

Carmen Mörsch

Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen:

Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation¹

Kunstvermittlung ist keine geschützte Berufsbezeichnung und kein letztgültig definierter Begriff:² Oft wird er in letzter Zeit strategisch verwendet. In dem vorliegenden Band bedeutet Kunstvermittlung die Praxis, Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern. Und sie dadurch auf die eine oder andere Weise fortzusetzen. Damit schreibt sich diese Publikation bereits auf spezifische Weise in die vier institutionellen Diskurse der Kunstvermittlung ein.

Vier Diskurse der Kunstvermittlung: Von den Institutionen aus betrachtet

Aus institutioneller Perspektive lassen sich gegenwärtig vier verschiedene Diskurse der Kunstvermittlung beobachten. Der erste, der am häufigsten anzutreffende und dominante ist der AFFIRMATIVE. Dieser schreibt Kunstvermittlung die Funktion zu, das Museum in seinen durch die ICOM³ festgelegten Aufgaben – Sammeln, Erforschen, Bewahren, Ausstellen und Vermitteln von Kulturgut – effektiv nach außen zu kommunizieren. Kunst wird als spezialisierte Domäne begriffen, für die sich in erster Linie eine Fachöffentlichkeit zu interessieren hat. Mit dieser Funktion verbundene, häufig anzutreffende Praktiken sind Vorträge, andere Begleitveranstaltungen und -medien wie Filmprogramme, ExpertInnenführungen oder Ausstellungskataloge. Sie werden von autorisierten SprecherInnen der Institution gestaltet, die sich an eine ebenso spezialisierte und selbstmotivierte, von vornherein interessierte Öffentlichkeit wenden.

Den zweiten, ebenfalls dominanten Diskurs möchte ich als REPRODUKTIVEN bezeichnen. Hier übernimmt Kunstvermittlung die Funktion, das Publikum von morgen heranzubilden und Personen, die nicht von alleine kommen, an die Kunst heranzuführen.

1 Dieser Beitrag ist meinem Mentor Dr. Volker Volkholz gewidmet, der in der Woche verstarb, in welcher der Text beendet wurde. Als Soziologe und Ökonom hatte er einen anderen Ansatz und mir wichtige Dinge beigebracht: im Team zu forschen, Theoriebildung als eine Praxis im Kampf für mehr Gerechtigkeit zu begreifen und im Angesicht von Sachzwängen eigensinnig zu bleiben.

2 Gegenwärtig entsteht am Institut für Kulturpolitik, Stiftung Universität Hildesheim eine Dissertation von Alexander Henschel, die sich um eine operative, theoretisch begründete Eingrenzung des Begriffes bemüht; Arbeitstitel: »Der Begriff der Vermittlung im Rahmen von Kunst – zwischen politischen Implikationen und kunstspezifischen Anschlussmöglichkeiten«.

3 International Council of Museums.

Ausstellungshäuser und Museen werden dabei als Institutionen entworfen, die wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich machen, die aber mit hohen symbolischen Schwellen versehen sind. Einem möglichst breiten Publikum soll der Zugang zu diesen Gütern ermöglicht und bei diesem Publikum vermutete Schwellenängste sollen abgebaut werden. Mit diesem Diskurs verbundene Praktiken sind z.B. Workshops für Schulklassen und Fortbildungen für Lehrpersonen, Kinder- und Familienprogramme oder Angebote für Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Dispositionen sowie ereignisorientierte Veranstaltungen mit hohen Publikumszahlen wie lange Nächte oder Museumstage.⁴ Sie werden in der Regel von Personen mit einer zumindest minimalen pädagogischen Expertise, von MuseumspädagogInnen und KunstvermittlerInnen gestaltet.

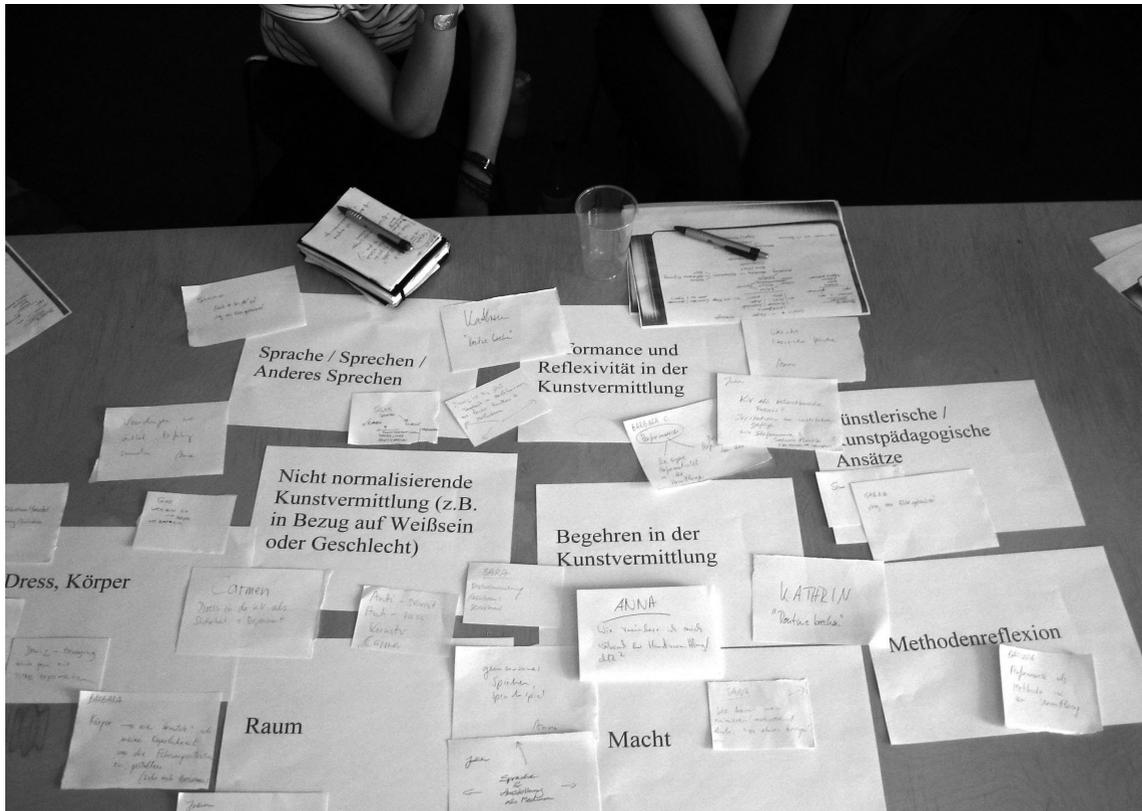
Der dritte, der DEKONSTRUKTIVE Diskurs ist seltener zu finden und eng verbunden mit der kritischen Museologie, wie sie sich seit den 1960er Jahren entwickelt hat. In diesem wird Kunstvermittlung die Funktion zugewiesen, das Museum, die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen. Ausstellungsorte und Museen werden dabei in erster Linie in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Dimension als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen. Kunst wird außerdem selbst in ihrem dekonstruktiven Potential anerkannt. Eine Kunstvermittlung, die selbst künstlerische Merkmale aufweist, ›von Kunst aus‹ gedacht ist, wird paradigmatisch gesetzt. Mit diesem Diskurs verbundene Praktiken sind z.B. Interventionen in Ausstellungen von und mit KünstlerInnen und KunstvermittlerInnen, die sich diesem Anspruch verpflichtet fühlen; wobei die Mitwirkung des Publikums intendiert sein kann, aber nicht muss. Auch hier finden sich Angebote, die sich an Gruppen wenden, welche in Bezug auf die Institutionen als ausgeschlossen und benachteiligt markiert sind. Allerdings dominiert bei den Angeboten im Zeichen dieses Diskurses ein institutionskritischer Anspruch, während das den reproduktiven Diskurs bestimmende Inklusionsbegehren gegenüber solchen Gruppen als monodirektionaler Paternalismus kritisiert wird. Auch Führungen gehören zu den Artikulationsweisen des dekonstruktiven Diskurses, insofern sie das Ziel mitverfolgen, die Autorisiertheit der Institution zu kritisieren, zu relativieren und als eine Stimme unter vielen kenntlich zu machen.

Der vierte, bislang noch am seltensten zu findende ist der TRANSFORMATIVE Diskurs. Kunstvermittlung übernimmt in diesem die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen. Ausstellungsorte und Museen werden in diesem Diskurs als veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst – aufgrund ihrer durch lange Isolation und Selbstreferenzialität entstandenen Defizite – an die sie umgebende Welt – z.B. an ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen.⁵ Unter anderem beinhaltet der transformative Diskurs die Frage, inwieweit die Mitgestaltung unterschiedlicher Öffentlichkeiten langfristig für den Erhalt der Institution

Fürstenberg/Pflege, S. 297

4 Z.B. Angebote für Personen mit eingeschränktem Seh-, Hör- oder Bewegungsvermögen, besonderem Lernverhalten, NutzerInnen von psychiatrischen oder anderen sozialen Hilfeleistungen etc.

5 Dieser Notwendigkeit trug auch die künstlerische Leitung der *documenta 12* durch die Initiation des *documenta 12 Beirut* Rechnung.



notwendig ist – allerdings weniger aus quantitativen Erwägungen heraus als aufgrund der Anforderungen der Wissensgesellschaft⁶ und der damit einhergehenden Kurzlebigkeit und Fragwürdigkeit eines engen Konzeptes von ExpertInnenwissen. Die mit diesem Diskurs verbundenen Praktiken arbeiten gegen die kategoriale oder hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit und Vermittlung. Grundlegend ist, dass sie die Funktionen der Institution in Zusammenarbeit mit dem Publikum nicht nur offenlegen oder kritisieren, sondern ergänzen und erweitern. Hierzu gehören Projekte, die mit unterschiedlichen Interessensgruppen autonom vom Ausstellungsprogramm durchgeführt werden oder Ausstellungen, die durch das Publikum bzw. spezifische gesellschaftliche AkteurInnen gestaltet werden.⁷

6 Der Begriff der Wissensgesellschaft ist aus Neoliberalismus- und Gouvernementalitäts-kritischer Perspektive in Frage gestellt worden (vgl. u.a. Klaus-Peter Hufer; Ulrich Klemm: *Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Neu-Ulm 2002). Ich verwende ihn dennoch, da ich ihn für zu relevant halte, als dass ich ihn den kritisierten Kräften überlassen wollte und weil er mit der Infragestellung von Hierarchisierungen verschiedener Wissen zumindest ein herrschaftskritisches Weiterdenken von Bildungsfragen ermöglicht: »Entscheidend wird die Auswahl des Nützlichen und die Fähigkeit zum Aushalten von Ambivalenzen und Unsicherheit sein, die Gestaltung des Zugangs zu Wissen und der fehlerfreundliche Umgang mit dem Nichtwissen.« <http://www.wissensgesellschaft.org/> (aufgerufen: 27.10.2008).

7 Ein Beispiel von vielen für solche Programme wären die *Offsite Projects* der Photographers

Die vier Diskurse sind weder im Sinne verschiedener Entwicklungsstufen hierarchisch noch streng historisch-chronologisch zu denken. In der Vermittlungspraxis sind meistens mehrere von ihnen gleichzeitig am Werk. So lässt sich kaum eine dekonstruktive oder transformative Vermittlung denken, die nicht auch affirmative und reproduktive Anteile aufweist. Umgekehrt lassen sich jedoch bei den bislang noch dominanten Diskursen, dem affirmativen und reproduktiven, zahlreiche Manifestationen ohne jede transformative oder dekonstruktive Dimension nachweisen. Und es ist nicht zu leugnen, dass die Reibung zwischen Vermittlung und Institution in aller Regel steigt, je stärker der dekonstruktive und der transformative Diskurs zum Tragen kommen.⁸

Zudem implizieren die vier Diskurse je unterschiedliche Bildungsbegriffe, d.h. Vorstellungen davon, was Bildung ist, wie sie sich ereignet und wer durch sie adressiert wird. Im affirmativen und reproduktiven Diskurs ist die Position von Lehrenden und Lernenden statisch und die Bildungsinhalte sind vordefiniert.⁹ Der affirmative und der reproduktive Diskurs sind in Bezug auf das von ihnen transportierte Bildungsverständnis beide nicht selbstreflexiv in dem Sinne, dass sie dieses auf seine Machtstrukturen hin befragen. Sie unterscheiden sich jedoch in der Frage nach dem ›Wie‹ und dem ›Wer‹ von Bildung. Im affirmativen Diskurs sind die AdressatInnen der Bildungsangebote zuallererst das Fachpublikum,¹⁰ die SpielerInnen des künstlerischen Feldes. Die für die Bildungsarbeit – die selten als solche bezeichnet wird – verwendeten Methoden sind dem im akademischen Feld entwickelten, konservativen Kanon entlehnt. Der reproduktive Diskurs dagegen richtet das Augenmerk auf (aus Sicht der Institution) ausgeschlossene, d.h. konkret abwesende Teile der Öffentlichkeit. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem »Heranziehen eines Publikums von morgen«. Daher werden vor allem Methoden des spielerischen Lernens aus Grundschule und Kindergarten sowie aus institutionalisierten Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche abgeleitet. Vermutlich ist es dieser Diskurs, in den sich die bislang vorzufindende Fachliteratur zur Methodik der Museumspädagogik und Kunstvermittlung überwiegend einschreibt.¹¹

Der dekonstruktive und der transformative Diskurs sind von einem selbstreflexiven Bildungsverständnis getragen. Das bedeutet, dass Bildung selbst zum Ge-

Gallery in London. Vgl. <http://www.photonet.org.uk>. sowie Eva Sturm: »Kunstvermittlung und Widerstand«, in: Josef Seiter (Hg.): *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft 111, Wien 2003, S. 44f. Die Projekte der documenta 12 Vermittlung und der *documenta 12 Beirut* stellen ebenfalls solche Versuche dar, wobei sich, wie bereits ausgeführt, hier auch der affirmative und reproduktive Diskurs nachweisen lassen.

