<sup>3</sup> schenkte. Ich habe es jedoch lange liegen gelassen, weil ich es ein bisschen oll fand und ich – aus heutiger Perspektive – damals gänzlich auf die Anrufung des neoliberalen Bildungssystems, alles neu erfinden zu müssen, reagierte. Aber dann überredete mich Katja, 2011 ein gemeinsames Seminar zu Absolvent\*innen des Instituts abzuhalten. In diesem Rahmen habe ich Künstler\*innen der ersten Studiengeneration des Instituts, das damals noch »Modellversuch Künstlerweiterbildung« hieß, kennengelernt und angefangen zu begreifen, was für Energiespitzen in diesen Lebensläufen stecken. Infolgedessen habe ich mir das Buch dann doch einmal näher angeschaut und ent-

<sup>1</sup> Das »Mathematikbuch-Seminar« trägt den Titel: »Differenz als Rechenaufgabe«. Es handelt sich dabei um eine selbstorganisierte, öffentlich stattfindende Seminarreihe. In den Seminaren werden gemeinsam mit Teilnehmer\*innen und eingeladenen Gästen Mathematik-Schulbücher gelesen. Durch experimentelle Übungen und Inputs setzen wir uns mit der Bild-, Sprach- und Zahlenpolitik in diesen Lehrwerken auseinander. Initiiert wurde die Seminarreihe im Jahr 2009 durch Claudia Hummel und Annette Krauss, vgl.: [www.differenz-als-rechenaufgabe.de](http://www.differenz-als-rechenaufgabe.de) [04.10.2020].

<sup>2</sup> Vgl. [www.harunfarocki.de/de/installationen/2000er/2005/aufstellung.html](http://www.harunfarocki.de/de/installationen/2000er/2005/aufstellung.html) [04.10.2020].

<sup>3</sup> Roloff (Hg.): Künstler und Kulturarbeit, Berlin HdK, 1981.

<sup>4</sup> Die »Mitmachstadt« (auch »Bauvorhaben Mitmachstadt«) ist ein künstlerisches Projekt, das von 1979 bis 1981 in verschiedenen westdeutschen Städten stattgefunden hat. Entwickelt hat es die Gruppe Leut'Werk: Eckhart Haisch, Konstanze Schmidbauer (geb. Hedrich), Ingolf Kirsch und Gabriele Ramdohr, damals Studierende im »Modellversuch Künstlerweiterbildung« in Berlin.

<sup>5</sup> »Kontext Labor Bernau« fand zwischen 2014 und 2016 statt und wurde von Kristina Leko, Künstlerin und Lehrende am Institut für Kunst im Kontext geleitet, vgl. [www.2015.kontext-labor-bernau.de](http://www.2015.kontext-labor-bernau.de) [04.10.2020].

deckt, dass auf dem Titelbild eine Ton-Stadt zu sehen ist und zwar das damalige »Bauvorhaben Mitmachstadt«<sup>4</sup>, ein Projekt, das 1979 von Studierenden und einem Dozierenden des »Modellversuchs Künstlerweiterbildung« entwickelt wurde.

Es verfolgte die Idee, sechs bis neun Tonnen rohen Ton im öffentlichen Raum zu platzieren, vorbeikommenden Leuten durch Zuwerfen von Ton die Hände zu beschmutzen, sie zu involvieren und mit dem Ton ein Stadtmodell zu erkneten. Und das passierte dann über mehrere Tage; anschließend wurde dieses ziemlich große Stadtmodell – das waren Flächen von 20 bis 50 qm – in Rollenspielen verhandelt. Es ging um die großen Fragen der Stadtentwicklung von damals, insbesondere die Kahlschlagsanierung, also das Abreißen historischer Innenstädte und den Aufbau einer neuen, modernen Stadt.

Dieses Projekt hat mich so sehr fasziniert, dass ich auf den Moment wartete, es gemeinsam mit Studierenden wiederholen zu können. Diese Möglichkeit ergab sich 2015 im Rahmen des Institutsprojekts »Kontext Labor Bernau«.<sup>5</sup> Die Stadt Bernau hatte mit dem Institut eine dreijährige Kooperation zur Entwicklung von experimentellen Formen der Kunst im öffentlichen Raum. 2015 stellte sie uns zusätzlich zu Aktionen in der Innenstadt zwei riesige Hallen zur Verfügung. Die Gebäude, in denen wir arbeiteten, gehörten zu einem großen Gebäudekomplex, der schon lange leer stand und privatisiert werden sollte. Ein Bürgerverein hatte einen Investor gefunden, um ihn zu überzeugen, die Gebäude zu kaufen und darin circa 500 hochpreisige Eigentumswohnungen zu errichten. Aus Berliner Perspektive – Berlin wird ja gerade straßenzugeweise an Investor\*innen verkauft – war das nicht lustig, dass dieses riesige Gelände plötzlich privatisiert werden sollte. Und das war der Grund, die Mitmachstadt einzusetzen, um Fra-

gen von Privatisierung und Kapitalisierung von Stadt zu diskutieren und zu bearbeiten.

Auf der Suche nach Baumaterial fuhr ich deshalb zur letzten noch funktionierenden Tongrube in Brandenburg. Ein Baggerführer hat mir höchstpersönlich zur Materialprobe mit seinem Bagger eine Schaufel rohen Ton vor die Füße geschaufelt. Durch einen waghalsigen Transport wurden dann Tonnen von rohem Ton nach Bernau transportiert. Mit den Projektmitteln habe ich noch ein wenig Keramikton gekauft. Zusammen mit Studierenden<sup>6</sup> luden wir dann unter der Woche Bernauer Schulklassen und am Wochenende alle Bernauer\*innen ein, beim Bau des Stadtmodells mitzuwirken. Das dauerte im Gegensatz zur alten Mitmachstadt, die meistens nach fünf bis acht Tagen abgeschlossen war, drei Monate. Und so haben wir mit bis zu 700 Leuten aus Bernau über drei Monate hinweg dieses Stadtmodell geknetet, Privatisierung gespielt, Stadtteile wieder abgerissen und die Nutzung in Workshops verhandelt.

Wir haben in diesen drei Monaten dann rausbekommen, dass Privatisierung und Kapitalisierung für die Bernauer\*innen damals noch überhaupt kein Problem darstellten, da sie viel Platz hatten, immer noch Leerstand und viele auch noch über einen Schrebergarten verfügten. Unser Projekt ergab aber, dass in Bernau eine Lobby für Kinder fehlte. Die Kinder gehen in die Schule und haben im Stadtpark einen Spielplatz. Ansonsten halten sie sich im Straßenraum oder in den Gärten auf. Doch es gibt keinen weiteren Kinderort oder Kinderkunstort, an dem sie sich versammeln können, um gemeinsam etwas zu machen. Die Bernauer\*innen, die dann zur Abschlussveranstaltung der Mitmachstadt kamen, waren der Meinung, dass in dieses Gebäude eine Kinder-Kulturstätte einziehen solle und dass das Mitmachstadt-Modell unter eine 50 Quadratmeter große Plexiglas-

<sup>6</sup> Die »Mitmachstadt Bernau« entstand zusammen mit Herlambang Bayu Aji, Veronika Albrandt, Katrina Blach, Ling-yu He, Namia Leigh, Dagmar Lesiak, Alien Oosting. Seitdem zirkulierte dieses Prinzip noch mehrfach, konzipiert durch Veronika Albrandt, An-Chi Cheng, Ling-yu He, Weiqi Wang, Eunbi Kwon und Vivian Chan, auch in Taiwan und China, immer adaptiert an den jeweiligen lokalen Kontext.

platte gehöre, als Beispiel dafür, was kollektiv erarbeitet werden kann. So hat das Projekt damals seismografisch herausgefunden, was in dieser Stadt gerade fehlte.

Ayşe Güleç: Was war dein Anliegen? Etwas sichtbar zu machen, was nicht sofort erkenntlich ist? Mit unterschiedlichen Gruppen eine kritische Auseinandersetzung mit Räumen anzustoßen?

Claudia Hummel: Ich glaube, dass es drei zentrale Motivationen waren. 2015 war Ton aus meiner Perspektive ein eher altmodisches Material, und ich hatte große Lust herauszufinden, ob sich Leute damit beschäftigen wollen. Eine andere Motivation war mein Interesse an Fragen der Stadtentwicklung in Kunstvermittlungskontexten. Ich bin überzeugt davon, dass wir über die Werkzeuge und Theoriebildung der kritischen Kunstvermittlung zu einer kritischen Stadtvermittlung kommen können. Und die dritte – und das ist wirklich eine ernste Motivation – war meine Feststellung aus den Jahren der Lehre am Institut für Kunst im Kontext, dass die ganze Ausbildung für künstlerisch-educative Arbeit, die ich ja auch selbst mitverantwortete, vielfach referenzfrei vonstatten geht. Nur wenige Leute wissen um die Geschichte, aus der sich kulturelle Bildung und Kunstvermittlung heraus entwickelt haben. Und so ist es seit der Erfahrung der »Mitmachstadt Bernau« zu meinem großen Anliegen geworden, den Studierenden zu vermitteln, dass der Bereich der künstlerisch-educativen Arbeit eine Geschichte hat, dass sie von deren Existenz wissen müssen und sich durch eine gezielte Referenzierung in diese Geschichte auf eine bestimmte Art und Weise einschreiben können. Und das alles vor dem Hintergrund, dass kulturelle Bildung im letzten Jahrzehnt ein großes Feld geworden ist, das zwischen Institutionsbildungen, Instrumentalisierung im Kontext einer neoliberalen Bil-

dungspolitik und Selbstorganisation schwankt. Welche Rolle spielt denn kulturelle Bildung in den neoliberalen Strukturen unserer Gesellschaft, in welcher solidarische, soziale Strukturen abgebaut und Verantwortung auf die Individuen übertragen wird, in einer Gesellschaft der institutionellen Identitätspolitiken, die zu Selektion und Ausschlüssen führen? Ich beobachte oft, dass die Zielsetzungen kultureller Bildungsprojekte in Bezug auf ihre Funktion in einem größeren gesellschaftlichen Ganzen unklar sind und selten deutlich ist, wessen Agenda hier eigentlich gerade verfolgt wird.

