

Watch this Space!: Position beziehen in der Kulturvermittlung

Basistext für die Fachtagung „Theater – Vermittlung – Schule“

Carmen Mörsch

Vorbemerkung

Anlässlich der Fachtagung „Theater – Vermittlung – Schule“ erging die Einladung an mich, einen *Basistext* zu schreiben. Darin soll ich auf etwa fünfzehn Manuskriptseiten die folgenden drei Themenfelder bearbeiten:

1. **Begriffsklärung: Was verstehen wir heute unter „Kultur“ und „Kultur-Vermittlung“?**
2. **Kontext der Kulturvermittlung: Welche gesellschaftliche Verantwortung trägt Kunst- und Kulturvermittlung heute?**
3. **Bildung und Kultur: Wegweisende Perspektiven für den Dialog zwischen Schule und Theater.**

Der Text wird Ihnen als Teilnehmende der Tagung vorab zugestellt, und Sie haben die Möglichkeit, auf ihn zurückzugreifen: Sich durch ihn zu informieren, sich in Debatten positiv auf ihn zu beziehen, ihn als Legitimation zu benutzen, ihn anzugreifen und zu verwerfen, sich mit Gegenentwürfen von ihm zu distanzieren.

Der Auftrag beinhaltet einen grossen Vertrauensvorschussⁱ und viel Verantwortung. Er ging an mich, der als Leiterin eines Forschungsinstituts zur Kunst – und Kulturvermittlung an einer Kunsthochschule das notwendige Überblickswissen und die nötige Autorisiertheit zugesprochen wird. Er erging an mich auch als klar positionierte Protagonistin im Feld der Kunst – und Kulturvermittlung. Es ist anhand von verschiedenen Publikationenⁱⁱ nachvollziehbar, dass ich Kulturvermittlung als *kritische und selbstreflexive Praxis* erforschen, unterstützen und realisieren möchte. Auch das von mir geleitete Institut ist diesem Grundsatz verpflichtetⁱⁱⁱ.

Daher erhebt der nun folgende Text weniger den Anspruch auf Objektivität, als es die Bezeichnung „Basistext“ vermuten lässt. Eher versteht er sich als Streitschrift und wird in der Hoffnung verbreitet, dass er dazu beitragen kann, dass sich die Diskussionen auf der Fachtagung „Theater – Vermittlung – Schule“ angeregt und produktiv gestalten.

1. Begriffsklärung: Was verstehen wir heute unter „Kultur“ und „Kultur-Vermittlung“?

Es fängt damit an, dass ich die Frage: „Was verstehen wir heute unter „Kultur“? nicht im Sinne einer Definition beantworten kann. Zum einen gibt es in der Gegenwart so viele gleichzeitig wirksame Konzepte von Kultur, dass darüber Handbücher veröffentlicht werden^{iv}. Zum anderen ist mir nicht klar, wer in dieser Frage mit „wir“ gemeint ist. Wen dieses „wir“ jeweils meint, bestimmt massgeblich, welche Kulturbegriffe jeweils ins Spiel kommen. Der Freundeskreis einer Staatsoper oder eines Nationalmuseums mag sich anderen Vorstellungen von Kultur verpflichtet fühlen als das Personal eines gewerkschaftlich organisierten Bildungsprogramms oder die Leitung einer Unternehmensberatung. Oder, um ein dem Anlass entsprechendes Beispiel zu nennen: Der Vorstand des Verbandes der Schweizerischen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer mag andere Vorstellungen von Kultur haben als der Vorstand des Fachverbands Theaterpädagogik in der Schweiz. Oder auch nicht. Fest steht, dass „Kultur“, ähnlich wie „Kunst“ zu den mit Normen aufgeladenen und zu den dementsprechend umkämpften Begriffen gehört. Jemand gilt weiterhin als „kultiviert“, wenn er oder sie im Sinne des Soziologen Pierre Bourdieu^v über eine bestimmte Zusammensetzung von Geschmack und Kenner-schaft verfügt, die sich z.B. über die Kenntnis von Kunstwerken (aller Künste) oder von Design, den Konsum der richtigen Genussmittel bis zu Arten des sich Kleidens, über den Umgang mit den eigenen und anderen Körpern oder über Kommunikationsstile artikuliert. Was jeweils zu diesem Ensemble von Kultiviertheit gehört, unterliegt dem Wandel, wobei eines konstant bleibt: „Kultur“ steht hier für die Unterscheidung bürgerlicher Lebensstile vom Rest, die damit implizit als überlegen und dem Rest zur Orientierung dienend behauptet werden. In diesem Sinne abgrenzend funktioniert die Verwendung des Wortes „Kultur“ schon seit der bürgerlichen Aufklärung im 18. Jahrhundert. Seitdem wird der Begriff, verbunden mit einem kolonial geprägten Weltverständnis, auch ethnisch abgrenzend, im Sinne von „eigener“ und „fremder“ oder „anderer Kultur“, verwendet^{vi}.

Beide Abgrenzungsfunktionen – die von einer gesellschaftlichen Schicht zur anderen und die, welche das vermeintlich „Eigene“ vom vermeintlich „Fremden“ zu unterscheiden sucht – sind, so alt und bekannt sie auch sein mögen, in den gegenwärtigen Verwendungen von „Kultur“ weiterhin wirksam. Daran ändern (bislang) auch neue Formen von AutorInnenschaft und Kulturproduktion durch das Internet oder lange Warteschlan-

gen vor Blockbuster – Ausstellungen wenig. Und auch die oft konstatierte Entleerung des Begriffs durch Komposita wie Unternehmenskultur, Esskultur, Freikörperkultur oder beim Kulturbeutel kann seiner distinktiven Kraft, seiner Fähigkeit, *auf Ungleichheit beruhende Unterschiede herzustellen*, nicht viel anhaben.

