

WER SPRICHT?

SCHNITTPUNKT. AUSSTELLUNGSTHEORIE & PRAXIS

Diese Publikation ist die erste der von schnittpunkt herausgegebenen Schriftenreihe »ausstellungstheorie & praxis«. Ausgehend von theoretisch fundierten Ausstellungs- und Museumsanalysen, wird es in dieser Serie von Sammelbänden darum gehen, aktuelle Praktiken des Ausstellens zu reflektieren und experimentelle Ausstellungsformen zu analysieren.

schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis ist ein offenes, transnationales Netzwerk für AkteurInnen sowie Interessierte des Ausstellungs- und Museumsfeldes und bietet als Plattform außerhalb des institutionalisierten Betriebes seinen Mitgliedern die Möglichkeit für interdisziplinären Austausch, Information und Diskussion. Ziel ist dabei, eine kritisch-reflexive Ausstellungs- und Museumsöffentlichkeit herzustellen.

Das Team von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis besteht aus: Martina Griesser, Christine Haupt-Stummer, Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Monika Sommer, Nora Sternfeld, Luisa Ziaja.

www.schnitt.org

Wer spricht?

Autorität und Autorschaft in Ausstellungen

Hg. von schnittpunkt – Beatrice Jaschke, Charlotte
Martinz-Turek, Nora Sternfeld

AUSSTELLUNGSTHEORIE & PRAXIS 1

VERLAG TURIA + KANT

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Bibliographic Information published by Die Deutsche Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data is available in the internet at <http://dnb.ddb.de>.

ISBN 3-85132-418-8

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur und der Magistratsabteilung 7 – Kultur, Wissenschafts- und Forschungsförderung der Stadt Wien.

© bei den AutorInnen

© für diese Ausgabe: Verlag Turia + Kant, 2005

VERLAG TURIA + KANT
A-1010 Wien, Schottengasse 3A/5/DG 1
info@turia.at • www.turia.at

VORWORT 9

TEIL 1: REFLEXIONEN

NORA STERNFELD

Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen
Selbstregulierung und Selbstermächtigung 15

OLIVER MARCHART

Die Institution spricht. Kunstvermittlung als
Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie 34

RAHEL PUFFERT

Vorgeschrieben oder ausgesprochen? Oder: was
beim Vermitteln zur Sprache kommt 59

STEFAN NOWOTNY

Polizierte Betrachtung. Zur Funktion und
Funktionsgeschichte von Ausstellungstexten 72

ANDREAS SPIEGL

Telefonate mit Bildern und Bildtelefone 93

TEIL 2: PRÄSENTATIONEN

RENATE HÖLLWART

Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine
kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien 105

MARTINA BÖSE

»Ich entscheide mich dafür, MigrantInnen zu sagen«. Zur
Vermittlung von »Gegenerzählungen« und Repräsentationspolitik
in der Ausstellung »gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« 120

CHARLOTTE MARTINZ-TUREK

Simultan. Überlegungen zu einer Vermittlung in einer
Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft 152

LUISA ZIAJA

Schau mal, wer da spricht. Möglichkeiten und
Grenzen des Vermittlungsmediums Audioguide 164

CLAUDIA EHGARTNER

»Nehmen Sie eine Bleikugel und werfen Sie sie
auf das Dach der Kunsthalle«. Materialien für
den Unterricht 169

ANDREAS HOFFER

Wie viel Information braucht der Mensch?
Ausstellungstexte in der Sammlung Essl – ein leicht
geknüpfter Gedankenteppich zum Thema 177

TEIL 3: INSTITUTIONEN

Architekturzentrum Wien	187
BA-CA Kunstforum	190
Jüdisches Museum Wien	192
Kunsthalle Wien	195
Leopold Museum	197
Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien ...	200
Österreichische Galerie Belvedere	203
Sammlung Essl	206
Secession	209
Technisches Museum Wien	211
Wien Museum	213
Zoom Kindermuseum	215
Biografien der AutorInnen	217

Zumeist stehen Objekte im Zentrum von Ausstellungsbesuchen, doch die Exponate erzählen Geschichten nur in Verbindung mit Sprache. Raumtexte, Objektbeschriftungen, Führungen, Leitsysteme, digitale Medien usw. stellen jene Kontexte her, die die Thesen von Ausstellungen erst nachvollziehbar machen.

Sprache scheint in diesem Sinne eines der wesentlichen Mittel zu sein, mit denen Ausstellungen operieren, gleichzeitig wurde dieser Aspekt des Ausstellens bisher kaum einer fundierten Reflexion unterzogen. Diesem Desiderat Rechnung tragend, veranstaltete schnittpunkt im Winter 2003/04 eine Workshopreihe, die Fragen nach Autorität und AutorInnenschaft in Museen und Ausstellungen nachging und eine Diskussion im Feld der Kunst- und Kulturvermittlung anregte. Die Workshops thematisierten in jeweils einem Tag spezifische Handlungsfelder der Vermittlung und gingen oft unhinterfragten Modalitäten und Prämissen von Sprachproduktion in Ausstellungen auf den Grund. Sie waren den Themen Ausstellungstexte, Audioguides, Überblicksführungen und Jugendaktionen gewidmet. Die wichtigsten Ergebnisse und Beiträge der Workshops finden sich in diesem Sammelband zusammengefasst, weitergeführt und in drei Teile gegliedert. Die Beiträge des ersten Abschnitts beschäftigen sich mit der Sprachproduktion in Ausstellungen und der Kunst- und Kulturvermittlung aus einer politisch-theoretischen und historischen Perspektive. Die dabei thematisierten Möglichkeiten einer emanzipatorischen Vermittlungspraxis werden im zweiten Teil weitergeführt und in den Kontext von Projekten und Ansätzen aus dem Vermittlungsalltag gestellt. Die Leitfrage des Sammelbandes bekommt hier auch noch eine andere Bedeutung: Wenn wir »Wer spricht?« fragen, fragen wir auch: Wer hat das Recht und

die Möglichkeit, in Ausstellungen zu sprechen, Kanon zu erzeugen? Und was bleibt dabei unausgesprochen? Mit einer Perspektivierung dieser Fragen in Bezug auf die Themen Migration und Gehörlosigkeit diskutieren zwei Texte des zweiten Teiles dieses Bandes die Mechanismen der Ausblendung, die Ausstellungen inhärent sind, und reflektieren eine Praxis, diese sichtbar zu machen und ihnen entgegenzutreten. Der dritte Teil soll einen Einblick in die aktuelle Vermittlungsszene geben: Hier präsentieren sich die Vermittlungsabteilungen unterschiedlicher Ausstellungsinstitutionen.

Einige Fragehorizonte, die uns im Zusammenhang der Workshops beschäftigten und in den Texten des vorliegenden Bandes auf unterschiedliche Weise immer wieder aufgegriffen werden, seien hier noch kurz vorgestellt:

Zunächst zu den Ausstellungstexten: Diese stellen ein eigenes Genre der Textproduktion dar, das spezifischen Regeln und Gesetzen folgt. Sie sind zumeist an der Wand angebracht, werden oft im Stehen gelesen und müssen dementsprechend leicht rezipierbar sein.

Es handelt sich um eine Textsorte, die ihre AutorInnen nicht ausweist: Raum- und Objekttexte verschleiern die Positioniertheit ihrer Informationen. Sie stellen keine Thesen auf, sondern sprechen scheinbar »objektiv«. Sie drängen sich nicht auf, halten sich zurück, tun so, als ob nicht sie es wären, sondern die Objekte, die aus sich selbst heraus sprechen würden. Sie suggerieren Nachvollziehbarkeit und Evidenz und geben eine Selbstverständlichkeit vor, die ihre Konstruiertheit ebenso verdeckt wie die institutionellen Rahmenbedingungen und Prämissen, denen sie folgen. Sie sind damit ein wesentlicher Teil der Mittel, mit denen in Ausstellungen Wahrheitseffekte produziert werden.

Als Vermittlungsmedien kommen auch Audioguides in Ausstellungen zunehmend zum Einsatz, theoretische Reflexion darüber und Auseinandersetzung damit gibt es jedoch noch wenig. Der Einzug von Audioguides in das

Vermittlungsrepertoire von Museen verdankt sich vor allem der Vorstellung, dass durch das Medium eine größere Selbstbestimmtheit der BesucherInnen gewährleistet ist. Interaktivität verspricht eine individuelle Auswahl von Objekten und persönliches Zeitmanagement für den selbstgewählten Rhythmus einer Ausstellungsführung. Die dabei transportierten hierarchischen Verhältnisse einer »Stimme aus dem Off« als Leitsystem in Institutionen werden zumeist nicht thematisiert, während es eine lange Diskussion in der Filmtheorie über die Rolle der Off-Stimme im Dokumentarfilm gibt. Im Kontext der Leitfrage »Wer spricht?« geht es um das Zusammenspiel von Sprache und Objekt in Ausstellungen, ebenso wie um die Wirkungsmacht der »körperlosen Stimme«, der Autorität von SprecherInnen, die gehört, aber nicht gesehen werden.

In Ausstellungen findet Sprachproduktion aber nicht nur körperlos statt, die Institution spricht auch in den Rundgängen und Ausstellungsgesprächen ihrer VermittlerInnen: Seit Beginn des modernen Museums spielen Führungen eine wesentliche Rolle in der musealen Aufgabe der »Vermittlung« von Ausstellungsinhalten. Bereits bei der Einführung von »guides« und »demonstrators« im London des späten 19. Jahrhunderts wurden Handlungsanweisungen für unterschiedliche instruktive Techniken weitergegeben. Das Vermittlungsformat »Überblicksführung« steht im Zusammenhang mit Mechanismen, die durch freiwillige Selbstregulation gesellschaftliche und politische Disziplinierung stattfinden lassen. Hier ist eine Auseinandersetzung mit den didaktischen Mitteln, mit denen der herrschende Wissensdiskurs durch die Erzeugung von Wahrheitseffekten aufrechterhalten wird, notwendig.

Darüber hinaus werden die Angebote für Kinder und Jugendliche in Ausstellungen seit den 1970er-Jahren immer zahlreicher und diversifizierter. Sie reichen heute von themenspezifischen Kinderführungen bis zu Puppentheater,

Übernachtungen im Museum, SchülerInnen-führen-SchülerInnen-Aktionen bis zu partizipatorischen Projekten mit Jugendlichen, bei denen z. B. nachhaltige Eingriffe in Ausstellungen entwickelt werden. Heute scheint eine gewisse Skepsis gegenüber »Frontalunterricht« und »abprüfbareren Leistungsnachweisen« in der Vermittlung durchaus Konsens geworden zu sein: Vermittlung wird zunehmend als Interaktion verstanden, bei der Jugendliche in ihrer Selbsttätigkeit ernst genommen und gefordert werden. In der Weiterentwicklung dieser Strategien geht es heute verstärkt um partizipatorische Ansätze und Kontextualisierungen in Gesprächen, bei denen mit Jugendlichen und nicht für sie gearbeitet wird. Hier stellt sich die Frage, was »Partizipation« im Spannungsfeld zwischen Zielgruppenakquisition und Self-empowerment bedeuten kann.

Dank an Gerhard Unterthurner für das Lektorat und die redaktionelle Zusammenarbeit, an Ingo Vavra für die gute Kooperation und an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur und die Magistratsabteilung 7 (insbesondere an Alfred Fischl und Hubert Ehalt) für die finanzielle Unterstützung.

*Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek,
Nora Sternfeld*

Teil 1: Reflexionen

Der Taxispielertrick

Vermittlung zwischen Selbstregulierung und
Selbstermächtigung

Nora Sternfeld

Hereinspaziert, hereinspaziert: Neue Zielgruppen sind willkommen. Migrantische Jugendliche, BerufsschülerInnen, arbeitslose Lehrlinge. Jeder kann mitmachen, jeder nimmt teil. Kunst- und KulturvermittlerInnen sind »cultural workers« geworden und widmen sich gerne marginalisierten Gruppen. Sie verschaffen ihnen Zugang zu Ausstellungen und damit den Institutionen Zugang zu schwer erreichbaren BesucherInnengruppen. Was sie alles können: die Leute dort abholen, wo sie stehen, und damit Schwellen abbauen, Inhalte verständlich rüberbringen, freie Entfaltung ermöglichen und kreative Potenziale fördern.

So in etwa lautet der Ruf, mit dem neue Modelle der Kunst- und Kulturvermittlung die Institutionen von ihrer Wichtigkeit überzeugen wollen. Aber »wer spricht« da eigentlich, wenn auf diese Weise geworben wird? Und in wessen Interesse?

Das Arbeitsfeld der Kunst- und Kulturvermittlung umfasst nicht nur die Arbeit mit BesucherInnen und TeilnehmerInnen an Vermittlungsprojekten. Der Alltag professioneller Vermittlungsarbeit ist auch stark von der Selbstpräsentation, von der Formulierung von Konzepten bestimmt. Darüber hinaus führte eine rege Auseinandersetzung und Diskussion um die Prozesse der Vermittlung in Österreich dazu, dass vermittlerisches Selbstverständnis heute ebenso sehr von Reflexion und Selbstreflexion getragen ist. Was aber geschieht da, wenn *über* Vermittlung gesprochen wird? Der Diskurs der Kunst- und Kul-

turvermittlung befindet sich im Spagat zwischen unterschiedlichsten Anforderungen und Ansprüchen. Einerseits ist er als pädagogischer Diskurs immer an der Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis angesiedelt, wobei beide Bereiche sich wechselseitig beeinflussen. Eine Theorie der Vermittlung ist eine Theorie der Praxis, und Vermittlung ist die Praxis der Auseinandersetzung mit Inhalten. Andererseits befindet er sich aber vielleicht noch deutlicher im Spannungsfeld zwischen institutionellen und emanzipatorischen Ansprüchen. Die Diskussionen und Publikationen der Kunst- und Kulturvermittlung in Österreich¹ seit den frühen 1990er-Jahren verstehen sich selbst weitgehend als progressiv und institutionskritisch: Immer wieder taucht da die Frage nach den Widerstandspotenzialen der Kunst- und Kulturvermittlung auf, immer wieder wird betont, wie wichtig Vermittlungsprojekte für die Ermöglichung eines Zugangs für marginalisierte Gruppen in die Institutionen sind. In den letzten Jahren werden in diesem Zusammenhang verstärkt neue Projekte präsentiert, die Modelle für die Arbeit mit neuen BesucherInnengruppen, mit marginalisierten Teilen der Bevölkerung entwickeln. Die Frage danach, welche Interessen dabei eigentlich im Vordergrund stehen, bleibt jedoch zumeist ausgeblendet. In der Praxis sind die institutionellen Ansprüche weitgehend bekannt, jede Vermittlung geht mit ihnen um, stellt sich auf sie ein. Ansprüche gibt es vonseiten der Museen und Ausstellungsinstitutionen, vonseiten der Schule und der SubventionsgeberInnen. In der Theorie scheinen diese Zusammenhänge jedoch kaum Thema zu werden. Sehr oft überzeugen die Texte zur Vermittlung sich selbst mit denselben Worten, mit denen Arbeit- und GeldgeberInnen überzeugt werden sollen. Das klingt dann etwa so: Museen und Ausstellungen sind Bildungsinstitutionen. Sie machen oft einen elitären und abschreckenden Eindruck, der ihrem Bildungsauftrag entgegensteht, und bedürfen daher der Vermittlung: Formen der Sprache und des Sprechens, Mittel und Methoden, die

ihren hermetischen Charakter aufbrechen, sie zugänglicher machen.

So weit zum Konsens der zeitgenössischen Diskussion um Vermittlung in Ausstellungen.² Was bei den auf dieser Prämisse gründenden Überlegungen und der Entwicklung von Methoden, die die Schwellen, die Museen darstellen, abbauen wollen, zumeist übersehen wird, ist, dass Sprache und Sprechen ebenso wie Bildung untrennbar mit der Entwicklung der modernen Museen verbunden waren. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts sind Museen und Ausstellungen eben Bildungsinstitutionen. In diesem Sinne ist Vermittlung wesentlicher Bestandteil von Ausstellungen und musealen Logiken und nicht von vornherein emanzipatorisch: »Sprache« und »Sprechen« sind zunächst einfach institutionelle und nicht grundlegend progressive oder gar widerständige Praxen in Ausstellungen. Ob und wie Vermittlung in Ausstellungen widerständig sein kann, ist eine offene Frage. Um sich dieser Frage anzunähern, scheint es notwendig, ein Bewusstsein für die Situation der Museumspädagogik und Ausstellungsvermittlung zu erlangen, ein Bewusstsein, das die gegenwärtigen Diskussionen in historische Zusammenhänge stellt. Ziel dieses Textes ist es, Stränge der Museumspädagogik und der Erwachsenenbildung zu verfolgen, die mit der Öffnung der Museen und Bildungsinstitutionen für das breite Publikum in Verbindung stehen. Die beiden oben angesprochenen, zumeist unhinterfragten Prämissen gegenwärtiger Konzepte der Kunst- und Kulturvermittlung – die Erweiterung des Publikums auf immer neue ausgeschlossene BesucherInnengruppen einerseits und die Vorstellung einer »freien Entfaltung«, »selbsttätigen Teilnahme« und »natürlichen Begabung« andererseits – werden in den ersten beiden Teilen des Textes anhand eines historischen Rückblicks einer kritischen Perspektivierung unterzogen. Der nächste Abschnitt widmet sich den Grundlagen historischer Konzepte einer emanzipatorischen Pädagogik, bei der »Selbstermächtigung« im Mittelpunkt steht. Ab-

schließlich soll eine Aktualisierung dieser oft ausgeblendet Ansätze für die zeitgenössische Kunst- und Kulturvermittlung versucht werden.

DIE ÖFFNUNG DER INSTITUTIONEN – VON DER BILDUNG DES GUTEN STAATSBÜRGERS ZU SEINER »FREIEN ENTFALTUNG«

Der Anspruch, Institutionen auch für jene Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen, die nicht unbedingt von sich aus ins Museum kommen würden, ist keineswegs neu. Er gehört vielmehr wesentlich zur Geschichte des modernen Museums. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts ist die Aufbereitung der Sammlung für das breite Publikum ein Grundprinzip musealer Logik. Im Hintergrund der Öffnung und Umorientierung der Museen steht zunächst die institutionelle und staatliche Vorstellung, »die Geschmacksbildung des gewerbetreibenden Publicums zu fördern«³, die bei genauerer Betrachtung sehr viel stärker mit Herrschaftsmechanismen und -techniken als mit tatsächlichem »empowerment« in Verbindung steht. Durch die Öffnung des Museums für das Publikum, mithilfe seiner Vermittlungsansprüche und anhand seiner hehren Objekte sollen Geschmack und Habitus der Bevölkerung entwickelt und geschult – oder eher angelehrt und eingeübt – werden. Der Kulturwissenschaftler Tony Bennett spricht in diesem Zusammenhang von einer »freiwilligen Selbstregulierung« der Bevölkerung durch Wissen und durch die Auseinandersetzung mit den »schönen Künsten«. Das Museum ist Bennett zufolge Teil jener Machttechniken, mit denen die Gesellschaft diszipliniert werden soll – und zwar nicht mit Mitteln der Gewalt, sondern durch Instruktion.

Die großen Museen Londons öffneten ihre Tore ab den 50er-Jahren des 19. Jahrhunderts für die Öffentlichkeit und entwickelten eine Reihe von Strategien, die den Zu-

gang zu den Objekten und Themen der Sammlungen für die einfache Bevölkerung erleichtern sollten. »Guides« und »demonstrators« werden eingeführt, die Führungen durch die Ausstellungen machen und Kunstobjekte allgemein verständlich vermitteln sollen. Tony Bennett beschreibt anschaulich, wie schockiert die Museumsleute in England zunächst über die »falschen« Verhaltensweisen der »unteren« Bevölkerungsschichten im Museum waren.⁴ Museen sind jedoch nicht die einzigen Institutionen, die sich im ausgehenden 19. Jahrhundert zunehmend der Bildung der Bevölkerung widmen. Die Öffnung der Museen für das »breite« Publikum steht historisch in einem engen Zusammenhang mit der Öffnung der Universitäten und der Entwicklung von Volkshochschulen. Ansätze der Volksbildung im universitären Kontext und in der Museumspädagogik entwickeln sich weitgehend parallel. Kein Wunder, da sich die Museen im 19. Jahrhundert sehr oft selbst als »Lehranstalten« und Volksbildungsinstitutionen definieren und eine Reihe von Kursen in ihren Räumlichkeiten abhalten. Um 1870 entwickelt sich in England das University Extension Movement, bei dem zuerst in Cambridge, dann in Oxford und London Universitätslehrer offene Kurse am Universitätsort anbieten,⁵ die sich besonders an Frauen und Industriearbeiter wenden. Auch im wilhelminischen Deutschland und im Österreich der k. u. k. Monarchie gibt es Bestrebungen zu einer Öffnung der Universitäten und Museen: Das 1811 gegründete Landesmuseum Joanneum versteht sich bereits ab den 20er-Jahren des 19. Jahrhunderts als eine Verbindung zwischen Museum und Lehranstalt. 1864 wird das k. k. Österreichische Museum für Kunst und Industrie eröffnet, 1867 die daran angegliederte Kunstgewerbeschule gegründet. 1893 wird vom Senat der Universität Wien ein Ausschuss für volkstümliche Universitätsvorgänge der k. k. Universität Wien gewählt, der sich aus Vertretern aller Fakultäten zusammensetzt. Diese großangelegten Bildungsoffensiven des 19. Jahrhunderts sind bei

genauerer Betrachtung sehr viel mehr von der Motivation einer Eingliederung des »Volkes« in die Gesellschaft getragen als von einer Ermächtigung der Lernenden. Im Hintergrund der Bildungskonzepte stehen Mechanismen der Disziplinierung durch die Weitergabe bürgerlicher Werte. Dies lässt sich nicht nur aus einer gegenwärtigen Perspektive feststellen. Bereits ein Zeitgenosse – Robert von Erdberg, ein maßgeblicher Vertreter der deutschen Volksbildungsbewegung – beschreibt diese erste Phase der institutionellen Öffnung (von 1870 bis 1890) als »Bildung des guten Staatsbürgers«⁶. Er kritisiert den staatlichen Dirigismus, der den Bildungsvorstellungen zugrunde lag. Nicht Demokratisierung, sondern die Anerkennung und Einübung von herrschenden Normen stehen im Vordergrund der Idee der institutionellen Öffnung. Die BesucherInnen der Museen werden angerufen, sich als BesucherInnen zu verhalten, der hehren Logik des bürgerlichen Museums zu entsprechen und seine Werte anzuerkennen.

In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts entwickeln sich die volksbildnerischen Ansätze und damit einhergehend die Überlegungen der Museumspädagogik. Robert von Erdberg spricht von einer zweiten Phase der Volksbildung (von 1890 bis 1915), die zur Teilhabe einlädt, wenn diese auch stark paternalistische Züge trägt. Ihm zufolge geht es dabei darum, die »Kunst dem Volke« darzubieten und es zum »gleichberechtigten und gleichberechtigten Mitgenießer der bürgerlichen Kultur zu machen«⁷. Erst ab den 1920er-Jahren kommt es zu neuen volksbildnerischen Modellen, die sich nicht an den bürgerlichen Vorstellungen von Bildung, sondern an der »Entfaltung« der Einzelnen orientieren. Die Bezeichnung für diese Wendung als »neue Richtung« wurde von Robert von Erdberg geprägt und ist als Begriff in die Geschichte der Erwachsenenbildung eingegangen. Die neue reformpädagogische Prämisse der »freien Entfaltung« prägte die Volkshochschulen im Roten Wien und ist bis

heute nicht mehr aus der Pädagogik wegzudenken. Verstehen sich die neuen Ansätze sehr viel deutlicher als emanzipatorisches Projekt, so bleiben die Vorstellungen einer Pädagogik zur »individuellen Entfaltung natürlicher Begabungen« doch sehr stark bürgerlichen Bildungsvorstellungen verhaftet. Entwicklung und nicht Befreiung steht dabei im Vordergrund.

DER MYTHOS DER NATÜRLICHEN BEGABUNG – WIE FREI IST DIE FREIE ENTFALTUNG DER SELBSTTÄTIGEN TEILNEHMERINNEN?

Die museumspädagogischen und volksbildnerischen Ansätze sind bis in die Gegenwart sehr stark von der Prämisse der »freien Entfaltung« des Einzelnen und der Entwicklung natürlicher Begabungen und Anschauungen getragen. Die von Karl-Josef Pazzini einmal als »Taxifahrermethode« bezeichnete und in fast allen zeitgenössischen museumspädagogischen Konzepten herumgeisternde Logik, die Leute »dort abzuholen, wo sie stehen«, ist wohl auch in diesem Sinne zu lesen. Jeder könne – scheint die Vorstellung zu sein – Ausstellungsobjekte verstehen und in einen Zusammenhang stellen, wenn es nur genügend individuelle Anknüpfungspunkte dafür gibt. Wie sieht es nun aber aus mit diesem »Abholen« – mit diesem Aufruf zur »freien Entfaltung« der eigenen Interessen, Fähigkeiten und Begabungen?

Schon Walter Benjamin spricht 1929 angesichts der neuen Methoden der »offiziellen Pädagogik«, die auf Selbsttätigkeit und eigenständiges Erfassen abzielen, von »Fortschritten«, die nur darin bestehen, »zunehmend List an Stelle der Gewalt zu setzen«⁸. In seinem Text »Eine kommunistische Pädagogik« wendet er sich massiv gegen pädagogische Konzepte, die auf individuelle Förderung abzielen. Er kritisiert die beiden bürgerlichen Vorstellungen, die ihm zufolge jenen Erziehungsmodellen zugrunde

liegen und einander angepasst werden: einerseits den impliziten Ausgangspunkt – eine »abstrakte Naturanlage« – und andererseits das Erziehungsziel – »der Vollmensch, der Staatsbürger«. Im Bild des Taxifahrers könnte man sagen, dass die Fahrt für tatsächliche Emanzipation sowohl vom falschen Ort ausgeht – nämlich von der Vorstellung eines natürlich begabten Individuums unter völliger Ausblendung seiner gesellschaftlichen Position – als auch zum falschen Ort führt – nämlich zum Funktionieren in der Gesellschaft. Nur geschieht die Fahrt listigerweise eben mit dem Taxi, die Strecke muss nicht mehr beschwerlich zu Fuß zurückgelegt werden. Die Sache mit dem Taxi ist also nichts als ein Trick ... Das »Abholen der Menschen, wo sie stehen«, so könnte man Benjamins Aussage übertragen, ist nur die listigere und bequemere Form, mit der die »freiwillige Selbstregulierung« leichter gemacht werden soll.

Benjamins Kritik an der Vorstellung einer »abstrakten Naturanlage«, bei der die Pädagogik ihm zufolge ihren falschen Ausgangspunkt hat, ist keineswegs unaktuell. Gehen doch auch die zeitgenössischen Konzepte der Kunst- und Kulturvermittlung weitgehend davon aus, dass in jedem/jeder BesucherIn etwas Individuelles steckt, anhand dessen mithilfe vermittlerischer Methoden ein Bezug zum Ausstellungszusammenhang entwickelt werden kann. Dem Aufruf zur selbstständigen Erkundung und kreativen Selbsttätigkeit beim Ausstellungsbesuch liegt zumeist die Vorstellung zugrunde, es sei weniger elitär, einen eigenen Weg, einen eigenen Bezug zur Ausstellung zu finden. Dies ist aber keineswegs sicher. Aus einer soziologisch-theoretischen Perspektive hat Pierre Bourdieu die »soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur« kritisiert und gezeigt, dass es sich bei der scheinbar »natürlichen Begabung« selbst um eine ideologische Konstruktion handelt.⁹ So ergeben seine Untersuchungen, dass als »natürlich begabt« in der Schule hauptsächlich SchülerInnen gelten, die im gebildeten Bürgertum aufge-

wachsen und sozialisiert sind. Kinder aus Arbeiterhaushalten hingegen erscheinen ihren Lehrkräften oft schwerfällig und fantasielos. Bourdieu zeigt, dass die Hinwendung zur Spontaneität und die damit einhergehende Abwertung von Wissensvermittlung und von der Weitergabe spezifischer Techniken dazu führen kann, dass gerade diese klassenspezifischen Unterschiede verstärkt werden. »Spontan«, »kreativ«, »fantasievoll« und »natürlich begabt« wirken dann die Jugendlichen, die bereits aufgrund ihres bildungsbürgerlichen Hintergrunds mit den kulturellen Gütern, die gesellschaftlich als wichtig gelten, in Berührung gekommen sind: »Die Abwertung der Techniken ist nur die Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist. Die statusmäßigen Besitzer der richtigen *Art und Weise* sind stets geneigt, die Qualitäten als schwerfällige und mühsam erworbene abzuwerten, die nur als angeborene zählen.«¹⁰ Aus diesem Grund wendet sich Bourdieu deutlich von spontaneizistischen Unterrichtsmethoden ab und plädiert wieder für eine »rationale und wirklich universale Pädagogik«, die »nicht für erworben hält, was einige wenige nur ererbt haben«¹¹.

Viele auf Selbsttätigkeit hinzielende museumspädagogische Ansätze gehen auf dieses Phänomen nicht ein. Gilt doch die Weitergabe von Techniken und Mitteln der Wissensaneignung nicht selten als unmodern. Somit werden bestimmte Betrachtungsweisen von Kunst oder Herangehensweisen an Wissen stillschweigend vorausgesetzt und bei den SchülerInnen, die sie bereits innehaben, unbewusst wiedererkannt und lobend gefördert. Die Weitergabe des Wissens, das zum Verständnis oft notwendig ist, sowie die Weitergabe der Mittel und Techniken, dieses zu erwerben, bleiben dabei oft ausgespart, und diejenigen, die es nicht bereits unbewusst besitzen und gerade deshalb zumeist auch nicht danach zu fragen wagen, werden im pädagogischen Prozess benachteiligt.

Ebenso wie den Mythos der »natürlichen Begabung« entlarvt Bourdieu die Fantasie, Bildungsinstitutionen würden allen gleichermaßen offen stehen, als bürgerliche Konstruktion. Und zwar nicht nur weil weite Teile der Gesellschaft nicht in Ausstellungen gehen, sondern vor allem weil ein Ausstellungsbesuch nicht für alle dasselbe bedeutet. In diesem Sinne »erkennen« sich Lehrlinge bis heute sehr oft als scheinbar dumm und unwissend, wenn sie im Museum ein Vermittlungsangebot erhalten. »Das ist nichts für uns« oder »Wir sind nicht so gescheit wie ihr« sind Sätze, die im Zusammenhang mit Lehrlingsprojekten immer wieder fallen. Die Öffnung der Institution gibt Lehrlingen zwar die Möglichkeit teilzunehmen, aber ebenso sehr wird dabei oft der Eindruck vermittelt, zwar dazugehören zu können, aber eben leider doch nicht dazuzugehören.

Ein Blick auf die aktuelle Praxis zeigt, dass diese Probleme oft nur scheinbar thematisiert und bearbeitet werden. Dafür geben sich die »Techniken zur besseren Eingliederung in die Gesellschaft« heute einen neuen Anstrich. Konzepte einer partizipatorischen Kulturarbeit stellen sich seit den späten 1980er-Jahren den paternalistischen Vorstellungen einer »Kultur *für* alle« gegenüber und plädieren für eine »Kultur *mit* allen«. ¹² Lehrlingsprojekte, Key-Worker-Programme, Projekte mit MigrantInnen und arbeitslosen Jugendlichen sind nicht nur Beschäftigungstherapie, sondern übernehmen auch Funktionen der Sozialarbeit. Die Projekte laden die TeilnehmerInnen ein mitzumachen. Sie können dabei soziale und künstlerische Skills erwerben, die ihnen bei der Eingliederung in die Gesellschaft und im Rahmen ihrer Arbeit dienlich sein können. Dies sind auch die Hauptargumente, mit denen die ArbeitgeberInnen dazu gebracht werden, ihre Lehrlinge für den Zeitraum eines Projekts freizustellen. Anhand der Argumentationen zeigt sich eine Verbindung alter Vorstellungen der »Erziehung zum guten Staatsbürger« und neuer wirtschaftlicher Strategien der Ent-

wicklung von autonomen »Ich-AGs«, die sich auf Teamwork und Kreativität verstehen. Nun wissen wir, was die Betriebe davon haben können, wenn ihre Lehrlinge an außerschulischen Projekten teilnehmen: »verwertbares Humankapital«. Aber selbstverständlich profitieren auch die Institutionen. Nicht zuletzt sind solche Projekte eine nicht uneffiziente Form der Erschließung immer neuer Zielgruppen. Die Einladung zur Teilnahme ist auf Partizipation, nicht jedoch auf Emanzipation angelegt, vielmehr scheint sich hier Bennetts Kritik an den alten Herrschaftstechniken zur »freiwilligen Selbstregulierung« mit neuen Techniken zur freiwilligen Selbstaussbeutung zu verbinden. War die Öffnung der Institutionen also einmal sowohl Disziplinierungstechnologie als auch emanzipatorische Forderung einer progressiven Reformpädagogik, so ist sie heute zur zielgruppenerweiternden Selbstverständlichkeit geworden, deren Logiken und Prämissen selten hinterfragt werden.

SELBSTERMÄCHTIGUNG

Wie kann unter den Bedingungen, die die Bildungsinstanzen Museum und Schule vorgeben, überhaupt eine emanzipatorische Perspektive eingenommen werden? Um sich der Frage nach den Widerstandspotenzialen einer zeitgenössischen Kunst- und Kulturvermittlung anzunähern, lohnt sich wiederum ein Blick auf die Geschichte. Der Disziplinierung und Sozialisierung subalternen und marginalisierter Bevölkerungsschichten durch die Öffnung der Institutionen stehen historische Positionen gegenüber, die nicht Unterordnung, sondern Selbstermächtigung zum Bildungsziel haben. Von der Entwicklung einer marxistischen Pädagogik in den 1920er-Jahren über Konzepte der Erwachsenenbildung in der Gründungsphase der Cultural Studies bis zu Kunstvermittlungsprojekten in den 1990er-Jahren, die sich als »Störung« des Museums verstehen

oder »education as activism« proklamieren, lassen sich unterschiedliche Linien ziehen, die quer zu den institutionellen Mechanismen der Sozialisierung und Selbstregulierung laufen. Wesentlich unterscheiden sich diese emanzipatorischen Ansätze dadurch, dass sie nicht nur »Zugang zu den hehren Werten« und auch nicht nur »freie Entfaltung« einfordern, sondern davon ausgehen, dass Pädagogik nicht unabhängig von einer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen stattfinden kann. Die Merkmale jener pädagogischen Konzepte, die Selbstermächtigung zum Ziel haben, lassen sich anhand von vier Punkten beschreiben: Erstens wird die Vorstellung der natürlichen Begabung infrage gestellt, und das Lernen rückt wieder in den Blick. Es wird als Ermöglichung und Waffe ebenso wie als Motor der Beseitigung von Voreingenommenheiten betrachtet. Damit einher geht zweitens das pädagogische Ziel, ein Bewusstsein über die eigene Lage zu entwickeln. Dies geschieht drittens durch eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, bei der die Ausschluss- und Ausbeutungsmechanismen sichtbar werden. Viertens geht es wesentlich darum, Voraussetzungen für eine Veränderung dieser sozialen und politischen Verhältnisse zu schaffen, das heißt, dass das pädagogische Projekt mit einer politischen Praxis einhergehen muss.

In den 1920er- und 1930er-Jahren entstehen im Umfeld der reformpädagogischen Bewegung aus der heutigen Perspektive durchaus anknüpfungsfähige Ansätze, die von der Selbstermächtigung der Lernenden ausgehen.¹³ Wissen und Lernen gelten in diesen Erziehungskonzepten als Ermöglichung der Befreiung und nicht einfach als Selbstzweck.¹⁴

Die scheinbare Leichtigkeit des Lernens, die in sich als progressiv verstehenden pädagogischen Konzepten immer wieder beschworen wird, steht hier nicht im Mittelpunkt. Sie gilt vielmehr als Mechanismus bürgerlicher Selbstbestätigung. Dementsprechend wird die Vorstellung der

»Begabung« radikal infrage gestellt. Hannes Meyer, von 1928 bis 1930 Direktor am Bauhaus, beschreibt in seinem programmatischen Text »Bauhaus und Gesellschaft« die Bauhaus-Schule als »eine erziehungsstätte zur lebensgestaltung«, die »keine begabten-auslese« trifft – und mehr noch: »sie verachtet geistige beweglichkeit als begabung.«¹⁵ Während also auf der einen Seite der reformpädagogischen Ansätze Begabungen zutage befördert und gefördert werden sollen, werden sie auf der anderen Seite als bürgerliche und klassentrennende Konstruktionen entlarvt und verworfen. Die Studierenden am Bauhaus werden nicht einfach dort abgeholt, wo sie stehen, vielmehr werden sie aus vielem herausgerissen, wovon sie ausgehen. Dementsprechend spricht Meyer auch davon, dass ein Ziel der »erziehung zur gestaltung« darin besteht, »vorwand, vorurteil, voreingenommenheit« zu beseitigen. Lernen wird als Prozess verstanden, in dem ein kritischer Blick auf die eigenen Positionen möglich wird. Die persönlichen Meinungen und Ansätze der Lernenden werden nicht paternalistisch fördernd bestärkt, sondern treten im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse zutage, auch um aufgegeben werden zu können. Selbstaufklärung ist dabei die Voraussetzung für eine kritische Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Antonio Gramsci beschreibt diesen Prozess der Selbstaufklärung als »Erkenne dich selbst« im historischen Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse.¹⁶ Am Beginn des Prozesses der Ermächtigung steht also auch hier der/die Lernende selbst. Aber nicht als naturbegabtes Individuum. Nicht die Vorstellung einer zarten »Naturanlage«, die zum Wachsen gebracht werden müsste, oder – mit aktuelleren Worten – die Förderung kreativer Potenziale steht im Vordergrund, vielmehr geht es darum, sich über die eigene Position im Kontext der gesellschaftlichen Zusammenhänge aufzuklären. Eine Bildung im Sinne Antonio Gramscis arbeitet sich systematisch am Alltagsverstand ab. Weder gegen oder unabhängig vom Alltagsverstand

noch in seiner Vorwegnahme ist ihm zufolge Bildung möglich. Nun lässt sich also vielleicht doch behaupten, dass die Lernenden gewissermaßen »dort abgeholt werden, wo sie stehen«, aber der Zusammenhang, in dem sie stehen, gerät dabei in den Blick. Die Herstellung eines Bewusstseins für die eigene Lage geschieht mit dem Ziel der Entwicklung einer reflexiv-kritischen Praxis in Bezug auf die gesellschaftlichen Verhältnisse. Für ein emanzipatorisches Verständnis von Pädagogik stellen also die gesellschaftlichen Bedingungen und strukturellen Verhältnisse, die Ausschluss- und Ausbeutungsmechanismen Ausgangspunkt und Grundlage des Lernprozesses dar. Es geht darum, sich über die eigene Situation bewusst zu werden, und zwar im Hinblick darauf, sie zu verändern. So ließe sich vielleicht sogar ein emanzipatorisches »Bildungsideal« beschreiben, denn »die Außenwelt, die allgemeinen Verhältnisse zu verändern«, so Gramsci, »heißt sich selbst zu potenzieren, sich selbst zu entwickeln«¹⁷.

Die Öffnung der Institutionen für marginalisierte Gruppen zu fordern ist nicht selbstverständlich progressiv. Und doch sind die Schulen, die Orte der Erwachsenenbildung und vielleicht auch die Museen nicht nur als Orte der Konstituierung von Herrschaft zu verstehen. Im Kampf um ihre Öffnung wurden durchaus politische Ziele verfolgt, Herrschaft infrage gestellt und angefochten. Der politische Theoretiker Oliver Marchart betont, wie sehr die Cultural Studies sich in ihrer Gründungsphase der Hinwendung zur Erwachsenenbildung verdanken. Der Bildungsbegriff, der die akademischen Grenzen aufbrechen will, ist auch hier untrennbar mit einer politischen Praxis verbunden, die nicht einfach bürgerliches Wissen weitergibt und sich auch nicht an der freien Entfaltung der Einzelnen orientiert. Die Öffnung der Bildungsinstitutionen dient wiederum der Entwicklung eines Bewusstseins über die eigene Lage als Ermöglichung von Selbstermächtigung.

»Der Sprung über die Mauer der Akademie verfolgt ja einen bestimmten Zweck jenseits bloßer Unterhaltung: Es soll jenen, die aufgrund ihrer sozial untergeordneten Position nicht damit ausgestattet sind, Mittel zum Verständnis der machtbasierten Konstruiertheit der jeweils eigenen Identitäten – wie Geschlechtsidentität, Klassenidentität, nationale Identität etc. – an die Hand gegeben werden. Es geht um die Bereitstellung von Mitteln zur Selbstermächtigung mit dem langfristigen Zweck sozialer und politischer Veränderung.«¹⁸

Auch im Museum gibt es Beispiele einer widerständigen Praxis. Die Kunstvermittlerin Eva Sturm erzählt von Projekten des New Museum of Contemporary Art, wo in den 1990er-Jahren eine »museum education« entwickelt wurde, die sich selbst als »activism« verstand.¹⁹ In einem dieser Projekte wurden etwa gemeinsam mit BesucherInnen Machtmechanismen innerhalb des Museums untersucht. Die Ergebnisse des institutionskritischen Prozesses wurden in eine bestehende Ausstellung integriert und öffentlich sichtbar gemacht. Darüber hinaus waren Workshops gegen »police brutality« Teil des Veranstaltungsprogramms des Hauses. Für die Ausstellung »Whose history is it anyway?«, die 1998 stattfand, arbeiteten KünstlerInnen mit Jugendlichen aus dem Stadtteil Queens mehrere Monate lang an einem Projekt, das der offiziellen US-Geschichtsschreibung andere Perspektiven gegenüberstellte.²⁰ Die vermittlerischen Interventionen in das New Yorker Museum stellen sich selbst in den Kontext einer emanzipatorischen Pädagogik, gehen sie doch unter anderem von Konzepten der »critical pedagogy« aus. Und wieder haben wir es mit einer emanzipatorischen pädagogischen Praxis zu tun, die sich mit Machtverhältnissen beschäftigt und »self-empowerment« zum Ziel hat.²¹ »Critical pedagogy«, so einer ihrer wesentlichen Vertreter, Henry A. Giroux,

»signals how questions of audience, voice, power, and evaluation actively work to construct particular relations between teachers and students, institutions and society, and classrooms and

communities [...]. Pedagogy in the critical sense illuminates the relationship among knowledge, authority, and power. Critical pedagogy takes as a central concern the issue of power in the teaching and learning context. It focuses on how and in whose interests knowledge is produced and ›passed on‹ and view the ideal aims of education as emancipatory.«²²

WAS KÖNNTE EIN EMANZIPATORISCHES SPRECHEN IN DER KUNST- UND KULTURVERMITTLUNG SEIN?

Weder der Ruf nach immer neuen Publikumsschichten noch die Beschwörung individueller Prozesse – und seien sie noch so offen und intensiv – können sich der Macht der institutionellen Logiken gegenüberstellen. Wenn Kunst- und Kulturvermittlung sich an marginalisierte Gruppen wenden und dabei einen emanzipatorischen Anspruch haben will (was sie ja eigentlich nicht muss), dann liegt dieser in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen der Selbstermächtigung. Vieles, was bisher im Kontext der Kunst- und Kulturvermittlung diskutiert wurde, kann dazu beitragen, einiges müsste vielleicht verworfen werden. Ausgehend von den historischen Merkmalen einer emanzipatorischen Pädagogik – Lernen als Waffe im Prozess der Selbstermächtigung, Bewusstsein für die eigene Situation, Thematisierung von gesellschaftlichen Verhältnissen und von Ausschluss- und Ausbeutungsmechanismen, Verbindung von Lernen und Handeln im Hinblick auf eine soziale und politische Veränderung –, möchte ich zum Abschluss nun noch eine Aktualisierung unternehmen, die vielleicht als Grundlage für weitere Diskussionen dienen kann.

Eine Vermittlung, die sich selbst als emanzipatorisch versteht, müsste erstens Machtverhältnisse thematisieren und im Hinblick auf diese Informationen geben und Kontexte sichtbar machen. Ihr grundlegendes Problem wäre nicht die Entwicklung leichter und spielerischer Methoden

zur Weitergabe von Informationen, ihre Frage wäre viel eher, welche Informationen weitergegeben, welche Kontexte offen gelegt und welche Fragen aufgeworfen werden können, um Ein- und Ausschlussmechanismen und Unterdrückungs- und Machtverhältnisse in den Blick zu bekommen. Nun mag die Frage auftauchen, was das mit den Ausstellungen zu tun hat, die vermittelt werden sollen. Und die Antwort ist: Sehr viel, denn Ausstellungen gehören zu den klassischen Instanzen zur Tradierung von Werten – beziehungsweise von dem, was offiziell als »wertvoll« gilt –, zur Kanonisierung von Geschichte und zur Weitergabe gesellschaftlicher Normen. Die Vermittlung müsste daher zweitens durchaus von den Ausstellungen ausgehen, sie würde dabei institutionelle Ausschlüsse nicht verdecken und damit legitimieren, sondern würde sie ansprechen, Wege finden, sie im Prozess der Kommunikation zum Thema zu machen. Das Sprechen in Ausstellungen wäre eines, das Positionen beziehen und offen legen und keine »neutrale Position« einnehmen würde. Die BesucherInnen wären dabei drittens durchaus der Ausgangspunkt, nicht um sie – wie mit dem Taxi – dort abzuholen, wo sie stehen, sondern um ihren Standpunkt selbst sichtbar zu machen. Mit ihnen würde die Frage verhandelt werden, »wer« aus »welcher Perspektive« »was« sieht, was dabei nicht in den Blick geraten kann und mit welchen gesellschaftlichen Vorstellungen, Macht- und SprecherInnenpositionen die Bilder, die sie haben (und die wir auch selbst haben), in Verbindung stehen. Bei der Arbeit mit marginalisierten Gruppen würde es dabei darum gehen, ein Bewusstsein für die eigene Situation und Position im gesellschaftlichen Kontext herzustellen, ein Bewusstsein dafür, dass die eigene Lage nicht schicksalhaft ist, sondern in Verbindung mit gesellschaftlichen und strukturellen Bedingungen steht. Die Vermittlung würde schließlich Handlungspotenziale und Möglichkeiten für Gegenerzählungen zu den offiziellen Geschichten zum Thema machen und zum Ausdruck bringen und dabei

auch auf politische Praxen verweisen, die außerhalb des Vermittlungsprozesses existieren. Das Selbstverständnis dieser Vermittlung wäre eine Öffnung der Institutionen auch für politische Praxis und Organisation.

Es ist klar, dass ein Konzept wie dieses immer an institutionelle Grenzen stoßen wird. Und das ist letztlich auch das, was eben emanzipatorische von bloß partizipatorischen Modellen unterscheidet. Gerade dort, wo die Grenzen der Institutionen infrage stehen, wo die Forderung nach Öffnung nicht nur bloße Beteiligung meint, sondern das Aufbrechen sozialer und institutioneller Logiken, die Ermöglichung zur Eroberung der Orte, in denen Werte definiert werden und Geschichte gemacht wird, kann Kunst- und Kulturvermittlung als emanzipatorisch verstanden werden.

ANMERKUNGEN

¹ Siehe den Beitrag von Renate Höllwart in diesem Band.

² Vgl. Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft, 111, 2003.

³ Zit. nach Gottfried Fliedl, Verlorene Aufklärung, in: ders. (Hg.), Museum als soziales Gedächtnis? Kritische Beiträge zur Museumswissenschaft und Museumspädagogik, Klagenfurt 1988, S. 92.

⁴ Siehe S. 36 ff. und 83 in diesem Band.

⁵ Vgl. Wolfgang Scheibe, Die reformpädagogische Bewegung, Weinheim, Basel 1999, S. 354–374.

⁶ Zit. nach ebenda, S. 356.

⁷ Zit. nach ebenda, S. 357.

⁸ Vgl. Walter Benjamin, Eine kommunistische Pädagogik, in: ders., Über Kinder, Jugend und Erziehung, Frankfurt/M. ⁵1979, S. 87. Der hier paraphrasierte Satz lautet: »Auf der einen Seite die Frage nach der Natur des Zöglings: Psychologie der Kindheit, des Jugendalters, auf der anderen Seite das Erziehungsziel: der Vollmensch, der Staatsbürger. Die offizielle Pädagogik ist das Verfahren, diese beiden Momente – die abstrakte Naturanlage und das chimärische Ideal – einander anzupassen, und ihre Fortschritte liegen darin, zunehmend List an die Stelle der Gewalt zu setzen.«

⁹ Vgl. Pierre Bourdieu, Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur, in: ders., Wie die Kultur

zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, hg. von Margareta Steinrücke, Hamburg 2001, S. 40.

¹⁰ Ebenda.

¹¹ Ebenda, S. 39.

¹² Vgl. Eva Kolm, Roman Schanner, Walter Stach, Büro für Kulturvermittlung, »Kultur für alle« emanzipiert sich zur »Kultur mit allen«, in: Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft, 111, 2003, S. 187–193.

¹³ Vgl. Christian Marzahn, Zur Bedeutung der revolutionären Pädagogen der Weimarer Republik, in: Erziehung und Klassenkampf, 1, 1971, S. 31–48.

¹⁴ So lautet etwa Brechts Aufruf in seinem Stück »Die Mutter« ganz deutlich: »Hungriger, greif nach dem Buch: es ist eine Waffe« (Bertholt Brecht, Lob des Lernens, in: Michael Schwaiger [Hg.], Bertholt Brecht und Erwin Piscator. Experimentelles Theater im Berlin der 20er Jahre. Ausstellungskatalog, Wien 2004, S. 111).

¹⁵ Hannes Meyer, Bauhaus und Gesellschaft, in: Bauhaus, 33, 1929, S. 4.

¹⁶ Vgl. Antonio Gramsci, Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader, Hamburg 2004.

¹⁷ Ebenda, S. 31.

¹⁸ Oliver Marchart, Techno-Kolonialismus. Theorie und imaginäre Kartographie von Kultur und Medien, Wien 2004, S. 23.

¹⁹ Vgl. Eva Sturm, Kunstvermittlung und Widerstand, in: Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft, 111, 2003, S. 54–59.

²⁰ Die Projekte am New Museum for Contemporary Art waren zwar vorbildgebend für viele andere dieser Art, können mittlerweile jedoch nicht mehr dort stattfinden. Das Haus hat eine neue Leitung und eine neue Linie erhalten, der Kurator wurde gekündigt.

²¹ Die »critical pedagogy« geht auf Paolo Freires befreiungspädagogische Arbeit in Brasilien zurück, seine Methoden und Ansätze werden heute in vielen Teilen der Welt angewandt und diskutiert.

²² Henry A. Giroux, Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture, New York 1994, S. 30.

Die Institution spricht

Kunstvermittlung als Herrschafts- und als
Emanzipationstechnologie

Oliver Marchart

Die »Kunstvermittlung« wird oft einer bestimmten *Abteilung* von Kunstinstitutionen zugerechnet. Dabei wird das Ausmaß unterschätzt, in dem Kunstinstitutionen selbst schon *pädagogische* Institutionen sind, die der Bevölkerung unter anderem National-, Klassen- oder Politkultur (z. B. die des Kalten Krieges) vermitteln. Die Kunstvermittlung im engeren Sinn ist dabei nur ein kleiner Ausschnitt jener allgemeinen institutionellen National-, Klassen- und Politvermittlung, die die Institution als Ganze leistet. Auf diese Weise, d. h. durch institutionalisierte Diskurse, werden Identitäten oder Subjektformen (nationale, geschlechtliche, koloniale etc.) konstruiert, reproduziert und in Umlauf gehalten. Dass viele Kunstinstitutionen sich also eine eigene Vermittlungsabteilung leisten, verdeckt nur die Tatsache, dass die Institution selbst eine große Vermittlungsabteilung ist. Die Arbeit der eigentlichen Kunstvermittlung präsentiert nur einen kleinen Ausschnitt der in Institutionen materialisierten Diskurse. Auch wenn die in den Museen und Kunsthallen werkenden Kunstpädagogen und -pädagoginnen – nennen wir sie einfach *guides* – sich selbst und ihren höheren Auftrag anders imaginieren mögen, sind sie doch Teil der Institution, die selbst als komplexes Agglomerat aus diskursiven Praktiken betrachtet werden muss. Führungen oder noch so harmlos scheinende Kreativspielchen, die vielleicht mit Schulkindern getrieben werden, sind zuallererst Teil dieser allgemeinen Diskurse und Praktiken, die die Institution selbst ausmachen.

Aus dieser Perspektive lautet also die Antwort auf die Frage »Wer spricht?« im Fall der Kunstvermittlung nicht etwa: Die *guides* sprechen! – also die konkreten Personen. Sondern die korrekte Antwort lautet: Die *Institution* spricht, und zwar spricht sie *durch die guides hindurch*. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Arbeit der Kunstvermittlung überflüssig wäre. Im Gegenteil, die *guides* fungieren für das Publikum als die personalisierte Instanz, der Wissen unterstellt wird – und zwar institutionell beglaubigtes Wissen. Damit kann es sonst nur noch der Katalog aufnehmen (ein vollgültiger Aktant im Sinne Bruno Latours) oder vielleicht die Figur des Kurators.¹ Dieses unterstellte Wissen ist dabei keineswegs harmlos, denn es ist ja immer zugleich ein Wissen über erwünschte und unerwünschte Identitäts- und Subjektivierungsformen von eben national-, gender- und klassendistinktionsbewussten Subjekten. Mit anderen Worten, die Person, die als *guide* arbeitet, ist eine der zentralen »öffentlichen« Knotenpunkte, an denen sich die Wissenspraktiken und -diskurse der Institution verdichten. Und mit Foucault argumentiert, ist dieses Wissen selbst schon ein Effekt von Macht. Sobald das Publikum also eine solche Institution betritt, ist es eingespannt in ein spezifisches Wissen-Macht-Dispositiv: Es wird ihm ein Wissen vermittelt, das nicht von den komplexen Macht- und damit Unterordnungsverhältnissen zu lösen ist, die von den institutionalisierten Diskursen produziert und reproduziert werden.

