# RETHINK!

ISSUE 06 | 10.2015

# Inhalt


Editorial _ Impressum Issue 6 ..... 1

Introduction _ Grußwort ..... 2

Introduction _ Introduction ..... 3

Articles _ Re-think: Kultur produzieren?! ..... 5

Articles _ Fragen, verlernen, intervenieren, teilhaben ..... 9

Articles _ Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion ..... 15

Articles _ Rethinking Collective Artistic Production ..... 21

Articles _ Knowledge-based cooperation between art music composers and musicians ..... 32

Practice _ Reflecting on Learning Processes ..... 39

Practice _ Social Hacking: Listige Eingriffe in Wissens- und Raumordnungen ..... 47

Practice _ „Warum ist das so?“ ..... 53

Practice _ Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt ..... 59

Open Space _ Open Space: Taratatataaatam... ..... 70

Notes _ Notes ..... 71

Recommended _ Recommended ..... 73

Activities _ Wenn Städte befragt und Passanten vertont werden ..... 80

Activities _ Making Art, Making Media, Making Change (Teil I) ..... 85

Activities _ Making Art, Making Media, Making Change (Teil II) ..... 88

Activities _ Exzess der Vermittlung – und wie viel davon vertragen welche BesucherInnen? ..... 92

Activities _ Social Media in Arts & Culture ..... 101

Activities _ fingerprints ..... 104

Activities _ Arts Entrepreneurship: Künstlerisch-kulturelles Unternehmertum?! ..... 107

Activities _ Hot Spot: Nikosia ..... 111

Activities _ W&K-Forum vom 5.5.2015 – Resümee ..... 119

Preview _ Preview ..... 120

# Editorial _ Impressum Issue 6

p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten // p/art/icipate – Producing culture actively
eJournal des Programmbereichs Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion//eJournal of the program area Contemporary Arts & Cultural Production

Herausgeber: Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion, Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst, Universität Salzburg in Kooperation mit der Universität Mozarteum – Elke Zobl, Siglinde Lang

Editor: Program area Contemporary Arts & Cultural Production, Focus area Science & Art, University of Salzburg in cooperation with University Mozarteum – Elke Zobl, Siglinde Lang

www.p-art-icipate.net

6. Ausgabe Oktober 2014 // 6th Issue: October 2014

ISSUE 6: „Rethink! Über das Verhältnis von Kunst und kultureller Bedeutungsproduktion“

Inhaltliche Koordination: Siglinde Lang

Mitarbeitende: Christina Tosoni, Roswitha Gabriel

Lektorat: Roswitha Gabriel

Englisches Lektorat: Lisa Rosenblatt

Layout: ger2

Programmierung: roiders.at

## //Gerbert Schwaighofer

# Introduction _ Grußwort

Im Oktober 2015 erscheint nun schon die 6. Auflage des eJournals mit dem Titel „Rethink! Über das Verhältnis von Kunst und kultureller Bedeutungsproduktion“, herausgegeben vom Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion.

Diese Ausgabe unter der Redaktion von Siglinde Lang befasst sich mit Prozessen des Reflektierens, des Um- und auch Querdenkens und gibt auch mir die Gelegenheit, über eine spannende und bewegte Zeit am Schwerpunkt zu reflektieren.

Der Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst nahm 2003 seine Arbeit auf. Als erste Zusammenarbeit einer Musikuniversität und einer Universität mit einer starken geisteswissenschaftlichen Ausrichtung wurde dieser Schwerpunkt in der Musikstadt Salzburg verankert.

Hier am Schwerpunkt haben Studierende der eher wissenschaftlich orientierten Kultur- und Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg gemeinsam mit den eher künstlerisch-praktisch ausgerichteten Studierenden der Universität Mozarteum die Möglichkeit, in einem Lehrprogramm beide Sichtweisen zusammen zu führen und näher kennen zu lernen.

Daneben bietet der Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst auch ein umfangreiches Angebot an Symposien, Tagungen, Workshops und einer öffentlichen Gesprächsreihe, dem W&K-Forum.
Diese Veranstaltungen sind zum Teil sowohl in die Lehre eingebunden als auch einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich.
Der Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion ist seit 2010 Teil des Kooperationsschwerpunkts Wissenschaft und Kunst und widmet sich, ebenso wie die beiden Programmbereiche Kunstpolemik-Polemikkunst und Vermittlung zeitgenössischer Musik, die im Oktober 2014 ihre Arbeit aufgenommen haben, der Vermittlung von Wissenschaft und Kunst, in den drei Bereichen Forschung, Lehre und öffentliche Veranstaltungen.

Seit 2012 erarbeitet der Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion zwei Mal im Jahr eine Ausgabe des eJournals. Bisher wurden Themen aus der Kulturellen Produktion aufgearbeitet, die sich mit aktuellen Forschungsansätzen und kontroversen Debatten befasst haben.

Die kommenden Ausgaben sollen – einmal jährlich – in Zukunft auch unter der Mitarbeit aller drei Programmbereiche entstehen. So wird das eJournal auch weiterhin als Sprachrohr und Forum für die Forschungsaktivitäten am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst fungieren.

Ich möchte Sie also einladen, sich mit den spannenden Themen aus der Kunst und Kulturproduktion zu befassen und sich mit uns auf einen Diskurs über Wissenschaft und Kunst einzulassen.

Gerbert Schwaighofer

Leitung Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft & Kunst

## //Siglinde Lang

# Introduction _ Introduction

Kulturelle Produktion fassen wir als ein kritisches und aktives Mitgestalten der eigenen Lebenswelt(en): *(1) In den ersten fünf Themenausgaben von *p-art-icipate* haben wir aktuelle Forschungsansätze, kontroverse Debatten sowie Projekte und Fallstudien diskutiert, die unserer Prämisse 'Kultur aktiv gestalten' folgen: Initiieren (No. 1), Engagieren (No. 2), (öffentlich) Kommunizieren (No. 3) sowie *Intervenieren* (No. 4 und No. 5) stellen zentrale Handlungsfelder kultureller Produktionsprozesse, die eines verbindet: Zum Nachdenken, oft auch Agieren anzuregen, um Prozesse der Neuverhandlung eines kulturellen Status quo zu evozieren.

*Rethink!* ist nun die 6. Ausgabe des Programmbereichs Zeitgenössische Kunst und kulturelle Produktion, aber gleichzeitig auch die 1. Ausgabe in der neuen Periode 2014-2017 des Kooperationsschwerpunkts Wissenschaft & Kunst (siehe Grußwort von unserem Leiter, DDr. Schwaighofer). In dieser 2. Periode gehen wir verstärkt der Frage nach, wie künstlerische Strategien den Kreislauf der Kulturproduktion aktiv mitgestalten (können), sodass eine kulturelle Veränderung in Richtung einer partizipativen Kultur ermöglicht werden kann. Wir werden Projekte umsetzen, die sowohl mit dem Rahmenthema Konzepte – Resonanz – Transfer eng verzahnt, als auch mit Drittmittelanträgen, forschungsorientierter Lehre und konkreten Vermittlungsaktivitäten verknüpft sind.

*Rethink!* verstehen wir demgemäß als Schnittstelle zum Vergangenen und als Blick in zukünftige Aufgaben: Die in dieser Ausgabe versammelten Artikel, Fallbeispiele und Rückblicke auf Aktivitäten des vergangenen Studienjahres beziehen sich und verweisen auf diese Zielsetzungen. Besonders freut uns, dass wir Ergebnisse der von uns intendierten engen Verbindung von Forschung, Lehre und Vermittlung präsentieren dürfen: Denn aktuelle Forschungsprojekte verweisen auf die konkrete Zusammenarbeit mit Studierenden, wie auch zahlreiche Beiträge von Studierenden verfasst wurden, die nicht nur – im Sinne von Transfer – über forschungsorientierte Lehrveranstaltungen berichten, sondern auch eigene Projekte und Konzeptionen vorstellen. Allen Studierenden – wie auch allen Autor_innen dieser Ausgabe – sei an dieser Stelle besonders herzlich gedankt!

Unsere Empfehlungen gelten jenen Publikationen und Artikeln, die zum Themenfeld ‚Kulturelle Produktion' im letzten Studienjahr verfasst worden sind. Und verpassen Sie nicht, in unseren open space reinzuschauen: Dort erwartet Sie ein Mitschnitt einer Performance zu „P_ART_ICIPATE", die für die W&K Feierlichkeiten im Oktober 2014 von unseren Studierenden konzipiert und umgesetzt wurde!

Doch auch im Oktober 2015 gibt es etwas zu feiern: An dieser Stelle dürfen wir nämlich unserer Co-Leiterin, Elisabeth Klaus, von ganzem Herzen zu ihrem 60. Geburtstag gratulieren! Bereits 2010-2014 hat sie als Leiterin (gemeinsam mit Elke Zobl) des internationalen Uni-Lehrganges M.A. in Cultural Production eng mit dem Programmbereich zusammengearbeitet und uns stets mit Rat und Tat in Forschungsprojekten und organisatorischen Agenden unterstützt. Diese Ausgabe möchten wir – Elke Zobl und Siglinde Lang als Herausgeberinnen – ihr widmen und uns für die gute Zusammenarbeit bedanken!

*p-art-icipate* wird ab heuer nur mehr einmal jährlich erscheinen, um sich stets den Aktivitäten des gesamten vergangenen Studienjahres widmen zu können. Denn viele (Lehr-)Projekte gehen über zwei Semester. Im Preview erhalten Sie einen ersten

Vorgeschmack auf unsere Aktivitäten in 2015/16, die dann sicherlich auch Inhalt von eJournal No. 7 sein werden!

Allen Leser_innen wünsche ich textuelle und – vereinzelt auch – visuelle Impulse zum Reflektieren, Umdenken und Assoziieren!

Herzlichst,
Siglinde Lang
Inhaltliche Koordination der 6. Ausgabe

## //Fussnoten

*1 *Siehe dazu v.a.: Artikel "Re-think: Kultur produzieren?!"*

//Siglinde Lang //Elisabeth Klaus //Elke Zobl

# Articles _ Re-think: Kultur produzieren?!

Ein Rück- und Ausblick auf die Forschung am Programmbereich ‚Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion'

Seit 2010 existiert der Programmbereich ‚Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion', der sich interdisziplinär mit dem Konnex zwischen zeitgenössischer Kunst als kritischer kultureller Praxis und der Lebenswelt der Menschen auseinandersetzt. Was bedeutet Kultur produzieren? Welche Rolle nimmt kulturelle Produktion in der zeitgenössischen Kunst ein? Und vice versa: Inwiefern spielen künstlerische Praxen in der kulturellen Bedeutungsproduktion eine Rolle? Wie gestalten verschiedene Teilöffentlichkeiten Prozesse kultureller Produktion aktiv mit? Welche künstlerischen und kulturellen Interventionen, Strategien und Taktiken kommen dabei zum Einsatz? Solche Fragen diskutieren und erforschen wir im Team. Wir haben viel gelesen, beobachtet, lebhaft debattiert, nachgelesen und kritisiert und kontinuierlich weiterentwickelt.

Gemeinsam haben wir ein Verständnis von kultureller Produktion erarbeitet, das ein kritisches und aktives Mitgestalten der eigenen Lebenswelt(en) umfasst: Kulturelle Produktion fassen wir als einen Zirkulationsprozess auf, in dem Sichtweisen und Einstellungen reproduziert, aber auch neu erzeugt und verhandelt werden können. (Klaus 2012, (*5) Lang/Zobl 2013 (*12) und 2015; Lang 2013; (*10) Lang 2015; (*13) Zobl/Lang 2012; (*16) Zobl 2012 (*17)). An diesen Prozessen der kulturellen Bedeutungsproduktion sind verschiedene Öffentlichkeiten kontinuierlich beteiligt, wobei vor allem hegemoniale Interessen in den öffentlichen Debatten artikuliert werden, beziehungsweise politische, wirtschaftliche und rechtliche Ansprüche eine dominante Rolle spielen. Wird Produktion von Kultur jedoch als ein Prozess verstanden, der sich vor allem im Alltag und in den Lebensweisen der Menschen artikuliert, dann rücken die zivilgesellschaftliche Mitbestimmung an kulturellen Produktionsprozessen und deren öffentliche Verhandlung und Resonanz in den Mittelpunkt.

Wir beziehen uns damit in unserem Programmbereich insbesondere auf theoretische Überlegungen über den Kreislauf kultureller Bedeutungsproduktion, die von Elisabeth Klaus und Margreth Lünenborg (2004a, (*6) 2004b, (*7) 2012 (*8)) mit Bezug auf den *circuit of culture* (du Gay et al. 1997; (*1) Johnson 1985 (*4)) und das Konzept der *cultural citizenship* (Hartley 1999; (*2) Hermes 1998; (*3) Rosaldo 1994; (*14) Stevenson 2001 (*15)) vorgestellt wurden und derzeit noch weiterentwickelt werden. Damit lässt sich der Kreislauf der Kultur als ein kommunikativer Prozess verstehen, der von diversen Machtansprüchen und Interessen geprägt ist. Künstlerische Praxen ermöglichen nun in die gesellschaftliche Bedeutungsproduktion wirkmächtig einzugreifen und damit in das, was aktuell unter Kultur verstanden und gelebt wird, zu intervenieren. Damit können sie Wege zu einer aktiven gesellschaftlichen Teilhabe und Mitgestaltung eröffnen. Am Programmbereich gehen wir folglich davon aus, dass speziell Kunst mittels ihres spezifischen ästhetischen Ausdrucks und ihrer vielschichtigen, auch sinnlichen, Wahrnehmungsweise das Potential besitzt, in den Kreislauf kultureller Bedeutungsproduktion zu intervenieren und damit neue Aushandlungsprozesse anzustoßen.

Zahlreiche zeitgenössische künstlerische Produktionen greifen aktiv in das ein, was wir als Kultur leben: Sie setzen sich mit unserem alltäglichen Bedeutungsraster

kritisch auseinander, hinterfragen Vertrautes, Gewohntes, Gängiges und entwerfen differenzierte Wahrnehmungsperspektiven (vgl. Lang 2015 (*11)). Sie reflektieren einen kulturellen Status quo und beziehen sich damit auf das, was in Alltagspraxen als gängige kulturelle Bedeutungszuschreibungen sichtbar wird: „Works of art, DIY cultural forms, etc [...] irritate and challenge the way we ‚normally' see and do things. Today a host of contemporary art productions exist that aim to reflect on and interpret our cultural contexts and the underpinnings of our daily routines." (Klaus 2012: o.S.) (*5) Gerade dadurch, dass zeitgenössische Kunst und künstlerische Praxen nicht primär den Anspruch erheben, kognitive Lösungen, Erklärungs- oder auch Handlungsmodelle vorzustellen, sondern komplexe, mehrdimensionale Erfahrungsräume zu schaffen, können sie neue Perspektiven aufwerfen und ermächtigende und machtkritische Reflexions- und Handlungsräume eröffnen.

Auf Basis dieses – hier in aller Kürze skizzierten – Verständnisses von kultureller Produktion im Kontext zeitgenössischer Kunst, werden wir bis 2017 mit Bezug auf das aktuelle Rahmenthema des Kooperationsschwerpunkts Wissenschaft&Kunst zu ‚Die Künste und ihre öffentliche Wirkung: Konzepte-Transfer-Resonanz' folgende Teilaspekte intensiv erforschen:

– Konzepte: Öffentlichkeit(en) und Intervention
Dieser Forschungsbereich hat zum Ziel, künstlerische, mediale und kulturelle Interventionen im Kontext von Teilhabemöglichkeiten und der Formierung von (Gegen-)Öffentlichkeiten zu erforschen. Dabei wird Öffentlichkeit als ein gesellschaftlicher und kultureller Selbstverständigungsprozess der Gesellschaft verstanden, in dem in den verschiedenen Teilöffentlichkeiten u.a. die Werte und Normen der Gesellschaft bestätigt werden, aber auch hinterfragt werden können. In zwei Teilprojekten wird erstens die Rolle von Kunst in Migrationsdiskursen analysiert. Ausgehend von einem hegemonialen und durch Massenmedien gestützten Migrationsdiskurs, der MigrantInnen als ‚Fremde, Andere' konzipiert, werden künstlerische Alternativen erkundet, die andere Repräsentationen beinhalten, Exklusionsprozesse verändern und damit die Teilhabe von MigrantInnen an Öffentlichkeit ermöglichen. Zweitens werden unterschiedliche Formen und Strategien der künstlerischen, kulturellen und medialen Intervention im Hinblick auf selbstorganisierte und kollaborative feministische und antirassistische Praxen erforscht.

– Transfer: Partizipation und Edukation *(1)
Dieser Bereich erforscht, wie ermächtigende und machtkritische Reflexions- und Handlungsräume im Austausch mit Jugendlichen in der Altersgruppe 12 bis 26 eröffnet werden können. Die Teilprojekte finden in Kooperation mit KünstlerInnen, KulturproduzentInnen, VermittlerInnen und MultiplikatorInnen bzw. Lehrenden (insbesondere an Neuen Mittelschulen) statt. Untersucht wird im Kontext kritischer Kunst- und Kulturvermittlung, wie Jugendliche eine aktive und reflektierende Rolle in der Gestaltung ihrer Umgebung einnehmen (können), indem sie mit künstlerischen und kulturellen Strategien experimentieren.

– Resonanz: Raum und kollaborative Wissensproduktion *(2)
Dieser Forschungsteilbereich untersucht temporäre (Zwischen-)Räume, in denen Prozesse geteilter und teilhabender Wissensgenese von und als zeitgenössische(n) künstlerische(n) Initiativen eröffnet werden: Aus einer Analyse spezifischer und konkreter (Zwischen-)Räume wird das „Potential der ästhetischen Erfahrung" *(3) in und für kollaborative(n) Wissensproduktionsprozesse(n) erforscht.

Verbindendes Ziel dieser drei Forschungsteilbereiche ist es, zentrale Begriffe kultureller Bedeutungsproduktion – Öffentlichkeit, Raum, Kollaboration,

Partizipation, etc. – in ihrer Widersprüchlichkeit und Vielschichtigkeit zu bestimmen und im Spannungsfeld künstlerischer und wissenschaftlicher Annäherungen genauer zu fassen. Neben den Diskussionen im Team des Programmbereichs greifen wir dafür auf Lehr-/Lernprojekte mit Studierenden und auf eine Zusammenarbeit mit KooperationspartnerInnen in Salzburg wie etwa dem Museum der Moderne oder dem Künstlerhaus zurück. Unser Ziel ist es, die Ergebnisse dieser Arbeit im Rahmen eines künstlerisch-wissenschaftlichen Glossars öffentlich zugänglich zu machen.

Die unterschiedlichen Perspektiven und Praxen, die divergenten Erfahrungs- und Erkenntnisräume, die Kunst und Wissenschaft eröffnen (können), lassen sich nicht homogenisieren, sondern beleuchten, kommentieren und befruchten gesellschaftliche und kulturelle Debatten auf ihre je eigene Art. Damit bleiben sie notwendig in einem Spannungsverhältnis, das jedoch – als bewusste Herausforderung angenommen – viel Potential bereithält, um mehr Menschen die Partizipation und Teilhabe an den Prozessen der öffentlichen Bedeutungsproduktion zu ermöglichen.

## //Literaturnachweise


*1 *du Gay, Paul/Hall, Stuart/James, Linda/Mackay, Hugh/Negus, Keith (1997): Doing Cultural Studies: The story of the Sony Walkman Milton Keynes. Thousand Oaks, CA: Sage.*

*2 *Hartley, John (1999): Uses of Television. New York: Routledge.*

*3 *Hermes, Joke (2005): Re-reading Popular Culture. Malden/Oxford/Calden: Blackwell.*

*4 *Johnson, Richard (1985): Was ist überhaupt Kulturanalyse? In: Januschek, Franz (Hg.): Politische Sprachwissenschaft. Zur Analyse von Sprache als kulturelle Praxis. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 23-69.*

*5 *Klaus, Elisabeth (2012): Cultural Production in Theory and Practice In: p/art/icipate: Kultur aktiv gestalten. eJournal des Programmbereichs Contemporary Arts & Cultural Production. Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft & Kunst. Universität Salzburg in Kooperation mit der Universität Mozarteum. Online unter: http://www.p-art-icipate.net/cms/cultural-production-in-theory-and-practice/ (21.10.2014)*

*6 *Klaus, Elisabeth/Lünenborg, Margreth (2004a): Medienhandeln als Alltagshandeln. Über die Konstituierung gesellschaftlicher Identität durch cultural citizenship in der Mediengesellschaft. In: Imhof, Kurt/Bonfadelli, Heinz Blum, Roger/Jarren, Otfried (Hg.): Mediengesellschaft: Strukturen, Merkmale, Entwicklungsdynamiken. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 100-113.*

*7 *Klaus, Elisabeth/Lünenborg, Margreth (2004b): Cultural Citizenship: Ein kommunikationswissenschaftliches Konzept zur Bestimmung kultureller Teilhabe in der Mediengesellschaft. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 52 Jg., H. 2, S. 193-213.*

*8 *Klaus, Elisabeth/Lünenborg, Margreth (2012): Cultural Citizenship. Participation by and through Media. In: Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda (Hg.): Feminist Media. Participatory Spaces, Networks and Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript, S. 197-212.*

*9 *Laleg, Dominique (2012): Das Potenzial des Ästhetischen. Drei Fragen an Juliane Rebentisch zum Verhältnis von Ästhetik und Politik. In: ALL-OVER, Nr. 3, Oktober 2012. Online unter: http://allover-magazin.com/?p=1072.*

*10 *Lang, Siglinde (2013): Art goes culture. Zum Handlungsfeld Kulturmanagement im Kontext zeitgenössischer Kunst und kultureller Produktion. In: Bekmeier-Feuerhahn, Sigrid (Hg.): Die Kunst, Kultur zu ermöglichen. Jahrbuch für Kulturmanagement 2013. Bielefeld, S. 29-54.*

*11 *Lang, Siglinde (2015): Partizipatives Kulturmanagement. Interdisziplinäre Verhandlungen zwischen Kunst, Kultur und Öffentlichkeit. Bielefeld: transcript.*

*12 *Lang, Siglinde/Zobl, Elke (2013): Über kollaborative Wissensproduktion und partizipative Lernprozesse zu zivilgesellschaftlicher Mitbestimmung. Das Lehrprojekt »I am a Cultural Producer« und seine Relevanz für die Erwachsenenbildung. In: Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.19, S.7. Online unter: http://erwachsenenbildung.at/magazin/13-19/meb13-19.pdf. Druck-Version: Norderstedt: Books on Demand GmbH (22.10.2014)*

*13 *Lang, Siglinde/Zobl Elke (2015): »Taking cultural production into our own hands«: Kulturelle Bedeutungsprozesse im Kontext zeitgenössischer Kunst. In: Drüeke, Ricarda/Kirchhoff, Susanne/Steinmaurer, Thomas/Thiele, Martina (Hg.): Zwischen Gegebenem und Möglichem. Kritische Perspektiven auf Medien und Kommunikation. Festschrift für*

*Elisabeth Klaus. Bielefeld: transcript, S. 237-249.*

*14 *Rosaldo, Renato (1999): Cultural Citizenship, Inequality and Multiculturalism. In: Torres, Rodolfo D./ Mirón, Louis F./Inda, Jonathan X. (Hg.): Race, Identity and Citizenship: A Reader. Oxford, Malden: Blackwell, S. 27-38.*

*15 *Stevenson, Nick (Hg.) (2001): Culture & Citizenship. London, Thousand Oaks & New Delhi: Sage.*

*16 *Zobl, Elke/Siglinde Lang: P/ART/ICIPATE – The Matrix of Cultural Production. Künstlerische Interventionen im Spannungsfeld von zeitgenössischer Kunst, partizipativer Kulturproduktion und kulturellen Managementprozessen. Ein Werkstattbericht über ein Forschungsprojekt. In: kommunikation.medien, 1/2012. Online unter: http://www.journal.kommunikation-medien.at (12.10.2014)*

*17 *Zobl, Elke (2012): Kommunikation und Lernen in partizipativen kulturellen und medialen Räumen. Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik. 4/2012. Online unter: http://www.medienimpulse.at/articles/view/487 (23.10.2014)*

## //Fussnoten

*1 *Siehe dazu auch: Elke Zobl: "Warum ist das so?"*

*2 *Siehe dazu auch: Sandra Chatterjee: "Rethinking Collective Artistic Production", Martin Niederauer: "Knowledge-based cooperation between art music composers and musicians", Siglinde Lang: "Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion"*

*3 *In Anlehnung an das Interview Laleg/Rebentisch (2012), online unter: allover-magazin.com (Zugriff 27.1.2015)*

//Elke Zobl //Laila Huber

# Articles _ Fragen, verlernen, intervenieren, teilhaben

Kulturelle Interventionen und kritische Kunstvermittlung

Wenn partizipatorische und intervenierende Kunstpraxen als Mittel zur Demokratisierung der Gesellschaft verstanden werden, bzw. als Mittel, um eine demokratische Gesellschaft zu schaffen (vgl. Milevska 2015), (*17) dann stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen dieser Praxen im Kontext gegenwärtiger neoliberaler gesellschaftlicher Strukturen. Ist das vielen partizipatorischen Kunstpraxen innewohnende „Versprechen von Demokratisierung und Emanzipation" tatsächlich eine „mission impossible", wie die Kunstwissenschafterin Suzana Milevska (2015) (*17) zu denken gibt? Auch die Kunstwissenschafterin Silke Feldhoff fragt (2012) (*4) in Bezug auf partizipative Kunst: „Spaß, Alptraum – oder gesellschaftlicher Imperativ?" Der folgende Beitrag sucht diese Fragen in Bezug auf Interventionen als kritische künstlerische Praxis und auf kritische Kunstvermittlung auszuloten. Wir schließen mit Herausforderungen für künstlerisch-edukative Projekte.

Im Forschungsbereich „Partizipation und Edukation" beschäftigen wir uns vor allem mit vielfältigen künstlerischen Strategien der Intervention (Besand 2012; (*1) von Borries et al. 2012; (*31) Höller 1995; (*7) Mouffe 2008, (*20) 2014; (*21) Thuswald 2010; (*30) Wege 2001 (*33)) und der Partizipation (Bishop 2012; (*2) Feldhoff 2011; (*4) Hildebrandt 2013; (*9) Milevska 2006, (*16) 2015; (*17) Rollig/Sturm 2002 (*23)). Diese werden von KünstlerInnen vor allem seit den 1960er und 70er Jahren eingesetzt und sind Teil der Genealogie eines erweiterten Kunstbegriffs, der die Grenzen zwischen Kunst und Leben stetig neu verhandelt (vgl. Wege 2014). (*34) Für die 1990er Jahre wird ein „participatory turn" in der Kunst konstatiert (Ziese 2010: 72), (*35) der in einer Vielzahl von sozial engagierten Praktiken und relationalen Kunstpraxen (z.B. new genre public art, community art) sichtbar wird und neue Wege der Kommunikation und der Kollaboration aufzeigt. So beziehen KünstlerInnen die Öffentlichkeit oft von Beginn an ein und verwenden Strategien der Interventionen und initiieren Prozesse ziviler Mitgestaltung.

In der zeitgenössischen Kunst sind Partizipation und Intervention häufig verwendete Schlagworte. Sie sind aber auch zu einer Art begrifflichem Fetisch in künstlerischen Kontexten geworden (Graham/Vass 2014) (*6) und rufen unbehagliche Ambivalenzen hervor.

## Interventionen als kritische künstlerische Praxis

Kulturelle Interventionen werden als impulsgebende, kulturelle Akte des Eingreifens in gesellschaftliche Prozesse und des kulturellen Gestaltens und Mitbestimmens gefasst, um sozialen Wandel zu initiieren. Laut Kristina Volke bedeutet der Begriff der kulturellen Intervention „das absichtsvolle, geplante, auf konkrete Fragen und Rezipienten ausgerichtete kulturelle Handeln". Dabei geht es darum, „Prozesse in Gang [zu] setzen, um ein Problem zu lösen, nicht aber Problemlösung selbst" zu sein (2010: 12). (*32) Eine spezifische Form und Strategie sind dabei künstlerische Interventionen.

Das „Glossar der Interventionen“ definiert den sehr heterogenen Begriff der künstlerischen Intervention in seinen unterschiedlichen Anwendungskontexten: Demgemäß findet der Terminus in der bildenden Kunst in den letzten 20 Jahren seine Verwendung vor allem in Verbindung mit sozialen und politischen Anliegen, kulturellem Aktivismus, Kunst im öffentlichen Raum sowie informellen und subversiven künstlerischen Strategien (von Borries 2012: 126). (*31) Astrid Wege (2001) (*33) und Christian Höller (1995) (*7) unterscheiden hierbei zwei Arten der künstlerischen Intervention: Erstens jene, die primär politisch motiviert Machtstrukturen im Bereich der Kultur- und Medienindustrie durch gezielte interventionistische Aktionen stören, sowie zweitens künstlerische Interventionen, die vorwiegend sozial motiviert sind und gesellschaftlich marginalisierte Gruppen unterstützen, indem sie für deren Belange eine Öffentlichkeit schaffen und zur Verbesserung ihrer Situationen beitragen (vgl. Zobl/Reitsamer 2014). (*24) Der Begriff der künstlerischen Intervention wird jedoch auch kritisch betrachtet. So weisen Janna Graham und Nicolas Vass auf neutralisierende und instrumentalisierende Effekte hin (2014). (*6) Sie argumentieren klar für eine solidarische Zusammenarbeit zwischen KünstlerInnen, KulturarbeiterInnen und zivilgesellschaftlichen AkteurInnen bzw. mit Projekten sozialer Gerechtigkeit und sozialer Bewegungen.

Chantal Mouffe (2008, (*20) 2014 (*21)) wiederum stellt zentrale Bezüge zwischen Öffentlichkeiten, agonistischer Politik und künstlerischen Praktiken, insbesondere künstlerischen Interventionen, her. Für sie ist der öffentliche Raum ein Kampfplatz der Konfrontation verschiedener hegemonialer Projekte (2014: 141). (*21) Dabei spielen insbesondere Formen kritischer künstlerischer Praktiken („critical art“) eine wichtige Rolle, da sie zu einer Hinterfragung und Destabilisierung der Hegemonie beitragen können, indem sie visualisieren, was unterdrückt und durch den Konsens der post-politischen Demokratie zerstört wird (2008: 6ff.), (*20) und ein „Schlaglicht darauf werfen, dass es Alternativen zur gegenwärtigen postpolitischen Ordnung gibt“ (2014: 143). (*21) Die Hauptaufgabe künstlerischer Praktiken ist laut Mouffe die „Produktion neuer Subjektivitäten und die Ausarbeitung neuer Welten“ (ebd.), (*21) um den „Common Sense“ durch gegenhegemoniale Interventionen zu verändern (ebd.: 139). (*21) Mouffe weist aber auch auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin:

> „Wenn künstlerische Praktiken bei der Schaffung neuer Formen der Subjektivität eine maßgebliche Rolle spielen können, dann deshalb, weil sie durch den Rückgriff auf Ressourcen, die emotionale Reaktionen auslösen, Menschen auf der affektiven Ebene anzusprechen vermögen. Hierin liegt die große Kraft der Kunst – in ihrer Fähigkeit, uns Dinge in einem anderen Licht sehen und uns neue Möglichkeiten erkennen zu lassen.“ (2014: 148) (*21)

Gerade im Kontext von kritischer Bildungsarbeit kommt dieser Funktion von Kunst eine wichtige Rolle zu: Denn wenn – vor allem marginalisierte und benachteiligte – Kinder und junge Menschen durch die Auseinandersetzung mit (kritischen) künstlerischen Praktiken auf der affektiven Ebene angesprochen werden und sie neue Erfahrungen in Bezug auf das kritische Verhandeln gesellschaftlicher Sachverhalte herstellen können, können sich dadurch ungewohnte Perspektiven und Handlungsräume eröffnen.

Kontext Bildung: Kritische Kunstvermittlung *(1)
Mit dem Ziel, kulturelle Teilhabe für möglichst viele gesellschaftliche Gruppen zu ermöglichen, wurden in der Kunst- und Kulturvermittlung zahlreiche strategische und methodische Instrumente entwickelt. In der kritischen Kunstvermittlung (vgl. u.a. Institute for Art Education 2013; (*12) Mörsch/Settele 2012; (*19) Schnittpunkt 2013; (*25) Sturm 2011) werden wichtige Fragen zum Lernen als Ergebnis

hegemonialer Verhältnisse diskutiert und wie angelernte Praxis und gängiges Wissen aufgebrochen und erschüttert werden kann, um Räume für Dissens und Möglichkeiten des Unerwarteten zu öffnen (Sternfeld 2014). (*27)

Bildung verstehen wir *(2) in der Tradition kritischer und radikaler Pädagogik, wie sie u.a. von Paulo Freire ([1970] 1978) (*5) und bell hooks (1994) (*8) geprägt wurde, als Prozess der Politisierung. In diesem Verständnis 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 Veränderungen (selbstermächtigend) initiieren zu können. Bildung wird in dieser Perspektive als gegenseitiger Lernprozess und kollaborative Wissensproduktion aufgefasst. Kritische Praxis bedeutet dabei, Theorie und Reflexion sowie das Erproben von Handlungsstrategien als zusammengehörig zu verstehen.
Seit dem „educational turn in curating" (Rogoff [2008] 2012) (*22) sowie dem „educational turn in education" (Jaschke/Sternfeld 2012a: 18) (*11) tritt laut Jaschke/Sternfeld die Entwicklung von Kunstvermittlung als kritische Praxis unter Bezugnahme auf kritische und radikale Bildungsansätze in den Vordergrund. Im Zentrum steht dabei die Frage „Wer spricht?", das heißt: Wer erhält Sprechraum in den Kunstinstitutionen und wie können die Machtverhältnisse zu Gunsten der Veränderung von Sprechpositionen genutzt werden? (vgl. Jaschke/Sternfeld 2012a: 18f.). (*11)
In diesen Prozessen der Infragestellung von Sprechpositionen hat die Herstellung von Bedingungen für kollaborative Wissensproduktion eine zentrale Bedeutung: Es geht um das Anerkennen der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Wissensformen, wie jener des Erfahrungswissens und des akademischen Wissens, sowie um die Thematisierung und einen bewussten Umgang mit ungleichen strukturellen Machtverhältnissen der beteiligten AkteurInnen (vgl. Landkammer 2012). (*13)
Carmen Mörsch hält in diesem Kontext fest, dass „Kunstvermittlung als kritische Praxis [...] die Institutionen und Verhältnisse, in denen sie stattfindet, nicht unverändert lassen [will]." (Mörsch 2012: 67). (*18) Diese Entwicklung einer kritischen Kunstvermittlung ist laut Mörsch meist mit einer Kritik an der „Ökonomisierung von Bildung, von künstlerischer Ausbildung und von institutionalisierter Wissensproduktion im Zuge des neoliberalen Umbaus westlicher Gesellschaften und ihrer Bildungsinstitutionen" (ebd.: 68) (*18) verbunden. Sie beobachtet dabei neue Allianzenbildungen zwischen kritischen KuratorInnen, KünstlerInnen und VermittlerInnen im Versuch, die Institutionen von innen zu verändern und durch kritische Bildungsansätze Handlungsspielräume zu erweitern (vgl. ebd.: 69). (*18)

## Herausforderungen für künstlerisch-edukative Projekte: Fragen über Fragen

Solche Aspekte haben natürlich für Projekte, die an der Schnittstelle und in Kooperation von verschiedenen Institutionen wie Universität – Schule/außerschulischen Einrichtungen – Kunst- und Kultureinrichtungen angesiedelt sind, wichtige Konsequenzen und werfen mehr Fragen auf als sie Antworten geben. Einen der kritischen Kunstvermittlung zugeordneten Ansatz stellt dabei das Konzept der künstlerisch-edukativen Projekte dar, entwickelt von Eva Sturm. Dieser Terminus beschreibt Projekte, „die entweder im Kunstfeld angesiedelt oder kunstnah angelegt" sind und sich kritisch reflektierend in Bildungskontexten verorten: „Es sind Vorhaben, in denen künstlerische Praktiken die Arbeitspraxis strukturieren und in denen verschiedene Öffentlichkeiten mit KünstlerInnen bzw. KunstvermittlerInnen bzw. Cultural Workers kooperieren (...) Gemeinsam ist solchen Projekten in der Regel, dass die Ergebnisse (...) wieder in den öffentlichen Raum zurückgespielt werden." (Institute for Art Education 2013: o.S.) (*12) Der Ansatz wird in einer wachsenden Zahl an Publikationen (Institute for Art Education 2013 (*12) und o.J., (*36) Settele/Mörsch 2012, (*26) Sturm 1999 (*29)) und bei Konferenzen

weiterentwickelt. Er eignet sich für die Arbeit mit Jugendlichen in der Kunstvermittlung, im Schulkontext (Lüth 2005) (*14) und für die Kommunikation zwischen kultureller und politischer Bildung (vgl. u.a. Besand 2012). (*1) Wir fassen künstlerisch-edukative Projekte daher als passenden konzeptuellen Rahmen für die Anwendung künstlerischer und kultureller Interventionen im Bildungskontext.
Ein wichtiger Impuls für künstlerisch-edukative Projekte liegt im Infragestellen des Lernens selbst. In ihrem Artikel „Verlernen vermitteln" legt Nora Sternfeld dar, wie Prozesse des Lernens und Verlernens von Denk- und Handlungsmustern in Hinblick auf Kritik und gesellschaftliche Transformation zusammenhängen (Sternfeld 2014: 12f.). (*27)

Sternfeld definiert den Ort des Lernens und Lehrens als „umkämpftes Terrain", in dem die Pädagogik als verändernde Praxis verstanden wird, die das Sagbare und Denkbare (ebd.: 19) (*27) verhandelt und verändert und die „dominanten Formen des Denkens und Handelns" (Mayo 2006: 22, (*15) zit. n. Sternfeld 2014: 19 (*27)) herausfordert. Sie bezieht sich dabei auf das in der postkolonialen Kritik verankerte Konzept des „Unlearning" von Gayatri Spivak. Bei diesem geht es nicht nur darum „Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum gegenhegemoniale Prozesse zu formieren", Machtverhältnisse bewusst zu verlernen und die strukturelle Dimension von Ausschlussmechanismen zu erkennen (Sternfeld 2014: 16ff.). (*27)

Ein wichtiger Aspekt des Verlernens/Unlearning ist laut Nora Sternfeld im Performativen angesiedelt. Machtverhältnisse stehen mit Lernprozessen in Beziehung, sie werden tagtäglich gelernt und aufgeführt und somit reproduziert oder auch subvertiert. Gängiges und mächtiges Wissen kann in diesem Sinn in der pädagogischen oder künstlerischen Vermittlungstätigkeit dekonstruiert werden und offene Räume für alternative Wissensproduktionen (s. auch Siglinde Lang: Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion) können geschaffen werden, die eine Aneignung und dadurch eine Neuinterpretation und Transformation von Bedeutungen und Zuschreibungen ermöglichen (Sternfeld 2014: 9). (*27) Der offene Raum, den die Kunstvermittlung herstellt, ist dabei als „Raum für Dissens" zu verstehen (ebd.: 10). (*27)

Genau dieses Öffnen von „Räumen für Dissens" steht im Fokus des Forschungsbereichs „Partizipation und Edukation" in der Hoffnung, Einblicke und Erkenntnisse in die Möglichkeiten der Teilhabe und der Ermächtigung von jungen Menschen zu gewinnen.

## //Literaturnachweise


*1 *Besand, Anja (Hg.) (2012): Politik trifft Kunst. Zum Verhältnis von politischer und kultureller Bildung. Bonn: BpB.*

*2 *Bishop, Claire (2012): Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship. New York: Verso.*

*3 *Feldhoff, Silke (2009): Zwischen Spiel und Politik. Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst. Dissertation an der Fakultät Bildende Kunst der Universität der Künste Berlin. [sollte im Text noch ergänzt werden!]*

*4 *Feldhoff, Silke (2012): Partizipative Kunst. Spaß, Alptraum – oder gesellschaftlicher Imperativ? In: faktor kunst 2011. Ideen und Konzepte für partizipatorische Kunstprojekte Montag Stiftung Kunst und Gesellschaft (Hg)., Bonn, S. 72-75.*

*5 *Freire, Paulo ([1970] 1978): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.*

*6 *Graham, Janna / Vass, Nicolas (2014): Intervention / Art. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 05, http://www.p-art-icipate.net/cms/intervention-art/*

*7 *Höller, Christian (1995): Störungsdienste. springer: Hefte für Gegenwartskunst, 1/1, 21-26.*

*8 *hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the practice of freedom. New York: Routledge,*

*9 *Hildebrandt, Paula M. (2013): Staubaufwirbeln. Oder die Kunst der Partizipation. Dissertation Fakultät Architektur*

der Bauhaus-Universität Weimar.

*10 Huber, Laila /Zobl, Elke (2014): INTERVENE! Künstlerische Interventionen II: Bildung als kritische Praxis. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 05, http://www.p-art-icipate.net/cms/intervene-kunstlerische-interventionen-ii-bildung-als-kritische-Praxis/

*11 Jaschke, Beatrice /Sternfeld, Nora (2012). Einleitung. Ein educational turn in der Vermittlung. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.), educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5). Wien: Turia + Kant, S. 13-23.

*35 Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (2013): Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012). http://www.kultur-vermittlung.ch/ (letzter Zugriff: 11.09.2013).

*12 Institute for Art Education (o.J.): Glossar. https://www.zhdk.ch/index.php?id=94882

*13 Landkammer, Nora (2012). Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung. In Settele, B., & Mörsch, C. (Hg.): Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 199-211.

*14 Lüth, Nanna (2005): KünstlerInnen in der Kunstvermittlung/in der Schule. Eine Abwägung von Chancen und Risiken. In: Sommer A./Ohmert C. (Hg.): Munch-Symposium. Kunstvermittlung in Schule und Museum, Emden.

*15 Mayo, Peter (2006): Politische Bildung bei Antonio Gramsci und Paulo Freire. Perspektiven einer verändernden Praxis, Hamburg.

*16 Milevska, Suzana (2006): Partizipatorische Kunst. Überlegungen zum Paradigmenwechsel vom Objekt zum Subjekt, springerin, 2/06.

*17 Milevska, Suzana (2015): Auf der neoliberalen Bühne: Die uneingelösten Versprechen und Hoffnungen partizipatorischer Kunst für die Demokratisierung der Gesellschaft. In: Bildpunkt „Demokratie im Präsens“, http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/bildpunkt-2015/demokratie-im-praesens/auf-der-neoliberalen-buehne.htm

*18 Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn incurating. In: Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. (Ausstellungstheorie & Praxis Bd. 5). Wien: Turia + Kant, S. 55-77.

*19 Mörsch, Carmen/ Settele, Beatrice (Hg.) (2012). Kunstvermittlung in Transformation. Zürich: Scheidegger&Spiess.

*20 Mouffe, Chantal (2008). Art and Democracy: Art as an Agnostic Intervention in Public Space. Open, 14, 6-13.

*21 Mouffe, Chantal (2014). Agonistik. Die Welt politisch denken. Berlin: Suhrkamp.

*22 Rogoff, Irit ([2008] 2012): Wenden. In Schnittpunkt (Jaschke B., & Sternfeld N.) (Hg.): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant, S.27-54.

*23 Rollig, Stella/ Sturm, Eva (Hg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien: Turia + Kant.

*24 Zobl, Elke /Reitsamer, Rosa (2014): Intervene! Künstlerische Interventionen. Kollaborative und selbstorganisierte Praxen // Fokus: Antirassistische, feministische und queere Perspektiven. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 04, http://www.p-art-icipate.net/cms/intervene-kunstlerische-interventionen/

*25 Schnittpunkt (Jaschke Beatrice, & Sternfeld Nora) (Hg.) (2013): Educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant.

*26 Settele, Beatrice (2012). Umständliche Transformationen? Kunstvermittlung entwickeln durch teambasierte Aktionsforschung. In: Settele Beatrice / Mörsch, Carmen (Hg.) (2012): Kunstvermittlung in Transformation, Zürich: Scheidegger&Spiess, S. 150-170.

*27 Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln, Kunstpädagogische Positionen Bd. 30, (hrg. Sabisch, A., Meyer, T., & Sturm E.).

*28 Sturm, Eva (2011): Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Wien: Turia + Kant.

*29 Sturm, Eva (1999): Experimente, sanfte Anarchie und Möglichmacher. Drei künstlerisch-edukative Projekte in Bad Radkersburg 1999. In: Linzer, Heide/ Wipplinger, Hans-Peter (Hg.): controverse. Wien, S.13-15.

*30 Thuswald, Marion (Hg.) (2010): Urbanes lernen. Bildung und Intervention im öffentlichen Raum. Wien: Löcker.

*31 von Borries Friedrich, Hiller, Christian, Kerber, Daniel, Wegner, Friederike, & Wenzel, Anna-Lena (Hg.) (2012): Glossar der Interventionen. Annäherung an einen überverwendeten, aber unterbestimmten Begriff. Merve Verlag: Berlin.

*32 Volke, Kristina (Hg.) (2010). Intervention Kultur. Von der Kraft kulturellen Handelns. Wiesbaden: VS Verlag.

*33 Wege, Astrid (2001). „Eines Tages werden die Wünsche die Wohnungen verlassen und auf die Straße gehen“: Zu interventionistischer und aktivstischer Kunst. In: Schütz, H. (Hg.): Stadt.Kunst. Regenburg: Lindinger + Schmid, S. 23-311.

*334 *Wege, Astrid (2014). Partizipation. In: Butin, H. (Hg.): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, Snoeck, S. 275-280.*

## //Fussnoten

*1 *Der Beitrag fußt auf dem regen Austausch mit der Kunstvermittlerin Elke Smodics (trafo.K.).*

*2 *Wie wir in der Einleitung zur eJournal Ausgabe #5 (2014) ausgeführt haben.*

//Siglinde Lang

# Articles _ Partizipative Räume als Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion

Räume, die Prozesse eines Anders- und Umdenkens zu ermöglichen suchen, benötigen (lokalisierbare) räumliche Strukturen *(1), in denen herrschenden Ordnungen andere Ordnungen entgegengesetzt und konventionelle Denkstrukturen aufgebrochen werden. Sie stellen räumliche Herausforderungen für die gesellschaftliche Ordnung dar, da sie innerhalb der Gesellschaft aus ihr heraustreten und als Ort in Widerspruch zu allen anderen Orten stehen *(2). Weisen diese Räume dabei Strukturen auf, die alle Individuen, die diesen Raum betreten und damit Teil von diesem werden, als gleichberechtige und (inter)agierende Raumkonstituent_innen interpretiert, kann von partizipativen Räumen gesprochen werden. Inwiefern diese partizipativen Räume als Nährboden für kulturelle Bedeutungsproduktion erfasst werden können, skizziert der folgende Beitrag. *(3)

Der Begriff ‚Raum' referenziert ein Spektrum an Definitionen und einen sehr weitreichenden wissenschaftlichen Diskurs: In zahlreichen unterschiedlichen Disziplinen von der Architektur, der Raum- und Stadtplanung sowie der Geografie über die Soziologie, die Cultural Studies und die Gender Studies bis hin zu Kunst in Theorie und Praxis reichen Reflexionen zu ‚Raum' – in ihrem jeweils fachspezifischen Kontext. Zentral verbindend ist aktuellen Debatten, dass Räume losgelöst, dabei durchaus aber auch in Referenz zu ihrer materiellen oder geographischen Verortung analysiert und erfasst werden.