8 Vgl. Oliver Machart: »Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie«, in: Beatrice Jaschke; Charlotte Martinz-Turek; Nora Sternfeld (Hg.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Wien 2005, S. 34–58; Sturm: »Kunstvermittlung und Widerstand«, in: *Auf dem Weg*, a.a.O., S. 44f.

9 Vgl. die von dem kritischen Pädagogen Paulo Freire beschriebene »Bankiersmethode«; Paulo Freire: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hamburg 1973, S. 57.

10 Dies wird allerdings, aufgrund mangelnder Selbstreflexivität in Bezug auf das eigene Bildungsverständnis, selten explizit gemacht, sondern artikuliert sich eben durch diskursive Praktiken: durch die Art der Ansprache des Publikums, der Inhalte und der Settings der Angebote.

11 Es wäre sicher aufschlussreich, die Beiträge in deutschsprachigen museumspädagogischen Veröffentlichungen wie beispielsweise der Zeitschrift *Standbein – Spielbein* auf die proportionale Präsenz der vier Diskurse hin zu untersuchen.

genstand von Dekonstruktion bzw. Transformation wird. Inhalte, AdressatInnen und Methoden werden einer kritischen Überprüfung der darin eingeschriebenen Machtverhältnisse unterzogen,¹² und diese wird wiederum selbst zum Gegenstand der Arbeit mit dem Publikum. Bei dieser Arbeit wechseln die Positionen von Lehrenden und Lernenden, der Bildungsprozess wird als ein auf Wechselseitigkeit beruhendes, wenn auch durch besagte Machtverhältnisse strukturiertes Geschehen verstanden. In dieser Logik gibt es auch keine fest und vorab definierten AdressatInnen – diese verändern sich jeweils situativ und kontextbezogen –, wohl aber eine adressierte Haltung: Erwartet und beansprucht wird eine grundsätzliche Offenheit für eine kritische Aneignung von und Arbeit mit Kunst und ihren Institutionen. Ein Publikum, das sich dieser Erwartung verweigert und stattdessen z.B. auf eine serviceorientierte Wissensvermittlung besteht, entzieht sich zunächst den diesen Diskursen inhärenten Bildungsabsichten: die Förderung von Kritik- und Handlungsfähigkeit sowie von Selbstermächtigung.¹³ Im Rahmen des dekonstruktiven Diskurses liegt die Betonung auf der Entwicklung von Kritikfähigkeit. Damit ist nicht zwangsläufig eine auf die Institution bezogene Veränderung angestrebt.¹⁴ Die Auseinandersetzung mit Kunst und ihren Institutionen stellt im Bildungsverständnis des dekonstruktiven Diskurses einen relativ geschützten Bereich des Probehandelns unter komplexen Bedingungen dar, der exemplarisch zur Ausbildung von Handlungs-, Kritik- und Gestaltungsfähigkeit dient.¹⁵ Methoden, die künstlerischen Verfahrensweisen entlehnt sind, kommen dabei verstärkt zur Anwendung. Der transformative Diskurs betont seinerseits die Veränderung der Institution als mit der Förderung von Kritikfähigkeit und Selbstermächtigung verbundenes Ziel – das methodische Instrumentarium orientiert sich daher (zusätzlich zu den bereits erwähnten) auch an Strategien des Aktivismus.

Die hier vorgenommene Unterscheidung von vier Diskursen in der institutionell verankerten Kunstvermittlung schlägt einen Orientierungsrahmen vor, der angesichts des momentan zu verzeichnenden Booms dieser Praxis nützlich sein könnte. Durch eine kulturpolitische Aufwertung der Kunstvermittlung in fast ganz Europa stehen künstlerische Leitungen zunehmend unter dem Druck, Bildungsangebote in ihren Institutionen einzuführen. Kunstvermittlung gerät dabei häufig zum – evaluierbaren – Legitimationsfaktor für die Existenz öffentlich subventionierter

12 Konkret werden Fragen gestellt wie zum Beispiel: Wer bestimmt, was wichtig ist, vermittelt zu werden? Wer kategorisiert sogenannte »Zielgruppen« und mit welchem Ziel? Wie weit darf Vermittlung in ihren Inhalten und Methoden gehen, bevor sie von der Institution oder dem Publikum als unangemessen oder als Bedrohung empfunden wird? Wie entwerfen bestimmte Lehr- und Lernmethoden implizit die Subjekte von Lehren und Lernen?

13 Hier scheint ein pädagogisches Paradox auf: In bestimmten Situationen könnte gerade die Weigerung des Publikums, sich an der Arbeit der Dekonstruktion/ Transformation zu beteiligen und auf sein anders ausgerichtetes Interesse zu bestehen, ein selbstermächtigender Akt sein: Es kommt immer auf die jeweils vorherrschenden Imperative an. Auf dieses Paradox geht Nora Landkammer in ihrem Beitrag ein, S. 152.

14 Dekonstruktion ist auf die Existenz des dominanten Textes angewiesen, um in ihm arbeiten zu können. »Der Praktiker der Dekonstruktion arbeitet innerhalb eines Begriffssystems, aber in der Absicht, es aufzubrechen.« Jonathan Culler: *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*, Hamburg 1988.

15 Zumindest für die an dieser Unternehmung beteiligten VermittlerInnen sind hier auch transformative Potentiale impliziert, da »für die Lernenden relevante Lebensbereiche« bei ihnen mit der Institution in eins fallen.

Einrichtungen und wird mit quantitativer Publikumserweiterung, mit einer unterkomplexen und eventorientierten Angebotsstruktur, die vermeintlich die ›breiten Massen‹ erreichen kann, und mit Marketing gleichgesetzt.¹⁶ Dadurch wirkt diese Aufwertung bei den AkteurInnen des künstlerischen Feldes eher als Bestätigung ihrer bislang vorgenommenen Abwertung: als Symptom der Ignoranz der Politik gegenüber der künstlerischen Produktion.

Neben der begründeten Skepsis gegenüber einem vermeintlichen »Vermittlungsimperativ« wächst jedoch eine interne Unzufriedenheit mit dem bisherigen Funktionieren der Institutionen. Manche Leitungen von Ausstellungshäusern – vor allem solche, die sich als kritische KuratorInnen bezeichnen – geben sich nicht mehr zufrieden mit einer elitären Rolle. Hier werden Kunstvermittlung und die mit ihr verbundenen dekonstruktiven und transformativen Potentiale zum Versprechen auf einen qualitativen Zugewinn und auf neue Sinnstiftung. Dementsprechend begegnen KuratorInnen ihr mit einem wachsenden und genuinen Interesse, mit hohen Erwartungen, jedoch in der Regel mit wenig Expertise. Das Wissen eines Bereiches, der über viele Dekaden hinweg ausgegrenzt und marginalisiert wurde, lässt sich nicht aufgrund veränderter Interessenlagen und Konjunkturen in kurzer Zeit und neben allen anderen Tätigkeiten aneignen und für die eigenen Zwecke nutzen. Im günstigen Fall erkennen die KuratorInnen ihr Defizit an dieser Stelle und beauftragen ExpertInnen mit der Entwicklung der Vermittlungsprogramme.¹⁷ Aber weil es ein neuer Gedanke für sie ist, dass es sich bei der Kunstvermittlung um ein eigenes Wissensfeld handelt, weil sie selbst auch ein Begehren gegenüber und eine Vorstellung von Kunstvermittlung haben und vor allem, weil sich die Praxis der Kunstvermittlung auf ihrem Territorium abspielt und dieses mitgestaltet, wenn nicht sogar verändert, möchten sie die Vermittlungsarbeit auch selbst beeinflussen. So entsteht ein neues Spannungsverhältnis, das dynamischer ist als die traditionelle Hierarchisierung von Kunst und Vermittlung. Unter anderem von der Arbeit in diesem Spannungsfeld handeln die in diesem Band vorgelegten Berichte und Analysen.

Kunstvermittlung als kritische Praxis: Begründungen

Als Ulrich Schötter¹⁸ und ich im November 2006 die Bewerbungen sichteten, die für die Arbeit in der Kunstvermittlung auf der documenta 12 eingegangen waren, stellten wir fest, dass weniger als 5% der BewerberInnen männlich waren. Dies überraschte uns nicht, denn es ist ein Gemeinplatz, dass sich vor allem Frauen von dieser Tätigkeit angesprochen fühlen. Kunstvermittlung war nicht von Beginn an eine weibliche Domäne. Von England und Frankreich ausgehend war das Lernen mit Objekten und Bildern in Museen während des 19. und Anfang des 20. Jahr-

16 Diese Widersprüchlichkeiten beschäftigen die fachliche Diskussion im angelsächsischen Raum bereits seit 1998, im Zusammenhang mit den kulturpolitischen Leitlinien von *New Labour*. Vgl. Carmen Mörsch: »Socially Engaged Economies. Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England«, in: *Kurswechsel*, Heft 4/ 2003, S. 62–74.

17 Im allergünstigsten Fall bezahlt sie diese ExpertInnen angemessen für ihre Arbeit.

18 Leiter der Kunstvermittlung auf der documenta 12. Zu seiner Perspektive vgl. den Beitrag »Kunstvermittlung und Besucherservice auf der documenta 12« in Band 1, S. 87f.

hundreds eher Chefsache: Ein national-identitäres Unternehmen, dessen Bildungseffekte zur Verbesserung der Qualität nationaler Güter im Zuge des kolonialen Wettbewerbs beitragen sollten.¹⁹ Bereits in die Gründung der ersten Museen war ein vergeschlechtlichter Diskurs über Ausschluss und Zugänglichkeit eingeschrieben. *The crowd*, der Mob im Museum löste auf Seiten der Institutionen gleichzeitig Begehren und Bedrohung aus und war in diesem Sinne weiblich konnotiert. So finden sich beispielsweise in den Protokollen der Beiratsversammlungen der National Gallery London Passagen über die befürchtete Beschädigung der Werke durch die feuchte Bekleidung proletarischer Mütter, die sich bei Regen ins Museum flüchten, um in den Räumen ihre Kinder zu stillen.²⁰ *The crowd* sollte durch den Kontakt mit den im Museum ausgestellten Kulturgütern im Sinne Matthew Arnolds²¹ zivilisiert werden. Andererseits galt es, eben diese Kulturgüter vor deren Zugriff zu bewahren.²²

Die ersten Frauen, die Ende des 19. Jahrhunderts auf Seiten der Lehrenden in der Kunstvermittlung und Museumspädagogik arbeiteten, waren weiß und bürgerlich. Im Diskurs der »*Communion of Labour*«, der angeblich gott- oder naturgewollten Arbeitsteilung von Mann und Frau,²³ nahmen sie mit dem Engagement in Wohlfahrt und Bildungsarbeit die Gelegenheit zu einer gesellschaftlich geduldeten, öffentlichen Betätigung wahr. Auch im Bereich der Gestaltung gab es eine wachsende Zahl von Lehrerinnen, denn die Beschäftigung mit den sogenannten angewandten und dekorativen Künsten war eine gesellschaftlich akzeptierte Tätigkeit für bürgerliche Frauen. Der richtige Geschmack gehörte zu dem informellen Wissen, dessen Regeln von Frauen sowohl in der Produktion als auch der Konsumtion mithergestellt und vermittelt wurden.

In dieser Zeit verknüpft sich der Diskurs über die Erziehung des Proletariats durch und zum bürgerlichen Kulturverständnis mit demjenigen über die Zivilisierung von indigenen Bevölkerungsgruppen in den Kolonien. Die damals gängige Populärtheorie besagte, dass die Weltbevölkerung jeweils verschiedene Alter des Menschengeschlechts verkörperte und dass Indigene wie auch das heimische Proletariat vom Entwicklungsstand her zu dessen »Kindern« zu zählen seien.²⁴ Erziehung wurde in jenen Fällen also auch dann mit Kindern assoziiert, wenn von klassenspezifischer Erwachsenenbildung die Rede war und fiel in den Bereich

19 Vgl. u.a. Eva Sturm: »Woher kommen die KunstvermittlerInnen?«, in Stella Rollig; Eva Sturm (Hg.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/ Education/ Cultural Work/ Communities*, Wien 2002, S. 198–211.

20 Colin Trodd: »Culture, Class, City: The National Gallery. London and the Spaces of Education 1822–57«, in: Marcia Pointon (Hg.): *Art Apart: Art Institutions and Ideology across England and North America*, Manchester 1994, S. 41. Vgl. hierzu das Projekt »Sprechen und Stillen« von Marvin Altnr und Ellen Kobe.