DOMINATORISCHE PÄDAGOGIK I: DAS »MUSEUM« ALS DISZIPLINARINSTITUTION

»Wissen« darf man sich hier keineswegs entkörpern vorstellen – so wenig wie »Diskurs« übrigen. Pädagogik ist – nach wie vor mit Foucault argumentiert – nicht zuletzt deshalb eine Herrschaftstechnologie, weil die Diskurse auch unabhängig von den kognitiv erfassten Wissens-

Inhalten Machtwirkung entfalten. Und zwar durch die Disziplinierungseffekte, auf die sie zielen. Zur pädagogischen Instruktion gehört immer auch, und zwar ungeachtet der zu vermittelnden »Inhalte«, die Instruktion von Habitus und Körperwissen, vom Wissen darum, wie man sich in einem (Kunst-)Raum bewegt, wie man sich gegenüber den Exponaten zu verhalten und gegenüber dem Mitpublikum, nicht zuletzt gegenüber den *guides* zu benehmen hat. Dieses pädagogische Bemühen um Disziplinierung ist so alt wie die Institution selbst. Es wird besonders deutlich im Versuch der Disziplinierung der Arbeiterklasse anlässlich der Weltausstellungen. So schreibt der Curator in Charge über seine Probleme, 1898 zur Eröffnung des People's Pallace in Glasgow Green die »Undiszipliniertheit« der Arbeiter in der Griff zu kriegen:

»At first, the spitting habit, so characteristic of an east-end multitude, gave us a good deal of trouble; but the posting of a few bills and a little firmness on the part of the attendants soon produced a good effect, and it is now, as far as we are concerned, almost completely eradicated. A tendency to shouting among the younger part of the visitors had also to be put down, but, with very few exceptions, the admonitions of the attendants were taken in good part, and we have found that the stretching of a piece of string across any portion of the room is quite sufficient to keep the people out of the part marked off.«²

An diesem Zitat sind mehrere Aspekte interessant. Zum Ersten fällt auf, dass dieser spezifisch pädagogische Diskurs die Arbeiter *verkindlicht* und sich in ein dementsprechend *paternalistisches* Verhältnis zu ihnen setzt. Umgekehrt könnte der Text heute, so scheint es vordergründig, nur noch auf das Benehmen von Kindergruppen übertragen werden, bei allen anderen Publica dürfte die Disziplinierung historisch weitgehend erfolgreich abgeschlossen sein. Aber man sollte sich nicht täuschen, denn um erfolgreich zu sein, muss Disziplinierung auch gegenüber Erwachsenen weiterhin reproduziert werden. Die Grundprobleme, denen sich *guides* gegenübersehen, sind seit der

Einführung von *museum instructors* in den 1890er-Jahren in Großbritannien erstaunlich konstant geblieben, selbst wenn das »spitting habit« heutiger Besucherscharen abgenommen hat.³ So stehen *guides* immer noch vor dem Problem, die Gruppe zusammenzuhalten und deren Aufmerksamkeit auf einen Punkt – das Exponat oder sich selbst – fokussieren zu müssen. Nach wie vor geht es um die Disziplinierung des Blicks, aber auch des Sprechens bzw. Zuhörens. Nach wie vor geht es um die Disziplinierung der Gruppe gegenüber dem Objekt, das die Gruppe sehen muss, und dem *instructor*, den die Gruppe hören muss. Unter anderem muss das Arrangement der Blicke und Körper im Raum gewährleisten, dass das Publikums-subjekt, dem Unwissen unterstellt wird, sich in der doppelten Absetzung konstituiert von einerseits den Exponaten und andererseits dem Subjekt, dem Wissen unterstellt wird. So heißt es schon 1891: »In order that a demonstration to be successful, it is essential that everyone present should *hear* what the demonstrator says, and *see* the objects which he is describing. The speaker should face his party, be in a slightly elevated position, and while he is referring to a given specimen, all the audience should be able to see the specimen *at the same time*, so as to follow the words of the demonstrator.«⁴ Diese Choreografie von Distanzbezügen zwischen den einzelnen Aktanten – *guide*, Publikum und Exponat – ist alles andere als eine Selbstverständlichkeit. Sie stellt sich nicht von alleine her, sondern muss eingeübt, ja anerzogen werden – genauso wie das Spucken aberzogen werden musste. Ansonsten droht Chaos. Unkoordinierte Konversationen könnten ausbrechen, und die Blicke könnten un gelenkt umherzuwandern beginnen: »[...] many of those on the outskirts of the party lose interest in the demonstration, and are led to chat together or straggle away from the demonstrator, each looking at the specimens which attract his own fancy.«⁵

Wenn am Ende des Tages alle auf die durchgeschleuste Bevölkerung gerichteten institutionellen Praxen und Diskurse eingeübt worden sind, dann ist garantiert, dass die Bedingtheit und Kontingenz der Institution selbst vergessen wurde. Es kommt zu einem durchgreifenden Naturalisierungseffekt. Es ist nun selbstverständlich, dass bestimmte Verhaltensweisen im Rahmen der Institution nicht angebracht sind und möglicherweise auch nicht geduldet werden, und die Selbstverständlichkeit ist noch nicht mal *als* Selbstverständlichkeit bewusst. Die Disziplinartechnologie der Institution ist uns zu »Leib und Seele« geworden, sie ist in unseren Habitus eingegangen: *Wir selbst* sind, als Publikum, Teil der institutionellen Diskurse und Praktiken geworden. Sie setzen sich nun *durch uns selbst*, durch unser eigenes Verhalten durch. Das Bewusstsein um die Kontingenz dieser Diskurse und Praktiken, die Tatsache also, dass auch ganz andere Diskurse/Praktiken institutionalisiert werden könnten, ist verloren gegangen. Ein wesentliches Merkmal jeder Institution – und natürlich nicht nur der Kunstinstitutionen – besteht deshalb in ihrer *Selbstnaturalisierung*. Jede Institution (so wie überhaupt jedes Ritual) erweckt den Anschein, als wäre sie ewig und würde immer schon genau so bestanden haben. Doch es versteht sich von selbst, dass ein vor Exponaten aufgespanntes Seil weder eine uralte Kulturtechnik der Menschheit ist noch seine Bedeutung (als Stoppzeichen) so einfach in sich selbst trägt (man könnte, wäre man nicht anders erzogen worden, sich ja durchaus aufgerufen fühlen, damit Seilhüpfen zu spielen).⁶

Das heißt, die Institution erzeugt vielfache Naturalisierungseffekte. In Bezug auf die Exponate (auf »Werk-ebene«, wenn man so will) seien hier nur die drei offensichtlichsten angeführt:

Der Effekt der *Kanonisierung* ergibt sich aus der Definitionsmacht der Institution. Kunstinstitutionen wird – nach Maßgabe ihrer jeweiligen Funktion als Museum, Kunst-

halle, ambitionierter Kunstraum etc. – eine wichtige Rolle in der Produktion von Kunstgeschichte, dem Setzen von Trends oder der Definition des jeweiligen Mainstreams zugestanden. Als kanonisch gilt, was von mit entsprechender symbolischer Macht ausgestatteten Institutionen als kanonisch definiert wird und so nicht weiter hinterfragt werden muss (das heißt nicht, dass nicht ein ständiger Kampf um den Kanon toben würde, aber dazu kommen wir noch).

Der Effekt der *Entkontextualisierung* betrifft das einzelne Exponat, wo es durch den bloßen Vorgang des Ausstellens aus seinem ursprünglichen (historischen, geografischen, sozialen) Kontext gerissen und durch die Ausstellung rekontextualisiert wurde. Dass jede Rekontextualisierung zugleich eine Entkontextualisierung bedeutet, scheint unvermeidbar, doch die gängige Ausstellungspraxis entkontextualisiert *systematisch*, indem sie die ursprüngliche gesellschaftliche Funktion und Bedeutung von Exponaten im Dunkeln lässt und stattdessen auf die mystifizierende und auratisierende Kraft der Institution vertraut.

Der Effekt der *Homogenisierung* von Exponaten innerhalb einer Ausstellung ist dann nur noch die Folge ihrer Entkontextualisierung. Durch die bloße Zusammenstellung heterogener Exponate unter einem neuen »Header« kommt es notwendigerweise zu deren Angleichung. Der typische Fall ist die »Themenausstellung«, wo Exponate unter einem homogenisierenden Schlagwort rubriziert werden. Das einzelne Exponat wird auf diese Weise zur bloßen *Illustration* eines übergeordneten Themas, mit dem es, nebenbei gesagt, in den seltensten Fällen etwas zu tun hat.

In Bezug auf die Institution selbst lassen sich ähnliche Naturalisierungseffekte feststellen. Die Institution organisiert gleichsam das allgemeine Vergessen ihrer eigenen Rolle *als* Institution. Dabei können wenigstens vier Formen der Naturalisierung ausgemacht werden. Was die

Institution dabei vergessen macht, ist erstens ihre *Definitionsmacht*, die Tatsache also, dass sie erzeugt und mitdefiniert, was sie nur zu präsentieren vorgibt: Sie leugnet damit ihre eigene Rolle und gibt vor, sie wäre ein neutraler Vermittler von – kunsthistorischem und anderem – Wissen; zweitens das von ihr *Ausgeschlossene*, denn jede Kanonisierung produziert Ausschluss, jedes Wissen Unwissen, jede Erinnerung Vergessen; drittens der Komplex der *Bedingungen*, denen die Institution *selbst* unterworfen ist, d. h. ihre gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Abhängigkeiten (die Finanzierungsstruktur, die Abhängigkeit vom Subventionsgeber, die Rolle am Markt, die Konkurrenzverhältnisse im Feld, also Gründe, die zum Beispiel dazu führen, dass Institutionen sich auf Blockbuster-Ausstellungen verlegen,⁷ dass bestimmte – oft politische – Themen als unsexy gelten usw.); und viertens der *Klassencharakter* der Institution, also der Umstand, dass Kunstinstitutionen, mit Gramsci gesprochen, Hegemoniemaschinen des Bürgertums sind oder, mit Bourdieu gesprochen, soziale Distinktionsmaschinen und, mit Habermas gesprochen, der Idee der »literarischen« und nicht jener der »politischen« Öffentlichkeit anhängen.

An diesem Punkt wird man wohl fragen müssen, ob aus diesen vielfachen Verstrickungen ein Weg herausführt. Kann es, wenn Pädagogik zu den wichtigsten Herrschaftstechnologien gehört, überhaupt so etwas wie eine fortschrittliche oder emanzipatorische Kunstvermittlung geben? Und was wäre die Basis von »Erziehung« nicht als Herrschafts-, sondern als Befreiungstechnologie? Die Frage ist entscheidend, denn etwas dazwischen – eine »neutrale« Pädagogik – gibt es nicht.⁸

Wenn Pädagogik also, mit Foucault gesprochen, heute eine der wesentlichsten Herrschaftstechnologien ist, was wäre dann die Basis für eine andere Pädagogik, nämlich für »Erziehung« als Befreiungs- und Emanzipationstechnologie? Anders gefragt: Wenn Vermittlung immer in der

Illusion lebt, sie könne sich ihrem Gegenstand (so ideologisch der auch immer sein mag) gegenüber als neutraler *go-between* verhalten, was wäre die Basis einer nicht neutralen, eingreifenden und intervenierenden Vermittlung? Und wie sähe eine Kunstvermittlung aus, die keine Propaganda für Kunst (mitsamt ihres Klassencharakters) betreibt, sondern Selbstermächtigung ermöglicht und dennoch nicht zu einer höheren Form von Sozialarbeit wird. Kurzum, wie sähe eine politische und radikaldemokratische Form von Kunstvermittlung und *art education* aus? Die Probleme, vor denen emanzipatorische Vermittlung dabei steht, scheinen auf den ersten Blick überwältigend. Wenn es einer fortschrittlichen Pädagogik etwa um »Ermächtigung« geht – oder, genauer, um das Bereitstellen der Möglichkeiten zur *Selbstermächtigung* –, dann stellt sich unter heutigen Bedingungen sofort die Frage: Wie »ermächtigt« man ein Publikum, das mit allem Möglichen in der Ausstellung auftaucht, aber am wenigsten wohl mit dem Wunsch nach Selbstermächtigung? Wie unterläuft man das Bild von sich selbst als »Instanz, der Wissen unterstellt wird«?

Natürlich habe auch ich darauf keine endgültigen oder besonders originellen Antworten. Ein paar Dinge lassen sich allerdings sagen, selbst wenn diese – für unsere Ohren – selbstverständlich oder banal klingen mögen und zugleich nur schwierig in der Praxis durchzusetzen sind. Bevor ich zwei alternierende Strategien ansprechen werde, nämlich Vermittlung als Unterbrechung (oder als *Ent-Naturalisierung*) und Vermittlung als Gegenkanonisierung, muss allerdings das bisherige Bild der Kunstinstitutionen als Disziplinarmechanismen noch um einige Schattierungen verdüstert werden. Denn die Disziplinarfunktion der Institutionen des kulturellen Felds steht natürlich in einem breiteren gesellschaftlichen und politischen Herrschaftszusammenhang. Und um den zu verstehen, empfiehlt es sich, auf Louis Althusser's alte Theorie Ideologischer Staatsapparate zurückzugreifen, die wie-

derum selbst auf Antonio Gramscis Hegemonietheorie basiert.

DOMINATORISCHE PÄDAGOGIK II: DER PÄDAGOGISCHE STAATSAPPARAT

Während wir üblicherweise zum »Staat« Institutionen wie die »Regierung, die Verwaltung, die Armee, die Polizei, die Gerichte, die Gefängnisse usw.«⁹ zählen, erweitert Althusser unseren Staatsbegriff signifikant. Die genannten Institutionen bezeichnet er als *Repressive* Staatsapparate, weil sie im Ernstfall auf das Gewaltmonopol des Staates zurückgreifen können. Zum Staat gehören nach Althusser nun aber auch die *Ideologischen* Staatsapparate – kurz: ISAs. Darunter subsumiert Althusser den religiösen ISA (die Kirchen), den schulischen (öffentliche und private Bildungseinrichtungen), den familiären, den juristischen, den politischen (das politische System inklusive der Parteien), den gewerkschaftlichen, den der Information (die Medien) und schließlich den kulturellen ISA (Althusser zählt hierzu »Literatur, Kunst, Sport usw.«).¹⁰ Die ISAs sichern die Herrschaft einer bestimmten Klasse eben nicht durch Gewalt und Zwang, sondern durch Ideologie, indem die einzelnen Individuen von der Wiege bis zur Bahre, von der Kleinfamilie bis zum Sterbeverein, durch diese Institutionen hindurchgeschleust und so zu Subjekten der Ideologie angerufen werden. Die Verfügungsgewalt über die staatlichen Repressionsapparate ist nicht ausreichend zur Herrschaftsabsicherung, man braucht genauso die ideologische Deutungshoheit, man braucht die Hegemonie (die Sicherung von freiwilliger Zustimmung und unerzwungenem Konsens), die mithilfe der Ideologischen Staatsapparate gesichert wird.

In unserem Zusammenhang ist die folgende Beobachtung Althussters relevant: Im Komplex der Ideologischen Staatsapparate gibt es einen dominierenden ISA. Im Vor-

kapitalismus wurde diese Rolle von der Kirche wahrgenommen, die religiöse, schulische und kulturelle Funktionen innehatte. Der hegemoniale Kampf der aufsteigenden Bourgeoisie war aufgrund der zentralen Rolle dieses ISA auch ein Kampf gegen die Kirche und »um die Etablierung der bürgerlichen Hegemonie über die Funktionen, die vormals die Kirche innegehabt hatte: vor allem durch die Schule«¹¹. Althusser geht davon aus, »daß derjenige Ideologische Staatsapparat, der in den reifen kapitalistischen Formationen am Ende eines gewaltsamen politischen und ideologischen Klassenkampfes gegen den früheren dominierenden Ideologischen Staatsapparat in eine dominierende Position gebracht worden ist, der *schulische Ideologische Staatsapparat* ist«¹². Mit anderen Worten, im bürgerlichen Zeitalter, in dem wir uns nach wie vor befinden, wurde die Schule – bzw. jener institutionelle Komplex, den ich als *Pädagogischen Staatsapparat* bezeichnen würde – zum dominierenden Ideologischen Staatsapparat.

»Es gibt also gute Gründe anzunehmen, daß das, was die Bourgeoisie hinter dem Spiel ihres politischen ideologischen Staatsapparates, das den Vordergrund der Szene beherrschte [nämlich des politischen ISA der parlamentarischen Repräsentation], als ihren Ideologischen Staatsapparat Nr. 1, also als dominierenden aufbaute, der schulische Apparat war, der faktisch in seinen Funktionen den früheren dominierenden Ideologischen Staatsapparat, nämlich die Kirche, ersetzt hat. Man kann sogar hinzufügen: das Gespann Schule-Familie hat das Gespann Kirche-Familie ersetzt.«¹³

Man muss wohl nicht betonen, dass, sollte Althusser's Analyse zutreffen, die Auswirkungen auf unsere allzu harmlosen Vorstellungen von Erziehung, Vermittlung und Pädagogik beträchtlich sein müssen. Denn allein wenn wir von der Schule im engeren Sinn ausgehen, so verfügt kein Ideologischer Staatsapparat »so viele Jahre über die obligatorische Zuhörerschaft (die außerdem noch kostenlos ist ...) der Gesamtheit der Kinder der kapitalistischen

Gesellschaftsformation – 5 bis 6 Tage pro Woche und 8 Stunden am Tag«¹⁴. Die Schule ist dabei unter den Pädagogischen Staatsapparaten natürlich in einer besonders privilegierten Funktion (und wohl nicht zuletzt deshalb, weil sie mit dem Moment der Ideologiereproduktion auch besonders effizient Momente des »Zwangs« wie etwa der Schulpflicht kombinieren kann). Die Schule

»nimmt vom Kindergarten an Kinder aller sozialen Klassen auf, und vom Kindergarten angefangen prägt sie ihnen mit neuen wie mit alten Methoden jahrelang – Jahre, in denen das Kind am leichtesten ›verwundbar‹ ist, weil eingeklemmt zwischen den Staatsapparat Familie und den Staatsapparat Schule – ›Fähigkeiten‹ ein, die in herrschende Ideologie verpackt sind (Französisch, Rechnen, Naturkunde, Naturwissenschaften, Literaturgeschichte) oder aber ganz einfach die herrschende Ideologie im reinen Zustand (Moral, Staatsbürgerkunde, Philosophie).«¹⁵

Die »Ideologie der Schule« stellt dabei für Althusser eine der »grundlegenden Formen der herrschenden bürgerlichen Ideologie dar: eine Ideologie, die die Schule als ein neutrales Milieu darstellt, das ohne Ideologie (weil ... weltlich) ist, wo Lehrer das ›Gewissen‹ und die ›Freiheit‹ der Kinder, die ihnen (vertrauensvoll) durch deren ›Eltern‹ (welche ebenfalls frei sind, d. h. im Besitz ihrer Kinder) anvertraut sind, achten und sie durch das eigene Beispiel, das Wissen, die Literatur und ihre ›befreienden‹ Tugenden zur Freiheit, zur Moralität und zur Verantwortlichkeit von Erwachsenen hinführen.«¹⁶

Was für die Schule gilt, das gilt, so muss man sagen, für Pädagogische Staatsapparate im Allgemeinen, einschließlich der »staatlichen« wie »privaten« Kunst- und Kulturinstitutionen. Natürlich ist dort die Verknüpfung der Ideologie mit dem Moment des Zwangs weniger stark. Es gibt keine staatliche »allgemeine Museumspflicht«, auch wenn Schulklassen punktuell durch bestimmte Museen zwangsweise durchgeschleust werden. Doch was die Schule mit anderen Pädagogischen Staatsapparaten verbindet, ist, dass sie ein »neutrales Milieu« des Wissens oder Lernens vorspiegelt, wozu u. a. die Pädagogik der

»höheren Zwecke« dient (Freiheit, Moralität, Verantwortlichkeit), die natürlich im Dienste der hegemonialen Formation und nicht im Dienste einer zu errichtenden Gegenhegemonie steht. Es wird sich dabei immer um »Freiheit« im Sinne eines abstrakten Ideals individueller Freiheit handeln und nie um konkrete kollektive *Befreiung*. Denn das hieße ja, man müsste den Schein der Neutralität aufgeben und politische Gegenposition beziehen. Nun kommt aber der Einfluss der Hegemonietheorie Gramscis auf Althusser nicht vollständig zu tragen. Freilich ist der Einfluss groß. Althusser übernimmt von Gramsci die Idee eines, wie es bei Gramsci heißt, erweiterten oder »integralen« Staates, der sowohl jene Institutionen umfasst, die Gramsci »politische Gesellschaft« nennt (der Staat im herkömmlichen Verständnis), als auch die »Zivilgesellschaft«. Letztere, verstanden als jenes Terrain, auf dem Zustimmung und Konsens hegemonial gesichert werden, ist im Wesentlichen das Vorbild für Althusserns späteres Konzept der Ideologischen Staatsapparate. Und damit enden die Gemeinsamkeiten nicht, denn das Interessante ist, dass schon Gramsci – vier Jahrzehnte vor Althusser – in der Schule einen wichtigen Ort der Sicherung bürgerlicher Hegemonie ausgemacht hat: »Die Schule als positive Erziehungsfunktion und die Gerichte als repressive und negative Erziehungsfunktion sind in dieser Hinsicht die wichtigsten staatlichen Aktivitäten: aber in Wirklichkeit zielt darauf eine Vielzahl anderer so genannter privater Aktivitäten und Initiativen, die den Apparat der politischen und kulturellen Hegemonie der herrschenden Klassen bilden.«¹⁷ Bereits Gramsci ist der Überzeugung, dass der Staat vor allem als »Erzieher« aufgefasst werden müsse.¹⁸ Der Staat erfüllt eine pädagogische Funktion – und »[j]edes Verhältnis von ›Hegemonie‹ ist notwendigerweise ein pädagogisches Verhältnis«¹⁹. Doch es gibt auch einen prägnanten Unterschied zu Althusser. Gramscis Zugang zu dem Problem ist wesentlich politisch-aktivistisch, nicht ökonomisch-deterministisch. Für

Gramsci ist das Feld der Zivilgesellschaft (bei Althusser: der Komplex Ideologischer Staatsapparate) ständig umkämpft, die Hegemonie niemals vollständig errungen, die Konstruktion eines gegenhegemonialen »kollektiven Willens«, also eines politischen Gegenprojekts, keine von vornherein schon aussichtslose Aufgabe. Gerade weil es sich bei den Pädagogischen Staatsapparaten um ein umkämpftes und eben nicht um ein, wie es Althussters Modell nahe legt, immer schon verlorenes Terrain handelt, ist emanzipatorische Pädagogik möglich.

EMANZIPATORISCHE PÄDAGOGIK I: VERMITTLUNG ALS UNTERBRECHUNG

Nachdem wir also das dunkle Tal der Ideologischen Staatsapparate durchwandert haben, lässt sich nun ein wenig (wenig genug) zur Aufhellung des Bildes beitragen. Mit welchen Strategien lässt sich die Institution des edukativen Ideologischen Staatsapparats, zu dem auch die Kunst- und Kulturinstitutionen zählen, emanzipatorisch unterwandern oder umkodieren? Im Folgenden möchte ich, wie angekündigt, nur zwei alternierende Strategien ansprechen: a) Vermittlung als Unterbrechung (oder als *Ent-Naturalisierung*) und b) Vermittlung als Gegenkanonisierung.

Wenn die Logik der Institution die der Naturalisierung ihrer eigenen (kulturellen, staatlichen, ökonomischen, politischen und sonstigen) Bedingungen ist, dann darf sich emanzipatorische Vermittlung natürlich nicht als Vermittlung, sondern muss sich als *Unterbrechung* dieser Logik verstehen, als ein *Brechen* der eingangs erwähnten Naturalisierungseffekte. Von Pädagogik als Herrschaftstechnologie zu Pädagogik als Befreiungstechnologie lässt sich nur kommen, wenn die Bedingtheit und Kontingenz der Institution selbst aufgezeigt wird. Es ginge um das Brechen der Naturalisierungseffekte, die die Institution er-

zeugt und die gleichzeitig zum Vergessen der Bedingtheit und Kontingenz der Institution selbst führen. Noch bevor man also über die konkreten wünschenswerten Inhalte, die es zu vermitteln gilt, im Sinne einer fortschrittlichen Kanonverschiebung diskutiert, heißt das konkret: Eine Ausstellung darf nicht nur Artefakte oder griffige Themen ausstellen, sondern muss ihre eigenen Bedingungen, ihre eigene Definitionsmacht selbst immer mitthematisieren – also keine Ausstellung von Objekten, sondern eine Offenlegung von Bedingungen. Tut sie das nicht, und welche Ausstellung tut das schon, dann muss es die Vermittlung *gegen* die Ausstellung tun. Vermittlung als Unterbrechung wird also in den meisten Fällen versuchen, in einer mehr oder weniger »feindlichen« Institution *gegen die Institution* zu arbeiten (oder in einer »dummen« und »falschen« Ausstellung gegen die »Dummheit« und »Falschheit« der Ausstellung).²⁰ Sie muss auf Störung der gnadenlos ablaufenden Eigenlogik des Betriebs abzielen, denn zur Eigenlogik gehört ja das Vergessenmachen der eigenen Bedingungen. Die Brechung des Naturalisierungseffekts der Institution beinhaltet, dass nicht nur gefragt werden muss: Wer spricht?, sondern auch: Was wird gezeigt, darf gezeigt werden, kann gezeigt werden? Oder auf der Ebene der Führung (bzw. des Texts, Katalogs, Raumtexts, Audioguides ...): Was wird gesagt, darf gesagt werden, kann gesagt werden? Sie beinhaltet die offene Thematisierung der Kanonisierungs-, Entkontextualisierungs- und Homogenisierungseffekte der Ausstellung gegenüber den Exponaten wie auch die Offenlegung der Definitions- und Exklusionsmacht der Institution selbst.

Diese Offenlegung wird vor allem in jenen Momenten gelingen, in denen in der Institution ein Konflikt und mit ihm *Öffentlichkeit* entsteht. Eine Institution ist ja etwas, das keineswegs per se Öffentlichkeit schafft. Institutionen sind in erster Linie dazu da, das Entstehen von Öffentlichkeit zu verhindern. Wenn im Rahmen einer Institution ein öffentlicher Raum im politischen Sinn entsteht, dann weil

ein *Konflikt* das gut geölte Räderwerk der Institution zum Stocken bringt. Die politische Öffentlichkeit – im Unterschied zur, wie Habermas sagen würde, »literarischen«: also auch zur Kunstöffentlichkeit – entsteht alleine im Moment des Konflikts. Verbreitert sich der Konflikt und wird zum Antagonismus, werden auch die Grenzen der Institution überschritten. Es wird zu Koppelungen zwischen dem Feld der Kunst und dem Feld der Politik kommen. So kann es passieren, dass in Kunstinstitutionen plötzlich politische Versammlungen stattfinden und die Künstler und Künstlerinnen sich freiwillig ihrer angestammten »Autonomie« begeben und einem breiteren politischen Projekt anschließen. Von der Französischen Revolution, in der Jacques-Louis David sich den Jakobinern anschloss und zum Politiker wurde, bis heute gibt es genügend historische Beispiele für solche Verkopplungen, die den politischen Antagonismus in das Feld der Kunst trugen und einen öffentlichen Raum im strikten Sinn errichteten.²¹

Heute findet sich diese Art von Politisierung eher auf der Mikroebene und nicht im Makropolitischen der Revolution. Für eine *breitere* Unterbrechung etablierter Institutionslogiken wäre trotz alledem der Aufbau von Gegeninstitutionen (oder die Veränderung des Charakters gegenwärtiger Institutionen) auf Basis eines breiteren gegenhegemonialen politischen Projekts erforderlich. Ein solches Projekt ist nicht in Sicht. Man könnte sich aber ausmalen, wie es wohl aussehen müsste, wollte es die Reproduktion des bürgerlichen Kanons unterbrechen. Museen und Ausstellungshallen müssten zu einer Art »Volkshochschule« werden, allerdings zu einer Volkshochschule ohne »Volk« und ohne Schule. Dort dürfte Vermittlung nicht den Fehler begehen, wie in herkömmlichen Volkshochschulen, den bestehenden Kanon »nach unten« vermitteln zu wollen, sondern sie müsste den Leuten *tools* zur Verfügung stellen, um den Kanon in seiner Bedingtheit (also seine Klassenbasis, seinen Eurozentrismus etc.)

durchschaubar zu machen. Letztlich bestünde Sinn und Zweck einer solchen Institution nicht in der Vermittlung einer alten Kultur – ähnlich wie die Arbeiterbildung oft nichts anderes getan hat, als die Kultur des Bürgertums nach unten weiterzureichen und damit erst recht zu generalisieren –, sondern in der Schaffung einer neuen.²²

Mit der Frage nach einer Volkshochschule ohne »Volk« und ohne Schule stellt sich die Frage nach einer *anderen* Institution, die Teil eines breiteren gegenhegemonialen Projekts ist. Wo dieses Projekt fehlt, und es ist kaum zu bestreiten, dass es derzeit fehlt, wird eine *andere* Pädagogik, wo sie nicht vielfache Klein- und Alternativinstitutionen gründet, eher an den Rändern der bestehenden Institutionen arbeiten. Die eine Strategie, die unter diesen Bedingungen möglich ist, die Strategie der Unterbrechung, wurde bereits genannt. Die zweite Strategie ist die der *Gegenkanonisierung*. Im Fall der Gegenkanonisierung wird die Definitionsmacht der Institution genutzt und gleichsam gegen sie selbst gewendet. Diese Strategie zielt weniger auf die Unterbrechung der institutionellen Logik (des Funktionierens des Apparats *als* Apparat) als auf den zu vermittelnden »Inhalt«. Ja, die Definitions- und Kanonisierungsmacht der Institution ist geradezu willkommen, weil sie die beabsichtigte Kanonverschiebung mit dem nötigen symbolischen Kapital ausstattet.

Ein Beispiel für diese Strategie ist die von Okwui Enwezor und seinen KokuratorInnen Carlos Basualdo, Ute Meta Bauer, Susanne Ghez, Sarat Maharaj, Mark Nash und Octavio Zaya verantwortete Documenta11, die die Institution der Kassler Ausstellung zu genau so einer Kanonverschiebung nutzte – mit durchaus progressiven Effekten. Das geschah entlang von drei Brüchen, die die D11 ins Kunstfeld einführte oder, wo sie latent vorhanden waren, zumindest vertiefte. Damit ist gemeint, dass es mit der D11 zu einer dreifachen Radikalisierung von Strategien des Ausstellungsmachens kam, die man vielleicht kurzerhand als *Politisierung*, als *Dezentrierung des Wes-*

tens und als *Theoretisierung* bezeichnen kann. Um eine Politisierung des Kunstfelds handelte es sich insofern, als Kunst hier verstanden wurde als Instrumentarium *politischer* Analyse, um eine Dezentrierung des Westens handelte es sich vor allem, weil »nichtwestliche« Kunstproduktion bzw. Kunstproduktion der Diaspora *ins Zentrum* westlicher Aufmerksamkeit gerückt wurde (was den Westen umgekehrt *dezentrierte*), und um verstärkte Theoretisierung handelte es sich, weil mit vier der eigentlichen Ausstellung in Kassel vorauslaufenden Theorieplattformen die Schnittstelle zwischen Kunst und Theorie stärker forciert wurde denn je.²³ In unserem Zusammenhang ist vor allem aber interessant, wie auf der Ebene der Vermittlung diese dreifache Kanonverschiebung im Kunstfeld unterstützt wurde. Ich möchte das in Form eines Erfahrungsberichts darstellen.

EMANZIPATORISCHE PÄDAGOGIK II: VERMITTLUNG ALS GEGENKANONISIERUNG AM BEISPIEL DER DOCUMENTA 11

Bereits für die von ihm kuratierte zweite Johannesburg-Biennale hatte Okwui Enwezor ein »Education Project« im Sinn (eine Art Curatorial-Studies-Lehrgang), das im Wesentlichen als StipendiatInnenprogramm für eine kleinere Gruppe nichtwestlicher Kunst- und KulturarbeiterInnen gedacht war, zu dem es aber nicht kam. Für die D11 griff Enwezor die Idee wieder auf, und im Frühsommer 2001 wurde ich mit der Ausarbeitung eines Curriculum-Konzepts für das »Education Project« beauftragt. Aufgrund meiner Erfahrungen mit einem begleitenden Workshop zur Wiener Plattform von »Democracy Unrealized« an der Akademie der bildenden Künste und aufgrund der programmatisch-konzeptuellen Bedeutung dieses ersten Plattformthemas für die D11 als Ganze entschied ich mich dafür, die Grundidee von Demokratie als

unvollendetem Prozess auch dem Konzept für das »Education Project« zugrunde zu legen, Erziehung also als im Wesentlichen unvollendbaren Prozess zu begreifen. Dahinter verbarg sich in erster Linie eine Abgrenzung von Pädagogik als Herrschafts- und Disziplinierungstechnologie und eine Anlehnung an Theorien, die Pädagogik als Teil einer Praxis von Befreiung und *self-empowerment* verstehen und etwa im Werk von Paolo Freire, bell hooks oder in dekonstruktiven Ansätzen wie jenem von Bill Readings oder von J. Hillis Miller zu finden sind. Mit anderen Worten, das »Ziel« des pädagogischen Prozesses kann nicht von vornherein in die Form eines »Lehrzielkatalogs« gemeißelt werden, da sich Ziele im Prozess selber verändern können. In diesem Sinne handelte es sich also eher um ein *Projekt* als um ein fixes, vorgegebenes und abzuspulendes Programm.²⁴

Zugleich war aber klar, dass bestimmte Bedingungen und Inhalte als Framework und Ausgangsbasis vorzugeben waren, da sich das Projekt ja nicht in einem Vakuum entwickeln konnte. Zu diesem Zweck wurden Gefäße, sogenannte *slots*, vorgeschlagen, die im Prozess selbst zu füllen waren: *slot 1*, betitelt »thinking through D11« widmete sich im Wesentlichen den Themen und Problemstellungen der ersten vier Plattformen sowie der Gesamtphilosophie der D11. Dieses Gefäß war von Anfang an als eine Art *missing link* zwischen den Documenta-Plattformen 1–4 (den Theorieplattformen zu Demokratie, Wahrheit und Versöhnung, Creolité und zu afrikanischen Städten) und der Plattform 5 (der Ausstellung) gedacht. Der zweite *slot*, ursprünglich betitelt »de/constructing the artist« und dann thematisch ausgeweitet zu »mapping the exhibition«, war der Auseinandersetzung mit den künstlerischen Projekten wie auch mit Ausstellungsdisplay, -architektur etc. gewidmet. Der dritte *slot* – »documenting documenta – the political archeology of an institution« – war dazu gedacht, den institutionellen Kontext und die Geschichte der Ausstellung

aus kritischer Perspektive zu befragen, diente also der weitestmöglichen Offenlegung der Bedingungen der Institution und des Kunstfelds. Der vierte *slot* war der praktischen Arbeit und Erfahrung mit dem Ausstellungsmachen gewidmet und wurde mit einem Schuss nietzscheanischem Fatalismus »running against walls (and learning how to embrace your fate)« genannt. Diese *slots* wurden komplementiert durch ein wiederkehrendes Element – genannt »the academy unrealized – developing educational strategies« –, das Raum für Selbstreflexion des Projekts bieten und Fragen der Vermittlung und Ausstellungspädagogik diskutieren sollte. Nach einer internationalen Ausschreibung wurden schließlich für ein halbes Jahr neun Stipendiaten und Stipendiatinnen aus Indien, Japan, Mexiko, den USA, Ost- und Westeuropa zur Teilnahme an dem Projekt nach Kassel eingeladen.

Damit war die Frage allerdings noch nicht beantwortet, wie die zu erwartenden BesucherInnenströme vermittlerisch zu betreuen wären. Diese kleine Gruppe wäre weder dazu in der Lage gewesen, noch war es ihre Aufgabe. Die documenta-Leitung entschied sich, Führungen durch einen BesucherInnendienst anzubieten, der logistisch vom Berliner Büro x:hibit durchgeführt wurde, die Ausbildung der künftigen *guides* aber in den Händen der documenta zu belassen. Man entschied sich also für eine klare Trennung zwischen der technischen Abwicklung und Organisation der Führungen und der inhaltlichen Ebene der Ausbildung der *guides*. Die *slot*-Struktur des Konzepts des »Education Project« wurde dazu im Wesentlichen auf diese Ausbildungseinheit umgelegt, die bald – in Abgrenzung vom »Education Project« – »Education Programme« genannt werden sollte und mit dessen Organisation und Betreuung vor Ort Karin Rebbert betraut wurde. An die 100 *guides* verbrachten jeweils fünf geblockte Ausbildungswochen in Kassel, in denen die Institutionengeschichte der documenta, ihre Rolle im Kunstfeld (im Kalten Krieg so wie heute), die »Philosophie«

und institutionelle Struktur der D11, die teilnehmenden Künstler und Künstlerinnen, die Inhalte der ersten vier Plattformen und Probleme der Kunstvermittlung von internen wie externen Vortragenden sowie in Workshops vorgestellt und durchleuchtet wurden. Dabei erwies sich die Einbindung der Stipendiaten und Stipendiatinnen als sinnvoll, sodass unter der gemeinsamen Supervision von Karin Rebbert und mir sowie unter der kuratorischen Ägide vor allem von Ute Meta Bauer und Sarat Maharaj, die sich des Elements *education* besonders angenommen hatten, schließlich beide Ausbildungseinheiten ineinander verschoben wurden, ohne damit schon ineinander aufzugehen.

Die Erfahrungen aus diesem »Project/Programme« scheinen mir einige Schlussfolgerungen nahe zu legen, die für emanzipatorische Kunstvermittlung von Relevanz sein könnten: Zum Ersten ist die Idee eines *rein* prozessual orientierten und nahezu gänzlich offenen *Projekts* in der institutionellen Realität – mit all ihren unabweisbaren Anforderungen und »Sachzwängen« – kaum durchzuhalten. Ein Projekt wird deshalb immer von Momenten der *Programmierung* überlagert sein, d. h., es wird tendenziell selbst zum Programm werden müssen, es sei denn, es flüchtet in den institutionsleeren Raum. Das »Education Programme« wiederum hatte ein enormes Pensum zu erfüllen, was ohne Durchstrukturierung nicht machbar gewesen wäre (auch wenn versucht wurde, Momente eines offeneren *Projekts* in diese Struktur einfließen zu lassen). Der Kunstkritiker Christoph Blase hat die Intensität dieser Blöcke wohl zu Recht verglichen mit dem Gesamtprogramm eines Semesters an der Universität.²⁵ Der treffendere Vergleich wäre, stellt man sowohl das Blockformat als auch den Umfang des Programms in Rechnung, der mit einer universitären Summer-School bzw. Sommeruniversität.

Die »kanonische« Verschiebung auf der Achse *education* oder Kunstvermittlung, die von der D11 signalisiert wird,

bestand also nicht in der Erfindung neuer, besonders avantgardistischer Führungsformate, sondern im bislang wohl einmaligen Umfang und in der Intensität der Ausbildung der *guides*. Die Ausbildung hatte sich ja bewusst nicht auf die bloße Vorstellung der Biografien und Werkgeschichten der teilnehmenden Künstler und Künstlerinnen beschränkt, sondern unter anderem die Institutionengeschichte der D11 und die Biennalisierung des Kunstfelds, Problemstellungen der Cultural Studies und Postcolonial Studies oder Fragen der politischen Theorie und Demokratietheorie miteinbezogen. Hat es sich dabei um einen Ausbildungsoverkill gehandelt? Davon kann, denke ich, keine Rede sein. Die Auseinandersetzung mit diesen Themen hat bei vielen der *guides* vielmehr einen Wissensdurst generiert, der oft kaum gestillt werden konnte.²⁶ Die Erfahrung hat dabei gezeigt, dass eine Strategie »produktiver Überforderung« umschlagen kann, nach einer möglichen Eingangsphase der Frustration, in den Wunsch nach intensiverer Beschäftigung, dass aber Unterforderung nie in etwas anderes umschlägt als in Langeweile, Desinteresse und Abwendung. Auf diese Weise dürften viele *guides* eine ähnliche Erfahrung durchlaufen haben wie, im besten Fall, die Besucher und Besucherinnen der Ausstellung – nämlich konfrontiert zu sein mit einem Problemzusammenhang, der ungleich umfangreicher ist, als man es ursprünglich von einer Kunstaustellung erwartet hätte. Eines der Ziele des Vermittlungsprogramms bestand somit darin, als Scharnier zu funktionieren zwischen der Ausstellungsplattform und den Theorieplattformen, die ja in Kassel nicht unmittelbar präsent waren, d. h. zwischen dem Kassler Kunstevent D11 und der D11 als einem analytisch-politisch-künstlerischen Projekt, dessen inhaltliche wie geografische Dimensionen weit über Kassel hinausgingen.²⁷

Die Vermittlung hat in diesem Fall also die Kanonverschiebung, den dreifachen Bruch, den die D11 im Kunstfeld darstellte, unterstützt und nicht »unterbrochen«. Das

war nur möglich, weil die Ausstellung ja selbst schon eine emanzipatorische Kanonverschiebung versuchte. Die documenta wurde von Enwezor nicht als etwas verstanden, was sie nicht war und nie sein konnte (weshalb die Kritik, »partizipatorische« Kunstpraxen seien zu kurz gekommen, ins Leere läuft). Sie wurde vonseiten der KuratorInnen und vonseiten der Vermittlung als genau das verstanden und genutzt, was sie war und ist: eine symbolische Definitions- und Kanonisierungsmaschine.

ANMERKUNGEN

¹ Der es aber meist an entsprechender wissenschaftlicher oder pädagogischer (scheinbarer) Unbeteiligtheit mangelt, um glaubhaft Wissen und nicht Eigennutz zu repräsentieren. Es müsste sich also schon um den wissenschaftlichen, nur an der »Pflege« der Sammlung interessierten Kurator alten Typs handeln und nicht um den modernen Typus des Selbstdarsteller-Kurators.

² Zit. nach Tony Bennett, *Culture. A Reformer's Science*. London, Thousand Oaks, New Delhi 1998, S. 208.

³ Natürlich können die Anfänge der Museumspädagogik als solcher noch weiter zurückverfolgt werden, vielleicht sogar zurück bis zur Französischen Revolution, wie Gottfried Fliedl argumentiert, hier zitiert und paraphrasiert von Eva Sturm: »Uneingeschränkter Öffentlichkeitsanspruch, Definition des Museums als Ort der Bildung (oder Erziehung) und Verwandlung von Tradition in historische Erfahrung: diese drei aufeinander bezogenen Momente [...] [kennzeichnen, E. S.] die aufklärerisch-bürgerliche Museumsidee«, so Gottfried Fliedl [...]. Den Anfang der sogenannten »Museumspädagogik« ortet Fliedl genau an diesem Punkt, in der Geburtsstunde der Museen im Kontext der Französischen Revolution. Kunst wurde damals in einem groß angelegten Raubzug angeeignet und instrumentalisiert, um – am leer gewordenen Platz des Königs und im Dienste der Menschheit – einen nationalen Mythos aufbauen zu helfen« (Eva Sturm, *Woher kommen die Kunst-VermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung*, in: Stella Rollig, Eva Sturm [Hg.], *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum*, Wien 2002, S. 199).

⁴ Zit. nach Tony Bennett, *Culture. A Reformer's Science*, a. a. O., S. 208.

⁵ Zit. nach ebenda.

⁶ Die Kunst selbst kann natürlich diese institutionellen Bedingtheiten zum Thema machen. In dem Video »Goodies & Baddies« (1999) von Anne Cleary und Dennis Conolly wird mit versteckter Kamera die Reaktion verschiedener internationaler Kunstinstitutionen auf Übertretung ihrer disziplinären Regeln – u. a. auf Übertretung der Abspernung – sichtbar gemacht.

⁷ Siehe dazu u. a. Emma Barker, Exhibiting the Canon: The Blockbuster Show, in: dies. (Hg.), Contemporary Cultures of Display, New Haven, London 1999.

⁸ Diese Erkenntnis, dass Erziehung nichts anderes sein kann als entweder eine »Praxis der Befreiung« oder eine »Praxis der Beherrschung« liegt der Befreiungspädagogik Paulo Freires zugrunde. Von Freire ausgehend, siehe auch bell hooks, Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom, London, New York 1994.

⁹ Louis Althusser, Ideologie und Ideologische Staatsapparate, Hamburg, Berlin 1977, S. 119.

¹⁰ Ebenda, S. 119–120.

¹¹ Ebenda, 126.

¹² Ebenda.

¹³ Ebenda, S. 127.

¹⁴ Ebenda, S. 129.

¹⁵ Ebenda, S. 128.

¹⁶ Ebenda, S. 129.

¹⁷ Antonio Gramsci, Erziehung und Bildung, hg. von Andreas Merken, Hamburg 2004, S. 49.

¹⁸ Ebenda, S. 71.

¹⁹ Ebenda, S. 80.

²⁰ Wobei es gleich besser wäre, in der »richtigen« Institution und der »richtigen« Ausstellung zu arbeiten, aber das ist ein Luxus, der wenige trifft.

²¹ Diese »Öffentlichkeitstheorie« findet sich ausführlicher in u. a. folgenden Texten entwickelt: Oliver Marchart, Neue Kunst nach alten Regeln? Begriffsklärungen zu »Kunst im Außenraum«, zu »Public Art«, »Polit-Kunst« und »Kunst als Sozialdienst«, in: Markus Wailand, Vitus H. Weh (Hg.), Zur Sache Kunst am Bau, Wien 1998, S. 102–109; ders., New Genre Public Net Art. Einige Anmerkungen zum öffentlichen Raum Internet und seiner zukünftigen Kunstgeschichte, in: Hedwig Saxenhuber, Georg Schöllhammer (Hg.), Ortsbezug. Konstruktion oder Prozeß, Wien 1998, S. 41–60; ders., Art, Space and the Public Sphere(s). Some Basic Observations on the Difficult Relation of Public Art, Urbanism and Political Theory, in: Andreas Lechner, Petra Maier (Hg.), Stadtmotiv, Wien 1999, S. 96–158 (auch als elektronisches Dokument unter: http://www.eipcp.net/diskurs/d07/text/marchart_public_en.html [1.4.2005]);

ders., Zwischen Forum und Basar. Zum Paradoxon institutionalisierter Öffentlichkeit, in: Forum Stadtpark (Hg.), Zwischen Forum und Basar. Beschreibungen und Befragungen zur (Re-)Strukturierung des Kunstbetriebes, Wien 2000, S. 9–18; ders., Poster-Politik. Kriegsplakate und die politische Vorgeschichte der Public Art, in: Otto Mittmannsgruber, Martin Strauss (Hg.), PlakatKunst. Über die Verwendung eines Massenmediums durch die Kunst, Wien, New York 2000, S. 68–87; ders., Media Darkness. Reflections on Public Space, Light, and Conflict, in: Tatiana Goryucheva, Eric Kluitenberg (Hg.), Media/Art/Public Domain, Amsterdam 2003, S. 83–97; ders., Der Apparat und die Öffentlichkeit. Zur medialen Differenz von »Politik« und »dem Politischen«, in: Daniel Gethmann, Markus Stauff (Hg.), Politiken der Medien, Freiburg, Berlin 2005, S. 19–38; und vor allem in meinem im Herbst 2005 bei Turia + Kant, Wien, erscheinenden Buch: Ästhetik des Öffentlichen. Eine politische Theorie künstlerischer Praxis.

²² Ein historischer Präzedenzfall ist z. B. die Lenin/Bogdanow-Kontroverse, die sich genau um die Frage drehte, ob die Kultur des Bürgertums zu übernehmen (Lenin) oder eine eigene des *Proletkults* zu entwickeln sei (Bogdanow).

²³ Diesen dreifachen Bruch habe ich ausführlich dargestellt in: Oliver Marchart, Die Politik, die Theorie und der Westen. Der Bruch der Documenta11 im Biennalekontext und ihre Vermittlungsstrategie, in: Claus Volkenandt (Hg.), Kunstgeschichte und »Weltgegenwartskunst«. Konzepte – Methoden – Perspektiven, Berlin 2004, S. 95–119.

²⁴ Dieser Unterschied zwischen einem Projekt und einem Programm wurde im Konzeptpapier ausdrücklich betont. Dort hieß es: »Only on the basis of the acceptance of the impossibility of education – of the necessary failure of any education *programme* – one can start developing and putting into practice some elements of an educational *project* (which by definition have always to be provisional). While a ›programme‹ would set a clear catalogue of ›educational tasks‹ which have to be fulfilled, in a ›project‹ – as it is understood here – the goal itself is not something pre-established but has to be developed only via and during the very process (even as by virtue of necessarily having to start *somewhere* and to establish a minimal framework, a certain direction is given to the project which nevertheless must remain open for eventual reversal and re-direction). So in the final instance it has to be up to the students to find out ›what they want‹. This does not imply that they will work in a complete vacuum, under conditions of unlimited freedom – which would only be another name for terror, as Hegel perceived clearly. But they will start within some *minimal framework* which is to be reconstructed and revised by themselves during the process – so that what the educational project of

Documenta11 turns out to be we will know in detail only *after* Documenta11« (Oliver Marchart, Educational Project, Concept Notes, unveröffentlichtes Manuskript, S. 3).

²⁵ Christoph Blase, Diktatur, Demokratie und andere Probleme der Kunsttheorie, in: Art, 6, 2002, S. 75.

²⁶ Um nur ein Beispiel zu nennen: Zur Beschreibung des Projekts D11 wurde von Enwezor und seinen Kokuratoren immer wieder der Begriff der »Konstellation« verwendet. Nachdem vielen unklar war, was damit gemeint sein könnte, wurde ein Workshop zur Begriffsklärung relativ ad hoc ins Programm eingebaut, in dem ich an ausgewählten Textstellen die Geschichte des Begriffs und seine Funktion bei Walter Benjamin vorstellte, was zu so intensiven Diskussionen führte, dass der verbleibende Halbttag dafür hätte verwendet werden können.

²⁷ Aus dieser Perspektive könnte man durchaus in den Vermittlungsblöcken des »Education Programme« – zusammen mit der kontinuierlichen Arbeit des »Education Project« – ohne weiteres so etwas wie ein fünftes Theoriemodul sehen. Bei allen sonstigen Unterschieden, vom Umfang, also gemessen etwa an der Anzahl der Vortragenden und der Dauer der Einheiten, entsprach es durchaus der größten der Theorieplattformen, nämlich »Democracy Unrealized«.

Vorgeschrieben oder ausgesprochen?

Oder: was beim Vermitteln zur Sprache kommt

Rahel Puffert

In der Regel sind, wenn es zur Vermittlungssituation im Rahmen einer Kunstaussstellung kommt, wichtige Entscheidungen in Bezug auf den Kunststatus der Exponate bereits gefallen. Der Künstler hat ein Werk hergestellt, ein Kritiker hat eine Sprache dafür gefunden, ein Galerist hat sich um die Verbreitung und Wertbildung der Arbeit gekümmert, ein Kurator hat es ausgewählt und in einen thematischen Zusammenhang gestellt.

Dem Vermittler, der das Gespräch mit einer BesucherInnengruppe sucht, kommt nun die Aufgabe zu, die Summe dieser ExpertInnenentscheidungen transparent zu machen. Das an die Berufsgruppe herangetragene Aufgabenpaket fasst Eva Sturm wie folgt zusammen: »Sie sollen die (relativ) gesicherten Diskurse des Museums und das ihm zugrundeliegende Wissen ausweisen, es argumentativ weitertragen, sollen Unverständlichkeiten verständlich machen, sie sollen die Unterscheidungen des Museums fortsetzen und untermauern, sollen seine Wertkategorien verdeutlichen, sollen einsichtig machen, was/wer warum wichtig ist und was/wer nicht.«¹

Eingespannt zwischen den Legitimitätsansprüchen des Museums und den Erwartungen der Öffentlichkeit, nehmen die VermittlerInnen eine unklare Zwischenstellung ein, die Sturm als konfliktreich beschreibt. Stehen VermittlerInnen einerseits unter dem Verdacht, zur Popularisierung und damit zur Abwertung von Inhalten beizutragen (weshalb sie auf dem »Sprachmarkt« des Kunstsystems eine niedrige Stellung einnehmen), müssen sie sich

andererseits dem Vorwurf des Elitismus aussetzen. Da die Distinktionsabsichten durch Spezialisierung von »legitimen Sprechern« (Bourdieu) und der Demokratisierungsauftrag der Institution nicht selten gegenläufige Interessen verfolgen, laufen sie Gefahr, nach beiden Richtungen unzureichend zu sein. Schwierig, paradox und deshalb fast unmöglich ist ihre Aufgabe letztlich, weil, wie der Soziologe Christoph Behnke konstatiert, das, »was im Zentrum der professionellen Kunstwelt entwickelt wird, für kein externes Publikum konzipiert« ist.²

Dass Vermittlungsarbeit dennoch stattfindet, verdankt sich oft ausschließlich dem Bildungsauftrag öffentlich bezuschusster Institutionen und den damit verbundenen Legitimationsanforderungen durch BesucherInnenstatistiken. Demokratie tendiert dabei zu einem Zahlenspiel zu werden, bei dem Teilnahme tendenziell als Möglichkeit, dabei sein zu dürfen, verstanden wird.³ Die Aufgabe der MuseumspädagogInnen oder VermittlerInnen reduziert sich dann darauf, »Individuen zu kolonisieren und MuseumsbesucherInnen aus ihnen zu machen«, wie Mary Jane Jacob es formulierte.⁴

Wie ist in einer so diagnostizierten Lage zu verfahren? Eine zynische Konsequenz könnte darin bestehen, den undemokratischen Charakter institutioneller Vermittlungsarbeit zu affirmieren, wie es jüngst Nicolaus Schafhausen (Leiter des Frankfurter Kunstvereins) im Rahmen einer Tagung am Wolfsburger Kunstmuseum vorführte. Unter dem Titel »Kunstvermittlung ist nicht demokratisch« beschrieb er die Aufgabe seines Kunstvereins wie folgt: »Es geht darum, einem potenziellen Bildungsbürgertum Bereiche der Kunst vorzuführen, die eben nicht jeder verstehen kann. Das vermittelt sich für diese Rezipientengruppe auch ganz gut, weil sie die Heterogenität der Demokratie voraussetzt. Kunst ist in diesem Kontext nicht dazu da, für das Allgemeinwohl tätig zu sein.«⁵

Gewollt provokant zielt Schafhausen in seinem Text auf all jene Versuche, die die »hegemoniale« Position des Ku-

rators zu verharmlosen versuchen, und grenzt sich gleichzeitig von dem ab, was er als die mögliche Alternative imaginiert: Massenpublikum, Eventkultur, Popularisierung. In Bezug auf seine eigene Tätigkeit stellt er apodiktisch fest, »dass Ausstellungen per se nicht demokratisch sind und die Entscheidung bezüglich der Künstlerauswahl, die ein Kurator fällt, im Prinzip weder legitimiert werden können noch müssen«⁶.

