

Art Education Research No. 7/2013

Nanna Lüth

Zwischen Unterweisung und Selbstbildung. Didaktische Musteranalyse von *Kunst aus*

Dieser Text schlägt eine Doppelbelichtung von Fragen der Repräsentation und solchen der kunstpädagogischen Praxis vor. Das Ziel ist es, die Überschneidungen genau anzuschauen und Diversifizierungsbewegungen anzustossen.

Der Blickwinkel, den ich für die Analyse eingenommen habe, geht «von Kunst aus»¹. Um einen Überblick über den Stellenwert und die Rolle von Kunst in den Fotografien² der Kunstvermittlung zu bekommen, mussten zunächst diejenigen Bilder aussortiert werden, auf denen *keine* Kunst zu sehen ist. Das stellte mich vor die Aufgabe, zu bestimmen, welche Objekte, Situationen oder Handlungen ich als Kunst identifizierte und welche nicht. Angeleitet von den Merkmalen «eindeutiger» Kunstwerke – gerahmten Gemälden auf weisser Wand – achtete ich besonders auf die Formen der Präsentation, auf die Positionierung im Bild und auf die Reaktion der dargestellten Personen auf die Objekte. Notwendig war diese Hilfskonstruktion, da auf den Darstellungen der Kunstvermittlung regelmässig Titel oder Künstler_innen fehlen.³ Es ergab sich ein ausgewogenes Verhältnis von 1021 *Fotografien mit Kunst* gegenüber 1035 *Fotografien ohne Kunst*.⁴ Ich gehe hier einzig auf die 633 *Fotografien mit Kunst und mit Personen* ein (nicht auf Reproduktionen von Kunst oder menschenleere Ausstellungsansichten).

DIE ROLLEN DER KUNSTWERKE

Nach mehrfacher Ansicht der Bildinhalte und -gestaltungen kristallisierten sich acht Rollen der künstlerischen Arbeiten heraus. Die Reihenfolge der metaphorischen Kategorien steht für deren Häufigkeit (Zahlen in Klammern).

- 1) Das Kunstwerk als Studienobjekt (182)
- 2) Das Kunstwerk als Einrichtungsgegenstand (122)
- 3) Das Kunstwerk als Szenerie (80)
- 4) Das Kunstwerk als Modell (59)
- 5) Das Kunstwerk als Kommunikationsanlass (59)
- 6) Das Kunstwerk als Vis-à-vis (und Idol) (51)
- 7) Das Kunstwerk als Gestaltungselement (36)
- 8) Das Kunstwerk als Irritation (14)

Am Ende der Rollenbeschreibungen werden Rückschlüsse auf die didaktischen Methoden und das potenzielle Selbstverständnis der repräsentierten Kunstvermittlung gezogen. Diese beruhen auf der Verknüpfung des visuellen Materials mit museums- und kunstdidaktischen Konzepten (zu deren historischen Verschränkungen vgl. Hartwig 1976; Liebertz 1988: 229ff.; Otto 1998c).

Die Interpretation entlang der Rollen möchte Impulse geben, sich mit den pädagogischen Botschaften der visuellen Darstellungen auseinanderzusetzen. Sie kann von Kunstvermittler_innen als Instrument verwendet werden, um zu überprüfen, ob bestimmte Repräsentationen den eigenen pädagogischen Intentionen und Praktiken entsprechen.

1) DAS KUNSTWERK ALS STUDIENOBJEKT

Auf den meisten Fotografien mit Personen wird das Kunstwerk als *Studienobjekt* inszeniert. Das Werk wird als betrachtungs- und auslegungswürdig eingestuft. Meist sind auf diesen Bildern institutionelle Vermittler_innen zu identifizieren. Häufig werden auch Kinder oder Jugendliche gezeigt, die als Vermittler_innen auftreten. Wenn dabei Blätter in der Hand gehalten werden, sehen die Bilder schulähnlich aus, sie stellen die Referent_innen

1 Diesen Ausdruck hat Eva Sturm geprägt und damit ein «sprechendes und handelndes Fortsetzen von Kunst» beschrieben, das sich an ihrer Bedeutungsoffenheit orientiert und nicht versucht «sie zur Ruhe zu bringen» (Sturm 2002: 23).

2 Zu Beginn der Analyse der Repräsentationsmuster hatte sich das Forschungsteam entschieden, die Fotografien von ihrem direkten Zusammenhang, d.h. den Einladungen, Websites etc., zu isolieren, also von Text und Layout abzusehen.

3 Dadurch unterscheiden sich diese deutlich von den sonstigen Repräsentationen der Institutionen, in denen diese Bezeichnungen grundsätzlich vorhanden sind.

4 Beim wiederholten Interpretieren des Bildkorpus veränderten sich einige Zuordnungen und damit Zahlenverhältnisse. Die Zahlen sind hier lediglich aufgeführt, um eine ungefähre Idee über den Stellenwert der verschiedenen Rollen der Kunstwerke zu geben.



Abbildung 1: Webseite (Detail) Zentrum Paul Klee Bern, aufgerufen 04/2012.



Abbildung 2: Website (Detail) Kunstmuseum Olten, aufgerufen 12/2011.

als vorbereitete und autorisierte Sprecher_innen (vgl. Sturm 1996: 41ff.) heraus (vgl. Abb. 1).

Die Hinzufügung des Kunst-Wissens bedarf einer Vorbereitung. Kindern und Jugendlichen scheint dieses Wissen jedoch schwer zugänglich zu sein, sodass diese tendenziell nur in Gruppen für fähig gehalten werden, Kunst zu vermitteln. Das hierfür notwendige vorbereitende Kunststudium wird durch Momente der Untersuchung von Kunst aus der Nähe dokumentiert. Hilfsmittel – wie Lupen, Fokussierhilfen, ein Fernglas – zur Entschlüsselung von Kunst verweisen darauf, dass hier ein (verborgenes) Wissen durch genaue Untersuchung zu entdecken ist (vgl. Abb. 2).