## Raumkonstitutionen als soziale Handlungen und (bestehende) Machtstrukturen

Dass „die Existenz von Räumen an menschliche Konstruktionsleistungen gebunden zu sein [scheint]" und es „daneben quasi alltagspraktisch die Erfahrung [gibt], dass Räume materiell gestaltet sind", lässt „zwischen dieser Materialität der Räume und dem konstruierten Raum" einen Widerspruch entstehen. So beschreibt die Soziologin Martina Löw prägnant jenes „Dilemma" (2001: 139), (*16) das aktuelle Debatten rund um den Raumbegriff aufgreifen und thematisieren: Raum ist ein Produkt konkreter sozialer Praxen und wird über (soziale) Handlungen hergestellt und produziert (vgl. Lefebvre 1974 (*25)), parallel übernehmen jedoch (gebaute) Räume und räumliche Anordnungen handlungsstrukturierende Funktionen (vgl. Busch 2007: 15). (*4) In dieser „Wechselwirkung zwischen Handeln und Strukturen" entstehen Räume bzw. sind sie in diesem Wechselverhältnis konstituiert.

Räume definiert Löw als „relationale (An)Ordnung von Lebewesen und sozialen Gütern". Sie sucht den reziproken Prozess mit „Spacing" und einer „Syntheseleistung" (2001: 158f.) (*16) zu fassen: „Spacing" bezeichnet den Formierungsprozess und das Positioniert-Sein von materiellen und symbolischen Elementen *(4) (auch Menschen) zu räumlichen Anordnungen oder konkreten Orten. Als Raum wirksam wird eine durch diese Platzierungen geschaffene (An)Ordnung allerdings erst dadurch, dass die Elemente dieser (An)Ordnung aktiv durch Menschen verknüpft und (wieder)erkannt werden. Dies geschieht über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse. Löw nennt dies Syntheseleistung.

Diese Syntheseleistung geschieht – so Löw – jedoch „in der Regel aus einem praktischen Bewusstsein heraus" (2001: 160) (*15) und wird in alltäglichen Routinen

folglich kaum wahrgenommen oder bewusst reflektiert. Vielmehr reproduzieren wir mit unseren repetitiven Handlungen Räume und ihre bestehenden Konstitutionen – und damit auch diesen innewohnende Machtstrukturen. Denn bereits die Anordnung der Elemente als soziale Güter sowie ihre Verfasstheit und Wirkung (prä)determiniert die (potentielle) Syntheseleistung.

## Kulturelle Bedeutungsproduktion: Aktives Mitgestalten von Raumkonstitutionen

Räumen wohnen folglich Machtkonstellationen inne. Diese Machtkonstellationen aufzuzeigen, zu reflektierten, zu durchbrechen und (auch) neu zu verhandeln, korreliert mit dem Verständnis eines dissensorientierten öffentlichen Raumes (vgl. Drüeke 2013; (*7) Fraser 1996; (*9) Mouffe 2002 (*18) und 2007 (*19)): Konfliguierende Perspektiven sind als Grundvoraussetzung für (demokratische) kulturelle Entwicklungen anzusehen. Dieser Anspruch impliziert positiv interpretiert jenes Konfliktpotential, das Wissensaustausch und Veränderung generell erst ermöglicht. (vgl. Miessen 2012; (*24) Bhabha 2000; (*1) Lang 2014b (*14)). (Kulturelle) Aushandlungsprozesse brauchen demzufolge divergierende Interessenshaltungen, unterschiedliche Perspektiven und Intentionen, damit ein Prozess eines perspektivischen Weiter-, Um- und/oder Neudenkens evoziert werden kann. Denn dieser Prozess ist wiederum Voraussetzung, dass ein (kultureller) Wissensbestand korrigiert, adaptiert, uminterpretiert, ergänzt werden kann oder auch als kulturelle Re-Interpretation (ent)wachsen kann.

Jedoch: In ihrer kontextuellen Einbindung von Macht und Identität(-sbildung), die politische, legale, wirtschaftliche und soziale Dimensionen umfasst, ist Kultur *(5) von zahlreichen Interessensansprüchen geprägt und findet als Ordnungssystem – zumeist unbewusst/latent – in alltäglichen Praktiken, Handlungen und Perspektiven ihren (alltagsrealen) Ausdruck. Die Bildung kultureller Identitäten, *(6) die in diesen Praxen und Einstellungen ihren Ausdruck finden, unterliegen dabei Steuerungsmechanismen, die jedoch vielfach dem Machterhalt oder der Einforderung von Macht innerhalb der Gesellschaft dienen, bzw. sind von diesen oft maßgeblich beeinflusst (vgl. Lang 2015: 45). (*16) Diese Perspektive auf Kultur macht sichtbar, inwiefern Kultur auch als gesellschaftspolitisches, machtgeprägtes, und vor allem ordnungssteuerndes Bedeutungsfeld aufzufassen ist.

Denn Kultur wird in dem Sinne ‚produziert' *(7), dass in Produktionsprozessen immaterieller Produkte (wie etwa Lebensstile, Einstellungen, Verhaltensmodi) Mechanismen analog zu einem materiellen Produktionsprozess erkennbar und vor allem systemerhaltend eingesetzt werden. Das kulturelle ‚System' kann folglich (auch) als „System von Grenzen" (Steinrücke 2005: 33) (*27) verstanden werden, das es bewusst zu reflektieren und in das es – für partizipative kulturelle Entwicklungen – zu intervenieren gilt. Ein Bewusst-Werden ist der erste und wesentliche Schritt, um zu einer positiven Konnotation von kultureller Produktion zu gelangen: Denn diese umschließt oder sollte umschließen, dass aus zivilgesellschaftlicher Perspektive kulturelle Prozesse nicht nur einem ‚Culture just happens' unterliegen, sondern, dass die aktive Mitgestaltung von zahlreichen Personengruppen und Individuen möglich ist (vgl. Zobl/Lang 2012). (*23)

Diese aktive Mitgestaltung an kulturellen Entwicklungen ist ein Merkmal von Selbstermächtigung und demokratischer Mitsprache, wie auch der französische Philosoph Jaques Rancière in seinem Plädoyer „Der emanzipierte Zuschauer" (2009) betont. Er verweist auf die Notwendigkeit, hierarchisierende Grenzen zu überschreiten und selbst aktiv „Geschichte" zu interpretieren und mitzubestimmen: Denn „es gibt überall Ausgangspunkte, Kreuzungen und Knoten, die uns etwas Neues

zu lernen erlauben, wenn wir erstens die radikale Distanz, zweitens die Verteilung der Rollen und drittens die Grenzen zwischen den Gebieten ablehnen“ (Rancière 2009: 28). (*26) Aktiv „Geschichte“ mitzubestimmen, eine Veränderung eines gesellschaftlichen Status quo zu initiieren, ist Intention sogenannter kultureller Interventionen, die bewusst Prozesse der Reflexion und Diskurse über (als solche empfundene) kulturelle, soziale oder gesellschaftliche Missstände in Gang zu setzen – und folglich bestehende Raumkonstellationen und Raumgefüge zu durchbrechen suchen.

## Interventionen und Herstellen von ‚anderen‘ Räumen

Mit Blick auf kulturelle Bedeutungsproduktion *(8) spielt der Raumbegriff folglich vor allem dann eine zentrale Rolle, wenn es um das Herstellen von Räumen geht, die bestehende etablierte räumliche Konstellationen und ihre Handlungsnormen zu durchbrechen und eine Neuverhandlung über bestehende (symbolische) Zuschreibungen zu evozieren suchen. Interventionen in bestehende Raumkonstellationen, Irritationen und/oder das aktive Herstellen von Gegenräumen können diese Machtverhältnisse sichtbar machen und bestehende Strukturen und Repetitionsmechanismen aufbrechen – und Syntheseleistungen abseits repetitiver Handlungsmuster ermöglichen.

Michel Foucault hat mit seinen Überlegungen zu Heterotopien als Gegenräume oder auch ‚andere Räume‘ jene Raumkonzepte, die die Konfrontation mit bestehenden Raumanordnungen aufgreifen, maßgeblich geprägt. Er beschreibt die uns vertraute räumliche Organisation als eine Art „normative Setzung“ die einen „gesellschaftlichen Normalraum“ (Warning 2009: 12, in Bezug auf Foucault) darstellt. Aus diesem nehmen sich jene Räume heraus, die „als Ort in Widerspruch zu allen anderen Orten stehen“ (Foucault 2012: 320). (*8) Diese ‚anderen‘ Räume beziehen sich zwar auf den uns umgebenden gesellschaftlichen Normalraum, durchbrechen diesen aber, indem sie in ihrer Anordnung ein Verhalten ermöglichen, das sich bestehenden Normen widersetzt oder diese negiert. Sie eröffnen einen Erfahrungsraum, der sich mit konventionellen Wahrnehmungsstrukturen und geläufigen Interpretationsschemata nicht erschließen lässt. Derart lassen diese Räume gedankliche Leerstellen entstehen, die illusionäre Freiräume eröffnen, imaginative Prozesse und folglich (auch) einen Reflexionsprozess über gängige Raumkonstellationen in Gang setzen (können). In ihrer Referenz auf den uns umgebenden Normalraum wird die Vorstellung eines Gegenraums auch oft als Zwischenraum (vgl. Hoff 2003 (*11) und Bhabha 2000 (*1)) gefasst und weiterentwickelt.

Künstlerische Interventionen und kritische kulturelle Initiativen greifen in diesen ‚Normalraum‘ ein, beziehen sich auf diesen, indem sie bewusst das bestehende Raumgefüge und etablierte Raumkonstellationen aufzubrechen und zu überschreiten suchen. Sie stellen temporär diesen Zwischenraum her (vgl. Lang 2014b). (*14)

## Nährboden kultureller Bedeutungsproduktion: Räume zwischen ‚Fakt‘ und ‚Fiktion‘

Eine (Neu-)Verhandlung kultureller Bedeutungszuschreibungen und somit Austausch über verschiedene Deutungen kommt – wie bereits skizziert – vor allem dann zustande, wenn unterschiedliche Haltungen, Perspektiven und Einstellungen artikuliert werden (können). Denn erst in der Konfrontation mit differenzierten, durchaus auch widerläufigen Haltungen oder Perspektiven, werden Reflexions- und Wahrnehmungsprozesse in Gang gesetzt. Diese Konfrontation mit widerläufigen Perspektiven ist eine jener gesellschaftlichen Funktionen, die dem Bereich der Künste

zugesprochen wird. *(9) So referenzieren künstlerische Produktionen Phänomene jener Welt, die uns umgibt, d.h. sie reflektieren einen kulturellen Status quo und beziehen sich – durchaus kritisch – auf das, was in Alltagspraxen als gängige kulturelle Bedeutungszuschreibungen sichtbar wird. Sie intervenieren – oft explizit, zuweilen nur implizit – in das, was aktuell als Kultur verstanden und gelebt wird (vgl. Lang 2014a). (*13) Gleichzeitig weisen künstlerische Produktionen und ihre Artefakte in Form von imaginativen Darstellungen/Bezügen, Assoziationen und künstlerischen Verfahren über diese Alltags bzw. phänomenalen Bezüge hinaus, ja distanzieren sich von diesen. (vgl. Lang 2015: 60f.) (*15)

Diese Distanz, *(10) in die Kunst parallel bzw. analog zu dem tritt, worauf sie sich bezieht, wird – Ernst Cassirer folgend – als Spezifikum von Kunst als kulturelle(s) Symbol und Praxis verstanden: „Die Kunst lässt die Formen der Welt sehen, ohne diese zu erklären." Denn während andere kulturelle Symbole und Praxen – wie etwa die Wissenschaft oder auch Sprache – die „Wirklichkeit strukturell zu erklären" suchen, „evoziert der Symbolismus der Kunst im Betrachter ästhetische Erlebnisse, die reicher und komplexer sind als die Sinneserfahrungen des Alltags" (Cassirer 1990, zit. in Paetzold 2008: 92). (*20)

In partizipatorischen, kollaborativen und intervenierenden Kunstpraxen lässt sich erkennen, wie gezielt und vor allem kritisch in einen kulturellen Status quo eingegriffen wird und Impulse für kulturelle Neuverhandlungen gesetzt werden können. Speziell künstlerische Interventionen erheben den Anspruch, sich in gesellschaftspolitische Probleme einzumischen und Impulse für eine Neuverhandlung gegebener kultureller Zuschreibungen zu setzen. So wird ein soziokultureller Anspruch markiert, der exakt jenen Raum, zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte, eröffnet. Dieser kann im Sinne einer relationalen Ästhetik (vgl. Bourriaud 2009) (*3) als relationaler und –im Sinne der Distanz als wesentliche Eigenschaft von Kunst – als temporärer imaginärer Zwischenraum, als partizipativer Raum zwischen ‚Fakt' und ‚Fiktion' *(11) interpretiert werden. Als „Alternative zu der Produktion von neuem Wissen" stehen in künstlerisch-partizipatorischen Projekten Umdeutungsprozesse, das Aufzeigen von Alternativen, ein erweitertes oder differenziertes Interpretationsspektrum oder auch die Deformierung einer bestehenden Perspektive im Vordergrund. So ist es gerade der Aspekt der Imagination, der in Wissensprozessen im Kontext von Kunst „durch den Versuch, Wirklichkeit zu transformieren" (Royo/Sánchez/Blanco 2012, S. 29) (*21) Wissen produziert.

Diese (Zwischen)Räume als partizipative Räume benötigen folglich eine Anbindung an die Lebenswelten der Teil-werdenden Individuen, die ja gleichzeitig Teil des Raumkonstrukts und der Raumkonstitution sind. Denn erst diese Anbindung, die u.a. das Einbringen von Vorwissen, das Einlassen auf unkonventionelle Erfahrungen und damit Ausprobieren alternativer Perspektiven oder Handlungen ermöglicht, befähigt sowohl zur ästhetischen Teilhabe als auch zu einer kompetenten Teilhabe an (kulturellen) Aushandlungsprozessen (vgl. Klaus 2012). (*12) Solche partizipativen Räume entstehen dabei oft aus dem Bedürfnis nach (mehr) öffentlicher Sichtbarkeit und Kommunikation. In diesem Sinne können diese räumlichen Konstitutionen (auch) als temporäre Kommunikationsräume verstanden werden, in denen sich verschiedene Diskursstränge verdichten und alternative, vielschichtige Diskurspositionen Platz und Gehör finden – und nach einer Auseinandersetzung, einer Konfrontation verlangen. Damit verfügen diese Räume über jene „auf Interaktion und Differenz beruhende Raumkonstitution", die als „Quelle von Widerständigkeiten" „Voraussetzungen für alternative Entwicklungspfade" und so „eine Basis für das Neue" (Massey 2003: 40) (*17) schafft bzw. schaffen kann – und als Nährboden für kulturelle Produktionsprozesse angesehen werden können.

## //Literaturnachweise


*1 Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg.

*2 Bourdieu, Pierre (2003): The Field of Cultural Production. New York: Columbia University Press.

*3 Bourriaud, Nicolas (2009): Relational Aesthetics. Dijon: Les presses du réel.

*4 Busch, Kathrin (2007): Hybride. Der Raum als Aktant. In: Kröncke, Meike/Mey, Kerstin/Spielmann, Yvonne (Hg.): Kultureller Umbau. Räume, Identitäten und Re/Präsentationen. Bielefeld: transcript. S. 13-27.

*5 Cassirer, Ernst (1990): Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt/Main.

*6 De Certeau, Michel (2006): Praktiken im Raum (1980). In: Dünne, Jörg/Günzel, Stefan: Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 343-353.

*8 Foucault, Michel (2012): Andere Räume. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hg.) (2012): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt: Suhrkamp, 7. Aufl., S. 317-329.

*9 Fraser, Nancy (1996): Öffentlichkeit neu denken. Ein Beitrag zur Kritik real existierender Demokratie. In: Scheich, Elvira (Hg.): Vermittelte Weiblichkeit. Feministische Wissenschafts- und Gesellschaftstheorien. Hamburg: Hamburger Editionen, S. 151-158.

*10 Fuchs, Max (2011): Kunst als kulturelle Praxis. Kunsttheorie und Ästhetik für Kulturpolitik und Bildung. München: kopaed.

*11 Hoff, Karin (2003): Die Entdeckung der Zwischenräume. Literarische Projekte der Spätaufklärung zwischen Skandinavien und Deutschland. Göttingen: Wallstein.

*12 Klaus, Elisabeth (2012): Cultural Production in Theory and Practice. In: p/art/icipate: Kultur aktiv gestalten. E-Journal des Programmbereichs Contemporary Arts & Cultural Production. Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft & Kunst. Online unter: http://www.p-art-icipate. net/cms/cultural-production-in-theory-andpractice/ (21.10.2014)

*13 Lang, Siglinde (2014a): Partizipation.Kunst.Kulturelle Produktion. In: Neue Kunstwissenschaftliche Publikationen, Vol. 1. Online unter http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/nkf/article/view/16758/10661 (4.3.2015)

*14 Lang Siglinde (2014b): Zwischen Fakt und Fiktion. Partizipative (Gegen-)Räume als Stätten kollaborativer Wissensproduktion. In: Westphal, Kristin/Stadler-Altmann, Ulrike/Schittler, Susanne/Lohfeld, Wiebke (Hg.): Räume Kultureller Bildung. Nationale und transnationale Perspektiven Räume kultureller Bildung. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag.

*15 Lang, Siglinde (2015): Partizipatives Kulturmanagement. Interdisziplinäre Verhandlungen zwischen Kunst, Kultur und Öffentlichkeit. Bielefeld: transcript.

*25 Lefebvre, Henry (1974): The Production of Space. Oxford/Cambridge.

*16 Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M., Suhrkamp.

*17 Massey, Doreen (2003): Spaces of Politics – Raum und Politik. In: Gebhardt, Hans/Reuber, Paul/Wolkersdorfer, Günter (Hg.): Kulturgeographie. Aktuelle Ansätze und Entwicklungen. Berlin, Messerschmidt, S.31-46.

*24 Miessen, Markus (2012): Albtraum Partizipation. Berlin: Merve.

*18 Mouffe, Chantal (2002): Für eine agonistische Öffentlichkeit. In: Enwezor, Okwui et al. (Hg.): Demokratie als unvollendeter Prozess. Ostfeldern-Ruit: Hatje-Cantz, S. 104.

*19 Mouffe, Chantal (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: transcript, S. 41-46.

*20 Paetzold, Heinz (2008): Ernst Cassirer zur Einführung, Hamburg: Junius.

*26 Jacques Rancière (2009): Der emanzipierte Zuschauer. Wien: Passagen Verlag.

*21 Royo, Victoria Pérez, Sánchez José A., Blanco Cristina (2012): In-Definitions. Forschung in den performativen Künsten. In: Peters, Sibylle (Hg.): Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft. Bielefeld: transcript, S. 23-46.

*27 Steinrücke, Margaretha (2005): Pierre Bourdieu. Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VS-Verlag.

*22 Warning, Rainer (2009): Heterotopien als Räume ästhetischer Erfahrung. München: Fink.

*23 Zobl Elke/Lang, Siglinde (2012): P/ART/ICIPATE– The Matrix of Cultural Production. Künstlerische Interventionen im Spannungsfeld von zeitgenössischer Kunst, partizipativer Kulturproduktion und kulturellen Managementprozessen. Ein Werkstattbericht über ein Forschungsprojekt. In: kommunikation.medien, Ausgabe 1. Online unter http://www.journal.kommunikation-medien.at (12.10.2013)

## //Fussnoten

*1 *Nach de Certeau Orte, die durch (künstlerisches) Handeln zu Räumen gemacht werden. (vgl. de Certeau 2006: 345)*

*2 *Dieses (Gegen-)Raumverständnis folgt Michel Foucaults Konzept einer Heterotopie (vgl. Foucault 1992). Der Interpretations- und Gedankenstrang wird hier jedoch stärker in Richtung eines Zwischenraums (vgl. Bhabha 1990) bzw. partizipativen Raums, der in bewusster Relation zu dem uns umgebenden ‚Normalraum' und zu alltäglichen Lebenswelten steht, entwickelt.*

*3 *Der Beitrag versteht sich als inhaltlicher Status quo in Referenz zum aktuellen Forschungsprojekt ‚Partizipative Räume und kollaborative Wissensproduktion' (2015-2017), das ich gemeinsam mit meiner Kollegin Dr. Sandra Chatterjee am Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst durchführe.*

*4 *Löw definiert diese sozialen Gütern vor allem als materielle Elemente, die auch symbolische Güter sind: „Angeordnet werden also Güter in ihrer materiellen Eigenschaft, verstanden können diese Anordnungen jedoch nur werden, wenn die symbolischen Eigenschaften der sozialen Güter entziffert werden". (2001: 153)*

*5 *Wird Kultur – im Sinne der Cultural Studies – als Teil des Alltags verstanden, findet sie nicht nur in sogenannten Artefakten wie literarischen Texten, musikalischen oder künstlerischen Werken ihren Ausdruck, sondern in alltäglichen Gewohnheiten, Handlungen und Gegenständen.*

*6 *analog zu sozialen und politischen Identitäten*

*7 *Der Terminus Cultural Production geht auf Pierre Bourdieu zurück, der in „The Field of Cultural Production" (Bourdieu 2003) verdeutlicht, inwiefern sogenannte „multiple mediators" (vielfach beteiligte Vermittlungsinstanzen) an kulturellen Bedeutungszuschreibungen mitwirken und durch ihre Einflussnahme Kultur produzieren (vgl. dazu Lang 2015: 44f.)*

*8 *Kulturelle Produktion wird hier als ein aktives Mitbestimmen kultureller Bedeutungsprozesse aufgefasst. Dies impliziert, dass das Verhältnis von Kultur und Macht(-erhalt) mittels zivilgesellschaftlicher Mitsprache verschoben und zumindest partiell aufgebrochen wird (vgl. u.a. Zobl/Lang 2012; Klaus 2012; Lang 2014; Lang 2015: 59f.).*

*8 *In diesem Zusammenhang sei – exemplarisch – auf Max Fuchs und seine umfassende Arbeit zu „Kunst als kulturelle Praxis" (2011) verwiesen, in der er zahlreiche (auch) potentielle Funktionen und Intentionen von Kunst und (auch) Ästhetik erläutert.*

*10 *Dieser Distanzbegriff, auf den auch Cassirer seine Überlegungen aufbaut, geht (zwar) auf Theodor Adorno und sein Verständnis eines „Doppelcharakters von Kunst" zurück, Cassirer sieht aber Kunst, trotz ihr Eigenart, als eine im Verhältnis zu anderen kulturellen Symbolen analoge symbolische Form und kulturelle Praxis (und nicht wie bei Adorno im Widerspruch zu anderen kulturellen Praxen).*

*11 *In der Kommunikationswissenschaft bezieht sich das Verhältnis von Fakt und Fiktion primär auf Fragestellungen des Infotainments bzw. Unterhaltungsaspekte in medialen Vermittlungsformaten. Diese Debatte ist hier nicht gemeint, vielmehr orientiert sich Warning (2009) an literaturtheoretischen Begriffsbestimmungen: Mit ‚Fiktion' ist eine Aussage und Darstellung eines Sachverhalts oder Geschehens ohne überprüfbare Referenz gemeint, und verweist wie bereits Aristoteles formuliert hat – auf etwas, das geschehen könnte. Durch ihre ‚Kontextfaktoren' bezieht sich Fiktion als gedankliches Konstrukt zwar auf das, was unter ‚Wirklichkeit' verstanden wird, bleibt dabei aber eine (rein) imaginäre Vorstellung dessen, was auch ‚Wirklichkeit' sein könnte (vgl. Lang 2015: 87).*

//Sandra Chatterjee

# Articles _ Rethinking Collective Artistic Production

The Post Natyam Collective, a transnational, web-based coalition of choreographers and scholars, founded in 2004, has developed and cultivated a unique and highly structured mode of process-oriented long distance collaboration, which we keep honing based on the changing circumstances of our professional and personal lives and Needs. *(1) This process of adjusting our long-distance process, which can be described as a kind of looping is based on reflecting, planning, and evaluating the three major aspects of our process (artistic exploration, scholarly engagement, and organizational structuring) and their intersections in a circular way. Each member's current artistic and/or scholarly interests and needs, along with experiences and insights gained from previous artistic processes, determine how we plan and adjust new processes. In this article I will first review selected notions and theorizations of collaboration and collective authorship as well as production. Then I will outline the Post Natyam Collective's model of collaboration through the lens of my practical experience as a founding member *(2) in relation to the reviewed articles. Finally I will describe the ways in which the collective's collaborative process opens a space for our critical work that engages South Asian dance and aesthetics based on one example of a shared artistic process.

## (Re-)Thinking collective action in the arts: A selective literature review

Literature on collaboration and collective action in contexts of artistic production and the reception of art works contributes to a contestation of single authorship and the myth of the individual artist genius (see, among others, Becker 1974; (*2) Cvejić 2005; (*10) Marchart 2012; (*11) Rogoff 2002; (*15) Ziemer 2012 (*20)). In the 1970s, sociologist Howard Becker put forward the concept of "art as collective action," with which he builds on and simultaneously critiques previous sociological writing on art in its social dimension (Becker 1974: 767). (*2) Becker talks about art works as well as artistic innovation as cooperations between a number of specialized participants who all contribute to the existence of an art work. He includes everything it takes to produce the artwork into his considerations (beyond the roles that are explicitly considered artistic, including, e.g., those who provide rehearsal space, or publicity to build the audience who experience the work):

> Whatever the artist, so defined, does not do himself must be done by someone else. The artist thus works in the center of a large network of cooperating people, all of whose work is essential to the final outcome. Wherever he depends on others, a cooperative link exists. (ibid.: 769). (*2)

While making decisions, for example, about divisions of labor or the terms of the cooperation, according to Becker, collaborators "rely on earlier agreements [that have] now become customary, agreements that have become part of the conventional way of doing things in that art" (ibid.: 770). (*2) *(3) These conventions, which "cover all the decisions that must be made with respect to works produced in a given art world" (ibid.: 770–771) (*2) are discussed by Becker in their facilitating as well as in their restrictive dimensions: while they make establishing cooperations faster and more efficient and are usually standardized but not static (ibid.), (*2) they can also restrict artists, particularly because "they do not exist in isolation, but come in complexly interdependent systems, so that making one small change often requires making changes in a variety of activities" (772). (*2) Becker here considers the interconnectedness of aesthetic convention and available infrastructure for the

coming into existence and circulation of an artwork (ibid.). (*2)

Recent contextualizations of collaboration, collectivity, and collective producing often gesture towards a "paradox of collaboration" and collectivity (Weizmann 2012: 13, my translation), (*18) particularly regarding the terms' passed down meanings of complicity with hegemonic, authoritarian, or neoliberal structures and politics: collective working can indicate political complicity (cp. Weizmann 2012), (*18) a neo-liberal project-based work-mode and company structures, but it can also be found in movements of resistance (Marchart 2012: 39). (*11) Performance theorist and maker Bojana Cvejić discusses the question of substituting "collectivity" for "collaboration"—prompted by a question that came out of planning a performance project around the theme of collectivity:

> If collaboration is a buzzword for a working habitus in performance today, collectivism is abandoned, or even repressed and repulsive in its very idea [...] Collectivity in the models we chose to remember is relegated to ideological disasters or social breakdowns, as if doomed to always fall into fascist regimes of collaboration (Cvejić 2005: n.p.). (*10)

This is true particularly for continental European contexts. In fact, journalist, psychologist, and educator Mark Terkessidis begins his most recent book *Kollaboratio*n with the assertion that collaboration "does not enjoy a good reputation in continental Europe" (Terkessidis 2015: 7). (*16) *(4) In continental Europe, Terkessidis continues, "most people think of the German occupation during the 'Third Reich'" and people who were complicit with it either because they believed in its ideology or because of the lack of courage to stand up against it (ibid., my translation): (*16) negative associations that carried over into cold-war times. The English "collaboration," however, has increasingly gained importance, in the economic and corporate sector, when combating environmental problems, as well as in politics (ibid.). (*16)

Bojana Cvejić, Irit Rogoff, Mark Terkessidis, and Gesa Ziemer test, probe, and seek to make resonant, rethink, or develop new models for thinking about collective working in the arts. Gesa Ziemer proposes the term "Komplizenschaft" ("accomplice-ship") *(5) as a social model that may provide the basis for thinking through contemporary modes of creative and collective authorship (2012: 124 and 127). (*20) Ziemer uses the notion of accomplices to distinguish this particular mode of collaboration from other forms such as teams, alliances, networks, and friendships (ibid: 125): (*20) teams are pragmatic and goal-oriented, while alliances tend to be strategic cooperations aimed at securing a status of power (ibid: 125-126). (*20) She re-defines "accomplice-ship," which is linked to the legal notion of collective delinquency in a criminal context, and instead proposes to view collaborators of a subversive enterprise as accomplices who get together in order to establish alternative orders (ibid: 124-125). (*20)

Mark Terkessidis (2015) articulates collaboration as the guiding principle of the parapolis (2015: 10) (*16) in the contexts education, arts, and aesthetics as well as critique (Terkessidis 2015: 14 -15). (*16) The parapolis is the "ambiguous, quasi illegitimate" version of the polis (Terkessidis 2015: 9), (*16) a para-city marked by multiple-ness and difference as its basic conditions, requiring institutions that can account for its multiple-ness and are barrier-free vis-a-vis difference (cp. Terkessidis 2010). (*17) In the context of the "un-integratable" multiple-ness of the parapolis, Terkessidis proposes collaboration as a form of community in which belonging is not marked by coercion and control, which emphasizes the joint work of Independent individuals (Terkessidis 2015: 329). (*16) Collaboration can render multiple voices audible—a prerequisite for the functioning of this society of multipleness

(cp.Terkessidis 2015: 13). (*16)

Irit Rogoff is looking for a new notion of "we"—one that stands for shared production of meanings in the context of temporary relationships established around an artistic work. She seeks to shift notions of perception and participation away from analytical parameters, towards paying attention to their performative functions (Rogoff 2002: 54). (*15) She re-defines central words such as "collectivities," "mutualities," "participation," and "criticality" and argues that performative collectivities are created by the mere fact of assembling in a room around an artwork, exhibition, artistic enterprise, etc. She wants to go beyond the "we's" usually associated with art contexts: "museum- and exhibition visitors," "art lovers," "privileged citizens of the artworld," and critical art theorists. She also includes "we who believe that contemporary art has a part in the formation of citizenship" (Rogoff 2002: 54, my translations). (*15) Rogoff proposes that to think about collectivities amounts to de-essentializing existing models of communities based on geographic or ethnic kinship (Rogoff 2002: 53). (*15) The varying forms of collectivities created in the reception of art, while inhabiting art spaces, can make us aware of new forms of mutualities—beyond ideological mobilizations and trajectories—even as "myths" about engaging with art continue to emphasize individual self-reflection (ibid.). (*15) She draws on the French philosopher Jean-Luc Nancy's *Being Singular Plural* in her attempt to dislodge notions of identity and collectivity: if to be is to be meaning (not to have meaning), and if we are therefore part of the circulation of meaning—how does this enable us to think about audience? (Rogoff 2002: 56, (*15) drawing on Nancy 2000 (*14)); meaning happens in the "between" of sharing (ibid.: 57). (*15)

Bojana Cvejić, in her reconceptualization of collectivity draws on the same passage in Nancy. Starting from the assertion that collectivity today is "abandoned," she argues for the importance of asking questions about the status of collectivity in Europe today and whether "we [are] allowed to rethink it in new terms which would serve the critical needs of the present?" (Cvejić 2005: n.p.) (*10) In her critical review of notions of community, collectivity, and collaboration in the context of twenty-first century European performance and dance she argues that the collectives of the anarchist movements of the 1960s actually "provid[ed] food for liberal individualism today" (ibid.). (*10) Working collectively today does not have the same edge and drive it did in the 1960s:

> Collectivity and collaboration, thus, no longer appear as viable models of experimentation and critique as they are already subsumed under the institutional order and a cultural policy trend. (ibid.) (*10)

She establishes an opposition between self-organized artists who work out sustainable alternatives and the produced, touring contemporary choreographer/performers, who still work within and with an individual star system (ibid.). (*10) The four points regarding collectivity today emphasize heterogeneities. These heterogeneities need experimental spaces "without the theatre *dispositif* hovering above it" (ibid.). (*10) Also, Cvejić's "'we' isn't unison, but taking responsibility for relations 'with' in working with one another, with no compromise of tolerance, but sustaining the differential in contact" (ibid.). (*10)

## Yes to each other!: Collectivity–coalition–collaboration and the Post Natyam Collective *(6)

Cvejić's contestation of "unison," her insistence on making difference central and her demand to go beyond the "theatre *dispositif*" (Cvejić 2005) (*10) resonate with Post *Natyam* Collective's commitments to multivocality, dialogue, and process over

product. While Cvejić's (as well as Rogoff's, Terkessidis's, and Ziemer's) theorizations were written in European contexts, the Post *Natyam* Collective was founded in a Californian context where we have been engaging with various identity-based and grassroots political activist communities, such as diasporic (South) Asian and Asian American, "people of color," feminist, queer, and LGBT community formations. *(7) However, the range of identifications within the collective *(8) problematizes *(9) a given community's base in identity politics. In addition, we also hold sometimes conflicting aesthetic and political values, which we bring in dialogue with each other, but do not aim to combine into a "unison" voice (cp. Chatterjee and Lee 2012a) (*6). In line with feminist theorist Chandra Talpade Mohanty we choose to refer to our collective as a coalition, rather than a community. In our manifesto, we define coalition with reference to Mohanty as a "viable oppositional alliance [...] a common context of struggle rather than color or racial identifications" (Mohanty 2003: 49). (*12)
Our motivation to continue our collective work despite the geographical dispersions is marked by a desire to connect and a simultaneous commitment to sustain a coalition that is nurtured by our differences:

> The Post *Natyam* Collective members continued their artistic connection despite the distance. Why? Because the politico-artistic values that we hold dear are marginal to mainstream dance cultures in our home communities. Contemporary South Asian choreographers in Germany and the US are rare—and those whose work engages politically with postcolonial, queer, and feminist-of-color theory are even rarer. Moreover, we are committed to collaboration, embracing the collective as an organizational structure over the "standard" model of a dance company with a single artistic director. Collaborating allows us to connect while honoring our differing politico-aesthetic approaches. We have resisted developing a signature fusion vocabulary to brand our work, instead finding multiple ways to engage with our individual perspectives, the diversity of the movement traditions that we practice, and our migrations to varied performance contexts and geographical locations. (Cynthia Ling Lee in Chatterjee and Lee 2012b: n.p.) (*7)

The following criteria are central to our definition of the collective: we want our relationship to be horizontal as opposed to the hierarchies found in dance companies or organizations working under one artistic director. In line with our reliance on free and inexpensive internet technologies, we are, as we have pointed out in a previous article (Chatterjee and Lee 2013), (*5) inspired by an open source philosophy that emphasizes "collaboration instead of competition; openness instead of proprietary rights and trade secrets; quality code [or choreography] instead of profitability," (Berquist 2003: 223). (*3) Very importantly, "we define 'loyalty' as committing to coalition-building dialogues that embrace productive disagreement and critical feedback" (Chatterjee and Lee 2013: 2). (*5)

A capacity of sustaining disagreement is, in Ziemer's discussion, associated with friendship. While some notions of accomplice-ship as delineated by Ziemer do resonate with the Post *Natyam* Collective, we are not "only" accomplices. Accomplice-ship is, according to Ziemer, characterized by temporality: a short-term relationship targeted toward one specific, subversive project/intervention and lasting through the duration required for completion of this project/intervention. The Post *Natyam* Collective, however, is not short-term, and its members are also friends. Being part of Post *Natyam* Collective means having entered into a long term, committed, consensual, intimate, creative, and personal relationship. According to Ziemer, being friends and accomplices (partners-in crime) *(10) is not mutually exclusive (cp. Ziemer 2012: 124–127). (*20)

For the Post *Natyam* Collective multi-vocality is central: finding a consensus is not necessary in the artistic process, but it is required for moving forward organizationally. Our collaboration has continued to change over the past ten years, catalyzed by several structured and intense visioning processes that included reflecting our individual and shared goals and needs, past experiences of challenges and successes, as well as adjusting our collaboration to availabilities and access to funding and infrastructure. There were two distinct turning points: one occurred in 2008/2009, when we moved away from attempting to get together in person to produce a joint artistic product in favor of a long-distance process; *(11) and the second was in 2011, when we moved away from focusing on creating a joint product altogether to engaging in shared artistic process. These shifts are highly intertwined and affected by processes of self-organizing our collective, in which we strive to pool resources and share—as much as possible—the contributions necessary to create an artistic product (cp. Becker 1974) among collective members. For a large part of the process, we even, in some sense, act as each other's engaged audiences, receiving and commenting on artistic raw materials via the feedback process. Unlike many collaborations, therefore, our process is no longer geared towards a shared goal, a final collaboratively created product; instead it is trying to create artistic support, a shared pool of materials from which we can translate and recycle materials, and an intimate engagement with each other's artistic explorations, as well as expanding our shared knowledge by engaging with disparate (aesthetic, political, theoretical, etc.) positions and local knowledges contingent on our geographic dispersal (cp. Chatterjee, Ling Lee, Moorty, and Tata 2011). (*8) *(12)

## "Yes to process!" Constituting a virtual interstitial space via translation and Looping

Challenges for the collective have been our geographic dispersal, the difficulties to raise funding and produce visibility for transnational contemporary choreographic works that engage with non-Euro-American aesthetic and movement forms, the uneven local support structures available to the individual members, as well as cultural and aesthetic differences that are heightened as we consciously engage with our local surroundings and contexts. Our shared and highly structured artistic process, which includes giving each other assignments, posting artistic raw materials on our blog *(13) (which we have called our online open rehearsal studio), giving each other feedback and support, as well as entering into dialogues and disagreements, has facilitated the creation of a shared, in-between space constituted by the individual members' studies and ideas in dialogue with each other. *(14) It is a space created through and for our transnational negotiations, a space for expanding and testing the limits of ideas and meanings, re-articulating non-essentialized identities and cultural difference.
My notion of an "in-between space" is informed by postcolonial theoretician Homi Bhabha's theorizations of interstitial and in-between spaces, the "realm of the beyond" (Bhabha 1994: 1), (*1) an "interstitial passage between fixed identifications [that] opens up the possibility of a cultural hybridity that entertains difference without an assumed or imposed hierarchy" (Bhabha 1994: 4). (*1)

Processes of translation (I am conceptualizing translation broadly here, as translation between languages, cultural translation, and translations of artistic methods, approaches and materials, passed down or created within the collective's long-distance process), I believe, is crucial for establishing the Post *Natyam* Collective's in-between space for and through our artistic process and dialogues. We make a conscious effort to negotiate and interweave local contexts and their differences, which get consolidated in the collaborative process via discussion and engagement with each other's artistic studies. At times, we actively translate each

other's materials, questions, and arguments into the different cultural contexts that collective members operate in. The members are free to develop aspects or elements from the process individually or in small groups into projects/products such as performances, papers, talks, videos, etc., that circulate locally or virtually. Via posting and commenting on our blog, our "local" or small group translations, which spin out from the joint process, are virtually "looped back" into the shared space.

Similar to literature on collective authorship, as well as Derrida's notion of authorship as Ziemer utilizes it, we have thought about translation in the past as a choreographic approach that is opposed to a notion of choreography as a singular act of innovation. With our emphases on translation and recycling, on the other hand, we are "rewriting the choreographer as translator rather than author" (Chatterjee and Lee 2009: 150). (*9) Translation, therefore, for us, has to do with engagements with and re-contextualizations of received materials and insights, meanings, approaches, concepts that emerge from new connections that are being drawn (cp. Chatterjee and Lee 2009). (*9) For Bhabha's "beyond," too, translation is crucial. Shaobo Xie summarizes in a review of Bhabha's *The Location of Culture*:

> Living in the interstices of culture and history, he maintains, the subject of cultural differences assumes the status of what Walter Benjamin describes as the element of resistance in the process of translation (224). In translation there are many interstitial points of meaning whose determination is also a violation. In much the same way, the ambivalent migrant culture, the interstitial minority position, 'dramatizes the activity of culture's untranslatability' (224), and therefore reveals the indeterminate temporalities of the in-between. (1996: 162) (*1) *(15)

The notion of an in-between space also resonates with Hannah Arendt's notion of "Erscheinungsraum" (space of appearance), *(16) which Irit Rogoff connects to the realm of art in her article on collectivities and mutualities. However, Arendt's "'Erscheinungsraum'—the spatial in-between in which people appear in front of each other," is temporal and "does not last beyond the actions in which it started to exist" (Arendt in Rogoff 2002: 58, my translation), (*15) which is in tension with the permanence that is created by our blog. But, Arendt also argues that through action and speaking, one can create a spatial in-betweenness, that is not tied to a home and can settle anew anywhere in the world (ibid.). This aspect of "Erscheinungsraum," I believe, can connect to Post *Natyam's* system of creating local "products" out of the shared process, which circulate and temporarily interface local audiences with our transnational process. The challenge here is to undo patterns of presenting and reception that easily relegate transnational and collective dimensions into the background.

## Queer/ing: The artistic process queering Abhinaya

In conclusion, I would like to briefly outline our artistic process titled Queering Abhinaya to illustrate the above discussions about collectivity, collaboration, coalition, and opening an interstitial space via artistic engagement and dialogue. *(17) Queering Abhinaya exemplifies the collaborative interstitial space that is opened via mutual (artistic) engagement, via translation and via looping insights emerging from the collective's scholarly activities and organizational insights into our artistic practice. Queering Abhinaya picks up from theoretical investigations co-written by Cynthia Ling Lee and I, in which we have been thinking about the intersections between queer theory and the South Asian performance technique abhinaya (expression of emotional intent) (cp. Chatterjee and Lee 2013), (*5) as well as the notion of cultural queerness/ing, which we have been developing in the course of

scholarly comparisons between contemporary "Indian" dance in Germany and the US. *(18) A working definition of "cultural queerness" served as the basis for the first assignment of this process:

> Cultural queerness refers to the disruption of a dominant essentialized cultural norm in a way that complicates notions of cultural authenticity, cultural appropriation and identity-based representation. It aims to undo the easy equation between nation, race, and cultural/artistic production without ignoring uneven power hierarchies or histories of inequality. *(19)

However, within the collective different, conflicting notions of queerness collide and have been negotiated in this process, which, as Shyamala points out, of all the collective's processes, has had the most fundamental disagreements around definitions, specifically around "queer" and "queerness." *(20) Our conflicting and incompatible notions of queerness range from asserting queer/ness as a term referring exclusively to identitarian categories such as gender non-conformity and sexual orientation (particularly relating to North American formations of identity politics) to a desire to expand "queer" beyond sexuality and gender-(non)-conformity-based identity politics and pushing the limits of queer as oblique to the norm, going against the grain, for example connecting to the German etymological roots of queer in the word "quer" meaning "oblique." *(21)

The assignments—each of which was an opportunity for each collective member, given a particular assignment, to emphasize their particular approach/point of view on "queering abhinaya" evoked various levels of challenge and discomfort, which were, for example, related to not personally identifying as queer, and hence feeling trepidation around dangers of unduly representing queerness by engaging with it artistically and pushing its limits, or, conversely, feeling constrained by the narrowness of queer as an identity category. An important aspect, spearheaded in our final discussion by Cynthia, centered on distinctions of queer as a noun or adjective/identity marker vs. queering as an active process. While the disagreements and discomforts around queering (as a verb) were not as disparate and intense, there was also no agreement on the meaning of queering in relation to, for example, subverting, the political and manifestations of activism (Sandra and Meena). *(22)

Looking back at the process in our final dialogue/reflexion, it became apparent, as Shyamala in particular points out, that the challenging engagements with disparate notions of and approaches to "queer/ness" (contingent on our commitment to pushing our comfort zones and engaging with each others' points of view) opened up a particularly productive artistic space. *(23) This in-between space was opened by assignments that articulated the individual members' approaches to the project's main tenets—"queering" and/or "abhinaya"—informed by their geographical, identitarian, political, and artistic positionalities. This, at times, meant confronting each other's positions, pushing each other to explore beyond our comfort zones and limits and translating the assignment articulated from one member's positionality vis-à-vis queer/ing into a response articulated from each of our own positionalities and/or cultural contexts. The responses to the assignments at times, led us on paths that went beyond abhinaya as well as beyond queering, or required processes of cultural translation, such as, for example in assignment 3 ("Queer Pairings" – Abhinaya and Indigeneity"), which—formulated by Meena in relation her familiarity with indigenous communities in North America—inspired Cynthia, who is Taiwanese American, to begin an exploration of issues relating to her Han Chinese and Taiwanese indigenous heritages and challenged Sandra to investigate the notion of indigeneity in a German cultural context. *(24) Acknowledging the fact that the process, through and beyond our disparate approaches and discomforts with the topics we explored yielded productive explorations in our concluding discussion we

refrained from evaluating the assignments in terms of their relationship to queer/ing or abhinaya, as well as attempting to come to a conclusive agreement about a shared notion of queering or abhinaya. In the same vein, I will conclude this essay with a selection of responses to some of the assignments, in order to give a glimpse into the process.

Assignment 1: Shyamala's Response *(25)

Assignment 2: Meena's Response *(26)

Sandra's dance-for-camera work inspired by assignment #2. Music by Oliver Rajamani

Assignment 3: Cynthia's blood-run study *(27)

## //Literaturnachweise


*1 *Bhabha, Homi (1994): The Location of Culture. London: Routledge.*

*2 *Becker, Howard S. (1974): Art As Collective Action. In: American Sociological Review 39 (6), pp. 767–776.*

*3 *Bergquist, Magnus (2003): Open Source Software Development as Gift Culture: Work and Identity Formation in an Internet Community. In: Garsten, Christina/Wulff, Helena (eds.): New Technologies at Work: people, screens, and social virtuality: Oxford and New York: Berg, pp. 223–241.*

*4 *Chatterjee, Sandra/Ling Lee, Cynthia (2013): Solidarity – rasa/autobiography – abhinaya: South Asian tactics for performing queerness. In: Studies in South Asian Film and Media 4: 2, pp. 129–140.*

*5 *Chatterjee, Sandra/Ling Lee, Cynthia (2013): Internet, Intermedia and Consensual Collaboration: Blogging Choreography by the Post Natyam Collective. In: Digital Proceedings: Canadian Society of Dance Studies' Conference 2012. http://csds-sced.ca/English/Resources/ChatterjeeLee.pdf*

*6 *Chatterjee, Sandra/Ling Lee, Cynthia (2012a): Choreographing Coalition in Cyberspace: Post Natyam Collective's Politico-Aesthetic Negotiations. In: Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda (eds.): Feminist Media: Participatory Spaces, Networks and Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript, pp. 146–157.*

*7 *Chatterjee, Sandra and Cynthia Ling Lee (2012b): Initiate, Transform, Sustain, Reach Out: Post Natyam Collective Members Reflect on Long-Distance Collaboration. In: p/art/icipate – Kultur aktiv gestalten # 01, http://www.p-art-icipate.net/cms/initiate-transform-sustain-reach-out-post-natyam-collective-members-reflect-on-long-distance-collaboration/ (accessed 15/6/2015).*

*8 *Chatterjee, Sandra, Cynthia Ling Lee, Shyamala Moorty and Anjali Tata (2011): Manifesto 2.2. Online at: http://www.postnatyam.net/manifesto-2-2/manifesto-2-2-written/ (accessed 21/06/2015)*

*9 *Chatterjee, Sandra and Cynthia Ling Lee (2009): Rewriting Choreography: Deterritorialized and Impossible Translations. In: Researching Dance: International Conference on Dance Research. New Delhi: Bosco, pp. 145–152.*

*10 *Cvejić, Bojana (2005): Collectivity? You Mean Collaboration. In: Republicart: Artists as Producers (website). Online at: republicart.net/disc/aap/cvejic01_en.htm (accessed 21/06/2015).*

*11 *Marchart, Oliver (2012). Das Kuratorische Subjekt: Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst (Ausgabe "The Curators"). No. 86/June 2012, pp. 28–41.*

*12 *Mohanty, Chandra Talpade (2003): Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity. Durham and London: Duke University Press.*

*13 *Monteverde, Guiliana (2014): Not All Feminist Ideas Are Equal: Anti-Capitalist Feminism and Female Complicity. In: Journal of International Women's Studies 16(1), pp. 62–75.*

*14 *Nancy, Jean-Luc (2000): Being Singular Plural, trans. Robert D. Richardson and Anne E. O'Byrne. Stanford, California: Stanford University Press.*

*15 *Rogoff, Irit (2002): Wir: Kollektivitäten, Mutualitäten, Partizipationen. In: Dorothea von Hantelmann, Marjorie Jongbloed (ed.). I promise it's political: Performativität in der Kunst. Cologne: Theater der Welt, pp. 52–60.*

*16 Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: Suhrkamp.

