




//Elke Zobl

Perspektivenwechsel gefragt: Hin zu einer selbstreflexiven und kritischen kulturellen Teilhabe



Kunst und Kultur sind keine neutralen, sondern umkämpfte Begriffe und in historische Entwicklungen mit unterschiedlichen Vorstellungen davon eingebettet, welche Rolle sie in der Gesellschaft spielen können und sollen. Der Zugang zu Kunst und Kultur sowie die Ermöglichung der Produktion von Kunst und Kultur stellen Grundrechte demokratischer Gesellschaften dar. Daher ist es im Sinne einer Teilhabe- und Verteilungsgerechtigkeit eine grundlegende Aufgabe der öffentlichen Hand, ein möglichst breites und vielfältiges kulturelles Angebot für das Gemeinwohl bereitzustellen und zu unterstützen. Zentral sind dabei die Grundfragen der Kulturpolitik: „Wessen ‚Kultur‘ wird eigentlich aktuell berücksichtigt bzw. von der öffentlichen Hand am meisten gefördert? Und wie steht der Staat zu jenen marginalisierten Kulturen, die nicht dem Mainstream angehören und keine hegemoniale Bevorzugung genießen?“ (Zembylas 2011: 153).  (*59) In Zeiten einer fortschreitenden neoliberalen ökonomischen Denkweise werden diese Auffassung und auch Errungenschaften einer kritischen und emanzipatorischen Vorstellung von Kunst und Kultur beständig untergraben. *(1)

Wie kann – trotz dieser neoliberalen Untergrabungen – eine demokratiepolitische Vorstellung von Kunst und Kultur umgesetzt werden? Wie kann Barrieren und Ausschlüssen entgegengewirkt werden, sodass möglichst viele – oder gar „alle“ – die Möglichkeit haben, an Kultur teilzuhaben? Wie kann das Bildungssystem verändert werden, sodass Zugänge zu Kultur nicht mit dem sozialen Status „vererbt“ werden? Wie können sich die Kunst- und Kulturinstitutionen öffnen und transformieren? Grundlegend für diese Fragen ist eine Definition von Teilhabe, *(2) wie sie die Kulturwissenschaftlerin Wanda Wieczorek vorlegt:

„Teilhabe ist ein umfassender Begriff, der Möglichkeiten des Individuums bezeichnet, sich als Teil des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu begreifen und gestaltend darauf Einfluss zu nehmen. Kulturelle Teilhabe ist ein Element dieser allgemeinen sozialen Teilhabe. Sie umfasst sowohl die Teilnahme an Kultur als auch die eigene kulturelle Produktion und erfordert den souveränen Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Ausdrucksformen und Codes, aus dem Optionen der Mitwirkung und Mitgestaltung erwachsen (...).“ (Wieczorek 2018: 5)  (*57)





Diesen Ansprüchen steht eine Realität gegenüber, in der die Mehrheit der Kulturinstitutionen keine offenen Orte für „jedermann“ sind, sondern Orte der Selbstvergewisserung der mittleren und höheren Gesellschaftsschichten, die (größtenteils) unter sich bleiben. Wie Wieczorek so treffend formuliert: „Der öffentliche Auftrag an die Kulturinstitutionen verkehrt sich so ins Gegenteil: Anstatt allen Personen gleichermaßen Zugang zum kulturellen Angebot und zur eigenen Produktion zu verschaffen, stellen sie selbst die Barriere dar, die den Weg zur Kultur erschwert.“ (2018: 7)  (*57) Teilhaben (können), oder nicht, ist daher die Frage.





In diesem Beitrag geht es mir darum, im Feld der kulturellen Teilhabe, in dem sich Praxis und theoretische Debatten in Wechselwirkung voranbringen, Position zu beziehen. Das Feld hat in den letzten Jahrzehnten einen regelrechten Boom erfahren und eine gewisse Inhaltslosigkeit und auch Instrumentalisierung für


verschiedene Zwecke nach sich gezogen. Ich argumentiere hier für einen Ansatz einer *kritischen* kulturellen Teilhabe, der auf einer selbstreflexiven und institutionskritischen Haltung beruht, in Theorie und Praxis gesellschaftliche Machtverhältnisse in den Blick nimmt und eine Transformation der bestehenden Verhältnisse und Institutionen zum Ziel hat. *(3) Auf einer theoretischen Ebene geht es mir darum, diesen Ansatz einer *kritischen kulturellen Teilhabe* mit jenem der *kritischen kulturellen Produktion*, wie wir ihn am Programmbereich *Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion am Schwerpunkt Wissenschaft & Kunst* ausgearbeitet haben, zu verbinden (Zobl et al. 2019,  (*61) Lang/Klaus/Zobl 2015).  (*29) Kritische kulturelle Produktion verstehen wir im Sinne der Cultural Studies als engagiertes und produktives Mitgestalten der eigenen Lebenswelt und damit verbundener kultureller und öffentlicher Prozesse der Bedeutungskonstituierung: Kultur wird als ein partizipativer und kollaborativer Prozess gelebt, in dem Sichtweisen und Einstellungen erzeugt, aufgenommen und in einem öffentlichen Zirkulationsprozess distribuiert werden. Zentral sind dabei die Verhandlung von demokratischen Öffentlichkeiten und Räumen, aber auch von Konflikten, Macht, sozialen Ungleichheiten und Ausschlussmechanismen.





In dem Beitrag zeichne ich zu Beginn kurz als Hintergrund der aktuell boomenden Debatten die Verschränkung von Kultur und Bildung nach, um anschließend auf den kulturpolitischen Slogan „Kultur für alle“ als eng verbunden mit dem Ziel einer Demokratisierung der Gesellschaft einzugehen. In dem Bestreben, Ausschlüssen entgegenzuwirken, thematisiere ich darauffolgend Fragen der Teilhabe in der kritischen Kulturvermittlung und der transkulturellen Kulturarbeit. Ich schließe mit Überlegungen zu verschiedenen Handlungsfeldern.




Das Zusammenwirken von Kultur und Bildung: Emanzipatorische Bemühungen


Seit jeher sind Kultur und Bildung eng verschränkt. Vor allem im Zuge der französischen Revolution und der Industrialisierung entstand die Idee, Bildung und Künste zu demokratisieren, sodass alle Gesellschaftsmitglieder einen Anspruch darauf haben (vgl. Sturm 2002 in IAE 2013: 22).  (*20) *(4) Seit Mitte des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die Vorstellung, das Museum für das „breite“ Publikum zu öffnen und zugänglich zu machen. Jedoch, wie der Kulturwissenschaftler Tony Bennett argumentiert, funktionierte das Museum hier als Disziplinierung der Gesellschaft mittels Instruktion (vgl. Sternfeld 2015 [2005]).  (*53) In dieser Zeit öffneten sich die Universitäten und Volkshochschulen entstanden, die jedoch anstatt Lernende zu ermächtigen, bürgerliche Werte und Normen mittels Disziplinierung weitergaben (ebd.).  (*53) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts begannen sich volksbildnerische Ansätze und eine Museumspädagogik zu entwickeln. Diese Ansätze gingen von einem natürlich begabten Individuum aus, das so gebildet werden sollte, dass es in der Gesellschaft funktionieren könnte (Sternfeld spricht von der „Taxifahrermethode“, vgl. 2015 [2005]).  (*53)