Auf einigen Bildern dieser Kategorie zeigt eine Person mit dem Finger auf die Arbeit und zum Teil werden die Reaktionen anderer Personen auf diese Geste zu sehen gegeben.⁵ Je nach Haltung oder Gesichtsausdruck des_der Zeigenden entsteht der Eindruck, dass er_sie von einer Arbeit überrascht oder fasziniert ist. Diese Momente des Staunens deuten ein Ergriffensein an, welches mimisch oder gestisch kommuniziert wird (vgl. Abb. 3).

Die Setzung, dass Kunst genau angesehen und besprochen werden muss, lässt auf einen bestimmten Entwurf von Kunstvermittlung schließen. Vermittlung sollte demnach beim Studium von Kunst helfen – einer Kunst, die *gedeutet* und *verstanden* werden will. Historisch betrachtet, wurde im Museum grösserer Wert auf Wissensvermittlung gelegt als in der Schule (vgl. Schwab 2009), in der der Kunstunterricht im Verhältnis zu den übrigen Stoffen bis heute überwiegend einem kompensatorischen Kreativitätsauftrag verpflichtet ist (vgl. Gisbertz 2004: 30; Peez 2002: 29). Schon 1998 stellt der Kunstdidaktiker Gunter Otto Schule und Museum als «Lernorte» im Vergleich nebeneinander (Otto 1998b; vgl. auch Hense 1990). «Belehrungsabsichten» (Otto a.a.O.: 148) in Bezug auf Kunst verortet Otto in den bürgerlichen Kunstvereinen des 19. Jahrhunderts und damit früher als in den Schulen, in denen zu dieser Zeit noch «mathematisch fundierte[r]» Zeichenunterricht stattfand (Otto 1998a: 16). Er schildert, dass «die Lehr- und Lernpraxis in Schulen und Museum eher



Abbildung 3: Aargauer Kunsthaus Aarau/Franziska Dürr/Nicole Röck (Hg.) (2010): *Kunst erleben. Impulse für die Kunstvermittlung*, Baden, S. 127 (Detail).

gegenläufig zu sein [scheint]» (ebd.). Während die Schule durch die Hinwendung zu projektorientierten und schüler_innenzentrierten Unterrichtsformen didaktische Reformen anstrebt, setzt Otto das museumspädagogische Angebot von «Führungen» durch den ‚Fachmann‘ gleich mit «Frontalunterricht im Gehen» (ebd.).

Um genaueres über die lehrer_innenähnliche Position der Vermittlung zu sagen, gilt es jedoch, genauer hinzusehen: Es gibt Abbildungen, die stärker auf instruktive Verfahren oder aber auf konstruktivistische Lernsettings⁶ verweisen.

2) DAS KUNSTWERK ALS EINRICHTUNGSGEGENSTAND

Die Kunst übernimmt in den folgenden Szenarien die Rolle eines Spielgeräts⁷ oder eines Teils der Einrichtung. Diese

⁶ Konstruktivistische Lernbegriffe gehen davon aus, dass Lernen «weniger ein Resultat von Instruktionen als ein selbstgesteuerter Prozess von Sinnkonstruktion [ist]. Dies geschieht sowohl individuell als auch durch Interaktionen (ko-konstruktivistisches Lernen)» (Mörsch 2013: 102f.).

⁷ Um die Vision freiwilliger Museumsbesuche von Kindern wahr werden zu lassen, forderten Weschenfelder und Zacharias, «die Museumspädagogik müßte so organisiert sein, daß sie für das Kinder als Alternative zum Spielplatzbesuch wirken kann» (Weschenfelder/Zacharias 1981/1992: 34f.).

⁵ Vgl. den Beitrag von Stephan Fürstenberg in dieser Ausgabe.



Abbildung 4: Kunstmuseum Thun/Sara Smidt/Dominik Imhof (Hg.) (2010): *Blicke sammeln, ... wenn Laien Ausstellungen machen*, Basel, S. 21 (Detail).

Rolle zieht Verhaltensweisen nach sich, die von den traditionellen musealen Vorgaben abweichen. Handlungen, die im Ausstellungsraum normalerweise streng verboten sind, werden plötzlich zugelassen:⁸ Unter anderem sind Kinder in Schlafsäcken, kletternde Jugendliche und essende Erwachsene zu sehen; sehr junge Besucher_innen laufen oder hüpfen durch die Ausstellung. Eine ungewohnte Bewegungsfreiheit illustriert die Überwindung des musealen Regelwerks (*Leise sein! Bitte nicht berühren! Fotografieren, essen und trinken verboten!*).⁹

Für Erwachsene sehen die Transgressionen etwas anders aus. Sie werden in lockerer Körperhaltung, mit Händen in den Hosentaschen, an die Wand gelehnt oder beim Durchwandern der Ausstellung ohne klares Ziel gezeigt. Die Kunst zu berühren oder zu fotografieren, ist in diesen Bildern erlaubt.¹⁰

Auf einigen Fotografien sind ausladende Objekte zu sehen, die ansonsten im *White Cube* unerwünscht sind: grosse Papiertüten, Bauklötze, eine Staffelei, ein Besen, Paddel (vgl. Abb. 4). Weitere Beispiele zeigen Szenen, wie sie auch bei der Auswahl von Mobiliar oder bei der Einrichtung einer Wohnung vorkommen: Eine Frau, die die Oberfläche eines schwarzen Kubus¹ berührt und vier Personen in Arbeitskleidung, die in einem Innenraum vor einer Art Gerüst stehen (Abb. 5). Die Betonung des materiellen Aspekts bzw. des unfertigen Zustands der Kunst, profanisiert sie bis zu einem gewissen Grad.