*17 Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Berlin: Suhrkamp.

*18 Weizmann, Eyal (2012): Prolog: Das Paradox der Kollaboration. In: Miessen, Markus: Albtraum Partizipation. Berlin: Merve.

*19 Xie, Shaobo (1996): Writing on Boundaries: Homi Bhabhas Recent Essays. In: ARIEL: A Review of International English Literature, 27 (4) October 1996, pp. 155–166.

*20 Ziemer, Gesa (2012): Komplizenschaft: Eine kollektive Kunst- und Alltagspraxis. In: Mader, Rachel (Ed.) Kollektive Autorschaft in der Kunst: Alternatives Handeln und Denkmodell. Bern: Peter Lang, pp. 123–139.

## //Fussnoten

*1 Cynthia Ling Lee and I have dialogically retraced this development (2004–2012) in a previous issue of this ejournal (Chatterjee and Ling Lee 2012): http://www.p-art-icipate.net/cms/initiate-transform-sustain-reach-out-post-natyam-collective-members-reflect-on-long-distance-collaboration/)

*2 Currently members are Shyamala Moorty (Los Angeles); Cynthia Ling Lee (Greensboro/Los Angeles); Meena Murugesan (Los Angeles/Montreal); and I (Munich/Salzburg/New Delhi).

*3 Martin Niederauer's article in this issue discusses Becker's notion of art worlds.

*4 "Kollaboration hat in Kontinentaleuropa keinen guten Ruf" (Terkessidis 2015: 7).

*5 Here we encounter a parallel moment of untranslatability: Ziemer focuses on the German noun Komplizenschaft, which translates into English as complicity. The English noun complicity, however, resonates differently than the German Komplizenschaft does, as it has already been redefined beyond the legal realm for critical contexts of resistance and is used to refer to various modes of participation in the perpetuation of hegemonic structures. In a recent article on female complicity, Guiliana Monteverde provides the following definition for herself, which resonates with my understanding: "The definition of complicity advanced here refers to the broad notion of participation in a practice, belief, behaviour, or understanding that can lead to oppression, discrimination, or exploitation of your own or another group (group here is a loose term referring to identity politics; I acknowledge that all people cross several identity groups)." (Monteverde 2014: 63-64).
The English accomplices and "partners in crime" are similar to the German "Komplizen"—but do not describe the state of the relationship that is discussed in Komplizenschaft.
In my considerations I will hence use the invented translation "accomplice-ship."

*6 These reflections on the collective draw extensively on materials that were written prior to 2014, when there was a change in membership: Anjali Tata is at the moment not a member of the collective, and Meena Murugesan joined since then. The extensive citations of co-written material come out of an effort at creating a text that is infused with multivocality.

*7 All the members of the collective have studied at the University of California, Los Angeles (UCLA). Los Angeles, UCLA, and the grassroots (politicized) art scene of Los Angeles are part of the context out of which the collective emerged. Geographic dispersal happened over time.

*8 Taiwanese-American, mixed heritage Indian-American, Indian-Canadian, and mixed heritage German-Indian; queer and allies/accomplices. Meena Murugesan has pointed out the shared identity category "of color" in the process of revisiting our manifesto with her as the most recent member.

*9 Exploring the (identity political and historical) differences of notions of community, collectivity and collaboration in the transnational contexts Post Natyam operates in (USA, Germany/Austria, [South] Asia, Taiwan), will be important and necessary, but goes beyond the scope of this article.

*10 In a recent internet "provocation," which Cynthia has pointed out to me while reading a draft of this paper, the term accomplices is proposed to substitute "allies" in a critique of the "ally industrial complex" (Accomplices, not Allies: Abolishing the Ally Industrial Complex, 4 May 2014. Online at: http://www.indigenousaction.org/accomplices-not-allies-abolishing-the-ally-industrial-complex/ (accessed 20 August 2015). The critique targets allies, who "advance their careers off the struggles they ostensibly support [... ] in the guise of 'grassroots' or 'community-based'" work (Ibid.). Accomplices, on the other hand, share the risk. The provocation defines accomplices:
Accomplices listen with respect for the range of cultural practices and dynamics that exists within various Indigenous communities.
Accomplices aren't motivated by personal guilt or shame, they may have their own agenda but they are explicit.
Accomplices are realized through mutual consent and build trust. They don't just have our backs, they are at our side, or in their own spaces confronting and unsettling colonialism. As accomplices we are compelled to become accountable and responsible to each other, that is the nature of trust (ibid.).

*11 *See Chatterjee, Sandra with contributions from Cynthia Lee, Shyamala Moorty, and Anjali Tata (2009), "Case Study: The Post Natyam Collective—Towards sustainable, transnational, collective practice," in Gesa Birnkraut, Karin Wolf (ed.), Kulturmanagement konkret: Interdisziplinäre Positionen und Perspektiven, 03/2009, Hamburg: Institut für Kulturkonzepte Hamburg, e.V., Eigenverlag), 101–107.*

*12 *In Chatterjee, Sandra and Cynthia Ling Lee (2012b) we extensively quote and contextualize the relevant part of our manifesto*

*13 *http://postnatyam.blogspot.com.*

*14 *See Siglinde Lang's article on participatory spaces in this issue*

*15 *Page numbers in Xie refer to Bhabha 1994.*

*16 *"Dies räumliche Zwischen ist der Erscheinungsraum im weitesten Sinne, der Raum, der dadurch entsteht, daß Menschen voreinander erscheinen und in dem sie nicht nur vorhanden sind wie andere belebte oder leblose Dinge, sondern ausdrücklich in Erscheinung treten" (Arendt in Rogoff 2002: 58)*

*17 *Participants in process were Cynthia Ling Lee, Shyamala Moorty, Meena Murugesan, and I.*

*18 *We have first developed our thoughts around "cultural queerness" in the joint conference presentations: Chatterjee, Sandra and Cynthia Ling Lee, "Decentering Nationalist Discourses and Remapping Identity in Contemporary (Indian) Dance." SDHS/CORD Conference, Riverside, CA, USA. 15–17. November 2013. Presented by Cynthia Ling Lee. We are further discussing and developing the notion in our forthcoming article: Chatterjee, Sandra and Cynthia Ling Lee (forthcoming): "'our love was not enough': queering desire, gender, and cultural belonging in contemporary abhinaya," in Clare Croft (ed.), Meanings and Makings of Queer Dance. Under contract with Oxford University Press, projected publication date: 2017.*

*19 *http://www.postnatyam.net/work/queering-abhinaya/ (accessed 27 June 2015)*

*20 *Final Queering Abhinaya Skype-conversation between Cynthia, Meena, Shyamala and myself, 14 July 2015.*

*21 *Final Queering Abhinaya Skype-conversation between Cynthia, Meena, Shyamala and myself, 14 July 2015.*

*22 *Ibid.*

*23 *Ibid.*

*24 *See note 26 for the full assignment.*

*25 *Assignment One: Queering Cultural Memory*

*"We (Cynthia and Sandra) have been formulating a theoretical concept, "cultural queerness," which we'd like to use as the inspiration for this assignment. Here is a working definition (still in process): "Cultural queerness refers to the disruption of a dominant essentialized cultural norm in a way that complicates notions of cultural authenticity, cultural appropriation and identity-based representation. It aims to undo the easy equation between nation, race, and cultural/artistic production without ignoring uneven power hierarchies or histories of inequality."*
*Think of a personal memory of feeling uncomfortable with a dominant essentialized cultural norm. For instance, Cynthia might address how it feels to be a non-Indian classical kathak dancer, while Sandra might reflect on a "relegation to Indianness" and the resulting exclusion from Germanness.*
*Explore this memory through a 10 minute free-write. Translate the memory into a subversive artistic or embodied product (such as choreography, writing, dance-for-camera, photos, etc...)."*
*http://www.postnatyam.net/work/queering-abhinaya/ (accessed 27 June 2015)*

*26 *Assignment Two (created by Sandra): Abhinaya as a Tool for Queering*

*"This assignment focuses on utilizing techniques and compositional strategies associated with abhinaya for queering beyond a Indian/South Asian context. Therefore, I would like you to focus on an aspect of your work, which explores a context/content/form that is not Indian/South Asian. This could, for example, be a study inspired by a specific cultural context (i.e. in my case the German context of the integration debate), by a narrative set in a specific cultural context, or a formal/aesthetic exploration/deconstruction (i.e. in the German context: a deconstruction of conceptual dance)." http://www.postnatyam.net/work/queering-abhinaya/ (accessed 27 June 2015)*

*27 *Assignment Three (created by Meena): "Queer Pairings" – Abhinaya and Indigeneity*

*"This assignment is inspired and informed by a talk I went to given by Professor Gayatri Gopinath at UCLA on April 17th, 2014 as part of Professors Anurima Banerji and Sue-Ellen Case's course "Queer Performance and Politics." Gopinath used queer theory as a tool of analysis (not as a term of identity) to connect diasporic communities and indigenous peoples as part of the same colonial expansionist project that among other things, attempts to contain and police racialized bodies (often literally i.e., low income housing projects and residential schools were mentioned). Gopinath analyzed the work of visual artists Tracey Moffatt (Australian Aboriginal) and Sehar Shah (Pakistani US) to develop a strategy that was termed as a "queer pairing" in order to talk about braided histories and non-normative bodies. For this assignment: 1) Choose an indigenous artist (the artist identifies as indigenous) that works with any medium – photography, sculpture, movement, performance, film, sound, poetry etc. I am most familiar with indigenous communities in North America so First Nations, Native, Aboriginal. However, please invite into this assignment what indigenous might mean in relation to places you have lived – Germany, India, Taiwan, Hawaii or*

*other places. I am interested in this idea of home – who used to (and still) call the places we now call home, home?" http://www.postnatyam.net/work/queering-abhinaya/ (accessed 20 August 2015)*

//Martin Niederauer

# Articles _ Knowledge-based cooperation between art music composers and musicians

This article discusses the artistic practice of composing and centres on cooperative networks in which composers depend on the motivation, participation and knowledge of various professionals involved in the composition process. Taking Howard S. Becker's theory of "art worlds" into account, I will concentrate on the dynamic cooperation between composers and musicians, in order to illustrate the extent to which musicians form an important group of professionals during the composition process through their musical expertise.

My argument is based on five case studies of Austrian art music composers documenting composition processes from the beginning of a given work up until the final rehearsal before the first public performance. The documentation included composition diaries, interviews and participant observation of rehearsals. Further, I draw on fifteen additional interviews with composers on their emotional, technical, organisational, and artistic challenges during their creative work. *(1)

## Collective action and cooperative networks – Howard S. Becker's "art worlds"

Theoretical approaches to art offer many ways to investigate an artwork. Looking at a musical composition, for example, one can focus on composers as individuals working alone or on analysing scores in order to understand the inner logic of the "work itself". Since the 1960s, however, theories from philosophy, literature and sociology have constantly expanded perspectives on art by questioning the role of institutions, the practices of recipients or how aesthetic values are constituted, and hence have focused on the social organization of art (cf. Danto 1964; (*6) Warning 1975; (*11) van Maanen 2009 (*10)). American sociologist Howard S. Becker, for example, challenged the notion of a composition as a "work itself" by asking:

> "What constitutes the 'work itself' in the case of a musical composition? Is it the score as prepared by the composer and, perhaps, vouched for by scholars as being the authentic real work as the composer intended it? Or is it the work as created in performance by players or singers? And if the latter, is some particular performance the work itself? Or is every performance to be taken separately as a work in itself?" (Becker 2006: 22) (*2)

Becker argues that art should be seen "as collective action" (Becker 1974) (*1) which includes its production, distribution, advertising, reception and evaluation. Concentrating on the process of making art, he suggests "a genetic approach" (Becker 2006: 25) (*2) which questions the interactions of all participants and looks closely at how they participate. Similar to sociologist Herbert Blumer's concept of "joint action" (Blumer 1986: 16–20), (*4) Becker foregrounds temporal and social dimensions of art to gain "an understanding of the complexity of the cooperative networks through which art happens" (Becker 2008: 1, (*3) emphasis added; cf. Zembylas 2006: 26 (*13)).

Applying this approach to composition processes opens the possibility to highlight the cooperation between composers and various professionals from different fields who contribute to the composition process, so that the composition can be written (computer scientists producing composition software), edited, printed and

distributed (publishers), advertised (promoters) and evaluated (critics, listeners). Concerning economic and institutional questions, composers also rely on purchasers. They raise a budget, create the thematic context in which the composition will be performed and organise the venue. These interdependencies primarily reflect the division and coordination of labour necessary to write and perform the composition. But it is also important not to lose sight of the artwork itself, because "all of the people who participate in making the work have some effect on the final choice of the 'work itself'" (Becker 2006: 24). (*2) The basic parameters set by purchasers, for example, influence the work of the composer and thereby also the composition with regard to time (concert date/work period, deadlines/time pressure, length of the composition in relation to budget), theme of the composition (which should correspond to the topic of the event), and instrumentation, as it is not uncommon for the performing ensemble or orchestra to be pre-booked. But even as purchasers influence the composition process and the artwork, they are not directly involved in the creative work – unlike the musicians. Because, when talking about the process of composing, many of our interviewees specifically refer to cooperation with musicians. So in this article I will explore three different aspects of this cooperation: the time (in the process of creating or in rehearsals), the quality (whether musicians and composers share or do not share the same object of work and whether or not they are contractually bound to each other) and the aspect of knowledge (expanding, transferring and exchanging explicit and tacit knowledge) in such cooperation.

## Cooperation in the process of creating

At the beginning of the creation process, some composers enter a creative cooperation with musicians. In order to discover the ensemble's sound options in relation to their instrumentation or to get a feel for their way of playing, they contact the musicians who will be performing the composition. Preferences, peculiarities or unique skills of individual musicians can also serve as influences. As a composer explained his cooperation with an ensemble he knows: "I probably wouldn't have written a relatively complex electric guitar part like that for an ensemble that I didn't know at all, yes. But since I know the musician and his readiness to experiment, and also his desire so to say to do something he otherwise normally doesn't do like that, this rather encourages me not to reject an idea that suggests itself."

Knowing the ensemble in advance can be an advantage, because it makes it possible to anticipate the way individual musicians will interpret the composition or play certain parts. Simultaneously, the quote above also illustrates, that working with an unknown ensemble requires a different approach to the writing process. Compositions can be very complex and the musical imagination of the composer very particular. Thus the following questions emerge: can the musician play my composition according to my imagination? Or can the musician add something valuable to the composition through her/his own interpretation or individual expertise? Hence this kind of creative cooperation is rooted in artistic exchange of musical ideas and possibilities of creating sounds and happens during the development of the composition. It also reveals a formal dimension, as composers and musicians share the same object of work and are contractually bound to each other.

As we can see, even if composers have studied composing, know the pitch range, the different possibilities to create sounds or the history of an instrument, their explicit knowledge is not always sufficient to realise their musical intentions in the composition. As another interviewee explained, he contacted a double bass player who would perform his composition to talk about possibilities and to get ideas, even though he played bass guitar himself. So the composer tried some things with the bass player, watched him play and asked him "[w]hat one can do, what one cannot do,

and what he can do. And there I made notes and used some of them, others not. [. . .] The fingering is quite different on an electric bass guitar and a double bass. And because of that I knew that things I imagined on the bass are not so easy to do with the double bass." This is an example of a transfer of knowledge from the musician to the composer, which the latter cannot learn from a book or any other medium of knowledge. Through years of training and rehearsing the musician has obtained a physical knowledge of his instrument on which the composer consciously relies in order to identify or solve potential problems through the expertise of the instrumentalist. Hence the instrumentalist serves as a creative partner who, to quote Michael Polanyi, brings in his "tacit knowing".

Tacit knowing should not be confused with explicit knowledge (for example a composition theory), which is abstract (formalised), language-based (linguistic or sign language), saved in artefacts (written down in books), always available (regardless of time and place) and as matter of principle can be learned by everyone (as it is abstract, language-based and always cognitively available). On the contrary – as we can see from the example of the bass player – tacit knowing illustrates that an individual's competency and agency is exclusively based on their practical experience. As it is physically embodied, tacit knowing is tied to the individual who has gone through a practical learning process. Tacit knowing therefore cannot be separated from the practitioner. Generally it is not possible to verbalise it directly – sometimes it can be expressed metaphorically. Rather it comes through in actions and needs to be demonstrated in order to facilitate communication about it, so it is described as tacit. Tacit knowing appears to be relevant in all areas of human activity – even the most intellectual ones. To quote Michael Polanyi again: all human activities include a "tacit dimension" (Polanyi 1966; cf. 1964: 144). (*7)

Returning to the example of the composer and the bass player, we can see that the creative process is affected by the cooperation with musicians who provide the composer with their individual experience and tacit knowing, which cannot be substituted by the explicit knowledge obtained through an academic training in composing. Through such knowledge-transfers composers are constantly expanding their knowledge of instruments.

However, communicating with musicians to get inspiration or to develop the composition does not necessarily require a formal, contractual obligation. As one composer puts it, if he was not sure about an idea he would just double-check with instrumentalists he knew. "But they don't primarily have to be the musicians who will be performing it." Hence composers and musicians do not necessarily have to share the same object of work. Sometimes composers also search for an informal cooperation with musicians who may be friends or close colleagues with whom they have already worked for years.

## Musical conventions, practices of representation and cooperation in rehearsals

The quality of the cooperation also changes after the composition is finished and musicians and composers meet in rehearsals. Here the cooperation does not necessarily have to be efficient, because the cultural sector in which contemporary art music is played today gives rise to possible frictions. In German-speaking regions, 18th- and 19th-century tonal music dominates the concert world. In this context contemporary art music is mainly presented in smaller, low-budget venues, and fails to attract broad public interest. In academic instrumental education, too, contemporary art music or new forms of music developed over the last 50 years are more or less neglected. Because the musicians are situated within this context, the

cooperation between composers and musicians is not always easy. One composer, for example, pointed out: “Many orchestral musicians just don’t want to abandon what they are used to. I think these are really experts, who play the instrument perfectly but just in a specially prescribed framework.” The slight deprecation in these words invokes the assumption of a hierarchical relationship between composer and musicians where the creating composer is placed above the reproducing musicians. In reality, however, composers stress the cooperative character of their relations with performing musicians in rehearsals.

As our study is revealing, composers consciously rely on the musicians, for the simple fact that they are the ones who will be playing the composition and are one main key to a successful performance. Because of this, composers try to attend rehearsals and also to motivate the musicians, knowing that their composition can only be realised through joint efforts: “I just know that when you are jointly motivated for an objective it is just super.” Or as another composer explains: “When someone now says to me this or that sounds absolutely crap and it won’t work like that, I am the last person to say no, it’s got to be like that. But then I say, yes, OK, then we’ll change it where we can.”

This quote also shows that the interaction between composers and musicians in rehearsals does not just depend on their attitude to one another or on pursuing a common goal. The interpersonal relationships are also mediated by an artefact: the score that needs to be conveyed. Despite the differences in musical education between composers and musicians they do, of course, also share a wide pool of knowledge: of reading and writing notational signs, of instruments, arrangements and musical interplay – i.e., they have knowledge in common that facilitates professional interaction.

Regarding the knowledge of different participants in a professional interaction points out to another prominent notion in Becker’s theory of “art worlds”: conventions. According to Theodore Schatzki, “Becker defines conventions as ways of doing things (1) that are known to everyone, (2) that everyone knows are known to everyone, and (3) that people uphold because upholding them is the easiest way to coordinate activities” (Schatzki 2014: 21). (*9) *(2) Because conventions are standardised agreements – like symbols or practices – they reduce complexity and thereby simplify interactions, and guarantee that people can refer to something without the need to negotiate its meaning over and over again. Imagine a musical score with C-D-E: every professional musician will know how to read the symbols on the staves and their position on their instrument. A composer can therefore write C-D-E, anticipate possible reactions and expect musicians to read these notes without asking. One can say: a composer communicates his or her musical intentions through the score or, to paraphrase Becker, through conventions intrinsic to his or her particular art world.

The importance of conventions as well as the anticipation of possible reactions becomes especially clear when the notational system cannot express particular intentions of the composer. Because even if conventions are a kind of aid, this does not guarantee that they offer easy or established solutions to problems in any given situation. A score, although it is based on conventional symbols, can express many things, but it also constantly comes up against its limitations. In many cases, regardless whether it is precise or not, the notation gives rise to questions concerning details about timbre, tone length or play. In such cases, composers can refer to three different practices of representation to answer questions or to avoid misunderstandings, as the following examples illustrate.

Some composers use verbal explanations via analogies such as metaphors. As one

composer explains, he tries to avoid extensive notation in favour of a simple explanation to his piano player:

> "I would tell him: listen, that has to sound like perfumed bar music. As if someone smiles and then plays 'I Did It My Way'. This has its own sound. I can suck that out of my fingernails, as we say in Austria, to write that and research how the voicings go. Or I tell him: you know – a bar piano in a five-star hotel, but not the highest class. Imagine you have pomade in your hair and a white dinner jacket and you smile across and know that you're not really allowed to talk to anyone, because you're an employee here."

The composer and the musician have a shared cultural knowledge that is rooted in a musical practice in which both of them participate. The metaphor of "a bar piano in a five-star hotel" serves as a common point of reference to obtain the desired result easily. Known associations and pictures are self-explanatory and function as a communication aid.

Being confronted with these limits of symbolic representation or referring to verbal or mimetic explications cannot be interpreted as a lack of skill – either on the part of the composer or on the part of the musicians. Even musical experts with a profound knowledge of notation systems or ways of playing and with a substantial experience through years of making and creating music can come up against their limits in understanding scores. This can be illustrated through an interview in which a composer (who also teaches composition) explains one of his scores to a music analyst (who also teaches music analysis at university level). Despite their wide-ranging expertise, both of them have difficulties communicating about the score. When the music analyst asks the composer what musicians should know in order to understand the score and to play it adequately, he gives a verbal interpretation via metaphors, but also refers to sound imitations and physical gestures for explanation: "So, that way an area of rustling noise builds up, which moves around the room, yes. And then at that point the tremolo is slowly turned up from zero to a half, that is in eight seconds. This is a very precise instruction, yes. That is, it happens that this noise surface begins to tremble [makes a trembling noise and quivers with his hands]."

Analogies, sound imitations and physical gestures function as alternative practices of representation that fill the communication gap in the symbolic representation of the score. These different representation practices can complement one another, as one practice can shift the boundaries of another. And as we can see, music practitioners are aware of the problem that notations cannot fully explain the intentions or vision of the composer. Moreover, they know that the score basically lacks absolute exactness. But regardless of a standardised notation system one can also raise the question of whether absolute exactness is at all possible. Because, as Ludwig Wittgenstein argues, exactness cannot be defined by objective criteria and has no universal validity: "No single ideal of exactness has been laid down" (Wittgenstein 1953/1968: §88). (*12) As the given examples illustrate, the meaning of exactness is negotiated among the participants (e.g. composer and musicians), in a specific situation (e.g. rehearsals), with different practices of representation (e.g. analogies, sound imitations, physical gestures) and in light of a specific practical implementation (e.g. preparing a performance). Consequently the meaning of exactness is an (a) temporally limited, (b) purposive, and (c) inter-subjective affair, and therefore (d) refers to the knowledge and experiences of the people involved.

The given practices of representation require a central communicative skill. Composers must assess the common frame of reference they share with musicians, so that analogies, imitations and gestures work. Composers have to know the common

pool of knowledge, which consists of shared symbolic or material tools, experiences and ways of thinking (cf. Zembylas/Dürr 2009: 14). (*14) It is about knowing what the others know and what knowledge you share with them.

In order to understand and to play the score, however, musicians do not just depend on the composer as the author of the work. They not only support the composition process by knowledge exchange, give creative input through their musical expertise and thereby function as an inspiration, but can also help one another in rehearsals, quickly identify problems and find uncomplicated solutions. In an observed rehearsal, for example, when the violin, cello and double bass had problems with a complicated rhythm in a passage, the percussionist – although he was not part of that passage – came up with some suggestions. He gave advice on how to count in order to get an accurate accentuation and to coordinate the interplay between the instrumentalists and then played the passage with them a couple of times and counted out loud, so that everybody could hear. He also turned on a metronome. Neither the composer nor the conductor participated in this situation. The four musicians got together spontaneously in an informal interaction between themselves in order to coordinate their interplay based on their knowledge. It is what Fritz Böhle calls an "experience-based subjectifying cooperation" (Böhle 2010: 164; my translation). (*5) In this, occasion, time and participants in the cooperation arise in reference to the characteristics of the problem. The interaction is based on shared experience, mutual trust in the expertise of each participant and is supported by tools. Furthermore, such peer-to-peer cooperation among musicians can also provide a substantial relief for composers. Although composers know a lot about music theory, the pitch range of instruments and their common type of use, they also depend on the explicit and tacit knowledge of musicians and therefore can also hand over responsibility to them. As one composer responded to the question of whether it might be possible that musicians could not play something she had written: "Yes, that has happened sometimes, but it is no big disaster, because the musicians find a solution for themselves."

## Conclusion: the social, epistemic and motivational dimension of knowledge-based cooperation between composers and musicians

Composers rely on shared knowledge among different participants during the composition process and which gains relevance through various forms of cooperation concerning institutional, financial or, as discussed in this article, musical questions. Concerning the latter, cooperation between composers and musicians is almost unavoidable in the light of artistic and creative challenges. Such cooperation can be abstracted into a social as well as an epistemic dimension. While the social dimension concerns the collective effort of providing impulses and generating ideas in joint actions, the epistemic dimension is based on the transfer of knowledge in order to solve problems and expand the composers' knowledge in a reciprocal way. Consequently one can also find a reciprocal motivational dimension. In order to produce a good performance, composers have to motivate musicians, convey their understanding of the composition and stimulate engagement. Simultaneously, composers have to be open to the expertise of the musicians, as their individual skills, peculiarities and interests can also be motivating for composers.

Taking these three dimensions into account clarifies the fact that the cooperation between composers and musicians is one of interdependencies in which all participants rely on and simultaneously benefit from one another. These interdependencies are not only important for the investigation of the interactions during a composition process. It also shows that the form of interaction affects the shape and the content of the composition itself. The composition process is informed

by taking into consideration the performing musicians and the context in which the composition will be played. In this way, composing can be interpreted as a collective cooperation in which the participants are involved to varying degrees relative to their knowledge, experience and resources.

## //Literaturnachweise


*1 *Becker, Howard S. (1974): Art As Collective Action. In: American Sociological Review, Vol. 39, No. 6, pp. 767–776.*

*2 *Becker, Howard S. (2006): The Work Itself. In: Becker, Howard S.; Faulkner, Robert R.; Kirshenblatt-Gimblett, Barbara (eds.): Art from Start to Finish. Jazz, Painting, Writing, and Other Improvisations. Chicago: University of Chicago Press, pp. 21–30.*

*3 *Becker, Howard S. (2008): Art Worlds. 25th anniversary ed., updated and expanded. Berkeley, London: University of California Press.*

*4 *Blumer, Herbert (1986): Symbolic Interactionism. Perspective and Method. Berkeley: University of California Press.*

*5 *Böhle, Fritz (2010): Arbeit als Handeln. In: Böhle, Fritz; Voß, G. Günter; Wachtler, Günther (eds.): Handbuch Arbeitssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 151–176.*

*6 *Danto, Arthur (1964): The Artworld. In: The Journal of Philosophy, Vol. 61, No. 19, pp. 571–584.*

*7 *Polanyi, Michael (1966): The Tacit Dimension. Garden City, N.Y.: Doubleday.*

*8 *Polanyi, Michael (1964): The Logic of Tacit Inference. In: Grene, Marjorie (ed.): Knowing and Being. Essays by Michael Polanyi. London: Routledge & Kegan Paul, 1969, pp. 138–158.*

*9 *Schatzki, Theodore (2014): Art bundles. In: Zembylas, Tasos (Ed.): Artistic Practices. Social interactions and cultural dynamics. London and New York: Routledge, pp. 17–31.*

*10 *van Maanen, Hans (2009): How to Study Art Worlds. On the Societal Functioning of Aesthetic Values. Amsterdam: Amsterdam University Press.*

*11 *Warning, Rainer (ed.) (1975): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München: Fink.*

*12 *Wittgenstein, Ludwig (1953/1968): Philosophical Investigations. Oxford: Basil Blackwell.*

*13 *Zembylas, Tasos (2006): Modelle sozialer (Un)Ordnung. Überlegungen zur Konstitution der Forschungsgegenstände der Kulturbetriebslehre. In: Zembylas, Tasos; Tschmuck, Peter (eds.): Kulturbetriebsforschung. Ansätze und Perspektiven der Kulturbetriebslehre. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 17–45.*

*14 *Zembylas, Tasos; Dürr, Claudia (2009): Wissen, Können und literarisches Schreiben. Eine Epistemologie der künstlerischen Praxis. Wien: Passagen Verlag.*


## //Fussnoten

*1 *The author acknowledges the original research project "Tacit Knowing in Musical Composition Process" which is based at the Institute for Music Sociology at the University of Music and Performing Arts Vienna and directed by Tasos Zembylas. The project has been generously funded by the Jubiläumsfonds der Stadt Wien (project number: J-2/12) as well as by the Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (project number: P27211-G22) from November 2013 to November 2015. All empirical data and analysis result from the collaboration between the author and the members of the project team, Andreas Holzer, Annegret Huber, Rosa Reitsamer and Tasos Zembylas.*

*2 *In a following passage Schatzki criticises Becker for his concept of convention. Highlighting his own concept of art, understood as wide-ranging "bundles" linked to each other within "constellations", Schatzki argues that interactions among the participants in an art world would not be as standardised as Becker suggested.*

//Elke Zobl //Elisabeth Klaus

# Practice _ Reflecting on Learning Processes

The Museumsakademie at the Museum der Moderne Salzburg and the work of Andrea Fraser

In this article we present and discuss the working process and the works-in-progress that resulted from a learning experiment as part of our seminar on "Cultural production in the context of contemporary art" (summer semester 2015). This seminar took place as part of the Museumsakademie, an initiative of the Museum der Moderne (MdM) in Salzburg.

Sabine Breitwieser, director of the museum, invited various art academies and universities in Austria and Germany to engage in the exhibition of Andrea Fraser's work (March 21–July 5, 2015). The website states, "The Museum der Moderne Salzburg is the first institution in Austria to present a comprehensive survey of the work of the American artist Andrea Fraser (1965 Billings, Montana, lives in Los Angeles, USA). Her groundbreaking work has sparked several controversial debates and has made Fraser one of the most influential artists of her generation." (Museum der Moderne website). Our article is based on a talk we gave at the Museumsakademie's final symposium on June 13, 2015 at the Museum der Moderne where all nine participating groups, most from fine art academies, presented the projects they had developed.

We held a series of seven events within the MuseumsAkademie. Twenty-two students from the University of Salzburg and two from the Mozarteum University along with a few non-university visitors participated. The students came from various disciplines, most from communication studies but also from theology, European Union studies, art history, music and performance studies, history, art education, and voice studies. In contrast to an art academy, we work with students from various fields, which made it a so-called "wild mix" of sorts. For most students it was the first time that they reflected on the contemporary art field and on art practices. Consequently, we began by laying some groundwork and providing a theoretical base on the development of artistic practices since the 1960s. The general aim was to explore the issues of artistic practice and cultural production within Andrea Fraser's exhibition by linking theory and practice. Our main aim as lecturers was to initiate processes of learning and reflection on issues of contemporary art, and also, through engaging with the work of Andrea Fraser, introducing the students to critical perspectives on the relationship between art, cultural production, institutions, and society.

## The Museumsakademie

We therefore focused on the discussion and reflection of core themes connected to Andrea Fraser's work, which we identified as:

- Artistic practice and cultural production
- Institutional critique
- Feminist performance art
- Art as a social field, as elaborated in the work of Pierre Bourdieu

For these core themes we researched and pulled together a pool of texts concerning important terms, such as context art and artistic institutional critique, but also texts written by Andrea Fraser (e.g., "It's Art when I say its art…") and interviews with her.

In the course of our sessions, the students worked in four groups and developed small experimental projects by starting from one of Andrea Fraser's works and a corresponding core theme.

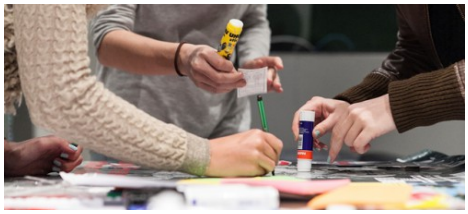
Structurally, we began with the artist Andrea Fraser and her work by visiting the exhibition opening and the artist talk the following day. In addition, we participated in an exhibition tour with the art mediation program. On April 30, we organized a symposium on "Artistic practice and institutional critique" with two invited speakers.

Our first guest was Carola Dertnig, a performance artist and professor for performance art at the Academy of Fine Art in Vienna. She gave a lecture/performance on "Staging Archive / Staging History." She spoke about her view of the history of performance art and presented the project *Let's twist again: Performance in Wien from 1960 until today*, an anthology she published with Stephanie Seibold (2006). In this they undertook a non-linear cartography of historical and contemporary performance artists in Vienna. Finally, Carola Dertnig provided us with a few examples of feminist performances and concluded with a performance project of her own.

Our second guest was Luisa Ziaja. She is a curator at the 21er Haus / Museum of Contemporary Art in Vienna and co-director of the postgraduate course educating/curating/managing at the University of Applied Arts Vienna. She talked about artistic institutional critique and the museum, and focused on potentials and contradictions of the difficult relationship between them. For example, she pointed out that the field is subjected to neoliberal tendencies that reinforce economic challenges and nowadays, institutional critique is part of the art historical canon. Luisa Ziaja showed examples of various artists in the field of institutional critique and how they use it as a method of self-reflection and transformation. Important questions she raised were: What role can the museum play in social processes? How can the museum be a space and a kind of laboratory, in which one can be active? Finally, she gave an overview of the exhibition she curated with C. Martinz-Turek *Have The Cake And Eat It, Too. Institutional critique as instituent practice* (2008, Kunsthalle Exnergasse Vienna).

In the afternoon we offered two parallel workshops, one by Luisa Ziaja: *Institutionskritik im Museum (Institutional critique in the museum)* and one by Elke Zobl: *Ein Experiment zur Institutionskritik (An experiment on institutional critique)*. In the workshop with Luisa Ziaja, participants visited and engaged with the exhibition of the Generali Foundation at the Museum der Moderne and asked if artistic institutional critique has left traces in the Museum.

Elke Zobl conducted the second workshop. Here, we started out with Andrea Fraser's work *Four Posters: Lake George* (1984), in which she takes posters that she bought at the The Metropolitan Museum of Art's museum shop and makes an artistic intervention, thereby dismantling the implicit assumptions of the collection. We paralleled her *Four Posters* work by buying posters from the Museum der Moderne's museum shop. We worked with them by reflecting on issues we had discussed that day. In the example you see here, the group wanted to explore the split personality of Andrea Fraser; torn between a critique of the museum or the art field and her concurrent attempt to be a recognized part of it.



In the next session our topic was the art field and distinction. Elisabeth Klaus introduced the students to the work of Pierre Bourdieu. We talked about the concepts of habitus, taste, and distinction; of the different forms of capital and of the social field and its illusion. In Bourdieu's theory, structure and individual are co-constituted. Social structure is not an outside force, but is within us, engrained in our opinions, values, and actions. We constitute the social field; we are the field. Bourdieu's writings, especially his Distinction: A social critique of the judgment of taste (1984) deeply influenced Andrea Fraser. His work became a kind of "second language" for her. Pierre Bourdieu, for his part, spoke highly of the feminist artist. As Alexander Alberro, the editor of a collection of her writings has noted:

> Andrea Fraser's work, writes Pierre Bourdieu in his foreword to Museum Highlights, is able to 'trigger a social mechanism, a sort of machine infernale whose operation causes the hidden truth of social reality to reveal itself.' It often does this by incorporating and inhabiting the social role it sets out to

> critique—as in a performance piece in which she leads a tour as a museum docent and describes the men's room in the same elevated language that she uses to describe seventeenth-century Dutch paintings. Influenced by the interdisciplinarity of postmodernism, Fraser's interventionist art draws on four primary artistic and intellectual frameworks—institutional critique, with its site-specific examination of cultural context; performance; feminism, with its investigation of identity formation; and Bourdieu's reflexive sociology. (Alberro 2015, n.p.) (*1)

Bourdieu also explored the artistic field in a number of his publications (for a summary, see Kastner 2009). It therefore seems that his work is ideally suited not only to shed a critical light on positions, roles, and judgments in the artistic field and the inequalities it is built upon and generates, but also to bridge the difficult divide between art and science.

In the afternoon and following the talk we held a workshop on "Institutionskritik im Bildungssystem und am Beispiel der Universität." (Institutional critique in the educational system, based on the example of the university). In the workshop we focused on the field in which we work: the educational and academic realm. Linking the university to the analysis of Bourdieu, we asked: How is education linked to academic institutions and who defines it? Who is a part of it and who is excluded? Who are the players and contestants in the field, what are the rules by which the hierarchies are determined and power is established? Inspired by a vivid discussion, the participants created three posters.

## Developing experimental projects by students

Throughout the course we linked Andrea Fraser's writings and the work shown in the exhibition to the students' experiences and reflections. The students chose one of Andrea Fraser's works for closer analysis, reflected on it within the context of a core theme and developed a project from their investigations. Our aim was to initiate a learning process and motivate students to pose their own questions and reflect on the boundaries of naturalized knowledge production and the possibilities of dismantling them.

## Group "4 Posters" – Institutional critique: Stephanie Müllers, Stefanie Kern, Lisa Sommer, Elena Schuhmacher, Nina Druckenthaner, Marie-Therese Huemer

## Zum Text: Nina Druckenthaner: Four Posters

This group reflected on the work 4 posters in the context of institutional critique. They focused on the university and a selection of posters and PR material from the university. Through interventions, they attempted to reveal the underlying assumptions made about the fields exemplified in the posters. For example, a poster for the career fair was contrasted with data on unemployment among academics. Also, the same poster showed a figure making a series of jumps, presumably on his or

her career path. The group concealed the last jump by mounting a whirlwind above it, which would inevitably swallow the jumping figure.

## Group "Untitled" – Feminism and performance art: Anne-Fleur Werner, Anna Feiler, Daniela Fella, Nina Herzog, Maria Zehner

## Zum Text: Daniela Fella: Untitled

This group discussed the video Untitled. Quite complicated issues arose in their discussion, which made their work difficult. The group began by reflecting on the artwork's lack of a title or soundtrack. They asked museum visitors who had watched the video if they could give the artwork a name. Most people made associations with "sex." By reflecting on this experiment, the group came to the conclusion that their method might have been counterproductive: Prompting visitors to answer spontaneously brought social stereotypes to the forefront and revealed a misogynist social order with regard to sexual encounters. This reveals once again that our class was more concerned with initiating processes of reflection than producing final results. The group later used the voices of the museum visitors as background noise for a controversial dialogue between an art critique explaining Fraser's work and a visitor doubting its critical potential and artistic value.

## Group "Therapy" – Art as social field: Isabella Stief, Maria Birnbaum, Astrid Rizner, Daniel Kranawetter, Lilia Ubert, Maja Beyreuther

## Zum Text: Lilia Ubert: Projections

The third group chose the work therapy and reflected on the notion of art as a social field. They developed a performance on the theme of writing a master's thesis. The group performed an inner dialogue of a student who feels overwhelmed by the task of writing a thesis and the multiple and contradictory demands that this entails. Each member of the group represented one of the internalized voices addressing the student, thus revealing the different norms, values, and interests of parents, teachers, peers, etc. After specifying the roles, a script was created, showing that some voices were more powerful than others, some positions more valuable than others.

## Video "Masterarbeit"

## Group "Recherche" – Art as social field: Anja Schönau, Susanne Zauner, Johanna Jung, Verena Leitner

## Zum Text: Susanne Zauner: Museum für alle

Andrea Fraser elaborates in one of her articles that the museum has a public obligation. If the museum indeed wants to serve the public it needs to appeal to all classes of people and not only to those that legitimate taste (Fraser 1997). (*5) This appeal was the focus of the fourth project. "Imagine people who might go to the Museum der Moderne. How would you describe them?" The group posed this question to about 300 people in the city of Salzburg. They also asked them to write their answer together with their occupation on a sheet of white paper. The idea behind the project was to reveal the projections people in different social positions have about the so-called typical visitor to the MdM. Forty percent of those asked said that the typical visitor was "different," "not like everybody else." That is, the typical visitor was characterized as hip, creative, alternative, or special. At the same time, they also said that the museum wasn't for them, because they were "just normal." In this case normality seems to be in line with what Pierre Bourdieu calls popular taste. All in all, the students' experiment shows once again that indeed, museums are

primarily for those who legitimate taste; the educated, rich, distinguished, and less so for everyone else. Of course, it would be highly interesting to compare the results with the demographic statistics of the actual visitors to the MdM, but the museum did not provide them.

## Reflection on our learning processes

Fraser's work provided a very stimulating red thread through our class and inspired students' own experimental projects. Fraser's work is ideal for bridging the difficult gap that often looms between theory and practice, science and art. But we also found the experience quite challenging: First of all, a three-hour class did not provide enough time for a full-fledged creative process. Furthermore, it was very difficult for our students to bring together theory, artistic work, and practical experiments. Finally, the concept of critique proved difficult. For the students, what is meant by cultural and social critique was not at all self-evident.

All in all, we found the class a very rewarding but at times also unsettling experience; focusing on Fraser's work allowed us to raise various issues that are extremely relevant to our field, contemporary arts and cultural production. For example, we discussed "What exactly is the relationship between contemporary art and cultural production?" "How can we distinguish between them without recreating exclusivity?" and, "Isn't the insistence on a critical stance per se, and by definition, an elitist endeavor?"

It has become clear to us how precise Fraser's work points to ruptures in the social and cultural fabric. Her art often prompts a feeling of discomfort and it seems that precisely this dis-ease is what allows us to think not only about the difficult relationship between the museum and institutional critique, but also about stores of self-evident knowledge and art's interventionist potential.

## Literature used in the seminar

Fraser, Andrea (2005): It's Art When I Say It's Art, or..." . In: Alexander Alberro (Hg.): Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser. MIT Press: Cambridge/London. 37-44.

Butin, Hubert (Hg.) (2014): Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln: Snoek.

Dziewior, Yilmaz: Interview mit Andrea Fraser. In: Yilmaz Dziewior (Hg.): Andrea Fraser. Works; 1984-2003. 78-91.

Andrea Fraser im Gespräch mit Sabine Breitwieser. In: Breitwieser, Sabine (2015): Museum der Moderne (Hg.): Andrea Fraser. Ostfildern: Hatje Cantz. 11-20.

## Core field: Feminist performance art:

Engelbach, Barbara (2013): Kann ich Ihnen helfen? Andrea Frasers Performances. In: Cugini, Carla (Hg.): Andrea Fraser: Texte, Skripte, Transkripte. Walther König: Köln. 235-241.

Phelan, Peggy (2001): Survey. In: Reckitt, Helena/Phelan, Peggy: Art and Feminism. Phaidon: London/New York. 14-49.

Nochlin, Linda: Why have there been no great women artists? http://www.mariabuszek.com/ucd/Methods/Readings/NchlinGreat.pdf

### Core field: Art as a social field

Treibel, Annette (2000): Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart. 5. aktual. u. verb. Aufl. Stuttgart: Leske + Budrich. 205-228.

Fraser, Andrea (2012) : Zu Hause ist es doch am schönsten. In: Cugini, Carla (Hg.): Andrea Fraser: Texte, Skripte, Transkripte. Walther König: Köln. 125-143.

Benke, Christoph (2013) : Die Gaunerei der ökonomisierten Kunst. Wie Ökonomierungsprozesse im zeitgenössischen Kunstfeld bewertet werden. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Ein Reader. Berlin: Kulturverlag Kadmos: Berlin. 42-48.

Fraser, Andrea (2013): Über die soziale Welt sprechen... In: Ebd. 202-205.

Fraser, Andrea (2004) : Warum bringt mich Fred Sanbacks Werk zum Weinen? In: Cugini, Carla (Hg.): Andrea Fraser: Texte, Skripte, Transkripte. Köln Walther König. 50-72.

Fraser, Andrea (2005): To Quote, Say the Kabyles, Is To Bring Back To Life. In: Alberro, Alexander (Hg.): Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser. Cambridge/London: MIT Press. 81-87.

Fraser, Andrea (2005): An Artist's Statement. In: Ebd. 3-15.

### Core Field: Artistic institutional critique

Graw, Isabelle (2005): Jenseits der Institutionskritik. Ein Vortrag im Los Angeles County Museum of Art. In: Texte zur Kunst: September 2005, 15. Jahrgang, Heft 59, 41-53.

Fraser, Andrea (2005): Was ist Institutionskritik? In: Ebd. 87-89.

Steyerl, Hito (2006): Die Institution der Kritik. Transversal 01/2006. http://eipcp.net/transversal/0106/steyerl/de

Nagel, Christian/Buergel, Roger M./von Osten, Marion (2005): Bin ich schon drinnen? Drei Gespräche zum Nachleben der Institutionskritik. In: Texte zur Kunst, September 2005. Heft 59, S. 90-105. transversal 01/2006, http://eipcp.net/transversal/0106

Björk, Helena/Kokkonen, Laura (2014): Never underestimate the institution. Unterrichtsmaterial (Aalto University, Helsinki). https://cummastudies.files.wordpress.com/2014/11/institutional_critique1.pdf


## //Literaturnachweise

*1 *Alberro, Alexander (ed.) (2005): Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser, Cambridge/London. MIT Press; Cambridge/London. https://mitpress.mit.edu/books/museum-highlights*

*2 *Bourdieu, Pierre (1984): Distinction. A social critique of the judgment of taste. Routledge.*

*3 *Bourdieu, Pierre (2005): Foreword. In: Alberro, Alexander Alberro (ed.): Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser, xiv–xv.*

*4 *Dertnig, Carola/Seibold, Stephanie (eds.) (2006): Let's Twist Again. If you Can't Think It, Dance It. Performance in Vienna from 1960 until today. A psycheographic map, D.E.A. Gumpoldskirchen: Buch- und Kunstverlag.*

*5 *Fraser, Andrea (1997): What's Intangible, Transitory, Mediating, Participatory, and Rendered in the Public Sphere? In: October, vol. 80, Spring 1997, 111–116.*

*6 *Fraser, Andrea (2005): It's Art When I Say It's Art, or... In: Alberro, Alexander Alberro (ed.): Museum Highlights: The Writings of Andrea Fraser, 37–44.*

*7 *Kastner, Jens (2009): Die ästhetische Disposition. Eine Einführung in die Kunsttheorie Pierre Bourdieus. Vienna: Turia+ Kant.*

*8 *Museum der Moderne website. Andrea Fraser. http://www.museumdermoderne.at/en/exhibitions/current/details/mdm/andrea-fraser/.*

//Nanna Lüth

# Practice _ Social Hacking: Listige Eingriffe in Wissens- und Raumordnungen

Bestehende Machtverhältnisse kritisch zu hinterfragen und sich dafür einzusetzen, Ausschlüssen, Normen und Benachteiligungen, besonders im Feld von Kultur und Bildung, etwas entgegen zu setzen, sind Anliegen einer kritischen, künstlerischen Kunstvermittlung. Anhand von eigenen Kunstvermittlungsprojekten will ich einen solchen Ansatz veranschaulichen und erörtern.