Gila Kolb: Für mich ist an dieser Stelle die Frage wichtig, auf welchen Ebenen du Partizipation denkst. Ich sehe sie hier sowohl bei den Kindern und bei den Bürger\*innen, in der Stadtentwicklung und in den Zusammenhängen, die dahinter stehen, als auch darin, dass es selbst ein Projekt über das Lernen und die Lehre ist. In dem Moment nimmst du viele Rollen zugleich ein. Du bist Teil der Geschichten, bringst aber auch Teile der Geschichte mit ein. Gleichzeitig inszenierst du einen ganz neuen Prozess. Vielleicht findet sich das am ehesten als Beschreibung mit dem Begriff der Partizipation, vielleicht hast du dafür aber auch einen anderen, nicht so neoliberal überformten Begriff?

Claudia Hummel: Mit dem Begriff Partizipation arbeite ich wenig. Ich glaube, es ist eine Art *Verbindungsarbeit*. Das wird am Spielclub noch einmal deutlicher.

Ayşe Güleç: Spielclub ist ein gutes Stichwort! Er hat genau mit den Themen zu tun, die du vorhin benannt hast: Kapitalismuskritik, Stadtentwicklungskritik und die Ermöglichung, eine andere Form von Stadt zu denken. Denn Stadt wird oft von Leuten auf dem Reißbrett entworfen, die selbst gar nicht in diesem Stadtteil wohnen. Du hast eine Methode entwickelt, die

genau diese Felder miteinander verbindet und aufzeigt, dass etwas Anderes möglich ist.

Claudia Hummel: Der Spielclub ist in Bezug auf Stadtentwicklung noch ein eher schwaches Beispiel für Partizipation. Noch nie wurde dieses Projekt oder auch die Mitmachstadt in ein tatsächliches Stadtentwicklungsverfahren integriert. Das wäre eine Herausforderung für uns, dass wir uns mit einem Projekt wie der Mitmachstadt oder dem Spielclub in einem konkreten Stadtteil in einen Veränderungsprozess einbinden lassen.

Ayşe Güleç: Aber es gibt diese Praxis ja.  
Die Praxis ist ja schon ein Beispiel.

<sup>7</sup> Katja Reichard: Wandernde Kameras. Operative Medienpraxis, Projektarbeit und kollektive Organisation im Berliner Märkischen Viertel der 1970er Jahre; in: Tom Holert/ Marion von Osten (Hg.): Das Erziehungsbild: Zur visuellen Kultur des Pädagogischen, Wien 2010, S. 315-335.

Claudia Hummel: Ja, das stimmt. Nun, der Spielclub ist auch eine alte Geschichte aus den frühen 1970er Jahren. Schon vor vielen Jahren bin ich dem Projekt in Form einer Fußnote in einem Text von Katja Reichard im von Tom Holert und Marion von Osten herausgegebenen Band »Erziehungsbild« begegnet.<sup>7</sup> Dieser bin ich nachgegangen und habe herausgefunden, dass das Projekt als »Spielclub Kulmer Straße« in Schöneberg in der Parallelstraße meiner aktuellen Wohnung stattgefunden hat. Dann habe ich die damaligen Protagonist\*innen gesucht und gefunden, habe herausgefunden, dass es ein Projekt der nGbK war, einem basisdemokratischen Kunstverein, in dem ich seit 19 Jahren Mitglied bin. Daraufhin habe ich einen der Gründer des Spielclubs, Gernot Bubenik, im Wintersemester 2017/18 in das Seminar zur »Geschichte künstlerisch-educativer Arbeit seit 1968« eingeladen, mit der Folge, dass die Energie, die er hinterließ, einige Studierende so für das Projekt begeistert hat, dass sie<sup>8</sup> bereit waren, zusammen mit mir einen Antrag bei der nGbK einreichen, um das Projekt dort 50 Jahre später noch einmal aufzuführen. Valeria Fahrenkrog, Mitglied des Redaktionsteams der Berliner Hefte, einem Verlag zur Geschichte

<sup>8</sup> Marcos Garcia Pérez, Moritz Gramming und Katharina von Hagenow.

<sup>9</sup> Klaus Böllhoff,  
Gernot Bubenik,  
Sibyll Möbius,  
Peter Möbius  
und Ann-Kathrin  
Scharwächter.

und Gegenwart der Stadt Berlin, vervollständigte die Arbeitsgruppe. Und bei der nächsten Hauptversammlung des Vereins erhielten wir den Zuschlag. Der »Spielclub Kulmer Str. 20a« wurde dann als »Spielclub Oranienstraße 25« im Winter 2019/20 zusammen mit einer Ausstellung über das historische Vorbild wiederaufgeführt. Ich habe im Vorfeld Recherchetreffen organisiert und die Spielclub-Künstler\*innen der 1970er Jahre eingeladen. Die Wiederaufführung richtete sich an die nächste Generation, an Schulklassen von heute. Und bei den Festtagen des Spielclubs, wie z.B. dem letzten Wochenende, kamen dann alle vier Generationen zusammen: die Künstler\*innen der 1970er Jahre<sup>9</sup>, ich als Mittlerin, die Generation der Studierenden und Studienabsolvent\*innen und Kinder der Schulklassen, mit denen wir gearbeitet haben. Wir merkten, dass wir alle in einem Zusammenhang standen – in einer Geschichte, die sich über mehrere Generationen erzählen lässt. Die Verbindungsarbeit, die ich meine, ist diese Art, Generationen miteinander zu verbinden. Das ist eine Form der Partizipation an Geschichte, eine Verbindungsarbeit, die für mich eine aktive Geschichtsarbeit ist.

Ayşe Güleç: Schöner Begriff, »aktive Geschichtsarbeit«!

Gila Kolb: Ja! Ich frage mich, wie du damit umgehst, dass das ja eigentlich Begriffe aus der Geschichte künstlerischer Kunstvermittlung sind, die du einerseits birgst, in einer gewissen Weise fast schon re-inszenierst, also wie bei einem Reenactment wieder zum Leben erweckst, ihnen aber auch etwas ganz Gegenwärtiges verleihst. Wie gehst du da mit der Autor\*innenschaft um?

Claudia Hummel: Die Autor\*innenschaft ist eine kollektive. In der nGbK sind wir eine AG, aber innerhalb der AG haben wir schon sehr genau definiert, wer wofür verantwortlich ist. Wir haben ein sehr großes Impressum, in

dem alle Namen aufgeführt sind und deutlich wird, wer welchen Teil verantwortet. So bin ich z.B. zusammen mit Valeria Fahrenkrog wirklich Autorin der Ausstellung über den *historischen* Spielklub und nur Initiatorin des *neuen* Spielclubs. Denn die Architektur dafür hat ein anderer Teil der Arbeitsgruppe gestaltet. Ich habe mich da auch nicht eingemischt. Und die Spieltage wurden in der Regel von drei Personen aus einer Gruppe von insgesamt 24 Spielleiter\*innen gestaltet.<sup>10</sup> Ich habe im Vorfeld lediglich durch den Rahmen von Seminaren den Raum organisiert, die Spielweisen kollektiv zu entwickeln. Die kollektive Autor\*innenschaft erstreckt sich von den ehemaligen Spielclub-Künstler\*innen, die sich damals »AG Spielumwelt« nannten, über die »AG Spielclub Oranienstraße 25« und die Spielleiter\*innen bis zu den Kindern, die den neuen Spielclub mit Leben füllten.

**Ayşe Güleç:** Hinsichtlich der Frage der Reinsensierung oder des Reenactments?

**Claudia Hummel:** Wir haben das immer *Wiederaufführung* genannt. Referenz waren die Reenactments im Kontext von Performance Kunst. Es gibt eine ganze Reihe davon, im Besonderen von Performancekunst der 1970er Jahre, um diesen Teil der Kunstgeschichte wieder zu aktivieren. Aber eigentlich ist es kein Reenactment im strengen Sinne, weil wir ja keine Handlungsabläufe von einst nacherzählen. Es ist eher eine Aktualisierung.

**Ayşe Güleç:** Aktualisierung hört sich wirklich gut an. Trotzdem gibt es ja das Element des Reenactments oder der Performance, also eine Wiederholung. Es dreht sich um etwas, was es gegeben hat und was heute wiederholt stattfindet, und damit auch gleichzeitig um eine visionäre Praxis. Man schaut nicht nur zurück, sondern macht etwas, was für die Zukunft wichtig

<sup>10</sup> Die Gruppe der Spielleiter\*innen bestand aus freischaffenden Künstler\*innen und Kunstvermittler\*innen, Studierenden des Instituts für Kunst im Kontext, Studierenden der Theaterpädagogik und Künstler\*innen der Thikwa-Werkstatt für Theater und Kunst: Vivian Chan, Lijung Choi, Louis Edler, Rowan de Freitas, Ximena Gutiérrez Toro, Christina Harles, Johanna Herbel, Torsten Holzapfel, Lina Joost-Krüger, Peter Pankow, Zsófia Puszt, Rachel Rosen, Sammy Serag, Lisa Simpson, Federica Teti, Susana Vasquez Torres, Weiqi Wang, Henrike Wiemann, Mingjie Zhou. Dazu kamen auch alle AG-Mitglieder.

sein kann. Es ist wie eine *Art Wiedergänger*, der aus der Vergangenheit wieder da ist, der aber auch gleichzeitig in die Zukunft schaut. Das finde ich interessant! An dieser Stelle würde ich das Gespräch gerne auf die Frage lenken, was wir daraus lernen. Das eine ist das Lernen mit dem Körper auf performativer Ebene oder aus der Geschichte. Dabei gibt es wahrscheinlich verschiedene Ebenen des Lernens: gemeinsam lernen, mit dem Material lernen. Denn den Ton in die Hand zu nehmen und mit ihm zu spielen, sind ja auch Formen des Lernens.