Abbildung 5: Kunst Halle St. Gallen (Hg.) (2012): *Handreichung für Lehrer_innen* (Titelfoto), zu den Ausstellungen Amalia Pica «Chronic Listeners» und Karsten Födinger «C30/37; XD1, XF2» (28.01.-01.04.2012). Foto: Kunst Halle Sankt Gallen, Gunnar Meier.

Durch die Lockerung der Regeln entstehen Situationen, die für Entspannung und Vergnügen stehen sollen; in den Bildern mit dem *Einrichtungsgegenstand Kunst* wird eine heitere Stimmung suggeriert. Die Fotografien, die das Kunstwerk als Spiel- oder Einrichtungsgegenstand zeigen, vermitteln dem Publikum, dass es sich wohlfühlen soll, dass der Kunstraum ungeahnte Möglichkeiten bietet und ein zweites Zuhause werden kann. Diese Idee macht Anleihen bei der Spiel- und Aktionspädagogik¹¹ sowie bei avantgardistischen Kunstbegriffen, die die Möglichkeiten der Kunst, Kontexte zu verschieben sowie (Wahrnehmungs-)Gewohnheiten und Regeln umzudeuten, betonen.

Die Ankündigung der spielerisch-lustvollen Umnutzung der Kunsträume stellt die Vermittlung vor die Aufgabe, eine gute Gastgeber_in und unsichtbare Spiel-leiter_in zu sein. Denn das Überschreiten der Grenzen der herkömmlichen Nutzung erfordert eine verstärkte Kommunikation vonseiten der Vermittlung in die Institution hinein. Zusätzlich ist dieser Ansatz paradoxerweise angewiesen auf die traditionell fortgeschriebenen Regeln des Verhaltens im Museum. Denn: «Lässig, gesellig und aktiv zu sein, sieht das Museum in aller Regel (noch) nicht vor» (Breithaupt 1990: 21).

⁸ Seit den 1970er Jahren besteht der Anspruch, dass Museen sich öffnen und bspw. als *Community Center* dienen sollen. Ein Beispiel für eine zweite Welle der Öffnung des Museums für gesellschaftliche Belange war das Pilotprojekt *The Open Museum* in Glasgow, das 1990 begann.

⁹ Vgl. auch den Beitrag von microsillons in dieser Ausgabe. Die meist ungeschriebenen Verhaltensregeln im Museum werden ausnahmsweise für besuchende Schulklassen ausbuchstabiert: «Der Lehrer und die Begleitpersonen achten darauf, dass die Schüler die Kunstwerke nicht berühren, die Räume nicht verschmutzen und andere Besucher bei deren Rundgang nicht stören. Sie sorgen dafür, dass die Schüler sich ruhig verhalten (weder laufen noch schreien). [...]» (<www.musee-untertinden.com/das-museum-gebrauchsanweisung.html>, aufgerufen 10/2012).

¹⁰ Wenn Berührungen von Kunstwerken gezeigt werden, handelt es sich ausnahmslos um Skulpturen oder interaktive Geräte. Für Malerei und andere gerahmte Werke bleibt das Verbot bestehen.

¹¹ «Spielerische Aktionen [...] werden lustvoll ausgeführt, weil sie das Lernen mit dem Vergnügen verbinden. [...] Die kreativen Spiele [...] sollen Bewußtseinsprozesse in Gang setzen, durch die die Teilnehmer sich selbst verwirklichen, Aggressionen abregieren und zugleich sozial lernen können» (Eid/Langer/Ruprecht 1994: 107f.).



Abbildung 6: Kunsthalle Basel (2011): *Lautstark 3. Kunst hören*, Dokumentation, S. 5 (Detail).



Abbildung 7: Website (Detail) Kunsthaus Zürich, aufgerufen 04/2012.

3) DAS KUNSTWERK ALS SZENERIE

Unter dem Stichwort *Szenerie* wurden die abgebildeten künstlerischen Arbeiten gruppiert, wenn sie wie ein Bühnenbild wirken. Sie übernehmen eine Kulissenfunktion bei Aufführungen, Dreharbeiten oder für Gruppenfotos. Bei musischen Aufführungen wie Tanz, Gesang, Konzert oder Poetry-Slam wird dieses Potenzial der Werke verstärkt genutzt (vgl. Abb. 6).

Die Attraktivität der Ausstellungsobjekte wird ausserdem für Gruppenbilder von Kindern genutzt. Die Aufstellung, die davor eingenommen wird, hat selten etwas mit der Kunst zu tun. Einzig die Entscheidung *für ein bestimmtes Objekt* im Hintergrund scheint hier ihren Ausdruck zu finden, d.h. die Arbeit wurde vermutlich ausgewählt, weil sie den meisten der Anwesenden gefiel oder weil sie als Hintergrund geeignet (z.B. gross und fotogen) schien. Mit der Entscheidung, sich in einer bestimmten Umgebung zu fotografieren, geht also ein Urteil der Wertschätzung einher.

Kunstvermittlung inszeniert sich – unter Beteiligung anderer kultureller Akteur_innen und Sparten – in den Momenten dieser fotografischen Aufnahmen. Auffällig ist nämlich, dass sich keine Kunstvermittler_innen auf diesen Bildern identifizieren lassen. (Die einzige Ausnahme bildet die Selbstdarstellung der Vermittler_innen des Kunsthauses Zürich auf Abb. 7.)

Die Auswahlprozesse, die zur gewünschten *Hintergrundkunst* führen, lassen das Konzept von Kunstvermittlung als Geschmacksbildung anklingen.

Ähnlich beschreiben Klaus Weschenfelder und Wolfgang Zacharias die Effekte einer musealen Fotoaktion in Lodz (1976), während der «moderne Kunst» dem dortigen «Industriearbeiter-Publikum» zugänglich gemacht werden sollte (Weschenfelder/Zacharias 1992: 276). «Das Museum entschloß sich zu einer Vermittlungsstrategie, die davon ausging, daß sich erste Annäherung an die Objekte am ehesten über emotionale, individuelle Auswahlentscheidungen erreichen läßt. Ähnlich wie das

Erinnerungsfoto vor einem Ausflugsziel, vor dem eigenen Auto zusammen mit Freunden usw. wird hier eben Kunst gewählt.» (ebd.).