Dagegen stehen vergleichsweise jüngere Versuche, den Kulturbegriff zwar weiterhin zu verwenden, ihn jedoch gerade der beschriebenen Distinktionsfunktionen zu entledigen. So plädieren zum Beispiel seit den 1950er Jahren die in England entstandenen Cultural Studies, die brasilianische Befreiungspädagogik oder seit den 1920er Jahren die französische Arbeiterbildungsbewegung für einen erweiterten Kulturbegriff, der Alltagspraktiken und „populäre“ Phänomene, die nicht in einem bürgerlichen Kulturbegriff gefasst sind sondern durch diesen abgewertet werden, einschliesst. Kulturelle Praxis wie ihre Erforschung sollen in diesem Verständnis den Kampf gegen Ungleichheit, zum Beispiel entlang von ökonomischen Verhältnissen oder der Kategorien Geschlecht oder nationale Herkunft unterstützen anstatt diese zu bestätigen und zu reproduzieren. In dieser Tradition stehen auch die kulturpädagogischen Bewegungen im deutschsprachigen Raum seit den 1970er und 1980er Jahren, wie die soziokulturelle Animation in der Schweiz.

Womit wir beim zweiten Teil der ersten Frage angekommen wären, nach dem Verständnis von „Kulturvermittlung“ in der Gegenwart. Wie nicht anders zu erwarten, sind die verschiedenen Ausprägungen von Kulturvermittlung von ähnlichen Spannungsverhältnissen geprägt wie der Kulturbegriff selbst. Dabei grenzt sich im Alltagsgebrauch der Begriff „Kulturvermittlung“ z.B. von dem der Soziokultur genauso wie von künstlerischen Partizipationsprojekten relativ klar ab. Bisher bedeutet „Kulturvermittlung“, dass sich das Vermittlungshandeln jeweils auf Werke, Gegenstandsbereiche und/oder Institutionen der Hochkultur bezieht. Doch diese Festlegung bringt keine wirkliche Eingrenzung des Begriffs mit sich, denn die Formen wie die Funktionen von Kulturvermittlung können auch und gerade mit der Hochkultur als Referenz enorm vielfältig sein. Je nach Ausgestaltung erfüllt Kulturvermittlung eine *affirmative* Funktion, wenn sie Institutionen der Hochkultur und das was sie produzieren, möglichst reibungslos an ein entsprechend initiiertes und bereits interessiertes Publikum vermittelt. Sie erfüllt eine *reproduktive* Funktion, insofern sie bemüht ist, vornehmlich Kinder und Jugendliche für diese Institutionen zu gewinnen und so das Publikum von morgen zu bilden. Sie kann auch eine *kritisch – dekonstruktive* Funktion übernehmen, wenn sie die bestehenden Selbstver-

ständigkeit der Hochkultur und ihrer Institutionen hinterfragt, offenlegt und bearbeitet und die Lernenden mit Wissen ausstatten möchte, das ihnen ermöglicht, sich selbst ein Urteil zu bilden und sich über den eigenen Standort und seine Bedingungen bewusst zu werden.

Und sie kann mitunter auch *transformativ*, im Sinne von gesellschafts- und institutionenverändernd wirken, wenn sie sich nicht mit einer kritischen Hinterfragung begnügt, sondern versucht, auf das, was sie vermittelt, Einfluss zu nehmen und es z.B. in Richtung mehr Gerechtigkeit, mehr kritisches Denken und weniger bürgerliche Distinktion zu verändern^{vii}. Für alle diese Funktionen gibt es Beispiele aus der Kulturvermittlung, auch wenn die affirmative und die reproduktive Funktion bislang und meistens überwiegen. Häufig erfüllen Projekte der Kulturvermittlung mehrere Funktionen gleichzeitig.

Zur Veranschaulichung sei hier das viel diskutierte Projekt „Rythm is it“^{viii} der Berliner Philharmoniker unter dem Aspekt der Funktionen von Kulturvermittlung noch einmal kurz diskutiert. Ein Dreierteam von ChoreographInnen, TänzerInnen und TanzpädagogInnen studierte im Jahr 2003 im Auftrag der Berliner Philharmoniker mit einer Gruppe etwa 250 Berliner SchülerInnen eine Choreographie zu Igor Strawinskis *Le Sacre de Printemps* ein. Dabei besuchten sie auch einmal eine Probe des Musikstücks der Berliner Philharmoniker. Die Choreographie wurde vor 2500 ZuschauerInnen in der Arena Treptow in Berlin aufgeführt.

Der zum Projekt entstandene Film dokumentiert eindrücklich das Vorgehen des Vermittlungsteams: Es geht ihm in erster Linie darum, die SchülerInnen, von denen geschrieben wird, sie entstammten zum grössten Teil „sozialen Brennpunkten“, zum Dranbleiben zu motivieren, um ihnen am Ende das Erfolgserlebnis der kollektiven Leistung, der eigenen körperlichen Erfahrung von Tanz und Musik und des Sichtbarwerdens in einem renommierten Raum der Hochkultur zu ermöglichen. Die hauptsächliche Funktion dieses Projektes liegt sicher im *reproduktiven* Bereich, in der Heranbildung des Publikums von morgen. Jugendlichen, von denen angenommen wird, sie hätten keine Beziehung zu klassischer Musik und zum Ballet, sollte eine positive Erfahrung ermöglicht werden, die im besten Fall dauerhaft zu einer Einstellungsänderung gegenüber diesen Bereichen der Hochkultur führt. Diese Einstellungsänderung soll sie im Sinne bürgerlicher Werte zu ein bisschen „besseren“, ein bisschen leistungsbereiteren Menschen machen. Was dem Projekt gänzlich fehlt, ist die *dekonstruktiv – kritische* Funktion: An keiner Stelle (zumin-