21 Vgl. Matthew Arnold (1869): *Culture and Anarchy*, hg. und kommentiert von Samuel Lipman, New Haven, London 1994.

22 Vgl. u.a. Tony Bennett: *The birth of the museum. History, Theory, Politics*, New York, London 1995.

23 Eileen Janes Yeo: »Social motherhood and the sexual communion of labour in British Social Science, 1850–1950«, in: *Women's History Review*, 1:1, 1992, S. 63–87.

24 Die Verknüpfung der Diskurse wurde exemplarisch für den Kontext des *Empires* analysiert: Anne Mc Clintock: *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest*, New York u.a. 1995. Für eine Betrachtung des gleichen Phänomens im kolonialen Deutschland vgl. u.a. Michael Schubert: *Der Schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre*, Stuttgart 2001, S. 48ff.

weiblicher Reproduktionsarbeit. Männlich konnotiert dagegen blieben Angebote für ›rechte Erwachsene‹, konzipiert von Fachleuten für ein entsprechend gebildetes, bürgerliches, europäisches Publikum.

Seit 1945²⁵ entwickelt sich Kunstvermittlung in der BRD weiterhin als feminisierter und auf diese Weise abgewerteter Arbeitsbereich; der Simplifizierung von ›harten‹ wissenschaftlichen Inhalten und der Komplizenschaft mit dem Publikum verdächtig. Darin arbeiten vor allem Wissenschaftlerinnen auf einer frühen Station ihres Karrierewegs bzw. Wissenschaftlerinnen, bei denen strukturelle Gewalt eine institutionelle Karriere verhindert. Die abgewertete Position verlangsamt die Theoriebildung im Bereich der Kunstvermittlung genauso wie die Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses und einer Kriteriendiskussion.²⁶ Unter anderem aus der doppelten Verstrickung von Kunstvermittlung in eine Diskursgeschichte von weiblichen Zuschreibungen und eines kolonial geprägten Kultur- und Bildungsverständnisses²⁷ ergibt sich die Anforderung, diese Praxis und ihre Theoretisierung für die Zukunft als kritische Projekte – im Sinne des Feminismus und des politischen Antirassismus – zu entwerfen. Seit dem Ende der 1990er Jahre gerät Kunstvermittlung vermehrt in den Blick kulturpolitischer und institutioneller EntscheiderInnen. Eine Vorreiterrolle nahm hier die Kulturpolitik von *New Labour* in England ein, welche zusammen mit der massiven Förderung der »Creative Industries« und der »Socially engaged Art« die öffentliche Finanzierung von Kunstinstitutionen an das Vorhalten umfassender Bildungsprogramme knüpfte.²⁸ Kunstvermittlung wurde so zum relevanten arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Faktor.

Das Beispiel macht in Europa Schule, was u.a. dazu führt, dass die Zahl der männlichen Protagonisten – auf der Seite der AkteurInnen wie der Schreibenden – allmählich zunimmt.²⁹ Für die Weiterentwicklung des Arbeitsfeldes ist ein solcher Zugewinn an symbolischem und beschränkt auch ökonomischem Kapital nützlich und kaum zu umgehen.³⁰ Dennoch ist dieser Zugewinn ambivalent zu betrachten. Einerseits ist er gleichsam Ursache wie Effekt eines eigenständigen Diskurses, der in intensiver Auseinandersetzung mit aktivistischen und akademischen Wissens- und Handlungsfeldern schrittweise entstanden ist. Andererseits ist mit dieser Aufwertung auch eine andere Tendenz verbunden. Wie von verschiedenen AutorInnen³¹

25 Es fehlt bisher eine umfassende Aufarbeitung der Vermittlungsarbeit mit dem Publikum im Nationalsozialismus.

26 Einer der ersten deutschsprachigen Versuche, die Praxis der Kunstvermittlung zu theoretisieren, stellt die Veröffentlichung von Eva Sturm: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst* (Frankfurt am Main 1996) dar. Darin analysiert sie mit Jacques Lacan die sich in der Kunstvermittlung ereignenden Sprech- und Schweigeakte.

27 Vgl. den Beitrag von María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan in diesem Band, S. 339.

28 Die hierfür nötigen historischen Voraussetzungen und die Verknüpfung dieser Entwicklung mit aktivistischem und akademischem Wissen kann an dieser Stelle aus Platzgründen nicht erläutert werden. Vgl. hierzu in Ansätzen: Mörsch: »Socially Engaged Economies«, in: *Kurswechsel*, a.a.O. Gegenwärtig beende ich eine historische Studie zur Aufarbeitung des *Art/Education* Dispositivs in England.

29 Vgl. hierzu beispielsweise den Sammelband von Jaschke; Martinz-Turek; Sternfeld: *Wer spricht*, a.a.O. Vier von elf AutorInnen sind männlich; zwei von diesen vier werden in der Biografie als Leiter von Kunstvermittlung bezeichnet, aber nur einer davon ist selbst auch beruflich als Kunstvermittler tätig. Die anderen drei Männer sind ›Philosophen‹ und ›Kulturwissenschaftler‹.

30 Auch das Erscheinungsbild und der Verlag der vorliegenden Publikation tragen strategisch bewusst zu dieser Aufwertungsbewegung bei.

31 Vgl. u.a. Pen Dalton: *The Gendering of Art Education*, Maidenhead 2001; Marion von Osten:

herausgearbeitet, ist eine neoliberale Vereinnahmung des Kreativitätsbegriffs und damit auch der der Kunstvermittlung zugeschriebenen Bildungseffekte zu beobachten. Nicht zufällig war es die Regierung von Tony Blair, die kulturelle Bildung als Faktor der Wirtschaftsentwicklung und der Förderung von sozialer Kohäsion (wieder-)entdeckte. So weist die britische Theoretikerin Pen Dalton bereits 2001 in ihrer Publikation *The Gendering of Art Education* auf eine Rhetorik hin, welche die weiblich konnotierten Tugenden Flexibilität, Kreativität, Kommunikations- und Teamfähigkeit unkritisch als Kompetenz-Output der Bildung durch Kunst stark mache, ohne die Instrumentalisierung dieses Potentials in einem deregulierten Wirtschaftssystem kritisch zu bedenken. »Die fünf Schlüsselqualifikationen, die das Camberwell College of Art seinen AbsolventInnen verspricht, sind die gleichen wie die der Confederation of British Industry: Initiative, Selbstmotivation, Kreativität und Teamwork.« Dies seien die wichtigsten Fähigkeiten für AbsolventInnen von Kunsthochschulen, um auf einem flexiblen Arbeitsmarkt zu bestehen.

Ein Symptom dafür, dass die Feminisierung des Bereichs durch die gegenwärtig stattfindende symbolische Aufwertung nicht aufgehoben wird, lässt sich in der Tatsache erkennen, dass die Prekarität der Arbeitsverhältnisse in der Kunstvermittlung und die ökonomische Marginalisierung von Vermittlungsarbeit innerhalb der Kunstinstitutionen weiterhin bestehen bleiben.³² Aus dieser Ambivalenz resultiert ein weiteres Argument für die Anstrengung, Kunstvermittlung als (hier Ökonomie-, Gouvernementalitäts- und Neoliberalismus-) kritische Praxis zu realisieren.

Und zu guter Letzt begründet sich dieses Bestreben, wie oben ausgeführt, in einem spezifischen Verständnis von Bildung: Wird die Entwicklung von Handlungs- und Kritikfähigkeit als Bildungsanspruch gesetzt, liegt es nahe, diesen auch als Strukturelement für die institutionelle Praxis, welche Bildung konstituieren soll, paradigmatisch zu setzen.

Kunstvermittlung als kritische Praxis: Entstehung und Kriterien

In den 1960er bis 1980er Jahren wurden in den demokratisch regierten Staaten im Westen Europas Bildungsreformen durchgeführt, im Zuge derer auch die gesellschaftliche Funktion von Museen und Ausstellungen einer Revision unterzogen wurde. Der französische Soziologe Pierre Bourdieu hatte in der Studie *Die feinen Unterschiede*³³ die Funktion von Kulturinstitutionen als »Distinktionsmaschinen« des Bürgertums und die damit verbundenen Ein- und Ausschlussmechanismen umfassend analysiert. Als Konsequenz der Feststellung, dass der Ausschluss eines Großteils der Bevölkerung aus diesen Institutionen nicht naturgegeben, sondern ökonomisch und bildungspolitisch begründet war, verstärkte sich die Forderung

Norm der Abweichung, Wien 2003; Gerald Raunig; Ulf Wuggenig: *Kritik der Kreativität*, Wien 2007; Alexa Färber u.a. (Hg.): *Kreativität. Eine Rückrufaktion*. (ZFK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften), Bielefeld 2008. Vgl. weiterführend: Luc Boltanski; Ève Chiapello: *Der Neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz 2003.

³² Vgl. dazu die *Euromayday Initiative*, auf die Sandra Ortmann in ihrem Beitrag verweist.

³³ Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt am Main 1987.

nach einer »Kultur für alle«.³⁴ Neben der in demokratischen Systemen naheliegenden Forderung nach gleichen Bildungschancen spielte auch das Argument der Nutzungsmöglichkeit von öffentlich finanzierten Einrichtungen für alle SteuerzahlerInnen eine Rolle.³⁵ Kulturinstitutionen sind seitdem prinzipiell aufgefordert, ihre eigenen Exklusionsmechanismen zu reflektieren und deren Störung selbst zu betreiben – z.B. durch die Einrichtung pädagogischer Dienste.

Einflussreich für eine kritische Kunstvermittlung waren und sind die angelsächsischen und angloamerikanischen Strömungen einer feministisch, marxistisch, queer und postkolonial orientierten Kunst- und Kulturwissenschaft. Seit den 1970er Jahren befragen sie als Cultural Studies und New Art History, in jüngerer Zeit als Visual Cultures und Cultural Analysis das durch Museen und Kunstinstitutionen repräsentierte kanonische Wissen und die Art, wie es in Bezug auf die darin vorhandenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu sehen gegeben wird. Die Anordnungen der Artefakte, aber auch die Raumordnungen und Verhaltensregeln in Museen werden unter anderem mit Rückgriff auf Michel Foucaults Diskursbegriff als Texte gelesen, die es zu analysieren und zu dekonstruieren gilt.³⁶ Ihre Ökonomien, ihre geschlechtlichen und ethnizierenden Codes sowie die historischen und sozialen Bedingungen ihrer Entstehung werden untersucht. Aus dieser Perspektive erzeugen Ausstellungen und ihre Institutionen durch das Zusammenspiel ihrer Geschichte, Verhaltensregeln und kuratorischen Inszenierungen Rituale zur konformierenden Zurichtung von Subjekten – »civilizing rituals« – sowie quasi-mythische Erzählungen, die einer hegemonialen, patriarchalen und kolonialen Geschichtsschreibung folgen. Diese Lesarten verbanden sich in den 1980er Jahren in der *New Museology*³⁷ mit dem Anspruch, durch den aktiven Einbezug bislang ausgeschlossener Subjektpositionen und Diskurse Gegenerzählungen – »counternarratives«³⁸ zu produzieren und das Museum zu einem Ort der Interaktion und des Austauschs zu machen. Nicht mehr nur über oder für, sondern in Kooperation mit den ProduzentInnen von Kultur im erweiterten Sinne, die alltägliche Objekte, Bilder und Handlungen einschließt, sollten Ausstellungen entstehen. Hier ist es wichtig zu

34 Hilmar Hoffman: *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Frankfurt am Main 1979.

35 Vgl. z.B. Gabriele Stöger: »Wer schon Platz genommen hat, muss nicht zum Hinsetzen aufgefordert werden«, in: *Dürfen die das?*, a.a.O., S. 184.

36 Bahnbrechend waren hierfür die 1995 erschienenen Studien *The birth of the museum* von Tony Bennett (a.a.O.) und *Civilising Rituals: Inside the Public Art Museum* von Carol Duncan (London, New York 1995) oder in jüngerer Zeit die Untersuchungen von Roswitha Muttenthaler; Regina Wonisch: *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*, Bielefeld 2007. Weiterhin: Mieke Bal: *Double Exposures. The Subject of Cultural Analysis*, London, New York 1996; Sharon Macdonald; Gordon Fyfe (Hg.): *Theorizing museums. Representing identity and diversity in a changing world*, The Sociological Review, Oxford, Cambridge 1996; Marcia Pointon (Hg.): *Art Apart: Art Institutions and Ideology Across England and North America*, Manchester, New York 1994; Eileen Hooper-Greenhill: *Museums and the Shaping of Knowledge*, London, New York 1992; Ivan Karp; Steven D. Lavine (Hg.): *Exhibiting Cultures. The Poetics and Politics of Museum Display*, Washington D.C. 1991; Reesa Greenberg u.a. (Hg.): *Thinking about Exhibitions*, London, New York 1996; Daniel J. Sherman; Irit Rogoff (Hg.): *Museum Culture. Histories. Discourses. Spectacles*, Minneapolis 1994; Moira G. Simpson: *Making Representations. Museums in the Post-colonial Era*; London, New York 1996. Zum Weiterdenken der darin explizierten Ansätze siehe Griselda Pollock; Joyce Zemans (Hg.): *Museums after Modernism. Strategies of Engagement*, Malden, Oxford, Carlton 2007.