Wenngleich selten so offen ausgesprochen, mündet Schafhausens Position in der durchaus verbreiteten Überzeugung, die Exklusivität der Kunst lasse sich dadurch rechtfertigen, dass sie sich vor einer sie entfremdenden Massenkultur verwahren müsse. Eine Haltung, die immer wieder in die als unausweichlich beschriebene Alternative zwischen Geheimsprache und Vulgärsprache mündet. Verspielt wird dabei meist der Einfluss, den ExpertInnen als »Mittler-, Lehrer- oder RichterInnen« haben könnten. Der Soziologe Arnold Hauser bemerkt hierzu: »Statt ein Fundament zu schaffen, auf welchem er [der Kritiker] die – angesichts der neuen Kunst – trüb und schwankend gewordenen Vorstellungen der Laien klären und befestigen könnte, wird er entweder zum unverstandenen Wortführer einer unverstandenen Avantgarde oder zum Verräter an ihr.«⁷

Dass die Exklusivität der Kunst und ihrer Vermittlung häufig im Namen der Kunst selbst verteidigt wird, ist zudem irreführend, denn bei näherer Betrachtung lässt sich feststellen, dass verschiedene Vertreter der Avantgarde für ihre verfehlte Breitenwirkung deutlich andere Erklärungen fanden. Spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts haben KünstlerInnen die Ausschlussmechanismen und bildungsbürgerliche Borniertheit des Kulturbetriebs und seiner Funktionäre immer wieder mit Vehemenz attackiert.

Antonin Artaud etwa wandte sich in seinem Text »Schluß mit den Meisterwerken« gegen die antiquierte Sprache des Formalismus und erklärte das Desinteresse der Menge

an Kunst gerade hierdurch. Nicht mangelnder Geschmack oder fehlendes Qualitätsbewusstsein sei das Problem, sondern die Sprache von Ästheten, die das Publikum nicht verstünde. Wie ein Schutzschild würde sie sich zwischen Werk und Menge schieben. Was Artaud noch Paukern und Ästheten anlastete, wies Robert Smithson einige Jahrzehnte später als die Funktion des Kurators aus: Dessen Aufgabe sei es, Kunst vom Rest der Gesellschaft zu trennen; erst nachdem die Kunst neutralisiert, abstrahiert und politisch ineffektiv gemacht worden sei, dürfe sie von der Gesellschaft konsumiert werden. Und in einem Interview der Situationisten von 1963 machen die Verfasser klar:

»Das Volk – d. h. die nicht herrschenden Klassen – darf sich zu Recht durch nichts in der Kultur- bzw. der Organisation gesellschaftlichen Lebens betroffen fühlen, die sich ausserhalb seiner Beteiligung und seiner Kontrolle – und sogar mit voller Absicht gegen diese Beteiligung oder diese Kontrolle entwickeln. Das Volk kann nur illusorisch durch die zu seinem Konsum bestimmten Nebenprodukte betroffen werden – und zwar durch alle Formen der spektakulären Werbung und Propaganda für Verhaltensmuster und verfügbare Produkte. Doch kann man nicht einfach daraus folgern, dass die Kunst als ›Vorrecht‹ der bürgerlichen Klasse fortbesteht.«⁸

Dass also die ästhetischen Urteile und Auswahlkriterien von EntscheidungsträgerInnen oft diffus und wenig einsichtig bleiben, mag vor allem damit zusammenhängen, dass der Kreis an Eingeweihten bewusst klein gehalten werden soll oder, wie es bei Schafhausen anschaulich wird, dass keine Notwendigkeit darin gesehen wird, soziale Gruppierungen zu adressieren, die von sich aus Schwierigkeiten haben »mitzureden«. Seine geäußerte Überzeugung aber, dass KuratorInnenentscheidungen gar nicht legitimiert werden »können«, weist über solche Distinktionsinteressen noch hinaus.

Tatsächlich scheint vor allem im Feld der legitimen SprecherInnen ein weitverbreitetes Einverständnis darüber zu

bestehen, dass sich ihre Arbeit der Begründbarkeit und Erklärbarkeit entzieht. Aufschlussreich ist hierzu die Selbstbeschreibung des Direktors vom Frankfurter Museum für Moderne Kunst (MMK). Über seine Funktion schreibt er: »Die Liebschaften sind tatsächlich das, was vom Direktor im Museum sichtbar wird. Sie sind seine Passionen und Obsessionen. [...] Und erst wenn sich die Leidenschaft auf die Besucher überträgt, dann kann das Museum auch mit der Zuneigung des Publikums rechnen.«⁹

Nun soll gar nicht in Abrede gestellt werden, dass bei der Rezeption und Vermittlung künstlerischer Arbeiten persönliche Vorlieben oder auch Geschmacksvorstellungen eine Rolle spielen. Die Frage ist nur, ob sich diese der Besprechbarkeit entziehen und man deshalb in der öffentlichen Verständigung darüber auf diese nicht weiter erläuterte »Übertragung« angewiesen ist. Und mehr noch: Kann die Analyse eines Gefühls beziehungsweise der Versuch, es mit intellektuellen Möglichkeiten zu koppeln, nicht unter Umständen sogar zu seiner Steigerung führen? Ist – nennen wir es – Anziehungskraft nicht auch eng an den Wunsch, verstehen zu wollen, geknüpft? Wie man feststellen muss, dient der Rekurs auf Liebe und Leidenschaft im Kunstsystem im Gegenteil aber meist dazu, die Niederlage des Wissens widerstandslos anzuerkennen und die Kunsterfahrung als etwas zu beschreiben, was sich jeder rationalen Erkenntnis versperrt.¹⁰

Wie Bourdieu verschiedentlich deutlich gemacht hat, enthält Letzteres aus Sicht der gebildeten Klasse sogar einen berechtigten Kern, denn in Schichten, in denen Bildung und die dazugehörige Sprache von Kind auf eine Selbstverständlichkeit sind, überträgt das Kulturerbe sich quasi osmotisch: »Und gerade das trägt dazu bei, die Angehörigen der gebildeten Klasse in ihrer Überzeugung zu bestärken, dass sie diese Kenntnisse, diese Fähigkeiten und diese Einstellungen, die ihnen nie als das Resultat von Lernpro-

zessen erscheinen, nur ihrer Begabung zu verdanken haben.«¹¹

Die Weigerung, Urteile explizit herzuleiten oder nachvollziehbar zu entwickeln, ist allerdings nicht allein den VermittlerInnen im Kunstbetrieb anzulasten, sondern lässt sich ebenso auf eine vielen KünstlerInnen eigene Theoriefeindlichkeit zurückführen. Thomas Lehnerer hat vier »Umstände« zusammengetragen, die diese befördern. Knapp zusammengefasst lauten sie wie folgt: 1. Naivität: Der Künstler fertigt Werke, die er selbst nicht in der Lage ist, sprachlich zu fassen. 2. Solipsismus: Als Beweggrund für die künstlerische Arbeit wird ein reines Privatinteresse angegeben. Das Motto »Ich mache das nur für mich selbst« kann dabei durchaus bewusst eingesetzte Strategie sein, um sich vor den Folgen der Reflexion und Theoretisierung zu schützen. 3. Erfolg: Gesellschaftlicher und ökonomischer Erfolg scheinen unmittelbar zu beweisen, dass Kunst als Kunst anerkannt ist. Es bedarf also keiner weiteren Erarbeitung von Gedanken oder Kriterien. 4. Arbeitsteilung: Die immer noch grassierende Stilisierung des Künstlers als genialen Deppen führt dazu, dass es als die Aufgabe anderer, »denkender« VermittlerInnen angesehen wird, jene vom Künstler erzeugte »Unmittelbarkeit« zu vermitteln.¹²

Wir können also feststellen, dass im Kunstbetrieb verschieden motivierte und begründete Überzeugungen und Haltungen kursieren, die der Vermittelbarkeit von Kunst entgegenstehen oder sie gar behindern. Sich mit den Voraussetzungen und impliziten Prämissen, die ihnen zugrunde liegen, vertraut zu machen hat immerhin den Vorteil, dass auftauchende Schwierigkeiten bei der Vermittlungsarbeit nicht als persönliches Scheitern interpretiert, sondern auf offen oder latent vorhandene Blockierungen zurückgeführt werden können. Auch kann es – wenn es um die Frage nach dem Kunststatus geht – durchaus sinnbringend sein, sich über die betrieblichen Strukturen und

hier herrschenden Interessenkonflikte Klarheit zu verschaffen.

Eine Möglichkeit, in diesem Konfliktfeld zu agieren, besteht darin, die Vermittlungsarbeit in relativer Unabhängigkeit zum offiziellen Diskurs zu definieren. So macht Pierangelo Maset für die Kunstpädagogik geltend, dass es ihr zunächst auf *ästhetische Phänomene* und nicht auf *Kunstwerke* ankomme. Während es im ästhetischen Diskurs darum gehe, ästhetische Urteile zu legitimieren und darüber zu entscheiden, was Kunst sei und was nicht, haben Kunst- und MuseumspädagogInnen beziehungsweise KunstvermittlerInnen einen anderen Zugriff, »nämlich die Kommunikation, Produktion und Reflexion ästhetischer Praxen und Objekte«¹³. Damit wird die Ebene des Diskursiven jedoch nicht etwa verlassen, sondern eher noch erweitert, denn: »Die Transparenz der Wahrnehmung führt direkt in den Diskurs über ästhetische Legitimität. Im Kunstunterricht kann vermittelt werden, daß man mit jeder ästhetischen Manifestation einen Diskurs betritt, *sei er nun legitimiert oder nicht.*«¹⁴

Nach diesem Verständnis ist der »Kunstvermittler vor Ort« mehr als die anderen Mitwirkenden im System gefordert, sich mit der im Produktionsprozess als auch in der Wahrnehmung angelegten Verschränkung von Theorie und Praxis zu beschäftigen.

Welche besondere Rolle könnte bei diesem Prozess nun der Sprache beziehungsweise dem Sprechen zukommen? Sprache ist eines der Hauptwerkzeuge bei der Vermittlungsarbeit in Ausstellungen und Museen. Für die Vorbereitung von Führungen, Kunstgesprächen oder der Arbeit mit Schulklassen werden im Regelfall Katalogbeiträge, KünstlerInnentexte und Interviews oder Artikel aus Zeitschriften zurate gezogen. Ausgestattet mit dem richtigen Set an Begriffen, »keywords« und unter Umständen sogar Theorieversatzstücken, präsentiert sich der Vermittler dann der Gruppe. Deutlich bildete sich der hohe Stellenwert, den versiertes akademisches Sprechen für die Bedeu-

tungsproduktion und Verständigung über zeitgenössische Kunst hat, jüngst in dem Verhältnis der Theorie- und Ausstellungsplattformen der Documenta11 ab. Es stand 4:1. Runtergebrochen wurde dieses Verhältnis auf der Ebene des Ausstellungsbesuchs dadurch, dass die TeilnehmerInnen einer Führung neben Informationen zu den ausgestellten Arbeiten meist noch eine Einführung in die zentralen Begriffe wie Kreolisierung, *démocratie à venir* etc. erhielten. Die Verbindung zwischen beiden, also Exponaten und Theorieinput, zu schlagen blieb zu tun übrig. Allzu leicht entsteht hierbei, was Artaud als erstarrtes oder versteinertes Sprechen bezeichnet: die ungeprüfte Übernahme und Weitergabe von Begriffen oder Formulierungen, die sich meist vor allem der Ehrfurcht vor Expertentum verdankt. Dabei geschieht zweierlei: Das Werk wird einer verallgemeinerten Bedeutung zugeordnet, die von der konkreten Wahrnehmungssituation meist unberührt bleibt, und die Bezugnahme auf das Werk wird zu einem spezialisierten Sprachstil und damit der Autorität einer Sprachgemeinschaft zugeordnet.

Der Sprach- und Literaturwissenschaftler Siegfried J. Schmidt formuliert es wie folgt:

»Wo immer über ein einzelnes Kunstwerk gesprochen wird, redet man über das Kunstsystem, und zwar als Sozialsystem wie als System von Kunstwerken. Und in diesem ›man‹ sprechen die Prägungen des Sprechers durch kollektives kulturelles Wissen, invisibilisierte Kanonisierungen (Normen und Werte), soziale Distinktionsinteressen und Ansprüche auf ›symbolisches Kapital‹ (im Sinne Pierre Bourdieus). [...] Kunstvermittler sollten daher die Kunst nicht mißbrauchen, um die komplizierte empirische Konditionierung jedes kunstbezogenen Diskurses zu verschleiern.«¹⁵

Mit der »komplizierten empirischen Konditionierung« kunstbezogenen Sprechens hat sich schon früh der russische Sprachphilosoph und Literaturwissenschaftler Valentin N. Vološinov beschäftigt.¹⁶ Was Vološinov in diesem Zusammenhang interessant macht, ist, dass er in Abset-

zung zu jenen bis heute diskursbeherrschenden Sprachphilosophien, die sich von der Schrift ableiten, davon ausgehend, dass sich Sprache erst »durch die gesellschaftliche sprachliche Interaktion der Sprechenden verwirklicht«¹⁷. Anders als der Philologe, der in Ermangelung anderer Information auf die schriftliche Form angewiesen ist, begreift Valentin N. Vološinov Sprache als permanent im Werden begriffen, also als sich immer in Abhängigkeit von der Situation und den beteiligten SprecherInnen und AdressatInnen erneuernde Praxis: »Einen abstrakten Gesprächspartner, sozusagen den Menschen an sich, kann es nicht geben; wir könnten mit ihm keine gemeinsame Sprache finden, weder im buchstäblichen, noch im übertragenen Sinne.«¹⁸

Vološinov geht in »Marxismus und Sprachphilosophie« davon aus, dass sich das Wort »in gleicher Weise dadurch bestimmt, *von wem* es ist, als auch, *für wen* es ist«¹⁹. Entsprechend betrachtet er das Wort auch als »Produkt der Interaktion« zwischen Sprechenden und Zuhörern, als »Brücke« oder gar »gemeinsames Territorium«.

Anders als der Psychoanalytiker Lacan, der formulierte: »Was ich im Sprechen suche, ist die Antwort des Anderen«²⁰, interessiert Vološinov dabei aber nicht ausschließlich das interpersonale Verhältnis der SprecherInnen. Die Frage der Anerkennung, um die das sprechende Subjekt ringt, ist zwar auch bei ihm von Bedeutung, aber bedeutsam daran ist, wie sich die gesellschaftlichen Verhältnisse und dadurch auch die sozialen Unterschiede durch das Aufeinandertreffen der GesprächsteilnehmerInnen im Gesagten abbilden. Das heißt, zunächst betrachtet er jedes Individuum als Kondensat seiner sozialen Bezüge. »Die innere Welt und das Denken eines jeden Menschen haben ihr eigenes stabilisierendes soziales Auditorium, in dessen Atmosphäre sich seine Beweise, inneren Motive, Bewertungen usw. formen.«²¹

Sobald zwei Menschen aufeinander treffen, kommt es zu einer Konfrontation dieser Bündel von Werten und Moti-

ven, und je nachdem wie diese »Ideologien des Alltagslebens«²² – wie er diese Bündel nennt – zueinander stehen, miteinander streiten, harmonieren oder sich ergänzen oder ignorieren etc., werden die Bedeutungen von Gesprochenem erzeugt. »Wir sprechen in Wirklichkeit keine Wörter aus und hören keine Wörter, sondern hören Wahrheit oder Lüge, Gutes oder Schlechtes, Wichtiges oder Unwichtiges, Angenehmes oder Unangenehmes.«²³ Indem Vološinovs Theorie die soziale Situation und die Beziehung zwischen Sprechenden und Hörenden zum bestimmenden Determinanten der Bedeutungsproduktion erklärt, nimmt er einerseits Abstand von der Möglichkeit eines nichtkontextuellen Sprachmodells, andererseits beraubt er die Sprechenden um einen Teil der Kontrolle über die Bedeutungsproduktion. Individuelle Gefühle können zum Beispiel nur insoweit ins Spiel kommen, als es sich um begleitende Übertöne des Basistons der sozialen Beurteilung handelt: Ein »Ich« kann sich sprachlich nur auf Basis des »Wir« realisieren.

Anders liegt das allerdings bei den Kunstwerken, die er neben Moral, Wissenschaft oder Religion »gestaltete ideologische Systeme«²⁴ nennt und von der unregulierten, unfixierten, inneren und äußeren Rede trennt. Dabei sind die gestalteten Systeme nicht vollständig von den Ideologien des Alltagslebens geschieden, wie es die VerfechterInnen der Autonomie immer wieder glauben machen wollen, sondern die Werke gehen aus der Alltagssprache hervor und wirken auf diese zurück. Ja, Vološinov geht sogar so weit zu sagen, dass die Werke außerhalb der lebendigen wertenden Wahrnehmung tot seien. »Die Ideologie des Alltagslebens zieht das Werk in die gegebene Situation mit ein. Das Werk verbindet sich mit seinem ganzen Inhalt mit dem Bewußtsein der Wahrnehmenden und wird nur im Kontext dieses zeitgenössischen Bewußtseins ap-perzerpiert.«²⁵

Diese Ausführungen sind folgenreich. Denn die analytischen und verallgemeinerbaren Trennungen kunstwissen-

schaftlicher Betrachtung – Autor, Werk, Inhalt, Rezipient, Form etc. – werden hier preisgegeben und mit ihnen die Möglichkeit, sie außerhalb des künstlerischen Ereignisses im Sinne des Wahrnehmungsprozesses zu verstehen. Als Einheiten bestehen sie nur in der Perzeption, also als konstituierende Faktoren der künstlerischen Arbeit. Das heißt, jeder Sprechende wird hier zu einem Sprechenden, der vom Autor berücksichtigt wurde (und sei es durch Ignoranz) und das Werk mitdeterminiert. Verwoben sind sie durch Wertbeziehungen, die der Künstler im Werk eingelagert hat: der hierarchische Wert des Inhalts, seine Beziehung zum Autor, die Nähe zwischen Autor und Inhalt, das Verhältnis zwischen Autor und Rezipient etc.²⁶

Die Aufgabe der VermittlerInnen müsste folglich darin bestehen, für jene Wertbeziehungen, die durch die Zusammensetzung einer Gruppe in Konfrontation mit einem spezifischen Werk zwangsläufig entstehen, eine Art Auditorium zu bieten. Sind diese erst zur Artikulation gekommen, so müsste es möglich sein, sie eben nicht mehr als isolierte oder zufällige aufzufassen, sondern als Objektivierung der spezifischen sozialen Formation, die in jeder künstlerischen Arbeit angelegt ist. Es ist letztlich die Aktualisierung solcher Wertbeziehungen, ihr »Auftreten« vor einem Publikum, die Kunst soziale und kulturelle Wirksamkeit verleihen kann.

ANMERKUNGEN

¹ Eva S.-Sturm, *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*, Berlin 1996, S. 47.

² Christoph Behnke, *Untitled. Über die schwierigen Bedingungen zeitgenössischer Kunstrezeption*, in: *Kunstschulenverbinden*, I + II, 2004, S. 4–7, hier: S. 6.

³ Vgl. S.-Sturm, *Im Engpass der Worte*, a. a. O., S. 51.

⁴ Mary Jane Jacob, *Outside the Loop*, in: *Culture in Action. A Public Art Program of Sculpture Chicago Curated by Mary Jane Jacob. Essays by Mary Jane Jacob, Michael Brenson, Eva M. Olsen*, Seattle, Washington 1995, S. 50–61, hier: S. 31. Übersetzung R. P.

⁵ Nicolaus Schafhausen, Kunstvermittlung ist nicht demokratisch, in: Kunstmuseum Wolfsburg (Hg.), Vermittlungsstrategien von Gegenwartskunst. The Educational Complex, Wolfsburg 2003, S. 95–101, hier: S. 96.

⁶ Ebenda, S. 100.

⁷ Arnold Hauser, Soziologie der Kunst (1974), München 1988, S. 515.

⁸ Antwort auf eine Untersuchung für eine sozio-experimentelle Kunst (J. V. Martin, J. Strijbosch, R. Vaneigem, R. Vienet) (1963), in: Situationistische Internationale, Gesammelte Ausgabe des Organs der Situationistischen Internationale, Hamburg 1975/76, S. 132–136, hier: S. 132.

⁹ Udo Kittelmann, Das Museum, die Sammlung, der Direktor und seine Liebschaften oder von Archiven, Kindern und Verschwörungen, in: Kunstmuseum Wolfsburg (Hg.), Vermittlungsstrategien von Gegenwartskunst. The Educational Complex, Wolfsburg 2003, S. 68–72, hier: S. 71.

¹⁰ Vgl. Pierre Bourdieu, Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes, Frankfurt/M. 1999, S. 11.

¹¹ Pierre Bourdieu, Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, hg. von Margareta Steinrück, Hamburg 2001, S. 31.

¹² Vgl. Thomas Lehnerer, Methode der Kunst, Würzburg 1994, S. 9–11.

¹³ Pierangelo Maset, Ästhetische Bildung der Differenz, Stuttgart 1995, S. 38.

¹⁴ Ebenda, S. 119. Hervorhebung R. P.

¹⁵ Siegfried J. Schmidt, Über die Funktion von Sprache im Kunstsystem, in: Eleonora Louis, Toni Stooss (Hg.), Die Sprache der Kunst. Die Beziehung von Bild und Text in der Kunst des 20. Jahrhunderts, Wien 1993, S. 77–96, hier: S. 94.

¹⁶ Vološinov gehörte wie P. Medvedev zum Bachtin-Kreis. Er redigierte zahlreiche Schriften Bachtins und stand ihm inhaltlich sehr nahe. Verschiedene Hinweise deuten sogar darauf hin, dass »Marxismus und Sprachphilosophie« von Bachtin entworfen und aus politischen Gründen unter Vološinovs Namen veröffentlicht wurde. Vgl. hierzu etwa: Rainer Grübel, Michail M. Bachtin. Biographische Skizze, in: ders. (Hg.), Zur Ästhetik des Wortes bei Michail M. Bachtin, Frankfurt/M. 1979, S. 7–19, insbesondere S. 13.

¹⁷ Valentin N. Vološinov, Marxismus und Sprachphilosophie. Grundlegende Probleme der soziologischen Methode in der Sprachwissenschaft (1929), hg. von Samuel M. Weber, Frankfurt/M., Wien 1975, S. 162.

¹⁸ Ebenda, S. 145.

¹⁹ Ebenda, S. 146.

²⁰ Jacques Lacan, Funktion und Feld des Sprechens und der Sprache in der Psychoanalyse, in: ders., Schriften I, Olten 1973, S. 71–169, hier: S. 143.

²¹ Vološinov, Marxismus und Sprachphilosophie, a. a. O., S. 145.

²² Ebenda, S. 152.

²³ Ebenda, S. 126.

²⁴ Ebenda, S. 153.

²⁵ Ebenda.

²⁶ Valentin N. Vološinov, Discourse in Life and Discourse in Art, in: I. R. Titunik, Neal H. Bruss (Hg.), Freudianism: A Critical Sketch, Indiana 1987, S. 93–116, insbesondere S. 112 f.

Polizierte Betrachtung

Zur Funktion und Funktionsgeschichte von
Ausstellungstexten

Stefan Nowotny

IN THE MUSEUM...

PLEASE... MUSE, CONVERSE, ~~SMOKE~~,
STUDY, STROLL, ~~TOUCH~~, ENJOY, ~~LITTER~~,
RELAX, ~~EAT~~, LOOK, LEARN; TAKE
NOTES WITH ~~PEN~~, PENCIL...¹

Wir kennen wahrscheinlich alle diese Situation: Wir stehen etwas ratlos vor einem Bild, einem Video oder inmitten eines Environments und suchen nach Texten, die unserem Verständnis auf die Sprünge helfen könnten. Im Regelfall müssen wir nicht lange suchen. Findet sich keine erklärende (oder wenigstens Informationen bereitstellende) Texttafel im Ausstellungsraum selbst, bleibt immer noch der Griff zum Katalog. Die Texte, die wir hier oder dort lesen können, erzählen uns in unterschiedlicher Ausführlichkeit, doch ähnlich scheuem Duktus davon, welche Fragen das Kunstwerk »aufwirft«, worauf es »anspielt« oder welche Themen es »auslotet«. Es ist, als ob dem Kunstwerk, unter Wahrung eines respektvollen Abstands zu ihm, eine Sprache nachgetragen würde, im zeitlichen wie im räumlichen Sinn. Eine vermittelnde Sprache, die es – und sei es im Falle, dass es selbst mit Sprache arbeitet – von sich her nicht entfalten mag oder aber nicht zu entfalten vermag. Eine Sprache aber auch, die in ihren scheuen Hinweisen und Andeutungen jederzeit zu verstehen gibt, dass sie gegenüber dem schweigsamen Bedeutungsreichtum der Kunst sekundär bleibt.

Ausstellungs- und Katalogtexte bilden nicht selten eine eigentümlich raunende Textsorte: Sie raunen von einer Wahrheit, die nicht die ihre ist, die sie aber auch nicht geradewegs aussprechen können; von einem Bedeutungsreichtum, den sie – oft rein assoziativ verfahrend – als Zusammenhang bestimmter Themen und Fragen skizzieren, ohne diese Themen und Fragen selbst zu entfalten, und den sie anhand diverser theoretischer Verweise unterstreichen. Gewiss ist das Sprechen über Kunst heute längst mit allerlei kritischen Theorieinhalten angereichert; doch bleiben diese Inhalte in der Regel genau das – nämlich reine Inhalte –, ohne auf Form und Geste des Textes, der sie evoziert, selbst bezogen zu werden. Bedeutungs- und Kritikreichtum ruhen, so legen Ausstellungs- und Katalogtexte zumeist nahe, im Werk oder im Objekt, dessen schiere Präsenz als ausgestellt durch sie die Aura eines umso beredteren oder sogar widerständigeren Schweigens annimmt, als es mit seiner Wahrheit an sich hält.

Wir können hier die philosophischen oder kunsttheoretischen Überlegungen, die uns vielleicht aus einem »Wesen« der Kunst zu erläutern vermöchten, warum das alles so ist (und die uns damit zugleich dessen versicherten, dass es damit seine grundsätzliche Richtigkeit hat), beiseite lassen. Derartige Erläuterungen haben schon deswegen nur ein geringes Maß an Überzeugungskraft, weil KünstlerInnen selbst immer wieder Strategien entwickelt haben, um sich einem Sprechen über ihre Arbeit wie dem beschriebenen zu entziehen und zu widersetzen – um ihm spätestens anlässlich von Retrospektiven aufs Neue unterworfen zu werden. Treffen wir stattdessen also eine eher nüchterne Feststellung, die sich nicht auf die Aussagekraft dieses Sprechens bezieht, sondern vielmehr auf seine *Funktion*: Eine der primären Funktionen von Ausstellungs- oder Katalogtexten ist es, *das Kunstwerk in seinem Status als Kunstwerk zu bestätigen und zu bekräftigen*. Und angesichts dieser Funktion ließe sich eine erste Antwort auf die Frage »Wer spricht?« formulieren, die viel-

leicht eher eine Reformulierung der Frage – oder jedenfalls die Betonung einer bestimmten Facette von ihr – darstellt. Denn indem der Text, der über das Kunstwerk spricht, sich gegenüber dessen Bedeutungsreichtum als sekundär setzt, ereignet sich in ihm so etwas wie eine Übertragung der »AutorInnenschaft« vom Text auf das Kunstwerk: Nicht der Text spricht in letzter Instanz, sein »Autor« oder seine »Autorin«, sondern das Kunstwerk bzw. der/die KünstlerIn (auch dann, wenn der Text zugleich die Aufgabe zu bewältigen hat, die kuratorische Synthese einer bestimmten Zusammenstellung von Werken bzw. KünstlerInnen plausibel zu machen). Der Text *bringt vielmehr zum Sprechen*; er bezieht seine Autorität nicht aus einer ihn selbst betreffenden AutorInnenschaft, sondern aus der Überschreibung und Zuschreibung der AutorInnenschaft an den Künstler oder die Künstlerin: einer AutorInnenschaft, die er mit seinem eigenen Sprechen zwar überlagert, aber deswegen nicht auslöscht, sondern im Gegenteil bekräftigt. Am deutlichsten wird dies an den im Regelfall ungezeichnet bleibenden Informationstafeln in der Ausstellungshalle selbst, die von den anonym bleibenden AkteurInnen der Institution geliefert werden, ohne dass sie oder die Mechanismen der institutionellen Tätigkeit kenntlich gemacht würden.

Diese Beobachtungen gelten zunächst für Kunstaustellungen, gewiss, doch sie können in einer Reihe von Punkten auf andere Typen von Ausstellungen erweitert werden. Mit einer markanten Differenz freilich: Während im Falle von Kunstaustellungen das Prinzip der AutorInnenenschaft klar aufseiten der KünstlerInnen verortet werden kann, können wir etwa bei historischen, anthropologischen oder alltagskulturellen Ausstellungen von der Möglichkeit einer solchen Verortung nicht ausgehen. Dennoch kann die primäre Funktion von Texten auch in diesen Ausstellungstypen darin gesehen werden, die ausgestellten Objekte selbst – und zwar noch dort, wo sie uns insistierend anschwiegen – »zum Sprechen«, ihren Bedeutungs-

reichtum zum Vorschein zu bringen und auf diese Weise ihren Rang als historische oder kulturelle Objekte zu bekräftigen. Das Objekt wird hier zum Repräsentanten einer (spezifischen) »Geschichte« oder »Kultur«, die zwar AkteurInnen, nicht aber AutorInnen kennt und insofern letztlich als in bestimmtem Maße anonym bleibende Kraft einer Hervorbringung erscheint, der das Objekt – als bedeutungsvolles – seine Existenz verdankt.

Wenn wir also die Frage »Wer spricht?« aufnehmen und sie als Frage nach der Funktion sowie der Positioniertheit (und damit gewissermaßen der »FunktionärInnen«) des Sprechens und Schreibens über Ausstellungsobjekte verstehen, so ist zuallererst jener doppelten Struktur der Übertragung – auf personalisierte KünstlerInnen-AutorInnen einerseits sowie auf eine anonyme Kraft der Hervorbringung andererseits – nachzugehen, in der sich die entsprechenden Texte einrichten. Und diese Übertragung oder Zuschreibung kann zweifellos nicht getrennt vom größeren funktionalen Zusammenhang des öffentlichen Ausstellungswesens überhaupt als historischer Formation bestimmter gesellschaftlicher Praktiken analysiert werden. In diesem Sinn werde ich im Folgenden zunächst von einem Textbeispiel ausgehen, das als »Ausstellungstext« etwas entlegen scheinen mag, gerade deshalb aber geeignet ist, den Funktionszusammenhang von Ausstellungstexten in den Blick zu nehmen.

DIE ORDNUNG DER OBJEKTE UND DIE KONTEMPLATION

Giorgio Agamben weist in einer seiner Arbeiten zur Genese der modernen Ästhetik² auf die Bedeutung des »Theatrum pictorium« von David Teniers d. J. hin, des ersten illustrierten Kunstkatalogs, der 1660 in Antwerpen publiziert wurde und Reproduktionen von Gemälden aus der Brüsseler Kunstammer Erzherzog Leopold Wilhelms

zeigt. Es handelte sich im Falle der Brüsseler Galerie in der Tat um eine reine Kunstsammlung, die im Unterschied zu den seit dem Spätmittelalter und der Renaissance in Europa entstehenden Wunderkammern³, in denen neben Gemälden und Skulpturen allerlei Altertümer, Naturalien und »Merkwürdigkeiten« aus verschiedenen Weltgegenden versammelt waren, nicht die mannigfaltige Einheit der göttlichen Schöpfung feierte, sondern die selbstgenügsame Welt der Produkte menschlichen Geistes sowie deren kunstsinnigen Sammler; »Vive l'Esprit« stand, so zeigt es uns ein Gemälde Willem van Haechts, so sinnfällig wie doppelsinnig an einem Türsturz einer ähnlichen Kunstsammlung des 17. Jahrhunderts, derjenigen des Cornelius van der Geest in Antwerpen, zu lesen.⁴

Teniers, selbst Direktor der erzherzoglichen Kunstgalerie, wendet sich im einleitenden Text zu seinem »Theatrum pictorium« dementsprechend an die »Bewunderer der Kunst«, und er hält es für notwendig, diese darauf hinzuweisen, »dass die Originalbilder, von denen Sie hier Ansichten sehen, durchaus nicht die gleiche Form haben noch von gleicher Größe sind, weswegen es uns hier notwendig gewesen ist, sie einander anzugleichen, um sie auf das Maß der Blätter dieses Bandes zu reduzieren und sie Ihnen so in angemessener Weise zu präsentieren«⁵.

Wenn jemand eine Vorstellung von der Größe der Originale gewinnen wollte, so war diese anhand von auf den Marginalspalten des Katalogs gedruckten Hand- und Fußmaßen zu ermessen. Teniers' Text lässt diesen Hinweisen, so erzählt uns Agamben weiter, »eine Beschreibung der *Kammer* selbst« folgen, »die ein Prototyp der Informationstafeln sein könnte, die man am Eingang aller modernen Museen findet, wäre da nicht die geringe Aufmerksamkeit, die Teniers den einzelnen Bildern im Vergleich zur *Kammer* insgesamt widmet«⁶. Teniers' Beschreibung widmet sich zunächst ausführlich der Anordnung der Objekte im Raum, der Hängung der Gemälde sowie der Aufstellung der Skulpturen an der

Fensterseite der Galerie. Sie weist, unter dem Hinweis auf die bewundernswerte Pinselführung und die Lebhaftigkeit der Farben, zwar unter anderem auf einige Gemälde Brueghels d. Ä. hin, doch führt sie die »Bewunderer der Kunst« alsbald weiter in andere Räume der Kunstkammer. Schließlich ist von der »wundervollen Verzückung der Geister« die Rede, die von den Werken ausgehe, und Teniers bemerkt, dass »die Personen, die so viel Liebreiz eingehend zu kontemplieren wünschen«⁷, Wochen, ja Monate in der Galerie verbringen müssten, um den Werken gerecht zu werden.

Dreierlei ist daran für unseren Zusammenhang interessant: *Erstens* taucht der Prototyp des modernen Kunstkatalogs – und zugleich, folgen wir dem Hinweis Agambens, der Prototyp jener Informationstafeln, die wir aus modernen Museen kennen – in einem ganz bestimmten historischen Moment auf: in dem Moment nämlich, in dem eine Kunstsammlung, die an sich einer breiteren Öffentlichkeit nicht zugänglich ist, dieser in Form eines Katalogs doch in gewissem Maße präsentiert werden soll. Diese Form der Präsentation von Kunstwerken ist indes mit einer bestimmten *Neutralisierung* (augenfällig in Bezug auf die Größe der Werke) verbunden, die offensichtlich so wenig selbstverständlich ist – und zwar nicht zuletzt deshalb, weil man sich mit den Originalen nicht allgemein vertraut machen konnte –, dass es eines eigenen Hinweises auf die unterschiedliche Form und Größe der Werke in der Galerie bedarf.

Zweitens hält Agamben gleichwohl einen entscheidenden Unterschied zwischen der Beschreibung Teniers' und den Informationstafeln in modernen Museen fest: Während Erstere sich vor allem der Galerie als solcher widmet, das heißt: der *Anordnung der Objekte und Bilder im Raum*, behandeln Letztere vorzugsweise die einzelnen ausgestellten Werke selbst. Betrachtet man jene Gemälde Teniers', die uns Ansichten der Brüsseler Kunstkammer zeigen, so lässt sich ihnen ein wichtiger Anhaltspunkt dafür entneh-

men, warum das so ist: Die Gemälde sind dicht aneinander gehängt, manche finden sich auf dem Boden aufgestellt, Statuetten und Büsten befinden sich teils ebenfalls auf dem Boden, teils auf Einrichtungstücke gestellt, an deren Seitenwänden wiederum Bilder angebracht sind. Insgesamt ergibt sich, gemessen an den großzügigen Anordnungen moderner Museen, ein geradezu chaotischer Eindruck. Teniers' Katalog nimmt, wie wir gesehen haben, in seiner Präsentation der Werke der Brüsseler Kunstkammer eine auffällige Neutralisierung vor. Eine zweite Neutralisierung, die sich nicht auf die Präsentation in einem Kunstkatalog, sondern auf die Anordnung der Objekte im Raum beziehen wird, ist indes noch nicht vollbracht: die der abgesetzten Hängung und Aufstellung der Werke im leeren, möglichst neutral gehaltenen Raum, die die Aufmerksamkeit vom Raum zunehmend auf die einzelnen Kunstobjekte verlagern wird.

Drittens schließlich benennt Teniers allerdings sehr deutlich die *angemessene Haltung*, die den in der Kunstkammer versammelten Werken entgegengebracht werden sollte und die als Prototyp der idealen Rezeptionshaltungen im Setting des modernen Museums gelten darf: die *Kontemplation*, die betrachtende Versenkung also in die innere Qualität und den inneren Reichtum der Werke. Die Kontemplation richtet sich in eben jenem *ästhetischen Verhältnis* gegenüber den Kunstwerken ein, das seine adäquaten räumlichen Bedingungen erst in den Raumanordnungen des modernen Museums finden wird. Nur beiläufig sei an diesem Punkt daran erinnert, dass die »Ästhetik« als philosophische Disziplin sich bis ins 18. Jahrhundert auf die Wahrnehmung in einem allgemeinen Sinn bezog und erst seither ihr Referenzfeld in zunehmendem Maße in der Kunstwahrnehmung fand. Wichtiger ist hier der Hinweis, dass die Kontemplation als idealtypische Form der Kunstbetrachtung die Subjekte in die Anordnung der (Kunst-)Objekte einbezieht oder, vielmehr, den entstehenden Raum der Ausstellung von Kunstwer-

ken als wechselseitiges Bedingungsgefüge von Objekten und Subjekten entwirft. Und dieses Gefüge ist *funktional*, und zwar gerade darin, dass es von anderen Funktionalitäten getrennt bzw. ihnen »enthoben« wird. Aus diesem Grund kann etwa Carol Duncan über den doppelten Kontext der Genese der modernen Ästhetik und der Genese moderner Kunstinstitutionen schreiben:

»Bezeichnenderweise hat dasselbe Zeitalter, in dem die ästhetische Theorie hervorsprießt, auch ein wachsendes Interesse an Galerien und öffentlichen Kunstmuseen gesehen. Tatsächlich ist der Aufstieg des Kunstmuseums eine Folge der philosophischen Erfindung der ästhetischen und moralischen Kräfte von Kunstobjekten: Wenn Kunstobjekten am besten dadurch entsprochen wird, dass sie als Kunst kontemplativ betrachtet werden, dann ist das Museum das angemessenste Setting für sie, denn es macht sie für jeden anderen Zweck nutzlos.«⁸

Nutzlosigkeit ist allerdings eine subjektbezogene Kategorie, die auf die Formen des subjektiven und intersubjektiven Gebrauchs von Objekten verweist. Wir können daher an dieser Stelle von einer dritten Neutralisierung sprechen, die sich diesmal weder auf die Präsentation der Werke im Katalog noch vorrangig auf die Anordnung und Zusammenstellung der Objekte im Raum bezieht, sondern auf die Rolle der Subjekte oder, besser, der spezifischen Haltungen und Subjektivierungsweisen, die im Kontext der Genese moderner Ausstellungen auftreten. Halten wir hier zunächst nur die doppelte Implikation von Duncans Beobachtung fest: Sie benennt nicht nur den Umstand, dass von ausgestellten Kunstwerken kein anderer Gebrauch gemacht werden soll als jener einer zweckfreien Kontemplation, sondern weist auch darauf hin, dass den subjektiven Vermögen, denen sich eine solche »Kontemplation« verdankt, mit dem Museum ein bestimmter, vom übrigen gesellschaftlichen Zusammenhang abgetrennter funktionaler Ort zugewiesen wird.

Es kann daher wenig überraschen, dass der beschriebene Zusammenhang von Neutralisierungen nicht zuletzt von-

seiten politisch motivierter KünstlerInnen insbesondere seit dem 20. Jahrhundert als Einsperrung empfunden und einer harschen Kritik unterzogen wurde. Ich beschränke mich hier auf ein einziges (speziell auf das KuratorInnenwesen gemünztes) Beispiel, das dem Kontext der institutionenkritischen Kunst der 1960er- und 1970er-Jahre entnommen ist, nämlich einen Ausschnitt eines Texts von Robert Smithson, der 1972 im Katalog der documenta5 veröffentlicht wurde:

»Museen haben Säle und Zellen, nicht anders als Irrenhäuser und Gefängnisse – nämlich neutrale ›Ausstellungsräume‹. Wenn ein Kunstwerk in einem solchen Raum platziert wird, verliert es seine Sprengkraft und wird zu einem tragbaren Objekt ohne Bezug zur Außenwelt. Ein leerer weißer Raum mit Beleuchtung bedeutet immer noch eine Unterwerfung unter die Neutralität. [...] Die Funktion des Aufseher-Kurators ist, die Kunst vom Rest der Gesellschaft zu isolieren. Danach kommt die Integration. Erst wenn das Kunstwerk völlig neutralisiert, wirkungslos, abstrahiert, ungefährlich und politisch lobotomisiert ist, ist es so weit, dass es von der Gesellschaft konsumiert werden kann.«⁹

DIE ORDNUNG DER SUBJEKTE UND DIE POLIZEI

Dass »der Aufstieg des Kunstmuseums eine Folge der philosophischen Erfindung der ästhetischen und moralischen Kräfte von Kunstobjekten« sei, wie es in der zitierten Passage aus Carol Duncans museumsgeschichtlichem Buch »Civilizing Rituals« heißt, ist allerdings eine Formulierung, die – ganz gegen Duncans Absicht – zu einem charakteristischen Missverständnis Anlass geben könnte. So unbestreitbar der Einfluss mancher »philosophischer Erfindungen« in verschiedenen historischen Kontexten auch sein mag, so wenig können diese doch – nach dem Muster einer Ideengeschichtsschreibung, die von einer nahtlosen Umsetzung bestimmter »Ideen« in institutionelle Formen und, allgemeiner noch, gesellschaftliche Formationen aus-

geht – losgelöst von dem breiteren historisch-politischen Zusammenhang verstanden werden, in dem sie entstehen und ihre Wirkung entfalten können. Erst eine Betrachtung dieses Zusammenhangs erlaubt es letztlich, die komplexen sowie historischen Verschiebungen unterworfenen Beziehungen zu analysieren, die Ideen zu den institutionellen Strukturen, in denen man sich auf sie beruft, jeweils unterhalten.

In diesem Sinn – und unter diesem Vorbehalt – lässt sich indes in der Tat ganz allgemein formulieren, dass unser Blick auf Museen und Ausstellungen nach wie vor in hohem Maße von Kategorien geprägt ist, die dem Kontext aufklärerischer Ideen zugerechnet werden können.¹⁰ Dies betrifft vor allem die Ideen der »Kultur«, der »Bildung«, der gesellschaftlichen Bedeutung von »Kunst« und »Wissenschaften« etc., über deren Wert und Status seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts schier endlose Diskussionen geführt wurden. Es betrifft aber auch die Ideen der »Öffentlichkeit«, der »Vernunft« (deren Gebrauch es zu »bilden« gilt und die zugleich die Grundlage einer vernünftigen Gestaltung des Gemeinwesens bildet) und sogar noch der »Kritik«, die im Sinne der Aufklärung vom richtigen Vernunftgebrauch nicht zu trennen ist. Diesen Ideen entsprechend, kommt Ausstellungen, ob es sich nun um Kunstaustellungen, historische, kulturanthropologische oder wissenschaftlich-technische Ausstellungen handelt, die Aufgabe einer »moralischen Erziehung«, »Zivilisierung« oder »Kultivierung« der BesucherInnen zu. Der grundsätzliche »Wert« des Ausgestellten, seine grundsätzliche Eignung dafür, BesucherInnen im genannten Sinne zu »bilden«, bleibt in dieser Perspektive unumstritten.

Wie dominant diese Perspektive nach wie vor ist – auch wenn wohl nur wenige heute noch von einer moralischen Erziehung oder Zivilisierung sprechen würden –, zeigt sich im Übrigen nicht zuletzt an den Begriffen der »Kunstvermittlung« und der »Kulturvermittlung«, deren geläufige Verwendung suggeriert, dass »Kunst« und »Kultur«

grundsätzlich der Vermittlung wert sind, weil sie (in welchen Begriffen auch immer man sich im Einzelnen darüber verständigen mag) das Leben derer, denen sie vermittelt werden, zu bereichern oder zu verfeinern geeignet sind. Nicht weniger fällt die oft gegen klassisch-pädagogische Ansätze ins Treffen geführte Idee, Vermittlungsarbeit im Ausstellungskontext solle zu »eigenständigem« und »kritischem« Denken anregen, ganz und gar in die genannten Register.

Eine andere Perspektive ergibt sich hingegen, wenn man Museen und andere Kulturinstitutionen als konkrete institutionelle Formen begreift, die ebenso konkrete Funktionen innerhalb eines bestimmten Gesellschaftstyps ausüben. Was in dieser Perspektive in den Blick tritt, sind zum einen – hinsichtlich der ausgestellten Objekte – Fragen der Auswahl, der symbolischen Repräsentation und ihres Zusammenhangs mit existierenden gesellschaftlichen Verhältnissen sowie zum anderen – hinsichtlich der Subjekte, die im Ausstellungszusammenhang auftreten – Fragen der Definitionsmacht, des Zugangs, der Ermächtigung und der quasirituellen Identifikation mit den repräsentierten »Werten«. In diesem Sinn kann Carol Duncan, die das moderne Museum als säkularisiertes rituelles Setting begreift, das auf die »Zivilisierung« seiner BesucherInnen abzielt, schreiben:

»Ein Museum zu kontrollieren heißt genau, die Repräsentation einer Gemeinschaft und ihrer höchsten Werte und Wahrheiten zu kontrollieren. Es ist auch die Macht, die relative Stellung von Individuen innerhalb dieser Gemeinschaft zu definieren. Diejenigen, die am besten vorbereitet sind, sein Ritual zu vollziehen [...], sind auch die, deren [...] Identitäten das Museumsritual am stärksten bestätigt. Genau aus diesem Grund können Museen und Museumspraktiken zum Gegenstand heftiger Kämpfe und leidenschaftlicher Debatten werden. Was wir in Kunstmuseen sehen und nicht sehen – und unter welchen Bedingungen und aufgrund welcher Autorität wir es sehen oder nicht sehen –, ist eng mit größeren Fragen darüber verbunden, wer die Gemeinschaft konstituiert und wer ihre Identität definiert.«¹¹

© info@tūria.at

Die Haltung der Kontemplation, als ästhetisches Verhältnis zum ausgestellten Objekt und seinen »zivilisierenden« Kräften, kann demnach letztlich nicht losgelöst vom doppelten Zusammenhang der symbolischen *Repräsentation* und *Reproduktion* gesellschaftlicher Machtverhältnisse verstanden werden, die im Ausstellungssetting stattfindet. In dem Maße aber, in dem es sich um eine *symbolische* Repräsentation und Reproduktion dieser Verhältnisse handelt, die Identifikationen mit dem Repräsentierten auch abseits der eigenen gesellschaftlichen Position begünstigt, lässt sich in dieses Setting das Ideal und die Praxis einer aktiven Bildungsarbeit einschreiben, die die Subjekte hinsichtlich der repräsentierten Werte und nicht zuletzt auch hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen »zivilisiert«. Wie sehr sich die »heftigen Kämpfe und leidenschaftlichen Debatten« um das Museum dabei unmittelbar auf die Haltung der Kontemplation beziehen können, lässt sich etwa an der Entrüstung Thomas Unwins', Mitte des 19. Jahrhunderts Verantwortlicher der Londoner National Gallery, angesichts ebendort picknickender Leute vom Land oder aus ArbeiterInnenschichten ermes- sen (»a lady offered me a glass of gin«, protokolliert Unwins etwa): Deren häufiger Museumsbesuch führte schließlich 1857 zur Bildung einer eigenen Kommission, die, ohne von der grundsätzlichen Annahme eines Bildungsauftrags abzuweichen, befinden sollte, ob die Sammlung der National Gallery – oder jedenfalls der wertvollere Teil von ihr – nicht besser vom Trafalgar Square im Zentrum Londons an die Peripherie von Kensington Gore übersiedelt werden sollte.¹²

Vor allem die Arbeiten Tony Bennetts haben (Bezug nehmend auf die »Polizeiwissenschaft« genannten Regierungs- und Verwaltungswissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts) auf die »polizeiwissenschaftliche« Logik von Ausstellungsinstitutionen hingewiesen, eine Logik, die darauf abzielt, eine schwer regierbare Menge – das, was etwa im Englischen als *populace* bezeichnet wird – in

eine »zivilisierte« oder, besser, »polizierte« Bevölkerung (*population*) zu transformieren. Das Wort »poliziert«, das im 18. Jahrhundert vor allem im Französischen (*police*) gebräuchlich ist und seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in den modernen europäischen Sprachen mehr und mehr von »zivilisiert« oder »kultiviert« verdrängt wird,¹³ bezeichnet dabei einen nicht zuletzt die Verhaltensweisen der Subjekte betreffenden Zustand der allgemeinen öffentlichen Ordnung, der durch oft subtile und möglichst kapillare Formen der Lenkung hergestellt werden soll. In diesem Sinn kann etwa Patrick Colquhoun in seinem »*Treatise on the Police of the Metropolis*« von 1806 schreiben, dass es zu den wesentlichen Aufgaben, mit denen sich die Polizeiwissenschaft beschäftigt, gehöre, »die gute Stimmung der Öffentlichkeit zu erhalten und *den Gedanken des Volks eine rechte Ausrichtung zu geben*«, weswegen »alle öffentlichen Schaustellungen der Verbesserung der Moral dienen [sollen] und den Möglichkeiten, dem Geist eine Liebe zur Verfassung und Ehrfurcht und Respekt vor den Gesetzen einzuflößen«¹⁴.

Treffend stellt Bennett daher fest, dass der Komplex öffentlicher Ausstellungen sich nicht zuletzt als eine »Antwort auf das Problem der Ordnung« formiert hat; als eine spezifische Antwort, die »dieses Problem in eines der Kultur transformierte« und die sich mithin nicht – wie etwa im Falle des Disziplinarmilieus der Fabrik – darauf beschränkte, Körper zu disziplinieren (auch wenn Ausstellungsbesuche ganz gewiss nicht zuletzt eine Form der Körperdisziplinierung darstellen), sondern vor allem danach strebte, »Herz und Verstand zu gewinnen«:

»[...] sie [die Ausstellungsinstitutionen] strebten danach, dem Volk [...] zu erlauben, zu wissen, anstatt gewusst zu werden, Subjekte statt Objekte des Wissens zu werden. Doch im Idealfall strebten sie danach, dem Volk auch zu erlauben, zu wissen und sich dann selbst zu regulieren; selbst sowohl Subjekte als auch Objekte des Wissens zu werden, indem sie sich von der Seite der Macht aus sahen, die Macht zu wissen und zu wissen,

was die Macht weiß, und sich selbst (im Idealfall) als von der Macht gewusst zu wissen, ihren Blick zu internalisieren als ein Prinzip der Selbstüberwachung und, daher, der Selbstregulierung.«¹⁵

Diese Sätze sind vor allem auf die großen Weltausstellungen des 19. Jahrhunderts gemünzt, die indes insofern von paradigmatischer Bedeutung für den Ausstellungskomplex insgesamt sind, als sich in ihnen die Gesamtheit der ausstellbaren Dinge zusammengefasst findet, von Kunst- und technischen Dingen bis zu den jüngsten wissenschaftlich-technischen »Errungenschaften«, von den historisch-politischen Emblemen der »Nation« bis zu Menschen, die als »Exemplare« anderer (kolonisierter) »Kulturen« vorgeführt werden. Was Bennett in diesen Sätzen beschreibt, ist allerdings nicht einfach nur eine umstandslose Umsetzung eines »polizeilich«-obrigkeitsstaatlichen Lenkungswillens. Es verweist zugleich auf dessen Übersetzung und Einschreibung in den Rahmen einer *bürgerlichen* Gesellschaftsordnung, einer »Normalisierungsgesellschaft« (Foucault), die sich mehr und mehr um symbolische Normen herum zu organisieren beginnt und die eben deswegen etwa die spezifische Klasse eines zeitweise hegemonialen »Bildungsbürgertums«¹⁶ hervorbringen kann.