Claudia Hummel: Was wir gelernt haben ist, dass wir historische Materialien in die Gegenwart *übersetzen* müssen. Der gesellschaftspolitische Kontext des Projekts hat sich geändert; es sind 50 Jahre seit der *Uraufführung* vergangen. Und interessanterweise lernen wir vor allem etwas über unsere heutige Gesellschaft. Bei der Mitmachstadt zum Beispiel meinte eine Kollegin beobachten zu können, dass das Wissen im Umgang mit Ton in den Händen von heute so viel geringer ist als 1979. Sie fand, dass das an den Gebäuden zu sehen sei. Außerdem habe ich erkannt, wie Medien unsere Gesellschaft prägen. Bei den Mitmachstädten der 1970er Jahre fanden sich ganz viele idyllische Häuschen. Der große Skandal in den damaligen Modellen waren – immer noch – Flachbauten oder Punkthochhäuser. Mit solchen Kategorien wurden wir 2015 kaum mehr konfrontiert; dagegen mit der kompletten Spielzeugindustrie: Ponymöbel, Ritterburgen, Goldminen ... mit all den Architektur- und Stadtbildern, die Spielzeughersteller\*innen und auch die Medien Kindern liefern. Stadt wurde meist als Spektakel imaginiert. Vor allem ein Beispiel hat sich in meine Erinnerung eingeschrieben: Ich sagte zu meiner Gruppe aus der 9. Klasse, mit der ich an einem Vormittag arbeiten sollte: »Heute brauchen wir Sozialwohnungen! Wir brauchen Wohnungen für Leute, die im Rollstuhl fahren und Wohnun-

gen für Alleinerziehende. Wir brauchen Wohnungen für diese Stadt, denn wir haben schon genug Ponyhöfe und einen großen Markt und so weiter.« Als ich wieder an diesen Tisch zurückkam, sagten die Schüler\*innen entschlossen: »Frau Hummel, wir haben abgestimmt und möchten einen Freizeitpark bauen!« Und dann haben sie einen Freizeitpark mit Open Air Bühne und Trampolin gebaut, und manche der Gebäude sahen dann – das habe ich später in der Auswertungsrunde erfahren – wie Figuren von SpongeBob Schwammkopf. Diese Erwartung, dass Stadt ein Ort des Events, des Vergnügens, des Konsums, des Spektakels ist, war absolut signifikant in dieser neuen Mitmachstadt. So ließ sich dann durch diese alte Versuchsanordnung vor allem etwas über die zeitgenössischen Vorstellungen von Stadt erfahren.

<sup>11</sup> Oliver Marchart: *Conflictual Aesthetics: Artistic Activism and the Public Sphere*, Berlin 2019, S. 177ff.

**Gila Kolb:** Ich würde dir zustimmen: Wenn es eine gewisse Offenheit innerhalb eines Settings gibt, dann ist oft der erste Moment oder die erste Bewegung die Reproduktion des bisher Bekannten oder von Klischees. Wie schafft man den Sprung, Leute etwas erfinden zu lassen, was sie selbst noch nicht kennen? Oliver Marchart hat mit dem Begriff Pre-Enactment<sup>11</sup> beschrieben, dass man etwas für eine Situation übt, die es noch nicht gibt, aber man versucht trotzdem etwas für mögliche Zukünfte zu erproben, was nicht alleine eine Reproduktion dessen ist, was schon war, sondern in die Zukunft weist. Siehst du ein solches Pre-Enactment in der Mitmachstadt? Hat deine eigene Praxis etwas davon?

**Claudia Hummel:** Das ist eine gute Frage. Ich habe den Eindruck, dass ich das, was den Kindern und Jugendlichen, die mitmachen, wiederfährt, nicht zwangsläufig mitkriege, weil das die Situation entweder nicht hergibt oder auch das Vertrauensverhältnis noch nicht stabil ge-

nug ist, dass ich das erfahre. Ich kann es nur in meinem Rahmen sehen, aber möglicherweise nicht erkennen, dass es für sie zukunftsweisend war. Eine Sache allerdings kann ich schon erzählen: Im Spielclub gab es immer diesen Begriff der Realitätsvermittlung. Das war ein erklärtes Ziel der Spielclub-Künstler\*innen der 1970er Jahre, dass sie den Kindern eine Form von *Realitätsvermittlung* anbieten wollten. Die Idee, die dahintersteckte, war eine Vermittlung der kapitalistischen Strukturen der Gesellschaft, um mit den Kindern innerhalb dieser reproduzierten Realität verhandeln zu lernen. Rollenspiel war die zentrale Spielmethode des Spielclubs. Im Rollenspiel sollten die Kinder verhandeln lernen, so wie man auf dem Fußballplatz kicken lernen kann. Realitätsvermittlung stand auch damals immer als Begriff in den Protokollbögen, die zumindest zu Beginn nach jedem Spielclubtag erstellt wurden.

Beim Spiel mit den Schulklassen – bei denen ich oft mitgespielt habe – ist mir deutlich geworden, dass die Realitätsvermittlung der Erwachsenen natürlich auch eine sehr erwachsene Spekulation und Projektion auf die Kinder ist, aber es eigentlich die Kinder sind, die die Realitätsvermittlung im Raum herstellen. Wenn wir mit ihnen Mietenpolitikproblematiken zu bearbeiten versucht haben, haben sie lieber Friday for Future-Demos organisiert. Das haben sie in null Komma nix gemacht! Das heißt, wir haben gelernt, dass 13 bis 14-jährige Schüler\*innen mittlerweile so trainiert sind, dass sie aus dem Stehgreif eine Demo auf die Beine stellen, Sprechchöre erheben, Bewegungen im Raum anführen können usw. So wurde die ganze Geschichte zu einer Realitätsvermittlung für mich, und ich würde auch sagen: für uns. Auch einige der Spielleiter\*innen haben nicht schlecht gestaunt. Vielleicht ist das der Blick in die Zukunft. Das macht die ganze Sache natürlich sehr kompliziert. In einem Publikumsgespräch nach

einer geführten Tour durch die Ausstellung über den historischen Spielklub fiel dann auch die Bemerkung, dass das Projekt doch eigentlich ein sehr egoistisches Unterfangen sei, weil besonders die Erwachsenen davon profitierten und nicht die Kinder. Letztlich stimmt das.

Ayşe Güleç: Pädagogische Ansätze der 1970er Jahre interessieren dich sehr. Erzählst du uns etwas über deine neue künstlerische Recherchearbeit zum pädagogischen Basis Verlag?

<sup>12</sup> Hoffmanns  
Comic Teater:  
Wie sich Bonzo  
Dresche verdiente,  
Basis Verlag Berlin  
1974.

<sup>13</sup> Hoffmanns  
Comic Teater. Bill  
aus dem blutigen  
Eimer und die Söh-  
ne des Himmels,  
Basis Verlag Berlin  
1974.

<sup>14</sup> Ariel Dorfmann /  
Armand Mattelart:  
Walt Disneys  
Dritte Welt. Mas-  
senkommunikation  
und Kolonialis-  
mus bei Micky  
Maus und Donald  
Duck, Berlin  
1977. Im Original:  
Ariel Dorfman &  
Armand Mattelart,  
Para Leer al Pato  
Donald, Ediciones  
Universitarias de  
Valparaiso, 1971.

<sup>15</sup> Peter Schulz-Ha-  
geleit (Hg.): lieber  
Instandbesetzen  
als kaputtbesitzen!  
Unterrichts-  
materialien zur  
Wohnungspolitik.  
Berlin 1981.

Claudia Hummel: Gerne! Seit ungefähr vier Jahren sammele ich antiquarische Bücher, die im Basis Verlag erschienen sind, auf den ich aufmerksam wurde, weil einige Spielklub-Autor\*innen dort veröffentlicht haben. So zum Beispiel auch Peter Möbius unter dem kollektiven Label Hoffmanns Comic Teater mit dem Kinderbuch »Wie sich Bonzo Dresche verdiente«<sup>12</sup>, das auf Erfahrungen im Spielklub basiert, oder das Buch »Bill aus dem blutigen Eimer oder die Söhne des Himmels«<sup>13</sup>, ebenfalls von Peter Möbius, eine Art Gegengeschichtserzählung aus dem sogenannten Wilden Westen als Comic. »Walt Disney's »Dritte Welt«. Massenkommunikation und Kolonialismus bei Micky Maus und Donald Duck« von Ariel Dorfmann und Armand Mattelart wurden als Übersetzung ebenfalls im Basis Verlag herausgegeben.<sup>14</sup> Es wurde bereits 1971, also zwei Jahre vor dem von den Vereinigten Staaten unterstützten Militärputsch in Chile, von Matelart, einem belgischen Soziologen, und Dorfmann, einem chilenischen Kunsthistoriker, geschrieben. Sie nehmen Donald Duck und Mickey Mouse anhand deren imperialistischer Inhalte auseinander. Nach diesem Fund habe ich weiter über den Verlag recherchiert und ein Buch gefunden, das 1981 von Peter Schulz-Hageleit zusammen mit der GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) herausgegeben wurde. Es trägt den Titel »lieber instandbesetzen als kaputtbesitzen«.<sup>15</sup> Es sind

<sup>16</sup> Annika Elmquist/Gittan Jönsson/AnnMari Langemar & Pål Ryberg: Das Geschichtsbuch, Basis Verlag Berlin 1971.