37 Peter Vergo: *The New Museology*, London, 1989. Für den deutschen Kontext: Andrea Hauen-schild: *Neue Museologie*, Bremen 1988.

38 Henry A. Giroux u.a. (Hg.): *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Post-modern Spaces*, London, New York 1994.

betonen, dass diese Forderung im angelsächsischen und angloamerikanischen Kontext zusammen mit der herrschaftskritischen Politisierung des Kulturbegriffs durch die Cultural Studies maßgeblich auf den Kampf feministischer und migran-tischer Bürgerrechtsgruppen um Zugänglichkeit und Sichtbarkeit im kulturellen Feld zurückzuführen ist. Beide waren eng verbunden mit der Erwachsenenbildung und der informellen Bildungsarbeit. Unter diesen Einflüssen entstand in manchen Kunstinstitutionen oder zumindest bei manchen PraktikerInnen der mit einer emanzipativen Pädagogik verbundene Ansatz, auch Kunstvermittlung als kritische Lektüre der Institutionen zu betreiben.³⁹ Durch die gezielte Zusammenarbeit mit – aus Perspektive der Ausstellungsinstitutionen – marginalisierten Gruppen sollten deren Stimmen in den Museen hörbar werden, mehr noch: Die Museen sollten idealerweise zu aktiven Protagonisten in deren politischen Kämpfen werden.

Zeitgleich setzten Debatten um den emanzipatorischen Gehalt solcher Versuche ein. Insbesondere aus Schwarzer feministischer Perspektive wurde auf die paternalistische Dimension hingewiesen, die in der Geste des »Stimme geben« [*Give a voice*] durch eine traditionell *weiße*⁴⁰ bürgerliche Einrichtung liegt. Diese Debatte wurde seit Beginn der 1990er Jahre auch im deutschsprachigen Raum aufgegriffen.⁴¹ Die Diskussion um emanzipatorische wie paternalistische Anteile in unter dem Begriff der Partizipation verhandelten Kunst- und Vermittlungsprojekten, um die sich darin artikulierenden Politik- und Öffentlichkeitsverständnisse oder um die Instrumentalisierung, Disziplinierung respektive Selbstermächtigung der Teilnehmenden hat wesentlich zur Ausdifferenzierung von Kriterien für eine kritische Praxis der Kunstvermittlung beigetragen.

Ein weiterer relevanter, damit verbundener und gleichzeitig differenter Theorie- und Praxisstrang vereint Beiträge zu einer »Künstlerischen Kunstvermittlung« und zu »Kunstvermittlung als Dekonstruktion«.⁴² Dieser seit Mitte der 1990er Jahre u.a. in der kunstpädagogischen Diskussion in Deutschland sich herausbildende

39 Vgl. Moira Vincentelli; Colin Grigg (Hg.): *Gallery Education and the New Art History*, Lewes 1992.

40 Während Ursula Wachendorfer in »Weiß-Sein in Deutschland« für eine Großschreibung von ›Schwarz‹ und ›Weiß‹ plädiert, schreiben die Herausgeberinnen von *Mythen, Masken, Subjekte*, Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt dagegen *weiß* klein und kursiv, um es dezidiert vom Schwarzen Widerstandspotential abzugrenzen, aber dennoch den Konstruktionscharakter zu markieren. Vgl. dazu weiters Fußnote 2 im Beitrag von Hansel Sato, S. 67.

41 Einen guten Überblick über die Debatte im anglo-amerikanischen Raum, wenn auch nicht auf das Feld der Kunstvermittlung, sondern auf die qualitative Sozialforschung bezogen, liefert Alecia Youngblood Jackson: »Rhizovocality«, in: *Qualitative Studies in Education*, September–Oktober 2003, Nr. 16/ 5. Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum: Eva Sturm: »Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-educative Projekte aus Nordamerika«, in: Roswitha Muttenthaler; Herbert Posch; Eva Sturm (Hg.): *Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungsweisen*, Wien 2000; Rubia Salgado: »Antirassistische und feministische Kulturarbeit aus der Perspektive einer Migrantinnenorganisation«, in: *Creating the Change – Beiträge zu Theorie & Praxis von Frauenförder- und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich*, basiert auf einer zweijährigen Studie der IG Kultur Vorarlberg, Wien 2006 sowie der gesamte Band von Rollig; Sturm (Hg.): *Dürfen die das?*, a.a.O.

42 Maßgebliche theoretische Referenzen für diese Ansätze sind poststrukturalistischer Provenienz: Gilles Deleuze und Felix Guattari; Jacques Derrida; Jacques Lacan. Ein Beispiel für den Versuch, künstlerische Kunstvermittlung in Deutschland zu entwickeln, ist von der Gruppe Kunstcoop© dokumentiert; vgl. dazu NGBK (Hg.): *Kunstcoop©*, Berlin 2002. Vgl. auch u.a. Pierangelo Maset: *Ästhetische Bildung der Differenz*, Stuttgart 1995; Karl-Josef Pazzini: »Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte«, in: Bauhaus-Universität Weimar, Brigitte Wischnack (Hg.): *Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, Bd. 2, Jg. 46, 2000, S. 8–17.

Ansatz versucht die Kunstvermittlung methodisch und strukturell an ihrem Gegenstand auszurichten. Zentrale Aspekte bei der »Kunstvermittlung als Fortsetzung von Kunst«⁴³ sind die Vermeidung von inhaltlichen Schließungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschließbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Das Sprechen über Kunst wird in der Folge als unvermeidliche, produktive, aber letztlich nicht final leistbare Bearbeitung eines Mangels, eines Begehrens verstanden.⁴⁴ Scheitern, Stottern, »Lücken – Reden«,⁴⁵ die Konfrontation mit Sprach- und Verstehensgrenzen und die damit einhergehende Destabilisierung der Subjekte werden als konstitutiv für Lern- und Bildungsprozesse aufgefasst.⁴⁶ In der Folge werden Methoden favorisiert, die selbst performativ-künstlerischen Charakter haben, die auf die Offenheit der Semiose verweisen und Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation evozieren. Auch in diesen Ansätzen werden Verknüpfungsmöglichkeiten mit dem vermeintlichen Außen der Institutionen angestrebt – Kunst und mit ihr die Vermittlungsarbeit werden in ihrem gesellschaftlich relevanten Potential, Störmomente und Irritationen des als »normal« Geltenden zu produzieren, hervorgehoben.

Aus den in den vergangenen dreißig Jahren unter so unterschiedlichen Einflüssen wie kritischer Pädagogik, konstruktivistischer Lerntheorie, Psychoanalyse, Performativitätstheorie, Dekonstruktion, Poststrukturalismus, Cultural Studies, postkolonialer, feministischer und queerer Theorie entwickelten Ansätzen in Praxis und Theoriebildung lassen sich versuchsweise einige Kriterien für eine kritische Kunstvermittlung zusammenfassen.

Kritische Kunstvermittlung verbindet insbesondere Elemente des dekonstruktiven und des transformativen Diskurses. Sie vermittelt das durch die Ausstellungen und Institutionen repräsentierte Wissen und ihre festgelegten Funktionen unter Sichtbarmachung der eigenen Position. Sie stellt dabei explizit Werkzeuge für die Aneignung von Wissen zur Verfügung und verhält sich reflexiv zu der Bildungssituation, anstatt sich auf die »individuelle Begabung« und »freie Entfaltung« des Publikums zu verlassen. Sie zielt auf eine Erweiterung des Publikums, jedoch vermittelt sie nicht die Illusion, Lernen im Ausstellungsraum wäre ausschließlich mit Spiel und Spaß verbunden.⁴⁷ Sie nimmt die an der Vermittlungssituation Beteiligten mit deren spezifischem Wissen ernst. Sie berücksichtigt die konstruktivistische Verfasstheit von Lernprozessen genauso wie die potentielle Produktivität von Sprach-

43 Eva Sturm: »Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ›Von Kunst aus‹«, in: Karl-Josef Pazzini u.a. (Hg.): *Kunstpädagogische Positionen 7*, Hamburg 2005.

44 Sturm: *Im Engpass der Worte*, a.a.O.

45 Ebd.

46 Karl Josef Pazzini: »Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten«, in: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.): *Bilden mit Kunst*, Bielefeld 2004. S. 31–48.

47 Die Infantilisierung kunstvermittlerischer Praxis ist ein häufig anzutreffendes Phänomen, speziell in der vom reproduktiven Diskurs informierten Praxis. Insbesondere sie hat etwas mit der feminisierten, abgewerteten Position des Arbeitsfeldes zu tun und kann in diesem Zusammenhang als Symptom dafür gelesen werden, dass sich die ProtagonistInnen – korrespondierend mit der ihnen von der Institution zugewiesenen Rolle – selbst nicht ernst nehmen. Ihre demonstrativ zur Schau gestellte Fröhlichkeit und Spiellust führt im Zirkelschluss zu erneuter Abwertung seitens der Institution. Vgl. Karl-Josef Pazzini: *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II*, Wien 2003. Wie Nora Sternfeld aufzeigt, ist die Infantilisierung der Praxis auch als eine Fortschreibung der bürgerlich-paternalistischen Bildungsbestrebung der Museumspädagogik zu lesen. Vgl. Nora Sternfeld: »Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung«, in: *Wer spricht?* a.a.O., S. 15–33.

Distelberger, S. 112
Landkammer, S. 156
Wienand, S. 141
Ziegenbein, S. 154
Wiegand, S. 279

und Verstehenslücken.⁴⁸ Das Ernstnehmen des vorhandenen Wissens führt auch dazu, dass sich ihre Praxis von einer reinen Dienstleistung unterscheidet: Kritische Kunstvermittlung setzt auf Kontroverse. Sie positioniert sich z.B. anti-rassistisch und anti-sexistisch und setzt diese politische Haltung an die Stelle behaupteter Objektivität und verordneter Diplomatie. Sie richtet sich inhaltlich und methodisch herrschaftskritisch aus. Sie macht es sich zur Aufgabe, die Herstellung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität oder Klasse im Ausstellungsraum und in der Institution nicht unthematisiert zu lassen, genauso wenig wie die damit verbundene strukturelle, materielle und symbolische Abwertung der Kunstvermittlung selbst. Sie analysiert die Funktionen des (autorisierten und nichtautorisierten) Sprechens und des Gebrauchs verschiedener Sprachregister im Ausstellungsraum und hinterfragt die damit verbundenen Machtverhältnisse.⁴⁹ Gemeinsam mit den Beteiligten unternimmt sie den Versuch, Gegenerzählungen zu erzeugen und damit die dominante Narrative der Ausstellungsinstitution zu unterbrechen.⁵⁰ Aber sie vermeidet, dass diese Gegenerzählungen selbst wiederum zu identitätspolitisch motivierten, neuen Meistererzählungen werden.⁵¹ Sie betrachtet die RezipientInnen nicht als den Anordnungen der Institution Unterworfenen, sondern fokussiert deren Gestaltungsspielräume und die Möglichkeiten der Umcodierung im Sinne einer »Kunst des Handelns«.⁵² Sie begreift auch die institutionellen Anordnungen selbst nicht als statisch, sondern interessiert sich für die Arbeit mit den Lücken, Zwischenräumen und Widersprüchen, welche die Räume und Displays der Ausstellungsinstitution produzieren.⁵³

Sato, S. 67
Landkammer, S. 147
Wienand, S. 125
Ortmann, S. 261
Wiegand, S. 283

Kritische Kunstvermittlung verweist des Weiteren auf die Funktionen des Marktes bei der Strukturierung, Präsentation, Wahrnehmung und Bewertung von Kunst und begegnet damit der bürgerlichen Illusion, Kunst ließe sich autonom von der an sie geknüpften Ökonomie denken. Sie reflektiert das kulturelle und symbolische Kapital von Kunst und ihren Institutionen als Konstituenten für Inklusions- und Exklusionsprozesse im künstlerischen Feld. Gleichzeitig anerkennt und vermittelt sie dieses symbolische Kapital als Auslöser von Begehren und erarbeitet strategische genauso wie lustbetonte Weisen zu dessen Nutzung. Sie strebt die Transformation der Institution in einen Ort für Artikulationen und Repräsentationen an, die gerade auch von denen hergestellt werden, die explizit nicht zum Machtzentrum des

48 Shoshana Felman: »Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable«, in: *Yale French Studies, The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Nr. 63, 1982, S. 21–44; Jürgen Oelkers: »Provokation als Bildungsprinzip«, in: *Bilden mit Kunst*, a.a.O., S. 105f.

49 Vgl. die Aufzählung in der Ankündigung einer Lehrveranstaltung von Nora Sternfeld im Jahr 2004 mit dem Titel »Wer spricht? Kunstvermittlung als emanzipatorische und feministische Praxis«, im Rahmen der *Gender Studies* an der Akademie der bildenden Künste Wien, am Institut für das künstlerische Lehramt. Abrufbar unter http://www.schnitt.org/artikel.php?Art_ID=66 (aufgerufen: 09.11.2008).

50 Die Figur von Kunstvermittlung als Unterbrechung und Gegenkanonisierung entfaltet: Machart: »Die Institution spricht«, in: *Wer spricht?*, a.a.O., S. 34–58.