Die konkreten Normen dieses Gesellschaftstyps bleiben zweifellos heftig umstritten; weniger umstritten schon sind die Schauplätze, an die sich die Austragung dieses Streits in ihm verwiesen sieht: jene strukturell isolierten und erst als isolierte wieder in den gesellschaftlichen Zusammenhang integrierten Institutionen des kulturellen Feldes, von denen ein Robert Smithson gesprochen hat.

..., WER SPRICHT?

Kehren wir abschließend zurück zur Frage der AutorInnenschaft: Ich habe hinsichtlich dieser Frage eingangs von einer gewissen »Übertragung« gesprochen, die in Ausstel-

lungs- und Katalogtexten zumeist stattfindet und die zum einen dem/der KünstlerIn-AutorIn, zum anderen einer weitgehend anonymen »Geschichte« oder »Kultur« eine Kraft der Hervorbringung von bedeutungsvollen Werken bzw. Objekten zuschreibt, die uns als der vertieften Betrachtung wert erscheinen sollen. Die primäre Funktion dieser Texte, so war meine These, ist es, das ausgestellte Werk oder Objekt in seinem Status als Kunstwerk, historisches oder kulturelles Objekt zu bekräftigen; der Text vollzieht mithin eine exemplarische Einübung in eine bestimmte Haltung, nämlich die der kontemplativen Betrachtung des ausgestellten Objekts, und er gibt Anhaltspunkte dafür, wie seine LeserInnen diese Haltung ihrerseits am besten einnehmen können.

Die treffendste Beschreibung dieses Zuschreibungsvorgangs – der ja in variiert Form auch etwa in der Funktionstrennung zu beobachten ist, die im Setting des Theaters gewöhnlich zwischen StückautorInnen, BühnenakteurInnen und Publikum vorgenommen wird – finden wir vielleicht bei Antonin Artaud, wenn er über das »europäische Kunstideal« sagt, dass es darauf abziele, »den Geist auf eine von der Kraft geschiedene Haltung zu verweisen, die deren Überschwang zuschaut«¹⁷. Wir müssen indes nicht Artauds eigene Emphase einer »echten Kultur« teilen, die diesseits dieser Trennungen unmittelbar durch ihre Kraft und ihren Überschwang charakterisiert wäre. Sinnvoller wäre es schon, sich vor Augen zu führen, dass dem europäischen »Kulturideal« ebenso sehr wie dem »Kunstideal« – auch wenn Kultur- wie Kunstbegriff immer wieder gerade *gegen* eine solche Trennung in Anspruch genommen wurden – die Trennung von »Geist« und »Kraft« hartnäckig eingeschrieben ist. Zumal gilt dies für den Kontext des Museums und der modernen Sammlungspraxen, ob diese sich mit Kunstwerken oder mit historischen bzw. »kulturellen« Objekten beschäftigen. So konnte etwa Walter Benjamin, wie Artaud übrigens Mitte der 1930er-Jahre, über die »Kulturgeschichte«

schreiben: »Sie vermehrt wohl die Last der Schätze, die sich auf dem Rücken der Menschheit häufen. Aber sie gibt ihr die Kraft nicht, diese abzuschütteln, um sie dergestalt in die Hand zu bekommen.«¹⁸

Der/die AutorIn ist, im präzisen Sinn verstanden, letztlich nur eine der Figuren, in denen sich die angesprochene Trennung von Geist und Kraft vollzieht. Das Prinzip der AutorInnenschaft schlägt dem/der AutorIn nicht nur einseitig die *Kraft* zu, Geistiges zu produzieren (um den BetrachterInnen die Haltung der Kontemplation vorzuschreiben), sie bestimmt das Produkt, das sich dieser wundersamen Kraft verdankt, auch als sein/ihr *geistiges Eigentum*.¹⁹ Dies übrigens, Foucault hat in seinem zuerst 1969 gehaltenen Vortrag »Was ist ein Autor?« daran erinnert, ganz im Sinne einer allgemein auf dem Prinzip des Eigentums aufbauenden bürgerlichen Gesellschaftsordnung, die sich Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts zusehends zu formieren beginnt.²⁰ Die »Autor-Funktion«, um Foucaults Begriff aufzugreifen, kann mithin zu einem wesentlichen Scharnier zwischen politisch-ökonomischer und »symbolischer« Vergesellschaftung werden – und zugleich eine wesentliche Rolle im langen Übergang von einer Politik obrigkeitstaatlicher Lenkung zu einer Gesellschaft, die ihre Subjekte als »freie« um symbolische Normen herum anordnet, spielen.

Diese Rolle bleibt indes zweideutig. Denn einerseits wird die Figur des Autors – und in historisch eingeschränktem Maße: der Autorin – zu einer wichtigen Trägerin bürgerlicher »Autonomie«-Artikulationen (deren typische Emphasen im Kunstfeld noch heute notorisch sind); andererseits aber repräsentiert sie gerade das Prinzip einer *Einschränkung* von Autonomie, indem sie diese einem bestimmten Typus von Subjekten vorbehält. Aus diesem Grund konnte Foucault in einer 1970 in Buffalo vorgetragenen Version von »Was ist ein Autor?« die folgenden Sätze über den »ideologischen Status des Autors« formulieren:

»Die Frage lautet nun: Wie lässt sich [...] die große Gefahr, durch die die Fiktion unsere Welt bedroht, bannen? Die Antwort ist, dass man sie durch den Autor bannen kann. [...] Der Autor ist das Prinzip der Ökonomie in der Verbreitung des Sinns. [...] Der Autor ist keine unendliche Quelle von Bedeutungen, die das Werk erfüllen, der Autor geht dem Werk nicht voraus. Es ist ein bestimmtes funktionelles Prinzip, durch das man in unserer Kultur begrenzt, ausschließt, auswählt, selektiert: kurz, das Prinzip, durch das man der freien Zirkulation, der freien Manipulation, der freien Komposition, Dekomposition und Rekomposition der Fiktion Fesseln anlegt. [...] Wir könnten sagen, dass der Autor in dem Maße ein ideologisches Produkt ist, in dem wir eine verkehrte Vorstellung von seiner realen historischen Funktion besitzen.«²¹

Welche Konsequenzen könnten aus all dem für die Frage einer »Vermittlung« von »Kunst« und »Kultur« gezogen werden? Beginnen wir mit jenen Konsequenzen, die keinesfalls daraus gezogen werden sollten: Erstens sollten wir uns von der Illusion freimachen, individuelle VermittlerInnen oder auch Vermittlungsteams könnten von sich aus – unter Berufung auf eine »Kultur für alle« oder eine »Kultur mit allen« – eine wesentliche Veränderung des beschriebenen Settings bewerkstelligen. Vermittlungsarbeit findet in einem institutionellen (und nicht zuletzt kulturpolitischen) Gefüge statt, das von einer einzelnen Seite her nicht grundsätzlich transformierbar ist. Dieses Gefüge schließt indes – wie jedes Gefüge, das sich nur durch die aktive Reproduktion seiner selbst erhalten kann – einen bestimmten Möglichkeitsspielraum ein, ein Feld (eingeschränkter) taktischer und strategischer Möglichkeiten, von dem Impulse der Transformation ausgehen können und in das neue funktionale Parameter eingeführt werden können. Zweitens war, wenn ich von einer an Ausstellungs- und Katalogtexten ablesbaren Übertragung oder Zuschreibung von »AutorInnenschaft« gesprochen habe, damit keineswegs die Intention verbunden, eine solche AutorInnenschaft – nach dem Leitbild der KünstlerInnen-AutorInnen – für die AkteurInnen der »Vermittlung« ein-

zufordern. Eine solche Forderung mag dem Anliegen einer »Professionalisierung« von Kunst- und KulturvermittlerInnen dienen, gegen die Trennung eines an die Kontemplation verwiesenen »Geistes« von einer Kraft der Hervorbringung, die er bestaunen soll, richtet sie nichts aus, sondern verschiebt nur marginal die Linie, entlang deren diese Trennung verläuft.

Das wiederum soll aber keineswegs bedeuten, dass etwa eine namentliche Zeichnung von in Ausstellungshallen platzierten Raumtexten nicht mit stärkeren Verschiebungen innerhalb des beschriebenen Gefüges verbunden sein könnte. Die Zeichnung eines Textes muss nicht notwendig als Ausweisung einer AutorInnenschaft – mit all dem, was dieser Begriff impliziert – verstanden werden; sie ist zunächst einfach Signatur, markiert als solche die besondere Position, von der aus gesprochen wird, und hält das Subjekt, das den Text unterfertigt, in seiner Position für das Geschriebene verantwortlich. Nun wäre allerdings sicherlich wenig damit gewonnen, wenn eine solche Signatur keinem anderen Zweck diene als jenem, dass der prä-tentiösen Autorität und Allgemeingültigkeit, mit der Raumtexte gewöhnlich auftreten, ein gewisser Riss eingefügt würde, indem die institutionellen FunktionärInnen aus ihrer Anonymität heraustreten, um uns als »ExpertInnen« vorgestellt zu werden. Ebenso wenig kann es darum gehen, »subjektive« Meinungen und Zugänge zu präsentieren, die von einer bürgerlichen Ästhetik des Geschmacks nur die normative Idee des *bon goût* abkap-pen,²² um uns aufs Neue betrachtende Subjekte vorzuführen, die vom Bedeutungsreichtum des Werks gänzlich überwachsen werden.

Die durch Signaturen erfolgende Ausweisung des- oder derjenigen, der/die spricht (die im Falle von Katalogtexten beispielsweise ja ohnehin gegeben ist), findet ihren eigentlichen Einsatz erst dort, wo die Frage »Wer spricht?« nicht allein auf die Möglichkeit der Zuordnung eines Textes zu einer bestimmten »Person« abzielt, sondern auf

eine Reflexion der Frage, wer zu sprechen »autorisiert« ist und wer nicht, wer also überhaupt »zeichnungsberechtigt« ist und wer nicht. Aus diesem Grund wäre etwa, die Frage von Raumtexten ist hier nur Beispiel, einer aus kollektiven Organisationsinteressen nachvollziehbaren Professionalisierung der Kunst- und Kulturvermittlung eine gewisse »Deprofessionalisierung« an die Seite zu stellen, anders gesagt: eine Öffnung der Auseinandersetzungen, die im Rahmengenüge von Ausstellungsinstitutionen stattfinden. Einer solchen Öffnung kann entweder in Form von Kooperationen zwischen professionellen und nicht-professionellen AkteurInnen sowie einer möglichst *im* unmittelbaren Ausstellungskontext erfolgenden Reflexion über die gesellschaftliche Funktion von Ausstellungen selbst zugearbeitet werden, wie dies exemplarisch beispielsweise im Rahmen der Ausstellung »gastarbeiteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« (Wien 2004)²³ geschehen ist; oder sie kann durch eine zumindest teilweise strategische und funktionale Umwidmung der Institution geschehen, wie dies etwa Jorge Ribalta für die Arbeit des Museu d'Art Contemporani de Barcelona (MACBA) beschreibt,²⁴ das seine Räume, über die Produktion von Ausstellungen hinaus, immer wieder für Arbeits- und Vernetzungstreffen verschiedener gesellschaftlicher und politischer Gruppen öffnet und dies mit einer permanenten Neubefragung der Rolle von Ausstellungsinstitutionen im gesellschaftlichen Zusammenhang verknüpft.

Für beide Fälle lässt sich sagen, dass wir es hier nicht allein mit einer Vermittlung des Bedeutungsreichtums der ausgestellten Objekte und Werke sowie deren kritischen Inhalten zu tun haben, sondern vielmehr mit einem Kritischwerden der Vermittlung selbst. Und in diesem Sinn können wir, gerade *weil* die Frage »Wer spricht?« für eine Reflexion des Ausstellungskomplexes von zentraler Bedeutung ist, jenen Satz Samuel Becketts an das Ende dieses Aufsatzes stellen, den Foucault 1969 an den Beginn

der Ankündigung seines Vortrags »Was ist ein Autor?« gestellt hat: »Was liegt daran, wer spricht?«

ANMERKUNGEN

¹ BesucherInnenanweisung im Hirshhorn Museum, Washington, D. C.; zit. nach Carol Duncan, *Civilizing Rituals. Inside Public Art Museums*, London, New York 1995, S. 10 (Abb. 1.3).

² Giorgio Agamben, *L'homme sans contenu*, Clamecy 1996 (ital. Original: 1970). Die Übersetzungen der zitierten französisch- und englischsprachigen Texte sind hier und im Weiteren vom Verfasser.

³ Kataloge, die – im Unterschied zu Teniers' Präsentation, die zugleich mit den reproduzierten Werken den Kunstsinn Leopold Wilhelms feierte – zum Verkauf stehende Sammlungsstücke aus Wunderkammern aufführten, gab es im Übrigen laut Auskunft von Krzysztof Pomian seit 1616 (vgl. *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*, Berlin 1998, S. 63 f. [frz. Original: 1987]).

⁴ Vgl. Agamben, *L'homme sans contenu*, a. a. O., S. 43 f.

⁵ Zit. nach ebenda, S. 41.

⁶ Ebenda.

⁷ Zit. nach ebenda, S. 42.

⁸ Carol Duncan, *Civilizing Rituals*, a. a. O., S. 14.

⁹ Robert Smithson, *Kulturelle Gefängnisse* (engl. Original: 1972), in: ders., *Gesammelte Schriften*, Köln 2000, S. 185.

¹⁰ Selbst dort etwa noch, wo die entsprechenden Emphasen de facto mehr und mehr zum dünnen Deckdiskurs werden, der über den neoliberalen Paradigmen folgenden Strukturwandel vieler Kunst- und Kulturinstitutionen ausgebreitet wird.

¹¹ Carol Duncan, *Civilizing Rituals*, a. a. O., S. 8 f.

¹² Vgl. Tony Bennett, *Culture. A Reformer's Science*, London, Thousand Oaks, New Delhi 1998, S. 110–115.

¹³ Vgl. dazu z. B. Lucien Febvre, *Zur Entwicklung des Wortes und der Vorstellungen von »Zivilisation«* (frz. Original: 1930), in: ders., *Das Gewissen des Historikers*, Berlin 1988, S. 39–78.

¹⁴ Zit. nach Tony Bennett, *Putting Policy into Cultural Studies*, in: Lawrence Grossberg, Cary Nelson, Paula Treichler (Hg.), *Cultural Studies*, London, New York 1992, S. 23–34, hier: S. 27.

¹⁵ Tony Bennett, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics*, London, New York 1995, S. 62.

¹⁶ Vgl. für den deutschsprachigen Kontext dazu insbesondere Georg Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt/M. 1996.

¹⁷ Antonin Artaud, *Das Theater und sein Double* (frz. Original: 1938), München 1996, S. 13.

¹⁸ Walter Benjamin, *Eduard Fuchs, der Sammler und der Historiker* (Original: 1937), in: ders., *Aufsätze, Essays, Vorträge* (Gesammelte Schriften Bd. II.1), Frankfurt/M. ²1999, S. 465–505, hier: S. 478.

¹⁹ Selbstverständlich gilt dieses Prinzip nicht nur für KünstlerInnen und Kunstwerke, sondern auch für den vorliegenden Text und seinen Verfasser; Letzteren jedenfalls, soweit er mit der Abfassung von Texten oder Ähnlichem beschäftigt ist.

²⁰ Vgl. Michel Foucault, *Was ist ein Autor?* (frz. Original: 1969), in: ders., *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits. Band 1. 1954–1969*, Frankfurt/M. 2001, S. 1003–1041.

²¹ Ebenda, S. 1029 f. (Fußnote).

²² Zur bereits im 17. Jahrhundert entstehenden Figur des *homme de goût* vgl. Giorgio Agamben, *L'homme sans contenu*, a. a. O., S. 23–40.

²³ Vgl. Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), *Gastarbeiteri. 40 Jahre Arbeitsmigration*, Wien 2004; der Katalog dokumentiert neben der Arbeit der Initiative Minderheiten und des Wien Museum Karlsplatz, die – unter Einbeziehung diverser AkteurInnen aus spezifischen politischen Arbeitsfeldern – für Konzeption und Koordination der Ausstellung verantwortlich waren, auch die Vermittlungsüberlegungen und -konzepte, die (ebenfalls unter Einbeziehung »nichtprofessioneller« AkteurInnen) vom Büro trafo.K erarbeitet wurden.

²⁴ Jorge Ribalta, *Mediation und Herstellung von Öffentlichkeiten. Die MACBA Erfahrung*, www.republicart.net/disc/institution/ribalta01_de.htm (10.3.2005).

Telefonate mit Bildern und Bildtelefone

Andreas Spiegl

In den letzten Jahren trifft man immer mehr Menschen in immer mehr Ausstellungen mit Geräten am Ohr, die immer mehr Telefonen gleichen, aber (noch) keine sind. Die Rede ist von Audioguides. Das wachsende Begehren nach diesen Geräten scheint mehrere Gründe zu haben.

Gemeinsam ist diesen Gründen ein mehrfacher Verdacht: Steht auf der einen Seite der Zweifel, für die Auseinandersetzung mit den zu erwartenden Werken nicht genug Wissen parat zu haben, so steht auf der anderen Seite der Gedanke, dass die zu erwartenden Werke von sich aus immer weniger zu sagen scheinen, um nicht gerade Informationen zu verschweigen, ja historisch unausweichlich verweigern, um erst mit dem entsprechenden Rüstzeug erobert werden zu können.

Zur klassischen Ausrüstung zählen neben den erwähnten Audioguides die Kataloge, die meist nach der ersten Begegnung mit dem Unbekannten konsumiert und als repräsentationspolitisches Souvenir mit nach Hause genommen werden. Damit stellt der Katalog zwar ein wichtiges Requisite in der Ausrüstung da, das aber seinen Vorteil der komplexen inhaltlichen Aufbereitung verspielt, weil es aufgrund seines Gewichts, seiner Sprache und seines Umfangs für den spontanen Einsatz vor Ort und vor dem Werk nicht geeignet erscheint. Weiters gibt es die klassische Führung, die in vielen Fällen erst so spät beginnt, dass das Warten darauf nicht in Betracht kommt, oder aber eine thermodynamische Gruppenerfahrung verspricht, die dem Begehren nach individueller Zeit- und Wegplanung, nach individueller Betrachtung und Ausein-

andersetzung nur wenig Raum lässt. Dann bleiben da noch die Texte an den Wänden: Standard geworden sind die monumentalen Texte an den Eingangswänden, die in aller Eile über das Wichtigste informieren und für die Begehung und Begegnung einen ersten Rahmen und Anhaltspunkte liefern. Direkt neben den Rahmen und Sockeln in den Ausstellungsräumen finden sich dann noch die kleineren Texte, die für den Blick auf das Einzelne und das Detail bestimmt zu sein scheinen – erfordern sie doch oft eine derartige Nähe zur Wand und damit zum Werk, dass die Details in Reichweite und damit zum Greifen nahe liegen. Bisweilen erinnert dies stete Vor und Zurück mit der entsprechenden Körperhaltung an einen Tanz, man möchte sagen: an eine Art Info-Foxtrott vor dem Werk. Wem all diese Ausrüstungsteile nicht wirklich angemessen erscheinen, um sich mit der nötigen Distanz und dem nötigen Wissen auf die Begegnung mit dem Werk und sich selbst einzulassen, dem stehen Audio-guides zur Verfügung.

Sie können gleich an der Kasse erworben werden; sie sprechen wahlweise mehrere Landessprachen – und schweigen, wenn sie nicht mehr verraten sollen, als individuell für nötig erachtet wird. Sie bieten allgemeine Informationen genauso wie Details und haben die Qualität, simultan zum Sehen den Blick akustisch zu lenken und zu leiten. Überdies sind sie sozial verträglich, weil sie in ihrer frei einstellbaren Lautstärke nie lauter werden, als die Intimität der Auseinandersetzung erlaubt. Soziales Verhalten steuern sie auch damit, dass sie das Subjekt mit der entsprechenden Ausrüstung am Ohr für unansprechbar erklären – wie man mit jemanden nicht spricht, der gerade telefoniert, so reicht das bloße Gerät in der Hand als Zeichen für individuellen und nicht zu störenden Kulturkonsum. Der Audioguide garantiert damit freie Bahn; er ist immer bereit, ganz gleich, wo man ist oder wohin man sich verirrt hat. Anstelle sich vor den Texten an der Wand und neben den Werken entsprechend zu verbeugen,

genügt ein verstohlener Blick auf die zu wählende Zahl, und man hört in maximal 90 Sekunden und einfachen Satzgebilden, was man immer schon wissen wollte oder sollte. Oft sind diese Informationen noch angereichert mit akustischem Ambiente aus historischen Quellen, akustischen Stimmungsbildern und Vorschlägen, wohin die nächsten Schritte führen könnten. Der Audioguide ist damit der ideale Führer für jemanden, der weder geführt werden noch verloren gehen will.

Ist für die Produktion von Audioguides genug Budget vorhanden, so bieten diese darüber hinaus die Möglichkeit, nicht nur von einer dominanten Stimme geleitet und informiert zu werden, sondern abwechslungsreich von mehreren Personen unterschiedlichen Geschlechts und unter dem Eindruck eines ganzen Orchesters von Spezialisten und Experten beraten zu werden. Die Entscheidung für mehr Information ist nur eine Frage der nächstzuwählenden Zahl, und man dringt tiefer und tiefer in die Materie. Das Einzige, das dabei schwindet, ist das Gefühl von Angst, verloren zu gehen. Was an der Kasse noch erwartungsgemäß unbekannt erschien, verwandelt sich im informationsgestützten Akt der Begegnung zum nachvollziehbaren Argument. Nicht selten liefern die Audioguides nicht nur sogenannte Hintergründe und Gründe für ein Werk, sondern zugleich eine Beschreibung der entsprechenden Wirkungen. Auf diese Weise verwandelt sich jede Bildsprache und deren Rezeption in eine Frage objektiverer Begrifflichkeit. Dieses akustisch und sprachlich ausgerüstete Subjekt wird gefasst als verallgemeinerbares Konstrukt, das sachlichen Argumenten gegenüber genauso offen ist wie den Gefühlen, die es angesichts der Erläuterungen in sich emporsteigen fühlen müsste. Hier überzeugen vor allem die Stimmen, die mit angemessenem Ausdruck und Timbre beschreiben, was mehr ist als Information: die Kartografie einer stillen und intimen Emotionalität als objektivierbare Menschlichkeit.

Selbst der Blick, der in diesen Beschreibungen beschrieben und beschworen wird, ist so vom Werk inspiriert, dass keine kulturelle Differenz an der Faktizität des im Nachvollzug Erlebbaren zweifeln könnte. Der Audioguide dient damit nicht nur als Informationsquelle am Ohr, die das eingangs vermutete Wissensdefizit beheben sollte, sondern er wird zur akustischen Brille, die dem Auge hilft, wahlweise und sukzessive klarer, schärfer, tiefer und weiter zu sehen. Was zuvor unbekannt war, verwandelt sich mit dem Kommentar in Wiedererkennbares. Man lernt zu sehen, was man hört, oder anders rum: Mit dem Audioguide lernen die Ohren zu sehen und die Augen zu hören. Der Eindruck, mit dem Audioguide am Ohr mit den Werken im Raum telefonieren zu können, liegt nahe. »Wer spricht?! Ach, Herr Pollock, ich habe Sie fast nicht erkannt.«

Nun stellt sich die Frage, ob die Verwandtschaft zwischen der Kommunikation mit einem Kunstwerk und einem Telefonat die Konsequenz einer telematischen Alltagskultur darstellt, die sich über einen allgegenwärtigen Einsatz medientechnologischer Apparaturen einer Distanz und Ferne vergewissert, so nah die Realität auch sein und gehen mag. Zur Diskussion steht damit die These, dass die Popularität der Audioguides nicht allein über die Einsatz- und Vermittlungsfähigkeit dieses Mediums erklärt werden kann, sondern vor allem über seine Nähe zum Mobiltelefon. In diesem Sinne wäre der Audioguide das institutionell erlaubte Mobiltelefon in Ausstellungsräumen, in denen man zwar nicht telefonieren darf, nun aber doch telefonieren kann, weil man potenziell und wahlweise immer telefonieren können muss. Ob die formale Ähnlichkeit zwischen Audioguides und Mobiltelefonen eines Tages dazu führen wird, dass man anstelle der zu entlehnenden Geräte gleich das eigene Mobiltelefon benutzen und sich mit einer entsprechenden Nummer und Gebühr in das Informationssystem einwählen kann, sei dahingestellt. (Zumindest die Situationisten hätten ihre Freude

daran gefunden, fernab von Institutionen und inmitten der Stadt sich in eine Ausstellungsführung einzuwählen und sich Bildbeschreibungen und historische Zusammenhänge anzuhören, auch wenn man gerade in der Straßebahn sitzt und über die zufällige Begegnung eines Regenschirms ...).

Um diese These in den Raum stellen zu können, seien ein paar Anmerkungen und Beobachtungen zum Gebrauch des Mobiltelefons vorausgeschickt. Seine Mobilität bildet die Grundlage für eine Kommunikationsstruktur, für die die eigene Abwesenheit konstitutiv ist. Angenommen, diese Kommunikation ist zentral für die Frage der Sozialisierung, dann definiert sich diese gerade über räumliche Distanz, über Abwesenheit. Kommunizieren hieße dann am liebsten mit Menschen zu sprechen, die nicht da sind. Oder anders ausgedrückt: Die Popularität des Mobiltelefons und seines steigenden Gebrauchs könnte indikativ sein für eine Kommunikation, deren wesentliches Motiv darin besteht mitzuteilen, dass man nicht da ist. Das Mobiltelefon wird zum Indikator dafür, dass man immer irgendwo ist, nur nicht da. Und diese Abwesenheit löst erst das Begehren nach Kommunikation aus. Hat man sich sonst nichts zu sagen, so liefert die Abwesenheit zumindest ein Motiv fürs Kommunizieren, und sei es, darüber zu informieren, warum man gerade nicht oder noch nicht da ist. Zu dieser Kategorie zählen jene Anrufe, die einfach mal danach fragen, wo man denn gerade steckt. Und trifft man sich dann mal gerade doch, so stellt nicht selten das je neu erworbene Mobiltelefon, seine Vorzüge und Zusatzfunktionen den ersten Gesprächsstoff dar.

Paradoxerweise führt die Lokalisierung im Irgendwo zu einer Definition der Distanz. Indem man mitteilt, wo man ist, bestätigt man, dass man nicht da ist; man klärt die Distanz dieses Ortes zu einem anderen. Indem man darüber informiert, wo man gerade steckt, vermittelt man im selben Atemzug die Botschaft, dass man abwesend ist. Mit anderen Worten: Über die Bereitschaft des Mobiltelefons,

das Subjekt in räumlicher Distanz zu lokalisieren, wird jeder Ort, an dem man sich befindet, zugleich zum Ort der Abwesenheit von einem anderen. Virtuell ist dieses telematische Subjekt immer ab- und anwesend zugleich. Ganz gleich, wo es ist, es ist damit auch immer irgendwo nicht. War es vor Jahren der Kompass, der darüber informierte, wo man sich befindet, so fungiert das Mobiltelefon heute als Kompass, der darüber Auskunft gibt, dass man gerade nicht da ist: als Kompass der Abwesenheit.

Die Tatsache, dass die Erreichbarkeit im Irgendwo eine räumliche Indifferenz mit sich bringt, erhebt jeden Ort zu einem Potenzial der Abwesenheit und eines Irgendwo, in dem man sich erst zurechtfinden muss. Ein Hinweis auf die GPS-Generation bei den Mobiltelefonen sei hier nur erwähnt.

Die Koppelung von Anwesenheit und Abwesenheit verwandelt das Hier und Jetzt in eine Option; der unerwartete Anruf erwischt das Subjekt immer irgendwo. Was im Augenblick des Anrufs als Hier und Jetzt erscheint, entpuppt sich als kontingente Größe. Eine Minute früher oder später, und schon wäre man anderswo. Was sich dem Auge zeigt und wohin das Ohr sich wendet, sind zwei verschiedene Raumfiguren. Die akustische Kommunikation und Sozialisierung orientiert sich an anderen Koordinaten als das Auge. Was dem Subjekt zu tun bleibt, ist, die Differenz zwischen beiden zu koordinieren. Halb anwesend hier, halb abwesend da: ein räumlicher Hybrid. Nur selten haben die akustische Kommunikation und der visuelle Rahmen ein verbindendes Element. Worüber man gerade spricht und was man gleichzeitig sieht, sind zwei Ebenen, die so lose miteinander verknüpft sind wie die surrealistischen Montagen. War die Berufung auf das entsprechend Irrationale und Absurde einst eine kulturkritische Forderung der Surrealisten, so profanisiert das Mobiltelefon diese Erfahrung zur Alltagsgewohnheit – zu einem 24-Stunden-Surrealismus, geöffnet rund um die Uhr und überall vorhanden. Die Leichtigkeit, mit der man in

der Aufmerksamkeit vom akustischen in den visuellen Raum gleitet und zurück, mit der man sich hier verabschiedet, um dort aufmerksam zu sein und umgekehrt, verwandelt das Mobiltelefon zum handfesten Raumgleiter. Was es neben den Gesprächen vermittelt, sind räumliche Hybriden und ein Subjekt, das die in der Physiologie der Moderne entdeckte Eigengesetzlichkeit der Sinne dafür nützt, mit einem Sinn anwesend zu sein und den anderen auf Reisen zu schicken. Gilt die Aufmerksamkeit dem Ohr, erscheint dem Auge, was es sieht, als Panorama. Und richtet sich jene auf das Visuelle, dann wird dem Ohr, was es hört, zum akustischen Ambiente. War es ein Versprechen des frühen Kinos, den Raum der Stadt für die Dauer des Films verlassen zu können, ohne die Stadt verlassen zu müssen, um für ein paar Minuten im flimmernden Irgendwo zu sein, so übernimmt das Mobiltelefon dieses Versprechen: Da, wo Sie gerade sind, sind Sie auch abwesend. Es liegt nahe, in diesem Abwesenheitsversprechen eine Funktion des Mobiltelefons zu erkennen, die weniger mit Kommunikation zu tun hat als mit einem Begehren nach imaginärer Abwesenheit.

Was sich dem Auge als Panorama zeigt, während das Ohr auf Sozialisierung geschaltet ist, ist ein Bild der Realität, vergleichbar einer Vorstellung von Realität – halb anwesend, halb abwesend: ein hybrides Bild, eine hybride Vorstellung von Realität, eine hybride Sichtbarkeit. Die Tatsache, dass das Begehren nach Mobiltelefonen mit eingebauter Kamera rapide gestiegen ist, hat neben der Zusatzfunktion vielleicht auch einen Grund darin, das Sichtbare nun mit demselben Raumgleiter definitiv ins Bild verwandeln zu können. Damit wird dem Auge, was es gerade noch vor Augen hatte, zum Bild, und dieses Bild erklärt, was es zeigt, zum bloßen Motiv, zur Option einer Anwesenheit. Halb aktuell, halb virtuell. Halb so gefährlich, halb so bedrohlich, halb so befremdlich, halb so real: eine Chimäre. Das Bildtelefon wird zum Instrument, das Sichtbare ins Bild zu verwandeln, um im Bild die Distanz

zum Hier und Jetzt festzuhalten. Das Hier und Jetzt wird zu einer Frage der Speicherkapazität, zu einer Option, die ihrerseits nach irgendwo und irgendjemandem geschickt werden kann: als Reality-TV.

Wenn eine Funktion des Mobiltelefons oder Bildtelefons darin liegt, imaginär eine Distanz zum Hier und Jetzt bereitzustellen, also Distanzen nicht zu überbrücken, sondern zu artikulieren, dann wird es zur Waffe gegen eine Realität, die Gefahr läuft, zu nahe zu kommen. Wer ein Mobil- oder Bildtelefon sein Eigen nennt, ist ausgerüstet und gewappnet: allzeit bereit, Distanz zu schaffen. Die Mode hat dafür Sorge getragen, dass es am Gürtel befestigt werden kann wie einst das Messer oder Schwert.

Angenommen, dieses telematische Subjekt gerät in eine Ausstellung und sucht nach einer angemessenen Ausrüstung. In Form und Handhabung dem Telefon verwandt, bietet der Audioguide die Möglichkeit, quasi mit einem Werk zu telefonieren und dieses gleichzeitig im Auge zu haben – als Umgebung und aus sicherer, telematischer Distanz. Dieser Blick ist prüfender Natur. Was als Gedanke aufkommt, ist der Vergleich, ob das zu Hörende und zu Sehende übereinstimmen. Was früher der Kenner war – der Connoisseur, der auf der Basis seiner Erfahrung die nötige Distanz aufbringen konnte, um zu urteilen –, ist heute der Besucher, der sich mit dem Audioguide am Ohr in sicherer Distanz weiß und aus der Entfernung zwischen Information und Werk seine Schlüsse zieht. Wie für das mobiltelefonierende Subjekt wird die Anwesenheit im Raum stets begleitet von einer Abwesenheit. Was im Raum als Subjekt mit Audioguide erscheint, vermittelt manchmal den Eindruck eines ferngesteuerten Avatars. Der Audioguide wird so zur Fernbedienung eines Subjekts, das sich im Wissen um die nötige Distanz selbst durch unbekanntes Territorium manövriert. Schreitet der Avatar von Werk zu Werk, so bleibt das Subjekt imaginär im hybriden Irgendwo. Sollte mit einer künstlerischen Arbeit ein Augenblick der Verunsicherung, der Wider-

sprüchlichkeit oder Peinlichkeit intendiert gewesen sein, so werden diese mit dem Griff zum Audioguide und im sicheren Kommentar zu bloßen Bedingungen des Werks erklärt und im Nachvollzug überprüfbar. Das Erlebnis eines Schauders oder umfassender Harmonie entspricht dann in etwa dem Grauen angesichts der TV-Nachrichten über eine schrecklich widersprüchliche Welt, von der man informiert, aber nicht betroffen ist. Über den Audioguide wird selbst der eindrucksvollste Raum in medientaugliche Formate und für entsprechende Rezeptionen übersetzt. Der Ausstellungsbesuch erinnert aus dieser Perspektive an Katastrophentourismus. Was als Ausstellung mit spektakulären Originalen geplant und beworben wurde, vermittelt sich gleichermaßen als Schauplatz und Tatort, an dem noch die Spuren des Ereignisses kleben. Hat Walter Benjamin in seinem Text über »Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit« von der Zeugenschaft der Originale geschrieben, die den immer wieder reproduzierbaren Abbildern abhanden gekommen ist, dann schafft es der Audioguide, selbst die Originale rezeptionstechnisch in Spuren ihrer selbst zu verwandeln. Was als Werk im Raum steht, wird durch den mobilen Kommentar zum Schauplatz eines Ereignisses, das sich im Blick reproduziert.

Folgt man den Gesprächen von Subjekten, die aus thermodynamischen Gruppenerfahrungen oder anderen Gründen den Audioguide der Führung vorgezogen haben, so orientieren sich die Schilderungen der entsprechenden Erlebnisse nicht selten an der Begrifflichkeit des Gehörten. Die Möglichkeit, für das visuell Erfahrene selbst eine Sprache zu entwickeln oder die Grenzen der eigenen Sprachlichkeit zu formulieren, wird kaum in Anspruch genommen. Die Sprachlosigkeit wird mit dem Audioguide zur anachronistischen Figur. Das Gleiche gilt für den Blick, mit dem ein Werk das vor ihm stehende Subjekt erfasst und dessen Blick zu lenken sucht. Mit dem Audioguide am Ohr wird das kommentierte Werk geblen-

det: Seine Funktion besteht darin, allein betrachtet zu werden. Wie sich das mobiltelefonierende Subjekt gleichsam davon absentieren kann, wo immer es ist, verschwindet das akustisch geführte und telematische Subjekt vor dem Werk und für das Werk. Das Subjekt, das ganz Ohr ist, wird unsichtbar. Das erklärt vielleicht auch den Eindruck, durch leere Ausstellungsräume zu spazieren, selbst wenn sich mehrere Avatare darin bewegen. Nicht zuletzt liefert der mögliche Griff zum Audioguide eine Antwort auf die Frage, wie man sich vor einem Werk zu verhalten habe. Wie und wie lange man vor einer Arbeit zu stehen habe, um sie verstehen zu können, erklärt der Gestus des Telefonierens. Ist das Telefonat zu Ende, wählt man die nächste Nummer.

Aber all diese Verdächtigungen, ja Unterstellungen, ändern wenig daran, dass die Form der Auseinandersetzung mit dem Audioguide einer legitimen Matrix des telematischen Subjekts entspricht. Was mit dem Audioguide in die Aura der Ausstellungsräume schwappt, ist bloß die Alltäglichkeit, sich die Realität imaginär vom Leib zu halten. So gesehen liegt die skizzierte Problematik weniger in den Audioguides selbst, sondern in der scheinbaren Angemessenheit oder Neutralität ihres Gebrauchs. Zu wünschen wäre deshalb, für die Gestaltung des Hörbaren selbst Künstler und Künstlerinnen heranzuziehen, die in der Lage wären, die Selbstberedsamkeit dieses Mediums vor Augen zu führen, um die Selbstvergessenheit während des Gebrauchs in Erinnerung zu rufen.

Teil 2: Präsentationen

Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren

Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung
in Wien

Renate Höllwart

Museumspädagogik, Kunstvermittlung, Kulturvermittlung, BesucherInnenservice, Bildungsarbeit und noch einige Begriffe mehr beschreiben Tätigkeitsfelder, welche gegenwärtig einen fixen Bestandteil im Bereich der Arbeit mit BesucherInnen im Museums- und Ausstellungswesen darstellen. Recherchiert man in diversen offiziellen Werbemedien oder im Internet nach den verschiedenen Vermittlungsangeboten der Kunst- und Kultureinrichtungen, stößt man auf eine Vielzahl an thematisch und methodisch auf die jeweiligen BesucherInnengruppen zugeschnittenen Vermittlungsangeboten. Diese hohe Anzahl an unterschiedlichen Angeboten macht es unmöglich, hier auf alle AkteurInnen und Vermittlungsformen einzugehen.

Im folgenden Beitrag möchte ich daher am Beispiel einiger (inner- und außerinstitutioneller) Vermittlungspraxen sowie der Ausbildungssituation und der Etablierung einer Interessenvertretung eine historische Entwicklung der Kunst- und Kulturvermittlung mit dem Schwerpunkt Wien skizzieren. Die ausgewählten Beispiele sollen eine Basis für die Diskussion über verschiedene Vermittlungsansätze und deren Rahmenbedingungen bieten. Ich habe sie exemplarisch im Hinblick darauf ausgewählt, inwiefern sie eigene Fragen aufwerfen, ohne damit den Anspruch einer vollständigen oder repräsentativen Wiedergabe aller Vermittlungsformen, die derzeit in einer sich

zunehmend vergrößernden Ausstellungs- und Museumslandschaft entwickelt und praktiziert werden, zu erheben. Ziel ist es, Entwicklungslinien hervorzuheben, die eine Positionsbestimmung der gegenwärtigen Kunst- und Kulturvermittlung ermöglichen.

Unter »Vermittlungsarbeit«, so formuliert Gabriele Stöger in ihrem Beitrag im Schulheft 111 über einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, »ist im Zusammenhang mit Museen und Ausstellungen der Einsatz von Mitteln (Sprache, Texte, Material, Medien) zur Herstellung von Beziehungen zwischen Bereichen, Personen, Gruppen, Themen oder Dingen zu verstehen, die ohne Vermittlung nicht zustande kommen würden«¹. Spricht man von Vermittlungsarbeit, steht meist die Arbeit im direkten Kontakt mit den BesucherInnen, die »personale Vermittlungsarbeit«, im Vordergrund. Dies umfasst Formate wie Überblicksführungen, Kunst- und Ausstellungsgespräche, Workshops, dialogische Führungen, Diskussionveranstaltungen, Exkursionen, Malateliers u. v. m. Parallel dazu haben sich mediale Vermittlungsformen etabliert, welche sich aus der Konzeption und Produktion von Raumtexten, Begleitbroschüren, Materialien für den Unterricht, Websites, Informationsräumen, Katalogen und Audioguides zusammensetzen.

Die Entwicklung der Kunst- und Kulturvermittlung ist nicht ohne die Veränderungen in der Auseinandersetzung über die Rolle und die Aufgaben des Museums und auch nicht ohne die Veränderungen in Bezug auf den Kunstbegriff zu denken. Oft werden diese Auseinandersetzungen im Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung in der Gestalt der Angebote für Kinder und Jugendlichen manifest. In diesem Sinne agierte auch Alfred Schmeller, Direktor des Museums Moderner Kunst, als er bereits 1970 im Museum des 20. Jahrhunderts erstmals ein Programm für Kinder und Jugendliche mit dem Titel »Kinder malen, zeichnen, formen« anbot. Für Alfred Schmeller ging es in diesem Zusammenhang auch um die Erweiterung des

Museumsbegriffs. Museen sind für Schmeller nicht nur als Orte des Sammelns, Forschens und Aufbewahrens zu begreifen, ein Museum der modernen Kunst habe vor allem auch die Aufgabe, ein Ort des Tuns, ein Atelier zu sein und das Entstehen, den Prozess eines Werkes zu zeigen. Die Arbeit mit Kindern in den Ausstellungsräumlichkeiten ist dabei »Teil einer Entwicklung vom passiven zum aktiven Museum«². Die Aktionen »Freies Malen« und »Museum einmal anders« verfolgten die Intention, den Kindern »einige Kunsterlebnisse zu vermitteln und die kindliche Kreativität zu pflegen«³. Im Vordergrund der Malaktionen stand, einem Spiel ähnlich, durch das Erfassen mit den Sinnen einen unmittelbaren Zugang zur Kunst zu ermöglichen – das Museum, gedacht als Ort der Sinne, als eine Alternative zum Alltag. Die Annahme, dass vor allem Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren »an Wahrnehmungsstörungen [leiden], weil in der Zeit vor der Schule auf die Sinneserfahrungen zu wenig Wert gelegt wurde«⁴, bekräftigten die anfangs durchaus mit Ablehnung konfrontierte Methode der praktischen Arbeit im Museum. Die in den Malaktionen entstandenen Arbeiten der Kinder wurden gemäß der innovativen Erneuerung der Museumspraxis integrativer Bestandteil der Ausstellungstätigkeit und im Rahmen einer einmonatigen Präsentation mit dem Titel »Zeichnen – Malen – Formen«⁵ im Museum des 20. Jahrhunderts ausgestellt.

AKTEURINNEN, METHODEN UND ZUSTÄNDIGKEITEN

Die Anfänge der Vermittlungsarbeit in Österreich fallen in eine Zeit, als kulturpolitische Maßnahmen in Richtung »Kultur für alle« gesetzt wurden. So zielte der von der sozialdemokratischen Regierung 1975 beschlossene »Kulturpolitische Maßnahmenkatalog« auf »die Hebung des Bildungsniveaus und die Verbesserung des Kulturverhal-

tens der österreichischen Bevölkerung«⁶. Man war bestrebt, »allen Schichten« einen »schrankslosen« Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen. Die Auseinandersetzung mit Kunst- und Kulturgütern sollte also kein Privileg mehr darstellen.

Jedoch waren es weniger die Museen selbst, die sich um spezifische Vermittlungsangebote für BesucherInnen bemühten, es oblag vielmehr dem damaligen Bildungsministerium bzw. den freiberuflich tätigen PädagogInnen und KünstlerInnen Vermittlungsarbeit in Museen und Ausstellungen zu etablieren.⁷

Eine der HauptinitiatorInnen für eine Methode der Kunst- und Kulturvermittlung, die bis heute praktiziert wird, ist Heiderose Hildebrand – Galeristin, SchauspielerIn und Kunstvermittlerin –, die bereits 1977 mit der privaten Initiative ...das lebende museum... vor allem in Heimatmuseen in den Bundesländern tätig war.

Mit der Gründung des Museumspädagogischen Dienstes der Bundesmuseen⁸ im Jahr 1985 und der Bereitstellung eines Arbeitsplatzes im Museum Moderner Kunst in Wien realisierte Heiderose Hildebrand mit einer Gruppe von Studierenden der Akademie für angewandte Kunst das Projekt »Kolibri flieg«. Es wurden »Aktionsvormittage« und »Bildergespräche« zu verschiedenen Themenschwerpunkten für SchülerInnen ab der vierten Klasse – von außen und vorerst unentgeltlich – organisiert. Methodisch steht dabei die persönliche Betrachtung im Zentrum. Über einen assoziativen Einstieg ins Thema und einer sogenannten »subjektiven Erkundungsphase«, in der die TeilnehmerInnen durch eine spezifische Aufgabe zur Auswahl eines Werkes aufgefordert werden, findet eine Annäherung an die jeweils ausgewählten Arbeiten statt. Eine anschließende Bildbeschreibung (formale Analyse), Informationsvermittlung und nach Bedarf und Möglichkeit eine praktische Tätigkeit im Museum erweitern die Auseinandersetzung mit Kunst.⁹

In der Broschüre (1987) über Intentionen und Methoden der Arbeit von »Kolibri flieg« führte Heiderose Hildebrand den Begriff der »zeit- und personalintensiven Vermittlungsarbeit« ein. Dies bedeutet eine Arbeit in Kleingruppen, mit etwa zwölf Personen, in einem Zeitraum von eineinhalb und mehr Stunden, die den BesucherInnen ermöglicht, aktiv sprechend und handelnd am Geschehen teilzunehmen¹⁰ – eine Anforderung an die Praxis einer qualitativen Vermittlungsarbeit, welche bis heute einen allgemeinen Bestandteil der »personalen Vermittlung« darstellt.

Das Projekt »Kolibri flieg« und damit die aktionsorientierte, Ausstellungen kritisch reflektierende Arbeit mit Jugendlichen im Museum wurde von Beginn an seitens des Museums mehr geduldet als gefördert.

1991, als der damalige interimistische Leiter des Museums Zettel im Haus aufhängen ließ, dass sich »das sehr geehrte Publikum durch die museumspädagogische Arbeit im Hause nicht gestört fühlen« möge, wurde eine Namensänderung beschlossen. Das Projekt »Kolibri flieg« wurde zum StörDienst – die »Kategorisierung der Kunstvermittlung durch das Museum wurde zum Auftrag gewendet«¹¹. Obwohl durch die Arbeit eng mit dem Museum Moderner Kunst verbunden, definierte sich der Verein StörDienst als dezidiert institutionskritisches Projekt. Karin Schneider schreibt weiters dazu:

»Ein Dienst, der stört, Störung auf Bestellung, das ist in der Tat auf den ersten Blick eine verwirrende Setzung, eine, die (neben einer Möglichkeit, mit der Kunst umzugehen) die Unmöglichkeit des ›Geliebt-Werdens‹ in einer Institution beschreibt, oder wer bestellt sich schon die Störung seines Gefüges freiwillig? Einer Institution wie dem Museum würde die ständige Hinterfragung der eigenen Ordnung ganz gut tun. In der Regel funktionieren Institutionen so aber nicht. Störungen werden ausgeblendet, Ungereimtheiten ausgeschlossen.«¹²

Der Widerspruch zwischen dem Freiraum, der Autonomie einer kritischen Vermittlungsarbeit und der gleichzei-

tigen Forderung nach institutioneller Anbindung, die auch eine finanzielle Sicherung der Ressourcen bedeuten würde, sowie die Praxis, Ausstellungsinhalte nicht nur wiederzugeben, sondern auch Widersprüche zu provozieren und institutionelle Konventionen infrage zu stellen, prägen seit den frühen 1990er-Jahren die Diskussionen um die Vermittlung.

Im selben Zeitraum begannen sich im Laufe der 1990er-Jahre österreichweit weitere Projektinitiativen in Form von institutionsunabhängigen Vereinen zu formieren, wie z. B. Team EigenArt/museum (T.E.A.m)¹³, die Gruppe infra-rot, 101-Kulturvermittlung und Büro trafo.K in Wien, KuVert in Krems, KOM.M.A. und KIM/Kinder im Museum in Innsbruck, perspektiva kulturservice in Linz, see-gang und das Kunstwerk in Graz, um nur einige zu nennen.

Die Struktur selbstständiger Vereine ermöglichte einerseits eine unabhängige, kritische Vermittlungsarbeit, gleichzeitig bedeutet diese Selbstständigkeit aber immer auch eine prekäre finanzielle Situation für die einzelnen AkteurInnen.

Dies hat unter anderem zur Folge, dass sich die Vermittlungsszene und damit verbunden die Vermittlungspraxen ständig verändern und sich die AkteurInnen in immer neuen inhaltlichen und personellen Zusammenhängen wiederbegegnen. Die Bildung eines diese strukturelle Instabilitäten überbrückenden Netzwerks und der Austausch untereinander nehmen daher eine immer wichtigere Rolle in der Professionalisierungsdebatte ein.

ETABLIERUNG DURCH VERNETZUNG, INTERESSENVERTRETUNG UND AUSBILDUNG

1990 organisierten VermittlerInnen erstmals ein gesamt-österreichisches MuseumspädagogInnen-Treffen.¹⁴ In diesem Zusammenhang konstituierte sich 1991 der Öster-

© info@turia.at

reichische Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen. Mit der Gründung einer Berufsvertretung findet auch eine Veränderung der Berufsbezeichnung statt – MuseumspädagogInnen werden zu KulturvermittlerInnen. Diskussionen über die Professionalisierung der Kunst- und Kulturvermittlung bzw. der Entwicklung eines anerkannten Berufsbildes zwischen institutioneller Eingliederung und unabhängiger Vermittlungsarbeit prägen die Arbeit des Verbandes. Eine zentrale Forderung war, Kunst- und Kulturvermittlung als fixen Bestandteil der Museums- und Ausstellungslandschaft in Österreich zu etablieren. Dabei sollte das Berufsbild Kunst- und Kulturvermittlung in der öffentlichen Wahrnehmung, entgegen einem diffusen Kompendium an Vorstellungen, »was denn das Tätigkeitsfeld eines/einer VermittlerIn so alles sei«, konkretisiert werden. 1999 wurde dann im Auftrag des Verbandes ein Folder mit dem Titel »Kommunikation, Museumspädagogik, Bildungsarbeit, Kulturvermittlung in Museen und Ausstellungen«¹⁵ zur Darstellung des Tätigkeitsfeldes veröffentlicht. Medium zur Verbreitung der Informationen über die Tätigkeiten und Ziele des Verbandes war die Verbandszeitschrift »faxen«.¹⁶ In den »faxen« wurden nicht nur der Stand der Diskussionen über das Berufsfeld Kunst- und KulturvermittlerInnen, der Austausch über Theorie und Praxis sowie politische Stellungnahmen publiziert, sondern auch eine Empfehlung für angemessene Honorarsätze, welche professionelle Vermittlungsarbeit erst gewährleisten können, veröffentlicht.

Einen ersten Hochschullehrgang für Museumspädagogik (iff)¹⁷ gab es in Österreich 1989. Neben verschiedenen LehrerInnenfortbildungs- und Universitätslehrgängen im Bereich Museumspädagogik wurde 1990 ein postgradualer Lehrgang für »Ausbildung für KuratorInnen für Kunstmuseen und Kunstausstellungen« mit einem Schwerpunkt auf »Museum und Kommunikation« eingerichtet, dem weitere Lehrgänge folgten und der heute in

veränderter Ausrichtung seit 2002 durch den Universitätslehrgang »ECM – Exhibition and Cultural Communication Management« an der Universität für angewandte Kunst Wien weitergeführt wird.

Einen wesentlichen Beitrag zur Etablierung von Vermittlungsarbeit stellte die Arbeit des Büros für Kulturvermittlung¹⁸ dar, welches sich 1993 aus dem Museumspädagogischen Dienst entwickelte. Das vom damals zuständigen Bundesministerium für Unterricht und Kunst sowie für Wissenschaft und Forschung gegründete Büro sollte die Funktion einer Servicestelle übernehmen und darüber hinaus professionell Neuentwicklungen im Bereich der kulturbezogenen, partizipatorischen Vermittlungsarbeit initiieren und in der Weiterentwicklung fördern.¹⁹

Es wurde einerseits konzeptive Arbeit von verschiedenen institutionsunabhängigen Initiativen finanziert und gefördert und andererseits durch Publikationen zu verschiedenen Themen der Vermittlung sowie durch eine öffentliche Bibliothek mit dazugehörigem Dokumentationsarchiv Theoriearbeit durch Reflexion und Austausch ermöglicht. Ein weiterer Schwerpunkt war die Arbeit mit Lehrlingen. Die Projekte der Reihe »Das Nützliche und das Fremde« wurden jeweils in Zusammenarbeit mit KünstlerInnen und Kulturschaffenden sowie KulturvermittlerInnen konzipiert, mit dem Ziel, mit Lehrlingen eine Annäherung an künstlerische Prozesse zu erarbeiten.²⁰

THEMEN, STRATEGIEN UND VERSCHIEDENE HERANGEHENSWEISEN

Interaktion, Partizipation, handlungsorientierte Kommunikation, ästhetische Praxis sind wesentliche Bestandteile der methodischen Herangehensweise in der personalen Vermittlung. Sie sind Ausgangspunkt zahlreicher Vermittlungsansätze in unterschiedlichen Zusammenhängen ge-

worden und bilden die Grundlage für Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen von Vermittlungsarbeit. Im Zentrum der Auseinandersetzung steht seit Beginn der 1990er-Jahre die Intention einer »Demokratisierung« und damit einhergehend einer Öffnung der Museen und Ausstellungen für neue Publikumsschichten.²¹ Um dies zu gewährleisten, forderte der Verband der Kunst- und KulturvermittlerInnen in seiner Funktion als Berufsvertretung am 10. Österreichischen Museumstag (1998) – mit dem Hinweis darauf, dass rund 70 Prozent der Bevölkerung nie ein Museum oder eine Ausstellung besuchen²² – eine Ausstattung der Museen mit Kommunikations- bzw. Bildungsabteilungen. Eine Forderung, die heute zum größten Teil seitens der Museen erfüllt ist. Die meisten Institutionen des Bundes verfügen gegenwärtig über eine Bildungs- oder Vermittlungsabteilung. Die Anerkennung einer professionellen Vermittlungsarbeit und der Wunsch nach einem vielfältigen Vermittlungsangebot für ein breites Publikum scheint mit den an die Museen und Ausstellungshäuser gestellten Anforderungen nach steigenden BesucherInnenzahlen in Einklang zu stehen.