Grundlage für diese Entgegensetzung ist etwas, das häufig vergessen wird, wenn über Vermittlung gesprochen wird: das Einladen von oder Kooperieren mit Personen, die nicht „von sich aus" Kunst aufsuchen oder bestimmte kulturelle Ressourcen nutzen. Als die Vermittler_innengruppe Kunstcoop© *(1) sich 1999 gründete, verwendeten wir dafür den Begriff einer „offensiven Einladungspolitik" (*1) und setzten uns folgendes Ziel: „Durch ihre Initiative möchte die Kunstcoop© einer breiteren Öffentlichkeit Zugänge zur Kunst ermöglichen und die Wahrnehmung von und die Akzeptanz für Gegenwartskunst erweitern. In den Dialog über Kunst werden Personen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen und beruflichen Zusammenhängen einbezogen." (*2)
Dieser Anspruch widerspricht dem immer wieder aktualisierten Paradigma der Freiwilligkeit, das von Künstler_innen, aber auch Bildungspolitiker_innen (wie der deutschen Bundesbildungsministerin Johanna Wanka im Juni 2014 auf einer Veranstaltung in Berlin) (*3) gerne ins Feld geführt wird, sodass die Teilnahme an Angeboten der kulturellen Bildung schon vorhandene Überzeugung und bestehendes Interesse voraussetzt. Dies schließt jedoch diejenigen Personen aus, die nicht ausreichend mit kulturellem Kapital ausgestattet sind und somit den Zugang zu Kultur noch nicht „gelernt" haben.
Dennoch sind nach einem weitverbreiteten Verständnis von kultureller Bildung intrinsische Motivation und selbstgesteuertes Lernen die Bildungsideale.

## Kunstvermittlung zur Förderung von Mobilität

Als ich 2008 für das Edith-Ruß-Haus für Medienkunst (ERHfM), ein Ausstellungshaus in Oldenburg/Niedersachsen, die Kunstvermittlung entwarf, formulierte ich das gleiche Anliegen etwas unverfänglicher als Einladungsinitiative. Ich zitiere aus dem Förderantrag: „Die Einladungsinitiative des Edith-Ruß-Hauses will ein breites Publikum gewinnen und zugleich verschiedenen sozialen und kulturellen Ausschlüssen entgegenarbeiten." In Oldenburg, wo ich vier Jahre lang arbeiten konnte, *(2) gelang es mir, Personengruppen zu erreichen, die ohne die Vermittlung sehr wahrscheinlich keinen Zugang zur dort ausgestellten Medienkunst bekommen hätten.

Im Rückblick will ich anhand zweier konkreter Projekte zeigen, dass diese Agenda dazu führt, sich mit dem Verhältnis von Zentrum und Peripherie zu beschäftigen und es in Frage zu stellen. Es geht in den beiden Beispielen darum, Wege zu etablieren, die es Menschen, die in der Umgebung einer Stadt leben, ermöglicht haben, sich ins und im Zentrum (der Stadt) zu bewegen. Die Förderung von Mobilität und der Austausch zwischen städtischem und ländlichem Raum wurde zur integralen Aufgabe der Kunstvermittlung. Denn der Ausschluss von Mobilität ist für Gayatri C. Spivak das entscheidende Charakteristikum der Subalternen, von denen (Kunst-)Vermitter_innen im Sinne einer postkolonialen Pädagogik lernen können und deren

Mobilität sie fördern sowie deren widerständiger Artikulation sie Raum geben sollten. (Vgl. do Mar Castro Varela/Dhawan 2009) (*4)

## Projekt 1: Pfau und Lappan

„Pfau und Lappan“ war ein Field-Recording-Projekt, das der Künstler und Komponist hans w. koch im Rahmen der Kunstvermittlung des ERHfM zwischen April bis Juni 2011 mit Bewohnern *(3) der Zentralen Aufnahme- und Ausländerbehörde Niedersachsen (ZAAB) realisierte.
hans w. koch *(4) hatte sich entschieden, mit einer Gruppe von Flüchtlingen, die in den Unterkünften der ZAAB auf einem ehemaligen Klostergelände Blankenburg am östlichen Stadtrand untergebracht waren, Tonaufnahmen zu machen. Ziel war es, die Orte und Situationen, die sie im Alltag erlebten, mit dem Hörsinn zu erforschen und typische Geräusche festzuhalten. In einem Radiobeitrag über das im 13. Jahrhundert gegründete Kloster wird die Ansiedlung in der Peripherie zusammengefasst: „Es war schon immer ein Ort, an den Menschen aus Bremen und Oldenburg abgeschoben wurden, Menschen, die man in den Städten nicht haben wollte.“ *(5) Eine erste Hürde, die das Projekt nehmen musste, war, interessierte Teilnehmer_innen zu finden und für die Idee zu gewinnen.
Für diese Kontaktaufnahme war ich als Kunstvermittlerin des ERHfM zuständig. Glücklicherweise hatte ich auf einer Veranstaltung Lothar Zielasko kennen gelernt, der als Sozialpädagoge und Kulturbeauftragter in Blankenburg arbeitete. Die Einrichtung dieser außergewöhnlichen Stelle war einem Streik der Bewohner_innen zu verdanken, die 2006 gegen unwürdige Lebensbedingungen protestiert hatten. Dank seiner Vermittlung konnte ich ein Treffen mit einigen Bewohnern vor Ort vereinbaren.

Die sogenannte Erstaufnahmestelle befand sich in einer schwierigen Situation: Das Innenministerium hatte, vor allem aus Kostengründen, im Februar 2010 die Schließung und Räumung der ZAAB, in der zu dem Zeitpunkt ca. 570 Asylbewerber_innen lebten, bis zum 30. Juni 2011 beschlossen. Die Stadt Oldenburg war aufgrund des überregionalen Verteilungsschlüssels verpflichtet, ab 1. Juli die Unterbringung für etwa 450 Asylsuchende zu gewährleisten. Von den bisher in Blankenburg lebenden hatten Anfang Mai nur 89 Personen eine dezentrale Unterkunft gefunden, weniger allerdings mit der Unterstützung der Stadt als vielmehr durch private Initiativen (so verlautbarte der Flüchtlingsrat). Unser Projekt fand also genau unter diesen Bedingungen des Umbruchs statt.

Ich fuhr mit dem Bus aufs Land und musste mich am Eingang ausweisen und warten, bis ich abgeholt wurde. Die Gebäude, in denen die Flüchtlinge untergebracht waren, waren baufällig, die Räume klein. Ein Flüchtling nahm an dem Treffen teil. Er erklärte sich bereit, Bekannte und Freunde in Blankenburg zu informieren. hans w koch reiste eine Woche später an, mit Bahn und Bus, es kam zu Verzögerungen. Wir stellten fest, dass die Busse nur bis zum frühen Abend fuhren, am Wochenende gab es eine Verbindung alle zwei Stunden. Die Buslinie war für Bewohner_innen, die kein Fahrrad hatten, die einzige Verbindung in die sieben Kilometer entfernte Stadt. Während wir gemeinsam Kaffee tranken, erklärte hans w. koch vier Flüchtlingen aus Afghanistan und Elfenbeinküste das Konzept und zeigte ihnen die Aufnahmegeräte. Zwei Audiogeräte wurden für zwei Wochen verliehen, um tatsächlich den Alltag in Blankenburg aufnehmen zu können. Dank des Angebots von Herrn Zielasko, den Fahrdienst zu übernehmen, konnten auch im Stadtzentrum Aufnahmen gemacht werden, so zum Beispiel am Lappan, einer großen Kreuzung, die den Dreh- und Angelpunkt der Buslinien bildet.

So kam eine Menge Material zusammen – zum Beispiel die Schreie der Pfaue, die

rundum die Unterkünfte im ländlichen Blankenburg leben, oder die Geräusche beim Arbeiten auf dem Gelände, inklusive der Anweisungen des Vorarbeiters. Bei hans w. kochs zweitem Aufenthalt wurden Geräuschexperimente im Park und Verkehrsgeräusche von den Teilnehmern gesammelt. Anschließend wurden die besten Aufnahmen ausgewählt, verschiedene Klangquellen wurden in Spuren übereinander gelegt und am Computer geschnitten. hans w. koch stand jedoch plötzlich vor der Situation, dass die Teilnehmer nur wenig Zeit hatten, um die Tracks fertig zu stellen: Die Suche nach neuen Unterkünften vor der bevorstehenden Räumung beeinträchtigte die gemeinsame Projektarbeit. Die Teilnehmer waren beunruhigt, weil es keine besonderen Anstrengungen der Stadtverwaltung gab, ihnen eine neue Bleibe zu besorgen.

Für die Präsentation, die am 17. Juni, kurz vor dem offiziellen Räumungstermin der ZAAB stattfinden sollte, bereitete ich eine Pressemitteilung vor. Unter anderem war darin zu lesen: „Zu hören sind Montagen von Geräuschen aus Blankenburg, Klangspuren von einem Ort, der sich durch die anstehende Schließung schon verändert hat und in den Anfang Juli vermutlich zunächst Stille einkehren wird. So schwierig die Lebensbedingungen dort waren, ist die Situation jetzt – wenigstens für die Bewohner, deren weitere Unterbringung immer noch nicht gesichert ist – noch problematischer."

Da das Edith-Ruß-Haus eine städtische Einrichtung ist, musste ich den Text über das Presseamt genehmigen lassen. Er wurde in dieser Form nicht frei gegeben. Ich stand vor der Entscheidung, die Veranstaltung gar nicht zu bewerben oder den kritischen Passus über die ungesicherte Zukunft der meisten dort untergebrachten Flüchtlinge zu streichen. Da das Problem sowieso öffentlich diskutiert wurde, setzte ich darauf, dass alleine die Tatsache, dass der Ort Blankenburg und die teilnehmenden Flüchtlinge erwähnt wurden, den problematischen Kontext aufrufen würde. Also verbreitete ich den gekürzten Pressetext. Die Präsentation war gut besucht. Eine halbe Stunde lang wurden Soundcollagen mit einer Fotoserie von den Busfahrten unter dem Titel „Pfau und Lappan" im Seminarraum des Edith-Ruß-Hauses für Medienkunst aufgeführt, gefolgt von einer Diskussion. Zwei der Teilnehmer nutzten die Veranstaltung, um bei der anschließenden Feier neue Kontakte zu knüpfen. Gerade dass einige der Beteiligten auch nicht an dieser Veranstaltung teilnahmen, sah ich als konsequente Folge unserer Zusammenarbeit. Das Zentrum war außer Kraft gesetzt, die eigene Perspektive mittels Medien verdeutlicht, sodass die persönliche Anwesenheit ohne eigenes Interesse eine Unterordnung unter die Logik der Institution bedeutet hätte.

## Projekt 2: normal ?!

Die zweite Kooperation führte Jugendliche aus einer psychiatrischen Einrichtung bei Wilhelmshaven nach Oldenburg. Anlass für die Projektarbeit war die Ausstellung „RECORD > AGAIN. 40 Jahre Videokunst.de Teil 2", die im Frühjahr 2010 im Edith-Ruß-Haus zu sehen war. *(6)
Die Arbeit „Arbeit-Ordnung-Freizeit" der Künstler_innengruppe Telewissen war Teil dieser Ausstellung. Die Installation, bei der auf drei Monitoren Videoaufnahmen zu den Begriffen Arbeit, Ordnung, Freizeit gezeigt wurden, stellte ein Reportage-ähnliches Vorgehen und die Untersuchung des Alltäglichen vor. Diese Arbeit wurde 1972 im Ruhrgebiet als eine Form von Gegenberichterstattung gedreht und gab alltägliche Situationen in langen Einstellungen mit O-Ton wieder. Diese Arbeit brachte zwei Therapeutinnen der Jugendgruppe und mich auf die Idee, mit den Jugendlichen den alltäglichen Begriff „normal" zu untersuchen und dafür Videobilder zu finden.

Die Entscheidung für dieses Wort hatte zwei Gründe: Die Videokunstarbeiten, die vor allem in den 1970er Jahren produziert worden waren, testeten viele Grenzen „normalen“ Verhaltens aus: Dieter Roth las Scheiße-Gedichte, Ulrike Rosenbach spuckte mit Milch scheinbar die Betrachter_innen an, Beuys boxte auf der documenta für direkte Demokratie. Und: Angesichts der pathologisierenden Bedeutung, über die das Anormale in einem psychiatrischen Zusammenhang verfügt, ist die Verhandlung der Grenze zwischen dem, was als normal und als nicht-normal bezeichnet wird, brisant und lebensnah. Aber auch alltäglich.

Das Projekt wurde an zwei Terminen im Edith-Ruß-Haus und mit begleitender und kontinuierlicher Unterstützung der Therapeutinnen durchgeführt. Beim ersten Termin machte sich das junge Reportageteam auf zur Erkundung des A/Normalen in der Innenstadt von Oldenburg. Sie entwickelten zunächst Interventionen; sie führten das Gegenteil von „normalem“ Verhalten in der Öffentlichkeit auf: So balancierte eines der Mädchen über das Geländer einer Brücke statt den üblichen gepflasterten Weg zu nehmen. Dieser ungewöhnliche Weg wurde inklusive Reaktionen der Passant_innen mit der Kamera aufgezeichnet. Zwei der Teilnehmer_innen bewegten sich auf allen Vieren durch die Fußgängerzone. Eine weitere Szene wurde in einem Laden für Wanderausstattung gedreht, wo eine der Teilnehmer_innen einen Diebstahl nachstellte. Hier geriet die Bestimmung des Normalen an die Grenze der legalen Normen.

In dem Zeitraum zwischen dem ersten und zweiten Treffen führte die Gruppe in ihrem Umfeld, d.h. vor allem unter Mitarbeiter_innen der therapeutischen Einrichtung, Umfragen zum Normalen durch. Bestechend war die Gleichförmigkeit der Antworten. Normal war für die meisten Befragten, morgens früh aufzustehen, um zu arbeiten und abends in Bett zu gehen. Auf Außenaufnahmen bildete das ländliche Idyll die Szenerie.
Das fertig geschnittene Video der Gruppe, die sich den Namen BWJ (Besonders Wohlerzogene/ Beeindruckend Wunderschöne Jugendliche) gab, wurde dann am Museumstag in der Ausstellung, die den Anstoß für die Erkundung des Normalen gegeben hatte, gezeigt.

## Social Hacking: Lernende Institution, veränderte Anordnung

Beide Projekte zielten auf soziales Lernen, insbesondere auf das soziale Lernen der Institution, ab und brachten eine Auseinandersetzung mit Räumen und ihren Ordnungen, in Form der Unterscheidung zwischen städtischen Zentren und ländlicher Peripherie, mit sich. Gleichzeitig stehen die beschriebenen Herangehensweisen exemplarisch für das Austricksen oder Umkodieren von Betriebs- und Herrschaftssystemen mithilfe von Medien und Kunst. Die Vorgehensweise lässt sich auch als Social Hacking, als listiges und unkonventionelles Umgehen mit sozialen und medialen Gefügen, bezeichnen. (Vgl. Lüth 2012) (*5)

Social Hacking im Kulturbetrieb ist (jedoch) eine knifflige Aufgabe, vor allem, wenn diese Aufwände der Kunstvermittlung nur als Mischkalkulation von Publikumsködern und „Sonder“angeboten *(7) akzeptiert werden. Machbar war die Durchführung inklusiver Projekte in Oldenburg durch eine unabhängige Finanzierung, durch die die Kunstvermittlung auf ihrer Selbstbestimmung bestehen und einer Vereinnahmung als Dienstleistung widersprechen konnte.

Versuche, die unterschiedlichen Räume und Situationen zu erforschen und umzugestalten intendieren, verkomplizieren bei allen Beteiligten tendenziell das Wahrnehmen, Verhalten und Denken. Mit dem zunehmenden Wissen über das komplexe Verwobensein von Umwelt, Selbst und Medien und mit der Erfahrung, dennoch in der Komplexität agieren zu können (Mörsch 2009: 13), (*6) *(8) wachsen

die Potenziale für kritisches Denken und Handeln: „Bei dieser Arbeit wechseln die Positionen von Lehrenden und Lernenden, der Bildungsprozess wird als ein auf Wechselseitigkeit beruhendes, wenn auch durch [...] Machtverhältnisse strukturiertes Geschehen verstanden." (Ebd.) (*6) Oder anders gesagt: Lernen geschieht so auf mehreren Seiten.

Von einzelnen jugendlichen Teilnehmer_innen wie den ZAAB-Bewohner_innen wurden beobachteterweise technische Fertigkeiten erworben. Auch die Ideenfindung und Realisierung einer Performance bzw. von Fieldrecording wurden eingeübt; auch ich selbst lernte technisch, methodisch und künstlerisch manches, vor allem allerdings vieles über die Lebensverhältnisse, Interessen und Artikulationsformen der angereisten Teilnehmer_innen. So wurde bei den Soundaufnahmen zu „Pfau und Lappan" deutlich, dass Gesang für die afghanischen Teilnehmer eine zentrale, kulturelle Praxis in der ZAAB darstellte und unbedingt aufgenommen werden musste, oder dass die Inszenierung makaber-humoristischer Situationen auf dem Land für „Besonders Wohlerzogene Jugendliche" überaus befreiend wirken kann. Beide Male wuchs mein Wissen und vielleicht gilt das auch für die Teilnehmenden insbesondere im Bereich des Symbolischen bzw. „Rede- und Körperwissens" an, „das [Sigmund] Freud ‚schwer bestimmbar' nannte" (Sturm 2005: o.S.). (*7)

Auch die Institution lernte. Ein Resultat des Lernprozesse äußerte sich in der Bereitschaft, dem BWJ-Video am Museumstag einen Platz einzuräumen, und bei verschiedenen Gelegenheiten, zu denen die Refugees im Anschluss an „Pfau und Lappan" als willkommene Gäste eingeladen oder empfangen wurden. Es handelt sich dabei allerdings um relativ kleine Lernschritte, wenn der Anspruch im Sinne „transformativer Kunstvermittlung" ist, „die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen" (Mörsch 2009: 10). (*6)

Um von lernenden Institutionen sprechen zu können, ist es vorteilhaft, sie mit Denkvermögen ausgestattet zu entwerfen. (Vgl. (*6), mit Verweis auf die Aufsatzsammlung der Ethnologin Mary Douglas) (*8) Auch die Denkweise von Kunstinstitutionen beruht auf der Autorität, festzulegen, wer ein- und wer ausgeschlossen wird, wer als Publikum oder als Gegenüber wichtig ist und in wessen Interesse ein Ausstellungshaus handeln will. Insofern Akteur_innen der Kunstvermittlung in der Lage sind, in diesem Rahmen zu handeln bzw. Gehör zu finden, sind sie also in der Lage, mit stichhaltigen Argumenten und entsprechenden Initiativen ausschließende.

## //Literaturnachweise


*1 *Nanna Lüth (2003): queens of kunstvermittlung, in: NGBK 2003, S. 64.*

*2 *O.V. (o.J.): „Wir über uns": www.kunstcoop.de. Online unter: http://www.kunstcoop.de/*

*3 *Dialogforum IV Kultur (2014): Wohin geht die Reise? Kulturelle Bildung des Bundes am 10. Juni 2014, Podewil, Berlin. http://www.kultur-bildet.de/termin/dialogforum-iv-berlin*

*4 *do Mar Castro Varela, Maria/Dhawan, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Berlin. S.339-353, hier S. 347 und 352.*

*5 *Lüth, Nanna (2012): Butter bei die Fische! Kritische künstlerische Kunstvermittlung als Social Hack. In: Buschkühle u.a. (Hg.), Künstlerische Kunstpädagogik. Gießen. S. 337-349.*

*6 *Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): KUNST- VERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich. S. 9-33.*

*7 *Sturm, Eva (2005): Vom Schnüffeln, vom Schießen und von der Vermittlung. Sprechen über zeitgenössische Kunst, Vortrag am O.K-Centrum für Gegenwartskunst, 6.6.2005. Online unter: http://www.artmediation.org/sturm.html*

*8 *Douglas, Mary (1986/1991): How Institutions Think: Enttäuschte Erwartungen, bestätigte Befürchtungen: Kunstcoop© in der „Ordnung der Diskurse", in: NGBK 2003, S: 76-91, besonders S. 82.*

## //Fussnoten

*1 *Die Mitglieder von Kunstcoop©: Ana Bilankov, Susanne Bosch, Beate Jorek, Maria Linares (bis 2002), Nanna Lüth, Bill Masuch, Carmen Mörsch und Ulrike Stutz. Vgl. NGBK (Hg.), Kunstcoop© – Künstlerinnen machen Kunstvermittlung, Berlin 2003.*

*2 *Die Vermittlung musste jährlich neu beantragt werden und war im Zuge der Förderung berichtpflichtig: Besucher_innenzahlen mussten dargestellt werden.*

*3 *Wir hatten uns bemüht, auch Frauen zu erreichen, leider ohne Erfolg.*

*4 *Siehe http://www.hans-w-koch.net*

*5 *Bevor es zur Aufnahmebehörde für Asylbewerber_innen wurde, war das Kloster bis in die 1980er Jahre als psychiatrische Anstalt genutzt worden. Vgl. http://www.radiobremen.de/fernsehen/buten_un_binnen/video61620-popup.html*

*6 *Siehe: http://www.edith-russ-haus.de/ausstellungen/ausstellungen/archiv.html*

*7 *Damit meine ich anspruchsvollere Projekte, die besonders versuchen, auf einzelne Gruppen einzugehen und sich beispielsweise weniger um Publikumszahlen kümmern.*

*8 *Das ist das typische Merkmal dekonstruktiver Kunstvermittlung, die Carmen Mörsch als „relativ geschützten Bereich des Probehandelns unter komplexen Bedingungen" bezeichnet hat.*

//Elke Zobl

# Practice _ „Warum ist das so?“

Reflexionen zum Projekt „Making Art, Making Media, Making Change!“

Nachdenken, über das, was ist und sein könnte, ist oft der erste Schritt, um Prozesse der Selbstermächtigung und Räume kultureller Produktion zu öffnen und zum aktiven und kritischen Mitgestalten der eigenen Lebenswelt einzuladen. Eine Reflexion anhand des Projektes „Making Art, Making Media, Making Change!“ *(1)

Eine Gruppe junger Frauen begrüßt uns, das Projektteam von „Making Art, Making Media, Making Change!“, in einem Mädchenzentrum in Kärnten. Wir setzen uns zusammen und breiten eine Reihe von vorwiegend von Mädchen und jungen Frauen produzierten Magazinen, sogenannten „Zines“, vor ihnen aus und laden sie ein sich jenes auszusuchen, das sie anspricht. Zuerst zögernd, dann mit wachsendem Interesse sehen sich die jungen Frauen die Hefte an. Wir beginnen zu diskutieren, was ihnen daran gefällt, welche Themen uns ins Auge springen und auch wie diese von in den gängigen Massenmedien behandelten abweichen: Wir sehen eine Frau mit Kopftuch, die als DJ arbeitet und über ihre feministische Überzeugung spricht. Wir sehen Frauen, die nicht den Model-Massen entsprechen und mit ihrem Körper zufrieden sind und (eigenständig) Fotoserien darüber machen. Wir sehen Frauen, die in den Stadtraum gehen und mit den Menschen vor Ort mit Fäden einen Börsenplatz verspannen, um auf die Finanzkrise aufmerksam zu machen.

Schließlich gehen wir dazu über, selbst ein Zine zu gestalten. „Welches Thema beschäftigt euch? Was betrifft euch im Alltag und was würdet ihr gern daran ändern?“, fragen wir. Trotz der teilweise bestehenden Sprachbarrieren kommt eine Diskussion in Gange. Die Frauen fragen aus ihrer Erfahrung heraus: „Warum bekomme ich keine Arbeit oder Praktikumsplatz, wenn ich mit dem Kopftuch zum Vorstellungsgespräch gehe?“ und „Warum wird mein Mann von meiner Familie hoch gelobt und seine Leistung herausgehoben, wenn er einmal kocht oder putzt oder einkaufen geht, aber wenn ich es mache, es als völlig selbstverständlich angesehen wird?“ Und da sind sie schon: Unsere heiß geliebten „Warum ist das so?“-Fragen.

Mit dieser wesentlichen Fragestellung als Ausgangspunkt möchte ich im Folgenden das Projekt und seinen Kontext kurz vorstellen und die Ziele, Prozesse und Ergebnisse erläutern. Danach gehe ich auf die Weiterentwicklung des Projektes ein und reflektiere die erarbeiteten Materialien und die damit einhergehenden Prozesse. Abschließend stelle ich meine vorläufigen, unabgeschlossenen, persönlichen Erkenntnisse und Fragen zur Diskussion.

## Forschungskontext

Bei „Making Art, Making Media, Making Change!“ (www.makingart.at, 2014-2015) *(2) handelte es sich um ein drittmittelgefördertes Wissenschaftskommunikationsprojekt. Es zielte grundsätzlich darauf ab, Jugendlichen ermächtigende Perspektiven und niedrigschwellige Handlungsräume als aktive kulturelle und mediale Produzent_innen zu eröffnen und Prozesse des Fragen-Stellens sowie eines machtkritischen Denkens auszulösen.

In diesem Sinn ging es in dem Wissenschaftskommunikationsprojekt zum einen darum, dass Jugendliche, Mädchen und junge Frauen durch die eigene kulturelle und mediale Produktion eine aktive und kreative Rolle in der Gestaltung ihrer Umgebung

einnehmen und selbstdefinierte Räume schaffen. Zum anderen werden Multiplikator_innen mit künstlerisch-pädagogischen Materialien dauerhaft bei Vermittlungsprozessen kultureller und medialer Produktionspraktiken unterstützt.

In dem Projekt lernten Jugendliche – vor allem Mädchen und jungen Frauen – gegenwärtige alternative Medien- und Kulturproduktionen mit feministischen und antirassistischen Perspektiven kennen. Junge Menschen von 12 bis 26 Jahren wurden ermutigt, selbst in der kulturellen und medialen Produktion aktiv zu werden und sich als Teil dieser partizipativen Kultur zu begreifen.
In Workshops mit Kultur- und Medienproduzent_innen diskutierten und erprobten sie das kritische Potential von Zines, Comics und Radical Crafting (subversive und kritische Handarbeitsprojekte) (Eismann/Zobl 2011, (*1) Eismann et al. 2011, (*2) Müller 2007, (*6) Piepmeier 2012, (*8) Reitsamer/Zobl 2011, (*10) Zobl 2011a, (*13) Zobl 2011b (*14)). Eine Toolbox mit künstlerisch-pädagogischen Materialien zur feministischen Medien- und Kulturproduktion sowie Weiterbildungsangebote für Multiplikator_innen unterstützten zudem die Vermittlungsarbeit. Ein mit den Workshops mitwanderndes Archiv (Leselounge) machte feministische Kulturprojekte und Alternativmedien zugänglich. Eine Abschlussausstellung fasste die Ergebnisse zusammen, präsentierte aber vor allem die in den Workshops mit den Jugendlichen erarbeiteten Materialien.

## Ausgangs- und Bezugspunkte

Das Projekt basiert konkret auf den zwei Forschungsprojekten „Feministische Medienproduktion in Europa“ (Zobl/Drüeke 2012, (*15) Zobl/Reitsamer mit Grünangerl 2012 (*11)) und „Junge Frauen als Produzentinnen von neuen kulturellen Räumen“ (Zobl 2011a), (*13) sowie dem online Archiv und der Plattform Grassroots Feminism (http://grassrootsfeminism.net). (*16) Die beiden Forschungsprojekte haben sich mit unterschiedlicher Fokussierung einer der interessantesten Transformationen in der Jugendkultur seit den 1990er-Jahren gewidmet: Nämlich der steigenden Zahl an jungen Menschen, vor allem an Mädchen und jungen Frauen, die selbstinitiativ und in kollektiven Strukturen zu aktiven kulturellen und medialen Produzent_innen wurden und dies mit feministischen, queeren, anti-rassistischen und machtkritischen Perspektive verknüpften. Die Forschungsprojekte haben gezeigt, dass sie mit ihren eigenen Produktionen und Netzwerken neue Räume und damit Handlungsmöglichkeiten öffnen, die durch eine partizipative Kultur, selbst-organisiertes, kollaboratives Lernen in informellen Kontexten, lokale, transnationale und virtuelle Kommunikation und Vernetzung, Aktivismus und zivilgesellschaftliches Engagement geprägt sind.

In dem vorliegenden Projekt werden in den prozessorientierten Workshops durch „learning by doing“ und „skill sharing“ technische, künstlerische und handwerkliche Fähigkeiten, sogenannte „DIY skills“ erarbeitet (Reitsamer/Zobl 2010, (*9) Zobl 2012 (*12)). In den Forschungsprojekten konnten wir feststellen, dass alternative feministische Medien und Festivals – zumindest temporäre – partizipative kulturelle Räume und informelle Lernorte für künstlerische, mediale und technische Kompetenzen, feministische und politische Bildung, kritische Reflexion und zivilgesellschaftliches Engagement eröffnen. Es gibt keine „freien Räume“ ohne Exklusionsmechanismen, aber für die Lernenden können sich Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Wichtig ist daher die Frage nach strukturellen Benachteiligungen: Wer kann Mittel der Kulturproduktion nutzen und wer nicht? Und wie wird Zugang geschaffen? Um der Problematik des „participation gap“ (Jenkins et al. 2006) (*5) entgegen zu wirken, sind daher Selbstreflexion (etwa der eigenen Privilegien und von Ausschlüssen) und eine Beschäftigung mit den Intersektionen von Gender, „Race“, Klasse, Alter und Macht Voraussetzung.

Ein Analyseergebnis aus den Forschungsprojekten bezog sich auf die Verwobenheit von feministischen und antirassistischen Inhalten: Insbesondere intersektionale, feministische Perspektiven beleuchten auch Rassismus, „Whiteness" und Migration. Deshalb gehen wir in dem vorliegenden Projekt von kulturellen Produktionen mit feministischen und antirassistischen Perspektiven aus. Diese benennen bestehende Machtverhältnisse und soziale Ungleichheiten, indem sie den gesellschaftlichen Status Quo kritisch reflektieren. Sie greifen aber auch auf Bilder der individuellen und kollektiven Erinnerung zurück und setzen diese neu zusammen. Feministische und antirassistische Strategien entwickeln somit eine Imagination für eine andere, weniger stereotype und unterdrückende Zukunft, indem sie einen Raum für alternative Identitäten sowie historische und aktuelle Gegenentwürfe entwickeln.
So können die Workshops in diesem Projekt als temporäre Handlungsräume (oder als „border spaces" nach Anita Harris, 2004) (*4) erfasst werden, in denen Jugendliche als kulturelle Produzent_innen aktiv werden, sich Wissen und Fertigkeiten aneignen, Netzwerke bilden, Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen üben, sowie ihre eigene Position im Raum und in der Gesellschaft reflektieren und neue Ausdrucksarten von politischem und feministischem Engagement erproben können.
In den Beispielen und mit den Kultur- und Medienproduzent_innen wurden unterschiedliche Strategien reflektiert, um Aufmerksamkeit auf intersektionale Formen der Diskriminierung und des Ausschlusses innerhalb der Kunst-, Medien- und Kulturbereiche sowie auf die Dekonstruktion stereotyper Bilder zu lenken.
Themen wie Körper- und Rollenbildern, Berufswahl, Geschlechterverhältnissen und -identitäten, Migration und (Anti)Rassismus, Sexismus und Diskriminierungserfahrungen, Gewalt und Selbstverteidigung, Sexualität und reproduktiven Fragen, feministisches Engagement und Aktivismus wurden anhand von Beispielen kritisch reflektiert.

## Ziele und Ergebnisse des Projektes

Alternative Medien und kulturelle Produktion im Kontext der neuen sozialen Bewegung des Feminismus können als Beispiel einer lebendigen partizipativen, kritischen Kultur und als lokale, transnationale und virtuelle Vernetzung in schulischen und außerschulischen Kontexten erfahren werden. Zentral für die Integration von solchen Praxen in eine gesellschaftsbezogene, kontextuelle Lernumgebung ist, dass der Prozess und nicht das Produkt entscheidend ist und das „learning by doing" im Vordergrund steht.

ZIEL 1 sah die Durchführung von österreichweiten mobilen „Culture & Media Picknicks" mit geschlechtergemischten und mädchenspezifischen Gruppen (Alter 12-26 Jahren) sowie eines mehrtägigen mädchenspezifischen „Making Art, Making Media, Making Change! Grrrls Camp" vor.
Hierfür wurden zusammen mit Kunst- und Medienproduzent_innen drei Workshopmodule entwickelt: eine Comic-Werkstatt (mit der Comic-Zeichnerin Ka Schmitz), ein Mode-Labor als Experimentier-Werkstatt zum Phänomen Craftivism (mit der Textil-Aktivistin Stephanie Müller) und ein Zine-Workshop (mit Elke Zobl und Stefanie Grünangerl). Die Workshops konnten in Kombination oder einzeln für Schulklassen, Jugend- und Mädchengruppen organisiert werden und reisten durch ganz Österreich. Von März 2014 bis Mai 2015 wurden 27 Workshops an 14 Institutionen mit 343 Teilnehmer_innen durchgeführt. Der überwiegende Teil der Workshops (nämlich 18) waren mädchen- beziehungsweise frauenspezifisch.

Das viertägige Grrrls Camp wurde in Kooperation mit dem Verein VIELE – einem Verein zur interkulturellen Frauen- und Bildungsarbeit – in der Stadt Salzburg als Semesterferienprogramm organisiert, an dem Mädchen im Alter zwischen 10 und 17 Jahren teilnahmen.

Die abschließende Ausstellung im Kunstraum enter: im KunstQuartier präsentierte das Projekt und gab den von den Jugendlichen selbst produzierten Materialien Raum und somit auch Sichtbarkeit.

In ZIEL 2 sollten die in den vorangegangenen Forschungsprojekten recherchierten und dokumentierten Kultur- und Medienprojekte in einer anschaulichen und aktualisierten Auswahl zusammengestellt und interessierten Institutionen und Multiplikator_innen zur Verfügung gestellt werden.
Im Zuge dessen wurde im Mai 2014 das Grrrl Zine Archiv im gendup-Zentrum der Universität Salzburg mit einer Diskussionsrunde mit feministischen Medienmacherinnen offiziell eröffnet. Das Archiv umfasst eine Sammlung von 2300 Zines, die ich seit 1999 gesammelt habe. Aus diesem Fundus und weiteren akquirierten Materialien wurde eine mobile Leselounge mit den Primärmaterialien entwickelt und zusammengestellt, die die Workshops begleitete beziehungsweise Teil von Ausstellungen wurde. Diese in „genähten Wandschränken" präsentierte Sammlung ist ein mobiles Archiv, das relativ schnell auf- und wieder abbaubar ist, und auch nach Ende der Projektlaufzeit von interessierten Institutionen ausgeliehen werden kann.

In ZIEL 3 ging es um die Entwicklung, Umsetzung und Veröffentlichung von künstlerisch-pädagogischen Materialien aus alternativen, feministischen Medien in Form einer Toolbox sowie um die Schaffung von Angeboten zur Fortbildung für Multiplikator_innen.
Die mit den Kooperationspartner_innen entwickelte Toolbox umfasst Module für die drei entwickelten Workshops (Comics, Craftivism und Zines) sowie pädagogische Materialien zur eigenständigen Umsetzung von Workshops. Insgesamt drei Toolbox-Taschen wurden fertiggestellt, die nun Lehrer_innen und Multiplikator_innen darin unterstützen sollen, eigene Projekte und Workshops im Bereich der feministischen Medien- und Kulturproduktion für Jugendliche zu entwickeln und umzusetzen.

Die Making Art, Making Media, Making Change! Toolbox beinhaltet:

Handbuch – Überblick über den Kontext sowie pädagogische Einbettung
Handlungsanregungen für die Workshop — Leitfäden für das Arbeiten mit den Materialien
Anschauungsmaterial  Zines, Comics, Crafting-Projekte als Primärmaterialien
Bildkarten — Beispiele künstlerischer und medialer Arbeiten
Sprechblasen — Zitate von Kulturproduzent_innen (auf Deutsch und Englisch)
How-To-Guide — Anleitungen aus dem Do-it-Yourself-Kontext zur weiteren Nutzung
Material-Kit  Basis-Werkzeuge (wie Schere, Klebstoff, Stift)
Ziel der Workshops war es, einer konsumierenden Haltung produktive Kritik am Bestehenden sowie Selbstbestimmung und Selbstermächtigung entgegenzusetzen und (macht-)kritische Denk- und Meinungsbildungsprozesse anzuregen: Sozusagen den Übergang vom konsumierenden „Sich-berieseln-Lassen" zum selbsttätigen Tun im Sinne des „Do-it-yourself" und einer partizipativen Kultur anzustoßen.

## Ausblick: Fragen zu gesellschaftlicher Teilhabe junger Menschen

Ansätze und die erarbeiteten Materialien aus dem beschriebenen Projekt werden nun in dem Forschungsprojekt „Making Art – Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen von und mit Jugendlichen zur Herstellung von partizipativen Öffentlichkeiten" (www.takingpart.at, 2014-2016) *(3), das an der Schnittstelle von Universität – Schule angesiedelt ist, weiterentwickelt. Mit dem Ziel, Jugendlichen Handlungsräume zur gesellschaftlichen Mitgestaltung zu eröffnen, wird in diesem Forschungsprojekt die Herstellung eines erweiterten und öffentlich sichtbaren Handlungsspielraums im Kontext zeitgenössischer Kunst und aktiver

Kulturproduktion erprobt und erforscht. Die zentrale Forschungsfrage lautet dabei: „Wie können künstlerische und kulturelle Interventionen in Bildungskontexten gestaltet werden, um Jugendlichen neue Sichtweisen und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen, so dass sie erweiterte und öffentlich sichtbare Handlungsspielräume erfahren können?" Im zweijährigen Forschungsprojekt wird mit SchülerInnen zweier Klassen (13-16 Jahre) der Schultypen Neue Mittelschule (NMS) und Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG), in Stadt und Land Salzburg der Einsatz von intervenierenden künstlerischen Strategien in lokalspezifischen Kontexten erprobt, begleitend dokumentiert und analysiert, sowie eine praxisbezogene Toolbox erarbeitet.

Mit diesem Projekt sind wir nun am Ende des ersten Jahres angelangt. Die SchülerInnen entwickelten eine mobile „Tauschbörse", von der ausgehend sie verschiedene Aktionen mit den PassantInnen rund um das Thema „Zusammenleben" initiierten. Vielschichtige Fragen und Prozesse in Bezug auf Partizipation und Bildung wurden dabei verhandelt.

## //Literaturnachweise


*1 *Eismann, Sonja/Zobl, Elke (2011): Radical Crafting, DIY-Aktivismus & Gender-Politiken. Einleitung. In: Eismann, Sonja/Gaugele, Elke/Kuni, Verena/Zobl, Elke (Hg.): Craftista! Handarbeit als Aktivismus ). Köln: Ventil Verlag. 188-197.*

*2 *Eismann, Sonja/Gaugele, Elke/Kuni, Verena/Zobl, Elke (Hg.) (2011): Craftivista: Handarbeit als Aktivismus. Ventil Verlag: Mainz.*

*3 *Gießner-Bogner, Ulrike (2010): Kulturvermittlung in neuen sozialen Kontexten 2005-2010. Wien: Kulturkontakt Austria.*

*4 *Harris, Anita (2004): Future girl: Young women in the twenty-first century. London: Routledge.*

*5 *Jenkins, Henry et al. (2006): Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century. Online unter http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF (letzter Zugriff: 11.09.2013).*

*6 *Müller, Stephanie (2007). Putting the F-Word on the Fashion Map: Wenn Mode radikal wird. In: Eismann, Sonja (Hg.): Hot Topic. Mainz: Ventil Verlag. 164-183.*

*7 *Nguyen, Mimi. (2000): Ohne Titel. Punk Planet 40. Online unter http://threadandcircuits.wordpress.com/2010/03/28/58/ (letzter Zugriff: 11.09.2013).*

*8 *Piepmeier, Allison (2012): Pedagogy of Hope: Feminist Zines. In:Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda (Hg.): Feminist Media: Participatory Spaces, Networks and Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript. 250-264.*

*9 *Reitsamer, Rosa/Zobl, Elke (2010): Youth Citizenship und politische Bildung am Beispiel der Ladyfeste. Magazin Erwachsenenbildung.at. 11, online unter: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-11/meb10-11.pdf (letzter Zugriff: 11.09.2013).)*

*10 *Reitsamer, Rosa/Zobl, Elke (2011): Queer-feministische Comics. Produktive Interventionen im Kontext der Do-It-Yourself Kultur. In: Eder, Barbara/Klar, Elisabeth/Reichert, Ramon (Hg.): Theorien des Comics. Bielefeld: transcript. 365-382.*

*11 *Reitsamer, Rosa/Zobl, Elke (mit Stefanie Grünangerl) (2012): Feminist Media Production in Europe: A Research Report. In: Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda (Hg.): Feminist Media: Participatory Spaces, Networks and Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript. 21-54.*

*12 *Zobl, Elke (2012): Kommunikation und Lernen in partizipativen kulturellen und medialen Räumen. Medienimpulse: Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 4/2012. Online unter http://www.medienimpulse.at/articles/view/487 (letzter Zugriff: 11.09.2013).*

*13 *Zobl, Elke (2011a): Grrrl Zines: Fanzines mit feministischem Anspruch. In: Bernd Hüttner, Christiane Leidinger und Gottfried Oy (Hg.): Handbuch der ALTERNATIVmedien 2011/2012. Printmedien, Freie Radios & Verlage in der BRD, Österreich und der Schweiz. Neu-Ulm: Verlag AG SPAK. 88-97.*

*14 *Zobl, Elke (2011b) „A kind of punk rock 'teaching machine'". Queer-feministische Zines im Kunstunterricht. In: Art Education Research: Queer und DIY im Kunstunterricht. Jg. 2 (3). Online*

*unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no-3_Zobl.pdf*

*15 *Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda (Hg.) (2012): Feminist Media: Participatory Spaces, Networks and Cultural Citizenship. Bielefeld: transcript.*

*16 *Grassroots Feminism: Transnational Archives, Resources and Communities. www.grassrootsfeminism.net. Seit 8.3.2009.*

*17 *Grrrl Zine Network. A Resource Site for Grrrl, Lady, Queer and Trans Folk Zines and Distros from around the Globe. 2001-2009. http://grrrlzines.net*

*18 *Making Art, Making Media, Making Change! Ein Wissenschaftskommunikationsprojekt. www.makingart.at. Seit 2014.*

*19 *Making Art- Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen von und mit Jugendlichen zur Herstellung von partizipativen Öffentlichkeiten. Ein Sparkling Science-Projekt. http://www.takingpart.at/. Seit 2014.*

## //Fussnoten

*1 *Dieser Text wurde im Rahmen des Wissenschaftskommunikationsprojektes „Making Art, Making Media, Making Change!" (gefördert vom FWF, WKP10) verfasst.*
*Das Projekt ist am Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion verankert, und beinhaltet Workshops im Feld kultureller Produktion. Diese Reflexion ist im Sinne des Themas „Re-Think" als unabgeschlossen und unabschließbar anzusehen, die mehr Fragen und mehr Antworten aufwirft: Es ist also kein Versuch Antworten zu finden, sondern die Prozesse, die im Rahmen dieses Projektes und ihrer Weiterentwicklung stattgefunden haben, zu überdenken und weiterzudenken. Es ist sozusagen ein persönliches Innehalten.*

*2 *Laufzeit: 1.3.2014-30.9.2015. Team: Elke Zobl, Ricarda Drüeke, Stefanie Grünangerl. KooperationspartnerInnen: Prof. Carmen Mörsch, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste (Schweiz), Büro trafo.K (Wien), Make It: Mädchenzentrum Salzburg, Mona-Net: Mädchen Online Netzwerk Austria, Frauenbüro Stadt Salzburg, verschiedene Kultur- und Medienproduzent_innen.*

*3 *Gefördert von Sparkling Science einem Programm des Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft. Laufzeit: 1.10.2014-30.9.2016. Team: Elke Zobl, Elke Smodics, Laila Huber, Veronika Aqra. In Zusammenarbeit mit der Neue Mittelschule Liefering (Brigitte Werdenig-Gruber) und dem Bundesoberstufenrealgymnasium Mittersill (Nathalie Gantner). KooperationspartnerInnen: Moira Zoitl, Katharina Kapsamer, Elisabeth Klaus und Ricarda Drüecke, Fachbereich Kommunikationswissenschaft, Universität Salzburg, Iwan Pasuchin, Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung/Pädagogische Hochschule Salzburg, Carmen Mörsch, Institute for Art Education, Zürcher Hochschule der Künste (Schweiz), Hans Holzinger und Walter Spielmann, Robert-Jungk-Bibliothek für Zukunftsfragen Salzburg, KünstlerInnen und Kulturschaffende.*

//Iwan Pasuchin

# Practice _ Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt

Ambivalenzen einer (vermeintlich) unprätentiösen Zielsetzung

Im Februar 2015 startete eine auf drei Jahre anberaumte wissenschaftlich begleitete Kooperation zwischen einer Neuen Mittelschule in einem „Brennpunktviertel" der Stadt Salzburg und der Salzburger Plattform für Medienkunst und experimentelle Technologien subnet. *(1) Da sich das Projekt zum Zeitpunkt der Verfassung des Beitrags in der Anfangshase befindet, erfolgt im vorliegenden Artikel vorrangig die Darstellung seiner Zielsetzung, wobei in erster Linie die Herausarbeitung ihr inhärenter Ambivalenzen stattfindet. Daraufhin werden die Forschungsfragen, Rahmenbedingungen sowie Forschungsmethoden der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt und davon ausgehend weitere Widersprüche des Gesamtvorhabens behandelt. Die Beachtung dieser Diskrepanzen gemeinsam mit jenen der Zielsetzung in sämtlichen Phasen der empirischen Untersuchung weist das Potenzial auf, Ansätze für Schritte zur Überwindung der Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem auf Basis ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds und damit einhergehend ihres geringen kulturellen Kapitals aufzuzeigen.

## Zielsetzung und ihre Ambivalenzen

Die auf den ersten Blick recht unprätentiöse Zielsetzung des Vorhabens „Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt" besteht darin, Wege zu einer die Motivation und das Engagement fördernden Gestaltung von sich über mehrere Wochen erstreckenden Vermittlungsprojekten zu finden und aufzuzeigen, die von (Medien-)Kunst- und Kulturschaffenden im Rahmen des (Regel-)Unterrichts an einer Schule mit einem hohen Anteil unterprivilegierter Kinder und Jugendlicher durchgeführt werden. Vereinfacht formuliert geht es darum, die beteiligten SchülerInnen zu einer aktiven Mitwirkung an der Planung und Entwicklung von Produktionen zeitgenössischer (Medien-)Kunst zu inspirieren und sich darum zu bemühen, dass ihnen die Arbeitsprozesse – auch über längere Zeiträume hinweg – Spaß machen und Freude bereiten. Bei genauerer Betrachtung erschließen sich jedoch massive Widersprüche bzw. Ambivalenzen dieser Intention, die in Hinblick auf die Entwicklung des Forschungsdesigns sowie die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung große Herausforderungen darstellen.