51 Vgl. Sturm: »Kunstvermittlung und Widerstand«, in: *Auf dem Weg*, a.a.O. und Sturm: »Give a Voice«, in: *Seiteneingänge*, a.a.O.

52 Michel De Certeau: *Die Kunst des Handelns*, Berlin 1988.

53 Vgl. hierzu Irit Rogoff: »Looking Away – Participations in Visual Culture«, in: Gavin Butt (Hg.): *Art After Criticism*, Oxford 2004 oder aktuell das Forschungsprojekt »Tate Encounters« an der Tate Britain, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/> (aufgerufen: 09.11.2008).

Kunstsystems gehören. Damit verbunden verknüpft sie die Institutionen mit deren Außen, ihren lokalen und geopolitischen Kontexten. Bei alledem korrespondiert sie mit der Komplexität ihres Gegenstandes – der Kunst – und leitet aus dieser einen Teil ihres Methodenrepertoires ab.

Kunstvermittlung auf der documenta: Eine kurze Geschichte

Die erste documenta hatte zum Ziel, den durch das Stigma der »Entarteten Kunst« im Nationalsozialismus unternommen Auslöschungsversuchen eine Ausstellung entgegenzusetzen, welche die im öffentlichen Bewusstsein abgewerteten künstlerischen Positionen rehabilitieren würde. Da der Bildungsgehalt unmittelbar in den Werken und der Art, wie sie präsentiert waren, verortet wurde und es zur Lektion gehörte, die Arbeiten gerade nicht zu erklären oder gar kritisch zu hinterfragen, spielte Vermittlungsarbeit im hier verwendeten Sinn auf der ersten und auf den folgenden documenta-Ausstellungen kaum eine Rolle.⁵⁴

In diesen Status Quo intervenierte Bazon Brock mit dem Konzept der »Besucherschule«, das er von der documenta 4 bis zur documenta 7 realisierte.⁵⁵ Neben ihr bilden die von Joseph Beuys initiierten Aktionen wie die »7000 Eichen« und das Koordinationsbüro der »Freien Internationalen Universität«⁵⁶ bis heute dominante Referenzen für die deutsche Kunstvermittlung, obwohl es zumindest bei den letzteren Aktionen nicht um eine Auseinandersetzung mit der Ausstellung ging. Angesichts der beschriebenen Feminisierung von Kunstvermittlung ist es wenig überraschend, dass mit Brock und Beuys männliche Protagonisten, die bei allen Unterschieden doch gemeinsam haben, dass sie sich letztendlich habituell an die Stelle des solitären Künstler-Meisters setzten, eine historische Präsenz behaupten konnten. Die Entwicklung eines eigenständigen Diskurses oder eine langfristige Verbesserung der strukturellen Bedingungen der Kunstvermittlung verfolgten beide Positionen nicht.

1987, auf der documenta 8, endete das Engagement Brocks, und die Vermittlung wurde, wie auch auf der documenta 9, von der Gesamthochschule Kassel als Führungsdienst konzipiert,⁵⁷ der sich – im Sinne des affirmativen Diskurses – auf die Wissensvermittlung zu den Werken konzentrierte und an ein bestehendes Publikum richtete. Dementsprechend zielte auch die Ausbildung der VermittlerInnen, die im Rahmen universitärer Seminare stattfand, in erster Linie auf die Aneignung von Informationen zu den einzelnen KünstlerInnenpositionen.

54 Eine genaue Analyse der (nicht vorhandenen) Kunstvermittlung auf der ersten documenta leistet Andrea Hubin in diesem Band, S. 311.

55 Die Veröffentlichung von Bazon Brock *Besucherschule zur documenta 7. Die Hässlichkeit des Schönen* ist noch kostengünstig antiquarisch im Internet-Buchhandel erhältlich.

56 Beide documenta 7, 1982.

57 Bisher fehlt eine kritische oder auch nur beschreibende Darstellung des Vermittlungsgeschehens im Rahmen der documenta-Ausstellungen, im Gegensatz zu der großen Zahl von Publikationen, die die Geschichte der Ausstellungen selbst aufarbeiten. Die Leitung des Führungsdienstes der documenta 8 oblag Dr. Michael Grauer, auf der documenta 9 war es Dr. Klaus Baum. Zusätzlich zu den Führungen wurden Materialien für LehrerInnen produziert. Ich danke Michael Grauer und Christiane Preißler für die Informationen zur Vermittlung auf den documenta-Ausstellungen 8 und 9.

Auf der documenta 10 wurde der so etablierte Führungsdienst zu einer von einem Subunternehmen betriebenen, rentablen Dienstleistung mit einem serviceorientierten, ausdifferenzierten Angebotsprofil, das vor allem affirmative und reproduktive Elemente verband.⁵⁸ Die Ausbildung für die VermittlerInnen beinhaltete, korrespondierend mit dem kuratorischen Konzept der künstlerischen Leiterin Catherine David, neben der Einführung in die künstlerischen Positionen auch eine Auseinandersetzung mit den theoretischen Referenzen des Ausstellungskonzeptes.

Auf der documenta 11 wurde Kunstvermittlung mit dem Anspruch betrieben, »Unterbrechung« und »Gegenkanonisierung«⁵⁹ zu sein. Dieser Anspruch bezog sich jedoch nicht auf einen kritischen Umgang mit der Ausstellung selbst. Diese wurde vom Leiter des »education project« der documenta 11 als bereits geleistete, dreifache Unterbrechung und Kanonverschiebung im Kunstfeld definiert. Die Vermittlung musste sich demzufolge nicht mehr dekonstruktiv, sondern wiederum affirmativ zur Ausstellung verhalten.⁶⁰ Dem Führungsdienst, nun »education programme« genannt, wurde – als transformatives Element im Sinne einer Erweiterung der Funktionen der Institution – ein zusätzliches »education project« hinzugefügt, in dem neun international ausgewählte StipendiatInnen die Vermittlung auf der documenta 11 für ein halbes Jahr reflektierend begleiteten und sie teilweise durch eigene Projekte ergänzten.⁶¹ Die Ausbildung der VermittlerInnen war – wiederum in

58 Dieses reichte von unterschiedlichen Gruppenführungen und Einführungsvorträgen über vom museumspädagogischen Dienst der Stadt Kassel angebotenen Kinderprogrammen bis zu VIP-Programmen. Die Leitung des Führungsdienstes auf der documenta 10 hatte Matthias Arndt, von der Berliner Galerie Arndt & Partner, inne. Eine Analyse des Führungsdienstes auf der documenta 10 liefert Carmen Mörsch: »100 Tage sprechen. Als Künstlerin auf der documentaX«, <http://www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf>. Auch zur documenta 10 erschienen Materialien für die Schule, jedoch entstanden diese im Nachhinein, als von Professoren der Kunstpädagogik herausgegebene Publikation, die mit der Institution Documenta nicht verbunden war. Vgl. Bernhard Balkenhol; Heiner Georgsdorf (Hg.): *x-mal documenta X. Über Kunst und Künstler der Gegenwart. Ein Nachlesebuch zur 10. Documenta*, Kunsthochschule der Universität Gesamthochschule Kassel, Kassel 1998. Zur documenta 11 erschien ebenfalls ein Band in dieser Herausgeberschaft.

59 Siehe hierzu den Bericht des Leiters der documenta 11 Vermittlung: Marchart: »Die Institution spricht«, in: *Wer spricht?*, a.a.O., S. 34–58.

60 Ebd., S. 53 ff. Das Argument wiederholt Oliver Marchart in weiteren Veröffentlichungen, vgl. Oliver Marchart: »Die Politik, die Theorie und der Westen. Die Documenta11 im Biennalekontext und ihre Vermittlungsstrategie«, in: Claus Volkenandt (Hg.): *Kunstgeschichte und Weltgegenwartskunst. Konzepte – Methoden – Perspektiven*, Berlin 2004, S. 113 ff; Ders: *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dX, D11, D12 und die Politik der Biennalisierung*, Berlin 2008.

Folgt man dem durch Marchart explizierten Verständnis von Vermittlung als Unterbrechung, so verblüfft die Selbstverständlichkeit seiner Setzung, die documenta 11 sei eine so ideologisch einwandfreie Ausstellung gewesen, dass durch sie die hegemoniale Dimension des Events documenta 11 transzendiert werden konnte und daher nicht mehr kritisch vermittelt werden musste. Weiterhin fehlt eine Reflexion des strukturell abgewerteten Status der Vermittlung in der Hierarchie des Kunstfeldes, an dem auch die documenta 11, trotz und gerade wegen eines handverlesenen, international besetzten »education projects« nichts zu ändern vermochte. Diese betrifft u.a. die frühkapitalistischen Arbeitsbedingungen der »guides«, ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten, ihren Status im Verhältnis zum übrigen Personal der documenta 11 oder, simpel genug, ihre Zugangsmöglichkeiten zur Ausstellung vor der Eröffnung. Diese Setzungen der Leitung der Vermittlung der documenta 11 schlossen jedoch offenbar nicht aus, dass einzelne VermittlerInnen die Führungen auf der documenta 11 mit dekonstruktiven Elementen versehen haben. Zumindest ein Beispiel für eine solche Intervention ist veröffentlicht. Vgl. Eva Sturm: »Kunstvermittlung und Widerstand«, in: *Auf dem Weg*, a.a.O., S. 44f.

61 Bedauerlicherweise findet sich keine Publikation über das »education project«. Eine öffentlich nachvollziehbare Darstellung seines Verlaufs oder möglicher, u.a. aus der hierarchischen Konstellation von »education projects« und »education programme« resultierender Spannungen hat nicht statt-

Übereinstimmung zum kuratorischen Ansatz der documenta 11 – institutions- und kanonkritisch ausgerichtet und bot den VermittlerInnen neben der Auseinandersetzung mit den Werken auch eine Einführung in die für das Verständnis der Ausstellung und der vorangegangenen ›Plattformen‹⁶² relevanten Theorieansätze.⁶³

Kunstvermittlung auf der documenta 12: Rahmenbedingungen und Formate

Die Kunstvermittlung auf der documenta 12 hatte im Vergleich zu ihren Vorgängerinnen zunächst einmal eine gestärkte Ausgangsposition, da sie – ähnlich wie zu Beginn ihrer Geschichte – zur Chefsache erklärt wurde. Mit dem dritten Leitmotiv der Ausstellung, der in ihrer Banalität bestechenden, nicht minder historisch aufgeladenen Frage Was tun? und dem Postulat: »Heute erscheint ästhetische Bildung als die einzig tragfähige Alternative zu Didaktik und Akademismus auf der einen und Warenfetischismus auf der anderen Seite«⁶⁴ erhoben der künstlerische Leiter und die Kuratorin der documenta 12, Roger M. Buergel und Ruth Noack die Frage nach der Bildungsfunktion der Kunst in den Stand der kuratorischen Auseinandersetzung.⁶⁵ Zum ersten Mal in der Geschichte der documenta gab es eine Pressekonferenz, die ausschließlich der Vermittlung gewidmet war.⁶⁶ Ebenso gab es erstmals eine wissenschaftliche Begleitung der Kunstvermittlung,⁶⁷ mit deren Konzeption und Durchführung ich betraut wurde.⁶⁸ Es wurde ein Büro für die Vermittlung eingerichtet. Mit Ulrich Schötter wurde ein Leiter des Bereichs in Vollzeit eingestellt und in beschränktem Umfang wurden MitarbeiterInnen finanziert. So

gefunden. In diesem Sinn trug auch diese Initiative kaum über sich selbst hinaus zu einer Entwicklung des Arbeitsfeldes bei und scheint eine solche auch nicht angestrebt zu haben.

62 Zum Konzept der documenta 11 als Plattformen siehe http://www.documenta12.de/archiv/d11/documenta_pink.html (aufgerufen: 02.11.2008).

63 Eine ausführliche Beschreibung des Ausbildungskonzeptes der documenta 11 Vermittlung liefert Karin Rebbert, die Leiterin des Bereichs Vermittlung auf der documenta 11. Karin Rebbert: *Documenta 11 Education*, in: Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Kunstvereine (Hg.): *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, Hannover 2002, S. 87–93.

64 <http://www.documenta12.de/leitmotive.html> (aufgerufen: 03.12.2008). Zu den Implikationen der kuratorischen Setzung des dritten Leitmotivs für den Vermittlungsansatz der documenta 12 siehe auch den Beitrag von Ulrich Schötter in Band 1, S. 88f.

65 Zur Perspektive der Kuratorin auf die Bildungsarbeit auf der documenta 12 siehe den Beitrag von Ruth Noack in diesem Band, S. 333.

66 Am 21.11.2006 in der Neuen Nationalgalerie Berlin. Diese änderte wenig daran, dass über die Vermittlungsarbeit in der Presse kaum und wenig informiert berichtet wurde. Eine Diskursanalyse der Presseberichterstattung zur Vermittlung auf der documenta 12 leistet Florina Limberg: *›Was tun?‹ Neue Impulse für die Kunstvermittlung durch die documenta 12. Eine diskursanalytische Untersuchung der Medienberichterstattung*, Diplomarbeit, Universität Hildesheim, 2008. (Die Arbeit ist einzusehen und auszuleihen in der Universitätsbibliothek der Universität Hildesheim und im documenta Archiv in Kassel).