Durch die Organisation von Aktionen, die verschiedenen Vorlieben entgegenkommen, besteht für die Kunstvermittlung die Chance, dass deren Besucher_innen auch an der derart kontextualisierten Kunst Geschmack finden.

4) DAS KUNSTWERK ALS MODELL

Dieser Bildtyp hängt sehr eng mit einem – in dem vorliegenden Material – weit verbreiteten Vermittlungsformat zusammen, das man als *Kunstnachahmung* bezeichnen könnte. Dabei wird – mit oder ohne Hilfsmittel – eine künstlerische Arbeit von den Besucher_innen nachgestellt. Als weitere Formen der Nachahmung wurde das Zeichnen oder Farbplättchen-Auslegen nach dem Original festgestellt (vgl. Abb. 8).

Beide Vermittlungstechniken – also die performative oder gestalterische Aneignung – nehmen Bezug auf die äussere Erscheinung der Arbeit, die zum Verständnis mit abgebildet ist. Vermittler_innen halten sich von der nachzubildenden Kunst und der Performance fern. Damit simulieren diese Bilder Inszenierungen, bei der die Regie von einem Standpunkt ausserhalb des Kameraausschnitts Anweisungen gibt. Zugleich sind niemals Zuschauer_innen zu sehen, sodass man entweder davon ausgehen kann, dass die Handlungen ihren Selbstzweck im Vollzug erfüllen oder dass die Anwesenheit der Kamera Grund genug für die Aktionen ist. Sieht man die Dokumentar fotografien von Kunstwiederholungen in Form von bildnerischen Verfahren, dann scheint es in diesen Handlungen mehr um den Nachvollzug von Bewegungen (etwa beim Farbauftrag) zu gehen, weniger um die Produktion eines *Artefakts*. Eine solche Gewichtung lässt sich mit Adelheid Staudtes Konzept einer ästhetischen Erziehung, bei der *ästhetisches Verhalten* im Zentrum steht, in Verbindung bringen (vgl. Gisbertz 2004: 24).



Abbildung 8: Präsentation der Vermittlungsangebote (Detail), Haus für Kunst Uri (o.J.).

Komplexe Installationen oder Ansammlungen von Objekten veranlassen häufig ein *Re-Enactment*¹² als Gruppe, wobei die beteiligten Personen einzelne Elemente des Kunstobjekts mit ihrem Körper nachstellen. Dabei kommt es zu sportlichen Verrenkungen, bei denen die Körper der Besucher_innen wachsgleich und biegsam wirken. Diese Fotografien scheinen zeigen zu wollen, dass die Besucher_innen über ihre Grenzen hinausgehen und sich physisch anstrengen, um der äusseren Gestalt des jeweiligen Kunstwerks ähnlich zu werden.

Für die künstlerischen Arbeiten bedeutet ihre Rolle als *Modell*, dass sie in einem anderen Medium verdoppelt werden. Diese Verdoppelung ist jedoch ambivalent zu bewerten. Einerseits gewinnt die Kunst so symbolisch an Gewicht (ihr wird Leben eingehaucht), andererseits könnten Differenzpotenziale¹³, die insbesondere abstrakten,

¹² *Re-Enactment* bezieht sich ursprünglich auf das Nachspielen von historischen Ereignissen als Teil der Populärkultur. Es geht dabei um die bestmögliche, detailgetreue Wiedergabe der Abläufe an Originalschauplätzen. Inke Arns hat im Unterschied dazu die gleichnamige künstlerische Praxis so charakterisiert: «artistic re-enactments are not an affirmative confirmation of the past; rather, they are *questionings of the present* through reaching back to historical events that have etched themselves indelibly into the collective memory» (Arns 2007: ohne Seitenangabe).

¹³ «Kunstwerke stellen Behauptungen dar, verfassen Positionen, die erstaunlich, fragwürdig, komplex, verschlüsselt, unverständlich oder anregend in Gewohnheiten einbrechen und Weltauffassungen irritieren können. Die transkulturellen Differenzen, die darin zu Tage treten, provozieren, wenn sie von Kunstvermittlung unterstützt werden, die Vervielfältigung von Auffassungen» (Trunk 2012: 224).



Abbildung 9: Website (Detail) Fotomuseum Winterthur, aufgerufen 04/2012.

konzeptuellen oder nicht-westlichen Kunststilen zugesprochen werden, durch eine eilige Wiederholung eingeebnet und verharmlost werden.

Die weitverbreitete Präsenz des *Kunstwerks als Modell* und der entsprechend motivierten kreativen Übungen lässt sich mit der pädagogischen Debatte um Mimesis in Verbindung bringen (vgl. Schumacher-Chilla 1995). Mimetische Ansätze werden in der Kunstpädagogik als Mittel der *Selbst-Bildung* verstanden. Georg Peez hat sie folgendermassen zusammengefasst: «Vom pädagogischen Standpunkt der Vermittlung aus lässt sich Lehren häufig nicht ohne Anteile der Anregung zum ‚Nachmachen‘ denken. [...] Imitationslernen ist eine zentrale Form der Weltaneignung, die sich die Pädagogik zunutze macht» (Peez 2001: 110). Er listet zudem die Vorbehalte gegen mechanische Reproduktionen von Vorbildern auf und bietet eine Unterscheidung an: «Bildungsrelevant ist das Nachahmen allerdings erst dann, wenn es die Qualität eines mimetischen Vorgangs erreicht. [...] Mimesis ist als ein intensives Nachahmen mit innerer Anteilnahme zu verstehen» (Peez 2002: 112).

