STUDIEN ZUR KUNSTVERMITTLUNG 1

KUNST VERMITTLUNG ZEIGEN

REPRESENTING ART EDUCATION

ÜBER DIE REPRÄSENTATION PÄDAGOGISCHER ARBEIT IM KUNSTFELD

ON THE REPRESENTATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE ART FIELD

CARMEN MÖRSCH | SIGRID SCHADE
SOPHIE VÖGELE (HG_INNEN)

CC BY NC ND

zaglossus

STUDIEN ZUR KUNSTVERMITTLUNG 1

Carmen Mörsch | Sigrid Schade
Sophie Vögele (Hg_innen)

Kunstvermittlung zeigen

Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld

Representing Art Education

On the Representation of Pedagogical Work in the Art Field

zaglossus

CC BY NC ND

CC BY NC ND

KUNSTVERMITTLUNG ZEIGEN

REPRESENTING ART EDUCATION

ÜBER DIE REPRÄSENTATION PÄDAGOGISCHER ARBEIT IM KUNSTFELD

ON THE REPRESENTATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE ART FIELD

zaglossus

CC BY NC ND

Das dieser Publikation zugrunde liegende Forschungsprojekt wurde durch das Institute for Art Education (IAE) und das Institute for Cultural Studies in the Arts (ICS) der Zürcher Hochschule der Künste sowie durch den Schweizerischen Nationalfonds SNF finanziell gefördert. Gedruckt mit Unterstützung der Stadt Wien, Wissenschafts- und Forschungsförderung.

This publication is based on a research project that has been funded by the Institute for Art Education (IAE) and the Institute for Cultural Studies in the Arts (ICS) of the Zurich University of the Arts, as well as by the Swiss National Science Foundation (SNSF). Supported by the City of Vienna – Cultural Department, Science and Research Promotion.

hdk

Zürcher Hochschule der Künste
Zurich University of the Arts

FNSNF
Fonds national suisse
Schweizerischer Nationalfonds
Fondo nazionale svizzero
Swiss National Science Foundation

WIEN KULTUR

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© Zaglossus e. U., Wien, 2018
1. Auflage 2018
Alle Rechte vorbehalten

Druck: Prime Rate Kft., Budapest
Printed in Hungary
ISBN 978-3-902902-58-0

Zaglossus e. U.
Vereinsgasse 33/12+25, A-1020 Wien
E-Mail: info@zaglossus.eu
www.zaglossus.eu

CC BY NC ND

Inhalt

Carmen Mörsch, Sigrid Schade, Sophie Vögele
Einleitung 7
Introduction 28

Carmen Mörsch
Application (auf Deutsch) 49
Application (in English) 65

microsillons (Olivier Desvoignes et Marianne Guarino-Huet)
Un musée vivant? 79
A Lively Museum? 138

Nanna Lüth
Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden 197
Reparative Measures for not Being Governed Quite so Much 253

Aline Suillot
Par l'intermédiaire de la médiation 307
By Means of Art Education 336

Janna Graham
Grammars of the Possible 365

Carmen Mörsch und Stephan Fürstenberg
Kulturvermittlung machtkritisch dokumentieren 405
Highlighting Power Asymmetries by Documenting 419

Andrew Dewdney
Art Museum Knowledge and the Crisis of Representation 433

CC BY NC ND

Nora Sternfeld
Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt 469

Trafo.K
Bildstrecke - Photo Gallery 495

Nora Sternfeld
Showing Each Other Something that Does Not Exist Yet 525

Nicole Mehring
Das Filmprojekt
Ein Spielplatz für Flüchtlingskinder 551
Film Project
A Playground for Child Refugees 589

Nanna Lüth
Dokumentieren lernen 627
Learning to Document 638

Emma Wolukau-Wanambwa
"Hey You!" 649

Johanna Schaffer
The Staging of Conflict as Critique of Authority 705

cc BY NC ND

Einleitung

Carmen Mörsch, Sigrid Schade, Sophie Vögele

Vermittlung in Kunst- und anderen Museen und Ausstellungsinstitutionen ist in den letzten zwei Jahrzehnten von einer in der Hierarchie solcher Institutionen eher untergeordneten Tätigkeit zu einer wenn auch nicht strukturell gleichgestellten, so doch vielbeachteten Arbeit geworden. Diese Aufwertung innerhalb des Kreises der an der Zirkulation, Distribution, Präsentation, Nobilitierung, Archivierung, Kritik und Kommerzialisierung von historischer, moderner und zeitgenössischer Kunst Beteiligten ist nicht zuletzt Ergebnis einer vertieften Analyse und Kritik der Institution Museum, die sich einerseits auf Erkenntnisse universitärer, historischer Forschung über die Funktionsweise, Diskurse und Praktiken solcher Institutionen stützt,[1] andererseits auf eine zunehmende Reflexion innerhalb der Museumspraxis und der Kunstpädagogik

1 Stellvertretend für die grosse Anzahl kritischer Studien zur Institution Museum oder zu anderen Ausstellungsorten seien hier folgende genannt: Bennett 1995; Hauer et al. 1997; Schade/Wenk 2011b.

CC BY NC ND

selbst.[2] Die daraus resultierende Übereinkunft lässt sich vielleicht mit einer Paraphrase des Befundes von Paul Watzlawick et al., dass man nicht *nicht* kommunizieren könne (2011 : 53), übersetzen: Man kann auch nicht *nicht* vermitteln. Auch da, wo Vermittlung scheinbar nicht geplant ist oder – wie im Fall auratisierender Ausstellungspraktiken – sogar vermieden werden soll, findet Vermittlung statt; die Frage ist eben welche, und wer in welcher Weise in diese aus- oder eingeschlossen wird. Und diese Frage ist verbunden mit Fragen von bewussten und unbewussten Machtstrategien, zu denen auch Schweigen und Unsichtbar-Machung gehören. Studien zur visuellen Kultur und Kulturanalyse gehen von der Erkenntnis aus, dass jedes Präsentieren von Kunst oder anderen kulturellen Artefakten in Mitteilungs-Architekturen sich überlappender Zeige-Gesten eingebettet ist. Mitteilungs-Architekturen und Zeige-Gesten sind räumlich, zeitlich, inhaltlich und medial je different organisiert und durch institutionelle Diskurse, die mit der Geschichte des Kunstmuseums verbunden sind, implizit kontextualisiert (vgl. auch Bal 2002).

Untersuchungen auf diesem Feld beginnen bei der semiologischen Analyse von Displays, deren Materialität, (Inter-)Medialität und Organisationsstruktur (Schade 2007), und setzen sich fort mit der Analyse weiterer „Rahmungen" des Zu-Sehen-Gebens von Kunst (Schade/Wenk 2011b:143f.), die notwendigerweise die Kontexte herstellen. Dazu gehören auch die verschiedenen Texte: von der Beschriftung über die Begleitpublikationen bis hin zu personengebundenen oder audiovisuellen Medien-*Führungen* des Publikums. Die Art

2 Beispiele für die Analyse und Konzeptualisierung von Kunstvermittlung im deutschsprachigen Raum in den 1990er- und beginnenden 2000er-Jahren sind Maset 1995; Sturm 1996; Mörsch 1998; Kunstcoop 2001, Rollig/Sturm 2002.

CC BY NC ND

und Weise, wie *das Publikum* adressiert wird – und damit auch, welches –, setzt sich zusammen aus vielen Facetten der Kunstvermittlung, die Lektüre- und Sehweisen, implizite Inhalte und Interpretationen häufig vorgeben, ohne dass diese immer kenntlich (gemacht) würden. Die Anerkennung, dass eine reflektierte, transparente Ausstellungs- und Vermittlungspraxis die Verpflichtung hat, eine solche Kenntlichkeit herzustellen, ist auch Bestandteil der Diskussionen des sich seit Mitte der 2000er-Jahre entwickelnden „educational turn in curating" (Mörsch 2012).

Dass die Kunstvermittlung seit einiger Zeit aus dem Schattendasein musealer Hilfspraktiken in das Rampenlicht der Reflexion treten konnte, hat auch damit zu tun, dass sie selbst sowie ihre Dokumentationen zunehmend sichtbar – und zugleich lesbar – (gemacht) wurden. Bemerkenswert ist, dass in den letzten fünfzehn Jahren (Selbst-)Darstellungen bzw. Repräsentationen von pädagogischer Vermittlungsarbeit bei offiziellen Präsentationen von Museen kaum mehr fehlen dürfen. So wird inzwischen in Museen und Ausstellungsinstitutionen nicht nur die pädagogische Arbeit an vielen Stellen aus Kellerabteilen in zentral gelegene und gut einsehbare (und damit auch kontrollierbare) Räume verlagert – es werden auch immer mehr Repräsentationen von Kunstvermittlung mehr oder weniger aufwendig publiziert und öffentlich gemacht.[3]

Als Gründe für dieses Phänomen können einerseits Erfolge der Forderungen von Vermittler_innen respektive Museumspädagog_innen nach institutioneller und ökonomischer Anerkennung ihrer Arbeit genannt werden sowie andererseits

3 Gegenwärtig forscht Henrike Plegge zu den durchaus ambivalenten Effekten dieses Zu-Sehen-Gebens von Vermittlung im Ausstellungsraum. Erste Ergebnisse bietet ihr Text „*Unlearning* Education"? Neue Bildungsräume der Tate Modern (2017).

CC BY NC ND

veränderte Museumskonzepte, welche sich an kulturpolitischen Förderrichtlinien zur Partizipation neuer, bislang nicht adressierter Besucher_innengruppen orientieren. Auch tragen die technologische Weiterentwicklung des Internets, die digitale Präsentation und Distribution zur zunehmenden Sicht- und Lesbarkeit von Kunstvermittlung bei.[4]

Solche Repräsentationen, sei es im Kontext von Werbung für museumspädagogische Programme in Druckmedien oder im Internet, sei es im Kontext von Legitimationsberichten für eventuelle Sponsoren oder Behörden, sei es im Journalismus, haben sich in den letzten fünfzehn Jahren vervielfältigt. In gewisser Weise handelt es sich dabei um eine weitere „Rahmung" des Rahmens, um ein Zeigen des Zeigens oder um die Vermittlung von Vermittlung, d.h. es handelt sich um Repräsentationen, die in andere Repräsentationen eingebettet sind. Wir haben es bei diesen Repräsentationen mit einer neuen *Text- und Bildsorte* zu tun, die wiederum selbst der Reflexion bedarf, insofern in jeder Form der (Selbst-)Darstellung auf tradierte Muster und Formulierungen zurückgegriffen wird, deren Konnotationen nicht immer bewusst, erkennbar und/oder gewollt sind und die gerade deswegen in besonderer Weise Machteffekte zeitigen. Die Frage, mit welchen Interessen verbunden Kunstvermittlung ins Zentrum der Beobachtung rückt, ist also in jedem Fall zu stellen. Nicht zuletzt hat das Rampenlicht auch Auswirkungen auf die Vermittlungspraxis selbst.

Im Berufsalltag von Kunstvermittler_innen findet eine Auseinandersetzung mit der Repräsentation ihrer Arbeit – also der Vermittlung von Vermittlung – oftmals allein auf pragmatischer Ebene statt, so zum Beispiel, wenn die Routinen

4 Die Effekte und Implikationen dieser Entwicklung beleuchten die Beiträge im Band Mörsch/Sachs/Sieber 2016.

CC BY NC ND

der Institutionen die Ankündigung von Veranstaltungen, die Adressierung von Besucher_innen und Teilnehmer_innen oder die Akquise von finanziellen Mitteln erfordern.

Für eine reflektierte, hegemoniale Narrative unterbrechende Dokumentation und Präsentation von Vermittlungsarbeit fehlen nach wie vor die Ressourcen, aber zuweilen auch das Bewusstsein für deren Notwendigkeit. Auch aktuelle Vermittlungskonzepte, die mit Formaten, Inhalten und Darstellungsformen experimentieren, sind nicht immer davor gefeit, dominante Muster und Lesarten unbeabsichtigt zu wiederholen, wodurch die Chance verpasst wird, das jeweils Außergewöhnliche solcher Experimente auch selbst sichtbar und erkennbar zu machen. Der Befund, dass in der Museumspraxis für eine Reflexion solcher Repräsentationen häufig finanzielle Ressourcen und Zeit fehlen und dass darin tradierte kulturelle Muster wiederholt werden, ohne dass deren Wirkungen thematisiert werden können, legte es nahe, die damit zusammenhängenden Fragen zum Forschungsgegenstand zu machen.

Aufgrund des komplexen Gegenstandsfeldes bot sich ein transdisziplinäres Vorgehen zwischen aktuellen, kritischen Theoriebildungen aus der Kunstvermittlung, empirischen Verfahren sowie Konzepten und Theoriebildungen der Cultural/Visual Studies an. An der Schnittstelle zwischen der Reflexion und Theoretisierung von Kunstvermittlung und dem Forschungsfeld *Studien zur visuellen Kultur* situiert, legte es die Fragestellung nahe, ein Kooperationsprojekt zwischen dem *Institute for Art Education* IAE und *dem Institute for Cultural Studies in the Arts* ICS an der *Zürcher Hochschule der Künste* ZHdK durchzuführen.[5] Die beiden Forschungsinstitute

5 Das IAE und das ICS sind zwei von insgesamt neun Forschungsinstituten der Zürcher Hochschule der Künste. Zu ihren

CC BY NC ND

stellten sich der Herausforderung, das Thema *Kunstvermittlung zeigen*[6] am Beispiel schweizerischer Institutionen zu untersuchen und nach Effekten von Ein- und Ausschlüssen, Normalisierung und Besonderung sowie Auf- und Entwertungen zu fragen. An dem durch den *Schweizer Nationalfonds* SNF geförderten Forschungsprojekt waren Kulturwissenschaftler_innen, Künstler_innen und Kunstvermittler_innen beteiligt, die sich mit aktuellen (Selbst-)Darstellungen von Kunstvermittlung auseinandersetzten und deren Praktiken der Repräsentation analysierten.

Der zunächst erstellte Korpus der Untersuchung umfasste unterschiedliche Materialien (wie Flyer, Publikationen, Websites) der Repräsentation der Kunstvermittlung von 32 Museen mit einem Fokus auf Gegenwartskunst. Die Forscher_innen konnten in ihrer Analyse *typische* Repräsentationen von Vermittler_innen und Publikum ausmachen, die spezifische Muster weitertradierten, wie sie sich in den Vorstellungen von *Vermittlung* gewissermaßen implizit sedimentiert haben. Typische Muster betreffen zum Beispiel auch die Rolle von Kunstwerken in der Darstellung von Vermittlungsarbeit sowie die Unterschiede zwischen Kunstvermittlungsdarstellungen und anderen institutionellen Repräsentationen.[7]

Forschungsschwerpunkten und Projekten siehe die jeweiligen Homepages, online unter: https://www.zhdk.ch/iae und https://www.zhdk.ch/ics (letzter Zugriff: 25.08.2017).

6 Die Gesuchstellerinnen waren Carmen Mörsch und Sigrid Schade. An der Arbeit am Gesuch waren Jennifer John und Stephan Fürstenberg beteiligt. Das Projektteam bestand aus Stephan Fürstenberg, Prof. Dr. Nanna Lüth und dem Kollektiv microsillons (Olivier Desvoignes und Marianne Guarino-Huet). Vgl. dazu online unter: https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/418354 (letzter Zugriff: 25.08.2017).

7 Erste Forschungsergebnisse wurden im September 2013 im eJournal Art Education Research 7 des IAE veröffentlicht (Fürstenberg et al. 2013).

CC BY NC ND

Solche Praktiken des Zeigens von Kunstvermittlung lassen sich mit anderen Praktiken des Zeigens vergleichen, welche aus der Perspektive der Cultural/Visual Studies und/oder der Kulturanalyse bereits untersucht wurden (Bal 2002). Diese Untersuchungen gründen auf semiologischen und dekonstruktiven Theoriebildungen, die das Repräsentieren als grundsätzlich traditions- und kulturabhängige Aktivität verstehen, die in und aus den Kontexten gemeinschaftlicher Zeichenproduktionen hervorgeht und damit Realität nicht unmittelbar und neutral abbildet, sondern auf komplexe Weise gleichzeitig dar- *und* herstellt sowie kommentiert. Repräsentieren stellt aus dieser Perspektive eine gestaltende, machtvolle und durch spezifische Bedingungen gerahmte Praxis dar, in der etwas Abwesendes dar- und hergestellt, vergegenwärtigt und/oder stellvertreten sowie ausgestellt werden kann (Schade/Wenk 2011a). Daraus resultiert auch die Ambivalenz, die mit Repräsentation verbunden ist: Ein gerechtfertigtes Anliegen politischer Repräsentanz (also angemessener Sichtbarkeit und Beteiligung) kann sich ins Gegenteil verkehren durch die Art und Weise, also durch das *Wie* der Repräsentation. Wenn diese traditionelle Dichotomien und Zuschreibungspraxen wiederholt und fortschreibt, wird Sichtbarkeit um den Preis von Abwertungen oder Zuschreibungen hergestellt, deren Effekte sich negativ auswirken können, auch wenn dies politisch nicht beabsichtigt war (Schaffer 2008).

In welcher Weise *Repräsentationen* Wirklichkeiten mitherstellen, inwiefern sie als Agenten zwischen Fremd- und Selbstbildern fungieren und wie sie dadurch als naturalisierte Konzepte die Alltagskultur so sehr dominieren, dass ihre Zuweisungen als naturgegeben wahrgenommen werden und nicht als das, was sie de facto sind – kulturelle

CC BY NC ND

Konventionen –, wurde in den 1980er-Jahren bereits intensiv von Künstler_innen, Filmemacher_innen und Theoretiker_innen im anglo-amerikanischen Raum sowohl in künstlerischen Arbeiten als auch in theoretischen Texten diskutiert, die von dekonstruktiven und poststrukturalistischen Analysen motiviert waren.[8] Die Frage, wie sexuelle Präferenz oder Geschlechterdifferenz in/durch Repräsentationen zur Existenz gebracht werden, stand damals im Vordergrund der Aufmerksamkeit. Die Erkenntnis, die sich den Künstler_innen und Theoretiker_innen aufdrängte, war, dass eine Kritik an den traditionellen Konventionen nur über die Arbeit an und in der Repräsentation zu leisten sei. Damit korrespondierend, fand bereits 1991 am *Arts Centre* der University of Wales, Aberystwyth eine Tagung der englischen *Association for Gallery Education* statt, deren Beiträge unter dem Titel *Gallery Education and the New Art History* die Implikationen der Repräsentationskritik für die Praxis der Kunstvermittlung reflektierten (Vincentelli/Grigg 1992).[9]

Dass Repräsentationen sich gewissermaßen in Körpern „materialisieren" (vgl. dazu Schade 2002), wurde in den 1990er-Jahren das zentrale Thema der Philosophin Judith Butler (1995). Der Kulturwissenschaftler Stuart Hall wiederum widmete sich ebenfalls in den 1990er-Jahren dem Thema der Repräsentation, indem er sie als gemeinschaftliche Praktiken

8 Vgl. dazu z.B. den Katalog der Ausstellung *Difference. On Representation and Sexuality* (The New Museum of Contemporary Art 1984), mit Beiträgen von Marcia Tucker, Kate Linker, Craig Owens, Lisa Tickner, Jacqueline Rose, Peter Wollen und Jane Weinstock, die u.a. künstlerische Arbeiten von Ray Barrie, Dara Birnbaum, Victor Burgin, Mary Kelly, Barbara Kruger, Sherrie Levine, Laura Mulvey, Martha Rosler und Jeff Wall kommentieren; sowie Linker 1984.

9 Die damalige Leiterin der *Association* und Organisatorin der Tagung, Felicity Allen, war eine der zentralen Protagonist_innen einer feministisch perspektivierten Kunstvermittlung dieser Zeit.

CC BY NC ND

der Bedeutungsherstellung beschrieb (Hall 1997). Sein umfassendes Konzept von (nicht homogenen) gemeinschaftlichen kulturellen Praktiken umfasst nicht nur Sprache, Konzepte und Ideen, sondern auch Emotionen, Begehren und Gefühle (ebd.: 2). Die Arbeit der Analyse von Repräsentationen wurde auf die Repräsentation sozialer und kultureller Differenzen ausgeweitet.

Repräsentationen produzieren Bedeutung und Wissen, indem sie etwas auf bestimmte Art und Weise zu sehen geben. Sie strukturieren Wahrnehmungsweisen und haben damit einen wesentlichen Anteil an der Herstellung von Wirklichkeit. So sind auch die Arten und Weisen des Repräsentierens von Kunstvermittlung als regulierte und bedingte Formen der Sichtbarmachung zu verstehen. Denn diese wird gerahmt von komplexen Voraussetzungen, Vorannahmen, bewussten und unbewussten Entscheidungen, die dem Sichtbarmachen vorausgehen. Institutionelle Selbstentwürfe, aktuelle Diskussionen um das Verhältnis von Bildung, Kultur und Gesellschaft, aber auch Bildtraditionen und Konzepte von männlicher Künstlerschaft in der Moderne spielen dabei eine zentrale Rolle. In den Prozessen des Konstruierens, Differenzierens und Ordnens von Subjekten und Objekten in den Repräsentationen unterschiedlicher pädagogischer Settings manifestieren sich Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Sehenden und Gesehenen, Zeigenden und Zu-Sehen-Gegebenen.

Diese Erkenntnisse zur Frage der Repräsentation wurden in dem oben genannten Forschungsprojekt auf die Kunstvermittlung übertragen und an konkreten Beispielen überprüft.

Der vorliegende Band *Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld* präsentiert dessen

CC BY NC ND

Ergebnisse und ergänzt sie um internationale Perspektiven, um Reflexionen zur Repräsentation von Kunsthochschulen und von Kunstunterricht in der Vor- und Regelschule sowie um anwendungsbezogene Texte für die Darstellung von Kunstvermittlung. Der Band erweitert zum einen die repräsentationskritischen Analysen in den Visual/Cultural Studies um bisher darin nicht berücksichtigte Perspektiven. Zum anderen liefert er Anregungen zur Entwicklung von herausfordernden, lustvollen und differenzierten Darstellungsweisen von Kunstvermittlung, in denen Einladungen und Dokumentationen zu Gestaltungsinstrumenten von diskriminierungskritischen und in der Umverteilung von symbolischem Kapital engagierten Kunstinstitutionen werden können.

Die Kapitelstruktur des Bandes folgt den Arbeitsfeldern, in denen die Frage nach der Repräsentation von Kunstvermittlung virulent ist; dazu gehören das Museum, der Kunstunterricht in der (Vor-)Schule und die Kunsthochschule. Das Kapitel zum Museum umfasst acht Texte und ist dabei das erste und umfangreichste, da die Grundlagenforschung von *Kunstvermittlung zeigen* sich auf diesen Institutionentyp fokussierte.

Es beginnt mit einem Text von Carmen Mörsch aus dem Jahr 2004, in dem sie anhand der Aufzeichnung und Analyse eines „magischen Moments“ während eines Vermittlungsprojektes in der *Whitechapel Gallery* in London die Forderung nach einer Problematisierung bestehender, nicht zuletzt an rassisierendem Othering beteiligter Dokumentationspraktiken sowie nach einer repräsentationskritischen, künstlerischen Konzeptualisierung der Darstellung von Kunstvermittlung als partizipatorisch angelegtes Vorhaben in den Raum stellt. Dieser Text mit dem Titel *Application: Vorschlag für ein Projekt*

CC BY NC ND

mit Jugendlichen über Formen ihrer Sichtbarkeit in der Galerie funktionierte als Vorläufer und Impulsgeber für das Forschungsprojekt *Kunstvermittlung zeigen*, in dessen Kontext die darauf folgenden beiden Texte generiert wurden:

Un musée vivant? L'"autre" institution d'art contemporain produite dans les représentations de la médiation des Kollektivs microsillons untersucht die Werbematerialien von Schweizer Kunstmuseen. Microsillons kommen zu dem Schluss, dass die Repräsentation von Kunstvermittlung dafür eingesetzt wird, den in diese Institutionen eingeschriebenen, unauflösbaren Widerspruch zwischen hochgradiger Exklusivität einerseits und demokratischem Bildungsanspruch andererseits zu versöhnen. Kunstvermittlung befindet sich, darauf verweisen die Ergebnisse dieser Analyse, selbst in einer ambivalenten Position, da sie einerseits das *Andere*, Abjekte der Institution darstellt (indem ihre Anwesenheit das Versagen der Institution als egalitäres Bildungsgeschehen vergegenwärtigt) und andererseits als notwendiger Faktor zur Legitimation der Institution fungiert, da sie eben dieses demokratische Projekt sichtbar ins Werk setzt.

Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden. Looks der Vermittlung, Gender Performance und sexuelle Arbeit in der Kunstvermittlung von Nanna Lüth nimmt in den Blick, wie die Feminisierung des Arbeitsfeldes Kunstvermittlung in Materialien aus Museen zeitgenössischer Kunst reproduziert wird. Mit „Feminisierung" der Kunstvermittlung sind einerseits die Assoziation mit vermeintlich „typisch weiblichen" Fähigkeiten *(skills)* wie Kommunikation und Für/Sorge gemeint, andererseits die mehrheitliche Präsenz von femininen Akteur_innen. Beide Faktoren gemeinsam tragen zu einer symbolischen wie ökonomischen Prekarisierung des Feldes bei. Lüth analysiert zudem die häufig

CC BY NC ND

zu konstatierende Abwesenheit von Vermittlungspersonal in den Dokumentationsmaterialien als Symptom für das neoliberale bildungspolitische Paradigma lebenslanger Selbstbildungsprozesse und untersucht die geschlechtlichen Konnotationen von Kleidung, Physis und Körpersprache der dargestellten Vermittler_innen. Dabei nimmt sie gerade auch Abweichungen von den geschlechterbinären Normen in den Blick mit der Frage, welche Effekte für eine „Anerkennung im Feld des Visuellen" sich an ihnen ablesen lassen.

Der Text *L'intermédiaire de la médiation. Discours institutionnel au sujet de la médiation sur les sites internet des musées d'art en Suisse* von Aline Suillot verbindet die Analyse von Bildmaterial mit Textmaterial in Repräsentationen von Kunstvermittlung und qualifiziert diese als *institutionellen Diskurs*. Sie stellt dabei neben dem widersprüchlichen Fehlen der Kunstvermittler_innen und dem Aspekt des Lehrens und Lernens fest, dass der Diskurs von impliziten Adressat_innen ausgeht. Dadurch wird das reproduktive Moment eines beschränkten Kreises Dazugehörender institutionell verstärkt. Insbesondere aber zeigt Suillot die Tendenz einer Ökonomisierung und Vermarktung der Kunstvermittlung auf, die mit einer Instrumentalisierung ihrer Repräsentation einhergeht: Sie beugt sich immer den Regeln politischer, ökonomischer und finanzieller Rahmenbedingungen, die aber nie explizit zum Gegenstand gemacht werden, sondern immer versteckt und verdeckt bleiben. Der *institutionelle Diskurs* entpuppt sich also als kulturelle Dienstleistung, die nach ökonomischen Maximen funktioniert. Suillot schließt ihren Text mit einem Plädoyer, dass der Repräsentation von Kunstvermittlung in Museen in diesem Sinne kritisch begegnet werden sollte.

Janna Graham nimmt in ihrem Beitrag *Grammars of the possible: moving beyond binaries of representation and non-representation*

CC BY NC ND

in gallery education unter anderem „Repräsentationsfragmente“ aus dem von ihr von 2008–2015 geleiteten, an der *Serpentine Gallery* angesiedelten Projekt *Centre for Possible Studies* als Analysematerial, um die im künstlerischen Feld reflexhaft vorgenommene binäre Opposition von Repräsentationspraktiken des Ausstellens einerseits und der Prozesshaftigkeit der pädagogischen Arbeit andererseits zu dekonstruieren. Sie besteht auf der Notwendigkeit, gerade auch die vielfältigen Manifestationen der Sichtbarkeit von sich aktivistisch verstehender Kunstvermittlung einer machtkritischen Analyse zu unterziehen und sie nicht isoliert, sondern stets in Verschränkung mit den anderen Repräsentationsregimen der Kunstinstitution zu betrachten. Nur so kann die Frage nach Machteffekten der institutionellen Kulturproduktion, nach ihrer gesellschaftlichen Verortung und nach der politischen Bedeutung ihrer Repräsentationen beantwortet werden.

Nach diesen Problemaufrissen liefern Carmen Mörsch und Stephan Fürstenberg in ihrem Beitrag Anregungen für eine Praxis, die es sich zur Aufgabe macht, *Kulturvermittlung machtkritisch zu dokumentieren*. Dabei wird deutlich, dass es für eine solche Praxis keine definitiven Rezepte gibt, da sie hochgradig kontextspezifisch ist. Voraussetzungen für eine machtkritische Repräsentationsweise sind zum einen eine spezifische Lesefähigkeit, die es ermöglicht, dominante Narrative in Repräsentationen zu analysieren, und zum anderen ein Repertoire an gestalterischen und pädagogischen Möglichkeiten zum Durchkreuzen, Verschieben und Unterbrechen dieser Narrative. Andrew Dewdneys Text *Art museum knowledge and the crisis of representation* liefert in gewisser Weise eine Antithese zu den vorangegangenen Beiträgen und zu dem die vorliegende Publikation rahmenden

CC BY NC ND

Werkzeugkasten. Basierend auf den Erkenntnissen zweier gross angelegter, an der *Tate Gallery* in London angesiedelter Forschungsprojekte, *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture* (2007–2010) und *Cultural Value and the Digital: Practice, Policy and Theory* (2014), diskutiert er zwei Konzepte, das „distributed museum" und „post-criticality", die er der Repräsentationskritik entgegenstellt, welche aus seiner Sicht nicht geeignet ist, die zeitgenössischen Herausforderungen der Museumsarbeit angemessen zu erfassen. Letztere verortet er wesentlich in Effekten der Digitalisierung, namentlich in der institutionsunabhängigen oder transinstitutionellen Vernetzung von Publika zu „networks of association" und in Phänomenen der Hybridisierung zwischen Kunstwerken und Medien.

Auch Nora Sternfeld positioniert sich in *Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt. Gedanken zur Repräsentationspraxis von Büro trafo.K* im letzten Beitrag des Kapitels zum Museum kritisch zum Konzept der Repräsentationskritik, jedoch aus einer anderen Perspektive: Sie bezweifelt, dass es gelingen kann, zu anderen, machtkritischen Darstellungsformen zu kommen, wenn es dafür nötig ist, die dominanten Darstellungen für die Analyse aufzurufen und dadurch zu reproduzieren. Sie ist davon überzeugt, dass Schuldgefühle keine gute Basis sind, um das eigene, auf Privilegien basierende Handeln zu verlernen. Ihr Gegenvorschlag, der mit der Bildstrecke aus dem visuellen Universum des Vermittlungskollektivs *Büro trafo.K* eindrucksvoll aufgezeigt wird, besteht zum einen darin, Bilder, die normative und binäre Logiken durchkreuzen – zum Beispiel von queer-feministischen Künstler_innen – zu sammeln und mit diesen zu arbeiten. Zum anderen beschreibt sie, wie die Repräsentation der eigenen Arbeit bei *Büro trafo.K* als eigenständige

CC BY NC ND

Herstellungspraxis im Zwischenraum begriffen wird, welche von den Teilnehmer_innen der Vermittlungsprogramme häufig selbst gestaltet wird.

Das folgende Kapitel zum Kunstunterricht in der (Vor-) Schule liefert zwei Einblicke in die Spannungsverhältnisse der Repräsentationspraktiken an den Schnittstellen von Ausstellung, Vorschule und Regelschule. Nicole Mehring reflektiert in *Das Filmprojekt* Ein Spielplatz für Flüchtlingskinder: *Der Wirkmächtigkeit des Blickregimes begegnen. Zusammen mit Schüler_innen am Beispiel der Bebilderungen des aktuellen Diskurses zu Geflüchteten* ihre kunstpädagogische Arbeit in einer niedersächsischen 10. Gymnasialklasse mit dem Ziel, die Bildproduktion und -rezeption im schulischen Kunstunterricht kritisch zu hinterfragen. Sie analysiert die Phasen des Herstellens und Zeigens eines inzwischen preisgekrönten, im Unterricht entstandenen Stop-motion-Films daraufhin, inwiefern zum einen wirkmächtige Bilder über Flucht im Sinne visueller Politiken stillschweigend innerhalb der eigenen Bildproduktion wiederholt werden, wie es dem Film aber zum anderen auch gelingt, Stereotypen zu umschiffen. Mehring stellt Überlegungen dazu an, wie es angesichts der von ihr geschilderten Widersprüche gelingen könnte, den Film in einer Weise zu präsentieren, die eine kommunikative Reflexion der Bildwirkungen ermöglicht.

Nanna Lüth wiederum schildert in *Dokumentieren lernen. Über die Entwicklung repräsentationskritischer Perspektiven in der Arbeit mit Portfolios und darüber hinaus* ihre Erfahrungen als Leiterin der Vermittlung des *Edith-Russ-Haus für Medienkunst* in Oldenburg im Kontext einer Fortbildung von Erzieher_innen. Diese wollten dem steigenden Bedarf an Dokumentation in der Förderung von Vorschulkindern durch eine

CC BY NC ND

Einführung in die Handhabung von dokumentarischen Medien begegnen. Die im Zuge des Weiterbildungsangebotes entstehenden Konflikte machen die Vielschichtigkeit und Komplexität von Versuchen einer „von Kunst aus" (Sturm 2011) gedachten, dem Anspruch der Repräsentationskritik verpflichteten Medienkunstvermittlung anschaulich. Dabei wird insbesondere deutlich, dass der Faktor Zeit entscheidend ist, inwieweit sich ein kritischer Anspruch bei der Produktion und Repräsentation von Kunstvermittlung in der Praxis einlösen kann.

Im Kapitel zu Kunsthochschulen finden sich zwei fast schon als komplementär zu bezeichnende Texte, auch wenn diese unabhängig voneinander entstanden sind.

Emma Wolukau-Wanambwa liefert in *„Hey you!" Notes on the appeal of artistic education* eine Analyse von gegenwärtigen Werbemitteln, mit denen die Kunsthochschulen in Zürich und Genf für ihre Studiengänge werben. Der Text basiert auf einer Untersuchung, die sie im Rahmen eines am IAE angesiedelten Forschungsprojekts mit dem Titel *Art.School. Differences* (2013–2016), das die Ein- und Ausschlussmechanismen an diesen Institutionen erforschte, durchführte. Wolukau-Wanambwa arbeitet heraus, wie diese Materialien durch ihre Texte und Bilder eine in Bezug auf ökonomisches und symbolisches Kapital privilegierte Klientel anrufen, die sich zuallererst dadurch auszeichnet, *weiß* zu sein. Rassisierende Diskurse können von dieser Klientel aufgrund ihres Privilegs ignoriert werden, während Personen mit Rassismuserfahrung diese Wahl nicht offensteht. Diese untergründige Adressierungspraxis mit ihren Ausschlüssen steht im Gegensatz zu dem Diktum des Institutionstyps, das Hauptkriterium für den Zugang zum Studium sei Begabung. Und es steht zumindest in einem Spannungsverhältnis zu der

CC BY NC ND

allerorten an Kunsthochschulen beschworenen „Internationalisierung“.

The staging of conflict as critique of authority. A Kunsthochschule Kassel based research report beginnt ebenfalls mit einem Bild aus der Zürcher Hochschule der Künste – allerdings handelt es sich um ein Foto von Studierendenprotesten vom Sommer 2016, welche die programmatische Hinwendung der ZHdK zum Paradigma der „Creative Industries“ kritisieren. Das Bild steht hier einleitend als Beispiel für eine Repräsentation der Institution durch ihre Konflikte und eine dadurch geleistete Autoritätskritik. Unter diesen Vorzeichen rekonstruiert Johanna Schaffer am Beispiel der Kunsthochschule Kassel, wo sie selbst lehrt und forscht, die Kontinuitäten, Brüche und Verschiebungen in den Diskursen des institutionellen Selbstverständnisses und in den damit verbundenen Repräsentationspraktiken. Dabei macht sie die Auslassungen der offiziellen Institutionsgeschichte hinsichtlich der Zeit des Nationalsozialismus deutlich und begibt sich insbesondere auf die Suche nach Spuren von in die Institution historisch eingeschriebenen emanzipativen Bildungsentwürfen. Sie zeigt auf, wie diese einerseits neoliberal gewendet wurden und andererseits weiterhin als Potentialität und als Ressource bei der institutionspolitischen Arbeit in der Gegenwart wirken.

Wir hoffen, dass wir mit den hier vorgestellten Fallbeispielen dazu beitragen können, dass die komplexe Problematik der Repräsentation von Kunstvermittlung deutlich wird und eine Reflexion darüber ermöglicht, wie sich dies in der praktischen Arbeit und in den Institutionen auswirkt bzw. wie ihren Fallstricken entgangen werden kann. Die von Carmen Mörsch und Stephan Fürstenberg angeregte

CC BY NC ND

„machtkritische Lesefähigkeit“, die es ermöglicht, dominante Narrative zu analysieren, hoffen wir mit den vorgelegten Beispielen einer Sichtbarmachung und Entlarvung von impliziten Strukturen und Politiken der Repräsentationen von Kunstvermittlung vermitteln zu können. Die selbstreflexiven und dialogischen Auseinandersetzungen mit dem Material sowie eigenen Bildern und Verständnissen, das Durchkreuzen, Verschieben und Unterbrechen der dominanten Narrative, indem Neues zu Sehen gegeben wird, oder die Erstellung einer Genealogie institutioneller Strukturen dienen als Anregungen zur Erweiterung eines Repertoires an gestalterischen und pädagogischen Möglichkeiten, die sich im Bereich der Repräsentation von Kunstvermittlung und des Umgangs damit bieten.

Die Herausgeberinnen bedanken sich bei allen Beteiligten für ihre spannenden Text- und Diskussionsbeiträge sowie bei allen beteiligten Institutionen für ihre Mitarbeit und das Zur-Verfügung-Stellen von Materialien. Wir danken dem Schweizerischen Nationalfonds für die Förderung des Forschungsprojekts. Den Instituten IAE und ICS der ZHdK danken wir für die Finanzierung der Publikation. Für die sorgfältige Übersetzung der deutschen Texte möchten wir Renate Zauner und der französischen Texte Kevin Whiteley danken. Für ihre umsichtige Unterstützung bei der Redaktionsarbeit an ausgewählten Beiträgen danken wir Dora Borer und für die Mitarbeit beim Einholen von *copyrights* Tiziana Halbheer. Rosmarie Anzenberger zeichnet für das ausgezeichnete Lektorat der Texte auf Deutsch und Englisch, Marie Chevalley der Texte auf Französisch. Bei Nicole Alecu de Flers möchten wir uns für die Zusammenarbeit mit dem *Verlag Zaglossus* bedanken.

BY NC ND

Bibliografie

Bal, Mieke (2002): Sagen, Zeigen, Prahlen, in: Dies., Kulturanalyse, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 72–116.

Bennett, Tony (1995): The Birth of the Museum. History, Theory, Politics, London: Routledge.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fürstenberg, Stephan/Lüth, Nanna/microsillons (Desvoignes, Olivier/Guarino-Huet, Marianne) (Hrsg.) (2013): Kunstvermittlung zeigen – über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit, in: Art Education Research 7, Zürich: Institute for Art Education, online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/no-7/ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

Hall, Stuart (Hrsg.) (1997): Representation: Cultural Representation and Signifying Practices, Walton Hall: The Open University.

Hauer, Gerlinde/Muttenthaler, Roswitha/Schober, Anna/Wonisch, Regina (1997): Das inszenierte Geschlecht. Feministische Strategien im Museum, Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Kunstcoop Arbeitsgruppe der NGBK (Hrsg.) (2001): Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung, Berlin: Vice Versa.

Linker, Kate (1984): Representation and Sexuality, in: Brian Wallis (Hrsg.), Art after Modernism. Rethinking Representation, New York: The New Museum of Contemporary Art, S. 391–416.

Maset, Pierangelo (1995): Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius.

CC BY NC ND

Mörsch, Carmen (1997): 100 Tage Sprechen, Abschlussarbeit am Institut für Kunst im Kontext 45, Berlin: Hochschule der Künste Berlin, online unter: www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf (letzter Zugriff: 25.08.2017).

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des *educational turn in curating*, in: schnittpunkt / Beatrice Jaschke / Nora Sternfeld / Institute for Art Education ZHdK (Hrsg.), *educational turn*, Handlungsräume der Kunst und Kulturvermittlung, Berlin / Wien: Turia + Kant, S. 55–78.

Mörsch, Carmen / Sachs, Angeli / Sieber, Thomas (Hrsg.) (2016): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart, Bielefeld: transcript.

Plegge, Henrike (2017): „Unlearning Education"? Neue Bildungsräume der Tate Modern, in: Dies./Ina Scheffler (Hrsg.), Umräumen! Das Moment der Veränderung bildungsinstitutioneller Räume, Oberhausen: Athena Verlag.

Rollig, Stella/Sturm, Eva (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities, Wien: Turia + Kant.

Schade, Sigrid (2002): Körper – Zeichen – Geschlecht. „Repräsentation": zwischen Kultur, Körper und Wahrnehmung, in: Insa Härtel / Dies. (Hrsg.), Körper und Repräsentation, Opladen: Leske + Budrich, S. 77–87.

Schade, Sigrid (Hrsg.) (2007): Ausstellungs-Displays. Innovative Entwürfe für das Ausstellen von Kunst, Medien und Design in kulturellen und kommerziellen Anwendungen, Zürich: Museum für Gestaltung.

Schade, Sigrid / Wenk, Silke (2011a): Repräsentationskritik und Politiken der Sichtbarmachung, in: Dies., Studien

BY NC ND

zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld, Bielefeld: transcript, S. 104–119.

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011b): Von der Kritik der Institution zur Analyse des visuellen Feldes in: Dies., Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld, Bielefeld: transcript, S. 143–175.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript.

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

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

The New Museum of Contemporary Art (Hrsg.) (1984): Difference. On Representation and Sexuality, New York: The New Museum of Contemporary Art.

Vincentelli, Moira / Grigg, Colin (Hrsg.) (1992): Gallery Education and the New Art History, London: Arts Council of Great Britain.

Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (2011): Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien, 12., unveränd. Aufl., Bern: Huber.

cc BY NC ND

Introduction

Carmen Mörsch, Sigrid Schade, Sophie Vögele

In the past two decades, education in art museums and other museums and exhibition institutions has turned from a fairly secondary activity in the hierarchy of such institutions into an activity that, while it might not be on a par with other activities structurally, has developed a high profile. This enhanced status within the circle of people participating in the circulation, distribution, presentation, ennoblement, archiving, critique and commercialisation of historic, modern and contemporary art is not least the result of an in-depth analysis and critique of the museum as an institution. This analysis, on the one hand, is based on the findings of academic historic research on the functioning, discourses and practices of such institutions,[1] and on the other hand on an increasing reflection within museum

1 As an illustration of the great number of critical studies on the institutions of museums or other exhibition places, we would like to refer to the following publications: Bennett 1995; Hauer et al. 1997; Schade/Wenk 2011b.

cc BY NC ND

practice and museum and art education themselves.[2] The resulting agreement might be translated by paraphrasing the findings of Paul Watzlawick et al., who said that one cannot *not* communicate (2011: 53): one also cannot *not* educate. Even where education does not seem to be planned or – as in the case of auratising exhibition practices – is even to be avoided, it is still taking place; the question thus being what and who is integrated into or excluded from this education and in which ways. This question is moreover linked to issues of conscious and unconscious strategies of power that also include not speaking of and making things and people invisible. Studies on visual culture and cultural analysis recognise that every presentation of art or other cultural artefacts is embedded in *Mitteilungs-Architekturen* (architectures of communication) of overlapping *Zeige-Gesten (gestures of showing)*. These *Mitteilungs-Architekturen* and *Zeige-Gesten* are organised in respectively different ways as regards space, time, content and media, and are implicitly contextualised by institutional discourses that are connected to the history of the art museum (see also Bal 2002).

Studies in this field start with the semiologic analysis of displays, their materiality, (inter)mediality and organisational structure (Schade 2007), and continue with the analysis of other "framings" of the *Zu-Sehen-Geben* (give to be seen) of art (Schade/Wenk 2011b: 143f.), which are necessary to create the contexts. This analysis also includes the different texts – from labelling to accompanying publications and to *guided tours* for the audience by people or audiovisual media.

2 Examples for the analysis and conceptualisation of art education in the German-speaking area in the 1990s and the beginning of the 2000s are Maset 1995; Sturm 1996; Mörsch 1998; Kunstcoop 2001, Rollig/Sturm 2002.

CC BY NC ND

The way in which *the audience* is addressed – and thus also *which* audience is addressed – is comprised of many facets of art education that often predetermine the ways of reading and viewing things and the implicit contents and interpretations. However, these facets are not always identified. The acknowledgement that a reflective and transparent exhibition and education practice is obliged to identify them is also part of the debates on the "educational turn in curating" that has been developing since the mid 2000s (Mörsch 2012).

If art education has recently been able to step out of the shadows of an auxiliary practice in museums into the limelight of reflection, this is also linked to the fact that both education itself and its documentation have become (been made) increasingly visible and simultaneously readable. It is remarkable that in the past fifteen years (self)representations and/or representations of mediation and education have become a virtual must for official museum presentations. Meanwhile, museum and exhibition places do not only transfer their education rooms from basements to centrally located and well-visible (and thus also controllable) spaces, but also publish an increasing number of representations of art education and make them public in a more or less elaborate way.[3]

The reasons for this phenomenon include on the one hand the successful demands by museum and gallery educators for institutional and economic recognition of their work and, on the other hand, changes in museum concepts that are adapting themselves to the subsidy directives of cultural and education policy, which are geared towards the participation

3 Henrike Plegge is currently studying the rather ambivalent effects of this *Zu-Sehen-Geben* of education in exhibition spaces. Initial results can be found in her text *"Unlearning Education"? Neue Bildungsräume der Tate Modern ("Unlearning Education"? New educational spaces of Tate Modern)* (2017).

CC BY NC ND

of new groups of visitors who had not been addressed until now. The technological evolution of the Internet as well as digital presentation and distribution are also contributing to the increasing visibility and readability of art education.[4]

These kinds of representations, whether in the context of the promotion of museum education programmes in print media or the Internet, the context of legitimisation reports for potential sponsors or authorities, or in journalism, have multiplied in the past fifteen years. In a certain way, their multiplication constitutes an additional "framing" of the frame, a showing of the showing and the communication of education, i.e. it is about representations that are embedded in other representations. They present a new *kind of text and image* which itself requires reflection, inasmuch as each form of (self)representation derives from handed-down patterns and wordings whose connotations are not always conscious, discernible and/or wanted – which is exactly why they bring about special, power-related effects. In any case, we have to ask ourselves which interests are connected with art education as it takes centre stage. Last but not least the limelight also has an impact on the practice of mediation itself.

In the everyday work of art educators, an examination of the representation of their work – the communication of education – often only takes place on a pragmatic level, i.e. when the routines of institutions require the announcement of events, the addressing of visitors and participants, and the acquisition of financial means.

There is still a lack of resources for reflective documentation and presentation of educational work that interrupts

4 The effects and implications of this development are examined in Mörsch/Sachs/Sieber 2016.

CC BY NC ND

hegemonic narratives, and there is sometimes also a lack of awareness for their necessity. Even current mediation concepts that experiment with formats, contents and ways of representation are not always immune to the unintentional repetition of dominant patterns and readings. Thus the chance to make the remarkable procedure of such experiments visible and discernible itself is passed up. The finding that there is often a lack of financial resources and time for reflection on such representations in museum practice, and the fact that it repeats handed-down cultural patterns without having the opportunity to discuss their effects led us to turn the related questions into an object of our research.

The complexity of the research field advised us to take a transdisciplinary approach between current, critical theories within art education, empirical methods and concepts and theories within cultural/visual studies. The questions, which are situated at the interface of the reflection and creation of theories about art education and the research field of the *studies on visual culture*, pointed towards a project of collaboration between the *Institute for Art Education* IAE and the *Institute for Cultural Studies* ICS at the *Zurich University of the Arts* ZHdK.[5] These two research institutes met the challenge of examining the topic *Kunstvermittlung zeigen – Representing Art Education*,[6] looking at examples of Swiss institutions, and

5 The IAE and the ICS are two from a total of nine research institutes of the Zurich University of the Arts. For their research focus and projects, see their respective websites online: https://www.zhdk.ch/iae and https://www.zhdk.ch/ics (last access: 25.08.2017).

6 The applicants were Carmen Mörsch and Sigrid Schade. Jennifer John and Stephan Fürstenberg contributed to the research application. The project team comprised Stephan Fürstenberg, Prof. Dr. Nanna Lüth and the microsillons collective (Olivier

CC BY NC ND

asking about effects of inclusions and exclusions, normalisation and specification, as well as valuations and devaluations. The research project, which was financed by the *Swiss National Science Foundation* SNSF, was carried out by cultural scientists, artists and art educators, who examined the current (self)portrayals of gallery education and analysed its practices of representation.

The corpus that was established at the start of the study comprised different materials (such as leaflets, publications, and websites) of the representation of education from 32 museums, with a focus on contemporary art. In their analysis, the researchers were able to determine *typical* representations of educators and audiences that handed down specific patterns as they, to a certain extent, have implicitly sedimented in the ideas on *mediation*. Typical patterns also concern, for example, the role of works of art in the representation of education work and the difference between the representation of art education and other institutional representations.[7]

Such practices of showing art education can be compared to other practices of showing things and/or people which have already been studied from the perspective of cultural/visual studies and/or cultural analysis (Bal 2002). These studies are based on semiologic and deconstructivist theories that understand representing as an activity that is fundamentally dependent on tradition and culture and results from within and out of the context of collectively produced symbols. The activity thus does not depict reality in an immediate and neutral way but rather in a complex way that

Desvoignes and Marianne Guarino-Huet). Online: https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/418354 (last access: 25.08.2017).

7 Initial research results were published in September 2013 in the ejournal *Art Education Research* 7 of the IAE (Fürstenberg et al. 2013).

CC BY NC ND

simultaneously portrays and produces as well as comments. Representation, from this perspective, constitutes a formative, powerful practice that is framed by specific conditions in which something that is absent can be portrayed and produced, realised and/or substituted or exhibited (Schade/Wenk 2011a). This also results in the ambivalence that is linked to representation: a justified request of political representation (fair visibility and participation) can turn into its opposite by the modalities, and thus the how, of representation. Representation that repeats and continues traditional dichotomies and attributive practices will produce visibility at the price of devaluations or attributions whose effects can have a negative impact, even without prior political intention (Schaffer 2008).

In the 1980s, artists, filmmakers and theoreticians in Anglo-Saxon countries, both in artistic works and in theoretical texts that were motivated by deconstructive and post-structuralist analyses, intensively debated in which way *representations* co-produce realities, to which degree they function as agents between the way people see themselves and the way in which they are seen by others, and how they thus dominate *Alltagskultur* (roughly: daily life, mass culture) as naturalised concepts in such a way that their attributions are perceived as naturally constituted, and not as the cultural conventions they *de facto* are.[8] At that time, attention focused on the question of how sexual preference or gender

8 See, for example, the catalogue of the exhibition *Difference. On Representation and Sexuality* (The New Museum of Contemporary Art: 1984), with contributions by Marcia Tucker, Kate Linker, Craig Owens, Lisa Tickner, Jacqueline Rose, Peter Wollen and Jane Weinstock, that comment on artistic works by Ray Barrie, Dara Birnbaum, Victor Burgin, Mary Kelly, Barbara Kruger, Sherrie Levine, Laura Mulvey, Martha Rosler and Jeff Wall. See also Linker 1984.

cc BY NC ND

difference were being brought into existence in/by representations. The finding that stood out to the artists and theorists was that a critique of traditional conventions could only be performed by means of the work on and in representation. In 1991, the *Arts Centre* of the University of Wales, Aberystwyth, held a corresponding conference by the English *Association for Gallery Education*, whose contributions entitled *Gallery Education and the New Art History* reflected on the implications of the critique of representation for the practice of art education (Vincentelli/Grigg 1992).[9]

In the 1990s, the fact that representations in a sense "materialise" in bodies (see Schade 2002) became the central topic of the philosopher Judith Butler (1995). Cultural scientist Stuart Hall also worked on representation in the 1990s, by describing the social practices of the construction of meaning (1997). His comprehensive concept of (non homogenous) social cultural practices not only encompasses language, concepts and ideas, but also emotions, desires and feelings (ibid.: 2). Work on the analysis of representation was extended to the representation of social and cultural differences.

Representations produce meaning and knowledge by giving to see something in a certain way. They structure the ways in which things are perceived and thus play a major role in the construction of reality. The modalities of representing art education are thus also to be understood as regulated and conditional forms of making things visible, for the latter process is framed by complex preconditions, presumptions, and conscious and unconscious decisions that

9 The director at the time of the *Association* and organiser of the conference, Felicity Allen, was one of the central protagonists of an art education with a feminist perspective of that time.

CC BY NC ND

precede visibility. In this process, institutional self-constructions, current debates about the relationship between education, culture and society, but also image traditions and concepts of male artistry in modernity play a central role. The processes of construction, differentiation and ordering of subjects and objects in the representations of different educational settings manifest balances of power between those who view and those who are being viewed, those who show things and those who are exposed to view and gaze.

In the project mentioned above, these findings on the question of representation were transferred to the field of art education and examined with the help of concrete examples.

The present anthology *Representing art education: analysing visibilities of pedagogical work in the art field* presents the results of the project and complements them with international perspectives, by means of reflections on the representation of universities of the arts, of art education in preschool and regular school, as well as application-based texts on the representation of art education. The anthology enhances critical analyses of representation in visual and cultural studies using perspectives that these had not taken into consideration. It also provides ideas for the development of challenging, pleasurable and differentiated ways of representing art education, in which invitations and documentations can become creative planning instruments for cultural institutions that are critical of discrimination and are committed to the redistribution of symbolic capital. The structure of the chapters of the anthology follows the working fields in which the question of the representation of art education is virulent. They include museums, art education in (pre) school, and universities of the arts. The chapter on museums

BY NC ND

encompasses eight texts and is the first and longest one, because the fundamental research of *Representing Art Education* focused on this type of institution.

It starts with a text by Carmen Mörsch from 2004, in which, based on the documentation and analysis of a "magical moment" during an educational project in the *Whitechapel Gallery* in London, she addresses the requirement of looking at the problem of existing practices of documentation that are not least participating in racialisation and Othering. She thereby proposes the creation of an artistic concept of the representation in art education that is critical of representation and designed in a participatory way. This text, entitled *Application: proposal for a youth project dealing with forms of youth visibility in galleries*, functioned as a precursor to and catalyst for the *Representing Art Education* research project, in whose context the next two texts were generated: *A lively museum? The "Other" contemporary art institution produced in representations of art education* by the microsillons collective examines the advertising materials of Swiss art museums. Microsillons comes to the conclusion that representation of gallery education is used to reconcile the inextricable contradiction inscribed in these institutions, between a high degree of exclusivity on the one hand and the democratic claim of education on the other. Art education, as referenced by the results of this analysis, is itself in an ambivalent position because it represents the Other, the abject of the institution (its presence realising the failing of the institution as an egalitarian provider of education) while also functioning as a necessary factor for the legitimisation of the institution because its visibly implements this democratic project.

In *Reparative measures for not being governed quite so much. Looks of mediation, gender performance and sexual work in art*

CC BY NC ND

education Nanna Lüth takes into consideration how the feminisation of the working field of art education is reproduced in materials from museums of contemporary art. "Feminisation" of art education refers on the one hand to the association with supposedly "typically female" skills, such as communication and *Für/Sorge* (care), and on the other the majority presence of feminine players. Both factors contribute to a symbolic as well as economic precarisation of the field. Moreover, Lüth analyses the frequent absence of educational staff in the documentation materials as a symptom of the neoliberal educational policy paradigm of lifelong self-education processes, and studies the gender connotations of the clothing, physique and body language of the educators depicted. In doing so, she also specifically considers deviations from binary gender norms and asks which effects one can read from them for a "recognition in the field of the visual".

The text *By means of art education. Institutional discourse on art education on the websites of four Swiss art museums* by Aline Suillot combines the analysis of image material with text material in representations of art education and qualifies them as an *institutional discourse*. Besides noting the contradictory absence of educators and of the aspect of teaching and learning, she states that the discourse takes implicit target groups as a starting point. This institutionally reinforces the reproductive momentum of a limited group of people who belong. Furthermore, Suillot in particular demonstrates the tendency of an economisation and commercialisation of art education that is accompanied by an instrumentalisation of its representation: it always bends to the rules of political, economic and financial framework conditions. However, these are never explicitly addressed, but always remain

CC BY NC ND

hidden and covered. The *institutional discourse* thus turns out to be a cultural service that functions according to economic maxims. Suillot closes her text with an invitation, in this sense, to meet the representation of art education with a critical attitude. In her contribution *Grammars of the possible: moving beyond binaries of representation and non-representation in gallery education*, Janna Graham takes "representation fragments" from the *Centre for Possible Studies project by the Serpentine Gallery* that she directed from 2008–2015 as material for her analysis, to deconstruct the binary opposition that is reflexively made in the artistic field of representation practices of exhibiting on the one hand and the process-based nature of educational work on the other. She insists that it is necessary to also submit, in particular, the diverse manifestations of visibility of an art education that understands itself to be of an activist nature, to an analysis that has a critical look at the balance of power, and to examine it not in isolation but always in connection with other regimes of representation of the art institution. This is the only way to answer the question of the effects of the institutional production of culture on the balance of power, of its social positions, and the political meaning of representations.

After these overviews of problems, the contribution by Carmen Mörsch and Stephan Fürstenberg provides ideas for a practice that aims at *highlighting power asymmetries*. They make clear that there are no definitive recipes for such a practice because it is highly dependent on context. A representation that highlights power asymmetries necessitates a specific literacy that makes it possible to analyse dominant narratives in representations, and also a repertoire of creative and educational possibilities to thwart, shift and interrupt these narratives. Andrew Dewdney's text *Art museum*

CC BY NC ND

knowledge and the crisis of representation provides a certain antithesis to the preceding contributions, and to the theoretical framing of the present publication. Based on the findings of two extensive research projects undertaken at the *Tate Gallery* in London, *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture* (2007–2010) and *Cultural Value and the Digital: Practice, Policy and Theory* (2014), he discusses two concepts, the "distributed museum" and "post-criticality", which he sets against the critique of representation which, from his point of view, is not suited to grasping the contemporary challenges of the work of museums in an adequate way. Dewdney regards these challenges as essentially linked to the effects of digitisation, in particular trans-institutional "networks of association" which are formed by audiences and are independent of the institutions, and in the phenomena of the hybridisation between works of art and the media.

Nora Sternfeld, in *Showing each other something that does not exist yet. Thoughts on the representation practice of Büro trafo.K*, the last contribution in the chapter on museums, also takes a critical stance towards the concept of a critique of representation. However, she does so from a different perspective: she doubts that it is possible to succeed in arriving at other forms of representation that are critical of the balance of power if this requires to retrieve dominant representations for analysis and to thus reproduce them. Sternfeld is convinced that feelings of guilt are not a good basis for unlearning our own behaviour that is based on privileges. Her counter-proposal is impressively illustrated by the series of pictures from the universe of the *Büro trafo.K* education collective. On the one hand, the proposal comprises the collection of and work with images that thwart normative and binary logics – for example by queer-feminist artists.

BY NC ND

On the other hand, she describes how the members of *Büro trafo.K* understand the representation of their own work as an independent constructive practice in an interstice, which is often designed by the participants of the education programmes themselves.

The following chapter on art education in (pre)school provides two insights into the area of conflict of representational practices at the interfaces of exhibition, preschool and regular school. Nicole Mehring, in *A PLAYGROUND FOR CHILD REFUGEES film project. Confronting the potent nature of the scopic regime – the example of illustrating the current discourse on refugees together with students*, reflects her art education work in a tenth-grade class in a grammar school in Lower Saxony, aiming to critically question the production and reception of images in art education in school. She analyses the phases of the production and presentation of a stop-motion film created in class (which has since won awards) and inquires to what degree the powerful and influential images on flight are implicitly repeated within the own production of images, with respect to visual policies, and how the film nevertheless also manages to successfully negotiate stereotypes. Mehring delves into asking herself, how, given the unravelled contradictions, it is possible to present the film in a way that enables a communicative reflection of the impact of the images.

Nanna Lüth, in turn, in *Learning to document. On the development of perspectives that are critical of representation in work with portfolios and beyond*, describes her experiences as the director of education at the *Edith-Russ-Haus für Medienkunst* (Edith-Russ-House for Media Art) in Oldenburg. The context is training sessions for educators, who wanted to meet the increased demand for documentation in the education of

CC BY NC ND

preschool children through an introduction to documentary media. The conflicts that arose during the training sessions illustrate the multilayered nature and complexity of media art education that is trying to start "*von Kunst aus*" (from art) (Sturm 2011) and to meet the demand of a critical approach to representation. In particular, it becomes clear that the factor time is decisive with regard to whether a critical approach to the production and representation of art education can be honoured in practice.

The chapter on higher art education comprises two texts that could almost be described as complementary, even though they were produced independently from each other.

Emma Wolukau-Wanambwa, in "*Hey You!" Notes on the appeal of artistic education*, provides an analysis of current advertising media that are used by the universities of art in Zurich and Geneva to advertise their courses. The text is based on a study in which she examines the mechanisms of inclusion and exclusion at these institutions in the framework of the *Art.School.Differences* (2013–2016) research project of the IAE. In her study, Wolukau-Wanambwa sheds light on how these materials, through their texts and images, appeal to a clientele that is privileged with regard to economic and symbolic capital and is primarily characterised by being *white*. Because of their privilege, this clientele can ignore racialising discourses, whereas people who have experienced racism do not have that choice. This subliminal targeting practice, with its exclusions, contradicts the dictum of this type of institution, which states that the main criterion for access to the studies is talent. At the very least, this practice is in a conflicting relationship with the "internationalisation" convoked by universities of art everywhere.

BY NC ND

The staging of conflict as critique of authority. A Kunsthochschule Kassel based research report also starts with an image from Zurich University of the Arts (ZHdK) – however, it is a picture of the student protests in the summer of 2016 that criticised the ZHdK's programme shift towards the paradigm of "creative industries". The picture is an introductory example of the representation of an institution through its conflicts and the critique of authority it thus accomplishes. From this starting point, Johanna Schaffer uses the example of the *Kunsthochschule Kassel*, where she teaches and does research herself, to reconstruct the continuities, breaks and shifts in the discourses of the institutional self-image and the corresponding representational practices. In doing so, she reveals the gaps in the official history of the institution regarding the era of National Socialism, and is in particular looking for traces of the emancipative education concepts that are historically inscribed in the institution. She shows how these, on the one hand, have been turned around in a neoliberal way, and how, on the other hand, they still have an effect as a potentiality and resource regarding the policy of the institution in the present.

We hope that the case studies presented here help to clarify the complex problems of the representation of art education, and enable a reflection on how these impact on the practical work and the institutions, and/or how it can be avoided becoming ensnared by them. We also hope that the presented examples, in which implicit structures and policies of representation of art education are made visible and revealed, will transmit a literacy that "critically highlights power asymmetries", called for by Carmen Mörsch and Stefan Fürstenberg, and enable to analyse dominant

CC BY NC ND

narratives with the presented examples. The self-reflective and dialogue-based examination of the material and one's own images and understandings, or the production of a genealogy of institutional structures serve as stimuli for extending a repertoire of creative and educational possibilities that present themselves in the area of representation of art education and in the way to deal with it. Thereby, the thwarting, shifting and interruption of dominant narratives by being given new things to see are at the core of the considerations brought forward.

The editors would like to thank all those who participated in our project for their interesting texts and valuable contributions to our debates. Our thanks also go out to all participating institutions for their collaboration and the provision of materials. We wish to thank the *Swiss National Science Foundation* for their support of the research project. We also extend our thanks to the IAE and ICS institutes of the ZHdK for the financing of the project. We would like to thank Renate Zauner for the attentive translation of the German texts, and Kevin Whitely for the same approach in the translation of the French texts. We are grateful to Dora Borer for her circumspect support in revising selected contributions and to Tiziana Halbheer for her help in ensuring *copyrights*. Rosmarie Anzenberger was responsible for the excellent revision of the texts in German and English, Marie Chevalley for the revision of the texts in French. We would like to thank Nicole Alecu de Flers for the collaboration with *Verlag Zaglossus*.

BY NC ND

References

Bal, Mieke (2002): Sagen, Zeigen, Prahlen (Saying – Showing – Boasting), in: Ibid., *Kulturanalyse (Cultural Analysis)*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 72–116.

Bennett, Tony (1995): *The Birth of the Museum, History, Theory, Politics*, London: Routledge.

Butler, Judith (1993): *Bodies that matter*, Routledge, New York: Routledge.

Fürstenberg, Stephan/Lüth, Nanna/microsillons (Desvoignes, Olivier und Guarino-Huet, Marianne) (eds.) (2013): Kunstvermittlung zeigen – über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit (Showing art education – on the representation of pedagogical museum work), in: *Art Education Research* 7, Zürich: Institute for Art Education, online: https://blog.zhdk.ch/iae-journal/no-7/ (last access: 25.08.2017).

Hall, Stuart (ed.) (1997): *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*, Walton Hall: The Open University.

Hauer, Gerlinde, Roswitha Muttenthaler, Anna Schober, Regina Wonisch (1997): *Das inszenierte Geschlecht. Feministische Strategien im Museum (Staged gender. Feminist strategies in the museum)*, Wien, Köln, Weimer: Böhlau.

Kunstcoop Arbeitsgruppe der NGBK (ed.) (2001): *Kunstcoop. Künstlerinnen machen Kunstvermittlung (Kunstcoop. Female artists do art education)*, Berlin: Vice Versa.

Linker, Kate (1984): Representation and Sexuality, in: *Art after Modernism. Rethinking Representation*. Ed. Brian Wallis, New York: The New Museum of Contemporary Art, pp. 391–416.

CC BY NC ND

Maset, Pierangelo (1995): *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter (Aesthetic formation of difference. Art and pedagogics in the age of technology)*, Stuttgart: Radius.

Mörsch, Carmen (1997): *100 Tage Sprechen, Abschlussarbeit am Institut für Kunst im Kontext (100 Days of Talking, thesis at the Institut für Kunst im Kontext)* 45, Berlin: Berlin University of the Arts, online: www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf (last access: 25.08.2017).

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des *educational turn in curating* (To contradict oneself. Art education as a critical practice within the educational turn in curating), in: *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung (educational turn. Room for manoeuvre in art and cultural education).* Eds. schnittpunkt, Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld, Institute for Art Education ZHdK, Berlin, Vienna: Turia + Kant, pp. 55–78.

Mörsch, Carmen, Angeli Sachs, Thomas Sieber (eds.) (2016): *Contemporary Curating and Museum Education*. Bielefeld: transcript.

Plegge, Henrike (2017): "Unlearning Education"? Neue Bildungsräume der Tate Modern *("Unlearning Education"? New educational spaces of Tate Modern)*, in: *Umräumen. Das Moment der Veränderung bildungsinstitutioneller Räume (Rearrangement. The moment of change of educational institutions' spaces).* Eds. ibid., Ina Scheffler, Oberhausen: Athena Verlag.

Rollig, Stella, Eva Sturm (2001): *Dürfen die das? (Are they allowed to do that?) Art – Education – Cultural Work. Communities*, Wien: Turia + Kant.

Schade, Sigrid (2002): Body – Sign – Gender. "Representation": Between Culture, Body and Perception, in: *Body*

BY NC ND

and Representation. Eds. ibid., Insa Härtel, Wiesbaden: Springer, pp. 73–82.

Schade, Sigrid (ed.) (2007): *Ausstellungs-Displays. Innovative Entwürfe für das Ausstellen von Kunst, Medien und Design in kulturellen und kommerziellen Anwendungen (Exhibition displays, innovative ideas for the exhibition of art, media and design in cultural and commercial applications)*, Zürich: Museum für Gestaltung.

Schade, Sigrid, Silke Wenk (2011a): Repräsentationskritik und Politiken der Sichtbarmachung (Representation critique and policies of making things visible), in: *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld (Studies on visual culture. Introduction to a transdisciplinary field of research)*. Eds. ibid., Bielefeld: transcript, pp. 104–119.

Schade, Sigrid, Silke Wenk (2011b): Von der Kritik der Institution zur Analyse des visuellen Feldes (From the critique of the institution to the analysis of the visual field) in: *Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld (Studies on visual culture. Introduction to a transdisciplinary field of research)*. Eds. ibid., Bielefeld: transcript, pp. 143–175.

Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung (Ambivalences of visibility. On the visual structures of recognition)*, Bielefeld: transcript.

Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst (Lack of words. Talking about modern and contemporary art)*. Berlin: Reimer.

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

CC BY NC ND

The New Museum of Contemporary Art (ed.) (1984): *Difference. On Representation and Sexuality*, New York: The New Museum of Contemporary Art.

Vincentelli, Moira, Colin Grigg (eds.) (1992): *Gallery Education and the New Art History*, London: Arts Council of Great Britain.

Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin, Don D. Jackson (2011): *Pragmatics of Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*, New York: W. W. Norton & Company.

BY NC ND

Application

Vorschlag für ein Projekt mit Jugendlichen über Formen ihrer Sichtbarkeit in der Galerie

Carmen Mörsch

Der hier unterbreitete Vorschlag versteht sich als Reflexion über die Abhängigkeit der Kunstvermittlung von ihrer Dokumentation. Vermittlungsaktivitäten in Kunstinstitutionen sind performativ und temporär. Das, was sich ereignet hat, verschwindet mit den Teilnehmenden, verkörpert durch persönliche Erinnerungen und Erzählungen von der Situation. Dokumentarische Bilder stellen daher die einzige Form dauerhafter Sichtbarkeit von Kunstvermittlung dar, den einzigen Beweis, dass *etwas geschehen ist*. Sie spielen eine wichtige Rolle in der ökonomischen Reproduktion und der Legitimierung von Vermittlungsprogrammen, als an Fördereinrichtungen adressierte Belege für deren soziale und bildende Wirkung. Bis jetzt gibt es kaum eine Debatte über die allgegenwärtigen und universalisierenden Narrative, die von diesen Bildern hergestellt werden.

CC BY NC ND

Künstler_innen verstehen es als Teil ihres Berufes, die Produktion von Bildern kritisch zu reflektieren. Die Tatsache, dass Künstler_innen an der Konzeption und Durchführung von Kunstvermittlung beteiligt sind, könnte in dieser Perspektive als bislang unrealisiertes Potential betrachtet werden, ihre Expertise auch für eine kritische Betrachtung von Formen der Dokumentation dieser Aktivitäten hinzuzuziehen. Zudem könnte das gegenwärtige Paradigma der Kunstvermittlung, Teilnehmende zur Herstellung selbstbestimmter visueller Repräsentationen aufzufordern, zu der Idee führen, sie sollten auch aktiv an den Arten und Weisen der Dokumentation beteiligt werden. Dieser generelle Vorschlag, der dem folgenden Text unterliegt, wird anhand der Beobachtung einer konkreten Kunstvermittlungssituation entfaltet – der Beobachtung eines magischen Moments.[1]

Observation

Eine renommierte öffentliche Kunstgalerie in London zeigt die Retrospektive eines Architekten, der zum Kanon der westlichen Architekturgeschichte des 20. Jahrhunderts gehört. Die Galerie hat diese Ausstellung von einem großen Museum in New York übernommen. Mit der Übernahme

1 Dieser Text wurde vor dreizehn Jahren verfasst. Seither haben sich die konzeptuellen Rahmungen der Autorin verändert. Dennoch erachten wir es für sinnvoll, ihn hier abzudrucken, weil er bereits zu diesem Zeitpunkt Fragen aufwarf, die für die vorliegende Publikation leitend sind. An zwei Stellen, wo die verwendeten Konzepte wesentlich von der heutigen Positionierung der Autorin abweichen, wurden Begriffe grau unterlegt, um den Lesefluss kurz zu unterbrechen. Die englische Fassung dieses Textes erschien in Harding 2005 und liegt in diesem Band leicht angepasst vor.

CC BY NC ND

verändern sich temporär einige Regeln in der Galerie. Zum einen wirkt der Raum, in dem sonst hauptsächlich Gegenwartskunst zu sehen ist, musealer als sonst. Ein aufwendiges Ausstellungsdesign, welches Form- und Stilelemente des Architekten aufgreift und zitiert, zerteilt den eigentlich weiten Raum in kleine Kabinette.

Während der Eintritt gewöhnlich frei ist, müssen die Besucher_innen bei dieser Ausstellung bezahlen. Zusätzlich zur Eintrittskarte bekommen sie kreisrunde Aufkleber für ihre Mäntel und Jacken, die sie schon von Weitem für das Aufsichtspersonal als zahlende Gäste optisch legitimieren. Überall sind die verschiedenfarbigen Kleber zu sehen, die sich leuchtend von der gedeckten Winterkleidung abheben. Das Aufsichtspersonal hat Anweisung, besonders streng darauf zu achten, dass niemand die Exponate berührt – man hört, dass nur ein einziger kleiner Baum auf den präzisen Nachbauten der Gebäudemodelle des Meisters alleine £100 gekostet habe.

Es ist in dieser Zeit auch ein besonderes Publikum in der Galerie. Es sind Leute, die die monetären Voraussetzungen und ein ausreichend großes Interesse am Thema mitbringen, um das nicht unerhebliche Eintrittsgeld zu entrichten. Vor allem Architekt_innen und Architekturstudent_innen möchten die visionären Entwürfe sehen, deren Einfluss auf die Entwicklung der Architektur bis in die Gegenwart abzulesen ist. Das Publikum erscheint – unter anderem durch seine strengen Kleidungscodes, aber auch durch sein *Weißsein* und seinen bürgerlichen Habitus – noch homogener als sonst in dieser Institution, die sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts kontinuierlich um *soziale Inklusion* und um die Nutzbarmachung von Kunst für Bildungsangelegenheiten bemüht.

CC BY NC ND

Die Galerie liegt im Osten der Stadt, einer Gegend, in der seit ihrer Erschließung unterschiedliche migrantische Gruppen leben. Den Gründer_innen der Galerie ging es bereits vor hundert Jahren im Sinne von *Cultural Diversity* und *Social Inclusion* auch darum, durch die Ausstellungstätigkeit zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppierungen zu vermitteln: einerseits den Respekt der *Einheimischen* vor den *Fremden* zu kultivieren und andererseits zu zeigen, dass letztere nur für eine Weile fremd wären, weil sie sich schlussendlich doch erklären und mit der Zeit assimilieren ließen. Ähnlich wie die Formensprache des Architekten *on display*, schreibt sich auch dieser Diskurs bis in die Gegenwart fort, und auch er produziert seine spezifische Sichtbarkeit.

Diese artikuliert sich zunächst im Ausstellungsraum, durch die anscheinend ununterbrochene Präsenz von Gruppen Jugendlicher of Color in Schuluniformen. Ihre Anwesenheit verdankt sich dem Engagement des *Education Departments* der Galerie, das mit einem Großteil der Schulen des Bezirks zusammenarbeitet und dafür sorgt, dass möglichst jede lokale Schulklasse wenigstens einmal eine der Ausstellungen besucht und an einem damit verbundenen Workshop teilnimmt.

Den Ausgangspunkt für meine Überlegungen bildet der Ausstellungsbesuch von Schülerinnen der achten Klasse einer benachbarten Mädchenschule (zwischen zwölf und dreizehn Jahren alt), den ich als Forschende über Künstlerinnen, die in England in der *Gallery Education* arbeiten, mitverfolgen konnte. Drei Monate lang begleitete ich Teile des Vermittlungsprogramms der Institution, interviewte die Künstler_innen, die darin arbeiteten, und beobachtete Situationen in den Workshops. Ich stellte mich den Teilnehmenden des betreffenden Workshops als Forscherin aus Deutschland vor,

CC BY NC ND

die versucht, über gute Praxis in der Kunstvermittlung in England zu lernen und diese Erfahrungen in die Institutionen meines Landes zu bringen. Dies koinzidierte glücklich mit der Tatsache, dass eine Ausstellung eines Architekten, der von der Herkunft als deutsch erachtet wurde, die Bühne für unsere Interaktion darstellte. Es schien mir, als erleichterte das den Schülerinnen die Akzeptanz meiner Anwesenheit, da sie mir die Rolle der Expertin für die ausgestellten Dinge anboten.

Die betreffende Situation zu rekonstruieren bedeutet, eine Geschichte zu erzählen. Es geht dabei nicht darum, zu beschreiben, wie es wirklich gewesen ist. Die Erzählung schildert meine Wahrnehmung und bildet demnach eine konstruierte und absichtsvoll verdichtete Version des Geschehens ab.

Collecting Data

Die Künstlerin, die diesen Besuch anleitet, ist den Schülerinnen schon bekannt. In der Woche davor waren sie bei ihr im Atelier zu Besuch und haben sich mit ihrer weitgehend immateriellen künstlerischen Praxis auseinandergesetzt, die zu jenem Zeitpunkt hauptsächlich aus dem Betreiben von Netzwerken, Stadtguerilla-Aktionen und eben genau jenen *Education*-Aktivitäten besteht, zu denen wir uns an diesem Vormittag in der Galerie zusammengefunden haben. In den darauffolgenden Wochen wird sie mehrmals in die Schule kommen und, ausgehend von den Werken des Architekten, praktisch mit den Schülerinnen arbeiten. Zusätzlich wird sie in den kommenden drei Monaten eine eigene Arbeit entwickeln, die im Kontext der Schule, mit der sie in

CC BY NC ND

diesem Projekt kooperiert, entsteht. All dies gehört zu dem Projekt, mit dem sie vom Education Department der Galerie beauftragt wurde.

Wie ich aus mehreren Interviews mit der Künstlerin erfahren habe, begreift sie das Zusammenspiel ihrer verschiedenen Tätigkeitsfelder als politisch motivierte künstlerische Praxis. Sie positioniert ihre Arbeit explizit als einen Zwischenraum zwischen Kunst und Bildung. Sie hat ein kritisches Verhältnis zu beiden Systemen und analysiert ihre Ein-, Ausschluss- und Disziplinierungsmechanismen (disziplinarische Maßnahmen gemäß der Beschreibung von Foucault).[2]

Sie ist sich der Tatsache bewusst, dass die Schülerinnen, mit denen sie die Modelle des Architekten betrachten wird, weit entfernt sind von allem, was diesen Kontext bestimmt. Die Häuser, in denen sie leben, sind weit weg von der zu sehen gegebenen Architektur, die eindeutig für an puristischen Stilformen orientierte Besitzer_innen großer Grundstücke entworfen wurde. Ihr Alltag ereignet sich entfernt von den territorialen und ökonomischen Verhältnissen, die eine solche Architektur erst ermöglichen. Die Räume, aus denen sie kommen, erscheinen weit weg von dem Raumprogramm und dem soziohistorischen Kontext, welche die Galerie, in der die Ausstellung stattfindet, selbst verkörpert. Und, schließlich und endlich, befinden sie sich in dieser Situation vermutlich weit weg von ihren persönlichen Interessenlagen – dies ist der Besuch einer Schulklasse, und was hier geschieht, ist Unterricht. Die Künstlerin ist sich auch darüber im Klaren, dass sie bei dem Besuch neben der Lehrerin die einzige *weiße* Person in der Gruppe sein wird und

2 Für Prozesse in Bildungsinstitutionen vgl. Foucault 1993[1978]. Für einen aktuellen Zugang vgl. Giroux et al. 1996. Für Prozesse in der Kunst vgl. Bourdieu 1987[1979].

CC BY NC ND

dass auch dies zumindest visuell die viktorianische und philanthropische Tradition fortschreibt, in der das Phänomen des Bildens durch Kunst in der Galerie historisch begründet ist. Und sie ist sich über die Funktion von Galerien und Museen als *Civilizing Ritual*[3] im Klaren.

Im Eingangsbereich der Galerie, der dem Ausstellungsraum vorgelagert ist, erhalten die Schülerinnen ihre Aufkleber. Als Schulklasse müssen sie zwar auch in dieser Ausstellung keinen Eintritt zahlen, doch der Marker ist wichtig, damit das Aufsichtspersonal sie als legitimierte Besucherinnen der Galerie identifizieren kann. Die Schülerinnen werden ermahnt, die Aufkleber gut sichtbar an ihren Schuluniformen anzubringen. Sie leuchten hellgelb auf den schwarzen und blauen Stoffen.

Die Künstlerin hat den Besuch der Schülerinnen ausführlich vorbereitet. Sie hat ein Arbeitsblatt entwickelt, auf dem Fragen stehen, die sie beim Durchstreifen der Galerie beantworten sollen. „Use your own feelings as a guide to help you learn about architecture. Start with this room – the art gallery“[4] steht als Kopfzeile auf dem Blatt. Die darauffolgenden Fragen funktionieren wie ein Leitfaden, zum einen zum Erschließen des Werkes des Architekten, vor allem aber zur Wahrnehmung und zur kritischen Reflexion des Galerieraumes selbst. Mit Fragen wie „How is the atmosphere in here achieved, what makes this the kind of room it is?“[5] werden

3 Carol Duncan analysiert die historischen und aktuellen *zivilisierenden* Effekte von Inhalten, Präsentationsweisen und Strukturen von öffentlichen Museen und Ausstellungen (Duncan 1995).

4 „Lasse dich von deinen eigenen Gefühlen leiten, um mehr über Architektur zu erfahren. Beginne mit diesem Raum – der Kunstgalerie.“

5 „Wie wird die Atmosphäre in diesem Raum geschaffen, was macht ihn zu einem Raum dieser Art?“

CC BY NC ND

die Schülerinnen zu einer gründlichen Beschreibung aufgefordert: Sie sollen die Atmosphäre des Galerieraums, seine architektonischen Details und ihre Selbstwahrnehmung im Raum erfassen. Gleichzeitig bekommen sie von der Künstlerin eine Videokamera überantwortet, um die Architekturmodelle und die Räume der Galerie aus ihrem Blickwinkel aufzunehmen. Dies ist ein besonderes Privileg, denn eigentlich ist das Filmen und Fotografieren in der Ausstellung verboten.

Da dies eine Unterrichtsstunde ist, beginnen die Schülerinnen zunächst mit dem Ausfüllen der Arbeitsblätter. Doch die Geste konzentrierten Gehorsams hält nicht lange an. Die schriftlichen Antworten auf den Fragebögen fallend zunehmend knapper aus. Die Schülerinnen, denen bereits im Vorfeld der Ruf *mangelnder Disziplin* vorauseilte, mischen sich unter das Publikum der heute besonders gut besuchten Ausstellung, albern herum, kichern über sich und andere und scheinen vor allem darauf zu warten, dass der Aufenthalt in der Galerie zu Ende geht. Fünf von ihnen stellen sich zu einer kleinen Gruppe aus einem internationalen Auktionshaus, die von einem leidenschaftlich über die Zeichnungen des Architekten dozierenden Kunsthistoriker durch die Ausstellung geführt wird. Sie imitieren die sich vollziehenden Gesten ernsthaften Interesses und lösen damit kurze Irritationen in der Gruppe aus. Ich gehe weiter, da ich mich in dieser Situation zu stark als Beobachterin, die die Situation mit herstellt, wahrgenommen fühle.

Nur ein Mädchen, das die Kamera bekommen hat, ist inzwischen noch mit der ihm aufgetragenen Tätigkeit beschäftigt. Offenbar ist sie fasziniert von den durch das Objektiv ausgeschnittenen Details der Modelle und vor allem vom Gebrauch des Gerätes selbst. Nach einer Weile merken die anderen ihre Versunkenheit. Eine von ihnen zieht den gelben

CC BY NC ND

Aufkleber der Galerie von ihrem Mantel ab und klebt ihn dem Mädchen mit der Kamera in die Haare. Das Mädchen bemerkt ihn nicht, denn seine Haare sind sehr dicht und lang. Der Aufkleber wirkt darin wie ein wertvoller Schmuck. Schnell spricht sich der Streich unter den Schülerinnen herum. Nach und nach reißen alle ihre Aufkleber von den Kleidern und kleben sie heimlich in die Haare. Die Kontrollaufkleber verwandeln sich dabei fortwährend in Konfetti und Goldmünzen und wieder zurück. Das Mädchen mit der Kamera merkt immer noch nichts, obwohl inzwischen bestimmt zwanzig der gelben Punkte an ihrem Kopf kleben. Die anderen kriegen sich währenddessen kaum noch ein. Irgendwann sieht das Mädchen mit der Kamera vor den Augen ihre lachenden Mitschülerinnen, die sich im Glas eines Bilderrahmens spiegeln. Sie registriert, dass sich etwas an der Situation verschoben hat und dass sie aus irgendeinem Grund im Fokus dieser Verschiebung steht. Im spiegelnden Glas entdeckt sie die gelben Punkte in ihren Haaren. Doch anstatt sich zu ärgern (wie ich es erwartet hatte), beginnt auch sie zu lachen und dreht sich bewundernd vor dem Spiegel. Sie löst ihren eigenen gelben Aufkleber von der Uniform und fügt ihn den anderen in ihren Haaren hinzu.

Die Aufkleber-Verwandlungsaktion wird außer von mir auch von einem festangestellten Aufseher der Galerie beobachtet. Der sonst grundsätzlich schlecht gelaunt dreinblickende Mann lacht bei dieser Gelegenheit Tränen. Es ist das erste Mal, dass ich ihn überhaupt lachen sehe, und ich bin beeindruckt von der Veränderung in seinem Blick.

In der verbleibenden halben Stunde sind alle Schülerinnen ohne den Aufkleber in der Galerie unterwegs. Doch keine von ihnen wird vom Aufsichtspersonal deswegen zurechtgewiesen.

CC BY NC ND

Interpretation

Aus meiner Sicht schrieben sich die Schülerinnen durch ihre Aktion, die die festgelegten Bewegungs- und Verhaltensweisen im Galerieraums gleichzeitig offenlegte und unterlief, in die von der Künstlerin vorgegebene kritische Lesart der Galerie mit ein und kamen auf diese/ihre Weise dem im Arbeitsblatt implizierten Aufruf zu einer Dekonstruktion der Situation nach. Sie gingen dabei noch einen Schritt weiter, indem sie die Sichtbarkeit des Aktes institutioneller Legitimierung und Kontrolle, dem ihre eigene Anwesenheit unterlag, demontierten, ihrer Interessenlage gemäß umdeuteten (vom Eintrittsaufkleber zum Schabernack an einer Mitschülerin, zum festlichen Haarschmuck, zum Konfetti bzw. – und das ist das Interessante – zwischen all dem oszillierend) und damit *durchkamen (passing)*.

Es ist empirisch schwer zu belegen, ob die kritischen Fragen auf dem Arbeitsblatt der Künstlerin die Schülerinnen zu dieser Aktion inspiriert haben. Fest steht, dass sie in einem strenger strukturierten und klarer auf die Reproduktion vorhandenen Wissens abzielenden Setting nicht hätte stattfinden können. Gleichzeitig ist das Moment der Unfreiwilligkeit in der Anwesenheit der Gruppe konstitutiv für diese Form der Selbstartikulation. Sie ist nicht mehr und nicht weniger als ein gelungener Zeitvertreib, ein spielerisches Austesten der Regeln und der Grenzen der Situation, mit der umzugehen ihnen zugemutet wurde.

CC BY NC ND

Documentation

Zu dem Zeitpunkt, als diese Begebenheit stattfand, hatte ich gerade begonnen, regelmäßig in dem Archiv zu arbeiten, das sich unter den Füßen der Besucher_innen in den Kellerräumen des Galeriegebäudes befindet. Dort sind alle verbliebenen schriftlichen, akustischen und visuellen Dokumente der Galerie seit ihrer Gründung vor etwa hundert Jahren gesammelt. In einem großen, mit Ordnern überladenen Regal befindet sich die Dokumentation der Aktivitäten des *Education Department* seit 1976, als der erste hauptamtliche *Education Officer* der Galerie eingestellt wurde, bis ins Jahr 2001. Die Anzahl der Bilder, die dieser Teil des Archives birgt, beläuft sich nach meiner Schätzung auf mehrere Tausend. Sie alle zeigen *workshops*, *gallery talks*, *artist-in-school-projects*, *community projects*. Auf den ersten Blick sehen sie fast alle gleich aus, abgesehen von einigen signifikanten Veränderungen in der Mode, die sich in den letzten 25 Jahren vollzogen haben. Sie zeigen Leute, hauptsächlich Kinder und Jugendliche, die um Tische stehen oder sitzen und Dinge tun und herstellen. Oder Leute, die um Kunstwerke in der Galerie herumstehen oder sitzen. Die Fotos bilden ein Ornament, auf den ersten Blick ohne viel Bedeutung, außer vielleicht der eines Souvenirs für die beteiligten Subjekte.

Und diese Tausende sind nur die Bilder einer Galerie! Tag für Tag werden an fast allen öffentlichen Kunstinstitutionen Großbritanniens weitere dieser Dokumente hergestellt, ein niemals endendes Band redundanter visueller Produktion. In erster Linie dienen sie als Beweis für zwei Tatsachen: erstens, Projekte haben stattgefunden; zweitens, es ist unmöglich, die eigentlich wichtigen Prozesse dieser Aktivitäten

CC BY NC ND

fotografisch zu dokumentieren. Zum Beispiel sind die unterschiedlichen Annäherungen der Subjekte und der Kunst durch Sprache, die Witze und Kämpfe, die Erfahrungen und Lernprozesse während des Machens und während kollektiver Handlungen nicht auf den Bildern sichtbar. Sie erzählen nichts von den kleinen Momenten der Subversion und des Widerstandes, die in Bildungssettings entstehen und in denen sich – nur vielleicht und sowieso schwer verifizierbar – Lernen ereignet.

Oder vielleicht doch? Die Wahrnehmung verändert sich, wenn die Bilder in einen Kontext gestellt werden – so zum Beispiel in manchen Künstler_innenbüchern, die als Projektdokumentationen vor allem in den Achtzigerjahren in der Galerie entstanden und von denen sich einige im Archiv befinden. In den besseren unter ihnen dienen Bilder nicht in erster Linie als Beweismittel, sondern als parallele visuelle Narrationen neben einer poetischen und/oder kritischen Befragung des beschriebenen Projektes. Je nach Aufwand verweisen sie implizit auch auf die jeweils unterschiedlichen Produktionsbedingungen: Waren ausreichend Ressourcen vorhanden, um die Zeit für eine reflektierte Dokumentation zu ermöglichen, wie ernst wurden die beteiligten Künstler_innen und die anderen Subjekte dabei von der Institution genommen?

Es scheint, dass sich durch eine Kontextualisierung Bedeutungen verfestigen. Je nach Kommentierung, Layout und Adressat_innen verändern sie ihre Funktion.

Im nächsten Schritt stellt sich das nächste Problem: Die Instrumentalisierung visueller Repräsentationen von Teilnehmenden, vor allem sogenannter Marginalisierter – z.B. Leute mit migrantischem Hintergrund oder mit Behinderungen – für außerhalb ihrer Reichweite liegende Belange,

CC BY NC ND

vor allem für die Finanzierung der Kunstinstitution, ist wie das Auslösen der Kamera selbst eine alltägliche und zwangsläufige Praxis geworden. *Education Departments* sehen sich mit der ökonomisch existentiellen Notwendigkeit konfrontiert, Dokumentationen herzustellen, deren Sprache von staatlichen und privaten Förderern verstanden wird und die als Beweismittel für die vorausgesetzte soziokulturelle Effektivität der Projekte funktionieren. Die Produktion dieser Bilder vollzieht sich in der Regel ohne Teilhabe und Mitsprache der abgebildeten Subjekte. Um es etwas zynisch zu benennen, ist daran problematisch, dass sich in diesen Momenten der in den Projekten propagierte Akt der Inklusion von der Interaktion weg auf die Bildebene verlagert. Unvermittelt stellt sich die Frage, welchen Wert auf dem Fundraising-Markt ein Foto erhält, das mehrere Mädchen zeigt, die bezüglich ihrer Kleidung eindeutig muslimischen Glaubens sind und sich über ein Modell eines berühmten westlichen Architekten unterhalten. Diese Thematik ist zwar von zentraler Bedeutung für den Inhalt, den die Kunstpädagogin zusammen mit den Schülerinnen bearbeiten wollte, sie wird jedoch nicht diskutiert, weil sie die Art bzw. das Ausmaß der Dokumentation betrifft und damit thematisch vom eigentlichen Workshop abweicht.

Proposal

Angesichts der Notwendigkeit strukturierter Projektberichte für den Fortbestand der Projekte ist es wohlfeil, die existierende Praxis zu kritisieren. Aber wie wäre es möglich, der Interdependenz zwischen Subjekten und ihrer instrumentellen Rolle bei der Mittelakquise eine produktive Sichtbarkeit

CC BY NC ND

zu verleihen? Wie könnte sich das Produzieren und kontextuelle Rahmen dieser Bilder anders gestalten? Wie könnten die Beteiligten mehr Kontrolle über die Herstellung visueller Repräsentationen von ihren Körpern und Aktivitäten gewinnen und wie könnte eine Dokumentation von dem sprechen, was ihnen an den Projekten wichtig war? Gäbe es Möglichkeiten, von den Praktiken gegenwärtiger Künstler_innen zu lernen, nicht nur in den Workshops der Kunstvermittlung, sondern auch für deren Dokumentation?

Aus der Perspektive dieser Fragen bilden die vielen tausend Fotos nicht einfach nur ein indifferentes visuelles Band, sondern einen überwältigend beredten, sehr spezifischen Korpus visueller Kultur. Um für die Zukunft einen reflexiveren, die Beteiligten stärker ermächtigenden Umgang mit diesem Phänomen zu entwickeln, wäre mein Vorschlag, in einem ersten Schritt landesweit Künstler_innen in die Kunstinstitutionen einzuladen mit dem Auftrag, in Bezug auf die bisher entstandenen Dokumentationsfotos der Galerien kollaborative, edukative Projekte zu entwickeln und gemeinsam mit Schüler_innen und anderen beteiligten Communities durchzuführen. Diese Projekte müssten eine Dauer von mindestens sechs bis zwölf Monaten haben, um genug Zeit für eine intensive Auseinandersetzung mit dem reichhaltigen Material zu garantieren. Die eingeladenen Künstler_innen sollten bereits Erfahrung in der Kunstvermittlung haben und ein Interesse an deren kritischer Reflexion. Sie sollten sich in ihrer Arbeit mit Fragen der Politiken visueller Repräsentationen beschäftigen.

Stellen Sie sich die Wände des *education room* einer Galerie vor, die für eine Weile tapeziert ist mit allen Bildern, die das Archiv zu bieten hat! Eine solche Installation könnte den Ausgangspunkt für eine kritische Auseinandersetzung über

cc BY NC ND

dieses Material bilden – gemeinsam mit denen, die darauf zu sehen sind –, zur Erarbeitung neuer, kollektiver Leitlinien und unter weitestmöglicher Offenlegung der verschiedenen mit der Produktion dieser Bilder verwobenen Interessen.

In jedem Fall können die *Education Departments* an dieser Stelle dem *good practice example* der Schüler_innen in der Ausstellung des berühmten Architekten folgen: den experimentellen, explorativen und reflexiven Umgang mit der Herstellung von Jahresberichten ins Zentrum der künstlerisch-edukativen Projektarbeit zu stellen, bedeutete im besten Falle auch ein spielerisches Austesten der Regeln und der Grenzen einer Situation, mit der umzugehen ihnen täglich zugemutet wird.

CC BY NC ND

Bibliografie

Bourdieu, Pierre (1987[1979]): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Duncan, Carol (1995): Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums, London: Routledge.

Foucault, Michel (1993[1978]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Giroux, Henry et al. (1996): Counter Narratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces, New York: Routledge.

Harding, Anna (Hrsg.) (2005): Magic Moments. Collaboration Between Artists and Young People, London: Black Dog Publishing, S. 198–205.

Mörsch, Carmen (2004): From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of Martin Rewcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977–1983, in: Karen Raney (Hrsg.), Art of Encounter (=Engage 15), London, S. 33–37.

BY NC ND

Application

Proposal for a Youth Project Dealing with Forms of Youth Visibility in Galleries

Carmen Mörsch

This proposal has been partly created as a reflection on gallery education and its dependency on documentation. Educational activities in the gallery are performative and temporal. Their participants take their presence away with them, embodied in personal memories and narrations of the events. Documentary images therefore form their only enduring visibility, the only proof that *something happened*. They play a significant role in the economic reproduction and the legitimation of gallery education programmes, as they serve in funding applications as a proof of their social and educational effects. Until now, there has been little discourse about the universal and universalising narrations these images create.

Artists are professionally dedicated to take a critical approach towards the production of images. The fact that

CC BY NC ND

artists are involved in conceiving and conducting gallery education projects could be seen as an unrealised potential to use their expertise also for a critical approach towards forms of documentation of these activities. Secondly, the present paradigm of gallery education to engage people in the creation of their own representations could potentially lead to the idea that they should also be actively participating in the modes of documenting these activities. This underlying general proposal is developed using the observation of a specific situation as a starting point – the observation of a *magic moment*.[1]

Observation

A renowned public art gallery in London shows a retrospective of an architect who belongs to the canon of twentieth-century, Western architectural history. The gallery borrowed the exhibition from a major New York museum. With the loan, a few of the gallery's rules change temporarily. For one, the room, which usually displays contemporary art, seems more museum-like than it normally does: an elaborate exhibition design picks up on and quotes the formal and stylistic elements of the architect, it divides the room, which is actually quite wide, into little cabinets.

1 This text was written thirteen years ago. The framings of the author's concepts have changed since. We nevertheless think that it makes sense to reprint a slightly adapted version here, because it already then raised questions that are guiding the present publication. At two passages, where the concepts used differ significantly from the current positioning of the author, the terms have been highlighted in grey, to create a short interruption in the flow of reading. The English version of this text was published in Harding 2005.

cc BY NC ND

Whereas normally there is no charge for entry, visitors have to pay for this exhibition. With the admission ticket, they receive a round sticker for their coat or jacket, which allows the attendants to confirm from a distance that the guests have paid. The variously coloured stickers, in clear contrast to the subdued winter clothing, can be seen everywhere. The attendants are instructed to pay particularly close attention to make sure that no one touches the exhibits – it is said that just one single little tree on the precise replicas of the master architect's models costs £100 ($175).

During this exhibition, a special audience is in the gallery. These are people who bring along the necessary financial resources and sufficient interest in the theme to pay the rather considerable entry fee – primarily architects and architecture students wanting to see the visionary models, whose influence on architecture's development right through to the present day is clearly legible. Through the audience's strict dress code, its whiteness and bourgeois bearing, it seems even more homogenous than usual in this institution, which, since the beginning of the twentieth century, has consistently endeavoured to facilitate *social inclusion* and the utilisation of art for educational purposes.

The gallery is situated in the East End of the city, in an area where diverse immigrant groups have lived since its development. Even a hundred years ago, the founders of the gallery were interested in using their exhibition activities to mediate between the various ethnic groups in the sense of cultural diversity and social inclusion: on the one hand, to cultivate the *locals* respect for the *foreigners* and on the other, to show that the latter are only temporarily foreign, because in the end they become familiar, and with time assimilate. Similar to the formal language of the architect on

CC BY NC ND

display, this discourse also continues into the present, and it too produces its specific visibility.

At first this is articulated in the exhibition space, through the seemingly constant presence of groups of mainly Asian and black British young people in school uniforms. Their presence can be attributed to the involvement of the gallery's Education Department, which works together with a majority of the schools in the locality to ensure that as many local school classes as possible visit at least one of the exhibitions and participate in a related workshop.

The starting point for my considerations is a visit to the exhibition by Year Eight pupils (aged twelve to thirteen) from a neighbouring girls' school. I was able to accompany the girls' visit in my function as a researcher studying artists who work in gallery education in England. For three months I accompanied parts of the education programme of the Whitechapel Gallery, interviewed artists who worked in projects there and undertook observations in their workshops. I introduced myself to the participants of the workshops as a German researcher who was trying to learn about good practice in gallery education in the UK, to bring it to institutions in my own country. That coincided nicely with the fact that an exhibition of an architect considered as being of German origin formed the stage for our interactions. It seemed that I was more easily accepted as I was offered by the pupils to take on the position of expert for the things on display.

To reconstruct the situation means telling a story, yet the aim is not to describe how it really was with *real facts*. The narration rests on my perception and thus forms a constructed and deliberately condensed version of events.

cc BY NC ND

Collecting data

The pupils have already met the artist leading this gallery visit. They had visited her studio the week before and grappled with her largely immaterial artistic practice, which at the time mainly comprised running networks, urban guerilla actions, and the kinds of educational activities for which we had gathered this morning in the gallery. In the subsequent weeks, she would come to the school on several occasions and do practical work with the students based on the architect's works. Additionally, in the next three months she would develop her own work, to take place in the context of the school. All of this is part of the project for which she was commissioned by the gallery's Education Department.

As I learned from a number of interviews with the artist, she understands the interplay of her various fields of activity as politically motivated artistic practice. She positions her work explicitly in an interstice between art and education. She has a critical relationship with both systems and analyses their mechanisms of inclusion, exclusion and disciplination (disciplinary action in the sense described by Michel Foucault).[2]

She is aware of the fact that the pupils with whom she will view the architect's models are far removed from most of what comprises this context. The houses in which they live are remote from the architecture on view, designed for wealthy property owners who are interested in purist

2 For mechanisms of the educational system see Foucault 1978. For a present approach see Giroux et al. 1996. For mechanisms of the art system see Bourdieu 1987.

CC BY NC ND

stylistic forms. Their everyday lives are far removed from the territorial and economic relations that enable this type of architecture in the first place. The areas that the students come from also seem remote from the spatial structures and the socio-historical context embodied by the gallery in which the exhibition is taking place. They are presumably far away from their own personal interests – this is a school outing and what is happening here is instruction. The artist is also aware that, besides the teacher, she will be the only white person in the group and that this also perpetuates, at least visually, the Victorian and philanthropic tradition in which the phenomenon of education through art in the gallery is historically founded. And she is also aware of the function of the galleries and museums as a civilising ritual.[3]

In the gallery's foyer, adjoining the exhibition space, the pupils are given their stickers. As a school class they are admitted free of charge to this exhibition, but the marker is important so that the attendants can identify them as legitimate gallery visitors. The pupils are warned to put their stickers in a visible place on their school uniforms. They stand out in bright yellow against the black and blue fabric.

The artist has carefully prepared for the students' visit. She has made up a worksheet on which there are questions that they are meant to answer as they wander through the gallery. "Use your own feelings as a guide to help you learn about architecture. Start with this room – the art gallery" is the header on the sheet of paper. The questions that follow function like a connecting thread, to make the work of the architect accessible, but also for the understanding of, and

3 Carol Duncan analyses the historical and present educational, *civilising* effects of public museum buildings and collections by the way they are structured, selected and presented (Duncan 1995).

CC BY NC ND

critical reflection on the gallery space. With questions such as: "How is the atmosphere in here achieved, what makes this the kind of room it is?", the pupils are challenged to produce a full description: they are meant to record the atmosphere of the gallery space, its architectural details, and their perception of the space. At the same time the artist gives them responsibility for a video camera, to record the architectural models and the spaces of the gallery from their own perspective. This is a particular privilege, as filming and photography is actually prohibited in the exhibition.

Since this is a lesson, the girls begin first with filling out the worksheets. However, the gesture of concentrated obedience does not last long. The written answers on the questionnaires become increasingly sparse. These pupils who, according to their teachers, already have a reputation for their lack of discipline mix among the other visitors to the exhibition, which is particularly well-attended on this day, and hang around, giggle about themselves and others, and for the most part seem to be waiting for the gallery visit to end. Five of them join with a small, select group from an international auction house, being led around the exhibition by an art historian, who is lecturing passionately about the architect's drawings. They imitate the enacted gestures of serious interest and set off a brief disturbance in the group.

Only one girl, who has the camera, is still busy with the task to which she was assigned. She seems to be fascinated by the details of the models extracted by the camera lens and, mainly, with the use of the equipment itself. After a while, the others recognise her immersion. One of them pulls the yellow sticker off her jacket and sticks it into the hair of the girl with the camera. The girl doesn't notice; her hair is quite thick and long. In her hair, the sticker looks

CC BY NC ND

like a precious jewel. The prank spreads quickly among the girls. One by one they all pull their stickers off their clothes and secretly stick them in her hair. The control stickers progressively transform into confetti and gold coins and back again. The girl with the camera still doesn't notice anything, although in the meantime at least twenty yellow dots are stuck on her head. The others can hardly control themselves. At some point, the girl with the camera sees her laughing classmates before her eyes, mirrored in the glass of a picture frame. She registers that something has shifted in the situation and that for some reason or another she is the focus of this shift. In the mirrored reflection, she discovers the yellow dots in her hair. But instead of getting angry (as I expected), she begins to laugh and turns admiringly in front of the mirror. She takes her own yellow sticker off her uniform and adds it to the others in her hair.

Along with me, a gallery attendant also witnesses the sticker transformation action. This man, who otherwise always looks quite grumpy, laughs so hard on this occasion that he ends up crying. It is the first time that I have ever even seen him laugh and the change in his appearance is impressive.

In the remaining half hour, all of the pupils walk around the gallery without their sticker. However, none are reprimanded by the attendants.

Interpretation

In my view, the students' action simultaneously reveals and undermines the established manner of movement and behaviour in the gallery space. From this perspective, one

CC BY NC ND

can link it to the way of reading the gallery critically, as had been proposed to them in the artist's questions on the worksheet. They found a way to fulfil the artist's appeal for a deconstruction of the situation. Furthermore, they take an additional step by displacing the yellow badges – the visible signs of institutional legitimisation and control, to which their own attendance is subjected. They reinterpret them to suit their own interests: from entry stickers to a prank on a classmate, to a festive hair decoration, to confetti, for example – and what is most interesting – to oscillate between all of these at the same time.

It is empirically difficult to prove whether the artist's critical questions on the worksheet inspired the pupils to this action. What is certain is that it could not have taken place in a strictly structured setting clearly aiming at the reproduction of available knowledge. At the same time, the moment of involuntariness in the group's attendance has resulted in this form of self-articulation. It is no more and no less than a successful way to pass the time, a playful testing out of the rules and the borders of the situation with which they are expected to deal.

Documentation

At the time when this situation took place, I had begun to work regularly in the archives that are found in the gallery's basement, under the floor where the visitors walk around. Stored there is the gallery's entire preserved written, acoustic and visual documentation collected since its founding more than a hundred years ago. On a large set of shelves, overloaded with notebooks and files, is documentation of

CC BY NC ND

the Education Department's activities since 1976 – when the first full-time Education Officer was hired by the gallery – until 2001 (Mörsch 2004). According to my estimates, this section of the archive holds several thousand pictures. They all show situations from workshops, gallery talks, artist-in-school projects and community projects. At first glance, they almost all look alike, apart from a few significant fashion changes that have occurred over the past twenty-five years. They show people, mainly children and teenagers, who stand or sit at tables and do or produce things. Or people sitting or standing around artworks in the gallery. The photos seem to create an ornament, which at first glance doesn't have much meaning other than perhaps as a souvenir for the participating subjects.

And these thousands of pictures are merely from one gallery! Day after day, in almost all of the public art institutions in Great Britain, more of this documentation is produced; a never-ending conveyor belt of redundant visual production. Mainly, the pictures serve as proof of two things: first, they prove that projects have taken place and second, that it is impossible to photographically capture the truly important processes of these activities. For example, the various encounters of the subjects and the art through language, the jokes and struggles, the experiences and learning processes during the creation and during collective negotiations are not visible in the pictures. They do not relate anything about the little moments, the subversions and resistances which arise in the educational setting in which learning takes place (perhaps), which is, in any case, difficult to verify.

Perception changes when the pictures are placed in a context – for example in a number of artists' books, which arose as project documentation mainly in the 1980s, of which

cc BY NC ND

some can be found in the archives. In the better of these, rather than serving primarily as a means of evidence, the pictures present parallel visual narrations to a poetic and critical questioning of the described projects. According to the amount of effort put into them, they also refer implicitly to the different individual production conditions: were sufficient resources available to allow time for a well conceived documentation, how seriously did the institution take the participating artists and other subjects? It seems true that meanings stabilise through contextualisation. Their function changes according to the commentary, design, and addressee.

In the next stage, the next problem appears: the problem of instrumentalising visual representations of participants, mainly so-called marginalised persons – i.e. people with immigrant backgrounds or with disabilities – for interests that are beyond their reach, mainly for the financing of the art institution, something which has become a common and compulsory practice. Education Departments are confronted with the economically existential necessity of having to produce documentation in a language that can be understood by state and private sponsors and which functions as evidence of the projects' requisite socio-cultural effectiveness. The production of these images is usually completed without the participation or input of the depicted subjects. To put it somewhat cynically, it is problematic that at this moment, the project's propagated act of inclusion shifts away from interaction to the level of the picture. Suddenly there is the issue of the value in the fund-raising market of a photo that depicts several girls who are clearly marked by their clothing as belonging to the Muslim faith and are standing around discussing a model by a famous Western architect. This issue is central to the content that the artist-educator

CC BY NC ND

sought to work on in collaboration with the students. But as it is about the level of documentation and not the actual workshop content, it remains undiscussed.

Proposal

In light of the necessity of such structured project reports for the continuation of these projects, it is trite to criticise the existing practice. But how is it possible to give the interdependence between subjects and their instrumental role in fund-raising a productive visibility? How could the production and contextual framework for these pictures be designed differently? How could participants gain more control over the production of visual representations of their bodies and how could the documentation articulate that which they found to be important in the project? Is it possible to learn from the practices of contemporary artists, not only through gallery education workshops, but also through their documentation?

From the perspective of these questions, the many thousands of photos form not only an indifferent visual stream, but also an overwhelmingly eloquent, very specific body of visual culture. In order to develop a more reflexive approach to these phenomena, one that would more strongly empower the participants, my suggestion would be to first invite artists-in-residence throughout the country to galleries and to offer them the task of developing collaborative educational projects that refer to the galleries' previously created documentation photos, and to carry this out together with students and other participating communities (or perhaps, more accurately: interest groups). The residencies must last

CC BY NC ND

at least six to twelve months to guarantee an intense confrontation with the extensive material. The invited artists must have experience in gallery education and be interested in its critical reflection. In their work, they should deal with issues relating to the politics of visual representation.

Imagine the walls of the education rooms of a gallery covered for a time with all of the workshop photos that the archive has to offer! This type of installation could form the starting point for a critical discussion about this material – in collaboration with those who are visible in it – for the reworking of new, collective guidelines for making pictures with the greatest degree of transparency for the various interests interwoven in their production.

In any case, the education departments could follow the good practice of the girls of Central Foundation School in the exhibition of the famous architect. Placing an experimental, exploratory and reflexive approach to the production of annual reports at the centre of artistic-educative project work could, in the best case, mean a playful testing out of the rules and the borders of a situation that one is supposed to endure on a daily basis.

CC BY NC ND

References

Bourdieu, Pierre (1987): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Duncan, Carol (1995): *Civilising Rituals: Inside Public Art Museums*, London: Routledge.

Foucault, Michel (1978): *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, London: Penguin.

Giroux, Henry et al. (1996): *Counter Narratives. Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, New York: Routledge.

Harding, Anna (ed.) (2005): *Magic Moments. Collaboration Between Artists and Young People*, London: Black Dog Publishing, pp. 198–205.

Mörsch, Carmen (2004): From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of Martin Rewcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977–1983, in: *Art of Encounter*. Ed. Karen Raney (=*Engage* 15), London, pp. 33–37.

BY NC ND

Un musée vivant ?

L'« autre » institution d'art contemporain produite dans les représentations de la médiation

microsillons

(Olivier Desvoignes et Marianne Guarino-Huet)

En observant les documents sur la médiation produits par les institutions présentant de l'art contemporain en Suisse, il nous est apparu qu'il existait des différences importantes entre ce matériel et les représentations *générales* d'elles-mêmes que proposent ces institutions : des espaces bondés ou vides, familiers ou sacralisés, ouverts sur la rue ou isolés. Décrire les spécificités de ces deux régimes de représentation et en proposer des interprétations est l'objet de cet article. Nous avons travaillé à partir d'un échantillon « médiation » relativement complet pour les six dernières années (celui récolté pour la recherche *Kunstvermittlung zeigen* (2011–2013), qui avait pour objet une analyse des représentations de la médiation dans les institutions d'art

CC BY NC ND

suisses présentant de l'art contemporain[1]) et avons choisi de concentrer notre récolte de matériel « *général* » sur les sites internet des institutions, qui offrent un condensé de leur discours institutionnel et constituent souvent la première interface avec le public. Nous avons identifié, parmi les photographies extraites des documents collectés, des motifs récurrents qui, de ce fait, sont signifiants. À partir de notre observation, nous avons interrogé la façon dont s'articulent ces représentations de l'institution et formulé des hypothèses sur les raisons de leur différenciation. Nous nous sommes également posé la question des rôles symboliques qui seraient attribués par l'institution aux représentations de la médiation sans toutefois être mentionnés textuellement dans sa communication.

Des hypothèses que nous avons dégagées, nous pouvons poser un argument central, que nous développerons dans cet article : les représentations de la médiation montrent un musée qui se distingue de ses représentations classiques, en proposant une vision spécifique, parfois empreinte d'une

1 Toutes les institutions présentant de l'art contemporain en Suisse et au Lichtenstein (32 au total) ont été contactées, par le biais de personnes avec lesquelles les membres de l'équipe de recherche étaient déjà en contact ou en s'adressant aux responsables des services de médiation. Il leur a été demandé de nous fournir tous les documents – imprimés ou numériques – dans lesquels leurs activités de médiation étaient présentées, pour la période 2006–2012. Notre échantillon est constitué des documents reçus (toutes les institutions ayant répondu à la demande), ainsi que des éléments supplémentaires que nous avons pu trouver sur les sites internet des institutions. Il contient au total 712 documents et 2 129 images. Il est pensé comme un instantané de la représentation en 2012 et n'a pas été mis à jour depuis, excepté pour la partie « Médiation – médias sociaux » en fin de ce texte. Pour de plus amples informations, veuillez vous référer à l'introduction à cette anthologie et à la description du projet, document en ligne, https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426992 (dernier recours: 25.08.2017).

CC BY NC ND

forme d'irrévérence envers les missions traditionnellement attribuées au musée.

Nous allons aborder la manière dont les représentations de la médiation peuvent être vues comme des tentatives pour masquer le caractère historiquement irréconciliable du musée (entre lieu éducatif démocratique et temple élitiste) et montrer comment ces representations réinjectent de la vie dans l'image de l'institution. Nous nous intéresserons ensuite au rôle que jouent les médias sociaux dans la diffusion de l'image d'une institution plus vivante, où le visiteur jouerait un rôle nouveau. Nous conclurons avec une réflexion sur le rôle que la représentation de la médiation joue dans la communication générale et la politique d'une institution.

Des missions irréconciliables ?

Dans *The Birth of the Museum*, l'historien de l'art Tony Bennett met en avant la difficulté des musées à concilier deux rôles différents, presque antithétiques : celui du temple élitiste des arts et celui d'un instrument utile à l'éducation « démocratique » (1995). Pour lui, il existe un conflit entre l'engagement énoncé pour une adresse universelle et, dans les faits, la limitation de cette adresse à une élite. Hilde Hein, dans *The Museum in Transition*, mène une réflexion similaire. Elle s'intéresse au terme de « palais pour le peuple » (fréquement utilisé pour parler des musées) et au fait qu'il constitue, a priori, un oxymore. Suivant les sociologues Pierre Bourdieu et Alain Darbel (1969), elle estime que l'objectif des musées d'art n'est pas, malgré le discours démocratique que ceux-ci produisent souvent, de faire aimer l'art à tous, mais de souscrire aux distinctions culturelles existantes. Elle affirme

CC BY NC ND

que seuls ceux qui ont préalablement acquis un fort capital culturel bénéficient réellement d'un meilleur accès à l'art grâce aux musées publics, alors que les autres sont confirmés dans leur position d'infériorité. Selon elle, « l'obligation d'admirer ce qu'ils admirent, de trouver beau ce qu'ils déclarent comme étant beau, continue d'être encouragé par les musées d'art, en dépit des efforts pour rendre l'art et les musées plus largement accessibles » (Hein 2000 : 21).

Conscients de la difficulté à concilier les dimensions éducatives et élitaires du musée, les responsables des politiques culturelles et des institutions d'art chargées d'appliquer ces politiques ont, depuis de nombreuses années, cherché à surmonter leur difficulté à s'adresser à tous [2].

« Programmes de médiation innovants et élargis » [3], « Visites guidées et programmes éducatifs pour différents publics cibles » [4], « Pratiques didactiques diversifiées » [5], « Lieu d'éveil et d'éducation par l'art » [6] : les énoncés de mission des musées et espaces d'art contemporain en Suisse montrent que le rôle éducatif reste une préoccupation centrale de l'institution.

En effet, une grande partie du matériel visuel servant à communiquer sur la médiation semble avoir pour objectif de rendre le musée plus accessible, voire familier, surtout auprès de personnes qui le méconnaissent et en ont une image élitaire.

Ce constat soulève de nombreuses questions. La représentation de la médiation par les institutions décrirait-elle un

2 Notamment suite aux réflexions de Pierre Bourdieu (1979). Voir l'exemple français de la commission des affaires culturelles du VIe plan (1969 – 1971).

3 *Aargauer Kunsthaus*, notre traduction.

4 *Kunsthaus Langenthal*, notre traduction.

5 *Musée d'art moderne et contemporain de Genève* MAMCO.

6 *Centre d'art contemporain Genève.*

BY NC ND

« espace autre » de l'institution ? Un lieu où il serait possible de vivre des expériences qui relèveraient de l'exceptionnel tout en étant, paradoxalement, plus en prise avec la réalité, la quotidienneté, permettant ainsi à ceux qui seraient perçus comme exclus de ce « temple de l'élite » d'amorcer un processus d'identification avec lui ? Pourrait-on ensuite interpréter la production d'une documentation spécifique à la médiation comme un moyen de maintenir isolés les deux pôles d'une tension inhérente aux institutions d'art, en assumant des codifications et des adresses différentes[7] ? À l'inverse, les représentations de la médiation pourraient-elles être un outil pour réduire cette tension – en s'éloignant d'une conception classique du musée, et en proposant une vision plus « démocratique » ? C'est ce que semble suggérer l'usage, en français, du mot « médiation » pour désigner les activités à l'attention des publics, puisque le mot contient l'idée de « résolution de conflit ».

La médiation est-elle pour l'institution un « autre intérieur », la première procurant à la seconde ce dont elle manquerait ? La médiation peut-elle, en retour, bénéficier d'une certaine liberté et transgresser les normes institutionnelles ? Dans ce cas, en quoi ces transgressions – et leur représentation – seraient-elles bénéfiques pour l'ensemble de l'institution ? La représentation de la médiation servirait-elle au contraire d'alibi à l'institution pour lui éviter de repenser de manière plus profonde sa relation au public ?

7 Une piste de réflexion pour une recherche future serait d'ailleurs d'étudier les raisons qui font que la médiation est représentée soit au sein d'une documentation plus large (flyers d'expositions, programmes annuels), soit dans des documents dédiés.

CC BY NC ND

Le musée : un sanctuaire ?

L'hypothèse selon laquelle la médiation fait l'objet d'une représentation différenciée de la part de l'institution – dont elle reste néanmoins une composante à part entière – demande que nous nous arrêtions sur la manière dont cette institution est généralement perçue. Nous proposons d'aborder cette question en nous intéressant à l'association communément faite entre le musée et la mort[8]. Dans un article confrontant les points de vue de Paul Valéry et Marcel Proust sur le musée, Theodore W. Adorno compare les musées à des tombeaux : « Les musées sont comme les caveaux de famille des œuvres d'art. Ils témoignent de la neutralisation de la culture » (1981 : 175, notre traduction). L'image de Blanche-Neige est utilisée par Henning (2006 : 5 – 6) pour illustrer l'idée que le musée (avec ses vitrines souvent qualifiées de « cercueils de verre ») est non seulement lié à la mort mais surtout, simultanément, avec la possibilité de réveiller les morts. Rendre les choses plus vivantes pour le public devient alors une nécessité, une mission de l'institution.

L'historien Krzysztof Pomian, dans son analyse de la collection, souligne que le principal point commun des objets collectionnés – dans n'importe quel type de collection – est de voir leur valeur d'usage annulée quand, paradoxalement, leur valeur d'échange augmente[9]. Dans un dialogue avec Robert

8 Sur l'histoire du rapprochement musée – mort et la manière dont, au 19e siècle, en opposition à cela, certains « progressistes » comme John Brown Good ont voulu réorienter le musée vers l'idée d'une nurserie (Henning 2006 : 38).

9 « [...] d'une part les pièces de collection sont maintenues temporairement ou définitivement hors du circuit d'activités économiques, mais, de l'autre, elles sont soumises à une protection spéciale, ce qui revient à dire qu'elles sont considérées comme des

CC BY NC ND

Smithson, le perfomeur Allan Kaprow estime que, même dans leurs tentatives d'être plus vivants, les musées ne proposent qu'une « vie en conserve » (2009 : 57). Cet argument est récurent dans les études et réflexions d'artistes sur le musée[10].

On pourrait préciser que cette perception du musée comme sépulcre n'est pas la seule perception existante et objecter que – si nous essayons de confronter cette vision à notre matériel – la fonction de l'art moderne et contemporain (pour une large part) n'a jamais été autre que d'être exposée dans un musée. Par conséquent, la fonction première des objets d'art n'a pas été suspendue en entrant dans l'institution, comme cela a été le cas pour d'autres objets dans d'autres types d'institutions[11].

L'analogie musée-mort continue cependant à être faite par de nombreux théoriciens de la culture, y compris à propos de musées modernes ou contemporains. Ainsi, l'artiste et critique Brian O'Doherty, dans *Inside the White Cube*, est l'un des premiers à faire une analogie entre le cube blanc moderniste et le sanctuaire :

> Sans ombre, blanc, propre, artificiel, l'espace est consacré à la technologie de l'esthétique. Les œuvres d'art sont montées, accrochées, dispersées à des fins d'étude. Leurs

---

objets précieux. Et elles le sont, en effet, car elles correspondent chacune à une somme d'argent. Bref, et c'est là le paradoxe, elles ont une valeur d'échange sans avoir de valeur d'usage. » (Pomian, 1987 : 19).

10 Sur la manière dont le musée « met en suspens » les œuvres, voir par exemple Déotte, Jean-Louis (1993).

11 Déotte souligne la spécificité des objets d'art : « À la différence des musées d'histoire, d'archéologie, d'ethnologie, d'art ancien ou exotique, etc., qui accueillent des objets qui ont eu une destination, une utilité, une fonction et qui suspendent nécessairement cette finalité (exposant des expôts), les musées d'art contemporain accueillent des œuvres dont la destination a été suspendue d'entrée de jeu » (1993 : 188).

CC BY NC ND

> surfaces pures ne sont pas atteintes par le temps et ses vicissitudes. L'art existe dans une sorte d'éternité du dispositif de monstration, et, s'il y a beaucoup de 'périodes' [...] il n'y a pas de temps. Cette éternité donne au musée un statut de limbes ; il faut déjà être mort pour y être. En effet, la présence de cet étrange élément de mobilier, votre propre corps, semble superflue, une intrusion. L'espace porte avec lui l'idée que, si les yeux et les esprits sont les bienvenus, les corps n'y sont pas tolérés, ou alors uniquement à titre de mannequins kinesthésiques destinés à une étude future. (O'Doherty 1999 : 15, notre traduction)

Si la perception du musée reste en partie liée à la notion de mort[12], elle va de pair avec l'idée que cela doit être corrigé, qu'un effort particulier doit être fait pour y réinjecter de la vie. C'est à cet endroit que se dessine un rôle pour la médiation.

Une autre image : l'institution d'art comme un lieu vivant

Le rapprochement entre musée et mort s'observe également dans la culture populaire. Ainsi, la série de films américains *Night at the Museum*[13], par exemple, est basée sur l'idée que les occupants inanimés et silencieux du musée prennent vie

12 Par exemple, George F. MacDonald et Stephen Alsford (1991 : 305), tentant de définir les transformations que devraient entreprendre les musées afin de mieux s'adapter à l'**ère numérique, écrivent** : « Traditionnellement, les musées ont concentré leur attention sur le passé. Leur préoccupation avec les restes matériels du passé a fait d'eux des lieux orientés vers l'objet. Cela se reflète dans la liste des fonctions clés des musées : collecter, conserver, étudier, exposer, interpréter. Toutes ces activités sont exercées sur les objets ou des spécimens. »

13 *Night at the Museum* (2006, 2009, 2015) (USA, R: Shawn Levy).

CC BY NC ND

la nuit. Le scénario s'appuie sur la conception commune du musée énoncée plus haut et sur l'idée que cette conception peut être inversée pour que le musée devienne un lieu plein d'aventures, surprenant et amusant. Cette transformation ne peut s'opérer que dans un temps « autre », la nuit, moment de la transgression par excellence, alors que le musée n'est plus ouvert à ses visiteurs.

Hein montre que les musées tendent aujourd'hui à ne plus placer l'objet authentique et précieux au centre de leur discours, mais cherchent avant tout à produire des expériences (2000 : 85). Ainsi, l'objet devient « moins une fin qu'un moyen, dont la fonction est de générer une expérience muséale qui soit éclairante et satisfaisante » (Hein : 85, notre traduction). Michelle Henning, repartant de cette analyse, parle d'un musée dont l'élément central ne serait plus l'objet mais le sujet, un musée « de plus en plus centré sur les gens, attentif aux propres expériences et valeur des visiteurs » (Henning 2006 : 91, notre traduction).

Pourtant, comme nous le verrons, présenter l'institution d'art comme un lieu « inanimé » reste la norme dans les représentations des institutions d'art contemporain en Suisse, ce qui est loin d'être le cas en ce qui concerne les représentations de la médiation qui, elles, en présentent une version vivante. Suivant une approche psychanalytique, Karl-Josef Pazzini souligne que l'action de la médiatrice ou du médiateur se situe entre les objets inertes du musée et l'injonction pédagogique à « être vivant » : « La mort est omniprésente dans le musée. Pour cette raison, elle est presque invisible. Et le musée doit – si l'on suit les théories de pédagogie médiation muséale actuelles – être vivant » (2003 : 44).

Cet impératif à être vivant semble traverser les représentations de la médiation d'art contemporain en Suisse. Ainsi,

CC BY NC ND

plus de 90 % des images de notre échantillon présentent au moins une personne. On remarque par ailleurs une forte tendance à représenter une institution foisonnante d'activités, avec des utilisateurs écoutant, discutant, jouant, marchant, travaillant.

On peut voir un lien entre cette tendance à présenter la médiation comme une activité fertile, qui « rend vivant » le musée, et la forte féminisation de ce champ[14]. Non seulement un lien symbolique entre la femme qui « donne la vie » et la médiation qui « amène la vie » dans le musée peut être fait mais aussi, et surtout, de nombreuses compétences « humaines » attribuées de manière stéréotypée et normative à la féminité sont mises en avant dans les représentations de la médiation : être à l'écoute, prendre soin, recevoir[15].

La dimension vivante du musée est soulignée par une série de modes de représentation récurrents que nous présentons ci-après.

Représenter un lieu habité

Dans son essai *Performing the Museum*, l'artiste Charles R. Garoian défend l'idée que le musée doit être un lieu performatif, produit par ses visiteurs. Il propose ainsi que l'autorité de

14 Comme c'est le cas pour l'ensemble du champ pédagogique. Il faut cependant observer que cette féminisation se réduit à mesure que les salaires augmentent (Mörsch 2013 : 34). Voir aussi le texte de Nanna Lüth dans le présent ouvrage *Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden. Looks der Vermittlung, Gender Performance und sexuelle Arbeit in der Kunstvermittlung.*

15 Ces compétences sont également au centre du processus de « féminisation » du travail, tel que décrit par Pen Dalton : « Richard Gordon a identifié le travail féminisé comme les tâches et les emplois restructurés qui ont traditionnellement été occupés par les mères dans les foyers patriarcaux : nettoyer, faire la cuisine, s'occuper des enfants, divertir ...) » (2001 : 112).

CC BY NC ND

l'institution – notamment la valeur intrinsèque des œuvres d'art – soit remise en cause au profit d'un dialogue critique :

> [...] la performance de la subjectivité [est] une stratégie par laquelle les regardeurs peuvent aborder les musées et leurs artefacts de manière critique. [...] élargir la pédagogie institutionnelle des musées pour inclure les expériences et les savoirs personnels et sociaux des visiteurs introduit un contenu critique à l'expérience du musée. (2001 : 235, notre traduction)

Une telle position plaide pour une vision vivante du musée. Ce musée performatif, activé, construit par ses visiteurs, est très présent dans les représentations de la médiation que nous avons récoltées. Un premier élément flagrant, comme nous l'avons mentionné, est la présence de personnes dans les espaces représentés. Cela contraste fortement avec les autres images produites par les institutions, où la représentation d'espaces contenant uniquement des œuvres (voire totalement vides) domine largement.

Lorsque l'historienne de l'art Mary Anne Staniszewski s'appuyait sur les archives du *Museum of Modern Art* de New York pour étudier l'histoire des expositions de cette institution, elle notait l'absence quasi complète d'images mettant en scène des visiteurs – sauf dans les expositions de design *populaire* et les événements pour les enfants. Elle voyait dans cette absence une caractéristique du modernisme[16]. Dans le matériel que nous avons étudié, une tendance identique apparaît. En consultant la page d'accueil des sites internet[17] des institutions contactées, des représentations d'usagers du musée ne sont visibles que sur 20 % d'entres elles, soit dans sept

16 Comme le dit également Brian O'Doherty (O'Doherty 1999 : 39).

17 Consultés en juin 2013.

CC BY NC ND

cas. Dans ces exceptions, les visiteurs représentés participent à une activité de médiation (clairement décrite comme telle) dans quatre cas, et sont des clients de la librairie dans un autre. Seules deux institutions montrent des visiteurs dans les espaces d'exposition sans que cette présence ne soit spécifiquement liée à des activités de médiation. Par ailleurs, il est intéressant de noter que ces deux exceptions concernent des institutions ayant un statut particulier[18].

Image 1 : Vue de l'exposition de Pamela Rosenkranz (2012), *Feeding, Fleeing, Fighting, Reproduction. Kunsthalle Basel*, photographie : Gunnar Meier, © *Kunsthalle Basel*, document en ligne, http://www.kunsthallebasel.ch/en/exhibition/feeding-fleeing-fighting-reproduction-2/ (dernier recours : 25. 08. 2017).

18 La *Haus für elektronische Künste* – les arts électroniques, bénéficiant en Suisse d'une perception spécifique (ce qui se reflète notamment par un financement particulier, voir le projet *Sitemapping*, document en ligne, https://www.admin.ch/gov/fr/accueil/documentation/communiques.msg-id-37452.html (dernier recours : 25. 08. 2017) – et le *Rehmann Museum*, qui met un accent particulier, dans sa communication, sur son parc de sculptures, donc sur l'idée d'une exposition ouverte sur l'extérieur.

BY NC ND

Image 2 : Exposition de groupe : *How to Work (More for) Less* (2012), Présentation de projet de médiation *Lautstark 3-Kunst hören*, Kunsthalle Basel, photographie : Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

La grande majorité des institutions – que cela soit sur leurs sites internet ou dans les documents « hybrides »[19] – privilégient des représentations de leurs expositions sans aucun visiteur. Par ailleurs, plusieurs institutions mettent un accent particulier sur l'architecture de leurs bâtiments et de leurs salles d'exposition.

Au contraire, dans les documents présentant spécifiquement les activités de médiation, la tendance est de représenter de nombreuses personnes. Cela peut être observé dans la quasi-totalité[20] des documents que nous avons collectés,

19 C'est à dire les documents généraux incluant notamment une représentation des activités de médiation.

20 Le *Kunstmuseum Luzern* fait office d'exception, du moins dans ses documents les plus récents. Dans le matériel publié par cette institution sur la médiation entre 2004 et 2009, les images mettaient en effet l'accent sur des groupes de personnes, avec un haut pourcentage d'enfants. Depuis 2011, une rupture apparaît et, pour cette année et la suivante, aucun participant ni aucun médiateur n'est représenté.

BY NC ND

où sont représentés de nombreux individus, mais aussi des groupes, voire des foules. Ce contraste entre des vues d'espaces vides dans la communication générale des institutions et les très nombreuses personnes qui figurent sur les représentations de la médiation constitue un élément central de notre analyse.

Deux images (image 1 et image 2) illustrant parfaitement ce renversement font partie des images produites par la *Kunsthalle Basel*. La première, issue de la documentation générale de l'institution fait partie d'une série de douze photographies utilisées pour annoncer l'exposition *Pamela Rosenkrantz. Feeding, Fleeing, Fighting, Reproduction* (23.09 – 11.11.2012). La totalité de ces douze images est exempte de présence humaine. L'image (image 1) que nous reproduisons ici est la première de la série. Si elle montre le travail de l'artiste (un mur peint dans le fond), elle semble faire de l'espace même du musée, vide, l'élément central. L'image est symétrique, les lignes orthogonales et l'œuvre au centre de la composition.

La seconde image (image 2) est issue de la documentation sur les activités de médiation de la *Kunsthalle Basel*. Elle a été publiée dans un dépliant intitulé *Lautstark 3, Kunst hören*, qui présente un projet de médiation réalisé en collaboration avec un lycée et un atelier pédagogique autour des médias. Cette image a comme cadre le même espace d'exposition que celui présenté dans la première photographie. Cette fois cependant, l'espace est occupé par de très nombreux visiteurs. Si d'autres images du dépliant – toujours en montrant beaucoup de personnes – donnent des informations sur le contenu des activités elles-même, celle-ci ne semble donner aucune autre information que celle d'une suroccupation de l'espace à un moment donné, donc d'un succès populaire.

BY NC ND

Le cadrage est moins rigide et le photographe s'est placé de sorte à avoir un maximum de personnes sur l'image. La vue légérement plongeante participe aussi à mettre l'accent sur les personnes plus que sur tout autre sujet.

Une caractéristique importante de la manière dont les usagers sont représentés dans les documents sur la médiation est l'emphase portée à une mise en mouvement de l'espace. Que ce soit en marchant, jouant, dansant, leurs mouvements présentent l'institution comme un espace à activer plutôt que comme un lieu figé.

Il faut également noter que – même si de nombreuses institutions réalisent des projets hors les murs – les images publiées ne présentent, à de rare exceptions près, que des échanges prenant place à l'intérieur des espaces institutionnels. L'idée d'activation de ces espaces semble donc primer sur celle d'exporter les activités de l'institution dans d'autres lieux. Par ailleurs, les médiatrices et médiateurs sont représentés quasi exclusivement[21] dans des situations de relation directe avec un groupe de visiteurs ou de participants. La part réflexive de leur travail et les activités qui y sont liées (recherche, conception, évaluation, échange avec des pairs), bien que considérées comme primordiales par la profession[22], ne sont jamais représentées et l'accent est ainsi le plus souvent mis sur la relation directe des médiatrices et médiateurs avec le public.

---

21 Une image sur les 2 129 collectées présente une médiatrice assise dans un bureau.

22 Voir par exemple les programmes des événements *Kunstvermittlung in Transformation* à Lucerne, document en ligne, http://www.master-kunst-luzern.ch/relaunch/wp-content/uploads/KiT_Information-Web.pdf (dernier recours : 25.08.2017), ou *Transmettre! Plus que de simples recettes* à Bâle, document en ligne, http://www.kultur-vermittlung.ch/fileadmin/webmaster/Bilder/news/Gesamtdokumentation.pdf (dernier recours : 25.08.2017).

CC BY NC ND

Injecter des activités quotidiennes

Image 3 : Photographie extraite de *Nuit au Mah!* (2007), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel, © L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

Le musée moderne présente habituellement les choses de la vie quotidienne comme n'ayant pas d'importance, comme des obstacles à l'illumination spirituelle qui doivent par conséquent être supprimés[23]. Dans notre échantillon de représentations *générales*, l'emphase mise sur les œuvres et les espaces d'exposition sans présence humaine confirme cette tendance.

Encore aujourd'hui, le musée est traditionnellement présenté comme un espace rempli d'objets inactifs, hors du temps et isolés du « monde réel ». Mais l'espace de médiation est, quant à lui, le plus souvent décrit comme un espace habité et vivant. Cependant, au delà d'une simple opposition

23 Voir l'analyse du *MoMA* comme un lieu de rituel du capitalisme tardif dans Duncan 1978 : 44.

BY NC ND

espaces vides / espaces habités, l'action réalisée par les personnes représentées témoigne d'une volonté de transmettre une vision spécifique de l'institution.

Le vocabulaire utilisé par les institutions dans ces différentes publications confirme cette différenciation. Dans la documentation générale des institutions (dont une dizaine de chartes de mission), les adjectifs couramment utilisés pour présenter les objets d'art et l'expérience qu'ils véhiculent soulignent une dimension exceptionnelle : *remarquable*, *de qualité*, *ambitieux*, *important*, *de renommée internationale*, *novateur*, *inspirant*, *source d'inspiration*. En revanche, d'autres mots clés apparaissent régulièrement lorsque l'on s'intéresse aux textes qui présentent la médiation, où l'accent est mis sur l'idée de proximité : *convivialité*, *rencontre*, *familier*, *expérience personnelle*.

Cette volonté d'être proche se traduit visuellement dans plusieurs images par des représentations d'activités quotidiennes. Dans un espace habituellement dédié à la présentation de productions culturelles distinguées comme exceptionnelles, le simple fait de dormir (image 3), de manger ou de nettoyer devient également quelque chose d'extraordinaire. On trouve ainsi de nombreuses images dans lesquelles des gestes quotidiens sont réalisés dans le cadre d'activités de médiation.