Dem stehen historische Entwicklungslinien gegenüber, die als Bildungsziel Selbstrepräsentation und Selbstermächtigung formulieren und Pädagogik in den Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse setzen. Im Kontext kritischer und radikaler Pädagogik, wie sie u.a. Paulo Freire (1978 [1970])  (*9) und bell hooks (1994)  (*18) prägten, wird Bildung als Prozess der Politisierung verstanden. *(5) Gleichfalls arbeiten die Cultural Studies vor dem Hintergrund ihrer starken Verankerung in der Erwachsenenbildung und im Sinne einer „critical pedagogy“ mit einem erweiterten Kulturbegriff (vgl. Giroux 1994;  (*13) Mecheril/Witsch 2006).  (*36) Dieser zielt auf eine Auflösung der Grenzen zwischen Kunst, Kultur und

Alltag sowie auf einen offenen Zugang zu Kunst und Kultur und beinhaltet ein Verständnis von Bildung, das Mittel zur Selbstermächtigung mit dem Ziel einer langfristigen sozialen und politischen Veränderung zur Verfügung stellen will. Dementsprechend ist es Auftrag und Ziel von Bildung, dazu beizutragen, dass die Menschen jene Machtmechanismen erkennen lernen, die ihr Leben prägen. Denn diese Reflexion ist Voraussetzung, um darauf aufbauend (selbstermächtigende) Veränderungen initiieren zu können. Bildung wird in dieser Perspektive als gegenseitiger Lernprozess und kollaborative Wissensproduktion aufgefasst. Bildung als kritische Praxis bedeutet dabei, Theorie, Reflexion und das Erproben von Handlungsstrategien als zusammengehörig zu verstehen (vgl. Zobl/Huber 2015).  (*62)

Zentral in der Debatte um gesellschaftliche Ausschlüsse sind die Arbeiten des Soziologen Pierre Bourdieu. Ende der 1970er Jahre stellte Bourdieu in seiner einflussreichen Studie *Die feinen Unterschiede* (1979)  (*5) fest, dass Kunstinstitutionen der sozialen Distinktion des Bürgertums dienen. Damit einher geht die Feststellung, dass eine Vielzahl von (steuerzahlenden) Menschen nicht von öffentlich geförderten kulturellen Angeboten erreicht wird und ökonomische und bildungspolitische Ausschlüsse und Barrieren in Kunst und Kultur wirkmächtig sind. Weiters kritisiert er die Idee, dass Bildungsinstitutionen allen offen stünden. Im Gegenteil müsse offengelegt werden, dass es keine „natürliche Begabung“ gibt, und letztere als ein bürgerliches Konstrukt zu verstehen ist, das klassenspezifische Unterschiede verstärkt. Aktuelle Studien wie „Art.School.Differences“ (Schweiz, vgl. Website  (*2) und Mörsch 2018)  (*44) zu Ein- und Ausschlussmechanismen an Kunsthochschulen zeigen: „Kein anderes gesellschaftliches Spielfeld ist so exklusiv wie die Künste“ (Mörsch 2016: o.S.)  (*43)

Gerade die Institution Schule spielt in der Reproduktion von sozialen Ungleichheitsverhältnissen eine zentrale Rolle und kann gleichermaßen als zentraler Ort für Transformationen sozialer Ungleichheitsverhältnisse verstanden werden. bell hooks versteht den Klassenraum – und/oder jeden anderen Raum der Vermittlung – als einen Raum, in dem Veränderung möglich ist (vgl. 1994: 110, zitiert in Kazeem-Kamiński 2016).  (*24) Der kanadische Erziehungswissenschaftler Rubén Gaztambide-Fernandez sieht Bildung als kulturellen Prozess und Schule als einen „Ort für eine engagierte und dauerhafte kulturelle Praxis“ (2014: 7).  (*14) Er schlägt – ziemlich radikal – vor, den Kunstbegriff im Bildungskontext außen vor zu lassen. Dieser sei mit einer Wirkungsrhetorik und einem eurozentrischen und elitären Kunst- und Kulturverständnis verknüpft. Ausschlüsse würden im Sinne sozialer Distinktion (re-)produziert. Er plädiert daher im Sinne der Cultural Studies für ein Verständnis von „Kultur als Praxis“ und dafür, den Fokus auf das Tun der beteiligten Akteur_innen zu richten. Gaztambide-Fernandez argumentiert, anstatt von den Künsten von „symbolischer und kultureller Arbeit“ bzw. „symbolischer Kreativität“ als kultureller Produktion zu sprechen (ebd.: 56).  (*14) In Bildungskontexten, wie z.B. in der Schule, kann so ein Ansatz produktiv sein, wie ich selbst beobachten konnte: Wenn wir in der Arbeit mit Schüler_innen von künstlerischen Workshops sprachen, drängten sich ihre jeweiligen intrinsischen Vorstellungen, Erwartungen und natürlich auch Vorurteile vom Gefüge „Kunst“ in den Vordergrund – Kunst war großteils etwas, das nichts mit ihnen zu tun hatte. Wenn wir uns stattdessen auf kulturellen Strategien (wie DIY) bezogen, beobachteten wir eine grundlegendere Offenheit, ohne den Ballast des Systems Kunst mitzutransportieren.

Der Erziehungs- und Kulturwissenschaftler Max Fuchs fordert eine kritische Kulturpädagogik (2017).  (*12) Ausgehend von einer historischen Verankerung

des Begriffs „kritisch“, u.a. in der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule, müsse eine kritische Pädagogik ihren Blick auf gesellschaftliche Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten und die wachsende neoliberale ökonomische Denkweise, die sich durch einen positivistischen Kompetenzbegriff und Humankapital auszeichnet und sich auf die innere Formung des Subjekts auswirke, richten (vgl. ebd.).^[12] Er sieht daher die zentrale Aufgabe einer Kritischen Kulturpädagogik darin, die Auswirkungen des Prozesses der Neoliberalisierung auf die Persönlichkeit zu analysieren und Widerständigkeiten vor allem mittels künstlerischer Praxen zu mobilisieren. Abschließend fordert er die in Theorie und Praxis bestehenden „Denkanstrengungen zu bündeln“ (ebd., o.S.).^[12] und spricht sich für eine entsprechende kritische kulturelle Bildungspolitik aus. Der Verweis auf die neoliberale Umstrukturierung unserer Gesellschaft, den Fuchs hier argumentiert, ist für ein kritisches Verständnis kultureller Teilhabe zentral, da sie Individuen wie Strukturen gleichermaßen betrifft.