Die in dieser Präzisierung enthaltene Abwertung als *blasse Imitation* oder «*Mimicry*» (Spivak 2012: 46) kann als «Abwertung von Lernformen wie Imitieren, Kopieren oder Auswendiglernen» gelten, die «die koloniale Behauptung westlicher Überlegenheit gegenüber nicht-westlichen Lernzugängen unterstützt» (Mörsch 2013: S. 108, Fn. 4).¹⁴

5) DAS KUNSTWERK ALS KOMMUNIKATIONSANLASS

Kunst bietet in den vorliegenden Fotografien vor allem Anlass zum Austausch und zum Gespräch. Dabei kommt es nicht unbedingt darauf an, dass die miteinander kommunizierenden Menschen die Kunst betrachten. Wichtiger ist in diesen Bildern, dass die Personen sich *einander* zuwenden; künstlerische Arbeiten rahmen das Geschehen.

¹⁴ Wobei Peez auch das «Trainieren bestimmter technischer Fähigkeiten [beim Herstellen von Werkkopien beispielsweise] von Zeit zu Zeit für durchaus sinnvoll» hält (Peez 2002: 112).



Abbildung 10: Website (Detail) Aargauer Kunsthaus Aarau, aufgerufen 12/2011.

In Abbildung 9 scheint es sich um eine informelles Gespräch bei einer Eröffnung zu handeln, das heisst die Kunst initiiert ein soziales Ereignis, bei dem die beiden Personen sich unterhalten. Als Träger einer *kultivierten* Atmosphäre bleibt sie jedoch unscharf hinter den beiden, sich im Gespräch befindlichen Personen sichtbar.

Von anderen Abbildungen verspricht die Institution sich – bzw. den Personen, die sie durch ihre Öffentlichkeitsarbeit adressiert – einen positiven Einfluss von Museumsbesuchen auf die (nonverbale) Verständigung von Paaren. Die angebliche paarbildende Wirkung hat dazu geführt, dass einige Institutionen Single-Abende im Museum anbieten. Daher gibt es Fotografien, die Kunst als Grundlage des gepflegten Flirts in Szene setzen. Kunst scheint ein unverfängliches Gesprächsthema darzustellen; die Galerie wird zum Ort des Zusammentreffens mit attraktiven, heterosexuellen Geistes- und Geschmacksverwandten. Kunst ist als Kommunikationsanlass demnach in der Lage, die Verbindung zwischen zwei oder mehreren Personen herzustellen oder zu verstärken.

Auch auf den Fotografien des *Kunstwerks als Kommunikationsanlass* waren keine Vermittler_innen zu identifizieren. Diese Tatsache kennzeichnet eine historische Situation, in der von einer grundlegenden Fähigkeit von Lai_innen, *ohne Hilfestellung* angesichts von Kunst zu kommunizieren, ausgegangen wird.

Diese Auffassung existierte im 19. Jahrhundert so noch nicht. So entstand bei der Gründung der Kunstvereine ein Vermittlungsproblem: «Die kunstsinnigen Bürger sollten und wollten über Kunst kommunizieren» (Otto 1998c: 161). Aus dem wachsenden Bedürfnis nach *Kunstkennererei* entstanden sowohl ironisch als auch ernst gemeinte Angebote, wie die Publikationen *Anleitung zur Kunstkennerenschaft oder die Kunst, in drei Stunden ein Kenner zu werden* (1834) des Kunstvereinssekretärs Detmold, die 60 allzeit nutzbare Kunsturteile enthält, oder Alfred Lichtwarks *Übungen zum Betrachten von Kunstwerken* (1897).

Was aber ist die Aufgabe von Kunstvermittler_innen heute, wenn Kunst von alleine und unvermittelt Flirts und Verständigung hervorruft?



Abbildung 11: Website (Detail) FRIART Fribourg, aufgerufen 05/2012.

Vermittlung wäre in diesem Fall als Besucher_innen-Service zu verstehen und demnach als verantwortlich für die Pflege eines kommunikationsfreudigen Publikums.

6) DAS KUNSTWERK ALS VIS-À-VIS (UND IDOL)

Kunstwerke als Vis-à-vis präsentieren die Werke als Gegenüber von Besucher_innen. Dabei ist die Entfernung zwischen Betrachter_innen und Kunstwerk bedeutsam. Die Blicke der Besucher_innen sind klar auf das Gegenüber ausgerichtet, sodass man Konzentration und intensive Wahrnehmung der Arbeiten zu sehen meint. Im Fokus steht die visuelle Rezeption ohne jede Vermittlung oder Ablenkung – das sogenannte *reine* oder *unschuldige Sehen*.¹⁵

Im Unterschied zum *Kommunikationsanlass Kunst* wird hierbei offenbar nicht gesprochen, auch wenn mehrere Personen abgebildet sind (vgl. Abb. 10). Die Ruhe, die die Fotografien durch die stabile Körperhaltung der gezeigten Personen und die eindeutige Blickbeziehung ausstrahlen, rufen Assoziationen zum Begriff der Kontemplation hervor. Das damit angesprochene *passive*, vermeintlich unvoreingenommene Sehen gilt als Basis bürgerlichen Kunstgenusses – die entsprechende Technik wird gelernt oder anders gesagt, sie ist Teil bürgerlicher Sozialisierung.

¹⁵ «Die ganze Malerei hängt davon ab, ob es uns gelingt, das wiederzuerlangen, was ich die Unschuld des Auges nennen möchte. Damit meine ich eine Art von kindlicher Wahrnehmung, mit der wir Farbflächen als das wahrnehmen, was sie sind, ohne Bewusstsein dessen, was sie bedeuten – wie ein Blinder sie sehen würde, wenn er plötzlich sehen könnte» (Ruskin 1857, o. S.)



Abbildung 12: Kunstmuseum des Kantons Thurgau/Ittinger Museum/Kartause Ittingen (o.J.): *Mehr sehen, mehr wissen*. Wegweiser durch die Museen in Ittingen, Broschüre (Titel).