## Ambivalenz 1: Hochkultur vs. Lebenswelt der Projektbeteiligten (Ästhetische Ebene)

Die erste und wichtigste solcher Polaritäten besteht darin, dass die Sphäre der Hochkultur – zu der die zeitgenössische Kunst allen aktuellen Demokratisierungsbestrebungen zum Trotz gehört – in einem diametralen Antagonismus zu jenen kulturellen Kommunikations- und Ausdrucksformen steht, welche die Lebenswelt der am Gesamtprojekt beteiligten Jugendlichen prägen. Wie Pierre Bourdieu in seinem Hauptwerk *Die feinen Unterschiede* hinwies, separieren sich Angehörige höherer Klassen von Mitgliedern anderer Schichten durch ihren „Geschmack" (Bourdieu [1979] 1993: 18, 25). (*8) Dieser äußert sich nicht zuletzt im Kunst- und Kulturkonsum, weswegen sich Letzterer besonders „zur Erfüllung einer gesellschaftlichen Funktion der Legitimierung sozialer Unterschiede" eignet (ebd.: 27). (*8) Entsprechende Klüfte werden durch den Aufschwung der

„avantgardistische[n] Kultur“ (ebd.: 18) (*8) bzw. der „modernen Kunst“ (ebd.: 23) (*8) zusätzlich verbreitert. Denn damit geht zumeist die explizite Abgrenzung von sämtlichen Formen der „populäre[n] Ästhetik“ einher und demnach die systematische „Ablehnung aller Leidenschaften, Gefühle, Empfindungen, mit denen sich die ‚gewöhnlichen‘ Menschen in ihrem ‚gewöhnlichen‘ Dasein herumschlagen“ (ebd.). (*8) Das bildet Bourdieu zufolge den Grund dafür, warum sich „das Publikum aus den unteren Klassen gegen jede Art formalen Experimentierens“ sperrt (ebd.), das seiner Meinung nach ein charakteristisches Merkmal der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion darstellt (vgl. ebd.). (*8)

Bei Kunst- und Kulturvermittlungsprojekten führt das oft dazu, dass Jugendliche, die – um in Bourdieus (ebd.: 196ff.; 1983: 185ff.) (*8) Diktion zu bleiben – geringes „kulturelles Kapital“ aufweisen, wenig Motivation zur aktiven Teilnahme an solchen Vorhaben aufbringen und sich v.a. im Arbeitsverlauf nur begrenzt engagieren. Die Leiterin des *Institute for Art Education* der Zürcher Hochschule der Künste, Carmen Mörsch, begründet das in Anlehnung an Bourdieu damit, dass auch die Kultursphäre und folglich ebenso die kulturelle bzw. künstlerische Vermittlungsarbeit Bestandteile eines ökonomischen Systems bilden, das durch „Tauschgeschäfte“ am Laufen gehalten wird. Heranwachsende aus höhergestellten Milieus, die bereits einiges an kulturellem Kapital mitbringen, können sich im Gegenzug für ihre Mitwirkung an entsprechenden Produktionen intensive Einblicke in künstlerische Gestaltungsprozesse erhoffen sowie damit einhergehend die Steigerung ihres kulturellen Vermögens erwarten. Nicht zuletzt versprechen sie sich „einen Gewinn davon, einen gesellschaftlich als sinnvoll anerkannten Beitrag zu leisten und ihre persönlichen Fähigkeiten in der Zusammenarbeit im Prozess zu beweisen“ (Mörsch 2015: o.S.). (*25) Die Kooperation dieser Mädchen und Jungen mit Kunst- und Kulturschaffenden stellt also eine für beide Seiten (im doppelten Sinne des Wortes) „bereichernde“ Win-Win-Situation dar. Für Jugendliche mit wenig kulturellem Kapital ist die Lage hingegen gänzlich anders. Einerseits, weil sie „im Spiel des Kooperationsprojektes der kulturellen Bildung nicht viel zum Tausch anzubieten haben“ (ebd.) (*25) und andererseits, da sich für sie häufig nicht einmal die Verheißung erfüllt, etwas in Abwechslung von ihrem schulischen Alltag Spannenderes zu erleben. „Im Gegenteil, es ist in gewisser Weise schlimmer als Schule, denn in der Schule erwartet inzwischen kaum mehr jemand von ihnen, dass sie ihnen Spass machen soll.“ (Ebd.) (*25)

## Ambivalenz 2: „Offene“ vs. „geschlossene“ Unterrichtsverfahren (Methodische Ebene)

Aus den daraus resultierenden Widersprüchen und damit verbundenen Schwierigkeiten darf jedoch auf keinen Fall abgeleitet werden, dass Ambitionen, Jugendliche aktiv an Projekten der Vermittlung (zeitgenössischer) Kunst- und Kultur zu beteiligen, auf die Zielgruppe der Nachkommen höherer Schichten zu beschränken seien. Denn das würde zur Verfestigung pädagogischer (und daran untrennbar gekoppelter gesellschaftlicher) Zu- bzw. Missstände führen, die der als wichtigster Bildungstheoretiker der USA in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geltende John Dewey bereits in seinem 1916 zuerst erschienenen Hauptwerk *Democracy and Education* anprangerte: Das Bildungssystem verhilft Kindern und Jugendlichen aus bessergestellten Milieus im Rahmen „ganzheitlicher“ Zugänge zur Entfaltung ihrer Persönlichkeiten, reduziert jedoch gleichzeitig die Bemühungen hinsichtlich unterprivilegierter Heranwachsender darauf, am Arbeitsmarkt sofort verwertbare Grundfertigkeiten zu vermitteln (vgl. Dewey 2008: 107f.). (*11) Eine solche Separierung von Lehr- und Lernzielen bezogen auf Klassen zementiert Deweys Ansicht nach den Status quo hinsichtlich der Verteilung von Macht und Ressourcen, weswegen er sie im mit „Culture as Aim“ betitelten Abschnitt dieses Buches als „fatal

for democracy" (ebd.: 110) (*11) bezeichnete. Darauf aufbauend postulierte er, dass Bildung nur dann demokratischen Prinzipien gerecht zu werden vermag, wenn sie es zu Wege bringt, über die basalen Kompetenzen hinausgehende Fähigkeiten aller Menschen *gleichwertig* zu fördern (vgl. Ebd.: 109f.). (*11) Mit dem analogen Argument, dass die „[k]ulturelle Partizipation (...) eine wichtige Voraussetzung für die aktive Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen" darstellt und mit der Absicht „Benachteiligungen entgegen zu wirken" wird heutzutage das Lancieren staatlicher Förderprogramme der „Kulturvermittlung in neuen sozialen Kontexten" begründet (Gießner-Bogner/Kolm o.J.). (*16)

Das scheint zunächst auch insofern im höchsten Maße berechtigt zu sein, als die empirische Bildungsforschung der letzten 100 Jahre eindeutig belegt, dass über die Grundfertigkeiten hinausgehende Fähigkeiten am besten mit Hilfe so genannter „offener" Lehr- und Lernformen (u.a. erfahrungs- und handlungsorientiertes sowie forschendes „learning by doing") gefördert werden können (Pasuchin 2015). (*27) Diese sind im Zuge des Einsatzes der Projektmethode am ehesten realisierbar (vgl. Frey 2005), (*14) als deren „Vater" John Dewey gilt (Gudjons 2003: 101) (*17) und welche das zentrale didaktische Verfahren der Kunst- und Kulturvermittlung bildet. Damit geht jedoch ein weiteres Problem in Hinblick auf das hier vorgestellte Vorhaben einher. Denn gleichzeitig zeigen aktuellere empirische Studien auf, dass gerade die Nutzung derartiger Unterrichtsmethoden soziale Divergenzen nicht abzubauen vermag, sondern sie im Gegenteil zu verstärken tendiert (Ditton 2013: 264; (*12) vgl. Altrichter et al. 2009: 349 (*1)). Die Begründung lautet, dass solche Herangehensweisen an „unausgesprochenen Regeln und Bedingungen" anknüpfen, welche aus privilegierten Familien stammenden Kindern und Jugendlichen viel besser vertraut sind als den Nachkommen benachteiligter Eltern (Ditton 2013: 264). (*12) Anders formuliert: „Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder!" (Sertl 2007) (*32) Sollte sich diese These auch im Verlauf des behandelten Forschungsprojektes bestätigen, wäre es auf der methodischen Ebene dem Dilemma ausgesetzt, dass dabei zur Behebung von Diskriminierungen didaktische Verfahren zum Einsatz kommen müssten, die ihrerseits diskriminierend wirken.

## Ambivalenz 3: Projektarbeit vs. Schule (Organisatorische Ebene)

Die letzte der drei wesentlichen Diskrepanzen der beschriebenen Zielsetzung besteht darin, dass die Schule – VertreterInnen der kulturellen bzw. künstlerischen Bildung zufolge – einen (gelinde formuliert) ungünstigen Ort für die kreative pädagogische Projektarbeit darstellt. So schreibt Carl-Peter Buschkühle in diesem Zusammenhang, dass die komplexen Prozesse der künstlerischen Produktion sich erst dann zu entfalten vermögen, „wenn sie hinreichende Zeit zur Entwicklung haben, ohne vom festgelegten Stundentakt unterbrochen zu werden" (Buschkühle 2003: 42). (*9) Er spricht von der Notwendigkeit, manche Themen über ein Quartal oder ein Halbjahr zu bearbeiten, um die Entdeckung der sukzessiven inhaltlichen Kontexte sowie der entsprechenden individuellen Gestaltungszugänge zu ermöglichen (vgl. Ebd.: 41). (*9) Günther Regel (2003: 131) (*28) bezeichnet die „45-Minuten Wochenstunde" als die „denkbar schlechteste Organisationsform" für schöpferische Bildungsprozesse, was Reimar Stielow folgenderweise begründet: „Kunst nach Zeitplan gibt es nicht, nicht einmal in Ansätzen. Da es keine geplante Kreativität gibt." (2003: 145) (*34)

Abgesehen von Zeitproblem stehen einem sinnvollen Projektunterricht an der Schule im Allgemeinen (d.h. auch in nicht mit Kunst und Kultur zusammenhängenden Fächern) zahlreiche weitere Stolpersteine im Wege: U.a. die geringe entsprechende Vorbildung sowie persönliche Erfahrung der Lehrkräfte, unflexible Organisationsstrukturen, die mangelnde Möglichkeit und Bereitschaft zur

interdisziplinären Zusammenarbeit sowie nicht zuletzt die (sich in letzter Zeit immer mehr verstärkende) Orientierung von Bildungsinstitutionen an für alle SchülerInnen gleichermaßen gültigen Standards und an (vermeintlich) objektiv bewertbaren „Outputs“ (vgl. Frey 2005: 175-178, 187f.; (*14) Fridrich 1994: 24f. (*15)). An städtischen Hauptschulen (wie es die „Neue Mittelschule“, an der das hier beschriebene Vorhaben durchgeführt wird, ist) kommt erschwerend hinzu, dass viele an solchen Anstalten tätige PädagogInnen sich gezwungen fühlen, die Aufrechterhaltung der Disziplin als oberstes Ziel zu erachten und immer wieder inhaltlichen Aufgabenstellungen überzuordnen (vgl. Wellgraf 2012: 83, 246-255; (*35) Langer 2014: 310 (*21)). Das reduziert die – für eine erfolgreiche Projektarbeit unabdingbaren – Spiel- und Freiräume endgültig auf ein Minimum. *(2)

Auf Basis solcher und ähnlicher Fakten konstatiert Wolfgang Zacharias (2003: 102), (*36) dass Verfahren der künstlerischen und kulturellen Bildung „die schulische Ordnung und deren tagtäglich organisierende Zurichtung eigentlich permanent irritieren, sprengen (...)“ müssten. In Bezug auf die Zielsetzung des hier vorgestellten Vorhabens folgt daraus, dass auf dem Weg zu ihrer Erreichung nicht nur auf der ästhetischen und der methodischen Ebene, sondern genauso in Hinblick auf unterrichtsorganisatorische Aspekte mit größten Schwierigkeiten zu rechnen ist.

## Forschungsfragen, Rahmenbedingungen und Forschungsmethoden

### Forschungsfragen und Rahmenbedingungen

Abgeleitet von den drei dargestellten Ambivalenzen hinsichtlich der hinter dem Gesamtvorhaben „Kunst- und Kulturvermittlung im Brennpunkt“ stehenden Intention wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

1. Welche Arbeitsweisen sowie Inhalte der zeitgenössischen Kunst- und Kulturproduktion interessieren SchülerInnen aus benachteiligten Milieus in Hinblick auf die Durchführung eigener Projekte am meisten und inspirieren sie am ehesten dazu, eigene Arbeitsweisen sowie Inhalte einzubringen?
2. Welche Lehr- und Lernformen bzw. methodischen Zugänge erweisen sich als zielführend, um sie zu einer intensiven Mitwirkung an der Gestaltung solcher Projekte zu motivieren und um ihr Engagement im (längeren) Arbeitsverlauf zu fördern?
3. Wie können die Rahmenbedingungen der Institution Schule optimal genutzt werden, um derartige Projekte durchzuführen bzw. welche Möglichkeiten gibt es, entsprechende Handlungsspielräume zu erweitern?

Zur Beantwortung erfolgt innerhalb von drei Jahren die wissenschaftliche Begleitung von insgesamt mindestens zehn sich jeweils über ein bis drei Monate erstreckenden Vermittlungsprojekten. Diese werden von verschiedenen, zumeist von den Jugendlichen in Folge von „Schnupperstunden“ ausgewählten (Medien-)Kunst- und Kulturschaffenden im regulären Schulunterricht (Wahlpflichtfach ‚Kreative Mediengestaltung‘) zwei Stunden in der Woche durchgeführt, wobei teilweise Blockungen stattfinden. Die – nach Möglichkeit jedes Semester wechselnden – Gruppen, die sich an solchen Workshops beteiligen, bestehen aus zwölf bis achtzehn SchülerInnen der dritten und vierten Klassen einer Neuen Mittelschule (= siebte sowie achte Schulstufe / Alter zwölf bis vierzehn). Die Honorare der Kunst- und Kulturschaffenden sowie finanzielle Aufwandsentschädigungen für die MitarbeiterInnen von subnet werden im Zuge des p[ART]-Programms (Förderung von Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen) von KulturKontakt Austria (Österreichisches Bundesministerium für Bildung und Frauen) getragen und die Workshops auch von der Stadt Salzburg finanziell unterstützt. *(3)

## Forschungsmethodischer Rahmen

Als forschungsmethodischer Rahmen wird *(Educational) Design Based Resarch* (DBR) eingesetzt – ein Zugang, der in den letzten zwanzig Jahren international an Bedeutung gewonnen hat und auf die Lösung von Problemen in der (Bildungs-) Praxis sowie auf die Entwicklung nachhaltiger Innovationen für den (Unterrichts-) Alltag abzielt (vgl. Reinmann 2005: 52, 60, 62). (*29) Den Ausgangspunkt stellt nicht (wie es in der Bildungsforschung ansonsten zumeist der Fall ist) die Frage dar, ob eine bestehende Intervention wirksam ist, sondern, „wie ein erstrebenswertes Ziel in einem gegebenen Kontext am besten durch eine im Forschungsprozess noch zu entwickelnde Intervention erreicht werden könnte" (Euler/Sloane 2014: 7). (*13) Dabei steht der Begriff „Design" im Sinne von „Gestaltung" für „einen aktiven schöpferischen Eingriff in eine vorab nicht festgelegte Situation, bei dem sich theoretisches und praktisches Wissen verbindet" (Reinmann 2014: 7), (*29) weswegen sich eine solche Herangehensweise besonders gut zur Erforschung künstlerisch-pädagogischer Prozesse zu eignen verspricht. Im hier beschriebenen Vorhaben ist angestrebt, mit Hilfe des DBR-Kreislaufs mehrerer Zyklen von Design, (formativer) Evaluation und Re-Design (Reinmann, 2005: 60) (*29) die ständige gegenseitige Annäherung der inhaltlichen, technischen sowie v.a. didaktischen Unterrichtszugänge auf der einen Seite und der Bedürfnisse sowie Interessen der an den Projekten teilnehmenden Jugendlichen auf der anderen Seite zu ermöglichen.

Die beiden Forschungsansätze, aus denen dieser „Methodenmix" (Kohnen 2012: 154, 156) (*19) hauptsächlich besteht, werden folgenderweise eingesetzt:

- *Handlungsforschung:* Den Ausgangspunkt jedes Workshops bilden in den vorangehenden Projekten gewonnene Erkenntnisse (beim ersten Projekt Erfahrungen und Kenntnisse der Gesamtprojektleitung Seitens der Schule und subnet) sowie die von den am jeweiligen Projekt beteiligten SchülerInnen kommunizierten Interessen und Erwartungshaltungen. Darauf basierend formuliert die Gesamtprojektleitung gemeinsam mit den jeweils involvierten Kunst- und Kulturschaffenden konkrete Hypothesen zu den Forschungsfragen bzw. passt bestehende an und arbeitet einen Handlungsplan aus. Dieser wird im Projektverlauf umgesetzt, wobei die ständige Überprüfung der Stichhaltigkeit dahinter stehender Hypothesen stattfindet und bei Bedarf seine Modifikationen erfolgen.
- *Evaluationsforschung:* Inwiefern die Zielsetzung des gesamten Forschungsvorhabens innerhalb des jeweiligen Projektes erreicht wurde, wird aus drei Perspektiven („Perspektiventriangulation") evaluiert: [1] teilnehmende SchülerInnen, [2] beteiligte Kunst- und Kulturschaffende sowie [3] Gesamtprojektleitung seitens der Schule und der Kultureinrichtung. Zum Abschluss jedes Einzelprojektes werden diese Perspektiven zusammengeführt, um von den Ergebnissen Erkenntnisse abzuleiten, aus denen Anpassungen der Arbeitshypothesen sowie des Handlungsplanes für das nächste Projekt resultieren.

## Phasen der begleitenden Forschung

Die begleitende Forschung gliedert sich pro Einzelprojekt in folgende vier Phasen, deren Abschnitte vorrangig unter den ausgeführten Gesichtspunkten dokumentiert und die Ergebnisse zusammengefasst sowie anschließend (vergleichend) analysiert werden:

AUSWAHLPHASE (nicht bei allen Projekten durchgeführt): *(4)

- *„Schnupperstunden" der Kunst- und Kulturschaffenden*, wobei für die Forschung v.a. von Interesse ist, ob und wie es ihnen gelingt, die SchülerInnen zur Mitwirkung am von ihnen vorgeschlagenen Workshop zu motivieren.
- *Auswahl einer/s der Kunst- und Kulturschaffenden für die Projektdurchführung durch die SchülerInnen*. Hier stehen in erster Linie jene Diskussions- und Gruppenprozesse im Zentrum der Aufmerksamkeit, die zur Entscheidung führen.

EINSTIEGSPHASE:

- *Schriftliche Befragung der SchülerInnen* dazu, welche eigenen Ideen sie in Hinblick auf die Projektentwicklung haben, welche Erwartungshaltungen sie mit dem Workshop verbinden und wie sehr sie sich auf die Arbeit freuen sowie glauben, dass sie durchgehend engagiert mitwirken werden.
- *Durchführung eines (offenen Leitfaden-)Interviews mit den das jeweilige Projekt leitenden Kunst- und Kulturschaffenden*, wobei Fragen danach im Vordergrund stehen, was sie selbst dazu motiviert, so einen Workshop zu gestalten, was sie sich hinsichtlich der Prozesse sowie Ergebnisse erwarten und wie sie vorhaben, SchülerInnen durchgehend zu einer engagierten Mitwirkung zu inspirieren.
- *Beratung der Kunst- und Kulturschaffenden durch die Projektleitung seitens der Schule* v.a. dazu, welche methodischen sowie unterrichtsorganisatorischen Herangehensweisen sich für die Umsetzung ihrer inhaltlichen und (arbeits-)technischen Ideen am besten eignen könnten, wobei mögliche Lösungen für potenziell auftretende Motivations- und Engagement-Probleme besprochen werden.
- *Formulierung von Hypothesen und des Handlungsplans für das jeweilige Projekt durch die Gesamtprojektleitung und die beteiligten Kunst- und Kulturschaffenden* unter Berücksichtigung sowohl der Ergebnisse der schriftlichen Befragung der SchülerInnen als auch der Erfahrungen und Erkenntnisse aus vorhin durchgeführten Workshops.

DURCHFÜHRUNGSPHASE:

- (Auf Video aufgenommene) *Beobachtungen wichtigster Projektprozesse*, bei denen ein Fokus auf motivationsfördernde Maßnahmen der jeweiligen WorkshopleiterInnen sowie auf das Engagement einzelner SchülerInnen und die von ihnen eingebrachten Ideen für die Arbeitsweisen sowie Inhalte des Projektes gelegt wird.
- *Regelmäßige Beratungen zwischen der Gesamtprojektleitung und den das jeweilige Projekt durchführenden Kunst- und Kulturschaffenden* v.a. in Hinblick auf Möglichkeiten der Förderung der Motivation und des Engagements der SchülerInnen und zu den dahingehend eventuell notwendigen Modifikationen der Arbeitshypothesen sowie des Handlungsplans.

ABSCHLUSSPHASE:

- *Schriftliche Befragung aller SchülerInnen* zu ihren Projekterfahrungen und dazu, wie sie die Intensität der eigenen Motivation und des Engagements einschätzen sowie den Grad ermessen, bis zu dem es ihnen gelungen ist, eigene Ideen ins Projekt einzubringen. Des Weiteren ist von Interesse, worin sie die Gründe für entsprechende Entwicklungen sehen.

- *Gruppendiskussion zwischen allen Projektbeteiligten (SchülerInnen, Kunst- und Kulturschaffende sowie Gesamtprojektleitung) zu den Projektprozessen und -ergebnissen* unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte der Motivation und des Engagements sowie des Beitrags der SchülerInnen zur inhaltlichen Ausprägung des Projektes.
- *Durchführung von (offenen Leitfaden-)Interviews mit einigen beteiligten SchülerInnen*, die bezüglich ihres Engagements besonders (sowohl positiv als auch negativ) aufgefallen sind zu den im vorangehenden Punkt genannten Fragestellungen.
- *Durchführung eines Interviews mit den das jeweilige Projekt leitenden Kunst- und Kulturschaffenden*, im Rahmen dessen sie die Ergebnisse und v.a. Prozesse des Workshops mit einer Schwerpunktlegung auf die Aspekte der Motivation und des Engagements reflektieren sowie davon ausgehend Vorschläge für die weitere Entwicklung des Gesamtvorhabens einbringen.
- *Erstellung einer schriftlichen (Zwischen-)Zusammenfassung aller Ergebnisse* durch den Leiter des Forschungsprojektes.

## Weitere (prinzipielle) Ambivalenzen und Ausblick

Abgesehen von den behandelten spezifischen Diskrepanzen in Bezug auf die Zielsetzung weist das beschriebene Gesamtvorhaben auf der allgemeinen Ebene zwei weitere kaum aufhebbare Ambivalenzen auf:

Die erste basiert darauf, dass dem dahinter stehenden Problem der (Bildungs-)Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen auf Basis ihres sozio-ökonomischen Hintergrunds sowie damit einhergehend ihrem geringen kulturellen Kapital nachhaltig nur auf der *Makro-* (d.h. der gesellschaftlichen) sowie der *Meso*ebene (d.h. der institutionellen) entgegengewirkt werden kann. Dabei bedingen sich beide Aspekte insofern gegenseitig, als das Bildungssystem immer auch einen Spiegel der jeweiligen Gesellschaft darstellt (Ditton 2013: 271) (*12) und somit genauso ein „Produzent" wie ein „Produkt" sozialer Ungleichheit ist (Berger/Kahlert 2005b: 7). (*6) Auf der *Mikro*ebene der pädagogischen Zusammenarbeit einzelner Lehrender bzw. Kunst- und KulturvermittlerInnen auf der einen sowie Lernender bzw. Projektteilnehmender auf der anderen Seite sind solche Dilemmata jedoch keineswegs lösbar. Im besten (im Rahmen dieses Vorhabens angestrebten) Fall kann ein „Tropfen auf den heißen Stein" individuell positive Erfahrungen ermöglichen und davon ausgehend zu persönlich gewinnbringenden Veränderungen führen. Beim schlimmsten (unbedingt zu vermeidenden) Szenario besteht die Gefahr, dass durch die Behandlung der beteiligten Jugendlichen als „bildungs- bzw. kulturfern" ihre sozialen Ausschlüsse und Stigmatisierungen – trotz bzw. gerade wegen des Wunsches, sie zu unterstützen – reproduziert oder sogar verstärkt werden (vgl. Chrusciel 2013: 255; (*10) Mörsch 2013a: 55 (*23)).

Der zweite dem Gesamtvorhaben inhärente Antagonismus besteht darin, dass die aus seiner soeben aufgezeigten tatsächlichen Problemstellung resultierende (implizite) zentrale Forschungsfrage innerhalb eines empirischen (Bildungs-)Forschungsprojektes gar nicht bearbeitbar und erst recht nicht beantwortbar ist. Denn das ihm zugrunde liegende Hauptinteresse richtet sich darauf, *ob und falls ja welche Potenziale es gibt, im Zuge von Maßnahmen der Kunst- und Kulturvermittlung an Schulen mit einem hohen Anteil unterprivilegierter Kinder sowie Jugendlicher zur Überwindung der „feinen Unterschiede" zwischen Nachkommen divergierender Schichten beizutragen*. Eine solche Ausrichtung würde aber den Rahmen der Möglichkeiten der empirischen Bildungsforschung bei Weitem überschreiten. Denn Letztere konzentriert sich auf die „nachweisbaren *opportunities* und [auf die] *effects and side effects* institutionalisierter (und auch informeller)

Bildungs- und Erziehungsprozesse" (Scheider 2006: 27, H. i. O.). (*31) Das schränkt den „Radius" extrem ein, in dem das Stellen von Forschungsfragen sinnvoll stattfinden kann – z.B. auf solche (im Vergleich zur gerade genannten eher „bescheidene"), die in dem hier beschriebenen Vorhaben aufgeworfen werden und auf die mit konkreten Antworten zu rechnen ist.

Der Grund, warum das Gesamtprojekt all den zahlreichen genannten Unwägbarkeiten zum Trotz durchgeführt wird, besteht darin, dass es innerhalb der Erziehungswissenschaft – die seine zentrale Bezugsdisziplin darstellt – zwar sehr viele und höchst elaborierte Untersuchungen zur Existenz sowie zu den Ursachen und Folgen von Bildungsdiskriminierungen gibt (siehe z.B. Maaz/Neumann/Baumert 2014; (*22) Becker/Lauterbach 2013a; (*3) Berger/Kahlert 2005a (*5)), jedoch kaum über politische Appelle hinausgehende praktische Ansätze zu ihrer Behebung existieren. In erster Linie die – vom Autor des vorliegenden Beitrags voll unterstützte – Forderung innerhalb des pädagogischen Ungleichheitsdiskurses nach einer bezogen auf den ökonomischen Status der Herkunftsfamilien möglichst heterogenen Zusammensetzung der SchülerInnenschaft (vgl. z.B. Becker/Lauterbach 2013b: 34; (*4) Solga/Wagner 2013: 198 (*33)) entbehrt damit eines empirisch „belastbaren" Fundaments. Denn wie kann eine tatsächlich egalitäre (Gesamt-)Schule funktionieren und v.a. von einer sozial heterogenen Elternschaft akzeptiert werden, wenn in ihr weiterhin jene Effekte wirken sowie Prozesse vonstattengehen, die oben in Hinblick auf die Ambivalenzen des Vorhabens beschrieben wurden?

Wie bereits angemerkt, sprengen derartige Interessensbekundungen den Rahmen der Bearbeitungsmöglichkeiten der empirischen Bildungsforschung. Jedoch weist die im behandelten Projekt angestrebte Verknüpfung der gesellschafts- und selbstkritischen Perspektiven der (stärker auf schulische Lehr- und Lernvorgänge ausgerichteten) allgemeinen Pädagogik mit analogen Blickwinkeln der (eher außerschulisch positionierten) Kunst- und Kulturvermittlung einige Erkenntnispotenziale auf. Denn erstens können davon ausgehend sich gegenseitig ergänzende theoretische Prämissen und praktische Herangehensweisen beider Disziplinen untersucht werden, die Ansätze zur Lösung der genannten Probleme zu beinhalten versprechen. Zweitens kommt dabei eine Methodik zum Einsatz, die sich einerseits von den üblichen Verfahren der Bildungsforschung distanziert sowie andererseits als eine Bemühung um die Synthese der (tendenziell in gegenseitiger Opposition stehenden) Forschungszugänge der zwei Richtungen interpretierbar ist und folglich ihre Stärken zu bündeln vermag. *(5) Das in der Kombination mit der für vergleichbare Vorhaben eher unüblich langen Projektlaufzeit und ungewöhnlich hohen Anzahl beteiligter VermittlerInnen und SchülerInnen sowie in Verbindung mit einer verhältnismäßig großen Vielfalt der eingesetzten Forschungsinstrumente eröffnet die Chance, – quasi als „Nebenprodukt" – auch Anregungen für Antworten auf Fragen zu entdecken, die man sich zu Beginn nicht stellte bzw. sich nicht zu stellen traute.

## //Literaturnachweise


*1 *Altrichter, Herbert/Trautmann, Matthias/Wischer, Beate/Sommerauer, Sonja/Doppler, Birgit (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 341-360.*

*2 *Baacke, Dieter (1999): Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, Dieter/Kornblum, Susanne/Lauffer, Jürgen/Mikos, Lothar/ Thiele, Günter A. (Hg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 86-93.*

*3 *Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.) (2013a): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.*

*4 Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (2013b): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 11-49.

*5 Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.) (2005a): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Beltz.

*6 Berger, Peter A./Kahlert, Heike (2005b): Bildung als Institution: (Re-)Produktionsmechanismen sozialer Ungleichheit. In Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim/München: Beltz, S. 7-18.

*7 Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2). Göttingen: Schwartz, S. 183-198.

*8 Bourdieu, Pierre (1993): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 8. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

*9 Buschkühle, Carl-Peter (2003): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 19-45.

*10 Chrusciel, Anna (2013): Case Studies. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 243-285. Online unter www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*11 Dewey, John (2008): Democracy and Education. Radford: Wilder Publications.

*12 Ditton, Hartmut (2013): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 247-275.

*13 Euler, Dieter/Sloane, Peter F. E. (Hg.): Design-Based Research. Stuttgart: Franz Steiner.

*14 Frey, Karl (2005): Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun". 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

*15 Fridrich, Christian (1994): Chancen und Grenzen des Projektlernens im Österreichischen Schulsystem aus heutiger Sicht. In: Schulheft 74/1994, S. 7-30.

*16 Gießner-Bogner, Ulrike/Kolm, Eva (o.J.): Kulturelle Partizipation. Online unter http://www.kulturkontakt.or.at/html/D/wp.asp?pass=x&p_title=6053&rn=113031 (20. 06. 2015).

*17 Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. 8. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*18 Gruschka, Andreas (2013): „Empirische Bildungsforschung" am Ausgang ihrer Epoche? In: Profil – das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft, 6/2013, S. 14-21.

*19 Kohnen, Marcus (2012): Design-Based Research: eine grundlegende Forschungsperspektive für die fachdidaktische Unterrichtsforschung in den Naturwissenschaften. In: Gläser-Zikuda, Michaela/Seidel, Tina/Rohlfs, Carsten/Gröschner, Alexander/Ziegelbauer, Sascha (Hg): Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung. Münster/New York: Waxmann, S. 151-164.

*20 Kübler, Hans-Dieter (2002): Medienpädagogik in der „Informationsgesellschaft". In: Paus-Haase, Ingrid/Lampert, Claudia/Süss, Daniel (Hg.): Medienpädagogik in der Kommunikationswissenschaft – Positionen, Perspektiven, Potenziale. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 169-189.

*21 Langer, Roman (2014): Ungewollt unfairer Unterricht. Wie Lehrer/innen im schulischen Arbeitsalltag soziale Ungleichheit reproduzieren, ohne es zu bemerken. In: Erziehung und Unterricht, H. 3-4|2014, S. 301-312.

*22 Maaz, Kai/Neumann, Marko/Baumert, Jürgen (Hg.) (2014): Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive. Wiesbaden: Springer VS.

*23 Mörsch, Carmen (2013a): Adressierung und das Paradox der Anerkennung. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 55-62. Online unter http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*24 Mörsch, Carmen (2013b): Forschung zur Kulturvermittlung zwischen Wirkungsnachweis und Ergebnisoffenheit. In: IAE (Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste) (Hg.): Zeit für Vermittlung, S. 184-190. Online unter http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (20. 06. 2015).

*25 Mörsch, Carmen (2015): Darüber, hinaus. In: Schlie, Camilla/Willenbacher, Sascha (Hg.): „Eure Zwecke sind nicht unsre Zwecke". Zur Kooperationspraxis zwischen Theater und Schule im Berliner Modellprojekt „JUMP & RUN". Bielefeld: transcript (in Druck).

*26 Niesyto, Horst (2003): Schule öffne dich... Zur Kooperation von außerschulischer Medienarbeit mit Schule. In: Nexum,

*das Netzwerk, Heft 10, S. 3-5.*

*27 *Pasuchin, Iwan (2015): Für wen ist Eintrichtern besser? Klassistische Verlagerung eines pädagogischen Grundkonfliktes im Rahmen des Heterogenitätsansatzes. In: Pädagogische Korrespondenz 52/Herbst 2015 (in Druck).*

*28 *Regel, Günther (2003): Die zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 121-140.*

*29 *Reinmann, Gabi (2005): Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. In: Unterrichtswissenschaft, 33, H.1, S. 52-69.*

*30 *Reinmann, Gabi (2014): Reader zum Thema entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Online unter http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/Reader_Entwicklungsforschung_Jan2014.pdf (1. 07. 2014).*

*31 *Scheider, Barbara (2006): Bildungsforschung. In: Dzierzbicka, Agnieszka/Schirlbauer, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien: Löcker, S. 23-30.*

*32 *Sertl, Michael (2007): Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein. In: Heinrich, Martin/Prexl-Krausz, Ulrike (Hg.): Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach „neuen Lernfomen" in Schulpraxis und LehrerInnenbildung. Wien, Münster: LIT-Verlag, 2007. S.79-97.*

*33 *Solga, Heike / Wagner, Sandra (2013): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 191-219.*

*34 *Stielow, Reimar (2003): Problemfelder und Schlüsselprobleme einer künstlerischen Kunstpädagogik in der Schule der Zukunft. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 141-158.*

*36 *Zacharias, Wolfgang (2003): Kulturell-Ästhetische Bildung im Horizont von Bildungs-, Jugend- und Kulturpolitik. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S. 93-112.*

## //Fussnoten

*1 *Die wissenschaftliche Begleitung dieses Projektes wird am Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Universität Salzburg sowie der (Kunst-) Universität Mozarteum Salzburg durchgeführt, wobei ebenso das Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg dafür Ressourcen zur Verfügung stellt.*

*2 *Eine besonders bezeichnende Konsequenz aus der Situation hat die handlungsorientierte Medienpädagogik im deutschsprachigen Raum gezogen, in deren Rahmen die aktive bzw. kreative Projektarbeit als „Königsweg" betrachtet wird (Kübler 2002: 176), gleichzeitig aber die Feststellung erfolgt, dass Projekte „in den außerschulischen Raum gehören, dorthin also, wo Freiwilligkeit, Gruppenorientierung, gemeinsam gestellte Aufgaben und ganzheitliche Lösungswege gefragt sind" (Baacke 1999: 86). Das führte dazu, dass sich diese pädagogische Disziplin fast gänzlich aus der Schule zurückzog und sich auf die außerschulische Vermittlungsarbeit (z.B. in Jugendzentren) fokussierte, wobei lediglich vereinzelte Kooperationen mit Schulen im Rahmen von Nachmittagsangeboten stattfinden (vgl. Niesyto 2003).*

*3 *Die wissenschaftliche Begleitung führt der Autor des vorliegenden Artikels – diplomierter Komponist und promovierter (Medien-) Pädagoge, der das Fach ‚Kreative Mediengestaltung' initiiert hat und dieses an der Schule unterrichtet – im Rahmen seiner Tätigkeit am Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion am gemeinsamen Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Universität Salzburg sowie der (Kunst-) Universität Mozarteum Salzburg durch, wobei er einzelne Schritte mit der Leitung des Kooperationspartners subnet abstimmt. Für seine entsprechende Arbeit werden ihm auch zeitliche Ressourcen im Zuge seiner Beschäftigung am Institut für Gesellschaftliches Lernen und Politische Bildung der Pädagogischen Hochschule Salzburg zur Verfügung gestellt.*

*4 *Aus organisatorischen und budgetären Gründen ist es nicht immer möglich, die SchülerInnen an der Auswahl der WorkshopleiterInnen zu beteiligen. In den Fällen, in denen die Gesamtprojektleitung alleine die Entscheidung trifft, werden die Gründe für die Einladung der jeweiligen Person dokumentiert. Auch bei diesem Szenario halten die Kunst- und Kulturschaffenden eine „Einstiegsstunde" ab, in der sie sich darum bemühen, die Jugendlichen für die Mitwirkung am von ihnen geleiteten Workshop zu begeistern.*

*5 *Beide angesprochene Disziplinen stehen der empirischen (Bildungs-)Forschung grundsätzlich skeptisch gegenüber – zur kritischen allgemeinen Pädagogik siehe z.B. Gruschka 2013, zur kritischen Kunst- und Kulturvermittlung siehe z.B. Mörsch 2013b. Wenn in ihrem Rahmen empirische Untersuchungen (überhaupt) durchgeführt werden, dann kommen – vereinfacht formuliert – innerhalb der erstgenannten Richtung am ehesten (zumeist qualitative sowie fallbasierte) Evaluationsverfahren und innerhalb der zweitgenannten vorranging Methoden der Handlungs- bzw. Aktionsforschung sowie des Participatory Research zum Einsatz. Die im hier beschriebenen Vorhaben genutzte Herangehensweise des (Educational) Design Based Resarch scheint für die Bearbeitung des dargestellten Feldes auch*

*insofern besonders geeignet zu sein, als dabei die Kombination dieser zwei Zugänge erfolgt.*

## //Christina Tosoni

# Open Space _ Open Space: Taratatataaatam...

Am 21. Oktober 2014 wurde die neue Periode des Schwerpunktes Wissenschaft & Kunst eröffnet. Jeder der drei Programmbereiche organisierte eine Eröffnungsvorstellung. Die Performance des Programmbereichs für „Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion“ wurde von Studierenden und Lehrenden entwickelt und aufgeführt.

Schwarzer Raum, drei Tische, Stille.

Taratataaatam, ratatataaam, ratatatam ...

Einmarschiert unter Trommelwirbel, dann das vertraut vergessene Klacken alter Schreibmaschinen. Die Bühne ist eröffnet, Licht flutet die schwarzen Bretter, die die Welt bedeuteten. TAKE PART! schreit es aus dem Publikum, ein Rascheln und Rauschen, das Stampfen hastiger Füße, die die Weltenbretter suchen. Das Trommeln schwillt an, Musik wird hier den Blech- und Plastikflaschen entlockt, alles ist Klangkörper. Es rennt, es trampelt, die Bühne vibriert von den Körpern, die sich aneinander vorbeischieben in und gegen den Rhythmus der Trommeln.

Doch stiller wird‘s, still im Lampenschein. In einer Reihe geknüpft, die Köpfe selbstbewusst dem Publikum, dem Raum dahinter, zu gestreckt. Mit der Musik jetzt, nicht gegen, fallen die Hüllen Buchstaben, Worte gar werden sichtbar, rot auf weiß, eine Botschaft, ganz klar enthüllt sich: M A K E A C H A N G E ! lautet die Parole, gehört wird sie, doch ob sie erhört wird, bleibt nur zu hoffen.

Mit einem lauten Knall stürzen die Menschen von der Bühne, rein ins Publikum, rein in die Menge. Zettel werden verteilt, Glückskekse, die kein Glück, doch aber Hoffnung bringen sollen. Dann wieder auf die Bühne, wieder auf die Bretter, die in der Welt vielleicht doch noch Bedeutung schaffen.

Lang vergessenes Klacken erfüllt den Raum, das Plastikflaschentrommeln wird leiser, dann nur noch Holz auf Metall, das Licht zieht sich zurück.

Video auf vimeo anschauen (Schnitt: Dilara Akarcesme)

# Notes _ Notes

## Periscope: Bezeichnen

27.6.2015-18.7.2015

„BeZeichnen“ zeigte die Arbeiten von den vier jungen österreichischen Künstlerinnen Johanna Binder, Elisabeth Schutting, Nicole Wogg und Franka Wurzer. Ihre Zeichnungen stehen im Kontext eines konzeptuellem Minimalismus, wobei sie vor allem Themen wie umweltbezogene Achtsamkeit, Architektur und Einrichtungsgegenständen behandeln.

Mehr Informationen

---

## ohnetitel: Die Loge

24.6., 25.6., 26. 6. und 28.6.2015

Die Kooperation der SZENE Salzburg mit dem Schauspielerkollektiv ohnetitel führte diesmal zu einem ungewöhnlichen Ort in ungewöhnliche Höhen. Mitten auf dem Bahnhofsvorplatz wurde eine Loge errichtet, wodurch der Besucher zum Beobachter wird. Was spielt sich an diesem viel frequentierten Platz ab? Welche Szenen sind Wirklichkeit, welche sind inszeniert? Die Theaterloge fasste insgesamt 15 Zuschauer, wobei pro Vorstellungen fünf  verschiedenen Episoden mit unterschiedlichen Themen aufgeführt wurden.

Mehr Informationen

---

## Kunstschleuder: NOT.AUS.KNOPF

13.6.2015

Für einen Tag wurde das Künstlerhaus zu einem Marktplatz der Künste. Von Kabarett über Clownerie zu Soundpainting bis hin zu Performances wurde dem Zuseher alles geboten. Die KünstlerInnen buhlten um die Aufmerksamkeit des Publikums. Jeder konnte sich sein eigenes Abendprogramm zusammenstellen, dazwischen einen Snack zu sich nehmen, oder einer der vier Bands lauschen.  Das Festival fand dieses Jahr zum zweiten Mal in Salzburg  statt und war eines der Highlights im Juni.

Mehr Informationen

---

## INTERLAB FESTIVAL: Leerstand vs. Utopie

11.6., 12.6.2015

Zum ersten Mal fand heuer das INTERLAB Festival an zwei Festivalorten statt. Sowohl die Alte Saline auf der Pernerinsel in Hallein als auch das Stefan Zweig Center waren Veranstaltungsorte. Das INTERLAB bot ein  abwechslungsreiches Programm mit Performances, Konzerten, DJs, Workshops, Lectures und Vorträgen, wobei der klare Fokus auf dem Thema Leerstand vs. Utopie lag. Jeder der Vortragenden bzw. PerformerInnen nahm sich des Themas auf die eigene Weise an und dadurch

entstand ein vielfältiges und vielschichtiges Bild. Wir können gespannt sein, was das INTERLAB FESTIVAL im nächsten Jahr zu bieten hat!

Mehr Informationen

---

## gold extra: Open Studio

26.3, 30.4., 28.5., 18.6.2015

Auch dieses Frühjahr und Frühsommer waren die Mitglieder der KünstlerInnengruppe gold extra Gastgeber in ihrem Atelier im Künstlerhaus. Das Open Studio bot spannende Gespräche und Diskussionen von Politik über bildliche (Salzburg-) Erinnerungen, Fragen zu Plattformen und Netzwerken bis hin zum Leben von Künstlereltern.

Mehr Informationen

# Recommended _ Recommended

Ja, manchmal muss auch PR in eigener Sache sein! Daher wollen wir in unseren Empfehlungen jene Publikationen vorstellen, die im Studienjahr 2014/2015 von unseren Mitarbeiter_innen und/oder Kooperationspartner_innen im und zum Themenfeld „Kulturelle Produktion“ verfasst und/oder veröffentlicht worden sind. Die Auswahl weiterer Artikel und Bücher zum Thema war für uns in der Redaktion nicht zu bewältigen: Denn unser Literaturpool umfasst mittlerweile ca. 700 Titel, die (uns) im Kontext von “Zeitgenössischer Kunst und kultureller Produktion” lesenswert erscheinen. All diese aufzulisten, würde den Scrollbutton überspannen.

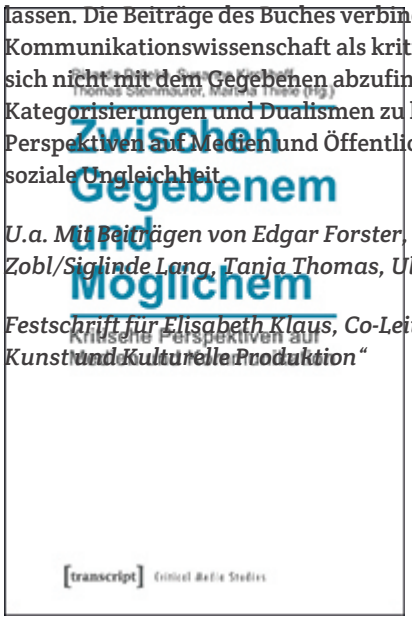
## Hinweis

In jedem Fall lesenswert erscheint uns auch jener Artikel von Birgit Mandel, Vorsitzende des Fachverbands Kulturmanagement, zu „Vom Knowing How zum Knowing Why – Veränderung von Lehrkonzepten im Kulturmanagement“, der im Juni 2015 erschienen ist: Sie betont explizit, dass „Kulturmanager nicht nur als Kulturbetriebsmanager, sondern als zentrale Akteure ‚kultureller Produktion‘ zu begreifen“ (Mandel 2015: online) sind. Ein verkürzter Vorabdruck ist unter http://kulturmanagement.net/beitraege/prm/39/v__d/ni__2940/index.html erschienen, die ausführliche Version gibt es im KM-Magazin 06/2015 zum Nachlesen: http://www.kulturmanagement.net/frontend/media/Magazin/km1506.pdf

## Aktuelle Buchpublikationen

Drüeke, Ricarda/Kirchhoff, Susanne/Steinmaurer, Thomas/Thiele, Martina (Hg.) (2015): Zwischen Gegebenem und Möglichem. Kritische Perspektiven auf Medien und Kommunikation. Bielefeld: transcript.

Kritische Perspektiven auf Medien und Kommunikation mit dem Ziel, Handlungsspielräume zwischen Gegebenem und Möglichem sichtbar werden zu lassen. Die Beiträge des Buches verbindet der Anspruch, Kommunikationswissenschaft als kritische Gesellschaftsanalyse zu betreiben. D.h. sich nicht mit dem Gegebenen abzufinden, sondern angebliche Gewissheiten, Kategorisierungen und Dualismen zu hinterfragen. Das führt zu veränderten Perspektiven auf Medien und Öffentlichkeiten, Journalismus, Geschlechter oder soziale Ungleichheit.




*U.a. Mit Beiträgen von Edgar Forster, Friedrich Krotz, Margreth Lünenborg, Elke Zobl/Siglinde Lang, Tanja Thomas, Ulla Wischermann*

*Festschrift für Elisabeth Klaus, Co-Leiterin des Programmbereichs „Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion“*

Lang, Siglinde (2015): Partizipatives Kulturmanagement. Interdisziplinäre Verhandlungen zwischen Kunst, Kultur und Öffentlichkeit. Bielefeld: transcript.

Kunstschaffende machen Kunst – und Kulturmanager machen Kultur? Dieser Band setzt bei einer interdisziplinären Differenzierung von künstlerischer und kultureller Produktion an und rückt zivilgesellschaftliche Mitbestimmung in das Zentrum kultureller Bedeutungsprozesse: Partizipativ agierende Kulturmanager sind vor allem gefordert, initiativ jene von der Kunst evozierten Zwischenräume von dem, was ist, und dem, was sein könnte, als polyphone, auch dissensorientierte, Verhandlungsstätten kultureller Bedeutungsproduktion zu moderieren. Aus einer Analyse partizipatorischer Kunstprojekte entwickelt Siglinde Lang ein Verständnis von Kulturmanagement, das zwischen hegemonialen und alternativen kulturellen Bedeutungszuschreibungen vermittelt.