dest im Film nicht sichtbar) wird mit den Jugendlichen diskutiert, was sie da eigentlich einüben, an welcher Stelle sich das Werk, auf das sich die Kulturvermittlung hier bezieht, im Kanon verortet und wo die beteiligten Jugendlichen im Verhältnis dazu stehen. Auch wird mit ihnen nicht darüber gesprochen, was es für die Philharmoniker bedeutet, mit ihnen zusammen zu arbeiten, an welcher Stelle sich hier vielleicht ein Lernen auf beiden Seiten ereignen könne und welche ungeheuren symbolischen Mehrwert die Philharmonie daraus gewinnt, dass sie mit den als „benachteiligt“ markierten SchülerInnen eine in diesem Ausmass öffentlichkeitswirksame Kooperation eingeht. Dementsprechend haben solche Reflexionen auch keine Bedeutung für die formale Umsetzung des Projektes: Die Inszenierung besteht aus bekannten choreografischen Figuren der Arbeit mit grossen (Laien-)ensembles und ist in erster Linie auf Überwältigung des Publikums aus, dessen Vorstellungen von Klassischer Musik und deren Darbietung trotz der Ausführung durch Kinder und Jugendliche *affirmiert* wird: Kein inhaltlicher oder ästhetischer Bruch nirgends^{ix}. Doch hatte das Projekt in Bezug auf die Vermittlung in die Institutionen hinein auch eine *transformative* Funktion: Zum einen gab es vorher keine Vermittlungsprojekte in diesem Umfang im deutschsprachigen Raum, die an ein Orchester geknüpft waren. Auch hat sich ein Bewusstsein für die Möglichkeiten des Einsatzes von Tanz an Schulen durch dieses Projekt ungewöhnlich schnell verbreitet. So kam es zu nachweislichen strukturellen Veränderungen in den Institutionen: Es wurden mehr Projekte des Tanzes an Schulen gefördert, und Orchester machen sich seitdem Gedanken über ihren Vermittlungsauftrag über die Aufführungspraxis hinaus und richten zuweilen auch Stellen für die Vermittlungsarbeit ein^x. Diese Verschiebung im institutionellen Bewusstsein von Schulen und Orchestern ermöglicht es in der Folge, dass auch Vermittlungsprojekte mit anderen funktionellen Schwerpunkten stattfinden können. *Rhythm is it* war im deutschsprachigen Raum ein, wenn auch umstrittener, Vorreiter.

2. Kontext der Kulturvermittlung: Welche gesellschaftliche Verantwortung trägt Kunst- und Kulturvermittlung heute?

Zur Zeit erlebt Kulturvermittlung eine politische Konjunktur, die mitunter als „Boom“ bezeichnet wird, die sich bisher allerdings vor allem rhetorisch und weniger in strukturellen Veränderungen niederschlagen scheint. Unter anderem begründet sie sich durch Beschreibungen über die vielfältigen sozialen Wirkungen der Kulturvermittlung. In ihnen spiegeln sich die bereits beschriebenen, widersprüchlichen Funktionen des Kulturbeg-

riffs deutlich wieder. Einige dieser Wirkungsbeschreibungen seien im Folgenden angeführt^{xi}.

a) Kunst als Modell und Modus zur Wissensproduktion in der Wissensgesellschaft

Heutige und besonders auch zukünftige Gesellschaften sind und werden dynamischer und heterogener sein als die vorherigen. Lebenslanges und informelles Lernen sowie der Erwerb von Schlüsselqualifikationen stehen heute im Zentrum der Diskussion um einen Bildungsentwurf für das 21. Jahrhundert. Der Freizeitbereich als Raum für Bildung erfährt einen Bedeutungszuwachs. Die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur trägt dazu bei, durch die Förderung von „Soft Skills“ eine Haltung zu entwickeln, die diesen Anforderungen im Sinne eines „lebenslangen Lernens“ gerecht werden kann.

b) Kunst und Kreativität als Wirtschaftsfaktor

Im Blick ist hier vor allem der Sektor der Kreativwirtschaft, der sich mit einer Stärkung des kreativen Potentials in der Gesellschaft, eine Investition in die Zukunftsfähigkeit der Kulturindustrie erhofft. Doch auch die ökonomische Aufwertung von Quartieren durch die schlichte Präsenz von Kulturschaffenden, genauso wie der Beitrag des Kunstmarktes zum Bruttosozialprodukt, sind ökonomische Argumente für die Ausbildung künstlerischen Nachwuchses und für kulturell gebildete KonsumentInnen.

c) Kunst macht intelligent

Von Seiten der Neurophysiologie wird das Argument vorgetragen, die frühzeitige Auseinandersetzung mit künstlerischer Produktion führe zu einer besseren Gehirnleistung.

d) Kunst fördert andere Intelligenzen

Von Seiten der Erziehungswissenschaft und der Psychologie wiederum wird die tentative Haltung, die aus künstlerischer Betätigung resultiert und das Potential der Förderung von „multiplen Intelligenzen^{xii}“ als konstitutiv für einen zeitgemässen Entwurf von Schule als „Labor der Zukunft“, in der nicht nur kognitive Fähigkeiten entwickelt werden, gesetzt.

e) Kunst als Bildungsgut

Diese Legitimation basiert auf einem humanistischen Bildungsbegriff, in dem die Künste als wertvolles Bildungsgut verstanden werden, an welches diejenigen, die solches nicht von alleine zu erkennen in der Lage sind, heranzuführen wären. Aus Sicht der Kulturinstitutionen geht es ausserdem um die Heranbildung eines „Publikums von morgen“.