67 Zu den documenta Ausstellungen 9 bis 12 wurden am Lehrstuhl von Professor Hellstern der Gesamthochschule Universität Kassel BesucherInnenbefragungen durchgeführt. Auf dieser Grundlage entstanden zahlreiche Diplomarbeiten, welche die Ausstellung unter wirtschaftswissenschaftlicher Perspektive untersuchen. Eine Übersicht dazu findet sich unter <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:342008111725121/3/HellsternDocumentaAbstracts.pdf> (aufgerufen: 03.12.2008).

68 Damit wurde die Entscheidung für eine Person getroffen, die selbst aus der Praxis der Kunstvermittlung stammt und in dem Untersuchungsfeld klar als Akteurin positioniert ist und daher kaum eine wie auch immer geartete vermeintliche Objektivität behaupten will.

schlug sich die Aufwertung der Kunstvermittlung auf der documenta 12 minimal auch in den Strukturen nieder⁶⁹ – und in der Erkenntnis, dass es zur Konzeption und Durchführung der documenta 12 Vermittlung ausgewiesene ExpertInnen bräuchte.

In Fortsetzung einiger Fragestellungen aus ihrer kuratorischen Arbeit vor der documenta⁷⁰ versuchte die künstlerische Leitung ihrerseits, Vermittlung auf der documenta 12 transformativ in Bezug auf die Institution zu entwerfen. Dies artikuliert sich zum einen in dem auf ihre Initiative gestarteten *documenta 12 Beirat*.⁷¹ Der *documenta 12 Beirat* bestand aus ungefähr 40 BewohnerInnen Kassels, die in unterschiedlichen beruflichen Bereichen tätig waren. Bereits im Vorfeld begannen sie, sich mit den drei Leitmotiven der documenta 12 zu beschäftigen und in Korrespondenz mit diesen, eigene Aktivitäten zu entwickeln, die während der Ausstellung an verschiedenen Orten Kassels stattfanden. Weiterhin beauftragte die künstlerische Leitung die Kulturwissenschaftlerin Sonja Parzefall mit der Entwicklung und Leitung eines Projektes zur Mitarbeit von SchülerInnen in der documenta 12 Vermittlung. Im Rahmen von *Die Welt bewohnen* erarbeiteten 54 SchülerInnen aus Kassel und Umgebung eigene Zugänge zur Ausstellung, die sie mit erwachsenen BesucherInnen im Rahmen von Führungen diskutierten. Ein drittes, durch die künstlerische Leitung initiiertes, transformatives Element war die *documenta 12 Halle*, ein ohne Eintrittskarte zugänglicher Raum auf dem Ausstellungsgelände. Täglich veranstalteten die drei Organisationsformen Beirat, Vermittlung und die *documenta 12 magazines*⁷² dort Vorträge, Podien, Workshops, Diskussionsveranstaltungen, Filmvorführungen, offene Fragerunden und Projektpräsentationen. Die documenta-Halle war daneben auch ein Ort des Publikums, da er von diesem täglich für selbstorganisierte Zusammenkünfte und Diskussionen oder auch einfach für eine Atempause genutzt wurde.⁷³

Band 1, S. 17ff

69 Die Abteilung war für die Erfüllung ihres Auftrages jedoch viel zu klein. Dieses Missverhältnis wurde nur teilweise, aber immerhin dadurch aufgefangen, dass die Leiterin der Presseabteilung, Catrin Seefranz, sehr engagiert und unterstützend in der Zusammenarbeit mit der Vermittlung war und dieser u.a. einen prominenten Platz auf der Website der documenta 12 gab. Dies ist besonders bemerkenswert, da in der Logik der Institution häufig gerade mit der Presseabteilung Reibungen entstehen, wenn die Vermittlung sich als kritische Praxis begreift. Catrin Seefranz sei an dieser Stelle für ihre solidarische Haltung noch einmal besonders gedankt.

70 Hier beziehe ich mich vor allem auf das vorgängige Projekt von Roger M. Buerger und Ruth Noack mit dem Titel *Die Regierung*, das seinen Anfang im Jahr 2003 im Kunstraum Lüneburg nahm. Das Projekt ist ausführlich dokumentiert unter <http://dieregierung.uni-lueenburg.de/d/home.php> (aufgerufen: 04.12.2008). Das Prinzip für das im Folgenden erwähnte Projekt *Die Welt bewohnen* wurde von Sonja Parzefall bereits im Rahmen von *Die Regierung* entwickelt. Vgl. ihren Beitrag in Band 1, S. 57ff.

71 Die im folgenden beschriebenen Projekte *documenta 12 Beirat*, *Die Welt bewohnen* und *aushecken – Raum für Kinder und Jugendliche auf der documenta12* waren nicht Gegenstand der wissenschaftlichen Begleitung. Sie sind ausführlich in Band 1 dokumentiert und tauchen u.a. auch in den Beiträgen von Sara Hossein, Kathrin Nölle, Simone Wiegand, Henrike Plegge/ Stephan Fürstenberg in diesem Band auf. Daher verzichte ich an dieser Stelle auf eine eingehende Schilderung oder Bewertung. Die Auswertung der Aktivitäten des *documenta 12 Beirates* resultierte zudem in einen *Leitfaden* zur Verzahnung von politischer und kultureller Bildung im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung in Zusammenarbeit mit Wanda Wieczorek, Ayşe Guleç und Carmen Mörsch..

72 Zu den *documenta 12 magazines* vgl. www.documenta12.de (aufgerufen: 03.12.2008).

73 Die Aktivitäten der *documenta 12 Halle* werden im Beitrag von Wanda Wieczorek in Band 1 auf S. 191ff kritisch ausgewertet.

DVD/100
DVD/200
DVD/400

Abgesehen von diesen durch die künstlerische Leitung initiierten Formaten, die aber bald eine Eigendynamik entwickelten, war die Gestaltung der documenta 12 Vermittlung der Leitung der Abteilung und der wissenschaftlichen Begleitung sowie (im nächsten Schritt) den VermittlerInnen selbst überlassen. Deren Gestaltungsspielräume waren jedoch begrenzt. Die grundlegendste Beschränkung war, dass es – abgesehen von der Bestellung der Leitung und der MitarbeiterInnen im Büro, dessen Infrastruktur und einer Honorierung der wissenschaftlichen Begleitung – keine Finanzierung der Vermittlung gab. Auf den vorherigen documenta-Ausstellungen war Vermittlung kein Kostenfaktor, sondern eine Einnahmequelle gewesen, und daran sollte sich aus Sicht der verantwortlichen Geschäftsführung auch auf der documenta 12 nichts ändern.⁷⁴ Es war daher eine nicht hinterfragbare Setzung, dass ein einfach verkäufliches und auf breiter Basis nachgefragtes Vermittlungsformat – die Führung – zwangsläufig auch dieses Mal das zentrale Instrument bleiben würde. Wie die Male zuvor, trugen sich die Führungen nicht nur selbst durch die Gebühren, die dafür erhoben wurden, sondern dienten zur Generierung von Einkünften. Alle weiteren Aktionsfelder der documenta 12 Vermittlung wurden über zusätzlich akquirierte Mittel finanziert.⁷⁵

Zu diesen gehörte ein umfassendes Kinder- und Jugendprogramm mit dem Titel *aushecken*,⁷⁶ das sich sowohl an lokale und angereiste Gruppen als auch an das jugendliche Laufpublikum der documenta 12 richtete und über die gesamten 100 Tage in einem eigenen Areal direkt neben dem Aue-Pavillon, dem größten und temporären Ausstellungsort, stattfand. Des Weiteren bildeten einige VermittlerInnen eine Schnittstelle zwischen dem lokalen Beirat und der Ausstellung. Sie leisteten durch verschiedene Projekte, Informationsveranstaltungen und Führungen in Kooperation mit Beiratsmitgliedern und den NutzerInnen der Beiratsaktivitäten eine Rückbindung der vom Beirat entwickelten Aktivitäten an die documenta 12.

35 KunstvermittlerInnen realisierten neben den Ausstellungsführungen Projekte in Zusammenarbeit mit verschiedenen Öffentlichkeiten und Interessensgruppen, die sonst nicht in die Ausstellung gekommen wären, an deren spezifischen Perspektiven die VermittlerInnen jedoch interessiert waren.⁷⁷

Die documenta 12 Vermittlung wurde von Ulrich Schötter und mir als selbst-reflexive, kritische Praxis der Ausstellung und der Institution konzipiert. Wir waren von dem Wunsch geleitet, zur Etablierung, Professionalisierung und Theoretisierung einer Kunstvermittlung im Zeichen von Dekonstruktion und Transformation

74 Eine Vergleichszahl: In vielen englischen Kunstinstitutionen werden 10% des Gesamtetats für die Vermittlung zur Verfügung gestellt. Dies wären bei einem Grundetat von 19 Millionen Euro immerhin 1,9 Millionen Euro für die documenta 12 Vermittlung gewesen. Ein von uns eingebrachter Vorschlag war, die Vermittlung zunächst über den Ausstellungsetat vorzufinanzieren und nachträglich wieder einzuspielen, indem man die Eintrittskarten um einen »Vermittlungseuro« erhöht (das hätte im Fall der documenta 12 immerhin noch einem Etat von 754.301 Euro entsprochen, wäre aber natürlich das riskantere Vorgehen gewesen). Vor allem Sachzwänge, wie die Entscheidungsstrukturen der documenta GmbH, wurden von der künstlerischen Leitung als Argument gegen diesen Lösungsvorschlag ins Feld geführt.

75 Die Finanzierung erfolgte durch das Bundesministerium für Forschung und Bildung, die Bundeszentrale für politische Bildung, die Heinrich Böll Stiftung und den Fonds Soziokultur.

76 Das Projekt *aushecken* wird von Claudia Hummel in Band 1 auf S. 149ff ausgewertet.

77 Alle Projekte sowie die Arbeit an den Schnittstellen zwischen Beirat und Vermittlung sind ausführlich dokumentiert; vgl. dazu die Projektbeschreibungen in Band 1, S. 111ff sowie S. 27ff.

beizutragen. Eine damit verbundene Hoffnung von uns war, die documenta-Ausstellungen über 2007 hinaus zu einem Experimentierfeld für die Kunstvermittlung zu verwandeln: Kunstvermittlung sollte in Zukunft eine aus der documenta nicht mehr wegzudenkende Größe sein. Sie sollte von nun an mit der gleichen Genauigkeit, Spezifität und Komplexität, im Austausch mit dem lokalen Kontext und in relativer Autonomie⁷⁸ realisiert werden – wie ihr Gegenstand, die Ausstellung.

Die Auswahl der VermittlerInnen war von diesen Zielsetzungen geleitet. Bereitschaft zur Befragung und Weiterentwicklung der Praxis war ein wichtiges Kriterium. Ebenso gefragt waren AkteurInnen, die Kunstvermittlung eher als eigenständige Intervention denn als Dienstleistung begreifen. Auch ein Interesse an methodischen Experimenten war ausschlaggebend, genauso wie erste Erfahrungen in der Vermittlungsarbeit.

Aus den vielen qualifizierten Bewerbungen wurden 70 Personen so ausgewählt, dass eine möglichst unterschiedlich zusammengesetzte Gruppe in Bezug auf berufliche Hintergründe, Sprachen, Herkunft, Geschlecht und Alter entstand. Mit der Entscheidung für Pluralismus verband sich die Hoffnung, über die Anwesenheit verschiedener – auch disziplinärer – Diskurse, die Frage nach der Autorisiertheit von SprecherInnenpositionen mitzuverhandeln.⁷⁹

Die Ausbildung der VermittlerInnen begann im Januar 2007 und teilte sich in drei mehrtägige Blöcke und eine Intensivphase auf.⁸⁰ Ausbildungsinhalte war neben den künstlerischen Positionen der documenta 12 und einer Auseinandersetzung mit den drei Leitmotiven der documenta 12 vor allem auch die Reflexion von Positionen, Problemstellungen und Methoden der Kunstvermittlung.⁸¹

Auf der Basis der in der Ausbildung erarbeiteten Inhalte entwickelten die VermittlerInnen individuell und in Arbeitsgruppen jeweils eigene Zugänge zur Vermittlung der Ausstellung.⁸² Dies schien sowohl angesichts des reflexiven Ansatzes der documenta 12 Vermittlung als auch im Kontext des dritten Leitmotivs kohärenter als das Diktat für alle verbindlicher Inhalte und Vorgehensweisen, die dann das Label ›documenta 12 Vermittlung‹ gebildet hätten. Eben diesem reflexiven Ansatz war jedoch die Aufforderung an alle VermittlerInnen geschuldet, die eigenen Vorgehensweisen gegenüber dem Publikum transparent und selbst zum Thema der Vermittlung zu machen. Der Initiierung von Debatten sollte grundsätzlich gegen-

78 Zum Autonomiebegriff in Bezug auf die Kunstvermittlung vgl. Ulrich Schötter in Band 1, S. 93f.

79 Dieser Pluralismus wurde bereits im Vermittlungsteam der documenta 11 verwirklicht. Vgl. Rebert: »Documenta 11 Education«, in: *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, a.a.O.

80 Die Intensivphase umfasste die vier Wochen vor der Ausstellungseröffnung. Ein zentrales Medium zur Erarbeitung und Diskussion von Inhalten bildete zusätzlich eine Wiki-Seitensammlung.