Devant ces représentations d'espaces habités et dédiées à des gestes de tous les jours, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de ce type d'image chercherait à créer la surprise – par rapport à l'idée que l'on se fait généralement du musée et des comportements que l'on est tenu d'y avoir – et donc à susciter l'intérêt chez la lectrice ou le lecteur, paradoxalement en lui montrant des choses d'une grande banalité. On peut également penser que ces

CC BY NC ND

représentations cherchent à activer un processus d'identification : si l'on se représente le musée comme un lieu où l'on peut pratiquer des activités quotidiennes, il devient plus facile d'y entrer.

La médiation rapproche ainsi le lieu d'art du domestique, dans un mouvement qui, là encore, peut être pensé en lien avec la féminisation du champ professionnel de la médiation.

Changer l'objet de la célébration

Dans la communication générale des institutions, la célébration de l'art semble être au centre du discours. L'un des types de représentation les plus courants dans le matériel que nous avons récolté est la photographie des œuvres d'art elles-mêmes, ce qui peut être vu en soi comme une forme de célébration. Les nombreuses images des bâtiments institutionnels semblent quant à elles mettre l'accent sur l'*écrin* nécessaire à la conservation et à la présentation de ces *joyaux*. Ces images sont souvent accompagnées de commentaires insistant sur la grande valeur, la haute qualité et la rareté de ces œuvres.

Dans la communication spécifique sur la médiation, même si l'œuvre d'art reste souvent au centre, l'objet de la célébration est parfois différent. La représentation de ce qui est désormais une offre de certains services de médiation (cinq institutions, privées ou publiques, dans notre échantillon), à savoir l'anniversaire au musée, en offre un exemple. Dans l'image 4, aucun élément n'indique en effet que la fête d'anniversaire se déroule dans un musée (l'architecture de l'espace visible sur l'image pourrait tout aussi bien être celle d'une maison de quartier par exemple), comme si ce qu'il fallait célébrer était dorénavant les enfants eux-mêmes.

CC BY NC ND

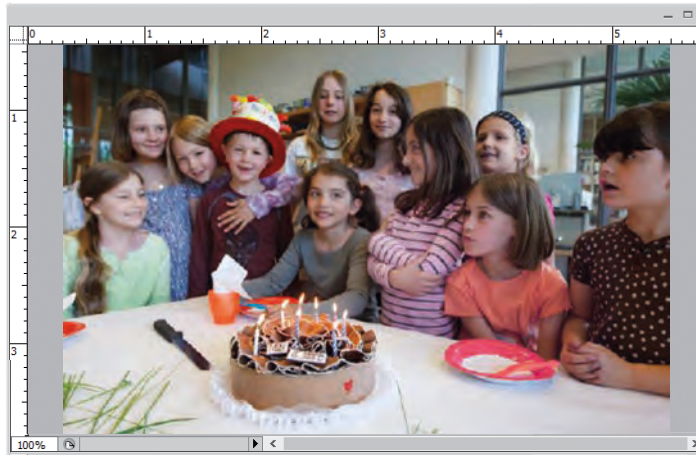


Image 4 : Photographie extraite du site internet *Kunstvermittlung, Kindermuseum Creaviva* (2012), *Zentrum Paul Klee*, Bern, © Creaviva, document en ligne, http://www.zpk.org/de/kunstvermittlungkindermuseum-creaviva/kindermuseum-creaviva-237.html (dernier recours : 30. 04. 2012, plus accessible).

Transgresser les règles de conservation

Les musées d'art contemporain suisses ne semblent pas représenter spécifiquement leur mission de conservation. Dans le matériel que nous avons récolté (y compris les documents qui incluent une partie présentant les institutions de manière générale) – et sur les sites internet des institutions – seule une image parle explicitement de conservation, en présentant des réserves. Cette image provient d'ailleurs d'un livre documentant une activité de médiation, où des groupes de participants étaient invités à travailler avec la collection du musée[24].

Dans notre échantillon, les œuvres d'art apparaissent le plus souvent exclusivement comme des objets d'admiration, des

24 Le projet *Blicke Sammeln du Kunstmuseum Thun*.

BY NC ND

objets qui ne sont pas soumis à des contingences matérielles[1]. Cependant, les images produites par les institutions présentent habituellement les œuvres dans des espaces propres et sécurisés, adéquats pour présenter et conserver des objets d'art.

Si la mission de conservation du musée apparaît donc uniquement en creux dans les documents présentant ses activités générales, elle est clairement mise à mal dans plusieurs images provenant de notre échantillon « médiation ». Les mains sales (parfois exhibées dans les espaces d'exposition eux-mêmes et non dans des ateliers dédiés), qui composent le motif central de plusieurs images, en sont une bonne illustration (image 6 par exemple).

Image 5 : Exposition *From you to me* by Aleksandra Domanovic (2012), tour guidé pour enfants *Ich sehe was, was Du nicht siehst!, Kunsthalle Basel*, photographie: Sanja Lukanovic, © *Kunsthalle Basel*, document en ligne, http://www.kunsthallebasel.ch/vermittlung/mitgliedschaft (dernier recours : 07. 2012, plus accessible).

1 Autour de cette question, voir *Viewing Matters : Upstairs*, de Hans Haacke, projet dans lequel l'artiste a exposé des tableaux, dans un espace d'exposition du Museum Boijmans Van Beuningen de Rotterdam, en reproduisant la manière dont ils sont stockés dans le dépôt.

BY NC ND

Image 6 : Photographie extraite de *Decouverte de lèxposition « fonction fiction »* (2002), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel, © L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

D'autres images (image 7 par exemple) évoquent la possible proximité entre les spectateurs et l'art. Ces représentations laissent par exemple entendre qu'il est possible de jouer près des œuvres, voire de les toucher.

BY NC ND

Image 7: Photographie extraite du site internet *Découvrez la médiation culturelle! (2012), Centre PasquArt, Bienne*, © Lauranne Allemand, document en ligne, http://www. pasquart.ch/f/kunsthaus.f/kunstvermittlung.f.html (dernier recours : 22. 05. 2012, plus accessible).

On peut encore noter que, dans ces représentations de la médiation (documentation du travail en atelier et des productions qui en sont issues), la couleur joue un rôle primordial. La variété chromatique proposée par ces images

BY NC ND

tranche fortement avec le blanc, qui reste la couleur dominante dans la représentation des expositions.

Image 8 : Karsten Födinger (2012), Atelier dans le cadre de l'exposition *C30/37;XD1, XF2, Saint Gall Kunsthalle, photographie : Saint Gall Kunsthalle, © Saint Gall Kunsthalle.*

BY NC ND

Image 9: *Ville des Bibliothèques et Musées (2010), Lâcher des rotoplaneurs pendant l'exposition. Les machines de Léonard de Vinci (MHN),* Meisseiler : Neuchâtel, © *L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

Ce contraste est accentué lorsque les participants aux activités de médiation sont représentés – autre motif courant – en tant que groupe travaillant au sol (avec ou sans bâche de protection), au sein même des espaces d'exposition (image 5 par exemple). Les groupes qui participent à des activités au sein des espaces d'exposition constituent une menace potentielle pour la conservation et génèrent un certain nombre de perturbations, notamment sonores. Pazzini, dans sa description de l'omniprésence de la mort dans le musée, écrit : « Le musée est une institution qui produit de l'ordre. Avec l'ordre, le silence apparaît quasiment simultanément » (2003 : 44, notre traduction).

Le silence est souvent une règle – écrite ou non – à respecter dans les institutions d'art (Duncan et Wallach parlent d'espaces silencieux qui empêchent la parole (1978 : 43). Les représentations de la médiation, là encore,

BY NC ND

viennent déranger cet état de fait, en utilisant fréquemment des images où l'on voit des personnes rire, crier ou faire de la musique dans des espaces d'exposition.

Une image illustrant un atelier à la *Kunsthalle St. Gallen* (image 8) montre par exemple des enfants en train d'utiliser des mégaphones en papier qu'ils viennent de créer, dans un atelier où l'idée de faire du bruit était donc centrale. D'autres images laissent imaginer un haut degré sonore – synonyme de bonne humeur et d'amusement – même lorsque la question du son n'est pas intrinséquement liée à l'activité de médiation représentée. Ainsi, sur une photogaphie de *l'Atelier des musées de Neuchâtel* (image 9), représentant le lancer de rotoplaneurs dans une activité autour de l'exposition *Les machines de Léonard de Vinci (Musée d'Histoire Naturelle, Neuchâtel* MHN), les enfants qui rient et qui crient occupent une place aussi importante que les machines qu'ils ont créées.

Ce type de représentation de la médiation, tout en voulant surprendre le regardeur sur ce qu'il est possible de faire dans un lieu d'art, participe peut-être à transformer la perception traditionnelle du musée par le public. Les autres fonctions possibles présentées par le biais des activités de médiation semblent en tous les cas promouvoir une institution plus familière et, par extension, des attitudes plus irrévérencieuses.

Inviter à franchir la porte : mi casa es tu casa

La manière dont les représentations de la médiation mettent en scène l'enveloppe architecturale du musée est révélatrice d'une volonté de présenter l'institution comme un « chez soi », un lieu dans lequel on reçoit. L'architecture extérieure du musée peut ainsi être un élément important pour la médiation et vice versa.

CC BY NC ND

L'architecture des musées et des institutions dédiées à l'art contemporain souligne souvent la fonction que l'on entend attribuer au lieu. Que l'on soit en présence d'un musée à l'architecture classique, opaque, évoquant le temple ou d'une construction contemporaine où domine le verre – dont on pourrait interpréter la transparence comme une volonté de rendre l'espace plus accessible – on n'entre pas dans l'espace muséal par inadvertance, en flâneur. L'architecture de nombreux bâtiments de musées et autres lieux d'art témoigne d'une attention particulière portée à l'endroit où, solennellement, le visiteur entre dans un espace d'exception.

Duncan et Wallach décrivent le *Museum of Modern Art* (MoMA) de New York des débuts (modèle architectural pour de nombreux musées d'art contemporain) comme se détachant nettement de son environnement :

> Lorsque [le MoMA a] été conçu, dans les années 1930, le quartier, bien qu'il changeait rapidement, était principalement constitué de résidences élégantes qui dataient de la fin du 19e – début du 20e siècle. À ses débuts, les formes propres et épurées de la façade du MoMA, faite d'acier brillant et de verre, annonçaient l'arrivée d'une nouvelle esthétique, d'un futur fait d'efficacité et de rationalité. (1978 : 30, notre traduction)

Ainsi, dans ce type d'architecture ou dans le modèle du musée classique, plutôt que de prétendre être un lieu familier et accessible, l'architecture du musée se veut visiblement différente, exceptionnelle. Parmi notre échantillon de matériel sur la médiation, l'architecture extérieure du musée est régulièrement mise en avant, avec un angle souvent différent du reste des documents de communication dans lesquels le bâtiment est présent. Est-ce parce que les médiatrices et médiateurs sont plus conscients de l'impossibilité pour tout

CC BY NC ND

un chacun de percevoir ces bâtiments comme accueillants, voire familiers, que les images produites par la médiation tentent fréquement de renverser ce rapport?

Image 10 : Exposition régionale *The Village Cry* (2010 / 2011), Papillon *Kamera läuft, das geheimnisvolle K., Kunsthalle Basel, ©Kunsthalle Basel*

Sur un carton d'invitation de la *Kunsthalle Basel* (image 10), par exemple, l'activité de médiation laisse son empreinte sur le bâtiment. L'architecture néoclassique et grisâtre du musée est recouverte par des dessins et des lettres colorés, ainsi que des collages. Il s'agit là d'une mise en page et d'une superposition virtuelle. La conception du document

BY NC ND

est évidemment réalisée par des professionnels mais l'idée est transmise que les éléments ont été produits par des enfants et jeunes adolescents. Ainsi, cette invitation devient plus incarnée, et elle se rapproche par son style transgressif des invitations à un événement privé et festif. Le dos de ce document annonce la projection d'une vidéo réalisée par une classe d'adolescents, dans le cadre des activités d'éducation artistique de la Kunsthalle, et le carton est conçu dans l'idée que ce sont ces jeunes qui nous invitent personnellement. Est-ce une tentative de montrer que par les activités de médiation, même l'appropriation d'un bâtiment dont l'architecture évoque avec autorité une culture remontant à l'époque gréco-romaine est possible?

Cette image cherche également à communiquer l'idée de *jeunesse* par un autre biais que celui de la représentation directe des *jeunes*, en jouant avec l'idée de transgression.

Ainsi, on pourrait voir dans ce type d'invitation lancée à prendre possession du musée et de son architecture une tentative consciente d'aller contre le sentiment d'exclusion que Bourdieu décrivait dans *L'amour de l'art:*

> Si telle est la fonction de la culture et si l'amour de l'art est bien la marque de l'élection séparant, comme par une barrière invisible et infranchissable, ceux qui en sont touchés de ceux qui n'ont pas reçu cette grâce, on comprend que les musées trahissent, dans les moindres détails de leur morphologie et de leur organisation, leur fonction véritable, qui est de renforcer chez les uns le sentiment de l'appartenance et chez les autres, le sentiment de l'exclusion. (Bourdieu / Darbel 1969 : 165)

Dans le matériel dont nous disposons, il apparaît en effet clairement que c'est au département de médiation qu'incombe la tâche de réduire le sentiment d'exclusion, de

CC BY NC ND

chercher à transformer les *non-publics* en public, notamment en réduisant l'impression de solennité produite par l'entrée dans l'institution. Ce seuil, souvent difficile à passer pour des raisons sociales et culturelles, est souvent souligné par l'architecture elle-même, comme nous l'avons vu ci-dessus. Duncan et Wallach décrivent le passage de l'extérieur à l'intérieur du musée comme un moment de confrontation à des valeurs auxquelles l'on peut adhérer ou que l'on peut ignorer voire rejeter.

> En utilisant la rhétorique conventionnelle des bâtiments publics, des musées traditionnels comme le Metropolitan Museum de New York ou la National Gallery de Londres théâtralisent le moment du passage entre l'intérieur et l'extérieur – entre le monde du quotidien et un espace dédié à la contemplation de valeurs supérieures. Dans ces exemples, l'architecture affirme également l'existence d'une communauté. (Duncan/ Wallach 1978 : 31, notre traduction)

Ainsi, entrer dans l'institution veut également dire entrer dans l'espace d'une communauté qui a ses règles et défend ses valeurs. Dans certains cas, l'entrée dans cet espace pourrait ainsi provoquer une confrontation peu plaisante, voire un rejet.

Peut-être pour offrir un contrepoint aux représentations autoritaires du bâtiment visibles dans les images produites pour la médiation, mais aussi pour accompagner les visiteurs dans l'espace de cette *communauté*, l'idée que la médiatrice ou le médiateur est un hôte qui reçoit des invités *chez lui* est parfois développée. L'hôte ou l'hôtesse s'occupe de faciliter le passage entre l'extérieur et l'intérieur, le familier et l'inhospitalier. Il ne s'agit pas simplement de cuisiner ou de donner des allures de dortoir aux salles d'exposition, il faut

CC BY NC ND

aider à franchir la porte, à pénétrer dans cet espace dont l'aspect extérieur est impressionnant ou déroutant.

Ainsi, les départements de médiation produisent et diffusent des images qui semblent vouloir dédramatiser l'entrée au musée. Pourquoi alors ne pas jouer avec ce passage, se l'approprier, voire le conquérir ? On voit sur plusieurs images (images 11, 12, 13) des enfants et adolescents poser sur les marches du musée, performer le passage de l'extérieur à l'intérieur, probablement pris en photo par la médiatrice ou le médiateur.

Image 11 : *Schule und Museum, Fotomuseum Winterthur (2012), © Fotomuseum Winterthur,* document en ligne, http://www. fotomuseum.ch/SCHULE-UND-MUSEUM.schule-und-museum.0.html ?&no_cache=1 (dernier recours : 14. 04. 2012, plus accessible).

BY NC ND

Image 12 : *Des boucliers comme au temps de Rodolphe !* (2007), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel, © L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

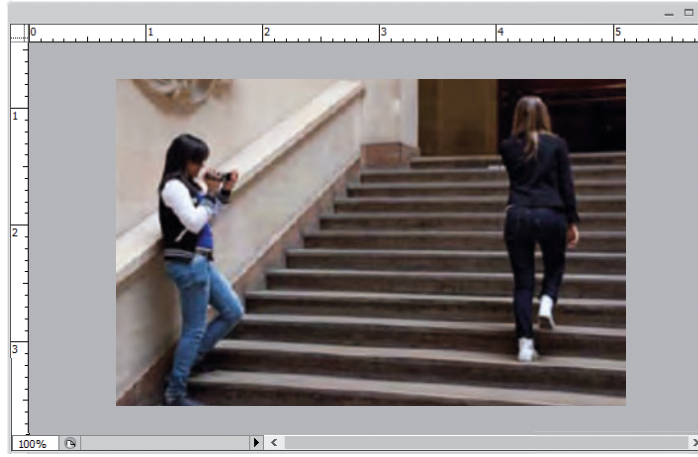


Image 13 : *Atelier d'initation à l'art vidéo 12-15 ans* (2012), *Musée cantonal de Beaux-Arts de Lausanne*, photographie : Nora Rupp, *© Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.*

BY NC ND

Une image produite par le *Kunstmuseum Bern* (image 14), prise lors d'une activité de médiation, rappelle une scène de séparation entre des amis, après une soirée ensemble. La lumière des néons fait presque oublier la monumentalité du bâtiment en rappelant l'enseigne d'un restaurant. Cependant, la prise de vue place le regardeur à distance et, derrière la volonté de convivialité, s'impose encore le bâtiment.

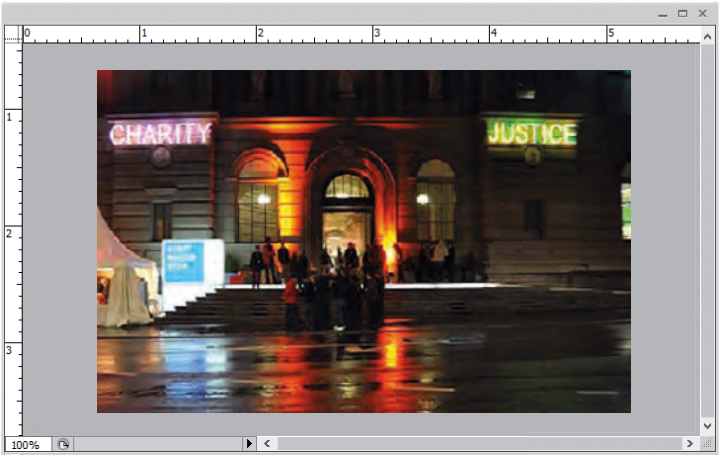


Image 14 : *Museumsnacht « Was wir schon immer wollten… »* (2012), Kunstmuseum Bern, © Kunstmuseum Bern, document en linge, http://www.kunstmuseumbern.ch/de/erfahren/events/museumsnacht-2012-47.html (dernier recours : 14.04.2012, plus accessible).

On pourrait penser que cette lourdeur architecturale s'estomperait dans des bâtiments plus récents, en transformant la relation entre l'institution et ses publics. En effet, l'architecture des musées contemporains, majoritairement composée de grandes surfaces vitrées, transparentes, semble annoncer un musée dans lequel il serait plus *facile* de rentrer. Pourtant, comme en témoigne cette image produite par

BY NC ND

le *Zentrum Paul Klee* (image 15), la vitre peut être un élément aussi excluant que le mur.

Image 15 : Papillon *FilmSpiele – Tag der offenen Türe. Ein Filmsonntag mit vielen Aktivitäten und Veranstaltungen für Gross und Klein (sans date), Kindermuseum Creaviva, Zentrum Paul Klee Bern, © Creaviva.*

Cette image met en scène d'une façon assez étrange l'extériorité du visiteur et la médiation comme un *moyen* par lequel entrer dans l'espace supposé désirable de l'institution. On y voit des enfants regarder depuis l'extérieur – telle la petite fille aux allumettes du conte éponyme (Andersen 1845) – au travers d'une des grandes baies vitrées du Centre, le déroulement d'une activité créative.

Quelques images représentent des événements liés à des activités de médiation dans des espaces extérieurs au musée (voir images 16 et 17 par exemple). S'il semble tout à fait logique que certaines activités ou visites nécessitent de sortir de l'institution, certaines images présentent des situations plus proche d'une réception ou d'un pique-nique familial que d'une activité de médiation, laissant imaginer que les

BY NC ND

visiteurs peuvent appréhender la visite au musée plus librement, comme un après-midi au parc, en famille.

Par la production et la diffusion d'images où l'institution est désacralisée – en montrant qu'elle est habitée, en y intégrant des activités quotidiennes, en célébrant ses visiteurs, en transgressant ses missions traditionnelles ou en ouvrant ses portes – les musées et les centres d'art semblent vouloir se présenter comme des espace accueillants et conviviaux. Ce faisant, ils opèrent un recentrement de leurs discours, de leurs collections et leurs bâtiments vers leurs utilisateurs. Nous nous demanderons dans le chapitre suivant comment ces derniers peuvent jouer un rôle actif dans les représentations produites autour des activités auxquelles ils prennent part.

cc BY NC ND

Image 16: Page Facebook de la *Fondation Beyeler,* 15 août 2015, document en ligne, https://www.facebook.com/FondationBeyeler/ (dernier recours: 17.02.2016, plus accessible).

CC BY NC ND

Image 17 : Page Facebook de la *Aargauer Kunsthaus*, 15 et 11 août 2015, document en ligne, https://www.facebook.com/AargauerKunsthaus.Kunstvermittlung/ (dernier recours : 17.02.2016, plus accessible).

CC BY NC ND

Médias sociaux : un rôle nouveaux pour les usagers dans la représentation de la médiation ?

Nancy Thumim, dans son ouvrage *Self-Representation and Digital Culture*, note le besoin urgent d'une analyse du phénomène d'autoreprésentation (2012 : 138), au vu de sa récente prolifération et de son ubiquité. Elle consacre dans son ouvrage un chapitre aux musées et au monde de l'art (2012, voir chap. 5 « Museums and Art World »). Elle montre, en se basant notamment sur des exemples londoniens, la manière dont de nombreuses institutions artistiques cherchent aujourd'hui, par différents types de médiation, notamment par l'enregistrement de témoignages, à favoriser l'autoreprésentation de leurs usagers. Elle y voit un changement de paradigme institutionnel : « [...] les spécialistes du musée suggèrent une transformation du rôle du public des musées et par conséquent de l'institution elle-même. Ce changement se résume dans l'idée que le visiteur du musée doit *dire sa propre histoire* » (2012 : 104).

On observe, en Suisse également, un intérêt grandissant pour une approche muséale qui prenne en compte les visiteurs et la diversité de leurs histoires. Celui-ci se traduit dans le matériel récolté par des images d'activités de médiation où l'idée de donner la parole est au centre, que ce soit en montrant de simples discussions entre visiteurs_euses et médiateurs_trices ou des prises de parole organisées au sein d'activités spécifiques. Dans l'image 18 par exemple, on décèle une claire volonté de souligner la prise de parole de jeunes utilisateurs, avec un registre (le rap) supposé adapté à leur génération. Dans cette image, aucun élément culturel pré-existant dans l'institution n'est visible et le fait de permettre à d'autres de s'exprimer est l'élément central.

CC BY NC ND

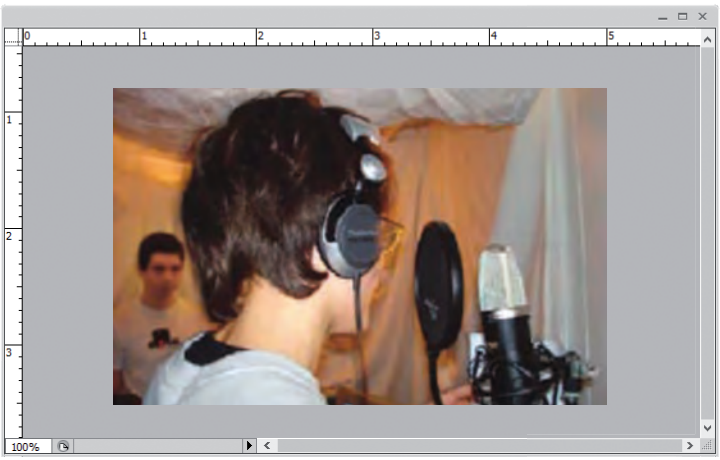


Image 18 : MuseumsRapNacht (2005), exposition: Fantastisch – Die Sammlung, Schobinger zeigt Schobinger, Kunsthaus Zug, © Kunsthaus Zug, document en ligne, http://www.kunsthauszug.ch/gfx/kvermittlung-bilder/2008/einblicke/rz/rapnacht.pdf (dernier recours : 25. 08. 2017).

Mais y a-t-il une place pour cette autoreprésentation dans la production même de la communication publique des institutions ? Pour tenter d'y répondre, nous nous sommes intéressés à la manière dont les institutions étudiées utilisent les médias sociaux – outils contemporains privilégiés par certaines personnes pour se présenter vers l'extérieur.

BY NC ND

De nouveaux outils de communication pour les institutions

Nous nous basons, dans cette partie de l'analyse, sur une étude de l'ensemble des éléments publiés par les institutions sur les médias sociaux lors des deux dernières années[2]. Au vue de la nature changeante de ce matériel, et des statuts parfois peu comparables des éléments publiés, nous avons décidé de ne pas utiliser de statistiques, mais plutôt de dégager des tendances générales et d'illustrer notre propos par des exemples spécifiques.

Sur les 32 institutions étudiées, une seule n'a aucune présence sur les médias sociaux. Toutes les autres ont un profil Facebook[3]. Douze d'entres elles ont également un compte Twitter. Quelques-unes utilisent par ailleurs Flickr (1), Tumblr (2), Vimeo (1), Google+ (3) ou possèdent une chaîne sur Youtube (6).

Les institutions semblent ainsi éprouver le besoin d'avoir une présence sur ces plateformes. Pour quelques-unes, Facebook peut même devenir l'outil de communication numérique privilégié, avant leurs sites internet officiels.

Cependant, sur ces plateformes, les institutions présentent principalement un contenu similaire à ce qu'elles publient sur papier ou sur leurs sites internet. Plusieurs des images représentant des activités de médiation, rencontrées lors de notre collecte initiale, sont ainsi *recyclées* sur les médias sociaux.

Ces plateformes sont parfois utilisées pour donner accès à un contenu de médiation (enregistrement de conférences,

2 La navigation a été réalisée en novembre 2015.

3 Dans deux cas, aucun contenu n'est mis à disposition.

CC BY NC ND

audioguide téléchargeable…), voire pour présenter un outil de médiation développé par l'institution, comme c'est le cas pour le jeu *Museumspiele für Drinnen und Draussen* sur la page Facebook de la *Aargauer Kunsthaus* (image 19).

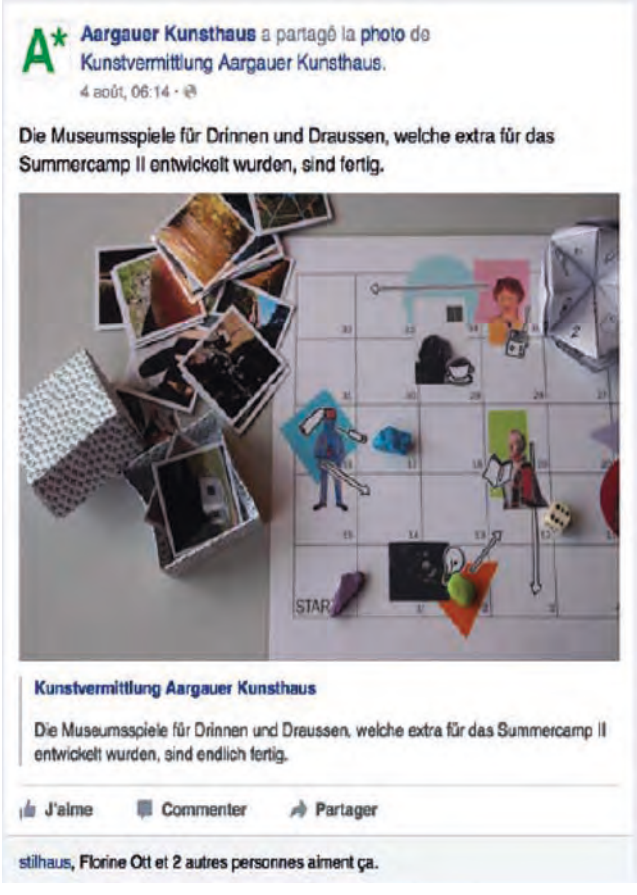


Image 19 : Page Facebook de la *Aargauer Kunsthaus*, 4 août 2015, document en ligne, https://www.facebook.com/AargauerKunsthaus.Kunstvermittlung (dernier recours : 17.02.2016, plus accessible).

CC BY NC ND

Cependant, très peu nombreux sont les exemples où les spécificités interactives de ces plateformes sont réellement mises à profit : outre quelques « j'aime » et quelques « partager », la participation des visiteurs aux pages officielles des institutions sur Facebook ou Twitter par exemple est très faible, voire inexistante dans la plupart des cas.

L'utilisation des mots clés sur Tumblr ou Instagram aurait le potentiel de mettre à un même niveau les images produites par les institutions et par leurs visiteurs et ainsi de transformer la manière dont les institutions et leurs activités de médiation sont représentées et se représentent, mais peu d'institutions sont réellement actives sur ces plateformes et très peu de visiteurs participent à alimenter les pages des institutions.

Le rôle principal que jouent les médias sociaux pour les musées reste la promotion d'expositions et d'événements publics, par l'annonce de ceux-ci et leur représentation en images a posteriori. Sur ces plateformes, la nouveauté est cependant que l'on cherche à montrer une activité continue et que, pour ce faire, l'on présente notamment des moments et des situations qui ne seraient pas considérés comme suffisamment importants ou représentatifs pour être présentés dans les publications papier ou sur les sites internet des institutions. Cette logique de mise à jour à un rythme soutenu est poussée à l'extrême lorsqu'une documentation d'événements en direct est réalisée, soulignant la dimension dynamique de la programmation et raccourcissant drastiquement le circuit événement – documentation – publication. Le *Centre d'art contemporain Genève* utilise notamment cette stratégie en commentant sur Facebook des événements auxquels il s'associe, en ne donnant pas réellement d'autre information que « cela a lieu » (image 20).

CC BY NC ND

Image 20 : Page Facebook du *Centre d'art contemporain Genève*, 7 mai 2014, document en ligne, https://www.facebook.com/CentredArtContemporainGeneve (dernier recours : 17.02.2016, plus accessible).

Ainsi, les activités de médiation et plus généralement la présence des visiteurs occupent une place importante sur ces médias. Les images présentées ne donnent toutefois que très rarement une information réelle ; elles n'ont en général pas d'autre fonction que d'affirmer l'existence de l'activité,

CC BY NC ND

la présence d'un public (voir par exemple image 21 où seul le public est visible, sans que l'image ne montre à quoi il assiste) et, par effet de répétition, la vitalité de l'institution.

Image 21 : Page Facebook de *Fri Art*, 14 juillet 2015, document en ligne, https://www.facebook.com/Fri-Art-Centre-dart-de-Fribourg-Kunsthalle-Freiburg-101362696093/ (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

Par ailleurs, des moments traditionnellement invisibles pour le public, comme les périodes de montage (image 22) voire de rénovation ou de construction des bâtiments (image 23), y sont très fréquemment présentés, étendant la présentation du flux de nouveautés à un spectre plus large des activités du musée ou du centre d'art.

cc BY NC ND

Image 22 : Page Instagram du *Musée des Beaux-Arts du Locle*, juin 2015, document en ligne, https://www.instagram.com/mbalelocle/ (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

BY NC ND

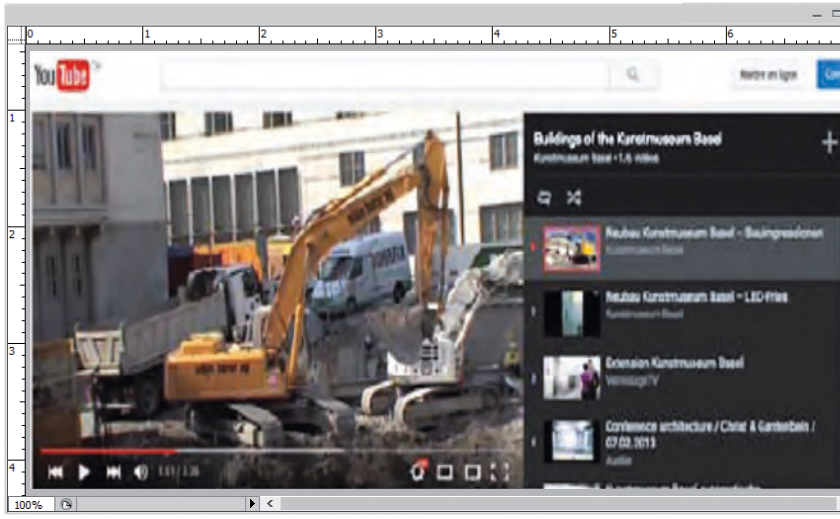


Image 23 : Chaîne YouTube du *Kunstmuseum Basel, buildings of the Kunstmuseum Basel*, 9 octobre 2015, document en ligne, https://www.youtube.com/watch?v=G-13SSqd4dY&list=PLvebsY6YehulaCdH--P9oq50c8sKHVFxX (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

Cette pratique documentaire, que l'on pourrait considérer comme une forme de médiation de l'institution en tant que telle, fait entrer là encore des activités quotidiennes, pratiques, sales parfois, dans l'image et participe à la désacralisation de l'espace muséal. Celui-ci devient un lieu de production qu'il faut construire, gérer et entretenir.

Les images fréquemment rencontrées qui mettent en scène les employé_e_s – à l'intérieur ou en dehors de l'institution (voir image 24 où l'équipe du *Musée de l'Élysée* montre son dynamisme dans ses jardins), parfois en dialogue avec les œuvres d'art (la *Fondation Beyeler*, pour la fin de son exposition *Paul Gauguin* (8 février au 28 juin 2015), a mis en scène les membres de l'équipe devant leurs œuvres favorites, voir image 25) – participent également à cette représentation plus complète du travail culturel.

CC BY NC ND

Image 24 : Page Facebook du *Musée de l'Élysée*, 1 avril 2015, document en ligne, https://fr-fr.facebook.com/elysee.lausanne/ (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

BY NC ND

Image 25 : Page Facebook de la *Fondation Beyeler,* 27 juin, document en ligne, https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10153489240316340.1073741882.122429401339&type=3 (dernier recours : 17.02.2016, plus accessible).

Vers d'autres utilisations ?

À côté de cette utilisation principalement promotionnelle et axée sur l'affirmation d'une activité continue, les médias sociaux sont utilisés de manière ponctuelle, pour introduire de nouvelles formes d'échanges autour des activités de médiation.

Premièrement, comme dans l'atelier *Princes et princesses* proposé par l'*Atelier des musées de Neuchâtel* (image 26), les

CC BY NC ND

médias sociaux peuvent être utilisés comme un moyen de diffuser aux participants, et de rendre publiques plus généralement, des images issues des ateliers créatifs, où ils occupent une place centrale. Dans cette mise en scène par exemple, comme dans les images liées aux anniversaires étudiées précédemment, le visiteur semble subtiliser à l'œuvre d'art le statut d'objet célébré.

Image 26 : *L'Atelier des Musées de Neuchâtel*, page Facebook, 28 août 2013, document en ligne, https://www.facebook.com/media/set/?set=a.501478253276107.1073741825.360352934055307&type=3 (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

BY NC ND

Dans d'autres exemples, des productions plastiques réalisées dans les ateliers sont présentées (de manière plus extensive que cela serait possible sur d'autres supports) sans que les participants ne soient eux-mêmes représentés.

Plus souvent, la relation avec les participants à des ateliers ou des événements passés se limite à un message de remerciement (image 27), comme on peut le voir sur les pages Facebook ou Twitter de plusieurs institutions. Il s'agit là d'une pratique qui permet de maintenir un échange hors du temps des événements eux-mêmes, de montrer à la fois une attention portée aux visiteurs et la vitalité de l'institution auprès d'un lectorat plus large.

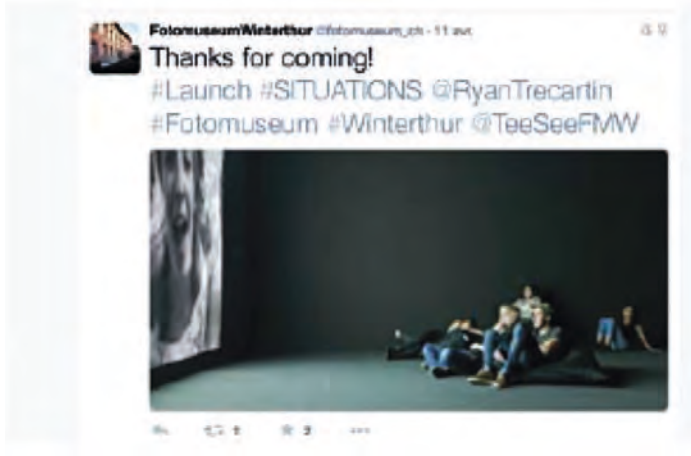


Image 27 : Page Twitter du *Fotomuseum Wintherthur,* 11 avril 2015, document en ligne, https://twitter.com/fotomuseum_ch, (dernier recours : 17.02.2016, plus accessible)

CC BY NC ND

Parfois, c'est toutefois plus pour solliciter une participation que pour la documenter que ces médias sont utilisés. Le *Kunsthaus Langenthal* par exemple (image 28), utilise sa page Facebook pour inviter ses utilisateurs à participer au *No Tube Contest*, dont le but est de trouver les vidéos les moins intéressantes de l'internet. Les participants sont invités à téléverser leurs sélections sur une page Facebook ou Twitter. Trois finalistes sont ensuite sélectionnés et participent à un événement public dans le musée, où le gagnant est désigné. Il s'agit ici d'un rare exemple d'un événement qui prenne comme point de départ les médias sociaux pour aller vers le musée, renversant la logique promotionnelle et documentaire habituelle, utilisant réellement les spécificités de ces outils et repensant le rôle du visiteur/internaute. De cela résulte une représentation/annonce de l'événement où est mis en avant un contenu proposé par des participants et où ces participants sont nommés individuellement, fait unique dans l'ensemble de notre analyse.

cc BY NC ND

Kunsthaus Langenthal a partagé la publication de IOCOSE.
26 août 2015 ·

Die Künstlergruppe IOCOSE vergibt an der heutigen Vernissage den NoTube Preis für das wertloseste Video auf YouTube. Hier sind die vier Finalisten:

IOCOSE
26 août 2015 ·

Ladies and gentlemen, we have a shortlist of the best submissions to #notube2015. All shortlisted participants are invited to join us tonight at Kunsthaus Langenthal for the final ceremony.

Here we go...

아무것도 아님 found by Yo Sinae
https://www.youtube.com/watch?v=gx1kmnqfiso

Bbbbbbb found by Raffael Dörig
https://www.youtube.com/watch?v=amhKnLIL2mU

NVV2 found by Ted Davis
https://www.youtube.com/watch?v=757I2GNgVUI&feature=youtu.be

Cfj found by Oliver Hagmann
https://www.youtube.com/watch?v=Ykal3fKrqMe

The winner will be decided tonight! Stay tuned...
http://notubecontest.com/

Alès Sandra et Benedikt Sartorius aiment ça.

Image 28 : Page Facebook du *Kunsthaus Langenthal*, 26 août 2015, document en ligne, https://www.facebook.com/kunsthauslangenthal/ (dernier recours : 17. 02. 2016, plus accessible).

Notre étude montre que les médias sociaux, s'ils ont le potentiel de transformer en profondeur le rôle joué par les usagers du musée dans sa représentation et en particulier dans la représentation de ces activités de médiation – dans laquelle ils jouent un rôle actif – sont principalement utilisés comme une simple extension ou intensification de la communication sur format papier ou sur des sites internet classiques. Comme Glynda Hull et John Scott le montrent dans leurs études sur le commissariat d'exposition et la

CC BY NC ND

création en ligne (2013), malgré un intérêt théorique grandissant pour des formes participatives de production, les outils internet des musées restent orientés vers la transmission d'un contenu défini par l'institution et non vers la génération d'un contenu avec les utilisateurs. Le contenu concernant la médiation ne fait pas exception, même si c'est potentiellement à cet endroit que les utilisateurs trouveraient un intérêt particulier à participer de manière active, et que les institutions, nous l'avons vu, ont tendance à y reléguer tout ce qui a trait au vivant. Pour l'heure, les institutions ne s'emparent donc pas du potentiel d'autoreprésentation de leurs utilisateurs qu'offrent les médias sociaux mais semblent surtout vouloir assurer la diffusion de leurs discours officiels sur la majorité des supports et des plateformes disponibles.

La médiation pour représenter une « autre » institution

En promouvant un espace vivant, en présentant de manière positive certaines entorses aux règles habituelles des musées et en replaçant le visiteur au centre du rituel de célébration, l'on pourrait penser que les représentations de la médiation dépeignent un espace de transgression ou, du moins, un espace différent, au sein de l'institution.

Comme dans la description de Foucault de l'hétérotopie citée ci-après, la médiation pourrait être perçue comme un *espace autre*, un *contre-emplacement*.

> Il y a également, et ceci probablement dans toute culture, dans toute civilisation, des lieux réels, des lieux effectifs, des lieux qui sont dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements,

CC BY NC ND

> sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés [...] (1984)

Au sein des représentations de la médiation, comme nous l'avons vu, les discours de l'institution – comme pour Foucault les emplacements réels au sein des « contre-emplacements » – sont à la fois représentés, contestés et inversés. Souvent active aux marges de l'institution, la médiation et sa représentation pourraient ainsi être perçues comme un espace d'où peut émerger une critique menant à une transformation de l'institution elle-même (Dalton 2001 : 151). Travailler de manière permanente au sein d'une institution peut certainement favoriser le développement de ce que Beatrice von Bismarck appelle un « game within the game » (2006), l'extension des stratégies de la critique institutionnelle artistique et la remise en question des fonctions spécifiques à l'institution, dans l'optique d'un changement interventionniste.

Cependant, il faut noter que ces représentations de la médiation sont non seulement tolérées mais également validées et promues[4] par les institutions dans leur entier. Si la médiation et sa représentation peuvent être vues comme un *autre* au sein de l'institution, c'est uniquement comme un *autre* toléré, encadré et même soutenu. Un *autre* interne en quelque sorte, car un travailleur culturel ne pourrait être *contre* l'institution, puisqu'*il est l'institution* (Fraser 2005).

On peut d'ailleurs s'interroger sur la liberté dont les médiatrices et médiateurs jouissent pour représenter leurs

4 Les médiatrices présentes lors de notre rencontre à Bienne ont confirmé que, dans la majorité des cas, la direction de l'institution avait le dernier mot quant au choix des images publiées pour représenter les activités de médiation.

CC BY NC ND

activités, et sur le rôle que jouent les directions d'institutions dans le processus de documentation et de sélection des images. On peut se demander également à quelles fins les institutions produisent, en parallèle à leur documentation générale, ces représentations alternatives. En quoi ces représentations spécifiques sont-elles nécessaires aux institutions pour s'adresser à des publics variés, pour justifier leur rôle social et, par là même, leurs financements publics[5] ?

Une anecdote, rapportée par une médiatrice lors d'une rencontre organisée pour le groupe de recherche du projet Kunstvermittlung zeigen à Bienne[6], témoigne de la relation complexe – entre différenciation et adhésion – que les médiatrices et médiateurs entretiennent souvent avec les institutions pour lesquelles ils travaillent : au moment de choisir une image pour présenter l'offre de médiation du musée, la médiatrice indique qu'elle hésitait à utiliser une photographie présentant une fillette touchant une sculpture en souriant. L'image donnait l'impression d'une grande connivence et d'une grande proximité de la jeune visiteuse avec une œuvre d'art et servait ainsi le discours qu'elle voulait trans-

5 Pour montrer à quel point les activités de médiation peuvent être importantes pour obtenir une reconnaissance et un soutien financier, nous pouvons noter par exemple que, dans l'ordonnance du Département fédéral de l'intérieur (DFI) instituant un régime d'encouragement des musées (2012–2015), « l'importance des collections pour l'enseignement, la recherche et le public » et « l'attrait des activités de médiation » figurent parmi la liste des critères d'attribution.

6 Le 25 mars 2013 a été organisée la rencontre « '*Kunstvermittlung zeigen*' – Präsentation und Diskussion eines Forschungsprojekts zur Darstellung von pädagogischer Museumsarbeit » au *Centre PasquArt Bienne*, rencontre dans laquelle les résultats de la recherche ont été présentés et discutés avec les professionnels du champ. Voir aussi le texte de Nanna Lüth dans le présent ouvrage *Reparaturmaßnahmen*.

CC BY NC ND

mettre pour le département de médiation. Cependant, se sentant garante du discours de celles-ci dans son ensemble, elle était consciente que présenter cette image pouvait inviter à de mauvais comportements, en donnant l'impression que d'une manière générale les œuvres pouvaient être touchées. Ce dilemme illustre ainsi la position ambivalente occupée par la médiation : elle doit donner une image de différence, voire de transgression, tout en étant l'un des éléments importants de la *voix* de l'institution.

Par ailleurs, si les documents sur la médiation que nous avons collectés présentent bel et bien une vision alternative des institutions d'art contemporain, ils le font en se gardant de toute représentation qui contiendrait une dimension directement critique vis-à-vis de l'institution, ou qui éloignerait la médiation de son image d'activité intrinsèquement positive, accueillante et bienveillante.

Ainsi, la représentation de la médiation semble apparaître comme un moyen de présenter un *autre visage* de l'institution, qui incarne notamment les qualités *humaines* qui lui feraient défaut dans sa communication générale.

Dès lors, accepter ou promouvoir d'autres fonctions ou d'autres usages que ceux qui lui sont traditionnellement assignés pourrait être interprété comme un moyen pour une institution d'art de ne pas changer ses habitudes au delà de *l'exception médiation* – tout en résolvant en apparence le conflit historique évoqué par Bennett entre l'élitisme de fait et la mission démocratique théorique du musée[7]. Sans réellement remettre en cause sa dimension excluante pour le plus grand nombre, l'institution peut en effet bénéficier ainsi d'une image (d'où l'importance capitale de la représentation

7 Voir le premier soustitre *Des missions irréconciliables?* dans ce texte.

CC BY NC ND

de ces activités) d'ouverture démocratique et de dynamisme que véhiculent les représentations de la médiation, image utile à sa légitimation auprès des instances politiques. Si la médiation peut parfois jouer le rôle d'hétérotopie, *d'espace autre* où un discours critique – plus démocratique – peut se développer au sein même des musées et des centres d'art, sa représentation joue ainsi paradoxalement un rôle primordial dans la reproduction du statu quo institutionnel.

CC BY NC ND

Bibliographie

Adorno, Theodor (1981), Valéry Proust Museum, dans *Prisms*, Cambridge: MIT Press.

Andersen, Hans Christian (1845), La petite fille aux allumettes, dans Id., *Nye Eventyr*, Copenhague: C. A. Reitzel.

Bennett, Tony (1995), *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London: Routledge.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre/ Darbel, Alain (1969), *L'amour de l'art. Les musées et leur public*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Dalton, Pen (2001), *The Gendering of Art Education: Modernism, Art Education and Critical Feminism (feminist educational thinking)*, Maidenhead: Open University Press.

Déotte, Jean-Louis (1993), *Le musée, l'origine de l'esthétique*, Paris: L'Harmattan.

Département fédéral de l'intérieur (2012), *Ordonnance du DFI instituant un régime d'encouragement des musées, des collections et des réseaux de tiers en vue de la sauvegarde du patrimoine culturel pour les années 2012 à 2015*, document en ligne, https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20111887/index.html, (dernier recours: 25.08.2017).

Duncan, Carol/ Wallach, Alan (1978), The Museum of Modern Art as Late Capitalist Ritual: An Iconographic Analysis, dans *Marxist Perspectives*, 1, no 4, pp. 28–51.

Foucault, Michel (1984), Des espaces autres (conférence au Cercle d'études architecturales, 14 mars 1967), dans *Architecture, Mouvement, Continuité*, no 5, octobre, pp. 46–49.

Fraser, Andrea (2005), From the Critique of Institutions to an Institution of Critique, dans *Artforum*, vol. 44, no 1, pp. 278–283.

CC BY NC ND

Garoian, Charles R. (2001), Performing the Museum, dans *Studies in Art Education*, vol. 42, n° 3, pp. 234–248.

Hein, Hilde S. (2000), *The Museum in Transition. A Philosophical Perspective*, Washington DC : The Smithsonian Institute.

Henning, Michelle (2006), *Museums, Media and Cultural Theory*, Maidenhead : Open University Press.

Hull, Glynda A./ Scott, John (2013), Curating and creating online : Identity, authorship, and viewing in a digital age, dans Kirsten Drotner/ Kim C. Schrøder (eds.), *Museum communication and social media : The connected museum*, New York : Routledge.

Kaprow, Allan/ Smithson, Robert (2009), What is a museum? A dialogue, dans Alexander Alberro/ Blake Stimson (eds.), *Institutionnal critique, an anthology of artists' writings*, Cambridge : MIT Press, pp. 56–61, en ligne, https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/11/alberro_institutional_critique.pdf (dernier recours : 25. 08. 2017).

MacDonald, George F./ Alsford, Stephen (1991), The Museum as Information Utility, dans *Museum Management and Curatorship*, vol. 10, pp. 305–311.

Mörsch, Carmen (2013), Travailler dans un champ de tensions 1 : La médiation culturelle entre émancipation et apprentissage de la discipline, dans Id./ Anna Chrusciel (eds.), *Le temps de la médiation*, Zürich : Pro Helvetia/ Institute for Art Education, document en ligne http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=1&m2=6&lang=f (dernier recours : 25. 08. 2017).

O'Doherty, Brian (1999[1967]), *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space.* (Expanded Edition), Berkeley : University of California Press, document en ligne

CC BY NC ND

(version de 1986, Santa Monica : The Lapis Press), http://arts.berkeley.edu/wp-content/uploads/2016/01/arc-of-life-ODoherty_Brian_Inside_the_White_Cube_The_Ideology_of_the_Gallery_Space.pdf (dernier recours : 25. 08. 2017).

Pazzini, Karl-Josef (2003), *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II*, Wien : Turia + Kant.

Pomian, Krzysztof (1987), *Collectionneurs, amateurs et curieux. Paris, Venise : XVIe – XVIIIe siècle*, Paris : Gallimard.

Thumim, Nancy (2012), *Self-Representation and Digital Culture*, New York : Palgrave/McMillan.

von Bismarck, Beatrice (2006), Game within the game : Institution, Institutionalization and Art Education, dans Nina Möntmann (éd.), *Art and its institutions : current conflicts, critique and collaborations*, London : Black Dog Publishing, pp. 124 – 130.

CC BY NC ND

A Lively Museum?

The "Other" Contemporary Art Institution Produced in Representations of Art Education

microsillons

(Olivier Desvoignes and Marianne Guarino-Huet)

When observing the art education documents produced by the institutions exhibiting contemporary art in Switzerland, it became clear to us that there were significant differences between this material and the *general* representations these institutions convey of themselves: spaces that are crowded or empty, familiar or sacred, open on the street side or isolated. The purpose of this article is to describe the specific characteristics of these two representation modes and to offer interpretations of them. We worked on the basis of a relatively complete *art education* sample for the last six years (the one collected for the *Kunstvermittlung zeigen* research[8])

8 All the institutions presenting contemporary art in Switzerland and Liechtenstein (32 in total) were contacted, either through

cc BY NC ND

and we decided to focus our collection of *general* material on the institutions' websites, which provide a condensed version of their institutional discourse and are often the first interface with the audience. Among the photographs taken from the documents collected, we identified some recurrent – and therefore significant – patterns. Based on our observations, we questioned the way in which these representations of art institutions are linked, and formulated hypotheses about the reasons for differentiating between them. We also took an interest in the symbolic roles that would be assigned by the institution to representations of art education, even if those roles are not explicitly mentioned in its communication.

Based on these assumptions we can put forward a central argument, which we will expand upon in this article: representations of art education show a museum that differs from its conventional representations, by offering a specific vision, sometimes marked by a kind of irreverence towards the missions traditionally assigned to museums. We will address the way in which representations of art education can be seen as attempts to conceal the historically irreconcilable character of the museum (between a democratic place of

---

persons with whom the members of the research team were already in touch or by contacting the heads of the art education services. They were asked to provide us with all the documents – printed or digital – describing their art education activities, for the period 2006–2012. Our sample consists of the documents received (all the institutions replied to our request), as well as additional information that we were able to find on the institutions' websites. It contains a total of 712 documents and 2 129 images. It is devised as a snapshot of representation in 2012 and has not been updated since, except for the *social media* part. For more information see the *Introduction* to this volume and the project description online: https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426992 (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

education and an elitist temple) and show how these representations re-inject life into the image of the institution. Then we will take a look at the role played by social media in disseminating the idea of a more living institution, in which the visitor would play a new role. We will conclude with some thoughts about the role that representation of art education plays in an art institution's general communication and policy.

Irreconcilable missions?

In *The Birth of the Museum*, art historian Tony Bennett (1995) highlights the difficulty museums face in reconciling two different, almost antithetical roles: that of an elitist temple of the arts, and that of a useful instrument for *democratic* education. In his view, there is a conflict between the stated commitment to a universal audience and limitation of this audience in actual practice to an elite. Hilde Hein, in *The Museum in Transition* (2000), engages in a similar line of thinking. She takes a look at the term *people's palace* (frequently used to talk about museums) and at the fact that it is, a priori, an oxymoron. Following the sociologists Pierre Bourdieu and Alain Darbel (1990), she thinks that the objective of art museums is not to make everyone love art – despite the democratic discourse that museums themselves often produce – but to subscribe to existing cultural distinctions. Hein asserts that only those who have previously acquired a large cultural capital genuinely benefit from better access to art through public museums, whereas the others are confirmed in their position of inferiority. In her view, "the obligation to admire what they admire and to find beautiful what they

cc BY NC ND

declare is beautiful continues to be nurtured by art museums, notwithstanding endeavors to make both art and museums more widely accessible" (Hein 2000:21).

Being aware of the difficulty of reconciling the educational and elitist dimensions of the museum, cultural policymakers and the directors of the art institutions charged with applying these policies have, for many years, sought to overcome the difficulty they face in reaching out to everybody.[1]

"Innovative and wide-ranging art education programmes",[2] "Guided tours and educational programmes for various target audiences",[3] "Diversified didactic practices",[4] "A place for enlightenment and education through art":[5] these representative mission statements among our sample of contemporary art museums and spaces in Switzerland show that the educational role remains one of the institution's central concerns.

Indeed, the aim of a large part of the visual material used for art education communication appears to consist in making museums more accessible, or even familiar, especially to people who are not familiar with them and have an elitist image of them.

This observation raises many questions. Would the manner in which art education is represented by the institutions delimit an *other space* of the institution? A place in which it would be possible to have experiences that would be exceptional while, paradoxically, at the same time being more

1 In particular further to the reflections of Pierre Bourdieu (1979). See the French example of the Cultural Affairs Commission of the VIth plan (1969–1971).

2 *Aargauer Kunsthaus*. Our translation.

3 *Kunsthaus Langenthal*. Our translation.

4 *Musée d'art moderne et contemporain, Genève* MAMCO.

5 *Centre d'art contemporain Genève*.

CC BY NC ND

in touch with reality and everyday life, thus enabling those who might be perceived as being excluded from this *temple of the elite* to embark on a process of identifying with it? Could the production of art education-specific documentation then be interpreted as a means of keeping apart the two poles of a tension inherent in art institutions, by adopting different codes and addresses?[6] Conversely, could representations of art education be an instrument for easing this tension – by moving away from a conventional conception of the museum and by offering a more *democratic* vision? This is what appears to be suggested by the use of the word *médiation* in French to designate activities aimed at the audiences, since the word encapsulates the idea of *conflict resolution*.

Is art education an *other interior* for the institution, whereby the former provides the latter with what it might be lacking? Can art education, in return, benefit from a degree of freedom and transgress institutional norms? In this case, how would these transgressions – and their representation – be beneficial for the institution as a whole? Would the representation of art education serve, on the contrary, as an alibi for the institution, so that it does not need to rethink in greater depth its relationship with the audience?

The museum: a sanctuary?

The hypothesis that art education is represented in a differentiated manner by the institution – of which it nevertheless

6 One avenue for future research would be to study the reasons that lead art education to be represented either as part of a wider set of documentation (exhibition flyers, annual programmes) or in dedicated documents.

CC BY NC ND

remains a fully-fledged component – urges us to reflect on how this institution is generally perceived. We propose to address this matter by taking a look at the association commonly made between the museum and death.[7] In an article comparing the viewpoints of Paul Valéry and Marcel Proust on the museum, Theodor W. Adorno compares museums to tombs: "Museums are like the family sepulchres of works of art. They testify to the neutralisation of culture." (Adorno 1981:175) The image of Snow White is used by Michelle Henning (2006:5–6) to illustrate the idea that the museum (with its display cases that are often described as "glass coffins") is linked not only to death but above all, at the same time, to the possibility of awakening the dead. Making things more living for the audience then becomes a necessity, one of the institution's missions.

The historian Krzysztof Pomian, in his analysis of the collection, emphasises that the main feature which the objects collected – in any type of collection – have in common is that their usage value is cancelled out when, paradoxically, their exchange value is increasing.[8] In a dialogue with Robert Smithson, the performer Allan Kaprow thinks that, even in their attempts to be more living, museums offer only a

7 On the history of the parallel drawn between the museum and death and the way in which, in the nineteenth century, in opposition to that, some *progressive* thinkers like John Brown Good wanted to redirect the museum towards the idea of a nursery (Henning 2006:38).

8 "it is an undoubted paradox that objects which are kept temporarily or permanently out of the circuit of economic activity should even so be afforded the kind of special protection normally reserved for precious objects. The fact is that they are precious objects, yet they paradoxically have an exchange value and no practical or usage value. Indeed they could have no practical value as they are bought not to be used but to be displayed." (Pomian, 1990:10)

CC BY NC ND

"canned life" (Kaprow/Smithson 2009:44). This argument is recurrent in artists' studies and thoughts on museums.[9]

We could point out that this perception of the museum as a sepulchre is not the only one there is and object that – if we try to compare this view with our material – the function of modern and contemporary art has (to a large extent) never been other than to be exhibited in a museum. Consequently, the primary function of art objects has not been suspended when they enter a museum, as has been the case with other objects in other types of institution.[10]

However, the analogy between museums and death continues to be drawn by many culture theorists, including about modern or contemporary art museums. Thus the artist and critic Brian O'Doherty, in *Inside the White Cube*, is one of the first to draw an analogy between the modernist white cube and the sanctuary:

> Unshadowed, white, clean, artificial – the space is devoted to the technology of esthetics. Works of art are mounted, hung, scattered for study. Their ungrubby surfaces are untouched by time and its vicissitudes. Art exists in a kind of eternity of display, and though there is lots of "period" [...] there is no time. This eternity gives the gallery a limbolike status; one has to have died already to be there. Indeed the presence of that odd piece of furniture, your own body, seems superfluous, an intrusion. The space offers the thought that while eyes and minds are welcome, space-occupying bodies are not –

9 About the way in which the museum *suspends* the works, see for example: Déotte 1993.

10 Déotte emphasises the specific characteristics of art objects: "Unlike museums of history, archaeology, ethnology, ancient or exotic art, etc., which exhibit objects that had a purpose, a utility, a function and which necessarily suspend this purpose (by exhibiting the exhibits), contemporary art museums exhibit works whose purpose has been suspended from the outset." (Déotte 1992:188, our translation)

cc BY NC ND

> or are tolerated only as kinesthetic mannekins for further study. (1999:15)

While perception of the museum remains partially linked to the notion of death,[11] it goes hand-in-hand with the idea that this must be corrected, that a special effort must be made to reinject life into the museum. This is where a role emerges for art education.

Another image: the art institution as a lively place

The rapprochement between museum and death can also be observed in popular culture. For example, the U.S. film series Night at the Museum[12] is based on the idea that the inanimate and silent occupants of the museum come to life at night. The scenario is based on the common conception of the museum set out above and on the idea that this conception can be reversed so that the museum becomes a surprising, fun and adventure-packed place. This transformation can only be made at *another* time – at night, the time of transgression *par excellence*, when the museum is no longer open to visitors.

Hein (2000:85) shows that museums today tend to no longer place the authentic and valuable object at the core of

11 For example, George F. MacDonald and Stephen Alsford, attempting to define the transformations that museums should undergo in order to better adapt to the digital age, write: "Traditionally, museums have focused their attentions on the past. Their preoccupation with the material remains of the past has made them object-orientated. This is reflected in the list of key functions of museums: to collect, preserve, study, exhibit, interpret; all are activities performed *on* museums' artifacts or specimens." (1991:305)

12 Night at the Museum (2006, 2009, 2015, USA, R: Shawn Levy).

CC BY NC ND

their discourse, but seek above all to produce experiences. Thus the object becomes less an end than a means, the function of which is to generate an enlightening and satisfying museum experience. Henning, taking this analysis as her starting-point, speaks of a museum whose central element is no longer the object but the subject, a museum that is "increasingly people-centered, attentive to visitors' own experiences and values" (Henning 2006: 91).

Yet, as we will see, presenting the art institution as an *inanimate* place remains the norm in the representations of contemporary art institutions in Switzerland. This is not at all the case when representing art education which, in contrast, show a living version of the institution. Taking a psychoanalytical approach, Karl-Josef Pazzini emphasises that the art educator's action takes place somewhere between the inert objects of the museum and the pedagogical injunction to "be alive": "Death is omnipresent in the museum. For this reason, it is almost invisible. And the museum must – if we are to follow the current theories of museum art education pedagogy – be alive." (2003: 44, our translation)

This requirement to *be alive* seems to run through representations of contemporary art education in Switzerland. Thus more than 90 percent of the images in our sample feature at least one person. We can also observe a strong tendency to depict an institution brimming with activities, and with users listening, discussing, playing, walking and working.

There is an obvious link between this tendency to present art education as a fertile activity, which "makes museums lively", and the strong feminisation of this field.[13] Not only

13 This is the case for the whole of the pedagogical field. It must be observed, however, that feminisation decreases with increasing salaries, see: Mörsch 2013: 34. See also the contribution by Nanna Lüth

cc BY NC ND

might it be possible to make a symbolic connection between the female capacity to *give life* and art education that *brings life* to the museum, but the numerous *human* competencies attributed in a stereotypical manner to femininity and social norms are highlighted in representations of art education such as: listening, caretaking, hosting.[14]

The living dimension of museums is underscored by a series of recurrent modes of representation, which we describe below.

Representing an inhabited place

In his essay *Performing the Museum*, the artist Charles R. Garoian defends the idea that the museum must be a performative site, produced by its visitors. He proposes that the institution's authority – in particular the intrinsic value of works of art – be called into question in favour of a critical dialogue:

> [...] the performance of subjectivity as a strategy through which viewers can engage museums and their artifacts critically. [...] broadening the museums' institutional pedagogy to include viewers' personal and social knowledge and experiences introduces critical content to museum experiences (2001: 235).

Such a position speaks in favour of a vision of the museum as being alive. This performative, activated, visitor-built

to this volume *Reparative measures for not being governed quite so much. Looks of mediation, gender performance and sexual work in art education.*

14 These competencies are also at the centre of the process of the "feminization" of work, as described by Pen Dalton: "Richard Gordon has identified feminized work as those tasks and restructured jobs that have traditionally been carried out by mothers in the patriarchal household: cleaning, catering, nursing, entertainment [...]" (2001:112).

CC BY NC ND

museum is very much present in the art education representations that we have collected. A first blatant element, as mentioned, is the presence of people in the spaces represented. This contrasts starkly with the other images produced by the institutions, in which representation of spaces containing only artworks – or even totally empty spaces – clearly predominates.

When the art historian Mary Anne Staniszewski worked on the archives of the *Museum of Modern Art* (MoMA) to study the history of that institution's exhibitions, she noticed the almost-complete absence of images showing visitors – except in *popular* design exhibitions and children's events. She saw in this absence a characteristic of modernism.[15] The same tendency turned up in our material. When consulting the homepage of the websites[16] of the institutions we contacted, representations of museum users are only visible on 20 percent of them, that is, in seven cases. In these exceptions, the visitors depicted are taking part in an art education activity (clearly described as such) in four cases, and are customers at the bookshop in another case. Only two institutions show visitors in exhibition spaces without this presence being specifically linked to art education activities. Moreover, it is interesting to note that these two exceptions concern institutions with a special status.[17]

---

15 As also stated by Brian O'Doherty (1999: 39).

16 Consulted in June 2013.

17 The *Haus für elektronische Künste (House for electronic arts)* in Basel, which benefits from a specific perception (which is reflected notably in a particular form of financing, see the Sitemapping project, online: https://www.admin.ch/gov/de/start/dokumentation/medienmitteilungen.msg-id-37452.html (last access: 25. 08. 2017) – and the *Rehmann Museum*, which in its communication places special emphasis on its collection of sculptures, and therefore on the idea of an outwardly open exhibition.

CC BY NC ND

Image 1: View of the Pamela Rosenkrantz exhibition (2012): *Feeding, Fleeing, Fighting, Reproduction. Kunsthalle Basel*, photograph: Gunnar Meier, © *Kunsthalle Basel*, online: http://www.kunsthallebasel.ch/en/exhibition/feeding-fleeing-fighting-reproduction-2/ (last access: 25. 08. 2017).

Image 2: Group exhibition: *How to Work (More for) Less* (2012): Project presentation of the art education project *Lautstark 3-Kunst hören*, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

BY NC ND

The vast majority of the institutions – be it on their websites or in "hybrid"[18] documents – favour representations of their exhibitions without a single visitor. In addition, several institutions place particular emphasis on the architecture of their buildings and exhibition rooms.

By contrast, in documents specifically describing art education activities, the tendency is to show many people. This can be observed in almost all[19] of the documents we collected, in which many individuals, but also groups or even crowds, are depicted. This discrepancy between views of empty spaces in the institutions' general communication and the numerous persons that figure in the art education representations constitutes a key feature of our analysis.

Two images (image 1 and image 2), which illustrate this reversal perfectly, are among those produced by the *Kunsthalle Basel*. The first, taken from the institution's general documentation, is part of a series of twelve photographs that announce the Pamela Rosenkrantz exhibition *Feeding*, *Fleeing*, *Fighting*, *Reproduction* (2012). All of these twelve images are devoid of a human presence. Image 1 reproduced here is the first in the series. While it shows the artist's work (a painted wall in the background), it seems to turn the very space of the – empty – museum into the central element. The image is symmetrical, the lines are orthogonal and the work is at the centre of the composition.

18 That is, the general documents including in particular a representation of art education activities.

19 The *Kunstmuseum Luzern* is an exception, at least in its most recent documents. In the material published by this institution on art education between 2004 and 2009, the images emphasized groups of persons with a high percentage of children. Since 2011, a radical change has been seen and for this year and the following one, not a single participant or art educator was shown.

cc BY NC ND

The second image (image 2) is taken from the documentation on the art education activities of the *Kunsthalle Basel*. It was published in a brochure entitled *Lautstark 3, Kunst hören*, which presents an art education project carried out in cooperation with a high school and a pedagogical media workshop. The frame of this image is the same exhibition space as that shown in the first photograph. This time, however, the space is occupied by many visitors. While other images in the brochure – always showing many people – provide information about the content of the activities themselves, this one does not appear to provide any information other than that of an over-crowded space at a particular time, and thus of a popular success. The framing is less rigid and the photographer is positioned so as to have as many people as possible in the picture. The slightly plunging view also helps to place the emphasis on people more than on any other subject-matter.

An important characteristic of the way in which users are represented in art education documents is the emphasis placed on creating movement in the space. Whether walking, playing or dancing, the movements present the institution as a space to be activated rather than as a static place.

It should also be noted that – even if many institutions conduct projects off their premises – the published images only show, with few exceptions, exchanges taking place within the institutions' spaces. The idea of activating these spaces therefore seems to take precedence over that of exporting the institution's activities to other places. In addition, art educators are shown almost exclusively[20] in situations of direct relation to a group of visitors or participants. Although the reflexive part of their work and the related activities (re-

20 One image out of the 2129 collected shows an art educator sitting in an office.

CC BY NC ND

search, conception, evaluation, peer-to-peer exchanges) are considered paramount by the profession,[21] they are never shown and the emphasis is usually placed on the direct interaction with the public.

Injecting daily activities

Image 3: Photograph taken from *Nuit au Mah!* (2007), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel, © L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

Modern museums usually show everyday objects as being unimportant, as obstacles to spiritual enlightenment, and which consequently must be done away with.[22] In our

21 See for example the programmes of the events *Kunstvermittlung in Transformation* in Lucerne, online: http://www.master-kunst-luzern.ch/relaunch/wp-content/uploads/KiT_Information-Web.pdf (last access: 25.08.2017), or *Transmettre! Plus que de simples recettes* in Basel, online: http://www.kultur-vermittlung.ch/fileadmin/webmaster/Bilder/news/Gesamtdokumentation.pdf (last access: 25.08.2017).