Kulturelle Teilhabe: Die Forderung „Kultur für alle!“






Bereits 1948 formulierten die Vereinten Nationen das Recht „am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen“ als ein Menschenrecht (Artikel 27, Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen). Auf der UNESCO-Weltkonferenz über Kulturpolitik in Mexiko-Stadt wurde im Jahr 1982 weiters eine Demokratisierung der Kultur gefordert. In der kulturpolitischen Forderung der 1970er/80er Jahre „Kultur für alle!“ wird die Vision einer kulturellen Teilhabe „aller“ in einer heterogenen Gesellschaft lebenden Menschen eingefordert (Hoffmann 1981 [1979]).^[19] (s. zur historischen Dimension den Beitrag von Max Fuchs) – ein „Bürgerrecht Kultur“ (Glaser/Stahl 1983).^[15] „Kultur für alle“ bestand in der Forderung einer Demokratisierung von Kultur in der Verbindung von Teilhabegerechtigkeit und Abbau von Barrieren mit einer Wertschätzung alternativer kultureller Praxen und kultureller Bildung (Bockhorst/Reinwand/Zacharias 2012;^[4] Fuchs 2016b).^[11]

Im Zuge einer Kritik am elitären Kulturbegriff und paternalistischen Vorstellungen einer „Kultur für alle“ wurde aus dem zunehmend bedeutungsleeren Slogan zunächst ein „Kultur von allen für alle“ und in der Folge eine „Kultur mit allen“ (Benzer/IG Kultur Vorarlberg 2016).^[3] Zentral waren und sind dabei Debatten um kulturelle Diversität, Cultural Citizenship, critical dis_ability, einer Do-It-Yourself-Kultur und einer kritischen Kunst- und Kulturvermittlung. So fordert aktuell die „behindert und verrückt feiern“ Pride Parade am 15. Juli 2017 in Berlin: „ganzhaben statt teilhaben!“^[6] In einem Interview erklären die Pride-Organisator_innen:




„Mit ‚Ganzhabe‘ meinen wir die vollständige und umfassende Teilhabe für behinderte und verrückte Menschen. Mit dem 2016 erlassenen Bundesteilhabegesetz (BTHG) sollte beispielsweise die Teilhabe behinderter Menschen vergrößert werden. Tatsächlich gibt es kleinere Verbesserungen, aber die sind sehr überschaubar. Dafür enthält das Gesetz weitere Einschränkungen der Selbstbestimmung behinderter Menschen. ‚Ganzhaben statt teilhaben‘ heißt: wir wollen die ganze Bäckerei statt nur Krümel. Wir wollen eine Gesellschaft, in der kein Mensch ausgegrenzt wird.“












(Siegessäule.de 2017).^[63]

Die Idee der „Ganzhabe“ stellt die selbstbestimmte und ermächtigende Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft in den Mittelpunkt (s. dazu den Beitrag von Magdler in diesem eJournal).

Zwar haben sich vor dem Hintergrund dieser Forderungen und Entwicklungen die Vielfalt des Kulturangebots und die Voraussetzungen für kulturelle Partizipation verbessert, allerdings ist kulturelle Teilhabe weiterhin eng mit „vererbtem“ Bildungsstand, Einkommensverhältnis, sozialer Herkunft und Sozialisation verbunden (Scheytt/Sievers 2010,  (*49) vgl. zu kulturellen Ungleichheiten Fuchs 2016a,  (*10) Pilić/Wiederhold 2015,  (*46) Mandel 2016/2017,  (*33) Mit Forderungen nach gleichen Bildungs- und Teilhabechancen sind zum einen Kulturinstitutionen aufgefordert, institutionskritisch ihre eigenen Ausschlussmechanismen, Privilegien und Hierarchien zu reflektieren und vermittlerische Bildungsarbeit mit einem möglichst gleichwertigen Austausch von Erfahrungen von Menschen aus unterschiedlichen Gesellschaftsbereichen (Stöger 2002,  (*54) einzusetzen. Zum anderen ist die Kulturpolitik dazu aufgefordert, das kulturelle Leben zu öffnen und Teilhabegerechtigkeit ausdifferenziert umzusetzen.

Fragen der Teilhabe in der kritischen Kulturvermittlung

Ein Ziel von Kulturvermittlung ist es, soziale Ausschlüsse im kulturellen Feld zu bekämpfen (IAE 2013: 34).  (*20) Kulturvermittlung stellt eine sehr heterogene Praxis mit unterschiedlichen Positionierungen dar. Unter dem Begriff der Kulturvermittlung, der unscharf und ein weit gefasster Sammelbegriff ist, wird ein diverses Feld der kulturellen Bildung in Kunst- und Kulturinstitutionen, in der Schule und in außerschulischen Einrichtungen und Projekten subsumiert. Generell wird er „für Situationen angewendet, bei denen Menschen über die Künste (oder auch wissenschaftliche und gesellschaftliche Phänomene und Erkenntnisse) informiert werden, über sie in Austausch treten und auf sie reagieren – sei es sprechend oder mit anderen Ausdrucksformen“ (IAE 2013: 15).  (*20) Im Feld der Kulturvermittlung lassen sich in den letzten Jahren eine Aufwertung und ein regelrechter Boom beobachten. Dahinter steht u.a. die Notwendigkeit, sich als öffentlich subventionierte Institutionen zu legitimieren und die demokratiepolitische Forderung nach Teilhabemöglichkeiten der Bevölkerung (vermehrt) einzulösen (IAE 2013).  (*20)

Aufbauend auf einem emanzipatorischen Pädagogikverständnis begreift sich die kritische Kunst- und Kulturvermittlung (Jaschke/Sternfeld 2012;  (*22) Mörsch 2009  (*39) & 2012;  (*42) Mörsch/Settele 2012;  (*45) Sternfeld 2015 [2005])  (*53) als eine hegemoniekritische Praxis (IAE 2013).  (*20) Carmen Mörsch beobachtet dabei die Bildung von neuen Allianzen zwischen kritischen Kurator_innen, Künstler_innen und Vermittler_innen im Versuch, die Institutionen von innen zu verändern und durch kritische Bildungsansätze Handlungsspielräume zu erweitern (2012: 69;  (*42) 2011b).  (*41) Diese Veränderung der Institution Museum – aber auch der Institutionen Schule und Universität – von innen könnte demnach zur Schaffung einer „kritischen Institution“ führen (Fraser 2005: 278;  (*65) Mörsch 2012).  (*42) Dies erfordert auch, die versteckten Normen und Werte in der Kulturvermittlung selbst zu hinterfragen, und den Willen der involvierten Institutionen und Personen, sich zu verändern sowie sich selbst zu widersprechen (IAE 2013: 39, in Referenz zu Frigga Haugg).  (*20)

Eine zentrale Frage in der Kulturvermittlung betrifft die nach Möglichkeiten und Formen der Teilhabe. Mörsch skizziert fünf Beteiligungsgrade: rezeptiv (Aufnehmen und Interpretieren von Information in Form z.B. von Führungen, Lesungen oder schriftlichen Informationen), interaktiv (Dialog, Nachfragen,

Diskussionmöglichkeiten), partizipativ (Teilnehmende haben Möglichkeiten der eigenständigen Gestaltung), kollaborativ (Rahmen, Thematik und Methoden werden gemeinsam entwickelt) und reklamierend (Interessensgruppe von außen tritt an Kulturinstitution heran) (IAE 2013: 86 ff.) (*20) Dementsprechend nimmt Kulturvermittlung eine affirmative, reproduktive, dekonstruktive, reformative und/oder transformative Funktion ein (ebd.: 113ff.) (*20) sowie Mörsch 2009) (*39) Die kritische Kunstvermittlung schließt an dekonstruktive und transformative Diskurse an (s. den Beitrag von Persson Perry Baumgartinger und Anita Moser in diesem eJournal).