<sup>17</sup> Zum Geschichtsbuch siehe auch die Learning Unit »Pedagogy and Criticism of Capitalism in West Berlin from 1969«, die im Rahmen des Forschungsclusters Intertwining histories der Another Roadmap School im Jahr 2018 entstanden ist. Vgl. online unter: [another-roadmap.net/intertwining-histories/tools-for-education/learning-units/pedagogy-and-criticism-of-capitalism-in-west-berlin-from-1969](https://another-roadmap.net/intertwining-histories/tools-for-education/learning-units/pedagogy-and-criticism-of-capitalism-in-west-berlin-from-1969) [04.10.2020].

Unterrichtsmaterialien rund um die Themen Hausbesetzung und Wohnpolitik, die damals in einer ziemlich hohen Auflage gedruckt wurden. Ich habe bis heute nicht herausgefunden, ob es in den Schulen verteilt worden ist; aber es war definitiv Schulmaterial zum Thema Hausbesetzungen.

»Das Geschichtsbuch«<sup>16</sup>, das als eine Übersetzung aus dem Schwedischen im Basis Verlag erschien, ist eines meiner Lieblingsbücher! Es behandelt die Geschichte des Kapitalismus ab dem Mittelalter und der Feudalherrschaft in Europa über die Entwicklung des Kolonialismus und versucht, die Geschichte Europas als Kapitalismusgeschichte in Verknüpfung mit Kolonialgeschichte zu erzählen. Das Buch ist als Comic gestaltet, sogar das Vorwort. Es ist eine Abschlussarbeit von vier schwedischen Kunsthochschulabsolvent\*innen aus dem Jahr 1969, voll mit Siebdrucken, Holzschnitten, Collagen usw. Und der Basis Verlag hat es auf Deutsch übersetzt. Es existiert auch auf Englisch, Dänisch und Spanisch. Es muss insgesamt in einer sehr hohen Auflage erschienen sein und ist trotzdem kaum bekannt.<sup>17</sup> Ich habe dann viele Bücher des Verlags antiquarisch gekauft und bin durch einen Briefbogen, den mir Sibyll Möbius, Spielklub-Akteurin und Frau des leider im Frühjahr 2020 verstorbenen Peter Möbius, gegeben hat, darauf gekommen, wer die Verlagsgründer\*innen sind. Einen habe ich dann gefunden. Er ist heute 85 Jahre alt und hat vor kurzem meine Frage beantwortet, wie es zur Gründung dieses Verlags kam. Und das ist eine sehr schöne Geschichte! Es waren vier Verlagsgründer\*innen, die als Schauspieler\*innen arbeiteten oder noch studierten. Sie hatten teilweise Kinder und zur Betreuung dieser einen Kinderladen in der Grunewaldstraße in Berlin Schöneberg gegründet. Der Kinderladen hatte eine Druckerpresse gekauft, um Raubdrucke von Texten anzufertigen, die sie für die Kinderladen-Bewegung da-

<sup>18</sup> Asja Lācis: »Orel 2018/19. Proletarisches Kindertheater – Programm einer ästhetisch-politischen Erziehung (Walter Benjamin)«, in: Revolutionär im Beruf. Berichte über proletarisches Theater, über Meyerhold, Brecht, Benjamin und Piscator, München 1971, S. 20–31.

<sup>19</sup> Erster Satz auf einem Werbeinleger des Basis Verlags, gefunden in: CUP-Kollektiv: Arbeit und Reichtum. Ein Unterrichtsprojekt für die Grundschule (Basis Unterricht 2), hg. von Wendula Dahle, Basis Verlag Berlin 1974.

<sup>20</sup> Chris Searle: Mein Lehrer ist wie ein Panzer, Basis Verlag Berlin 1975.

mals für wichtig hielten, z.B. Walter Benjamins Programm über ein »Proletarisches Kindertheater«, das er nach einem Besuch bei der Regisseurin Asja Lācis in der russischen Stadt Orel 1918 geschrieben hatte.<sup>18</sup>

Die Raubdrucke waren Kopien von Texten aus der Uni-Bibliothek, die sie an andere Kinderladen-Kollektive verkauft haben. Derlei Texte wurden damals auf den Elternabenden gelesen und diskutiert. So haben sie den Weg ins Verlagswesen gefunden, mit dem Ziel, antiautoritäre Kinderbücher und pädagogische Literatur zu veröffentlichen. Bemerkenswert ist, dass im Basis Verlag viele Lehrpersonen veröffentlicht haben und Leute, die aus der künstlerisch-educativen Erziehungsarbeit kamen, zum Beispiel aus dem Bereich Kinder- und Jugendtheater. Ich hatte den Eindruck, dass es ein außergewöhnlicher Verlag ist, da er Lehrer\*innen Material für alternative Unterrichtsentwürfe handreichte, das immer in Verbindung mit theoretischen Konzepten stand. In der Verlagsbroschüre stand der Satz: »Die Nähe der Theorie zur Basis ist die Bedingung einer wirksamen Praxis.«<sup>19</sup>

Dieses theoriegestützte Arbeiten im pädagogischen Feld geschieht an Hochschulen, aber nach meiner Erfahrung – ich habe ja auch als Kunstlehrerin gearbeitet – draußen im Feld eher nicht so sehr. Deshalb ist die verlegerische Arbeit so bemerkenswert. Ich habe mich auch immer gefragt, inwiefern das pädagogische Wissen, das durch Übersetzungen von Büchern aus dem Ausland in den deutschen Sprachraum gelangt ist, im pädagogischen bzw. künstlerisch-educativen Feld diffundieren konnte. Denn dieses ist aus heutiger Perspektive bemerkenswert.

Da ist beispielsweise das Buch »Mein Lehrer ist wie ein Panzer« von Chris Searle<sup>20</sup> der bei einem Wikipedia-Eintrag als ein britischer, marxistischer Lehrer bezeichnet wird. Kinder der Arbeiterklasse haben bei ihm im Unterricht Gedichte

über ihre Lebenswelt, ihre Probleme und Meinungen geschrieben hat. In diesem Buch werden die Autor\*innen gezeigt, Schwarze Kinder, Protagonist\*innen, die sonst in der pädagogischen Literatur oder in Kinderbüchern kaum sichtbar wurden.

Er eröffnet dazuhin das Buch mit einem Zitat von Frantz Fanon und kritisiert die Schule als eine Institution der weißen Mittelschicht. Das ist eine Form von Critical Whiteness, eine Praxis und ein Diskursfeld, die im künstlerisch-educativen Feld erst seit circa fünfzehn Jahren eine Rolle spielen. Angesichts dieses Buchs habe ich mich gefragt, welches Wissen ist warum in der Zwischenzeit verloren gegangen ist?

**Ayşe Güleç:** Total! Heutige Bücher sind oft eine Katastrophe oder? Unter dem Multikulti kommt es vielleicht vor, aber so verschoben.

**Claudia Hummel:** Ich habe mich bei der Basis Verlag-Recherche besonders dafür interessiert, wann im deutschsprachigen pädagogischen Feld das Bewusstsein dafür auftauchte, dass die Entwicklung des Kapitalismus immer zusammen mit jener des Kolonialismus gedacht werden muss. Und dort taucht das auf, wenn auch nur punktuell; viel kapitalismuskritische Literatur kommt komplett ohne Kolonialismuskritik aus.

**Gila Kolb:** Ich habe noch das Buch »Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation« mitgebracht.<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Helmut Hartwig (Hg.): Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation, Köln 1982.

**Claudia Hummel:** Das ist von Helmut Hartwig, der von 1982 bis 2004 das Institut für Kunst und Kontext, bzw. dessen Vorgängereinstitutionen an der Hochschule der Künste Berlin geleitet hat. Projekte wie der Spielklub und auch einige Publikationen des Basis Verlags gehen diesem umfassenden Text voraus oder schließen sich direkt daran an.

Ayşe Güleç: Toll, dass du an den Ansätzen der 1970er Jahren dran bleibst und mit vielen Leuten darüber forschst. Auch dieses Seminar mit den Mathematikbüchern, auf das ich nochmal zurück kommen möchte, war eine sehr besondere Art der Recherche.

Claudia Hummel: Nun, auch das ist eine kollektive Recherche, für welche Annette Krauss und ich zusammen Methoden entwickelt haben. Die performativen Seminare folgen einer Dramaturgie, in welcher sich Lese- und Hörübungen, Inputs und Gespräche abwechseln. Die Verbindung zu anderen Projekten besteht in der Form des close reading vorhandenen Materials.

Ayşe Güleç: Ja, das ist ein schöner Begriff dafür.

Claudia Hummel: Zeitweilig erliege ich auch dem Fetischcharakter des Buches. Durch close reading oder durch Re-Lektüren wird es möglich, sich dieser Performativität zu entziehen und es zu dekonstruieren.

Gila Kolb: Die Redewendung »Wer schreibt, der bleibt« ist auch ein wichtiges Thema. In Gesprächen wie diesem hier wird Wissen über Praxis produziert, mit dem Wissen über Theorie, und am Ende gibt es dann aber doch nichts zum Nachschauen oder -lesen. Deshalb finde ich dein Buch zur dOCUMENTA(13)<sup>22</sup> so wichtig, weil es einen Einblick in die Praxis gibt und zugleich auch die Theorie weiterentwickelt. Im Grunde habt ihr damit eine Anleitung geschrieben, wie eine Kunstvermittlung auf der documenta funktionieren könnte. Und wann werden wir denn über deine aktuellen Recherchen, über das künstlerisch-educative Arbeiten in und um Berlin lesen?

<sup>22</sup> Claudia Hummel: Finding something bad about Mickey Mouse: Über die Arbeit im Studio d(13) für Kids und Teens auf der dOCUMENTA (13), Berlin 2013.