22 See analysis of the New York *Museum of Modern Art* MoMA as a place of late capitalist ritual (Duncan/Wallach 1978: 44).

BY NC ND

sample of *general* representations, the emphasis placed on exhibits and exhibition spaces with no human presence confirms this trend.

Even today, museums are traditionally presented as a space filled with inactive, timeless objects isolated from the *real world*. But the art education space, for its part, is invariably described as an inhabited, living space. However, quite apart from a straightforward opposition between empty and inhabited spaces, the action performed by the persons depicted testifies to a desire to convey a specific view of the institution.

The vocabulary used by the institutions in their various publications confirms this differentiation. In the institutions' general documentation (including about ten mission statements), the adjectives commonly used to describe artistic objects and the experience they convey underscore an exceptional dimension: *remarkable*, *good-quality*, *ambitious*, *important*, *internationally-renowned*, *innovative*, *inspiring*, *a source of inspiration*. On the other hand, other keywords regularly appear when one takes a look at the texts that describe art education, where the emphasis is placed on the idea of closeness: *user-friendliness*, *meeting*, *familiar*, *personal experience*.

This desire to *be close* is conveyed visually in several images by representations of daily activities. In a space usually devoted to presenting distinguished and exceptional cultural productions, the simple act of sleeping (image 3), eating or cleaning also becomes something extraordinary. Thus we find many images in which daily actions are performed in the context of art education activities.

Faced with these representations of inhabited spaces devoted to everyday actions, we can put forward a hypothesis that use of this type of image seeks to create surprise

CC BY NC ND

– compared with the idea people generally have of museums and the behaviour one is expected to adopt in them – and thus to arouse interest in the readers, paradoxically by showing them very trivial objects. It is also conceivable that these representations seek to activate an identification process: if people think of museums as a place where one can practice everyday activities, it becomes easier to enter them.

Art education thus brings the art institution closer to the domestic environment, in a movement which, here again, can be thought of in relation to the feminisation of the professional field of art education.

Changing the subject of celebration

Celebration of art appears to form the core of the discourse in the institutions' general communication. One of the most common types of representation in the material we have collected is photography of the artworks themselves, which can in itself be seen as a form of celebration. The many images of institutional buildings, for their part, seem to emphasize the *jewellery box-setting* necessary for preserving and presenting these *jewels*. These images are often accompanied by insistent comments on the great value, high quality and rarity of these works.

BY NC ND

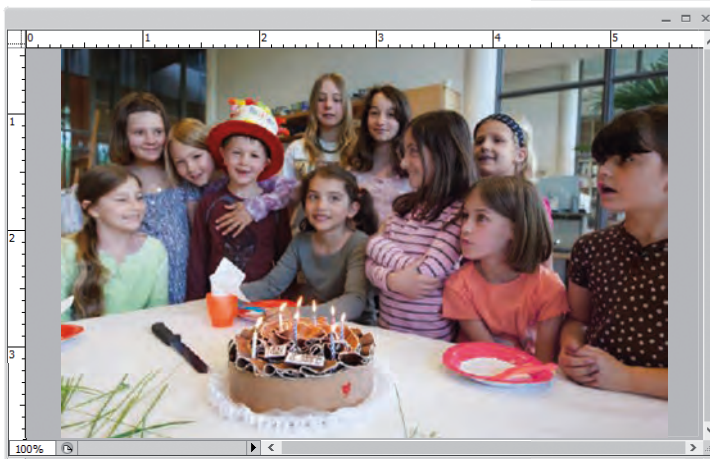


Image 4: Website *Kunstvermittlung, Kindermuseum Creaviva* (2012), *Zentrum Paul Klee*, Bern, © Creaviva, online: http://www.zpk.org/de/kunstvermittlungkindermuseum-creaviva/kindermuseum-creaviva-237.html (last access: 30.04.2012, no longer retrievable).

Even though the work of art often remains the focal point of specific art education communication, the subject of the celebration is sometimes different. Representation of what is now an offering of certain art education services (five private or public institutions in our sample), namely celebrating one's birthday at a museum, provides an example of this. In image 4, there is indeed nothing to indicate that the birthday party is being held in a museum (the architecture could just as easily be that of a community centre, for example), as if what had to be celebrated from now on was the children themselves.

BY NC ND

Infringing the rules on conservation

Swiss contemporary art museums do not appear to specifically represent their mission of conservation. In the material we collected (including the documents that comprise a section presenting the institutions in general) and on the institutions' websites, only one image explicitly relates to conservation, in showing some art storage. This image is actually taken from a book documenting an art education activity, in which groups of participants were invited to work with the museum's collection.[23]

In our sample, the works of art usually appear exclusively as objects of admiration, objects that are not subject to material contingencies.[24] However, the images produced by the institutions usually show works in clean, secure spaces that are appropriate for presenting and preserving art objects.

So while the museum's mission of conservation is only vaguely suggested in the documents describing its general activities, it is clearly impaired in several images from our *art education* sample. Dirty hands (sometimes exhibited in the exhibition spaces themselves and not in dedicated workshops), which are the central motif of several images, are a good illustration of this (e.g. image 6).

23 The *Blicke sammeln* project of the *Kunstmuseum Thun*.

24 On this question, see *Viewing Matters: Upstairs*, by Hans Haacke, a project in which the artist exhibited paintings in an exhibition space of the Boijmans Van Beuningen Museum in Rotterdam, reproducing the way in which they were stacked in storage.

cc BY NC ND

Image 5: Exhibition *From you to me* by Aleksandra Domanovic (2012): children's guided tour, *Ich sehe was, was Du nicht siehst!*, *Kunsthalle Basel*, photograph: Sanja Lukanovic, © *Kunsthalle Basel*, online: http://www.kunsthallebasel.ch/vermittlung/mitgliedschaft (last access: 07. 2012, no longer retrievable).

BY NC ND

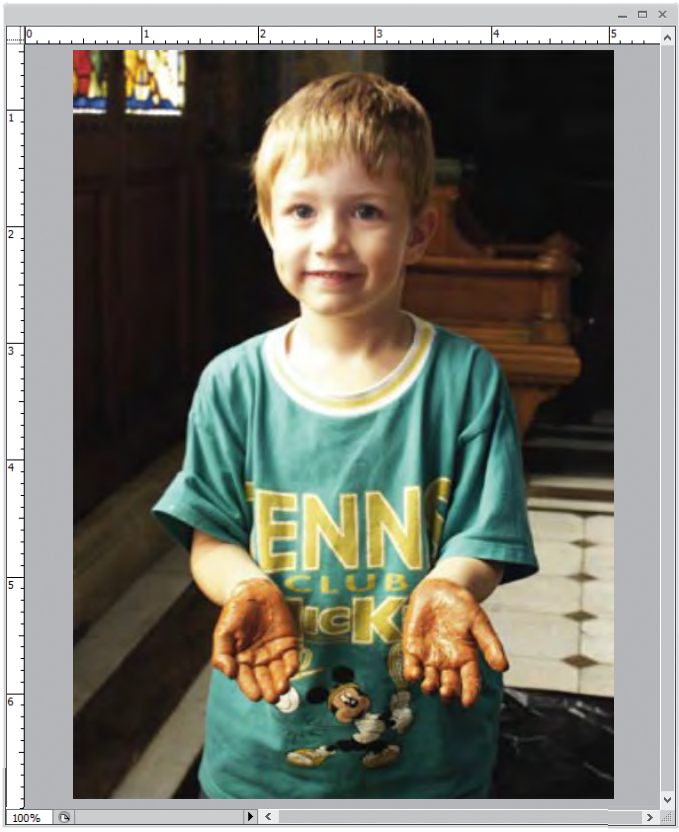


Image 6: Photograph taken from *Decouverte de lèxposition "fonction fiction"* (2002), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel, © L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

Other images (e.g. image 7) evoke the possible proximity of the spectators and the art. These representations suggest, for example, that it is possible to play close to the works, or even to touch them.

BY NC ND

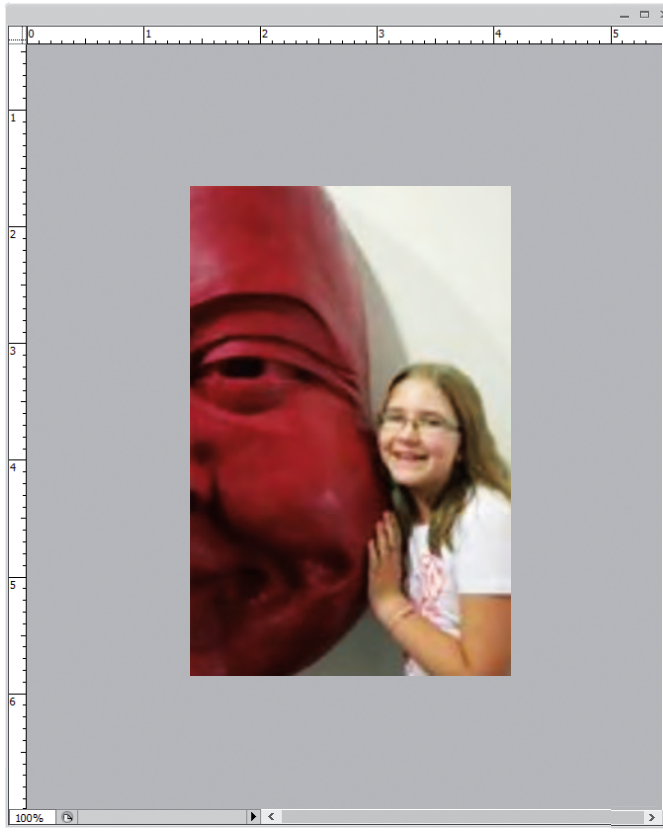


Image 7: Photograph taken from the website *Découvrez la médiation culturelle!* (2012), *Centre PasquArt in Biel/Bienne*, © Lauranne Allemand, online: http://www. pasquart.ch/f/kunsthaus.f/kunstvermittlung.f.html (last access: 22. 05. 2012, no longer retrievable).

It is noticeable that in these representations of art education (documentation of work done in workshops and of the resultant productions) colour plays a primary role. The chromatic variety featured in these images contrasts sharply with white, which remains the predominant colour in the representation of exhibitions.

BY NC ND

Image 8: Karsten Födinger (2012): Workshop in the context of the exhibition *C30/37;XD1, XF2, Kunsthalle St. Gallen*, photograph: *Kunsthalle St. Gallen, © Kunsthalle St. Gallen.*

Image 9: *Ville des Bibliothèques et Musées* (2010): *Lâcher des rotoplaneurs pendant l'exposition. Les machines de Léonard de Vinci (MHN),* Meisseiler: Neuchâtel, *© L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

BY NC ND

This contrast is accentuated when the participants in the art education activities are depicted – another common motif – as a group working on the floor, in the middle of the exhibition spaces (with or without a protective sheet, e.g. image 5). The groups that take part in activities within the exhibition spaces pose a potential threat to preservation and cause a number of disturbances, in particular noise. Pazzini, in his description of the omnipresence of death in the museum, writes: "The museum is an institution that produces order. With order, the silence appears almost simultaneously." (2003: 44, our translation)

Silence is often a rule – whether written or unwritten – that must be respected in art institutions; Carol Duncan and Alan Wallach speak of silent spaces that prevent speech (1978: 43). Here again, representations of art education help to upset this state of affairs by frequently using images in which people are seen laughing, shouting or making music in exhibition spaces.

An image illustrating a workshop at the *Kunsthalle St. Gallen* (image 8) shows, for example, children using paper megaphones they have just made, in a workshop where the idea of making noise was therefore central. Other images suggest a high sound level – synonymous with good spirits and having a good time – even when the question of sound is not intrinsically linked to the art education activity represented. Thus, in a photograph of the *Atelier des Musées de Neuchâtel* (image 9), showing the launching of rotor gliders in an activity related to the exhibition *The Machines of Leonardo da Vinci (Musée d'Histoire Naturelle, Neuchâtel)*, the children who are laughing and shouting occupy as important a place as the machines they have created.

CC BY NC ND

This type of representation of art education, while intending to surprise the viewer about what it is possible to do in an art institution, may help to transform the way the public traditionally perceives museums. The other possible functions presented by means of art education activities appear in any case to promote a more familiar institution and, by extension, more irreverent attitudes.

An invitation to cross the threshold: mi casa es tu casa

The way in which representations of art education set the scene for the architectural shell of the museum reveals a desire to present the institution as a *home*, a place in which one receives people. The museum's exterior architecture can thus be an important element for art education and vice versa.

The architecture of contemporary art museums and institutions often underscores the function that one intends to assign to the place. Whether we are talking about a museum with classical, opaque, temple-like architecture or a contemporary structure in which glass predominates – whose transparency could be interpreted as a desire to make the space more accessible – one does not stroll into the museum space inadvertently. The architecture of many museum buildings and other art institutions testifies to the particular attention paid to the place where the visitor solemnly enters a space of expectation.

Duncan and Wallach describe the *Museum of Modern Art* (MoMA) in its early days (an architectural model for many contemporary art museums) as clearly standing out from its environment:

CC BY NC ND

> When [the MoMA was] planned in the 1930s, the neighborhood, although rapidly changing, still consisted mainly of elegant residences that dated from the late nineteenth and early twentieth century. When new, the clean, purified forms of MOMA's gleaming steel and glass façade announced the coming of a new aesthetic – a future of efficiency and rationality. (Duncan/Wallach 1978: 30)

Thus in this type of architecture or in the conventional museum model, rather than claiming to be a familiar and accessible place, the museum's architecture is intended to be visibly different and exceptional. Among our sample of art education material, the museum's external architecture is regularly highlighted from an angle that is often different from the rest of the communication documents in which the building is present. Is it because art educators are more aware that it is impossible for everyone to perceive these buildings as welcoming or even familiar, and because the images produced by art education often try to reverse this relationship?

CC BY NC ND

Image 10: Regional exhibition *The Village Cry* (2010/2011): Flyer of the art education project *Kamera läuft, das geheimnisvolle K., Kunsthalle Basel*, © *Kunsthalle Basel.*

For instance, art education activity leaves its mark on the building in one of the *Kunsthalle Basel*'s invitation cards (image 10). The museum's greyish, neo-classical architecture is covered with colourful drawings and letters as well as collages. It is a page layout with a virtual superimposition. The document was obviously professionally designed, but the idea it conveys is that the elements were produced by children/young teenagers. Thus this invitation becomes more embodied, and its transgressive style makes it look more like an invitation to a

BY NC ND

private, festive event. The back of this document announces the projection of a video made by a class of teenagers in connection with the *Kunsthalle*'s art education activities, and the card is designed with the idea that it is these young people who are inviting us personally. Is it an attempt to show that, through art education activities, even the appropriation of a building whose architecture authoritatively evokes a culture dating back to the Greco-Roman age is possible?

This image also seeks to communicate the idea of *youth* with a different slant than that of direct representation of *young people*, by playing with the idea of transgression. Thus, this type of invitation which aims to take possession of the museum and its architecture might be seen as a conscious attempt to go against the feeling of exclusion that Bourdieu described in *The Love of Art:*

> If this is the function of culture, and if the love of art is the clear mark of the chosen, separating, by an invisible and insuperable barrier, those who are touched by it from those who have not received this grace, it is understandable that in the tiniest details of their morphology and their organization, museums betray their true function, which is to reinforce for some the feeling of belonging and for others the feeling of exculsion. (Bourdieu/Darbel 1991:112)

In the material available to us, it is clear that it is the task of the art education department to reduce the feeling of exclusion, to seek to transform the *not-audiences* into audiences, in particular by reducing the impression of solemness produced when one enters a museum. This threshold, which is often difficult to cross for social and cultural reasons, is often underscored by the architecture itself, as we have seen above. Duncan and Wallach describe the passage

CC BY NC ND

from the outside to the inside of the museum as a moment of confrontation with values which one can either subscribe to or ignore or even reject.

> By employing the conventional rhetoric of public buildings, such traditional museums as the Metropolitan Museum of New York or the National Gallery of London dramatize the moment of passage from exterior to interior – from the everyday world to a space dedicated to the contemplation of higher values. Here, too, the architecture asserts the existence of a community. (Duncan/Wallach 1978: 31)

For example, entering the institution also means entering the space of a community that has its rules and defends its values. In some cases, entering this space could cause an unpleasant confrontation, or even a rejection.

The idea that the art educator is a host who receives guests *in her/his home* is sometimes developed, perhaps to provide a counterpoint to authoritarian representations of the building that are visible in the images produced for art education, but also to accompany visitors in the space of this *community.* The host's role is to facilitate the passage between the exterior and the interior, between the familiar and the inhospitable. It is not just a matter of cooking or making the exhibition halls look like a dormitory: one has to help people to cross the threshold, to step into this space whose external appearance is impressive or disconcerting.

Thus, art education departments produce and disseminate images that appear to be intended to de-dramatise the act of entering a museum. Why not then play with this passage, appropriate or even conquer it? In several images (images 11, 12, 13) children and teenagers can be seen posing on the steps of the museum, performing the passage from the outside to the inside and probably photographed by the art educator.

cc BY NC ND

Image 11: *Schule und Museum, Fotomuseum Winterthur* (2012), © *Fotomuseum Winterthur,* online: http://www. fotomuseum.ch/ SCHULE-UND-MUSEUM.schule-und-museum.0.html ?&no_cache=1 (last access: 14. 04. 2012, no longer retrievable).

Image 12: *Des boucliers comme au temps de Rodolphe!* (2007), *L'Atelier des Musées de Neuchâtel*, © *L'Atelier des Musées de Neuchâtel.*

BY NC ND

Image 13: *Atelier d'initation à l'art vidéo 12-15 ans* (2012), *Musée cantonal de Beaux-Arts de Lausanne*, photograph: Nora Rupp, *© Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne.*

An image produced by the *Kunstmuseum Bern* (image 14) and taken during an art education activity evokes friends parting after spending an evening together. The neon lights almost make one forget the monumental dimensions of the building by recalling a restaurant sign. However, the shot places the viewer at a distance and the building still looks imposing, despite the desire for conveying conviviality.

BY NC ND

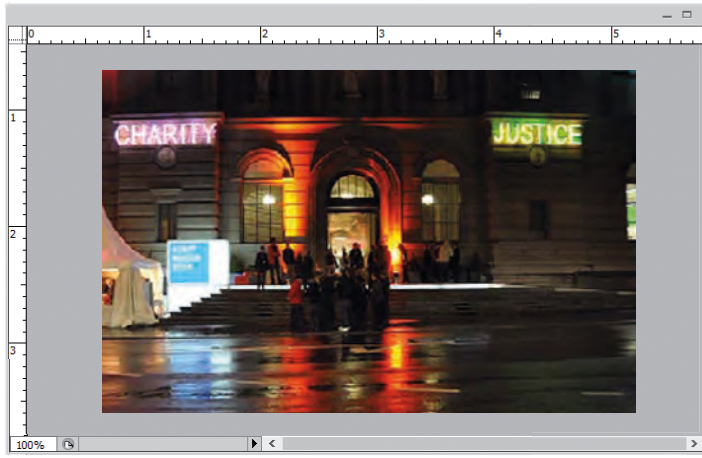


Image 14: *Museumsnacht "Was wir schon immer wollten…"* (2012), *Kunstmuseum Bern*, © *Kunstmuseum Bern*, online: http://www.kunstmuseumbern.ch/de/erfahren/events/museumsnacht-2012-47.html (last access: 14.04.2012, no longer retrievable)

One might suppose that this architectural heaviness would fade in more recent buildings and change the relationship between the institution and its audiences. Indeed, the architecture of contemporary museums, which consists mostly of large transparent, glazed surfaces, seems to announce a museum *easier* to enter. Yet, as an image produced by the *Zentrum Paul Klee* seems to bear out (image 15), glazing can have as much of an exclusionary effect as a wall.

BY NC ND

Image 15: Flyer *FilmSpiele – Tag der offenen Türe. Ein Filmsonntag mit vielen Aktivitäten und Veranstaltungen für Gross und Klein* (no date), *Kindermuseum Creaviva, Zentrum Paul Klee Bern, © Creaviva.*

This image portrays in a rather strange manner the fact that the visitor comes from outside and that art education is a *means* of entering the supposedly desirable space of the institution. One can see in it children watching a creative activity unfold from outside through one of the *Zentrum Paul Klee's* large bay windows – like The *Little Match Girl* in Hans Christian Andersen's tale.

Several images show events related to art education activities in areas outside the museum (e.g. images 16 and 17). Though certain activities or visits may make it necessary to leave the institution, some images show situations that are closer to a reception or a picnic, suggesting that visitors can contemplate a visit to the museum more freely, like spending an afternoon in the park with their family.

By producing and spreading images in which the institution is desacralised – by showing that it is inhabited, by

BY NC ND

organising daily activities there, celebrating its visitors, transgressing its traditional missions or by opening its doors – art museums and art centres appear to want to present themselves as welcoming, friendly spaces. In doing so, they refocuse their discourse away from their collections and buildings towards their users. In the next chapter, we will be asking how users can play an active role in the representations produced in relation to the activities in which they take part.

CC BY NC ND

Image 16: Facebook page of the *Fondation Beyeler*, 15 August 2015, online: https://www.facebook.com/FondationBeyeler/ (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

BY NC ND

Image 17: Facebook page of the *Aargauer Kunsthaus*, 11 and 15 August 2015, online: https://www.facebook.com/AargauerKunsthaus.Kunstvermittlung/ (last access: 17. 02. 2016, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Social Media: a New Role for the Users in the Representation of Art Education?

Nancy Thumim, in her book *Self-Representation and Digital Culture* (2012), notes the urgent need for an analysis of the phenomenon of self-representation in view of its recent proliferation and ubiquity. She devotes a chapter of her book to museums and the art world (5: Museums and Art Worlds). Based mainly on examples from London, she shows how many art institutions today, through different types of art education are seeking to foster the self-representation of their users, in particular by recording personal accounts. Thumim sees in this an institutional paradigm change: "[...] museum scholars suggest a changing role for the museum's public and consequently for the institution itself. The change is summed up in the idea that museum visitors should 'tell their own story'" (2012:104).

This same growing interest in an approach to museums that takes into account visitors and the diversity of their backgrounds can also be seen in Switzerland. In our material this approach is reflected in images of art education activities in which the central idea is giving people the floor, be it by showing ordinary discussions between visitors and art mediators, or through speakers taking the floor during specific activities. In image 18, for example, one can detect a clear desire to emphasize public speaking by young users, with a register (rap music) that should be suited to their generation. In this image, no pre-existing cultural element in the institution is visible and the central element is allowing others to express themselves.

cc BY NC ND

Image 18: MuseumsRapNacht (2005), exhibition: Fantastisch – Die Sammlung, Schobinger zeigt Schobinger, *Kunsthaus Zug*, *© Kunsthaus Zug*, online: http://www.kunsthauszug.ch/gfx/kvermittlung-bilder/2008/einblicke/rz/rapnacht.pdf, (last access: 25. 08. 2017).

But is there a place for this self-representation in the actual production of the institutions' public communication? In attempting to answer this question, we looked at the way the institutions we studied use social media – contemporary tools which some people favour for presenting themselves to the world.

BY NC ND

New communication tools for museums

This analysis is based on a study of all the elements published by the museums on social media over the last two years.[25] In view of the changing nature of this material and of the sometimes incomparable status of the published material, we decided not to use statistics but rather to identify general trends and to illustrate our findings with specific examples. Of the 32 institutions studied, only one is not present at all on social media. All the others have a Facebook profile.[26] Twelve of them also have a *Twitter* account. In addition, some of them use Flickr (1), Tumblr (2), Vimeo (1), Google+ (3) or have a channel on Youtube (6). The institutions clearly seem to feel the need to be present on these platforms. For a few of them, Facebook may even become their preferred digital communication tool, over their official websites.

The content which the institutions present on these platforms, however, is largely similar to what they publish in hard copy form or on their websites. Several of the images representing art education activities that we came across during our initial collection are thus *recycled* on social media.

Sometimes, these platforms are used to give access to art education content (recordings of lectures, downloadable audioguides, etc.) or even to present an art education tool developed by the institution, as is the case for the game *Museumspiele für Drinnen und Draussen* (Museum games for in- and outdoors) on the Facebook page of the Aargauer Kunsthaus (image 19).

25 The browse was performed in November 2015.

26 In both cases no content was made available.

CC BY NC ND

Image 19: Facebook page of the *Aargauer Kunsthaus,* 4 August 2015, online: https://www.facebook.com/AargauerKunsthaus.Kunstvermittlung/ (last access: 17. 02. 2016, no longer retrievable).

CC BY NC ND

There are very few examples in which the specific interactive features of these platforms are actually taken advantage of: apart from some "likes" and some "shares", visitor participation on the institutions' official pages on Facebook or Twitter, for example, is very low, or even non-existent in most cases.

Using keywords on Tumblr or Instagram would potentially put the images produced by the institutions and by their visitors on a par and thus transform the way in which institutions and their art education activities are depicted and represented, but few institutions are truly active on these platforms and very few visitors participate in feeding the institutions' pages.

The main role that social media play for museums is still promotion of exhibitions and public events, by announcing these events and presenting them in images after the event. The novel feature on these platforms, however, is that museums seek to show a continuous activity and in order to do so, they show mainly moments and situations which would not be considered important or representative enough to be featured in hard-copy publications or on their websites. This logic of swift updating is taken to extremes when live events are documented, underscoring the dynamic dimension of programming and drastically shortening the event-documentation-publication cycle. The *Centre d'art contemporain Genève* uses this strategy in particular, by commenting on Facebook on events with which it is associated, but not really providing any information other than that *it is taking place* (image 20).

BY NC ND

Image 20: Facebook page of the *Centre d'art contemporain Genève*, 7 May 2014, online: https://www.facebook.com/CentredArtContemporainGeneve (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Thus, art education activities and, more generally, the presence of visitors occupy a prominent place on these media. However, the images shown only rarely provide real information; they generally have no function other than to affirm the existence of the activity, the presence of an audience and, by a repetition effect, the vitality of the institution. See for example image 21, where only the audience is visible, without the picture showing what they are attending.

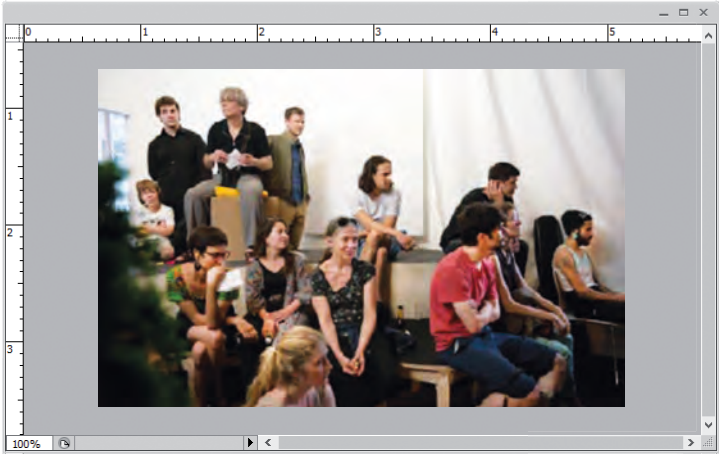


Image 21: Facebook page of *Fri Art,* 14 July 2015, online: https://www.facebook.com/Fri-Art-Centre-dart-de-Fribourg-Kunsthalle-Freiburg-101362696093/ (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

In addition, some moments that are traditionally not seen by the audience, such as periods of an exhibition set up (image 22) or even of building construction or renovation (image 23) are frequently shown on Facebook pages, extending the presentation of the flow of innovations to a wider spectrum of its activities.

BY NC ND

Image 22: Instagram page of the *Musée des Beaux-Arts du Locle*, June 2015, online: https://www.instagram.com/mbalelocle/ (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

BY NC ND

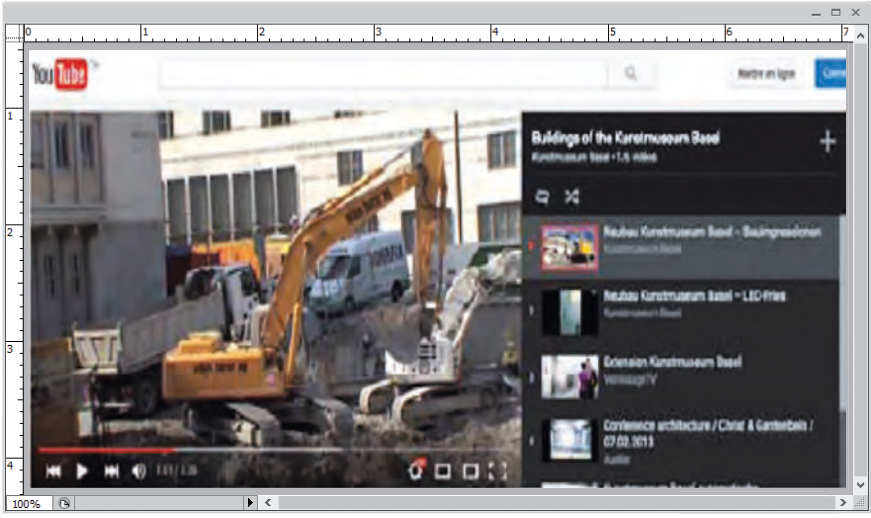


Image 23: Youtube channel of the *Basel Kunstmuseum, buildings of the Kunstmuseum Basel*, 9 October 2015, online: https://www.youtube.com/watch?v=G-13SSqd4dY&list=PLvebsY6YehulaCdH--P9oq50c8sKHVFxX (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

Here again, this documentary practice (which could be regarded as a form of the institution's art education as such) brings some practical – and sometimes dirty – daily activities into the picture and helps to desacralize the museum space. That space becomes a production site that has to be built, managed and maintained.

The frequently-found images showing employees – either outside of or inside the institution (see image 24, where the *Musée de l'Élysée* staff demonstrate their dynamic use of the museum's gardens), sometimes in a dialogue with the works of art (the *Fondation Beyeler* marked the end of its *Paul Gauguin* exhibition in June 2015 by showing its team members in front of their favourite works, see image 25) – also contribute to this more complete representation of cultural work.

BY NC ND

Image 24: Facebook page of the *Musée de l'Élysée*, 1 April 2015, online: https://fr-fr.facebook.com/elysee.lausanne/ (last access: 17. 02. 2016, no longer retrievable).

BY NC ND

Image 25: Facebook page of the *Fondation Beyeler,* 27 June 2015, online: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.10153489240316340.1073741882.122429401339&type=3 (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

Towards other uses?

In addition to this mainly promotional usage, which is centred on affirming an ongoing activity, social media are used sporadically to introduce new forms of exchanges centred on art education activities.

Firstly, as in the *Princes and Princesses* workshop held by the *Atelier des Musées de Neuchâtel* (image 26), social media

CC BY NC ND

can be used as a means of disseminating to the participants and of more generally making public images from creative workshops, where the participants occupy a central place. In this staged scene, for example, as in the birthday-related images studied previously, the visitor appears to steal the status of a celebrated object from the work of art.

Image 26: *Atelier des Musées de Neuchâtel*, Facebook page, 28 August 2013, online: https://www.facebook.com/media/set/?set=a.501478253276107.1073741825.360352934055307&type=3 (last access: 17. 02. 2016, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Other examples present art productions created in the workshops (more extensively than would be possible on other media), without the participants themselves being shown.

More often, the relationship with the participants in past workshops or events is limited to a thank-you message (image 27), as can be seen on the Facebook and Twitter pages of several institutions. This is a practice that helps to keep a discussion going before and after the events and to show both the attention paid to visitors and the institution's vitality to a wider readership.

Image 27: Twitter page of the *Winterthur Fotomuseum*, 11 April 2015, online: https://twitter.com/fotomuseum_ch (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

Sometimes, however, social media are used to encourage participation rather than to document it. The *Kunsthaus Langenthal*, for example (image 28), uses its Facebook page to invite its users to take part in the *No Tube Contest*, the aim of which is to find the least interesting videos on the Internet. Participants are invited to upload their selections to a

BY NC ND

Facebook or Twitter page. Three finalists are then selected and take part in a public event at the museum, where the winner is named. This is a rare example of an event that takes social media as its starting point to move towards the museum, upsetting the usual promotional and documentary logic, genuinely using the specific characteristics of these tools and rethinking the role of the visitor or Internet user. This results in a representation/announcement of the event in which a content provided by participants is highlighted and in which these participants are named individually, a unique feature in the whole of our analysis.

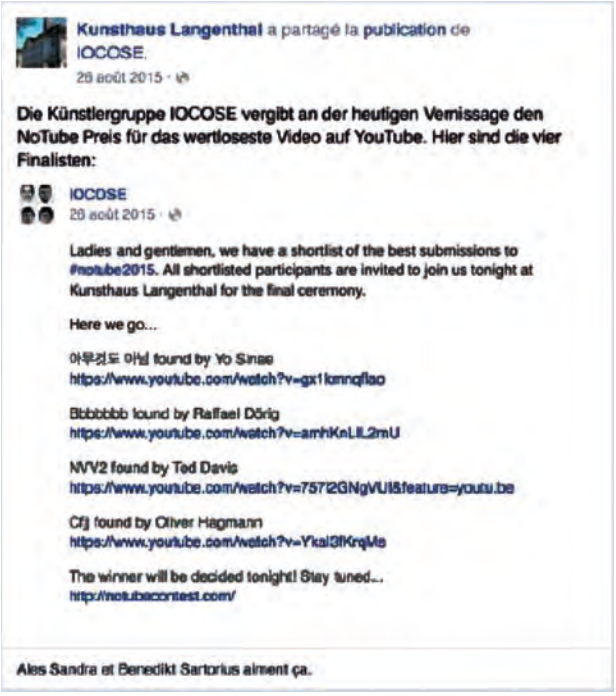


Image 28: Facebook page of the *Kunsthaus Langenthal*, 26 August 2015, online: https://www.facebook.com/kunsthauslangenthal/ (last access: 17.02.2016, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Our analysis shows that while social media have the potential to profoundly transform the role played by museum users in their representation and in particular in the representation of their art education activities – in which they play an active role – those media are used mainly as an ordinary extension or intensification of communication in hard-copy format or on conventional websites. As Glynda Hull and John Scott show in their studies of exhibition curating and online creation (2013), despite growing theoretical interest in participatory forms of production, museums' Internet tools remain geared to transmitting institution-defined content and not to generating content with users. The content that concerns art education is no exception, even if it is potentially in this area that it would be particularly beneficial for users to actively participate and even if, as we have seen, institutions tend to relegate to this area everything related to what is living. Institutions are not therefore for the moment tapping into the potential for self-representation of their users that the social media provide, but appear above all to want to ensure that their official discourses are disseminated on most of the available media and platforms.

Art education as a mode to represent an "other" institution

By promoting a living space, by presenting in a positive light certain infringements of museums' usual rules and by putting the visitor back at the centre of the celebration ritual, one might think that art education representations depict a space of transgression – or at least a different space – within the institution.

cc BY NC ND

As in Foucault's description of heterotopia cited below, art education could be perceived as an *other space*, a "counter-site".

> There are also, probably in every culture, in every civilization, real places – places that do exist and that are formed in the very founding of society – which are something like counter-sites, a kind of effectively enacted utopia in which the real sites, all the other real sites that can be found within the culture, are simultaneously represented, contested, and inverted [...]." (1984: 46–49, our translation)

Within representations of art education, as we have seen, the institution's discourses – as for Foucault the actual locations within "counter-sites" – are simultaneously represented, contested and inverted. Often active at the margins of the museums, art education and its representation could be perceived as a space from which there might emerge a critique that could lead to a transformation of the institution itself.[27] Working permanently within an institution can certainly foster the development of what Beatrice von Bismarck calls a "game within the game" (2006) of the institutional art critique strategies extension and of the questioning of the institutions' specific functions, with a view to an interventionist change.

However, it should be noted that these representations of art education are not only tolerated but also validated and

27 Dalton shows the potential of education – feminized and often relegated to the margins – as a place of transformation: "It is partly from positions of structural weakness that feminists have found ways to be effective. Teaching, with its emphasis on feminine qualities of care and its socially unglamorous image, has traditionally been one of the areas where women have been allowed to carve out a space for themselves [...] it is from these margins and spaces between the disciplines that fertile ideas come." (Dalton 2001:151)

CC BY NC ND

promoted[28] by the institutions as a whole. While art education and its representation could be seen as an *other element* within the institution, it is only as a tolerated, supervised and even supported *other element*. An internal *other element* in some way, as a cultural worker could not be against the institution, since *she/he is the institution* (Fraser 2005).

In addition, one may wonder about the freedom that art educators enjoy when representing their activities and about the role that the directors of institutions play in the process of documentation and selection of the images. One might also wonder about the purposes for which institutions produce these alternative representations, in parallel with their general documentation. In what way are these specific representations necessary for the institutions to address a variety of audiences and to justify their social role and, thereby, their public financing?[29]

An anecdote, reported by an art educator at a meeting organised for the research group of the *Kunstvermittlung zeigen* project in Biel/Bienne,[30] testifies to the complex relationship

28 The art educators who attended our meeting in Biel/Bienne confirmed that, in most cases, the management of the institutions had the last word when choosing the images published to represent their art education activities.

29 In order to show to what extent art education activities can be important for gaining recognition and financial support, we can note, for example, that in the ordinance of the Federal Department of Home Affairs (FDHA) establishing a system of financial support for museums (2012–2015), "the importance of the collections for teaching, research and the public" and "the attractiveness of art education activities" are among the criteria for an award to be made (Federal Department of Home Affairs 2012).

30 On 25 March 2013 a meeting entitled "'Representing Art Education' – Presentation and discussion of a research project to represent educational museum work" was held at the *Centre d'art PasquArt* in Biel/Bienne. At this meeting, the results of the research

CC BY NC ND

– between differentiation and adhesion – that art educators often have with the institutions they work for: when choosing an image to present the museum's art education service, the art educator said she was reluctant to use a photograph showing a little girl touching a sculpture and smiling. The image gave the impression of great connivance and a close relationship between the young audience and an artwork and would support the discourse she wanted to convey for the art education department. However, feeling that she was the guarantor of the general institutional discourse, she was aware that presenting this image might be asking for misbehaviour, by giving the impression that exhibits could in general be touched. This dilemma illustrates the ambivalent position of art education: it has to convey an image of difference, or even of transgression, while at the same time being one of the important elements of the institution's *voice*.

Furthermore, while the art education documents we collected do indeed present an alternative view of contemporary art institutions, they do so while being careful to avoid any representation that would contain a dimension directly critical of the institution, or that would run counter to the image of art education as an intrinsically positive, welcoming and benevolent activity.

In this way, representation of art education seems to come across as a means of presenting an *other face* of the institution, which embodies in particular the *human* qualities that are lacking in its general communication.

Therefore accepting or promoting other functions or other usages than those traditionally assigned to it could be

were presented and discussed with professionals in the field. See also the contribution by Nanna Lüth to this volume *Reparative measures*.

CC BY NC ND

interpreted as a means for an art institution not to change its habits beyond the *exception* made for *art education* – while appearing to resolve the historical conflict mentioned by Bennett between *de facto* elitism and the theoretical democratic mission of the museum.[31] Without actually questioning its exclusionary dimension for the majority of people, the institution can thus benefit from an image (hence the capital importance of the way in which these activities are represented) of dynamism and democratic openness, an image which representations of art education convey and which is expedient for its legitimation with the political authorities. While art education can sometimes play the role of a heterotopia, of an *other space* in which a critical – and more democratic – discourse can develop within museums and art centres themselves, its representation paradoxically plays a primary role in reproducing the institutional *status quo*.

31 See the first subchapter *Irreconcilable missions?* to this text.

cc BY NC ND

References

Adorno, Theodor (1981): Valéry Proust Museum, in: *Prisms*, Cambridge: MIT Press.

Bennett, Tony (1995): *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, London: Routledge.

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.

Bourdieu, Pierre, Alan Darbel (1990): *The Love of Art. European Art Museums and their Public*, Oxford: Polity.

Dalton, Pen (2001): *The Gendering of Art Education: Modernism, Art Education and Critical Feminism (feminist educational thinking)*, Maidenhead: Open University Press.

Déotte, Jean-Louis (1993): *Le musée, l'origine de l'esthétique*, Paris: L'Harmattan.

Duncan, Carol, Alan Wallach (1978), The Museum of Modern Art as Late Capitalist Ritual: An Iconographic Analysis, in: *Marxist Perspectives* 1(4), pp. 28–51.

Federal Department of Home Affairs (2012), *Ordinance of the FDHA establishing a system of financial support for museums, collections and third-party networks in order to safeguard the cultural heritage for the years 2012–2015*, online: https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20111887/index.html (last access: 25. 08. 2017).

Foucault, Michel (1984): Des espaces autres (lecture given at the Cercle d'études architecturales, 14 March 1967), in: *Architecture, Mouvement, Continuité* 5 (October), pp. 46–49.

Fraser, Andrea (2005): From the Critique of Institutions to an Institution of Critique, in: *Artforum* 44(1), pp. 278–283.

Garoian, Charles R. (2001): Performing the Museum, in: *Studies in Art Education*. 42(3), pp. 234–248.

CC BY NC ND

Hein, Hilde S. (2000): The Museum in Transition. A Philosophical Perspective, Washington, D.C.: The Smithsonian Institute.

Henning, Michelle (2006): *Museums, Media and Cultural Theory*, Maidenhead: Open University Press.

Hull, Glynda A., John Scott: Curating and Creating Online: Identity, Authorship, and Viewing in a Digital Age, in: *Museum Communication and Social Media: The Connected Museum*. Eds. Kirsten Drotner, Kim C. Schrøder, New York: Routledge.

Kaprow, Allan, Robert Smithson (2009): What is a museum? A Dialogue, in: *Institutional Critique, an Anthology of Artists' Writings*. Eds.: Alexander Alberro, Blake Stimson, Cambridge: MIT Press, pp. 56 – 61, online: https://selforganizedseminar.files.wordpress.com/2011/11/alberro_institutional_critique.pdf (last access: 25. 08. 2017).

MacDonald, George F., Stephen Alsford (1991), The Museum as Information Utility, in: *Museum Management and Curatorship* 10, pp. 305 – 311.

Mörsch, Carmen (2013): Working in a Field of Tensions 1: Cultural Mediation Between Emancipation and Discipline, in *Time for Cultural Mediation. An Online Publication*. Eds. Carmen Mörsch, Anna Chrusciel, Zürich: Institute for Art Education ZHdK and Pro Helvetia, online: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=e (last access: 25. 08. 2017).

O'Doherty, Brian (1999 [1967]): *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space* (expanded edition), Berkeley, Los Angeles: University of California Press, online: (version from 1986, Santa Monica: The Lapis Press), http://arts.berkeley.edu/wp-content/uploads/2016/01/arc-of-life-ODoherty_Brian_Inside_the_White_Cube_

BY NC ND

The_Ideology_of_the_Gallery_Space.pdf (last access: 25. 08. 2017).

Pazzini, Karl-Josef (2003): *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II*, Vienna: Turia + Kant.

Pomian, Krzysztof (1990): *Collectors and Curiosities, Paris and Venice, 1500 – 1800*, Cambridge: Polity.

Thumim, Nancy (2012), *Self-Representation and Digital Culture*, New York: Palgrave/MacMillan.

Von Bismarck, Beatrice (2006): "Game within the Game": Institution, Institutionalisation and Art Education, in: *Art and its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations*, Ed. Nina Möntmann, London: Black Dog Publishing, pp. 124–130.

CC BY NC ND

CC BY NC ND

Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden.

Looks der Vermittlung, Gender Performance und sexuelle Arbeit in der Kunstvermittlung

Nanna Lüth

Im Folgenden möchte ich mich damit beschäftigen, wie die Feminisierung und Prekarisierung des Arbeitsfeldes Kunstvermittlung in dem – im Rahmen des Forschungsprojekts *Kunstvermittlung zeigen* betrachteten – Material aus Schweizer Museen zeitgenössischer Kunst zu sehen gegeben werden. Damit beziehe ich mich auf eine internationale Strukturierung und neoliberale Eigenschaften des Feldes, die von Kunstvermittler_innen zwar häufig beklagt werden, ohne dass jedoch längerfristige, kollektive Initiativen entstehen, die geeignet wären, diese Strukturen und Bedingungen zu verbessern.[1]

1 Die mir bekannten Proteste gegen schlechte Arbeitsbedingungen in diesem Bereich in Europa haben queer-feministische Perspektiven und damit entscheidende Faktoren des Feldes ausgeblendet (Graham 2010).

CC BY NC ND

Ausschlaggebend für diese Beobachtungen und den daraus im Sinne einer kritischen Kunstvermittlung[2] abgeleiteten Handlungsbedarf ist die Kontrastierung von seltenen männlich und häufiger weiblich codierten Vermittler_innen im Materialkorpus sowie die Beobachtung einer ungewöhnlichen Abwesenheit von Vermittlungspersonal in Darstellungen der Vermittlung. Zugleich nehme ich mit der Queer-Theoretikerin Eve Sedgwick (2002) eine reparative Perspektive ein mit der Zielsetzung, Sichtweisen und Formen der Darstellung anzustoßen, die der (visuellen) Reflexivität und dem Status aktueller Kunstvermittlung zuträglich sind. Vor dem Hintergrund meiner eigenen Praxiserfahrung als Kunstvermittlerin verstehe ich mich in meiner forschenden Position unbedingt als solidarisch und parteilich für die Kolleg_innen, die sich auf dem „umkämpften Terrain" (im Original: embattled terrain) (Sternfeld 2010: 5) der Kunstvermittlung bewegen. Zugleich sehe ich es als meine Aufgabe an, auch Kritik im Sinne der permanenten Befragung der Zurichtungsweisen, Normalisierungen und Ausschlüsse des eigenen Feldes zu artikulieren, allerdings mit einem Blick auf Handlungsmöglichkeiten, die sich aus einer solchen, skeptischen Perspektive ergeben können. Ziel ist es, Repräsentationen mit Michel Foucault (1992) als Instrumente der Regierung anzusehen und kritische Gegenmaßnahmen zu skizzieren.

2 Kritik lässt sich mit Michel Foucault (1992: 12) definieren als „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden".

cc BY NC ND

Material und Methode von „Kunstvermittlung zeigen“

Im Rahmen der Forschungskooperation „Kunstvermittlung zeigen“ sammelte das Forschungsteam, bestehend aus Stephan Fürstenberg, microsillons (Olivier Desvoignes/Marianne Guarino-Huet) und mir, Materialien von 32 Museen und Ausstellungshäusern zeitgenössischer Kunst in der Schweiz und Liechtenstein. Der Materialkorpus der Studie umfasst 712 Dokumente mit circa zweitausend Bildern aus einem Zeitraum von sieben Jahren, darunter Flyer, Broschüren, Bücher und Websites der Kunstvermittlung.[3] Unsere Analysen konzentrierten sich auf das Bildmaterial: vor allem Fotografien, die digitalisiert und aus den Darstellungen der Kunstvermittlungsdepartments isoliert wurden. Angelehnt an Eva Sturm (2001) gingen wir von gemischten Repräsentationsprozessen aus, in denen sich widersprechende Interessen überkreuzen. Aus einer repräsentationskritischen Perspektive werden die Bilder, die Vermittlungsabteilungen veröffentlichen, als nicht neutral, direkt oder rein dokumentarisch aufgefasst. Die Herausforderung besteht darin, implizite Vorbilder, Vorannahmen, Ausschlüsse und Standardisierungen der Darstellungen zu explizieren und sie in historische, empirische und theoretische Kontexte zu stellen.

Anschließend an eine intensive Sichtung der Ausschnitte im Überblick analysierte das Forschungsteam das Material aus drei sich ergänzenden Perspektiven, die sich auf Personendarstellungen, Raumordnungen und die Rolle von Kunst in den Abbildungen konzentrierten (Fürstenberg et al.

3 Vgl. dazu auch Fürstenberg et al. 2013, den Beitrag von microsillons und den Beitrag von Carmen Mörsch/Stephan Fürstenberg in diesem Band.

CC BY NC ND

2013). Dabei ging es uns darum, zunächst routinisiert-wiederholte, fehlende oder auffällige einzelne visuelle Aussagen zu erkennen und den Bilderpool in einer Auseinandersetzung mit den sich so manifestierenden Machtverhältnissen der Analyse zu unterziehen.[4] Bei wiederholter Sichtung fiel allen beteiligten Forscher_innen trotz verschiedener Betrachtungsschwerpunkte auf, dass auf den Abbildungen Ausstellungsbesucher_innen oder Teilnehmer_innen der pädagogischen Angebote gezeigt werden, das Vermittlungspersonal jedoch relativ häufig unsichtbar bleibt. Eine Gesprächsrunde mit den Akteur_innen der Vermittlungsabteilungen, die das Material zur Verfügung gestellt hatten, fand gegen Ende der Projektlaufzeit in Biel statt, um die Forschungsergebnisse vor der ersten Veröffentlichung zu diskutieren. Das Gespräch diente der Differenzierung und Absicherung der Ergebnisse (ebd.: 3).

Im folgenden Beitrag gehe ich erneut von diesem visuellen Material aus. Darin ist nur ausnahmsweise mediale Kunstvermittlung (z.B. per Audioguide oder Computergame) zu sehen.[5] Diese Seltenheit unterstützt meine eigenen Erfahrungen mit institutioneller Kunstvermittlung, bei der bisher die personelle Vermittlung, also das Gespräch oder der Workshop mit Besucher_innen, die zentrale Produktionsform ist. Im Vergleich mit der Arbeit von Kurator_innen bei

4 „Leitgedanke unserer Analyse von Repräsentationsmaterialien ist die Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, wie sie sich in Darstellungsmustern und institutionellen Routinen des Zu-sehen-Gebens manifestieren. Durch die stetige Wiederholung von bestimmten Repräsentationsweisen entfalten sich wirkmächtige Effekte, da spezifische (Vorstellungs-)Bilder, Bedeutungen und Subjektpositionen im Zusammenhang mit Kunstvermittlung sowohl entworfen und verfestigt als auch verschoben werden können.“ (Fürstenberg et al. 2013)

5 Vgl. den Text in diesem Band von microsillons.

CC BY NC ND

der Realisierung von Ausstellungen, die meist in eine räumliche Installation mündet, agieren Kunstvermittler_innen eher performativ und kommunikativ im Raum. Diese tendenziell prozessorientierte und kurzfristige Produktion von Gesprächen, Situationen und Workshops ist angesichts der Finanzierung durch externe Förderstellen und -programme und die damit verbundene Berichtspflicht besonders auf den Beleg durch dokumentarische Fotografien angewiesen. Ein Grund für die Nicht-Abbildung von Vermittlungspersonal in den Fotografien über Kunstvermittlung sind die mangelnden personellen Ressourcen, die es notwendig machen, dass Kunstvermittler_innen die Lernszenarios dokumentieren, während sie zugleich an deren Herstellung und der pädagogischen Begleitung beteiligt sind. Aus dieser Gleichzeitigkeit bzw. Doppelrolle ergibt sich übrigens auch eine Schwierigkeit bzw. eine sehr hohe Anforderung, wenn es darum geht, Formen reflektierter Dokumentation zu etablieren.[6]

Ambivalenzen der (Un-)Sichtbarmachung von Vermittler_innen

Im Verlauf der Forschung im Projekt *Kunstvermittlung zeigen* wurde schnell deutlich, dass nur auf einem kleinen Anteil der dokumentierten Führungs- oder Workshop-Situationen Vermittlungspersonal zu sehen ist.[7] Vier Fünftel der 770

6 Vgl. Stephan Fürstenberg et al. 2013:6 sowie mein Text: *Dokumentieren lernen* in diesem Band.

7 Die fast vollkommene Abwesenheit von Menschen auf den Ausstellungsfotografien, die das kuratorische Programm repräsentieren (vgl. den Beitrag von microsillons in diesem Band), entspricht also durchaus dem professionellen Selbstverständnis von Ausstellungsmacher_innen.

CC BY NC ND

Fotografien, die Vermittlungssituationen zeigen, kommen ohne Kunstvermittler_in aus. Diese Tatsache möchte ich genauer beleuchten. Dabei gehe ich mit Johanna Schaffer (2008) von einem kritischen Verständnis von Sichtbarmachung als Mittel politischer Anerkennung und Ermächtigung aus. Die Unsichtbarkeit von bestimmten Personengruppen in den Medien oder in Institutionen symbolisiert insbesondere seit den 1960er-Jahren Ungerechtigkeit und mangelnde öffentliche Wahrnehmung. In der Konsequenz werden politische Bewegungen, die für Schwarze, feministische oder queere Bürgerrechte eintreten, immer wieder von Kampagnen begleitet, die neue Bilder produzieren, Präsenz und Anerkennung fordern. Vor allem sich wiederholende Bilder werden als individuell und gesellschaftlich wirksam angesehen; sie bilden „Repräsentationsregime" (Hall 2004: 115). In der Fortführung dieser Debatte wird das Sichtbarwerden von nicht-wahrgenommenen Personen(-Gruppen) hier differenziert betrachtet. Einerseits wird der Darstellung und Wahrnehmung minorisierter Subjekte weiterhin Wirkkraft zugesprochen, andererseits werden nachteilige Formen von Sichtbarkeit beschrieben. Zu letzteren gehören stereotype Repräsentationen oder auch gefährdende Sichtbarkeit. Ein generelles Problem stellt die Abhängigkeit des Wahrgenommenwerdens von schon vorhandenen Darstellungsparadigmen dar. Nicht nur ist keine Repräsentation ohne Bezugnahme auf schon vorhandene Bilder lesbar, auch die Bezugnahme auf ein Sichtbarkeitsfeld affirmiert den schon vorhandenen Rahmen, mit Kaja Silverman (1997: 58) „das Vor-gesehene".

Insofern es mir um eine Reflexion von Darstellungs- wie Wahrnehmungspraxen geht und auch im Feld institutionalisierter Kunstvermittlung gute Gründe für und Effekte

CC BY NC ND

von Unsichtbarkeit denkbar sind, werde ich exemplarisch mithilfe von Teilen des Materialpools betrachten, wer oder was sichtbar oder unsichtbar gemacht wird und auf welche Weise. Diese Betrachtungen dienen dazu herauszufinden, welche geschlechtlichen Muster und Unterscheidungen darin symbolisiert werden und welcher Stellenwert den Vermittler_innen in ihrem Arbeitskontext zukommt. Geschlecht wird hierbei intersektional gedacht. Auf der Basis der oben genannten Vorbehalte gegenüber einer prinzipiellen Euphorie über ein Mehr an visueller Präsenz konzentriere ich mich darauf, „aufmerksamer zu sein *für die Formen der Repräsentation*, viel aufmerksamer als für deren Quantitäten" (Schaffer 2008: 23).

Träger von Differenzen, oder: Wer und was verschwindet überhaupt?

Um das beobachtete Verschwinden also differenzierter zu beurteilen, werde ich analysieren, welche Repräsentationsformen überhaupt – in 159 Fotos, das heißt dem verbleibenden Fünftel von fotografierten Workshop- oder Führungssettings – realisiert werden und *was* demnach von den Bildoberflächen verschwindet. Genauer betrachtet werden hierfür die „körperlichen, sprachlichen und dinglichen Zeichen und Träger von Differenzen [...], denen grundsätzlich eine materielle wie semiotische Dimension eigen ist" – sogenannte „Marker" (Lindenhayn/Sties 2013:12), also Kleidung, Physis und Körpersprache der Vermittler_innen, die in den Fotografien zu sehen gegeben werden. Die Benennung dieser Elemente als Marker dient dazu, sie als Träger soziokultureller Unterscheidungen fassbar zu machen. Ohne sichtbare bzw. materielle

CC BY NC ND

Zeichen hätten solche Unterscheidungen keinen wahrnehmbaren Anhaltspunkt und wären auch nicht kommunizierbar. Marker kennzeichnen Differenzen zwischen Majorisierten und Minorisierten und unterstützen die Zuschreibungen von „normal“ und „nicht-normal“ (ebd.:16). Die Markierung von Personen nimmt verschieden starke und unterschiedlich beeinflussbare Formen an: Nils Lindenhayn und Nora Sties (ebd.:11f.), die ausgehend von George Spencer Brown diesen Begriff erläutern, unterscheiden die Ebenen

> bewusster und selbstgewählter Performanz (z.B. Kleidung, Frisur, Sprechverhalten), […] verkörperte[r] Differenz (Insignien der Geschlechtszugehörigkeit, Hautfarbe, körperliche Anomalien [bzw. Merkmale]) [und] zwangsweise zugewiesene […] Marker […] (Personalausweis, Schuluniform, gelber Fleck/Ring/Stern).

Ob angesichts der gravierenden Auswirkungen gerade zwangsweise zugewiesener Marker die Gleichsetzung der verschiedenen Markergruppen vertretbar ist, bleibt zu fragen.

Schönheit und Beruf

Der Freiheitsgrad von Wahlmöglichkeiten des individuellen Aussehens und Auftretens ist angesichts gouvernementaler Subjektivierungspraktiken besonders im beruflichen Umfeld als relativ einzuschätzen. In Schweizer und deutschen Schulen beispielsweise wird seit gut zehn Jahren verstärkt die Zulässigkeit von bestimmten Kleidungsstücken diskutiert und durch Selbstverpflichtungen oder Modeberatungen reguliert (Beyer/von Festenberg 2003:124–137; Osel 2015; van Rooijen 2014). Hierbei werden geschlechterspezifische

CC BY NC ND

Körper-, Verhaltens- und Modenormen für Pädagog_innen in Kollegien abgestimmt und festgeschrieben. Den Schüler_innen hingegen werden in den meisten Fällen größere Freiräume zugebilligt, meist verknüpft mit der Erklärung, dass Kleidung ein Medium der Persönlichkeitsentfaltung sei. Die Maßstäbe, die dabei verhandelt bzw. reproduziert werden, sind geschlechtlich codiert und sexuell aufgeladen: Im Bereich der weiblichen Mode wird vor allem und ausführlich über bauchfreie Oberbekleidung und die Bedeckung anderer Körperteile berichtet. Über die Mode männlicher Teenager wird knapper geschrieben; es geht dabei ebenfalls um unzureichende Bedeckung, hier durch tiefsitzende Hosen, die jedoch weniger sexualisiert als vielmehr als Anzeichen für Protest oder Vernachlässigung präsentiert wird. Dass in der Presse die Persönlichkeitsentfaltung auf der Seite der Lehrer_innen nicht in Anschlag gebracht wird, lässt darauf schließen, dass deren „Schönheitshandeln" (Degele 2004) in ein berufliches Tauschgeschäft verstrickt ist. Sie stehen durch ihre Exposition unter verschärfter Beobachtung durch Kolleg_innen und Schüler_innen; in den Artikeln werden Körper- und Kleidungsvorschriften thematisiert, die deren generationelle Spezifizität verdeutlichen. So werden die für jüngere Menschen selbstverständlich gewordenen erhöhten Ansprüche an modisches Know-how und die äußere Erscheinung übertragen auf eine ältere Lehrer_innengeneration, die mit anderen Maßstäben großgeworden ist.[8]

Die Kommunikationswissenschaftlerin Angela McRobbie stellt den Anpassungsdruck durch den „Fashion-Beauty-

8 Dass zu viel Sexyness von Lehrer_innen zudem in den Beschreibungen kein Thema ist, liegt sowohl an der Ausblendung von Nachwuchslehrer_innen als auch an der Undenkbarkeit von älteren Begehrensobjekten.

CC BY NC ND

Complex“[9] gerade für (junge) Frauen als patriarchal motivierte Gegenbewegung gegen zeitgenössische Autonomieansprüche von Frauen dar:

> Die Macht des Patriarchats konnte eingestellt und verfeinert werden, indem sie Autorität über Frauen an ein Feld abgab, in dem männliche Dominanz ganz und gar abwesend zu sein schien und wo die Frauen sich durch ein Vokabular der Freiwilligkeit selbst regulierten. (McRobbie 2015:10, eig. Übersetzung)

Diese Einübung des weiblichen Körpers in standardisierte Schönheitstechniken präpariert junge Frauen der Arbeiter_innenklasse für eine Reihe von Jobs, bei denen auf Körperpflege und Erscheinung *(„grooming“ and appearance)* besonderer Wert gelegt wird: „Kosmetikerin, Nagelpflegerin oder persönliche Assistentin/Sekretärin“ (McRobbie 2015:6). Diese „erhöhten Anforderungen an körperliche Fähigkeiten“ stellt McRobbie mit Jasbir Puar in einen zeitgenössischen, neoliberalen Kontext (Puar 2012:149, eig. Übersetzung, zitiert nach ebd.). McRobbie geht näher auf die Doppelbödigkeit des Schönheitshandelns von Frauen ein:

> Solche Kontrolle konnte durch die Illusion erreicht werden, dass die Investition in den schönen Körper eine persönliche Entscheidung sei und dass solchen Aktivitäten nachgegangen werde nicht um der männlichen Zustimmung willen, sondern um innerhalb der Regeln des Mode-Schönheits-Komplexes selbst anerkannt zu werden, also von Frauen Zustimmung zu erhalten. Die Ironie daran ist, dass durch die Erfüllung dieser Anforderungen auch der Lacansche Anspruch, dass Frauen an sich den Männern visuelles Vergnügen bieten sollen, gleichzeitig erfüllt ist. (McRobbie 2015:6, eig. Übersetzung)

9 Mit diesem Begriff bezieht sich McRobbie auf Wolf 1991.

cc BY NC ND

Gender Performance und verwandte Projektionen im Feld der Kunstvermittlung

Auch die alltäglichen Erwartungen, mit denen Kunstvermittler_innen aufgrund eines durch weibliche *soft skills* charakterisierten Berufsbildes an der Schnittstelle von sprachlicher und nonverbaler Kommunikation konfrontiert sind, sind stark mit Körper- und Geschlechternormen gekoppelt. Es sind Erwartungen, die dem Publikum selten bewusst sind. Sie werden meist nur ausdrücklich geäußert, wenn eine Dissonanz entsteht zwischen dem, was erwartet wird, und dem, was der_die Kunstvermittler_in verkörpert, sagt und tut.

In ihrer Reflexion über die Arbeit als Kunstvermittlerin auf der *documenta 10* schrieb Carmen Mörsch schon 1997, dass „es kaum ein weibliches Rollenklischee [gab]", mit dem sie während der *100 Tage Sprechen* nicht belegt wurde. Sie spitzt diese Projektionen im Text zu: „Stellvertreterin der ‚Documenta an sich'", „Nummerngirl und Partygag", „Dompteuse", „Scharlatanin" oder „Klinkenputzerin", „Freizeitanimateurin", „Reiseleiterin", „Verkündigungsengel" oder „gute […] Fee", „schwesterliche Komplizin" und „Krankenschwester", „Alleinunterhalterin, Spezialistin [...] oder auch Prostituierte", „Spiegelfläche [oder] Verräterin", und entwickelt im Laufe der 100 Tage – neben der Distanzierung durch ihre aktionsforschende Arbeit – zunehmend eine Taktik, sich selbst zu inszenieren und „als ‚Werk' in die Führung einzubringen" (Mörsch 1997: 51). Dies tut sie mit dem Ziel, „die Projektion weiblicher Rollenklischees zu verunmöglichen oder zumindest eine raue Projektionsfläche zu bieten, auf der sich die Bilder verzerren".

CC BY NC ND

Einige Jahre und Runden im Diskurs der Kunstvermittlung später setzt sich Bernadett Settele ausgehend von Judith Butler mit größerem Ernst mit sozialen Normen auseinander: „Die Vermittler_in kommt als Subjekt und als Dienstleisterin in Konflikt mit bestehenden Normen, wenn sie die Kategorien nicht erfüllt, und sie wird *schmerzhaft* an Geschlecht, ihrer Herkunft, ihrer Beherrschung des Kunstsprechs [sic] gemessen." (Settele 2010: 4) Das Ausgestelltsein als Vermittler_in, das Settele ebenfalls thematisiert, erfordert zugleich eine normalisierte Aufführung von Geschlecht. Im Gegenzug kann eine ambivalente Gender Performance gar die Lesbarkeit und (An-)Erkennbarkeit als Kunstvermittler_in erschweren. Oder wie es die Kunstvermittlerin Nora Landkammer formuliert:

> Wenn wir mit Judith Butler Geschlecht als Reihe performativer Akte fassen, muss es um die Frage gehen, wie innerhalb des konfliktiven Terrains und der historisch vorgegebenen Möglichkeiten KunstvermittlerInnen ihre Rolle spielen, wie sie aus der Rolle fallen und welche Rollenfallen dabei wiederum bereitstehen. Nicht zuletzt ist das Ausfüllen von Geschlechterrollen, wie Butler sagt, „ein Projekt mit dem Ziel kulturellen Überlebens". (Landkammer 2009:148)

Looks der Vermittlung

Bei einer Betrachtung des Materials im Überblick lässt sich feststellen, dass weiblich codierte Vermittler_innen meist etwas älter wirken, dabei einen gepflegten Eindruck machen und einer verbreiteten Vorstellung von *weißer*, bürgerlicher (Rössel 2012:106) Weiblichkeit entsprechen (vgl. Fürstenberg 2013: 4). Dabei herrschen zwei Kleidungsstile vor: Der eine lässt sich als seriös oder elegant bezeichnen

CC BY NC ND

(die vorherrschende Farbe ist schwarz, charakteristisch ist eine schmale Silhouette, typische Kleidungsstücke sind Damenblazer, knielange Röcke oder Stoffhosen, Halstücher), der zweite, stärker verbreitete Stil wirkt lässig-sportlich (häufig zu sehen sind T-Shirts mit rundem Ausschnitt oder lockere Blusen, teilweise Jacken, dazu werden Hosen getragen). Beide Stile lassen – vermutlich bei sommerlichen Temperaturen – auch unbedeckte Schultern zu, nicht jedoch Trägerhemden oder tiefe Ausschnitte. Die weiter unten analysierte Abbildung 7 zeigt beispielhaft eine repräsentative Aufstellung vor allem der ersten Variante. Angesichts der Seltenheit von Vermittlungspersonal in den Bildern und meinem Interesse an geschlechtlicher Repräsentation folgend, habe ich die Anzahl der abgebildeten männlich gelesener – das sind 53, also die halbe Anzahl weiblich gelesener – Vermittlungspersonen mit den Selbstdarstellungen der Vermittlungsteams auf Websites abgeglichen.

Männlich codiertes Vermittlungspersonal ist, angesichts der auf institutionellen Websites genannten männlichen Profis, verhältnismäßig häufig und anders repräsentiert. Differenzen bestehen vor allem im Hinblick auf Kleidungsstile, Statur und Körpersprache. Auch hier lässt sich die Kleidung in eine lässige und eine formale Variante unterscheiden. Auffällig ist, dass auch bei seriöserem Outfit mit Hemd und Sakko niemals eine Krawatte abgebildet ist und dass sich im Unterschied zur femininen Variante die Kleidung nie als elegant bezeichnen lässt. Außerdem lässt der legerere Stil bei den Kunstvermittlern offenbar mehr individuelle Entscheidungen zu, beispielsweise wenn ein Vermittler eine große, gestreifte Fliege, einen Pferdeschwanz, eine Mütze oder einen Wollpullunder trägt. Diese originellere Repräsentation von männlichen Akteur_innen lässt

CC BY NC ND

sich mit künstlerischen Mythen wie Unangepasstheit und Einzigartigkeit in Verbindung bringen, die im Feld der Kunst traditionell eine hohe Wertschätzung erfahren.[10]

Rollenspiel: Künstler/Vermittlerin

Eine Fotoserie, an der sich diese vergeschlechtlichte Rollenverteilung thematisieren und reflektieren lässt, stammt aus der *Kunsthalle Basel*. Sie zeigt zwei Personen, die von mir aufgrund ihrer Aufstellung gegenüber einer Besucher_innengruppe als Vermittler_innen gelesen werden (Abb. 1).

Abb. 1: Gruppenausstellung How to Work (More for) Less (2012): Vermittlungsprojekt Kunsthalle ohne Schwellen, *Kunsthalle Basel*, Foto: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

Zu der Besucher_innengruppe gehört eine Person, die im Rollstuhl sitzt, einige andere zeigen ein für das Downsyndrom

10 Weiterführend siehe Schade/Wenk 2005.

cc BY NC ND

typisches Aussehen. Daneben fällt vor allem die Bekleidung und Körpersprache des Vermittlungsduos auf. Die maskuline Person trägt einen weißen Kittel über roter Hose und T-Shirt, dazu einen Hut, eine Brille und geschlossene Halbschuhe (Abb. 1 und 2). Diese Kleidungsstücke bedecken im Vergleich zu den umstehenden Menschen den Körper relativ stark, wohingegen die feminine Person ein grünes, ärmelloses Shirt und enganliegende Jeans trägt, dazu offene Sandalen. Ich werde die beiden im Folgenden als *Maler* und *Vermittlerin*, als *er* und *sie* bezeichnen.