In der Kulturvermittlung werden wichtige Fragen zum Lernen als Ergebnis hegemonialer Verhältnisse sowie zum Durchbrechen von angelernter Praxis und gängigem Wissen diskutiert. Prozesse des Lernens und Verlernens von Denk- und Handlungsmustern, so Nora Sternfeld (2014) (*52) sind entscheidend, um Kritik zu äußern und gesellschaftliche Transformationen anzustoßen. In der Vermittlungsarbeit geht es demnach vor allem darum, Räume zu öffnen, in denen neue Fragen, Handlungsmöglichkeiten und Öffentlichkeiten entstehen können. Im Zentrum steht dabei die Frage, wer Sprechraum in den Kunst- und Kulturinstitutionen erhält – oder sich diesen aneignet – und wie die Machtverhältnisse zu Gunsten der Veränderung von Sprechpositionen genutzt werden können (Jaschke/Sternfeld 2012: 18f.) (*22)

Die kritische Kulturvermittlung macht deutlich, dass es auf verschiedenen Ebenen Interventionen geben kann (Lüth/Mörsch 2015) (*31) So sollen zum einen die bisherigen Vorstellungen über kulturelle Bildung reflektiert und soll damit auch eine Diskussion darüber angestoßen werden, welcher Kunst- und Kulturbegriff solchen Setzungen zugrunde liegt. Zum anderen ist es wichtig, vielfältige Informations- und Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die gesellschaftskritische Momente aus einer antirassistischen und queer-feministischen Perspektive mitdenken bzw. als Ausgangspunkt nehmen, wie etwa *FLIC FLAC* Feministische Materialien für den Kunstunterricht* von trafo.K (2011) (*55) die *Toolbox Verletzende Sprache angehen* (Huber 2014) (*17) der *Rassismuskritische Leitfaden* (Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel 2015) (*47) sowie das *RCG - Magazin zu Intersektionalität* (AG Postkoloniale Migration(en) und Anti-Rassismus 2014) (*1) und die von uns entwickelte *Toolbox Do-It-Yourself, Do-It-Together! Materialien für eine kritische und feministische Vermittlungspraxis*. *(7)

Diese Entwicklung von Lehrmaterialien geschieht aktuell auch in transnationalen Arbeitsgruppen der *Another Roadmap School*, *(8) die im Projekt *Another Roadmap for Arts Education* mitarbeiten. Das Projekt bezieht sich auf die Veröffentlichung der *Roadmap for Arts Education* (2006) und der darauf folgenden *Seoul Agenda* durch die UNESCO und die darin hergestellte Sichtbarkeit von kultureller Bildung als global bedeutendes Thema. *(9) Die Projektverantwortlichen sehen daher die Notwendigkeit sich international zu vernetzen und Akteur_innen aus Museen, Universitäten, Schulen und aus der freien Kultur- und Bildungsarbeit zusammenzubringen, um „die kulturelle Bildung als engagierte Praxis für sozialen Wandel“ (Website <https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426616>) zu betreiben. Projekte wie diese legen nicht nur verschiedenste (eurozentristische, elitäre) Grundannahmen über die Funktion und das Verständnis von Bildung und Kultur offen, sondern entwickeln auch neuartige, impulsgebende Formate für kulturelle Bildung mit einer postkolonialen Perspektive, um soziale Ausschlüsse in Kunst, Kultur und Gesellschaft zu bekämpfen.

Wieczorek vertritt zum anderen die Forderung nach einer selbstreflexiven „rationalen Kulturvermittlung“ (2018).^[1] (*57) Ziel davon wäre, dass Kultureinrichtungen nicht nur bestimmte, klar definierte – mit kulturellem Kapital ausgestattete – Personen („Insider“) erreichen, sondern allen Personen gleichermaßen Zugang zum kulturellen Angebot und zu eigener Produktion geben können. Sie argumentiert: „Es geht also darum, die Fertigkeiten des kulturellen Kanons durchlässig und aufnahmefähig zu machen für die darin fehlenden Gesellschaftsschichten und so die Möglichkeit für Mitgestaltung – oder den begründeten Verzicht darauf – zu schaffen“ (Wieczorek 2018: 11).^[2] (*57) Eine „rationale Kulturvermittlung“ – und hier nimmt sie Bezug auf Bourdieu, der für das Bildungssystem eine „rationale Pädagogik“ (ebd.: 12)^[3] (*57) gefordert hat – stehe nahe an der Praxis, sei frei von Idealisierungen und habe einen offenen und selbstreflexiven Blick für die Möglichkeiten und Grenzen. Sie folgert:

„Wenn wir rationale Kulturvermittlung in die Tat umsetzen wollen, dann bedeutet das eine Umkehrung der Blickrichtung. Weg von den vermeintlichen Defiziten der Nicht-Anwesenden und hin zum eigenen Anteil an deren Abwesenheit: Wodurch werden sie abgehalten? Was tun wir – als Institutionen und als Individuen –, um Barrieren zu errichten oder aufrecht zu halten? Wie verhindern unsere Arbeitsweise und unsere Institutionsstruktur die Anwesenheit bestimmter Personen und Gruppen? Wie müssen wir uns selbst verändern, um Zugang zu ermöglichen? Und worauf müssen wir verzichten, um Teilhabe gerechter zu gestalten?“ (Ebd.: 12)^[4] (*57)

Wieczorek verweist neben dem gut ausgearbeiteten Fachwissen auf das bereits bestehende Material aus der Praxis und auf unser implizites Erfahrungswissen, aber auch auf die Notwendigkeit neuer Methoden, um auf dieses Wissen und Material zurückgreifen zu können. Obwohl der Terminus „rationale Kulturvermittlung“ etwas gewöhnungsbedürftig ist (wie sie selbst zugibt), finde ich ihren Ansatz sehr produktiv, um genau auf die eigene Motivation, die verinnerlichten Annahmen und Erwartungen zu schauen und die Perspektive auf die eigene Involviertheit – als Person, als Institution – in die Abwesenheit von Personen und Gruppen zu richten.

Ausschlüssen entgegenwirken: Transkulturelle Kulturarbeit und partizipative, transdisziplinäre Forschung

In dem Diskurs rund um emanzipatorische Praxen und Transformationen der Institutionen nehmen seit Anfang der 1990er Jahre dezentrale Kunst- und Kulturinitiativen, auch als „Kunst vor Ort“ benannt, eine wichtige Rolle ein, indem sie mit einer breiten, migrationsgesellschaftlich geprägten Bevölkerung arbeiten. In diesem Kontext sind transkulturelle Konzepte wichtig, „die das Engagement für eine gleichberechtigte und soziokulturell diversifizierte Gesellschaft aufbringen und Barrieren für eine unterrepräsentierte und marginalisierte Gruppe abbauen“

(Pilić/Wiederhold 2015: 21).^[5] (*46) Transkulturelle Kulturarbeit zielt auf eine Ermöglichung von Vielheit (Terkessidis 2010)^[6] (*64) ab, ohne Differenzen eines „Wir“-„Ihr“ festzuschreiben, sondern mit der Intention, mit Differenzen im Rahmen eines gemeinsamen, transformativen Prozesses umzugehen. Damit müssen kulturpolitische Maßnahmen einhergehen: „Eine ‚Kultur für alle‘ bedarf jener Räume, in denen ein ‚Willkommen-Sein‘ möglich wird, das gerade Migrant_innen nicht als das ‚andere‘ setzt, sondern ein egalitäres Miteinander zulässt.“ (Ebd.)^[7] (*64)

Verschiedene, in den letzten Jahren mit Bezügen zu Kunst und Kultur entwickelte antirassistische, intersektionale und postkoloniale Ansätze (Castro Varela/Dhawan