Auffallend ist, dass dieses Eintauchen in Kunst bei Erwachsenen und Kindern sehr unterschiedlich aussieht. So ist die Distanz zum Kunstwerk offensichtlich etwas, was erst mit dem Alter zunimmt. Die (respektvolle) Distanz steht für eine Würdigung des Wertes der Kunst, die von jüngeren Besucher_innen noch nicht vollständig beherrscht wird. Diese nehmen beim Betrachten ebenfalls eine stabile Körperhaltung ein, befinden sich jedoch in grösserer Nähe zu den betrachteten Arbeiten.

Einen Schritt weiter geht das bewundernde Anschauen, das die Kunst zum Idol erhöht (vgl. Abb. 11). In den sehr seltenen Fotografien, die Kunstwerke als Objekt der Anbetung präsentieren, beruht der Effekt, neben einem Aufschauen zum Kunstwerk, auf einer kontrastreichen Lichtführung und/oder leuchtenden Farbgebung.

Eine Vermittlung, die das Ziel verfolgt, die Selbst-Einführung in rituelle Handlungen und mystische Erlebnisse mit Kunst zu ermöglichen, müsste möglichst stabile Blickachsen komponieren und störungsfreie Räume schaffen.

7) DAS KUNSTWERK ALS GESTALTUNGSELEMENT

Bei der Repräsentation von *Kunst als Element der Gestaltung* steht deren Ästhetik im Zentrum. Es gibt drei Fassungen von *Kunst als Gestaltungselement*:

1. Kunst im Hintergrund: die Kamera *blickt* den fotografierten Personen über die Schultern;



Abbildung 13: *Einladung staunen, erleben für Lehrer_innen u.a.* (Detail Innenseite), Kunstmuseum Chur, 2006.

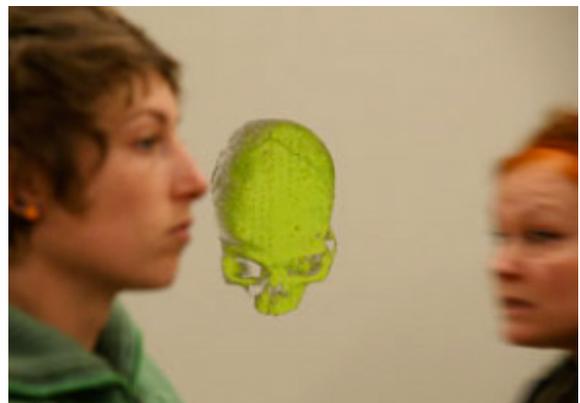


Abbildung 14: *Website (Detail) MAMCO Genève, aufgerufen 05/2012.*

2. Kunst im Vordergrund: die Kamera *blickt* durch diese hindurch oder an ihr vorbei und
3. Kunstwerke als Double.

Im ersten Fall (Abb. 12) verschränken sich die Ebenen der dargestellten Kunst und jene der Personen im Vordergrund zu einem gemeinsamen Bildraum. Man gewinnt den Eindruck, dass die Ästhetik der Kunst sich auf das Publikum überträgt.

Im zweiten Fall (Abb. 13) reiten die Arbeiten in den Vordergrund und die Kamera blickt durch Zwischenräume hindurch. Bei dieser Form entsteht eine Tiefenwirkung, die die repräsentierten Personen deutlich *hinter* die Arbeiten setzt. In einigen Fällen scheinen Ausstellungsobjekte die Besucher_innen zu betrachten (Abb. 14).

Die dritte Variante (Abb. 14), *Kunst als Double*, steht für Fotografien mit Werken, die eine Spiegelfunktion übernommen haben. Eine solche Spiegelung entsteht auf einer Fotografie, wenn Ähnlichkeiten zwischen den Besucher_innen und (Teilen) einer künstlerischen Arbeit eingefangen werden. Die Übereinstimmungen ergeben sich nicht durch performative Wiederholungen (vgl. *Kunst als Modell*, S. 4 f.), sondern durch den Bildaufbau, der farbliche oder formale Analogien herausstellt.



Abbildung 15: Kunstmuseum Luzern (2009): Jahresbericht der Kunstvermittlung, S. 52 (Detail).

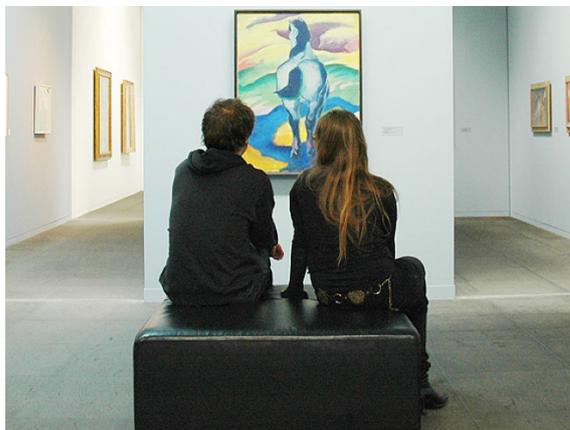


Abbildung 16: Website (Detail), Kunstmuseum Bern, aufgerufen 04/2012.

Die beschriebenen fotografischen Perspektiven wirken aussergewöhnlich und irritieren Sehgewohnheiten. Die Entscheidung der Kunstvermittlungsabteilungen, einige diese Bilder auf dem Titel von Broschüren o.ä. zu platzieren, kommuniziert einen bewussten Umgang mit gestalterischen Effekten. Da Bilder zentral für das Selbstverständnis von Kunstpädagogik sind (vgl. Peez 2002: 116), bekunden die Belege visueller Kompetenz die eigene Professionalität.

8) DAS KUNSTWERK ALS IRRITATION

Vereinzel existiert das *Kunstwerk als Irritation*. Hierfür entwickelt das künstlerische Objekt eine eigenwillige Präsenz, die vermutlich nicht von den institutionellen Akteur_innen beabsichtigt ist.