Claudia Hummel: Der alte und der neue »Spielclub« werden derzeit in einem Berliner Heft dokumentiert<sup>23</sup> und die »Mitmachstadt Ber-

<sup>23</sup> Vgl. online:  
www.berlinerhefte.de/  
[04.10.2020].

<sup>24</sup> Dieses Buch wird  
aktuell am Institut  
für Kunst im  
Kontext von der  
Lehrenden Kristina  
Leko in Zusammen-  
arbeit mit den  
Absolvent\*innen  
Julia Herfurth und  
Natalie Obert  
entwickelt.

<sup>25</sup> Vgl. online:  
www.hkw.de/de/  
programm/projek-  
te/2021/bildungs-  
chock/bildungs-  
chock\_start.php  
[04.10.2020].

nau« wird in einem Buch über das Projekt »Kontext Labor Bernau« veröffentlicht werden.<sup>24</sup>

Ein Teil der Recherche zum Basis Verlag wird bei der Ausstellung »Bildungsschock« im HKW gezeigt werden, eine Ausstellung über Bildungsprogramme, die in den 1960er und 70er Jahren entstanden sind und die Tom Holert kuratiert. Sie eröffnet im Januar 2021.<sup>25</sup> Manches wird also der Amnesie der Geschichte entrissen und wieder sichtbar sein. Und nicht zuletzt durch eure Einladung zu diesem Gespräch wird dieser Teil der künstlerisch-educativen Geschichte wachgehalten und wir können uns entscheiden, ob wir uns in dieser Ideengeschichte selbst wiederfinden wollen oder nicht. Habt Dank dafür!

**Umdeuten.  
Vermittlung  
als kollabora-  
tive Lust an der  
Verschiebung  
des Selbstver-  
ständlichen**

**Büro trafo.K**

Was wäre, wenn Vermittlung eine gemeinsame Praxis des Anders-Sehens, des freieren Denkens und Handelns, des Umdefinierens wäre? In den letzten Jahren scheint es so, als wäre Kunstvermittlung als kritische Praxis in einigen Institutionen angekommen. Aber ist das wirklich so? Manchmal können wir uns des Eindrucks nicht erwehren, als ob kritische Diskurse weniger zu einer Verbesserung, als zu einer Verschlechterung institutioneller Produktionsbedingungen beitragen würden, als ob kritische Theorie eine allzu gute Partnerin der unkritischen Praxis wäre. Dass etwa emanzipatorische und utopische Diskurse mit ausbeuterischen Strukturen und Handlungsformen verbunden sein können, ist ein allzu alltäglicher Widerspruch für viele KunstvermittlerInnen, die in prekären Arbeitsverhältnissen in Institutionen arbeiten, auch in solchen, die sich in ihren Themen und ihrem Vokabular radikaldemokratisch und/oder besonders kritisch darstellen.

Wie in so vielen anderen Bereichen des kulturellen Felds im Neoliberalismus hat dieses Phänomen zu Buzz-Words geführt, zu einem neuen Vokabular, das zunächst aus Kämpfen für andere Sprach- und Handlungsformen stammte und das mit dem Einzug in Förderkriterien fast unmerklich selbstverständlich wurde, was zunächst erstaunlich und erfreulich und dann zunehmend leer und schal erschien. Und was sollen wir nun mit den Begriffen tun, die uns wichtig sind, wenn wir sie plötzlich aus unseren eigenen Mündern, in unseren eigenen Sätzen kaum mehr hören können? Wir wollen sie uns doch genau so wenig wegnehmen lassen, wie wir sie uns davor nicht verbieten lassen wollten oder uns dagegen wehrten, wenn sie nicht gehört wurden. Was also tun?

Wie so oft hilft uns vielleicht die kritische Vermittlung selbst, ihre Strategien für Zwischenräume, ihre Techniken genauer zu schauen und weiter zu fragen. Und so versuchen wir das, wollen noch einmal überlegen und unterschiedliche Verständnisse anhand einiger Umdefinitionen von Begriffen diskutieren, die heute zum Alltag der Vermittlung gehören. In diesem Sinne folgen wir der Logik eines Glossars, allerdings ohne Definitionen anzubieten. Wir widmen uns vielmehr Worten als Arbeitshypothesen. Wir wollen uns dabei Begriffe wieder aneignen, nicht als eindeutige, sondern als solche, die zur Diskussion stehen, bei deren Verständnis Lücken klaffen, Widersprüche zutage treten, Fragen offen bleiben, weil wir als VermittlerInnen darauf bestehen wollen, dass das Verstehen und die Verschiebung des Selbstverständlichen nicht so einfach sind.

## Allianzen

<sup>1</sup> Vgl. Ljubomir Bratić/Daniela Koweindl/Ula Schneider (Hg.): *Allianzenbildung. Zwischen Kunst und Antirassismuskarbeit*, Reader, Wien 2004, online unter: [www.yumpu.com/de/document/read/51779888/allianzenbildung-zwischen-kunst-und-soho-in-ottakring](http://www.yumpu.com/de/document/read/51779888/allianzenbildung-zwischen-kunst-und-soho-in-ottakring) [17.05.2020].

Unter Allianzen verstehen wir Verbindungen und Strategien des sich Verbündens zwischen institutionellen und außerinstitutionellen Praktiken sowie zwischen unterschiedlichen emanzipatorischen AkteurInnen.<sup>1</sup> Sie sind uns wichtig, weil kritische Praxis nicht an den Grenzen von Institutionen Halt machen kann, aber auch weil deren Ausschlüsse augenscheinlich sind. Aber funktionieren sie? Und wie können wir lernen, weiterzumachen, obwohl so viele institutionelle Ausschlüsse dabei immer weitergehen und wir ja nicht schuld daran sind, aber involviert? Sind Allianzen überhaupt möglich, wenn wir nicht dieselbe Ausgangsposition haben? Und wie können wir lernen, mit den damit verbundenen Konflikten umzugehen?

Mit »wir« meinen wir hier eben jenes prekäre *geteilte* Wir (im Sinne von *shared and divided*), das in Allianzen entsteht. Dieses ist alles andere als selbstverständlich und entsteht immer wieder neu in und zwischen Konflikten.

## Aneignung

Aneignung hat etwas mit Eigentum zu tun, heißt, sich etwas zu nehmen, Raum zu greifen. Aber wer nimmt was? Und wird es jemandem weggenommen? Und geschieht das nicht ständig? Von links und von rechts? Aneignung heißt aber auch, sich etwas zu nehmen, das uns eigentlich gehört und das trotzdem immer schon gewaltvoll fremdbestimmt war, wie zum Beispiel die Produktionsmittel oder unsere Körper, unsere Lust, unseren Schmerz. Es kann also auch heißen, sich etwas affirmativ zu nehmen, zu dem man fremdbestimmt und gewaltvoll gemacht wurde, wie es etwa beim Begriff »queer« geschah. (Wieder-)Aneignung ist also eine wichtige politische Strategie, ein Versprechen des Commoning. Auch in der zeitgenössischen Kunst beschäftigt uns An-

<sup>2</sup> Love Stevenson, *Antropophagie und Appropriation*, online unter: [dlf.uzh.ch/sites/latinamerica/anthropophagie-und-appropriation/](http://dlf.uzh.ch/sites/latinamerica/anthropophagie-und-appropriation/) [17.05.2020].

eignung als Strategie. Im Westen war sie manchmal Spiel mit Fake und Plagiat, manchmal, viel interessanter, überaffirmative Entstellung zur Sichtbarkeit von Gewaltverhältnissen (wie etwa bei Hans Haacke). In postkolonialen Kunstpraktiken entwickelten sich Ästhetiken einer radikalen Mimikry (zum Beispiel in den Arbeiten von Kara Walker und Kerry James Marshall, bei Yinka Shonibare oder bei der 24. Biennale von São Paulo, die 1998 genau das zum Thema machte und Antropophagie und Appropriation als Themen hatte).<sup>2</sup> Ist Vermittlung insofern sie kollaboratives Lernen und neu Sehen ist, nicht immer auch Aneignung? Und wie kann die Frage, wer sich was warum aneignet, erhandelbar bleiben?

## Antirassistisch

<sup>3</sup> Ljubomir Bratić: Politischer Antirassismus, Wien 2012, vgl. auch online: [www.p-articipate.net/politischer-antirassismus-und-kunstinterventionen/](http://www.p-articipate.net/politischer-antirassismus-und-kunstinterventionen/) [17.05.2020].

Das ist ein politisches Eigenschaftswort. Es geht dabei darum, Rassismus nicht nur zu vermeiden, sondern zu bekämpfen. Den Begriff des »Politischen Antirassismus« prägte Ljubomir Bratić in den 2000er Jahren.<sup>3</sup> Er bezeichnet damit ein demokratiepolitisches Praxisdenken, das die rassistischen, gesellschaftlichen Strukturen adressiert, um sie zu verändern.

## Diskriminierungskritisch

Im Gegensatz zum politischen Gegensatzpräfix des »anti-« von antirassistisch, geht es bei diskriminierungskritischen Ansätzen um eine andauernde Auseinandersetzung mit den Strukturen und Mechanismen, die Unterscheidungen und Hierarchien produzieren. Diese wollen immer kritisch bleiben und klären sich darüber auf, dass es keine machtfreie Zone gibt, von der aus eine Gegenposition nicht diskriminierend wäre. Die Gefahr könnte aber darin bestehen, dass diese Kritik selbst zu einer Distinktion werden kann. Die Frage bleibt für uns also: Wer ist diskriminierungskritisch? Wer kennt überhaupt dieses lange Wort?

## Emanzipation

Emanzipation hat etwas mit Befreiung zu tun. Aber kann man von jemandem anders befreit werden? Zum Beispiel in der Vermittlung? Oder muss das nicht immer selbstorganisiert geschehen? Oder zusammen – eben in *Allianzen*?