Damit zusammen hängt das Argument der

f) Erweiterung des Publikums aus fiskalischer Verantwortung

Hier steht die Legitimationsfrage einer „Elite-Kunst und Kultur“ im Vordergrund, für einen sehr gebildeten, kleinen Bevölkerungsanteil. Die Bemühungen einer Erweiterung des Publikums gehen von der Annahme aus, dass ein von allen getragenes, durch Steuergelder finanziertes Kunst- und Kultursystem, sich nur durch ein breiteres und heterogenes Publikum legitimieren kann. Damit wiederum zusammenhängend ist das Argument der

e) Inklusion und kulturellen Teilhabe

Der Inklusionsgedanke kritisiert die Tatsache, dass Kunst- und Kulturinstitutionen grosse Teile der Gesellschaft ausschliessen. Geleitet von ethischen Grundsätzen und Demokratisierungsgedanken im Sinne einer gerechteren Gesellschaft sollen diese, bislang ausgeschlossenen Gruppen durch Bildungsangebote an das vorhandene Kunst- und Kulturangebot herangeführt werden, ohne dass sich dieses und seine Institutionen dafür zwangsläufig verändern müssten.

f) Mitbestimmung und Mitgestaltung

Diese Legitimation geht über die Feststellung der Notwendigkeit von Inklusion und Teilhabe hinaus und fordert im Kontext der Emanzipation und Selbstbestimmung die aktive Mitgestaltung vorhandener Praktiken und Ästhetiken des Kunst- und Kultursystems. Der gesellschaftlichen Entkoppelung der Künste von gesellschaftlichen Realitäten soll entgegen gewirkt werden.

g) Kunst und Kultur als Werkzeug

Der Beschäftigung mit Kunst und Kultur werden Potentiale für die Bekämpfung von gesellschaftlichen und sozialen Problemen zugeschrieben. Das Bilden mit Kunst wird hier von unterschiedlichen Seiten (von politischen EntscheidungsträgerInnen und ihren Behörden über Stiftungen bis zu AktivistInnen) gezielt in verschiedenen Kontexten eingesetzt: im Gesundheitswesen, zur Bekämpfung von sozialer Ungleichheit, Gewalt, Sexismus, Fundamentalismus oder Rassismus, als Werkzeug zur Verstärkung und Sichtbarmachung von Forderungen.

Angesichts dieser vielfältigen Wirkungsbeschreibungen könnte es verwundern, dass Kulturvermittlung nicht sofort an oberster Stelle auf der Prioritätenliste von jedem denkbaren Bildungsplan erscheint. Doch handelt es sich bei ihnen um Beiträge in einer kontrovers geführten Debatte. Sie sind ihrerseits ebenso bedenkenswerten Kritiken ausgesetzt, die sowohl auf die ihnen innewohnenden unhinterfragten Voraussetzungen als

auch auf möglicherweise nicht mitbedachte Konsequenzen der Wirkungsbeschreibungen abzielen .

Eine der häufigsten Kritiken bezieht sich auf die

a) Instrumentalisierung von Kunst

Das Potential der Künste liegt aus dieser Perspektive gerade in der Auseinandersetzung mit dem Nutzlosen, nicht Verwertbaren, Provozierenden, Unbequemen, Unwägbar, Differenten, sich Verweigernden. Initiativen wie der „Kompetenznachweis Kultur“ sind daher beispielsweise in der Hinsicht kontraproduktiv, da sie die Förderung der Kulturvermittlung zu offensiv an deren Nutzen für den Arbeitsmarkt knüpfen. Stattdessen sollte offensiv für die Wichtigkeit offener, und nicht auf Verwertbarkeit angelegter Bildung argumentiert werden. Genau wie die Kunst braucht auch die Kulturvermittlung eine gewisse Autonomie.

Insbesondere das Postulat von Kunst und „Kreativität“ als Wirtschaftsfaktor bedeutet eine

b) Ökonomisierung von kultureller Arbeit und Bildung ohne Chance auf Hinterfragung kapitalistischer Voraussetzungen.

Das Paradigma der „Chancengleichheit“, das häufig mit dem Inklusionsgedanken in der Kulturvermittlung gekoppelt ist, naturalisiert implizit das Paradigma des Wettbewerbs. Nicht gefragt wird dabei nach den Leuten, die gar nicht in die Schleife des „Lebenslangen Lernens“ hineinkommen wollen, für die das Bilden mit den Künsten vor allem qualifizieren soll. Dagegen wird bspw. die „Fähigkeit zur Kritik“ nur als eine Unterkompetenz bei den „sozialen Kompetenzen“ im Kompetenznachweis Kultur der deutschen Bundesvereinigung für kulturelle Jugendbildung^{xiii} aufgeführt. Jedoch kann die intensive Beschäftigung mit Kunst und Kultur möglicherweise auch zu exzessiver und offensiver Faulheit und der Verweigerung von stupider Lohnarbeit anstatt zu mehr Leistungsbereitschaft führen. Davon ist in den Legitimationstrategien allerdings nirgendwo die Rede. Es ist auch festzustellen, dass zumindest bis dato die Präkarisierung von sogenannten „Kreativen“ bestehen bleibt, trotz oder vielleicht gerade wegen der Aufwertung ihres Arbeitsfeldes. Im Kontext einer Deregulierung von Märkten und sozialen Systemen eignen sie sich mit den ihnen zugeschriebenen Attributen wie flexibel, risiko- und leistungsbereit, selbstbestimmt, selbstbeauftragt und selbstverantwortlich ausgezeichnet als Rollenmodelle^{xiv}. Die treibende Kraft der Förderpolitik ist hier weniger Selbstbestim-

mung und Emanzipation, sondern die Idee, dass Menschen mit diesen Attributen dem System weniger zur Last fallen. Dies ist der eigentliche Bildungsinhalt des Bildens mit den Künsten.