Hierzu gehören Darstellungen der Kunstvermittlung, die unfreiwillige Anspielungen auf Sexualität enthalten. Im ersten Beispiel handelt es sich dabei um ein Gemälde, das ein nacktes Paar abbildet, wobei eine weibliche Figur die stehende männliche Figur scheinbar im Sprung mit den Beinen umschlingt (Abb. 15).

Bei der zweiten Aufnahme bringt die Tatsache, dass ein sich annäherndes junges Paar ausgerechnet die Rückansicht eines der blauen Pferde von Franz Marc



Abbildung 17: Kunsthaus Glarus (2009): Jahresbericht der Kunstvermittlung, S. 21 (Detail). Bildunterschrift: SchülerInnen auf der Arbeit *More than This* von Kilian Rüthemann, 2009 (Foto: Christa Wiedenmeier).

betrachtet, eine gewisse Komik mit sich (Abb. 16). Insbesondere die Ähnlichkeit zwischen der Frisur der rechten Person mit dem Schwanz des Marc'schen Pferdes erzeugt erotische Andeutungen, die man so verstehen könnte, dass das Gemälde eine Körperlichkeit auf den Punkt bringt, die beide letzten Endes erreichen wollen.

Weitere Beispiele stehen für (drohende) Katastrophen, die durch einzelne Werke thematisiert werden. «Ungemütliche» Motive erzeugen eine besondere Spannung, solange sie von den Akteur_innen auf den Fotos unbemerkt bleiben (vgl. Abb. 17).

Die Szenen mit *Kunstwerken als Irritationen* zeigen Momente, die mehr Verstörungen erzeugen als in anderen Bildkategorien. Abgesehen von der damit einhergehenden Sensibilisierung von Wahrnehmung ist diese Bildsorte hilfreich, um zu klären, was aus dem vorliegenden Bildbestand der Vermittlung ausgeschlossen wurde und wie eine kritische und vielfältigere Bildproduktion von und über Kunstvermittlung möglich werden kann. Denn *Kunstwerke als Probleme*, in denen Kunst abgelehnt oder über sie gestritten wird, waren im vorliegenden Bilderpool nicht auffindbar. Obwohl Meinungsverschiedenheiten vor Arbeiten sicher auch für Vermittler_innen in der Schweiz eine alltägliche Erfahrung sind, zeigt nicht zuletzt diese Auslassung, dass eine erhebliche Abweichung zwischen erlebten Situationen und deren Repräsentation besteht (über Konflikte vgl. Landkammer 2009; Lehmann/Scheschonk 2011; Wienand 2009).

Es ist nur ein kleiner Schritt von der Repräsentation des *Kunstwerks als Irritation* hin zum *Kunstwerk als Problem*, bspw. wenn man bei den letztgenannten «gefährlichen» Werken ängstliche Reaktionen, Peinlichkeit oder Unbehagen in die Bilder imaginiert. Letztlich würde sich aber – wenn auch die unglamourösen, langweiligen, anstrengenden und unangenehmen Seiten der edukativen Arbeit zu Tage treten dürften (vgl. Sternfeld 2010) – an allen Stellen des Darstellungsrepertoires etwas Entscheidendes ändern.

ZWISCHEN UNTERWEISUNG UND SELBSTBILDUNG: RISIKEN UND HOFFUNGSSCHIMMER FÜR DIE KUNSTVERMITTLUNG

Alleine durch die Art und Weise, wie Kunstwerke und deren Rezeption gezeigt werden, kann auf bestimmte museumspädagogische Didaktiken geschlossen werden. Die Repräsentationen verweisen überwiegend auf Konzepte zur Förderung von Eigentätigkeit und Selbstbildung des Publikums, die im Studium oder Spiel, durch Geschmacksbildung, Mimesis, Dialog oder Kontemplation vorangetrieben werden können. Die Mehrzahl dieser in der museumspädagogischen Literatur durchaus gängigen Formate beruht mit ihrer Tendenz zu «offenen Lernformen» auf Erziehungspraktiken der Mittelschicht (Sertl 2007; vgl. Mörsch 2013: 102ff.).

Hierdurch werden Angehörige anderer Schichten systematisch benachteiligt und die Geschichte der Exklusion der Institution Museum kann sich dadurch fortschreiben. Basil Bernstein, auf den sich Sertl bezieht, macht die Benachteiligung von *working-class*-Kindern sehr stark an ihrem unterschiedlich sozialisierten Sprechverhalten fest, welches nicht dem «restringierten Code» entspricht, der bei der Konfrontation mit unschärfer verfassten, «unsichtbaren Erziehungsformen» gefordert ist (Bernstein 1977, zitiert nach Sertl 2007: 86).

Die auffällige Abwesenheit der Vermittler_innen in den Repräsentationen von Vermittlung entspricht diesem Trend: Sertl beschreibt in seinem Text, dass mit dem Aufkommen offener schulischer Lernformen «die Rolle der Lehrer in den Hintergrund tritt. [...] Bernstein berichtet, dass es viele fotografische Illustrationen gibt, die Kinder bei der Arbeit zeigen, aber keine einzige, auf der ein Lehrer zu sehen ist» (Sertl 2007: 6). Die didaktischen Ansätze, welche anhand der hier beschriebenen Repräsentationen wiederholt gezeigt und damit legitimiert werden, bergen vor diesem Hintergrund das Risiko, die Zielsetzung Bildungsgerechtigkeit im Rahmen pädagogischer Museumsarbeit unbewusst zu behindern.

Doch es gibt auch Lichtblicke in der Kunstvermittlung. Ein Kernpunkt der Kunstvermittlungsdiskurse der letzten 20 Jahre ist die Beschäftigung mit Machteffekten verschiedener Sprachregister und Sprecher_innenpositionen. Somit scheint eine von diesen Prinzipien geleitete pädagogische Arbeit geeignet, systematischen, herkunftsspezifischen Benachteiligungen entgegenzuarbeiten. Zudem geben bestimmte Praxisformen, bspw. wenn (ausgehend von künstlerischen Arbeiten) etwas verkörpert, gebaut oder spielerisch erfahren wird¹⁶, auch heterogenen – nicht rhetorischen – Fähigkeiten und Ausdrucksformen Raum.