*Siglinde Lang ist Senior Scientist am Programmbereich „Zeitgenössische Kunst und kulturelle Produktion“.*

Reitstätter, Luise (2015): Die Ausstellung verhandeln. Von Interaktionen im musealen Raum. Bielefeld: transcript.

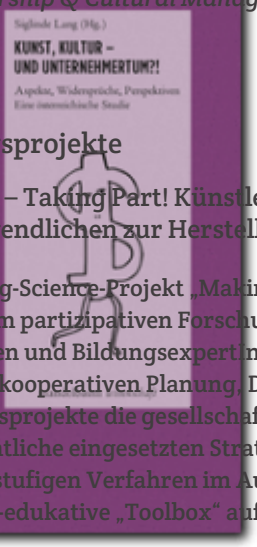
Ausstellungen sind sozial umkämpfte Räume. Hier wird verhandelt, wer spricht und wer gehört wird. (Un-)Bewusste Intentionen der Ausstellungsmacher_innen treffen räumlich vermittelt auf vermeintliche Deutungen der Besucher_innen. Doch was passiert in diesem Setting tatsächlich?
Bislang betrachtete die Forschung kunsthistorische Inszenierungsanalysen und empirische Besucher_innenforschung vorwiegend getrennt. Die Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Dingen im Raum wurde vergleichsweise selten gestellt. Mittels umfassender Feldforschungen sowie raum- und handlungstheoretischer Bezüge liefert Luise Reitstätter Antworten und veranschaulicht ortsspezifische Eigenlogiken des Sozialraums Ausstellung.

*Luise Reitstätter war von 2011-2014 Doktorandin im W&K Doktoratskolleg zu „Kunst und Öffentlichkeit“.*

Lang, Siglinde (Hg.) (2015): Kunst, Kultur – und Unternehmertum?! Aspekte, Widersprüche, Perspektiven – Eine österreichische Studie. Wien: Mandelbaum Verlag.

Zahlreiche Kunstschaffende entwickeln aus einem künstlerischen, existenzsichernden und oft auch soziokulturellen Anliegen „ihr eigenes Ding“: Sie veranstalten ein Festival, performen im virtuellen Raum oder machen sich mit der Gründung eines Musiklabels selbständig. Solche Initiativen lassen Handlungslogiken und Erwerbsstrukturen abseits neoliberaler, profitorientierter Prämissen entstehen und leisten damit einen kaum wahrgenommenen Beitrag zum aktuellen Kunst- und Kulturgeschehen: Sie machen bis dato marginalisierte und/oder aufkommende zeitgenössische Kunstströmungen sichtbar und schaffen kulturelle Infrastrukturen und Arbeitsplätze. Die Studie beinhaltet neben einführenden Texten neun Interviews mit Kunstschaffenden in Österreich und greift aktuelle Diskurse des Triangels Kunst, Gesellschaft und Ökonomie auf.

*Die Studie wurde gemeinsam mit Studierenden der Studienergänzung "Kulturmanagement und Kulturelle Produktion" in der Lehrveranstaltung "Arts Entrepreneurship & Cultural Management" (WS 2014/15) erstellt.*




## Forschungsprojekte

### Making Art – Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen von und mit Jugendlichen zur Herstellung von partizipativen Öffentlichkeiten

Das Sparkling-Science-Projekt „Making Art – Taking Part!“ (www.takingpart.at) untersucht im partizipativen Forschungsprozess mit SchülerInnen, LehrerInnen, KünstlerInnen und Bildungsexpertinnen die Frage, welche Möglichkeiten es gibt, im Rahmen der kooperativen Planung, Durchführung und Erforschung künstlerischer Interventionsprojekte die gesellschaftliche Teilhabe Jugendlicher zu erproben und zu fördern. Sämtliche eingesetzten Strategien, Methoden und Materialien werden in einem mehrstufigen Verfahren im Austausch mit den Beteiligten für eine künstlerisch-edukative „Toolbox“ aufbereitet.

Die erste Projektphase und Zusammenarbeit mit der Neuen Mittelschule Liefering

wurde mit einer performativen Projektpräsentation der SchülerInnen der Klasse 4A am 7. Juli 2015 erfolgreich abgeschlossen. In einer spielerischen Forschungsreise durch den öffentlichen Raum wurden die Ergebnisse aus dem fünfmonatigen Prozess vorgestellt.

Ab Herbst 2015 startet die Zusammenarbeit mit dem BORG Mittersill (Land Salzburg), wobei künstlerische und kulturelle Interventionen im ländlichen Raum in den Vordergrund rücken.

## „Making Art, Making Media, Making Change!“

Unter www.makingart.at ist das FWF-Wissenschaftskommunikationsprojekt „Making Art, Making Media, Making Change!“ dokumentiert (1.3.2014-30.9.2015). Das Projekt brachte Jugendlichen – vor allem Mädchen und jungen Frauen – gegenwärtige alternative Medien- und Kulturproduktionen mit feministischen und antirassistischen Perspektiven näher. In Workshops mit Kultur- und Medienproduzent_innen diskutierten und erprobten sie das kritische Potential von Zines, Comics und Radical Crafting. Eine Toolbox mit künstlerisch-pädagogischen Materialien zur feministischen Medien- und Kulturproduktion sowie Weiterbildungsangebote für Multiplikator_innen sollen zudem die zukünftige Vermittlungsarbeit unterstützen.

## Ausgewählte Artikel

Drüeke Ricarda/Zobl, Elke (2015): #aufschrei – The Role of Twitter for Feminist Activism and as Platform for Alternative Publics, in: Civic Media Reader 2015, online: http://civicmediaproject.org/works/civic-media-project/aufschreiandfeminism

Zobl, Elke (2104): Feminist Zines: Cultural Production, Transnational Networking, and Critical Reflection in Feminist Zines, in: David, Matthew/Millward, Peter (Ed.): Researching Society Online. SAGE. (originally published in Signs: Journal of Women in Culture and Society, 35(1) (2009))

Lang, Siglinde (2014): Kunst. Partizipation. Kulturelle Produktion. In: Neue Kunstwissenschaftliche Publikationen (1/2014). Online unter: http://journals.ub.uni-heidelberg.de/index.php/nkf/article/view/16758

Huber, Laila: Topographies of the Possible. Creating Situations and Spaces of a City's Counter-narrative. In: Anthropological Journal of European Cultures Volume 24, No. 2 (2015): 34-54.

Zobl, Elke/Drüeke, Ricarda: Making Art, Making Media, Making Change: Partizipative Kultur- und Medienproduktion mit Jugendlichen. In: Ida Pöttinger, Rüdiger Fries und Tanja Kalwar (Hg.): Doing Politics: politisch agieren in der digitalen Gesellschaft. Kopäd Berlin, GMK. (erscheint Winter 2015)

Drüeke, Ricarda/Zobl, Elke: Online Feminist Protest Against Sexism: The German-Language Hashtag #Aufschrei. In: Feminist Media Studies Journal (erscheint Herbst/Winter 2015)

Lang, Siglinde: In-between `What is´ and `What might be´. Arts, Participation and Collaborative Cultural Meaning Production. In: Cultural Institutions and Communication: Towards Creative Participation. Special Issue of `Media Transformations´, Vol. 2015, eJournal of the Department for Public Communication and Media Research Center, University of Kaunas. (erscheint im Herbst 2015)

Lang, Siglinde: Are Artists the better Managers? Perspectives on a Participatory Understanding of (Cultural) Management. In: Küpers, Wendelin et al. (ed.): ReThinking Management. New and Critical Perspectives on managing and organizing, with and beyond cultural turns. Wiesbaden: Springer VS. (erscheint Frühjahr 2016)

//Lilia Ubert //Maria Köchler

# Activities _ Wenn Städte befragt und Passanten vertont werden

Ein Streifzug durch die Welt der partizipativen Kunst

In einem etwas ruhigeren Eck einer Fußgängerzone steht ein altes Pianino. Der Pianist scheint zu warten. Von Zeit zu Zeit schlendern Menschen vorüber. Immer dann, wenn jemand das Klavier passiert, beginnt er zu spielen. Ein Passant stellt Blickkontakt zu dem Musiker her, beobachtet ihn und bleibt schließlich stehen. Sofort beendet der Pianist sein Spiel und setzt erst fort, als sich auch der Passant wieder in Bewegung setzt. Ein Dialog zwischen Musiker und Fußgänger, zwischen alltäglicher Bewegung und virtuosen Klängen entsteht.

Das hier beschriebene Projekt existiert bisher nur in den Köpfen von einigen Studierenden am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Universität Salzburg/Mozarteum Salzburg: Ausgehend von der Beschäftigung mit verschiedenen Partizipationsbegriffen in der VÜ "Partizipative Kunst erforschen" bei Sandra Chatterjee hat diese Idee für ein partizipatives Kunstprojekt beim abschließenden Workshop im Rahmen einer Gruppenarbeit ihre Formen angenommen. Doch wie kommt es dazu? Wie entstehen solche partizipative Projekte? Was ist Partizipation eigentlich? Welche unterschiedlichen Arten der Teilhabe gibt es? Wir – zwei Studentinnen unterschiedlicher Fachrichtungen, aber mit geteiltem Interesse für den Schwerpunkt *Wissenschaft und Kunst* – sind gemeinsam mit unseren KommilitonInnen diesen und ähnlichen Fragen nachgegangen und haben künstlerische Projekte erforscht.

## Zur Einführung: Aktuelle Debatten

In der Lehrveranstaltung wurde einführend ein Überblick zur Entwicklung sozial eingreifender Kunstpraxen gegeben. Wir lernten den Partizipationsbegriff auf Grundlage von ausgewählten wissenschaftlichen Texten und der damit verbundenen Debatte kennen, was es uns erleichterte, das Forschungsfeld näher zu definieren.

Die Kunstkritikerin Astrid Wege sieht, ausgehend von Marcel Duchamp, zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Anfänge der Partizipationskunst in den gesellschaftlichen Umbrüchen der späten sechziger Jahre begründet. In diesem Kontext ist Partizipation als eine „politisch motivierte Vorstellung von Produktions- und Distributionsstrukturen" (Wege 2006: 236) (*10) zu verstehen, welche künstlerische Arbeiten einem breiteren Publikum zugänglich machen wollte. Kunst soll nicht mehr als Hochkultur verstanden werden, die lediglich einer elitären Schicht vorbehalten ist. Unter politikwissenschaftlicher Perspektive bezeichnet Partizipation die „Teilhabe [...] an Entscheidungsprozessen oder Handlungsabläufen in übergeordneten Strukturen" (Ebd.: 236). (*10) Diese politisch-gesellschaftliche Dimension ist besonders seit den späten Achtziger Jahren vordergründig für die Partizipationskunst relevant. Die RezipientInnen von Kunst sollen hierbei nicht nur aktiv in die künstlerische Arbeit eingebunden werden, die Kunst soll und kann auch starke Emotionen und Dynamik auslösen. (Ebd., S. 236-238) (*10)

Die KünstlerInnen haben das übergeordnete Ziel, die Distanz zwischen ihnen als ProduzentInnen und den BetrachterInnen zu minimieren, kommunikative Prozesse

auszulösen sowie nachhaltige Situationen zu schaffen. Die Kunsthistorikerin Claire Bishop bezieht sich in ihrer Charakterisierung der partizipatorischen Kunst auf die „relationale Kunst“ (Bourriaud 1998: 160) (*2) von Nicolas Bourriaud, in der sich Kunst auf die menschliche Interaktion und ihr soziales Umfeld fokussiert. (Ebd.: 168) (*2)

Eine so simple Auslegung von Partizipationskunst wird jedoch beispielsweise von dem Kunsthistoriker Hal Foster scharf kritisiert, da er eine Tendenz befürchtet, in der Kunst generell aus dem Zusammenhang gerissen wird. Das ausschließliche Zusammenkommen, bei dem Menschen auf Menschen treffen, die lediglich miteinander interagieren, reicht nicht aus. Er befürchtet, dass durch eine Eventisierung der künstlerische Kontext in den Hintergrund rückt und das kritische Potential ausbleibt, welches jedoch den wesentlichen Kernaspekt der Partizipationskunst bildet. (Vgl. Foster 2004 : 193-195) (*3)

Exakt dieses kritische Potential sieht die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe als Essenz von Partizipation an: Sie definiert den öffentlichen als einen konfliktgeladenen Raum, in dem verschiedene Machtverhältnisse herrschen. Diese werden laufend verhandelt, können aber schlussendlich nie endgültig aufgelöst werden. Kunst hat zudem überwiegend eine politische Relevanz. Ausgehend von diesen Überlegungen beschäftigt sie sich in ihrem Demokratiemodell mit dem „agonistischen Pluralismus“ (Mouffe 2014: 12), (*5) in dem die demokratische Politik und Institutionen “die Möglichkeit eröffnen, dass Konflikte eine agonistische Form annehmen, bei der die Opponenten nicht Gegner sind, sondern Kontrahenten, zwischen denen ein konflikthafter Konsens besteht“ (Ebd.). (*5) Dass es zahlreiche divergente und konfliktreiche Meinungen in der Gesellschaft gibt, ist positiv zu bewerten, denn dies schafft das Potential zwischen alternativen Ansichten wählen zu können und sich nicht einer machtvollen Öffentlichkeit unterwerfen zu müssen. Kritische Kunst- und Kulturproduktionen können hierbei Räume schaffen, nicht im Sinne von architektonischen, sondern im Sinne von kommunikativen Räumen, in denen aktiv miteinander neue Perspektiven verhandelt werden können. (Ebd.: 138-142) (*5)

## Aktiver Co-Produzent der Kunst oder passiver Zuschauer?

Nach dieser theoretischen Auseinandersetzung und zahlreichen Diskussionen besuchten wir am 17.10.2014 im Museum der Moderne Salzburg die Ausstellung *Mit dem Körper denken: Eine Retrospektive in Bewegung*, inklusive einer Führung. Dabei konnten wir in die Rolle von aktiven ZuschauerInnen schlüpfen und Performances bestaunen, welche von der Künstlerin Simone Forti entwickelt und von zwei professionellen Performerinnen durchgeführt wurden. Anschließend sollten wir unsere Eindrücke in Form einer Reflexion festhalten und verarbeiten.

Bei dieser etwa 15-minütigen Performance *Accompaniment for La Monte Young's 2 Sounds* (*7) sahen wir zwei Performerinnen, die zu einem massiven und sehr langen Seil schritten, welches mitten von der Decke hing und über dem Boden eine Schlaufe bildete. Eine Performerin stieg in diese Schlaufe hinein und hielt sich fest, während sie sich von ihrer Partnerin in das Seil eindrehen ließ. Anschließend ließ die zweite Performerin das Seil los und es begann sich rhythmisch auszudrehen. Währenddessen lief ein Musikstück, welches zwar aus zwei unharmonischen Klängen bestand, aber trotzdem auszuhalten war. Denn das harmonische Ausschwingen des Seiles und die Ruhe der Performerinnen versetzten die ZuschauerInnen in eine Art meditativen Zustand, wodurch die Klänge im Hintergrund nebensächlich wurden. Oder blieben alle so ruhig, da jeder das Verhalten der anderen stillen BesucherInnen adaptierte? Muss denn jede Art von Kunst um ihretwillen ausgehalten werden? Schlussendlich verließen die StudentInnen die Ausstellung mit vielen neuen Fragen: Wann beginnt eine Performance? Was stellt sie dar? Für wen sind Performances? Ist

der/die ZuschauerIn ein Teil von dieser?

Wir setzten uns des Weiteren mit einer anderen konkreten künstlerischen Arbeit auseinander, indem wir die Vernissage *Frag' Salzburg* (*6) der Künstlerinnengruppe *mark* besuchten. Wir waren aufgefordert, die partizipativen künstlerischen Methoden zu kontextualisieren und sie schlussendlich empirisch und analytisch zu erforschen. Dafür sammelten wir Daten mittels der ethnografischen Methode der teilnehmenden Beobachtung und erstellten im Zuge dessen „dichte Beschreibungen" (Geertz 1973: 7), (*4) die sehr kompakt und interpretierend sein sollten. Dabei sollten wir unsere Beschreibungen mehrmals überarbeiten und zu individuellen Forschungsdesigns erweiterten. Wie der Aufbau eines solchen Designs auszusehen hat oder aussehen kann, lernten wir kennen, indem wir den anderen Seminar-TeilnehmerInnen bereits publizierte Fallstudien vorstellten. Bei diesen war nicht nur der Inhalt relevant, sondern vor allem die Frage, wie die WissenschaftlerInnen ihre Forschungsfrage entwickelten, ihre Thesen aufstellten, diese belegten sowie die Ergebnisse präsentierten.

## Mit künstlerischen Methoden forschen

Im Rahmen der Lehrveranstaltung besuchten wir dann auch noch den dritten Tag des Symposiums *Cultural Production im Kontext zeitgenössischer Kunst*, (*8) welches vom 3.12.14 bis zum 5.12.14 am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst stattfand. Am ersten Tag beschäftigten sich die TeilnehmerInnen in Vorträgen und Workshops mit „Öffentlichkeit(en) und Interventionen", am zweiten Tag mit „Partizipation und Edukation ". Am von uns besuchten dritten Tag des Symposiums ging es um kulturelle Praxen, die im übertragenen Sinne Räume öffnen können, welche wiederum eine kollaborative Wissensproduktion ermöglichen sollen. Zwei Workshops boten den Studierenden die Möglichkeit, sich auf partizipatorische Art und Weise direkt mit den Inhalten der Vorträge auseinanderzusetzen. Der Symposium-Tag selbst begann mit einer völlig neuen Situation für alle TeilnehmerInnen. Denn der Raum, den sie vielleicht schon von den bisherigen Tagen kannten, war ‚anders'. Die Blockbestuhlung fehlte. Dies irritierte alle Eintretenden sichtlich. In die Mitte des Raumes trauten sich nur wenige, viele positionierten sich an den sicher scheinenden Wänden. Manche wollten Stühle hineintragen, um sich hinzusetzen wie sie es im universitären Kontext gewohnt waren. Sie wurden aber aufgehalten. Schließlich erklärten uns die Vortragenden, dass diese Irritation gewollt war und dazu anregen sollte, über die gängigen, oftmals frontalen Vortragssituationen nachzudenken. Kann es sinnvoll sein, den Raum anders zu nutzen und seinen Wahrnehmungshorizont zu erweitern?

In dem Worshop *Textcollagen* von Siglinde Lang ging es darum, den Umgang mit Text auf eine ungewohnte Art und Weise neu zu erleben. Dafür wurden an den Wänden und sogar an der Decke des Raumes mehrere Plakate aufgehängt, die von den TeilnehmerInnen immer im Wechsel beschrieben werden sollten. Man konnte sich frei im Raum bewegen, andere beim Schreiben beobachten, an Geschriebenes anknüpfen oder neue Gedankengänge eröffnen.

Der zweite Workshop *Performance* knüpfte an die Situation vom Vormittag an. Wieder wurden die Stühle aus dem Raum getragen. Sandra Chatterjee gab uns sukzessive Anweisungen, wie wir den Raum beschreiten sollten. Ohne zu stoppen oder miteinander zu kommunizieren sollten wir uns nun im Raum bewegen. Das Schritttempo wurde dabei manchmal erhöht, manchmal gesenkt, Richtungen wurden gewechselt. Die Performance wurde stetig komplexer, vor allem als wir vor die finale Aufgabe gestellt wurden, nicht mehr den architektonischen Raum als Bezugspunkt für unsere Bewegungsabläufe zu begreifen, sondern uns an den

anderen TeilnehmerInnen zu orientieren.

Ein generelles Umdenken, eine andere Herangehensweise kann ebenso in der Forschung zu alternierenden und konstruktiven Resultaten führen. In den beiden Workshops ging es um neue Erfahrungen von Wahrnehmungsprozessen in Räumen. Diese Vorgehensweise der künstlerischen Forschung korrespondiert mit dem Ansatz von Sibylle Peters, die in ihrer Publikation „Das Forschen aller" Grundlagen für die künstlerische Forschung als „praxisbezogene Forschung" (Peters 2013: 9) (*9) formuliert. Die Literaturwissenschaftlerin hat festgestellt, dass sich jene Forschung zu einer „Kunst ohne Publikum" (Ebd.: 11) (*9) entwickelt hat und sieht demnach die Notwendigkeit diesem Prozess entgegenzuwirken. Durch detaillierte Fallstudien und Analysen werden Forschungsprozesse aufgezeigt, die im Endeffekt das Ziel haben, konventionelle Denkmuster innerhalb der traditionellen Wissensproduktion zu durchbrechen und möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft in diese Prozesse zu involvieren. Der Band vermittelt mehr Fragen als Antworten, inwiefern sich Forschung in einem künstlerischen Kontext ändern muss, liefert jedoch gleichzeitig die Erkenntnis, dass künstlerische, partizipative Verfahren am ehesten zu einer förderlichen Modifikation beitragen können.

### Lebendiger Kreislauf statt abgeschlossenem Lehrstoff

Dieses Semester voller Theorie und Praxis, Reflexion und Erleben, Forschung und Rezeption ermöglichte uns Studierenden theoretische sowie methodische Einblicke in das Feld der Partizipationskunst und zeigte uns, dass Wissenschaft und Kunst in der Tat beinahe fließend ineinander übergehen können. Wir haben bei Sandra Chatterjee gelernt, sowohl theoretische Grundlagen als auch praktische Ausführungen genau zu betrachten, gut zu reflektieren und vor allem kritisch zu hinterfragen. Und wenn wir uns in diesen Bereich eines Tages weiter vertiefen, wenn es darum geht, eigene Projekte zu verwirklichen, eigene Forschungsdesigns zu entwickeln, dann wird uns dieser kritische Blick, diese intensive Beschäftigung mit verschiedenen Aspekten der Partizipation behilflich sein. Dann werden wir uns wohl auch fragen, warum der Pianist aus unserem gedanklichen Projekt auf der Straße sitzt, für wen er denn eigentlich spielt und welche Intention dahintersteckt. Ist es sein Ziel, Kontakt aufzunehmen? Oder möchte er vielmehr die Reaktionen der Menschen auf einer psychologischen Ebene erforschen? Oder ist es schlicht und einfach die Freude an der Musik, die der Musiker mit den PassantInnen teilen möchte, ohne tiefere Bewandtnis? Der Kreislauf der Erforschung partizipativer Kunst hat sich in diesem Semester geöffnet und bis zu einem gewissen Grad auch wieder geschlossen, aber aufhören wird er wohl nie.

## //Literaturnachweise


*1 *Bishop, Claire (2006): Introduction. Viewers as Producers. In: Claire Bishop (Hg.): Participation (Documents of contemporary art), London 2006, S. 10-17.*

*2 *Bourriaud, Nicolas (1998): Relational Aesthetics, In: Claire Bishop (Hg.): Participation (Documents of contemporary art), London 2006, S. 160-171.*

*3 *Foster, Hal (2004): Chat Rooms. In: In: Claire Bishop (Hg.): Participation (Documents of contemporary art), London 2006, S. 190-195.*

*4 *Geertz, Clifford (1973): Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, In: Clifford Geertz, Brigitte Luchesi, Rolf Bindemann (Übers.), Frankfurt am Main 1994, 7-20.*

*5 *Mouffe, Chantal (2014): Agonistische Politik und künstlerische Praxis. In: Agonistik: Die Welt politisch denken, Berlin 2014. 11-160.*

*6 *Ohne Verfasser: https://askyourtown.wordpress.com/ (Zugriffsdatum: 24.02.15)*

*7 *Ohne Verfasser: http://www.museumdermoderne.at/de/ausstellungen/aktuell/details/mdm/simone-forti-mit-dem-koerper-denken-eine-retrospektive-in-bewegung/ (Zugriffsdatum: 24.02.15)*

*8 *Ohne Verfasser: http://www.w-k.sbg.ac.at/zeitgenoessische-kunst-und-kulturproduktion/symposien/kulturelle-produktion-im-kontext-zeitgenoessischer-kunst.html (Zugriffsdatum: 24.02.15)*

*9 *Peters, Sibylle (2013): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, Bielefeld 2013.*

*10 *Wege, Astrid (2006): Partizipation. In: Butin, Hubertus (Hg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst, S. 236-240.*

//Frederik Friesenegger

# Activities _ Making Art, Making Media, Making Change (Teil I)

„Vergessen Sie nicht, daß die Kunst nur ein Weg ist, nicht ein Ziel." *(1)

Making Art – Kunst machen! Aber welche Art von Kunst kann oder soll es sein, die am Ende „Change", einen gesellschaftlichen Wandel, hervorrufen kann? Und mit welchem Medium, in welcher Form drückt sich diese Kunst am Besten aus? Mit diesen Fragen setzte sich die Lehrveranstaltungen „Making Art – Making Media – Making Change" im Wintersemester 2014/15, geleitet von Elke Zobl, auseinander.

## Making Art

Ausgehend von den Begriffen „Partizipation" und „Intervention", die in diesen Fragestellungen und in der Lehrveranstaltung eine wesentliche Rolle spielten, wurde zu Beginn der Übung nach Definitionen gesucht und in der Fachliteratur recherchiert. Eigene Assoziationen wurden in Kleingruppen gefunden. Darauf aufbauend gingen wir der Frage nach, was demnach unter dem Begriff „künstlerische Interventionen" verstanden wird. Nach Elke Zobl und Rosa Reitsamer sind künstlerische Interventionen vielfältige künstlerische Methoden, die ein gemeinsames Ziel haben: Auf ungleiche Machtverhältnisse aufmerksam zu machen und bestehende Bedeutungsmuster aufzubrechen (vgl. Zobl/Reitsamer 2014: o.S.). (*2) So sollen Freiheit für individuelle Identität und alternative Gesellschaftsstrukturen geschaffen werden. Kunst wird hier als Weg, als Mittel zur gesellschaftlichen Veränderung verstanden und für soziale, politische und kulturelle Kritik eingesetzt (vgl. Zobl/Reitsamer 2014: o.S.). (*2)

Diesem Verständnis folgend, begannen die Vorbereitungen für ein praktisch durchgeführtes Beispiel einer künstlerischen Intervention: Eine gemeinsame Performance sollte im Rahmen der Eröffnungsveranstaltung des Schwerpunktes „Wissenschaft & Kunst" am 20.10.2015 zur Aufführung kommen. (Siehe auch Open Space)

## Making Media

Mit anfänglicher Skepsis von Seiten der Studierenden, jedoch mit ebenso viel Neugierde und Lust, Neues auszuprobieren, begannen wir damit, Inhalt, Form und Ablauf der gemeinsamen Performance zu entwickeln. Nach einigen praktischen Übungen aus der Gestalttherapie brach das Eis und alle waren mit Begeisterung bei den Vorbereitungen zu den Proben dabei. Unter der Voraussetzung, dass künstlerische Praktiken eine wesentliche Rolle bei der Veränderung von gesellschaftlichen Umbrüchen spielen (vgl. Mouffe 2014: 139), (*1) wurden nun anwendungsbezogen gemeinsam die Grundlagen von Intervention und Partizipation erarbeitet und in die Praxis umgesetzt.

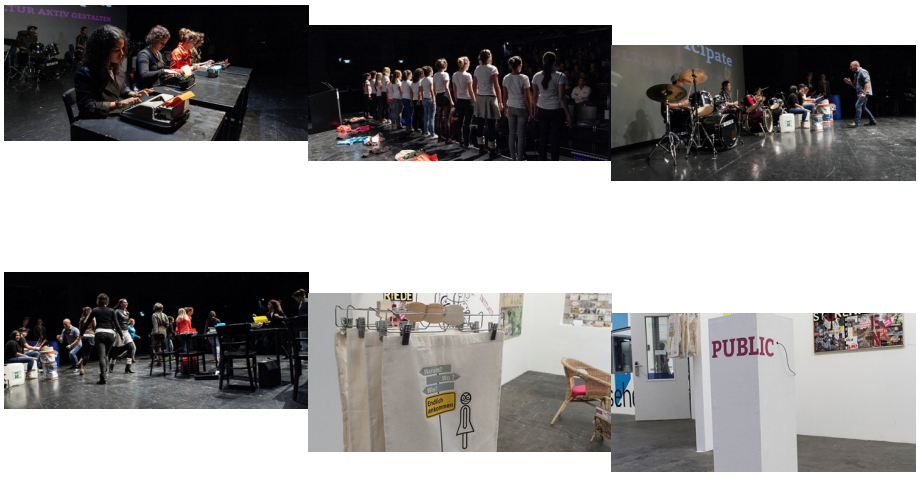
Die Lehrveranstaltungsteilnehmer_innen bildeten verschiedene Arbeitsgruppen: Ein Team war für die Gestaltung von Kostümen und Bühne zuständig, ein anderes entwickelte unter fachkundiger Leitung von Sandra Chatterjee ein Regiekonzept, eine dritte Gruppe plante und führte die Dokumentation der Performance auf Film durch. Aus den anfänglichen Improvisationen, Diskussionen und Ideen wurden Szenen und

Bilder, nach und nach entwickelte sich eine Bewegungsabfolge, die immer wieder geprobt wurde. T-Shirts wurden bemalt, Botschaften ans Publikum auf altmodischen Schreibmaschinen handgetippt und Aufgaben verteilt. Die gemeinsame Arbeit an einem eigenen Projekt vereinte die zunächst bunt zusammengewürfelte Studierendengruppe zu einem Team, das Hand in Hand zusammenwirkte und auf die Premiere hinfieberte.

Die ersten Durchläufe auf der Bühne des Theater im KunstQuartier waren noch holprig, alles war neu und ungewohnt. Mit jeder Änderung und dem Näherkommen der Aufführung wuchs die Nervosität. Doch mit jedem Durchlauf wuchs auch das Selbstvertrauen in die eigenen schauspielerischen Fähigkeiten und in die kreative Kraft der selbst entwickelten Performance.

## Making Change

Am Tag der Performance stand die Aufregung in viele Gesichter geschrieben. Doch aller Nervosität zum Trotz bildete sich auf der Bühne ein Team aktiv handelnder Performerinnen, die energisch für die Veränderung sozikultureller Umstände an der Universität und in der Gesellschaft eintraten und in der W&K Veranstaltung einen Akzent der kollaborativen künstlerisch-kulturellen Praxis setzten:




Die Erfahrung der Entwicklung der Aufführung und das gemeinsame Bühnenerlebnis werden den Teilnehmer_innen sicher noch lange in Erinnerung bleiben. Darüber hinaus entstanden Diskussionen, die auch außerhalb der Lehrveranstaltung weitergeführt wurden und zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Missständen führten.
Ob die Botschaft der Performance vom Publikum angenommen wurde, kann man nie sicher wissen. Sicher ist aber, dass die oben beschriebenen Auswirkungen von künstlerischer Intervention und Partizipation bei den künstlerisch tätigen Teilnehmer_innen in vollem Maß ausgelöst wurden und auf fruchtbaren Boden fielen, mich selbst eingeschlossen. Ganz im Sinn einer künstlerischen Intervention war eine Plattform für Studierende geschaffen worden, die öffentlich und auf künstlerische Weise ihre Botschaft kundtaten.

In diesem Sinn trifft Chantal Mouffes Anspruch zu, wenn sie fordert, „sichtbar zu machen, was der vorherrschende Konsens oft verschleiert und überdeckt, und all jenen eine Stimme zu verleihen, die im Rahmen der bestehenden Hegemonie mundtot gemacht werden.“ (Mouffe 2010: 143) (*1)

## //Literaturnachweise

*1 *Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Online unter: http://www.kulturmanagement-salzburg.at/ws2014-ue-making-art-making-media-making-change/materialien/ (07.02.15)*

*2 *Zobl, Elke / Reitsamer, Rosa (2014): Intervene! Künstlerische Interventionen. Online unter: http://www.p-art-icipate.net/cms/intervene-kunstlerische-interventionen/ (07.02.15)*

## //Fussnoten

*1 *Zitat von Rainer Maria Rilke*

//Karolin Kautzschmann

# Activities _ Making Art, Making Media, Making Change (Teil II)

Eine Reflexion zum Kurs

Die Lehrveranstaltung „Making Art, Making Media, Making Change! Partizipative Kultur- und Medienproduktion“ ist eine Fortsetzung der Projektentwicklung I unter der Leitung von Elke Zobl. Anhand zweier Forschungsprojekte, die sich der Entwicklung einer Toolbox zur Vermittlung partizipativer Kunst- und Medienproduktion an und mit Jugendlichen widmen, wurden in der Lehrveranstaltung Strategien künstlerischer Interventionen und der Bildungsarbeit mit den Studierenden erarbeitet.

Das vom österreichischen Wissenschaftsfonds geförderte Projekt „Making Art, Making Media, Making Change!“ als auch das vom Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft geförderte Sparkling Science-Projekt „Making Art – Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen von und mit Jugendlichen zur Herstellung von partizipativen Öffentlichkeiten“ dienten als zentrale Beispiele. Ziel der Lehrveranstaltung war es, Einblicke in die Inhalte, Arbeitsweise und Methoden von Vermittlungsprojekten am Beispiel der zwei oben genannten Wissenschaftskommunikationsprojekte zu gewinnen, Bildkarten für die künstlerisch-pädagogische Toolbox zu entwickeln und Grundlagen für eine kritische Reflexion des Themenfeldes zu schaffen.
Als Vorbereitung für die praxisorientierte Arbeit setzten sich die Studierenden unter anderem mit Literatur aus dem Bereich der kritischen Kunst- und Kulturvermittlung auseinander und diskutierten ihre bisherigen Erfahrungen. Im zweiten Teil der Sitzungen bildeten die Studierenden zwei Gruppen, eine zur Bildkartenentwicklung und eine weitere zur Umsetzung eines Zine-Workshops im Schulkontext.

Bildkartenentwicklung

Bildkarten sind Bestandteil der Toolbox und dienen Multiplikator_innen in Workshops bzw. in der Arbeit mit Jugendlichen zur Aufbereitung und kritischen Reflexion gesellschaftspolitischer Themen. Die vorhandene Sammlung an Bildkarten sollte nun im Rahmen der Lehrveranstaltung erweitert werden. Als Themen der Bildkarten wurden dazu insbesondere Gleichbehandlung, queer-feministische Ansätze und die Mitgestaltung des öffentlichen Raumes aufgegriffen.
Vorbereitend für den praktischen Teil des Kurses und um ein Verständnis für partizipative Kunst und Craftivism zu entwickeln, recherchierten wir nach Beispielen für Craftivism-Projekte, partizipative Kunst(-Projekte) im öffentlichen Raum und Themen alternativer Kunstvermittlung. Auf dieses Wissen aufbauend, suchten wir dann nach Motiven und Sujets für die Bildkarten. Besondere Herausforderung bei der Auswahl war, dass Klischees und Stereotype aufgebrochen und nicht erneut aufgegriffen wurden. Die Auswahl der Bildkarten erfolgt in vier Runden: Zunächst in einer Erstauswahl durch die Studierenden und einer kommentierten Zweitauswahl durch die Lehrer_innen. Wobei sich bereits in der zweiten Runde auf Grund des pädagogischen Blickwinkels unterschiedliche Präferenzen zwischen den Studierenden und den Lehrer_innen herauskristallisierten. Nach einer dritten Auswahlrunde diskutierten wir die bis dahin ausgewählten Bildkarten mit den Expertinnen des Sparkling Science Projekts „Making Art Taking Part!“, Elke Smodics und Laila Huber. In diesen Diskussionen wurden uns Studierenden in mancherlei

Hinsicht die Augen geöffnet und gezeigt, dass wir (selbst/ebenfalls) Klischees und Stereotype teilweise ungewollt bedienen. Hilfreich für diese Debatte und um aus gesellschaftlichen Rastern auszubrechen und sich (selbst) von gelernten Normen zu distanzieren, war dabei der Artikel von Nora Sternfeld (2014) „Verlernen vermitteln". (*1) Dieser erläutert, wie wir unvoreingenommen und kritisch einen Blick auf unsere Umwelt werfen können.

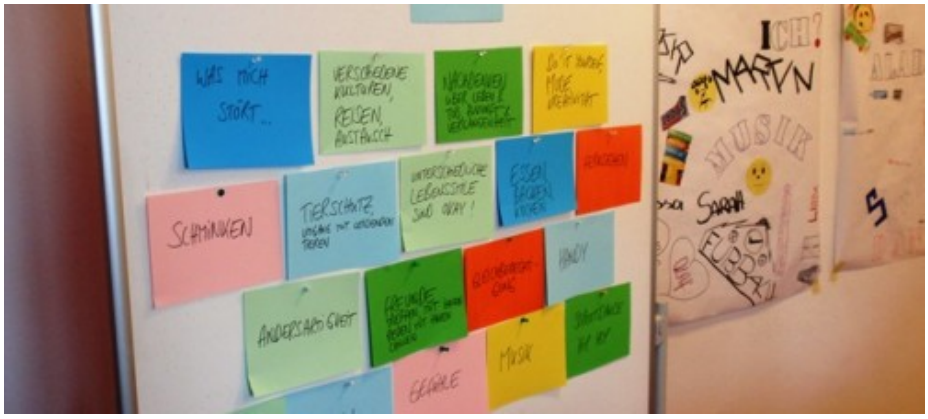
Darüber hinaus gestaltete sich die Anpassung der Bildkarten auf die Zielgruppen als schwierig. Kriterien wie Alter, Bildungsstand, kulturelle Hintergründe und eventuell emotionale Labilität durch Traumatisierung vor allem bei Kindern und Jugendlichen, die aus Krisengebieten stammen, müssen Berücksichtigung finden. Nach einer (weiteren) langen, angeregten Diskussionsrunde einigten wir uns schließlich von ursprünglich über zwanzig auf fünf Bildkarten, die nun weiterer Bestandteil der Toolbox sein werden.

Zine-Workshop

Ein Besuch im Zine-Archiv der gendup-Bibliothek vermittelte uns einen Eindruck, wie vielfältig Zines weltweit gestaltet werden und was sie verbindet. Zine ist die Kurzform von Magazin und beschreibt kleine Heftchen oder Magazine, die unabhängig und oft anonym verfasst werden (vgl.: Grrrlzines.net). (*2) Ziel der Zines ist es, sich unzensiert Gehör zu verschaffen; Dinge und Sachverhalte zu thematisieren, die uns beschäftigen; aufmerksam zu machen auf Probleme und Menschen zu mobilisieren, aktiv zu werden, Raum, Gesellschaft und Leben mitzugestalten.

Bei der Umsetzung des Zine-Workshops mit Schülerinnen der Neuen Mittelschule Maxglan übernahmen fünf Studentinnen die Rolle der Vermittlerinnen, zu denen auch ich gehörte. Vorab entwickelten wir in dieser Gruppe ein grobes Konzept zum Ablauf und zur Aufgabenverteilung während des Workshops. Hierbei beschlossen wir jedoch flexibel zu bleiben, um den Flow während der Arbeit mit den Jugendlichen nicht durch ein festgefahrenes Konzept unterbrechen zu müssen.
Als Einstieg und zur Auflockerung begannen wir den Workshop mit einem Klatschspiel, bei dem sich alle Beteiligten einschließlich der Vermittlerinnen mit Namen vorstellten. Unter unserer Anleitung fertigten die Teilnehmer_innen in zwei Gruppen im Verlauf des Vormittags je ein Zine an. Die Themenfindung fiel in beiden Gruppen leicht, da der Großteil der Schülerinnen sehr aufgeschlossen war und unerwartet lebendig mitarbeitete.
Interessanterweise stellte sich bei unserer späteren Reflexionsrunde über den Workshop heraus, welche Dynamiken unter den Schülerinnen tendenziell vorherrschten. So fiel auf, dass bei der Gestaltung und Themenauswahl die beiden Gruppen sich stark voneinander unterschieden. Da wir als Vermittlerinnen die Klasse noch nicht kannten und daher auch keinen Einfluss auf die Gruppenaufteilung

nahmen, gingen befreundete Mädchen in die gleiche Gruppe. Die Auswahl der Themen und die Art der Umsetzung der Zines beider Gruppen waren beeindruckend. Übergreifendes Thema des einen Zines war „Ich bin ich und das ist gut so“. Jede der Teilnehmerinnen gestaltete eine Seite unter anderem zu Themen wie Essen und Kochen, Äußerlichkeiten und Freizeitaktivitäten. Hier stellten wir im Nachhinein fest, dass sich diese Gruppe vorwiegend mit ihren Freizeitaktivitäten beschäftigte und es vergleichsweise schwer fiel, sie unter die Oberfläche ihrer Themen zu führen. Die Meinungsbildung dieser Gruppe wurde darüber hinaus stark von drei sehr aufgeweckten Mädchen beeinflusst. Als Vermittlerinnen versuchten wir an dieser Stelle ausgleichend einzugreifen, was aber nur teilweise gelang.
Im Vergleich dazu waren das von der zweiten Gruppe produzierte Zine und die Themenauswahl tiefgreifender. Unter der Überschrift „So perfekt unperfekt“ beschäftigten sich die Mädchen eingehend mit Themen wie Selbstachtung, Akzeptanz und Mobbing. Sie gestalteten ihre Seiten mit viel Text sehr durchdacht und kreativ. Ausschlaggebend für den Gedankenreichtum war vermutlich auch die geleistete Vorarbeit der Klassenlehrerin zu diesen Themen, wie zum Beispiel Mobbing. Dennoch ist bemerkenswert, wie unterschiedlich die Zines ausfielen und wie sehr sie die Dynamiken der Klasse widerspiegeln und die Teilnehmerinnen der einen Gruppe womöglich sogar Auslöser für die Themenfindung, wie Mobbing und Selbstachtung, der anderen Gruppe waren. Die Aufteilung der Gruppen in verschiedene Räume war hierbei sicherlich von Vorteil.




Im Nachhinein kann man kritisch einwenden, dass wir als Vermittlerinnen eventuell mehr Einfluss auf die Ausgestaltung der Themen hätten nehmen sollen. Hier zeigt sich auch das Spannungsverhältnis, dem die vermittelnden Personen ausgesetzt sind. Einerseits sollen Jugendlichen dazu angeregt werden, das zu tun, was sie aus eigenem Antrieb interessiert. Andererseits sollten Inputs gegeben werden, um die Reflexion zu bestimmten Themen zu fördern. Die Bildkarten aus der Toolbox könnten hier als hilfreiches Werkzeug dienen.

In einer späteren Reflexionsrunde der Mediatorinnen mit unserer Kursleiterin Elke Zobl über die Umsetzung des Workshops überlegten wir unter anderem weitere Ansätze, die auf dieses Projekt und den Workshop aufbauen könnten. So interessiert uns zum Beispiel, wie man anhand eines weiteren Projekts oder Workshops solchen Dynamiken ausgleichend entgegenwirken kann. Vorab könnte ein Themenblock zum Beispiel Musik, in Zweier-Gruppen von den Teilnehmer_innen vorbereitet werden, um die Zusammenarbeit und die Reflexion zu vertiefen. Ein anderer Vorschlag wäre im Anschluss dieses Zine-Workshops die Gruppen gegenseitig eine Art Reflexionspapier über das Zine der jeweils anderen Gruppe gestalten zu lassen, um die Schülerinnen in ihrem Umgang miteinander zu sensibilisieren.

Was nehmen wir mit?

Der Kurs und vor allem die praktische Arbeit am Beispiel der Projekte gaben einen guten Einblick in den Facettenreichtum aber auch die Herausforderungen der partizipativen Kunst- und Kulturvermittlung.
Lehrreich für uns Studierende war außerdem die Sicht der jungen Menschen auf ihr Umfeld, da sie die gesellschaftlichen Konstrukte zwar noch nicht so bewusst hinterfragen, ihre Ansichten aber auch noch nicht so festsitzen wie bei Erwachsenen. Die Projekte zeigten uns, wie wertvoll die außerschulische Auseinandersetzung mit jungen Menschen ist. Wie wichtig es ist, ihnen Anreize zu geben, Dinge und Sachverhalte zu hinterfragen; ihnen Aufmerksamkeit und Raum zu geben, sie zu ermutigen, sich Raum zu nehmen, um ihren Gedanken und Interessen unzensiert Ausdruck zu verleihen und freien Lauf zu lassen; und nicht zuletzt ihnen die Botschaft und den Mut zu vermitteln, aktiv zu sein und ihre Freiheiten zu nutzen!

## //Literaturnachweise

*1 *Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. Kunstpädagogische Positionen 30. Hrsg.: Sabisch, Andrea/ Meyer, Torsten/ Sturm, Eva. REPRO LÜDKE, Hamburg.*

*2 *Grrrlzines.net: http://grrrlzines.net/ (15.06.15)*

//Maximiliane Buchner

# Activities _ Exzess der Vermittlung – und wie viel davon vertragen welche BesucherInnen?

Artikel von Maximiliane Buchner, Glossarbeiträge von Marlies Berger, Maximiliane Buchner, Andrea Kurz und Manuela Seethaler – Studierende der praxisorientierten Lehrveranstaltung „Exzess der Vermittlung" – Lehrende Luise Reitstätter

Groß-Events sind im Kunstbetrieb der Gegenwart schon längst keine außergewöhnliche Angelegenheit mehr, sondern ein ebenso ständiger wie erwarteter Dauerzustand. Ein Beispiel sind die sogenannten „Langen Nächte", die regelmäßig in Kirchen, Museen oder in Denkmälern stattfinden. Sie erfreuen sich seit ihrer Einführung in Berlin 1997 großer Beliebtheit und sollen in erster Linie „neue Besucherkreise auf die Einrichtungen aufmerksam" machen. (*1) Das Konzept scheint zu funktionieren: So haben 2012 exakt 434.873 Menschen das Angebot der Langen Nacht in Österreich genützt, die seit dem Jahr 2000 vom ORF ausgerichtet wird. (*2) Was macht die Nacht mit dem Museum, möchte man sich angesichts dieser Zahlen fragen? Und was ist so spannend an vollen Ausstellungsräumen, an einem Ticket für alles und an dem Gefühl des immensen Angebots, das einen Abend von nur sieben Stunden über alle Maße sprengt? Eine Antwort findet sich laut ORF in dem „umfangreiche[n] Programm mit einzigartigen und spannenden Erlebnissen", die es in „700 Museen, Galerien und Kultureinrichtungen" zu erfahren gilt und das mit Attraktionen wie „Spezialführungen, Künstlergespräche[n], Vorträge[n], Musik, Tanz" sowie „eine[m] abwechslungsreich[en] Kinderprogramm" aufwartet. (*3) Das Kontrastbeispiel VIENNA ART WEEK, das im Spätherbst vom Dorotheum mit den Mitgliedern des Art Clusters veranstaltet wird, verspricht wiederum einem internationalen Kunstpublikum „eine intensive, auf Kunst fokussierte Woche" sowie „fantastische Museen, großartige Künstler und eine interessante Galerienszene" in Wien. (*4)

Doch was steckt hinter diesen vollmundigen Ankündigungen? Was unterscheidet das Kunst- und Kunstvermittlungsangebot in der langen Nacht sowie der intensiven Woche tatsächlich vom regulären Programm? Bereits im Vorfeld lieferten die beiden Fallbeispiele der Lehrveranstaltung reichlich Diskussionsstoff, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und für welches Publikum hier Kunst vermittelt wird. Aber nicht nur diskutieren, sondern sich selbst auch diesem (Über-)Angebot auszusetzen, war die Devise. Unter dem Motto „Exzess der Vermittlung" verfolgten wir in der Lehrveranstaltung den folgenden Plan: Jede von uns nahm ein Bad in den Möglichkeiten des Kunst-/Kulturkonsums und schlüpfte dabei in die Rolle der teilnehmenden Beobachterin, um einen spezifischen Aspekt der Vermittlung zu ergründen. Dieser individuell gewählte Schwerpunkt war an einem Schlagwort orientiert, auf das sich die Aktivitäten der Feldforschung konzentrierten und an Hand dessen wir im Verlauf des Semesters einen Glossarbegriff erarbeiteten. Der empirischen Verausgabung stand damit eine theoretische Verortung gegenüber.