Es sind jedoch nicht nur die BesucherInnen, die im Rahmen von inhaltlichen und methodischen Diskussionen Thema sind. Die Bedeutung von Vermittlungsarbeit und damit einhergehend die Positionierung von Kunst- und KulturvermittlerInnen werden selbst immer wieder Themen von diskursiven Veranstaltungen, die oft in Eigeninitiative von freiberuflichen Kunst- und KulturvermittlerInnen organisiert werden. Im Zeitraum von 1997 bis 1999 wurden im Rahmen der Reihe »Forum Kunstvermittlung«²³ österreichweit Treffen initiiert, die eine außerinstitutionelle Theoriearbeit und Methodenreflexion sicherstellen sollten.

»Ist Kunstvermittlung eine Kunst?«, so lautet schließlich die Frage, der Eva Sturm und Sarah Smidt in der von ihnen organisierten gleichnamigen Tagung 1997 nachgegangen sind. Im Mittelpunkt stehen Gemeinsamkeiten

und Differenzen zwischen Kunst und Vermittlung, das Verschwinden der Grenzen von Vermittlung und künstlerischer Arbeit.²⁴ Dies hängt, so Eva Sturm,

»mit einem seit Beginn des Jahrhunderts existierenden und sich v. a. in den 60er Jahren konzeptionell verändernden Kunstbegriff zusammen, indem man sich im Zuge von Politisierungsbebewegungen nicht scheut, auch vermittelnd und gezielt im gesellschaftlichen/sozialen Raum wirken zu wollen. In den 90er Jahren machen KünstlerInnen Vermittlung, man spricht von Vermittlungskunst. [...] Und auf der anderen Seite und gleichzeitig [...] wird Kunstvermittlung immer künstlerischer, ist manchmal gar nicht mehr zu unterscheiden, gehört dazu, ist Teil der künstlerischen Arbeit, ist die künstlerische Arbeit.«²⁵

Ausgangspunkt der methodischen Diskussionen über die Bedeutung und Aufgabe der Kunst- und Kulturvermittlung ist meist das Szenario des Erstkontaktes der BesucherInnen mit Kunst. Luci Binder schreibt über die Arbeit des StörDienstes:

»Speziell der Umgang mit zeitgenössischer Kunst wird oftmals durch eine große Unsicherheit dem Neuen und Fremden gegenüber bestimmt. Die Schwierigkeiten, daß nicht auf bekannte Sichtweisen und Kategorisierungen zurückgegriffen werden kann, äußert sich z. B. in Vorurteilen, Abwehr und Scheu. Durch die personale Vermittlung soll eine Atmosphäre geschaffen werden, in der jeder seine Meinung artikulieren kann und damit auch ernst genommen wird.«²⁶

In diesem Zusammenhang manifestiert sich der Vermittlungsansatz, die BesucherInnen »dort abzuholen, wo sie stehen«, und wird zu einem weitverbreiteten Standard der Vermittlungsangebote. Eine wichtige Rolle spielt dabei von Beginn an die Arbeit mit Gegenständen. Es geht um »Dinge, die jeder/jede aus dem Alltagszusammenhang identifizieren kann [...]. Die vielfältigen, durch sie ausgelösten Assoziationen sind ein wichtiger Anknüpfungspunkt in der Begegnung mit einem ausgestellten Objekt.«²⁷

Die Arbeit mit Gegenständen hat die Funktion, in einem Einstiegsszenario alle TeilnehmerInnen zu beteiligen. Das freie Assoziieren eröffnet einen Sprachraum, in dem es leicht fällt, das Wort zu ergreifen. Dennoch impliziert diese Vorgangsweise auch einige Fallen. Eva Sturm spricht in diesem Zusammenhang von der Gefahr eines zu »freundlichen Einstiegs«, von geglätteten Differenzen: »Die implizite pädagogische Phrase vom ›Abholen, wo man steht‹ weist gefährlich in die Richtung von zu viel Harmoniebedürfnis, Ausschluss von Fremdem, Unangenehmem, Nicht-Bearbeitetem, schwer Aushaltbarem und Unfällen. Aber wer weiß, wo der andere steht, droht ihn schon in einem Bild festgezurrt zu haben.«²⁸ Demzufolge taucht vermehrt – nicht nur im Bereich Kunstvermittlung – die Frage auf, wer aus welcher Perspektive was sieht? Welche Rolle nimmt also der/die VermittlerIn in einem Vermittlungsprozess ein, und wie ist diese im Zusammenhang mit einem öffentlichen Diskurs über die Themen einer Ausstellung zu sehen?

»Die Bilder, mit denen die Jugendlichen in die Ausstellung kommen, sind nicht frei von den Stereotypen, die gesellschaftlich vermittelt werden. Um diese zu thematisieren, müssen sie erst im Gespräch auftauchen. Der erste Schritt zielt in diesem Sinne darauf ab, die Brillen, durch welche wir sehen, selbst in den Blick zu bekommen. Dabei taucht tatsächlich auch die Frage danach auf [...], mit welchen gesellschaftlichen Bildern und Macht- und SprecherInnenpositionen die Bilder, die die Jugendlichen haben (und die wir auch selbst haben) in Verbindung stehen.«²⁹

Bereits 1995 plädiert Gottfried Fliedl in seinem Aufsatz »Museumspädagogik als Interaktion« dafür, die Kritik der Institutionen und ihre Tätigkeit in die Museumspädagogik miteinzubeziehen – und zwar mit dem Ziel, »die Besucher selbst in die Lage zu versetzen, sich nicht bloß genießend und bewundernd auf vorgefertigte Werte und Bedeutungen zu beziehen, sondern selbst die Wandelbarkeit dieser Vorstellungen und die Veränderbarkeit der

scheinbar so starren und unveränderlichen institutionellen Rahmenbedingungen von ›Überlieferungen‹ zu durchschauen«³⁰. Oder, wie es Eva Sturm formuliert, es gehe um »aktives Zweifeln«³¹, um der Skepsis dem Repräsentierten gegenüber einen Handlungsraum zu geben.

UND JETZT?

Wirft man einen Blick auf die Werbungsmedien der einzelnen Museums- und Ausstellungsinstitutionen, so kann festgestellt werden, dass die Vermittlungsarbeit heute hauptsächlich von institutionsinternen Vermittlungsabteilungen (wenn auch zu unterschiedlichen Bedingungen) konzipiert und organisiert wird. Die vormals oft institutionskritisch positionierte Kunst- und Kulturvermittlung ist nun Teil der Institutionen selbst geworden und sieht sich mit Vereinnahmungsstrategien konfrontiert. Es stellt sich damit die Frage nach den Auswirkungen dieser Konstellation auf die Ziele einer aktuellen, politischen und prozessorientierten Vermittlungsarbeit. Insbesondere gilt es zu hinterfragen, inwieweit die Bedingungen offen für die Möglichkeiten einer reflexiven und institutionskritischen Vermittlungsaktivität sind. Oder, anders gefragt: Kann heute noch in Zusammenhang mit Vermittlungsarbeit von einem »Dienst, der stört« gesprochen werden?

ANMERKUNGEN

¹ Gabriele Stöger, Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung, Schulheft, 111, 2003, S. 16.

² »Kurier«-Gespräch mit Direktor Alfred Schmeller, Aus Betrachten wurde Aktion, in: Kurier, 5. Jänner 1971.

³ Elisabeth Safer, Begreifen heißt erfinden, in: Palais Liechtenstein – Museum Moderner Kunst (Hg.), Begreifen heißt erfinden, Wien 1991, S. 5.

⁴ Ebenda, S. 20.

⁵ Die Ausstellung im Museum des 20. Jahrhunderts »Zeichnen – Malen – Formen« im Dezember 1970 wurde von 6000 BesucherInnen besucht. Basierend auf den Projekten »Malaktion an Sonntagsvormittagen im Museum des 20. Jahrhunderts« und in späterer Folge »Malen im Museum Moderner Kunst/Palais Liechtenstein« bis 1991, wurden die Arbeiten der Kinder in Ausstellungen jeweils 1979 und 1989 der Öffentlichkeit präsentiert.

⁶ Vgl. Stöger, Museen, Orte für Kommunikation, a. a. O., S. 23.

⁷ Ebenda.

⁸ Im Rahmen des Museumspädagogischen Dienstes wurden in den sieben Jahren des Bestehens an zehn bis 13 Bundesmuseen Projekte realisiert. Die Verantwortung für die Gewährleistung von Vermittlungsarbeit an den Bundesmuseen wurde vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung in der Museumsordnung fixiert und 1992/93 den jeweiligen MuseumsdirektorInnen übertragen.

⁹ Vgl. Patricia Kravagna, Eva Sturm, Eine Skizze zur Methodik unserer Arbeit. Aspekte der Kunsterfahrung, in: Pädagogischer Dienst der Bundesmuseen (Hg.), Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums Moderner Kunst in Wien, Palais Liechtenstein, Wien 1987, S. 19.

¹⁰ Vgl. Heiderose Hildebrand, Das Projekt »Kolibri flieg«, in: Pädagogischer Dienst der Bundesmuseen (Hg.), Kolibri flieg. Ein pädagogisches Projekt im Rahmen des Museums Moderner Kunst in Wien, Palais Liechtenstein, Wien 1987, S. 10–13.

¹¹ Karin Schneider, Der StörDienst und – seine Geschichte, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung »Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen«, 15./16. Juni 2002 in Kassel, Berlin 2002, S. 53.

¹² Ebenda, S. 55.

¹³ Vgl. T.E.A.m – Susanna Gruber, Anna Petschinka, Walter Stach, Gabriele Stöger (Hg.), »Eros« »Lügen« »after six«. Partizipatorische Kultur- und Kunstvermittlung in Museen, Wien 2003. Das T.E.A.m ist allerdings schon seit 1988 tätig.

¹⁴ Vgl. Gottfried Fliedl, Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch (Hg.), Bewölkt-Heiter. Die Situation der Museumspädagogik in Österreich, Wien 1990.

¹⁵ Kommunikation, Museumspädagogik, Bildungsarbeit, Kulturvermittlung in Museen und Ausstellungen, gemeinsam herausgegeben von: Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen, Bundesverband Museumspädagogik e. V. (Deutschland), Museumspädagogik Schweiz, Verband der Fachleute für Bildung und Vermittlung im Museum, Wien 1999.

¹⁶ Die Zeitschrift »faxen« wurde bis 2002 (42 Ausgaben) vom Österreichischen Verband für Kunst- und KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen an die Mitglieder und InteressentInnen vertrieben und 2004 durch eine Homepage mit der Adresse <http://www.kulturvermittlerinnen.at/> ersetzt.

¹⁷ Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien an der Universität Klagenfurt.

¹⁸ Das Büro für Kulturvermittlung wurde 2004 im Rahmen der Umstrukturierung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur gemeinsam mit dem Österreichischen Kulturservice in Kulturkontakt Austria integriert sowie deren Tätigkeitsfelder Kulturvermittlung und kulturelle Bildung an diesen übertragen.

¹⁹ Tätigkeitsbericht des Büros für Kulturvermittlung, Wien, März 2003.

²⁰ Seit 1993 wurden österreichweit insgesamt 203 Projekte durchgeführt. Mehr als 4400 Lehrlinge aus rund 1700 österreichischen Betrieben haben mit etwa 160 Kulturschaffenden/KünstlerInnen und KulturvermittlerInnen gearbeitet.

²¹ Vgl. auch die Initiierung neuer Vermittlungsstrategien durch die Heranbildung von Keyworkers im Rahmen eines Sokrates-Projektes, dokumentiert in: Büro für Kulturvermittlung (Hg.), Museen, Keyworker und Lebensbegleitendes Lernen: Gemeinsame Erfahrungen in fünf Ländern, Wien 2001.

²² Österreichisches Statistisches Zentralamt. Mikrozensus Kultur und Freizeit, 1992.

²³ Diese Vernetzungsarbeit findet in der Organisation von einem KulturvermittlerInnen-Stammtisch eine modifizierte Fortführung. Informationen unter: <http://www.kulturvermittlerinnen.at/> (16.3.2005).

²⁴ Vgl. Pierangelo Maset, Bewegungsabläufe nervöser Kunstbegriffe, in: Stella Rollig, Eva Sturm (Hg.), Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum, Wien 2002, S. 85–96.

²⁵ Eva Sturm, Zum Beispiel: StörDienst und trafo.K, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung »Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen«, 15./16. Juni 2002 in Kassel, Berlin 2002, S. 33.

²⁶ Luci Binder, Personale Vermittlung, in: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hg.), StörDienst. Verein zur Schaffung kultureller Interaktion im Bereich moderner Kunst, Wien ca. 1993 (ohne Seitenangabe).

²⁷ Hannah Landsmann, Bärbl Zechner, Über den Umgang mit Dingen, in: Das Neue Museum, November/Dezember 2004, S. 20.

²⁸ Sturm, Zum Beispiel: StörDienst und trafo.K, a. a. O., S. 35.

²⁹ Nora Sternfeld, Renate Höllwart, »Es kommt darauf an«. Einige Überlegungen zu einer politischen und antirassistischen Pädagogik, in: Context XXI, Nr. 4–5, 2004, S. 46–48.

³⁰ Gottfried Fliedl, Museumspädagogik als Interaktion, in: Kristen Fast (Hg.), Handbuch der museumspädagogischen Ansätze, Opladen 1995, S. 55.

³¹ Vgl. Eva Sturm, Wo kommen wir dahin? Künstlerische Experimente zur Kunstvermittlung, Berlin 2004, S. 3.

»Ich entscheide mich dafür, MigrantInnen zu sagen«

Zur Vermittlung von »Gegenerzählungen« und
Repräsentationspolitik in der Ausstellung
»gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration«

Martina Böse

»Die Geschichte der Arbeitsmigration kann nur über verschiedene Geschichten, über Fragmente geschrieben werden, die sich nicht neutral in eine Allgemein-Erzählung einschreiben lassen, sondern Standpunkte vertreten. Daher wurden von Beginn an Personen und Institutionen angesprochen, die sich seit Jahren [...] mit dem Thema Migration auseinandersetzen, um vorhandenes Wissen zusammenzuführen. Diese Form der diskursiven Vernetzung und des breit angelegten Wissentransfers [...] lässt unterschiedliche Blickwinkel zu und ermöglicht Gegenerzählungen zum hegemonialen Diskurs.«¹

Mit dieser programmatischen Erklärung charakterisierte die Kuratorin der Ausstellung »gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« den Ausgangspunkt der Projektgeschichte im gleichnamigen Ausstellungskatalog. Den darin genannten Gegensatz zwischen der »Allgemein-Erzählung« und der Vertretung von »Standpunkten« möchte ich gemeinsam mit dem Hinweis auf das Ermögliche von Gegenerzählungen zum Anlass einer Auseinandersetzung mit der Sichtbarmachung von SprecherInnen und ihrer Positionierung im Ausstellungszusammenhang machen.

Obwohl dieser Band primär dem Tätigkeitsfeld der Vermittlung gewidmet ist, möchte ich den thematischen Rahmen dieses Beitrags weiter fassen und mich mit grundsätzlicheren Fragen von Repräsentation beschäftigen. Zu diesem Zweck ergänze ich die Titelfrage »Wer spricht?«

zunächst mit einem »worüber/wovon« und insbesondere mit dem Zusatz »aus welcher Perspektive?«. In der schon erwähnten Ausstellung, die in diesem Beitrag als Case-Study im Mittelpunkt steht – wie auch in anderen Ausstellungen mit dem gesellschaftspolitischen Anspruch, wenig oder nicht repräsentierte Standpunkte hegemonialen Diskursen entgegenzusetzen –, scheint diese Frage eine besondere Dimension zu gewinnen. *Wessen* Perspektive und Standpunkte werden von *wem* repräsentiert, *wer* ist das Subjekt der beabsichtigten Gegenerzählung? Und was sind die Herausforderungen einerseits an die AutorInnen, andererseits an die VermittlerInnen einer solchen Gegenerzählung?

Bevor ich mich mit diesen Fragen anhand der Ausstellung »gastarbajteri« befassen möchte, werde ich mich einigen Aspekten der Repräsentation und Repräsentationspolitik zuwenden: Was tut Repräsentation? Wie ist sie mit Macht verwoben? Und was hat Repräsentationspolitik damit zu tun?

VON DER MACHT DES SPRECHENS UND NENNENS

Einer konstruktivistischen Perspektive folgend, ist Repräsentation nicht als Spiegelung oder direkte Wiedergabe einer bestehenden Wirklichkeit oder eines bestehenden Gegenstandes zu betrachten, sondern vielmehr als Herstellung einer Wirklichkeit oder eines Gegenstandes durch die Art und Weise der Darstellung. Jede Darstellung repräsentiert zudem stets eine Entscheidung, eine Auswahl für eine von zahlreichen Darstellungsmöglichkeiten. Auch Kategorisierungen und Schemata, die in Repräsentationsmaschinen wie Museen vermittelt werden und die unter anderem dazu beitragen, das Dargestellte zu kontextualisieren, sind nie »natürlich«, sondern produziert, üblicherweise innerhalb bestimmter wissenschaftlicher Disziplinen.

Wie kommt es also dazu, dass die uns hier im Besonderen interessierenden musealen Repräsentationen, wie beispielsweise jene von »exotischen«, »primitiven«, »ursprünglichen« Kulturen, als Darstellungen einer außerhalb des Museums existierenden »Wirklichkeit« erscheinen können, gleichsam als Belege einer solchen Realität? Eva Sturm hat auf die Museen gewährten »Wahrheits- und Wissensvorschüsse« hingewiesen und beobachtet, dass von Museen gewöhnlich »ein in ihren jeweiligen Sichtbarkeiten zugrunde liegender Diskurs, der auf Erkenntnis beruht«, erwartet wird. »Man verspricht sich eine vorgeordnete Denk- und Argumentationsweise, die zumindest in hohem Maß gesichert ist, aus einem Wissen resultiert, das überprüft, seriös, korrekt, rational bzw. tradiert ist.«²

Im Kontext der »Disziplinierungsmaschine« Museum gewinnt die Frage der Autorität, (eine) Gegengeschichte(n) zu erzählen, also an besonderer Brisanz. Außerhalb des Blickfelds der BesucherInnen des Museums bleiben regelmäßig nämlich nicht nur die AutorInnen des repräsentierten Wissens, sondern insbesondere auch ihre KritikerInnen, die »Gegenstimmen« bzw. AutorInnen von Gegen-erzählungen. Eine zentrale Frage ist nun, welche Stimmen repräsentiert, wessen Wissen und Erzählungen wie und wo produziert werden und welche nicht.

Foucault folgend, ist die Produktion von Wissen durch Diskurs stets auf mehrfache Weise mit Machtverhältnissen verknüpft. Einerseits vermittelt Wissen Macht, und andererseits ist von Macht abhängig, welches Wissen wann und wo »angewandt« wird. Das besondere Verhältnis von Wissen und Macht führt weiters dazu, dass Wissen nicht nur mit der Autorität von Wahrheit ausgestattet ist, sondern auch dass, was durch Macht mit der Bedeutung von »Wahrheit« ausgestattet wird, Wirklichkeit werden kann, also reale Auswirkungen hat.

Auch der Versuch, Bedeutungen zu fixieren, wie es durch museale Repräsentation geschieht, ist untrennbar mit

Macht verbunden. Dabei muss es sich keineswegs um eine von einer zentralen Stelle ausgehende Macht handeln, wie etwa einer Regierungsmacht. Gerade in unserem Zusammenhang der Ausstellung über (Arbeits-)Migration sind »der herrschende Diskurs« und »das herrschende Wissen« über Migration keineswegs auf die Regierung oder jedenfalls nicht auf diese allein zurückzuführen. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein Thema, zu dem verschiedene Diskurse herrschen, welche einander mehr oder weniger ergänzen, stärken oder auch widersprechen.

Zu denken ist hier zunächst an akademische Diskurse, wie etwa jener der Migrationssoziologie, der Bevölkerungswissenschaft oder der Politikwissenschaft, die jeweils qualitative und quantitative Analysen der Entwicklung und Folgen von Migration und Migrationspolitik beisteuern.³ Dieses im akademischen Kontext produzierte und durch diesen mit besonderer Legitimität ausgestattete Wissen nährt wiederum andere Felder der Diskurs- und Wissensproduktion, wie etwa die Massenmedien oder die politische Rede von Regierung und Opposition. Letztere dienen schließlich verschiedenen Wissenschaftskontexten als Forschungsobjekt, etwa im Rahmen der kritischen Diskursanalyse von Medientexten über Migration.⁴

So wenig die genannten Wissenskontexte und -kanäle als gleichberechtigt oder gleich mächtig zu betrachten sind, so sehr gleichen sie einander – jedenfalls auf Österreich bezogen – in einem Punkt: Sie sind noch überwiegend von Individuen und Kollektiven bestimmt, die der Mehrheitsgesellschaft angehören. Im Gegensatz zu anderen Einwanderungsländern, wie etwa den Niederlanden oder Kanada, verfügen in Österreich lebende MigrantInnen beispielsweise nur sehr eingeschränkt über politische Mitspracherechte und sind in relativ geringer Zahl in mit Definitionsmacht ausgestatteten Berufen tätig. In der überwiegenden Mehrheit der in der medialen und politischen Öffentlichkeit wahrnehmbaren und wahrgenommenen Diskurse sprechen also *Nicht-MigrantInnen* –

über MigrantInnen und über Migration, während die Diskurse von MigrantInnen weitgehend unsichtbar bleiben.⁵

Die Verteilung von Definitionsmacht ist historisch asymmetrisch und von Machtverhältnissen abhängig. Diese ungleiche Verteilung zeigt sich in der massenmedial vermittelten Rede über MigrantInnen ganz deutlich in Differenzdiskursen.⁶ Diese stellen zwischen einem vorgestellten »uns« und der anderen Gruppe eine Differenz her, die durch die Auswahl »bestimmter Bündel von Merkmalen konstituiert ist, die der anderen Gruppe zugeschrieben werden und die in irgendeinem Sinn als bedeutungsvoll gelten«⁷. Die allen soziokulturellen bzw. ethnischen Selbst- und Fremdefinitionen zugrunde liegende Struktur des »wir und die anderen« drückt sich typischerweise in asymmetrischen Kategorisierungsschemata aus. Damit ist die Gegenüberstellung einer inhaltlich definierten Kategorie wie »ÖsterreicherIn« und »Österreich« mit einer Restkategorie wie »AusländerIn« und »Ausland« gemeint.⁸ Die von Stuart Hall geprägte Phrase »the West and the Rest« bringt diese Festschreibung von Differenz – bezogen auf einen größeren geopolitischen und historischen Zusammenhang des Kolonialismus – trefflich auf den Punkt.⁹ Mit dieser Kategorisierung geht zudem regelmäßig die Neutralisierung des »Eigenen« einher, dem gegenüber alles und alle anderen »fremd« sind. »Ethnizität« haben nach dieser Sichtweise deshalb stets nur »die Anderen«, auch wenn ihr »Anderssein« immer nur durch das »Eigene« bestimmbar ist.¹⁰

Damit ist eine weitere Folge der durch ungleiche Machtverhältnisse bedingten ungleichen Beteiligung an herrschenden Diskursen über Migration genannt: die Konzentration auf »Ethnizität«.¹¹ Diese Kategorie wird zudem häufig gleichbedeutend mit »Kultur« verwendet und übernimmt im sogenannten »kulturellen Rassismus« gleichsam die Funktion des rassistischen Konstrukts »Rasse«.¹²

Im anthropologischen oder ethnografischen Museum westlicher kolonialer Tradition verdichtet sich die historisch bedingte, ungleiche Verteilung der Definitions- und Repräsentationsmacht von »Kultur« (im anthropologischen Sinn) und der Festschreibung von Ethnizität. Hier wurde nicht nur einem als »unzivilisiert« erachteten Publikum zum Zweck seiner »Zivilisierung« etwas vorgeführt.¹³ Zugleich repräsentierte der sich selbst historisch als »zivilisiert« positionierende Westen »den unzivilisierten Anderen«. Dies geschah und geschieht teils immer noch so, als wären diese »Anderen« gleichsam so »gefunden« oder »entdeckt« und dann an den Ort zivilisierter und kontrollierter Betrachtung »gebracht« worden. Die hier gewählten Begriffe deuten bereits auf den Prozess der Verdinglichung von »Kulturen« und ihren VertreterInnen hin, die zu Ausstellungsobjekten und damit »unserem« Blick zugänglich »gemacht« wurden.¹⁴ Wenn dieser »unsrige« Blick hier homogenisiert wird, so deshalb, weil die auf der Grundlage von »Ethnizität« konstruierte Differenz im Mittelpunkt steht.

Diese Art der Darstellung beschränkt sich keineswegs auf völkerkundliche Sammlungen im Kolonialstil, sondern findet ihre Fortsetzung auch in Repräsentationen von Migration und MigrantInnen in jüngeren Ausstellungen. Statt geschnitzten Masken stehen dann verschiedene alltagskulturelle Gegenstände gewissermaßen als symbolische Essenz für die »Eingewanderten«. Diese werden somit auf die Eigenschaft »TrägerInnen von kultureller Differenz« und damit von »Ethnizität« reduziert, als die sie ohnehin in den unterschiedlichsten Kontexten gerne dargestellt werden. Statt soziale, politische oder rechtliche Ursachen von »Differenz« zu beleuchten, tendieren beispielsweise massenmediale Repräsentationen regelmäßig dazu, den Fokus auf – zumindest als solche benannte – Zeichen »kultureller Differenz« zu richten. Die Kulturalisierung sozialer Ungleichheit und die Ethnisierung von MigrantInnen und anderen ethnisierten »Anderen« in

herrschenden Diskursen ist weder ein praktisch noch ein theoretisch »neues« Problem. Es hat jedoch in unserem Zusammenhang höchste Aktualität. Avtar Brah hat diese Praxis unter dem Begriff »Ethnizismus« (»ethnicism«) so definiert: »[Ethnicism] defines the experience of racialised groups primarily in ›culturalist‹ terms: that is, it posits ›ethnic difference‹ as the primary modality around which social life is constituted and experienced.«¹⁵

Im Kontext einer Ausstellung mögen alltagskulturelle Exponate als Symbole »ethnischer Differenz« dem mehrheitsgesellschaftlichen Publikum, für das solche Repräsentationen seitens der Ausstellungs- oder Museumsverantwortlichen in der Regel bestimmt sind,¹⁶ mehr oder weniger »exotisch« erscheinen. Das ist letztlich aber nicht entscheidend. So muss die – den MuseumsbesucherInnen zu Recht oder Unrecht unterstellte – Nachfrage nach Exotik, ethnischer oder kultureller Differenz gar nicht befriedigt werden, um ein Ungleichgewicht auf der Ebene der Repräsentation zu erzeugen bzw. das außerhalb des Museums bereits bestehende Ungleichgewicht weiter zu festigen.

Stuart Hall hat sich diesem Problem in einem wegweisenden Text mit dem Titel »New Ethnicities« gewidmet.¹⁷ Darin beobachtet er am Ende der 1980er-Jahre eine Wende in dem von schwarzen KünstlerInnen und KulturarbeiterInnen in Großbritannien geführten Kampf um Repräsentation. Laut Hall bewegte sich diese Wende zwischen einem Kampf um die Repräsentationsverhältnisse einerseits und einer Politik der Repräsentation andererseits. Primär umkämpft waren zunächst die Frage des Zugangs zum Recht zur eigenen Repräsentation, die Bekämpfung von Marginalität sowie von stereotypen und fetischisierten Bildern von Schwarzen. Die Entgegnung dieser problematischen Bilder durch »positive« Bilderspiele in dieser Phase des Kampfes eine zentrale Rolle. Während diese Themen und die immanente Kritik der bestehenden Repräsentationsbeziehungen weiterhin Aktua-

lität besitzen, müssen sie, argumentierte Hall, jedoch weiterentwickelt werden. Von zentralem kulturpolitischem Belang ist nämlich die *konstitutive* Rolle von Repräsentationsordnungen. Dieses Verständnis beruhte entscheidend auf Halls antiessenzialistischer Position, der zufolge Identitäten diskursiv erzeugt werden und nicht einfach *sind* und ihres Ausdrucks harren.

Der Zusammenhang zwischen rassistischen Diskursen und ihrem Niederschlag beispielsweise in Gesetzen wurde an anderem Ort dargelegt,¹⁸ sodass ich hier nur darauf verweisen möchte, wie sehr auch in Österreich Massenmedien und politische Rede zur Kriminalisierung von MigrantInnen beitragen.¹⁹ Paul Gilroys Analyse dieses Zusammenhangs im Großbritannien der späten 1980er-Jahre hat für den jüngeren österreichischen Kontext durchaus Relevanz, beginnend mit dem Rassismus der VertreterInnen staatlicher Behörden wie etwa der Polizei bis zur Gleichstellung von rassistisch konstruierten »Anderen« mit VerursacherInnen von Problemen, ob als TäterInnen oder Opfer.

Der Versuch, positive Gegenbilder anzubieten, reicht jedoch nicht aus und ist darüber hinaus eine problematische Strategie. Auch sie unterliegt nicht zuletzt der Gefahr der Essenzialisierung und Homogenisierung, wenn den negativen (vermeintlich) positive, aber nicht minder festschreibende Bilder entgegengehalten werden. Zudem ziehen die kapitalistische Praxis der Vereinnahmung und Ausbeutung von (kultureller) Differenz und die hegemoniale politische Nutzung von subalternen Differenz den Wert des bloßen Sichtbarmachens von Differenz in Zweifel.²⁰ Statt sozial, politisch und/oder rechtlich einzuschließen, schreibt die Hypersichtbarkeit von »Differenz« – etwa im Rahmen multikulturalistischer Aktivitäten – bestehende Ausgrenzungen vielmehr fest.²¹

Notwendig und wirksamer als das bloße Entgegenstellen von Bildern ist auch deshalb die von Hall eingeforderte Politik der Repräsentation, die die Willkürlichkeit von

Repräsentationen, ihre Abhängigkeit von Machtbeziehungen sowie die für stereotype Repräsentationen charakteristischen binären Gegensätze offen legt.²²

Davon ausgehend, dass die Konstruktion von solchen Gegensätzen und, allgemeiner ausgedrückt, von Differenz stets mit der Ausübung von Macht verwoben ist, hat die britische Geografin Susan Smith vorgeschlagen, dass »by grasping the difference that difference makes, we can begin to understand why and how people do or do not participate in social and economic life, how inequalities in access to entitlements and in the exercise of obligations impinge on the social order, and how people act to make things change or to keep them the same«²³.

Aufbauend auf diesen Ansätzen, möchte ich nun die Herangehensweise der Ausstellung »gastarbaueri – 40 Jahre Arbeitsmigration« und ihrer Vermittlung an die hier genannten Herausforderungen auf der Ebene der Repräsentation näher betrachten.

»GASTARBAJTERI – 40 JAHRE ARBEITSMIGRATION«. DER VERSUCH EINER GEGENERZÄHLUNG

Zunächst möchte ich die empirischen Grundlagen darlegen, auf denen die folgenden Ausführungen zur Vermittlung beruhen: Primäre Quelle ist das Transkript eines Rundgangs einer Vermittlerin mit einer Schulklasse, sekundär sind Aufzeichnungen aufgrund teilnehmender Beobachtungen in einer Vielzahl von Veranstaltungen im Rahmen des Vermittlungsprogramms im Wien Museum, weiters ein Interview mit einer VermittlerIn sowie mehrere Kurzinterviews mit AusstellungsbesucherInnen und schließlich verschiedene schriftliche Darstellungen des Vermittlungskonzepts.²⁴ Zusätzliches Hintergrundwissen stammt aus Interviews mit einer Reihe von ProjektmitarbeiterInnen. Diese Daten haben meine Kollegin Brigitta

Busch und ich im Rahmen des EU-geförderten Projekts »Changing City Spaces – New Challenges to Cultural Policy in Europe« im Ausstellungszeitraum erhoben.²⁵ Ausgehend von dem Verständnis, dass jede Wissensproduktion situiert ist, möchte ich an dieser Stelle auch meine Beteiligung am Projekt als Kuratorin – gemeinsam mit Cornelia Kogoj – der in der Hauptbücherei stattfindenden Ausstellung »gastarbajteri. Medien und Migration« erwähnen.²⁶

Die thematische Ausstellung »gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« fand von 22. Jänner bis 11. April 2004 im Ausstellungsraum des Wien Museums Karlsplatz, Nachfolger des Historischen Museums Wien, statt. Zeitlich parallel zeigte die Ausstellung »gastarbajteri. Medien und Migration« künstlerische Interventionen und dokumentarische Arbeiten in der Hauptbücherei Wien. Zum Gesamtprojekt »gastarbajteri« zählten weiters eine Filmreihe²⁷, die Produktion eines Films über Frauenarbeitsmigration²⁸ und zahlreiche andere Veranstaltungen, darunter Podiumsdiskussionen, Lesungen und Discoabende.

Die Idee zur Ausstellung stifteten Cemalettin Efe, ein ehemaliger Arbeitsmigrant aus der Türkei, der der Geschichte der »Gastarbeiter« eine Form geben wollte,²⁹ und Andrea Jantschko, die sich damit rund vier Jahre davor an die NGO Initiative Minderheiten³⁰ als mögliche Trägerorganisation wandten. Die Initiative Minderheiten übernahm zunächst unter dem Arbeitstitel »Lange Zeit in Österreich« die Konzeption, Koordination und Leitung des Projekts. Sie setzte einen interdisziplinären wissenschaftlichen Beirat ein, bewarb sich bei mehreren öffentlichen Geldgebern erfolgreich um Finanzierung und beschäftigte eine Reihe von MitarbeiterInnen für die verschiedenen Aspekte der Durchführung (von Recherche, Rechercheleitung und künstlerischer Gestaltung bis zu Finanzen und Marketing).

Als Ausstellungsort wurde zunächst die zu diesem Zeitpunkt kurz vor ihrer Eröffnung stehende Hauptbücherei

der Büchereien Wien am Gürtel angefragt, die an einer Kooperation großes Interesse zeigte. Erst später machte das Wien Museum unter dem neuen Direktor Wolfgang Kos ein entsprechendes Kooperationsangebot, das die Initiative Minderheiten annahm.

Der Ausgangspunkt dieser hier aus Platzgründen summarischen Darstellung der Entstehungsgeschichte deutet auf ein »Bottom-up«-Projekt hin. Nun sagt der Umstand, dass ein ehemaliger Arbeitsmigrant Ideenstifter der Ausstellung war, noch nichts über die Herangehensweise der Initiative Minderheiten an die Frage der Repräsentation aus. Die uns hier interessierende Frage ist also: Wie wurde die Idee, der Geschichte der Arbeitsmigration eine Form zu geben, konkret umgesetzt? Und wie wurde dabei mit den im ersten Teil dieses Beitrags dargelegten Herausforderungen der Repräsentation im spezifischen Zusammenhang des Themas Arbeitsmigration umgegangen?

Hier sei erstens an die grundlegende konstitutive Bedeutung von Repräsentation erinnert und zweitens an den historischen und sozialen Kontext der Darstellungen und Reden von Migration und MigrantInnen in Österreich. Der Herausgeber des Ausstellungskatalogs, Hakan Gürses, charakterisierte diese »Rede über die Migration« als »eine unaufhörliche Rede über Fremdheit, über kulturelle Differenzen, über notwendige, doch unmögliche Integration«³¹.

Auf einer intentionalen Ebene betrachtet, bot dieser Kontext bzw. seine Wahrnehmung durch die AusstellungsgestalterInnen diesen die negative Folie, von der sich die Ausstellung abheben sollte. So schrieb etwa die Kuratorin Cornelia Kogoj: »Um einer kulturalistischen Vereinnahmung der MigrantInnen-Communities zu entgehen, hinterfragt *gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration* sowohl gängige Repräsentationsformen, die Kultur als fest gefügtes Konstrukt überliefern, als auch die Praxis der Selbstexotisierung, die von der globalen Massenkultur gerne als ›Differenzreservoir einverleibt wird.«³²

Verschiedene Versuche anderer Institutionen, die Geschichte der Migration im Rahmen einer Ausstellung darzustellen, boten eine weitere negative Demarkationslinie durch ihre Repräsentation einer Mehrheitsperspektive, von der aus gesehen MigrantInnen »Fremde« oder »Gastarbeiter« sind, deren – vermeintlich – »positive« Repräsentation sie allenfalls singend und tanzend zeigt.

Von gängigen Formen der Repräsentation hob sich »gastarbeiteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« schließlich in mehrfacher Weise ab: Durch die Zusammensetzung des Rekercheteams und die Zusammenarbeit mit migrantischen Organisationen waren MigrantInnen neben MehrheitsösterreicherInnen AutorInnen der Repräsentationen; die inhaltliche Gestaltung stellte Perspektiven von MigrantInnen in den Vordergrund; durch das Sichtbarmachen von Strukturen wurde der gängigen Individualisierung von Problemen entgegnet.

Die Zusammensetzung des Rekercheteams aus MigrantInnen und MehrheitsösterreicherInnen sowie die Besetzung der Rechercheleitung durch eine Migrantin waren ein wesentlicher Aspekt der in »gastarbeiteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« erkennbaren Repräsentationsstrategie. Damit wurde der gängigen Praxis entgegnet, alleine MehrheitsösterreicherInnen mit der Aura institutionell – zumeist universitär – legitimierten Wissens zum Thema Migration zu Wort kommen zu lassen. Die TeilnehmerInnen des Rekercheteams kamen indessen von verschiedenen disziplinären Richtungen und Arbeitsfeldern und hatten, wie in der Gestaltung der elf Stationen sichtbar wurde, unterschiedliche Herangehensweisen an das von ihnen jeweils gewählte Thema.

In der Partizipation von MigrantInnen an der inhaltlichen Gestaltung der Ausstellung kann zunächst die Erfüllung eines der Ziele in der von Hall beschriebenen ersten Phase des Kampfes um Repräsentation gesehen werden, nämlich den Kampf um die Verhältnisse der Repräsentation.

Damit hängt der nächste Punkt zusammen, den »gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« zumindest teilweise umgesetzt hat: eine Umkehr herrschender Repräsentationsmuster und Bilder von MigrantInnen und Migration. Diese Einschätzung beruht einerseits darauf, dass in der Ausstellung in beträchtlichem Ausmaß die Stimmen, in Wort und Bild, von MigrantInnen repräsentiert waren, insbesondere zu Themen, zu denen diese Stimmen vorher öffentlich kaum hörbar waren. Nur exemplarisch seien hier genannt: die Durchführung der Anwerbung, die Arbeitsbedingungen und Wohnbedingungen der angeworbenen ArbeitsmigrantInnen, die rechtlichen Rahmenbedingungen ihres Aufenthalts und ihrer Arbeitstätigkeit in Österreich sowie der diesen entgegengesetzte politische Aktivismus. Wenn es von dieser grundsätzlichen Tendenz auch Ausnahmen gab, so dominierte der Eindruck, dass hier Geschichten *von* und nicht *über* MigrantInnen erzählt werden.

Das Ziel, herrschenden Repräsentationen Gegenbilder entgegenzusetzen, zeigte sich auch in der Weigerung des Ausstellungsteams, der vonseiten des Wien Museums wiederholten Forderung nach »anschaulichen Objekten«³³ Folge zu leisten. Damit wurde einer »Ethnografisierung« des Themas eine Absage erteilt, die den zuvor besprochenen Prozessen der Verdinglichung und Ethnisierung Vorschub leistet. Eine andere damit verknüpfte Konsequenz aus dem Programm der Gegenerzählung war der weitgehende Verzicht auf die Thematisierung von »Kultur«.³⁴ Dies betraf nicht nur »Kultur« in Raymond Williams Definition als »culture as a way of life«, sondern auch in der engeren Bedeutung von künstlerischer Produktion. Dass manche BesucherInnen der Ausstellung beide Aspekte dennoch in der Ausstellung repräsentiert sahen – etwa in der als »ethnisch« gelesenen Bekleidung der in einem Video sprechenden Aktivistin oder in der parallel stattfindenden, aber inhaltlich eigenständigen Ausstellung von

Lisl Ponger –, sei hier nur erwähnt, um auf die in der Rezeption entstehende Bedeutungsebene hinzuweisen.

Die auffälligste Ausnahme vom hier hervorgehobenen Verzicht auf eine Kulturalisierung des Themas Arbeitsmigration bildete die Station »Migration und Gastronomie«, wo der mit der Ausstellung angestrebte Perspektivenwechsel weitgehend unterblieb. Dass »Migrantenküchen« [...] das urbane Flair der europäischen Großstädte [retten]³⁵, entspricht einer – wenn auch »gut gemeinten« – Mehrheitsperspektive, die den »Nutzen« von Migration – vor allem für eine imaginierte »ansässige« Bevölkerung – hervorhebt. Dass diese Argumentation leicht umkehrbar und dann gerade *gegen* Migration einsetzbar ist – »wenn sie uns nicht mehr nützen, dann wollen wir die Migration/MigrantInnen auch nicht mehr!« – wurde bereits an anderem Ort bemerkt.³⁶

Damit gelangen wir zu einem wesentlichen Parameter der konkreten Umsetzung der Repräsentationsstrategie in der Ausstellung »gastarbjteri – 40 Jahre Arbeitsmigration«, nämlich der Kooperation zwischen der NGO Initiative Minderheiten und der öffentlichen Institution Wien Museum. Auf der einen Seite eine Plattform für Minderheitenangehörige, auf der anderen Seite ein primär an Mehrheitsnachfrage orientierter Kulturbetrieb – oder, in den Worten von Wolfgang Kos, zum Ausstellungszeitpunkt Direktor des Wien Museums: »Engagierte Initiative meets Museum.«³⁷ Nun kann es hier nicht darum gehen, die mit dieser Kooperation verbundenen Herausforderungen im Detail zu besprechen, sondern darum, ihren spezifischen Einfluss auf das uns interessierende Problem der Repräsentation an einem Beispiel zu veranschaulichen.

Ein geeignetes Beispiel für die zum Teil ambivalente Politik der Repräsentation in »gastarbjteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« bietet der Titel der Ausstellung im Zusammenhang mit einer Betrachtung der seiner Wahl zugrunde liegenden Strategien. Seitens der Initiative Minderheiten in die Titeldiskussion eingebracht, erschien der

Begriff »gastarbajteri« dem Direktor als »gut und kommunikationstauglich (schnelles Erkennen, worum es geht; Irritation beim zweiten Blick)«³⁸. Für die Initiative Minderheiten schien hingegen wesentlich, dass dieser Begriff die beabsichtigte Perspektivenumkehr symbolisierte. Die Wahl des aus dem Deutschen entlehnten serbokroatischen Begriffs erlaubte tatsächlich beide der hier erwähnten Lesarten und andere mehr. Die Lesart des Repräsentanten der Institution Museum zeigt eine deutliche Orientierung an der Mehrheitsperspektive. Das imaginierte Subjekt der »Irritation nach dem zweiten Blick«, die auf das »schnelle Erkennen« folgt, ist MehrheitsösterreicherIn. Gleichzeitig erlaubt das multiakzentuale Zeichen »gastarbajteri« auch die Lesart der selbstbewussten Aneignung einer Fremdbezeichnung, die von anderen Beispielen bekannt ist (z. B. TschuschInnenpower, Kanak Attak).³⁹

Ein weiterer repräsentationspolitischer Aspekt der Ausstellung ist das Sichtbarmachen von ausschließenden und zum Teil rassistischen Strukturen, das der gängigen Individualisierung von Problemen entgegengestellt wurde. So wurden viele jener Strukturen im Zeitverlauf sichtbar gemacht, mit denen MigrantInnen über die letzten 40 Jahre hinweg gelebt bzw. gegen die sie sich zur Wehr gesetzt haben und zum Teil immer noch zur Wehr setzen müssen. Zu diesen Strukturen zählen rechtliche, politische, soziale und ökonomische Rahmenbedingungen des Lebens als ArbeitsmigrantIn in Österreich. Ihre Darstellung in der Ausstellung reichte von Dokumenten der Verwaltungspraxis (z. B. der Schriftverkehr zwischen der Anwerbestelle und ihren Vertragspartnern oder die Überwachungsprotokolle über Zeitungskolporteur:innen) über Auszüge aus allgemeinen Rechtsgrundlagen sowie individuellen Bescheiden (wie etwa die diskriminierenden Bescheide der ehemaligen Magistratsabteilung 62) bis zu Medienberichten zu einer Vielzahl an Themen (von den Unterbringungsbedingungen in der ehemaligen Arbeiter-

siedlung Walddörfel in Ternitz bis zur Leugnung des Mordes an Marcus Omofuma).

Mit dieser Form der Darstellung sowie der grundsätzlichen Auswahl an Themen bezog sich ein beträchtlicher Teil der Ausstellung auf strukturell bedingte Ausschlüsse bzw. Diskriminierungen und die von MigrantInnen dagegengesetzten Aktivitäten. Hiermit wurde nicht nur vermieden, MigrantInnen in den in gängigen Repräsentationen vorherrschenden Täter- und Opferrollen darzustellen. MigrantInnen wurden vielmehr als politisch handelnde Subjekte repräsentiert, die sich gegen Diskriminierung zur Wehr setzen, ob auf individueller Ebene (z. B. im Rahmen von Beschwerdebriefen oder Berufungen) oder auf kollektiver Ebene (z. B. im Rahmen von Demonstrationen oder Vereinen).

Hinsichtlich des zum Ausgangspunkt dieser Besprechung genommenen Konzepts einer Politik der Repräsentation kann hier zunächst festgestellt werden, dass der Versuch, Repräsentationsverhältnisse umzukehren, im Rahmen der Ausstellung »gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« durchaus sichtbar wurde. So waren MigrantInnen vor allem in der Rolle der SprecherInnen und nicht der »Betroffenen« vertreten, stereotype Bilder wurden durch andere entkräftet.

Dass die beabsichtigte Perspektivenumkehr nicht »vollständig« gelang, zeigten einerseits Ambivalenzen in der Art der Repräsentation, wie im genannten Fall der Station »Migration und Gastronomie«. Andererseits traten im Rahmen der Vermittlung auch Auslassungen zutage, wie etwa die relative Unsichtbarkeit von feministischem Aktivismus und der Genderisierung bestimmter Formen der Arbeitsmigration.

Was den zweiten von Hall genannten Aspekt des Kampfes um Repräsentation betrifft, nämlich die Politik der Repräsentation, so möchte ich mich im folgenden Abschnitt damit befassen, ob oder wie weit dieser im Rahmen der Vermittlung realisiert wurde.

WIE KANN EINE »GEGENERZÄHLUNG« VERMITTELT WERDEN?

Das Vermittlungskonzept für die Ausstellung im Wien Museum entwickelte das Büro trafo.K gemeinsam mit der Initiative Minderheiten, Arif Akkiliç und Ljubomir Bračić. Das Programm umfasste ein Jugend- und ein Lehrlingsprojekt im Vorfeld der Ausstellungen,⁴⁰ eine Veranstaltungsschiene für Jugendliche (»jugendline«), ein Schulprogramm mit Ausstellungsgesprächen für SchülerInnen der Ober- und Unterstufe, zehn thematische Rundgänge mit geladenen ExpertInnen sowie die Zusammenstellung eines Literaturlandes (»Inforaum«) im Hauptraum der Ausstellung.⁴¹ Hier möchte ich mich vor allem auf folgende repräsentationspolitische Elemente der mündlichen Vermittlung in der Ausstellung im Wien Museum konzentrieren: die Dekonstruktion bestehender Darstellungen, die Kontextualisierung von Diskursen und die Offenlegung der Zusammenhänge von Wissen und Macht.

Ein wesentlicher Aspekt der Durchführung der Vermittlungstätigkeit analog zur Ausstellungsgestaltung war jener der Zusammensetzung des Teams aus MigrantInnen und NichtmigrantInnen. Der an die Ausstellung geknüpfte Anspruch, »Gegenerzählungen (zum hegemonialen Diskurs)« öffentlich zu machen,⁴² schien nicht nur in der Kommunikation des Ausstellungsprojekts an die Öffentlichkeit auf. Er bildete auch für die Konzeption der Vermittlung eine wichtige Grundlage, wie Nora Sternfeld und Renate Höllwart in ihrem Beitrag zum Ausstellungskatalog darlegen. Ihre Aufgabe sehen sie konkret in der »bewussten Thematisierung« der in der Ausstellung verwirklichten »Verschiebung des Blickwinkels und [des] Kontrast[es] zu den Erwartungshaltungen [der BesucherInnen]«⁴³: »Unterschiedliche Angebote stellen die Bilder, die BesucherInnen in die Ausstellung mitbringen, den Thesen und Inhalten der Ausstellung gegenüber. Die Ge-

schichten, die die Ausstellung erzählt, werden in diesem Sinne als ›Gegenerzählungen‹ zu den weit verbreiteten medialen und politischen Diskursen vorgestellt.«⁴⁴

Auf dieser Grundlage stand auch in dem Ausstellungsgespräch mit einer Schulklasse, das hier als Fallbeispiel besprochen wird, nicht nur der in der Ausstellung repräsentierte Gegendiskurs, sondern dessen Kontextualisierung im Zentrum. Dazu zählte zunächst die Erzählung der Entstehung des Ausstellungsprojekts, angefangen von der Nennung des ehemaligen Arbeitsmigranten Cemalettin Efe, der sich mit seiner Idee, eine Ausstellung über die Geschichte und Lebensbedingungen der damaligen »GastarbeiterInnen« zu machen, an die Initiative Minderheiten gewandt hatte. Durch diese Repräsentation der Initiative der Einzelperson und der NGO als Anlaufstelle und Katalysator des Projekts wurde das Zusammenwirken von individueller Initiative und Institution mit gesellschaftspolitischen Ansprüchen als wesentlicher Faktor der Wissensproduktion sichtbar gemacht. Indem sie die Initiative Minderheiten als aktivistische Akteurin in einen gesellschaftlichen Handlungskontext stellte, wies die Vermittlerin zugleich auf den Zusammenhang zwischen Definitonsautorität und Macht – hier des in der Öffentlichkeit sicht- und hörbaren Kollektivs gegenüber dem Individuum – hin. Darüber hinaus erlaubte das Erzählen dieser Geschichte einen Einstieg in das Thema der Herstellung von Öffentlichkeiten. Eine praktische Umsetzungsmöglichkeit bot schließlich das Instrumentarium der Leuchtschriftzeile im Außenraum vor dem Museum, auf der von den SchülerInnen für besonders wichtig befundene Ausstellungsinhalte veröffentlicht werden konnten.

In diesem Zusammenhang ist weiters zu erwähnen, dass das für die Vermittlung in Vertrag genommene Büro trafo.K bereits in die Vorbereitungsphase des Projekts stark eingebunden war. Für die Initiative Minderheiten als Trägerin der Ausstellung war die Vermittlungstätigkeit ein zentraler Ort der Auseinandersetzung und Wissens-

produktion, dessen inhaltliche Ausgestaltung sie gegenüber dem in vielerlei Weise mächtigeren Verhandlungspartner Wien Museum als eigenen Verantwortungsbe- reich durchsetzte. Im Vorfeld der Ausstellung fanden zwei von trafo.K organisierte und gestaltete Workshops statt, in denen die zentralen Themen und Grundlagen des Konzepts auch mit dem für die Vermittlung eingesetzten Personal des Wien Museums diskutiert wurden.