## Empathie

Sich einfühlen ist in gegenwärtigen Diskursen hoch im Kurs. Walter Benjamin hat der Idee der Einfühlung nichts abgewinnen können. Er findet Einfühlung ist immer Einfühlung in die bestehenden Machtverhältnisse. Demgegenüber ist er Fan der »Verfremdung« bei Bertolt Brecht, die die Machtverhältnisse aufdeckt, sichtbar und damit verhandelbar macht.

## Geteilter Raum (*shared and divided space*)

<sup>4</sup> Vgl. Sebastian Conrad/  
Shalini Randeria: »Einleitung. Geteilte  
Geschichten  
– Europa in einer postkolo-  
nialen Welt«,  
in: dies.:  
Jenseits des  
Eurozentrismus. Postkolo-  
niale Perspektiven in den  
Geschichts-  
und Kulturwis-  
sensschaften,  
Frankfurt/M.  
2002, S. 9–49.

Mit dem Konzept der »geteilten Räume« im doppelten Sinne von *shared and divided* beziehen wir uns auf jenes der »geteilten Geschichten« in der postkolonialen Theorie.<sup>4</sup> Wir leben in Kontaktzonen, teilen uns von Machtverhältnissen geteilte Räume. Die Institutionen könnten noch mehr zu Kontaktzonen werden, sie sind doch noch immer recht ein-dimensional, vor allem was die Strukturen betrifft. Denn solange jene, die dort konzipieren, sozial so viel homogener sind als jene, die sie adressieren, bleiben die Widersprüche, gegen die die kritische Kunstvermittlung antritt, weiterhin bestehen.

## Handlungsraum

Handlungsräume entstehen zwischen uns, wenn wir zusammen agieren. Sie sind eigentlich keine materiellen, sondern soziale Räume. Was haben sie im Diskurs der Institutionen verloren? Wo es so scheint, als gäbe es keine Alternative (was der Neoliberalismus lange suggerierte) ist die Herstellung von Handlungsräumen ein Versprechen. Aber muss sie wirklich je

mand herstellen? Gibt es nicht immer eine Alternative? Und können Handlungsräume kuratiert bzw. vermittelt werden?

## **Intervention**

Kunstvermittlung als Auseinandersetzung zu verstehen, ist uns wichtig. Aber manchmal wollen wir mehr, wir wollen auch in Verhältnisse eingreifen, sie verschieben und verändern. Da können wir von interventionistischen künstlerischen Strategien vieles lernen. Und von/mit den KünstlerInnen, mit denen wir zusammen arbeiten.

## **Kollaboration**

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.

## **KomplizInnenschaft**

Um gemeinsam was verändern zu können, braucht es Verbündete. Dies gilt für soziale Bewegungen und politische Aktionen, aber auch für kritische Kunstvermittlung. Denn diese verstehen wir auch als eine Praxis des gemeinschaftlichen Handelns in politisch motivierten Kunstprojekten. Können wir als VermittlerInnen KomplizInnen im Kampf gegen Strukturen der Macht sein? Oder sind wir vielleicht sogar KomplizInnen der Macht? Was heißt es, sich für

einen begrenzten Zeitraum zusammen tun zu wollen und gemeinsam zu handeln? Wer repräsentiert dann wen? Und ist das Risiko der Reaktionen auf Kritik gleichwertig verteilt? Ein wesentlicher Anspruch der kritischen Vermittlung liegt in der Solidarisierung mit Kämpfen gegen Diskriminierung. Dennoch sind wir in unserer Arbeit immer damit konfrontiert, dass wir nicht alle dieselben Ausgangsbedingungen haben, von denen aus wir handeln, und dass sich das Blatt auch schnell wenden kann. Wann wurden und werden wir in unseren Projekten zu KomplizInnen der Institutionen (wie Schule und Museum oder Wissenschaft und Nationalstaat), die machtvolle Strukturen reproduzieren und verfestigen?

## Künstlerische Strategien

zeigen bereits als Wort einen Zwischenraum an: Sie sind zugleich autonom und heteronom, zweckfrei und zielgerichtet. Was sie vor allem können, ist das Ziel zu verfolgen, Blicke zu verschieben. Sie arbeiten nämlich eher gegen Instrumentalisierung an. So bürsten sie sozialarbeiterische Ansätze gegen den Strich, denn sie sind vielleicht für Veränderung, aber nicht für Integration.

## Partizipation

Wie kann eine Partizipation aussehen, die nicht bloß mitspielen meint, sondern im demokratischen Sinne, um die Spielregeln zu spielen? Wie sieht ein nicht einzulösendes, politisch-umkämpftes Versprechen *mit allen* in der Vermittlungspraxis aus? Um dem Anspruch so nahe wie möglich in der realen Umsetzung zu kommen, erfordert kollektives Zusammenarbeiten mit unterschiedlichen AkteurInnen die Bereitschaft von uns VermittlerInnen. Partizipation, die nicht bloß leeres Schlagwort und Entleerung der Demokratie ist, braucht auch Lust und viel Zeit, Gewohntes und Gelerntes aufzubrechen. Dafür gilt es, gemeinsam Handlungsräume zu schaffen, in denen

es überhaupt erst möglich wird, dass alle Beteiligten sich auf Neues einlassen, offen für Unvorhergesehenes sind, Kritik zulassen und unterschiedliches Wissen anerkennen. Wir müssen uns eingestehen, dass es uns nicht leicht fällt, Definitionsmacht und Ressourcen zu teilen und Situationen zu schaffen, in denen es gelingt.

Partizipation ist demnach das unabschließbare Experimentieren von Strategien und Methoden der Einbindung, Beteiligung, Mitbestimmung und -gestaltung von AkteurInnen aus unterschiedlichsten gesellschaftlichen und beruflichen Zusammenhängen mit dem Ziel, institutionelle Machtverhältnisse und deren Bedingungen der Wissensproduktion zu transformieren.

## Prozess

Partizipative Vermittlungsprojekte werden angesichts der Projektförderungsbedingungen zunächst konzeptuell gefasst, eingereicht und vorgestellt. Falls es zu einer Realisierung kommt, wird der zugrundeliegenden Idee erst durch den durchlaufenden Prozess, an dem verschiedenste AkteurInnen beteiligt sind, Gestalt verliehen. Obwohl der Verlauf, der Hergang und die Entwicklung zentrale Bestandteile jeder Vermittlungsarbeit sind, stehen sie im Gegensatz zu den Projektergebnissen und Präsentationen im Schatten der Wahrnehmung. Der Vermittlungsprozess ist eine zeitintensive Phase und nimmt viel Raum ein für unterschiedliche Begegnungen mit Menschen, mit Institutionen und mit Kunstproduktionen. Prozesse, das sind die verschiedensten Formen von Beziehungen, des Kennenlernens, Entdeckens, Verbindens, Erprobens, Agierens, Ausverhandelns, Kommunizierens und Lernens. Frei nach Donna Haraway: Wie ein Fadenspiel solle auch das Denken sein, es solle Fiktionen mit Fakten verbinden, neue Geschichten erfinden mit offenen Enden, an die sich weiter anknüpfen lässt.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Vgl. Donna Haraway: »Fadenspiele mit Art-GenossInnen«, in: dies.: Unruhig bleiben, Frankfurt/New York 2018, S. 19–45.

## Scheitern

ist wichtiger Teil der Vermittlung, wenn sie bereit ist, ein Risiko einzugehen.

## Transdisziplinarität

Die Disziplinen sind zu eng für alles, was wir wissen wollen. Die Disziplinen sind auch zu eng dafür, sich in der Auseinandersetzung mit Kunst und Gesellschaft ins Verhältnis zur Welt zu setzen. Die Verschränkung von unterschiedlichen Expertisen und die Aneignung von Methoden und Praxen aus ganz unterschiedlichen Feldern eröffnen Räume, festgefahrene Logiken aufzubrechen, voneinander zu lernen und in Selbstverständlichkeiten zu intervenieren. Auch wenn die Logik der Antragstellung und der Markt des symbolischen Kapitals – nicht nur in der Vermittlung und Bildung sondern auch in Wissenschaft und Kunst – gegenläufig zu ihren eigenen Setzungen an singulärer AutorInnenschaft und individueller Exzellenz festhält.

## Transformation

Wenn eine Transformation gelingt und ein Übergang möglich wird, erkennen wir darin die Skizze einer neuen Gesellschaft, neuer kollektiver Arbeits- und Aneignungsformen. Die Erfahrung wird individuell gemacht. Der Prozess der Transformation gelingt jedoch nur in einer Gruppe, die Anregungen aufnimmt, verändert und zu einem neuen WIR formt.

Radikale Transformation resultiert aus einer Dekonstruktion herrschender Grenzregime und durchläuft einen Prozess der Infragestellung, des Aneignens und Verwerfens, der lustvollen Gestaltung. Die Rigidität bestehender Ordnungen wird bewusst verletzt, die Suche orientiert sich an weniger hierarchischen und weniger gewaltförmigen Vermittlungsweisen, die normiertes Wissen und Kategorisierungen unterlaufen.

## Kritische Wissensproduktion

Jeder Bildungsprozess, also auch die Vermittlung, agiert in hierarchischen Ordnungen des Wissens und hat das Potenzial in kollaborativen Prozessen neues Wissen zu generieren und in den Kanon zu intervenieren. Welches Wissen und welche Formen von Wissen gelten dabei als anerkannt? Und welches Wissen wird warum verdeckt und verschwiegen? In Prozessen der kritischen Wissensproduktion geht es uns darum, unterschiedliche Erfahrungen und Ausdrucksformen als Wissen anzuerkennen, widerständige Geschichten und Praxen sowie Inhalte und Positionen aller Beteiligten miteinander zu verbinden, um bestehendes Wissen zu transformieren. Dies bedeutet jedoch auch, sich auf den durchaus oft unbequemen Prozess einzulassen, das eigene Wissensgebäude, den eigenen Blick auf die Welt zu verlassen und erlernte Routinen und abgesicherte Selbstverständlichkeiten zu verlernen.