81 Die Arbeit an Methoden kam jedoch, so die Beurteilung einiger VermittlerInnen in einem abschließenden Plenum, gegenüber der konzeptuell-reflexiven Arbeit zu kurz. Zu letzterer wurden u.a. mit Pierangelo Maset, Karin Schneider, Nora Sternfeld und Eva Sturm vier ProtagonistInnen aus der Praxis und Theoriebildung der Kunstvermittlung zu Vorträgen und Workshops eingeladen. Weitere Gastbeiträge kamen von Silke Wenk zur vertieften Diskussion des zweiten Leitmotivs »Was ist das bloße Leben« und von Juliane Rebentisch, deren Konzept der ästhetischen Erfahrung leitend für das entsprechende Verständnis der künstlerischen Leitung war. Vgl. Juliane Rebentisch: *Ästhetik der Installation*, Frankfurt am Main 2003.

82 Dankeswerterweise ermöglichte die künstlerische Leitung der documenta 12 den VermittlerInnen schon während der Aufbauphase einen nahezu uneingeschränkten Zugang zur Ausstellung – auch dies ein Novum, das die Wertschätzung der Vermittlung unterstrich.

über der monologischen Weitergabe autorisierten Wissens der Vorzug gegeben werden.

Kunstvermittlung auf der documenta 12: Spannungsverhältnisse

Mit diesen Grundsatzentscheidungen entstanden Spannungsverhältnisse und Paradoxien, welche die Vermittlungsarbeit auf der documenta 12 von Anfang bis Ende bestimmten und mit denen sich zahlreiche Beiträge in diesem Band beschäftigen. Die offensichtlichste Spannung ergab sich aus der Tatsache, dass die VermittlerInnen auf ein zahlendes Publikum stießen, das von ihnen in aller Regel einen von Expertise geleiteten Service erwartete: in möglichst kurzer Zeit, möglichst unangreifbar, möglichst freundlich, möglichst gutaussehend, möglichst viel von der Ausstellung zu erklären. So musste die Opposition ›kritische Praxis‹ versus ›Dienstleistung‹ immer wieder neu verhandelt werden – vorausgesetzt, Tagesform und Energievorrat der VermittlerInnen ließen dies zu.⁸³

Weiterhin erzeugte der Pluralismus des Teams Spannungen. Die ProtagonistInnen aus vermeintlich fachfremden Berufen erlebten sich sowohl innerhalb der Gruppe der VermittlerInnen als auch bei den Führungen zusätzlich legitimationsbedürftig. Diejenigen, deren Äußeres nicht den Erwartungen des Mainstreams entsprach, waren alltäglich mit Abwertungen, und diejenigen, deren zweite oder dritte Sprache Deutsch war, zusätzlich mit Alltagsrassismus konfrontiert. Und schließlich waren die VermittlerInnen selbst, je nach Herkunft, Ausbildung, Einstellung und Zukunftsplan, unterschiedlich und immer wieder anders zu ihrer Arbeit auf der documenta 12 positioniert. Von der Zufriedenheit, die autorisierten Inhalte der Ausstellung möglichst routiniert an eine vermeintlich schwierige Gruppe vermittelt zu haben, über die Lust an Aktionen, welche die Vermittlung zusammen mit (für die documenta) ungewohnten Gruppen für performative Interventionen nutzten, bis hin zur Hartnäckigkeit, eine politisierte Haltung auch gegenüber der reaktionärsten und aggressivsten Gruppe – den KunstsammlerInnen – zu behaupten, fanden sich alle denkbaren Umgangsweisen. Sie spielten den VermittlerInnen jeweils materielle, symbolische und soziale Vor- und Nachteile ein: bei der Vermittlungsabteilung, dem Besucherservice, der Geschäftsführung, der künstlerischen Leitung und vor allem auch bei den eigenen KollegInnen.

Aufgrund der unterschiedlichen Verständnisse von Kunstvermittlung, die im Team vertreten waren, gelang es der Gesamtgruppe trotz entsprechender Versuche während der Ausbildungsphase nicht, sich auf eine gemeinsame Programmatik zu einigen. Es entstand kein »Manifest«, da sich stets Teile der Gruppe vereinnahmt gefühlt hätten. Dies kann als Schwächung der Kritikfähigkeit der VermittlerInnen im Sinne neoliberaler Individualisierungstendenzen gelesen werden.⁸⁴ Was wäre die Alternative gewesen? Bereits bei der Auswahl der VermittlerInnen eine Art Gesinnungstest durchzuführen und nur solche auszuwählen, die die Einstellung der

Distelberger, S. 100
Landkammer, S. 147
Oberleitner, S. 173
Nölle, S. 178
Ortmann, S. 275

Distelberger, S. 97
Landkammer, S. 149
Hossain, S. 195
Landkammer, S. 149
Ortmann, S. 261
Sato, S. 67

Nölle, S. 190
Distelberger/Landkammer, S. 309

⁸³ Dieses grundsätzliche Spannungsverhältnis taucht in zahlreichen Beiträgen des Bandes auf und hat dementsprechend auch den Titel der Publikation bestimmt.

⁸⁴ Vgl. Sophie Goltz: »Neo-Kunstvermittlung. Zur Besucherschule der documenta 12«, in: *Kulturrisse*, IG Kultur Österreich, 4/ 2007, S. 44f.

Leitung vertreten hätten? Da sowohl die Leitung der Vermittlung als auch die wissenschaftliche Begleitung skeptisch gegenüber ideologischem Gleichklang waren und nicht davon ausgingen, dass es eine universal gültige Herangehensweise an eine Ausstellung oder an ihre Kritik gibt, wurde der Verhandlung unterschiedlicher Positionen im Rahmen der documenta 12 Vermittlung Vorzug und auch Raum gegeben. Die Folge waren meiner Beobachtung nach weniger totale Individualisierungstendenzen als die Bildung von Subgruppen mit unterschiedlichen Programmatiken und Selbstverständnissen, deren Mitglieder sich gegenseitig bei der Arbeit unterstützten und die untereinander in einen Streit um Definitionsmacht traten.⁸⁵

Bei alledem war über die Medien und vor allem in die Fachkreise hinein frühzeitig kommuniziert worden, dass die Vermittlung auf der documenta 12 dieses Mal ›anders‹, ›experimentell‹ oder ›performativ‹ sei. So hatten es die VermittlerInnen zuweilen auch mit enttäuschten Erwartungen beispielsweise von StudentInnen der Kunstpädagogik zu tun, die sich in puncto Experiment mehr erhofft hatten, als die geschilderten Rahmenbedingungen den Beteiligten ermöglichten oder als mancher VermittlerIn der Sinn danach stand.⁸⁶

Doch die Situation war noch komplexer. Der transformative und der dekonstruktive Anspruch, der sich in der Konzeption der Ausbildung, der Einführung von neuen Formaten und den Rahmenvorgaben für die Vermittlung auf der documenta 12 artikulierte, musste von den VermittlerInnen abgeglichen werden – mit dem reproduktiven Vermittlungsdiskurs der Geschäftsführung und dem letzten Endes affirmativen der künstlerischen Leitung. Die Geschäftsführung der documenta GmbH war der Vermittlung gegenüber aufgeschlossen und prinzipiell interessiert an einer Neukonzeption. Auch eine Offenheit gegenüber einer kritischen, experimentellen Kunstvermittlung soll ihr an dieser Stelle nicht abgesprochen werden. Dennoch, und ihrer Positioniertheit entsprechend, war ihr Anspruch an die Vermittlung zuallererst ein reproduktiver: Das Ziel war aus dieser Perspektive, mit möglichst wenig selbst aufgewendeten Mitteln möglichst viele zufriedene und über das zur Verfügung gestellte Kulturgut bestens informierte BesucherInnen auf der documenta 12 und künftiger documenta-Ausstellungen zu erzeugen.

Die künstlerische Leitung ihrerseits war ebenso grundsätzlich unterstützend und wie die Geschäftsführung an allen vier Dimensionen der Vermittlungsarbeit interessiert. Sie hatte aber gleichzeitig die – wiederum wenig überraschende – Erwartung, dass ihre eigene Konzeption von ästhetischer Erfahrung über die documenta 12 Vermittlung transportiert werden würde. Besonders betraf dies Auswirkungen ihrer Entscheidung, in der Ausstellung so gut wie keine schriftlichen

85 So kam es in den plenaren Situationen während der Ausbildungszeit immer wieder zu Konflikten über die Frage wer für wen auf welche Weise spricht und welche Teile der Gruppe den Rest mit ihrem Anspruch – auf der richtigen Seite zu stehen und über das richtige Wissen und die richtige Form der Kritikfähigkeit zu verfügen – zu dominieren versuchten.

86 Der wissenschaftlichen Begleitung standen vier Quellen zur Erhebung von Publikumsreaktionen zur Verfügung: eine eigens dafür eingerichtete E-Mail-Adresse, die von den VermittlerInnen an die NutzerInnen der Führungen weitergegeben wurde; Reaktionen, die bei Abteilungen wie dem Vermittlungsbüro, der Presse oder der Geschäftsführung landeten und dann weiterkommuniziert wurden; Nachgespräche mit ausgewählten Gruppen, meist beruflich aus der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, die von der wissenschaftlichen Begleitung initiiert worden waren, sowie die Auskünfte der VermittlerInnen selbst.

Ballath, S. 211

Informationen zur Verfügung zu stellen.⁸⁷ Auf diese Weise sollten die BesucherInnen dazu gebracht werden, sich auf ihre eigene Wahrnehmung beim Lesen von Kunstwerken zu verlassen. Von Teilen des Publikums wurde diese Setzung als Herrschaftsgeste gelesen. Das Gefühl, vor ein Bilderrätsel gestellt zu sein, dessen Auflösung von den Wissenden bewusst erschwert wird, erzeugte Ärger und das Gefühl, auf anti-aufklärerische Weise belehrt zu werden. Den VermittlerInnen fiel in dieser Situation die Verantwortung zu, die einzigen potentiellen, autorisierten LieferantInnen der ersehnten Information zu sein⁸⁸ – ein weiteres Hindernis bei dem Versuch, vorzugsweise einige wenige Werke mit dem Publikum gemeinsam und genau zu diskutieren und dabei auch noch über Bildung zu sprechen. Die mit dem Anspruch einer kritischen Kunstvermittlung verbundene Möglichkeit der Distanzierung von VermittlerInnen gegenüber Teilen der Ausstellungskonzeption empfand die künstlerische Leitung zuweilen trotz aller Offenheit als Affront. Zu kontrollierenden Interventionen in das Vermittlungsgeschehen kam es immer dann, wenn ihr eine solche Distanzierung, auf welchen Kanälen auch immer, kommuniziert wurde oder wenn eine Vermittlungshandlung in ihr Blickfeld geriet, die ihr nicht adäquat erschien.⁸⁹

So stand die Vermittlung auf der documenta 12 im Kreuzungspunkt aller vier Diskurse der institutionellen Kunstvermittlung und damit auch an dem Punkt, an dem alle damit verbundenen Interessen und Begehren aufeinanderprallen. Sie ist unter anderem deswegen ein interessanter Untersuchungsgegenstand. Anhand der Beiträge in diesem Band lässt sich exemplifizieren, was passiert und vor allem: was möglich wird, wenn sich die vier Diskurse – der affirmative, der reproduktive, der dekonstruktive und der transformative – innerhalb ein und derselben Kunstinstitution kreuzen.

documenta 12 Vermittlung: Das Forschungsprojekt

21 VermittlerInnen assoziierten sich auf der documenta 12 im Rahmen eines an teambasierter Aktionsforschung orientierten Forschungsprojektes. Teamforschung findet in Kooperation mit den AkteurInnen des jeweils zu untersuchenden Feldes statt. Die Forschungsfragen werden dabei weder – oder zumindest nicht allein – von der wissenschaftlichen Begleitung und auch nicht von einem Auftraggeber bestimmt. Vielmehr werden sie mit den Mitgliedern des Forschungssteams er- und

87 Auch an keiner anderen Stelle auf der documenta 12 fanden sich Kontextinformationen, die interessierten BesucherInnen einen Einblick in die Hintergründe der kuratorischen Entscheidungsfindung ermöglicht hätten. Eine Möglichkeit wäre gewesen, in der documenta-Halle einen entsprechenden Ressourcenraum einzurichten.

88 Daran änderte sich auch wenig dadurch, dass Roger M. Buergel und Ruth Noack zuweilen selbst als VermittlerInnen in der Ausstellung aktiv wurden oder mit der Zeit an manchen Stellen doch noch (von der künstlerischen Leitung selbst verfasste) Erklärungstexte auftauchten.

89 Wenn diese Kontrollinterventionen auch zahlenmäßig deutlich weniger waren als VermittlerInnen es von den Leitungen anderer Kunstinstitutionen gewohnt sind, wusste man doch nie, an welchen Stellen sie sich ereignen würden, und damit stellen sie eine zusätzliche Belastung über die gesamte Zeit dar. Ein prominentes Beispiel für einen solchen Konflikt lässt sich in der Projektdokumentation von Nanne Buurman nachlesen sowie in dem Beitrag von Bernadett Settele.

bearbeitet.⁹⁰ Die jeweilige Positioniertheit der Beteiligten, das Wissen und die Interessen, welche sie in die Situation einbringen, sind daher konstitutiv für den Forschungsprozess⁹¹ und stehen der Behauptung einer Produktion objektivierbaren Wissens entgegen. Vielmehr ist es Ziel, Forschung und Entwicklung miteinander zu verzahnen: Praxis zu analysieren und zu theoretisieren – mit Blick auf den Transfer des dadurch generierten Wissens in zukünftige Praxis.