c) „Kreativität“ als Gegenstand der Hirnforschung ist vom gleichen Leistungs- und Wettbewerbsparadigma durchdrungen.

Diese konzentriert sich ausschliesslich auf die Entwicklung von Individuen, ohne gesellschaftliche Zusammenhänge zu thematisieren und ist dabei biologisch und positivistisch. Zudem tendieren die in diesem Kontext erscheinenden Veröffentlichungen dazu, konservative Konzepte von kanonisierter Hochkultur absolut zu setzen – Schwangere sollen ihren Fötus Mozart vorspielen, nicht etwa Die Goldenen Zitronen.

d) Verwiesen wird auch auf die bereits oben angedeutete koloniale / rassistische Verfasstheit von „Kultur“

Diese Kritik wendet sich gegen einen unkritischen, allzu emphatischen Kulturbegriff, der dessen kolonial-rassistische Konnotation ausblendet:

„Das Aufkommen des Kulturbegriffs ist mit einem Identifizierungsproblem behaftet, weil sich eine „Kultur“ nur im Unterschied zu anderen Kulturen bestimmt. Im Namen der Kultur wird regelmässig die Ablösung traditioneller Werte, die die Moderne charakterisiert, zu Gunsten einer emphatischen Selbststiftungsphantasie umgedeutet, die per se die kulturellen Unterschiede asymmetrisch nach dominanten und inferioren Merkmalen konzeptualisiert. [...] Von daher gibt sich jede Kultur als kolonial zu erkennen.“^{xv}

So muss bei dem Postulat, Kulturvermittlung sei per se gut für „die Menschen“ bedacht werden, dass mit ihr häufig, wenn nicht immer, die zumindest implizite Vermittlung dominanter, bürgerlich – westlicher, auch nationalidentitärer Wertvorstellungen erfolgt. Ein Beispiel für letzteres ist der von 1943 bis 1970 obligatorische Besuch von Schillers Drama „Wilhelm Tell“ für alle achten Klassen im Kanton Zürich. Ein aktuelleres Beispiel ist die Rede der Deutschen Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich der Festveranstaltung „10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien“ in der sie postulierte:

„Kunst und Kultur geben uns ein Gefühl dafür, wo wir herkommen, wo wir zu Hause sind und wie sich unsere Identität zusammensetzt. Sie dokumentieren in hohem Maße Zusammengehörigkeit und fördern den Zusammenhalt einer Gesellschaft. Das heißt also, Kultur ist das einigende Band für unser Deutschland. Deshalb sprechen wir auch nicht umsonst von der Kulturnation Deutschland.“^{xvi}

Umgekehrt birgt das fröhlich-naive Postulat der „kulturellen Vielfalt“ die Gefahr von ethnischer Essentialisierung, da Personen auf die – von aussen zugeschriebenen – kulturellen Praktiken ihrer Herkunftsländer verwiesen werden. Den derart „angerufenen“ Akteuren bleibt kaum etwas anderes übrig, als diese Zuschreibungen zu erfüllen, da ihnen weder ökonomisch noch symbolisch ein anderer Platz innerhalb des kulturellen Feldes gewährt wird^{xvii}.

Dieser kritische Einwurf erhält gegenwärtig eine besondere Brisanz, da nicht erst seit den Anschlägen vom 11. September 2001 eine Verschiebung von „biologischen“ zum „kulturellen Rassismus“ zu beobachten ist. Gewalttätige Übergriffe, staatliche Kontrolle und Medienberichterstattung richten sich seitdem zunehmend an einer Matrix von als „kulturell“ markierten Oppositionen, wie „islamisch kontra abendländisch“ aus^{xviii}.

Damit zusammen hängt das Phänomen der

e) Kulturalisierung politischer Probleme und Verkleisterung von struktureller Gewalt

Diese Kritik richtet gegen die Legitimation, Kultur sei ein Mittel zur Verbesserung sozialer Verhältnisse. Kritisiert wird, dass „kulturelle Teilhabe“ häufig an die Stelle realer politischer Mitbestimmung tritt, dass Kulturprojekte zur Beruhigung und Dekoration und nicht zur Bekämpfung von Problemen dienen und – meistens kostspieligere oder kontroversere – politische Eingriffe wie Gesetzesänderungen oder die Umverteilung von Geld ersetzen. Als Beispiel hierfür sei eine konservative Regierung eines deutschen Bundeslandes erwähnt, die nach ihrem Antritt den regionalen Anti-Rassismus-Initiativen die Gelder kürzte und gleichzeitig die freien Kunstschulen in der Region dazu verpflichtete, Projekte in Hauptschulen „mit hohem MigrantInnenanteil“ durchzuführen^{xix}.

> Der Nachweis der Nützlichkeit ist nicht erbracht.