## Zugang

Seit den 1970er Jahren ist »Kultur für alle!« ein Leitmotiv auch in der Kunstvermittlung. Doch wer und was ist mit »alle« gemeint? Viel ist immer noch die Rede von BesucherInnengruppen – in benennbare, segmentierte Zielgruppen gefasst –, die an die Kunst und Museen herangeführt werden sollten. Aber wenn Kunst und Kultur doch allen gehören sollte, ist dann die Forderung nach Zugang nicht widersprüchlich? Und wozu soll eigentlich Zugang hergestellt werden? Kritische Kunstvermittlung widersetzt sich der Definition von Zielgruppen. Vielmehr nimmt sie die Mechanismen von Ausschlüssen und Diskriminierung in den Blick und sucht nach Strategien, um die ungleiche Verteilung von Deutungsmacht und Ressourcen zu durchkreuzen. Aber auch das birgt Widersprüche. Zurecht sagten uns Jugendliche mit denen wir arbeiteten: »Nur weil ihr uns ausschließt, müssen wir da nicht rein wollen!« oder »Ich gehe nie in Museen, die sind nicht für mich gemacht.« Das wollen wir ernst nehmen.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Vgl. Bürotrafo.K: »What Does ›Everybody‹ Mean?–Radically Democratic Museum Education and Its Contradictions«, in: Now-Tomorrow-Flux: An Anthology on the Museum of Contemporary Art, Zürich, Schweiz 2017, S. 199–210.



# Biografien

Die doc14\_workers fanden sich im Rahmen der documenta 14 im Jahr 2017 zusammen. Sie sind eine offene kritische Gruppe von Kunstvermittler\*innen, die sich regelmäßig trifft und ihre Arbeitsbedingungen im Rahmen der documenta 14 und darüber hinaus reflektiert. Dabei sind Forderungen, Texte, Performances und Diskussionsbeiträge entstanden. Siehe auch: [www.doc14workers.wordpress.com](http://www.doc14workers.wordpress.com). Derzeit wird ein Verein für Kunstvermittler\*innen gegründet.

Jordi Ferreiro (\*1982, Barcelona) ist Künstler und Pädagoge. Seine Arbeit untersucht Konzepte institutioneller Vermittlung und die Frage, wie Kunst ein Werkzeug sein kann, um in bürokratische Räume einzugreifen – und sie zu verändern –, die für die Verwaltung von Wissen, die Konstruktion dessen, was als Kultur verstanden wird, und wie wir die Welt wahrnehmen verantwortlich sind. Von seinen Interessen an experimentellen Pädagogiken und ortsspezifischen Praktiken ausgehend nutzt Ferreiro Installationen, Performances und etablierte Bildungsformate (Führungen, Audioguides usw.), um innerhalb von Kulturinstitutionen »Ausnahmestände« zu erzeugen, mit der Absicht, neue Infrastrukturen und Governance-Modelle zu erproben.

Ferreiro hat Projekte in internationalen Institutionen durchgeführt: Bergen Kunsthall (Bergen, Norwegen), Lighthouse (Brighton, Großbritannien), Whitechapel Gallery (London, Großbritannien), Z33 (Hasselt, Belgien), Zacheta Gallery (Warschau, Polen), Museo del Oro (Bogotá, Kolumbien), Lugar a Dudas (Cali, Kolumbien), Akademie Valand (Göteborg, Schweden), Museo Cerrillos (Santiago, Chile), Gaîté Lyrique (Paris, Frankreich) und TEOR/ética (San José, Costa Rica). Darüber hinaus hat er in zahlreichen Institutionen in Spanien gearbeitet, darunter das MACBA, das Centre d'Art Fabra i Coats und das Museu Nacional d'Art de Catalunya (Barcelona) sowie Matadero, La Casa Encendida und das Museo Thyssen Bornemisza (Madrid).

Ayşe Güleç ist Pädagogin, Kuratorin, Kunstvermittlerin und forschende Aktivistin an den Schnittstellen von Anti-Rassismus, Kunst, Kunstvermittlung und Migration. Seit 2019 arbeitet sie als Kuratorin im artistic teams der documenta fifteen. Von 2016 bis

2017 war sie Mitarbeiterin der documenta 14 und hat als Head of Community Liaison Verbindungen zwischen Künstler\*innen, Kunstwerken und soziopolitischen Kontexten hergestellt. Von 2018 bis 2019 leitete sie die Abteilung der Kunstvermittlung im Museum für Moderne Kunst (Frankfurt a.M.). Sie war aktiv an der Koordinierung und Durchführung des »Tribunal NSU-Komplex auflösen« beteiligt, das im Jahr 2017 stattfand. Von 1998 bis 2016 war sie im soziokulturellen Zentrum Schlachthof in Kassel im Bereich Migration sowie für lokale, regionale und europäische Vernetzungsarbeit tätig. Für die documenta 12 (2007) entwickelte sie den documenta 12-Beirat als eine besondere Vermittlungsform und wurde in der Folge dessen Sprecherin. 2012 war sie Beraterin und Mitglied der »Maybe Education« und bildete Kunstvermittler\*innen für dOCUMENTA (13) aus.

Carina Herring ist Kunstvermittlerin und Projektmanagerin. Seit November 2019 ist sie wissenschaftliche Koordinatorin für TRACES – Transdisziplinäres Forschungszentrum für Ausstellungsstudien und documenta studien der Kunsthochschule Kassel. 2017 bis 2019 war sie Koordinatorin für den Aufbau des documenta Instituts in Kassel. 2004 bis 2010 war sie Projektleiterin der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine (Berlin), 2012 bis 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln. 2013 bis 2015 hat sie konzeptionell und redaktionell am Onlinearchiv sowie an der vierbändigen Publikation des Modellprogramms »Kulturagenten für kreative Schulen« mitgewirkt.

Andrea Hubin ist Kunsthistorikerin und Kunstvermittlerin mit Arbeitsschwerpunkt in der Kunsthalle Wien, wo sie u.a. 2013–2020 für die Entwicklung und leitende Betreuung des partizipativen Reflexions- und Aktionsraums »Community Colleague« verantwortlich war. Wichtige Stationen als Vermittlerin sind 2007 die documenta 12, wo auch das Wissenstransferprojekt DEUTSCH WISSEN entsteht, sowie 2008 die Konzeption der Kunstvermittlung der 5. Berlin Biennale. Karin Schneider und Andrea Hubin unterrichten gemeinsam Vermittlungspraxen an der Universität für angewandte Kunst in Wien und sind Mitglieder der Wiener Gruppe des internationalen Netzwerks »Another Roadmap for Arts Education«. Zusammen entwickeln und moderieren sie für verschiedene Kontexte, etwa das Volkskundemuseum Wien, diskursive Projekte mit experimentell-performativem Charakter.

Renate Höllwart ist Vermittlerin mit den Schwerpunkten Zeitgeschichte, zeitgenössische Kunst und öffentlicher Raum sowie Mitbegründerin und Teilhaberin von trafo.K. Sie arbeitet grafisch u.a. an Vermittlungsmaterialien und Prozessdokumentationen. Derzeit lehrt sie an der Akademie der bildenden Künste Wien und der HKB Bern. Sie hatte Gastlehraufträge an der Zürcher Hochschule der Künste und der Pädagogischen Hochschule Wien. Sie ist im Leitungsteam des /ecm – Masterlehrgangs für Ausstellungstheorie und -praxis der Universität für angewandte Wien sowie im Kernteam von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis.

Claudia Hummel ist Hochschullehrende, Kunstvermittlerin und Kuratorin. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind Recherchen zum Kontext Schule, zum Handlungsraum Kunstvermittlung und in den letzten Jahren vor allem zur Geschichte der künstlerisch-educativen Praxis in Westdeutschland und Westberlin seit den 1970er Jahren. 2007 und 2012 co-konzipierte bzw. leitete sie das Kunstvermittlungsprogramm für Kinder und Jugendliche auf der documenta. Seit 2009 ist sie als wissenschaftliche Lehrkraft im Studiengang »Art in Context« am Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin mit dem Arbeitsschwerpunkt »Künstlerische Arbeit mit gesellschaftlichen Gruppen« tätig.

Gila Kolb ist forschende Kunstpädagogin und Kunstvermittlerin. Derzeit lehrt sie als Dozentin für Fachdidaktik im Studiengang VKD MA Art Education an der HKB und PHBern und leitete das Forschungsprojekt »The Art Educator's Walk – Strategien und Haltungen von Kunstvermittler\*innen auf der documenta 14« im Forschungsschwerpunkt Intermedialität der HKB Bern (2017–2018). Sie ist Herausgeberin des dreisprachigen Interview-Blogs »The Art Educator's Talk« (seit 2016). Gegenwärtige Kunstvermittlung betreibt sie mit der Agentur »agency art education«. Forschungsschwerpunkte: Strategien und Agency von Kunstvermittler\*innen, Prozesse des Verlernens, Postdigitale Kunstvermittlung, Zeichnen können im Kunstunterricht. [www.aligblok.de](http://www.aligblok.de) / [www.thearteducatorstalk.net](http://www.thearteducatorstalk.net)

Nanna Lüth arbeitet und forscht in den Bereichen Kunst, Kunstpädagogik und Medienbildung. Sie\* engagiert sich für eine dekonstruktive und inklusive pädagogische Praxis, seit 2013 als Juniorprofessor\*in für Kunstdidaktik und Geschlechterforschung an der UdK. 2018 bis 2020 vertrat sie\* die Professur für Kunstpä-

dagogik an der Universität Duisburg-Essen. Forschungsschwerpunkte sind: Kunst- und Medienpädagogik als politische Bildung, Repräsentationskritik und Humor.