Die Forschungsgruppe traf sich während der documenta 12 jede Woche für zwei bis drei Stunden mit der wissenschaftlichen Begleitung – zusätzlich fanden bei Bedarf Einzeltermine statt. In der ersten Phase kristallisierten sich in gemeinsamen Reflexionen des Geschehens Fragestellungen heraus, die in der Vermittlungsarbeit entstanden. Beispielhaft wären folgende Themenfelder zu nennen, mit denen sich die KunstvermittlerInnen im Rahmen des Forschungsprojektes beschäftigten:

– Methodenreflexionen, z.B. Routinen: wie sie sich bilden, wofür sie gut sind, was sie töten, wie sie gebrochen werden; der Einsatz von spielerischen Elementen oder die Verwendung von poetischer Sprache als Öffnung und Schließung beim Sprechen über Kunst.

– Kunstvermittlung und Normalisierung, z.B. Zuschreibungen an VermittlerInnen in Bezug auf Ethnizität und Herkunft; Zuschreibungen an VermittlerInnen in Bezug auf Geschlecht; Bildungskonzepte auf der documenta 12 und Weißsein, antirassistische Kunstvermittlung; Kunstvermittlung und Queerer Aktivismus.

– Performative Interventionen, z.B. die Vermittlung von Performancekunst durch Vermittlungsperformance; der Einsatz von Kleidung, verschiedener Sprachregister, Selbstreflexivität und Authentizität oder tänzerischer Elemente in der Kunstvermittlung.

– Konfliktpotential und Produktivität der kuratorischen Setzungen.

Im nächsten Schritt wurden die jeweiligen Methoden, mit denen diese Fragestellungen während der Vermittlungstätigkeit jeweils untersucht werden konnten, diskutiert und festgelegt. Im dritten Teil des Forschungsprojektes wurden die Untersuchungen durchgeführt, von der Gruppe reflektierend begleitet und gegebenenfalls noch einmal modifiziert und neu angesetzt. Nach dem Ende der documenta 12 folgte die Phase der Text- und Buchproduktion. Die Texte wurden im Austausch mit der wissenschaftlichen Begleitung und mit der Forschungsgruppe mehrfach überarbeitet. Das Forschungsteam traf sich im Jahr 2008 zwei weitere Male für jeweils zwei Tage,⁹² um alle relevanten Belange der vorliegenden Publikation – die Reihenfolge der Beiträge, die Struktur des Buches, den Titel, die Auswahl und den Einsatz der Bilder sowie immer wieder die einzelnen Texte – gemeinsam zu erarbeiten und festzulegen.

Nölle, S. 177
Hossein, S. 81
Oberleitner, S. 169
Schürch, S. 113

Sato, S. 67
Landkammer, S. 147
Hossain, S. 193
Fürstenberg/Plegge, S. 59, 297
Wienand, S. 125
Ortmann, S. 257
Wiegand, S. 279

Campaner, S. 243
Ziegenbein, S. 227
Distelberger, S. 95
Henschel, S. 159
Sözen, S. 35

Ballath, S. 211
Henschel, S. 47

90 Zur Methode der Teamforschung im Feld der kulturellen Bildung siehe Carmen Mörsch: »Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess«, in: Ute Pinkert (Hg.): *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, Berlin, Milow, Straßburg 2008.

91 Hier korrespondiert der Forschungsansatz mit einem konstruktivistischen Verständnis von Lernprozessen.

92 Die Reisen des Forschungsteams konnten aus den Mitteln der wissenschaftlichen Begleitung finanziert werden, die Treffen fanden einmal in Wien und einmal in Berlin statt. Insbesondere Nora Landkammer und Annette Schryen sei an dieser Stelle noch einmal für die jeweilige Organisation vor Ort gedankt.

Nölle, S. 189
Ortmann, S. 258

Die Entscheidung, an der Forschung teilzunehmen, war für die VermittlerInnen mit zusätzlichem Druck bei der Arbeit und mit finanziellen Einbußen verbunden – es bedeutete, bis zu fünf bezahlte Arbeitsstunden in der Woche gegen unbezahlte Forschungsarbeit einzutauschen. Es bedeutete auch, sich – abgesehen von den beschriebenen Spannungsverhältnissen – einer zusätzlichen Destabilisierung, nämlich der permanenten durch die Forschungsgruppe formalisierten Selbstreflexion auszusetzen und sich auf experimentelle Anordnungen während der Arbeit einzulassen. Und es bedeutet nun, vermeintliches Scheitern und Schwierigkeiten nicht nur zu thematisieren und zu analysieren, sondern zu publizieren.

Landkammer, S. 79

Sato, S. 69
Henschel, S. 162
Ziegenbein, S. 231
Campaner, S. 246
Distelberger, S. 97

Gleichzeitig hatte das Forschungsprojekt produktive Effekte für die Beteiligten. So war es im Rahmen der Begleitforschung am ehesten möglich, die Vermittlung auf der documenta 12 dekonstruktiv zu gestalten. Die Werkzeuge zur Untersuchung der Forschungsfrage wurden dabei in vielen Fällen gleichzeitig Werkzeuge für die Vermittlung. Das wöchentliche Forschungsforum bot daneben Gelegenheit zur gegenseitigen Beratung und Unterstützung und zur gemeinsamen Theoretisierung und Weiterentwicklung der Praxis.⁹³ Dies war insbesondere deshalb wertvoll, weil die Zusammensetzung des Forschungsteams die diskursiven Grenzlinien der Gesamtgruppe durchkreuzte und es dadurch zu einer produktiven, wenig angstbesetzten Analyse unterschiedlicher Legitimationsstrategien und der Voraussetzungen für machtvolleres und weniger machtvolleres Sprechen kommen konnte. Auf diese Weise entstanden zahlreiche unwahrscheinliche Begegnungen in dem Sinne, als dass sich AkteurInnen äußerten, die sich in der Gesamtgruppe der VermittlerInnen kaum artikulierten und Positionen dadurch miteinander in Austausch kamen, die sich in der Gesamtgruppe vermeintlich nichts zu sagen hatten.⁹⁴ Die Resultate dieses Austausches sind in die Textproduktion des vorliegenden Bandes eingeflossen.⁹⁵

Band 1, S. 103ff

⁹³ Diese Möglichkeit hatten allerdings alle VermittlerInnen der documenta 12. Neben dem Forschungsforum bot die wissenschaftliche Begleitung auch ein wöchentliches Projektforum für diejenigen an, die in den oben erwähnten Projekten aktiv waren sowie ein offenes Forum für alle, die sich ausschließlich auf die Arbeit in den Führungen konzentrierten. Außerdem organisierten sich die VermittlerInnen über die Zeit der documenta 12 hinweg selbst in Gruppen zur Reflexion ihrer Arbeit.

⁹⁴ Damit unterschied sich das durch die wissenschaftliche Begleitung moderierte Forschungsprojekt m.E. positiv von den von Sophie Goltz in ihrem Artikel (Goltz: »Neo-Kunstvermittlung«, in: *Kulturrisse*, a.a.O.) geforderten Formen der ausschließlichen Selbstorganisation in einem solchen Kontext. Bedauerlicherweise handelt es sich dabei im künstlerischen Feld meist um die Selbstorganisation von ausgesprochen homogenen Diskursgemeinschaften. Sie verfolgen letztendlich den Zweck, über die Strategie einer unterkomplexen Positionierung *gegen* die Institution und dem damit verbundenen radikalen Ausschlussverfahren noch mehr symbolischen Mehrwert abzuschöpfen, als es über die unkritische institutionelle Zugehörigkeit möglich wäre. Sie brechen damit nicht aus den Avantgardelogiken des künstlerischen Feldes aus, sondern bedienen sich derer und reproduzieren sie mithin. Und sie funktionieren selbstreferentiell, insofern sie es bevorzugen, sich an ihrgleichen zu richten. Das Forschungsprojekt beinhaltetete ein bewusstes Anarbeiten gegen diese Art Dynamiken.

⁹⁵ Auch für mich als Leiterin des Forschungsprojektes entstanden viele positive Effekte – neben dem Zugewinn an symbolischem Kapital. Die wiederholte Lektüre aller Beiträge des Bandes ermöglichte mir die Herausarbeitung der vier Diskurse der institutionellen Kunstvermittlung, deren Anwendung ich in diesem Text zum ersten Mal öffentlich erprobe. Auch methodisch konnte ich von dem Projekt enorm profitieren. Noch nie zuvor bei meiner Arbeit in der Begleitforschung verlief der Prozess derartig auf Augenhöhe und auf gute Weise widerständig. Machtverhältnisse, die sich in der Forschungsgruppe ereigneten, wurden von dieser mit enormer Präzision aufgespürt und thematisiert. Der inhaltliche Austausch mit den KollegInnen hat mich daher auf viele Arten weitergebracht, wofür ich an dieser Stelle dem gesamten Team noch einmal herzlich danken möchte.

Auf diese Weise war die Begleitforschung der documenta 12 selbst in den dekonstruktiven und den transformativen Diskurs der Kunstvermittlung eingeschrieben. Sie ermöglichte und beförderte die Möglichkeiten, die Vermittlung als Ort zur Reflexion über Bildungsprozesse in Kunstinstitutionen und über die damit verbundenen Machtverhältnisse zu entwickeln. Sie erweiterte die Institution documenta um einen Raum, in dem eine solche Arbeit mit der Intensität betrieben werden konnte, die notwendig ist, wenn die dabei entstehenden Resultate über den konkreten Handlungsrahmen hinaus möglicherweise eine Wirkung entfalten sollen.⁹⁶

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes, welche der vorliegende Band dokumentiert, produzieren, wie jedes Konstrukt, eine Abwesenheit: In diesem Fall ist es das Publikum.

Beeinflusst von der kritischen Weißseinsforschung, die die Angehörigen der privilegierten Position dazu auffordert, sich selbst anstelle des markierten und begehrten Anderen in den Blick zu nehmen,⁹⁷ konzentrierte sich die Begleitforschung der documenta 12 Vermittlung auf die VermittlerInnen und auf die Institution, in der sie agieren. Damit unterscheidet sie sich wesentlich von dem größten Teil der gegenwärtig stattfindenden Forschung zur kulturellen Bildung, die in erster Linie Publikums- und Wirkungsforschung ist.⁹⁸

Ich halte diesen auf die Institution und deren Praktiken fokussierten Blick für dringend notwendig, da sich Kunstvermittlung nicht außerhalb der Institution Kunst und der Kunstinstitution begeben kann.⁹⁹ Versteht sie sich in erster Linie dekonstruktiv, arbeitet sie möglicherweise in kritischer Distanz zu dieser. Versteht sie sich vor allem transformativ, versucht sie, die Kunstinstitution zu verändern – sie, um einen Kollegen zu zitieren, zu einem Ort zu machen, »der nach einer anderen Logik funktioniert als das Krankenhaus, die Schule oder das Gefängnis«. ¹⁰⁰ Doch unabhängig davon, welche Diskurse für sie die relevantesten sind: Sie kann sich immer nur in Relation zu den Institutionen entwerfen. Deshalb ist es notwendig, die Praktiken und die Umstände, die diese Relation jeweils determinieren, zu untersuchen – um sie zu kennen und in Zukunft stärker mitbestimmen zu können.

Mit der Publikation dieses großen Textvolumens verbindet sich die Hoffnung, einen relevanten Beitrag zur Theoretisierung der Praxis der Kunstvermittlung zu leisten und dadurch Impulse für deren Weiterentwicklung zu geben.

96 Ob und wie ein konkreter Effekt in Bezug auf die documenta selbst eintreten wird, lässt sich nur erahnen. Ob die nächsten documenta-Ausstellungen die Kunstvermittlung weiterentwickeln werden, hängt maßgeblich von deren künstlerischen LeiterInnen ab; solange sich die Geschäftsführung der documenta nicht entscheidet, die Vermittlung stärker zu institutionalisieren und mit einem entsprechenden Budget auszustatten. Immerhin verfügt die Kunsthalle Fridericianum seither über eine stark vom transformativen Diskurs strukturierte Kunstvermittlung.

97 Vgl. Susan Arndt: »The Racial Turn«. Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies«, in: Marianne Bechhaus-Gerst; Sunna Gieseke; Reinhard Klein-Arendt (Hg.): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, Frankfurt am Main 2005.

98 Ein derzeit weit rezipiertes Beispiel: Anne Bamford: *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Münster u.a. 2006.

99 Und dies betrifft nicht nur hegemoniale Großereignisse wie die documenta – es betrifft genauso kleine, selbstorganisierte Kunstorte und auch die einzelne Produktionsstätte – es betrifft die Kunst in allen ihren Institutionalisierungseffekten.

100 David Dibosa in einem Vortrag im Seminar der Mastertvertiefung *Ausstellen und Vermitteln* an der Zürcher Hochschule der Künste.