Abb. 2: Gruppenausstellung How to Work (More for) Less (2012): Vermittlungsprojekt Kunsthalle ohne Schwellen, *Kunsthalle Basel*, Foto: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

Auch die Körpersprache der beiden kontrastiert stark; in zwei Fotografien der Serie (Abb. 2 und 3) stemmt die Vermittlerin die Hände in die Hüften und neigt dabei den Kopf und ein Stück weit sogar den Oberkörper in Richtung der gegenüberstehenden und -sitzenden Museumsgäste. Dabei wirkt der Körper gerade und leicht gespannt,

CC BY NC ND

die Vermittlerin nimmt regelrecht eine Erwartungshaltung ein. Die Haltung des Malers ist in diesen Fotos weniger auf das Publikum ausgerichtet, besonders im zweiten hier abgebildeten Foto liegt der Blick auf dem (Kunst-)Objekt am Boden und die Hände sind in die Kitteltaschen gesteckt. Die Haltung des Malers wirkt ebenfalls gerade, aber entspannter als die der Vermittlerin. Er scheint weniger die Aufmerksamkeit einfangen oder ein Gespräch initiieren zu wollen. Die unterschiedliche Körpersprache der beiden hat zur Folge, dass im ersten Bild die meisten Blicke der Gruppenmitglieder auf die Vermittlerin gerichtet sind. Auf einem dritten Bild der Serie, das ebenfalls die beiden nebeneinander zeigt (Abb. 3), bestätigt sich die stärkere Aufmerksamkeit für die Vermittlerin.

Abb. 3: Gruppenausstellung How to Work (More for) Less (2012): Vermittlungsprojekt Kunsthalle ohne Schwellen, *Kunsthalle Basel*, Foto: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

Damit entsprechen deren Pose und die Reaktionen darauf den kommunikativen und repräsentativen Aufgaben, die

CC BY NC ND

generell eine_m_r Vermittler_in zugedacht sind. Aktiv in Szene setzt sich der Maler in einem Einzelporträt, das ebenfalls Teil der Reihe ist (Abb. 4).

Abb. 4: Gruppenausstellung How to Work (More for) Less (2012): Vermittlungsprojekt Kunsthalle ohne Schwellen, *Kunsthalle Basel,* Foto: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel.*

Seine Pose darauf ist außergewöhnlich. Er streckt die Arme seitlich vom Körper weg, hält in den Händen zwei große Pinsel und stützt sich damit auf den Hüften ab. Die Stiele sind dabei in den Taschen des farbverschmierten Kittels eingehängt. Mit dieser Geste nimmt er Raum ein, lenkt jedoch den Blick immer noch leicht über Eck auf das am Rande des Fotos unscharf angedeutete Gegenüber. Die hier eingefrorene Ausstellung des Kittels und der Pinsel bestätigt die Inszenierung als Maler, der im Team mit der Vermittlerin offenbar etwas vermitteln soll. Blickt man nun noch einmal auf das erste Bild der Reihe, so fällt die Staffelei auf, die am rechten Rand des Fotos zwischen Maler und Vermittlerin steht und der Gruppe präsentiert wird. Diese Staffelei also,

CC BY NC ND

die – wie Pinsel und Kittel – dem Maler als professionelle Ausstattung zugeordnet wird, legitimiert somit das exzentrische Erscheinungsbild des maskulinen Protagonisten im klassischen weißen Ausstellungsraum, dem *White Cube*. Sein Auftritt als Künstler definiert den Ausstellungsraum zum Atelier um. Wenn man davon ausgeht, dass er die Aufgabe hat, über etwas auf der Staffelei Aufgestelltes zu sprechen, naheliegenderweise über eine eigene künstlerische Arbeit, dann unterscheidet sich seine Rede grundsätzlich von der einer Vermittlerin, die über die Kunst von anderen spricht.

Mit dieser Aufgabenverteilung verbunden sind unterschiedliche Legitimierungen: eine durch ein in der Produktion und Autorschaft begründetes und damit individuelles Wissen (das nicht abgesprochen werden kann) und eine zweite, die eher auf Aneignung und Kennerschaft beruht (sie kann am Stand des Diskurses gemessen und bestritten werden). Diese unterschiedlichen Legitimationen lassen sich – so Sarah-Jane Leslie et al. 2015 für den US-amerikanischen Kontext – mit dem „Glauben an feldspezifische Fähigkeiten" (2015: 262), beispielsweise dem Geniekult, in Zusammenhang bringen, der für verschiedene Fächerkulturen charakteristisch ist und die soziale Struktur seiner Vertreter_innen prägt. Die Journalistin Rebecca Newberger Goldstein fasst deren Ergebnisse über fächerunabhängige Vorstellungen von „Brillanz" (Kühne 2015) so zusammen: „Eine neue Studie belegt, dass Männer in Wissenschaften und Künsten die Vormacht halten, in denen angeblich nur geborene Genies Erfolg haben." (Newberger Goldstein 2016)

Mit dem gleichen Vorurteil mangelnder „angeborener geistiger Begabung" werden auch Afroamerikaner_innen belegt, auch sie sind „in den Disziplinen besonders unterrepräsentiert, in denen davon ausgegangen wird, Begabung sei für den

CC BY NC ND

Erfolg im Fach entscheidend, vor allem in Philosophie und Mathematik“ (Kühne 2015). Angesichts der hartnäckigen Idee künstlerischer Genies in der Bildenden Kunst lässt sich die immer noch bestehende berufliche Benachteiligung von weiblichen Künstler_innen teilweise durch die Fächerkultur des Kunstsystems erklären. Die beiden Rollen entsprechen der modernen Geschlechterordnung einer Arbeitsteilung zwischen Produktion und Reproduktion/Distribution von Wissen.[11]

Posen der Für/Sorge ...

Auch die Körpersprache der Kunstvermittler_innen auf den Abbildungen der Kunstvermittlung ist im Ganzen gesehen binär strukturiert. Weiblich auftretende Vermittlungspersonen halten ihre Füße nah beieinander und beugen oder wenden sich ihrem Gegenüber zu. Vertikale Zeigegesten sind bei ihnen nicht auffindbar. 19 Prozent der Vermittlerinnen werden am Boden sitzend zu sehen gegeben, das gilt nur für 8 Prozent der repräsentierten männlichen Vermittler. Diese Position, die einerseits praktisch ist, weil keine zusätzlichen

11 Die Höherwertigkeit von kultureller Produktion und ihrer Produzent_innen im Vergleich zur Reproduktion entspricht einer französischen Tradition, die dem Urheber_innenrecht u.a. in der Schweiz und Deutschland zugrunde gelegt wurde. „Zum Ende des 18. Jahrhunderts gab es also zwei in ihren Grundsätzen sehr unterschiedliche Urheberrechtskonzeptionen. Das im angloamerikanischen Rechtsraum entstandene Copyright-Regelwerk hatte das öffentliche Interesse an Wissensproduktion und -verbreitung zum Ausgangspunkt eines zeitlich und umfänglich beschränkten, exklusiven Rechts am Kopieren von Werken. Das kontinentale, französische Modell [das sog. *droit d'auteur]* hingegen setzte den Schöpfer und seine Persönlichkeitsrechte an den Anfang. Die deutschen Länder orientierten sich infolge der historischen Entwicklung nach der Eroberung durch Napoleons Heere am französischen Vorbild.“ (Gehring 2008: 242)

CC BY NC ND

Sitzgelegenheiten in den Ausstellungsraum gebracht werden müssen, stellt andererseits im europäischen Kontext gesellschaftlich für Erwachsene eine Notlösung oder Herabsetzung dar. Der Vorteil des Sich-auf-dem-Boden-Einrichtens für frühkindliche Pädagog_innen besteht darin, sich annähernd auf die Augenhöhe von Kindern zu begeben.[12] Diese Bewegung auf die Kinder zu wird oft mit dem Eingehen auf deren Interessen und Bedürfnissen gleichgesetzt. Eine weitere typische Pose von Erzieher_innen, die im Bilderpool der Kunsthäuser wiederzufinden ist, ist die des Eingebundenseins in Ringelreihen. Die im vorliegenden Bildmaterial vorhandenen erwachsenen Anführer_innen von Ringelreihen sind ausnahmslos als Frauen lesbar (vgl. Abb. 5).

Abb. 5: Trimester Programm (2007): Kinder- und Familien, *Kunstmuseum Liechtenstein*, © *Kunstmuseum Liechtenstein*, mit Dank an das Kunstmuseum Liechtenstein.

12 So löste die These des Statusverlusts bei unserer Bieler Besprechung mit Vertreter_innen einiger Kunstvermittlungsabteilungen zunächst Skepsis aus. Siehe oben, Kapitel *Material und Methode von „Kunstvermittlung zeigen“*.

cc BY NC ND

Mit beiden Formen der Körperdarstellung, dem Auf-dem Boden-Hocken und dem Ringelreihen, ist das Bild der Erzieherin im Kindergarten oder in Kindertagesstätten (KITA) verknüpft, welches paradigmatisch auf die feminisierte Verpflichtung zur Pflege und Sorge verweist, paradoxerweise jedoch nicht zur Erziehung (Dalton 2001). Die abgebildete Fotografie aus dem Kunstmuseum Liechtenstein (Abb. 5) zeigt einen solchen Ringelreihen, genauer einen Teil davon: drei Kinder und eine erwachsene Person, die sich an den Händen halten und eine große braune Kugel umrunden. Auffällig sind die starken Farbkontraste der Oberbekleidung, die gelb, rot, orange und türkis ist. Spätestens im Moment der Aufnahme sehen die Erwachsene und das Kind an ihrer linken Hand in die Kamera und lächeln (auch der Kopf des Kindes im gelben Hemd scheint in Richtung Kamera schwenken zu wollen, was ihm aber durch den Zug des Ringelreihens nur halb gelingt). So sind in diesem Foto formale und inhaltliche Elemente kombiniert, die häufig bei der Repräsentation von frühkindlicher Erziehung verwendet werden: Eine geometrische Grundform und klare, helle Farben sind typisch für die Bildsprache von KITAs und ähnlichen Einrichtungen. Ebenso häufig werden dort lächelnde Gesichter und Spielhandlungen präsentiert. In diesen Bildern wird die Kunstvermittlerin also eher mit durch Fürsorge für junge Menschen motivierte Handlungen assoziiert, die im kulturellen Feld von der Fürsorge für die Kunst relativ weit weg, wenn nicht sogar polar entgegengesetzt (an) geordnet werden. Frühpädagogische Kunstvermittlerinnen, die mit einem solchen Habitus inklusive Berufskleidung abgebildet werden, gewinnen in der Logik des Kunstbetriebs für diesen spezifischen Look und die repräsentierten Tätigkeiten keine feldspezifische Anerkennung.

CC BY NC ND

... und andere *geschmackvolle Erscheinungen*

Ein alternativer Habitus, der allein für weibliche Kunstvermittler_innen reserviert ist, wird im folgenden Bild auf die Spitze getrieben. Eine Betrachtung von Kleidung und Körpersprache im folgenden Gruppenbild verstärkt zudem die symbolische Hierarchie der Geschlechter.

Abb. 6: Die Kunstvermittler_innen des Kunsthaus Zürichs (2012): Die MittlerInnen (Von links nach rechts: Sibylle Burla, Regula Straumann, Sibyl Kraft, Paula Langer, Kerstin Bitar, Hans Ruedi Weber (Leitung), Marianne Rione Fili, Marietta Rohner, Monika Leonhardt, Barbara Schlueb, Catherine Brandeis, Madeleine Witzig, Marion Bernauer, Nicoletta Brentano, Valeria Jakob Tschui), *Kunsthaus Zürich*, Foto: Markus Bühler-Rasom, © Markus Bühler-Rasom *Kunsthaus Zürich*, online unter: www.kunsthaus.ch/de/information/ueber-uns/funktionsbereiche/kunstvermittlung/ (letzter Zugriff: 20. 07. 2012, nicht mehr abrufbar).

In einem großen Ausstellungsraum sind fünfzehn Personen gestaffelt verteilt, sodass keine eine andere verdeckt und jeder Körper mehr oder weniger ganz zu sehen ist (Abb. 6). Diese Körper machen den Eindruck, für eine besondere

BY NC ND

Gelegenheit gekleidet zu sein. Circa die Hälfte der Personen trägt dunkle Hosen mit unterschiedlichen Oberteilen, die andere Hälfte trägt Kleider oder Röcke in Grau- und Schwarztönen oder Pastellfarben. Zwei lange Ketten sind zu erkennen, rechts außen ist ein großer leuchtendblauer Schal um Schultern drapiert. Die Anordnung der Füße, vor allem auf der rechten Seite des Fotos, wirkt tänzerisch; die Fersen sind zusammen- oder hintereinandergestellt und die Fußspitzen sind häufig leicht nach außen gedreht. Einige stehen im Kontrapost. Zusammen mit dem Arrangement im Raum und der festlichen Kleidung erscheint die Gruppe wie ein Ballettensemble.[13] Die Ballett-Assoziation entsteht auch dadurch, dass die Mehrheit der Personen sehr gerade steht und schlank wirkt. Auffällig sind die über dem Schoß gefalteten Hände dreier Personen. Ballettstunden dienen traditionell der körperlichen Einübung von Grazie und Disziplin für Mädchen und junge Frauen aus (bürgerlichen) Familien, die sich diesen Sport leisten können. Neben Rhythmusgefühl, Beweglichkeit und Ausdrucksvermögen werden vor allem Haltung, Kondition und Körperkontrolle antrainiert. Gerade diese Kombination von physischem Durchhaltevermögen und dem Anschein von Leichtigkeit und Flexibilität dient/e der Vorbereitung auf die Anforderungen *weißer*, bürgerlicher Weiblichkeit. Angesichts der Ausrichtung auf die Kamera lässt sich von der bewussten Erzeugung von visuellem Wohlgefallen sprechen, das gemäß McRobbie (2015) immer noch als typisch weibliches Aufgabengebiet gilt.

Ich interpretiere alle Personen im vorliegenden Bild als weiblich, nur eine nicht. Diese Person steht in dritter Reihe

13 Diese tänzerische Assoziation hatten die Vermittler_innen bei der Sichtung der Fotografien in Biel (vgl. oben, Kapitel Material und Methode von „Kunstvermittlung zeigen“).

CC BY NC ND

in der linken Hälfte, sie trägt graue Hosen, ein helles Oberteil und hat einen Pullover um die Schultern gelegt. Sowohl Körper- als auch Handhaltung unterscheiden sich vom Rest der Fotomodelle: Die Füße stehen weiter auseinander, die Fußspitzen sind klar nach vorne ausgerichtet. Die linke Hand liegt auf dem Schenkel, die rechte wird vor dem Bauch in der Luft gehalten. Diese Figur lese ich als männlich. Durch die Haltung der Arme und Beine nimmt sie mehr Raum ein, sie wirkt selbstbewusster als viele der feminisierten Posen. Auch der umgelegte Pullover wirkt im Vergleich zur restlichen Kleidung betont locker und lässig. Diese Lockerheit ließe sich als Zeichen für eine mit Privilegien verknüpfte (Selbst-)Sicherheit lesen. So ist gerade durch die stilistische und körpersprachliche Alleinstellung diese eine Person von Bedeutung. Auch in der Geschichte des Balletts existiert eine vergleichbare Sonderrolle, denn die choreografische, als schöpferisch angesehene Arbeit wurde ursprünglich nur Männern zugebilligt. Dieses besondere Foto – ein vergleichbar inszeniertes Teambild der Vermittlung haben wir im Untersuchungszeitraum nicht gefunden – scheint die Regel zu bestätigen, dass männlich codierten Vermittler_n mehr Eigensinn in Sachen Kleidung zugebilligt wird und sie von diesen Möglichkeiten auch Gebrauch machen. Die historische Parallele zur Rollenaufteilung im Ballett bestärkt die Vorstellung, dass mit diesem größeren stilistischen Freiraum sowohl erweiterte Handlungsmöglichkeiten als auch ein Mehr an symbolischer wie materieller Anerkennung verbunden sein können.[14]

14 Bei der nachträglichen Betrachtung des Kontexts des Gruppenfotos entdeckte ich, dass diese Person als Leiter bezeichnet war. Diese Tatsache stellt einen guten Grund dar für ein im Vergleich zum restlichen Team entspannteres Styling.

cc BY NC ND

Was die modische Differenzierung der übrigen vierzehn Vermittler_innen betrifft, bleibt noch das schon beschriebene leuchtende Schultertuch zu erwähnen, für das ich zwei Erklärungen sehe. Entweder ist es taktisch zu verstehen als Beleg spektakulärer „Überidentifikation" (Landkammer 2009:153), indem das Tuch an die für einen sommerlichen Opernbesuch angemessene Kleidung erinnert. (Auch die beiden langen Ketten können in diesem Sinne gelesen werden.) Zugleich bedeckt das Tuch eine Schulter und einen Teil des Ausschnitts. Letzteres stimmt mit dem visualisierten Kleidercode für Vermittler_innen im gesamten Bilderpool überein, der nicht allzu viel Sexyness zulässt. Hier hat die Femininität also ihre Grenze.[15]

Eleganz markiert Vermittler_innen offenbar als autorisierte Sprecher_innen. Interessant daran ist die frühere Bedeutung des Begriffs, der heute vor allem für die „modisch-geschmackvolle Erscheinung von Personen und Dingen" steht.[16] Bis zum 18. Jahrhundert stand „*elegantia* als der Rhetorik entlehnter lateinischer Ausdruck für ‚geschmackvolle feine Wahl, Feinheit insbesondere des Ausdrucks, Anstand'" (ebd.). Hannes Böhringer (2014) illustriert diese Bedeutung: „Die Edlen wollen gut und schön reden und handeln. Reden ist Handeln. Damit drängt die Eleganz in den Bereich der Klugheit."

15 Die Übererfüllung übrigens, die Nora Landkammer im Rahmen der *documenta-12*-Vermittlung als einen Weg beschreibt, die an die häufig weiblichen Vermittler_innen herangetragenen Rollenerwartungen zu unterlaufen, ist eng mit der Vokabel der Eleganz verknüpft: „dass mir diese bisschen *Eleganz* ganz gut tat in dem Job" (Landkammer 2009:151); „sie hatte [um nicht mehr als Studentin wahrgenommen zu werden] auf *elegantere* Kleidung umgestellt" (ebd.:152); „sich über elegante Kleidung Autorität zu verschaffen" (ebd.:153).

16 Online unter: https://de.wikipedia.org/wiki/Eleganz (letzter Zugriff: 28.08.2017).

CC BY NC ND

Demnach hat also der Griff zum stilvollen Blazer (vgl. Abb. 7) mehr mit der traditionellen Kerntätigkeit einer Kunstvermittler_in – dem klugen Sprechen – zu tun als vermutet. Gerade die widersprüchlichen Erwartungen an Kunstvermittler_innen heute, gute Sprecher_innen ebenso wie gute Zuhörer_innen und Impulsgeber_innen für Dialoge zu sein, erfordern große Flexibilität und diplomatisches Geschick, das hier an die (modische) Oberfläche drängt. Es lässt sich also feststellen, dass es unterschiedliche Bedingungen des Sichtbarwerdens für Kunstvermittlerinnen und Kunstvermittler gibt.

Ein Modell der Feminität von Kunstvermittler_innen wird mit Posen der sorgenden Hinwendung zu kindlichen Besucher_innen und der hierfür notwendig bequemen, praktischen Kleidung veranschau-

Abb. 7: Flyer (o.D.): Kunstvermittlung im Kunsthaus Zürich, Foto: Caroline Minjolle, © Caroline Minjolle *Kunsthaus Zürich*.

licht (vgl. Abb. 1 bis 5). Die zweite, kontrastierende Variante zeichnet sich durch eine graziös-disziplinierte Haltung und elegant-modischen Stil aus (vgl. Abb. 6 und 7). In beiden Fällen wird die Linie zum im Materialpool stark präsenten maskulinen Modell des lässigen Kunstvermittlers, der teilweise Nähe zur Figur des Künstlers aufweist, nicht

cc BY NC ND

überschritten. Diese Repräsentationsformen also stellen den Rahmen dessen dar, was an Praxisformen personeller Vermittlung nicht oder weniger sichtbar wird bzw. die Vorgabe, an der *imperfekte* oder ambivalente Bilder gemessen werden können. Geschlechtlich Vorgelebtes und Vorgesehenes spielen darin ebenso eine Rolle wie institutionelle Hierarchien und klassenspezifische oder ethnisierte Zugehörigkeiten. Zugespitzt lässt sich also sagen: Unter der Voraussetzung einer sorgenden oder eleganten Erscheinung sind weibliche Kunstvermittler_innen intelligibel und auch anerkennbar. Die Erscheinungsformen von Maskulinität im Feld der Kunstvermittlung sind vielfältiger und wirken weniger diszipliniert. Männliche Kunstvermittler_innen verfügen über einen Status des Besonderen und sind so umgeben von Optionen des Originellen, was Körperlichkeit, Kleidung und Styling betrifft. In diesen legitimen Repräsentationen, an deren Rändern sich die Unsichtbarkeit ansiedelt, überlagern sich allgemeine gesellschaftliche Anforderungen an *Frauen* und *Männer* mit tätigkeitsspezifischen Handlungen, Posen und Erwartungen.

Feminisierte Dienstleistung und sexuelle Arbeit in der Kunstvermittlung

Die Künstlerin und Theoretikerin Pen Dalton hat in ihrem Buch *The Gendering of Art Education* (2001) die Funktion von Kunsterziehung für die Sozialisierung junger Frauen im englischen Kontext seit dem 19. Jahrhundert untersucht. Mit einem klassismuskritischen Blick betrachtet sie vor allem die postmoderne Feminisierung von Kunst und Kunsterziehung und zugleich deren Vorbildcharakter für die neoliberale

CC BY NC ND

Wirtschaft skeptisch. Vermeintlich weibliche Talente wie Kommunikation, Verständnis, Flexibilität und Kreativität prägen inzwischen die Rhetorik der postfordistischen Finanz- und Arbeitswelt (Dalton 2001: 110). Zugleich steht das geforderte flexible und intrinsisch motivierte Engagement der Mitarbeiter_innen einer zeitlich begrenzten und/oder relativ niedrigen Bezahlung und ungesicherten Versorgung im Fall von Krankheit oder Arbeitslosigkeit gegenüber. Dalton hebt hervor, dass bei aller Feminisierung eines stark am Dienstleistungsgedanken orientierten Marktes die Entscheidungsgewalt und die Produktionsmittel weiterhin in den Händen des Patriarchats liegen.[17]

Die emotionalen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten und die passende Verkörperung, die als notwendig für einen gelungenen Dialog über Kunst angesehen werden,[18] sind also übertragbar auf aktuelle Anstellungsverhältnisse im Allgemeinen. Pauline Boudry, Brigitta Kuster und Renate Lorenz haben sie als „sexuelle Arbeit" bezeichnet (2004: 9). Dabei

> handelt [es] sich um Weisen der Selbstdarstellung in Kleidung und Verhalten, darum, *wie* eine Person bestimmte Aufgaben erledigt, *wie* sie Gespräche führt. Dass jemand

17 Thomas Viola Rieske widerspricht der vermeintlich kulturellen Feminisierung von deutschen Bildungsinstitutionen: „Im Zuge der zunehmenden Orientierung von Bildungsinstitutionen an den Prinzipien marktwirtschaftlichen Denkens und einem zunehmend verbreiteten Verständnis von Bildung als Entwicklung individueller Wettbewerbsfähigkeit könnte vielmehr von einer Vermännlichung von Bildung gesprochen werden, da Wettbewerbsorientierung und individuelles Leistungsstreben als Orientierungen vor allem bei Männern bestehen, wie Befragungen zeigen. ‚Konkurrenzorientierung bildet im Neoliberalismus eine zentrale Ressource, die geschlechtlich codiert ist, sodass zu erwarten ist, dass das kulturelle Kapital von Frauen und Männern weiter auseinanderdriftet.'" (Rieske 2011: 55)

18 Auch Carmen Mörsch (1997: 50) hat sich mit einem anderen Begriff des Gelingens beschäftigt.

cc BY NC ND

> verschiedenste Abläufe managt, bei Stress und Ärger ruhig bleibt [...], sich neue Wissensgebiete leicht aneignet, offen für neue Ideen und neue Bekanntschaften ist – das sind individuelle Eigenschaften, aber zugleich überindividuelle Arbeitsanforderungen, wie sie sich in vielen Stellenangeboten finden. (Ebd., Orthografie aktualisiert)

Diese Kombination von organisatorischem Talent, Belastbarkeit, Lern- oder Fortbildungsbereitschaft, Kreativität und Kontaktfreude klingt wie ein beliebiger Ausschreibungstext im Bereich der Kunstvermittlung. Durch die Verquickung von persönlichen und professionellen Seiten eines Subjekts wird Lohnarbeit als Ort der Selbstverwirklichung und -bestätigung wahrgenommen, wodurch ein Teil von ihr „quasi zum eigenen Vergnügen [und aus eigenem Interesse] geleistet wird" (ebd.). Dadurch werden die Grenzen zwischen Führung und Selbstführung verwischt, das arbeitende Subjekt erweist sich als leichter und umfassender ausbeutbar. Auch der Soziologe und Erwachsenenbildner Stefan Vater hat „die Unsichtbarkeit der Prekarität" für freischaffende Erwachsenenbildner_innen problematisiert: „Diese Menschen können nicht arbeitslos werden (im Sinne einer Anspruchsberechtigung), sie können teilweise nicht einmal krank werden, weil sie nicht versichert sind, wenn sie sich nicht selbstverantwortlich versichert haben." (Vater 2007:6) Die These, dass eine vergleichbare Prekarität speziell im Fall der Kunstvermittlung/Museumspädagogik mit ihrer *Feminisierung* zu tun haben könnte, ist gelebte Einsicht vieler Kunstvermittler_innen und wurde zwar bisher einige Male beschrieben,[19] aber nicht genauer analysiert. In anderen

19 Beispielsweise Schulz/Burmeier 1989; Mörsch 1997:42; Kletchka 2010:10f.; Mörsch 2013. Auch der *2. Salon für kritische Kunstvermittlung* beschäftigte sich mit Arbeitsbedingungen, 26. Mai

CC BY NC ND

beruflichen oder fachlichen Zusammenhängen wurde systematischer die Bedeutung oder Auswirkung von Feminisierung untersucht – einige der gewonnenen Erkenntnisse greife ich im Folgenden auf.

Mit Feminisierung der Kunstvermittlung ist einerseits die Assoziation des Tätigkeitsfeldes mit vermeintlich „typisch weiblichen" Fähigkeiten wie die schon genannten Skills der Kommunikation und Für/Sorge gemeint, andererseits die mehrheitliche Präsenz von femininen Akteur_innen in Kunstmuseen – sowohl Vermittler_innen[20] wie Besucher_innen (Wegner 2010:112f.). Beide Faktoren gemeinsam tragen zu einer symbolischen wie ökonomischen Bewertung des Feldes bei.[21] Die symbolischen und materiellen Bewertungen bestimmter Berufe und Tätigkeitsfelder wurden von soziologischen Studien mit Geschlechterdynamiken in Zusammenhang gebracht. Die Sozialpädagogin Catrin Heite fasst die Ergebnisse einiger empirischer Studien zusammen: „Wie die Geschlechterforschung hinsichtlich des Geschlechtswechsels von Berufen zeigt, basiert die Entwicklung eines Berufes vom

---

2013, Haus am Lützowplatz Berlin, Konzept: Nanna Lüth, Sandra Ortmann, Maren Ziese, online: www.hal-berlin.de/veranstaltung/2-salon-fur-kritische-kunstvermittlung/ (letzter Zugriff: 28.08.2017).

20 „Another requirement, certainly unofficial but fairly obvious nonetheless, is that in order to be an art museum educator, one should be a woman. Though there are no published statistics on the gender of art museum education practitioners, professional conferences, e-mail lists, informal networks, and museum directories are filled with the names and faces of female practitioners [...]." (Kletchka 2006:3)

21 Eine dritte Version von Feminisierung, die bspw. für das Feld der Schule, insbesondere der Grundschule, diskutiert wird, ist die politische Feminisierung, die einen angeblich übermächtigen Feminismus für eine jungenfeindliche oder -benachteiligende Haltung verantwortlich macht. Kritisch dazu: Rieske 2011:50 sowie Klinger 2015:117.

cc BY NC ND

Männer- zum Frauenberuf auf der Abwertung der jeweiligen Tätigkeiten und der als relevant erachteten Kompetenzen und vermindert stets dessen Anerkennung." (Heite 2009: 51)[22] So geht die kulturelle wie statistische Feminisierung beispielsweise im Grundschulbereich sowie in Berufen der sozialen Arbeit oder Pflege mit einer Verschlechterung von Arbeitsbedingungen, Bezahlung und Status einher.

> Die [...] Ab- und Aufwertungen, Vergeschlechtlichungen und Hierarchisierungen von Berufen, die um den Professionsstatus konkurrieren, sind eingebettet in die makrostrukturelle geschlechterhierarchische Arbeitsteilung zwischen Produktions- und Reproduktionsarbeit sowie zwischen männlich codierten, als produktiv, leistungsstark und effizient angesehenen, relativ besser bezahlten Berufen und weiblich codierten, als fürsorglich-sozial und naturalisiert thematisierten, relativ schlechter bezahlten (Dienstleistungs-)Berufen. [...] Sowohl die Marginalisierung von Frauen in den Wissenschaften und Professionen als auch die Abwertung Sozialer Arbeit als so genannte „Semi-Profession" sind Ausdruck von Prozessen sozialer Positionierung, in denen Frauen resp. „Frauenberufe" nicht als gleichwertige und gleichberechtigte Akteure anerkannt sind und Zugänge zu Sprechpositionen, Machtmitteln und Privilegien begrenzt werden. (Ebd., eigene Hervorhebung)

Der prozentuale Anteil von weiblichen Arbeitskräften in der Kunstvermittlung ist nicht erforscht. Sabine Klinger (2015: 123f.) hat den statistisch besser erfassten, fachlich verwandten Bereich der Bildungs- und Erziehungswissenschaften betrachtet und eine tendenzielle Abwehr der mehrheitlich weiblichen Studierenden gegenüber

22 In Fußnote 1 verweist sie auf spezifische Studien: „Für das Beispiel PilotInnen und SekretärInnen vgl. Gildemeister/Wetterer 1992, Frevert 1979. Für den Fall der SetzerInnen vgl. Krais 1993, Maruani/Nicole[-Drancourt] 1989."

CC BY NC ND

Geschlechterfragen beobachtet.[23] Das damit verknüpfte Argumentationsmuster beruht auf der Vorstellung, durch die relativ homogene, vor allem weibliche Studierendenschaft könne auf die Thematisierung von Geschlecht verzichtet werden, ebenso auf geschlechterreflektierte Sprache. Ignoriert wird dabei unter anderem die Tatsache, dass mit zunehmender Qualifikation der Frauenanteil in den Bildungs- und Erziehungswissenschaften deutlich sinkt. Somit sind Karrierechancen nicht geschlechtergerecht verteilt bzw. ein höherer Frauenanteil existiert auch nur in einer bestimmten Lebensphase, nämlich im Studium. Die Aufteilung von Positionen auf unterschiedlichen Hierarchie- und Funktionsebenen der Kunstvermittlung, wie z.B. in den letzten zehn Jahren in Deutschland neu gegründeten Studiengängen oder Fortbildungen für Kunstvermittlung/Kulturelle Bildung, wäre also bei einer statistischen Untersuchung der Geschlechteranteile zu berücksichtigen.

Angesichts dieser weißen Flecken, Paradoxien und eher schwierigen Arbeitsverhältnisse im Bereich der Museumspädagogik/Kulturvermittlung (Fürstenberg 2011) – freiberuflich, schlecht bezahlt, häufig ohne Verdienstgarantie oder Absicherung bei Arbeitslosigkeit – sowie der im Kunstbetrieb als zweitrangig, wenn nicht sogar abjekt entworfenen pädagogischen Arbeit (Mörsch 2011: 27) fällt es schwer, das Verschwinden von Kunstvermittler_innen aus den Bildern neutral wahrzunehmen.[24]

---

23 Ähnliches hat Antje Kirschning in einer Studie über Gender-Themen in der Lehre an der Alice Salomon Hochschule Berlin festgestellt: „Ein hoher Frauenanteil darf nicht gleichgesetzt werden mit einer Aufgeschlossenheit für und guten Vermittlung von Frauen- und Geschlechter-Themen." (2011: 32)

24 Carmen Mörsch schreibt in einem weiteren Text (2012: 62 f.), auf Frigga Haugs Formulierung „sich selber zu widersprechen" Bezug

CC BY NC ND

Prekäre Pädagogik/Pädagogisches Paradox

Das Verschwinden der verantwortlichen Arbeitskraft in Repräsentationen von Bildungsarbeit nämlich ist gestützt durch die neoliberale Vorstellung, dass sich die – bestenfalls jungen – Rezipient_innen selbst bilden sollen, und damit dem bildungspolitischen Paradigma von lebenslangen *Selbst*bildungsprozessen unterliegen. Dieses Paradigma wird in zeitgenössischen pädagogischen Theorien und Studien aufgegriffen und häufig bestätigt. Pädagogische Arbeit wird in diesem Fall nicht repräsentiert und also symbolisch entwertet; die Arbeiter_in macht sich selbst unsichtbar. Karl Josef Pazzini hat Vergleichbares bei der Selbstwahrnehmung von deutschen Lehrer_innen bemerkt. Er schreibt, dass

> eine grundsätzliche Verwirrung im Bild de[r] Lehr[person] von sich selbst [existiert], die so in anderen europäischen Ländern nicht anzutreffen ist: In Deutschland ist der Lehrer ein Mensch, der überflüssig ist, oder wenn er doch da ist, sich überflüssig machen muss. Das wird mit dem Auftrag zur Beförderung der Mündigkeit verwechselt. (2015: 56f.)

Pazzini spitzt hier ein schon bei Sigmund Freud unter dem Stichwort des „unmöglichen Berufs“[25] problematisiertes Prinzip zu, das als *pädagogisches Paradox* bspw. durch Nora Sternfeld genauer betrachtet wird. Sie formuliert dazu, dass „das eigentliche Ziel von Unterricht darin bestünde, dass die Lehrenden den Lernenden die Mittel an die Hand geben, um

nehmend, darüber, wie Pädagog_innen durch die Vorannahme der Zwanglosigkeit und Selbststeuerung von Lernprozessen an „dem Ast säg[en]“, auf dem sie sitzen.

25 Dazu gehören: „das Erziehen, das Regieren und das Psychoanalysieren“ (Sternfeld 2009: 11).

CC BY NC ND

ohne sie auszukommen“, sie also zu „ermächtige[n]“ (Sternfeld 2009:17). Mit einem entsprechenden pädagogischen Selbstverständnis ist es also naheliegend, dass sich Vermittler_innen selten in den Vordergrund stellen. Wird Pädagogik jedoch zugleich als „verändernde Praxis“ verstanden (ebd.:19f.) und eine Verschiebung oder ein Ausgleich von Machtverhältnissen angestrebt, dann wird deutlich, dass die Aufgabe des Lehrenden, Mittel an die Hand zu geben und sich dabei in einen Dialog und auf ungesichertes Terrain zu begeben, nicht zu vernachlässigen ist. Ein Missverständnis über pädagogisches Handeln besteht aus dieser Perspektive dann, wenn aus Furcht vor zu viel Einflussnahme oder Widerständen bestehende Verhältnisse und vorstrukturierte Wahrnehmungen in pädagogischen Kontexten nicht befragt, sondern einfach reproduziert und dadurch sogar bestärkt werden. Ein_e (engagierte) Lehrperson oder Kunstvermittler_in geht also einer verantwortungsvollen Tätigkeit nach und ist keineswegs überflüssig.[26]

Das Anforderungsprofil und die zitierte „Unmöglichkeit“ der kommunikativen und sorgenden Tätigkeit erhöhen sich noch, wenn von Vorgesetzten, Kolleg_innen oder auch dem *lernenden* Gegenüber im jeweiligen Arbeitszusammenhang auf einen romantisierenden Kunstbegriff rekurriert wird und also die Lernbarkeit bzw. Vermittelbarkeit von Kunst generell infrage gestellt wird. Unter solchen Bedingungen befinden sich Kunstpädagog_innen in der paradoxen Situation, ein Fach, Phänomene und Inhalte vermitteln zu wollen, von deren prinzipieller Unvermittelbarkeit ihr Umfeld

26 Auch der Erziehungswissenschaftler Gert Biesta kritisiert das Verschwinden der Lehrperson bzw. einer Auffassung des Unterrichtens/Lehrens *(teaching)* als Effekt neoliberaler Verschiebungen. Er sieht das Aufkommen konstruktivistischer Lernkonzepte als entscheidenden Auslöser an – was zu diskutieren wäre.

CC BY NC ND

ausgeht oder von der sogar sie selbst auszugehen gelernt haben. Das starke Paradigma vermeintlich autonomer Selbstbildung, mit dem die Überflüssigkeit von pädagogischem Personal verknüpft wird, materialisiert sich in entsprechenden Arbeitsverhältnissen der meisten Kulturvermittler_innen in Ausstellungshäusern.

> Sexuelle Arbeit lässt sich damit nicht auf ein Tauschverhältnis zwischen sich und sich selbst reduzieren, sondern rückt das Verhältnis zu Dritten sowie die Zumutungen und Zuschreibungen in den Blick, die Subjekte am Arbeitsplatz aushalten müssen, aber die sie eben auch mit aushandeln. (Mennel/Salzmann 2007)

Die hier angedeutete intensive Auseinandersetzung mit Vorbehalten und Erwartungen von Dritten ähnelt Landkammers Ausführungen über die im *documenta-12*-Vermittlungskontext bestehende Herausforderung, Gesprächssituationen aufrechtzuerhalten und zugleich Sprecher_innenrollen zu dekonstruieren. Vermittlerinnen, mit denen sie sprach, artikulierten, dass sie hierfür verschiedene Arten der *Sicherheitskleidung* trügen, die die paradoxen Ansprüche aushalt- oder erfüllbar machten. Vergleichbar förmliche Kleidung, die in den Bildern dieser Untersuchung zu finden ist, übertritt jedoch nie die Grenze zu männlicher Kleidung (z.B. Abb. 8). Damit erfüllt sie die unausgesprochene Regel, „eine eindeutige Darstellung von Geschlecht ebenso wie von Heterosexualität“ (Boudry et al. 2004:9) zu liefern.

CC BY NC ND

Anerkennung durch Sichtbarkeitsentzug? Unschärfe und Ambivalenz

Sichtbarkeitsentzug könnte unter den gegebenen Umständen, angesichts der beschriebenen hierarchisierenden und vereindeutigenden Blickregime, eine geschickte Taktik sein. Denn: „Sichtbarkeit bedeutet bekanntermaßen nicht nur verbesserte Handlungs- und Artikulationsmöglichkeiten, sondern auch eine Zunahme von Kontrolle und Regulierung." (Mörsch 2011: 19) Im Bildrepertoire der Schweizer Kunstvermittlung sind alternative Moden oder Stile, die nicht den Normen heterosexueller Perfektion[27] entsprechen, sehr selten auffindbar. Die beiden Ausnahmen, die das binäre Muster ansatzweise unterbrechen und die ich im Folgenden beschreibe, sind auch bezüglich ihrer Aufnahmetechnik im Rahmen des Bilderpools außergewöhnlich. Bei genauerer Betrachtung lässt sich fragen, ob die beschriebenen Ambivalenzen der gezeigten Situationen eine andere Handlungsfähigkeit und *Form* der Vermittlung erkennbar machen als der Rest der betrachteten museumspädagogischen Abbildungen und ob sie zudem einen Anstoß für eine Neuverhandlung der Anerkennung und der Bedingungen von Kunstvermittlung liefern können.

27 Vgl. *postfeminist masquerade* oder *complete perfection* (McRobbie 2015: 9, 12).

cc BY NC ND

Abb. 8: Lookat (2002): Kunstvermittlung im Kunsthaus Zürich, Foto: Caroline Minjolle, © Caroline Minjolle *Kunsthaus Zürich*, online unter: www.kunsthaus.ch/de/kunstvermittlung/schulen/schulklassen/ (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Ein erstes Bild irritiert durch eine von heterosexueller Perfektion abweichende Interpretation (Abb. 8). Sowohl die Perspektive als auch die Schärfe der Fotografie wirken im Vergleich zu anderen Bildern bewusster gesetzt. Hier sind die Beteiligten eines Ausstellungsgesprächs zu sehen, die Kamera ist auf die Vermittlungsperson gerichtet, die mit einem Finger auf eine Stelle in einem gerahmten Gemälde weist. Diese Person trägt ein graublaues Hemd und schwarze

CC BY NC ND

Hosen; Kleidungsstücke, die zusammen mit dem graubrauen Kurzhaarschnitt eine eher androgyne Erscheinung ergeben. Vor dieser Person knien im Vordergrund drei ebenfalls kurzhaarige Kinder mit dem Rücken zur Kamera.

Das Kind in der Mitte hat seine rechte Hand erhoben und zeigt auf wie in der Schule. Damit sind auf dieser Fotografie im Vorder- und Mittelgrund zwei Zeigetätigkeiten sichtbar, sodass das Foto von Gesten durchsetzt ist, die stark mit der konventionellen Form eines Ausstellungsgesprächs verknüpft sind. Durch die Unschärfe lässt sich die gleichfalls sichtbare Szene auf dem Gemälde, in dem nackte Kinderfiguren sowie möglicherweise ein Tier und zwei größere, erwachsene Personen in einer Landschaft mit Bäumen zu sehen sind, nur ungefähr entschlüsseln. Ungewöhnlich ist, dass beide – das zentral gesetzte Werk im Hintergrund und die Geste der Vermittlungsperson – unscharf sind. Hierdurch ist auch die Zuordnung dieser Person zu einem bestimmten Geschlecht erschwert.

So lässt sich diese Fotografie als Infragestellung von bestimmten Ansprüchen an Vermittler_innen verstehen, sowohl was die Idee betrifft, sie mögen die ausgestellte Kunst (er)klären, als auch die Vorstellung, dass sie eine eindeutige Gender-Performance abzuliefern hätten.

In einer zweiten Abbildung sind auf ersten Blick erneut beide Seiten eines Ausstellungsgesprächs – Vermittler_in und Besucher_innen – abgebildet. Allerdings steht die Kamera diesmal hinter dem Rücken der Vermittler_in und ist auf die Zuhörer_innen gerichtet (Abb. 9).

cc BY NC ND

Abb. 9: Gruppenausstellung How to Work (More for) Less (2012): Vermittlungsprojekt Kunsthalle ohne Schwellen, *Kunsthalle Basel,* Foto: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel.*

Die Schärfe liegt auf der Rückenansicht einer weiblich wirkenden Akteur_in mit weißem Poloshirt und schwarzer Hose (oder Rock) sowie Pulswärmer(n) und einem Nietengürtel, die rechts im Bild steht. Am rechten Rand des Bildes ist außerdem ein Teil einer Tischplatte mit verschiedenen kleinen Objekten zu sehen, daneben eine Art weißer Käfig im Anschnitt, den ich als Kunstwerk lese. Auf der größeren linken Hälfte der Fotografie steht dieser Person eine mehrheitlich dunkel gekleidete Gruppe von Menschen gegenüber, die jedoch von der Schärfeebene nicht ganz erfasst werden. Trotz der leichten Unschärfe ist zu erkennen, dass die Gruppenmitglieder unterschiedlich groß und alt sind – einige Gesichtsausdrücke sind als Lachen oder Schmunzeln deutbar. Die Mehrheit der Besucher_innen richtet ihre Aufmerksamkeit auf ihr Gegenüber, wodurch die Person in Rückenansicht als Vermittler_in in einer Führungssituation

CC BY NC ND

lesbar wird. Der Aufdruck auf der Rückseite ihre_s Hemdes bestätigt diese Funktion, denn darauf steht „I love Kunst“.[28] Bemerkenswert ist der Abstand zwischen Vermittler_in und Publikum, der durch die Entscheidung für eine große Blende und also geringe Schärfentiefe noch akzentuiert wird.

Durch ihre Körperhaltung scheint die vermittelnde Person diesem Abstand auch nicht unbedingt etwas entgegenzusetzen; sie hat beide Hände auf dem Tisch abgestützt, die Hüfte leicht nach rechts geschoben und die rechte Schulter etwas tiefer gestellt als die linke.

Zugleich erzeugt die Unsichtbarkeit ihre_s Gesichtsausdrucks eine nicht decodierbare Lücke an einer sonst extrem determinierenden bzw. mit Bedeutung aufgeladenen Stelle. So bleibt die Lektüre der präsentierten Kommunikation unvollständig, eine vollständige Auflösung wird den Betrachter_innen des Fotos verwehrt. Gerade durch diesen Mangel sucht der Blick weiter: Durch die Haltung der Person in Rückenansicht und den Anschnitt auf Hüfthöhe wird die Aufmerksamkeit auf den Nietengürtel gelenkt. Dieser legt sich schräg von der tieferstehenden linken Hüfte zur rechten Seite nach oben, zwei metallene Knöpfe auf den Hosen- oder Rocktaschen und weitere kleine Nieten an den Stulpen verstärken dieses Detail. Über den weißen Hemdkragen ragen braune Haarsträhnen, die zusammen mit der lässig angelehnten Pose und vor allem dem Nietengürtel besonders spitz wirken. Dieses im musealen Vermittlungskontext unübliche Styling mit Punk-Anleihen scheint auf den ersten Blick dem Auftrag, als autorisierte_r Sprecher_in

28 In der „Liebe zur Kunst“ sieht Carmen Mörsch – mit Pierre Bourdieu und Alain Darbel (2006) – eine der entscheidenden Zugangsvoraussetzungen zur Tätigkeit als Kunstvermittlerin (Mörsch 2012: 61).

CC BY NC ND

(Sturm 1996: 36f.) die Liebe zur Kunst zu verkörpern, zu widersprechen. Ein Nietengürtel, der aufgrund seiner modischen Geschichte tendenziell antibürgerliche Signale sendet, widerspricht den Durchschnittsvorstellungen von einer ordentlichen Vermittlerin.

Mit solchen Normalitätsideen wurde auch die Vermittlerin Sandra Ortmann während der *documenta 12* durch einen Beschwerdebrief über ein Nietenhalsband, das sie zu ihrer „meist strenge[n], geschlechtsneutrale[n] Kleidung in Schwarz" trug, konfrontiert (2009: 261). Ausgelöst durch dieses Schreiben (zit. bei ebd.: 262) beschäftigte sich Ortmann mit den vergeschlechtlichten Erwartungen an die Performanz und Aussagen von Kunstvermittler_innen und wie sich diesen aus einer queeren Perspektive begegnen lässt. Sie kleidete sich auf eine im Kunstkontext übliche Weise, um Diskriminierungserfahrungen wie der genannten zu entgehen und „psychisch und körperlich arbeitsfähig" zu bleiben (ebd.). So setzte sie auf eine „Sicherheit der Unsichtbarkeit",[29] die ihr den Raum für ein Queering im Sprechen über die künstlerischen Arbeiten eröffnete. Bei der Reflexion ihrer eigenen Taktik bezieht sie sich ebenfalls auf Lorenz' und Boudrys Konzept der sexuellen Arbeit und stellt dadurch diesen subkulturellen Marker in einen größeren Kontext von neoliberalen Arbeitsbedingungen. Übertragen auf das abgebildete Beispiel und im Sinne des versprochenen *reparative reading* (Sedgwick 2002) möchte ich behaupten, dass auch

29 Diese Entscheidung lässt sich mit Schaffers Ausführungen zu den Vorzügen von Unsichtbarkeit verbinden (2008), s.o. Sandra Ortmann problematisiert außerdem die Exklusivität der von ihr genutzten Strategien des Unsichtbarwerdens durch Kleidung; sie verweist darauf, dass „Hautfarbe, Akzente, Alter, Körperformen und *Body Mass* [...] wesentlich schwerer zu ‚standardisieren' [sind]" (2009: 262).

CC BY NC ND

hier – von Teilen der musealen Repräsentationskette wahrscheinlich unbeabsichtigt – eine Version von Widerstand gegenüber feminisierten Erwartungen bildlich entworfen wird. Durch Kleidungselemente und Nähe-Distanz-Verhalten[30] wird dabei eine nicht reibungslose Verständigung oder Annäherung – ja regelrecht ein Abstandhalten von der Kunst und der Vermittler_in – gezeigt. Dadurch wird der Mythos, dass aktuelle Kunstvermittlung immer und automatisch in der Lage sei, unterschiedlichste Sprachen zu beherrschen und ein unbekanntes Publikum einzubeziehen, sodass es sich der Kunst annähert, entselbstverständlicht und ein Teil der Hindernisse gezeigt, die wenigstens zeitweise mit dieser Aufgabe verbunden sind.[31] Aufbauend auf Ortmanns Schilderung lassen sich die Medialität, also die Art, wie Kunstvermittlung hier zu sehen gegeben wird, und der Look der Kunstvermittler_in als eine eigensinnige Aufführung und Repräsentationskritik auffassen, die zusammen mit weiteren widerständigen Darstellungen in der Lage wären, eine symbolische Umwertung zu erreichen.

In beiden Bildern wird durch Unschärfe eine Ambivalenz hervorgerufen, die bestimmte Erwartungen an Kunstvermittlung betrifft, nämlich Annäherung an bzw. Aufklärung über Kunst zu erzeugen. Zugleich sind die Vermittler_innen im Bild nicht vollständig identifizierbar und jedenfalls im ersten Fall nicht einfach geschlechterbinär einzuordnen. So bilden sich semantische Lücken, was gerade angesichts der fotografischen Geschichte der Identifizierung und Kategorisierung (Sekula 2003) die Wahrscheinlichkeit alternativer

30 Nähe-Distanz-Verhalten wird wissenschaftlich als Proxemik definiert (Hall 1959).

31 Carmen Mörsch hinterfragt, „warum es [in der Kunstvermittlung] eigentlich immer darum gehen muss, jemanden an etwas ‚heranzuführen' oder ‚Schwellen abzubauen'" (Mörsch 2012: 62f.).

CC BY NC ND

Lektüren öffnet. In diesen Lücken ließen sich gut und gerne die unglamourösen Seiten der Vermittlungsarbeit beherbergen, die „kleinen, langweiligen, nicht vorzeigbaren und anstrengenden Aspekte des Edukativen“, die laut Sternfeld ihren Weg in die Theoriebildung nicht finden (2010:10, eig. Übersetzung). Ebenfalls als unglamourös bezeichnet Janna Graham die Arbeitsbedingungen (2010:3); auch diese müssten zum Thema werden, ebenso wie die Aussehens- und Verhaltensnormen, die in diesem Bereich stark von Heterosexismus, Klasse und *Weiß*-sein geprägt sind.

Anschließend an die Beobachtung des Verschwindens der Kunstvermittler_innen lässt sich sagen, dass diese Abbildungen mithilfe von Unschärfen und dem Ausstellen von Nicht-Sichtbarem *das Verschwinden zeigen* und dass es mit ihnen gelingen kann, die mangelhafte Repräsentierbarkeit von Alternativen und Visionen zu problematisieren. Bedenkt man die ökonomischen, soziokulturellen sowie die pädagogischen Voraussetzungen der Unsichtbarkeit, dann lassen sich leicht Maßnahmen erfinden, sowohl um auf der Ebene der Repräsentation damit zu beginnen, Veränderung des Berufsfeldes anzustreben, als auch um damit verändernde Maßnahmen, wie beispielsweise die Diversifizierung des Kunstvermittlungspersonals, zu unterstützen.

Vorbilder und Bedingungen, um das Verschwinden zu zeigen

Als Vorbilder, die sich mit Un/Sichtbarmachung von weiblicher Sorgetätigkeit auf der einen und mit der *Whiteness* von Museumsräumen auf der anderen Seite beschäftigen,

CC BY NC ND

möchte ich das Buchprojekt *The Hidden Mother*[32] von Linda Fregni Nagler (2013) ins Spiel bringen, ebenso wie die Arbeit *A Short Video About Tate Modern* (2003, 2005) von Emma Wolukau-Wanambwa. In beiden Fällen wird die systematische Unsichtbarmachung von Akteur_innen der Sorge und Reproduktion thematisiert und konterkariert. Für Fregni Naglers Archivarbeit hat sie 1002 Studioporträts von Kleinkindern aus der Anfangszeit der Fotografie gesammelt (Abb. 10). Um trotz langer Belichtungszeiten scharfe Aufnahmen zu erhalten, war es erforderlich, die Kinder vor der Kamera stillzuhalten. Ein Elternteil, meist die Mutter, diente hierbei als Hilfskonstruktion, die jedoch selbst nicht ablenken sollten vom „zentralen Sujet" der Abbildung (Mackbooks 2013).

Abb. 10: Linda Fregni Nagler (2013: 184f.): The Hidden Mother, London: Mackbooks, © Linda Fregni Nagler.

32 Danke an Nanne Buurman für den Hinweis.

cc BY NC ND

Also entstanden verschiedene Inszenierungsvarianten, um unsichtbar präsent zu sein: Zum Beispiel versteckte sich das Elternteil unter einem dunklen Tuch, um dem Kind eine Sitzgelegenheit zu bieten, oder aus dem Off wurde nur eine haltende Hand ins Bild gestreckt:

> [...] Fregni Nagler hat Bilder gesammelt, die eine bestimmte Geste wiederholen – die Negation des Elternteils im Interesse der Lesbarkeit des Kindes. Die verschiedenen Themen, die unter der Oberfläche ihrer Sammlung sprudeln, vereinen sich durch das einzigartige Prinzip der Auslöschung – als ob diese Geste über die Natur der Elternschaft selbst sprechen würde, oder über den Platz der Frau in einer patriarchalen Gesellschaft, wo sie dargestellt wird ohne eine eigene Identität. (Mackbooks 2013, eig. Übersetzung)

Während die kritische Bedeutung in diesem Projekt erst in der Sammlung aus historischer Distanz zugespitzt wird, stellt die Videoarbeit von Wolukau-Wanambwa eine zeitnahe Antwort auf eine Erfahrung mit strukturellen, rassistischen Ausschlüssen in einer Kunstinstitution dar. Während einer Konferenz in der Tate Modern, zu der sie 2003 als einzige Schwarze Künstlerin eingeladen war, begegnete sie anderen Schwarzen Menschen, die dort direkt neben dem Konferenzraum in der Küche arbeiteten. Diese wunderten sich über Wolukau-Wanambwas Part als aktive Teilnehmerin des Kunstbetriebs.

CC BY NC ND

Abb. 11: Emma Wolukau-Wanambwa: A Short Video About Tate Modern (2003, 2005), still, London, © Emma Wolukau-Wanambwa, Portfolio online unter: www.wolukau-wanambwa.net (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Die Künstlerin erarbeitete während der Dauer der Tagung vor Ort eine Videoarbeit, in der sie zunächst vor einer weißen Wand stehend über dieses Ereignis erzählt. Im Anschluss ist eine Totale von einer Seite des Konferenzraumes zu sehen, ebenfalls eine weiße Wand, vor der die Künstlerin steht, diesmal allerdings verdeckt durch ein übergroßes weißes Blatt Papier, aus dem zwei Löcher für die Augen ausgeschnitten sind; nur die Unterschenkel von Wolukau-Wanambwa sind sichtbar (Abb. 11). Diese Einstellung erzeugt ambivalente Gefühle, da die offensichtliche Inszenierung von Unsichtbarkeit einerseits absurd und komisch wirkt, andererseits erscheint sie bedrohlich, da die körperbedeckende, anonymisierende Papiermaske die Künstlerin einschließt und festhält und zudem an die Kutten des Ku-Klux-Klans erinnert.

BY NC ND

Um solche Arbeit am Bildrepertoire zu leisten, bedarf es zusätzlicher Ressourcen, vor allem in Form von bezahlter Zeit für Reflexion, Qualifikation und die konzeptionelle und kreative Arbeit an den Repräsentationen (maiz 2014)! Solange diese Mittel nicht bereitstehen, ließe sich mit einer kompletten Verweigerung von visuellen und anderen Repräsentationen der Kunstvermittlungsarbeit sicher Eindruck machen. Repräsentation bestreiken, um Repräsentation zu verändern, das wäre ein Schritt auf dem Weg zu den notwendigen Reparaturmaßnahmen, um als Kunstvermittler_in nicht dermaßen regiert zu werden.

CC BY NC ND

Bibliografie

Beyer, Susanne/von Festenberg, Nikolaus et al. (2003): Nobel statt Nabel, in: Der Spiegel (28), S. 124 – 137.

Biesta, Gert (2012): Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher, in: Phenomenology & Practice 6(2), S. 35 – 49.

Böhringer, Hannes (2014): Die Lässigkeit der Eleganz. Über das Gelingen oder die Vollendung der Anstrengung in Leichtigkeit, in: LI Lettre International (105) Sommer, online unter: https://www.lettre.de/print/12950 (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Boudry, Pauline/Kuster, Brigitta/Lorenz, Renate (Hrsg.) (2004): Reproduktionskonten fälschen! Heterosexualität, Arbeit & Zuhause, Berlin: b_books.

Bourdieu, Pierre/Darbel Alain (2006): Die Liebe zur Kunst, Konstanz: UVK.

Dalton, Pen (2001): The Gendering of Art Education, Buckingham: Open University Press.

Degele, Nina (2004): Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Fregni Nagler, Linda (2013): The Hidden Mother, London: Mackbooks.

Frevert, Ute (1979): Vom Klavier zur Schreibmaschine: Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik, in: Annette Kuhn/Gerhard Schneider (Hrsg.), Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel. Fachwissenschaftliche

cc BY NC ND

und fachdidaktische Studien zur Geschichte der Frauen (=Frauen in der Geschichte, Band 1), Düsseldorf: Schwann, S. 82–112.

Fürstenberg, Stephan/John, Jennifer (2011): Repräsentationskritik als ein Zeigen auf das Zeigende. Beobachtungen zur Darstellung von Kunstvermittlung, in: Angelika Bartl et al. (Hrsg.), Sehen–Macht–Wissen. ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung, Bielefeld: transcript, S. 175–186.

Fürstenberg, Stephan/Lüth, Nanna/microsillons (Desvoignes, Olivier/Guarino-Huet, Marianne) (Hrsg.) (2013): Kunstvermittlung zeigen – über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit, in: Art Education Research 7, Zürich: Institute for Art Education, online unter: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/no-7/ (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Gehring, Robert A. (2008): Einführung ins Urheberrecht. Eine kurze Geschichte, in: Valie Djordjevic et al. (Hrsg.), Urheberrecht im Alltag, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 239–251.

Gildemeister, Regine/Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hrsg.), TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie, Freiburg i.B.: Kore, S. 201–254.

Graham, Janna (2010): Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines, in: Fuse Magazine (1) April, online unter: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0303.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

CC BY NC ND

Hall, Edward T. (1959): The Silent Language, New York: Doubleday.

Hall, Stuart (2004): Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften, Hamburg: Argument Verlag.

Heite, Catrin (2009): Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen, in: Edith Glaser/Sabine Andresen (Hrsg.), Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte (=Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 5), Opladen: Barbara Budrich, S. 49–59.

Kirschning, Antje (2011): Gender to go: Zur Relevanz und Akzeptanz von Gender-Themen und -Kompetenzen an der Alice Salomon Hochschule, Berlin: Alice Salomon Hochschule.

Kletchka, Dana Carlisle (2006): Women's Work: The Gendered Discourses of Art Museum Education, in: Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education 1(7), online unter: http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol2006/iss1/7/ (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Kletchka, Dana Carlisle (2010): Nice Girls, Left-Wing Ladies, and Merry Bands. A New Generation of Art Museum Educators in the 1970s, Diss., Pennsylvania: PennState, S. 10f., online unter: https://etda.libraries.psu.edu/catalog/11413 (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Klinger, Sabine (2015): Das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen, in: Gender 7(1), S. 113–128, online unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-444681 (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

CC BY NC ND

Krais, Beate (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt, in: Gunter Gebauer/Christoph Wulf (Hrsg.), Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 208–250.

Kühne, Anja (2015): Frauen und Männer in der Wissenschaft. Brillanz hat ein Geschlecht, in: Tagesspiegel vom 16.01.2015, online unter: www.tagesspiegel.de/wissen/frauen-und-maenner-in-der-wissenschaft-brillanz-hat-ein-geschlecht/11235988.html (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Landkammer, Nora (2009): Rollen Fallen. Für Kunstvermittlerinnen vorgesehene Rollen, ihre Gender-Codierung und die Frage, welcher taktische Umgang möglich ist, in: Carmen Mörsch und das Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin: diaphanes, S. 147–158.

Leslie, Sarah-Jane/Cimpian, Andrei/Meyer, Meredith/Freeland, Edward (2015): Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines, in: Science 347(6219), S. 262–265, online unter: http://science.sciencemag.org/content/347/6219/262 (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Lindenhayn, Nils/Sties, Nora (2013): Was Marker machen. Versuch über die Materialität soziokultureller Differenzierung, in: Eva Bonn/Christian Knöppler/Miguel Souza (Hrsg.), Was machen Marker? Logik, Materialität und Politik von Differenzierungsprozessen, Bielefeld: transcript.

Mackbooks (2013): Kurzbeschreibung des Buchs Fregni Nagler, online unter: www.mackbooks.co.uk/books/1006-The-Hidden-Mother.html (letzter Zugriff: 28.08.2017).

CC BY NC ND

maiz (2014) (Hrsg.): FAMME – Berufsbilder_Konstruktion und Dekonstruktion, Linz, online unter: www.maiz.at/sites/default/files/images/layout-maiz-famme_begleitbroschuere.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Maruani, Margaret/Nicole-Drancourt, Chantal (1989): Au labeur des dames, Paris: Syros/Alternatives.

McRobbie, Angela (2015): Notes on the Perfect, in: Australian Feminist Studies 83(30), S. 3–20.

Mennel, Birgit/Salzmann, Andrea (2007): Brigitta Kuster und Renate Lorenz: Sexuell Arbeiten. Eine queere Perspektive auf Arbeit und prekäres Leben (Buchbesprechung), online unter: www.grundrisse.net/buchbesprechungen/brigitta_kuster_und_renate_lorenz.htm (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Mörsch, Carmen (1997): 100 Tage Sprechen, Abschlussarbeit am Institut für Kunst im Kontext 45, Berlin: Hochschule der Künste Berlin, online unter: www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Mörsch, Carmen (2011): Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik, in: Nanna Lüth/Sabine Himmelsbach (Hrsg.), medien kunst vermitteln, Berlin: Revolver, S. 19–31.

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Pra-xis innerhalb des *educational turn in curating*, in: Beatrice Jaschke / Nora Sternfeld / Institute for Art Education ZHdK (Hrsg.), *educational turn*. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia + Kant, S. 55–78.

Mörsch, Carmen (2013): Arbeitsbedingungen in der Kulturvermittlung, in: Dies. /Anna Chrusciel (Hrsg.), Zeit

CC BY NC ND

für Vermittlung, Zürich: Institute for Art Education ZHdK und Pro Helvetia, online unter, www.kulturvermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_7_2.pdf (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Newberger Goldstein, Rebecca (2016): Das Drama der begabten Frau, in: Süddeutsche Zeitung vom 13. 01. 2016, online unter: www.sueddeutsche.de/bildung/geschlechterdebatte-das-drama-der-begabten-frau-1.2814549 (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Ortmann, Sandra (2009): „Das hätten Sie uns doch gleich sagen können, dass der Künstler schwul ist". Queere Aspekte der Kunstvermittlung auf der documenta 12, in: Carmen Mörsch und das Forschungsteam der documenta 12 (Hrsg.), Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich/Berlin: diaphanes, S. 257–277.

Osel, Johann (2015): Über kurz oder lang. Was dürfen Jugendliche im Unterricht tra-gen?, in: Süddeutsche Zeitung vom 11.07.2015, online unter: www.sueddeutsche.de/bildung/schulkleidung-ueber-kurz-oder-lang-1.2560066 (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse, Bielefeld: transcript.

Puar, Jasbir (2012): Coda: The Cost of Getting Better. Suicide, Sensation, Switchpoints, in: GLQ. A Journal of Lesbian and Gay Studies 18(1), S.149–158.

Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, Frankfurt a.M.: GEW, Hauptvorstand, Vorstandsbereich Frauenpolitik.

CC BY NC ND

Rössel Jörg (2012): Gibt es in der Schweiz soziale Schichten?, in: Swiss Journal of Sociology 38(1), S. 99 – 124.

Schade Sigrid/Wenk Silke (2005): Strategien des „Zu-Sehen-Gebens“: Geschlechterpositionen in Kunst und Kunstgeschichte, in: Hadumod Bussmann/Renate Hof (Hrsg.), Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch, Stuttgart: Kröner, S. 145 – 184.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript.

Schulz, Isabell/Burmeier, Christel (1989): Zwischen Atelier, Schreibtisch und Museum, in: Ines Lindner/Sigrid Schade/Silke Wenk/Gabriele Werner (Hrsg.): Blickwechsel. Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit in Kunst und Kunstgeschichte, Berlin: Reimer, S. 169 – 174.

Sedgwick, Eve K. (2002): Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You’re so Paranoid, You Probably Think this Essay Is About You, in: Dies., Touching Feeling. Affect, Pedagogy, Performativity, Durham: Duke University Press, S. 123 –151, online unter: https://sydney.edu.au/arts/slam/downloads/documents/novel_studies/3_Sedgwick.pdf (letzter Zugriff: 28. 08. 2017).

Sekula, Allan (2003): Der Körper und das Archiv, in: Herta Wolf (Hrsg.), unter Mitarbeit von Susanne Holschbach et al., Diskurse der Fotografie (=Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters, Band 2), Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 269 – 334.

Settele, Bernadett (2010): Performing the Vermittler_in, in: Art Education Research (2), S. 1–12, online unter: https://intern.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/ejour-

cc BY NC ND

nal/no_2/Art_Education_Research_1_2__Settele.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen, in: Christian Kravagna (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur, Berlin: Edition ID-Archiv.

Sternfeld, Nora (2009): Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault, Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora (2010): Unglamourous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?, in: e-flux 3(14), online unter: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888125.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Sturm, Eva (1995): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst, Berlin: Reimer.

Sturm, Eva (2001): In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten, in: Kulturrisse 2(1), S. 11–15, online unter: http://eipcp.net/transversal/0102/sturm/de/print (letzter Zugriff: 28.08.2017).

Van Rooijen, Jeroen: Dresscode für Pädagogen. So sollten sich Lehrer kleiden (Dresscode for pedagogues. *How teachers ought to dress*), in: *Neue Zürcher Zeitung*, 20.11.2014, online: www.nzz.ch/gesellschaft/lebensart/stil/so-sollten-sich-lehrer-kleiden-1.18428872 (last access: 28.08.2017).

Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit, in: Magazin erwachsenenbildung.at (0) Februar, online unter: www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf (letzter Zugriff: 28.08.2017).

CC BY NC ND

Wegner, Nora (2010): Besucherforschung und Evaluation in Museen, in: Patrick Glogner/Patrick Föhl (Hrsg.), Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97–152.

Wolf, Naomi (1991): The Beauty Myth. How Images of Beauty Are Used Against Women. London: William Morrow Company.

cc BY NC ND

Reparative Measures for not Being Governed Quite so Much.

Looks of Mediation, Gender Performance and Sexual Work in Art Education

Nanna Lüth

In the following, I would like examine how the feminisation and precarisation of the activity of art education are given to be seen in the materials of the Swiss museums of contemporary art that we looked at in the framework of the *Representing Art Education – Kunstvermittlung zeigen* research project. In doing so, I refer to the international structuring and neoliberal characteristics of this activity. Although art educators often complain about these aspects, this has not resulted in the creation of long-term, collective initiatives that would be suited to improve these structures and conditions.[1]

1 The protests against bad working conditions in this area in Europe that I know of have disregarded queer-feminist perspectives and thus decisive factors of the field (Graham 2010).

CC BY NC ND

These observations and the resulting need for action to improve the situation, with respect to a critical approach to education,[2] is decisively shaped by the contrast between rare, male-coded and more common, female-coded educators in the corpus of materials, as well as the observation of an unusual absence of educational staff in representations of educational activities. At the same time, in line with the queer theoretician Eve Sedgwick (2002), I take a reparative perspective, aiming to set into motion perceptions and forms of representation that are conducive to the (visual) reflexivity and the status of current art education. Against the background of my own work experience as an art educator, I understand myself, in my researching position, as acting in solidarity with and with a bias towards the colleagues who move in the "embattled terrain" (Sternfeld 2010: 5) of art education. At the same time, I see it as my duty to also articulate criticism, in the sense of a permanent questioning of the *Zurichtungsweisen* (ways of tailoring), normalisations and exclusions in my own field. However, I do so with a view to opportunities for action that can result from such a sceptical perspective. I aim, in line with Michel Foucault, to see representations as instruments of government, and to outline critical counter-measures (2007).

Materials and method of Kunstvermittlung zeigen

In the framework of the *Kunstvermittlung zeigen* research cooperation, the research team, composed of Stephan Fürstenberg, microsillons (Olivier Desvoignes and Marianne

2 In line with Michel Foucault (2007: 45), critique can be defined as "the art of not being governed quite so much".

BY NC ND

Guarino-Huet) and me, collected materials from 32 museums and galleries of contemporary art in Switzerland and Liechtenstein. The corpus of materials for the study encompasses 712 documents with about 2,000 images from a period of seven years, including flyers, brochures, books and websites about art education.[3] Our analyses concentrated on the visual material, which mainly consisted of photographs that were digitised and cut out from the representations of the art education departments. Following the principles of Eva Sturm (2001), we assumed that there were mixed representation processes in which contradicting interests overlap. From a perspective critical of representation, the images that are published by education departments are not considered to be neutral, direct or purely documentary. This poses the challenge of making implicit models, presuppositions, exclusions and standardisations of representations explicit, and of putting them into historical, empirical and theoretical contexts.