Marie Preston ist Künstlerin und forschende Lehrende. Sie versteht ihre Arbeit als künstlerische Recherche und ethnographische Erkundung, bei der künstlerische Werke als kollaborative Erfahrungsdokumente mit Menschen entstehen, denen sie begegnet. Ihr künstlerischer Prozess, der auf der Wechselwirkung von Wissen und Know-how aller Beteiligten beruht, zielt auf die Entstehung gemeinsamer Handlungsräume. Die daraus resultierenden Werke – Fotografien, Skulpturen, Performances und Filme – umfassen die Darstellung von Erfahrungen durch kollektive Aktionen. Zurzeit arbeitet sie an zwei Forschungsprojekten. Im Fokus des ersten stehen Praktiken des Backens und deren Ökologie, das zweite beschäftigt sich mit alternativen Pädagogiken anhand von Interviews und Recherchen zu experimentellen Schulen, die in Frankreich in den 70er und 80er Jahren in den »Villes Nouvelles« entstanden sind und auf Selbstverwaltung, Kooperation und Offenheit basieren. Sie ist Co-Herausgeberin der Publikation »Co-Creation« bei Editions Empire und CAC Brétigny 2019 (gemeinsam mit Céline Poulin und in Zusammenarbeit mit Stéphanie Airaud); im Frühjahr 2021 erscheint ihr neuestes Buch: Marie Preston: Co-éducation, inventer l'école, penser la co-création (1960-1990), Éditions Tombolo Presse, coédition CAC Brétigny, avec la participation la Ferme du Buisson, de l'Université Paris 8 / Vincennes-Saint-Denis et du Mac Val. [www.marie-preston.com](http://www.marie-preston.com)

Karin Schneider war Mitglied der Gruppe StörDienst der 1990er Jahre, Stabstelle Kunstvermittlung im mumok (2001–2007), als Vermittlerin in unterschiedlichen Ausstellungshäusern (u.a. Generali Foundation Wien, Technisches Museum Wien ...). 2008–2019 war sie in unterschiedlichen Forschungsprojekten zu Praxen der Vermittlung und Geschichtspolitik engagiert u.a. an der Akademie der bildenden Künste Wien und am Institute for Art Education, ZHdK. Zur Zeit leitet sie die Kunstvermittlung am LENTOS Kunstmuseum und NORDICO Stadtmuseum in Linz. Karin Schneider und Andrea Hubin unterrichten gemeinsam Vermittlungspraxen an der Universität für angewandte Kunst in Wien und sind Mitglieder der Wiener Gruppe des internationalen Netzwerks »Another Roadmap for Arts Education«. Zusammen entwickeln und moderieren sie für verschiedene Kon-

texte, etwa das Volkskundemuseum Wien, diskursive Projekte mit experimentell-performativem Charakter.

Elke Smodics ist Kommunikationskuratorin mit den Schwerpunkten zeitgenössische Kunst, Feminismus und Partizipation. Ihr Fokus ist die Entwicklung von künstlerisch-educativen Vermittlungstools und Arbeitsmaterialien für rassismuskritische, emanzipatorische Bildungsprozesse. Sie kuratiert partizipative Ausstellungen sowie Projekte im öffentlichen Raum und ist Lehrbeauftragte u.a. an der Universität Salzburg, an der Akademie der bildenden Künste Wien, am Institute for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste sowie an der Pädagogischen Hochschule Wien zu feministischen, transdisziplinären Vermittlungsstrategien. Sie ist Gründungsmitglied und Teil des Kollektivs trafo.K. Und sie ist beim Mandelbaum Verlag für die Projektkoordination verantwortlich.

Nora Sternfeld ist Kunstvermittlerin und Kuratorin. Sie ist Professorin für Kunstpädagogik an der HFBK Hamburg. Von 2018 bis 2020 war sie documenta Professorin an der Kunsthochschule Kassel und Gründungsdirektorin von TRACES – Transdisziplinäres Forschungszentrum für Ausstellungsstudien. Von 2012 bis 2018 war sie Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki. Darüber hinaus ist sie Co-Leiterin des /ecm – Masterlehrgangs für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien, im Kernteam von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis, Mitbegründerin und Teilhaberin von trafo.K, Büro für Bildung, Kunst und kritische Wissensproduktion (Wien) und seit 2011 Teil von freethought, Plattform für Forschung, Bildung und Produktion (London). In diesem Zusammenhang war sie auch eine der künstlerischen LeiterInnen der Bergen Assembly 2016. Sie publiziert zu zeitgenössischer Kunst, Ausstellungen, Geschichtspolitik, Bildungstheorie und Antirassismus.

Julia Stolba wird ab SoSe 2021 eine künstlerische Promotion an der HfbK Hamburg beginnen, in der sie zu Formen und Bedeutungen von Affekten in künstlerischer, kuratorischer und kunstvermittlerischer Archivarbeit forscht. Seit 2018 ist sie Studienassistentin der documenta Professur und der documenta studien an der Kunsthochschule Kassel, wo sie 2020 ihr Masterstudium abschloss. In ihrer konzeptuellen, künstlerisch-forschenden Arbeit beschäftigt sie sich medial mit Malerei-Installationen,

Zeichnung und Sound. Sie arbeitet außerdem als freischaffende Illustratorin und mit kunstvermittlerischen Workshops aus der künstlerischen Praxis.

Jelena Toppeekoff (\*1988) Studium der Kunstwissenschaft und Philosophie in Kassel. Derzeit Masterstudium der Philosophie des Wissens und der Wissenschaften an der Technischen Universität Berlin und Stipendiatin des Volkswagen Fellowship für Kunstvermittlung 2018/19 in der Städtischen Galerie Wolfsburg. Tätigkeit als Kunstvermittlerin auf der dOCUMENTA (13) und documenta 14. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetik und Kunstphilosophie Ludwig Wittgensteins, Erkenntnistheorie des Zeugnisgebens und -nehmens und Philosophie des Dissenses.

trafo.K ist ein Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion, das seit 1999 Forschungs- und Vermittlungsprojekte initiiert, vorantreibt und verfolgt. Dazu gehören Medien- und Jugendprojekte, künstlerische Interventionen, wissenschaftliche Studien, Schulungen, Workshops und Consulting für Museen und Ausstellungen sowie Projekte im öffentlichen Raum. Schwerpunkte sind zeitgenössische Kunst, Wissenschaftsvermittlung und Zeitgeschichte. Dabei geht es darum, was geschehen kann, wenn unterschiedliche Wissensformen, künstlerische Strategien und gesellschaftsrelevante Themen aufeinandertreffen und neue Handlungsräume entstehen. trafo.K sind Elke Smodics, Renate Höllwart und Nora Sternfeld. [www.trafo-k.at](http://www.trafo-k.at)

Yvonne Zindel ist seit Anfang 2018 künstlerische Mitarbeiterin an der Universität der Künste Berlin mit einer Forschungsstelle für das Projekt »Revisiting Collections – Transformationen der Kulturellen Bildung am Beispiel der digitalen Vermittlung von außereuropäischen, ethnologischen Sammlungen« im Rahmen des Exzellenzprojekts »DiGiTal – Digitalisierung: Gestaltung und Transformation«. Ihr Ansatz der kritischen Beforschung der Themen Digitalität, Postkolonialität und Multiperspektivität kommt aus der Beschäftigung mit verschiedenen Vermittlungskonzepten, die sie sich etwa als wissenschaftliche Mitarbeiterin der Staatlichen Museen zu Berlin erarbeitet hat, für die sie 2017 eine Gesamtkonzeption für die Bildungsarbeit im Humboldt Forum entwickelte. Als Vertreterin der künstlerischen Kunstvermittlung hat sie eine Reihe Veranstaltungen initiiert, etwa die Salonreihe Performing Encounters oder die Reihe Technobodies an der Volksbühne Berlin.



# Impressum

»vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler\*innen im 21. Jahrhundert« erscheint anlässlich der gleichnamigen Veranstaltungsreihe der documenta Professur an der Kunsthochschule Kassel von November 2018 bis Juli 2020

Herausgeberinnen: Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld und Julia Stolba

Kunsthochschule Kassel  
Menzelstr. 13–14  
34121 Kassel  
[www.documenta-studien.de](http://www.documenta-studien.de) / [www.kunsthochschulekassel.de](http://www.kunsthochschulekassel.de)

Redaktion: Carina Herring  
Design & Layout: Julia Stolba  
Satz: Luise von Nobbe und Julia Stolba

Die Publikation erscheint in der neuen Gesellschaft für bildende Kunst – nGbK / [www.ngbk.de](http://www.ngbk.de)

© für Texte und Abbildungen bei den Autor\*innen

Berlin 2020, alle Rechte vorbehalten

Auflage: 500

ISBN 978-3-938515-87-7

Wir danken allen, die zu »vermittlung vermitteln« beigetragen haben: den Vortragenden, Autor\*innen, Gästen und allen, die mitdiskutiert und ihre Erfahrungen geteilt haben. Ein ganz spezieller Dank geht an Luise von Nobbe.

Wir danken außerdem der cdw Stiftung gGmbH und dem documenta forum für die großzügige finanzielle Unterstützung, der documenta gGmbH für die Möglichkeit, den *study room* ins Leben zu rufen, und der nGbK für die Kooperation. Die nGbK wird von der Senatsverwaltung für Kultur und Europa gefördert und von der LOTTO-Stiftung Berlin finanziert.



cdw stiftung

documenta forum

ngbk

KUNSTHOCHSCHULE  
KASSEL