Vor allem im angelsächsischen Kontext, wo Studien, welche die sozialen Wirkungen von Kunst belegen^{xx}, massive kulturpolitische Konsequenzen nach sich zogen, wird die Kritik geäußert, dass diese Studien nicht wirklich valide seien^{xxi}. Damit einher geht häufig die Forderung, die Finanzierung von Kunst gänzlich von jeglichem Bildungsimperativ abzukoppeln: Die Künste sind nur etwas für zukünftige und gegenwärtige Kunstprofis und als solches erfüllten sie bereits eine wichtige Funktion^{xxii}.

Sieht man von der zuletzt erwähnten Forderung, Kulturvermittlung abzuschaffen, weil Kultur sowieso nur für die ExpertInnen wichtig sei, einmal ab, implizieren die übrigen hier angeführten Kritiken bestimmte Konsequenzen für die Kulturvermittlung.

Und hier komme ich zu meiner Beantwortung der Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung der Kulturvermittlung: Sie besteht aus meiner Sicht darin, jeweils deutlich und begründet Position zu beziehen. Denn die Kritiken einfach zu ignorieren bedeutet nichts weiter, als in einer bestimmten Weise, die durch diese Ignoranz geprägt ist, zu handeln – und schon hätte man wieder Position bezogen, unwillkürlich.

Aus der Perspektive der angeführten Kritiken leite ich für die Kulturvermittlung ein Selbstverständnis als selbstreflexive und kritische Praxis ab. So verstanden, dient sie der Förderung von gesellschaftlicher Emanzipation und Mitbestimmung und damit auch der permanenten (Selbst-) Befragung und Transformation von Kunst, von Kultur und ihren Institutionen. Sie dient Ausbildung von Widerborstigkeit. Sie betont das Potential der Differenz Erfahrung und setzt dem Effizienzdenken die Aufwertung von Scheitern, von Suchbewegungen, von offenen Prozessen und offensiver Nutzlosigkeit als Störmoment entgegen. Anstatt Individuen den Willen zur permanenten Selbstoptimierung als beste Survival-Option anzubieten, stellt sie Räume zur Verfügung, in denen – neben Spass, Genuss, Lust am Machen und Herstellen, Schulung der Wahrnehmung, Vermittlung von Fachwissen – auch Probleme identifiziert, benannt und bearbeitet werden können. In denen gestritten werden kann. In denen so scheinbar selbstverständlich Positives wie die Liebe zur Kunst oder der Wille zur Arbeit hinterfragt werden und eine Diskussion darüber in Gang kommen kann, was eigentlich für wen das gute Leben sei. In denen es daher weniger um lebenslängliches, als um lebensverlängerndes und lebensveränderndes Lernen geht. In denen ausserdem niemand aufgrund von Alter, Herkunft, Aussehen, körperlichen Dispositionen, Geschlecht oder sexueller Orientierung diskriminiert wird und in denen stattdessen parteilich gehandelt wird. In denen daher die Notwendigkeit umgesetzt wird, auch über die eigene Privilegiertheit als KulturarbeiterIn – denn trotz materiellem Mangel gibt es viele Privilegien wie z.B. die richtige Hautfarbe, den Zugang zum richtigen Wissen und zur richtigen Kultur^{xxiii} – zu reflektieren und zu durchkreuzen und sie strategisch für mehr Gerechtigkeit einzusetzen.

Solche Räume kultureller Bildung weisen als konstitutive Merkmale eine Reflexivität gegenüber dem Kulturbegriff und aktiven Widerstand gegen Kulturalisierung von Konflikten und politischen Problemen auf, genauso wie eine Reflexivität gegenüber den mit „Kunst“ verbundenen Wertvorstellungen und Mythen. In ihnen wird die transparente Vermittlung von Werkzeugen zum Lernen betrieben, die Schaffung von Bewusstsein

über die eigenen Kontexte, politische Verhältnisse und über Möglichkeiten der Künste, (auch kollektiv) zu handeln, zu ermächtigen und zu verändern.

Und last but not least, die besonderen Möglichkeiten der Künste, all diesem jeweils eine Form zu geben, die ihrerseits nicht so einfach instrumentalisierbar und inkorporierbar ist wie manche Legitimationen für Kulturelle Bildung.

3. Wegweisende Perspektiven für den Dialog zwischen Schule und Theater

Soweit zu meiner Vision, was die gesellschaftliche Verantwortung der Kulturvermittlung angeht. Doch Position in der Kulturvermittlung zu beziehen, kann selbstverständlich auch zu ganz anderen Schlussfolgerungen führen.

Zum Beispiel kann man den Standpunkt vertreten, Hochkultur sollte durch die Vermittlung nicht hinterfragt und bearbeitet, sondern als etwas Erhabenes kontemplativ genossen werden; Kulturvermittlung sollte in diesem Sinne eine dienende Funktion einnehmen.

Oder: Kulturvermittlung sollte sich den jeweils angenommenen Interessen von Kindern und Jugendlichen möglichst weit anpassen, sie nicht überfordern, sie „da abholen wo sie stehen“ und dabei möglichst noch kompatibel mit dem Lehrplan sein.

Oder: Kulturvermittlung sollte in dem sonst so kognitiv ausgerichteten Lehrbetrieb der Schulen eine Kompensationsleistung in Richtung Entspannung und Körperarbeit leisten.

Oder.

