

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 ausgeblendeten 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 ratsächlichem »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 »Fortgeschritten«, 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 dazugehören.

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 Selbstbetätigung. 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 Kontinuität 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. 1979, 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 Steinrück, 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.