¹⁶ Jedoch ist auf den Abbildungen noch hinreichend Platz für digitale Medien wie Laptops, Audiorecorder, *Social Media u.a.m.*, die helfen könnten, das Spektrum der Lern- und Dokumentationsformen zu erweitern (vgl. Lüth/Mörsch 2005).

Literatur

- Arns, Inke (2007): «History Will Repeat Itself: Strategies of Re-enactment in Contemporary (Media) Art and Performance. Text zur Ausstellung im KW Institute for Contemporary Art in Berlin, 18.11.2007-13.01.2008», online unter: http://www.agora8.org/reader/Arns_History_Will_Repeat.html (letzter Zugriff: 20.07.2013)
- Breithaupt, Julia (1990): «Das Museum und seine Besucher». In: Marie-Louise Schmeer-Sturm/Jutta Thinesse-Demel/Kurt Ulbricht/Hildegard Viereg (Hg.): *Museumspädagogik: Grundlagen und Praxisberichte*, Göttingen: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 17-23.
- Eid, Klaus/Langer, Michael/ Ruprecht, Hakon (1994): *Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis*, Paderborn/München/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Gisbertz, Jennifer (2004): *Grundwissen Kunstdidaktik Primarstufe*, Donauwörth: Auer.
- Hartwig, Helmut (1976): «Das Didaktische in der Kunst als Problem der Kunstdidaktik». In: Ellen Spickernagel/Birgit Schwalbe (Hg.): *Das Museum. Lernort contra Musentempel*, Gießen: Anabas, S. 52-61.
- Hense, Heidi (1990): *Das Museum als gesellschaftlicher Lernort. Aspekte einer pädagogischen Neubestimmung*, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Landkammer, Nora (2009): «Rollen Fallen. Für Kunstvermittlerinnen vorgesehene Rollen, ihre Gender-Codierung und die Frage, welcher taktische Umgang möglich ist». In: Mörsch/Forschungsteam 2009, S. 147-158.
- Lehmann, Claudia/ Scheschonk, Wilma (2011): «Von Sprachlosigkeiten, (doppelten) Verschiebungen und ‚Retter_innen‘ der Medienkunst. Reflexionen zur Medienkunstvermittlung in der Ausstellung *My-War*». In: Nanna Lüth/Sabine Himmelsbach/Edith-Russ-Haus für Medienkunst (Hg.): *medien kunst vermitteln*, Berlin: revolver, S. 35-39.
- Liebertz, Charmaine (1988): *Kunstdidaktische Aspekte in der Museumspädagogik. Entwicklung und Gegenwart*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (Hg.) (2005): *Kinder machen Kunst mit Medien. Ein/e Arbeits-BDuVchD*, München: kopaed.
- Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.) (2009): *Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes*, Zürich/Berlin: diaphanes.
- Mörsch, Carmen (2013): «Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung». In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, im Auftrag von Pro Helvetia: *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*, online unter: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf (letzter Zugriff: 22.03.2013).
- Otto, Gunter (1998a): «Die Problemlagen: Schule und Museum». In: ders.: *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*, Bd. 2 Schule und Museum, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, S. 15-17.
- Otto, Gunter (1998b): «Schule und Museum. Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten». In: ders. a.o.O. (1998a), S. 147-157.
- Otto, Gunter (1998c): «Fing die Didaktik im Museum an?». In: ders a.o.O. (1998a), S. 159 -165.
- Pädagogischer Dienst des Museum unter Linden (Hg.) (undatiert): «Gebrauchsanweisung für das Museum», Colmar, online unter: www.musee-unterlinden.com/das-museum-gebrauchsanweisung.html (letzter Zugriff: 15.10.2012).

—
Peez, Georg (2002): Einführung in die Kunstpädagogik, Stuttgart: W. Kohlhammer.

—
Ruskin, John (1857/1858): The Elements of Drawing, New York: Wiley & Halsted, online unter: <www.gutenberg.org/files/30325/30325-h/30325-h.htm> (letzter Zugriff: 20.07.2013).

—
Schumacher-Chilla, Doris (1995):  sthetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit, Berlin: Reimer.

—
Schwab, Stephan (2009): «Lernen und Wissenserwerb in Museen». In: Hannelore Kunz-Ott/Susanne Kudorfer/Traudel Weber (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld: transcript, S. 33-43.

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

—
Spivak, Chakravorty Gayatri (2012): An Aesthetic Education in the Era of Globalization, Cambridge/London: Harvard University Press.

—
Sternfeld, Nora (2010): «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?» In: e-flux journal Nr. 14, 03/10, online unter <http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888125.pdf> (letzter Zugriff: 04.01.2012).

—
Sturm, Eva (1996): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin: Reimer.

—
Sturm, Eva (2002): «Das Konzept <Von Kunst aus>». In: BDK-Mitteilungen 4/02, S. 23.

—
Trunk, Wiebke (2012): «Räume für transkulturelle Diversität und Dissens in der Kunstvermittlung». In: Andreas Brenne/Andrea Sabisch/Ansgar Schnurr (Hg.): revisit. Kunstp dagogische Handlungsfelder: teilhaben, kooperieren, transformieren. München: kopaed, S. 213-224.

—
Weschenfelder, Klaus/Zacharias, Wolfgang (1981/1992): Handbuch Museumspädagogik. Orientierungen und Methoden für die Praxis, Düsseldorf: Schwann.

—
Wienand, Kea (2009): «Was darf ich denn überhaupt noch sagen? Überlegungen zu einer nicht normierenden und nicht rassifizierenden Kunstvermittlungspraxis». In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (Hg.) (2009): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zürich/Berlin: diaphanes, S. 125-143.