## Glossar der Vermittlung

Marlies Berger befasste sich beispielweise besonders mit Aspekten der Kunstvermittlung für Kinder und untersuchte das üppige Angebot für diese Zielgruppe (von morgen) unter anderem im Spielzeugmuseum in Salzburg, im ORF Landesstudio und im Museum der Moderne Mönchsberg. Im Angebot für dieses

dankbare Klientel (in Form von Kleinkindern und Familien) sind es insbesondere kreative Mitmach-Elemente, die für Begeisterung sorgen.

Manuela Seethaler ging wiederum der Frage nach fotografischen Wahrnehmungsprozessen im Museum nach und erforschte, welche Rolle die Fotografie generell heute im Kunstbetrieb spielt: Wie präsentieren sich sowohl Museen als auch ihre Selfie-schießenden BesucherInnen in der Öffentlichkeit durch Bilder? Wie verändert sich die Wahrnehmung durch den Blick durch die Kamera? Was spricht für ein Verbot, was spricht für die zusätzliche fotografische Bilderflut?

Andrea Kurz fokussierte dagegen das Verhältnis von Institution zu gewähltem Vermittlungs-Diskurs anhand der Frage, inwieweit sich das Profil eines Hauses (Museum, Galerie, Ausstellungshalle etc.) in der Art der Kunstvermittlung und Formen des Sprechens niederschlägt. Hier wurde der krasse Gegensatz zwischen der ORF Lange Nacht der Museen und der VIENNA ART WEEK offensichtlich. Das Angebot bei der VIENNA ART WEEK war offensichtlich auf eine andere Besucherklientel zugeschnitten: Die Inklusion von Off-Spaces als alternative Orte der Kunstproduktion, -präsentation und -diskussion sowie der Open Studio Day mit dem möglichen Besuch zahlreicher KünstlerInnenateliers, KuratorInnenführungen und KünstlerInnengespräche sollten dem Publikum einen exklusiven Einblick in die Orte der Kunstproduktion geben. (*5)

Angesichts der Menschenströme, die sich in der Langen Nacht durch Salzburg bewegten, untersuchte ich im Gegenzug, wie sich das umfangreiche Schau- und Vermittlungsangebot auf das Publikum auswirkt, von dem ich annahm, es nütze zwar gerne das Angebot des Kulturevents aus, gehöre aber nicht unbedingt zum „ständigen" Besucherstab in Museen und Ausstellungen. Beobachtete Zeichen der Ratlosigkeit und Unsicherheit im Umgang mit dem „Objekt Museum" sind unter dem Begriff der Deplatziertheit zusammengefasst und analysiert. Insgesamt verstehen sich die hier empirisch beforschten und theoretisch kontextualisierten Begriffe als Startschuss zum kontinuierlich erweiterbaren „Glossar der Kunstvermittlung". Denn zum Sehen und Erleben, aber auch Reflektieren und Analysieren gibt es reichlich.

## Vermittlung für Kinder

Marlies Berger

Vermittlung für Kinder bedeutet, dass Museen und Kultureinrichtungen eigens dem Alter der Kinder angepasste Programme und Workshops zu verschiedenen Ausstellungen und Objekten anbieten und kindgerecht vermitteln. Geschultes Personal wie KulturvermittlerInnen oder PädagogInnen führen diese Aufgaben aus. Den Kindern wird ein Thema oder Objekt näher gebracht und verständlich erklärt. Zusätzlich wird das Vermittlungsprogramm auf die Fähigkeiten und den Wissensstand der Kinder abgestimmt. Indem kulturelle Inhalte verständlich und klar für Kinder angeboten werden, entwickeln sich neue Zugänge für die Sprösslinge. Die Kultureinrichtungen gelten nicht mehr als belanglos, sondern eröffnen neue Perspektiven für Kinder und vielleicht auch zukünftige BesucherInnen (Museumsbund e.V., 2008: 8-10, 15). (*6)

ORF Lange Nacht der Museen 2014, Museum der Moderne Mönchsberg, Salzburg. Foto: Manuela Seethaler

Ein Beispiel dazu: Im Salzburger Freilichtmuseum können Kinder im Volksschulalter das Alltagsleben von vor 100 Jahren aus nächster Nähe erleben. Das heißt, dass die Kinder die Dorfschule im Museum besuchen und im ehemaligen Klassenzimmer Platz nehmen dürfen, um sich den damaligen Unterrichtsmaterialien zu widmen. Ausgerüstet mit einem Griffel und einer Schiefertafel probieren sich die Kinder in Kurrentschreiben. (*7) Um ihnen abwechslungsreiche Abläufe in den Museen zu bieten und sie an die Themen näher heranzuführen, werden explizit abgestimmte Programme für Kinder in den Kultureinrichtungen angeboten. Didaktische Modelle und Materialien, von MuseumspädagogInnen ausgearbeitet, helfen Themen besser zu veranschaulichen und für die Kinder Zugänge zur Kunst zu intensivieren. Nebenbei werden bei Vermittlungsprogrammen das Spielerische, die Fantasie und der Ideenreichtum der Kinder angeregt und diese dadurch in ihrer gesellschaftlichen Entfaltung gefördert (Kollar 2013: 24-27). (*8) Auch in Kindermuseen wird Vermittlung für Kinder großgeschrieben, indem diese als „unterschiedliche Freizeitorte des Lernens“ ausschließlich Kinder als Zielgruppen adressieren (Harrasser u.a. 2011: 274). (*9) Grundsätzlich stimmen Museen ihre Vermittlungsangebote mit den schulischen Lehrplänen ab, sodass Wissensvermittlung auch außerhalb von Schulen oder Kindergärten stattfinden kann. Die Kompetenzen der Kinder werden erkannt, gefördert und durch Vermittlungsprogramme gefestigt (Schratz-Hadwich 1992: 76-78) (*10) sei es anhand von Spiel- und Wissensstationen, Programmen zu Sonderausstellungen, Mitmach-Workshops oder das Kind in der Rolle als ForscherIn. Auch Kindergeburtstage, Theaterinszenierungen oder Bastelstationen vermitteln den Kindern entsprechendes Wissen, holen sie in ihrer Kreativität ab oder bieten die Möglichkeit, hinter die Kulissen eines Museums oder Kulturbetriebes zu blicken.

## Fotografische Wahrnehmungsprozesse im Museum

Manuela Seethaler

Die heutige Medialisierung und Digitalisierung haben nicht nur das Alltagsverhalten verändert, sondern auch den Wahrnehmungsprozess im musealen Bereich. Die Vermittlung hat sich zum Teil an Medien angepasst bzw. mediale Gegenstände beeinflussen den Blick auf das Kunstwerk. Das Auge wird oft mit einer Kamera verglichen, doch sind Wahrnehmungsprozesse ungleich komplexer als die physikalischen Vorgänge bei der Fotografie. Ein Modell für diesen Wahrnehmungsprozesses stellt der Wahrnehmungszyklus von Ulric Neisser dar, dessen Funktionsweise Manfred Ritter (1986: 13) (*11) wie folgt zusammenfasst:

„Visuelles Erkunden, Umweltinformationen und die Schemata im Gedächtnis sind in einem Kreisprozess zusammengeschlossen." Wahrnehmung ohne Gedächtnis ist nicht möglich und die Erinnerung ist ein essentielles Element des Wahrnehmungsprozesses. Im Gegensatz zur Wahrnehmung wird die Fotografie als Abbild der Umgebung beschrieben. Die Fotografie stützt das Gedächtnis in Form der Verbildlichung und es entsteht eine Beeinflussung des direkten Wahrnehmungsprozesses. Auch Irene Albers (2001: 39) (*12) verweist darauf, dass das Problem des Mediums im Zentrum der Recherche steht. Die Vergegenwärtigung von Vergangenem oder Abwesendem sei abhängig von Medien der Darstellung, Erinnerung und Imagination. MuseumsbesucherInnen sind nicht nur auf Medien der Darstellung angewiesen, sondern werden zugleich von ihnen beeinflusst und geformt. Instinktiv wird das fotografische Abbild als Gedankenstütze genutzt und der perspektivische Raum der Fotografie wird zum Exzess, welcher laut Bernd Busch (1995: 106) (*13) seinen Ursprung in der Sehkunst der Renaissance hat und stets Teil der verbildlichten Inszenierung ist. Der künstlich gestärkte Blick ist der Versuch, dem Bewusstsein einen gesicherten Ausweg aus dem Ort zu gewähren. Der Raum wird zum Schauplatz, zur Inszenierungsfläche, an dem das Begehren in den Raum eingreift. Bezogen auf den musealen Kontext erschließt erst der Blick des/der Betrachters/in den Ausstellungsraum als visuelle Handlungsform, eignet sie an und konstruiert sie.

Pinakothek der Moderne, München, Foto Manuela Seethaler

Aktuelle kulturwissenschaftliche Theorien gehen von einer Dichte des Sehens sowie von einer Reihe von Filtern, sozialen Normen und kulturellen Faktoren aus, die zwischen Sehendem und Gesehenem wirksam werden (Kravagna 1997: 8, zit. n. Wonisch 2002: 1). (*14) So sieht kein/e BesucherIn die gleiche Ausstellung. Dies spiegelt sich in den unterschiedlichen BesucherInnentypen wider, die Regina Wonisch (2002: 5) (*15) unterscheidet. Es gibt den „Kunstliebhaber", der sich im Anblick eines Bildes oder Objektes versenkt. Im Gegensatz dazu steht der „Flaneur", der nur den Bruchteil eines Augenblicks vor einem Objekt verharrt und der sich durch die Museumsräume wie beim Window-Shopping treiben lässt. Im letzten Jahrzehnt hat sich aufgrund technologischer und soziokultureller Entwicklungen der/die Smartphone-UserIn als neuer BesucherInnentyp etabliert. Die Fotografie ist mittels der vielfach verbreiteten Smartphones zu einem beliebten Medium geworden, welches immer mehr MuseumsbesucherInnen begleitet. Dabei spielt die Wechselwirkung zwischen Wahrnehmung, Blick durch die Kamera, Bild und BetrachterIn eine zentrale Rolle. Verschiedenste Formen der Selbstdarstellung wie Selfies dokumentieren nach dem Motto „Ich und das Kunstwerk" die Ausstellung via

Smartphone. Ein sozial-mediales Motiv steht dabei im Vordergrund: „Wenn Menschen heutzutage motivierter sind Ausstellungen zu besuchen, weil sie dies aus sozialen Gründen tun oder Ausstellungen als ‚Spektakel' empfinden und wenn sie diese Motivation mittels sozialer Medien ausdrücken und bestätigen, dann haben technologische Bedingungen offensichtlich einen Einfluss darauf, wie Kunst wahrgenommen wird. Dies ist zum Teil deshalb so, weil durch die Smartphonefotografie der Raum ‚verflacht' wird (...)." (Palmer 2014: o.S., Übersetzung durch die Verfasserin). (*16) Ersichtlich wird, dass zeitgeistliche Veränderungen wie neue (soziale) Medien auch den Museumsbetrieb und die Kunst-und Kulturvermittlung im letzten Jahrzehnt stark verändern. Der Kunstvermittler Eric Gibson plädiert im Kontext dieser medialen Umbrüche etwa für eine verfeinerte „Kunsterfahrung" und stimmt gegen Smartphones im Museum (Palmer 2014). Das zum Teil generelle klassische Verbot, im Museum zu fotografieren, kommt dem ungetrübten Wahrnehmungsprozess zugute. Inwiefern im Gegenzug eine bewusste Ermöglichung fotografischer Wahrnehmungsprozesse im Museum neue Welten eröffnet, bleibt im Detail noch zu untersuchen.

## Diskurs und Institution

Andrea Kurz

Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch bezeichnet der Begriff ‚Diskurs' „Einheiten und Formen geordneter Rede", bezieht sich auf die „favorisierten Wissensformen in einer Gesellschaft" und schließt alles mit ein, was zu einem bestimmten Objekt oder Wissensgebiet „denkbar und sagbar ist und was nicht". Der Diskurs-Begriff repräsentiert die Verselbstständigung und Eigendynamik semantischer und kultureller Prozesse und bildet Macht-Wissenskomplexe (sog. Dispositive), die in einem Netz aus Institutionen, Programmatiken und materiellen Architekturen verwoben sind (Bublitz 2010: 35). (*17) Für die Kunstvermittlung definiert Carmen Mörsch (2009: 9-13) (*18) vier Diskurse: den affirmativen (für eine von vornherein interessierte Öffentlichkeit, von autorisierten Sprecherinnen der Institution durchgeführt), den reproduktiven (das Publikum von morgen heranbildenden), den dekonstruktiven (mit institutionskritischem Anspruch) und den transformativen (Ausstellungsorte und Museen als veränderbare Organisationen). In der Vermittlungspraxis wird meist eine Kombination der vier Diskursarten angewendet. So fließen z.B. auch affirmative und reproduktive Teile in eine dekonstruktive oder transformative Vermittlung ein, indem etwa bei Verwendung von konservativeren akademischen Vermittlungsmethoden gleichzeitig Kritikfähigkeit und Selbstreflektion gefördert wird. Die vier Diskurse der (Kunst-)Vermittlung verweisen somit auf unterschiedliche und sich überlagernde Bildungsbegriffe. Im Museum finden Kommunikation, Erziehung und Bildungsprozesse der BetrachterInnen durch die Artefakte selbst sowie durch Erinnern und Wahrnehmen statt (Yi 2013: 223). (*19)

Führung im Museum der Moderne Mönchsberg, Salzburg, Foto Manuela Seethaler

Damit erfolgt Bildung im Museum grundsätzlich auf drei Ebenen: Der thematisierten Wirklichkeit, der Materialität der Artefakte und der Ebene der BetrachterInnen (ebd. 222, (*19) Klein 2004: 52 (*20)). Im Sinne der Besucherentwicklung soll die Besucherin bzw. der Besucher „durch den Einsatz verschiedener Maßnahmen der Kunstvermittlung im Ende seines Museumsaufenthalts etwas entdeckt oder verstanden“ haben, „das ihm vor dem Besuch noch nicht oder nur in geringerem Maße geläufig war; er ist im Idealfall emotional und kognitiv berührt worden und sein Wissen, seine Einstellung, seine Persönlichkeit etc. haben sich weiterentwickelt.“ (Hausmann/Frenzel 2014: 3) (*21) Da Kunstvermittlung immer im Kontext ihrer Organisation und derer jeweiligen Zielen erfolgt, ist sie stets objektangemessen und sammlungsspezifisch ausgerichtet (ebd.: 1). (*21) Zudem findet Kunstvermittlung immer innerhalb einer Institution statt und kann deswegen nur in Relation zu dieser entworfen werden (Mörsch 2009: 33). (*18) So ist z.B. die Vermittlung auf der „ORF Langen Nacht der Museen“ generell auf ein sehr breites Publikum ohne Vorbildung ausgerichtet, wohingegen auf der VIENNA ART WEEK ein explizites Fachpublikum angesprochen wird. Institutionen beeinflussen somit immer die Art und Weise der Vermittlung und Verbreitung von Kunst und Kultur, wobei das Museum als der archetypische Vermittlungsort für repräsentatives Zeigen (Übung, Darstellung, Aufforderung und Rückmeldung; Yi 2013: 224) (*19) gilt. Begreift man die Ausstellungspraxis als repräsentatives Zeigen, ist es notwendig den Prozess der Ausstellung auf seine Vermittlung hin zu reflektieren. Hierfür muss die „pädagogische Grundentscheidung“ getroffen werden, „welche bedeutenden Artefakte für die Repräsentation ausgewählt werden sollten, wie diese kommunikativ repräsentiert werden sollten und auf welche Weise dies für die Betrachter motivationsstiftend geschehen sollte“ (ebd. 225). (*19) Nach Michel Foucault handelt es sich beim Diskurs um „durch Regeln geleitete Praktiken und historisch gegebene Wissensformen, die das kulturelle Archiv einer Gesellschaft oder Epoche bilden“, womit er zum „Schauplatz historischer Machtspiele“ wird (Bublitz 2010: 35). (*17) In der Praxis sind Diskurs, Kunstvermittlung und Institution dicht miteinander verwoben und beeinflussen sich gegenseitig: Der Diskurs bezeichnet alles, was über eine Sache (ein Kunstwerk, eine Epoche, etc.) gedacht und gesagt werden kann, und bedingt gleichzeitig, wie sie vermittelt wird; die Institution (Museum, Galerie, etc.) gibt die Art der Vermittlung vor und wirkt sich wiederum auf den Diskurs aus.

## Deplatziertheit

Maximiliane Buchner

Die Ursprünge des im Kontext der Kunstvermittlung nicht etablierten Begriffs der Deplatziertheit liegen 1. im technisch-nautischen Bereich bzw. schildern 2. einen dem Ursprung einer Sache/eines Menschen fremden örtlichen Zustand. Im Bereich des Schiffbaus wird der Terminus Deplatziertheit (deplacement) ursprünglich als fixe Größe angewandt und bezeichnet die Wasserverdrängung, die ein Schiff durch seine Masse im Wasser hervorruft. Unter dem Begriff „displaced persons“ wurden hingegen Ende des Zweiten Weltkrieges jene Personen zusammengefasst, die sich durch die Auswirkungen des Krieges bedingt an einem Ort außerhalb ihrer Heimat aufhielten. Als Adjektiv verwendet ist „deplatziert“ laut Duden als „dem Ort oder der Situation nicht angemessen“ zu verstehen; sinnverwandt wäre die Beschreibung „fehl am Platz“ zu verwenden. Bezogen auf den musealen Kontext bzw. das Museumspublikum beschreibt der Begriff „Deplatziertheit“ das offensichtliche Unbehagen einer dem kulturellen Umfeld fremden BesucherInnenklientel. Dieses Unbehagen kann sich auf verschiedene Weise äußern und sowohl auf die äußeren, räumlichen Rahmenbedingungen als auch den inhaltlichen Kontext

(Ausstellungskonzept, Exponate) bezogen sein. Bereits 1981 widmeten sich die Berliner Schriften zur Museumskunde im Rahmen einer umfangreichen Studie der Frage nach „Barrieren des Zugangs zur Institution Museum“ (Klein/Bachmayer 1981: 194-204), (*23) wobei in diesem Zusammenhang nicht räumliche, sondern Barrieren in psychischer und sozialer Hinsicht gemeint sind (ebd. 196). (*23) Einer dieser Gründe, die die ungeübten BesucherInnen von einer regelmäßigen Frequentierung musealer Einrichtungen abhalten, sei das von ihnen genährte Vorurteil, im Museum herrsche eine gezwungene und unnatürliche Atmosphäre, die „zur Etikette von Museumsbesuchen“ gehöre (ebd. 200). (*23) Dieser Eindruck der Etikette, die es bei einem Museumsbesuch einzuhalten gelte, führe zu dem Ergebnis, dass „Nicht-Besucher [also nicht geübte Museumsbesucher] [...] Museen daher auch zu einem merklichen Anteil“ als „nicht für ihresgleichen“ ansehen (ebd. 199). (*23) Sie fühlen sich damit im Kontext eines Museumsbesuches deplatziert.

ORF Lange Nacht der Museen 2014, Museum der Moderne Mönchsberg, Salzburg, Foto Manuela Seethaler

In besonderem Maße lassen sich Verhaltensweisen, aus denen man auf ein Gefühl der Deplatziertheit rückschließen kann, bei so genannten „Großereigniss[en] in Kunst und Kultur“ wie bei der in vielen Städten Deutschlands und Österreichs abgehaltenen Langen Nacht der Museen beobachten. Die Nachfrage bei derartigen eventhaften Kunstangeboten lässt sich weniger auf ein gezieltes Kunstinteresse des Publikums zurückführen als auf den Reiz, der sich aus der ungewöhnlichen nächtlichen Öffnungszeit der Museen ergibt, dem Überangebot an Führungs- und Erlebnismöglichkeiten sowie der wirtschaftlichen Tatsache, mit einer Karte alle teilnehmenden Institutionen besuchen zu können. Inhaltlich sind häufig Museen und Exponate der modernen bzw. zeitgenössischen Kunst vom Unverständnis der nicht geübten BesucherInnen betroffen und rufen in diesem Kontext Gefühle der Deplatziertheit hervor. Während Artefakten früherer Epochen aufgrund der offensichtlichen handwerklichen Fähigkeit ihres Schöpfers grundsätzlich eine höhere Akzeptanz entgegengebracht wird, erscheinen Werke der zeitgenössischen Kunst mit der Ausweitung des tradierten Kunstbegriffs nicht mehr automatisch und per Augenschein einsichtig als Kunstwerke. Bei fehlender Vermittlungsarbeit bleiben nicht vorgebildete BesucherInnen verständnislos dem Artefakt gegenüberstehend. Das Gefühl des Nicht-Verstehens und der Fremdheit in einem unvertrauten Kontext, das sich angesichts anderer, verstehender BesucherInnen verstärkt, kann sich dabei auf unterschiedliche Weise äußern: Durch ein rasches Durchlaufen der Ausstellungsräume mit einer kurzen, unentschlossenen Verweildauer vor den Exponaten, die wenig Zeit-Raum für eine Auseinandersetzung zulässt; durch Unsicherheit im Eingangsbereich und in der Bewegung durch die Ausstellungsräume und sowie durch verbale Äußerungen des Unverständnisses oder auch Unmutes. In

Fachkreisen wird das Phänomen der Deplatziertheit zwar bislang nicht expliziert angesprochen, seit den 1970er Jahren und dem Beginn der museumpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Arbeit aber mittelbar erkannt und mit Hilfe entsprechender Initiativen abzubauen versucht. Grundsätzlich geht man dabei von dem Ansatz aus, Kunst sei ein Inhaltsfeld, dessen Annäherung mit Anstrengung und Mühe verbunden ist. Ziel kunstvermittelnder Aktivitäten ist es, beim Besucher „Spaß am Museumsbesuch zu entwickeln" (Hünnekens 2012) (*24) sowie die Begegnung mit künstlerischen Inhalten ansprechend und packend zu gestalten und dem Gefühl der Fremdheit (Deplatziertheit) entgegenzuwirken.

## //Literaturnachweise


*1 *Wikipedia-Eintrag „Lange Nacht der Museen". Online unter http://de.wikipedia.org/wiki/Lange_Nacht_der_Museen (02.03.2015).*

*2 *Lange Nacht der Museen erlebte Besucheransturm; Vienna online 07.10.2012. Online unter http://www.vienna.at/lange-nacht-der-museen-2012-erlebte-grossen-besucheransturm/3377414 (02.03.2015).*

*3 *Booklet der ORF Langen Nacht der Museen 2014*

*4 *Presseaussendung Vienna Art Week vom 26.05.2014*

*5 *Vienna Art Week: Kunstmarathon startet wieder, ORF.at vom 17.11.2014. Online unter http://wien.orf.at/news/stories/2679688/ (02.03.2015).*

*6 *Deutscher Museumsbund e.V. und Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund e.V. S. 8-11, 15-19.*

*7 *Salzburger Freilichtmuseum (o.J.): Salzburger Freilichtmuseum. Projekte für Volksschulkinder. Online unter http://www.freilichtmuseum.com/de/schulen/volksschule.html (01.03.2015).*

*8 *Kollar, Elke (2013): Kultur vermitteln – Kultur verstehen. Didaktische Materialien der Klassik Stiftung Weimar. In: Bundesverband Museumspädagogik e.V. (Hg.): Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell. Anleitung zum Selbstentdecken – didaktische Materialien im Museum, Nr. 96, 2013, S. 24-28.*

*9 *Harrasser, Doris u.a. (2011): Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum. Bielefeld: transcript Verlag, S. 274.*

*10 *Schratz-Hadwich, Barbara (1992): Lernen im Kindermuseum. Oder California dreaming...?. In: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Mit den Sinnen begreifen. 10 Anregungen zu einer erfahrungsorientierten Pädagogik. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag, S. 70-88.*

*11 *Ritter, Manfred (1986): Vorwort. In: Ritter, Manfred (Hg.): Wahrnehmung und visuelles System. Heidelberg: Spektrum-d.-Wiss.-Verl.-Ges., S. 7-15.*

*12 *Albers, Irene (2001): Prousts Photographisches Gedächtnis. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 2001, 111. Jg., H. 1, S. 19-56.*

*13 *Busch, Bernd (1995): Belichtete Welt: Eine Wahrnehmungsgeschichte der Fotografie. München: Fischer Taschenbuch Verlag.*

*14 *Kravagna, Christian (1997): Vorwort. In: Kravagna, Christian (Hg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin: Ed. Id-Archiv, S. 7-14.*

*15 *Wonisch, Regina (2002): Museum und Blick. Online unter http://www.iff.ac.at/museologie/service/lesezone/imblick.pdf (01.03.2015).*

*16 *Palmer, Daniel S. (2014): Share and Share Alike (Part II): Sharing and Liking and Lacking. Online unter http://the-exhibitionist.com/share-and-share-alike-part-ii/#more-346c (01.03.2015).*

*17 *Bublitz, Hannelore (2010): Diskurs II. In: Hedinger, Johannes M./Gossolt, Markus (Hg.): Lexikon zur zeitgenössischen Kunst von Com&Com. Sulgen: Niggli, S. 35f.*

*18 *Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen/Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes. Zürich: diaphanes. S. 9-34.*

*19 *Yi, Byung Jun (2013): Museum, Artefakte und informelles Lernen: Eine Herausforderung für die Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16. Jg., S. 219-228.*

*20 *Klein, Alexander (2004): Expositum. Zum Verhältnis von Ausstellung und Wirklichkeit. Bielefeld: transcript Verlag.*

*21 *Hausmann, Andrea/Frenzel, Linda (2014): Kunstvermittlung 2.0: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Ergebnisse. In: Hausmann, Andrea/Frenzel, Linda (Hg.): Kulturvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale. Wiesbaden: Springer, S. 1-16.*

*22 *Mandel, Birgit (2014): Status quo zur Kunst- und Kulturvermittlung in und außerhalb des Web 2.0. In: Hausmann, Andrea/Frenzel, Linda (Hg.): Kulturvermittlung 2.0: Neue Medien und ihre Potenziale. Wiesbaden: Springer, S. 17-26.*

*23 *Klein, Hans-Joachim/Bachmayer, Monika (1981): Museum und Öffentlichkeit. Fakten und Daten – Motive und Barrieren. Berliner Schriften zur Museumskunde Band 2. Berlin.*

*24 *Hünnekens, Ludger: Weiterbildung. Schwerpunkt-Interview: Kunst verstehen lernen. Interview mit Ludger Hünnekens, ehemaliger Direktor des Museums Frieder Burda, 6/2012. Online unter http://www.personalwirtschaft.de/media/Personalwirtschaft_neu_161209/Produktfamilie/Weiterbildung/Aktuelle%20Ausgabe/Leseproben/WB_0612/126_Interview_H%C3%BCnnekens.pdf (01.03.2015).*

//Kim Habersatter

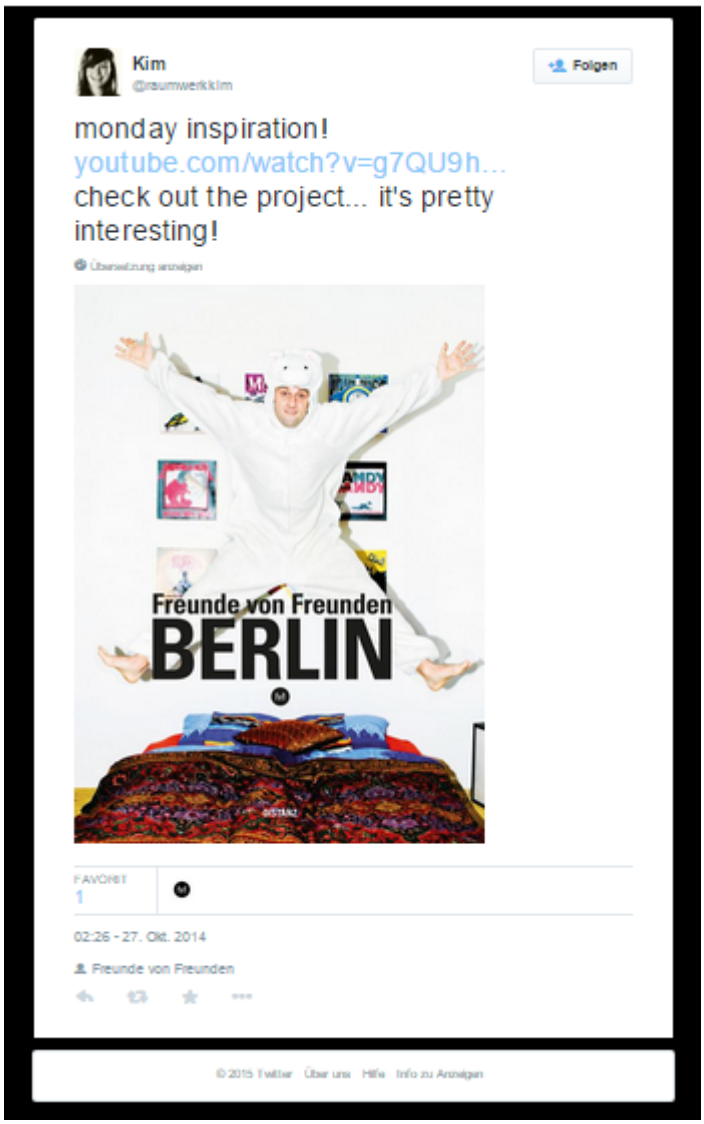
# Activities _ Social Media in Arts & Culture

"For our Generation, Internet is a (Living-)Room" *(1)

Die Lehrveranstaltung "Social Media in Arts & Culture" von Günther Friesinger und Annika Kronberger war für mich als selbstständige Kulturschaffende schon bei Sichtung des Lehrangebots ein definitives Must-See. Wenn man Kunst und Kultur produziert, muss man Wege suchen, diesen Output bekannt zu machen. Kunst und Kultur lebt von und mit ihren Rezipient_innen. Die Dynamik, die in den sozialen Netzwerken herrscht, kann man schon während des künstlerischen Prozesses positiv einbinden: Es gilt die Rezipient_innen zu Partizipation zu bewegen; soziale Netzwerke als Plattform zu nutzen, um das jeweilige Projekt bekannt zu machen; Leute aufmerksam zu machen; einen Personenkreis zu informieren und zu begeistern; neue Publikumsschichten zu erreichen und vieles mehr.

Die Gefahr des/der Gläsernen Bürgers/Bürgerin, des Missbrauchs von Bildrechten und auch des Eingriffs in die persönliche Privatsphäre verschwindet nicht, wenn man sich dem Spannungsfeld Sozialer Netzwerke zu entziehen versucht. In einer angeregten Debatte über diese Problematik, die soziale Netzwerke mit sich bringen, meinte Günther Friesinger in einem der ersten Termine der Lehrveranstaltung: „Man kann etwas nur verstehen, wenn man das System öffnet."

Und das waren die Inhalte der Lehrveranstaltung: Wir sahen uns verschiedene Social Media-Kanäle im Kollektiv an, probierten aus, hinterfragten. Im Zuge von kleinen Aufgaben – „Twittert bis zum nächsten Mal einen Tweed über die Lehrveranstaltung; stellt in einem Facebook-Posting ein interessantes Social-Media Projekt eurer Wahl vor" – machten wir uns mit den verschiedenen Funktionen vertraut.




https://twitter.com/raumwerkkim/status/526666154648289281

Am Ende der Lehrveranstaltung stand das Ziel, dass jede/r für ein frei gewähltes Projekt aus dem Kunst- und Kulturbereich ein Social-Media-Strategy-Paper erstellen sollte. Der Inhalt eines solchen Konzeptes setzt sich aus einigen Eckpunkten der Strategie zusammen: Status Quo, Visionen & Ziele, möglicher Content, den man teilen kann, Publikumsschichten, die man erreichen möchte, Analyse von Beeinflusser_innen und Mitbewerber_innen, Definitionen von einzigartigen Schlüsselworten, die das Projekt umschreiben aber auch in #Hashtags zu verpacken sind, um sie durch die digitale Welt zu schicken. Auch eine Zeitplanung und nicht zuletzt die Ressourcen, die benötigt werden, sollten wir angeben.

Die Lehrveranstaltung zeigte Fakten auf, ermöglichte Anwendungen und Versuche der verschiedenen Socialmedia-Kanäle in der Gruppe. Es war Zeit und Raum für den kritischen Diskurs und das Hinterfragen der Sinnhaftigkeit und Gefahren von Social Media-Plattformen gegeben.

## //Fussnoten

*1 *Mündliches Zitat: Günther Friesinger, 24.10.2014*

//Christina Tosoni //Maximiliane Buchner

# Activities _ fingerprints

Exhibition project in the context of "Speaking about Art: From small talk to theoretical discourse"

There are so many things that can be said about art — and doing so in a foreign language increases the challenge. The fields where talk about art occurs are widespread and require different skills: from presenting a topic at university and subsequently discussing your thesis to guiding tours through a museum or city, opening an exhibition, or leading or taking part in a panel discussion. Like in any other language, in English there are many special ways to talk about artistic matters.

What we wanted to do in the course "Speaking about Art" was to exercise patterns and expressions and try out ways of clarifying our opinion. Since swimming in sand is far from the real thing, we decided to organize a fictive happening, which would allow us to make use of everything we had previously discussed and learned. So we killed three birds with one stone and planned a "mock" exhibition, opened by a curatorial tour, and finished by a panel discussion with "specialists" discussing the exhibition's scientific, historical, and artistic background. Our entire group took part in the show and assumed fictive identities, which resulted in a curatorial team, specialists on the presented artists and techniques, an heir and director of an archive, two journalists, and of course, the audience.

Based on two exhibitions being shown at the time; one at Salzburg Museum (*Von Mensch zu Mensch. Wilhelm Leibl & August Sander*) and one at Rupertinum Salzburg (*Tanz der Hände. Tilly Losch und Hedy Pfundmayr in Fotografien 1920-1950*), the curatorial team put together a new show called fingerprints. But how did we come to the idea of combining two exhibitions of seemingly different artists, genres, and techniques? The four artists at the center of these two exhibitions work with bodies in order to express their artistic aims. Wilhelm Leibl (1844–1900) and August Sander (1876–1964) deal with representative portraits of people using different techniques. While Leibl's works refer to the tradition of Dutch portrait painters and are realized in oil on canvas or wood, Sander uses the then newly discovered technology of photography.

Hedy Pfundmayr (1900–1965) and Tilly Losch (1903–1975) became famous as expressive dancers in Vienna during the roaring twenties. During this era, dance developed from its former classical style in the sense of ballet dancing into a modern form, which placed special focus on the expressivity of hands. In addition, the meaning of the hand changed from its function as a working tool into a significant mirror of its owner's character — and even more: As occultism and fortunetelling became a source of delight at dinner parties and women's teas, scientific essays on the meaning of the hand's lines and forms became popular.

The theme of our newly compiled Exhibition *fingerprints* thus became these very individualistic parts of the human body: Hands and faces.

When you think of someone, what do you remember first? Probably his or her face, perhaps also their voice. The face is also the first impression we get of people we meet, a business card of the person of sorts. Another "official ID" we have is located at the far ends of our hands; our fingerprint, which makes us absolutely unique. Both, faces

and hands, make us different from others at first glance, both change slightly through the years, show our character and our feelings. Throughout the ages, the tradition of making faces and hands the subject of art has changed and found different peaks, which we wanted to work out in our presentation:

Showing faces in the sense of portrait painting was one of the most highly esteemed genres in art for a long time. This tradition first arose in the context of a ritual or cultic context in early cultures, when masks gave the dead or even ghosts a face and made them visible. Today's theater or carnival masks are what have remained of this cultural tradition, along with the masks of the so-called death cult, which peaked in the second half of the nineteenth century.

When Man Ray published his photograph of the two differently colored faces in the journal "Vogue" in 1926, he referred to all the mentioned traditions. Entitled *Noir et Blanche*, the picture plays not only with the contrast of black and white, but also with the question: Which one is the face, which one the mask? In changing the tradition of presenting an object lying on a ground and a portrait en face to the viewer, Man Ray surprises and puts things in a different context.

This juxtaposition of mask and image of a female face leads me to an important point of the fingerprints exhibition: the tradition of portraying people, which started in the early Renaissance in depicting famous people.

The two juxtaposed artists in the *Von Mensch zu Mensch* exhibition; painter Wilhelm Leibl and photographer August Sander, worked on portraits of people within their specific life and work contexts. The gap in time between the works is 40 years. Leibl is represented primarily by portraits of men of influence sitting on a big chair or in their study, painted in the tradition of Dutch artists. Sander's extensive work *People of the 20th Century* deals basically with the same topic, but concentrates on people of the new era. As they are not named, they stand for their profession; for example the elegantly dressed secretary, short haircut, cigarette in Hand — as a type of modern young women. Sanders' project of portraying new century types is forward looking, but not as innovative as the work of Wilhelm Leibl roughly 40 years earlier: When we look at the painting of a farmer's wife with her guest, the hunter, we can imagine a life full of hard work engraved in the woman's wrinkled face and her red, knotty hands. This differs completely from what we call a representative image of a couple, for example, the self-portrait of Peter Paul Rubens and his first wife Isabella Brant, sitting in a honeysuckle arbor. The wedding picture shows a wealthy couple in expensive clothes, especially the bride with her large white collar. The hands of both are lying in the composition's geometrical center. Her hand, resting on his, decorated with golden rings and a bracelet of gemstones, which gives us a sign of the success Rubens had already achieved, at the time of the painting's creation.

Focus moved to the hands as a new level of expression not only in paintings and photography. Until the middle of the ninetieth century, dance choreography was all about feet and legs. Classical ballet still focuses on the dancers legs — hands and arms wasted as decorative elements. But this very grounded way of dancing changed into a full body experience. From tip to toe, every part of the body became an important part of expression. Hedy Pfundmayer and Tilly Losch were the forerunners of this choreographic innovation. Their "Dance of Hands" laid the foundation for modern dance.

An affinity for hands became evident mainly in the interwar years; hands even became an object of scientific research; they were useful not only for telling the future, but could also indicate a person's character. "Show me your hands and I can tell you who you are" became the new mantra. Not only art and dance, but also

commercials and movies played with this new subject.

Against this background, it is no surprise that we, the curatorial team, found it easy to link the two exhibitions. With the help of the museums' catalogues we soon had a nice collection of photographs and paintings from both exhibitions. Our *fingerprints* exhibition was divided into six sub-categories: hand studies, artist portraits, couples, representative portraits, and foreign arts. In just one and a half hours we managed to turn the study room into a white cube of sorts, even including comfortable sofas for the discussion panel after our guided tour.

Out of breath, sweaty, but absolutely satisfied with the result, the exhibition fingerprints was opened, accompanied by Ravel's "Bolero" and the hypnotic video of Tilly Losch's "Dance of Hands." But the exhibition was not ready yet. The main act was still missing. Our guests were invited to complete the exhibition with their individual fingerprints put on colored tape and marking their favorite exhibit. After the introduction by the curatorial team the discussion panel of mock experts was ready to start. A hand expert, a grand nephew of Tilly Losch's first husband, and a specialist on Leibl's paintings were invited to discuss the exhibition with the curatorial team. A moderator from the radio station FM4 led the discussion and a journalist was ready with some tricky questions.

Even if everything was in fact a mock, we could not stop being human or stop having emotions. We soon realized, that we were prisoners of our own mock reality. What could have been a boring and daring discussion soon became very emotional and every single one of us began to react as the mock characters would have reacted.

Being part of the curatorial team was a very inspiring experience. Our ideas came to life and the cheap black and white prints became oil on canvas paintings and photographs, our study room with the orange floor transformed into a light filled room in the Amelia Redlich tower on top of the Mönchsberg, and our mock experts were truly well-known specialists. Sometimes all that is necessary is just a lot of fantasy and the right person to switch the right button in your head.

It is indeed no surprise that our teacher Lisa Rosenblatt is CEO of the Dream Coordination Office. She not only has the ability to tickle out everyone's lost and forgotten English skills, but she is also able to create the base for us to build a palace of thoughts in our minds.

//Andrea Kurz

# Activities _ Arts Entrepreneurship: Künstlerisch-kulturelles Unternehmertum?!

Rückblick auf das Symposium

Im Wintersemester 2014/15 beschäftigten wir uns im Rahmen der Lehrveranstaltung „Arts Entrepreneurship and Cultural Management“ unter der Leitung von Siglinde Lang mit künstlerisch-kulturellem Unternehmertum. Wir erarbeiteten uns eigene Parameter zur Definition von Arts Entrepreneurs und erstellten Fallstudien von Kunst- und Kulturschaffenden, denen wir diesen Begriff zuschreiben.

Arts Entrepreneurs definieren wir als künstlerisch-kulturelle Unternehmer_innen, die „ihr eigenes Ding“ machen, um eine künstlerische Vision verknüpft mit einer unternehmerischen Vision zu verwirklichen. Sie haben zum Ziel, Kunst zu kreieren bzw. einer Öffentlichkeit zu vermitteln. Motiviert durch ihre große Begeisterung für Kunst oder ein künstlerisch-kulturelles Feld, schaffen (sich) diese Personen ihre eigenen professionellen Strukturen. Diese Begeisterung wird meist durch einen Mangel in der Kunst- und Kulturlandschaft angefeuert und mit viel Motivation, Kreativität und Unternehmergeist in ein eigenes Projekt umgesetzt. Arts Entrepreneurs sind in multiplen Arbeitsfeldern tätig und müssen das Dreieck Kunst, Wirtschaft und Gesellschaft optimal aufeinander abstimmen. Die oberste Prämisse im künstlerisch-kulturellen Unternehmertum ist es, die Qualität der Kunst hoch zu halten: Die Kunst muss an erster Stelle stehen, die Unternehmensstruktur muss sich an die Kunst anpassen.

Am 8. Jänner 2015 fand ein Symposium zum Thema statt, welches vom Leiter des Schwerpunkts Wissenschaft und Kunst, Herrn DDr. Gerbert Schwaighofer, feierlich eröffnet wurde. Danach führte Siglinde Lang in die Thematik ein, stellte die Referent_innen vor sowie die vorläufigen Ergebnisse unserer Lehrveranstaltung. Von dem Punkt ausgehend, dass die Arbeitsbereiche von Kunst- und Kulturschaffenden immer flexibler und autonomer werden, stellte sie fest, dass es bei Arts Entrepreneurship vor allem um ein Sich-Ausprobieren abseits der etablierten Wege geht. Sie warf die Frage auf, als „was“ sich diese von uns definierten Arts Entrepreneurs eigentlich selbst sehen – vielleicht sehen sie sich „nur“ als Kulturmanager_innen oder „nur“ als Künstler_innen? Wo liegen hier die Abgrenzungen, aber auch die Schnittstellen? Und vor allem: Was verbindet diese (als) Arts Entrepreneurs?

Der erste Vortrag von Johan Kolsteeg (University of Utrecht) beschäftigte sich mit dem Balanceakt zwischen künstlerischer Identität, sozio-politischen Zielen und mit der Zukunftsfähigkeit von Organisationen. Laut Kolsteeg bewegt sich der Fokus des Arbeitsfeldes weg von institutionalisierten hin zu unternehmerischen Strukturen. Er untersuchte die Situation in den Niederlanden und verglich hier nationale und lokale Praktiken. Auf nationaler Ebene ist zu beobachten, dass selbstständiges Unternehmertum als Lösung für die immer geringer werdende Unterstützung seitens der Regierung angesehen wird. Andererseits fehlt es in den Organisationen an Verbindungen zwischen den künstlerischen und wirtschaftlichen Bereichen. Was die lokale Ebene betrifft, so steht die vorhandene künstlerische Vielfalt den kulturpolitischen Zielen gegenüber. In der Diskussion zum Vortrag drehte es sich unter anderem um den möglichen Einfluss des aktuell vorherrschenden

Wirtschaftssystems auf künstlerisch-kulturelles Unternehmertum und auf die Unterscheidung zwischen einem Arts Entrepreneur und einem Cultural Entrepreneur.

Einem anderen Gebiet widmete sich der Vortrag von Michael Sowa (Salzburger Kulturvereinigung): Er referierte über das Spannungsfeld zwischen klassischer Musik und Kapitalismus. Er hob ebenfalls die Notwendigkeit des unternehmerischen Denkens im klassischen Musikbusiness hervor und auch hier muss im Sinne der Kunst gehandelt werden und dem/der Künstler_in maximale Freiheit zugestanden werden. Das oben schon erwähnte Dreieck Künstler_in, Publikum und Geldgeber_in beeinflusst sich auch in diesem Bereich stark und hat sich in den letzten Jahren verändert: Die größte Herausforderung stellt sicherlich ein immer größer werdendes Überangebot an hochqualifizierten Künstler_innen dar, das einem – im klassischen Musikbereich – immer kleiner werdenden Publikum gegenübersteht. Daraus geht hervor, dass es heutzutage nicht mehr reicht, „einfach" nur ein_e gute_r Musiker_in zu sein, man muss auch ein gutes Gespür für PR besitzen und den Willen haben, sich selbst bekannt zu machen (auch auf für die klassische Musik vielleicht etwas unkonventionellen Wegen wie etwa Youtube). Um der Überalterung des Publikums und dem vorhandenen Desinteresse der jungen Generation an klassischer Musik entgegenzuwirken, bringt er den Vorschlag, dass bereits im Kinder- und Jugendalter eine entsprechende musikalische Sozialisation stattfinden müsse. Die Lösung ist für ihn die Verstärkung des Musikunterrichts und somit die Heranbildung des Publikums von morgen. Gerade dieses mangelnde Interesse der Jugend wurde in der Diskussion nach dem Vortrag angeregt debattiert, wobei auch Aspekte wie klassische Musik als Modeerscheinung, Konzertetikette oder das Kreieren von neuen Konzert-Formaten angesprochen wurden.

Die folgende Präsentation von Anita Moser (TKI Tirol) behandelte Selbstbestimmtheit, Prekariat und Innovation in der freien Kunst- und Kulturproduktion. Die freie Kunst- und Kulturproduktion ist im Non-Profit-Bereich angesiedelt, gemeinnützig ausgerichtet und zielt auf soziale Rentabilität ab. Es handelt sich um ein heterogenes Feld, das Künstler_innen, Kulturinitiativen, Medien usw. beinhaltet und das einen Nährboden für innovative Arbeitsformen und Kooperationen darstellt. Leider sind es häufig diese innovativen Arbeitsformen, die in prekäre Arbeitsverhältnisse hinein führen können. Ihrer Meinung nach kann man dem Prekariat entgegenwirken, indem man Vernetzung betreibt und gleichzeitig ein Bewusstsein in der Öffentlichkeit für fairen Lohn und faire Arbeitsbedingungen schafft. Es muss verantwortungsvolle Kulturpolitik betrieben werden, in der künstlerisch-kulturelle Arbeit auch als Arbeit anerkannt wird. Jede Person, die in einer prekären Arbeitssituation steckt, muss sich selbst hinterfragen und ihre Arbeitsleistung in Anbetracht der Kostenwahrheit sichtbar machen.

Der Vortrag von Karin Wolf (Institut für Kulturkonzepte) behandelte erfolgreiches Wirtschaften in Kunst und Kultur. Zur Einleitung in ihr Thema stellte sie Erfolg und Scheitern in den Bereichen Kunst und Wirtschaft gegenüber. Die wichtigste Erkenntnis ist hier, dass künstlerischer Erfolg oder Scheitern vieles sein kann, es kommt ganz darauf an, was der/die Künstler_in mit der Kunst bezweckt und wie er/sie Erfolg oder Scheitern selbst definiert (z.B. will er/sie bejubelt oder beschimpft werden vom Publikum?). Auch wirtschaftlicher Erfolg oder Scheitern kann nicht nur am Geld bemessen werden, denn hier fließen ebenfalls viele Faktoren mit ein, wie etwa, ob innovative Ideen durchgesetzt oder Arbeitsplätze geschaffen werden konnten. Danach stellte sie Formen von Unternehmertum in Kunst und Kultur vor. Auch sie stellt fest, dass in Kulturbetrieben häufig Qualität und wirtschaftlicher Erfolg voneinander getrennt werden, diese aber wieder miteinander verbunden werden sollten. Für Karin Wolf heißt Arts Entrepreneurship eine künstlerische Leistung anbieten und damit einen wirtschaftlichen Erfolg im Sinne von Einnahmen erzielen. Ihrer Meinung nach kann Arts Entrepreneurship ein zweites Standbein zur künstlerischen Tätigkeit darstellen und hat das Potential, auch den Stellenwert von Kunst und Künstler_innen in der Gesellschaft anzuheben.