2009; (*7) Kazeem 2015; (*23) Kazeem/Schaffer 2012; (*25) Salgado 2011; (*48) Schnittpunkt 2009; (*50) sowie die Perspektive der Migrationspädagogik (*10) im Kontext von ästhetischer Bildung (Mecheril 2011; (*34) 2015; (*35) setzen ebenso hier an, indem sie anstatt mit Konzepten der Multi- und Interkulturalität mit Ansätzen der „Transkulturalität“ arbeiten. Die Tagung und Publikation „Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft“ (Institut für Auslandsbeziehungen et al. 2011; (*21) sowie zwei in dem Kontext stehende Ausgaben von *Art Education Research* (Landkammer/Mörsch 2012; (*27) 2014; (*28) zeigen beispielsweise Denk- und Handlungsperspektiven für das Feld auf. Kritisiert wird, dass im Zuge des Diskurses über die Schaffung von Zugängen für Migrant_innen sich die Institutionen selbst legitimieren und zeitgemäßer erscheinen wollen, aber das Paradox übersehen werde, „dass eine Anerkennung von Benachteiligungen und Ausgeschlossensein immer auch deren Wiederholung bedeutet“ (Mörsch 2011a: 12; (*40) vgl. Mecheril 2011). (*34) Ziel ist es, den Diskurs weg von „Migrationsanderen“, hin zu einer Reflexion über die Rolle der von der Kunstvermittlung gestalteten Räume in der Migrationsgesellschaft zu verschieben (Mörsch 2011a: 15). (*40) Denn:

„Wenn Rassismus und Ausgrenzung strukturell gesehen werden, kann die Vision einer Kunstvermittlung, die Ausschlussmechanismen entgegenwirkt und Kunsträume als Lern- und Handlungsorte gerade für minoritäre Positionen nutzbar macht, das Selbstverständnis von Kulturinstitutionen und Kunstvermittlung nicht unberührt lassen. Kunstvermittlung soll damit – in Anlehnung an Spivaks Konzept des Verlernens von Privilegien – als Dynamik von Lernen und Verlernen konzipiert werden.“ (Mörsch 2011a: 16). (*40)


Wie weiter oben bereits dargestellt, werden hier eine kritische Selbstreflexion und das Hinterfragen von Machtverhältnissen eingefordert.

In diesen Prozessen hat die Herstellung von Bedingungen für kollektive und kollaborative Wissensproduktion eine zentrale Bedeutung. Dabei geht es um das Anerkennen einer Gleichwertigkeit unterschiedlicher Wissensformen, wie jener des Erfahrungswissens und des akademischen Wissens, sowie um die Thematisierung von und einen bewussten Umgang mit ungleichen strukturellen Machtverhältnissen zwischen den beteiligten Akteur_innen (vgl. Landkammer 2012). (*27) In diesem Kontext wurden Ansätze der partizipativen Forschung im Feld der Kunst- und Kulturvermittlung aufgegriffen (Mörsch 2008; (*38) 2012; (*42) Landkammer 2012; (*26) Settele 2012; (*51) Wöhrer et al. 2017). (*58) Partizipative Forschung ist dabei nicht nur Werkzeug zur Weiterentwicklung der kritischen Kunst- und Kulturvermittlung, sondern konstitutiver Bestandteil eines Methodensets zur gesellschaftskritischen und transkulturellen Bildungs- und Kulturarbeit.

Die Kunstwissenschaftlerin Rachel Mader hat im Kontext partizipativer Kunst und der Herstellung von Öffentlichkeit argumentiert, dass künstlerische Praxen differenzierter und vielschichtiger als theoretische Positionen mit diversen Öffentlichkeiten interagieren und Auseinandersetzungen anregen. Würde man all die Theorien – wie das Konzept zu Öffentlichkeiten (im Plural), die durch Aushandlungsprozesse hergestellt werden – ernst nehmen, erfordere dies umfassende theoretische Analysearbeit, die aber kaum alle Momente von Öffentlichkeit und unkontrollierbaren Widersprüchlichkeiten, die durch diese Kunstpraxen hergestellt werden, fassen kann, sondern immer nur Fragmente und damit in „eindimensionalen Urteilen“ verfangen ist (Mader 2014: 109). (*32) Sie

argumentiert: „Diese Vielschichtigkeiten genauso zu benennen und interpretative Offenheit und Unsicherheiten auszuhalten, das erscheint mir eine Kompetenz, die die Kunst gegenwärtig besser beherrscht als die Wissenschaft.“ (Ebd.: 110)  (*32) Diese Praxis ist so vielschichtig, komplex, widersprüchlich und prozesshaft, dass wir sie auf theoretischer Ebene nur in Teilen mit ganz konkreten Fragen und abseits von disziplinären Grenzen fassen können. Dies ist ein wichtiger Punkt, umgelegt auf teilhabeorientierte kulturelle Praxis. Gefragt sind daher inter- und transdisziplinäre Ansätze sowie teambasierte und partizipative Forschung, die diese wichtigen Fragen aus verschiedenen Perspektiven kontextualisieren und diskutieren können.

Kein Fazit: Handlungsfelder kritischer kultureller Teilhabe




„Kritisches Denken gibt uns die Mittel, die Welt so zu denken, *wie sie ist* und *wie sie sein könnte*.“ (Wacquant 2006: 669 zitiert in Hark 2009, Hervorhebung i.O.)  (*56)


Die bisher diskutierten Aspekte werfen wichtige Fragen auf: Wie lassen sich die Forderungen nach Teilhabe, nicht-diskriminierenden Sprachpolitiken und der Öffnung von Institutionen tatsächlich einlösen? Wie sieht eine transformative, emanzipatorische und solidarische Arbeit in Kunst und Kultur aus, die neue und andere Denk- und Erfahrungsräume kultureller Teilhabe erschließt? Dies sind komplexe, vielschichtige Fragen, die jeweils und konkret in den verschiedenen Kontexten wiederum neue, unabschließbare Fragen, Herausforderungen und Widersprüchlichkeiten aufwerfen.

Verschiedene Aspekte erscheinen mir besonders wichtig, um hin zu einer kritischen kulturellen Teilhabe (auch neue) Zugänge zu ermöglichen, Ausschlüssen entgegenzuwirken und neue Perspektiven einzunehmen: Aus den erläuterten Positionen und Handlungsfeldern wird klar, dass es einerseits notwendig ist, Machtverhältnisse zu thematisieren, kritisch zu beleuchten und offen zu legen: Damit einher geht ein bewusster Umgang mit ungleichen strukturellen Machtverhältnissen der beteiligten Akteur_innen und ein Infragestellen von Sprechpositionen. Dazu gehört auch die Selbstreflexion, das Hinterfragen von (z.B. eurozentristischen) Grundannahmen und das Abgeben von Privilegien auf individueller Ebene sowie die grundlegende Transformation von Institutionen (im Rahmen von angebotenen Programmen, Publikum und Personal). Andererseits steht die Entwicklung und Umsetzung von ermächtigenden und solidarischen Möglichkeiten der Teilhabe und der Selbstrepräsentation von und mit den Beteiligten im Rahmen von diskriminierungssensiblen Kooperationen und Allianzen im Zentrum der Bestrebungen einer kritischen Praxis von kultureller Teilhabe. Um solche Prozesse anzustoßen (oder überhaupt umzusetzen), erfordert es ein permanentes Lernen und Verlernen, eine selbstreflexive Haltung und ein offenes Einlassen auf widersprüchliche und schwierige Prozesse, die viel Zeit und Raum benötigen.

Wichtig ist dabei, die eigene Positionierung und das jeweilige Verständnis von Kunst, Kultur und Bildung offenzulegen und zu begründen. *(11) Schließlich geht es vor allem darum, einen selbstreflexiven und kritischen Perspektivenwechsel vorzunehmen und aus einem anderen – transdisziplinären, offenen, diskriminierungssensiblen – Blickwinkel auf Zugänglichkeiten, Barrieren und kulturelle Produktion zu schauen, bisher unbekannte kulturelle Praktiken wahrzunehmen und auf dieser Grundlage sich selbst sowie institutionelle Zielsetzungen, interne Strukturen und Programmpolitik zu verändern.