Worauf es mir hier ankommt, ist, dass die jeweiligen Positionen in Kenntnis der fachlichen Debatte transparent gemacht und argumentativ begründet werden. Dies geschieht im Bereich der Kulturvermittlung noch sehr selten. Sie ist in erster Linie ein Praxisfeld, und kritische (Selbst-)reflexion, wenn sie überhaupt stattfindet, bezieht sich bis dato vor allem auf die Frage nach den Methoden. Die Frage, welche Verstricktheiten und Komplizenschaften man jeweils durch das eigene Vermittlungshandeln eingeht, welche Position man durch eine Projektkonzeption, eine TeilnehmerInnenadressierung (oder schon allein durch die Verwendung des von der KonsumentInnenforschung geprägten Begriffs „Zielgruppe“), oder durch die simple Entscheidung für oder gegen den Besuch eines bestimmten Theaterstücks mit einer Schulklasse jeweils unwillkürlich bezieht, wird bisher selten diskutiert.

Für diese Diskussion möchte der vorliegende Text eine Basis bieten.

Die wegweisende Perspektive für den Dialog zwischen Schule und Theater würde aus meiner Sicht daher zunächst weniger in einer weiteren Sammlung von guten Ideen für die Wissensvermittlung und Kooperation liegen. Obwohl diese natürlich auch begrüßenswert und notwendig ist, wenn die Schweiz sich in diesem Bereich am internationalen State of the Art orientieren möchte^{xxiv} .

Die wegweisende Perspektive läge jedoch möglicherweise zunächst einmal in dem Entschluss, sich Zeit und Raum zu nehmen um miteinander an der Beantwortung der Frage zu arbeiten, welche Position man in der Kulturvermittlung jeweils einnehmen will: Welche Bildungsziele, welches Verständnis von Lernen, welche gesellschaftlichen Funktionen möchte man jeweils durch sie erfüllt sehen? Kann in diesen Fragen ein Konsens – z.B. zwischen *einem* Theater und *einer* Schule – erzielt werden, und welche Konsequenzen hätte diese Verständigung für die konkrete Zusammenarbeit?

Ein Praxisbeispiel zum Nachahmen, das in diese Richtung weist, ist für mich das bereits zum sechsten Mal stattfindende Projekt „Watch this Space!“^{xxv}, das von engage, dem internationalen Netzwerk für KunstvermittlerInnen in England seit einigen Jahren betrieben wird. In diesem Projekt verbringen Lehrpersonen eine (bezahlte) Zeit als Mitarbeiterin in einer Kunstinstitution, die Gegenwartskunst zeigt. Die Vermittlungspersonen der Kunstinstitutionen verbringen ebenfalls Zeit in der Schule und arbeiten dort mit. Beide Seiten lernen die Logiken, die Sachzwänge, die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der anderen Institution gut kennen. Auf dieser Basis werden dann Projekte für die gemeinsame Weiterarbeit entwickelt: Welche Fragen sind für beide Einrichtungen von Interesse, was könnten gemeinsame Ziele sein, wie wären diese umzusetzen? Welche Voraussetzungen wären dafür nötig, wie können sie geschaffen werden? Die in der Folge durchgeführten Projekte genau wie die Erkundungszeit in den Institutionen werden von beiden Seiten, unterstützt von einer wissenschaftlichen Begleitung, dokumentiert und ausgewertet. So wird ein gemeinsames Wissen produziert, das eine völlig andere und systematischere Basis für zukünftige Kooperationen bietet als das bislang bei uns übliche Wechselspiel aus Angeboten und Erwartungen aneinander, die dann eben im günstigen Fall erfüllt oder im ungünstigen enttäuscht werden.

Zur Zeit richten wir am Institute for Art Education an der ZHdK eine „Forschungs- und Entwicklungsstelle Kunstunterricht“ ein. Darin soll ähnliches stattfinden, wie in dem eben beschriebenen Projekt „Watch this Space“: Lehrpersonen, Dozierende, Studierende und im Idealfall auch SchülerInnen sollen in gemeinsamen Forschungs – und Entwick-

lungsprojekten die Potentiale der Gegenwartskünste für den Unterricht in der Schule erkunden. Es würde mich sehr freuen, wenn im Rahmen der Fachtagung, für die dieser Text geschrieben würde, eine Kooperation dieser Forschungs – und Entwicklungsstelle an der Schnittstelle von Theater und Schule initiiert werden könnte.

ⁱ An dieser Stelle möchte ich mich bei den InitatorInnen der Tagung noch einmal herzlich für diese Einladung bedanken.

ⁱⁱ Vgl. u.a. Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin, Zürich: Diaphanes.

Mörsch, C. (2006): Kunstcoop©: Kunstvermittlung als kritische Praxis.

In: Viktor Kittlausz, Winfried Pauleit (Hg.): Kunst - Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung. Bielefeld: Transcript

Mörsch, C.(2006): Verfahren, die Routinen stören.

In: Baumann, Leonie; Baumann, Sabine: (Hg.): „Wo laufen sie denn hin?! Neue Formen der Kunstvermittlung fördern“. Wolfenbüttler Akademie Texte, Band 22

Mörsch, C.(2005): Außer Controlling: KünstlerInnen in der Kunstvermittlung.

In: Birgit Mandel (Hg.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: Transcript

ⁱⁱⁱ Zu den Arbeitsprinzipien des Institute for Art Education an der ZHdK siehe <http://iae.zhdk.ch>

^{iv} Eine knappe und gleichzeitig umfassende Einführung in die verschiedenen Konzepte von Kultur bietet Moebius, Stephan (2008): Kultur. Einführung in die Kultursoziologie. Bielefeld: Transcript.