Die Einbettung der Produktion von Wissen beziehungsweise »Wahrheit« erfolgte im hier genauer betrachteten Ausstellungsgespräch mit Schulklassen zunächst durch die Aufforderung an die SchülerInnen, die »öffentliche Behandlung« des Themas (Arbeits-)Migration zu hinterfragen: »[...] jetzt stellt sich natürlich sofort die Frage, wie wird das Thema in der Öffentlichkeit behandelt? Was sind die Probleme daran und was lässt sich wem gegenüberstellen? Als andere Geschichte, die eben deutlich auch eine Geschichte aus der Perspektive einer NGO ist. Und diese Geschichte würde ich eben ganz kurz andiskutieren mit euch.«⁴⁵ Genannt und in der Folge diskutiert wurden auf diesen Input der Vermittlerin hin die früher genannten Prozesse der Kriminalisierung, Viktimisierung und Exotisierung von MigrantInnen wie auch die Unsichtbarmachung ihrer Subjektivität als anderes Extrem herrschender Repräsentationen. Dieser Aspekt des Vermittlungsgesprächs kann als Offenlegung von stereotypen Präsentationen beschrieben werden, die höchste repräsentationspolitische Relevanz hat. Wichtig ist auch, dass in der Folge nicht etwa danach gefragt wird, ob es nicht auch positive Bilder von MigrantInnen zu nennen gibt, sondern dass vielmehr die Umsetzung der in der Ausstellung gewählten Repräsentationsstrategie diskutiert wird. Die Hinterfragung von scheinbar abgesichertem, herrschendem »Wissen« über Migration und MigrantInnen wurde im Gespräch verknüpft mit der Aufforderung, die Zuverlässigkeit anderer den SchülerInnen zur Verfügung stehenden Wissensquellen, wie etwa von Geschichtserzäh-

lungen in Schulbüchern, zu hinterfragen. Durch den Verweis auf Strategien der selektiven Weitergabe von Informationen auf einer persönlichen Ebene, mit denen die SchülerInnen sich identifizieren konnten, versuchte die Vermittlerin, den Zusammenhang zwischen spezifischen Interessenlagen und der Weitergabe von – insbesondere zeitgeschichtlichem – Wissen zu veranschaulichen. Daran anknüpfend, wurden im Dialog mit den SchülerInnen jene Interessen erörtert, welche die lückenhafte, verzerrte oder gänzlich fehlende Darstellung der sozialen und rechtlichen Situation von MigrantInnen in Österreich bedingt haben und immer noch bedingen.⁴⁶

Ein weiterer Aspekt des für die Ausstellung »gastarbaueri – 40 Jahre Arbeitsmigration« erarbeiteten Vermittlungskonzepts bestand schließlich darin, die zentrale Rolle von Sprache in der Repräsentation gesellschaftlicher »Wirklichkeiten« und bei der Herstellung und Aufrechterhaltung von Machtverhältnissen zum Gegenstand der Vermittlung zu machen.⁴⁷

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Sprachgebrauch in der österreichischen Vergangenheit und Gegenwart in Bezug auf (Arbeits-)MigrantInnen wurde in den Vermittlungsgesprächen einerseits verknüpft mit der Erörterung sozialer und rechtlicher Ausschließungsprozesse, andererseits mit der Dekonstruktion von Stereotypen, die vonseiten der SchülerInnen beispielhaft oder auch affirmativ genannt wurden.

In konsequenter Verfolgung des Programms, die Ausstellung »als Gegenerzählung« zu thematisieren, beinhalteten diese Ausführungen auch eine Besprechung des Ausstellungstitels, die in den Raumtexten nicht in dieser Form stattfand. So erklärte die Vermittlerin zunächst, warum der Titel eben *nicht* »Gastarbeiter« lautet. Zu diesem Zeitpunkt hatte die Sprecherin bereits etabliert, dass die Ausstellung, dem Ziel der NGO Initiative Minderheiten entsprechend, gängigen Bildern und Erzählweisen über MigrantInnen entgegen sollte. Der Begriff »Gastarbei-

ter« wurde nun erstmals thematisiert und zugleich seine Konnotation als anmaßende Mehrheitsperspektive entlarvt, die von den so bezeichneten Menschen ein ganz bestimmtes Verhalten erwartet.

Der historische Wandel der Begriffe, welcher in den Vermittlungstexten in der Ausstellung nur kurz erwähnt wurde, sowie dessen sozialer, politischer und wirtschaftlicher Kontext erfuhren im Rahmen des Ausstellungsrundgangs besondere Aufmerksamkeit. So erklärte die Vermittlerin mit ironischem Unterton:

»Noch in den 1950er-Jahren wird von Fremdarbeitern gesprochen. Fremdarbeiter, ein Begriff, der seine starke Bedeutung im Nationalsozialismus bekommen hat [...]. Dieser Begriff des Fremdarbeiters wird dann umgedeutet, weil es ist allen schon klar: Das ist ein bissl blöd, da denken vielleicht doch allzu viele an diese doch nicht allzu saubere Vergangenheit, über die wir lieber nicht reden wollen. Da geben wir dem Ganzen doch ein anderes, ein neues Wort und machen das positiv. Die Fremden werden die Gäste, dann taucht dieser Begriff Gastarbeiter auf, der aber gleichzeitig, natürlich nicht so positiv ist, all das Positive nicht hat, als das er da verkauft wird. Weil er eben so tut, als würden da nicht Menschen herkommen, die natürlich, wenn sie hier arbeiten, auch hier leben.«⁴⁸

Anhand der Herleitung des Wortes »Gastarbeiter« und seines begrifflichen Vorgängers »Fremdarbeiter«, mit dem die österreichischen Anwerbstellen die ArbeiterInnen aus der Türkei und Jugoslawien zunächst bezeichneten, demonstriert die Sprecherin, dass die bewusste – allerdings auch die unbewusste – Entscheidung für oder gegen die Verwendung eines Wortes in direktem Zusammenhang mit bestimmten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Interessenlagen der SprecherInnen steht, wie hier der mangelhaften Auseinandersetzung mit der Geschichte des österreichischen Nationalsozialismus einerseits und der spezifischen Repräsentation der Position von ArbeitsmigrantInnen andererseits. Diese Kontextualisierung des

Sprachgebrauchs mündete schließlich in folgender Erläuterung des Ausstellungstitels:

»Gastarbajteri ist nicht dasselbe wie Gastarbeiter, das bedeutet auch etwas anderes, das ist ein deutsches Lehnwort im Serbokroatischen. [...] Das ist die Bezeichnung, die die Menschen, die hierhergekommen sind, um hier zu arbeiten [...], im Herkunftsland Jugoslawien hatten. Und zwar steht das dann vor allem im städtischen Raum schon für eine ein bisschen negative Bezeichnung. Das waren die Neureichen sozusagen, die daherkommen mit den Autos und den gelben Krawatten und glauben, sie sind jetzt wer geworden, sie können jetzt was beweisen. Deutlich eine andere Bedeutung. Nicht zu verwechseln auch mit dem Gastarbeiter-Begriff.«⁴⁹

Hier bietet die Vermittlerin also eine weitere Interpretation des Ausstellungstitels an, die weder aus der Perspektive der MigrantInnen selbst noch aus der österreichischen Mehrheitsperspektive heraus formuliert ist. Damit wird eine weitere Ebene der Reflexion und Komplexität in die Titeldiskussion eingeführt, die sich von der vom Direktor repräsentierten Mehrheitsperspektive, aus der hier ausführlicher zitiert sei, deutlich unterscheidet.

»Kann, soll, darf man das unkorrekte Wort ›Gastarbeiter‹, mit dem ja einst kaschiert worden ist, dass die beschäftigten ArbeiterInnen als ökonomische Verschlussmasse bei Nachlassen der Konjunktur jederzeit wieder retourniert werden sollten, als Leitbegriff verwenden? Ja, wenn man ihn in seiner slawischen Version verwendet, also als *Eigenbegriff* jener, die *sich* so bezeichneten [...] dieser Titel [wurde] schnell zu einem tauglichen Zeichen für etwas Wesentliches dieses Themas – für jene kulturelle Hybridität, die typisch und unabdingbar ist für pendelnde Identitäten.«⁵⁰

Ein Vergleich dieser höchst unterschiedlichen Herangehensweisen an eine Herleitung des titelgebenden Wortes »gastarbajteri« zeigt nicht nur Abweichungen auf der Ebene des manifesten Inhalts. Damit meine ich insbesondere die im Rahmen des zuerst zitierten Vermittlungsgesprächs erfolgende sozialökonomische Kontextualisie-

rung des Wortes im früheren Jugoslawien. Die zweite, einem Beitrag im Ausstellungskatalog entnommene Beschreibung beschränkt sich indessen auf die ethnische Kategorisierung des Wortes (»in seiner slawischen Version«) sowie seine im *Ausstellungskontext* erwartete Symbolwirkung. Deren Umschreibung stützt sich nebenbei bemerkt auf kultur- und sozialwissenschaftliche Begriffe wie »kulturelle Hybridität« und »pendelnde Identitäten«, die aus verschiedenen Gründen, für deren Darlegung hier der Raum fehlt, problematisch sind.⁵¹

Darüber hinaus erlaubt der Vergleich auch Hinweise auf die in den beiden Zitaten latenten repräsentationspolitischen Ansprüche und Realisierungen der SprecherInnen. So nimmt einerseits die Vermittlerin an dieser Stelle auf ein Kontextwissen Bezug, das vor allem aufseiten von Menschen im und aus dem früheren Jugoslawien bestanden hat oder besteht. In der Reflexion des Wortes als Ausstellungstitel kommt andererseits klar die Perspektive des Museumsdirektors zum Ausdruck, der primär an der Vermarktung des Produkts Ausstellung an ein Wiener Mehrheitspublikum interessiert ist.⁵² Genau dieser Perspektivenwechsel, den das Ausstellungsgespräch im Gegensatz dazu vermittelt, ist ein zentrales Element des hier diskutierten Ansatzes, einerseits die »Gegenerzählung« im Prozess der Vermittlung zu inszenieren und andererseits deren Inszenierung durch die Ausstellung gleichzeitig zu thematisieren.

Abschließend möchte ich hier die eingangs von mir ergänzte Frage »Wer spricht worüber aus welcher Perspektive?« wieder aufnehmen und sie einer Beantwortung im Kontext der Ausstellung »gastarbjeteri – 40 Jahre Arbeitsmigration« zuführen.

In dem hier diskutierten Vermittlungsgespräch lautete die Antwort darauf so: »Ich entscheide mich dafür, MigrantInnen zu sagen. Es ist eine Ausstellung, die von Mehrheitsösterreichern/Mehrheitsösterreicherinnen und MigrantInnen/Migrantinnen gemeinsam gestaltet wurde. Das

Konzept ist gemeinsam entstanden und stellt also nicht eine mehrheitsösterreichische Perspektive dar.«⁵³ Mit dieser Repräsentation der AutorInnenschaft der Ausstellung führt die Sprecherin das Gegensatzpaar MehrheitsösterreicherInnen – MigrantInnen in den Diskurs des Ausstellungsgesprächs ein. Diese Kategorien sind nicht selbsterklärend, sondern nur in ihrem gesellschaftlichen Kontext verständlich und darüber hinaus charakteristisch für einen im antirassistischen Feld herrschenden Diskurs, wo sie mit ungleichen Machtpositionen assoziiert werden. Indem die Sprecherin auch die Alternative einer alleinigen mehrheitsösterreichischen Perspektive als Ausstellungsdirektorin erwähnt, weist sie wiederum auf die mit der spezifischen AutorInnenschaft verbundene Repräsentationsstrategie hin. Es geht um die bewusste Zusammenarbeit von AkteurInnen, die zu mit weniger (MigrantInnen) oder mit mehr (MehrheitsösterreicherInnen) Definitions- und Repräsentationsmacht ausgestatteten Gruppen zählen.

Insgesamt dient die hier zitierte Aussage also sowohl der Verortung der eigenen Position der Sprecherin (im ersten Satz) als auch der spezifischen Positionierung der – durch ihre Repräsentationsarbeit – vermittelten AusstellungsdirektorInnen in ihrem gesellschaftlichen Umfeld (im zweiten Satz). Gerade durch diese Verortung der AutorInnenschaft und damit von Wissen wird die gegenständliche Ausstellung von vergleichbaren Projekten abgegrenzt.

Mit der beschriebenen reflexiven Verortung von Wissen und AutorInnenschaft werden schließlich auch die von Eva Sturm genannten Erwartungen an einen »in [den] jeweiligen Sichtbarkeiten [des Museums] zugrunde liegende[n] Diskurs, der auf Erkenntnis beruht«⁵⁴, bewusst enttäuscht. Dem sich hartnäckig haltenden Versprechen des Museums und seiner Ausstellungen, dass »wer in ein Museum geht, einen sicheren/gesicherten Diskurs [betritt], der auf objektivierbarem Wissen und auf Kenntnis basiert«⁵⁵, wurde in der Vermittlung in der Ausstellung »gastarbeiterIn« klar widersprochen, indem gerade eine

solche Sicherheit gleich zu Beginn infrage gestellt wurde. Sowohl die Ausstellung als auch die Vermittlung bzw. ihre SprecherInnen distanzieren sich vom Anspruch einer neutralen Erzählung wie auch jenem, einen »totalen Überblick über das Thema« zu verschaffen.⁵⁶ So wie in der Ausstellung nicht der Eindruck erweckt werden wollte, es werde hier alles Sagbare zum Thema Arbeitsmigration gesagt, gewährte auch die Vermittlung nicht die Illusion, das Thema so aufzubereiten oder »abzudecken«, dass es durch einen kurzen Besuch abgehakt werden kann. In der Ausstellung wurden vielmehr exemplarisch Geschichten – sowohl von Einzelpersonen als auch kollektiven Subjekten – erzählt, die sich an bestimmten Orten zu bestimmten Zeitpunkten ereignet hatten. In der Vermittlung erzählten sowohl die VermittlerInnen als auch die TeilnehmerInnen, wozu sie beide etwas erzählen bzw. Letztere etwas erfahren wollten.⁵⁷

Die Strategie, den Gegenerzählungscharakter der Ausstellung sichtbar zu machen, verlangte geradezu danach, die Erwartung an eine »vollständige« und »neutrale« Erzählung zu enttäuschen. Weder der bloße Ersatz der anderen, herrschenden Erzählungen noch ein »neutrales Einschreiben in eine Allgemein-Erzählung«⁵⁸ konnte das Ziel einer solchen Repräsentationsstrategie sein.

Sowenig die AusstellungsmacherInnen den Anspruch der Vollständigkeit erhoben, so sehr wurden die in der Ausstellung manifesten Entscheidungen, »was von Vergangenen und Gegenwärtigem erhaltenswürdig ist und was Berechtigung hat, öffentlich sichtbar zu werden«⁵⁹, auch Ziel von Kritik, da sie Auslassungen zumindest temporär festschrieben. Auch der Versuch, gerade das zumeist Unsichtbare sichtbar zu machen, konnte also nicht umhin, manches oder auch vieles Unsichtbare unsichtbar zu belassen. Die Auswahl an ausgestellten Texten bedeutete gleichsam eine Trennung in jenes Wissen, das Teil der in »gastarbajteri« dokumentierten Gegenerzählung wurde, und den Rest, der zu diesem Zeitpunkt sowohl in herr-

schenden Repräsentationen als auch in dieser Ausstellung fehlen würde.⁶⁰

Kritik an konkreten Auslassungen, die aus dem Agieren der Ausstellung als *Trennungsinstitution*⁶¹ resultierten, wurde nicht zuletzt in der Vermittlungstätigkeit, insbesondere im Rahmen der sonntäglich stattfindenden thematischen Rundgänge, öffentlich gemacht.⁶² Laut Vermittlungskonzept waren diese Rundgänge »verschiedenen Strategien des Kampfes gegen »offizielle Geschichtsbilder«⁶³ gewidmet. Gleichzeitig erlaubten sie die Inszenierung der Gegenerzählung als einen Prozess, den ein weiterer Kreis als der Kreis der AusstellungsmacherInnen und ihrer KooperationspartnerInnen mitgestalten konnte.

Auch die AutorInnen des Vermittlungskonzepts agierten unter anderem durch ihre Einladung an bestimmte als ExpertInnen eingeladene SprecherInnen in diesen Rundgängen als Trennungsinstitution, die manche Stimmen zur privilegierten Mitgestaltung der Gegenerzählung einlud, andere nicht. Darüber hinaus konstituierten gewiss auch die Vermittlungsgespräche soziale Felder mit Machtverhältnissen, in denen zwar theoretisch alle gleichberechtigt mitsprechen können, de facto aber nicht über die gleichen intellektuellen und sprachlichen Ressourcen verfügen.⁶⁴

Auch in der von ihren AutorInnen als Gegenerzählung gegen ausschließende Diskurse und Regulationen verorteten und als solche vermittelten Ausstellung »gastarbajteri« fanden sowohl auf der Ebene der Ausstellungsinhalte als auch auf jenem der Vermittlung Ein- und Ausschlüsse statt. Die konsequente Reflexion von ungleichen Machtverhältnissen und die beständige Thematisierung der Frage »Wer spricht?« im Rahmen der Ausstellungsgespräche konnten diese gewiss nicht aufheben, aber trugen möglicherweise zu ihrer produktiven Hinterfragung bei.

ANMERKUNGEN

¹ Cornelia Kogoj, Geschichten zur Migrationsgeschichte, in: Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), Gastarbjeteri. 40 Jahre Arbeitsmigration, Wien 2004, S. 82.

² Eva S.-Sturm, Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin 1996, S. 20.

³ Zu den bekannten, oft zitierten Beispielen im österreichischen Kontext zählen etwa Heinz Fassmann, Irene Stacher (Hg.), Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht, Klagenfurt 2003; Heinz Fassmann, Rainer Münz, Einwanderungsland Österreich? Historische Migrationsmuster, aktuelle Trends und politische Maßnahmen, Wien 1995; Rainer Bauböck, »Nach Rasse und Sprache verschieden«. Migrationspolitik in Österreich von der Monarchie bis heute, IHS, Politikwissenschaft, Nr. 31, Wien 1996.

⁴ Für ein Beispiel der kritischen Diskursanalyse vgl. Bernd Matouschek, Ruth Wodak, Franz Januschek (Hg.), Notwendige Maßnahmen gegen Fremde? Genese und Formen von rassistischen Diskursen der Differenz, Wien 1995.

⁵ Auf die Hierarchisierung von Wissensproduktion hat Gayatri Spivak hinsichtlich postkolonialer Theorierezeption in ihrem bekannten Text »Can the Subaltern Speak?« hingewiesen, den Hito Steyerl zum Anlass einer Analyse der – wie sie darlegt, ebenfalls hierarchischen – deutschsprachigen Rezeption postkolonialer Theorie genommen hat. Vgl. Hito Steyerl, Can the Subaltern Speak German? Postkoloniale Kritik im deutschen Kontext, in: dies., Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.), Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Berlin 2003. Um diese relative Unsichtbarkeit von subalternem Wissen hier nicht fortzuschreiben, verweise ich beispielhaft auf die Beiträge in: Ljubomir Bratić (Hg.), Landschaften der Tat, St. Pölten 2002, und in: Jo Schmeiser, Gabriele Marth (Hg.), Antirassistische Öffentlichkeiten, Feministische Perspektiven, Vor der Information, Wien 2000.

⁶ Zum Differenzdiskurs vgl. Stuart Hall, Rassismus als ideologischer Diskurs, in: Das Argument, 178, 1989, S. 913–921.

⁷ Ruth Wodak, Bernd Matouschek, Österreichs Einstellungen zu seinen ostmitteleuropäischen Nachbarn. Studien zum fremdenfeindlichen Diskurs Österreichs während und nach der Wende, Forschungsbericht, Wien 1993, S. 12.

⁸ Vgl. Werner Kallmeyer, Zur Kontextualisierung sozialer Kategorien und Stereotype in der sprachlichen Interaktion, in: Marek Czyzewski (Hg.), Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch, Opladen 1995, S. 396–401.

⁹ Stuart Hall, *The West and the Rest: Discourse and Power*, in: ders., Bram Gieben (Hg.), *Formations of Modernity*, Cambridge 1992, S. 275–320.

¹⁰ Vgl. Hall, *Rassismus als ideologischer Diskurs*, a. a. O., S. 920.

¹¹ Die Kategorie Ethnizität bezieht sich auf die Formierung und Aufrechterhaltung kultureller Grenzen und betont Geschichte, Kultur und Sprache als Eigenheiten der betreffenden »Ethnie«. Ebenso wie Nationalität ist Ethnizität eine kontingente kulturelle Kategorie. Vgl. John Solomos, *Race, Multi-Culturalism and Difference*, in: Nick Stevenson (Hg.), *Culture and Citizenship*, London 2001, S. 198–210.

¹² Vgl. Gero Fischer (Hg.), *Biologismus, Rassismus, Nationalismus. Rechte Ideologien im Vormarsch*, Wien 1995; Kenan Malik, *The Meaning of Race: Race, History and Culture in Western Society*, New York 1996.

¹³ Vgl. dazu den Beitrag von Stefan Nowotny in diesem Band.

¹⁴ Vgl. dazu Henrietta Lidchi, *The Poetics and Politics of Exhibiting Other Cultures*, in: Stuart Hall (Hg.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London 1997, S. 151–222.

¹⁵ Avtar Brah, *Difference, Diversity and Differentiation*, in: James Donald, Ali Rattansi (Hg.), »Race«, *Culture and Difference*, London 1992, S. 129.

¹⁶ Mangels verfügbarer Daten kann ich eine solche Einschätzung nicht wissenschaftlich fundieren, sondern nur mit einem Verweis auf die kaufmännische Ausrichtung der meisten Museen an einem Mehrheitspublikum sowie auf eigene Wahrnehmungen in einschlägigen Ausstellungen stützen.

¹⁷ Vgl. Stuart Hall, *New Ethnicities*, in: Kobena Mercer (Hg.), *Black Film/British Cinema*, London 1988, S. 27–31; in deutscher Übersetzung in: ders., *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*, Hamburg 1994, S. 15–25.

¹⁸ Vgl. den grundlegenden Text von Paul Gilroy, *There Ain't No Black in the Union Jack*, London 1987.

¹⁹ Vgl. z. B. Arno Pilgram (Hg.), *Grenzöffnung, Migration, Kriminalität*, Baden-Baden 1993; Wodak, Matouschek, *Österreichs Einstellungen zu seinen ostmitteleuropäischen Nachbarn*, a. a. O.; Matouschek, Wodak, Januschek (Hg.), *Notwendige Maßnahmen gegen Fremde?*, a. a. O.

²⁰ Für Analysen solcher Vereinnahmung im Kontext der Kulturindustrie vgl. John Hutnyk, *Critique of Exotica. Music, Politics and the Culture Industry*, London 2000; Stuart Hall, *The Spectacle of the »Other«*, in: ders. (Hg.), *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*, London 1997, S. 225–279; bell hooks, *Black Looks: Race and Representation*, Boston 1992.

²¹ Kobena Mercer spricht in diesem Zusammenhang von der »excess visibility« kultureller Differenz, insbesondere in der populärkulturellen Medienlandschaft, die er als Anzeichen dafür liest, dass die »Bürde der Repräsentation« obsolet ist. Vgl. Kobena Mercer, *Ethnicity and Internationality*. *New British Art and Diaspora-Based Blackness*, in: *Third Text*, 49, 1999/2000, S. 51–62.

²² Die Besprechung einiger wesentlicher Schlussfolgerungen aus Halls Ausführungen sowie die daran anknüpfenden Auseinandersetzungen mit einer Politik der Differenz und mit strategischem Essentialismus müssen hier aus Platzgründen unterbleiben. Ich habe meine Ausführungen bewusst auf jene Aspekte bei Hall beschränkt, die mir in Zusammenhang mit der Case-Study »gastarbajteri« wesentlich erschienen.

²³ Susan J. Smith, *The Cultural Politics of Difference*, in: Doreen Massey, John Allen, Phil Sarre (Hg.), *Human Geography Today*, Cambridge 1999, S. 130.

²⁴ Der hier genannte Ausstellungsrundgang fand am 10. März 2004 statt, das Interview mit einer Vermittlerin habe ich am 8. April geführt, Interviews mit AusstellungsbesucherInnen wurden an acht Tagen (12., 14., 26., 28., 30. März, 2., 3., 9. April 2004) von meiner Kollegin Brigitta Busch und/oder mir in der Eingangshalle des Wien Museums geführt.

²⁵ Das Projekt SERD 2002-00038 beschäftigt sich mit aktuellen sozialen, kulturellen und kulturpolitischen Entwicklungen in sieben europäischen Hauptstädten im Kontext von Migration. Untersucht werden eine Reihe kultureller Institutionen, Praktiken und Politiken in verschiedenen Städten, mit dem Ziel, umsetzbare Prinzipien für eine inklusive, Vielfalt fördernde Kulturpolitik zu entwerfen.

²⁶ Diese der Erhebung zeitlich vorangegangene Mitwirkung am Projekt hat zweifellos einen Einfluss auf ihre Durchführung gehabt. So trat der durch das Forschungsvorhaben geforderte »analytische Blick« zeitweilig in ein Spannungsverhältnis mit meiner zu diesem Zeitpunkt bereits bestehenden Identifikation mit dem Projekt. Ich möchte mich in diesem Zusammenhang bei Cornelia Kogoj stellvertretend für alle Projektbeteiligten, die sich für eine Zusammenarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts bereit erklärt haben, herzlich dafür bedanken.

²⁷ Kuratiert vom Filmarchiv Austria.

²⁸ Der Film »Gute Arbeit« von Karin Macher entstand im Auftrag der Initiative Minderheiten und des MigrantInnenzentrums Peregrina und wurde während der gesamten Ausstellungsdauer im Veranstaltungssaal der Hauptbücherei gezeigt.

²⁹ Vgl. Cemalettin Efe, Am Anfang waren die Anekdoten, in: Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), Gastarbjateri. 40 Jahre Arbeitsmigration, Wien 2004, S. 22–23.

³⁰ Der Verein Initiative Minderheiten tritt »für eine minderheitenge-rechte Gesellschaft ein, in der individuelle Lebensentwürfe unabhän-gig von Merkmalen wie ethnischer, sozialer oder religiöser Zu-gehörigkeit, sexueller Orientierung und Behinderung als gleichbe-rechtigt und gleichwertig anerkannt sind«. Mit dem Ziel der Durchsetzung gesellschaftspolitischer Anliegen bildet sie »minoritäre Allianzen«, indem sie eng mit Vereinen, Organisationen und Einzel-personen aus dem Minderheitenbereich zusammenarbeitet (zitiert aus dem auf der Website der Initiative Minderheiten veröffentlichten Sta-tut, www.initiative.minderheiten.at [10.1.2005]).

³¹ Hakan Gürses, Eine Geschichte zwischen Stille und Getöse, in: ders., Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), Gastarbjateri. 40 Jahre Ar-beitsmigration, Wien 2004, S. 25.

³² Kogoj, Geschichten zur Migrationsgeschichte, a. a. O., S. 84.

³³ Vgl. Wolfgang Kos, Winken zum Abschied, Winken zum Auf-bruch, in: Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), Gastar-bajteri. 40 Jahre Arbeitsmigration, Wien 2004, S. 16.

³⁴ Vgl. Gürses, Eine Geschichte zwischen Stille und Getöse, a. a. O., S. 25.

³⁵ Sylvia Mattl, 1995 Migration und Gastronomie. Lokalzeile am Naschmarkt, Wien, in: Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Mattl (Hg.), Gastarbjateri. 40 Jahre Arbeitsmigration, Wien 2004, S. 148.

³⁶ Vgl. etwa die diskursanalytischen Arbeiten von Wodak und Ma-touschek.

³⁷ Kos, Winken zum Abschied, Winken zum Aufbruch, a. a. O., S. 15.

³⁸ Ebenda, S. 14.

³⁹ Vgl. Brigitta Busch, Martina Böse, Stil als Ressource, Stil als Ware: »gastarbjateri« oder die Ironisierung nationaler Identitäten, 2005 (im Erscheinen).

⁴⁰ Das im Rahmen der Ausstellung im Wien Museum entwickelte Projekt hatte die Form eines zweieinhalbtägigen Workshops mit Lehrlingen, die in Kooperation mit dem Künstler Andreas Fogarasi eine Skulptur vor dem Museum am Karlsplatz mit Plakatwänden be-spielten. Diese war während der gesamten Ausstellungsdauer zu se-hen. Im Vorfeld der Ausstellung in der Hauptbücherei entwickelte trafo.K in Kooperation mit der Künstlerin Ricarda Denzer und ge-meinsam mit Jugendlichen der Initiative Back Bone Interventionen im öffentlichen Raum (Schriftzüge entlang der Rolltreppen in die Büche-rei und auf deren Außentreppe).

⁴¹ Vgl. die Kurzbeschreibung dieser Module einschließlich der Literaturliste des Inforaums auf <http://gastarbauer.at/im/107451719210> (10.1.2005).

⁴² Vgl. Cornelia Kogoj, Migration ins historische Gedächtnis rufen, in: STIMME von und für Minderheiten, Nr. 45, 2002, S. 7; dies., Geschichten zur Migrationsgeschichte, a. a. O., S. 82; dies., Gastarbauer. 40 Jahre Arbeitsmigration, in: Kulturrisse, 04, 2003, S. 26; dies., Statements zu einem Projekt, in: STIMME von und für Minderheiten, Nr. 50, 2004, S. 8.

⁴³ Nora Sternfeld, Renate Höllwart, Anleitung zur Selbstermächtigung, in: Hakan Gürses, Cornelia Kogoj, Sylvia Matl (Hg.), Gastarbauer. 40 Jahre Arbeitsmigration, Wien 2004, S. 94.

⁴⁴ Ebenda.

⁴⁵ Zitat der Vermittlerin in einem SchülerInnenrundgang am 10. März 2004.

⁴⁶ Die Aufforderung zur kritischen Reflexion eigener Bilder und zum selbstständigen Erkunden der Ausstellung, das dem Einstiegsgespräch im Schulprogramm folgt, ist Teil des *aktiv-reflexiven Ansatzes*, den das Büro trafo.K bereits in seiner Vermittlungstätigkeit mit Jugendlichen in der Ausstellung »Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941–1944« im Jahr 2002 angewandt hat. Vgl. Büro trafo.K, Renate Höllwart, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld, Alexander Pollak (Hg.), In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Wien 2003, insbesondere den Beitrag: Nora Sternfeld, Charlotte Martinz-Turek, In der Gegenwart, S. 15–19.

⁴⁷ Vgl. Ljubomir Bratić, Renate Höllwart, Nora Sternfeld, Anleitung zur Selbstermächtigung, in: STIMME von und für Minderheiten, Nr. 45, 2002, S. 12: »Es wird insofern nicht nur darum gehen, die Geschichten, die die Ausstellung erzählt, mit dem Publikum nachzuvollziehen, sondern ebenso darum, die verborgenen Texte und Bilder, Deutungen und Strukturen zum Vorschein kommen zu lassen und *die bis jetzt nicht beachtete sprachliche Komponente in die Öffentlichkeit zu tragen*« (Hervorhebung der Verfasserin). Dieses Ziel fand auch Eingang in die für LehrerInnen zusammengestellte Textsammlung »für die Vor- und Nachbereitung im Unterricht«, die auch einen Ausschnitt aus dem folgenden Band enthält: Bernd Matouschek, Sprache und Sprachgebrauch, Wien 1999.

⁴⁸ Zitat der Vermittlerin, a. a. O.

⁴⁹ Ebenda.

⁵⁰ Kos, Winken zum Abschied, Winken zum Aufbruch, a. a. O., S. 14–15 (Hervorhebung der Verfasserin).

⁵¹ So sei hier exemplarisch nur auf die Kritik der Essenzialisierung von Kultur und Hybridität verwiesen, die beiden Bildern vielfach

nachgewiesen wurde. Der Dualismus des »Zwischen zwei Kulturen stehen«-Ansatzes, der MigrantInnen zu einem Problem macht, wird damit fortgesetzt. Vgl. Pnina Werbner, Tariq Modood (Hg.), *Debating Cultural Hybridity*, London, New Jersey 1997; Floya Anthias, *New Hybridities, Old Concepts: The Limits of »Culture«*, in: *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24, Nr. 4, Juli 2001, S. 619–641; Kien Nghi Ha, *Postkoloniale Migration, Rassismus und die Frage der Hybridität*, in: Hito Steyerl, Encarnación Gutiérrez Rodríguez (Hg.), *Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik*, Berlin 2003, S. 56–107.

⁵² Vgl. Busch, Böse, *Stil als Ressource, Stil als Ware*, a. a. O.

⁵³ Zitat der Vermittlerin, a. a. O.

⁵⁴ S.-Sturm, *Im Engpass der Worte*, a. a. O., S. 20.

⁵⁵ Ebenda, S. 24.

⁵⁶ Die Kuratorin der Ausstellung, Cornelia Kogoj, beschreibt die am Ausgangspunkt des Projekts stehende Überlegung folgendermaßen: »Die Geschichte der Arbeitsmigration kann nur über verschiedene Geschichten, über Fragmente geschrieben werden, die sich nicht neutral in eine Allgemein-Erzählung einschreiben lassen, sondern Standpunkte vertreten« (Kogoj, *Geschichten zur Migrationsgeschichte*, a. a. O., S. 82).

⁵⁷ Für eine Besprechung dieser Vermittlungsstrategie vgl. Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld, *Ein Ergänzungsblatt für das Schulbuch. Strategien der Vermittlung in der Ausstellung »Verbrechen der Wehrmacht. Dimensionen des Vernichtungskrieges 1941–1944«*, in: Büro trafo.K, Renate Höllwart, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld, Alexander Pollak (Hg.), *In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung*, Wien 2003, S. 35–54.

⁵⁸ Vgl. Kogoj, *Geschichten zur Migrationsgeschichte*, a. a. O., S. 82.

⁵⁹ S.-Sturm, *Im Engpass der Worte*, a. a. O., S. 24.

⁶⁰ Vgl. dazu auch Gruppe Or-Om, *Eine frühe Warnung. Eine neue Geschichte?*, in: *STIMME von und für Minderheiten*, Nr. 50, 2004, S. 12–14.

⁶¹ S.-Sturm, *Im Engpass der Worte*, a. a. O., S. 24.

⁶² So wurden hier insbesondere die fehlende Repräsentation von aktuellen Arbeitsformen von MigrantInnen wie Sex- und Reinigungsarbeit und die mangelhafte Auseinandersetzung mit den wichtigen Beiträgen von Migrantinnenvereinen kritisiert.

⁶³ Sternfeld, Höllwart, *Anleitung zur Selbstermächtigung*, a. a. O., S. 94.

⁶⁴ Pierre Bourdieu, *Was heißt Sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*, Wien 1990.

Simultan

Überlegungen zu einer Vermittlung in einer
Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft

Charlotte Martinz-Turek

In Österreich leben heute circa 500.000 Menschen, die gehörlos oder schwer hörgeschädigt sind. Der überwiegende Teil der Gehörlosengemeinschaft lebt in Wien. Die Lautsprache ist für Gehörlose eine Fremdsprache, die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist das zentrale Kommunikationsmittel ihrer Gemeinschaft. Wie können Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft an der Kunst- und Kulturproduktion von Museen und Ausstellungen in Wien teilnehmen? Wie oder sind überhaupt Mitglieder dieser Gemeinschaft in Museen und Ausstellungen Wiens repräsentiert?

Unterschiedliche Vermittlungsabteilungen in Wien – wie z. B. die Österreichische Galerie Belvedere oder die Sammlung Essl in Klosterneuburg u. a. m. – bieten personale Vermittlungsprogramme in Gebärdensprache an. Im Sinne einer »demokratischen Partizipation« soll auch diese Zielgruppe im Museum betreut werden und in die unterschiedlichen Repräsentationen von Kultur – allerdings einer mehrheitlich Hörendenkultur – eingeführt werden. Ausstellungen, die sich mit speziellen Fragen der Repräsentation der Gebärdensprachgemeinschaft z. B. in Wien auseinandersetzen, gibt es keine. Das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien – eine Schule für gehörlose Kinder – hat bereits vor einigen Jahren ein kleines Museum eingerichtet, das auf die Initiative eines hörenden Pädagogen zurückgeht und hauptsächlich die Geschichte der Schule, ihrer berühmten LehrerInnen und

die Entwicklung der Sprachpädagogik in Österreich seit dem 18. Jahrhundert vorstellt.

Ich möchte im Folgenden Überlegungen zu einer seit langem ausstehenden Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft vorstellen. Diese Überlegungen sind ein Versuch, Ideen zu einem historischen und gegenwärtigen Diskurs zur Gehörlosigkeit, der in einer Ausstellung repräsentiert werden könnte, zu entwickeln. Weiters möchte ich Fragen nach den möglichen Formen von Vermittlungsangeboten in einer solchen Ausstellung aufwerfen.

Folgt man der Frage des Sammelbandes »Wer spricht?«, hat das eindeutige Konsequenzen für die Zusammensetzung eines Teams, das eine Ausstellung zur Entwicklung der Gebärdensprachgemeinschaft erarbeiten würde. Gehörlose und hörende KuratorInnen und WissenschaftlerInnen sollten Fragen nach den historischen und gegenwärtigen politischen und strukturellen Aus- und Einschlussmechanismen, mit denen Gehörlose konfrontiert sind und waren, stellen, um den in Österreich wenig präsenten Diskurs in der Öffentlichkeit einzufordern.

Sieht man gebärdende Personen in der Öffentlichkeit, ist man meist fasziniert von der für Hörende ungewöhnlichen Kommunikation in der Gebärdensprache. Doch haben Hörende wenig Informationen zur Gebärdensprachgemeinschaft. Oft ist nicht einmal bekannt, dass die Gebärdensprache eine komplexe und vollwertige Sprache mit eigener Struktur und Grammatik ist.

Neben der Faszination, die die Gebärdensprache auf Hörende auszuüben scheint, beschränkt sich der Diskurs über Gehörlose auf die Stigmatisierung der Gehörlosigkeit als ausschließlich medizinisches Problem. Die Gehörlosengemeinschaft selbst versteht sich als Gebärdensprachgemeinschaft und fordert eine rechtliche Anerkennung als Sprachminderheit und die Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache als Minderheitensprache.

Das Konzept zur Ausstellung müsste also Fragen nach der Repräsentation dieser Minderheit in Österreich formulieren und die historische Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft in einer hörenden Mehrheit bis zur gegenwärtigen Situation der österreichischen Gehörlosengemeinschaft transparent machen.

HISTORISCHE BEMERKUNGEN ZU EINEM MÖGLICHEN AUSSTELLUNGSKONZEPT

Der Stimme und ihrer Verwendung scheint eine wichtige politische Dimension innezuwohnen. Ein reichhaltiges Vokabular zeugt von deren Bedeutung in Bezug auf ihre politische Dimension. Das Stimmrecht ist die Basis eines demokratischen Systems. Doch bei der Proklamation dieser Ideen in der Zeit der sogenannten Aufklärung konnten nicht alle politisch handelnd werden und ihre Stimme erheben. Nur wer das Recht hatte, am politischen Entscheidungsfindungsprozess mitzuwirken, konnte seine Stimme abgeben. Wer dieses Recht nicht zugesprochen bekam, dessen Stimme verhallte ungehört. Gehörlose haben eine Stimme, nur wurde (und wird) ihren Forderungen oft kein Gehör geschenkt.

Gehörlose haben auch – nicht nur im metaphorischen politischen Sinne – eine Stimme, die allerdings aufgrund der nicht vorhandenen Rückkoppelung durch das fehlende Gehör anders klingt als die Stimme der Hörenden. Der Künstler Arthur Zmijewski hat in einer Videoarbeit – »Singing Lesson II« – gehörlose SchülerInnen eingeladen, in einer Warschauer Kirche Bachchoräle zu singen. Im Film amüsieren sich die SchülerInnen bei den Proben, sie tratschen und erheben dann auch ihre Stimmen, die allerdings für unsere Ohren »unschön« klingen. Das Erlernen der Artikulation ist für gehörlose Menschen ein aufwändiger Prozess, der viel Zeit braucht. Zudem ist ständige

Übung erforderlich, um das mühsam Erlernte nicht wieder zu vergessen.

Der Diskurs über Gehörlosigkeit war lange Zeit ausschließlich von Hörenden dominiert. Und Gehörlose selbst kamen darin als Objekte, nicht aber als handelnde Subjekte vor. Sie wurden wie Wunder vorgezeigt, wenn es wie am Beispiel der gehörlosen Kinder des spanischen Adligen Ponce de Leon im 16. Jahrhundert gelang, den Kindern das Sprechen beizubringen und ihnen vor allem von Gott zu erzählen. Meist waren diese Lehrer Männer der Kirche, die zumindest die Seele ihrer Zöglinge retten wollten.

Ein Prozess pädagogischer Disziplinierung wurde exemplarisch an den sogenannten »Taubstummen« praktiziert. »Stummen Automaten« gleich wurden Gehörlose als erziehbare Menschen entdeckt. Die »Taubstummheit« wurde in der Zeit der Aufklärung ein interessantes Thema, schlossen sich doch daran Fragen nach dem Zusammenhang von Vernunft und Sprache und nach Vernunft und Sittlichkeit an. Die Sprache wurde als das Gattungsmerkmal des Menschen betrachtet, und die Identität eines Wesens ohne Sprache und Stimme, von dem man weder Vernunft noch Sittlichkeit erwarten konnte, schien unvorstellbar. Die Sprachwissenschaftler und Philosophen des 18. Jahrhunderts dachten Sprechen und Denken noch identisch. Die natürliche Sprache der Gehörlosen, die Gebärdensprache, wurde in diesem Ansatz wegen ihres abbildlichen Charakters als ungeeignet für das begriffliche Denken und somit auch für die Abstraktion befunden. Auf der anderen Seite gab es Sprachwissenschaftler, die auf der Suche nach einer Universalsprache, einer natürlichen Sprache des Menschen, für ihre philosophischen und sprachtheoretischen Werke die Sprache der Gehörlosen als Beispiel heranzogen. Viele Publikationen aus dem 18. Jahrhundert zeugen davon, dass es zwar einen verbreiteten Diskurs über die Gehörlosigkeit oder, wie damals üblich, über die Taubstummheit gab, allerdings wiederum

als Illustration für die Suche nach einer natürlichen, universell verständlichen Sprache.

Das Institut nationale de jeunes sourds¹ in Paris hat eine umfangreiche Bibliothek und Sammlung zur Geschichte der Gehörlosigkeit. Dieses Institut wurde von Abbé de l'Epée gegründet, der immer noch in der Literatur als der »Vater« einer nicht ausschließlich lautsprachlich orientierten Pädagogik gilt. Abbé de l'Epée lehrte seine Zöglinge zwar ebenfalls laut zu sprechen, akzeptierte aber die Gebärdensprache – allerdings ein Gebärdensystem, das er entworfen hatte – in seiner Schule. Zeitgenössische Berichte wie etwa der der Witwe von Schopenhauer berichten von öffentlichen Lektionen im Institut. Gehörlose SchülerInnen – »beklagenswerte Wesen«² – und ihre Fortschritte im Erlernen der französischen Sprache und im begrifflichen Denken wurden einmal in der Woche (zahlenden) hörenden BesucherInnen vorgestellt.

Abée de l'Epées Name steht auch für den Beginn des sogenannten Methodenstreits in der Gehörlosenerziehung. Er und seine Nachfolger unterrichteten auf der Grundlage der Gebärdensprache, während die andere Gruppe von Lehrern, die sich um den Pädagogen Samuel Heinicke sammelte, die Gebärdensprache aus dem Unterricht verbannte und nur auf die sogenannte orale Methode setzte. Die orale Methode, die in Österreich heute noch mehrheitlich im Schulunterricht vertreten wird, unterstützt nicht den Unterricht der Gebärdensprache als Muttersprache bzw. erste Sprache von gehörlosen Kindern, sondern setzt auf die Erlernung der Lautsprache – als Sprache der Mehrheit.

Der Methodenstreit kam erst 1880 zu einer zeitweiligen Lösung. Auf einem Kongress in Mailand, der von hörenden Lehrern beschickt wurde, entschlossen sich diese, die Gebärdensprache im Unterricht für gehörlose SchülerInnen nicht zu unterrichten und diese überhaupt zu verbieten. Die Lautsprache sollte die einzige Sprache des Unterrichts sein. Hörende hatten hier ohne Einbeziehung der

Betroffenen über deren Unterricht und dessen Methode bestimmt.

Sprechen ohne die versichernde Rückkoppelung des Gehörs zu erlernen kostet viel Lebenszeit. Die Artikulation der Stimme, rein visuell oder durch Hilfe von Drucktechniken und Vibrationen, zu erlernen bedeutet für gehörlose Kinder auch einen ständigen Zugriff auf ihren Körper durch die SprachpädagogInnen. Die Haltung der Zunge, der Zähne oder der Lippen muss kontrolliert werden. Vibrationen im Kehlkopf oder im Artikulationsraum des Mundes müssen spürbar gemacht werden.

Einige Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen im Bereich der Stimmbildung haben sich Gedanken zur effizienten Durchführung des lautsprachlichen Unterrichts gemacht, so z. B. George Demeny, Filmemacher und Physiologe, ein Assistent des Physiologen Jules-Etienne Marey. Er entwickelte ein Gerät, das er Phonoskop nannte, auf dem man chronofotografische Aufnahmen eines sprechenden Menschen in Bewegung sehen konnte. Die einzelnen Bilder zeigten z. B. einen Mann, dessen Mund unterschiedliche Lippenstellungen zeigte, und erst in der Bewegung sollte man, wenn man Lippen lesen konnte, die Sätze lesen können. Dieses Gerät sollte gehörlosen Menschen das Erlernen des Lippenlesens erleichtern.³

Im 19. Jahrhundert begann sich eine Gehörlosengemeinschaft herauszubilden, und der Diskurs zur Gehörlosigkeit veränderte sich. In den Vereinigten Staaten von Amerika wurde 1864 die Gallaudet-Universität von einem gehörlosen Schüler des Pariser Instituts gegründet – bis heute die einzige Universität für Gehörlose, die sich in den 1980er-Jahren das Recht erkämpft hatte, einen gehörlosen Präsidenten zu bestellen. Gehörlosenvereine wurden gegründet, und der Kampf um die Anerkennung als Sprachminderheit konnte institutionalisiert werden.

Gehörlosenverbände fordern wie gesagt eine Anerkennung ihrer Gemeinschaft als Sprachminderheit und die

Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache. Wichtig für die kontinuierliche Behauptung der Gehörlosengemeinschaft und eines Zugehörigkeitsgefühls ist die Konstituierung einer gemeinsamen Geschichte und Kultur. Es gibt keine Tradition der Gehörlosigkeit. Gehörlose bilden ad hoc auch keine Sprachminderheit, da viele gehörlose Kinder hörende Eltern haben. Die Weitergabe »traditioneller Begriffe« der Gehörlosigkeit und der Sozialisationsprozess für die Einzelnen müssen somit immer wieder aufs Neue erfunden werden. Ein bilingualer Unterricht nach dem Vorbild der skandinavischen Länder könnte diesen Prozess unterstützen und würde gehörlosen SchülerInnen helfen, auf der Basis der Gebärdensprache – als Muttersprache – die Lautsprache zu erlernen. Die Lautsprache ist für Gehörlose eine Fremdsprache, die Gebärdensprache aber ist ihre Muttersprache und das zentrale Kommunikationsmittel ihrer Gemeinschaft.

AKTUELLE ÜBERLEGUNGEN ZUR GEBÄRDENSPRACHGEMEINSCHAFT

Eine Ausstellung müsste nicht nur die historischen Kontinuitäten der Ausschließung und disziplinierenden Integration der Gehörlosen in die hörende Gesellschaft, sondern auch die heutigen Bedingungen und Schwierigkeiten transparent machen. Eine Gegengeschichte müsste erzählt werden, die die Stigmatisierung der Gehörlosen als Behinderte, die immer mit Mangel oder Defizit verbunden ist, auflöst und die Repräsentation dieser Gemeinschaft als Sprachgemeinschaft in den Vordergrund stellt.

Das Recht, die eigene Sprache zu verwenden und sie zu erhalten, ist ein Recht, das auf ökonomischer und politischer Macht fußt. Die Anerkennung einer Sprache ist eng mit der politischen Anerkennung von Minderheiten verbunden. In Österreich fand trotz langjähriger Bemühun-

gen noch keine Anerkennung der Gebärdensprache als Minderheitensprache statt.⁴

Das Europäische Parlament hat 1988 und 1998 zwei Resolutionen verabschiedet, die die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union dazu auffordern, die Anerkennung der jeweiligen nationalen Gebärdensprachen in die Wege zu leiten. Mittlerweile haben sieben europäische Länder diese Sprache rechtlich anerkannt.

Mit dieser Anerkennung geht auch eine Förderung eines bilingualen Unterrichts einher, der es gehörlosen Kindern ermöglichen würde, auf der Basis ihrer Muttersprache die Lautsprache zu erlernen. Nur der gelungene Erwerb der Muttersprache kann die Grundlage für den Erwerb einer oder mehrerer Zweitsprachen sein.⁵ Für gehörlose Personen ist es unmöglich, in einer Lautsprache als Erstsprache vollkommen kompetent zu werden. Findet eine Förderung nicht statt, sind diese Kinder meist von jeglicher Sprache ausgeschlossen, da sie weder die Gebärdensprache noch die Lautsprache korrekt erlernen und somit in Bezug auf sprachliche Kommunikation immer »benachteiligt« bleiben. Diese Behinderung betrifft in weiterer Folge nicht nur die lautsprachlichen Kompetenzen, sondern sprachliche Kompetenzen allgemein, was dazu führt, dass auch schriftliche Informationen – aufgrund des fehlenden Unterrichts, der oft auf die Lautsprache konzentriert bleibt – für gehörlose Personen nicht vollständig zugänglich sind.

Verena Krausneker bringt das Problem auf den Punkt: »In einem Aspekt jedoch unterscheiden sich gehörlose Minderheiten von anderen Minderheiten: Gehörlose werden niemals zur gesprochenen Sprache switchen, denn Gebärdensprache ist unersetzlich für sie.«⁶

REFLEXIONEN ZUR VERMITTLUNG IN EINER AUSSTELLUNG ZUR GEBÄRDENSPRACHGEMEINSCHAFT

Eine Ausstellung, die einen anderen öffentlichen Diskurs herstellen möchte, muss sich auch besondere Formen der Vermittlung überlegen: zum einen in Bezug auf personale Vermittlung und zum anderen in Bezug auf mediale Vermittlung in der Ausstellung.

Ausstellungstexte, Objektbeschriftungen, Begleittexte etc. führen die Personen durch eine Ausstellung, die kein personales Vermittlungsprogramm in Anspruch nehmen – stellen also Thesen und Argumente vor. In einer Ausstellung zur Gebärdensprachgemeinschaft müsste von Anfang an eine Entscheidung für die Gebärdensprache als Vermittlungssprache der Ausstellung getroffen und in Kooperation mit Gebärdensprachinstituten ein System für Informationsvermittlung in Gebärdensprache erstellt werden. Die Universität Hamburg arbeitet seit Jahren an einer Online-Informationsvermittlung zur Übersetzung von schriftlichen Informationen auf Webpages. Ziel dieses Projekts ist es: »The eSIGN project aims to provide important Government information in sign language, using Avatar technology. Sign language is the first language of many Deaf people, and their ability to understand written language may be poor. As such, it is very important for this group to have access to information in their first language, sign language.«⁷ In Form eines Avatars werden Informationen in Gebärdensprache übersetzt und so für Gehörlose leichter verfügbar gemacht. Gehörlose WissenschaftlerInnen erstellen eine sich laufend erweiternde Datenbank aus Begriffen. So ist es – mit Rückgriff auf die Datenbank – leichter, sich ständig verändernde Inhalte zu aktualisieren. Ebenso gibt es in Deutschland auch Services des öffentlichen Dienstes, die mithilfe von Videos und realen Personen, gebärdet werden. In den meisten Fällen werden diese Angebote selten

aktualisiert, da die Neuproduktionen jedes Mal neue Kosten erzeugen.

Dies bedeutet für eine mediale Vermittlung eine enge Kooperation mit bereits existierenden Instituten wie z. B. der Universität Hamburg. Alle Informationen einer Ausstellung sollten in Gebärdensprache angeboten werden, und gehörlose BesucherInnen der Ausstellung haben so alle Informationen der Ausstellung in ihrer Muttersprache, so sie GebärdensprachnutzerInnen sind, zur Verfügung. Für hörende BesucherInnen kann ein Ausstellungsbegleiter in Textform angeboten werden.

Die personale Vermittlung der Ausstellung sollte in Zusammenarbeit mit gehörlosen bzw. gebärdensprachkompetenten und hörenden VermittlerInnen konzipiert werden.

Das Konzept muss sich Fragen stellen, wie eine Vermittlungsform aussehen kann, die nicht nach individuellen Lösungen sucht oder Fragen nach Toleranz stellt, sondern eine Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen impliziert, von denen die AusstellungsbesucherInnen – hörend oder gehörlos – bestimmt sind.⁸ Dabei müssen auch Überlegungen und Fragestellungen einer antirassistischen Vermittlung einfließen.⁹

Die Inhalte der Ausstellung sollten einen Eingriff in den gesellschaftlichen Konsens darstellen und die Vermittlungsprogramme darauf hinkonzipiert werden, entlang dieser Struktur mit Bildern und Erklärungsmodellen, von denen auch die Wahrnehmung der BesucherInnen geprägt sind, zu brechen. Die Bilder, die die AusstellungsbesucherInnen mitbringen, werden den Thesen und Inhalten der Ausstellung gegenübergestellt. Die Geschichten, die die Ausstellung erzählt, werden in diesem Sinne bewusst als »Gegenerzählungen« zu den verbreiteten medialen und politischen Diskursen präsentiert. Dabei geht die Vermittlungsarbeit auf den historischen Kontext ein, in dem bestimmte Machtverhältnisse und Ausschlussmechanismen entstanden sind.

Ein weiteres Thema in diesem Zusammenhang ist der öffentliche Diskurs. Wer spricht in der Öffentlichkeit zu oder über die Gebärdensprachgemeinschaft? Im Mittelpunkt sollte dabei eine Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Öffentlichkeit und Macht stehen: mit Fragen danach wie Öffentlichkeit hergestellt wird, wer über sie bestimmt und verfügt, wer dabei angesprochen ist und wer ausgeschlossen bleibt. Im Hintergrund steht die Frage, warum die in der Ausstellung präsentierten historischen Zusammenhänge, strukturellen Ausschlussmechanismen und die Darstellung von Gehörlosen als handelnde Subjekte außerhalb der Ausstellung kaum öffentliche Präsenz haben; warum und mit welchen Mitteln sie verdeckt und vergessen gemacht werden. Neben einer solchen ideologiekritischen und machttheoretischen Perspektivierung geht es auch um Möglichkeiten der Herstellung von Gegenöffentlichkeit. Die Ausstellung wird als Gegengeschichte zu den medialen Darstellungen präsentiert: als Gegenerzählung, die verdrängte, verschleierte Geschichte behandelt, die Lücken aufzeigt.