Grundlage für ein Verständnis einer kritischen kulturellen Teilhabe sind ein erweiterter und reflektierter Kulturbegriff, der in die Praktiken und Diskurse eines westlichen, bürgerlichen und elitären Verständnisses von Kultur interveniert und Kultur als verhandelbare, konflikthafte und reflexive Praxis versteht. Diese Praxis bezeichnen wir am Programmbereich als kritische kulturelle Produktion. Ich würde also argumentieren, um kulturelle Teilhabe zu erforschen, zu unterstützen und umzusetzen, ist es notwendig, auf ein Verständnis von kritischer kultureller Produktion zurückzugreifen und in Theorie und Praxis Machtverhältnisse und Ermächtigungsprozesse kritisch und selbstreflexiv zu bearbeiten, um Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung zu eröffnen. Dies beinhaltet auch, Widerständigkeiten gegen neoliberale Dominanzverhältnisse und das Experimentieren mit und in Freiräumen zu ermöglichen.

Nun, was konkret tun? Wir können voneinander lernen. Bücher und Materialien, die Theorie und Praxis zusammenbringen, geben zentrale Impulse für die Umsetzung einer kritischen kulturellen Teilhabe: Genannt seien hier beispielsweise Geflüchtete und Kulturelle Bildung (Ziese/Gritschke 2016)  (*60) oder Kunstpraxis in der Migrationsgesellschaft - Transkulturelle Handlungsstrategien am Beispiel der Brunnenpassage (Pilić/Wiederhold 2015)  (*46) und die Berichte und Materialien von Selbstorganisationen wie die der Bündnisse kritischer Kulturpraktiker_innen mit *MIND THE TRAP!* (Berlin, 2016) und *Vernetzt euch!* (Berlin, 2015), MAIZ (Linz), Iconoclasistas (Buenos Aires), LesMigraS (Berlin, 2009), RISE (Australien, Canas 2015) und die Precarious Workers Brigade (London). *(12) Carmen Mörsch hat den Versuch unternommen, aus diesem Wissen der Praxen um Selbstermächtigung und Selbstbeschreibungen minorisierter Positionen vier Kriterien für Projekte kultureller Bildung und Kunstvermittlung zu formulieren, „welche die Gesellschaft und insbesondere das kulturelle Feld öffnen helfen“ (2016: o.S.)  (*43)

1. „Nothing about us without us“: in den Projekten sind die im kulturellen Feld nicht Vorgesehenen die Akteure. Sie kontrollieren die Inhalte, Formen, Ressourcen und Repräsentationen. Das heisst, sie entscheiden auch selbst, ob, wie und von wem sie dargestellt werden.
 2. Beteiligte Mehrheitsangehörige arbeiten in den Projekten nachweislich an einer aktiven Umverteilung von Mehrwert und Privilegien.
 3. Wissenschaftliche Begleitung oder formative Evaluation unterstützt die Herstellung von Zeit und Raum für eine kritische Reflexion und Bearbeitung der jedes Projekt durchziehenden Machtverhältnisse. Wobei diese kritische Reflexion nicht in Lähmung resultiert und dadurch selbst zum Alibi für den Erhalt von Privilegien führt.
 4. Findet das Projekt in einer Kulturinstitution statt, so trägt es dazu bei (zum Beispiel, indem es dies zur Bedingung macht), dass sich Diversifizierung von Strukturen wie zum Beispiel Personalzusammensetzung, Programmierung oder Curricula ereignet, nicht nur von Sichtbarkeiten im Werbematerial.
- (Mörsch 2016, o.S.)  (*43)

Konkret bräuchte es, wie vielfach bereits gefordert wurde, für gesellschaftliche Partizipationsmöglichkeiten antidiskriminierende, offene Angebote kultureller Bildung, nachhaltige Unterstützung von Initiativen der freien Szene und der kritischen Kulturvermittlung, die Schaffung von Freiräumen, eine stärkere Integration von Kunst und Kultur in Zusammenarbeit mit Künstler_innen in das Bildungssystem und die Unterstützung dezentraler und transdisziplinärer Kulturinitiativen, Einbezug der Perspektive der Menschen, um die es geht, in kulturelle Bildungsprojekte, um nur einige Aspekte zu nennen. *(13) Durch diese - und viele weitere Maßnahmen - könnten die emanzipatorischen Forderungen für eine solidarische und offene Gesellschaft, basierend auf einer diskriminierungssensiblen Zusammenarbeit und auf mehrdimensionalen Perspektiven, umgesetzt werden.

//Zur Person

Elke Zobl

Elke Zobl leitet seit 2010 den Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion an der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst, sowie verschiedene Drittmittelprojekte in den Bereichen Forschung, Wissenschaftskommunikation und Kultur, aktuell „Räume kultureller Demokratie“. Nach Studien der Kunstpädagogik im Fach Bildhauerei, Germanistik, und der Kunst- und Kulturwissenschaften in Salzburg, Wien, und North Carolina, USA), forschte sie an der Universität of California San Diego (USA) zu alternativen, feministischen Medien und transnationalen Netzwerken. Seit 2017 ist sie Associate Professorin am Fachbereich Kommunikationswissenschaft und an der Interuniversitären Einrichtung Wissenschaft und Kunst. Als Kulturvermittlerin führt sie Workshops mit Jugendlichen durch, bietet Weiterbildungsangebote für Multiplikator:innen an und entwickelt laufend künstlerisch-educative Vermittlungsmaterialien.

Mehr Info

//Literaturnachweise

- *1 AG Postkoloniale Migration(en) und Anti-Rassismus (2014): RCG – Magazin zu Intersektionalität. Heinrich Böll Stiftung. Zugriff am 30. Oktober 2015 unter <https://heimatkunde.boell.de/2014/10/06/rcg-magazin-zu-intersektionalitaet>
- *2 O.V. (2014-2016): Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the field of Higher Art Education. Online unter: <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/>
- *3 Benzer, Sabine//G Kultur Vorarlberg (2016): Kultur für alle. Gespräche über Verteilungsgerechtigkeit und Demokratie in Kunst und Kultur heute. Wien/Bozen: Folio Verlag.
- *4 Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed.
- *5 Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- *6 Canas, Tania (2015): 10 things you need to consider if you are an artist – not of the refugee and asylum seeker community – looking to work with our community. RISE (Refugees, Survivors and Ex-Detainees). Australien. Online unter: <http://riserefugee.org/10-things-you-need-to-consider-if-you-are-an-artist-not-of-the-refugee-and-asylum-seeker-community-looking-to-work-with-our-community/>
- *7 Castro Varela, Maria Do Mar/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Postkolonialismus und Bildung. In: Mörsch, Carmen (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich: Diaphanes, S. 339-353.
- *8 Dewey, John (1964): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.
- *65 Fraser, Andrea (2005): From the Critique of Institutions to an Institution of Critique. In: Artforum, September 2005, XLIV, No. 1, S. 278-283.
- *9 Freire, Paulo (1978 [1970]): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