^v Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main 1983

^{vi} „Dieser globale Kulturbegriff erhielt [...] durch Johann Gottfried Herder, insbesondere in dessen von 1784 bis 1791 erschienenen Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, seine für die Folgezeit verbindliche Form. Der Herdersche Kulturbegriff ist durch drei Momente charakterisiert: durch die ethnische Fundierung, die soziale Homogenisierung und durch die Abgrenzung nach außen.“ Vgl. Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Die Veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen. Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995. Abrufbar unter http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (zuletzt abgerufen am 27.7.2010). Siehe hierzu auch die weiter unten angeführte Kritik.

^{vii} Zu diesen vier Funktionen siehe ausführlicher Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts.

^{viii} Ich greife auf dieses Projekt zurück, weil es einen Bekanntheitsgrad erlangt hat, der sicher stellt, dass die meisten hier adressierten LeserInnen sich darunter etwas vorstellen können. Für diejenigen, denen das Projekt neu ist, sei auf folgende Website verwiesen: <http://www.rhythmisit.com> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)

^{ix} Vgl. hierzu auch Seitz, Hanne (2008); Kunst in Aktion. Bildungsanspruch mit Sturm und Drang. Plädoyer für eine Performative Handlungsforschung. In: Ute Pinkert (Hg.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen. Berlin/Milow/Strasburg.

^x So zum Beispiel das Sinfonieorchester in Wuppertal. Vgl. Artikel „Barockige Orchesterklänge im Jumpstyle“, in: Neue Musikzeitung 7/09, 58. Jahrgang, <http://www.nmz.de/artikel/barockige-orchesterklaenge-im-jumpstyle> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)

^{xi} Die folgenden Abschnitte sind in Teilen folgendem Text entnommen: Mörsch, C.: Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung. In: Gaus – Hegener, E.; Schuh, C. (Hg.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche. Oberhausen: Athena.

^{xii} Vgl. Gardner, Howard (1983): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books

^{xiii} „Der Kompetenznachweis Kultur ist ein Bildungsspass für Jugendliche, die sich in der kulturellen Bildung engagieren. Er wurde von der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung entwickelt und dient Jugendlichen als Starthilfe ins Berufsleben. Fachkräfte und Jugendliche erarbeiten in freiwilligen kulturellen Angeboten die Stärken und Kompetenzen, die der/die Jugendliche während der Teilnahme am Angebot erwirbt und zeigt. Dies sind mehr als künstlerische Kompetenzen. Die persönlichkeitsbildenden Entwicklungen, die die kulturelle Bildungsarbeit fördert, bringen beispielsweise Ausdauer, Toleranz, Team- und Kommunikationsfähigkeit hervor. Solche Schlüsselqualifikationen, die die Gesellschaft heute nachfragt, weist der Kompetenznachweis Kultur aus.“ http://www.lkjnds.de/index.php?kompetenznachweis_kultur (zuletzt abgerufen am 4.8.2010)
Weitere Informationen unter <http://www.kompetenznachweis.net> (zuletzt abgerufen am 4.8.2010)

-
- ^{xiv} Siehe hierzu Dalton, Pen (2001): *The Gendering of Art Education*. Berkshire: Open University Press; von Osten, Marion; Spillmann, Peter (Hg.) (2003): *Be Creative – Der kreative Imperativ*. Zürich: Edition des Museum für Gestaltung Zürich; Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (2007): *Die Kritik der Kreativität*. Wien: Turia + Kant
- ^{xv} Stephan Moebius, Dirk Quadflieg (Hg.) (2006): *Kultur. Theorien der Gegenwart*. Wiesbaden: VS Verlag
- ^{xvi} Die gesamte Rede ist nachzulesen unter www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2008/10/2008-10-28-merkel-10-jahre-bkm.html
- ^{xvii} Vgl. u.a. Steyerl, Hito (2007): *Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen*. In: Köchlk, Sylvia, Patulova, Radostina, Yun, Vina: *fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit*. Wien: IG Kultur
- ^{xviii} Pierre-André Taguieff (1998): *Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus*. In: Ulrich Bielefeld (Hg.): *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Hamburger Edition
- ^{xix} Vgl. Mörsch, Carmen (2007): *Im Schatten des grossen K*. In Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (Hg.): *Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen*. Bielefeld: Transcript
- ^{xx} Vgl. U.a. Matarasso, F.: „Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts”, London: Comedia 1997/2000 50 Social Impacts of Participation in the Arts <http://www.institutumeni.cz/res/data/004/000571.pdf> (zuletzt abgerufen am 27.7.2010) oder National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1998): *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London (zu finden unter www.sirkenrobinson.com, zuletzt abgerufen am 27.7.2010)
- ^{xxi} Vgl. Merli, Paola (2002): *Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of Francois Matarasso’s “Use of Ornament?”* In: *International Journal of Cultural Policy*, 8 (1)
- ^{xxii} Vgl. Mirza, Munira: „For art’s sake?“ *Guardian.co.uk*, Freitag, 10. Februar 2006
- ^{xxiii} Siehe hierzu: María do Mar Castro Varela und Nikita Dhawan: *Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus*. In: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 (2009): *KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*. Berlin, Zürich: Diaphanes
- ^{xxiv} So kann man in diesem Fach in Deutschland inzwischen in einigen Bundesländern im Fach Theater die Abiturprüfung ablegen, in der Schweiz dagegen ist es in keiner Schulform als eigenständiges Unterrichtsfach im Curriculum
- ^{xxv} <http://www.engage.org/projects/watchthisspace.aspx> (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)
Ein instruktiver Leitfaden ist als PDF herunterzuladen unter http://www.engage.org/projects/..%5Cdownloads%5C1163220A68_engage_WatchThisSpace_Toolkit_final_v2.pdf (zuletzt abgerufen am 28.7.2010)