After having thoroughly sifted through the details in the overview, the research team analysed the material from three complementary perspectives that concentrated on the portrayal of people, spatial structure and the role of art in the images (Fürstenberg et al. 2013). We initially aimed to recognise routinely repeated, missing or noticeably solitary visual messages, and to subject the pool of images to an analysis of the balance of power that thus manifested itself.[4]

3 Also see Fürstenberg et al. 2013, as well as the texts by microsillons, and by Carmen Mörsch and Stephan Fürstenberg in this volume.

4 "Our analysis of representation materials is guided by the thought of examining the balance of power, such as it is manifested in the patterns of representation and institutional routines of giving food for the eyes. The constant repetition of certain ways of representation develops potent effects, because specific

CC BY NC ND

After having repeatedly looked through the material, all of the researchers involved noticed, despite their differing focuses of observation, that the images mainly showed exhibition visitors of or participants in the educational offering. However, the educational staff quite often remained invisible. Towards the end of the project term, we held a discussion in Biel with the players of the educational departments who had provided the material to discuss the research results before the first publication. The debate aimed to differentiate and validate the findings (ibid: 3).

In the contribution below, I once again take this visual material as a starting point. It only exceptionally depicts art education by means of media (e.g. audio guides or computer games).[5] This rare occurrence supports my own experience with institutional art education, for which the central form of production has, so far, been personal education, i.e. a talk or workshop with visitors. Compared to the work of curators, for whom the realisation of an exhibition usually results in the installation in a given space, art educators tend to use space in a more performative and communicative way. Given the financing by external donor institutions and programmes, and the reporting duty associated with it, this process-oriented and short-term production of talks, situations and workshops is particularly dependent on evidence through documentary photographs. One reason for the non-representation of art educators in the photographs of art education is the lack of human resources, which means that the documentation of the learning scenarios has to be done

(introductory) pictures, meaning and positions of subjects can be both designed and established, as well as shifted in connection with art education." (Fürstenberg et al. 2013)

5 See the text by microsillons in this volume.

CC BY NC ND

by the art educators themselves, while simultaneously being engaged in the production of the scenarios and their pedagogical accompaniment. Incidentally, this simultaneity and double role also account for a difficult and quite stressful situation when forms of reflective documentation are to be established.[6]

Ambivalences of making educators visible and invisible

In the course of the research within the *Kunstvermittlung zeigen* project, it quickly became clear that only a small share of the documented guided tour and workshop situations showed educational staff.[7] Four fifths of the 770 photographs showing educational situations do not feature art educators. I would like to shed more light on this fact. In line with Johanna Schaffer (2008), I will do so by starting with a critical understanding of the way in which being made visible serves to gain political recognition and empowerment. Since the 1960s in particular, the invisibility of certain social groups of people in the media or in institutions symbolises injustice and a lack of public recognition. As a result, political movements that commit themselves to Black people, feminist or queer civil rights are repeatedly accompanied by campaigns which produce new images, demanding presence and recognition. It is mainly repeated

6 See Fürstenberg et al. 2013:6 and my text Learning to document in this volume.

7 The nearly complete absence of people who represent the curatorial programme on pictures of exhibitions indeed corresponds to the professional self-image of the creators of exhibitions (see the text by microsillons in this volume).

CC BY NC ND

pictures that are considered effective on an individual and societal level; they form "regimes of representation" (Hall 2004: 115). I will continue this debate by taking a differentiated look at unnoticed (groups of) people when they are becoming visible. On the one hand, I still think that it is potent to represent and perceive minorised subjects, while on the other hand I will discuss disadvantageous forms of visibility. The latter includes stereotypical representations and detrimental visibility. A general problem lies in the fact that whether somebody is noticed depends on pre-existing paradigms of representation. Not only can no representation be read without reference to pre-existing images, but the reference to a field of visibility also affirms the pre-existing frame, in the words of Kaja Silverman, "*das Vor-gesehene*" (what is „given-to-be-seen") (1996: 221).

Inasmuch as I aim to reflect practices of representation and perception, and that good reasons for and effects of invisibility are also conceivable in the field of institutionalised art education, I will use parts of the pool of materials to have a general look at who or what is made visible or invisible and how this is done. With these considerations, I aim to find out which gender patterns and differences are symbolised herein and what significance the educators have in their working context. In doing so, I consider gender in an intersectional way. On the basis of the reservations mentioned above against a principal euphoria about a plus of visual presence, I concentrate on "being more attentive *to the forms of representation*, much more attentive than to their quantities" (Schaffer 2008: 23).

BY NC ND

Carriers of differences. Or: who and what does in fact disappear?

In order to thus judge the observed disappearance in a differentiated way, I will analyse which forms of representation are actually realised – in 159 photographs, i.e. the remaining fifth of photographed workshop and guided tour settings – and *what* therefore vanishes from the pictures. In order to do this, I will take a closer look at the "physical, linguistic and material symbols and carriers of differences [...] that fundamentally have a material and semiotic dimension" (Lindenhayn/Sties 2013:12) – so-called "markers", i.e. clothing, physique, and body language of the educators that are given-to-be-seen in the photographs. Calling these elements markers aims to make them tangible as carriers of socio-cultural differentiations. Without visible or material symbols, such differentiations would neither have a noticeable reference point, nor could they be communicated. Markers identify differences between majorised and minorised people and support the attributions of "normal" and "not normal" (ibid:16). The marking of people is more or less intensive and can be influenced more or less easily. Nils Lindenhayn and Nora Sties (ibid:11f.), who discuss this term coined by George Spencer Brown, differentiate the levels of

> conscious and self-chosen performance (e.g. outfit, hairstyle, way of speaking), [...] embodied difference (insignia of gender affiliation, skin colour, physical anomalies [or characteristics]) [and] forcibly allocated [...] markers [...] (identity card, school uniform, yellow stain/ring/star).

CC BY NC ND

Given the serious effects of forcibly allocated markers in particular, it remains an open question as to whether it is tenable to equate the different groups of markers.

Beauty and profession

The degree of freedom that individuals have when choosing their looks and behaviour is to be assessed as relative, given the governmental practices of subjectivation, notably in the professional environment. In Swiss and German schools, for example, for about ten years there has been an increasing debate on the admissibility of certain outfits which have been regulated by self-commitment and fashion advice (Beyer/von Festenberg 2003:124–137; Osel 2015; van Rooijen 2014). In this process, gender-specific body, behaviour and fashion norms for pedagogues are voted on and fixed among teaching staff. However, in most cases the students are granted more freedom, which is usually linked to the assertion that clothing is a medium of personality development. The standards that are negotiated and reproduced in this process are gender-coded and sexually charged: in terms of female fashion, there are extensive reports on crop tops and the covering of different body parts. The fashion of male teenagers is covered less intensively; when it is discussed, the debate is also about insufficient covering, but in their case because of low-rise trousers. However, these are presented not so much as sexualised outfits but rather as a sign of protest or neglect. The fact that the press does not consider personality development with regard to teachers suggests that their *Schönheitshandeln* (beautification practice, Degele 2004) is entangled in a professional exchange. Because of their exposition, they are

CC BY NC ND

subject to more rigorous observation by their colleagues and students; the articles talk about body and clothing regulations which illustrate their generational specificity. Thus the increased demand for fashion know-how and looks that have become natural for the younger generation are being transferred to an older generation of teachers who have grown up with different standards.[8]

The communication scientist Angela McRobbie presents the pressure of adaptation by the "fashion beauty complex",[9] in particular for (young) women, as a counter-movement motivated by patriarchy against contemporary demands of autonomy by women:

> The power of patriarchy could be both fine-tuned and finessed by delegating authority over women to a field from which masculine domination appeared to be completely absent and instead where women self-regulated through a vocabulary of choice. (McRobbie 2015:10)

This training of the female body to use standardised beauty techniques prepares young women from the working class for a number of jobs that particularly value grooming and appearance: "beauty therapists, nail technicians or as personal assistants" (ibid:6). In line with Jasbir Puar, she puts these "heightened demands of bodily capacity" into a contemporary, neoliberal context (Puar 2012:149, quoted from McRobbie 2015:6). McRobbie goes into more detail:

> Such control could be achieved precisely through the illusion of investing in the body beautiful as a perso-

8 The fact that too much sexiness among teachers is not discussed is due to both the fact that young teachers are ignored and that older objects of desire are inconceivable.

9 With this term McRobbie refers to Wolf 1991.

CC BY NC ND

> nal choice, and that such activities are pursued, not for the sake of male approval but for recognition within the terms laid out by the fashion-beauty-complex itself, and thus also for other women's approval. The irony here is that in complying with these demands, the Lacanian requirement that women per se give visual pleasure to men, is simultaneously fulfilled. (2015:10)

Gender performance and related projections in the field of art education

The daily expectations with which art educators are confronted because of a job image at the interface of verbal and non-verbal communication that is characterised by feminine soft skills are also closely linked to body and gender norms. The audience is rarely aware of these expectations. Usually, they are only explicitly stated when a dissonance takes place between what is expected and what the art educator embodies, says and does.

In her reflection on the work as an art educator at the *documenta 10*, Carmen Mörsch wrote in 1997 that "there [was] hardly a female role cliché" which was not applied to her during *100 Tage Sprechen* (100 days of talking) (1997). In her text, she pinpoints these projections to: "representative of the 'documenta as such'", "ring girl and party gag", "tamer", "charlatan" or "canvasser", "leisure animator", "guide", "angel of annunciation", or "fairy godmother", "sisterly accomplice" and "nurse", "solo entertainer, specialist [...] or also prostitute", "mirror [or] traitor". In the course of the 100 days – besides distancing herself through her action research – she increasingly developed a tactic of staging herself and introducing herself "as an 'oeuvre' into the guided tours"

cc BY NC ND

(ibid: 51). In doing so, she aimed to "make it impossible to project female role clichés or to at least offer a rough projection surface on which the images were distorted" (ibid.).

Some years later, and after some more rounds in the discourse on art education, Bernadett Settele takes these social norms more seriously, with Judith Butler as a starting point: "Educators, as subjects and as service providers, come into conflict with existing norms when they do not fulfil the categories and are *painfully* measured by their gender, their origin, their mastery of *Kunstsprech* (artspeak)." (Settele 2010: 4) To be on display as an educator, which Settele also discusses, simultaneously demands a normalised performance of gender. An ambivalent gender performance can, in return, even complicate the readability and recognition as an art educator. Or, as formulated by art educator Nora Landkammer:

> If we adopt Judith Butler's view of gender as a series of performative acts, then the question must be how (female) gallery educators play their role within this conflictive terrain and the historically given possibilities, how they can fall outside of the role, and which pitfalls await in the process. Ultimately, performing prevailing gender roles is, according to Judith Butler, 'a project which has cultural survival as its end'. (Landkammer 2009: 140)

Looks of mediation

Looking at the material it is obvious that the female-coded mediators generally appear a bit older, make an impression of being well groomed, and correspond to the common idea of *white*, bourgeois (Rössel 2012: 106) femininity (see Fürstenberg 2013: 4). Two dress styles predominate: one can be designated

CC BY NC ND

as serious or elegant (the prevailing colour is black, it is characterised by a slender silhouette, typical articles of clothing are women's blazers, knee-length skirts or formal trousers, scarves); the second, more common style looks casual (pictures often show T-shirts with a round neckline or loose blouses, sometimes jackets, plus trousers). Both styles – presumably at summer temperatures – also allow bare shoulders. However, they do not permit tank tops or low necklines. Image 7, which is analysed below, shows an exemplary lineup of primarily the first variation. Given the rarity of educational staff in the pictures and in line with my interest in the representation of genders, I have compared the number of mediators read as male, which is 53 (i.e. half of the number of mediators that can be read as female), with the self-portrayals of educational teams on the websites.

In view of the male professionals mentioned on the institutional websites, male-coded educational staff are represented relatively often and in a different way. Differences exist mainly with regard to dress styles, physique and body language. Male-coded clothing can also be differentiated into casual and formal styles. It is striking that even in pictures with the more respectable outfit, comprising shirt and suit jacket, ties are not depicted, and that the outfits, in contrast to the feminine styles, can never be called elegant. Moreover, the casual style of the male mediators apparently allows more individual decisions, e.g. when the male mediator wears a big, striped bow tie, a ponytail, a cap or a woolen vest. This fancier representation of male players can be linked to artistic myths, such as non-conformance and uniqueness that are traditionally very much appreciated in the field of art.[10]

10 For further information see Schade/Wenk (2005).

cc BY NC ND

Role play: Artist/educator

A photo series which can be used to thematise and reflect the gendered role allocation was provided by the *Kunsthalle Basel*. It shows two people who I read as mediators because they are placed vis-à-vis a group of visitors (image 1).

Image 1: Group exhibition *How to Work (More for) Less* (2012): Art education project art galery without obstacles, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel.*

The group of visitors includes a person in a wheelchair; some other visitors have an appearance that is typical of people with Down's syndrome. Besides these aspects, it is mainly the clothing and body language of the educational duo that catches the eye. The masculine mediator is wearing a white lab coat over red trousers and a T-shirt, together with a hat, glasses and loafers (images 1 and 2). In comparison to the people grouped around him, these articles of clothing cover quite large parts of the body. The feminine mediator,

cc BY NC ND

in contrast, is wearing a green, sleeveless shirt and tight jeans, with open toe sandals. I will refer to them as "male painter" and "female mediator" and "he" and "she" below.

Image 2: Group exhibition *How to Work (More for) Less* (2012): Art education project art galery without obstacles, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

The body language of the two also contrasts considerably; in the two photos from the series (images 1 and 2) the female mediator stands with her hands on her hips and in doing so inclines her head and even the upper part of her body towards the museum guests standing and sitting in front of her. Her body looks upright and slightly tense; the female educator takes up a posture of expectation. The posture of the male painter is turned less towards the audience in these photographs. In the second photo depicted here, in particular, his gaze is oriented towards the (art) object on the floor and his hands are in his coat pockets. The posture also appears upright, but more relaxed than that of the female educator. He seems to be less geared towards catching

cc BY NC ND

attention or wanting to initiate a conversation. Because of the differing body language of the two, most members of the group are looking at the female mediator in the first picture. In a third picture in the series, which also shows the two next to each other (image 3), this stronger attention for the female educator is confirmed.

Image 3: Group exhibition *How to Work (More for) Less* (2012): Art education project art galery without obstacles, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

Their poses and the reactions to them thus correspond to the communicative and representative tasks that are, in general, intended for an educator. In one image, also part of the series, the male painter is portrayed to actively stage himself (image 4).

CC BY NC ND

Image 4: Group exhibition *How to Work (More for) Less* (2012): Art education project art galery without obstacles, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

His pose in this picture is unusual. He is stretching his hands away from his body to the sides, holding two big paintbrushes in his hands and using them to prop his hands on his hips. The handles of the paintbrushes are hooked into the pockets of the overalls, which are covered in paint. With this gesture he takes up space, but he is still directing the observer's gaze towards the blurred person depicted on the right-hand side of the picture. The suspended display of the lab coat and the brushes confirms his staging as a painter, who is obviously communicating something in a team with the female educator. When taking another look at the first picture in the series, we notice the easel on the right-hand side of the photo, between the male painter and the female educator, which is being presented to the group. This easel, which might be assigned to the painter as professional equipment, just

cc BY NC ND

like the paintbrushes and the white coat, thus legitimises the eccentric appearance of the masculine protagonist in the classical white exhibition room, the White Cube. His appearance as an artist redefines the exhibition room as an artist's workshop. If we assume that his task is to talk about something being exhibited on the easel, more specifically about his own artistic work, then his talk differs fundamentally from the one of a female educator, who talks about the art of other people.

This task sharing is linked to differing legitimisations. One of them is founded on production and authorship and thus individual knowledge (that cannot be denied), the other one rather relies on appropriation and connoisseurship (it can be measured in current discourse and disputed). These different legitimisations can, according to Sarah-Jane Leslie and Andrei Cimpian for the US-American context in 2015, be linked to "field-specific abilities beliefs" (2015: 262), for example the cult of the genius. These beliefs characterise different subject cultures and leave their mark on the social structure of its representatives. The journalist Rebecca Newberger Goldstein summarises their results on ideas of innate "brilliance" (Kühne 2015) as follows: "[...] what Cimpian and Leslie found is that the more that success within a field was seen as a function of sheer intellectual firepower, with words such as "gifted" and "genius" not uncommon, the fewer the women" (Newberger Goldstein 2016).

The same prejudice of a lack of "innate mental talent" is also applied to African-Americans, who are also "underrepresented in the disciplines where it is believed that giftedness is decisive for success in the field, in particular in philosophy and mathematics" (Kühne 2015). In the face of the persistent idea of artistic genius in the fine arts, the continuing

CC BY NC ND

professional discrimination against female artists can partly be explained by the genius-oriented subject culture in the art system. The two roles in the pictures correspond to the modern order of genders that divides labour into production and reproduction/distribution of knowledge.[11]

Poses of *Für/Sorge* (Care) ...

Seen as a whole, the body language of the art mediators in the pictures of gallery education is also structured in a binary way. Educators with a feminine appearance keep their feet close together or lean or turn towards the people facing them. They use no vertical gestures to point at things. 19 percent of the female educators are sitting on the floor, whereas only 8 percent of the male educators represented are doing so. This position is convenient on the one hand because no additional seats have to be brought into the exhibition room. On the other hand, in the European context, it constitutes a compromise or disparagement for adults.

11 The higher value that is placed on cultural production and its producers, in comparison with reproduction, corresponds to a French tradition that formed the basis of the *Urheber_innenrecht* (right of the author), e.g. in Switzerland and Germany. "At the end of the eighteenth century, there were two *Urheberrechtskonzeptionen* (concepts of authorship/copyright), that differed fundamentally in their principles. The copyright regulations that had been developed in Anglo-American law took the public interest in the production and distribution of science as a starting point for an exclusive right of copying works that was limited in time and scope. The model of continental Europe, the French model [the so-called *droit d'auteur*], however, took the creator and his personal rights as a starting point. The German-speaking countries, because of the historical development after the conquest of Napoleon's army, used the French model as a reference." (Gehring 2008: 242)

cc BY NC ND

For early childhood pedagogues, the advantage of making oneself comfortable on the floor is to move to a level where they are nearly at eye level with the children.[12] This movement towards the children is often equated with paying attention to their interests and needs. Another typical pose of child educators found in the pool of pictures from the galleries is their integration into a ring-a-ring o'roses. The adult leaders of ring-a-ring o'roses in the picture material here can exclusively be read as women (see image 5).

Image 5: Trimester Programme (2007): *Kinder- und Familien, Kunstmuseum Liechtenstein*, © *Kunstmuseum Liechtenstein*, with thanks to Kunstmuseum Liechtenstein.

Both forms of body representation – sitting on the floor and participating in a ring-a-ring o'roses – are associated to the image of the educator in a kindergarten or nursery, which

12 Our thesis of loss of status therefore at first triggered scepticism at the meeting in Biel with representatives of some art education departments. See above under *Materials and method of "Kunstvermittlung zeigen"*.

CC BY NC ND

as a paradigm refers to the feminised obligation of care, but paradoxically not of education (Dalton 2001).

The photographs shown, from the *Kunstmuseum Liechtenstein* (image 5), show such a ring-a-ring o'roses, or rather part of it: three children and an adult who hold hands and circle around a big, brown sphere. Their tops are striking because of their strongly contrasting colours: yellow, red, orange and turquoise. Right at the last moment before the picture is taken, the adult and the child holding her left hand look into the camera and smile (the head of the child in the yellow shirt also seems to want to turn in the direction of the camera but only succeeds partly because of the tug of the ring-a-ring o'roses). In form and content, this photograph thus combines elements that are often used in the representation of early childhood education. A geometric basic form and clear, bright colours are typical of the visual language of nurseries and similar institutions. They also often present smiling faces and play. In these pictures the female art educator is thus instead associated with acts that are motivated by caring for young people, which, in art, are positioned and arranged quite far away from, if not opposite, caring for art. In the logic of the art system, art educators who are pictured with such a habitus, including professional clothing, win no field-specific recognition for this specific look and the activities represented.

cc BY NC ND

... and other *tasteful appearances*

An alternative habitus, which is solely reserved for female art educators, is carried to extremes in the following picture. Moreover, the observation of clothing and body language in the following group picture reinforces the symbolical hierarchy of genders.

Image 6: Art educators of the *Kunsthaus Zürich* (2012): *Die MittlerInnen (Von links nach rechts: Sibylle Burla, Regula Straumann, Sibyl Kraft, Paula Langer, Kerstin Bitar, Hans Ruedi Weber (Leitung), Marianne Rione Fili, Marietta Rohner, Monika Leonhardt, Barbara Schlueb, Catherine Brandeis, Madeleine Witzig, Marion Bernauer, Nicoletta Brentano, Valeria Jakob Tschui), Kunsthaus Zürich*, photograph: Markus Bühler-Rasom, © Markus Bühler-Rasom *Kunsthaus Zürich*, online: www.kunsthaus.ch/de/information/ueber-uns/funktionsbereiche/kunstvermittlung/ (last access: 20.07.2012, no longer retrievable).

In a large exhibition room, fifteen people are distributed in such a way that nobody is hidden by anybody else and each body can more or less be seen as a whole (image 6). These

CC BY NC ND

bodies give the impression of being dressed for a special occasion. About half of the people are wearing dark trousers with different tops, the other half are wearing dresses or skirts in grey or black tones or pastel colours. One can spot two long necklaces; on the outer right-hand side, a big, bright blue scarf is draped around the shoulders. The arrangement of the feet, in particular on the right-hand side of the photograph, gives the appearance of dancing: the heels are next to one another or behind one another, and the toes are often slightly turned outward. Some stand contrapposto. Together with the arrangement of the room, and the festive clothing, the group looks like a ballet ensemble.[13] The association with ballet is also created by the fact that most of the people are standing in a very upright way and have a slim appearance. Three people conspicuously fold their hands over their abdomen. Traditionally, ballet lessons did serve to physically train grace and discipline in girls and young women from (bourgeois) families who could afford this sport. Besides a feeling for rhythm, agility and expression, the lessons mainly inculcate posture, stamina and body control. It is/was this very combination of physical stamina and the appearance of lightness and flexibility that serves/served as preparation for the demands of *white*, bourgeois femininity. In light of the orientation towards the camera, in particular, one can talk of a conscious production of visual pleasure, which, according to McRobbie (2015), is still seen as a typically female area of responsibility.

I interpret all of the people in this picture as female, with one exception. This person is standing in the third row in

13 This association with dancing was made by the educators when we looked at the pictures in Biel. See above under *Materials and method of* "*Kunstvermittlung zeigen*".

CC BY NC ND

the left half, is wearing grey trousers, a light top and has placed a jumper on the shoulders. Both the posture of the body and the positioning of the hands differ from the rest of the models: the feet are far away from one another, the toes are clearly facing forward. The left hand is placed on the hip, the right one is held into the air in front of the stomach. I read this figure as male. Owing to the posture of the arms and legs this figure takes up more room and appears more self-confident than many of the feminised poses. The draped jumper also appears markedly laid-back and casual, in comparison with the rest of the outfits. This relaxed attitude could be read as a sign of (self-)confidence linked to privileges. This is why the unique style and body language in particular give this one person importance. There is also a comparable special role in ballet, for originally it was only men who were allowed to do the choreographic work, which was seen as creative. This special photograph – we did not find a comparable picture of an educational team in the research period – seems to confirm the rule that male-coded educators are granted more self-will in regards to their outfit, and they also use these possibilities. The historical parallel to the division of roles in ballet reinforces the idea that this greater stylistic freedom could be linked with both extended possibilities of action and more symbolic and material recognition.[14]

As regards the differences in the fashion of the other fourteen educators, the previously mentioned bright shawl remains to be discussed. I see two explanations for it. It is

14 When I looked at the context of the group picture later, I discovered that this person was designated as the director of education. This fact is a good reason for the more relaxed styling in comparison with the rest of the team.

CC BY NC ND

either to be seen tactically, as proof of spectacular "over-identification" (Landkammer 2009:144), with the shawl reminding us of an outfit suited to a summer opera. (The two long necklaces could also be read in this way). At the same time, it covers a shoulder and part of the neckline. The latter is in line with the visualised dress code for educators in the entire pool of pictures that does not allow too much sexiness. This is thus where femininity reaches its limit.[15]

Elegance apparently marks educators as authorised speakers. Today, it mainly stands for "the fashionable, tasteful appearance of people and things".[16] Interestingly, until the eighteenth century, "*elegantia*, as a Latin term borrowed from rhetoric [stood for] 'tasteful, fine choice,

Image 7: Flyer (n.d.): Art Education at the *Kunsthaus Zürich*, photograph: Caroline Minjolle, © Caroline Minjolle *Kunsthaus Zürich*.

15 By the way, the over-compliance, which Nora Landkammer, in the context of the *documenta 12*, describes as a way to undermine the role expectations which the often female educators are confronted with, is closely linked with the terminology of elegance: "this bit of *elegance* was an advantage to the job" (Landkammer 2009:142); "she [to no longer be perceived as a student] switched to a *more elegant* attire" (ibid:144); "enforce one's authority through [elegant] clothing" (ibid:144).

16 https://de.wikipedia.org/wiki/Eleganz (last access: 28.08.2017).

BY NC ND

fine in particular with regard to expression, decency'" (ibid). Hannes Böhringer (2014) illustrates this meaning: "Noble people want to talk and act in a good and beautiful way. To talk is to act. This is how elegance pushes into the area of smartness."

Choosing a stylish blazer for one's outfit (see image 7) thus has more to do with the traditional core activity of an art educator – smart talking – than one would have guessed. The contradictory expectations towards today's art educators, who should be both good speakers and good listeners and should stimulate dialogue, demand a great deal of flexibility and diplomatic skills that push to the (fashionable) surface here. It can thus be stated that the conditions under which art educators become visible differ between male and female educators.

One model of the femininity of art educators is illustrated by poses that caringly turn towards child visitors, and the comfortable, convenient clothing necessary for this (see images 1–5). The second, contrasting variation is characterised by a graceful and disciplined composure and an elegant and fashionable style (see images 6 and 7). Neither of the two cases crosses the line of the masculine model of the casual art educator who has a certain proximity to the figure of the artist and has a strong presence in the pool of materials. These forms of representation thus create a framework that defines which forms of personal education do not become visible or become less visible, and constitute the guideline against which *imperfect* and ambivalent pictures can be measured. For the definition of this framework, what is exemplified by and required from the individual genders plays a role, as do institutional hierarchies and class-specific or ethnicised affiliations. One could almost say that provided they have a caring and elegant appearance, female art educators are intelligible

CC BY NC ND

and also recognisable. The forms of appearance of masculinity in the field of art education are more diverse and appear less disciplined. Male art educators have a status of being special and are thus surrounded by original options as regards their physicality, outfits and styling. In these legitimate representations, in which invisibility can be found at the borders, general social expectations towards *women* and *men* interfere with activities, poses and expectations that are specific to the professional field of gallery education.

Feminised service and sexual work in art education

In her book *The Gendering of Art Education* (2001), artist and theoretician Pen Dalton examined the function of art education for the socialisation of young women in the English context since the nineteenth century. In an approach that views classicism in a critical way, she takes a sceptical look at the post-modern feminisation of art and art education, and also their model character for the neoliberal economy. Supposedly female talents such as communication, understanding and flexibility have left their mark on the rhetoric of the post-Fordistic world of finance and work (ibid:110). At the same time, staff commitment, which is required to be flexible and intrinsically motivated, stands at odds with temporary and/or relatively low payment and no guarantee of support in case of illness or unemployment. Dalton emphasises that despite the extensive feminisation of a market strongly oriented towards services, the power of decision-making and the means of production are still in the hands of the patriarchy.[17]

17 Thomas Viola Rieske contradicts the supposed cultural feminisation of German educational establishments: "In the course of an

CC BY NC ND

The emotional, cognitive and social abilities and the fitting embodiment that are seen as necessary for a successful dialogue on art[18] can thus be transferred to current employment conditions in general. Pauline Boudry, Brigitta Kuster and Renate Lorenz refer to them as "sexual work" (2004: 9). It

> is about the forms of self-presentation in dress and behaviour, about *how* people accomplish a certain task, *how* they conduct a conversation. That somebody manages different processes, remains calm when things get stressful and annoying [...], easily acquires new fields of knowledge, is open to new ideas and acquaintances – these are individual characteristics but at the same time constitute working demands that go beyond the individual person, such as they can be found in many job advertisements. (ibid)

This combination of organisational talent, ability to handle stress, readiness to learn and train, creativity and sociability sounds like any job advertisement in the area of gallery education. Due to the combination of the personal and professional sides of a subject, paid work is perceived as a place of individual fulfilment and self-affirmation, so part of it is "almost done for one's own pleasure [and in one's own interest]" (ibid). This blurs the borders between leadership and self-guidance, the working subject proves to be more easily and more extensively exploitable. The

increased orientation of educational establishments towards the principles of market economy thinking and an increasingly popular understanding of education as the development of individual competitiveness, one could rather speak of a masculinisation of education, because the orientation towards competition and individual pursuit of achievement is mainly to be found among men, as is shown by surveys. 'In neoliberalism, the orientation towards competition forms a central resource, that is gender-coded. It therefore is to be expected that the cultural capital of woman and man will continue to drift apart.'" (Rieske 2011: 55)

18 Carmen Mörsch (1997: 50) also dealt with another term of success.

CC BY NC ND

sociologist and adult educator Stefan Vater has also posed the problem of "the invisibility of precarity" for freelance adult educators: "These people cannot become unemployed (in the sense of a right to unemployment benefits), to an extent they cannot even become sick, because they are not insured if they have not taken out personal insurance." (2007:6) The thesis that a comparable precarity in the specific case of art education could be linked to its *feminisation* is an insight that many gallery educators experience. While it has been described several times,[19] it has not been analysed in more detail so far. In other professional or technical fields, the importance and effect of feminisation has been examined more systematically. I will take up some of the insights gained below.

The feminisation of art education refers, on the one hand, to the association of the field of activity with supposedly "typical female" abilities such as the previously mentioned skills of communication and care *(Für/Sorge)*, and, on the other hand, the majority presence of feminine players in art museums, both as regards educators[20] and visitors (Wegner 2010:112f.). Both factors jointly contribute to a symbolic as well as economic

19 For example by Schulz/Burmeier 1989; Mörsch 1997:42; Kletchka 2010:10f.; Mörsch 2013. The *2. Salon für kritische Kunstvermittlung* (Second Saloon for Critical Art Education) also dealt with working conditions, 26 May 2013, Haus am Lützowplatz Berlin, concept: Nanna Lüth, Sandra Ortmann, and Maren Ziese, online: www.hal-berlin.de/veranstaltung/2-salon-fur-kritische-kunstvermittlung/ (last access: 28.08.2017).

20 "Another requirement, certainly unofficial but fairly obvious nonetheless, is that in order to be an art museum educator, one should be a woman. Though there are no published statistics on the gender of art museum education practitioners, professional conferences, e-mail lists, informal networks, and museum directories are filled with the names and faces of female practitioners [...]." (Kletchka 2006:3)

cc BY NC ND

assessment of the field.[21] Sociological studies have connected the symbolic and material assessments of certain professions and fields of activity to gender dynamics. Social pedagogue Catrin Heite summarises the results of several empirical studies: "Gender studies regarding the gender shift in professions show that the development of a profession from a male to a female profession is based on the devaluation of the corresponding activities and the skills regarded as relevant for it, and always reduces its recognition." (Heite 2009: 51)[22] Statistical feminisation, for example in primary schooling as well as in professions involving social work or care, is thus accompanied by a worsening in working conditions, payment and status.

> The […] degradations and enhancement, gendering and hierarchisations of professions that compete for professional status are embedded in the macro-structural gender-hierarchic *division of labour between the work of production and reproduction* as well as between relatively better paid male-coded-professions that are seen as productive and efficient, and relatively less-paid (service) female-coded professions that are seen as caring, social and naturalised. [...] Both the marginalisation of women in the sciences and professions and the degradation of social work as a so-called 'semi-profession' are an expression of processes of social positioning, in which women or 'female professions' are not recognised as equal players, and access to speaking positions, instruments of power and privileges are limited. (ibid, my highlighting)

---

21 A third version of feminisation, that is, for example, debated for the field of school, in particular primary school, is political feminisation, which holds a supposedly overpowering feminism responsible for an anti-boy attitude or attitude that discriminates against boys. A critical reflection of this can be found in: Rieske 2011: 50 as well as Klinger 2015: 117.

22 In footnote 1 she refers to specific studies: "For the example of pilots and secretaries see Gildemeister/Wetterer 1992, Frevert 1979. For the case of typesetters see Krais 1993, Maruani/Nicole[-Drancourt] 1989."

CC BY NC ND

There is no research on the percentage of female workers in art education. Sabine Klinger (2015:123f.) has had a look at the area of educational sciences that has a better statistical basis and observed that the mostly female students tend to resist gender issues.[23] The pattern of argumentation linked to this resistance relies on the idea that one can do without the discussion of gender and a gender sensible language because of the relatively homogenous female body of students. This ignores the fact that the share of women in educational sciences decreases significantly in jobs that demand higher qualifications. Career chances are thus not distributed in a gender-neutral way; moreover, the proportion of women is only higher in a certain phase of life, while studying. If a statistical study of genders were to be carried out for art education, it would therefore be necessary to take into consideration the different levels of hierarchies of function, such as the new study or training courses for art education/cultural education that have been founded in Germany in the past ten years.

In the face of these unknowns, paradoxes and rather difficult working relations in museum mediation/art education (Fürstenberg 2011) (freelance, badly paid, often without a guaranteed income or protection in case of unemployment) as well as the educational work that is designated as secondary, or even abject, in the art system (Mörsch 2011:27), it is difficult to take a neutral stance towards the disappearance of gallery educators from the pictures.[24]

---

23 A similar finding was made by Antje Kirschning in a study on gender issues in teaching at the *Alice Salomon Hochschule Berlin*: "A high share of women must not be equated with open-mindedness for and a good imparting of women and gender issues." (2011:32)

24 In a later text , Carmen Mörsch, referring to Frigga Haug's wording of *sich selber widersprechen* (to contradict oneself), describes

CC BY NC ND

Precarious pedagogics/pedagogical paradox

The disappearance of the responsible personnel in the representation of educational work is indeed supported by the neoliberal idea that the – at best young – recipients should educate themselves and are thus subject to the paradigm of educational policy of lifelong *self*-educational processes. This paradigm is taken up in contemporary pedagogical theories and studies, and often confirmed. Pedagogical work, in this case, is not represented; it is degraded symbolically, and the workers make themselves invisible. Karl Josef Pazzini made a similar remark about the sense of self of German teachers. He writes that

> "there [exists] a fundamental confusion in the image of the teachers of themselves that does not exist in this form in other countries: In Germany teachers are people who are superfluous, or when they are there, have to make themselves superfluous. This is confused with the mission to promote responsibility." (2015: 56f.)

Here Pazzini pinpoints a principle that Freud had already posed as a problem by speaking of the "impossible professions".[25] Nora Sternfeld, for example, takes a closer look at this pedagogical paradox. She formulates that "the real goal of teaching is that the teachers provide the students with the means to make do without them", to thus "empower" them (Sternfeld

how pedagogues, by assuming the casualness and self-monitoring of the learning process, "are sawing off the branch" on which they are sitting.

25 These "impossible" professions, according to Sigmund Freud, encompass the bringing-up of children, government of nations and psychoanalysis (Sternfeld 2009: 11).

CC BY NC ND

2009:17). If art educators have a corresponding pedagogical self-image, it is evident that they will rarely put themselves in the limelight. If pedagogy, however, is simultaneously seen as a "practice for change" (ibid:19f.) and strives for a shift or a counterpoise in the balance of power, then it becomes clear that the task of the teachers, to provide means, and to do this by entering into a dialogue and unsafe territory, cannot be neglected. From this perspective, pedagogical practice is misunderstood if, out of fear of too much influence or resistance, existing conditions and pre-structured perceptions in educational contexts are not questioned, but simply reproduced and thus even reinforced. Consequently, a committed teacher or art educator practises a responsible activity and is not superfluous at all.[26]

The profile required and the quoted "impossibility" of the communicative and caring activity become even more of a challenge when superiors, colleagues or even the *learning* person refers to a romanticised term of art, and accordingly the possibility to learn or teach art is put into question in general. Under such conditions, art pedagogues are in the paradoxical situation of wanting to educate people about fields, phenomena and content that their environment thinks cannot be taught, or that even they themselves think cannot be taught. The strong paradigm of supposedly autonomous auto-education, with which the expendability of educational staff is connected, materialises in the corresponding working relations for most art educators in galleries.

26 The educational scientist Gert Biesta (2012:35–49) also criticises the disappearance of teachers and their understanding of teaching as an effect of neoliberal shifts. He sees the emergence of constructivist learning concepts as a decisive trigger – which needs further discussion.

cc BY NC ND

> Sexual work thus cannot be reduced to a trade relation between one and oneself but highlights the relationship with third parties as well as the unreasonable demands and attributions that subjects have to endure at the workplace, but which they indeed also co-negotiate.
>
> (Mennel/Salzmann 2007)

The intensive examination of the reservations and expectations of third parties indicated here echoes Landkammer's remarks on the challenge of maintaining conversational situations while also deconstructing the role of the speaker in the context of the *documenta 12*. The educators she talked to articulated that, in order to achieve this, they were wearing different kinds of "protection garments" to make the paradoxical demands tolerable. However, comparably formal outfits, such as the ones that can be found in the pictures from this study, never cross the border to male clothing (e.g. image 8). It thus fulfils the unspoken rule of delivering "a clear representation of gender as well as of heterosexuality" (Boudry/Kuster/Lorenz 2004: 9).

Recognition through a refusal of visibility? Unsharpness and ambivalence

Under the given circumstances, the withdrawal of visibility could be a smart tactic, given the described hierarchising and disambiguating scopic regime. For: "As we know, visibility not only means improved possibilities of action and articulation, but also an increase of control and regulation." (Mörsch 2011: 19) The repertoire of images from Swiss gallery education contains only rare instances of alternative fashion or styles that do not correspond to the norms of heterosexual

CC BY NC ND

perfection.[27] The two exceptions in the pool of images that to some extent interrupt the binary pattern, and which I will describe below, are also exceptional in terms of the technique with which they were taken. Upon closer inspection, one wonders whether the described ambivalences of the depicted situations capture a different capacity of action and *form* of education than the rest of the observed images relating to museum education, and whether they might be able to deliver an impulse for a renegotiation of the recognition and the conditions of art education.

Image 8: Lookat (2002): Art Education at the *Kunsthaus Zürich*, photograph: Caroline Minjolle, © Caroline Minjolle *Kunsthaus Zürich*, online: www.kunsthaus.ch/de/kunstvermittlung/schulen/schulklassen/ (last access: 28.08.2017).

27 See "postfeminist masquerade" or "complete perfection" (McRobbie 2015:9 and 12).

cc BY NC ND

One picture causes confusion owing to an interpretation that deviates from heterosexual perfection (image 8). Both the angle and the focus of the photograph seem to have been set in a more conscious way, in comparison with the other pictures. The picture shows the participants of a gallery tour. The camera is turned towards the educator, whose finger points towards a spot on a framed painting. This person is wearing a grey-blue shirt and black trousers, which, combined with the grey-brown short hair, add up to a rather androgynous appearance. In front of this person three children, who also have short haircuts, kneel with their back to the camera.

The child in the middle has raised its right hand, like one would do in class. The picture thus depicts two people using hand gestures in the foreground and the middle ground, which results in the picture being interspersed with gestures that have a strong link to the conventional form of a gallery tour. Because of the shallow focus, it is only possible to partially decipher the scene which is visible on the painting, in which naked child figures together with possibly an animal and two larger, adult persons can be seen in a landscape with trees. It is unusual that both the centrally set work of art in the background and the gesture of the educator are blurred. This also makes it difficult to attribute a specific gender to the person.

This picture can thus be understood as questioning certain demands on educators, both regarding the idea that they should explain and/or clarify the art exhibited, and the conception that they should deliver a clear gender performance.

A second picture also presents both sides of a gallery talk – educator and visitors – at first glance. However, this time the camera is placed behind the back of the educator and is turned towards the listeners (image 9).

CC BY NC ND

Image 9: Group exhibition *How to Work (More for) Less* (2012): Art education project art galery without obstacles, *Kunsthalle Basel*, photograph: Zlatko Micic, © *Kunsthalle Basel*.

The focus is lying on the rear of a female-looking figure on the right-hand side of the picture, who is wearing a white polo-shirt and black trousers (or a black skirt) as well as wrist warmer(s) and a studded belt. Moreover, the right-hand side of the picture shows part of a tabletop with various small objects, and next to this a section of a kind of white cage, which I read as a work of art. On the larger, left-hand side of the picture, this person is faced by a group of people who are wearing mostly dark clothes, but who are not really depicted sharply. Despite the slight blur one can see that the group members are of different heights and ages – some expressions can be interpreted as laughter or smiles. The majority of the visitors are directing their attention towards the person facing them, which makes this person readable as a guide. The imprint on the rear of the person's shirt confirms this function, as it says "*I love Kunst*"

cc BY NC ND

(I love art).[28] There is a remarkably large distance between the educator and the audience, which is further accentuated by the decision to use a large aperture and thus produce a shallow depth of field.

The posture of the educator suggests that she does not necessarily seem to counteract this distanciation; she is supporting herself on the table with both hands, her hips are slightly turned towards the right and the right shoulder is also slightly lower than the left one.

At the same time, the invisibility of the person's facial expression creates a non-decodable gap in a scene that is otherwise extremely determining and charged with meaning. Thus, the subject of the communication being presented remains incomplete; a more complete resolution is denied to those who take a look at the photograph. It is this very incompleteness that makes the viewer look further: the posture of the person whose back is in view and the cutting off of the picture at waist level turn the attention towards the studded belt. This belt is slanted from the lower left hip upwards to the right-hand side; two metal buttons on the trouser or skirt pockets and two further rivets on the wrist-warmers reinforce this detail. Brown strands of hair fall on the white shirt collar, which, in combination with the casually leaning pose and above all the studded belt, particularly stand out. This punk-inspired styling that is unusual for a museum context seems at first sight to contradict the assignment to embody the love for art as an authorised speaker (Sturm 1996: 36f.). A studded belt that, due to its history, tends to send anti-bourgeois signals contradicts the average ideas of a decent educator.

28 Carmen Mörsch – in line with Pierre Bourdieu and Alain Darbel (2006) thinks that the love of art is one of the decisive requirements for access to an activity as an art educator (2012: 61).

CC BY NC ND

The educator Sandra Ortmann was also confronted with such ideas of normality during the *documenta 12*, by means of a letter of complaint about a studded necklace that she wore to her "mostly strictly gender-neutral outfits in black" (2009: 245). In response to this letter (quoted ibid: 246), Ortmann dealt with the gendered expectations regarding the performance and statements of art educators, and how these can be met from a queer perspective. She dressed in a way that is usual in the context of art, to avoid experiences of discrimination, such as the one mentioned, and to remain "emotionally and physically ready for work" (ibid). She thus counted on a "safety of invisibility"[29] that provides space for queering in speaking about the artistic works. When reflecting on her own tactics, she also refers to the concept of sexual work by Lorenz and Boudry and thus places this sub-cultural marker in a larger context of neoliberal working conditions. Transferred to the example depicted, and with respect to the "reparative reading" promised (Sedgwick 2002), I would like to claim that this example – probably unintended by parts of the museum's chain of representation – also designs a visual version of resistance against feminised expectations. Through elements of dress and behaviour with regard to proximity and distance,[30] the picture shows a communication and approach that are not smooth – it does indeed keep a distance between art and the educator. This de-naturalises the myth that current art education

29 This decision can be linked to Johanna Schaffer's remarks on the advantages of invisibility (2008), see above. Sandra Ortmann also discusses the problem that her strategy of invisibility exclusively works for clothing as a means of becoming invisible and refers to the fact that "hair color, accent, age, body shape, and body size are significantly harder to 'standardize'" (2009: 246).

30 In science, the behaviour regarding proximity and distance is defined as proxemics (Hall 1959).

BY NC ND

is always and automatically capable of speaking a wide variety of languages and of integrating an unknown audience to bring it closer to art, and it shows some of the obstacles that are associated with this task, at least temporarily.[31] Based on Ortmann's description, the mediality, i.e. the way in which gallery education is presented here, and the looks of the art educator, can be understood as a wilful performance and criticism of representation that, together with other resistant representations, would be capable of achieving a symbolic re-evaluation.

In both pictures, blurriness creates an ambivalence that concerns certain expectations towards art education, i.e. to introduce people to art or inform them about it. At the same time, the educators in the images cannot be fully identified and, at least in the first case, cannot be easily assigned to a binary gender category. This creates semantic gaps, which opens the probability of alternative readings, in particular in view of the photographic history of identification and categorisation (Sekula 1986). The gaps could easily house the unglamorous sides of educational work, the "small, tedious, unpresentable, and strenuous aspects of the educational" that, according to Sternfeld, do not find their way into theory (2010:10). Janna Graham also calls the working conditions unglamorous (2010:3); they should also be debated, just like the norms of appearance and behaviour that are strongly marked by heterosexism, class and *whiteness* in this area.

Taking up the observation of the disappearance of the art educators, it can be said these pictures, with the help of blurriness and the exhibition of the non-visible *show the*

31 Carmen Mörsch questions "why [in art education] it is about '*heranführen*' (introducing to something) or 'Schwellen *abbauen*' (lowering inhibitions and barriers)" (2012:62f).

CC BY NC ND

disappearance, and that they can be used to pose the problem of the lack of representability of alternatives and visions. If you think about the economic, socio-cultural and educational conditions of this invisibility, it is easy to find measures to both start to change the professional field at the level of representation, and to also support measures that instigate change, such as the diversification of art education staff.

Models and conditions for showing the disappearance

I would like to introduce two models that deal with the issue of how female care is made in/visible on the one hand, and with the *whiteness* of museum space on the other: the *Hidden Mother* book project by Linda Fregni Nagler (2013),[32] as well as the work *A Short Video About Tate Modern* (2003, 2005) by Emma Wolukau-Wanambwa. Both cases discuss and counteract the effacement of individuals working in care and reproduction. Fregni Nagler has accumulated an archive by collecting 1,002 studio portraits of small children from the time of the advent of photography (image 10). In order to get sharp pictures despite the slow exposure times, it was necessary to hold the children still in front of the camera. One parent, usually the mother, served to support the progeny, however was not to deflect attention from the "central subject" of the picture (Mackbooks 2013).

32 Thanks to Nanne Buurman for the hint.

cc BY NC ND

Image 10: Linda Fregni Nagler (2013: 184f.): *The Hidden Mother,* London: Mackbooks, © Linda Fregni Nagler.

This originated in different variations of being present in an invisible way: the parent would, for example, hide under a dark cloth, to offer a seat for the child, or a single hand that held the child would be stretched into the picture from off shot:

> [...] Fregni Nagler has accumulated images that repeat a particular gesture – the negation of the parent in the interest of the legibility of the child. The many themes bubbling under the surface of her collection are unified by the singular principle of effacement – as if this gesture speaks of the nature of parenthood itself, or of women's place in a patriarchal society, where she is figured without an identity of her own. (ibid)

While the critical meaning in this project only earns its intensity through the assembly of the pictures from a historical distance, the video work by Wolukau-Wanambwa is a contemporary answer to an experience with structural,

CC BY NC ND

racist exclusions in an art institution. During a conference in the Tate Modern, to which she was invited as the only black female artist in 2003, she met other black people who worked in the kitchen, right next to the conference room. They were surprised by Wolukau-Wanambwa's part as an active participant in cultural activities.

Image 11: Emma Wolukau-Wanambwa: *A Short Video About Tate Modern* (2003, 2005), still, London, © Emma Wolukau-Wanambwa, Portfolio online: www.wolukau-wanambwa.net (last access: 28. 08. 2017).

The artist developed a video on location during the conference. At first, she talks about the event, standing in front of a white wall. Then we are shown a long shot of one side the conference room, also a white wall, in front of which the artist stands, but this time she is hidden by an oversized sheet of paper, which has two holes cut out for the eyes; only the lower legs of Wolukau-Wanambwa can be seen (image 11). This shot creates ambivalent feelings. On the one hand, the obvious staging of invisibility appears absurd and

cc BY NC ND

comical. On the other hand it seems threatening, because the artist is enclosed and held by the paper mask which covers the body and anonymises it and, moreover, reminds of the cowls of the Ku Klux Klan.

In order to undertake such work with the repertoire of images, additional resources are needed, in particular in the form of paid work for reflection, qualification and the conceptual and creative work on the representations (maiz 2014)! As long as these resources are not available, a complete refusal to perform visual and other representations of art education work would surely make an impression. To go on strike against representation, in order to change representation, would be a step towards the necessary reparative measures for not being governed quite so much as an art educator.

CC BY NC ND

References

Beyer, Susanne (2003), Nikolaus von Festenberg et al.: *Nobel statt Nabel (Nobel instead of navel)*, in: *Der Spiegel* (28), p. 124–137.

Biesta, Gert (2012): Giving Teaching Back to Education: Responding to the Disappearance of the Teacher, in: Phenomenology & Practice 6(2), pp. 35–49.

Böhringer, Hannes (2014): Die Lässigkeit der Eleganz. Über das Gelingen oder die Vollendung der Anstrengung in Leichtigkeit (The casualness of elegance. On the success or the accomplishment of effort in ease), in: *LI Lettre International* Sommer(105), online: https://www.lettre.de/print/12950 (last access: 28.08.2017).

Boudry, Pauline, Brigitta Kuster, Renate Lorenz (2004): *Reproduktionskonten fälschen! Heterosexualität, Arbeit & Zuhause (Falsify reproduction accounts! Heterosexuality, work & home)*. Berlin: b_books.

Dalton, Pen (2001): *The Gendering of Art Education*. Buckingham: Open University Press.

Degele, Nina (2004): *Sich schön machen. Zur Soziologie von Geschlecht und Schönheitshandeln (To make oneself look beautiful. On the sociology of gender and beautification)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, Michel (2007): *The Politics of Truth*, Los Angeles: Semiotext(e), p. 45, online: http://anthropos-lab.net/wp/wp-content/uploads/2011/12/Foucault-Critique.pdf (last access: 28.08.2017).

Fregni Nagler, Linda (2013): *The Hidden Mother*. London: Mackbooks.

BY NC ND

Frevert, Ute (1979): Vom Klavier zur Schreibmaschine: Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik (From the piano to the typewriter: Female labour market and allocated roles at the example of female staff in the Weimar republic), in: *Frauen in der Geschichte: Frauenrechte und die gesellschaftliche Arbeit der Frauen im Wandel. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studien zur Geschichte der Frauen (Women in history: Women's rights and the change of women's societal work. Expert studies on the history of women)*, *Geschichtsdidaktik 6*. Eds. Annette Kuhn, Gerhard Schneider, Düsseldorf: Schwann, pp. 82–112.

Fürstenberg. Stephan, Jennifer John (2011): Repräsentationskritik als ein Zeigen auf das Zeigende. Beobachtungen zur Darstellung von Kunstvermittlung (Criticism of representation by way of having a look at the representation of those who educate. Observations on the representation of art education), in: *Sehen–Macht–Wissen. ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung (Images in the Area of Conflict of Culture, Politics and Memory)*. Eds. Josch Hoenes, Patricia Mühr, Kea Wienand, Bielefeld: transcript.

Fürstenberg, Stephan; Lüth, Nanna; microsillons (Desvoignes, Olivier; Guarino-Huet, Marianne) (eds.) (2013): *Art Education Research (7): Kunstvermittlung zeigen – über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit (Representing Art Education – Analysing Visibilities of Pedagogical Work in the Art Field)*, Zürich: Institute for Art Education ZHdK, online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/no-7/ (last access: 28.08.2017).

Gehring, Robert A. (2008): Einführung ins Urheberrecht. Eine kurze Geschichte (Introduction to copyright. A

CC BY NC ND

short history), in: *Urheberrecht im Alltag (Copyright in daily life)*. Eds. Valie Djordjevic et al., Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, pp. 239–251.

Gildemeister, Regine, Angelika Wetterer (1992): Wie Geschlechter gemacht werden: die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung (How gender is constructed: the social construction of binary genders and its reification in female studies), in: *Forum Frauenforschung* (= publication series of the section for women's studies of the German Sociological Association, 6), Freiburg i.B.: Kore, pp. 201–254.

Graham, Janna (2010): Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines, in: *Fuse Magazine*, April (1), online: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0303.pdf (last access: 28.08.2017).

Hall, Edward T. (1959): *The Silent Language*, New York: Doubleday.

Hall, Stuart (2004): *Ideologie, Identität, Repräsentation. Ausgewählte Schriften (Ideology, identity, representation. Selected writings)*. Hamburg: Argument Verlag.

Heite, Catrin (2009): Soziale Arbeit als Profession im Kontext geschlechterhierarchischer Positionierungen (Social work as a profession in the context of gender-hierarchic positionings), in: *Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft als Geschlechtergeschichte (History of the discipline of educational science as a gender history)*. Eds. Edith Glaser, Sabine Andresen, Opladen: Barbara Budrich, pp. 49–59.

Kirschning, Antje (2011): *Gender to go: Zur Relevanz und Akzeptanz von Gender-Themen und -Kompetenzen an der Alice*

BY NC ND

Salomon Hochschule (Gender to go. On the relevance and acceptance of gender issues and skills at the Alice Salomon Hochschule). Berlin: Alice Salomon Hochschule.

Kletchka, Dana Carlisle (2006): Women's Work: The Gendered Discourses of Art Museum Education, in: *Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education* 1(7), p. 3, online: http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol2006/iss1/7/ (last access: 28. 08. 2017).

Kletchka, Dana Carlisle (2015): *Nice Girls, Left-Wing Ladies, and Merry Bands. A New Generation of Art Museum Educators in the 1970s* (diss.), Pennsylvania: PennState, p, 10f., online: https://etda.libraries.psu.edu/catalog/11413 (last access 28. 08. 2017).

Klinger, Sabine (2015): Das ‚feminisierte' Studium der Erziehungs- und Bildungswissenschaften und die studentische (De-)Thematisierung von Geschlecht und Geschlechterfragen (The 'feminised' studies of educational sciences and the student's (lack of) focus on gender and gender issues), in: *GENDER* 1, pp. 113–128.

Krais, Beate (1993): Geschlechterverhältnis und symbolische Gewalt (Gender relations and symbolic violence), in: *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus (Practice and aesthetics. New perspectives in the thinking of Pierre Bourdieu)*. Eds. Gunter Gebauer, Christoph Wulff, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 208–250.

Kühne, Anja (2015): *Frauen und Männer in der Wissenschaft. Brillanz hat ein Geschlecht (Men and women in science. Brilliance has a gender)*, in: *Tagesspiegel* 16. 01. 2015, online: www.tagesspiegel.de/wissen/frauen-und-maenner-in-der-wissenschaft-brillanz-hat-ein-geschlecht/11235988.html (last access: 28. 08. 2017).

CC BY NC ND

Landkammer, Nora (2009): Pitfalls/Falling out of Roles. On Roles Prescribed for Gallery Educators, Their Gender Codification, and Potential Tactics to Navigate Them, in: *documenta 12 education II. Between Critical Practices and Visitor Services. Results of a Research Project*. Eds. Carmen Mörsch and the research team of the documenta 12 education, Zürich/Berlin: diaphanes, pp. 139–148.

Leslie, Sarah Jane, Andrej Cimpian, et al. (2015): Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines, in: *Science* 347, pp. 262–265, online: http://science.sciencemag.org/content/347/6219/262 (last access: 28. 08. 2017).

Lindenhayn, Nils, Nora Sties (2013): Was Marker machen. Versuch über die Materialität soziokultureller Differenzierung (What markers do. Trial on the materiality of socio-cultural differentiation), in: *Was machen Marker? Logik, Materialität und Politik von Differenzierungsprozessen (What do markers do? Logics, materiality and politics of processes of differentiation)*. Eds. Eva Bonn, Christian Knöppler, Miguel Souza, Bielefeld: transcript.

Mackbooks (2013): Short description of the book by Fregni Nagler, online: www.mackbooks.co.uk/books/1006-The-Hidden-Mother.html (last access: 28. 08. 2017).

maiz (ed.) (2014): *FAMME – Berufsbilder. Konstruktion und Dekonstruktion (FAMME – Job profiles Constructions and deconstructions)*, Linz, online: www.maiz.at/sites/default/files/images/layout-maiz-famme_begleitbroschuere.pdf (last access: 28. 08. 2017).

Maruani, Margaret/Nicole-Drancourt, Chantal (1989): *Au labeur des dames (On women's labour)*, Paris: Syros/Alternatives.

McRobbie, Angela (2015): Notes on the Perfect, in: *Australian Feminist Studies* 30(83), pp. 3–20.

BY NC ND

Mennel, Birgit, Andrea Salzmann (2007): *Brigitta Kuster und Renate Lorenz: Sexuell Arbeiten. Eine queere Perspektive auf Arbeit und prekäres Leben (Brigitta Kuster and Renate Lorenz: Sexual work. A queer perspective on work and precarious life)* (book review), online: www.grundrisse.net/buchbesprechungen/brigitta_kuster_und_renate_lorenz.htm (last access: 28. 08. 2017).

Mörsch, Carmen (1997): *100 Tage Sprechen, Abschlussarbeit am Institut für Kunst im Kontext (100 Days of Talking, thesis at the Institut für Kunst im Kontext)* 45, Berlin: Berlin University of the Arts, www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf (last access: 28. 08. 2017).

Mörsch, Carmen (2011): Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik (Alliances for the unlearning of privileges: A plea for a collaboration between critical art education and art institutions of critique), in: *medien kunst vermitteln*. Eds. Nanna Lüth, Sabine Himmelsbach, Berlin: Revolver, pp. 19–31.

Mörsch, Carmen (2012): Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating (To contradict oneself. Art education as a critical practice within the edcuational turn in curating), in: *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung (Educational turn. Room for agency in art and cultural education)*. Eds. Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld, Vienna, pp. 55–78.

Mörsch, Carmen (2013): Conditions of employment in cultural mediation, in: *Time for Cultural Mediation*. Eds. Carmen Marmen, Anna Chrusciel, Zürich: Institute ZHdK and Pro Helvetia, online: www.kultur-vermittlung.ch/

CC BY NC ND

zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_7_2.pdf. (last access: 28.08.2017).

Newberger Goldstein, Rebecca (2016): The En-Gendering of Genius, in: *Edge Foundation*, online: https://www.edge.org/response-detail/26654 (last access: 28.08.2017).

Ortmann, Sandra (2009): "You could have told us straight away the artist is gay". Queer aspects of Art and Gallery Education at documenta 12, in: *documenta 12 education II. Between Critical Practices and Visitor Services. Results of a Research Project*. Eds. Carmen Mörsch and the research team of the documenta 12 education, Zürich/Berlin: diaphanes, pp. 241–260.

Osel, Johann (2015): Über kurz oder lang. Was dürfen Jugendliche im Unterricht tragen? (The long and the short of it: What are young people allowed to wear in class?), in: *Süddeutsche Zeitung* 11.07.2015, online: www.sueddeutsche.de/bildung/schulkleidung-ueber-kurz-oder-lang-1.2560066 (last access: 28.08.2017).

Pazzini, Karl-Josef (2015): *Bildung vor Bildern: Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse (Education in front of pictures: Art – pedagogy – psychoanalysis)*. Bielefeld: transcript.

Puar, Jasbir (2012): Coda: The Cost of Getting Better: Suicide, Sensation, Switchpoints, in: *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies* 18(1), pp. 149–158.

Rieske, Thomas Viola (2011): *Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung (The formation of gender. On the discussion of the discrimination of boys and the feminisation in German educational institutions. A study commissioned by the Max-Traeger-Stiftung)*. Frankfurt: GEW, Hauptvorstand, Vorstandsbereich Frauenpolitik (German

CC BY NC ND

Education Union, Executive Board, board division for women's politics).

Rössel, Jörg (2012): Gibt es in der Schweiz soziale Schichten? (Are there social classes in Switzerland?), in: *Swiss Journal of Sociology*, 38, pp. 99–124.

Schade, Sigrid, Silke Wenk (2005): Strategien des „Zu-Sehen-Gebens": Geschlechterpositionen in Kunst und Kunstgeschichte (Strategies of "giving-to-be-seen": Gender positions in art and art history), in: *Genus. Geschlechterforschung/Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch (Genus. Gender studies in art and the social sciences. A manual)*. Eds. Hadumod Bussmann, Renate Hof, Stuttgart: A. Kröner, pp. 145–184.

Schaffer, Johanna (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung (Ambivalences of visibility. On the visual structures of recognition)* Bielefeld: transcript.

Schulz, Isabell/Burmeier, Christel (1989): Zwischen Atelier, Schreibtisch und Museum (Between the workshop, the desk and the museum), in: *Blickwechsel, Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit in Kunst und Kunstgeschichte (Change of perspective, constructions of feminity and masculinity in art and art history)*. Eds. Ines Lindner et al., Berlin: Reimer, pp. 169–174.

Sedgwick, Eve (2002): Paranoid Reading and Reparative Reading, or, You're so Paranoid, You Probably Think this Essay Is About You, in: Idem, *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*, Durham: Duke University Press, pp. 123–151, online: https://nonoedipal.files.wordpress.com/2009/09/paranoid-reading-and-reparative-reading.pdf (last access: 28. 08. 2017).

CC BY NC ND

Sekula, Allan (1986): The Body and the Archive, in: *October*, 39 (Winter), pp. 3–64.

Settele, Bernadett (2010): Performing the Vermittler_in (Performing the educator), in: *Art Education Research (2): KUNST [auf] FÜHREN. Performativität als Modus und Kunstform in der Kunstvermittlung (PERFORMING ART [making a scene]. Performativity as a mode and art form in art education)*, online: https://intern.zhdk.ch/fileadmin/data_subsites/data_iae/ejournal/no_2/Art_Education_Research_1_2__Settele.pdf (last access: 28.08.2017).

Silverman, Kaja (1996): *The threshold of the visible world*. London: Routledge.

Sternfeld, Nora (2009): *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault (The pedagogical disproportion: Teaching and learning with Rancière, Gramsci and Foucault)*, Wien: Turia + Kant.

Sternfeld, Nora (2010): *Unglamorous tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?* In: e-flux 3(14), online: http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888125.pdf (last access: 28.08.2017).

Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst (In the bottleneck of words. Talking about modern and contemporary art)*, Berlin: Reimer.

Sturm, Eva (2001): In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten (In cooperation with gangart. On the question of representation in participatory projects), in: *Kulturrisse 2(1)*. Eds. IG Kultur Österreich, pp.11–15, online: http://eipcp.net/transversal/0102/sturm/de/print (last access: 28.08.2017).

Van Rooijen, Jeroen: Dresscode für Pädagogen. So sollten sich Lehrer kleiden (Dresscode for pedagogues.

BY NC ND

How teachers ought to dress), in: *Neue Zürcher Zeitung*, 20.11.2014, online: www.nzz.ch/gesellschaft/lebensart/stil/so-sollten-sich-lehrer-kleiden-1.18428872 (last access: 28.08.2017).

Vater, Stefan (2007): Lebenslanges Lernen und Ökonomisierung im Bildungsbereich. Gemeinnützige Erwachsenenbildung, Prekarisierung und Projektarbeit (Lifelong learning and economisation in education. Non-profit adult education, precarisation and project work), in: *Magazin Erwachsenenbildung.at* February(0), online: www.erwachsenenbildung.at/magazin/07-0/meb-ausgabe07-0.pdf (last access: 28.08.2017).

Wegner, Nora (2010): Besucherforschung und Evaluation in Museen (Visitor research and evaluation in museums), in: *Das Kulturpublikum. Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung (The cultural audience. Questions and results of empirical research)*. Eds. Patrick Glogner, Patrick Föhl, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 97–152.

Wolf, Naomi (1991): *The Beauty Myth. How Images of Beauty are used against Women*, London: William Morrow Company.

CC BY NC ND

CC BY NC ND

Par l'intermédiaire de la médiation.

Discours institutionnel au sujet de la médiation sur les sites internet de quatre musées d'art suisses

Aline Suillot

Les sites internet des musées d'art en Suisse foisonnent de pages consacrées aux activités de médiation culturelle[1]. De ces textes et images, pensées pour le public, on peut tirer bien plus que de simples informations factuelles. En effet, ces documents transportent avec eux les conceptions institutionnelles de ce qu'est la médiation culturelle, ses

1 Cet article présente les résultats d'une recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire de master à la Zürcher Hochschule der Künste (Master Art Education: ausstellen & vermitteln). Rédigé sous la direction de la Prof. Carmen Mörsch, ce travail avait pour but d'examiner les productions textuelles et visuelles crées par les institutions à propos de la médiation culturelle et mises à disposition du public sur leurs sites Internet, lieu propice pour ces questions puisqu'ils constituent souvent la première interface avec celui-ci.

CC BY NC ND

effets et son rôle. De par le choix des mots employés pour la décrire, la sélection d'une image plutôt qu'une autre pour représenter ses activités ou encore l'association de ces deux médias, l'institution produit un discours sur la médiation culturelle.

Le contenu de ces textes et images est examiné ici dans une perspective d'analyse de discours guidée par les questionnements suivants: Comment les institutions parlent-elles de la médiation culturelle? Comment le travail de médiation, le public et les médiateurs_trices sont-ils/_elles représenté_e_s? Comment les fonctions et effets de la médiation sont-ils évoqués? Le contenu de ces documents est qualifié ici de *discours institutionnel*, puisqu'il exprime la voix d'une institution, dans ce cas un musée d'art. Produits par le musée pour parler de ce qu'il a fait et mis à disposition du public dans une perspective informative, ces textes et images communiquent une certaine conception de ce qu'est la médiation culturelle

Cet article présente les résultats d'un travail d'analyse de nombreux énoncés et met en lumière des éléments sous-jacents à la construction de ces discours. En effet, dans une telle démarche, il convient également de réfléchir aux mécanismes mis en œuvre lors de la production d'un tel discours. Par la rédaction de textes et sélection d'images, les musées créent une représentation de la médiation culturelle et de ses acteurs/_trices. Ces documents sont donc non seulement le reflet du rôle que les différents musées attribuent à la médiation et des facteurs qui orientent leurs positionnements en la matière mais également, et de manière plus englobante, de leur conception de l'accès à l'art[2].

2 A ce propos voir la contribution de Nanna Lüth *Reparaturmaßnahmen, um nicht dermaßen regiert zu werden. Looks der Vermittlung,*

CC BY NC ND

Ce questionnement permet de thématiser certaines conventions existantes dans la représentation de la médiation, visibles au travers de la répétition de certains termes ou formules. D'autant que, en raison d'exigences économiques toujours croissantes auxquelles les musées sont confrontés et dans le but d'atteindre un nouveau public (Störger 2003:19), ce discours intègre des termes liés à des conceptions issues du marketing, rendus visibles par l'usage de mots associant la médiation à une prestation de services. La question de la légitimation du travail du musée au travers de ces représentations est aussi un élément à considérer, puisque ces dernières servent aussi aux institutions pour «justifier leur rôle social, et par là même leurs financement publics» (microsillons 2013:7).

Cette recherche est donc à envisager comme un travail transdisciplinaire et empirique, utilisant des approches sémiologiques et iconologiques. A ce titre, les trois articles publiés dans *Kunstvermittlung zeigen – Über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit* (Fürstenberg/ Lüth/ microsillons 2013) constituent une précieuse référence méthodologique et source d'inspiration. Bien qu'aucune analyse de discours à proprement parler ne soit réalisée ici, cette approche méthodologique– théorisé entre autres par Michel Foucault – est approprié pour évoquer la production de représentations textuelles et visuelle par l'institution muséale. On parlera ici d'une analyse de contenu. Les textes des quatre institutions retenues pour cette analyse ont donc été décortiqués afin de mettre en avant un certain nombre d'éléments récurrents, de champs lexicaux ou encore de termes isolés. Le but de cette analyse est de dépasser son

Gender Performance und sexuelle Arbeit in der Kunst-vermittlung dans le présent ouvrage.

CC BY NC ND

contenu explicite et de déterminer la présence d'un sous-texte, donnant des informations sur la conception de la médiation.

Le cadre de cette étude rendant impossible l'analyse d'un grand nombre de sources, dans une perspective d'homogénéité, elle se concentre sur quatre musées d'art. Il s'agit d'institutions établies, membres de l'*Association des musées suisses* (AMS)[3] et possédant un département de médiation. Le choix s'est porté sur des musées présentant essentiellement des œuvres contemporaines. Néanmoins, ces derniers ont des profils différents. Le MAMCO, *Musée d'art moderne et contemporain de Genève et l'Aargauer Kunsthaus* à Aarau sont deux musées ayant une longue tradition de médiation culturelle. Le *Kunstmuseum Bern* est une institution ancienne, alors que le *Centre d'art Pasquart* est plus récent. Ces institutions muséales sont situées dans deux régions linguistiques : deux d'entre elles se situent en Suisse alémanique la troisième est établie en Suisse romande. Enfin, la quatrième se situe dans la ville bilingue de Bienne.