- *10 Fuchs, Max (2016a): Kultur für alle! Kulturelle Ungleichheit im sozialen Kontext. In: *Neue Gesellschaft/Frankfurter Hefte* Nr. 6/2016, S. 70-73.
- *11 Fuchs, Max (2016b): Bildung als kulturelle Teilhabe? In: Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): *Didaktik und Differenz*. Kempten: Klinkhardt, S. 33-43.
- *12 Fuchs, Max (2017): Brauchen wir eine „Kritische Kulturpädagogik“? Eine Skizze. *Kulturelle Bildung*. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/brauchen-kritische-kulturpaedagogik-skizze> (24.9.2018)
- *13 Giroux, Henry et al. (Hg.) (1994): *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, London, N.Y.: Routledge.
- *14 Gaztambide-Fernández, Rubén (2014): Warum die Künste nichts tun. Auf dem Weg zu einer neuen Vision für die kulturelle Produktion in der Bildung. In: Hamer, Gunhild (Hg.): *Wechselwirkungen. Kulturvermittlung und ihre Effekte*. München: Kopaed, S. 51-86.
- *15 Glaser, Hermann, Stahl, Karl Heinz (1983): *Bürgerrecht Kultur*. Frankfurt/Berlin/Wien: Ullstein.
- *16 Hark, Sabine (2009): Was ist und wozu Kritik? Über Möglichkeiten und Grenzen feministischer Kritik heute. In: *feministische studien* 27/1, S. 22-35.
- *17 Huber, Marty (2014): *Toolbox: Verletzende Sprache angehen*. IG Kultur. Online unter: <http://igkultur.at/projekte/check-the-facts-mind-the-gap/toolbox-verletzende-sprache-angehen> (30.10.2015)
- *18 hooks, bell (1994): *Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- *19 Hoffmann, Hilmar (1981 [1979]): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle. Erweiterte und aktualisierte Ausgabe*, Frankfurt/Main: Fischer TB Verlag.
- *20 IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.) (2013): *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*. Online unter: <http://www.kultur-vermittlung.ch>
- *21 Institut für Auslandsbeziehungen, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste; Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hg.) (2011): *Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011*. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen e. V. Online unter: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf
- *22 Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.) (2012): *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5)*. Wien: Turia + Kant.
- *23 Kazeem, Belinda (2015): *Ich bin viele!* In: Schmeiser, Jo (Hg.): *Conzepte*. Wien, Zaglossus Verlag. Online unter: <http://www.conzepte.org/home.php?il=50&l=deu>
- *24 Kazeem-Kamiński, Belinda (2016): *Engaged Pedagogy: Antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien: Zaglossus Verlag.
- *25 Kazeem, Belinda/ Schaffer, Johanna (2012): „Talking back. bell hooks und Schwarze feministische Ermächtigung.“ In: Karentzos, Alexandra/Reuter, Julia (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 178-188.
- *26 Landkammer, Nora (2012): *Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung*. In: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen (Hg.): *Kunstvermittlung in Transformation*. Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 199-211.
- *27 Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (Hg.) (2012): *Kunstunterricht und -vermittlung in der Migrationsgesellschaft, Teil 1: Sich irritieren lassen*. *Art Education Research* No. 6.
- *28 Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (Hg.) (2014): *In Widersprüchen handeln. Kunstvermittlung und -unterricht und in der Migrationsgesellschaft, Teil 2*. *Art Education Research* No. 8. Online unter: <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/no-8/>
- *29 Lang, Siglinde/Klaus, Elisabeth/Zobl, Elke (2015): *Re-think: Kultur produzieren?!. Ein Rück- und Ausblick auf die Forschung am Programmbereich ‚Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion‘*. In: *p|articipate – Kultur aktiv gestalten #06*. Online unter: <https://www.p-art-icipate.net/cms/re-think-kultur-produzieren/>
- *30 LesMigraS (2009): *Einschluss statt Ausschluss? Diskriminierungssensible Zusammenarbeit jenseits von Öffnungsprozessen*. *Lesbenberatung Berlin e.V.* Online unter: <http://lesmigras.de/diskriminierungssensible-zusammenarbeit-397.html>
- *31 Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (2015): *Queering (next) Art Education: Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen*. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): *What's next? Art Education. A Reader*. München: kopaed, S. 188-190.
- *32 Mader, Rachel (2014): *Begegnen, interagieren, verhandeln - zur Neukonzeption von Öffentlichkeit in der partizipatorischen Kunstpraxis*. In: Danko, Dagmar/Moeschler, Oliver/ Schumacher, Florian (Hg.): *Perspektiven der Kunstsoziologie II. Kunst und Öffentlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 95-111.

- *33 Mandel, Birgit (2016/2017): Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/audience-development-kulturelle-bildung-kulturentwicklungsplanung-community-building>
- *34 Mecheril, Paul (2011): Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Institut für Auslandsbeziehungen, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste; Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa), S. 26-35. Online unter: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf
- *35 Mecheril, Paul (2015): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 205-2015. (Erstmals publiziert in: Art Education Research, 3(6), 2012)
- *36 Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.) (2006): Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen. Bielefeld: transcript.
- *37 Mörsch, Carmen (o.J.): Watch this space!: Position beziehen in der Kulturvermittlung. Basistext für die Fachtagung „Theater – Vermittlung – Schule“. Online unter: <http://www.theaterschweiz.ch/fileadmin/sbv/SBV/Basistext.pdf> (24.9.2018)
- *38 Mörsch, Carmen (2008): Regierungstechniken und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess. In: Pinkert, Ute (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin, Milow, Straßburg: Schibri-Verlag.
- *39 Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung II. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich/Berlin: diaphenes, S. 9-33.
- *40 Mörsch, Carmen (2011a): Über Zugang hinaus. Nachträgliche Gedanken zur Arbeitstagung „Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft“. In: Institut für Auslandsbeziehungen, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste; Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa), S. 10-18. Online unter: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf
- *41 Mörsch, Carmen (2011b): Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik. In: Lüth, Nanna/Himmelsbach, Sabine für das Edith-Ruß-Haus für Medienkunst (Hg.): medien kunst vermitteln. Revolver Publishing: Berlin, S. 19-31.
- *42 Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.): Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5). Wien: Turia + Kant, S. 55-77.
- *43 Mörsch, Carmen (2016): Urteilen Sie selbst: Vom Öffnen und Schließen von Welten. In: Kompetenzverbund Kulturelle Integration und Wissenstransfer KiWiT: Kultur öffnet Welten. Online unter: https://www.kultur-oeffnet-welten.de/positionen/position_2944.html
- *44 Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. Online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildungskunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt>
- *45 Mörsch Carmen /Settele, Bernadett (Hg.) (2012): Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger&Spiess.
- *46 Pilić, Ivana/Wiederhold, Anne (2015): Kunstpraxis in der Migrationsgesellschaft – Transkulturelle Handlungsstrategien am Beispiel der Brunnenpassage Wien. Bielefeld: transcript.
- *47 Projekt Lern- und Erinnerungsort Afrikanisches Viertel (Leo) beim Amt für Weiterbildung und Kultur des Bezirksamtes Mitte von Berlin/Marmer, Elina (Hg.) (2015): Rassismuskritischer Leitfaden. Online unter: www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barriere_frei-NEU.pdf (30.10.2015)
- *48 Salgado, Rubia (2011): Aufrisse zur Reflexivität. In: Institut für Auslandsbeziehungen, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste; Institut für Kunst im Kontext der Universität der Künste Berlin (Hg.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa), S. 53-56. Online unter: http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/edition/kunstvermittlung_migrationsgesellschaft.pdf