Der letzte Vortrag des Abends behandelte den Erkundungsprozess von neuen Anwendungspotenzialen künstlerischer (auch geistes- und kulturwissenschaftlicher) Ausbildungen und wurde von Günther Marchner (ConSalis) gehalten. Er ging speziell auf die Lage in Salzburg ein, da die Stadt reich an Kunst- und Kultureinrichtungen sowie an Bildungs- und Forschungsstätten ist. Viele Menschen sind in diesen Bereichen ausgebildet. Aber nur ein Bruchteil von ihnen ist in den erwarteten Feldern tätig. Um neue Anwendungsbereiche zu finden, setzt hier sein Erkundungsprozess ein, wobei seine Beobachtungen und Wahrnehmungen folgende sind: Die Institutionen sind relativ geschlossen und träge, den Absolvent_innen von Universitäten fehlt es an Orientierung über Anwendungsmöglichkeiten und

Potenziale ihrer Ausbildung, gleichzeitig herrscht ein eher innovationsfeindliches Klima und viele Leute wandern ab. Wie kann man diesen negativen Beobachtungen entgegenwirken? Er plädiert dafür, die Bereiche Wirtschaft, Kunst und Gesellschaft zu öffnen, um Schnittstellen zu suchen und alternative Potenziale für die (Berufs-)Praxis künstlerischer und geistes- und kulturwissenschaftlicher Ausbildung aufzuzeigen.

Am Ende des Symposiums wurden die Vortragenden um abschließende Statements gebeten und gefragt, wo ihrer Meinung nach Arts Entrepreneurship ansetzt bzw. zu verorten ist. Johan Kolsteeg sieht künstlerisch-kulturelles Unternehmertum als ein Statement mit wertfreier Einstellung ähnlich zu einem/einer freien Künstler_in, der/die keine Intention für Geld oder den Markt hat. Anita Moser sieht künstlerisch-kulturelle Unternehmer_innen neben Künstler_innen und Vermittler_innen als dritten Weg, um im Kunst- und Kultursektor tätig zu sein. Für Michael Sowa ist eine klare Unterscheidung zwischen Künstler_innen und Kulturmanager_innen wichtig, wobei Arts Entrepreneurs seiner Meinung nach wohl „irgendwo in der Mitte" liegen würden. Aktuelle Entwicklungen erfordern, dass Künstler_innen auch unternehmerisch tätig werden, was auch Teil der Ausbildung sein muss. Für Günther Marchner beinhaltet das Feld viele neue Rollen- und Berufsbilder, denen die praktischen Anwendungsgebiete gegenüber stehen. Er betont, dass die künstlerischen aber auch die geistes- und kulturwissenschaftlichen Ausbildungen und Kompetenzen noch immer unterschätzt werden. Laut Karin Wolf haben Arts Entrepreneurs das Potenzial, in der aktuellen Diskussion über Unternehmertum vieles einzubringen. Denn sie können einen Beitrag zur Kunst leisten und künstlerische Ideen in Unternehmen hineinbringen, was Arts Entrepreneurship zu einem echten Zukunftsthema macht.

Die Vorträge waren sehr vielfältig, wir konnten viele neue und verschiedene Perspektiven kennenlernen und bei dem einen oder anderen wurde auch der Mut zu eigenen Kulturprojekten angeregt. Die Referent_innen haben hervorragende Beiträge präsentiert und neben den Stärken und Schwächen ihrer jeweiligen Themenbereiche auch immer versucht, konstruktive Lösungsvorschläge für vielleicht prekäre oder etwas verfahrene Situationen zu bringen – ein Umstand, der mir persönlich sehr gut gefallen hat. Denn die positive Zukunft *(1) des Kunst- und Kultursektors liegt uns allen am Herzen.

## //Fussnoten

*1 *Apropos Zukunft: Die Beiträge des Symposiums werden mit unseren Fallstudien, die wir in der Lehrveranstaltung erstellt haben, in einer gemeinsamen Publikation erscheinen (siehe Recommended).*

## //Sophia Fischbacher

# Activities _ Hot Spot: Nikosia

Exkursion nach Zypern (April 2015)

Unsere Exkursion nach Nikosia bildete den Hauptbestandteil der vierstündigen Lehrveranstaltung Hot Spot: Zypern. Bereits vor der Reise hatten wir uns mit Zypern als Schnittpunkt der Kulturen, als politischer „Spielball" angrenzender Völker sowie der jetzigen kulturellen und politischen Lage eingehend beschäftigt. Vor allem aber wollten wir vor Ort die zeitgenössische Kunst- und Kulturszene, die durch die kolonialen Annexionen und dadurch entstandene multikulturelle Einflüsse geprägt ist, aber auch durch das Aufeinandertreffen vergangener, traditioneller sowie neuer, antizipativer Tendenzen erforschen. Speziell in den letzten Jahren hat sich die Hauptstadt Lefkosia (Nikosia) zu einem lebendigen Hot Spot einer zeitgenössischen Kunst- und Kulturszene entwickelt.

Im Folgenden werden ausgewählte Erfahrungsberichte, die innerhalb der LV von allen Mitreisenden verfasst wurden, zusammengefasst, um einige Impressionen der wichtigsten Stationen unseres viertägigen (13.4.-16.4.) Aufenthaltes in Nikosia zusammenzufassen. Diese Impressionen haben wir auch bei einer Ausstellung im Mai 2015 vermittelt:

## Die Artos Foundation

Unser erster Programmpunkt ist die Artos Foundation, deren Gründer und Leiter Achilleas Kentonis ist. Achilleas hat auch als Kunstschaffender bereits zahlreiche Projekte in Nicosia sowie international realisiert.

Auszug aus dem Bericht von Siglinde Lang (Leiterin der Lehrveranstaltung):
*„(...) In seiner charmanten Art sind es vor allem Erzählungen, ja persönliche Geschichten, über die uns Achilleas sehr detaillierte Einblicke in die zeitgenössische Kunstszene Nikosia, aber auch (kultur-)politische Strukturen gibt: Bereits die Gründungsgeschichte der Artos Foundation verweist auf die Passion Achilleas, Kunst stets mit einem „social impact" zu verbinden. (...)*

*Nach dem Abschluss seines Kunststudiums in den USA, war es ihm und seiner Frau ein hohes Anliegen, sich in und für die Kunst in und aus Zypern zu engagieren – und in Nikosia eine Plattform für zeitgenössische Kunst und Wissenschaft, für*

*Experimente und Forschertum, für künstlerischen Austausch und kulturelle Vermittlung aufzubauen – wobei eine gesellschaftskritische, ja durchaus auch politische Sichtweise all seine Aktivitäten prägt.*

Achilleas Kentonis. Foto: Michael Steindorfer

*So war eine „Kids University" der ursprüngliche und erste Programmpunkt, mit dem ein Forum für kulturelle Bildung im Jahr 2000 Kindern zwischen 7 und 11 Jahren Zugang zu Kunst, die Freude am künstlerischen Experimentieren vermitteln sollte. Dieser Initiative folgten zahlreiche weitere Aktivitäten: Workshops für Kunstschaffende, Artist in Residence Programme, ein interdisziplinärer Think Tank für Fragen rund um Innovation, Kreativität und neue Formen der künstlerischen Zusammenarbeit mit Wirtschaft und Wissenschaft, aber auch Vortragsreihen, Festivals und Symposien bilden nun nach 15 Jahren Aufbauarbeit die umfangreiche Programmatik und den Aktivitätenkanon der Artos Foundation.*

*Zahlreiche Kooperationen mit nationalen und internationalen Partnern aus Kunst, Kultur und Wissenschaft verweisen auf das dichte Netzwerk, EU-Förderungen stellen über 50 Prozent der Finanzierungstruktur, die von Sponsoring und zumeist projektbezogenen nationalen Förderungen flankiert werden.*
*Doch speziell in den letzten Jahren sind die kulturpolitischen Subventionen in Zypern nochmals stark gekürzt worden, sodass Achilleas weder über eine mehrjährige Basisfinanzierung verfügt, noch viel Hoffnung gegenüber nationalen Subventionen hegt. Doch seinen Optimismus kann die kulturpolitische Situation nicht trüben – und so erzählt Archilleas lieber über eigene künstlerische Interventionen, die er oft auch mit geringer finanzieller Unterstützung umzusetzen weiß. (...)*
*Wir hätten uns gerne noch länger und intensiver mit Achilleas unterhalten: Auch seine Interpretation der Zyprioten als einer „Survival"-Kultur, die Annexionen und Schicksalen mit einem „Carpe diem", aber auch einer steten Zuversicht und Arbeitsdisziplin zu antworten weiß, vermittelt er mit amüsanten, dabei stets essentielle Fragen auf den Punkt bringenden Geschichten. Als wir nach rund 1,5 Stunden die Artos Foundation verlassen, sind es daher mehr Fragen als Antworten, die wir lebhaft diskutieren – denn Achilleas hat uns nicht für die Artos Foundation und das kleine Zypern begeistert, sondern uns auch den perfekten Einstieg in ein reflektiertes Kennenlernen des Landes geboten."*

## Das türkische Viertel

Auszug aus dem Bericht von Marlies Berger (Teilnehmerin der LV und Studierende am Schwerpunkt W&K)
*„Am Dienstag kurz vor Mittag geht es bei strahlendem Sonnenschein auf ins Türkische Viertel. Wir passieren den griechischen Teil und nach ein paar Metern, sieht man schon die wartenden Menschen vor der türkischen Grenze. Die Schlange wird immer länger, denn die türkischen Behörden nehmen ihre Arbeit sehr ernst. Nach ca. zwanzig Minuten haben alle erfolgreich das Visum für den türkischen Teil erhalten und wir spazieren nun durch den kleinen Bazar Richtung Selimiye Moschee. (...)“*

Nach der Grenzüberschreitung saugen wir die Marktatmosphäre vor der Bedestan (St. Nikolaus Kirche) auf, wo Einheimische ihre selbstgemachten Produkte und türkische Süßwaren anpreisen.

Nach der Besichtigung der ältesten Markthalle (Bandabulya) geht es weiter in die bekannte Selimiye Moschee, wo gerade der Muezzin zum Gebet ruft. Die Selimye Moschee ist ein klassisches Beispiel für eine von vielen Moscheen im türkisch besetzten Teil Zyperns, die ursprünglich einen anderen Zweck erfüllten, und nach der Besetzung einer der vielen Kolonialmächte zu einer Moschee umfunktioniert wurden. So diente also dieses Gebäude ursprünglich als Krönungskathedrale der Lusignans, einer französischen Adelsfamilie, und seit 1570, nach der Besetzung durch die Ottomanen, ist sie Hauptmoschee der Muslime in Nikosia.

Weiter führt uns unser Spaziergang durch auffallend schmucklose Gassen und Straßen. Wir nehmen eine eher bedrückende Atmosphäre wahr bei unserem Gang durch die zum Teil zerfallenen Häuser und die sehr einfachen Verhältnisse, die hier im Vergleich zum nicht besetzten Zypern vorherrschen.
Von einem sozialen Wohnungsbauprojekt, das zwischen 1918 und 1925 erbaut wurde, um die Eingliederung der türkischen Bevölkerung zu erleichtern, über weitere kleine Gassen beenden wir schließlich unseren Spaziergang im Büyük Khan, einer zwischen 1576 und 1577 erbauten ehemaligen Karawanserei, aus der nun eine kleine Flaniermeile mit einheimischen Produkten geworden ist. Teilweise sind an den Shops auch Werkstätten angeschlossen, die Leder oder Holz vor den Augen der Touristen anfertigen. Hier lassen wir unsere Besichtigung mit einer Tasse griechischem Kaffee ausklingen.

## Das Point Centre of Contemporary Art

Auszug aus dem Bericht von Sandra Koll (Teilnehmerin der LV und Studierende am Schwerpunkt W&K):
*„Am dritten Tag unserer Zypern-Exkursion führt uns die Neugier zu einem Platz für Künstler, Pioniere und Kulturinteressierte, dem Point Centre of Contemporary Art. Durch das Engagement eines jungen und dynamischen Teams ist das Point Centre of Contemporary Art ein Ort für kulturelle Produktionen sowohl aus Zypern als auch international.*

*Gegründet wurde die Institution unter dem Konzept von UNDO, einer kritischen Zeitschrift für Kunst und Geisteswissenschaften. Die Zeitschrift wuchs und etablierte sich durch die Zusammenarbeit mit dem Künstlerhaus Bethanien in Berlin. Diese Kollaboration beinhaltete Subventionen und Unterkünfte für zypriotische Künstler. Durch den Bedarf nach einem Ort, an dem die Werke der Künstler ausgestellt und geteilt werden können, wurde das Point Centre of Contemporary Art 2007 gegründet. (...)*
*Sofort begeistert sind wir alle, als uns die aufgeschlossene Kuratorin Demetra*

*Ignatiou begrüßt. Durch sie gewinnen wir einen guten Einblick in die Welt des Point Centers. Erhalten wird das Kunstzentrum hauptsächlich durch staatliche Förderungen und durch Privatinvestments des Direktors. Laut Demetra reicht diese Unterstützung oft nicht für die Ideen und Möglichkeiten und es benötige für die Umsetzung diverser Ausstellungen und Veranstaltungen in Zypern viel Geduld. Die Begeisterung in ihren Augen aber ist zu sehen, als sie vom Potenzial der Kunst und Kulturszene in Zypern spricht, besonders in Zusammenarbeit mit internationalen Künstlern.*

Demetra Ignatiou. Foto: Michael Steindorfer

*Das Team berücksichtigt in den Ausstellungen verschiedene Felder von künstlerischer Produktion. Diese reichen von Architektur und Film über Musik bis hin zu Performances und Diskursen. Dem Publikum wollen sie vor allem eine Vorstellung vermitteln, wie einige Künstler, ob zypriotisch oder nicht, einen neuen Weg in der zypriotischen Kulturszene finden. Sie wollen Pioniere einladen, die mit dem Kontext der zypriotischen Geschichte und Gegenwart ihre eigenen Elemente entdecken und auch zeigen. Wichtig dabei ist nicht in der Vergangenheit zu bleiben, sondern im Gegenteil: „(...) we´re looking for people who make something new and fresh (...)“, heißt die euphorische Ansage von Demetra. Um dieses Vorhaben umsetzen zu können, lädt das Team verschiedene Künstler aus dem Ausland ein und bietet ihnen Unterkunft. Wenn diese Künstler im Kontext von Zypern Themen für ihre Arbeit finden können und auch umsetzen wollen, steht einer Zusammenarbeit mit der Institution nichts mehr im Wege. (...) Wir alle waren sehr begeistert von Demetras Euphorie und Motivation, vom Haus und der gesamten Organisation und wir wünschen allen weiterhin viel Kraft und Durchsetzungsvermögen in der mit viel Potenzial ausgestatteten Kulturszene Zyperns.“*

## Der Besuch des Außenministeriums

Einer unserer Anlaufpunkte, fernab von der zypriotischen Kunstszene, aber dennoch ein wichtiger Baustein, um ein besseres Bild von Zypern als Ganzem zu bekommen, ist das zypriotische Außenministerium. Dort werden wir von einer Mitarbeiterin, Penelope Erotokritou empfangen. Sie versucht uns die „offizielle Position“ Zyperns zur Problematik der Teilung der Insel näher zu bringen. In ihrem Vortrag, der augenscheinlich objektive Fakten über die Teilung Zyperns vermitteln soll, bezieht Penelope dennoch mehr oder weniger offensichtlich eine klare Position und man merkt, wie emotional involviert sie in das Geschehen ist:
Seit 14 Jahren ist Zypern bereits unabhängig, nachdem es sich 1960 aus der britischen Kolonialmacht frei gemacht hatte. Nun, 1974, belagert die Türkei mit einer Militärpräsenz von 45.000 türkischen Soldaten die Insel und entzweit somit das

unabhängige Zypern. Seit diesem Zeitpunkt besteht das Problem der Teilung Zyperns, zum einen in das Gebiet, das under governmental control steht, also die Republik Zypern und zum anderen the occupied area, also die Republik Nordzypern, von der Türkei besetzt. Die Republik Zypern, die seit 2004 Teil der EU ist, versuchte seit jeher mit der Türkei zu verhandeln.

Auszug aus dem Bericht von Christina Tosoni (Studienassistentin am Schwerpunkt W&K und Mitorganisatorin der LV):
*„(...)The official position of Turkey is, that they wanted to save the turkish Cypriots!, Penelopes Lippen werden schmal, als könnte sie nur schwer das As if they had to!! unterdrücken, das sich dennoch deutlich auf ihrem Gesicht abzeichnet. Zyperns Bevölkerung besteht aus griechischen und türkischen Zyprioten und einer minoritischen Minderheit. Laut Penelope hat es nie Probleme zwischen den türkischen und griechischen Zyprioten gegeben, es war ein friedliches Miteinander und auch heute noch, so versichert sie uns, sind die türkischen Zyprioten willkommen und genießen alle Rechte der griechischen Zyprioten. They are welcome! They could move back any time they want to! Was uns aber Penelope verschweigt und uns das Leventis Museum in einer unübersichtlichen Tafel offenbarte, sind die Konflikte zwischen den beiden Bevölkerungsgruppen in den 1960ern.*
*After the invasion Turkey moved settlers from Anatolia to the occupied area. Hier kommt Penelope zu dem Streitpunkt, der die Vereinigungsbestrebungen der sogenannten occupied area (Republik Nordzypern) mit dem Gebiet under govermental control (Republik Zypern) so schwierig gestalten. Die Forderung des offiziellen Zyperns sind vermeintlich einfach und kompromisslos: Die Siedler müssen raus, erst dann ist eine Wiedervereinigung beider Teile möglich. Die Republik Nordzypern wird nur von der Türkei als selbstständiger Staat anerkannt, der einst so reiche Norden ist dadurch wirtschaftlich abgeschnitten und von Fördersummen der Türkei abhängig. Ohne die Türkei wäre der besetzte Norden schon bankrott. (...)“*

Über einige weitere Fakten der Verhandlungen mit der Türkei klärt uns Penelope auf und beantwortet anschließend geduldig unsere Fragen.

## Das Dance House Lefkosia

Auszug aus einem Bericht von Sophia Fischbacher (Teilnehmerin der LV und Studierende am Schwerpunkt W&K):
*„Nachdem wir in der Nachmittagshitze unterwegs per pedes bereits über eine Stunde erfolglos versucht hatten, das nicht ganz zentral gelegene Dance House zu finden, wurden wir schlussendlich dann von zwei sehr netten einheimischen Zyprioten dort hingefahren. Dort angekommen, dürfen wir aber glücklicherweise auch schon bald feststellen, dass sich unsere kleine Odyssee gelohnt hat: Sehr herzlich empfängt uns Gründerin und Leiterin des Dance House, Arianna Economou, und verzeiht uns unsere Verspätung. Wir werden sogleich in das Innere des Dance House geführt: Erster Halt ist ein großer, hoher, lichtdurchfluteter Raum, von allen vier Seiten zugänglich und einsehbar, und auf einer Längsseite bestuhlt. Diesen Raum bezeichnet Arianna als „open space“.*

*Seit 2013 nutzt das Dancehouse diese Räumlichkeiten und Arianna erklärt uns, dass dieser Performanceraum interessierten KünstlerInnen aus dem Bereich der darstellenden Künste zur Miete zur Verfügung steht, um als Performanceplattform, aber auch für Installationen, Unterricht und Workshops genutzt zu werden. Die Vermietung dieses Raumes an interessierte zeitgenössische KünstlerInnen beschreibt Arianna als eine der Hauptaufgaben des Dance House. Hierbei will sie v.a. junge ChoreographInnen fördern, die spartenübergreifend arbeiten und somit auch andere Kunstformen, v.a. die der darstellenden Künste mit einbeziehen.*

Arianna Economou

*Ariannas Vision war es von Anfang an, einen Rahmen zu schaffen und somit auch einen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem sich Tanz, und vor allem auch der zeitgenössische Tanz als eigenständige Kunstform in Zypern etablieren kann. Bis dato war nämlich die Tanzszene auf Zypern nicht existent. So ist es auch ein wichtiger Teil der Arbeit des Dance House, ein Netzwerk für talentierte junge ChoreographInnen aufzubauen und sich dafür finanzielle Unterstützung vom Staat zu erkämpfen. Dabei betont Arianna, dass für sie die Zusammenarbeit mit griechischen Zyprioten den gleichen Stellenwert und Wichtigkeit hat wie die mit türkischen Zyprioten.*

*Als einen weiteren Schwerpunkt ihrer Arbeit beschreibt Arianna den Ballettunterricht, der von zypriotischen Ballettlehrern, die von extern kommen, gegeben wird, um Nachwuchs zu suchen. Außerdem wird für die Kinder auch Unterricht im zeitgenössischen Tanz angeboten, sowie Workshops in diesem Bereich. Neben Arianna arbeiten noch drei weitere Personen für die Institution, alle auf freiwilliger Basis. Dies verdeutlicht auch nochmal die Tatsache, dass das Dance House und die Arbeit und Organisation, die dahinter stecken auf einer aus Leidenschaft und Überzeugung geborenen Vision fußen mit Arianna als Herzstück des Ganzen.*

*Nach langen Bemühungen, erzählt Arianna, sei das Dance House endlich an dem Punkt angekommen, an dem es immer weiter wächst und somit auch die Kooperationen auf internationaler Basis wachsen. So wird es diesen Sommer zum ersten Mal auch Kooperationen mit internationalen Künstlern geben, die nach Zypern kommen, denn bisher waren ausschließlich zypriotische Künstler für das Dance House tätig. Am Ende unserer Führung werden wir von Arianna euphorisch mit Flyern, Aufführungsplakaten und Jutebeuteln für unsere Ausstellung bestückt. Einstimmig stellen wir im Nachhinein fest, dass wir gerne noch länger Zeit gehabt hätten mit Arianna zu sprechen. Eine sehr inspirierende und spannende Frau, die uns mit ihrem Elan und ihrer positiven und herzlichen Art in Erinnerung bleiben wird. Und wer weiß? – Der /die ein oder andere wird sich bestimmt Ariannas Angebot, wiederzukommen und für das Dance House zu arbeiten, gerne durch den Kopf gehen lassen."*

## Das Goethe Institut

Auszug aus dem Bericht von Katharina Nadine Schenk (Teilnehmerin der LV und Studierende am Schwerpunkt W&K):

*„Am dritten Tag unserer Exkursion besuchen wir mit unserer Exkursionsgruppe das Goethe Institut in Nikosia, welches sich in der UN-Bufferzone befindet. Angekommen, werden wir sogleich in den hinteren Bereich des Instituts geleitet, wo schon Tee, Kaffee, Kekse und mehrere BesucherInnen der im Goethe Institut angebotenen Deutschkurse auf uns warten. Nachdem wir eine kleine Stärkung zu uns genommen haben, werden wir von der Institutsleiterin Frau Dr. Christiane Krämer-Hus-Hus begrüßt und anschließend aufgefordert uns so zusammenzusetzen, dass jeweils zwei unserer ExkursionsteilnehmerInnen und ein bis zwei Deutschlernende an einem Tisch sitzen. Frau Krämer-Hus-Hus' Idee ist es, uns nacheinander Themen vorzugeben, über die wir uns eine bestimmte Zeit lang auf Deutsch unterhalten sollen, um anschließend sowohl den Tisch und somit die GesprächspartnerInnen als auch das Thema zu wechseln. Da die Institutionsleiterin erst seit kurzem die Stelle in diesem Institut inne hat, erachtet sie es für sinnvoller, dass die DeutschschülerInnen uns etwas über Zypern und das Goethe Institut erzählen, da sie noch nicht lange in Nikosia lebt.(...)"*

So besteht unser Aufenthalt also aus einem mehr oder weniger fröhlichem hin-und her Rotieren zwischen den verschiedenen Tischen und dem leider immer nur kurzen und durch die Institutsleitung vorgegebenen Zeitraum, innerhalb dessen wir die TeilnehmerInnen des Deutschkurses etwas besser kennenlernen können. Es entstehen, trotz vorherrschender Zeitknappheit, durchaus interessante und spannende Gespräche mit den einzelne Teilnehmern des Deutschkurses und letztendlich knüpfen wir auch Kontakt mit Evrem, der uns für den nächsten Tag einlädt, das von ihm geleitete Kulturzentrum Home for Cooperation, das sich ebenfalls in der Bufferzone befindet, zu besuchen.

## Das NIMAC (Nicosia Municipal Arts Centre)

Auszug aus dem Bericht von Marlies Berger (Teilnehmerin der LV und Studierende am Schwerpunkt W&K):
*„Am Donnerstag um 10 Uhr haben wir ein Gespräch mit der Kuratorin des NIMAC, Marika. Das Nicosia Municipal Arts Center befindet sich in der historischen Altstadt von Nikosia. In der Eingangshalle sind schon einige Videoinstallationen zu bewundern. Nach einer kurzen Wartezeit, kommt die Kuratorin und klärt uns ca. eine halbe Stunde lang über das Profil und die Geschichte des Nicosia Municipal Arts Center auf."*

Bei dem Gebäude, in dem sich das NIMAC heute befindet, handelt es sich um ein ehemaliges Elektrizitätswerk, mit einer Fläche von 3000 qm. Die Ausstellungsfläche beträgt insgesamt 1000 qm. Das NIMAC ist heute das älteste und größte Contemporary Art Center auf der Insel.

*„(...) Seit dem Bestehen des Art Centers wurden über achtzig Ausstellungen mit bekannten internationalen und KünstlerInnen aus Zypern durchgeführt. Diese Kooperationen wurden und werden mit den verschiedensten Museen, Kunsteinrichtungen und kulturellen Institutionen aus verschiedensten Ländern initiiert. Aktuell arbeiten sieben MitarbeiterInnen im Haus. Marika weist daraufhin, dass viele internationale KuratorInneen ins Haus kommen. Das NIMAC und die Pierides Foundation gehören zusammen und sie kooperieren u.a. mit der Artos Foundation, der Glasgow Art Gallery, dem Picasso Museum Paris, dem Museum of Mallorca u.v.m. (...)*
*Nicht nur Programme mit Künstlern werden veranstaltet, auch Workshops mit Kindern, aber auch Veranstaltungen im öffentlichen Bereich finden statt, wie ein City Theaterworkshop, Diskussionsrunden, Round Tables und vieles mehr. (...)*

*Nach ca. einer halben Stunde Einführung über das NIMA, verabschiedet sich Marika*

*von uns und wir werden nun von einer jungen Mitarbeiterin durch die Ausstellung geführt.*
*In dieser Sammlung „Recurrence: Rituals, Place and History" zeigen vierzehn bedeutende israelische Künstler ihre unterschiedlichen Videoinstallationen zu den verschiedensten Themen wie Kultur, Religion, Geschichte oder Politik. Diese Ausstellung ist bisher einzigartig auf Zypern, denn zum ersten Mal präsentieren israelische Künstler ihre Objekte. (...)"*

Beeindruckt von der Fülle an Kreativität und Innovation, die uns diese Ausstellung und das NIMAC im Allgemeinen vermittelte, verabschieden wir uns dankbar von diesem spannenden Ort.

## Fazit

Über unseren viertägigen Aufenthalt in der Hauptstadt Zyperns, während dessen wir versucht hatten, uns ein so umfangreiches Bild wie möglich über die zeitgenössische Kunst und Kulturszene, Land und Leute, Politik, aber auch das Problem der Teilung zu verschaffen, ist Folgendes als Eindruck verbleiben und zusammenfassend zu sagen: Aufgrund der äußerst schwierigen Vergangenheit und der noch jetzt andauernden schwierigen politischen Situation Zyperns ist es verständlich, dass sich die Insel mit dem Etablieren einer zeitgenössischen Kunst- und Kulturszene nach wie vor im Aufbau und Umbruch befindet. Es ist gerade deshalb sehr beeindruckend zu erleben, wie es dennoch einige Kunst- und Kulturschaffende gibt, die trotz widriger Umstände seit Jahren Visionen, Durchsetzungsvermögen, Elan und Kampfgeist zeigen und es dadurch schaffen, eine zeitgenössische Kunst- und Kulturszene zu etablieren und Zypern – vor allem zukünftig – auch international im Kontext der zeitgenössischen Kunst und Kultur bekanntzumachen.

In Erinnerung bleiben wird uns aber auch die Gastfreundschaft und Herzlichkeit, die uns ohne Ausnahmen immer entgegengebracht wurden – sowie die Freude der besuchten Kunst- und Kulturschaffenden über unser Interesse an dieser kleinen, aber feinen zeitgenössischen Kunst- und Kulturszene. Zypern – wir werden uns wiedersehen, so der Tenor!

//Elisabeth Skardarasy

# Activities _ W&K-Forum vom 5.5.2015 – Resümee

Am 5. Mai 2015 fand im Unipark Nonntal im Rahmen des 2. W&K-Forums des Schwerpunktes Wissenschaft und Kunst – diesmal unter des Leitung des Programmbereiches Kunstpolemik-Polemikkunst – eine Podiumsdiskussion mit dem Titel „Kunst, Religion und Terror“ statt.

Gerhard Haderer (Künstler und Karikaturist, Linz), Dorna Safaian (Medien- und Kunsttheoretikerin, Berlin) und Viktor Hermann (Journalist, Salzburg) diskutierten unter der Moderation von Manfred Kern (Universität Salzburg, Fachbereich Germanistik) dieses – nicht zuletzt durch die Anschläge in Paris im Jänner 2015 – besonders aktuelle Thema. Aus drei verschiedenen Perspektiven sollte eine Auseinandersetzung mit der zum Teil problematischen Beziehung zwischen Religion und Kunst stattfinden, die oftmals zum Gegenstand von Polemiken wird und in manchen Fällen sogar zu terroristischen Akten führt. In demselben Kontext stand auch die Rolle der Medien in diesem Spannungsfeld im Zentrum. So ergab sich schließlich eine Debatte über die „Symbiose“ von Medien, satirischer Kunst (insbesondere der Karikatur) und Religion und deren Bedrohung durch fundamentalistische Terrorakte.

Gerhard Haderer zeigte die spezifische Perspektive des Künstlers auf die Charlie-Hebdo-Anschläge auf. Dabei wurde auch die Frage beleuchtet, welche Rolle die Provokation als Motiv in der satirischen Kunstproduktion spielt. Des Weiteren gab er einen Einblick in seine eigenen Erfahrungen und sprach über das Gefühl einer existenziellen, persönlichen Bedrohung auch bei ‚bloß‘ verbalen Anfeindungen, denen er im Zuge der Veröffentlichung seines Buches „Das Leben des Jesus“ ausgesetzt war.

Dorna Safaian äußerte sich aus medien- und kunsttheoretischer Sicht zur Stellung der Künste im Islam und zum islamischen Bilderverbot. Im Zuge dessen behandelte sie auch das unterschiedliche Verhältnis von Abbild und Abgebildetem im Christentum und im Islam. Ferner bezog sie Stellung zur Frage einer konsistenten Auffassung und Reaktion auf Anschläge gegen KünstlerInnen bzw. zur Frage der Kunstzerstörung in den muslimischen Gesellschaften.

Der Journalist Viktor Hermann konnte durch seinen Beitrag noch eine dritte Perspektive aufzeigen: die Rolle der Medien im Kontext terroristischer Akte auf religiös besetzte Kunst. Hierbei wurden sowohl das Problem der ‚parasitären‘ Teilhabe als auch das Postulat einer umfassenden kritischen Berichterstattung diskutiert. Auch das journalistische Selbstverständnis und die Verantwortung der Medien waren Gegenstand der Debatte.

## Preview _ Preview

Prozesse der Reflexion und des Neuverhandelns anzustoßen und Raum für Diskussionen, Experimente und Querdenken zu öffnen – dieser Prämisse folgen wir am Programmbereich "Zeitgenössische Kunst und kulturelle Produktion" (natürlich) auch wieder im kommenden Studienjahr: *(1)

### Wintersemester 2015/16

Das Wintersemester bietet Einblicke in "Kunst im ländlichen Raum" (VU mit Siglinde Lang und Anita Moser, inkl. Symposium, UE zur Ausstellungsgestaltung), setzt sich mit kultureller Produktion im Kontext von Partizipation und Edukation (inkl. Symposium) (VU mit Elke Zobl, UE mit Laila Huber) auseinander, interveniert in Normalitäten, fordert auf, über Kunst und Kultur – auf Englisch – ins Gespräch zu kommen ("Speaking and Writing about Art in English" mit Lisa Rosenblatt) oder direkt mit Kunstschaffenden über ihre Arbeiten zu sprechen (UE "Artist Talk" und UE "Mitmachrevolution als Herausforderung für die Kunst- und Kulturproduktion'"). Speziell einladen wollen wir für die Veranstaltungsreihe „W&K Forum", in der unter anderem unter dem Titel „Mission impossible?" KünstlerInnen über die Möglichkeiten und Grenzen gesellschaftlicher Mitgestaltung diskutieren. Gäste diese W&K-Forums, das am 16. November ab 18 Uhr im Salzburger Kunstverein stattfindet, sind Martin Krenn (Wien), Moira Zoitl (Berlin) und Bureau du Grand Mot (Salzburg).

### Sommersemester 2016

Einen ersten Ausblick auf das Sommersemester möchten wir an dieser Stelle auch schon geben: Wir werden Künstler_innenkollektive und ihre Praxen erforschen, auf Exkursion in die Niederlande fahren, uns Marketing und PR-Know-how für den Kunst- und Kulturbereich aneignen, Martin Lücke wird mit der LV „Kunst und Kultur ermöglichen" ebenfalls wieder bei uns zu Gast sein ... und vieles mehr! Um informiert zu bleiben, sei der W&K Newsletter empfohlen.

### Gastforscher: Marcel Breuer

Dann möchten wir noch Marcel Bleuler herzlich begrüßen: Marcel hat für die nächsten beiden Jahre (Oktober 2015 bis März 2017) vom Schweizer Nationalfonds ein Post-Doc Stipendium erhalten, um an seinem Forschungsprojekt "Spannungsfelder. Partizipative Kunst in Konfliktregionen, mit Fokus Georgien" bei uns am Programmbereich zu arbeiten. Wir freuen uns sehr auf den Austausch mit ihm!

## //Fussnoten

*1 *Das gesamte Lehrangebot von W&K findet man hier.*

## //Autor*innen

### Gerbert Schwaighofer

DDr. Gerbert Schwaighofer ist Leiter des Kooperationsschwerpunkts Wissenschaft & Kunst. Er studierte Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sowie Rechtswissenschaften in Wien, wo er 1978 promovierte. Ein postgradualer Studiengang zum Master of Business Administration an der INSEAD, Fontainebleau, in Frankreich folgte. Nach führenden Positionen in der Privatwirtschaft war Schwaighofer für zehn Jahre als Kaufmännischer Direktor des Landestheaters- und des Bruckner Orchesters Linz und anschließend als Geschäftsführer für Graz 2003 – Kulturhauptstadt Europas tätig. Es folgten zehn Jahre als Kaufmännischer Direktor der Salzburger Festspiele.

### Siglinde Lang

Siglinde Lang ist seit 2009 als Senior Scientist am Programmbereich Contemporary Arts & Cultural Production, nebenberuflich als freie Kulturmanagerin und Dozentin tätig, davor u.a. Leiterin der Kommunikationsabteilung der Kunstuniversität Linz. Studien der Germanistik & Kulturjournalismus (Wien, 1994-2000), Postgraduate Lehrgänge in Marketing und BWL (London, 1999 und Deutschland, 2001- 2002), Masterstudium in Medienkunst & Kulturtheorie (Berlin/Linz, 2006 – 2009), Doktoratsstudium der Kommunikationswissenschaft (Salzburg, 2011-2014). Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen `Partizipatives Kulturmanagement´, `künstlerisch-kulturelles Unternehmertum´ und aktuell `Partizipative Räume und kollaborative Wissensproduktion´.

### Elisabeth Klaus

She is a professor and the Chair of the Communication Department at the University of Salzburg. Her research mainly focuses on communication, journalism and feminist media studies, popular culture, and theories of the public sphere. Her numerous publications include Identitätsräume (2004, with Brigitte Hipfl and Uta Scheer), Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus (2005), and Media Industry, Journalism Culture and Communication Policies in Europe (2007, with Hans Bohrmann and Marcel Machill).

www.uni-salzburg.at/kowi/klaus

### Elke Zobl

Nach Studien der Bildnerischen Erziehung (im Fach Bildhauerei), Germanistik, Gender Studies und Kunst- und Kulturwissenschaften (Salzburg, Wien und North Carolina), erhielt sie 2004 ihr Doktorat an der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Von 2000-2006 forschte sie an der Universität of California San Diego, 2007-2011 war sie Inhaberin eines Herta-Firnbergs Postdoc-Stipendiums am Fachbereich Kommunikationswissenschaft (Universität Salzburg). Seit Mai 2011 ist sie Assistenzprofessorin am Fachbereich Kommunikationswissenschaft und am Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst (Programmbereich Contemporary Arts & Cultural Production).

Projekte u.a.: “Young women as creators of new cultural spaces” (FWF-Projekt,

2007-2011) und “Feminist Media Production in Europe” (FWF-Projekt, 2008-2012), “Making Art, Making Media, Making Change” (FWF-Wissenschaftskommunikationsprojekt, 2014-2015)

Forschungsschwerpunkte: Zeitgenössische Kunst- und Kulturproduktion, Cultural Studies, Gender Studies.

2010 wurde sie mit dem Wissenschaftsförderpreis der Stadt Salzburg ausgezeichnet.

## Laila Huber

geboren 1980, studierte Kulturanthropologie und Kulturmanagement in Graz und Neapel. Ihre Arbeits- und Interessensschwerpunkte sind partizipative Kunst- und Kulturarbeit, Selbstorganisation, autonome Räume sowie Interkulturalität. Derzeit arbeitet sie an ihrer Dissertation zum Thema kreative Teilhabe im Lebensraum Stadt, im Rahmen des Doktoratskollegs „Kunst und Öffentlichkeit“ (Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst, Universität Salzburg und Mozarteum). Davor war sie Direktionsassistentin der Internationalen Sommerakademie für Bildende Kunst Salzburg (Mai-Sept. 2010). Seit Januar 2011 ist sie ehrenamtlich in der Salzburger Kunstinitiative periscope tätig.

## Sandra Chatterjee

Sandra Chatterjee is a choreographer and cultural studies/performance studies scholar who combines her interests of choreographing, writing, and organizing. She is currently a postdoctoral research assistant at the Department of Art, Music and Dance studies at the University of Salzburg. In her choreography she draws on her training in classical Indian dance – Kuchipudi and Bharatanatyam – Polynesian dance, modern/postmodern dance, and yoga. She is a recipient of the Hawaii State Dance Council’s Choreographic Award and Cultural Preservation Award and holds a PhD in Culture and Performance from UCLA. As an independent choreographer she primarily performs in India and Europe, creating solo work, working with the Post Natyam Collective, and engaging in collaborations with artists such as Eko Supriyanto (Surakarta), P. Senthilkumar (Vienna) and Aditi Biswas (New Delhi). She has been a visiting scholar teaching at UCLA’s Department of World Arts and Cultures and has completed a diploma in Arts and Organisation in Vienna, Austria (University of Vienna and Institut für Kulturkonzepte).

www.sandrachatterjee.net

## Martin Niederauer

Dr. Martin Niederauer studierte Soziologie an der Universität Trier und der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Seine Promotion folgte an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main über „Die Widerständigkeiten des Jazz – Sozialgeschichte und Improvisation unter den Imperativen der Kulturindustrie“. Seit November 2013 ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Tacit Knowing in Musical Composition Process“ am Institut für Musiksoziologie der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

## Nanna Lüth

Nanna Lüth ist Künstlerin, Kunstvermittlerin und Kulturwissenschaftlerin und engagiert sich für eine dekonstruktive und inklusive pädagogische Praxis in und außerhalb von Schulen. Seit 1999 Realisation von Programmen der Kunstvermittlung

u.a. für die NGBK Berlin (1999-2002 als Mitglied der Gruppe Kunstcoop©) und das Edith-Russ-Haus für Medienkunst Oldenburg (2008-12). Seit 2013 Juniorprofessorin für Kunstdidaktik und Geschlechterforschung an der Universität der Künste Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kritische, künstlerische Kunst/Pädagogik, queer-feministische und dekoloniale Perspektiven im kulturellen Feld, Visuelle Studien/Repräsentationskritik.

www.nannalueth.de, www.udk-berlin.de/sites/kunstdidaktik

## Iwan Pasuchin

Forschungsschwerpunkt: Kreativ-partizipative Medienbildung

Akademischer / künstlerischer Werdegang und bisherige Positionen:

– 1989-1998 Studium der Komposition und Musiktheorie an der Universität Mozarteum Salzburg
– Seit 1991 Kompositionsaufträge im Bereich der „ernsten Musik"
– Im Zeitraum 1992-1994 und 2007-2009 Vertonung von Fernsehserien und -filmen – v.a. für große Sendeanstalten wie ORF, ARD, ZDF und SAT1.
– 2002-2004 Doktoratsstudium, Promotion in Pädagogik an der Universität Salzburg.
– 2004 bis 2006 Leitung des Forschungsprojektes „Intermediale künstlerische Bildung".
– Ab 2008 im Zuge der „WeTube"-Initiative Entwicklung, Erprobung und ständige Perfektion einer Methode kreativ-partizipativer Medienbildung.- Seit 1998 Unterrichtstätigkeit an der Universität Mozarteum Salzburg.
– Lehre an der Fachhochschule Salzburg und an mehreren (Kunst-) Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und Österreich.
– Seit 2012 Lehrauftrag für Mediendidaktik im Ausbildungsbereich der Pädagogischen Hochschule Salzburg.
– Seit 2013 Anstellung an der Pädagogischen Hochschule Salzburg am Kompetenzzentrum für Diversitätspädagogik

www.iwan-pasuchin.net

## Christina Tosoni

Christina Tosoni studierte in Klagenfurt, Toulouse und Freiburg im Breisgau, bevor sie für ihre Doktorarbeit im Fachbereich Germanistik nach Salzburg zog.

Am Theater Freiburg betreute sie den Social Media Bereich und wirkte als Dramaturgieassistentin an der Freiburger Inszenierung von Hauptmanns "Ratten" mit. Durch eine Theater-Uni Kooperation inszenierte sie in der studentischen Gruppe *Frischfleisch* szenische Lesungen mit Schauspielern des Theaters.

## Lilia Ubert

Lilia Ubert, geb. 1990 in Polyssajewo, studiert Kunstgeschichte an der Paris Lodron Universität Salzburg und interessiert sich vor allem für die Ausstellungsarchitektur und -praxis der Moderne sowie für zeitgenössische und performative Kunst. Aktuell absolviert sie ein Praktikum am Museum der Moderne in Salzburg.

## Maria Köchler

Maria Köchler wurde 1994 in Oberösterreich geboren und studiert seit Oktober 2012 am Fachbereich Linguistik der Universität Salzburg, wo sie ab Herbst 2015 als Studienassistentin tätig ist. Neben dem ausgeprägten sprachlichen und wissenschaftlichen Interesse ist sie schon seit ihrer Kindheit auch von allen Kunstrichtungen fasziniert. Dies wird was durch eigene Texte bzw. Bilder und langjährigen Musikschulunterricht deutlich und hat sie schließlich an Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst geführt. Abseits des universitären Bereichs ist Maria Köchler in der ehrenamtlichen Flüchtlingshilfe tätig, außerdem arbeitet sie temporär als freie Mitarbeiterin bei der Regionalzeitung Tips Rohrbach.

## Frederik Friesenegger

Frederik Friesenegger, geboren 1977 in Augsburg, absolvierte 2005 an der Akademie für darstellende Kunst Ulm bei Dr. Manfred Jahnke seine Ausbildung als staatlich geprüfter Theaterpädagoge. Seit 9 Jahren ist er freischaffend als Theaterpädagoge, Regisseur und Schauspieler, und als Märchenerzähler und Harfenspieler „Frederik Finn“ in Österreich, Deutschland und der Schweiz tätig (www.frederikfinn.de). Aktuell studiert er Kulturmanagement am Schwerpunkt Wissenschaft & Kunst im Kunstquartier und Kommunikationswissenschaft an der Uni Salzburg.

## Karolin Kautzschmann

Karolin Kautzschmann (25) ist Studentin im zweiten Semester des Masterstudiengangs Geographies of Uneven Development. Mit Begeisterung arbeitet sie mit jungen Menschen, hierbei interessiert sie vor allem die Möglichkeit diese mittels kritischer Kunst- und Kulturvermittlung in ihrer persönlichen Entwicklung zu fördern. Aus diesem Grund belegt sie studienergänzend Kurse am Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst.

## Maximiliane Buchner

Studium der Kunstgeschichte, Geschichte und Romanistik in Salzburg.

Wiss. Volontariat in Denkmalpflege und zeitgenössischer sakraler Kunst (Kunstreferat der Erzdiözese München-Freising, 2009-2011); 2011-2014 Univ.-Ass. am Institut für Kunstgeschichte der Universität Innsbruck. Interdisziplinäre Lehrkonzepte zur Architektur-, Kunst- und Literaturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts. Forschungsschwerpunkte zu Kirchenbau der Moderne, Künstlerhaus und Künstlerkolonie sowie zum Reform-Wohnungsbau.

## Kim Habersatter

Am 23.12.1981 in Johannesburg/ Südafrika geboren, ist Kim Habersatter seit 2009 selbstständig im Kulturbereich mit Atelier, Laden sowie Kunstkursen tätig. (www.raumwerk.at). Im Künstlerhaus Salzburg betreut sie für die „Initiative Architektur“ ebenso die Social Media-Kanäle, wie für den Kulturverein „Das Zentrum“ in Radstadt. An der Universiät Salzburg absolviert sie aktuell ein Bachelorstudium „Recht und Wirtschaft“ mit Studienvertiefung „Kulturmanagement und Kulturelle Produktion“.

## Andrea Kurz

Andrea Kurz studiert Klassische Archäologie (mit mehreren Ausflügen in die Kunstgeschichte) an der Universität Salzburg, wo sie ihre Dissertation verfasst. In der Vergangenheit hat sie bei internationalen Grabungsprojekten in Griechenland, Deutschland und Österreich mitgewirkt und ist derzeit für das Keltenmuseum Hallein tätig. Da sich für sie die gleichzeitige Beschäftigung mit (prä-)historischer und zeitgenössischer Kunst nicht ausschließen, sondern sogar sehr gut ergänzen, ist sie seit 10/2014 Studentin am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft und Kunst. Im Sommer 2015 hat sie ein Volontariat an der Internationalen Sommerakademie für Bildende Kunst Salzburg absolviert.

## Sophia Fischbacher

Studentin des Studienschwerpunkts “Künste und Öffentlichkeiten”

## Elisabeth Skardarasy

Geboren 1990 in Bludenz
2009 bis 2014: Studium der Germanistik an der Universität Salzburg
während des Studiums: Tätigkeit als Studienassistentin und Tutorin am Fachbereich Germanistik und am Kooperationsschwerpunkt Wissenschaft & Kunst der Universität Salzburg
seit Oktober 2014: Doktoratsstudium Germanistik an der Universität Salzburg (Schwerpunkt: Neuere deutsche Literatur)