Concernant la méthodologie adoptée, une phase de récolte de sources à l'été 2015, sous la forme de copies d'écran de toutes les pages internet des musées en question concernant la médiation a permis de réunir les textes et images. Leur volume varie selon les institutions : 22 pages pour le *Kunstmuseum*, 11 pour le MAMCO, 10 pages pour l'*Aargauer Kunsthaus*, et 5 pour le *Centre d'art Pasquart*[4].

---

3 Document en ligne, https://www.museums.ch/fr/service-fr/ams/ (dernier recours : 25.08.2017).

4 Le choix de la terminologie employée sur la page d'accueil du musée pour décrire la médiation a, lui aussi, fait partie d'une analyse plus large portant sur l'ensemble des musées d'art en Suisse. Cette thématique très large, qui pourrait fait l'objet d'un seul article, n'est donc pas abordée ici.

CC BY NC ND

Ces données ont été analysées et comparées. L'analyse des textes porte sur les termes employés pour décrire trois aspects : les verbes d'action sélectionnés pour décrire ce que font les participants à des activités de médiation, les termes employés pour décrire les effets de la médiation, ainsi que les mots utilisés pour décrire les publics cibles et les acteurs_trices de la médiation. Pour l'analyse des 73 images (10 au *Aargauer Kunsthaus*, 24 au MAMCO, 25 au *Kunstmuseum* et 14 au *Centre d'art Pasquart)*, comme il était impossible d'analyser chaque image en détails, c'est sur la recherche de motifs récurrents et de *topoï* qu'a porté l'analyse. C'est pourquoi les images seront analysées d'un bloc.

Il faut par ailleurs garder à l'esprit que, contrairement aux documents imprimés, les pages web peuvent être facilement modifiées. Ces textes évoluent donc rapidement. On peut ainsi déjà observer divers changements, voire des refontes totales des sites internet en question, entre les données rassemblées en été 2015 et leur état lors de la rédaction du présent article.

Effets et légitimation de la médiation culturelle

Tous les musées n'envisagent pas les fonctions et les effets de la médiation de manière identique. Ainsi, on constate que la place accordée à la médiation au sein de ces institutions découle des fonctions sociales et de formation de l'institution muséale (John 2004 : 9) et peut varier (Meier 2010 : 14). Selon les choix institutionnels, la médiation peut poursuivre différents objectifs, tels que la mise en place de projets communautaires ou alors s'adresser exclusivement à un public scolaire. La médiation peut aussi avoir divers

CC BY NC ND

effets, sur l'institution elle-même, sur la société et principalement sur le public. Ainsi, la place de la médiation culturelle au sein des musées est également liée à l'association de l'art et de la formation tout comme aux développements sociaux et économiques (Mörsch 2013 : 137).

Le discours au sujet de la médiation culturelle peut donc devenir un instrument de légitimation sociale et économique. En outre, dans la conception d'un musée comme un lieu ouvert à tous, mais aussi financé par tous, la question de l'accessibilité de celui-ci se pose de manière accentuée. Ces états de fait ont d'ailleurs pour effet que les musées, dans une perspective d'*audience development*, tentent non seulement d'atteindre de nouveaux publics, mais également de motiver les visiteurs présents à revenir plus souvent dans la même institution (Störger 2003 : 19). Ainsi, dans ces textes, on peut observer non seulement de quelle manière la production des représentations de la médiation culturelle peut être expliquée par des éléments internes et externes à l'institution muséale, mais aussi comment ces derniers en influencent le contenu.

Décrire la médiation

Si les sites internet ont pour fonction principale d'informer les visiteurs_euses potentiel_le_s ou les habitué_e_s sur les activités d'un musée, les textes analysés ici ne sont pas simplement descriptifs. Ils ont également pour but de promouvoir l'institution, d'attirer de nouveaux visiteurs_euses et contribuent à la reconnaissance du musée auprès d'autres institutions ou des publics spécialisés. Cette interface présente une version condensée du discours institutionnel

CC BY NC ND

(microsillons 2013 : 1). Leur accessibilité et l'importance croissante d'internet pour la visibilité de la fonction éducative des musées (Mörsch 2011 : 1) confirme leur pertinence pour une telle analyse.

Bien que ces différents textes soient difficiles à comparer en raison de leur diversité et de leur nombre, on constate pourtant qu'il existe un certain nombre de similitudes dans les documents rédigés par les institutions en question. Plusieurs termes sont notamment récurrents, comme certains adjectifs accompagnant les descriptions des formats[5]. En effet, si la présence du qualificatif « artistique » s'explique facilement par la nature des quatre musées, la récurrence des termes « actif » et « pratique » est marquée et présente dans toutes ces institutions. Ces adjectifs sont non seulement employés pour préciser la nature des activités proposées, mais permettent également d'insister sur la pratique. Le qualificatif « sensoriel », lui aussi répété, va même plus loin et rapproche ces expériences du domaine des sens, que l'on retrouve également dans de nombreux verbes associés à la vision et à l'écoute, lisibles dans presque tous les textes de ce corpus. Outre ces éléments, on notera que ces descriptions se focalisent également sur des verbes associés à la parole et à l'échange.

Pour chacune des institutions, certains éléments frappants ou choix de termes pour caractériser la médiation se démarquent. Après une brève présentation, ils seront recontextualisés dans une perspective plus globale.

5 Dans un souci de lisibilité, les termes allemands ont été traduits en français. Seul le titre des activités est laissé en allemand.

CC BY NC ND

Aargauer Kunsthaus[6]

Dans les textes issus de l'*Aargauer Kunsthaus*, on constate que la médiation est présentée par l'institution comme un service. Les formats « Kunst-Eltern » (Art-parents) et « Nuggi-Träff » (Point de rencontre tétine) permettent ainsi aux parents de faire garder leurs enfants durant leur visite au musée. Par l'usage de certains termes, médiation et baby-sitting sont ici rapprochés. L'usage répété de termes tels que « s'adapter aux désirs », « offrir », mais aussi d'adjectifs comme « individuel », « adapté » ou « sur mesure » vise à caractériser l'effort des médiateurs_trices pour personnaliser les activités, sans que ceux/_celles-ci soient explicitement nommé_e_s.

À ces éléments s'ajoute l'emploi répété de termes ayant un rapport avec la nourriture. En effet, à six reprises, il est indiqué que l'activité de médiation est « complétée par la dégustation d'un sandwich, d'une tasse de thé » ou « d'un café accompagné d'un gâteau ». L'emploi de ces mots est surprenant car étranger au vocabulaire du domaine, mais pas inexplicable, car lui aussi en rapport avec l'idée de prestations.

En outre, le terme « médiatrice culturelle » n'apparaît qu'une seule fois, à savoir dans un texte consacré au format « Aufgeweckte Kunst-Geschichten » (Histoires d'art éveillées) destiné à un public handicapé. L'usage du passif dans cette description est répété, comme dans la phrase « les impression

6 *L'Aargauer Kunsthaus* fut inauguré en 1959. Cette institution se présente comme l'un des musées d'art les importants et présente chaque année une dizaine d'expositions temporaires, dans lesquelles des œuvres d'artiste suisses et internationaux du 18e siècle à aujourd'hui sont présentées. On notera aussi que le département de médiation a été mis en place et dirigé entre 1996 et 2013 par Franziska Dürr et ses activités documentées dans plusieurs publications.

CC BY NC ND

sont rassemblées et résumées sous forme d'histoires qui seront ensuite livrées à tous.» L'emploi de cette formulation donne une impression de passivité des participant_e_s, d'autant que ces derniers_ères ne sont qu'*invit[és] à participer*[7]. Cet effet est renforcé par contraste puisque les autres ateliers sont décrits comme *actifs* et laissant place au dialogue. Il est intéressant de noter que si ce texte apparaissait en 2015 sur la page consacrée aux activités de médiation pour adultes, ce n'est le plus le cas en 2017, puisqu'il apparaît désormais sur une page spécifique dédiée aux publics en situation de handicap[8].

Kunstmuseum Bern[9]

Concernant les textes issus du *Kunstmuseum Bern*, il est intéressant de noter que l'approche de médiation n'est jamais commentée explicitement. Si ce n'est dans la phrase «[le contenu] n'est pas uniquement communiqué, l'expérience personnelle et l'univers des élèves sera aussi pris en compte.» En outre, l'abondance de termes comme *désiré*, *personnel*, *spécifique*, *privé*, *en accord*, *spécial*, *propre*, *individuel*, *particulier* et la phrase «Nous prenons en compte

7 En allemand «Eine Kunstvermittlerin leitet die Veranstaltung und regt durch offene Fragen die Teilnehmenden zum Mitmachen an», document en ligne, http://www.aargauerkunsthaus.ch/de/kunstvermittlung/erwachsene/ (dernier recours: 07.07.2015, plus accessible).

8 Document en ligne, http://www.aargauerkunsthaus.ch/kunstvermittlung/barrierefreiheit/ (dernier recours: 07.07.2015, plus accessible).

9 Le *Kunstmuseum Bern* fut fondé au 19e siècle. En tant que musée cantonal, il présente des œuvres modernes et contemporaines, de la région, mais aussi de toute la Suisse et de l'étranger. Sa collection est constituée de plus de 50 000 œuvres. Le musée se présente comme le musée d'art le plus ancien de Suisse avec une collection permanente, en ligne, http://www.kunstmuseumbern.ch/de/sehen/sammlung-38.html (dernier recours: 25.08.2017).

CC BY NC ND

vos souhaits spécifiques et vous conseillons » dénotent qu'il s'agit moins de justifier le programme que d'expliciter que celui-ci s'adapte au public et ses souhaits. Fréquemment utilisés, les verbes *organiser*, *prendre en compte* et *conseiller* indiquent, eux aussi, la fonction de prestataire de services de la médiation culturelle.

Des phrases telles que « nous mettons en place un programme spécial pour toi » ou encore la répétition, comme à l'*Aargauer Kunsthaus*, de termes en lien avec la nourriture comme *apéro*, et *café du musée* suggèrent que les participant_e_s sont considéré_e_s comme une clientèle. Cette sensation est par ailleurs renforcée par des formules telles qu'on pourrait en trouver dans des publicités, comme « s'offrir un délice artistique » ou « contempler ensemble de l'art pendant 45 minutes, entrer en dialogue et le poursuivre au café du musée ».

MAMCO[10]

Les sources issues du MAMCO sont, pour leur part, très autoréflexives, dans la mesure où le « Bureau des transmissions » n'hésite pas à consacrer un texte[11] de plus de 30 lignes, non pas pour présenter son programme, mais pour

10 Aussi connu sous le nom de MAMCO, le *Musée d'art moderne et contemporain de Genève* fut inauguré en 1994. Cette institution culturelle se concentre sur « l'art des quarante dernières années ». Dans son texte de présentation, le MAMCO se décrit comme « le plus grand, le plus jeune et le plus contemporain des musées d'art en Suisse ». Les informations relatives à la médiation culturelle se trouvent sous l'onglet *public* du site internet de l'institution. Le département de médiation culturelle porte au MAMCO le nom de « Bureau des Transmissions » depuis 2006. De 1994–2004, ce dernier s'appelait « Cellule pédagogique ».

11 En ligne, http://archive.mamco.ch/public.html (dernier recours : 25.08.2017).

CC BY NC ND

expliquer sa démarche et sa raison d'être. Ce texte n'est d'ailleurs pas dénué de deuxième degré puisqu'il contient des phrases telles que « Son rôle est de créer des chemins, des routes, des pistes de décollage et d'atterrissage entre les œuvres [...] » Ces termes inhabituels font d'ailleurs référence à celui « d'accès », très conventionnel et lui aussi employé par l'institution.

Concernant les verbes employés pour décrire les actions de la médiation, le terme « proposer » revient à trois reprises, comme dans la phrase « Le Bureau des transmissions propose outils et rendez-vous aux enfants et adolescents. » Le terme « offrir » est, quant à lui, employé dans la phrase « quatre guides volants offrent au public des éclairages [...] » Ces différents verbes, tout comme « inviter » et « accompagner », eux aussi utilisés, témoignent d'une mise à disposition de la médiation culturelle auprès du public.

Centre d'art Pasquart[12]

Dans les textes issus du Centre d'art Pasquart, il apparaît que les activités de médiation sont présentées comme des événements exceptionnels. En témoigne l'emploi de l'adjectif *spécial* pour qualifier un ensemble de projets sortant de l'ordinaire. Par ailleurs, si dans les sources l'expression usuelle « avoir la possibilité de » est employée, la formulation *l'occasion unique* souligne le caractère extraordinaire de

12 Le Centre d'art (Kunsthaus) Pasquart est un musée d'art contemporain situé à Bienne et fondé en 1990. L'institution possède une collection de près de 1800 œuvres, d'artistes suisses pour la plupart, et rassemblées dès 1991. Dans son texte de présentation, l'institution se revendique comme un lieu de créations innovantes et jeunes, mais aussi un lieu vivant de rencontre, d'expériences culturelles et de communication. En ligne, https://www.pasquart.ch/?id=13 (dernier recours : 07.07.2015, plus accessible).

CC BY NC ND

l'expérience. Il en va de même dans d'autres phrases, comme pour la description du format Anniversaire pour enfants : « Adapté selon vos souhaits » et « Un programme individuel et inoubliable sera mis en place. »

En outre, dans la phrase « Durant un atelier interactif, vous avez la possibilité de vous exprimer au sujet des œuvres sans avoir la langue dans votre poche ! »[13], le choix du verbe combiné au point d'exclamation souligne l'aspect extraordinaire que revêt la possibilité de s'exprimer de la sorte dans un tel contexte. Pourtant, si de nombreuses personnes peuvent s'exprimer sur les œuvres et les expositions présentées au *Centre d'art Pasquart*, elles y ont toujours été invitées ou jouent un rôle, que cela soit celui de *critique d'art* ou de *m*édiateur. Il s'agit donc de ce qu'Eva Sturm nomme des « orateurs autorisés » (1996 : 41, traduit par nos soins). Par ailleurs, l'avis de ces personnes, mais également des guides ou des artistes, est toujours considéré comme un apport positif permettant d'envisager les œuvres sous d'autres perspectives. En témoigne l'usage répété des termes comme « nouvelles manières de voir », « nouvelles facettes », « d'une nouvelle perspective ».

Ainsi, dans les quatre institutions en question, la récurrence de termes issus d'un champ lexical associé aux services fait ressortir un aspect commercial de la médiation culturelle. Plus généralement, la récurrence des termes « propre », « personnel » et « individuel », met l'accent sur l'individualité des participant_e_s comme approche possible de médiation.

13 L'expression française « ne pas avoir la langue dans sa poche » a été choisie ici pour traduire sa variante allemande « kein Blatt vor den Mund zu nehmen ! ».

CC BY NC ND

Approches centrées sur les visiteurs_euses et invisibilité des médiateurs_trices

L'emploi de cette terminologie témoigne également d'une orientation sur l'expérience personnelle des visiteurs_euses. Ce qui n'est pas sans importance, puisque, comme le souligne Carmen Mörsch, l'orientation vers les besoins des visiteurs_euses peut poursuivre plusieurs buts, notamment celui d'augmenter le taux de fréquentation, et est actuellement un leitmotiv dans la gestion culturelle (2013 : 288).

Tant à l'Aargauer Kunsthaus qu'au Kunstmuseum Bern, l'usage du terme « offrir » / « proposer », tel qu'utilisé dans ces texte, dénote une conception de la médiation culturelle qui l'assimile à un service. Ainsi, dans certaines sources et de manière non explicite, le domaine d'action de la médiation est rapproché d'organisations extérieures à la sphère muséale, comme le baby-sitting à l'*Aargauer Kunsthaus* ou le speed-dating sous la forme des « Rendez-vous für Singles » (Rencontres pour célibataires) du *Kunstmuseum Bern* (voir image 4). Il en va de même des descriptions des fêtes d'anniversaire au *Kunstmuseum Bern* et au *Centre d'art Pasquart*. Tout comme de la répétition de termes appartenant au champ lexical de la nourriture, particulièrement présents dans deux de ces institutions, qui entraînent *de facto* assimilation et intégration de la médiation à des prestations de services au sein des musées, à savoir ceux de la cafétéria. Cet élément est d'autant plus frappant que d'autres aspects de la médiation tels que sa dimension éducative ou pédagogique sont totalement absents des textes, à de rares exceptions près, notamment dans les textes décrivant l'offre destinée au public scolaire. Et ce, alors même que l'éducation est l'une des

CC BY NC ND

fonctions premières du musée selon la définition du *Conseil International des Musées* (ICOM)[14].

À ces motifs récurrents dans ces textes s'ajoute la visibilité minime accordée aux médiateurs_trices. En effet, l'accent est mis sur la diversité des offres et ces derniers_ères restent majoritairement désincarné_e_s. L'usage du passif dans de nombreuses phrases les fait même disparaître. Ces tournures donnent par ailleurs l'impression que ces activités et leurs résultats s'opèrent comme par magie.

Pourtant, les textes du MAMCO font ici figure d'exception en thématisant explicitement le rôle du/_de la médiateur_trice:

> «Cette image n'est pas tellement inexacte si l'on fait état des activités des personnes en charge des relations avec le public. Quel autre rôle en effet pour ces ‹médiateurs›, comme on les appelle souvent, que de faire le lien entre d'une part les expositions d'un lieu et d'autre part les visiteurs individuels, les réseaux éducatifs, sociaux, culturels et associatifs ? Par ce nom, il s'agit de porter haut les missions de la médiation, cet élan vers le public, en jouant avec ironie sur la situation de conflit que sous-entend l'usage du terme ‹médiateur› [...]»[15]

Ce texte est le seul des quatre institutions à décrire clairement non seulement le rôle de la médiation, ici qualifiées de «missions», mais surtout à donner une place particulière à ses acteurs_trices. De par sa longueur, son emplacement

14 Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation, en ligne, http://icom.museum/la-vision/definition-du-musee/L/2/ (dernier recours: 25.08.2017).

15 Document en ligne, http://www.mamco.ch/public.html (dernier recours: 07.07.2015, plus accessible).

CC BY NC ND

sur la page principale dédiée à la médiation, ce texte met en valeur le rôle de la médiation sans rendre invisible l'action des médiateurs_trices.

Il est d'ailleurs intéressant de noter que pour illustrer ce propos, l'institution ne choisit pas une image montrant des médiateurs_trices, mais plutôt une sculpture portant une quinzaine d'yeux et dont la forme évoque un arbre (voir image 1). Cette dernière est entourée de plusieurs œuvres géométriques colorées et rappelant des effets d'optique. Ainsi, les notions de vision et de perception sont très présentes dans cette image. Cet exemple témoigne d'ailleurs de la relation complexe entre textes et images, qui ne tiennent pas toujours le même discours.

Image 1 : « Paillettes et Dépendances ou la fascination du néant de Sylvie Fleury » (2008–2009), Photographie illustrant la page « Public » du site internet du MAMCO, Genève, © MAMCO, courtoisie Sylvie Fleury, en ligne, http://archives.mamco.ch/public.html (dernier recours : 25. 08. 2017).

CC BY NC ND

Illustrer la médiation

Bien que le support textuel constitue la base des sites web analysés, le langage visuel y est également omniprésent et participe pleinement du discours institutionnel des musées. Ainsi, dans les 73 images, choisies par les musées pour illustrer les activités de médiation et qui accompagnent les textes du corpus, certains motifs récurrents apparaissent dans les illustrations. En raison de l'apparition répétée de certains éléments, on peut d'ailleurs aisément parler ici de *topoï*, terme soulignant le caractère stéréotypé de ces représentations.

Cette analyse interroge aussi le rapport que ces images entretiennent avec le texte : Soulignent-elles le contenu écrit ou sont-elles porteuses d'un sous-texte ? En outre, l'omniprésence de certains motifs confirme, comme c'est le cas dans les documents textuels, l'existence d'un certain nombre de conventions employées par les institutions dans les représentations de la médiation (Fürstenberg/ Lüth/ microsillons 2013).

Ainsi, si la parole est l'une des actions les plus fréquemment décrites dans les textes, elle est moins présente visuellement. Pourtant les notions d'échange et de communication sont aussi représentées par la multiplicité des scènes de groupes et la récurrence de la position en cercle (voir image 2). L'acte de regarder est, pour sa part, le motif apparaissant sans doute le plus fréquemment. Néanmoins, si les verbes employés dans les textes sont plutôt neutres, comme « voir » ou « observer », on constate que les représentations visuelles ajoutent à cet acte une dimension contemplative[16].

16 Cette dernière est parfois renforcée par l'aspect individuel de cet acte.

CC BY NC ND

Image 2 : « Kunst-Workshop » (2015): Capture d'écran de la page consacrée à l'offre de médiation à destination du public scolaire, *Kunsthaus Aargau*, Aarau, © *Kunsthaus Aargau*, en ligne, http://www.aargauerkunsthaus.ch/kunstvermittlung/schulen/ (dernier recours : 07. 07. 2015, plus accessible).

En outre, on constate que ces images illustrent des règles tacites de comportement. En effet, la passivité des personnes représentées dans les expositions contraste avec l'animation régnant dans les autres lieux, comme les ateliers. En outre, la récurrence de scènes où les participant_e_s ont une attitude attentive et appliquée permet à l'institution de valider ces comportements[17]. Les images mettant en scène des enfants sont, pour leur part, en règle générale, plus dynamiques que les autres. Pour transmettre ce sentiment, le *Kunstmuseum Bern* choisit par exemple des clichés flous. Par ailleurs, ces images transportent également l'idée de

17 A ce propos on notera que si cet élément n'est pas présent dans les textes, il est pourtant présent sur les sites internet sous la forme de chartes de bonne conduite au musée, disponibles sur la moitié des sites internet des musées analysés (*Aargauer Kunsthaus* et MAMCO).

CC BY NC ND

personnes autorisées à parler dans ces espaces, à savoir les guides ou les médiateurs_trices. Pourtant, les illustrations du *Centre d'art Pasquart* font ici figure d'exception, puisque les espaces de médiation sont représentés comme très ordonnés et que plusieurs personnes n'appartenant pas à l'institution s'expriment ouvertement.

En outre, de manière récurrente, des participant_e_s aux activités de médiation sont représenté_e_s de dos. Cet angle de vue fait apparaître les œuvres d'art dans les illustrations, soulignant ainsi l'acte de les regarder. Mais, cachant les visages, il a aussi tendance à uniformiser et dépersonnaliser les visiteurs/_euses. Ce phénomène omniprésent est à mettre en relation avec les catégories cibles très larges employées dans les textes, telles que le *jeune public* ou les *adultes*. Outre des aspects de droit à l'image, ce choix permet également une identification de la part d'un large public. Les visiteurs_euses représenté_e_s n'ont d'ailleurs souvent pas d'éléments distinctifs visibles, à l'exception de différences d'âges. C'est pourquoi, dans l'illustration intitulée « Etudiants de l'Université Ouvrière au Mamco [...] » la présence d'une femme voilée ressort particulièrement (voir image 3). En effet, cet élément est totalement absent du reste du corpus. Associé au terme ouvrier, cet élément dénote une volonté institutionnelle d'afficher la diversité de ses publics. Mais, cette image, souligne par contraste l'homogénéité des visiteurs_euses visibles dans les autres illustrations, représentés de manière normative comme ayant une tenue passe-partout, et la peau blanche. Il ne faut d'ailleurs pas oublier que ces images orientent quant au public implicitement attendu au musée (Mörsch 2013 : 226). Ce choix transporte également un préjugé très présent dans la société suisse qui associe migration et classe ouvrière.

CC BY NC ND

Images 3 : « Étudiants de l'Université Ovrière au Mamco parlant des oeuvres de Bruno Gironcoli » (s.d.), Photographies illustrant la page « Enseignants & Professionnels du champ social et de la petite enfance » sur le site du MAMCO, Genève, © MAMCO, en ligne, http://archives.mamco.ch/public/2_Enseignants_Professionnels.html (dernier recours : 25. 08. 2017).

Si dans les textes, les représentant_e_s de la médiation sont peu visibles, il en va de même dans les images. En effet, on ne peut identifier clairement de médiateurs_trices que dans 11 % des cas. À cette invisibilité s'ajoute également l'uniformité de leur représentation, puisqu'ils/_elles sont presque toujours représenté_e_s dans une attitude de monstration. Le motif récurrent de l'index évoque la dimension éducative de la médiation, comme le souligne Stephan Fürstenberg dans son article *Geordnete Körper, verkörperte Ordnungen – über visuelle und sprachliche Repräsentationsmuster von Kunstvermittlung*. Cet élément est d'autant plus intéressant qu'il permet souvent de dissocier dans les illustrations les représentant_e_s de la médiation du public.

L'auteur souligne d'ailleurs que ce geste explicite permet également de conférer une position d'autorité de par

CC BY NC ND

l'orientation du regard et de l'attention. Cet élément est pourtant contredit par la quasi-invisibilité des médiateurs_trices dans les textes analysés ici. Si on ne peut affirmer que ces images proposent un réel sous-texte, on constate toutefois qu'elles soutiennent certains éléments discursifs, les complétant parfois, ou agissant même en contradiction avec les textes, comme dans ce dernier exemple.

La médiation comme impératif économique et outil de légitimation

Dans le discours de quatre institutions en question, si les effets bénéfiques de la médiation culturelle sont toujours présentés comme agissant au niveau de l'individu, ils ne se limitent pourtant pas aux personnes. Leurs répercussions sur l'institution (comme l'augmentation du nombre de visiteurs/_euses) et sur la société (comme la promotion de la créativité, que l'on devine entre les lignes) ne sont néanmoins jamais évoquées explicitement. Par ailleurs, les musées, producteurs de ces discours, sont soumis à des impératifs économiques qui eux non plus ne sont pas ouvertement évoqués. Ces impératifs ont pourtant une influence sur la conception du rôle de la médiation culturelle par les musées, notamment quand ces derniers doivent légitimer leurs actions. Dans le cas des musées publics, tels que ceux du corpus, cet élément est à mettre en rapport avec la justification des subventions accordées.

Au travers de leur discours sur la médiation, les musées se présentent comme des prestataires de services culturels (Bochynek 2004:134). Si ces services ne sont pas tous liés à des conceptions économiques, il convient néanmoins de

CC BY NC ND

les aborder de manière critique. En effet, si les formats s'apparentant au baby-sitting permettent aux parents de venir au musée, ils habituent également les enfants à cette institution dès le plus jeune âge. La médiation revêt ici une fonction reproductive (Mörsch 2013:114). Dans deux autres cas, on constate que certains termes employés dans les descriptions représentent le musée comme un lieu agréable. C'est notamment le cas lors de l'usage de termes issus du champ lexical de la nourriture qui témoigne de l'hospitalité de l'institution muséale. Cette représentation de la médiation participe aussi d'une stratégie liée au concept d'*audience development* (Meier 2010:34; Mandel 2008:10) et témoigne de la nécessité de proposer une offre élargie. En effet, comme le sous-entendent ces descriptions, la médiation à elle seule ne suffit pas.

Ces éléments, contenus de manière non explicite dans les textes, témoignent donc d'une orientation allant vers une marchandisation de la médiation culturelle. Cette dernière s'accompagne par ailleurs d'une tendance à considérer les visiteurs_euses comme des client_e_s (John 2008:16) ou des consommateurs_trices. Mais ces éléments s'observent aussi dans l'utilisation de termes décrivant les activités de médiation comme une expérience inoubliable et dans des tournures de phrase rappelant parfois les slogans publicitaires tels que « s'offrir un délice artistique ». À ce propos, Birgit Mandel plaide d'ailleurs pour l'utilisation de stratégies de marketing dans la communication institutionnelle autour de la médiation culturelle sous prétexte que ces dernières ne doivent pas se limiter à une offre culturelle orientée vers le profit, mais sont également adéquats pour tous les autres projets culturels (2005:17).

CC BY NC ND

Impératif de créativité et de productivité

Les musées et leurs discours sont aussi influencés par d'autres dynamiques, également liées à l'économie. En effet, dans ces textes, on constate la récurrence du terme *créatif* et de la présentation de la médiation comme *favorisation de la créativité*. Cet élément est toujours implicitement présenté comme un avantage. Il s'inscrit pourtant dans une problématique plus large liée aux attentes des employeurs_euses. En effet, de « nombreuses questions quand au sens et au rôle de l'intérêt pour l'art se posent dans un contexte de pressions économiques accrues » (Brunsiek 2002 : 7, traduit par nos soins) et « si le terme de créativité était encore synonyme d'émancipation dans les années 1970, ce concept est devenu un impératif sociétal » (von Osten 2002 : 7, traduit par nos soins).

Son usage et sa valorisation dans les textes sous-entend que la médiation culturelle aurait la faculté de rendre les personnes, notamment les enfants, plus créatifs et ainsi de leur permettre de mieux répondre aux attentes des employeurs_euses. Il en va d'ailleurs de même pour les nombreux *softs skills* évoqués dans les textes. En effet, savoir exprimer son opinion en public ou échanger sur un sujet sont des compétencescommunicatives et, elles aussi, de plus en plus exigées dans l'économie et la société actuelle (Mörsch 2013 : 298). Ces aspects, liés à un système économique et sociopolitique[18], sont aussi à rapprocher de questions liée à la légitimation de la médiation culturelle dans le discours institutionnel.

18 Carmen Mörsch parle d'ailleurs de « capitalisme cognitif » (2013 : 298) et Marion von Osten de « société de services » (2002 : 2, tout deux traduit par nos soins).

CC BY NC ND

En outre, si dans de nombreux textes, le musée est souvent présenté comme un lieu propice au concept de *Lifelong Learning* et d'apprentissage informel, les vocables « apprendre » et « (se) former » sont presque absents des textes. Ainsi, bien que l'idée du rôle formateur de la médiation soit présente, on en viendrait presque à se demander si ces termes constituent un tabou. Pourtant, comme le souligne Elisabeth Caillet, « la fonction éducative des musées est un leitmotiv » (1995 : 34), ce qui n'est d'ailleurs pas sans conséquence, puisque cela permet également au musée de légitimer son action, au niveau politique notamment. Plusieurs musées mettent d'ailleurs en avant dans leurs textes le rapport étroit qu'ils entretiennent, au niveau de la médiation, avec les écoles. Ainsi à Genève, il est indiqué que le programme de médiation du MAMCO est « développé [...] en étroit partenariat avec le Département de l'instruction publique », tandis qu'au *Centre d'art Pasquart* de Bienne, il est même spécifié que celui-ci est construit pour les écoles.

Par qui et pour qui ?

Par ailleurs, les documents analysés ici font resortir l'idée d'un public implicite. En effet, sans que les caractéristiques de celui-ci soit jamais évoquées explicitement, on constate qu'« un destinataire implicite se cache dans ces [descriptions] » (Mörsch 2013 : 44, traduit par nos soins). Car, même si les textes transmettent l'idée d'une légitimité de la médiation par sa favorisation de l'accès à la culture pour tous (Mörsch 2013 : 142), ces termes ne sont jamais utilisés expressément. D'autant que ces textes s'adressent de manière tacite aux personnes s'intéressant à la culture. C'est par exemple le

CC BY NC ND

cas de la présentation du format « Rendez-vous für Singles » au *Kunstmuseum Bern* qui, bien que représentant le musée comme un lieu de rencontre ouvert à tous les célibataires, sous-entend que ces personnes peuvent rencontrer d'autres gens cultivés, qui savent s'exprimer et viennent au musée pendant leur temps libre (voir image 4). Des distinctions sociales, telles que théorisée par Pierre Bourdieu (1979), sont ainsi données à lire entre les lignes.

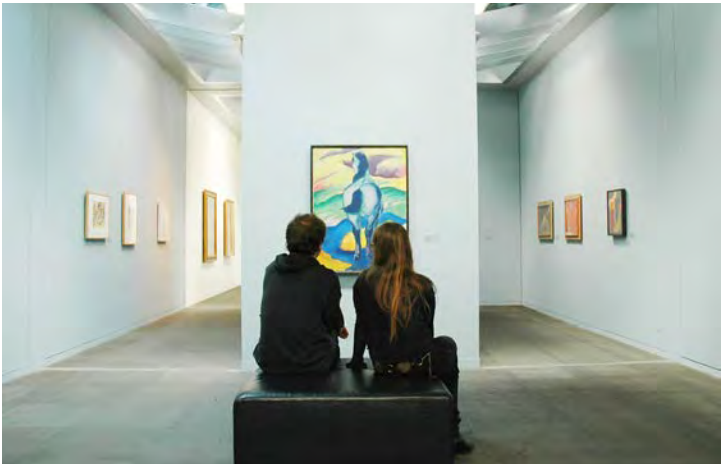


Image 4 : « Rendez-vous für Singles » (s.d.) Photographie illustrant le format sur la page dédiée à cette offre sur le site du *Kunstmuseum Bern*, Bern, © *Kunstmuseum Bern*, en ligne, http://www.kunstmuseumbern.ch/de/erfahren/erwachsene/rendez-vous-fuer-singles_0-30.html (dernier recours : 07.07.2015, plus accessible).

S'il convient d'aborder la question des représentations du public par l'institution, il en va de même pour celles des médiateurs_trices. Ainsi, face au constat du manque de visibilité de ceux-ci, il faut garder à l'esprit que cela est intrinsèquement lié à la question de la reconnaissance (Schade/Wenk 2011:104). En effet, la visibilité de la médiation et de ses représentant_e_s est une décision consciente de la part

BY NC ND

de l'institution, qui témoigne en filigrane du statut de la médiation au sein des musées.

À ce sujet, il est intéressant de constater que cette question s'accompagne également d'une distinction des termes employés, pas toujours de manière évidente, pour décrire le travail des différent_e_s collaborateurs_trices. En effet, si le terme « Kunstvermittler_innen » n'est jamais employé en combinaison avec un adjectif dans les textes issus du *Centre Pasquart*, il est précisé que les visites privées s'y font « accompagnées par une historienne de l'art compétente ». En outre, si les guides volants du MAMCO « proposent » et « transmettent », le directeur du MAMCO « commente ». Ces différences ne sont, elles non plus, pas neutres au regard de la reconnaissance du travail des médiateurs_trices au sein du musée. Puisqu'elles induisent des distinctions entre les diverses personnes faisant acte de médiation, ces formulations soulignent un rapport hiérarchique entre différents membres de l'institution et tendent à suggérer que certains corps de métiers seraient plus qualifiés que d'autres.

Ces représentations ne sont pas sans effets sur la perception du travail des médiateurs_trices culturels_les, que cela soit au sein de l'institution muséale, mais également auprès des différents lecteurs_trices de ces textes, d'autant plus que ces normes ne sont pas conscientes ou remises en question.

Vers une description réfléchie de la médiation ?

Les conclusions de ce travail démontrent à quel point les questions liées à la reconnaissance du travail des médiateurs_trices sont importantes. Ainsi, il est nécessaire de prendre conscience des mécanismes influençant la production de tels discours.

CC BY NC ND

L'analyse de ces discours met en évidence l'influence de facteurs externes et de conceptions économiques quant à la rédaction de telles représentations. Car, ces documents servent non seulement à la légitimation de la médiation culturelle, mais aussi à celle de l'institution muséale. Ces images et textes reflètent le rôle de la représentation et de l'accès à l'art. Ils dénotent aussi la manière dont les musées conçoivent la réception de l'art. Le discours institutionnel à son propos est donc simultanément un reflet de l'offre de médiation et des effets de celle-ci sur l'institution. Dans les textes et images analysés, la fonction de la médiation apparaît en effet comme majoritairement affirmative et reproductive (Mörsch 2013:113–114). Ces deux fonctions, ayant un lien étroit avec les questions de légitimation économique de l'institution muséale par l'intermédiaire de la médiation, démontrent que ces discours ne sont vraisemblablement pas produits uniquement pour les visiteurs potentiels, mais sont également partie prenante des stratégies de justification sociale et politique de l'institution muséale. Si l'existence d'une marchandisation de la médiation culturelle et, par extension, de la culture passe relativement inaperçue sur les sites internet des musées, une lecture attentive des textes et une analyse du discours permettent de mettre en lumière cet élément de fait.

Dès lors, il convient de s'interroger sur le choix de certains termes. Il ne s'agit pas de renier l'emploi de ces conventions mais, par une utilisation consciente et réfléchie de celles-ci, de participer au développement d'une attitude critique à leur égard. La production d'un discours sur la médiation n'est d'ailleurs peut-être pas sans conséquences sur sa mise en pratique. Sur le choix des mots et des images qui permet aussi de réfléchir à ce que l'on fait et pourquoi.

cc BY NC ND

Références

Bochynek, Bettina (2004), Die Rolle der Museen im lebenslangen Lernprozess, dans John Hartmut (éd.), *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung: ein europäisches Praxishandbuch*, Bielefeld: transcript.

Brunsiek, Sigrun (2002), Vorwort, dans Sigrun Brunsiek/ Heinz Kock (éd.), *Transfer Nr. 2. Zum Stand der Kunstvermittlung heute. Schöppinger, Forum der Kunstvermittlung*, Schöppingen: Stiftung Künstlerdorf Schöppingen, pp. 7–8.

Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Caillet, Elisabeth (1995), *À l'approche du musée: la médiation culturelle*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Fürstenberg, Stephan (2013), Geordnete Körper, verkörperte Ordnungen – über visuelle und sprachliche Repräsentationsmuster von Kunstvermittlung, dans *Art Education Research*, 4 n°7. Document en ligne, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/ (dernier recours: 25.08.2017).

Fürstenberg, Stephan/ Lüth, Nanna/ microsillons – Desvoignes, Olivier et Guarino-Huet, Marianne (2013), Kunstvermittlung zeigen – Über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit im Feld der Gegenwartskunst, dans *Art Education Research*, 4 n°7. Document en ligne, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/ (dernier recours: 25.08.2017).

John, Hartmut (2008), Hülle mit Fülle. Museumskultur für alle – 2.0, dans Harmut, John *et al.* (éd.), *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*, Bielefeld: transcript, pp. 15–64.

CC BY NC ND

John, Hartmut/ Thinesse-Demel, Jutta (2004), Vorwort, dans John Hartmut (éd.), *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung : ein europäisches Praxishandbuch*, Bielefeld : transcript, pp. 9–13.

Mandel, Birgit (2008), Kulturvermittlung als Schlüsselfunktion auf dem Weg in eine Kulturgesellschaft, dans Birgit Mandel (éd.), *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*, Munich : Kopead, pp. 12–72.

Mandel, Birgit (2005), Kulturvermittung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, dans Birgit Mandel (éd.), *Kulturvermittung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, Bielefeld : transcript, pp. 12–24.

Meier, Ursula (2010), *Die Schweizer Kunstvermittlung im Museum : Entwicklungen, Audience Development und Partizipation*, Mémoire de licence, Université de Zurich.

microsillons – Guarino-Huet, Marianne/ Desvoignes, Olivier (2013), Habitée, familière, dérangée. Une « autre » institution d'art contemporain dans les représentations de la médiation ?, *Art Education Research* N° 7. Document en ligne, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/ (dernier recours : 25.08.2017).

Mörsch, Carmen (éd.) (2013), *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*, Zürich : Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste, Pro Helvetia.

Mörsch, Carmen (2011), *Gesuchstext SNF. Kunstvermittlung zeigen : Repräsentationen pädagogischer Museumsarbeit im Feld der Gegenwartskunst*, Présentation de projet de recherche, Zürcher Hochschule der Künste, Institute for Art Education.

BY NC ND

von Osten, Marion (2002), *Be creative! Der kreative Imperativ. Eine Anleitung*, Zürich: Edition Museum für Gestaltung.

Schade, Sigrid/ Wenk, Silke (2011), *Studien zur visuellen Kultur: Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*, Bielefeld: transcript.

Störger, Gabriele (2003), Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, dans Josef Seiter (éd.), *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Vienne: Verein der Förderer der Schulhefte, pp. 14–28.

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

CC BY NC ND

By Means of Art Education

Institutional Discourse on Art Education on the Websites of Four Swiss Art Museums

Aline Suillot

The websites of art museums in Switzerland abound with pages devoted to cultural mediation activities.[1] Much more than merely factual information can be derived from these texts and images, which are intended for the public. Indeed, these documents convey the institutional conceptions of cultural mediation, its impact and role. The institution produces a discourse on cultural mediation through its choice of the words used to describe it, by selecting one image rather than another to depict its activities or by combining these two media.

1 This article describes the results of a research project conducted within the framework of a master's thesis at the *Zürcher Hochschule der Künste* (Master Art Education: ausstellen & vermitteln) under the supervision of Prof. Carmen Mörsch. Its aim was to examine the text-based and visual productions created by art institutions on the topic of cultural mediation and made available to the public on their websites – a favourable place for these matters since they are often the first interface with the public.

CC BY NC ND

The content of these texts and images is examined here in order to conduct an analysis of the discourse, guided by the following questions: how do the institutions speak of cultural mediation? How are art education work, the public and art educators represented? How are the functions and impact of art education mentioned? The content of these documents is described here as an *institutional discourse*, since it expresses the voice of an institution – in this case an art museum. These texts and images, which are produced by the museum to talk about what it does and are made available to the public to inform them, communicate a certain conception of what cultural mediation is.

This article presents the results of an analysis of numerous statements and identifies some elements underlying the construction of these discourses. In such an approach, it is also necessary to consider the mechanisms that are implemented when producing this kind of discourse. Museums create a representation of cultural mediation and its actors by drafting texts and selecting images. These documents therefore not only reflect the role that the various museums assign to art education and the factors that guide their positioning in this area, but also and more comprehensively their conception of access to art.[2]

This questioning makes it possible to focus on certain conventions that exist in the representation of art education and that can be seen in the repetition of certain terms or wordings. Particularly as, owing to the ever-increasing economic demands that museums face and in order to reach a new audience (Störger 2003:19), this discourse incorporates

2 See the paper by Nanna Lüth *Reparative measures for not being governed quite so much. Looks of mediation, gender performance and sexual work in art education* in this volume.

CC BY NC ND

terms linked to concepts originating from marketing, which in turn are made visible by using words associating art education with providing services. The question of justifying museums' work through these representations is also a factor to be taken into consideration, since the latter are used by the institutions in question to "justify their social role and, thereby, their public financing" (microsillons 2013:7).

This research should therefore be viewed as transdisciplinary, empirical work, using semiological and iconological approaches. In this regard, the three articles published in *Kunstvermittlung zeigen – Über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit* (Fürstenberg/Lüth/microsillons 2013) are a valuable methodological reference and a source of inspiration. Although no analysis of the discourse *per se* is conducted here, this concept, which has been theorized by Michel Foucault, *inter alia*, can be applied to the production of text-based and visual representations by the museum institution. I will be talking here about a content analysis. The texts of the four institutions selected for this analysis have therefore been dissected in order to identify a number of recurrent elements, lexical fields or even isolated words. The aim of this analysis is to transcend their explicit content and to determine the presence of a sub-text, providing information on the concept of art education.

Since the scope of this study made it impossible to analyse a large number of sources, it focuses on four art museums in order to ensure homogeneity. They are established institutions, members of the *Swiss Museums Association* (AMS)[3] and have an art education department. It was decided to select museums that present mainly contemporary works

3 Online, https://www.museums.ch/en/home/vms/ (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

of art. Nevertheless, they have different profiles. MAMCO, *Museum of Modern and Contemporary Art*, *Geneva and Aargauer Kunsthaus* in Aarau are two museums with a long tradition of cultural mediation. *Kunstmuseum Bern* is a long-established institution, whereas *Pasquart Art Centre* is more recent. These museum institutions are located in two different language regions: two of them in German-speaking Switzerland, the third in French-speaking Switzerland, and finally the fourth one in the bilingual town of Biel/Bienne.

As regards the methodology, the texts and images were gathered in a source-collection phase in summer 2015 in the form of screenshots of all these museums' web pages concerning art education. Their volume varies according to the institutions: 22 pages for *Kunstmuseum Bern*, 11 for MAMCO, 10 pages for *Aargauer Kunsthaus* and 5 for *Pasquart Art Centre*.[4]

These data were analysed and compared. Analysis of the texts concerned the words used to describe three aspects: the action verbs selected to describe what the participants in art education activities do, the terms used to describe the impact of art education, and the words used to describe the target audiences and the actors involved in art education. Regarding the 73 images (10 at *Aargauer Kunsthaus*, 24 at MAMCO, 25 at *Kunstmuseum Bern*, 14 at *Pasquart Art Centre)*, the analysis focused on a search of recurrent motifs and *topoï* as it was impossible to analyse each image in detail. That is why the images will be analysed in one block.

It should also be kept in mind that web pages can easily be modified, unlike printed documents. These texts therefore

4 The terminology used on the museums' home pages for describing art education was also part of a broader analysis of all art museums in Switzerland. This very broad topic, on which a whole paper could be written, is therefore not addressed here.

CC BY NC ND

change rapidly, and I have already observed various changes, or even total revamps, of the websites in question between the data collected in summer 2015 and their status at the time of writing this paper.

Impacts and justification of cultural mediation

Not all museums envisage the functions and impacts of art education in the same way. Rather, the role assigned to art education in these institutions results from the social and training-related functions of the museum as an institution (John 2004:9) and can vary (Meier 2010:14). Depending on the institutional choices, art education can pursue different objectives, such as implementing community projects or aiming exclusively at a school audience. Art education can also have various impacts, be it on the institution itself, on society or mainly on the public. Thus the role of cultural mediation in museums is linked to the combination of art and education, as well as to social and economic developments (Mörsch 2013:137).

The discourse on cultural mediation can therefore become an instrument of social and economic justification. Moreover, in the conception of a museum as a place open to everybody – but also financed by everybody – the question of its accessibility arises very clearly. As a result of these facts museums attempt, with an eye to audience development, not only to reach out to new audiences but also to motivate their existing visitors to come back more often to the same institution (Störger 2003:19). Which is why in these texts it is possible to observe not only how the production of representations of cultural mediation can be explained

BY NC ND

by elements within and outside of the museum institution, but also how in turn those elements influence its content.

Describing art education

While the main function of websites is to inform potential or regular visitors about the activities of a museum, the texts analysed here are not merely descriptive. Their aim is also to promote the institution, attract new visitors and contribute to the recognition of the museum among other institutions or specialized audiences. This interface presents a condensed version of the institutional discourse (microsillons 2013:1). Their accessibility and the growing importance of the Internet for the visibility of museums' educational function (Mörsch 2011:1) confirm their relevance for such an analysis.

Although, owing to their diversity and number, these different texts are difficult to compare, I nevertheless observe that there is a number of similarities in the analysed documents. Several terms in particular are recurrent, such as certain adjectives accompanying the descriptions of the formats.[5] Indeed, while the presence of the adjective "artistic" is easily explained by the nature of the four museums, the recurrence of the words "active" and "practical" is pronounced and present in all these institutions. These adjectives are not only employed to clarify the nature of the activities offered, but also help to place the emphasis on practice. The repeated use of the adjective "sensory goes even further and brings

5 In order to make the text easier to understand, the German words have been translated into English. Only the title of the activities has been left in German.

CC BY NC ND

these experiences closer to the domain of the senses. The same can be found in many verbs associated with vision and listening, which occur in almost all the texts of this corpus. In addition to these elements, it should be noted that these descriptions also focus on verbs associated with speech and discussion.

Certain striking elements or choices of words to characterize art education stand out for each of the institutions. After a brief presentation, they will be re-contextualized in a more general perspective.

Aargauer Kunsthaus[6]

In the texts taken from *Aargauer Kunsthaus*, it is observable that art education is presented as a service. For example, the formats "Kunst-Eltern" ("art-parents") and "Nuggi-Träff" ("pacifier meeting-place") allow parents to have their children looked after during their museum visit. Here, art education and babysitting are brought closer by the use of certain words. Expressions such as "adapting to wishes" and words like "providing", but also "individual", "adapted" or "customized" characterize the effort made by the art educators to personalize their activities, without the educators being explicitly named.

In addition to these elements, there is the repeated use of words relating to food. It is stated on six occasions that art

6 *Aargauer Kunsthaus* was inaugurated in 1959. This institution describes itself as one of the most important Swiss art museums and holds about ten temporary exhibitions per year, at which works of Swiss and international artists from the eighteenth century to the present day are exhibited. It should also be noted that the art education department was established and directed between 1996 and 2013 by Franziska Dürr, and its activities are documented in several publications.

BY NC ND

education activity is: "complemented by enjoying a sandwich", "a cup of tea" or "a coffee and a cake". The use of these words is at first glance surprising as they don't relate to the vocabulary of the field, though not inexplicable because they also relate to the idea of providing a service.

Moreover, the term "cultural educator" appears only once, viz. in a text devoted to the "Aufgeweckte Kunst-Geschichten" format ("Lively Art Stories") intended for a disabled audience. There is a repeated use of the passive voice in this description, as in the sentence "the impressions are collected and summarized in the form of stories which will then be made available to everybody". This wording gives an impression that the participants are passive, particularly as the latter are only "invited to participate".[7] This effect is reinforced by contrast, since the other workshops are described as "active" and leaving room for dialogue. It is interesting to note that while this text appeared in 2015 on the page devoted to adult art education activities, this was no longer the case in 2017, since it now appears on a specific page dedicated to members of the public in a situation of disability.[8]

7 In German „Eine Kunstvermittlerin leitet die Veranstaltung und regt durch offene Fragen die Teilnehmenden zum Mitmachen an", online document, http://www.aargauerkunsthaus.ch/de/kunstvermittlung/erwachsene/ (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

8 Online document, http://www.aargauerkunsthaus.ch/kunstvermittlung/barrierefreiheit/ (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Kunstmuseum Bern[9]

In the texts taken from *Kunstmuseum Bern*, it is interesting to note that the approach to art education is never explicitly commented upon, except in the sentence "[the content] is not only communicated, the students' personal experience and their universe will also be taken into account". In addition, the abundance of words such as "desired", "personal", "specific", "private", "in agreement", "special", "own", "individual", "particular" and the sentence "We take into account your specific wishes and advise you" mean that it is less a matter of justifying the programme than of explaining that the latter adapts to the public and their wishes. Numerous occurrences of the verbs "organize", "take into account" and "advise" also indicate the function of cultural mediation as a services provider.

Sentences such as "We are putting in place a special programme for you" or the repetition, as at *Aargauer Kunsthaus*, of food-related terms such as "aperitif" and "museum café" evoke the concept of the participants being seen as customers. This impression is reinforced by wordings identical to what one would find in advertisements, such as "treating oneself to an artistic delight" or "contemplating art together for 45 minutes, starting a dialogue and continuing it in the museum café".

9 *Kunstmuseum Bern* was founded in the nineteenth century. As a cantonal museum, it exhibits modern and contemporary works partly from the region, but also from all over Switzerland and abroad. Its collection consists of more than 50,000 works. The museum describes itself as the oldest art museum in Switzerland with a permanent collection, online, http://www.kunstmuseum-bern.ch/de/sehen/sammlung-38.html (last access: 25.08.2017).

cc BY NC ND

MAMCO[10]

The sources taken from MAMCO are very self-reflexive, in that the *Signals Office* does not hesitate to devote a text[11] of more than thirty lines – not to presenting its programme, but to explaining its approach and rationale. This text is in fact not devoid of a second degree, since it contains sentences such as "Its role is to create pathways, roads, take-off and landing runways between the artworks […]". These unusual terms also refer to the word "access", which is very conventional and is also employed by the institution.

Concerning the verbs used to describe art education actions, "to offer" occurs three times, as in the sentence: "The Signals Office offers children and teenagers tools and meeting-places." As for "to provide", it is used in the sentence "four roving guides provide the public with information […]". These different verbs, in the same way as "to invite" and "to accompany" (also used), testify to a provision of cultural mediation to the public.

10 Also known by the name of MAMCO, the *Museum of Modern and Contemporary Art, Geneva* was inaugurated in 1994. This cultural institution focuses on "the art of the last forty years". In its introductory text, MAMCO describes itself as "the largest, youngest and most contemporary art museum in Switzerland". Information on cultural mediation can be found under the tab *public* on the institution's website. The cultural mediation department at MAMCO has been called the "Bureau des Transmissions" (Signals Office) since 2006. From 1994 to 2004 it was called "Cellule pédagogique" (Pedagogical Unit).

11 Online, http://archive.mamco.ch/public.html (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Pasquart Art Centre[12]

In the texts taken from *Pasquart Art Centre*, it appears that art education activities are presented as exceptional events. This is reflected in the use of the adjective "special" to qualify a set of out-of-the-ordinary projects. Furthermore, the words "the unique opportunity" emphasize the extraordinary nature of the experience, while in the sources the usual expression is "to have the possibility of". The same applies to other sentences, as for the description of the "Children's Birthday" format: "Adapted to suit your wishes" and "an individual and unforgettable programme will be provided".

In addition, in the sentence "During an interactive workshop, you have the possibility of expressing yourself about the artworks and of being able to speak your mind!",[13] the choice of the verb, combined with the exclamation mark, underscores the extraordinary aspect of the possibility of expressing oneself in this way in such a context. Yet while many people may be able to express themselves about the artworks and exhibitions presented at *Pasquart Art Centre*, they have always been invited to do so or they play a role, be it that of "art critic" or "art educator" – what Eva Sturm calls "authorized speakers" (1996: 41, our translation). Moreover, the opinions of these people, but also of the guides or artists,

12 *Pasquart Art Centre* is a contemporary art museum in Biel/Bienne and was founded in 1990. The institution has a collection of nearly 1800 artworks, mostly by Swiss artists, which it has collected since 1991. In its introductory text, the institution claims to be a place of innovative, young creations, but also a living place for meeting, communicating and engaging in cultural experiences. Online, https://www.pasquart.ch/?id=13 (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

13 The expression "to speak your mind" was chosen here to translate its German equivalent "kein Blatt vor den Mund zu nehmen!".

cc BY NC ND

are always regarded as positive contributions, allowing the artworks to be contemplated from other perspectives. This is borne out by the repeated use of expressions like "new ways of seeing", "new facets", "from a new perspective".

Thus, in all four institutions reviewed, the recurrence of words taken from a services-related lexical field brings out a commercial aspect of cultural mediation. More generally, the recurrence of the words "own", "personal" and "individual" emphasizes the individuality of the participants as a possible approach to art education.

Visitor-centred approaches and invisibility of the art educators

The use of this terminology also testifies to an approach geared to the visitors' personal experience. This is quite significant since, as Carmen Mörsch stresses, an approach geared to the visitors' needs can have several objectives, in particular that of increasing the attendance rate, and currently forms a leitmotiv of cultural management (2013: 288).

At *Aargauer Kunsthaus and Kunstmuseum Bern*, the term "provide/offer", as used in these texts, denotes that cultural education is conceived of as a service – which, in some sources and not expressed openly, moves the scope of art education's actions closer to activities organised outside the museum sphere, such as "babysitting" at *Aargauer Kunsthaus* or "speed-dating" in the form of the "Rendez-vous für Singles" (Dates for singles, see image 4) of *Kunstmuseum Bern*. The same applies to the descriptions of birthday parties at *Kunstmuseum Bern* and *Pasquart Art Centre* and to the repeated use of words from the lexical field of food, which

CC BY NC ND

are particularly present in two of these institutions and in point of fact lead to art education being assimilated to, and integrated into, services provided in museums, viz. those of the cafeteria. This element is all the more striking in view of the fact that other aspects of art education, for instance its educational or pedagogical dimensions, are almost totally absent in the texts, the very few exceptions being the texts describing the offerings aimed at the school audience. And this is the case even though education is one of the primary functions of the museum according to the definition of the *International Council of Museums* (ICOM).[14]

In addition to these recurrent motifs in the texts, there is the minimal visibility given to art educators. Emphasis is placed on the diversity of the offerings and art educators are mostly not accorded any physical presence. The use of the passive voice in many sentences even makes them disappear altogether. These turns of phrase also give the impression that such activities and their results take place by magic.

Yet MAMCO texts are an exception here in that they explicitly refer to the role of the art educator:

> This image is not so inaccurate if we consider the activities of the people in charge of relations with the public. What other role is there for these 'educators' – as they are often called – than to provide a link between a venue's exhibitions, on the one hand, and the individual visitors and the educational, social, cultural and association-type networks, on the other? By using this noun, the aim is to proclaim loud and clear the missions of art

14 A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment, online, http://icom.museum/la-vision/definition-du-musee/L/2/ (last access: 25.08.2017).

cc BY NC ND

> education, this momentum, to the public, by ironically playing on the conflict situation implied by the use of the word 'médiateur' ('art educator' in French) […].[15]

This text is the only one of the four institutions that not only clearly describes the role of art education – worded here as "missions" – but that also and above all assigns its actors a particular role. Due to its length and position on the main page devoted to art education, this text enhances the role of art education without making the art educators' work invisible.

Moreover, it is interesting to note that, to illustrate this point, the institution does not choose an image showing art educators, but rather a sculpture featuring about fifteen eyes, the shape of which is reminiscent of a tree (see image 1). The sculpture is surrounded by several colourful geometrical works reminiscent of optical effects. Thus the notions of vision and perception are very much present in this image. This example also testifies to the complex relationship between texts and images, which do not always have the same discourse.

15 Online document, http://www.mamco.ch/public.html (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

CC BY NC ND

Image 1: "Paillettes et Dépendances ou la fascination du néant" de Sylvie Fleury (2008–09), Photograph illustrating the "Public" page of MAMCO, Geneva, © MAMCO, courtesy of Silvie Fleury, online: http://archives.mamco.ch/public.html (last access: 25. 08. 2017).

Illustrating art education

Although the medium of text forms the basis of the websites analysed, visual language is also omnipresent there and plays its full part in the museums' institutional discourse. Thus certain recurrent motifs appear in the illustrations of the 73 images chosen by the museums to illustrate their art education activities and which accompany the texts of the corpus. Due to the repeated appearance of certain elements, one can in fact readily speak here of *topoï*, a term emphasizing the stereotyped character of these representations.

This analysis also questions the relationship that these images have with the text: do they underline the written content or do they carry a sub-text? Moreover, the omnipresence

BY NC ND

of certain motifs confirms, as is the case in the text-based documents, the existence of a number of conventions employed by the institutions in the representations of art education (Fürstenberg/Lüth/microsillons: 2013).

Thus while speech is one of the actions most frequently described in the texts, it is less present visually. Yet the concepts of discussion and communication are also represented by the multiplicity of group scenes and the recurrence of the in-a-circle position (see image 2). The act of looking is, for its part, the motif that probably appears most frequently. Nevertheless, although the verbs used in the texts are rather neutral, such as "see" or "observe", I argue that visual representations add a contemplative dimension to this act.[16]

Image 2: "Kunst-Workshop" (2015): Screen shot of the page devoted to the art education offering aimed at the school audience, *Aargauer Kunsthaus*, Aarau, © *Aargauer Kunsthaus*, online: http://www.aargauerkunsthaus.ch/kunstvermittlung/schulen/ (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

16 This dimension is sometimes reinforced by the individual aspect of this act.

CC BY NC ND

Furthermore, that these images illustrate tacit rules of behaviour. Indeed, the passiveness of the people shown at the exhibitions contrasts with the liveliness prevailing in the other places, such as the workshops. The recurrence of scenes in which the participants have an attentive and diligent attitude also allows the institution to validate these practices.[17] The images depicting children are generally more dynamic than the others. To convey this feeling, *Kunstmuseum Bern* chooses blurred images, for example. Furthermore, these images also convey the idea of persons who are authorized to speak in these spaces, namely guides or art educators. However, the illustrations of *Pasquart Art Centre* are an exception here, since the art education spaces are shown as very tidy and several people who do not belong to the institution are expressing themselves openly.

In addition, some participants in art education activities are again and again shown from behind. This viewing angle not only ensures that the artworks appear in the illustrations but also emphasizes the act of looking at them. It results in the faces being concealed, but also tends to standardize and de-personalize the visitors. This omnipresent phenomenon needs to be related to the very broad target categories used in the texts, such as "young audience" or "adults". Apart from the image-rights aspects, this choice also enables a broad audience to identify with the museum. Moreover, the visitors who are shown often have no visible distinctive features, with the exception of age differences. That is why in the illustration entitled "Students of the Workers' University

17 In this respect, it should be noted that although this element is not present in the texts, it is nonetheless present on the websites in the form of charters of good conduct in the museum; these are available on half of the websites of the museums analysed (*Aargauer Kunsthaus* and MAMCO).

cc BY NC ND

at Mamco [...]" the presence of three veiled women can be seen particularly clearly (see image 3). This element is indeed completely lacking in the rest of the corpus. Since the element is associated with the word "worker", it suggests an institutional will to display the diversity of its audiences. But this image emphasizes by contrast the homogeneity of the visitors who can be seen in the other illustrations, as they are shown normatively, wearing bourgeois dress and having white skin. Nor should it be forgotten that these images provide guidance as to the audience that is implicitly expected at the museum (Mörsch 2013: 226). This choice also conveys a prejudice which is very much present in Swiss society, which associates migration with the working class.

Images 3: "Étudiants de l'Université Ouvrière au Mamco parlant des œuvres de Bruno Gironcoli" (n.d.). Photographs illustrating the page "Teachers & Professionals in the field of social work and early childhood" of MAMCO, Geneva, © MAMCO, online: http://archives.mamco.ch/public/2_Enseignants_Professionnels.html (last access: 25. 08. 2017).

The representatives of art education are not very visible in the texts, and the same is true of the images. Art educators

CC BY NC ND

can only be identified clearly in 11 percent of the cases. This lack of visibility is compounded by the uniformity of their representation, since they are almost always shown in an attitude of showing/pointing. The recurrent motif of the forefinger evokes the educational dimension of art education, as Stephan Fürstenberg (2013) emphasizes in his paper *Geordnete Körper, verkörperte Ordnungen – über visuelle und sprachliche Repräsentationsmuster von Kunstvermittlung (Ordered Bodies, Embodied Orders – about visual and linguistic representational patterns in gallery education)*. This element is all the more interesting in that it often allows to dissociate the representatives of art education from the public in the illustrations.

The author stresses that this explicit gesture also makes it possible to confer a position of authority by guiding the gaze and the attention. Yet this element is contradicted by the virtual invisibility of the art educators in the texts analysed here. For example, although it is not possible to define whether these images offer a real sub-text, I found that they underpin, and sometimes complement, certain discursive elements or are even at odds with the texts, as in the latter example.

Art education as an economic requirement and instrument of justification

In the discourse of the four institutions in question, the beneficial effects of cultural education – while always presented as being at the level of the individual – are not confined to people. Their repercussions on the institution (for example by increasing the number of visitors) and on society (by encouraging creativity, which can be read between the lines) are nevertheless never explicitly mentioned. Moreover, the

cc BY NC ND

museums that produce these discourses are subject to economic requirements, which are not openly visible either. Yet these requirements have an influence on the museums' conception of the role of cultural mediation, especially when it comes to justifying their actions. In the case of public museums, such as those in the corpus, this element needs to be related to justifying the subsidies granted.

Museums portray themselves as providers of cultural services by means of their discourse on art education (Bochynek 2004:134). Though these services are not all related to economic conceptions, they should nevertheless be addressed critically. Indeed, while the formats resembling babysitting allow parents to visit the museum, they also accustom their children to this institution from a very early age. Art education has a reproductive function here (Mörsch 2013:114). In two other cases, certain terms used in the descriptions depict the museum as a pleasant place. This is particularly the case when terms from the lexical field of food are used, which illustrates the hospitality of the museum institution. This representation of art education is also part of a strategy linked to the concept of "audience development" (Meier 2010:34; Mandel 2008:10) and testifies to the need to provide an extended offering. As these descriptions imply, art education on its own is not sufficient.

These elements, which are contained non-explicitly in the texts, thus reflect an approach tending towards commoditization of cultural mediation. The latter is, moreover, accompanied by a tendency to regard visitors as clients (John 2008:16) or consumers. But these elements can also be observed in the use of words describing art education activities as an unforgettable experience and in turns of phrase sometimes reminiscent of advertising slogans such as "treating

CC BY NC ND

oneself to an artistic delight". In this regard, Birgit Mandel also advocates the use of marketing strategies in institutional communication centred on cultural education, on the pretext that such marketing strategies must not be limited to a profit-oriented cultural offering but are also appropriate for any other cultural project (2005:17).

The must of creativity and productivity

Museums and their discourses are also influenced by other dynamics related to the economy. In these texts I was able to find a recurrence of the word "creative" and art education being presented as "fostering creativity". This element is always implicitly presented as an advantage. Yet both form part of a wider problem area related to employers' expectations. "Many questions about the meaning and role of an interest in art are asked in a context of increased economic pressures" (Brunsiek 2002:7, our translation) and "while the word 'creativity' was still synonymous with emancipation in the 1970s, this concept has become a societal requirement" (von Osten, 2002:7, our translation).

Its use and the value attached to it in the texts imply that cultural mediation has the ability to make people – in particular children – more creative and thus helps them to better meet employers' expectations. The same also applies to the many soft skills mentioned in the texts. Indeed, being able to express one's opinion in public or to have a discussion on a topic are communicative competences and increasingly in demand in the economy and today's society (Mörsch 2013:298). These aspects, which are related to an economic

cc BY NC ND

and socio-political system,[18] should also be brought closer to issues related to justification of cultural education in the institutional discourse.

Moreover, while in many texts the museum is presented as a place conducive to the concept of Lifelong Learning and informal learning, the words "learning" and "training (oneself)" are virtually non-existent in the texts. Which means that although the idea of the formative role of art education is present, one might almost wonder whether these words are taboo. Yet, as Elisabeth Caillet stresses, "the educational function of museums is a leitmotiv" (Caillet 1995: 34), which does not fail to have consequences, since that function also allows museums to justify their actions, in particular at the political level. Several museums also emphasize in their texts the close relationship they have with schools concerning art education. In Geneva, it is stated that MAMCO's art education programme is "developed […] in close partnership with the Department of Public Education", while at *Pasquart Art Centre* in Biel/Bienne it is even specified that the programme is devised for schools.

By whom and for whom?

Another aspect of this analysis is that the documents highlight the idea of an implicit audience. One finds that "an implicit addressee is concealed in these [descriptions], even though the audience's characteristics are never explicitly mentioned" (Mörsch, 2013: 44, our translation). Because even if the texts convey the idea that art education is justified by its fostering access to culture for all (id.: 142), these words

18 Carmen Mörsch in fact speaks of "cognitive capitalism" (2013: 298) and Marion von Osten of "services society" (2002: 2).

CC BY NC ND

are never used explicitly – particularly as these texts are tacitly aimed at persons who are interested in culture. This is the case, for example, of the presentation of the "Rendez-vous für Singles" format at *Kunstmuseum Bern* which, while depicting the museum as a meeting-place open to all singles, implies that these people may meet there other cultured individuals who know how to express themselves and come to the museum in their spare time (see image 4). Social distinctions, as theorized by Pierre Bourdieu (Bourdieu 1979), can thus be read between the lines.

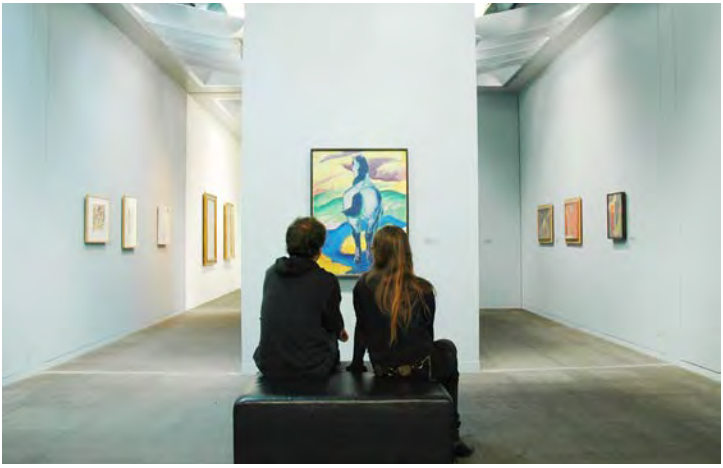


Image 4: "Rendez-vous für Singles" (n.d.). Photograph illustrating the format on the page devoted to this offer of *Kunstmuseum Bern*, Bern, © *Kunstmuseum Bern*, online: http://www.kunstmuseumbern.ch/de/erfahren/erwachsene/rendez-vous-fuer-singles_0-30.html (last access: 07.07.2015, no longer retrievable).

Not only the question of the way in which the public is represented by the institution needs to be addressed, but also the way in which art educators are represented. Moreover, in view of the observation of the latter's lack of visibility, it must be kept in mind that this question is intrinsically

BY NC ND

bound up with that of recognition (Schade/Wenk 2011:104). Indeed, the visibility of art education and its representatives is a conscious decision on the part of the institution, which implicitly reflects the status of art education in museums.

In this respect, it is interesting to observe that this question is also accompanied by a distinction between the words used – not always obviously – to describe the work of the different employees. While "Kunstvermittler_innen"("art mediator") is never employed in conjunction with an adjective in the texts from the *Pasqart Art Centre*, it is specified that private visits are conducted there "accompanied by a competent art historian". Furthermore, while MAMCO's roving guides "propose" and "forward", the director of MAMCO "comments". These differences are not neutral either, with regard to recognition of the art educators' work in the museum. Because these wordings lead to differences between the various people who act as art educators they emphasize a hierarchical relationship between different members of the institution and tend to suggest that some occupations are more skilled than others.