Dabei wird transparent, dass die Darstellung von Gehörlosen als »Problem« bzw. »medizinisches Problem« oder als »Objekte« nicht nur sehr weitverbreitet ist, sondern auch in einem engen Zusammenhang mit Macht- und Repräsentationsverhältnissen steht. Es kann dabei nicht nur um die Vermittlung von Faktenwissen gehen, vielmehr geht es um die Vermittlung historischer Zusammenhänge und gesellschaftlicher Strukturen. Es geht dabei auch um die Konstruktion von Geschichte, die Grenzen ihrer Darstellung und die Konstruktion eines öffentlichen Diskurses.

Eine Auseinandersetzung mit der Gehörlosengemeinschaft soll dabei in der Ausstellung nicht abgeschlossen, sondern weitergetrieben werden.¹⁰

ANMERKUNGEN

¹ <http://www.injs-paris.fr> (5.4.2005).

² In: Das Zeichen, 1994, S. 40.

³ Vgl. Guisy Pisano, Die Visualisierung der Sprache im 19. Jahrhundert: Vom wissenschaftlichen Experiment zum Unterhaltungsmedium, in: Brigitte Felderer (Hg.), Phonorama: Eine Kulturgeschichte der Stimme als Medium, ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, Karlsruhe 2004, S. 81–92.

⁴ Thomas Fritz, Linguistic Human Rights/Sprachliche Menschenrechte, in: vhs Magazin, Juni 2004, <http://www.vhs.at/VhsMagazin.do?mID=1090&hid=630364&nr=3> (5.4.2005).

⁵ Rudolf de Cillia, Spracherwerb in der Migration. Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Nr. 2, 2000.

⁶ Verena Krausneker, Österreichische Gebärdensprache und europäische Gebärdensprachpolitik. Beitrag bei der pädagogischen Konferenz »Sprachliche Vielfalt in Wien«, VHS Favoriten, 13.3.2001.

⁷ <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/eSIGN/> (5.4.2005).

⁸ Renate Höllwart, Nora Sternfeld, »Es kommt darauf an«. Einige Überlegungen zu einer politischen und antirassistischen Pädagogik, in: Context XXI, Nr. 4–5, 2004, S. 48.

⁹ Vgl. auch den Artikel von Martina Böse in diesem Band.

¹⁰ Renate Höllwart, Nora Sternfeld, »Es kommt darauf an«, a. a. O., S. 48.

Schau mal, wer da spricht

Möglichkeiten und Grenzen des
Vermittlungsmediums Audioguide

Luisa Ziaja

Hintergrund und Ausgangspunkt dieser abrissartigen, praxisorientierten Beleuchtung des Komplexes »mediale Vermittlung« in Ausstellungen ist der Audioguide zur Sammlung des Museums Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien, mit dessen Konzeption und Produktion eine unabhängige Projektgruppe von KunsthistorikerInnen und VermittlerInnen¹ anlässlich der Eröffnung des neuen Standortes im Museumsquartier betraut wurde. Während das Format der Audioführung an anderen Institutionen in Wien wie dem Kunsthistorischen Museum oder auch historischen Schausammlungen bereits seit Jahren angeboten wurde, stellte es in der Vermittlungspraxis des Mumok eine wesentliche Neuerung dar.

Gemeinhin werden bevorzugt Aspekte der »Autonomie der RezipientInnen« für Audioguides als Vermittlungsmedien ins Feld geführt: Im Gegensatz zu terminlich gebundenen personalen Angeboten, meist in Form von Gruppenführungen, sind Audioguides stets einsetzbar und adressieren den/die individuellen/individuelle AusstellungsbesucherIn. Unabhängig von Termin und Gruppe bestimmen diese, entsprechend dem Angebot, selbst Länge, Rhythmus und Auswahl ihres Rundgangs, können vor Exponaten länger verweilen, einige überspringen, zu anderen zurückkehren – immer begleitet von kompetenter (auch fremdsprachiger) Information, die sich praktischerweise jederzeit abschalten lässt: das perfekte Szenario selbstbestimmter Kunstrezeption ... Wiewohl all das stimmt, bleiben in der Konzeption wie auch Reflexion

© info@turia.at

dieses Mediums Fragen nach den Mechanismen der Normierung und freiwilligen Selbstregulation der Betrachtenden wie auch der Objektivierung von Information meist ausgeblendet.

Ebenso wie Raum- und Objekttexte sind die gesprochenen Audioguidetexte Teil des »Erzählsystems Museum« und dieses ist ein grundsätzlich hegemonial bestimmtes. Dass sich in Bestand, Auswahl und Hängung der Sammlung eines Museums dessen Selbstverständnis als Ort spiegelt, an dem (Kunst-)Geschichte nicht nur präsentiert, sondern grundlegend auch geschrieben wird, ist weithin bekannt. Dass es als Institution und Reservoir eines bestimmten Wissens bewusst Ein- und Ausschlüsse produziert und fortlaufend durch Sammlungs- und Wechsellausstellungen reproduziert, wird gerne übersehen. Der Eindruck, dass es sich bei diesen »großen Erzählungen«, beispielsweise der Kunst des 20. Jahrhunderts, um die einzig gültigen handelt, wird dabei nachhaltig durch die Präsenz von geschriebenen und gesprochenen Texten verstärkt: Gerade deren nicht definierte AutorInnenschaft impliziert, objektivierbares und legitimates Wissen zu reproduzieren – nicht Meinungen, sondern anerkannte Fakten. Damit unterliegen diese Texte den inhärenten Logiken der Steuerung und Kontrolle von Wissensproduktion und -vermittlung hegemonialer institutioneller Gefüge und sind zugleich deren zentrales Instrument. Wie der Texttafel an der Wand wird gleichermaßen der anonymisierten Stimme aus dem Off, die der Audioguide abspielt, durch den Ort und seine spezifischen Gegebenheiten die Autorität zur »großen Erzählung« verliehen, eine Autorität, die auf scheinbar umfassendes und eben »gültiges Wissen« zurückgreift und das, was die BesucherInnen dann letztendlich sehen, schon wesentlich vorbestimmt. Die körperlose Stimme ist kein Gegenüber der Diskussion, sondern vielmehr Instanz des Zu-sehen-Gebens. Anders als die Texttafel, die zunächst einmal gelesen werden muss, ermöglicht der Audioguide die Gleichzeitigkeit von

visuellem Kontakt mit dem Kunstwerk und Hören der Information, ein Umstand, dem immer wieder großes Potenzial zugesprochen wird, können sich doch die BesucherInnen ganz auf die Arbeiten und deren Rezeption konzentrieren. Ist aber diese Wahrnehmung durch die »Instanz des Zu-sehen-Gehens« bereits vorgegeben, wird der Blick geleitet, erklärt und beschrieben, was zu sehen »ist« und gesehen werden »soll«, stellt sich das Konzept der Selbstbestimmung als grundsätzlich erschüttertes dar.

Wo also liegen nun die realistischen Möglichkeiten und Grenzen des Vermittlungsmediums Audioguide jenseits des Versprechens autonomer Kunstrezeption?

Ein wesentlicher Ansatzpunkt in der Konzeption des Audioguides zur Sammlung des Museums Moderner Kunst war der Versuch einer lebendigen, mehrdimensionalen und interdisziplinären Wissensvermittlung, die keine vorgefertigten Wahrnehmungsmuster, sondern vielmehr Optionen anbietet. Die gehörte Information soll dabei verschiedene Wege der Betrachtung und Interpretation der jeweiligen Arbeiten aufzeigen, Fragen auch unbeantwortet stehen lassen und so einen erweiterten Denkraum schaffen. Als Methoden zur inhaltlichen Realisierung wurden verschiedene mediale Module entwickelt und ergänzend zum Text einzeln oder in Kombination eingesetzt, um die individuellen Werkbesprechungen in einem Œuvre oder einem (kunst)historischen und gesellschaftspolitischen Gefüge zu kontextualisieren. Ein besonderes Augenmerk wurde dabei auf Originalzitate der KünstlerInnen selbst gelegt, die die Problematik der anonymen AutorInnenenschaft und SprecherInnenposition zumindest aufzubrechen vermögen.² Denkbar sind in diesem Zusammenhang auch Zitate von WegbegleiterInnen, ZeitzeugInnen, TheoretikerInnen oder mediale Reaktionen. Zudem kamen je nach Kontext kurze Musikeinspielungen zum Einsatz, die über eine reine »Auflockerungs«-Funktion hinaus dem interdisziplinären Arbeiten von KünstlerInnen wie Nam June Paik, John Cage oder Andy Warhol

Rechnung tragen sollen. Neben diesen an konkreten Kunstwerken orientierten und durch verschiedene Module aufbereiteten Objektinformationen wurden sowohl übergreifende als auch vertiefende Ebenen konzipiert. Diese arbeiten dem Eindruck einer losen Aneinanderreihung individueller künstlerischer Positionen entgegen und bieten vielmehr die Möglichkeit, unterschiedlichste Verbindungslinien zu ziehen.

Sowohl der modulare Aufbau wie auch die Schichtung der vermittelten Information markieren die tatsächlichen Möglichkeiten des Mediums Audioguide und verorten dieses komplementär zu textbasierten und personalen Formaten der Vermittlungspraxis. Werden diese zunächst formalen Eigenschaften im Sinne einer der eindimensionalen Erzählung widersprechenden vielstimmigen Lesart eingesetzt, die verschiedene Ansätze benennt und »sichtbar macht«, so öffnet sich das in der kritischen Perspektivierung bedrohlich geschrumpfte Potenzial des Audioguides wieder in Richtung einer sinnvollen Erweiterung vermittlerischer Arbeit in Ausstellungen, ja vielleicht sogar eines Potenzials zur Gegenerzählung.

ANMERKUNGEN

¹ Projektteam 2000/2001: Manuela Ammer, Heike Eipeldauer, Harald Krejci, Claudia Slanar, Luisa Ziaja.

² Zur Veranschaulichung des Einsatzes von KünstlerInnenzitat und der formalen wie inhaltlichen Ausrichtung des Textes auf diese hin, mag das folgende Beispiel dienen (Text von Manuela Ammer):

»Hanne Darboven, Ein Jahrhundert (Bücherei), 1970/71

»kaputt 3 ... 1, 2, 3, 4 ... kaputt 3 ... 1, 2, 3 ... kaputt 3 ... 1, 2, 3 ...«
[Originalton Hanne Darboven, Cello im Hintergrund].

Hanne Darboven beschreibt nichts, sie schreibt – sie schreibt Zahlen. Ein längerer Aufenthalt in New York in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre und die Begegnung mit Künstlern wie Sol LeWitt und Carl Andre lässt Darboven zu ihrem künstlerischen System finden – der Darstellung übergreifender Ordnungen. 1968 entdeckt sie den Kalender, Grundlage unserer Zeitmessung, als Material für ihre Arbeiten. Ausgehend von den Kalenderdaten, beginnt sie die Zeiträume

des Monats, des Jahres und des Jahrhunderts mittels Zahlenfolgen grafisch aufzubereiten. Eine mathematische Operation – die Bildung von Quersummen – sorgt für die formale Regelung. In der von 1970 bis 1971 entstandenen Arbeit ›Ein Jahrhundert‹ liefert Darboven die visuelle Aufschlüsselung eines ganzen Jahrhunderts. 402 Aktenordner, die tausende von handgeschriebenen Tabellen fassen und in einem Bücherregal präsentiert werden, machen Zeit in ihrem kontinuierlichen Fortschreiten räumlich sichtbar. Darboven gibt nicht Informationen ›über‹ Zeit, findet keine Symbole für Zeit – ihre Zahlen ›sind‹ Zeit, sie schreibt Zeit. Somit gibt es in ihren Werken auch keine Bedeutung, die nicht sofort sichtbar würde – die Zahlen drücken nichts anderes aus als sich selbst und ihre eigene Ordnung. ›Ich schreibe Tage, Wochen, Monate, Jahrzehnte, Jahrhunderte. Das ist nach Findung des Gesetzes für jeweils letztlich im Tun eine Meditation und da hinzukommt – eine Beglückung: [Originalton Hanne Darboven].«

»Nehmen Sie eine Bleikugel und werfen Sie sie auf das Dach der Kunsthalle«

Materialien für den Unterricht

Claudia Ehgartner

»Nehmen Sie eine Bleikugel und werfen Sie sie auf das Dach der Kunsthalle. Die 35673ste wird das Dach zum Einsturz bringen« (siehe Abb. 1, S. 174) – so lautet eine der Einladungen Werner Reiterers an die RezipientInnen seiner Arbeiten aus der Serie »die gezeichneten Ausstellungen/from the Drawn Exhibitions series« aus dem Jahre 2000. Vielleicht lustvoller, aber auch gefährlicher lautet die Aufforderung: »If you're sad jump! If you are happy fly!«, bedenkt man, dass das Sprungbrett, welches als Absprung zum Fliegen einlädt, auf dem Dach der Kunsthalle montiert ist ... (siehe Abb. 2, S. 174). Zum Einsturz gebracht werden soll unter Mithilfe aller Vorbeikommenden das Dach des Containers der ehemaligen Kunsthalle am Karlsplatz, kurz vor seinem Abbruch. »Wenn Werner Reiterer in einer Zeichnung die Traurigen zum Springen und die Glücklichen zum Fliegen animiert, so kann dies sowohl als Befindlichkeitsmarkierung in Zusammenhang mit der Standortverlagerung als auch als Ausdruck des individuellen Gefühlszustandes gelesen werden.«¹

Werner Reiterers gezeichnete imaginierte Ausstellungssituationen finden sich in Form von Dias in einer Box mit Materialien für den Unterricht zum Thema: »Ausstellen – Produktionsbedingungen – Institution«. In dieser geht es weniger konkret um die Kunsthalle als um Ausstellungsinstitutionen und Museen ganz generell. Sie ist eine von vier Themenboxen, die vom Vermittlungsteam der Kunst-

halle Wien entwickelt wurden: »Ausstellen – Produktionsbedingungen – Institutionen«, »Kunst – Gesellschaft – Aktivismus«, »Körper – Identität – Erinnerung« und »Konzepte – Sprache – Untersuchungen«. Sie beziehen sich nicht unmittelbar auf konkrete Ausstellungen, sondern auf künstlerische Arbeiten zeitgenössischer sowie moderner Kunst und bieten drei mal vier² Ansatzpunkte zu ihrer Vermittlung im Unterricht. Jede Box enthält für ihr Thema einen spezifischen Unterrichtsablauf mit Diamedial und Hintergrundinformationen zu den vorgeschlagenen KünstlerInnen und Texte sowohl für den Einsatz im Unterricht als auch als erweiternde Literatur für interessierte Lehrpersonen. Die Unterrichtsentwürfe sind flexibel funktionierende Vorschläge und bieten Ansatzpunkte zur Kunstvermittlung, die sich je nach Interessenlage der SchülerInnen oder der Lehrenden erweitern lassen. Auf diese Weise kann den verschiedensten Zugängen Rechnung getragen werden.

Einer Diskussion der gezeichneten imaginierten Ausstellungssituationen Werner Reiterers geht eine Verhandlung der Erfahrungen und Vorstellungen von Ausstellungshäusern und Museen von SchülerInnen voraus. Andy Warhols Tapeten werden neben Reiterers Arbeiten ebenso Thema wie Yayoi Kusamas (siehe Abb. 3, S. 175) Rauminstallationen – bevor oder parallel zur Entwicklung eigener Ideen der SchülerInnen zu Ausstellungen und Institutionen und deren praktischer Umsetzung in Form von Handlungsanweisungen oder/und Architekturmodellen.

Zum Thema Ausstellen (wie bei allen anderen Themen auch) wurden neben den kurz vorgestellten Materialien für die Volksschule auch Boxen für die Unterstufe und die Oberstufe entwickelt. Gehen die Materialien für VolksschülerInnen von Inszenierungsstrategien von KünstlerInnen aus, die die Ausstellungssituation in der Entwicklung ihrer Arbeiten reflektieren und mitgestalten, so wird mit den Materialien für SchülerInnen der Oberstufe die Praxis des Ausstellungsmachens thematisiert. Die Vor-

schläge für das praktische Arbeiten im Unterricht, wie auch die Textbeispiele und die ausgewählten künstlerischen Werke, zeigen eine Auseinandersetzung mit Produktionsbedingungen und verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten von Kunst. Als Beispiele für die Veränderungen herkömmlicher Vermittlungsstrategien im Ausstellungsbetrieb werden Projekte von Jenny Holzer, Marcel Broodthaers, Christian Boltanski und Vivan Sundaram (siehe Abb. 4, S. 175) vorgestellt.

Museen und Ausstellungshäuser sind ein Teil unseres kulturellen Umfelds. Das Unterrichtsmaterial zum Thema Ausstellen für die Unterstufe setzt sich inhaltlich vor allem mit den verschiedenen architektonischen Entwicklungen und Herangehensweisen an die Präsentation von Kunst in Ausstellungshäusern auseinander. Anhand von ausgewählten Beispielen von Museums- und Ausstellungsbauten werden den SchülerInnen eine Fülle von unterschiedlichen architektonischen Ausdrucksformen vorgestellt, die neben dem speziell entworfenen Baukörper auch pragmatische Funktionen zu erfüllen haben und jeweils unterschiedlichen Konzepten der Kunstpräsentation folgen.

KUNST – GESELLSCHAFT – AKTIVISMUS, WELT VERÄNDERN – WELT ERFINDEN

Zeitgenössische künstlerische Arbeiten, die über das Feld der Kunst hinaus gesellschaftspolitische Zusammenhänge reflektieren und Strategien entwickeln, in diese einzugreifen, stehen im Zentrum der Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe mit dem Titel »Kunst – Gesellschaft – Aktivismus«.

Die Auswahl der künstlerischen Projekte setzt einen Schwerpunkt auf österreichische Positionen, die sich auf ihre Zeit beziehen. Eine Demonstration der Wiener Gruppe (1955), ein utopisches Projekt von Hermann Pai-

nitz zur »Planierung der Alpen« von 1969 und ein Projekt von Lisl Ponger aus dem Jahr 2002 spannen einen Bogen über künstlerische Interventionsprojekte der jüngeren Geschichte. Mit den Guerilla Girls wird beispielhaft auf internationale feministische Kunstprojekte hingewiesen. Die Vorschläge für den Unterricht sind so angelegt, dass neben der Auseinandersetzung mit einer aktivistischen und interventionistischen Kunst eine eigene Beschäftigung mit Regeln, Verboten und gesellschaftspolitischen Zusammenhängen angeregt und Strategien zu deren Sichtbarmachung entwickelt werden.

Die Materialien für die Unterstufe und für die Volksschule haben den Titel »Welt verändern – Welt erfinden«. Für die Unterstufe widmen sie sich künstlerischen Herangehensweisen, die durch die Übernahme und Verfremdung vorhandener Bilder Reflexionen über die Gesellschaft anstellen und neue Blickweisen vorschlagen. Die ausgewählten Beispiele zur Werkbetrachtung von Pipilotti Rist, Cindy Sherman und Ugo Rondinone setzen sich mit der Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit auseinander. Die KünstlerInnen arbeiten mit Fotografie und Video, um stereotype Geschlechterbilder der Medien und der Kunstgeschichte durch Verfremdungen und Anleihen aus der Werbe- und Musikclipästhetik spielerisch deutlich zu machen und zu unterlaufen. Die Vorschläge für den Unterricht regen die SchülerInnen zu einer Reflexion von ihnen vertrauten Bildern an und laden zur Produktion eines kurzen Animationsfilms ein.

KONZEPTE – SPRACHE – UNTERSUCHUNGEN

Grundlage der Unterrichtsmaterialien für die Oberstufe ist die Beschäftigung mit zeitgenössischen künstlerischen Arbeiten, die Fragen nach Identität, Rollenzuschreibungen und Identitätskonstruktionen aufwerfen. Ausgangspunkt ist dabei eine Auseinandersetzung mit den unter-

schiedlichen eigenen sozialen Identitäten der SchülerInnen und mit den gesellschaftlichen Konstruktionen und kollektiven Träumen, Wunschfantasien und Projektionen, die ihr Selbstbild prägen. Die Erkundung eines Netzprojekts der Künstlerin Milica Tomic rückt das Internet als Medium zeitgenössischer Kunst in den Blick. Mit den Arbeiten von Yasumasa Morimura und Elke Krystufek werden künstlerische Strategien vorgestellt, die die Möglichkeiten von Aneignung und Unterwanderung von Identitätskonstruktionen ausloten. Die Anregungen für den Unterricht sind so angelegt, dass die Fragen der SchülerInnen für die Werkbetrachtung wesentlich sind und durch die Auseinandersetzung mit künstlerischen Strategien und Texten neu formuliert werden können.

Für die Unterstufe stellen die Materialien künstlerische Herangehensweisen vor, die sich mit medialen Darstellungsformen im Fernsehen und in Printmedien beschäftigen und mediale Wirkungsweisen mit konzeptuell künstlerischen Mitteln untersuchen. Im Vordergrund steht dabei eine Annäherung an die Methoden einer konzeptuellen Kunst, die durch Versuchsanordnungen und Ordnungssysteme alltägliche Vorgänge aus ihrem gewohnten Kontext herauslöst und damit sichtbar und reflektierbar macht.

Die ausgewählten Arbeiten von Apsolutno, Sarah Charlesworth und Dorit Margreiter verstehen sich als Einstieg für eine Annäherung an konzeptuelle künstlerische Strategien und Medienuntersuchungen.

Für SchülerInnen der Volksschule widmen sich die Unterrichtsmaterialien verschiedenen Momenten der Verbindung von Bild und Sprache. Illustrationen und Beschreibungen in Kinderwörterbüchern regen zu Sprachexperimenten an und geben Anlass für die spielerische Annäherung an zeitgenössische konzeptuelle Kunst. Experimente und Untersuchungen stehen auch im Vordergrund der beiden vorgestellten künstlerischen Arbeiten: Ein Video der beiden Künstler Peter Fischli und David

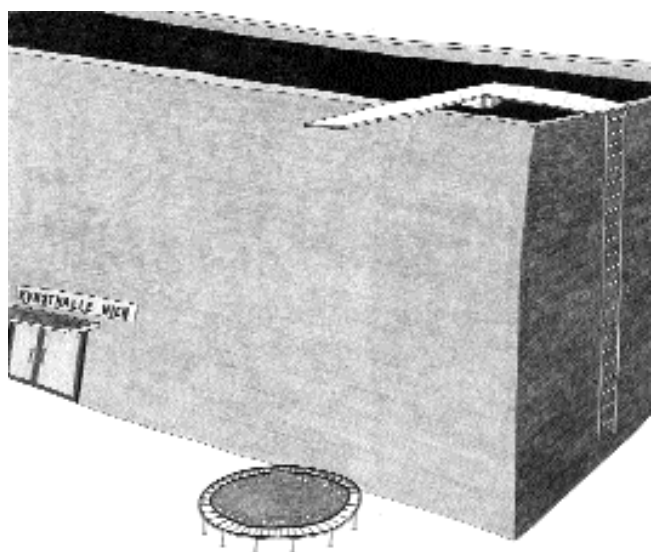
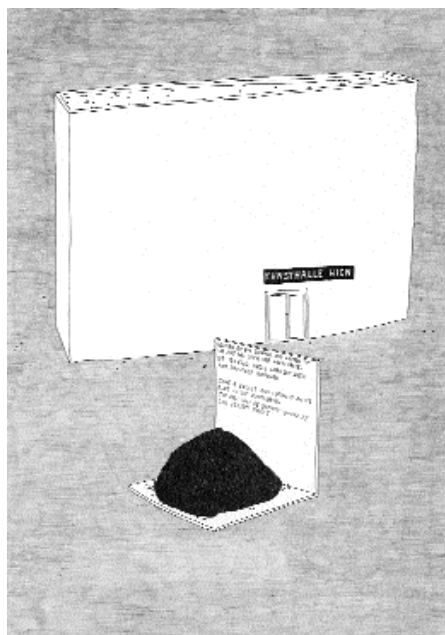


Abb. 1 + 2: Werner Reiterer, Ohne Titel/Untitled, aus der Serie: die gezeichneten Ausstellungen/from the Drawn Exhibition series, 2000, je 70 x 50 cm, Bleistift auf Papier, Privatsammlung

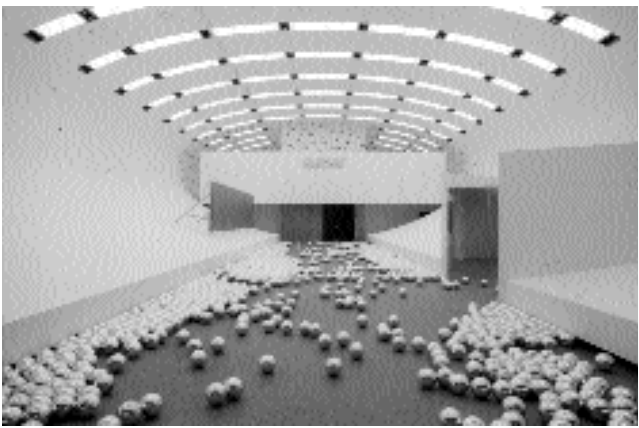


Abb. 3: Yayoi Kusama, Installationsansicht, 2002, Foto: Christian Wachter, Ausstellung: Yayoi Kusama, 8.2.–28.4.2002, Kunsthalle Wien



Abb. 4: Vivan Sundaram, The Great Indian Bazaar, 1997, Detail, Foto: Werner Maschmann, Ausstellung: Kapital & Karma. Aktuelle Positionen Indischer Kunst, 29.3.–9.6.2002, Kunsthalle Wien



Abb. 5: Robert Adrian X, Dictionnaire par Images, 1979, Detail, Foto: Gerhard Koller, Ausstellung: Robert Adrian X, 7.12.2001–10.2.2002, Kunsthalle Wien

Weiss zeigt Kettenreaktionen eines physikalischen Experiments, eine Installation von Robert Adrian X (siehe Abb. 5, S. 175) nimmt ein Wörterbuch zum Ausgangspunkt für die Gestaltung kleiner Objekte. Die vorgestellten Kunstprojekte sind Beispiele für künstlerische Herangehensweisen, die eigene Formen entwickeln, um mit einfachen Materialien experimentelle Versuchsanordnungen herzustellen.

Ausstellungsbesuche stellen eine von mehreren denkbaren Möglichkeiten dar, Gegenwartskunst in den Schulalltag zu tragen. Wir wollten uns in einer weiteren versuchen. Die Unterrichtsmaterialien wurden inzwischen von SchülerInnen und Lehrpersonen getestet und stehen bereit, von experimentierfreudigen und offenen Lehrpersonen sowie allen Interessierten ausgeliehen, kritisch begutachtet und eingesetzt zu werden.

ANMERKUNGEN

¹ Sabine Schaschl, Werner Reiterer, If you are sad jump! If you are happy fly!, in: Kunsthalle Wien (Hg.), *Lebt und arbeitet in Wien/Living and Working in Vienna*, Wien 2000, S. 183.

² Drei mal vier, weil es vier Themenreihen sind, für die es jeweils drei verschiedene Unterrichtsentwürfe (den drei Schulstufen Volksschule, Unterstufe, Oberstufe entsprechend) gibt.

Wie viel Information braucht der Mensch?

Ausstellungstexte in der Sammlung Essl – ein leicht geknüpfter Gedankenteppich zum Thema

Andreas Hoffer

Besucher betreten einen Ausstellungsraum, entdecken einen Wandtext, steuern sofort darauf zu. Sie lesen. Dann geht's weiter zu den Kunstwerken, aber zuerst einmal ein Blick auf die Beschriftungstafel, dann ein schneller Blick aufs Objekt: ein kurzes (wissendes) Nicken oder ein leichtes Kopfschütteln, und schon geht's weiter ... immer ein wenig gehetzt, immer auf der Suche nach Informationen ... schnell ... schnell ...

DER AUFTRAG

Das Einfordern von ausstellungsbegleitenden Texten übernimmt in der Sammlung Essl schon das Sammlerehepaar selbst. Immer wieder ermahnen sie die Kuratoren und Kunstvermittler, den Besuchern genügend Informationen zu Werk, Künstler, Ausstellung und soziokulturellem Hintergrund zu liefern. Als leidenschaftliche Sammler sind sie, anders als manche Kuratoren, immer schon dankbar für begleitende Informationen zur zeitgenössischen Kunst gewesen; nicht umsonst suchten sie Kontakt zu Künstlern, um mehr über deren Arbeit zu erfahren. Das aus Gesprächen, Atelier- und Ausstellungsbesuchen und dem Lesen weiterführender Literatur erarbeitete Wissen hat zu einer immer differenzierteren Wahrnehmung von Kunst geführt. In diesem Wissen fordern sie die Wei-

tergabe von Informationen ein, um auch den Besuchern die Möglichkeit zu geben, über das bloße Sehen hinaus sich kritisch mit zeitgenössischer Kunst zu beschäftigen. So sind in unserem Museum Kunstvermittler gemeinsam mit Kuratoren verpflichtet, für jede Ausstellung Texte zu verfassen, die kurz, informativ, sachlich richtig Wesentliches vermitteln.

WIE WOLLTEN WIR ES MACHEN ...

Zur Eröffnung des Museums der Sammlung Essl, 1999, waren sich Kuratoren und Kunstvermittler noch einig: Besucher sollten so wenig wie möglich vom mündigen, neugierigen Schauen abgelenkt werden. Man einigte sich auf einen einführenden Text zur Eröffnungsausstellung, alles Weitere überließ man der personalen Kunstvermittlung: Führungen, Kunstgespräche, Workshops, das Öffnen der Bibliothek und die Bereitstellung von weiterführender Literatur, das Installieren einer Kunstauskunft, bei der Besucher in einem gewissen Zeitraum die Möglichkeit haben, sich direkt mit Fragen an Kunstvermittler zu wenden etc. Dieses breite Spektrum von Angeboten der Wissens- und Erfahrungsaneignung stand ganz im Zeichen einer demokratischen, vom selbstbestimmenden Besucher ausgehenden Vermittlungsarbeit. Es fußte auch im Wissen darüber, das, wie in der Einleitung glossiert, Besucher oft das geschriebene oder gesprochene Wort über die eigene Beobachtungs- und Interpretationsgabe stellen. Wenig Text im Raum zwingt, so das Diktum in dieser Zeit, die Besucher, selbsttätiger zu werden, entweder sich auf das Abenteuer eigener Kunstbetrachtung oder ein Kunstvermittlungsangebot, gar das selbstständige Forschen nach weiterführender Literatur, einzulassen oder den Weg durch die Ausstellung in rasendem Tempo zu beschleunigen.

INFORMATIONSVERWEIGERUNG

Ein extremes Beispiel dafür (in schriftlicher Form), das bei uns damals diskutiert wurde, findet sich in der Museumsinsel Hombroich in Deutschland. Dort hat man jahrelang gänzlich auf jegliche Form von Besucherinformation verzichtet. Weder Saaltexte noch Beschriftungstafeln lenkten den Besucher von der Betrachtung der Werke ab. Das war, aus eigener Erfahrung bestätigt, durchaus erfrischend irritierend, war man doch ganz aufs tätige Sehen beschränkt. So reizvoll diese Strategie auch erschien, sie wäre in unserem Museum (aus oben genannten Gründen) nicht durchsetzbar gewesen.

Außerdem evoziert dieser kontemplative Zugang zur Kunst, dass Sinn und Inhalt von Kunstobjekten, besonders aus den letzten Jahrzehnten, aus ihnen herauslesbar sei. Wie wir wissen, ist das aber ein sehr eindimensionaler, an der Oberfläche haftender Zugang zur Kunst der Gegenwart, der die Einbindung von Kunstwerken in ihren Kontext negiert.

Also: doch mehr Information für den Einzelbesucher. Wie auch von Sammlerseite gefordert. Nur wie, wo, wie viel und *welche*?

DIE TEXTER

Alle Texte zu einer Ausstellung werden in der Sammlung Essl von den zuständigen Kuratoren, gemeinsam mit den Kunstvermittlern, konzipiert, die Menge an Texten und die jeweiligen Textlängen festgelegt. In der Regel gibt es ein oder zwei Einführungstexte, Saaltexte und Objekttexte.

Wurden diese in den ersten Jahren von den Kuratoren geschrieben und dann von Vermittlern sprachlich und inhaltlich überarbeitet, so wird heute gemeinsam, arbeits-
teilig gearbeitet. Diese Zusammenarbeit hat sich auch

durch die Erfahrung ergeben, dass weder grundsätzlich Kuratorentexte für Laien unlesbar und Texte von Vermittlern gut lesbar sind, sondern dass es immer gut ist, wenn unterschiedliches Wissen, verschiedene Erfahrungen und Sichtweisen auf ein Thema zusammenkommen und verarbeitet werden können.

DER GEEIGNETE ORT FÜR TEXTE: WAND, SAALZETTEL, AUSSTELLUNGSBEGLEITER ...

Ungeklärt, aber immer wieder diskussionswürdig ist: Wo und wie werden Texte zur Verfügung gestellt? Sobald Überschriften und Texte an der Wand stehen, möglichst der gleichen, auf der auch Kunstwerke präsentiert werden, treten sie in Konkurrenz, werden selbst zu einer Art Bild. Leicht wird das Kunstwerk zu einer Art »Beleg« für die im Text aufgestellte Theorie. Es gibt allerdings einen Vorteil (so sehen es wir) gegenüber Saalzetteln und Ausstellungsbegleitern: Die Besucher müssen sich entscheiden, ob sie das Werk betrachten oder die Informationen lesen, es entsteht keine Vermengung zwischen Bildbetrachtung und Theorieaneignung.

Wandtexte müssen, schon aus Platzgründen, kurz sein, aus kurzen Sätzen aufgebaut, ansonsten driftet die Auffassungsgabe der Besucher sofort ab (das Lesen im Stehen!). Ein Blatt Papier, das in der Hand liegt, kann mehr und komplexere Informationen vermitteln, auch mit vergleichendem Bildmaterial arbeiten, was wiederum ein Vorteil dafür wäre.

Es muss immer wieder neu überlegt werden, für welche Wege und Orte man sich entscheidet, es gibt kein Patentrezept, uns scheint nur wichtig, dass die Lösungen immer wieder in Zweifel gezogen und hinterfragt werden!

GEDANKEN ZU DEN TEXTEN

Wer je einen ausstellungsbegleitenden Wandtext geschrieben hat, weiß, wie verdammt schwer es ist, in kürzester Form komprimierte Inhalte zu vermitteln, ohne, wie bei der personalen Vermittlung, die Möglichkeit zu haben, eine Zielgruppe direkt anzusprechen, das heißt, der Text muss für alle verständlich sein und doch inhaltlich korrekt bleiben (was auch immer das heißt).

Die Hörigkeit dem geschriebenen oder gesprochenen Wort gegenüber ist bei vielen Besuchern enorm, das, was gedruckt ist, scheint wahr zu sein. Zugleich ist das Fachpublikum wiederum extrem kritisch gegenüber Kurztex-ten, wohl auch im Wissen darum, dass es unmöglich ist, nicht verkürzend zu sein, Wichtiges wegzulassen etc. Das Dilemma versuchen manche Kuratoren zu umgehen, indem sie Wandtexte schreiben, die nur exzerpierte Katalogtexte sind. Diese scheinen zwar intelligent, sind aber oft durchsetzt von einer Flut von Fachausdrücken und Fremdwörtern, die nicht erklärt werden. Sie sind ganz deutlich für ein Fachpublikum geschrieben. Dem Laien aber, der davor steht und liest, wird sein Nichtwissen deutlich vor Augen geführt. Die Position des Belehrens, des alleinigen Wissens der Institutionen und der Hörigkeit des Laien diesem Wissen gegenüber wird durch solche Wandtexte verstärkt. Je mehr Information als Diktum, als unumstößliche Lehre, als »so ist es und nicht anders« präsentiert wird, desto mehr verstärkt sich diese Unmündigkeit des Laien.

AUTORSCHAFT UND OBJEKTIVITÄT

Alles, was gedruckt ist, scheint objektiv zu sein. Die Scheinobjektivität von Sichtweisen, Beschreibungen, Interpretationen und Meinungen in Ausstellungstexten wird für Besucher auch dadurch zementiert, dass die Au-

torschaft von Texten in fast allen Museen nicht gekennzeichnet wird. Das scheint uns ein großer Fehler zu sein, denn schon durch die Nennung des Autors, seiner Position, wird für den Besucher deutlich, das hat ein Subjekt geschrieben, das ist nicht objektiv, allgemeingültig (kann es gar nicht sein), sondern ist auf eine Person und ihre Sichtweise zurückzuführen. Die Besucher könnten sich auch konkret an diese Person wenden, um Fragen zu stellen, sich zu beschweren oder den Autor zu loben.

BEISPIEL

In der Sammlung Essl haben wir in der jährlichen Sammlungspräsentation die sieben Saaltexte durch Kunstvermittler schreiben lassen. Jeder Text ist namentlich gekennzeichnet. Für die Besucher wird klar erkennbar, dass unterschiedliche Personen die Saaltexte geschrieben haben, sie sind stilistisch sehr verschieden, zeigen unterschiedliche Herangehensweisen an die jeweiligen Themengruppen. Beim Verfassen sollten die Vermittler bedenken, dass immer wieder im Text erkenntlich wird, dass es eine mögliche Sichtweise ist, die hier beschrieben wird, und dass die Besucher durch den Text aufgefordert werden, genau zu schauen, und Anregungen bekommen, ihre Wahrnehmung zu schulen.

Bei der Arbeit ergab es sich, dass ein Text zu einem Kunstwerk so persönlich geschrieben war, dass er als Saaltext nicht taugte. Die Interpretation war aber sehr eigenwillig und spannend, forderte heraus, Stellung zu beziehen. Daraus entstand die Idee, zu ausgewählten Werken der Ausstellung von Mitarbeitern der Sammlung persönliche Statements verfassen zu lassen und sie neben das Werk zu hängen.

Dadurch ergibt sich für den Einzelbesucher der Eindruck, dass hier unterschiedliche Herangehensweisen an die

Kunst nebeneinander stehen und es nicht nur eine allgemein gültige Information gibt.

SCHLUSS

Je mehr ein Museum willens ist, Informationen, Wissen, Sichtweisen heterogen, diskursiv bereitzustellen und nebeneinander zu stellen, desto mehr fordert es die Besucher zu eigenem Denken, eigenem Betrachten heraus. Informationsweitergabe kann befruchtend sein, aber nur, wenn klar gemacht wird, dass es sich dabei nicht nur um heiliges, nicht angreifbares allgemeingültiges Wissen handelt, sondern um einen zur Verfügung gestellten Apparat, um mündig die Kunst und die Welt selbstständig zu interpretieren und zu hinterfragen.

Teil 3: Institutionen

Wie nehmen junge Menschen ihre Lebenswelt und Umgebung wahr, die ja eine geplante und gestaltete ist? Welche Ansprüche an zeitgenössische Architektur stellen sie? Was macht ein/eine ArchitektIn? Was ist überhaupt Architektur? Oder was braucht man, um ein Haus zu planen? Wie entdecken wir Räume? Diese Fragen will das Architekturzentrum Wien (Az W) mittels einer frühzeitigen Architekturvermittlung beantworten, um zum einen ein besseres Wissen über die Architektur und Architekturgeschichte und zum anderen die Möglichkeit einer persönlichen Meinungsbildung zu erzielen. Das Verständnis für zeitgenössische Architektur sollte erweitert, eine Sensibilisierung für das eigene Entdecken im Stadtraum forciert und so ein Bewusstsein für die gestaltete Umwelt geschaffen werden.

Bei der Ausarbeitung der Vermittlungskonzepte für Schulen und der Annäherung an ein Thema werden neben den unterschiedlichen Altersgruppen selbstverständlich die individuellen Unterschiede im Lernverhalten der Jugendlichen berücksichtigt. Nach David Kolb unterscheidet man vier Lernmethoden, wie Personen sich einer Aufgabe nähern können: Feeling, Watching, Thinking, Doing. Prinzipiell erhält also im Rahmen eines Workshops möglichst jede/jeder SchülerIn die Möglichkeit, die für ihn/sie beste Lehrmethode zu erfahren. Manche lernen am besten, indem sie sich zuerst auf ihre Weise mit einer Sache vertraut machen, andere gewinnen am meisten aus dem Erfahrungsaustausch, aus den Rückmeldungen und Diskussionen mit den MitschülerInnen, wieder andere lernen am besten, wenn ihnen die Gelegenheit zum Ausprobieren geboten wird oder wenn sie eine praktische Umsetzung damit erfahren usw.

Was das Vermittlungsprogramm des Architekturzentrums Wien sicherlich von anderen Museen/Institutionen unterscheidet, ist das praktische Erarbeiten von Fragestellungen, die zuvor in den Ausstellungen aufgeworfen wurden.

Ein Beispiel: Für die Ausstellung »9 = 12. Neues Wohnen in Wien« planten die SchülerInnen mithilfe von vorgefertigten Würfeln und Kuben (5 x 5 x 5 cm, 5 x 5 x 10 cm) ein Mehrfamilienhaus mit drei Wohneinheiten, die Wohnen und Arbeiten vereinen. Eine Aufgabenstellung, mit der jede/jeder ArchitektIn

konfrontiert werden kann. Die jeweiligen Einheiten sollten Mehrgeschoßigkeit aufweisen und ein ungestörtes Wohnen der einzelnen BewohnerInnen garantieren. Darüber hinaus hatte das Modell ein Konzept für einen Gemeinschaftsbereich innerhalb des Hauses bzw. im Freiraumbereich zu berücksichtigen. Die drei Wohneinheiten wurden mit jeweils einer Farbe markiert, verschiedene Steck- und Klebeverbindungen (z. B. Draht, Zahnstocher, Schläuche) erhöhten dabei die Variationsmöglichkeiten der Baukörper, deren Funktionen ebenfalls gekennzeichnet wurden.

Die praktische Übung im Werkraum findet, wie bereits erwähnt, im Anschluss an den Ausstellungsrundgang statt und wird natürlich den verschiedenen Altersgruppen entsprechend konzipiert (6–10, 11–14, 15–18 Jahre). Interessant dabei ist, dass nicht nur die jüngeren BesucherInnen, sondern speziell auch die SchülerInnen der Oberstufe und HTL die praktische Analyse sehr schätzen und zu spannenden Lösungsvorschlägen kommen. Häufig werden die Problemstellungen in Kleingruppen bearbeitet, was zudem die Teamfähigkeit und kommunikative Kompetenz fördert.

Neben dem Vermittlungsprogramm in den Ausstellungen und den Themenführungen im Stadtraum Wien, die speziell für Jugendliche und deren Interessen und Bedürfnisse konzipiert wurden (z. B. die Tour »Die unbewusste Verführung«, bei der es um eine kritische Auseinandersetzung mit Shopdesign und Einkaufsverhalten geht), sind Schulprojekte, bei denen das Architekturzentrum Wien die SchülerInnen über einen längeren Zeitraum – z. B. ein Semester oder geblockt eine ganze Woche lang – betreut, ein wichtiger Aspekt der Architekturvermittlung. Beispielsweise wurde gemeinsam mit den SchülerInnen des BORG Hegelgasse die multifunktionale Umgestaltung der Fußgängerzone Schellinggasse, die unmittelbar an das Gymnasium grenzt, geplant. Da dieser Platz für viele der SchülerInnen auch Aufenthaltsraum ist, wurde versucht, diesen Bereich den Bedürfnissen der 15- bis 18-jährigen SchülerInnengruppen entsprechend zu adaptieren bzw. für die Schule zu nutzen. Die Planung erfolgte im Rahmen eines Semesterprojekts.

Als Material für die Entwurfsphase standen am Beginn verschiedene Früchte wie Bananen, Äpfel etc. zur Verfügung, wodurch interessante Formen für die Sitzmöbel im Hof entwickelt wurden. Diese Formen wurden dann in Plastilinmodelle über-

tragen und gemeinsam mit den Plänen und Skizzen im Architekturzentrum Wien präsentiert, wo eine Jury das zu realisierende Projekt auswählte. Derzeit befindet sich das Projekt in der Umsetzungsphase.

Alexandra Viehhauser

Architekturzentrum Wien, Alexandra Viehhauser,
Museumsplatz 1, A-1070 Wien, Tel.: +43/1/522 31 15-27,
Fax: +43/1/522 31 17, E-Mail: marketing@azw.at,
<http://www.azw.at>

Jedes Jahr besuchen circa 30.000 Kinder und Jugendliche mit ihren Eltern oder im Rahmen von Schulausflügen, Lehrausgängen und Wien-Wochen die Ausstellungen des Kunstforums; dieser überaus große Zustrom kommt nicht von ungefähr: Einerseits werden die vielbeachteten Ausstellungen zur klassischen Kunst der Moderne und der Gegenwart für viele Menschen zu einem unvergesslichen Kunsterlebnis, andererseits trägt eine interessenspezifische und auf die Altersgruppen und Themen abgestimmte Vermittlungsarbeit zu diesem Erfolg bei.

In der Vermittlungsarbeit stehen die jungen Menschen und ihre Interessen im Mittelpunkt. Das Team des Kunstforums gestaltet den Besuch so, dass sich die Jugendlichen gerne daran zurückerinnern. Kunst soll direkt erfahr- und erlebbar gemacht werden. Aktives Mitgestalten und Diskutieren ist nicht nur gefragt, sondern Programm.

Mitte 2005 eröffnet das Kunstforum einen Atelierraum, der es jungen Menschen ermöglicht, das in der Ausstellung Gesehene mit eigenen Ausdrucksmitteln umzusetzen. Dabei soll sich der Ausstellungsbesuch von der Unterrichtssituation abheben.

Spezielle Angebote werden für junge BesucherInnen vom Kindergartenalter an konzipiert und setzen somit einen wesentlichen Schritt in Richtung »Erstkontakt Kunst«. Spielerisch werden KünstlerInnen und Werke den Kindern näher gebracht, wobei neben der Wissensvermittlung stets auch Vergnügen, Spaß und Selbermachen im Vordergrund stehen. Neben den Angeboten für Kindergärten und Volksschulen gibt es auch eine Vielzahl an Schwerpunktveranstaltungen für Individualbesucher und unsere KidsClub-Mitglieder. Familienprogramme an Sonntagen, Ferienspielaktivitäten und themenspezifische Kooperationen mit anderen Museen und Ausstellungshäusern (Workshops, Konzerte, Theater etc.) bieten ein großes Spektrum an Aktivitäten. Besonders beliebt ist das Abendprogramm »Licht aus, Taschenlampe an ...«, wo nach der regulären Öffnungszeit der Ausstellungsraum für Vermittlungsprogramme mit Theater- oder Tanzeinlagen geöffnet wird.

Bei der Vermittlungsarbeit im Jugendlichenbereich stehen dialogische Rundgänge durch die Ausstellungen an erster Stelle. Ziel

ist hier, die Jugendlichen mit Fragestellungen der Kunst der Moderne vertraut zu machen und mit ihnen ein Vokabular zum »Sprechen über Kunst« zu erarbeiten. Bildende Kunst und ihre kritische Rezeption sollen dabei als unverzichtbares Gut einer aufgeklärten »Citizenship« verstanden werden. Kunstproduktion wird dabei nicht als etwas »Fremdes« begriffen, sondern als Reaktion auf ästhetische und soziale Fragen eines spezifischen Zeitkontexts. Die Werke einer Ausstellung können auch Ausgangspunkt für eigenes kreatives Schaffen im Rahmen des Vermittlungsprogramms sein: sei es durch Zeichnen und Malen, Audio- und Fotoaufnahmen oder das gemeinsame Arbeiten an einer Skulptur.

Der Bereich der Vermittlung im Erwachsenenbereich ist seit einigen Jahren von einem Umbruch gekennzeichnet: weg von den klassischen Formaten Vortrag oder Symposium hin zu Angeboten, die nach Zielgruppen ausdifferenziert werden – z. B. Workshopreihen wie »Kunst-Spüren« oder »Kunstbegegnungen«, bei denen BesucherInnen in Workshopsituationen in der Ausstellung kreativ arbeiten. Oder aber auch in den Bereich der Animation gehende Veranstaltungen wie »Art & Crime«, ein Theaterstück »zum Mitmachen«, das in der historischen Situation der Entstehungszeit einer Bildgruppe angesiedelt ist und dessen Ausgang die BesucherInnen mitbestimmen.

Als neues Vermittlungsangebot bietet das Kunstforum seit Februar 2005 den BesucherInnen einen Multimediaguide als Alternative zur klassischen Vermittlung und den bisherigen Audioguidesystemen an: Auf tragbaren Taschencomputern können BesucherInnen eine Vielzahl von Informationen über die Ausstellung, die gezeigten KünstlerInnen und verschiedene kontextuelle Bezüge abrufen. Diese Art der (technologisch) gestützten Vermittlung reagiert auf das geänderte Medienrezeptionsverhalten der BesucherInnen.

Georg Geml, Wolfgang Schreiner, Andrea Zsutty

BA-CA Kunstforum, Georg Geml, Wolfgang Schreiner, Andrea Zsutty, Freyung 8, A-1010 Wien, Tel.: +43/1/537 33 25, Fax: +43/1/537 33 27, E-Mail: vermittlung@kunstforumwien.at, <http://www.ba-ca-kunstforum.at>

JÜDISCHES MUSEUM WIEN

SCHAUEN, HÖREN, STAUNEN, SELBERMACHEN¹

Das Jüdische Museum Wien wurde 1990 (wieder)begründet,² seit der Eröffnung 1993 in den Räumlichkeiten des Palais Eskeles in der Dorotheergasse gehört es zum Selbstverständnis des Hauses, dass die Inhalte der Ausstellungen durch personale Vermittlung allen BesucherInnengruppen, darunter von Anfang an Schulklassen, näher gebracht werden. Schulklassen hatten und haben bis heute freien Eintritt bei kostenloser Führung respektive Vermittlungsprogramm – das Museum nimmt seinen Bildungsauftrag sehr ernst.

Seit 1999 besteht die Abteilung Kommunikation & Vermittlung, in der zwei angestellte Mitarbeiterinnen für die Organisation und Abwicklung der Vermittlungsangebote verantwortlich zeichnen, ein Team von insgesamt zwölf VermittlerInnen »führt« oder, besser, begleitet BesucherInnen im Museum.

Durch die Etablierung dieser Abteilung konnten Angebote kreiert werden, die eine größtmögliche Differenzierung nach Alter, Gruppengröße und Themenschwerpunkt gewährleisten sowie einen hohen Grad an Selbsttätigkeit aufweisen. Dies gilt für die Dauerausstellung (Religion und Geschichte) und die zahlreichen Sonderausstellungen. Junge MuseumsbesucherInnen müssen immer etwas tun, sie sollen nicht überfordert werden, langweilig darf es aber auch nicht sein!

Wer keine Führung in Anspruch nehmen kann oder will, hat die Möglichkeit, mit einem Audioguide die gesamte permanente Präsentation und gegebenenfalls die Wechselexposition zu durchwandern und eine Fülle an Informationen zum Konzept des Hauses, zu bestimmten Installationen und auch zu einzelnen Objekten abzurufen. Die Texte für diesen Audioguide sind gemeinsam mit einer professionellen Texterin von der Abteilung Kommunikation & Vermittlung entwickelt worden.

Seit Frühsommer bzw. Herbst 2000 hat sich das Betätigungsfeld der Vermittlungsabteilung um zwei Standorte erweitert, denn es werden Führungen im Stadttempel, Wiens einziger 1938 nicht zerstörter Synagoge und heute Zentrum der Wiener jüdischen Gemeinde, angeboten, und das Museum Judenplatz mit Schoah-Mahnmal auf dem Judenplatz und den Resten der mittelalterlichen Synagoge samt Museum unter dem Platz bot ein

großes thematisches Terrain auch im Hinblick auf Vermittlungsangebote für Kinder und Jugendliche.

Familien haben einmal im Monat Gelegenheit (im Rahmen der Familientage in Kooperation mit wienXtra), das Museum auf eine ganz besondere Weise kennen zu lernen: Spannende Kinderführungen, Theaterperformances und Bastelangebote in einem eigenen Kinderatelier kreisen rund um jüdische Feiertage oder die Themen der Wechselausstellung. Alles, was in der die Inhalte des Museums vermittelnden Arbeit gezeigt oder thematisiert wird, ist im Museum sichtbar oder fühlbar, wir »verwenden« nur die musealen Objekte und entwickeln daraus unsere Geschichten, Spiele, Texte – die eigentlichen Akteure sind die in den Vitrinen stehenden Objekte. Einmal im Monat haben MuseumsbesucherInnen die Möglichkeit »Museum unter der Lupe« zu erleben, eine von der Abteilung Kommunikation & Vermittlung initiierte Veranstaltungsreihe, bei der KuratorInnen des Hauses ein einzelnes Objekt, das man nicht gut oder gar nicht sehen kann, aus der Vitrine nehmen und in einem halbstündigen Vortrag präsentieren. Dabei kann man erleben, was »Museum« sein kann, ein Ort für Geschichte(n). In den Geschichten, die Objekte »erzählen«, werden die verschiedenen Dimensionen erfahrbar, welche einem musealen Gegenstand, ob er nun feierlich und prächtig oder klein und unscheinbar daherkommt, innewohnen.³

90 Prozent der von der Abteilung Kommunikation & Vermittlung betreuten BesucherInnen sind Kinder und Jugendliche. SchülerInnen kommen im Klassenverband im Rahmen von schulischen Lehrausgängen und Exkursionen. Was die jungen Leute im Wiener jüdischen Museum erleben, soll helfen Schwellenängste, Vorurteile und Unsicherheiten im Umgang mit jüdischer Geschichte zu mildern oder abzubauen; mehr noch, sie begegnen mithilfe des Museums einer jüdischen Gegenwart. Sie sollen das Museum mit dem Gefühl verlassen, dass es hier lustig, spannend, lehrreich oder einfach nur angenehm war.