- *49 Scheytt, Oliver/Sievers, Norbert: Kultur für alle! Der Kommentar. Hilmar Hoffmann zum 85. Geburtstag. In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 30, III, 2010, S. 30-31.
- *50 Schnittpunkt (Kazeem, Belinda/ Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora) (2009): Das Unbehagen im Museum. Postkoloniale Museologien. Turia + Kant, Wien. Online unter: <http://www.turia.at/dl/start.html>
- *51 Settele, Bernadett (2012): Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung. In: Settele, Bernadett/Mörsch, Carmen (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 150-170.
- *52 Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen Bd. 30. Online unter: http://mbr.uni-koeln.de/kpp/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf (30.10.2015).
- *53 Sternfeld, Nora (2015 [2005]): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. In: Meyer, Torsten/Kolb Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 326-333.
- *54 Stöger, Gabriele (2002): Wer schon Platz genommen hat, muss nicht zum Hinsetzen aufgefordert werden. In: Rollig, Stella/Sturm, Eva (Hg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien: Turia + Kant, S. 184-197.
- *64 Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- *55 trafo.K (2011): FLIC FLAC* Feministische Materialien für den Kunstunterricht. Art Education Research (3). Online unter: www.trafo-k.at/_media/download/trafo.K_Feministische-Materialien-f%C3%BCr-den-Kunstunterricht_2011.pdf (30.10.2015)
- *56 Wacquant, Loïc (2006): Kritisches Denken als Zersetzung der Doxa. In: Bittlingmayer, Uwe/Bauer, Ullrich (Hg.): Die Wissensgesellschaft: Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden, S. 669-674.
- *57 Wieczorek, Wanda (2018): Zurücktreten bitte! Mehr kulturelle Teilhabe durch rationale Kulturvermittlung. München: kopaed.
- *58 Wöhrer, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS.
- *59 Zembylas, Tasos (2011): Kulturpolitik in Österreich. In: Klein, Armin (Hg.): Kompendium Kulturmanagement. Handbuch für Studium und Praxis. München: Vahlen, 4. überarb. Auflage, S. 141-156.
- *60 Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hg.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.
- *61 Zobl, Elke/Klaus, Elisabeth/Lang, Siglinde/Moser, Anita/Baumgartinger, Persson Perry (Hg.) (2019): Kritische kulturelle Produktion. Schlüsselkonzepte im Kontext intervenierender und partizipativer künstlerischer Praxen. Bielefeld: transcript.
- *62 Zobl, Elke/Huber, Laila (2015): Fragen, verlernen, intervenieren, teilhaben. Kulturelle Interventionen und kritische Kunstvermittlung. In: p/art/icipate - Kultur aktiv gestalten #06, <https://www.p-art-icipate.net/cms/fragen-verlernen-intervenieren-teilhaben/>
- *63 Siegessäule.de: Das queere Onlinemagazin aus Berlin, 13.7.2017, https://www.siegessaule.de/no_cache/newscomments/article/3412-disability-mad-pride-parade-negative-worther-wie-freaks-und-krueppel-werden-von-uns-wieder-p.html

//Fussnoten

- * 1 Dieser Beitrag entstand im Nachfeld der Gesprächsreihe „Kultur für alle – Kultur mit allen? Positionen, Reflexionen, Handlungsfelder kultureller Teilhabe“ am Schwerpunkt Wissenschaft & Kunst im Wintersemester 2017/18 (Konzept: Elke Zobl, Elke Smodics, Dilara Akarçesme, Laila Huber). Entwicklung und Durchführung der Gesprächsreihe im Rahmen des Projektes „Kulturelle Teilhabe in Salzburg“ sowie in Kooperation mit dem Salzburg Museum, periscope – initiative für kunst- und zeitgenoss_innen, ARGEkultur, Dachverband Salzburger Kulturstätten, Stadt Salzburg Beauftragtencenter. Ein Teil der Gesprächspartner_innen hat für diese eJournal Ausgabe Texte verfasst (Elisabeth Magdliner, Max Fuchs) ein Teil wurde interviewt (s. dazu in Practice). Ich danke allen Gesprächspartner_innen ganz herzlich, Laila Huber und Elke Smodics für ihre wichtigen Inputs und die Zusammenarbeit und Persson Perry Baumgartinger für das Feedback zur Überarbeitung dieses Textes!

Nähere Infos zur Gesprächsreihe

- * 2 *In einer transdisziplinären Arbeitsgruppe in dem Projekt „Kulturelle Teilhabe in Salzburg“ (2017-2020) erforschen wir Grundlagen, Möglichkeiten, Herausforderungen und Strategien kultureller Teilhabe allgemein und in Stadt und Land Salzburg im Besonderen. Dabei interessiert uns, welche Ausschlüsse im Kulturbereich stattfinden, wir eruieren, wo Handlungsbedarf besteht, und geben Impulse für Veränderungen.
Zum Projekt*
- * 3 *Die Arbeiten des Institute of Art Education (IAE) an der Zürcher Hochschule der Künste unter der Leitung von Carmen Mörsch waren und sind für mich in der Entwicklung dieses Ansatzes zentral. Mörsch vertritt einen Ansatz der Kulturvermittlung als kritische und selbstreflexive Praxis, von dem ich sehr viel gelernt habe und auf den ich mich in dem Beitrag beziehe, s. Website des IAE.*
- * 4 *Dies ist natürlich eine sehr verkürzte und kondensierte Darstellung, für eine weitergehende Diskussion siehe auch Fuchs in dieser eJournal-Ausgabe.*
- * 5 *Zum Verhältnis von Demokratie und Erziehung s. zentral John Dewey 1964.*
- * 6 *S. dazu: <https://www.pride-parade.de>, <https://www.facebook.com/PrideParadeBerlin>.*
- * 7 *www.makingart.at. Für eine Zusammenstellung solcher Materialien siehe das Archiv für emanzipatorische Praxen, das im Projekt „Strategien für Zwischenräume. Neue Formate des Ver_Lernens in der Migrationsgesellschaft“ von trafo.K entwickelt wurde (<http://verlernen.trafo-k.at/index.php>), sowie die Materialiensammlung auf Taking Part (www.takingpart.at).*
- * 8 *<https://colivre.net/another-roadmap>*
- * 9 *<https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426616>*
- * 10 *Bei der Migrationspädagogik „richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind“ (Mecheril 2015: 207).*
- * 11 *Mörsch fordert dies eingehend in ihrem Beitrag „Watch this space!: Position beziehen in der Kulturvermittlung“ (o.J), online unter <http://www.theaterschweiz.ch/fileadmin/sbv/SBV/Basistext.pdf>*
- * 12 *MIND THE TRAP! <https://mindthetrapberlin.wordpress.com/>, Vernetzt euch! Strategien und Visionen für eine diskriminierungskritische Kunst- und Kulturszene: <http://www.vernetzt-euch.org/>, dazu das Plakat „Strategien für eine kritische Kulturarbeit“: http://www.vernetzt-euch.org/wp-content/uploads/2016/02/Vernetzt-euch_doku_bildschirm.pdf. MAIZ: <https://www.maiz.at/>, Precarious Workers Brigade: <https://precariousworkersbrigade.tumblr.com/>, Iconoclasistas: <http://www.iconoclasistas.net/>*
- * 13 *Der Kulturentwicklungsplan des Landes Salzburg geht einen wesentlichen Schritt in diese Richtung, offen bleibt derzeit noch dessen Umsetzung. S. <http://www.kep-land-salzburg.at>*