Hannah Landsmann (Kommunikation & Vermittlung)

Jüdisches Museum Wien, Hannah Landsmann und
Andrea Winklbauer, Dorotheergasse 11, A-1010 Wien,
Tel.: +43/1/535 04 31-311, Fax: +43/1/535 04 24, E-Mail:
hannah.landsmann@jmw.at, andrea.winklbauer@jmw.at,
<http://www.jmw.at/>

ANMERKUNGEN

¹ Unter diesem Titel erschien im Herbst 2004 Band 6 des »Wiener Jahrbuchs für jüdische Geschichte, Kultur & Museumswesen«. Dieser Band ist der Vermittlung im Jüdischen Museum Wien gewidmet und beschreibt Zielsetzungen und Arbeitsweisen der Abteilung Kommunikation & Vermittlung. Entsprechende Beiträge aus den jüdischen Museen Hohenems, Berlin, Frankfurt und Fürth beschreiben die vermittlerischen Möglichkeiten dieser Institutionen.

² Das erste jüdische Museum der Welt wurde 1895 in Wien gegründet. Nach der gewaltsamen Schließung des Museums durch die Nationalsozialisten 1938 hat es 52 Jahre gedauert, bis Wien wieder ein jüdisches Museum vorweisen konnte. Zwischen dem ersten und dem heutigen jüdischen Museum liegen nicht nur 52 Jahre, sondern vor allem die Schoah, die Vertreibung und Ermordung der europäischen Juden. Mit der Fülle an Zeugnissen und Objekten erinnert das Museum sowohl an die einst blühende, drittgrößte jüdische Gemeinde in Europa als auch an die rund 120.000 Vertriebenen und 65.000 ermordeten jüdischen Österreicherinnen und Österreicher.

³ Ein »Best of Museum unter der Lupe« ist in Band 6 des »Wiener Jahrbuchs für jüdische Geschichte, Kultur & Museumswesen« nachzulesen.

Vorrangiges Ziel unserer Vermittlung in Ausstellungen der Kunsthalle Wien ist es, eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten zu ermöglichen, die die BesucherInnen herausfordert und die Ausstellungsinhalte aktualisiert.¹ Unsere Angebote stellen die jeweilige Ausstellung in unterschiedliche gesellschaftsrelevante Kontexte. Sie reflektieren Rahmenbedingungen, legen institutionelle Strukturen offen und halten dabei einen Raum für die BesucherInnen frei, der nicht voraussehbar oder planbar ist. Die Methoden zur Umsetzung unserer Ziele reichen von Kunstaktionen bis zu produkt- und handlungsorientierten Aktivitäten und erfüllen in diesem Prozess viele Funktionen. Sie fördern Kommunikationsforen für zeitgenössische Kunstaktivitäten, um im kontroversen Diskurs Fragen zu stellen und zu verhandeln. Die interaktiven und diskursiven Momente machen die TeilnehmerInnen zum Mittelpunkt des Interesses und knüpfen an deren Meinungen, Haltungen und Erfahrungen an.

Vordergründig sichtbar wird unsere Arbeit in ihrer konkreten Umsetzung als mediale Vermittlung in den Ausstellungen. Wir installieren, integriert in die jeweilige Ausstellungsarchitektur, Informationsräume, in denen die BesucherInnen Informationen und interaktive Vermittlungsformen vorfinden. In Reaktion auf häufig gestellte generelle Fragen zu zeitgenössischer Kunst entwickelten wir das Netzprojekt www.kunstvermittlung.at² und installierten eine permanente und ausstellungsunabhängige Infolounge³ mit Videos und Literatur.

Als Anregung für die individuelle Kunstrezeption verfassen wir weiters Texte in den Ausstellungen, die als Wandtexte, Booklets oder Handouts den BesucherInnen als Angebot zur Verfügung stehen.

Die dafür erforderliche enge Zusammenarbeit mit den jeweiligen KuratorInnen und ArchitektInnen ist begünstigt durch die Gleichstellung der Abteilung für Vermittlung mit allen anderen Abteilungen der Kunsthalle Wien. Der hohe Stellenwert, den die Institution der Kunstvermittlung einräumt, drückt sich auch in der Ausstattung der Abteilung mit einem eigenen Budget aus.

In der personalen Vermittlung setzt unsere Arbeit eine personal- und zeitintensive Struktur voraus. Deshalb arbeiten wir ausschließlich in Kleingruppen, damit die TeilnehmerInnen die Möglichkeit haben, sich aktiv, sprechend und handelnd am Geschehen zu beteiligen.

Angebote wie Führungen, Kunstgespräche, thematische Rundgänge, Ausstellungsgespräche mit ExpertInnen, Diskussionsrunden, der »Treffpunkt Kunsthalle« sowie Kunstauskunft gehören zum Standard. Darüber hinaus entwickeln wir Vermittlungsprogramme für spezielle Zielgruppen wie Kinder, Jugendliche, Lehrlinge oder StudentInnen. Als Unterstützung für die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst im Schulunterricht wurden von uns spezielle Unterrichtsmaterialien erstellt,⁴ die kostenlos entliehen werden können.

Ziel unserer Vermittlungsarbeit ist es – sowohl personal wie medial –, »Verhandlungsräume«⁵ zu eröffnen, in denen unterschiedlichste Verstehensweisen den BesucherInnen sowohl vorgestellt als auch mit ihnen produziert werden können – und dabei stets die Grenzen und Möglichkeiten institutioneller Vermittlungsarbeit auslotend.

Claudia Ehgartner

(Leitung Abteilung Kunstvermittlung)

Kunsthalle Wien, Claudia Ehgartner, Kunstvermittlung,
Museumsplatz 1, A-1070 Wien, Tel.: +43/1/521 89-1253,
E-Mail: kunstvermittlung@kunsthallewien.at,
<http://www.kunsthallewien.at>

ANMERKUNGEN

¹ Die Vermittlungsabteilung besteht zurzeit aus einem Team von insgesamt sieben Personen: freiberufliche MitarbeiterInnen: Renate Höllwart, Ursula Leitgeb, Stefan Nowotny, Elke Smodics und Nora Sternfeld; Leitung: Claudia Ehgartner; Assistenz: Tina Schelle.

² Ausgezeichnet mit dem at.award 2003.

³ Im Rahmen der Ursula Blickle Video Lounge der Kunsthalle Wien.

⁴ Siehe den Artikel zu den Unterrichtsmaterialien in diesem Band.

⁵ Siehe Claudia Ehgartner, Die jeweils eigenen und anderen Fragen von Kunst- und Geschichtsvermittlung, in: Büro trafo.K, Renate Höllwart, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld, Alexander Pollak, In einer Wehrmachtsausstellung. Erfahrungen mit Geschichtsvermittlung, Wien 2003, S. 103–109.

LEOPOLD MUSEUM

KUNSTVERMITTLUNG IM LEOPOLD MUSEUM – DAS TEAM VON HIN>SCHAUEN

Seit nunmehr drei Jahren (Eröffnung 2001) besteht im Leopold Museum ein sehr homogenes Team an Kunst- und KulturvermittlerInnen, das seither alle Programme und Workshops der Kunstvermittlung selbst konzipiert und daher gemeinschaftlich die inhaltlichen und pädagogischen Schwerpunkte festsetzt.

Im Sinne der vier klassischen Säulen der Museumsarbeit – Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln – sind wir eines der kommunikativen Bindeglieder zwischen Museum und BesucherInnen. Ausgangspunkt aller unserer Arbeiten, seien es Überblicks- oder Spezialführungen für Erwachsene oder Workshops für Kinder und Jugendliche, ist ein partizipatorisches Prinzip, d. h., wir versuchen immer am individuellen Erfahrungshorizont der BesucherInnen anzuknüpfen.

Darüber hinaus verstehen wir das Museum als Forum der Begegnung und Kommunikation, Ort des gemeinschaftlich ausgerichteten Lernens. Die Möglichkeit, in der Sammlung die originalen Werke der österreichischen Kunst- und Kulturgeschichte »hautnah« erfahren zu können, steigert den Wunsch, sich sinnlich wie kognitiv damit auseinander zu setzen und damit »hinter« das Werk und seinen Entstehungsprozess, aber auch dessen Entstehungsumstände blicken zu können.

»Kultur für alle«: Ein weiteres Anliegen ist es uns, Hemmschwellen abzubauen: Noch immer gehen viele nicht ins Museum, weil Kunst und Kultur als elitäre Elemente und nicht als allgemeines Weltkulturerbe angesehen werden. Die Sammlung bietet die Möglichkeit eines demokratischen Bildungsangebotes, das sich in den Sonderausstellungen und den Vermittlungszielen zunehmend am Interesse des Publikums orientiert und dadurch fasziniert.

Das Vermittlungsprogramm von Hin>Schauen lässt sich in zwei Bereiche teilen: das Angebot für Erwachsene, das sich derzeit auf Überblicks- und Schwerpunktführungen an den Wochenenden beschränkt (dazu kommt das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte, ErzieherInnen und andere Multiplikatoren, wie etwa FremdenführerInnen), und jenes für Kinder und Jugendliche, die entweder als IndividualbesucherInnen vor Weihnachten

und in den Ferienzeiten offene Kinderworkshops besuchen oder als Schulklassen Gruppenprogramme buchen können.

Ausgehend von den originalen Werken, wollen wir die wissenschaftlichen Inhalte der Ausstellungen weitergeben, aber auch der ästhetischen Betrachtung Raum ermöglichen. Im Fall der Sonderführung für Erwachsene »Poetische Landschaften« soll das Lesen von zeitgenössischen Gedichten vor den dazu passenden Landschaftsbildern Egon Schieles den BesucherInnen Zeit geben, sich – von der Rhythmik der Sprache getragen – durch das Bild treiben zu lassen.

»Kreativität braucht Freiheit«: Der Schwerpunkt in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen liegt neben dem Vermitteln von Wissen im Bereich des Einübens von Schlüsselqualifikationen (soziale Kompetenz, Diskussionsvermögen ...) und des Förderns der eigenständigen Kreativität.

Die KunstvermittlerInnen treten während der Führungen mit den SchülerInnen in einen Dialog, holen sie dort »ab«, wo sie stehen und wo ihre jeweiligen (z. T. altersbedingten) Interessenschwerpunkte liegen. Da dies viel Fingerspitzengefühl verlangt, arbeiten im Leopold Museum nur KunstvermittlerInnen mit einem besonderen Interesse an der Arbeit mit Kindern verschiedener Altersgruppen.

Vor allem in den Programmen für Volksschule und Unterstufe nutzen wir unser großes, lichtdurchflutetes Atelier, um nach der gemeinsamen Betrachtung das Gesehene eigenständig künstlerisch, frei verarbeiten zu können. Ausgehend von den Motiven, Formen und/oder Techniken der studierten Objekte, soll bei den Jugendlichen Verständnis für den Entstehungsprozess und für den formalen Aufbau eines Werkes geweckt werden. Erfahrungsgemäß ist es ein großer Unterschied, ein Problem theoretisch in der Ausstellung besprochen zu haben oder dieses dann im Atelier auch eigenständig erneut lösen zu müssen (z. B. Aufbau eines Plakats, Direktdruck mit gespiegelten Buchstaben). Darüber hinaus ist es uns ein Anliegen, das Museum als Ort der sinnlichen Erfahrungen und kreativen Freiheit zu etablieren. Junge Menschen (in Zukunft vielleicht auch ältere) sollen hier ihren künstlerischen Ausdruck ohne elterlichen und schulischen Druck erproben und auf diese Weise Erfahrungen sammeln können.

Wissen = Lernen + Erfahrung gilt auch für den Englischunterricht im Leopold Museum: Wir sind das einzige Museum

© info@turia.at

Wiens, das im Rahmen eines Spezialprogramms namens »Line and Language« sowohl die Kunst Egon Schieles als auch Sprachbeherrschung vermittelt. Diese Idee wurde von unseren Native Speakern entwickelt und wird ausschließlich von diesen mit Oberstufenklassen umgesetzt. So soll aus der Kunsterfahrung kombiniert mit Arbeitsblättern das Wissen um die Besonderheit der schieleschen Bilderfindungen wie auch der englischen Sprache erwachsen.

Die Kunstvermittlung des Leopold Museums legt im außerschulischen Bereich besonderen Wert auf die Gruppenteilungszahl 15. Obwohl die Institution von ihrer Ausrichtung als Privatstiftung und dem politischen Wunsch her gefordert ist, finanziell möglichst eigenständig zu operieren, sieht sie es als ihre Pflicht an, eine höchst intensive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit den gebotenen Inhalten zu ermöglichen. Daher erlaubt uns die geringe Gruppengröße ein wirkliches Einbinden und Fördern aller FührungsteilnehmerInnen!

Alexandra Matzner

Leopold Museum, Isabella Zeller, Museumsplatz 1,
A-1070 Wien, Tel.: +43/1/525 70-25,
E-Mail: vermittlung@leopoldmuseum.org,
<http://www.leopoldmuseum.org>

MUSEUM MODERNER KUNST STIFTUNG LUDWIG WIEN

ZUM AKTUELLEN STAND DER KUNSTVERMITTLUNG IM MUMOK

Wir betrachten Kunst als Kommunikation und gehen von einem »offenen Kunstbegriff« aus. So gesehen sind die Blicke, Sprachen, Wahrnehmungen und Statements der BetrachterInnen notwendig, um das Kunstwerk selbst zur Wirkung zu bringen. Ein Ziel der Kunstvermittlung im Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Mumok) ist es, den BesucherInnen das Selbst/Bewusstsein zu vermitteln, sich als aktive TeilnehmerInnen am Kunstgeschehen zu positionieren. Hier sind wir speziell um jene Gruppen bemüht, die ohne Kommunikationsangebote im Museum diesem ratlos, ja ablehnend gegenüberstehen würden, die aufgrund sozialer Codes sich selbst als kunstfern erleben und sich aus dem Bedeutungssystem »Kunst« bzw. »Museum« ausgeschlossen fühlen (oder gar sind): Kinder, SeniorInnen, Jugendliche, soziale Randgruppen. Kunstvermittlung macht klar, dass es einen Zusammenhang zwischen der Alltagswahrnehmung und den künstlerischen Praxen gibt und dass der Umgang mit Kunst auch die Chance auf ein anderes, hinterfragtes Alltagserleben bietet.

Einen Zugang zur oft schwer verständlichen Welt der Gegenwartskunst schaffen die »Kunstgespräche«: Die BetrachterInnen werden aufgefordert, ausgehend von den eigenen Assoziationen, Stellung zu beziehen, einen genauen, kritischen und offenen Blick zu entwickeln. Nicht eine bzw. die »schlüssigste« Interpretation wird angestrebt, Bedeutungsvielfalt ist dabei erwünscht. Hier bleiben wir nicht in der oft vorurteilsdominierten Alltagssprache stehen, sondern entwickeln auch mit ungeübten BesucherInnen »Werkzeuge« für den selbstermächtigten Umgang mit der Moderne. Das Sprechen über Kunst ist nur eine Form der Auseinandersetzung. Das Atelier im Mumok bietet den BesucherInnen Raum für eine Verbindung mit eigener »ästhetischer Praxis«.

In der Alltagspraxis hat sich herausgestellt, dass die Betreuung von Schulklassen den wesentlichen Teil der Vermittlungsarbeit ausmacht. In diesem Bereich werden daher auch die vielfältigsten Angebote erstellt – zu allen Bereichen der Sammlung und zu

den Sonderausstellungen. Durch das öffentliche Interesse an dieser Zielgruppe hat das Mumok auch Sponsoren gewinnen können, sei es die Tageszeitung »Der Standard« als Patron des Ateliers, die Firma IBM als Ausstatter eines eigenen MediaLab oder Telekom Austria als Partner für digitale Vermittlungsaktionen, die als www.mumokmedia.at auf einer eigenen Homepage präsentiert werden.

Die Positionierung im Bereich der Vermittlung mit Kindern der Altersgruppe zwischen fünf und zwölf Jahren etabliert sich – trotz der hohen Dichte an Angeboten für Kinder in Wien – mehr und mehr zu einem erfolgreichen Programm. Unter dem seit langer Zeit eingeführten Titel »Sonntag der Fantasie« werden seit Herbst 2004 jedes Wochenende Kinderprogramme mit monatlich wechselnden Themenschwerpunkten angeboten. Im Bereich der Vermittlung für Erwachsene sind neben Führungen mit unterschiedlichen inhaltlichen Setzungen und Methoden auch praktische Workshops im Angebot, die sich bisher allerdings nicht durchsetzen konnten.

Die konkreten Angebote der Kunstvermittlung im Mumok orientieren sich an der jeweiligen Zielgruppe und nehmen alle in ihrem jeweils absolut unterschiedlichen Bedürfnis wahr.

Ein Weiterdenken der Vermittlungsausrichtung in einem Museum passiert selbstverständlich nicht unabhängig von dessen Strukturen und Vorstellungen: Die Vermittlungsarbeit im Mumok besteht seit circa 20 Jahren unter immer wieder neuen Konstellationen, anderen personellen Setzungen und unterschiedlichen Haltungen gegenüber der Institution.¹

Seit der Eröffnung des neuen Mumok im Museumsquartier sind alle Aktivitäten der Vermittlung in einer eigenständigen Abteilung im Haus fest implementiert. Das gesamte Feld der verbalen und nonverbalen Vermittlung liegt im Verantwortungsbereich dieser Abteilung.

Idealerweise wird das, was die Methodenvielfalt in der Kunstvermittlung ausmacht, immer neu verhandelt. Wenn auch die konzise, theoriegeleitete Arbeit daran oft den Alltagsnotwendigkeiten zum Opfer fällt, so ist dies doch unser Anspruch.

Die veränderte Rolle der Museen – Stichwort »Privatisierung« – hat auch zwangsläufig neue Bedingungen für die Kunstvermittlung geschaffen. Museen erkennen das Potenzial der Kunstvermittlung als Instrument der Kundenakquirierung. Daraus ergibt

sich eine Form der Anerkennung, die die Position der Kunstvermittlung in der Institution stärkt.

Allein durch diesen widersprüchlichen Prozess der Institutionalisierung sind heute die Mitte der 1980er-Jahre entwickelten Formen der Kunstvermittlung einer Wandlung unterworfen, von der noch offen ist, in welche Richtung sie gehen wird. Einen Stand zu fixieren würde heißen, eine Zäsur zu setzen in einem Prozess, der kontinuierlich in Bewegung ist und vielleicht auch sein muss.

Karin Schneider, Jörg Wolfert

Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien,
Museumsplatz 1, A-1070 Wien, Tel.: +43/1/525 00-1313,
E-Mail: kunstvermittlung@mumok.at, <http://www.mumok.at>

ANMERKUNG

¹ Vgl. z. B. Karin Schneider: Der StörDienst und – seine Geschichte, in: Arbeitsgemeinschaft deutscher Kunstvereine (AdKV) (Hg.), Dokumentation der Tagung »Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen«, 15./16. Juni 2002 in Kassel, Berlin 2002, S. 52–55.

ÖSTERREICHISCHE GALERIE BELVEDERE

KUNSTVERMITTLUNG IN DER ÖSTERREICHISCHEN GALERIE BELVEDERE

Die Abteilung Kunstvermittlung & Besucherservice wird seit Anfang 2001 von Brigitte Hauptner und Tamara Loitfellner geleitet. Die Durchführung aller Programme erfolgt mithilfe eines Teams von circa zwölf bis 15 freien MitarbeiterInnen.

Einen zentralen Stellenwert unserer Arbeit nimmt die Vermittlung der ständigen Sammlung der Österreichischen Galerie Belvedere für SchülerInnen aller Schulstufen ein. Dabei haben wir zu allen Bereichen – also vom Museum mittelalterlicher Kunst über das Barockmuseum und die Sammlungen des 19. und 20. Jahrhunderts – für jede Schulstufe sowie aufgrund immer stärker werdender Nachfrage auch für Kindergärten eigene Vermittlungsprogramme ausgearbeitet. Das Angebot umfasst je nach Alter die Einbeziehung von Suchaufgaben, sinnlichen Materialien und kreativen Arbeiten bis zu fächerübergreifenden dialogorientierten Programmen.

Eine altersgerechte Vermittlung an speziellen *KiDis*-Familien-sonntagen richtet sich an Kinder und deren Begleitpersonen, wobei die Angebote besonders von immer jüngeren Kindern (3–5 Jahre) in Anspruch genommen werden. Im gleichen Maße erfreuen sich Kindergeburtstage mit Kinderführung, Kreativwerkstatt und Kinderjause immer größerer Beliebtheit und stellen für viele Kinder einen positiven Erstkontakt mit der Institution Museum dar.

Neben der traditionellen Vermittlung von Bildinhalten stoßen Programme zum Thema Kunsttechniken und Materialienkunde im Wandel vom Mittelalter bis zur Gegenwart, vor allem in Form dreistündiger Workshops, mit »Holzwurm & Krakeleemännchen« für Volksschulen mit anschließender Kreativwerkstatt zum Ausprobieren verschiedenster Techniken auf großes Interesse.

Circa vierteljährlich erscheint eine Ausgabe der Kindermuseumszeitung »*KiDis*-News«, bestehend aus jeweils einem Rückblick auf die letzten Veranstaltungen, einer Programmorschau, den Museumsneuigkeiten und einem Kreativteil. Alle Angebote zu Kinder- und Familienprogrammen sind auch auf einer von uns ständig betreuten, mit Animationen gestalteten

KiDis-Site innerhalb der Belvedere-Homepage abzurufen bzw. die Ereignisse der letzten Termine, durch Fotoreportagen unterstützt, nachzulesen.

Als zuletzt besonders erfolgreiches Projekt erwies sich eine dreitägige Kunstaktion im Atelier Augarten zur Ausstellung »VALIE EXPORT. Serien« mit dem Titel »Kunst ist Arbeit« in Zusammenarbeit mit dem Verein WienXtra-JugendInnen, womit gezielt ein junges Publikum – eine Zielgruppe, welche traditionell leider nicht zu unserem Stammpublikum zählt – angesprochen werden konnte.

Für Menschen mit speziellen Bedürfnissen werden zu Sonderausstellungen sowie im Rahmen der jährlich stattfindenden Frühlingstreffen immer wieder Führungen in Gebärdensprache oder eigene Tast- und Riechführungen für blinde MuseumsbesucherInnen angeboten.

Die Standardvermittlungsprogramme für Erwachsene in den ständigen Sammlungen sowie Sonderausstellungen umfassen zurzeit folgende Formate:

»Einblicke – Insights«: Es werden Kurzvorstellungen von Schwerpunkten der ständigen Sammlungen sowie Höhepunkten der Sonderausstellungen im Oberen Belvedere geboten. Die etwa 30 Minuten dauernde Führung in deutscher, englischer und fallweise italienischer Sprache dient in erster Linie als Kurzinformation für TouristInnen.

»Betrachtungen«: Ausführliche thematische Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Sammlungsbereichen und Sonderausstellungen der Österreichischen Galerie Belvedere beleuchten Aspekte und Hintergründe zur Kunst- und Kulturgeschichte. Sitzgelegenheiten bei allen Themenführungen und Kunstgesprächen im Oberen und Unteren Belvedere erleichtern den BesucherInnen den Kunstgenuss.

»Im Visier«: Im Mittelpunkt dieser Reihe stehen ein einzelnes Kunstwerk, eine Werkgruppe oder eine Künstlerpersönlichkeit, wobei Entstehungsprozesse, künstlerisches Umfeld und Wechselwirkungen beleuchtet werden.

»Kunstfrühstücke«: Einer Führung folgt ein gemeinsames Frühstück, um Gesehenes gemeinsam zu reflektieren und zu diskutieren.

»Belvedere at night«: Für Gruppen bieten wir exklusive Abendführungen mit Sektempfang.

Darüber hinaus organisieren wir auch die Rahmenprogramme zu Sonderausstellungen in Form von Lesungen, Konzerten, Künstler- und ExpertenInnengesprächen.

Als eigene Drucksorten werden kostenlos geboten: Broschüre »Museum und Schule« mit allen Vermittlungsprogrammen für SchülerInnen, Kindermuseumszeitung »*KiDis*-News«, Programmhefte zu größeren Sonderausstellungen für alle Zielgruppen.

Brigitte Hauptner, Tamara Loitfellner

Österreichische Galerie Belvedere, Kunstvermittlung & Besucherservice, Brigitte Hauptner, Tamara Loitfellner, Edith Frauscher, Prinz-Eugen-Straße 27, A-1030 Wien, Tel.: +43/1/795 57-134, Fax: +43/1/795 57-136, E-Mail: public@belvedere.at, <http://www.belvedere.at>

NEUGIER – KUNSTVERMITTLUNG IN DER SAMMLUNG ESSL

Das Kunstvermittlungsprogramm umfasst Angebote für Einzelbesucher und Gruppen aller Altersstufen. Von der Kunstauskunft über die Führung und das Kunstgespräch bis zu Workshops reicht das Spektrum. Alle Angebote für Erwachsene, Schüler und Kinder dienen einer mündigen und offenen Auseinandersetzung mit Kunst. Die Sammlung Essl ist vorwiegend eine Sammlung zeitgenössischer Malerei, daher sind Fragestellungen und Techniken der Malerei im gesellschaftlichen Kontext ein zentrales Thema der Vermittlungsarbeit. Methodisch bilden Dialoge vor Originalen in Verbindung mit malerischen Erfahrungen im Atelier einen Schwerpunkt. Weiterhin bieten wir speziellen Zielgruppen, z. B. aus der Wirtschaft und dem Kunst- und Kulturbereich, differenzierte Workshops und Weiterbildungsangebote an.

Für Einzelbesucher, die sich weder einer Führung noch einem Kunstgespräch anschließen möchten, bieten wir verschiedene Zugänge zur Information: Die Bibliothek ist für jeden Besucher während der Öffnungszeiten zugänglich. Die Kunstauskunft am Wochenende ermöglicht Besuchern schnelle und vertiefende Information: Kunstvermittler stehen in der Bibliothek für Auskünfte und Gespräche zu den aktuellen Ausstellungen und der Sammlung bereit; es liegen aber auch Kataloge, Folder, Biografien der Künstler etc. zu den aktuellen Ausstellungen auf. Kunstvermittler schreiben auch Wandtexte für die Ausstellungen. Die Website bietet weiterführende Informationen zur Sammlung, zu den Künstlern und zu den Kunstvermittlungsangeboten.

Bei der klassischen Führung werden Informationen gegeben, eine Rückkoppelung, wie das Gehörte verarbeitet wird und welche Fragen offen bleiben, findet aber nicht statt. Eigene Sichtweisen und Fragestellungen können von Besuchern eher in ein Gespräch einbracht werden, oder sie entwickeln sich beim eigenen Gestalten im Atelier. Daher sind Kunstgespräche und Workshops mit ihrer offenen Form für die Kunstvermittlung der Sammlung Essl eine wesentlichere Methode. Kinder, Jugendliche und Erwachsene können bei Workshops ihre Kreati-

vität und Fantasie ausleben; der beim Betrachten von zeitgenössischer Kunst oft gehörte (und eigentlich negativ besetzte) Satz »Das kann ich auch!« wird als Ansporn erlebt, selbst malerisch tätig zu werden und dadurch die Kunst wieder neu zu sehen.

Gemeinsames Ziel aller Angebote ist es, einen offenen Rahmen für die Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst zu schaffen. Neugier, Respekt gegenüber Kunst und das Hinterfragen eigener Vorstellungen werden angeregt.

Kunst braucht Zeit, sie ist ein wesentlicher Faktor von Vermittlung. Nur wer sich Zeit nimmt, sich einem Kunstwerk emotional, gedanklich, gegebenenfalls auch durch das eigene Tun zu nähern, und eigene Vor-Urteile infrage stellt, öffnet sich den vielschichtigen Ebenen der Betrachtung von Kunst.

Ein besonderer Schwerpunkt der Vermittlungsarbeit liegt bei Angeboten für Kinder und Jugendliche. Je eher ein positiv erlebter Kontakt mit Kunst stattfindet, desto eher ist es möglich, Schranken und Hemmschwellen abzubauen. Kinder und Jugendliche lernen zeitgenössische Kunst in der Sammlung Essl an Originalen kennen. Durch eine spielerische Annäherung, die vom persönlichen Zugang ausgeht, soll es ihnen ermöglicht werden, einen Weg zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken zu finden. Gerade für jüngere Kinder und Schüler ist es wichtig, neben dem Erfahren durch das Schauen und Sprechen auch durch das praktische Tun zu lernen. Daher gibt es das Atelier, in dem Workshops stattfinden. Es wird dadurch möglich, mit Kindern das Gesehene auch haptisch zu verarbeiten und künstlerische Techniken an einem Beispiel kennen zu lernen.

Das Atelier, mit klaren Vorgaben wie Zeit, Raum und Material, ist ein Angebot, das allen Besuchern zur Verfügung steht. Hier folgt man den Spuren der eigenen Gestaltung. Die Sprache tritt als Vermittlerin in den Hintergrund und macht Raum für die sinnliche Erfahrung des persönlichen Gestaltungsprozesses und den Umgang mit Farbe und Fläche. Den eigenen Vorlieben entsprechend, können sich Besucher malerisch ausdrücken. Sie erfahren, welche Kunstwerke der Sammlung Inspirationsquelle oder Ausgangspunkt für die Gestaltung werden und welche Techniken der eigenen Bild- und Formensprache entsprechen. Auch auf Werke, die Fragen, Ratlosigkeit, Wut oder Ärger erzeugen, inhaltlich und formal einzugehen kann zu neuen ästhetischen Lösungen in Bildern führen, gibt man der Lust, mit Farben und Malwerkzeugen zu experimentieren, nach. Da wird

das geplante »Endprodukt« oft durch ein spontanes Materialbild ersetzt, die ursprüngliche Bildvorstellung wird gesprengt. Das Gemalte hört auf, einer Vorstellung zu entsprechen, und fängt an, »Malschritte« einzufordern. Vor allem Kinder gehen ganz in ihren Farboxperimenten auf, wenn sie in ihrem Bild verweilen, Farbschicht über Farbschicht legen, um dann, im nächsten Bild, wieder ganz neu und anders anzusetzen. Die Erfahrungen im Atelier machen neugierig, sensibel, kritisch und offen für die Auseinandersetzung und Wahrnehmung von zeitgenössischer Kunst. Bei den offenen Ateliers gibt es sowohl für Kinder wie für Erwachsene die Möglichkeit, den eigenen und mitgebrachten Gestaltungsideen ungestört nachzugehen. Für alle, die gerne gezielter mit einer Vorgabe im Atelier arbeiten möchten, gibt es Workshops, die auf verschiedene Altersstufen abgestimmt sind und die mit den aktuellen Ausstellungsthemen arbeiten. Das mobile Atelier kann bei Veranstaltungen in den Ausstellungsräumen, dem Depotbereich oder dem Garten Station machen.

Das Team der Kunstvermittlung in der Sammlung Essl besteht aus folgenden Personen: Karin Altmann, Lucia Binder-Sabha, Andreas Hoffer, Mela Maresch, Maria-Theresia Moritz, Adelheid Sonderegger und Anton Sutterlüty.

Andreas Hoffer und Team

Sammlung Essl, Andreas Hoffer, An der Donau-Au 1, A-3400 Klosterneuburg, Tel.: +43/2243/370 50-150, -77, E-Mail: anmeldung@sammlung-essl.at, <http://www.sammlung-essl.at>

SECESSION

WIE FUNKTIONIERT EIN AUSSTELLUNGSHAUS?

Das Besondere an der Secession ist ihr Status als KünstlerInnenvereinigung und Produktionsort zeitgenössischer Kunst. Mit Ausstellungen österreichischer und internationaler KünstlerInnen trägt sie seit über 100 Jahren zur Diskussion über Kunst und deren Entwicklungen bei.

KünstlerInnen und KuratorInnen werden eingeladen, eine Ausstellung speziell für den Ort und dessen spezifische kontextuelle, historische und räumliche Gegebenheiten zu entwickeln. Es werden Projekte und Produktionen initiiert, die andernorts oft nicht realisiert werden können. Den KünstlerInnen wird ein Freiraum angeboten, der Anreiz für neue Arbeiten und Ansätze bietet und zum Experiment anregt.

Diverse Vermittlungsveranstaltungen lassen nicht nur einen »Blick hinter die Kulissen« zu, sondern ermöglichen auch Einblicke in Abläufe und Produktionsbedingungen eines Ausstellungshauses.

Für Familien bietet die Secession während der Umbauphasen zwischen den Ausstellungen spezielle Führungen zu diesem Thema an, die produktionsspezifische Fragestellungen behandeln: Was passiert mit den Kunstwerken nach den Ausstellungen? Wie kommen sie in die Secession?

Im Rahmen des Vermittlungsprogramms für Schulklassen kann u. a. das Modul »Wie entsteht eine Ausstellung in der Secession?« gewählt werden. Die SchülerInnen können dabei Arbeitsweise und Organisation des Ausstellungshauses kennen lernen. Sie besuchen die einzelnen Arbeitsbereiche wie das Ausstellungs- und Pressebüro, die Werkstatt sowie das Präsidentenzimmer. Gespräche mit den MitarbeiterInnen geben dieser Veranstaltung den Charakter eines Workshops.

Im Zuge eines studienbegleitenden Praktikums im Ausstellungsbüro der Secession kann eine komplette Produktionsphase begleitet werden, die sich über einen Zeitraum von zwei Monaten erstreckt. Die kurze Vorlaufzeit der Ausstellungen inklusive Katalogerstellung gewährt eine umfassende Einsicht in das Arbeitsfeld der Ausstellungsorganisation und -produktion.

Während des Aufbaus der Ausstellungen bieten wir Klassen und StudentInnen von Universitäten und außeruniversitären

Instituten die Möglichkeit, sich bei einem Werkstattgespräch mit den KünstlerInnen über Konzeption, Aufbau und technische/handwerkliche Umsetzung der Ausstellungen zu unterhalten. Die Produktionsbedingungen oder auch das Netzwerk der KünstlerInnenvereinigung werden in den künstlerischen Arbeiten häufig mitthematisiert.

Die Secession erarbeitet zu jedem neuen Ausstellungstermin ein spezielles Kunstvermittlungsangebot für Schulklassen. Im Internet unter www.secession.at/vermittlung werden u. a. Vorschläge zur Vor- und Nachbereitung einer zeitgenössischen Ausstellung im Unterricht zur Verfügung gestellt.

Den BesucherInnen wird ein kontinuierlicher Einblick in die Arbeitsweise des Ausstellungshauses und alle aktuellen Ausstellungen angeboten. Sie erleben darüber hinaus die Veränderungen im ersten White Cube der Kunstgeschichte und lernen immer wieder neue Aspekte zeitgenössischer Kunst kennen.

Urte Schmitt-Ulms

Secession, Urte Schmitt-Ulms, Friedrichstraße 12, A-1010
Wien, Tel.: +43/1/587 53 07, Fax: +43/1/587 53 07-34,
E-Mail: kunstvermittlung@secession.at,
<http://www.secession.at>

TECHNISCHES MUSEUM WIEN

»ENTFESSELTE TECHNIK« – ÜBER DEN UMGANG MIT DER TECHNIK IN DER VERMITTLUNGSARBEIT AM TECHNISCHEN MUSEUM WIEN

Das Technische Museum Wien (TMW) bietet auf einer Fläche von rund 22.000 Quadratmetern außergewöhnliche Einblicke in die Welt der Technik. Die Inhalte des Museums sowie der wechselseitige Einfluss zwischen technischen Errungenschaften und unserer Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur können von den BesucherInnen über unterschiedliche Textebenen, Filme, Medienstationen und Experimente erschlossen werden.

Als Ort kontroverser Diskurse über die Themen der Technik und Naturwissenschaften wird das Museum im Besonderen von Jugendlichen und Familien genutzt.

Unsere lehrplankompatiblen und zielgruppenorientierten Vermittlungsprogramme zeichnen sich durch animatorische, spielerische Verfahren aus, fördern die Interaktivität zwischen BesucherInnen und Objekt und aktivieren die unterschiedlichsten Sinneswahrnehmungen. Das TMW verfügt über gesonderte Räume, in denen mit BesucherInnen in Kleingruppen gearbeitet wird. Der personalintensive Einsatz gewährleistet, dass sich die MuseumsbesucherInnen über die unterschiedlichsten Vermittlungsmethoden einen eigenständigen Zugang zu den Inhalten und Objekten erarbeiten können.

Dialogisch aufgebaute Überblicksführungen, Spezialführungen für die jüngsten MuseumsbesucherInnen, Workshops, Aktionen, Rätselrallyes und Unterrichtsmaterialien, die auf der Homepage des TMW zum Herunterladen zur Verfügung stehen, runden die Angebote ab. Mit unseren Angeboten decken wir nicht nur den schulischen, sondern auch den freizeitpädagogischen Bereich für unterschiedliche BesucherInnengruppen ab. Highlights sind das einzigartige »Camp-in« – Übernachtungen im TMW – und die Kindergeburtstage. Spezielle Vermittlungsangebote für Behindertengruppen sowie gesonderte Vermittlungs- und Begleitprogramme zu unseren Sonderausstellungen ergänzen die Aktivitäten des museumspädagogischen Bereichs. Den jüngsten MuseumsbesucherInnen von zwei bis sechs Jahren steht »das mini« auf 200 Quadratmetern für den spielerischen

Erstkontakt mit Technik zur Verfügung. So entdecken die Kinder altersgerecht technische Grundprinzipien, schulen ihre motorischen Fähigkeiten und ihre Beobachtungsgabe und werden im selbstständigen Handeln und Denken gefördert.

Seit September 2004 bietet »museum mal schule – Schulmitgliedschaft im Technischen Museum Wien« – LehrerInnen und SchülerInnen die Möglichkeit, das Museum als Bildungsstätte regelmäßig zu nutzen und den Museumsbesuch verstärkt in den Unterricht zu integrieren. Die Schule bezahlt für jeden ihrer SchülerInnen pauschal einen Jahresmitgliedsbeitrag von 0,90 Euro. Damit sind alle SchülerInnen der Mitgliedsschulen im Klassenverband berechtigt, das Museum für die Dauer eines Jahres kostenlos zu besuchen.

Beatrix Hain

Technisches Museum Wien mit Österreichischer Mediathek,
Beatrix Hain, Mariahilfer Straße 212, A-1140 Wien, Tel.:
+43/1/899 98-3500, Fax: +43/1/899 98-3333, E-Mail:
beatrix.hain@tmw.at, <http://www.technischesmuseum.at>

WIEN MUSEUM

WIEN MUSEUM FÜR ALLE

Das Wien Museum versteht sich – so das Mission-Statement – als ein urbanes Universalmuseum mit einem breiten Spektrum an Sammlungen und Ausstellungen. Dabei sind Stadtgeschichte – von den Anfängen bis zur Gegenwart –, Mode, Kunst und Alltagsgeschichte die wesentlichen Themenfelder, die von den VermittlerInnen und den KuratorInnen des Wien Museums bearbeitet werden. Am Beispiel der Stadt Wien werden übergreifende gesellschaftliche, kulturelle und urbane Veränderungen im Vergleich mit anderen Großstädten thematisiert. Obwohl sich das Wien Museum nicht primär als Kunstinstitution versteht, ist auch die Befassung mit Kunst und ihren Entstehungsbedingungen Aufgabe des Museums. Ästhetische Phänomene werden in gesellschaftliche und kulturgeschichtliche Zusammenhänge gestellt.

Ziel der Ausstellungsvermittlung, die bezüglich Methodik und Selektionsmechanismen der kuratorischen Arbeit vergleichbar ist, ist die Entwicklung partizipatorischer Vermittlungsformen. Bei der Arbeit mit den BesucherInnen steht Offenheit für aktuelle Fragestellungen und Themen im Vordergrund. Vergewärtigen der (Stadt-)Geschichte und Verknüpfen mit der biografischen Identität wird im Rahmen von gesprächsorientierten Ausstellungsrundgängen und Workshops (»Strangers in Paradise? Fremdsein/Anderssein in Wien«) ermöglicht. Ausstellungsrundgänge, die aktuelle und historische Sammlungsstrategien und Ausstellungspräsentationen kritisch hinterfragen (»man und frau im Wien Museum – Rollen, Bilder und Gegengeschichten«, »Vom Sammeln«), informative Überblicksführungen (»Das Uhrenmuseum im Sekundentakt«, »Wien im Zeitraffer«, »The Very Best of Wien Museum«) und Themenführungen, die sich an den Lehrplänen der Schulen orientieren (»Der Fall der Mauer«, »Mercurius im U-Bahn-Schacht«) sind ebenso Teil des Vermittlungsprogramms wie Specials im Uhrenmuseum (»In Wien gehen die Uhren anders«) und in den Musikerdenkstätten (»Mozart – Der Star vom Camesina-Haus«, »Beethoven – Der Titan in der Sternwarte«). Rund 35 verschiedene Titel bilden zurzeit die Basis des Programms, das in der Folge erweitert werden soll. Damit möchte sich die im Juni

2004 gegründete Abteilung Museumsdidaktik als ein Forum für alle – MigrantInnen, TouristInnen, Kinder, Jugendliche, Erwachsene, SeniorInnen, Wien-Fans und Wien-KritikerInnen – etablieren. Sie bietet in allen Häusern – im Wien Museum am Karlsplatz, im Uhrenmuseum, im Pratermuseum, in der Hermesvilla, in sämtlichen Musikergedenkstätten – und bei allen Sonder- und Dauerausstellungen für alle Publikumssegmente Workshops und Führungen an.

Das Team besteht zurzeit (Dezember 2004) aus GermanistInnen, HistorikerInnen, KunsthistorikerInnen, MusikerInnen, PhilosophInnen, TheaterwissenschaftlerInnen und Volkskundlerinnen: Isabel Termini, Daniela Sommer, Edith Fridrich, Ulli Fuchs, Volker Gallasch, Martin Höfer, Herbert Justnik, Georg-Ferdinand Knöll, Elke Krasny, Veronika Poremba, Christine Strahner, Anne-Kathrin Voss.

Isabel Termini

Wien Museum, Karlsplatz, A-1040 Wien, Tel.: +43/1/505 87 47-85180, Fax: +43/1/505 87 47-7201, E-Mail: fuehrungen@wienmuseum.at, <http://www.wienmuseum.at>

ZOOM KINDERMUSEUM

SELBER! MACHEN! AGIEREN, REAGIEREN UND
INTERAGIEREN IM ZOOM KINDERMUSEUM

Das 1994 von Claudia Haas gegründete Zoom Kindermuseum im Wiener Museumsquartier ist ein Ort für Kinder ab dem Krabbelalter bis 14 Jahre und ihre erwachsenen Begleiterinnen und Begleiter.

Es ist in vier Bereiche unterteilt: In der Ausstellungshalle gibt es zwei Mitmachausstellungen pro Jahr. Der Kleinkinderbereich »Ozean« ist ein Erlebnis- und Spielbereich. Im Multimedialabor entstehen Trickfilme, 3-D-Animationen und Popsongs. Im Atelier lernen die Kinder verschiedene bildnerische Techniken kennen.

Kindermuseen definieren sich durch ihre Besucherinnen und Besucher und nicht durch ihre Sammlung. Dass in einem Kindermuseum die »aktiven Aneignungsformen von Kindern« Vorrang haben müssen, hat bereits Wolfgang Zacharias Anfang der 1990er-Jahre klar formuliert.¹ Im Zoom Kindermuseum steht nicht die *Vermittlung* von Inhalten im Zentrum des Interesses. Die Kinder finden hier eine Umgebung vor, in der sie eigene Erfahrungen *machen* können. Die Ausstellungen mit ihren interaktiven Stationen sowie die Programme in den Workshopbereichen sollen selbst abstrakte Denkinhalte für die Kinder direkt erlebbar machen. Ein für Kinder konzipiertes Programm schafft Raum für körperliche Bewegung, Kontemplation, *suspense*, Poesie, Vergnügen, soziale Interaktion. Es provoziert Fragen und erzählt Geschichten, weckt Neugier und zeigt Zusammenhänge. Jedes Kind soll seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend und in seinem eigenen Tempo aktiv eigenständig Eindrücke sammeln und authentische Erlebnisse machen können. Bei der Konzeption der Programme muss an den Erfahrungswelten der Kinder angeknüpft werden; Unbekanntes und Bekanntes erzeugen ein Spannungsverhältnis, das eine lustvolle Auseinandersetzung mit Neuem erlaubt. Die Kinder sollen den Dingen aus eigener Motivation nachgehen können. Nur dadurch werden Lernprozesse in Gang gesetzt und Erkenntnisse ermöglicht.

Mittlerweile ist in der Hirnforschung der wissenschaftliche Nachweis für diese seit Jahren in Kindermuseen angewandten

Prinzipien sozusagen nachgereicht worden. Manfred Spitzer stellt klar, dass Lernen ein aktiver Prozess des Gehirns ist und nicht durch bloße Vermittlung passieren kann: »Gehirne bekommen nichts vermittelt. Sie produzieren selbst!«²

Hands on! Minds on! Hearts on! All together now! Im Zoom Kindermuseum kommen alle Sinne ins Spiel. Und es gibt Angebote für Intellekt sowie Raum für Emotionalität und soziale Interaktion. Die Kinder berühren Objekte, sie lesen Texte, erproben ihren eigenen Gleichgewichtssinn, entziffern Grafiken, hören Musik, Geräusche oder Geschichten, lösen gemeinsam Rätsel, betrachten Exponate, riechen Düfte. Dies erlaubt sowohl hinsichtlich des Verstehens komplexer Themen als auch der emotionalen Erfahrung eines Raums, einer Installation oder eines Objekts eine ganzheitliche Wahrnehmung.

Grundvoraussetzung dafür ist eine Umgebung, in der sich die Kinder wohlfühlen. Begegnet man Kindern mit dem größtmöglichen Respekt, entsteht eine *Atmosphäre*, in der Kinder mit großer Konzentration und Lust arbeiten und in der Raum vorhanden ist für Improvisation, das Entwickeln eigener Ideen und Fantasien, für Lernprozesse, fürs Experimentieren und auch fürs Scheitern. Respekt gegenüber Kindern bedeutet Anerkennung ihres Erfahrungsschatzes und Tempos, Wertschätzung ihrer Wahrnehmungswelten und Ideen sowie Wissen um die Entwicklung der motorischen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten der unterschiedlichen Altersstufen.

Die Programme im Zoom Kindermuseum geben Impulse. Sie sollen Fragen provozieren statt Antworten vorgeben. Denn: Gut gefragt ist fast beantwortet!

Franziska Abgottspon

Zoom Kindermuseum, Franziska Abgottspon, Museumsplatz 1, A-1070 Wien, Tel.: +43/1/522 67 48, E-Mail: f.abgottspon@kindermuseum.at, <http://www.kindermuseum.at>

ANMERKUNGEN

¹ Wolfgang Zacharias, Hands On!, in: Michael Popp (Hg.), Hands On! Kindermuseen in den USA, Nürnberg 1993, S. 56.

² Manfred Spitzer, Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Berlin 2003, S. 417.

Biografien der AutorInnen

MARTINA BÖSE arbeitet und publiziert zu den Themen soziale Ausgrenzung und Rassismus, kulturelle Vielfaltspolitik und Erwerbstätigkeit von MigrantInnen insbesondere in kulturellen Arbeitsfeldern. Sie hat als Soziologin an mehreren sozialwissenschaftlichen Forschungsprojekten in Österreich und England mitgearbeitet. 2004 war sie gemeinsam mit Cornelia Kogoj Kuratorin der Ausstellung »gastarbajteri. Medien und Migration«.

CLAUDIA EHGARTNER leitet seit 2000 die Abteilung für Kunstvermittlung der Kunsthalle Wien und ist Mitglied des Kernteams des postgradualen Universitätslehrgangs »ECM – Exhibition and Cultural Communication Management« an der Universität für Angewandte Kunst Wien. Seit 1994 als freiberufliche Kunst- und Kulturvermittlerin tätig. 1998 gründete sie gemeinsam mit vier Kolleginnen das Büro trafo.K. Von 1999 bis 2002 war sie Redakteurin der Zeitschrift »faxen« des Österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen.

ANDREAS HOFFER leitet seit 1999 die Abteilung für Kunstvermittlung in der Sammlung Essl. Von 1989 bis 1999 war er freiberuflicher Kulturvermittler in Wien. Andreas Hoffer studierte Kunstpädagogik und Kunstgeschichte.

RENATE HÖLLWART ist freie Kunst- und Kulturvermittlerin. 1999 hat sie gemeinsam mit vier Kolleginnen das Büro trafo.K gegründet, das Vermittlungsprojekte zu zeitgenössischer Kunst, Zeitgeschichte und neuen Medien konzipiert und realisiert. Sie arbeitet u. a. in der Kunsthalle Wien und realisierte eine Reihe von Projekten in der Kulturarbeit mit Lehrlingen. Von 1999 bis 2002 war sie Redakteurin der Zeitschrift »faxen« des Österreichischen Verbandes der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen. Sie gestaltet die Grafik für diverse Publikationen.

BEATRICE JASCHKE ist Kunsthistorikerin und Kunstvermittlerin. Sie arbeitet derzeit an der Neupositionierung des Stiftes Klosterneuburg und leitet dort die Abteilung für Vermittlung. Davor war sie in der basis wien tätig, hat für diese den infopool im Museumsquartier ins Leben gerufen und baute die Vermittlungsabteilung im Leopold Museum auf. Sie ist eine der Initiatorinnen von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis. Von 1998 bis 2000 organisierte sie die KuratorInnenlehrgänge am institut für kulturwissenschaft wien.

OLIVER MARCHART arbeitet derzeit am Institut für Medienwissenschaften der Universität Basel. Seine Arbeitsschwerpunkte sind: politische Theorie, Kulturwissenschaften, Kunsttheorie, Diskursanalyse. Er war wissenschaftlicher Berater der Documenta11 und Leiter des »Education Project«. Er ist Herausgeber und Autor zahlreicher Publikationen (u. a.): Techno-Kolonialismus. Theorie und imaginäre Kartographie von Kultur und Medien, Wien 2004. Im Erscheinen: Neu beginnen. Hannah Arendt, die Revolution und die Globalisierung, Wien 2005; Ästhetik des Öffentlichen. Eine politische Theorie künstlerischer Praxis, Wien 2005.

CHARLOTTE MARTINZ-TUREK ist freie Kuratorin, Kunst- und Kulturvermittlerin und Mitinitiatorin von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis. Von 2000 bis 2002 war sie kuratorische Assistentin an der Kunsthalle Wien. Seit 2001 Mitglied bei trafo.K. Von 2002 bis 2004 war sie im wissenschaftlichen und kuratorischen Team für »Phonorama. Eine Ausstellung zur Kulturgeschichte der Stimme als Medium« von Brigitte Felderer. Sie ist Lehrbeauftragte an der Wiener Kunstschule und am Institut für Geschichte.

STEFAN NOWOTNY ist Philosoph, Lehrbeauftragter am Institut für Kulturwissenschaften der Universität Lüneburg und Vorstandsmitglied des European Institute for Progressive Cultural Policies. Neben seiner Vortragstätigkeit und diversen Projektarbeiten ist er als freier Kunstvermittler tätig. Er ist Verfasser zahlreicher Aufsätze zu philosophischen und politischen Themen sowie Herausgeber u. a. der Bücher: Grenzen des Kulturkonzepts, Wien 2003; Perspektiven des Lebensbegriffs, Hildesheim u. a. 2005 (beide gem. mit Michael Staudigl).

© info@turia.at

RAHEL PUFFERT ist freie Autorin und Kunstvermittlerin, Hamburg. Nach dem Studium der Kulturwissenschaften (Universität Lüneburg) und dem KuratorInnenlehrgang (institut für kulturwissenschaft wien) leitete sie die Vermittlungsabteilung der Städtischen Galerie Nordhorn. Sie war Stipendiatin am Graduiertenkolleg »Ästhetische Bildung« (Universität Hamburg). Derzeit erarbeitet sie u. a. ein Archiv zum Thema »Kunst und soziale Bewegung«, siehe: www.sozialforum.glizz.net.

ANDREAS SPIEGL ist seit 2003 Vizerektor für Lehre und Forschung an der Akademie der bildenden Künste Wien. Er gründete 1999 mit Christian Teckert das Büro für kognitiven Urbanismus und 2003 mit Rudolf Taschner und Johannes Wallner den math.space, einen Verein für Mathematik als kulturelle Erregenschaft, im Museumsquartier Wien. Er arbeitet als freier Ausstellungskurator und Kritiker. Andreas Spiegl studierte Kunstgeschichte an der Universität Wien und lehrt seit 1991 an der Akademie der bildenden Künste Wien.

NORA STERNFELD ist Kunstvermittlerin und Kuratorin. Sie ist Mitbegründerin von schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis. 1999 gründete sie gemeinsam mit vier Kolleginnen das Büro trafo.K, das Vermittlungsprojekte zur zeitgenössischen Kunst und Zeitgeschichte konzipiert und realisiert. Sie ist Lehrbeauftragte an der Akademie der bildenden Künste Wien und publiziert zu zeitgenössischer Kunst, Antirassismus, Geschichtspolitik und Vermittlung.

LUISA ZIAJA ist freie Kuratorin und Kunstkritikerin. Sie studierte Kunstgeschichte, Philosophie, Publizistik und Kommunikationswissenschaft in Wien und Paris. Seit 2004 ist sie Lehrbeauftragte an der Akademie der bildenden Künste Wien und der Wiener Kunstschule. Von 2001 bis 2004 war sie Assistentzkuratorin und Ausstellungs Koordinatorin in der Generali Foundation Wien. Personale und mediale Kunstvermittlung (Mumok, Kunsthalle Wien). Sie publizierte zahlreiche Beiträge in Ausstellungskatalogen, Sammelbänden und Zeitschriften.