These representations do not fail to have an impact on how the work of cultural educators is perceived, be it within the museum institution or among the different readers of these texts, particularly as there is no awareness or questioning of these standards.

Towards a carefully considered description of art education?

The conclusions of this paper prove how important the questions related to recognition of art educators' work are.

CC BY NC ND

That's why it is necessary to become aware of the mechanisms influencing the production of such discourses.

Analysis of this discourse highlights the influence of external factors and economic concepts of how to devise such representations. Because these documents serve to justify not only cultural mediation, but also the museum as an institution. These images and texts reflect the role of representation and access to art. They also denote the way in which museums conceive of art reception. The institutional discourse on the subject is therefore simultaneously a reflection of the art education offering and the impact it has on the institution. In the texts and images analysed, the function of art education appears to be affirmative and reproductive in the majority of cases (Mörsch 2013:113–114). As these two functions are closely linked to the questions of economic justification of the museum as an institution through art education, they prove that the texts and images are probably not only produced for potential visitors, but are also involved in the strategies of social and political justification of the museum institution. While the existence of commoditization of cultural art education, and by extension of culture, goes relatively unnoticed on the museums' websites, a careful reading of the texts and an analysis of the discourse allow this factual element to be pinpointed.

It is therefore necessary to question the choice of certain terms. It is not a matter of foregoing the use of these conventions but of using them consciously and carefully to contribute to the development of a critical attitude towards them. Moreover, the way in which a discourse on art education is produced may well have repercussions on its practical implementation; on the choice of words and images, which also enables to think about what is being done and why.

BY NC ND

References

Bochynek, Bettina (2004): Die Rolle der Museen im lebenslangen Lernprozess, in: *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung: ein europäisches Praxishandbuch*. Ed. Hartmut John, Bielefeld: transcript.

Brunsiek, Sigrun (2002): Vorwort, in: *Transfer Nr. 2. Zum Stand der Kunstvermittlung heute. Schöppinger, Forum der Kunstvermittlung*. Eds. Sigrun Brunsiek, Heinz Kock, Schöppingen: Stiftung Künstlerdorf Schöppingen, pp. 7–8.

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.

Caillet, Elisabeth (1995): *A l'approche du musée: la médiation culturelle*, Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Fürstenberg, Stephan (2013): Geordnete Körper, verkörperte Ordnungen – Über visuelle und sprachliche Repräsentationsmuster von Kunstvermittlung, in: *Art Education Research* 7, online document, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/(last access: 25. 08. 2017).

Fürstenberg, Stephan / Lüth, Nanna / microsillons (Desvoignes, Olivier, Guarino-Huet, Marianne) (2013): Kunstvermittlung zeigen – Über die Repräsentation von pädagogischer Museumsarbeit, in: *Art Education Research* 7, online document, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/ (last access: 25. 08. 2017).

John, Hartmut (2008): Hülle mit Fülle. Museumskultur für alle– 2.0, in: *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*. Eds. Hartmut John et al., Bielefeld: transcript, pp. 15–64.

CC BY NC ND

John, Hartmut, Jutta Thinesse-Demel (2004): Vorwort, in: *Lernort Museum – neu verortet! Ressourcen für soziale Integration und individuelle Entwicklung: ein europäisches Praxishandbuch*. Ed. Hartmut John, Bielefeld: transcript, pp. 9–13.

Mandel, Birgit (2008): Kulturvermittlung als Schlüsselfunktion auf dem Weg in eine Kulturgesellschaft, in: *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kultureinrichtungen*. Ed. Birgit Mandel, Munich: Kopead, pp. 12–72.

Mandel, Birgit (2005): Kulturvermittung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, in: *Kulturvermittung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*. Ed. Birgit Mandel, Bielefeld: transcript, pp. 12–24.

Meier, Ursula (2010): *Die Schweizer Kunstvermittlung im Museum: Entwicklungen, Audience Development und Partizipation*, Bachelor's degree dissertation, Zurich: University of Zurich.

microsillons – Desvoignes, Olivier/Guarino-Huet, Marianne (2013): Habitée, familière, dérangée. Une "autre" institution d'art contemporain dans les représentations de la médiation?, in: *Art Education Research* 7, online document, http://iae-journal.zhdk.ch/no-7/ (last access: 25. 08. 2017).

Mörsch, Carmen (ed.) (2013): *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*, Zürich: Institute for Art Education ZHdK, Pro Helvetia.

Mörsch, Carmen (2011): *Gesuchstext SNF. Kunstvermittlung zeigen: Repräsentationen pädagogischer Museumsarbeit im Feld der Gegenwartskunst*, Research project presentation, Zurich: Institute for Art Education, ZHdK.

CC BY NC ND

Osten, Marion von (2002): *Be creative! Der kreative Imperativ. Eine Anleitung*, Zürich: Edition Museum für Gestaltung.

Schade, Sigrid, Silke Wenk (2011): *Studien zur visuellen Kultur: Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*, Bielefeld: transcript.

Störger, Gabriele (2003): Museen, Orte für Kommunikation. Einige Aspekte aus der Geschichte der Bildungsarbeit von Museen, in: *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*. Ed. Josef Seiter, Vienna: Verein der Förderer der Schulhefte, pp. 14–28.

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

CC BY NC ND

CC BY NC ND

Grammars of the Possible:

Moving Beyond Binaries of Representation and Non-Representation in Gallery Education

Janna Graham

It is often the case that generalised arts discourse makes broad binaries of the gradations through which practices live and breathe. One such binary is made between practices dedicated to "representation" and those dedicated to what is often described as "non-" or "post-representational" work. This distinction emerges from important interventions about the order of knowledges privileged by representational regimes. Michel Foucault, for example, suggests that the shift from the classical age to the threshold of modernity, is one in which art and knowledge converge to become "post-representational" (cited in Tanke 2009:50), that is moving from a mode of ordering that seeks resemblance, towards one that seeks to break and re-order knowledge. Others (Lippard 1973) have described the "de-materialisation" of the representational and spectacular regimes of the

CC BY NC ND

art world in the artistic practices of the 1960s and 1970s which sought to politically challenge its representational and financial regimes as well as its forms. The turn to "relational" (Bourriaud 2002) and "dialogical" art works of the 1990s and early 2000s challenged the idea of art as a "mere representation" "insulating" the viewer from direct experience of it and rendering them subject to the "transcendence effect" (Kester 1999/2000).

More recently the move to a "post-representational" landscape has been thought in terms of its impact on curatorial practice, suggesting that curators move beyond exhibitions and displays that "represent objective values" and towards questions of "curatorial action", "education" and the "unplannable" (Sternfeld/Ziaja 2012: 62–64). Accounts of curating in the post-representational have tended to emphasise questions of time over space. Pablo Helguera (2010), for example, suggests that "today, time is our real estate, and learning how to use it productively is as important, and perhaps even more important, than how we use the four walls of a gallery", where Adrian Heathfield (2014) poses a "durational aesthetics" against spatial orders of representation by suggesting that we think through how cultural practices manifest in time. Here traditional curatorial concerns with "arrangement", "visual display" and "authoritative historical narration" are aligned with regimes of representation, where the ephemeral, the durational and the unplanned are aligned with the possibilities of post-representational.

As a practitioner engaged in radical pedagogy, research and activist projects that bridge galleries and communities, I have often affiliated the stakes of my work within this post-representational terrain. Rather than constantly asking that education work be held subservient to or desiring of

cc BY NC ND

the esteemed realm of exhibition and display, the call to the post-representational has offered gallery educators and pedagogically engaged curators like myself a position of agency, autonomy, and given us the right to *look away* (Rogoff: 2005) from traditional forms of knowledge production in galleries. But over the years I have also observed that the tendency (my own included) to pit the one (representational practices) against the other (non-post representational) can sometimes miss the subtlety of movements between representational and non-representational paradigms within sustained politically and pedagogically engaged work attached to art galleries. Strangely, this can have the effect of re-inscribing the hegemony of exhibition and spectacle-based understandings of representation, erasing the myriad of other representational forms that surround resistant cultural production. This poses a problem for two reasons: one, it aggregates (and segregates) around questions of display/non-display what might be more effectively organised around questions of political affinity/antagonism; two, it sweeps away the complex field of micro-politics, those lesser seen and becoming representations that occur beneath, above and around the main show.

This contribution seeks to complicate these distinctions using examples from my work with research collectives through the *Edgware Road Project* in London from 2008 to 2015 and by offering a number of avenues for de-centring binary logics. Referring to theorists including Gayatri Spivak, Henri Lefebvre, Paulo Freire and Suely Rolnik, I do this to offer a picture of the resistant work of education in art galleries that includes their various mechanisms of production, and therefore their various regimes of representation and non-representation – those that exist in front of publics and

CC BY NC ND

those that take place behind the scenes, those that are residues of emancipatory processes and those that are in direct conflict with them. If we dislodge our understanding of gallery pedagogy from the images and representations we are meant to see, and from the binaries which we have assigned them, what is the field that emerges? I argue that it is important to look across these registers to see the way in which regimes of governance – including marketing, fundraising, but also modes of subjectivation of workers and audiences in galleries – are currently organised to include both representational and non-representational aspects of the work of gallery educators. I suggest that radical pedagogy in gallery education requires that we transform the use of both representational and non-representational practices. I invoke a *grammar of the possible* to suggest that radical pedagogy in galleries requires a new lexicon and a new *grammar of life* through which to think these questions.

Representation is dead! Long live representation...

In her text *Can the Subaltern Speak?*, Gayatri Spivak (1988: 271–277) warned of the danger of a tendency she read in the conversation between two French philosophers in which the euphoric declaration that "There is no more representation; there's nothing but action" was made (ibid.: 275). She suggested that provoking such absolutes in the field of representation stabilises an invisible *I*, that of Euro Western subject-hood, that of the intellectual that requires no representation, remaining unquestioned and unquestionable. She argues that what is conflated in this assertion are two forms of representation: the re-presentation of artists

cc BY NC ND

and philosophers, that is, the making of the artifice, the artists's presentation and portrayal of the world, and representation in politics and the law, as the ability of people to speak, be seen and be heard by those in power through a representative or a forum for self-representation.

These two sides of representational practice – re-presentation and representation – though contingent, Spivak argues, speak to different political questions.[1] In discussions around critical art and gallery practices, for different reasons, it is not uncommon to hear a related set of distinctions made: between questions of presentation and questions of politics and the political. To critical agents, those concerned with artifice, the presentation of subjects and subject matter (what Spivak describes as re-presentation) are often assigned to the realm of old-fashioned commitments to craft and display or to the vacuous world of the market. Those on the side of non-representation (what Spivak describes as representational), interested in the people, the distribution of power, vocality and access, are often accused of lacking an interest in aesthetics.

I bring this up here to suggest that calls for the non-representational (my own included), though liberating for gallery educators in suggesting forms of articulation and valorisation that acknowledge and celebrate their long over-looked and under-valued practices of knowledge production, do not do away with either the violence or the possibility of the representational realm as they exist on both sides of this divide. Spivak (1984/1985) suggests a "strategic" use of certain representational practices that she describes as "essentialist",

1 This is an abbreviated discussion. For further details of representation in Spivak's understanding, see the contribution *Showing each other something that does not exist yet. Thoughts on the representation practice of Büro trafo.K* by Nora Sternfeld in this volume.

CC BY NC ND

to always maintain a friction between the call to representation of marginalised groups and the desire to dismantle the regimes that necessitate this call (and that always render it unanswerable). In thinking the question of representing gallery education within a practice of radical pedagogy that attempts to de-centre Eurocentric subject-hood, I suggest that such a "strategic" use of representational regimes might still be necessary both in analysing the violence of the unacknowledged *I* and in thinking about alternative configurations of the relationship between representational and non-representational elements.

I argue this because though recent readings taken up in the sphere of art, such as those of philosophers like Jacques Rancière (2010), bring questions of aesthetics and politics into closer proximity, in the operational discourses of cultural institutions there is often very little conscious recognition of the relation between the two. Representation is seen to be the role of the exhibition curator who is bound by questions of display, spectacle and hierarchical relations of connoisseurship, where the gallery educator is bound with questions of the people, their marginalisation and their ability to speak. There are a number of blind spots in making this discursive separation, whether it is made by the hands of those who uphold the dominance of cultures of spectacle and display or those who argue against it. The most blatant of these is that aesthetic operations and representational concerns are always at play in pedagogical work, as are political concerns and the question of *voice* in the production of display. Of more pressing concern, however, is the way in which this dichotomy is routinely operationalised to uphold social hierarchy, segregation and the continuous seep of global, hegemonic corporate interests.

CC BY NC ND

Take for example image 1, which appeared as part of a 2015 combined campaign for *Beyond Petroleum* (BP) corporate sponsorship and the art gallery *Tate Britain*. The ad was opportunistically placed in, among other sites, the 2015 annual programme guide for the nationally revered *BBC Proms musical festival*.[2] Viewed by upwards of 300 000 people annually the *Proms* are cloaked in British national iconography and espouse to amplify high British culture to the masses through cheap ticket prices. In the ad, a young woman of colour gazes up at images in *Tate Britain's* collection with the hashtag OMG (short for Oh My God!), suggesting (not our horror but) her wonder at what appears to be an educational experience she is having at one of Britain's most renowned national galleries. A neo-liberal redo of the *Paris Match* image (image 2) that was made emblematic by Roland Barthes in his text *Mythologies* (1957: 115).

2 See online: https://www.bbc.co.uk/proms (last access: 25. 09. 2017).

CC BY NC ND

Image 1: Back cover of the Programme Guide BBC Proms musical festival (2015), #OMG, London: BBC, © BP, online: https://www.amazon.co.uk/BBC-Proms-2015-Official-Guides/dp/1849909792 (last access: 25.09.2017).

BY NC ND

Image 2: Front Cover of Paris Match 326 (1955): *Les nuits de l'armée*, Paris: Paris Match, © Paris Match.

CC BY NC ND

The subject of the image conveyed by BP, here not a young man but a young woman, lifts her eyes upwards in a kind of awe at the seeming greatness of the nation as it is represented here not by the military (as indicated by the beret and salute in *Paris Match)* but by an arts educational experience (she is wearing what appears to be a school uniform) at the hands of a national cultural institution and the corporation *Beyond Petroleum*, re-branded in 2000 from *British Petroleum*, when its logo, incidentally, turned from a shield to a flower. The image caption reads: "Connecting societies with the arts. Be inspired by some of Britain's most stunning artworks at the BP Walk through British Art displays at Tate Britain. Open all year round. Admission is free."

It makes clear that the relationship between art and the social, in its widest, most inclusive definition, is made through a public private partnership that renders inextricable the interweaving of gallery education, national pride and colonial concepts such as "integration" with corporate ownership. Much has been made of BP's use of arts institutions to *greenwash* its corporate image, otherwise tarnished by its devastation of massive natural resources like the Gulf of Mexico and the colonial violence it wreaks on communities of colour around the world. Campaigning groups like *Liberate Tate* have pledged hundreds of hours to direct action against BP sponsorship of *Tate* displays, and indeed were recently successful in having them withdraw.[3]

I bring image 1 into the conversation as a call for new assembling practices. Rather than concentrating on attributes associated with particular professional practices in galleries, we might more usefully congregate representational and

3 More can be read about this story at *Liberate Tate*, online: http://www.liberatetate.org.uk/tate-and-bp-2/ (last access: 25.09.2017).

CC BY NC ND

non-representational concerns around pertinent social questions: in this case, the long history of colonialism in galleries that have used both cultures of spectacle and display and of durational, social and educational practices to enact colonial violence. From this perspective, it is important to note that the hashtag OMG BP ad was not placed on banners that one encounters when entering the *Tate* where the brand must critically negotiate art-informed and engaged visitors. Rather, it is placed in the *BBC Proms* guide, where the contradictions between the gallery's attempts to be self-critical and create *access* and its alignment with the interests and power of global, ruling elites might not seem as prescient. Placing this image elsewhere (not at *Tate*) neutralises this contradiction. Here we see an example of the way in which galleries operationalise binaries like representation/non-representation to strategically distract from their complicity in the exploitative relationships of global capital. The so-called processual, educative experiences of galleries often seen to be without representation and rather providing access to art or politics via cultural experience, can be read here as a powerful representational force, just as lesser represented modes of production around cultures of exhibition display, i.e. their sponsorship and working conditions, are often muted.

The so-called "non-representational", engaged work of gallery education is used to uphold the making of national subjects as obedient, brown bodies within the neoliberal entanglement of regimes of national and corporate representation. The combination of the wonder of the student photographed and the text accompanying the image makes clear that her appearance in the image is the outcome of access enabled by BP, re-instating regimes of segregation (some bodies *require access)*. The hashtag OMG and the launching

CC BY NC ND

of the image within the language of social media also suggests the degree to which our understanding of the representational regimes of art (as spatial, authoritative, top down, display-oriented) are complicated by the social circulation of imagery that oscillates between regimes of representation and those described as non- or post-representational. Hito Steyerl (2014) has noted the degree to which non- or post-representational aspects of art and curatorial practice align with neoliberal processes of ordering and imaging, suggesting that social media "makes the shift from representation to participation" in which dominant image and ordering regimes are directed by "popular energy" but no less attached to hierarchical relations of power.

The BP ad makes clear the stakes in claiming back the representational terrain of gallery education as a site of contradiction and struggle, even if the aim is to work towards a field of practice that attends to the durational, organisational, unplannable and invisible aspects of our work.

Towards another lexicon

Spivak's distinction between notions of representation, between the making of subjects (through artifice and display) and their political agency can be further complicated by Henri Lefebvre's more spatialised distinction. He describes two kinds of representational practice in the production of space: "representations of space" – those spaces which "find themselves aligned with the relations of production and the 'order' that they impose" and are perhaps the most obvious to us, i.e. in state planning and architecture – and "representational spaces" – those which may operate through images

BY NC ND

and symbols or not, but are linked to the "under-ground side of social life" and in the everyday experience of users and inhabitants (Lefebvre 1974: 33). Here, the side of experience, use and process is not seen as non-representational but as the terrain of a different set of representations that both inform and struggle against the dominant spatial order. This dialectical relationship in space is the dynamic of its production.

These more complex notions of representation (though by now quite dated) point to the need for a more nuanced and expanded understanding in the practice of gallery education, one that can account for the scales at which a wider variety of representational practices operate.

This re-orientation was something that myself and artists, researchers and community groups grappled with in our work to invent a neighbourhood art and research project in London's *Edgware Road Project* titled the *Centre for Possible Studies* (Graham et al. 2012). The project, which has taken the form of a space, an archive, a series of research projects and publications, in addition to exhibitions and performances, was set up through the Projects strand of *Serpentine Gallery*[4] in 2008. Where the gallery sits in a park surrounded by some of the most expensive real estate in the world, the *Centre for Possible Studies* sits in the context of a neighbourhood undergoing three distinct and equally violent forms of gentrification. Here, migrant communities – predominantly, though not exclusively from the Middle East – have built the "representational spaces" of the road since the 1970s, making it an important site of reception and cultural articulation for people arriving to London from the region.

4 Online: https://centreforpossiblestudies.wordpress.com (last access: 25.09.2017).

CC BY NC ND

The role of gallery education and outreach activities in securing the "spaces of representation" imagined by the ruling elites of the projects of colonisation and gentrification was very much on our minds. The *Serpentine Gallery*, the project's host, though at a geographical distance from local gentrification projects, is nonetheless also a host to global elites. Designated a *public* institution due to its receipt of significant governmental funds, its boards of directors and patrons, who regularly attend high end parties and events at the gallery, align it very closely with the interests of the agents who are currently re-shaping the financialisation of cities (the current head of the Board of Trustees being former mayor of New York City, ninth richest person in the world and CEO of Bloomberg Ltd, Michael Bloomberg). Myself and others associated with the *Centre* were often invited to sit with developers and city planners, literally in rooms high above the neighbourhood looking down upon it, to hear about their plans, and see their imagined projections of the area's future. As a group of vastly underpaid cultural workers, aligned with those most marginalised by visions of the city made by such a global elite, how could we produce a terrain in which our work could challenge this position of the arts, and form solidarities through both the visible and less visible aspects of our work? What forms of resistant sociability could be made to confront and re-make these spaces of representation?

When I describe the multiple years that artists and community groups have spent working on studies of housing, care, gentrification, education, policing and migration in the area, it is frequently asserted that the work is about *process* and not about *representation*. However, as per Lefebvre's distinction, many studies in the project have been as

CC BY NC ND

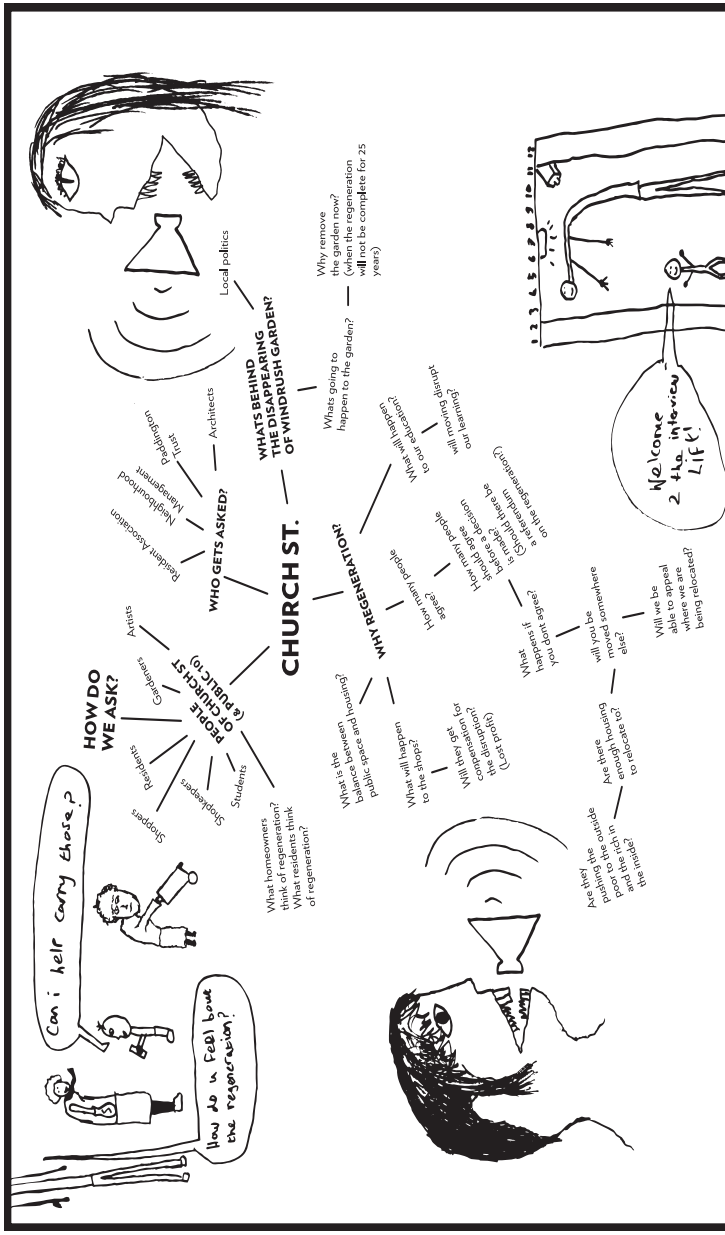
concerned with the representational processes (questions of display, visibility, etc.) as they have with the more processual and temporal elements. What distinguishes them from the spaces of representation of urban and gallery elites, is that they are produced from below and in direct response and, where possible, utility to local struggle. For example, within each study there is a deep engagement with the historical archives of those who have made use of tools of emancipatory pedagogy to counter colonial and paternalistic forms of education and social research. This historical material in the form of posters, photographs, workbooks and pamphlets breathes life into new imaginaries of resistance against the powerful forces of forgetting that disconnect generations of struggle from one another. The posters, photographs, workbooks and pamphlets also give indications of how others have managed the processual and representational elements of social projects in the past. Less about a spectacular or nostalgic orientation to material culture, they were still very interested in questions of display and understood the visual vocabulary that these archives provide are sites of learning and very consciously connected to action in the contemporary context. The material was arranged, reviewed, and questioned to inform decisions on how we might address problems in the present.

In a study undertaken by designers and young people in the local area, for example, the history of radical sociologists who worked with teenagers in the 1970s to support them in taking control of the council's youth services provided an important precedent for challenging the consultation mechanisms surrounding social change in the area, which exclude most of who live there. Very little had been done to address young people – deemed less significant on

CC BY NC ND

account of their inability to vote. Here, a movement from looking at the representational spaces of the city produced by seventy young people supported the making of new representational entities, new archives and new practices. For example, students made gestural tableaux depicting their understanding of the use of public space in the area. Photographic images of their tableaux were not seen as records of an art education activity but as the basis for analysing the conditions of public space (images 3, 4 & 5).

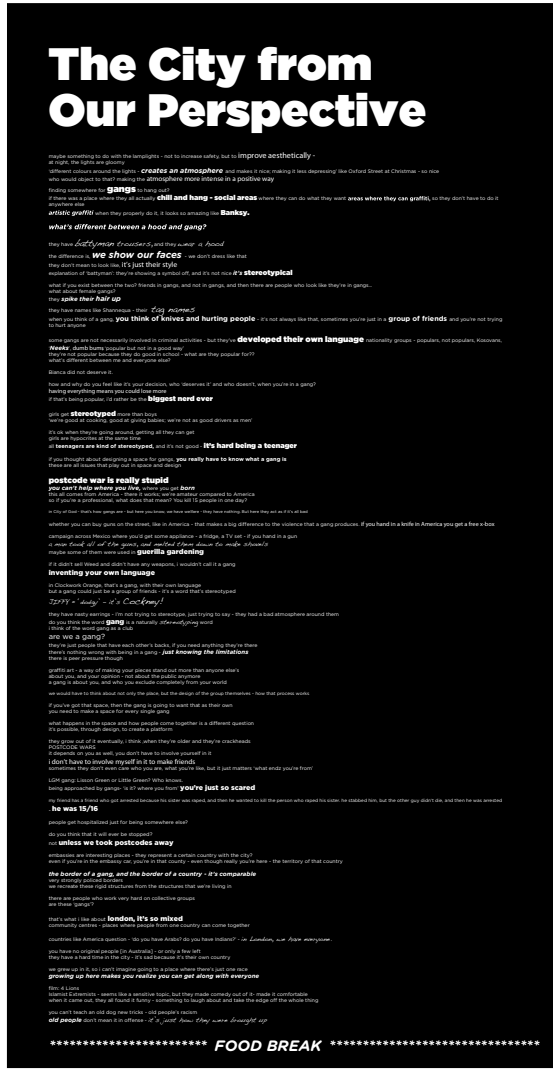
BY NC ND


CHURCH ST.
WHO GETS ASKED?
Resident Association
Neighbourhood Management
Paddington Trust
Architects
WHATS BEHIND THE DISAPPEARING OF WINDRUSH GARDEN?
Local politics
Why remove the garden now? (when the regeneration will not be complete for 25 years)
Whats going to happen to the garden?
WHY REGENERATION?
What will happen to our education?
will moving disrupt our learning?
How many people agree?
How many people should agree before a decision is made? (Should there be a referendum on the regeneration?)
What happens if you dont agree?
will you be moved somewhere else?
Will we be able to appeal where we are being relocated?
What is the balance between public space and housing?
What will happen to the shops?
Will they get compensation for the disruption? (Lost profit)
Are there enough housing to relocate to?
Are they pushing the poor to the outside and the rich in the inside?
HOW DO WE ASK?
PEOPLE OF CHURCH ST (& PUBLIC 10)
Artists
Gardeners
Residents
Shoppers
Shopkeepers
Students
What homeowners think of regeneration? What residents think of regeneration?
Can i help carry those?
How do u feel bout the regeneration?
Welcome 2 the interview Lift!

CC BY NC ND

Questions for you:
• How and why do you appreciate public space?
• What are the stereotypes of this area?
• What is the difference between groups and gang?
• How do you think you are perceived in public space?
One Diverse Vision is: Dakota Mohammed, Elena Berisha, Hana Krusha, Ivan Quartey, Linda Ali, Sirhan, Dharamsi, Zaynab Roumie, Egzon Gashi, Howraa Yahya, Jaheda Begum.
(THIS IS)/(IS THIS) YOU ?

CC BY NC ND



The City from Our Perspective

maybe something to do with the lamplights - not to increase safety, but to improve aesthetically -
at night, the lights are gloomy
'different colours around the lights - **creates an atmosphere** and makes it nice; making it less depressing' like Oxford Street at Christmas - so nice
who would object to that? making the atmosphere more intense in a positive way

finding somewhere for **gangs** to hang out?
if there was a place where they all actually **chill and hang - social areas** where they can do what they want **areas where they can graffiti,** so they don't have to do it anywhere else
artistic graffiti when they properly do it, it looks so amazing like **Banksy.**

what's different between a hood and gang?

they have *battyman trousers*, and they *wear a hood*
the difference is **we show our faces** - we don't dress like that
they don't mean to look like **it's just this style**
explanation of 'battyman': they're showing a symbol off, and it's not nice **it's stereotypical**

what if you exist between the two? friends in gangs, and not in gangs, and then there are people who look like they're in gangs...
what about female gangs?
they ***spike their hair up***

they have names like Shanneua - their *big names*
when you think of a gang **you think of knives and hurting people** - it's not always like that, sometimes you're just in a **group of friends** and you're not trying to hurt anyone

some gangs are not necessarily involved in criminal activities - but they're **developed their own language** nationality groups - populars, not populars, Kosovans,
Neeky: **dumb bums** 'popular but not in a good way'
they're not popular because they do good in school - what are they popular for??
what's different between the and everyone else?

Bianca did not deserve it.

how and why do you feel like it's your decision, who 'deserves it' and who doesn't, when you're in a gang?
having everything means you could lose more
if that's being popular, I'd rather be the **biggest nerd ever**

girls get **stereotyped** more than boys
'we're good at cooking, good at giving babies; we're not as good drivers as men'

it's ok when they're going around, getting all they can get
girls are hypocrites at the same time
all **teenagers are kind of stereotyped,** and it's not good. **It's hard being a teenager**

if you thought about designing a space for gangs, **you really have to know what a gang is**
these are all issues that play out in space and design

postcode war is really stupid
you can't help where you live, where you get ***born***
this all comes from America - there it works; we're amateur compared to America
so if you're a professional, what does that mean? You kill 15 people in one day?

in City of God - that's how gangs are - but here you know, we have welfare - they have nothing. But here they act as if it's all bad

whether you can buy guns on the street, like in America - that makes a big difference to the violence that a gang produces. **if you hand in a knife in America you get a free x-box**

campaign across Mexico where you'd get some appliance - a fridge, a TV set - if you hand in a gun
a man took all of the guns, and melted them down to make shovels
maybe some of them were used in **guerilla gardening**

if it didn't sell Weed and didn't have any weapons, I wouldn't call it a gang
inventing your own language

in Clockwork Orange, that's a gang, with their own language
but a gang could just be a group of friends - it's a word that's stereotyped
Izzy = lady - it's Cockney!

they have nasty earrings - I'm not trying to stereotype, just trying to say - they had a bad atmosphere around them

do you think the word **gang** is a naturally *stereotyping* word
I think of the word gang as a club
are we a gang?
they're just people that have each other's backs. if you need anything they're there
there's nothing wrong with being in a gang - ***just knowing the limitations***
there is peer pressure though

graffiti art - a way of making your pieces stand out more than anyone else's
about you, and your opinion - not about the public anymore
a gang is about you, and who you exclude completely from your world

we would have to think about not only the place, but the design of the group themselves - how that process works

if you've got that space, then the gang is going to want that as their own
you need to make a space for every single gang

what happens in the space and how people come together is a different question
it's possible, through design, to create a platform

they grow out of it eventually. I think when they're older and they're crackheads
POSTCODE WARS
it depends on you as well; you don't have to involve yourself in it
i don't have to involve myself in it to make friends
sometimes they don't even care who you are, what you're like, but it just matters 'what ends you're from'

LGM gang: Lisson Green or Little Green? Who knows.
being approached by gangs- 'is it? where you from' **you're just so scared**

my friend has 3 lines who got arrested because his sister was raped, and then he wanted to kill the person who raped his sister. he stabbed him, but the other guy didn't die, and then he was arrested
he was 15/16

people get hospitalized just for being somewhere else?

do you think that it will ever be stopped?
not **unless we took postcodes away**

embassies are interesting places - they represent a certain country with the city?
even if you're in the embassy car, you're in that country - even though really you're here - the territory of that country

the border of a gang, and the border of a country - it's comparable
very strongly policed borders
we recreate these rigid structures from the structures that we're living in

there are people who work very hard on collective groups
are these 'gangs'?

that's what i like about **london, it's so mixed**
community centres - places where people from one country can come together

countries like America question - 'do you have Arabs? do you have Indians?' - *in London, we have everyone.*

you have no original people (in Australia) - or only a few left
they have a hard time in the city - it's sad because it's their own country

we grew up in it, so - can't imagine going to a place where there's just one race
growing up here makes you realize you can get along with everyone

film: 4 Lions
Islamist Extremists - seems like a sensitive topic, but they made comedy out of it- made it comfortable
when it came out, they all found it funtiy - something to laugh about and take the edge off the whole thing

you can't teach an old dog new tricks - old people's racism
old people don't mean it in offense- *it's just how they were brought up*

********** ***FOOD BREAK*** **********

Images 3, 4 & 5: Selected images of *Possible Studies Pamphlets* made by students with designer Bahbak Hashemi-Nezhad: *Studies on a Road* 1(2) (2016): *The Edgware Road Project*, London, © Edgware Road Project, online: http://www.serpentinegalleries.org/sites/default/files/downloads/public_10_pamphlet_final.pdf (last access: 25.09.2017).

BY NC ND

As such they were important to circulate, to be seen and heard in the area. Young people, themselves dis-satisfied with processes that had no visual or display outcome, worked with designers to produce posters of the various discussions they had about the area, to unpack the language that is used to describe it and the vilification of young people as "gangs". These posters, visual registers of their ongoing analysis, and the production of a representational imaginary that included their voices, were later shown at *Serpentine Galleries*, and provided the basis for producing the project's key areas of research – including local actions in which they conducted their own consultations around change in the local area, with, unsurprisingly, very different results than those undertaken by the local government Council, responsible for the gentrification process.

This relationship between historical representations, representations produced in the project, and associated actions and communication with the world beyond the project was something we grappled with in the early days of the *Centre for Possible Studies*. We were very conscious of wanting a record of the various kinds of representations, ephemera and documentation that were associated with the project but also of the need to combine these materials in ways that might respond to the changing situation on the road. Bombay-based media artists and activists CAMP[5] joined the project early on and worked with various groups involved to build an online archive and distribution platform[6] to be used and owned by the people in the area.

5 Online: http://studio.camp (last access: 25.09.2017).

6 The online platform can be seen at http://www.edgwareroad.org/ (last access: 11.09.2017).

cc BY NC ND

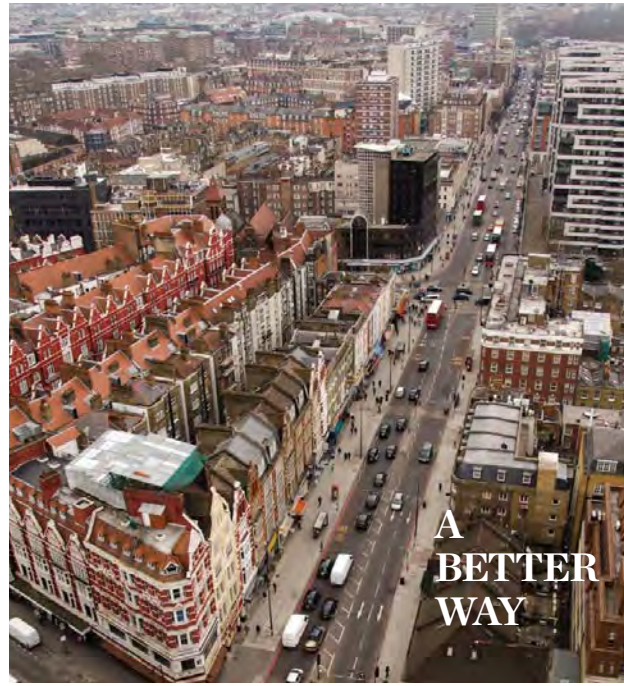


Image 6: Front cover to *A Better Way* (2013). *Edgware Road Partnership*, London, © Edgware Road Partnership.

Working first with the shop owners and workers who were threatened by the new plans for a "cleaned up" and "bettered"[7] Edgware Road (image 6), CAMP built the platform

7 The most recent plan for the Edgware Road called A Better Way can be found online: http://www.edgwareroadpartnership.co.uk/_downloads/ERP__BROCHURE_MAY2013.pdf (last access:

CC BY NC ND

for digitising and housing the personal archives held by owners and workers in the area so that there would be a record of their contribution to use in future negotiations with the Council on their right to remain.

The shop owners were also very interested that these histories, alongside local plans rarely publicised for the area, be made public through various practices of display and representation to galvanise support for their campaigns, through the simplest means of distribution available to them: table mats to be put out in the restaurants (image 7). CAMP built into the platform the ability to drag and drop content from the archive into the table mat and other formats useful on the street, to enable rapid production of print materials (image 8). However, the group was also interested in higher profile exhibition held at the gallery as an opportunity to galvanise public support for their ability to stay. Here again, the direct relationship between the represented aspects of the project and the actions undertaken in the less visible realm of political organisation and campaigning can be thought in terms of the production of representational space. Working across these registers attempted to counter the tendency in what has become a small industry

25.09.2017). The process of "cleaning up", "bettering" or regenerating areas of London has been described by housing activist and researcher Anna Minton as "social cleaning" (Minton 2009:xxix). Using areas like Paddington Basin (in the Edgware Road neighbourhood) as case studies, she describes the way that agents in neighbourhoods, including sex workers, street beggars and low income housing residents, are displaced by the demolition and selling off of public housing assets in the city. This social cleansing is accompanied by a cultural dimension that vilifies these same agents in order to legitimise the financialisation process. Minton has also suggested (2017) that now such groups are not only vilified in this process but actively removed by Councils who buy housing stock in other parts of the city and sometimes other cities altogether.

cc BY NC ND

of gentrification art projects, which routinely separate the memorialisation of the contribution of various communities from their acts of resisting the gentrification process. This was at odds with the *spaces of representation* produced by the *Serpentine* and the art world more generally, with its tendency to render the projects under the authorship of CAMP as artists' projects. Regularly negotiating these different representational domains produced a difficult and conflictual set of problematics for the project.

Moving through cycles of archiving, acting and reflecting upon actions the *edgwareroad.org* archive has then produced many generations of material, including, most recently, a pamphlet series reflecting on the first six years of the project and a shelf in the local library in which these early and various other studies are housed along with those produced by agents not related to the project. While these practices might be described only as *durational* or *post-representational*, such characterisations would miss out on the importance of engaging directly with the logics of display and presentation that countered the image of the neighbourhood from above and that conflicted directly with the spaces of representation of the contemporary art field. Here representational practices attempted to produce a radical political imaginary that could galvanise people to fight precisely in the arena of representation.

CC BY NC ND

Image 7: Table Mats (2011) CAMP: London, © Creative Commons.

BY NC ND

Conjugating otherwise

In light of this and in order to claim a space that could be both representational and processual, we often made use of Paulo Freire's articulation of the "investigation". Outlined in chapter 3 of *Pedagogy of the Oppressed* (1996[1969]), Freire understands the "investigation" to be a process through which those internal and external to a problem or "limit-situation" come together to produce an analysis of it based on their experiences. This process oscillates between the creation of synthetic representations of a problem (what Freire describes as "codifications") and convivial and dialogic forms of encounter – looking together, describing what is seen, honing in on particular analyses and suggesting forms of collective action (what is described by Freire as "de-codification"). Codifications of the problems (or limit-situations) in Freire's practice with groups engaged in literacy programmes often included visual art works such as those produced by Brazilian artist Francisco Brennand for national literacy campaigns in Brazil (PNA).[8] De-codifications, though largely discursive, durational and attendant to questions of the organisation of knowledge and the making of groups also produced visual remnants, such as the writing of text on flip chart pages, doodling, tea stains, plans – but as by-products.

Codifications, however, are consciously designed for participants in the investigation to reflect upon and are

8 Brennand's codifications for the distinction between nature and culture used to instigate conversations with groups about their agency in the world, online: http://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.co.uk/p/dilalogos-com-brennand.html (last access: 25. 09. 2017).

CC BY NC ND

generated through the identification of key themes. In codifying images of oppression, questions of how representational material is displayed and organised and to whom it is presented are paramount. This process of codification and de-codification is cyclical, representational and durational. Through it, groups analyse the various dimensions of a problem, moving swiftly between questions of display and presentation and practices of discourse and group-building. It continues even after an action is taken on the problem and exists until it is no longer necessary. It is used within a group for its own purpose, but can also be extended to a broader public, at which point a codification might be exhibited as the basis for analysis by a wider circle of participants and publics to gain their perspectives and think of actions on an issue.

On the Edgware Road we used the language of the investigation or "possible study" to allow for a montage of knowledge forms. This sense of montage was important as in early conversations with local residents and users of the area, a concern was expressed about how studies operate in the procedures of gentrification, through which the local government Council and developers portray the images of an area as deficient and a picture of the future as ameliorated by way of the "necessary" privatisation of public assets or the removal of unruly elements.

The *studies* of the local government Council and the developers, peppered with images of new green spaces and clean streets, and smiling people engaged in pseudo-consultations, often covered over the various kinds of manipulation that take place in the spaces of representation rendered invisible by top down neighbourhood change. As such, practices like intentional neglect and "clean up" campaigns that displace

CC BY NC ND

people who have made homes and lives in an area are not part of the representational imaginary. Unlike the studies of the Council and developers we felt it important that our studies be poly-vocal, and look both outwardly, focused on the various questions and problematics visible and articulable in the arena of development, and inwardly, at the processes of organisation and emergent representational forms that were being enacted within the groups involved in the project.

An early experiment at the *Centre for Possible Studies* attempted to mobilise this process. Through it, and in collaboration with the experimental film collective *no.w.here*,[9] we invited residents, historians of gentrification in the area, sex workers, students, etc. to make short films and still images in response to the neighbourhood. Montage as a form allowed for these various movements to engage with each other, in the form of one polyphonous study. It produced a significant analysis of the local area by presenting images of the various kinds of surveillance, policing and responses that had been generated by the development process, and gave a much wider perspective on the issues to be addressed than either the Council or resistant groups could have done on their own. Our attention was equally focused on the invisible mechanics of production and more visible outcomes. For example, we were drawn to the fact that the process of editing such a montage was initiating new hierarchies in the project, which in itself became the topic for investigation as much as the question of how the neighbourhood and these lesser seen dynamics were visibly represented. This catalysed a number of seminars and subsequent encounters

9 See online: http://www.no-w-here.org.uk (last access: 25.09.2017).

CC BY NC ND

around less hierarchical modes of research and representation, including historical enquiries into movements such as *Free Cinema*,[10] *Mass Observation* (Mass Observation 1939), didactic films created by trade unions, anti-racism groups and social movements in the 1970s, among others.

The function of representational work, of the codification of aspects of the neighbourhood within the investigation, was to support deeper and wider analysis of a problem, to support participants in a group to take action upon that problem and to be part of the process of reflection. Freire's problem-posing form of education works against what has been prevalent in gallery and other forms of community-oriented arts education (and is currently valorised by funders), that is the notion that a problem can be defined by those outside the experience of it, i.e. the state's ideas of the problems of the poor or of young people, to be ameliorated through an experience of art. With collective analysis and action rather than improvement at stake, resulting representations are not produced as complete narratives, nor as testaments to the power of arts experiences. They are presented as fragments and abstractions, activated through discursive and de-codifying procedures.

Our use of the practice and aesthetics of the study/investigation at the *Centre* again proved to be a tension-inducing provocation to the regimes of communication in operation at our host, *Serpentine Gallery.* On numerous occasions, the visual vocabulary produced by the project was deemed to be "abstract" or "confusing" for the institution's senior managers. Falling neither into the field of discrete marketable art

10 Christophe Dupin: A History of Free Cinema, online: http://www.screenonline.org.uk/film/id/592919/index.html (last access: 25.09.2017).

CC BY NC ND

images by individual signature artists (for whom obscurity and abstraction are rarely questioned) nor into the images of people enlightened through the experience of art such as the OMG! image with which I began (image 1), visual representations of the *Centre for Possible Studies* projects fell outside of the usual visual registers.

On one occasion, tense negotiations ensued when, on its exhibition invite card, we decided to forgo an image created by an artist in favour of printing the names of the two hundred participants of a school-based project. Here, the presentation of a single artist recognisable to an arts audience was seen to be more valuable than crediting the hundreds of people participating in the project, for whom the visiting artist represented only a very small portion of their larger process of neighbourhood analysis. Though worked through, it was clear that this orientation towards a self-articulated problem (in this case, the issues faced by young people of colour in the area) and not around the signature of an artist was at odds with the regimes of representation of the gallery.

On another occasion the image of a file folder with the word "Gentrification" written in marker pen was eliminated from a gallery publication about the *Edgware Road Project* for being "hard to understand". It is difficult to imagine how the term Gentrification, a key word for project participants but also in wider circulation, and the file folder, an image very regular to those involved in studies at the *Centre* and to anyone involved in administrative work, would be difficult to understand. The tension around this image was rather that it stood in for a different form of representational practice, through which participants posed the problems of the area in their terms, in this case jarring with kinds of communication accustomed to buffering the tensions between

CC BY NC ND

the poor *participants* and those who create the conditions of poverty and expropriation. This visual register of "the study" again sat in direct opposition to requests for either single authored artistic work on the one hand or happy images of children on the other.

Image 8: Free Cinema School (2009): London, © Edgware Road Project

.

BY NC ND

Grammars of the visible and invisible

Situations like the one that I have just described, small incidents around representational issues that are themselves rendered invisible with the cultures of display in art galleries, are nonetheless important. It is around many such incidents that we can read the political landscape of cultural work. Rolnik (2007) describes this wider spectrum in the field of politics, as a difference between macro-politics – visible and utterable aspects of reality, and micro-politics – those less visible "forces that shake realities". Each of these fields includes representational and non-representational practices. Under current experiences of neoliberalisation however, Rolnik finds that the "perverse logics" of colonial and economic domination subsume the representational forms that emerge from the realm of micro-politics into the macro-political realm where the logic of the mediatised image (think hashtag OMG, image 1) dominates. Here cultures of display and spectacle are assumed to be the field of representation, as they are in a constant state of spectacularising micro-political experience in order to dissociate and de-politicise resistant forms of social life. Rolnik suggests that it is only in bringing together resistance in both of these realms, the micro and the macro, that we can awaken our "resonant capacity from its long-suffering hibernation". When resistance in the field of macro-politics, i.e. in activist practices pitted against dominant images, laws and narrations, is met with the invention of less visible and representable dimensions of resistant social life, we begin to overcome this constant sensationalisation of experience.

CC BY NC ND

Felix Guattari's term "semiotization" (Guattari 2013: 51f.) is useful here to describe the understanding of representation in which Rolnik is operating. He uses it to indicate a more fluid and mobile sense of practices through which meaning is made, allowing micro- and macro-political entities, things which are more and less visible, human and non-human, perceptual and sensible things, into new collectivities of meaning-making. A notion of semiotisation attempts to move us towards a re-negotiation of the representational field in which logics and lexicons are not a given, but malleable and shaped by provocations from the less visible and more experiential aspects of life. Semiotisation understands the emergent grammars that ensue as existential, where representations are understood in direct correlation with attributes of life worlds.

Gilles Deleuze (1994: 23,165) describes this vividly in his account of the process of learning experienced by a swimmer, who at first senses the water and their own buoyancy, conjugating points of alliance between their singularities and those of the sea (what he describes as the problem), while at the same time encountering the actual need to move, by acknowledging the objective ideas of the body, the sea and the movement of the waves (what he describes as the solution to the problem). The oscillating relationship between registers of the perceptible and the sensible, the micro and macro is therefore an interplay, not teleological, not a before and after, but transversal, retaining the tensions and problematics of two different registers while allowing for the ignition of encounters between them.

Crucial in Rolnik's suggestion is that what is deemed significant or insignificant to questions of representation can be re-composed around other oppositions – oppositions that

cc BY NC ND

resist the dominant field of images and their associated relations of production, and convene around shared sensations of discomfort with current modes of exploitation and shared commitments to ending them. In this new lexicon of perceptible and sensible practices, the BP image (image 1) could, for example, sit alongside the pay-cheques of cleaners who work at the *Tate*, the counter-colonial symbolism produced by artist activists in the *Liberate Tate* Collective, the sponsorship agreement and transcripts of the discussions of students about corporate greed. Questions of form (representational vs non- or post-representational) could be turned to the question of how to end the relationship between cultural institutions, corporations and colonial violence.

Here I am not attempting to outline the contours of a new curatorial practice, in which displays are made of the invisible contradictory endeavours of art galleries (though this also might be useful). I am rather hoping to imagine a different cultural orientation and a different set of representational cartographies, where what we look at has everything to do with what we want to change, and how we look at aligns itself with our commitments to making this change happen.

A final mechanism for attending to both micro- and macro-political registers of our work relates to the question of how and when aspects of the study become visible. The question of visibility was brought up very early on by one of the study groups at the *Centre for Possible Studies. x:talk*, a sex worker-led collective providing free english/know your rights-classes and producing research from a sex worker perspective, had an important critique of the role of visual representation in the marginalisation of the voices of sex workers. Exposure, for them, was a complicated task, as the gaze on the body of the sex worker is such a long and established

CC BY NC ND

trope. A condition of their work with the *Centre* was that they not have to engage with artists or the processes of visualisation of their work or experience. Rather, they were interested in how they could use the *Centre* to produce statements and data about the area from a sex worker perspective. They were then less interested in the processes of visualisation of the arts and more in the administrative infrastructures and invisible aspects such as the cultural capital of the *Serpentine Gallery*, which they used to gain additional funding and increased credibility when producing their own reports on the issues facing sex workers against the dominant narratives perpetuated by the police and the rescue industry.

Attention to the registers of visibility and invisibility was also very present in a study of solidarity between migrant and non-migrant precarious workers which now takes the form of a theatre group. This group, working to interrogate the term "Implicated", i.e. the complicated chains of responsibility and oppression within neoliberal working conditions, make the micro- and macro-political situations of precarious work visible through methods including *Forum Theatre*,[11] drawing heavily from the writings of both Freire and theatre director Augusto Boal.

While the focus in the early days of this study was the making-visible of experiences of exploitative work and social experiences across arts and service sectors, and bringing them to wider and larger publics through theatre events, as time went on the group has become equally focused on internal relationships of power. Here questions of what is

11 Forum Theatre is a practice developed by Augusto Boal in which groups make body images of moments of oppression in their lives, inviting the audience to play an active role in addressing issues and re-configuring relations of power (Boal 1992:18–23).

cc BY NC ND

visible and is not visible have become crucially important. How, for example, could the administrative conditions under which they came together through a programme funded by *Serpentine Gallery* become part of the process of making things visible and audible?

Here, a budget fragment, detailing how money was distributed from the gallery to the group became an important visualisation of power relations, which a smaller group decided to focus on. Their attention to the distribution of funds, which at the time were much more heavily weighted towards the reputed artists in the project ("artist" facilitation fees, production) than to "participants" who were generally unpaid, opened up a difficult but important process of redistribution of power in the group, initiating a process of co-facilitation, payment for actors and solidarity funds for those in the group when at their most precarious.

This performative relationship with the making-visible of administration extended into other areas of the project, including the relationship with the projects' overall funders. With the group, we examined the language of the grants that frame arts participation projects with "migrant" and so-called "vulnerable" communities. Group members were critical though also savvy to the conditions of funding and, for a time, decided to take aspects of the documentation of the project into their own hands (and out of those of the *Serpentine's* documentation procedures), making a video for funders with their own ideas of how the group should be represented and what language could be appropriately used. In this constellation, a budget fragment sits beside a performance image and the notes of our discussions of re-formulating power relations to produce a study of the various registers around the term "Implicated".

CC BY NC ND

This making visible of the often-hidden conditions that underpin arts education or community projects was a crucial shift, one that turned the gaze once again onto the power configurations and towards our own resistant forms of engagement with one another, but also liberating the responsibility for these aspects of the project from "the institution" to those of the common interest. This is now something very important across the various groups involved in the work of the *Centre*, to think through how studies are narrated to the various publics with whom they intersect, not just the more spectacularised moments of visible enactment.

Other worlds

Returning to Lefebvre's description of the dialectic interplay between relations of representation, it is important to underline that shifts toward a different conjugation of represented and non-represented entities must be equated with correlating shifts in the relations of production. Put in another way, practices of assembling the materials of our work otherwise must be held closely to practices of doing our work otherwise. Re-aligning around concrete problem-posing questions that are developed and analysed by those most effected by an issue, finding ways in which to gather solidarities of action and change around these questions, and enabling concrete engagements with the less visible conditions of production are tangible re-orientations away from representational practices in arts education that uphold the dominant neoliberal cultural order.

As such they cannot occur without an understanding of the field of gallery education as one of struggle and conflict

CC BY NC ND

whose stakes are the wrenching away of resources from cultural frameworks dominated by the ruling elites, be they in government, in corporations or on the boards of trustees of contemporary art galleries. At the *Centre for Possible Studies* this way of working at times meant sacrificing funding, popularity, institutional visibility, but equally has resulted in important practices of intervention into the various problematics of the area. This has implications for the field of gallery education but, most importantly, for the world in which gallery education is situated.

CC BY NC ND

References

Barthes, Roland (1957): *Mythologies*, New York: The Noonday Press.

Boal, Augusto (1992): *Games for Actors and Non-Actors*, London: Routledge.

Bourriaud, Nicolas (2002): *Relational Aesthetics*, Paris: Les presses du réel.

Deleuze, Gilles (1994): *Difference and Repetition*, trans. Paul Patton, New York: Columbia University Press.

Freire, Paulo (1996[1969]): *Pedagogy of the Oppressed*, London: Penguin Books, esp. pp. 68–106.

Graham, Janna et al. (2012): *On the Edgware Road*, London: Koenig Books.

Guattari, Felix (2013[1989]): *Schizoanalytic Cartographies*, trans. Andrew Goffey, London: Bloomsbury.

Heathfield, Adrian (2014): Durational Aesthetics, in: *Timing – On the Temporal Dimension of Exhibiting*. Eds. Beatrice von Bismarck et al., Berlin: Sternberg Press, pp. 135–149, online: http://www.adrianheathfield.net/project/durational-aesthetics/ (last access: 26. 07. 2017).

Helguera, Pablo (2010): Alternative Time and Instant Audience (The Public Program as an Alternative Space), in: *Ours, and the Hands that Hold Us: Playing by the Rules: Alternative Thinking/Alternative Spaces*, New York: apexart, online: http://pablohelguera.net/2013/02/alternative-time-and-instant-audience-2010/ (last access: 25. 09. 2017).

Kester, Grant (1999/2000): Dialogical Aesthetics: A Critical Framework For Littoral Art, in: *Variant* 9 (Winter), online: http://www.variant.org.uk/9texts/KesterSupplement.html (last access: 25. 09. 2017).

BY NC ND

Lefebvre, Henri (1974): *The Production of Space*, trans. Donald Nicholson-Smith, Oxford: Basil Blackwell.

Lippard, Lucy R. (1973): *Six Years: The Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*, Berkeley: University of California Press.

Mass Observation (1939): *Britain by Mass Observation*, London: Penguin Books.

Minton, Anna (2009): *Ground Control. Fear and Happiness in the Twenty-First-Century City*, London: Penguin Books.

Minton, Anna (2017): *Big Capital: Who Is London For?*, London: Penguin Books.

Rancière, Jacques (2010): *Dissensus: On Politics and Aesthetics*, ed. & trans. Steven Corcoran, London: Bloomsbury Publishing.

Rogoff, Irit (2005): Looking Away: Participation in Visual Culture, in: Butt, G (ed) *After Criticism: New Responses to Art and Peformance*. Oxford: Blackwell pp. 117-136.

Rolnik, Suely (2007): The Body's Contagious Memory: Lygia Clark's Return to the Museum, in: *eipcp 01 2007*, online: http://eipcp.net/transversal/0507/rolnik/en (last access: 25. 09. 2017).

Spivak, Gayatri C. (1984/1985): Criticism, Feminism and the Institution. Interview with Elizabeth Gross, in: *Thesis Eleven* 10/11, pp. 175–187.

Spivak, Gayatri C. (1988): Can the Subaltern Speak?, in: *Marxism and the Interpretation of Culture*. Eds. Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Basingstoke: Macmillan Education, pp. 271–313.

Sternfeld, Nora, Luisa Ziaja (2012): What Comes After the Show? On Post-Representational Curating, in: *Dilemmas of Curatorial Practices*. Eds. Barbara Borčić, Saša Nabergoj, Ljubljana: World of Art Anthology, pp. 62–64.

CC BY NC ND

Steyerl, Hito (2014): Politics of Post-Representation. Hito Steyerl in conversation with Marvin Jordan, in: *Dis Magazine Blog*, online: http://dismagazine.com/disillusioned-2/62143/hito-steyerl-politics-of-post-representation/ (last access: 25. 09. 2017).

Tanke, Joseph J. (2009): *Foucault's Philosophy of Art: A Genealogy of Modernity*, London: Continuum.

cc BY NC ND

Kulturvermittlung machtkritisch dokumentieren: Empfehlungen für die Praxis[1]

Carmen Mörsch und Stephan Fürstenberg

Die Website eines Museums wirbt für die Vermittlungsangebote des Hauses. Zu sehen sind zwei Bilder. Das linke zeigt ein älteres Paar von hinten: Mann und Frau halten sich im Arm, haben die Köpfe zueinander geneigt und betrachten ein Gemälde an der Museumswand. Das Paar ist *weiß*, schlank, schlicht aber edel gekleidet und sorgfältig frisiert.

1 Dieser Text ist eine gekürzte und abgeänderte Version des 9. Kapitels aus *Zeit für Vermittlung. Eine online Publikation zur Kulturvermittlung*, herausgegeben vom Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des *Programms Kulturvermittlung (2009–2012)*. Online und open access unter: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Der Lichteinfall verleiht den silbernen Haaren einen zusätzlichen Schimmer. Das Bild erzählt von Kultiviertheit, Beständigkeit, Nähe zwischen Menschen und Nähe der Menschen zur Kunst. Unter dem Bild steht: „Für Erwachsene". Das Bild daneben zeigt eine Frau im seitlichen Profil, sie sitzt alleine an einem Tisch in einem Raum mit Werkstattatmosphäre. Das Licht im Bild ist diffus, die Quelle wahrscheinlich Neonlicht. Sie ist korpulent, trägt ein Kopftuch und einen beigen Mantel. Die Sitzhaltung an dem zu niedrigen Tisch lässt sie zusätzlich gedrungen erscheinen. Sie ist dabei, eine Schachtel mit Bastelmaterial auszupacken, die an Kindergarten erinnert. Unter dem Bild steht: „Für besondere Menschen".

Das Gefüge von Text und Bild ist in diesem Fall nicht nur eine Ankündigung des Vermittlungsangebots. Es beinhaltet auch eine Erzählung darüber, wer im Museum selbstverständlich vorgesehen und wer darin unerwartet ist. Die von den Autor_innen der Website möglicherweise gut gemeinte Zuordnung der Frau im Mantel als *besonderer Mensch* sondert sie von den *Erwachsenen* ab. Würde unter ihrer Abbildung der Satz stehen: *Eine Kunstvermittlerin bei der Vorbereitung der Familienwerkstatt*, hätte die Seite wiederum eine andere Bedeutung, sie spräche vom Interesse der Institution an der Diversifizierung ihres Personals. Das Beispiel illustriert anschaulich eine Schwierigkeit bei der Darstellung von Kulturvermittlung, welche Ankündigungen und Dokumentationen gleichermaßen betrifft: In dem Moment, wo es um die Repräsentation verschiedener Öffentlichkeiten oder Interessengruppen geht, erscheinen implizite Zuschreibungen und dominante Interpretationsweisen unvermeidlich.

Die Dokumentation von Kunstvermittlungsaktivitäten gehört oft zum Aufgabenbereich von Kunstvermittler_innen

CC BY NC ND

und involviert diese dabei – gewollt oder ungewollt – in die Auseinandersetzung um Darstellungsweisen und deren Effekte. Welche Beschreibung oder welche Fotografie *aussagekräftig*, *passend* oder *gut genug* ist, um ein Geschehen darzustellen, ist eine der dabei auszuhandelnden Fragen. Dokumentationspraktiken können jedoch eingehender reflektiert werden, indem Fragen nachgegangen wird wie: Wer entscheidet über die Form der Sichtbarmachung? Welches Interesse steht hinter dieser Entscheidung? Wer wird wie dargestellt und benannt? Was wird wiederholt gezeigt und was nie? Wer oder was bleibt durch die Art und Weise des Dokumentierens unsichtbar und unbenannt? Und wie erhält das Gezeigte seine Selbstverständlichkeit und Beweiskraft? Grundlegend für diese repräsentationskritische Perspektive ist, dass Dokumentationen Vermittlungsarbeit nicht unmittelbar abbilden, sondern die gezeigten Objekte, Personen und Projekte auf bestimmte Weise dar- und herstellen. Dokumentieren basiert dabei auf dem aktiven Prozess des Auswählens, Gestaltens und Zeigens, womit Dokumentierenden eine machtvolle und herausfordernde Aufgabe zukommt.[2]

Um die Herstellung von Bedeutung und Normalität bei der Darstellung von Kunstvermittlung zu veranschaulichen, soll die Dokumentation eines Familientages, wie er in vielen Museen einen Teil des Vermittlungsprogramms bildet, als weiteres Beispiel dienen. Bestimmte Motive erscheinen mit Blick auf die Dokumentation eines solchen Ereignisses wie vorgesehen und passend, andere scheinen hingegen ungeeignet und bleiben undokumentiert. So werden

2 Der Soziologe und Kulturtheoretiker Stuart Hall beschreibt Repräsentation als «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labour of making things mean» (1982: 64).

CC BY NC ND

selten Aufnahmen von den Vorbereitungen und späteren Aufräumarbeiten eines Familientages gemacht, selten ungeduldige oder streitende Kinder gezeigt, selten auch die vergossenen Tränen nach einem verunglückten Gestaltungsversuch, Pausen oder Wartezeiten, gelangweilte Eltern oder erschöpfte Vermittler_innen am Rande der Geduld. Das Weglassen bestimmter Aspekte ist ebenso ein zentraler Teil von Repräsentationsarbeit und Bedeutungsproduktion wie das Wiederholen von anderen. Welche Motive für eine Dokumentation ausgewählt und wiederholt gezeigt werden, wird vornehmlich durch institutionalisierte Regeln und Routinen des Zeigens bestimmt, welche auf eine spezifische Verwertbarkeit der Darstellungen von Kunstvermittlung abzielen. Sei es, dass damit *Familie* als Zielgruppe adressiert, das Museum als Ort für besondere Freizeitaktivitäten in Szene gesetzt oder gegenüber Sponsoren die erfolgreiche Durchführung eines Projekts bezeugt werden soll. Diese in aller Regel auf Eindeutigkeit und Wiedererkennbarkeit ausgerichteten Darstellungen bilden ein begrenztes Repertoire von gängigen, immer wieder in Variationen gezeigten Motiven.[3]

Im Zusammenhang mit einem Familientag könnte das die Darstellung von zwei Erwachsenen und zwei Kindern sein, welche alle nebeneinander mit dem Rücken zur Kamera stehen und ihre Körper und Blicke auf ein großes Gemälde gerichtet haben. Es könnte eine Führung mit Kindern, Erwachsenen und eine_r auf ein Kunstwerk zeigenden Vermittler_in sein oder eine Atelierszene, in der ein Kind mit einer erwachsenen Person an einem mit Farbe beklecksten Tisch

3 Vgl. dazu auch die Ergebnisse des SNF-Forschungsprojekts *Kunstvermittlung zeigen*, online unter: https://www.zhdk.ch/forschungsprojekt/426992 (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

sitzt und beide gemeinsam konzentriert ein Objekt gestalten. Diese Darstellungen werden leicht als Kunstvermittlung und Familie entschlüsselt und oft als Repräsentanten eines Familientags im Rahmen der Dokumentation von Kunstvermittlung gezeigt. Doch das wiederholte Zeigen des Vorgesehenen fixiert einmal mehr bestimmte Bedeutungen und Vorstellungsbilder.

Abb. 1: Stephan Fürstenberg (2012): Schattenriss, Karlsruhe, © Stephan Fürstenberg.

Das hier als Schattenriss gezeigte Motiv ist eine gängige Darstellungsweise von Kunstvermittlung und Museumsbesucher_innen im Allgemeinen, eine treffende Untertitelung dafür wäre: *Von Jung bis Alt – eine ganze Familie ist von Kunst ergriffen*. Doch das Festhalten und Präsentieren dieser Szene ruft weitere Vorstellungsbilder auf. Denn das Betrachten von Kunstwerken im Original in einer solch kontemplativen Haltung ist zum Beispiel auch eines der tradierten Zeichen für Kultiviertheit, Bildung und bürgerliches Gebaren

CC BY NC ND

schlechthin, welche als weitere Bedeutungsebenen mit der ausgewählten Darstellung verknüpft werden. Somit wird mit dieser Darstellung ein spezifischer Typ Publikum hervorgehoben und auf ein spezifisches Verhalten im Museum verwiesen.

Selbst wenn diese für Kunstvermittlung typische Darstellung nicht explizit unter der Überschrift *Familientag* gezeigt würde, ist dabei eindeutig: Das ist eine Familie. Die Personengruppe wird selbstverständlich als *Familie* identifiziert. Dieses selbstverständliche Wahrnehmen und Wiedererkennen ist dabei nicht natürlich gegeben, sondern der Effekt von machtvollen Prozessen eines wiederholten Bezeichnens auf gleiche Art und Weise an ganz unterschiedlichen Stellen.[4] Diese Wiederholungen machen bestimmte Personenkonstellationen als Familie *wahr*nehmbar und schaffen so Vorstellungsbilder von *echten*, *richtigen* Familien.[5] Zugleich werden damit aber auch Grenzen des Regulären gezogen und bestimmte Personenkonstellationen und Verhalten als anormale Familie identifizierbar gemacht oder ihnen diese Identität ganz abgesprochen – was schwerwiegende Konsequenzen bezüglich ihrer sozialen, gesellschaftlichen oder rechtlichen Anerkennung und somit Existenzsicherung mit

4 Beispielsweise in den Bereichen der Massenmedien, Medizin, Politik, Wissenschaft, Kunst und Kultur oder des Rechts – was von Hall als «Repräsentationsregime» bezeichnet wird (1982).

5 Vergleiche dazu das Poster *when they say family* des Public-Art-Projekts *Hey Hetero!* (2001) von Deborah Kelly und Tina Fiveash, welches zum einen die Normalität und Regelhaftigkeit heterosexueller Paare im Zusammenhang mit Familie kritisch hervorhebt, zum anderen auch weitere Eigenschaften wie Weißsein Nicht-Behinderung und Mittelklasse oder ein friedvolles Zusammensein als zugehörig zum normalen Bild von Familie mit ausstellt. Online unter: http://tinafiveash.com/portfolio/#/hey-hetero/ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

sich bringen kann.[6] Das Zeigen und Bezeichnen von Familie im Kontext von Kunstvermittlungsdokumentationen ist somit in die machtvolle und durchaus gewaltvolle Re-/Produktion von Normalität verwickelt, die es beim Dokumentieren mit zu bedenken gilt.

Doch was kann dann hinsichtlich der Darstellung von Kunstvermittlung getan werden? Sollten besser überhaupt keine Personen mehr im Zusammenhang mit Familientagen gezeigt werden? Es wäre sicher eine Möglichkeit, Visualisierungen auszuwählen, in denen allein Werkzeuge, Räume, Produkte oder Spuren der Vermittlungsarbeit zu sehen sind. Doch das normalisierende Zeigen von Familie geht an anderen Stellen trotzdem weiter. Deshalb stellt die Dokumentation von Kunstvermittlung gerade ein Möglichkeitsfeld dar, in dem dominante Praktiken des Zeigens und Bezeichnens unterbrochen werden können. Zum Beispiel, indem im Rahmen *Familientag* Personenkonstellationen gezeigt werden, welche *normalerweise* nicht Familie repräsentieren, oder abweichende Darstellungen entwickelt werden, welche nicht offensichtlich mit dem Etikett *Familie* versehen sind.[7]

Doch nicht alle Darstellungen sind von sich aus so vereindeutigend, weshalb die für eine Dokumentation

6 Wie zum Beispiel bei Teenager-Müttern und -Vätern, Eltern mit körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen oder nicht-heterosexuellen Lebensgemeinschaften.

7 Ein inspirierendes Beispiel für Normalität und Selbstverständlichkeit hinterfragende Vermittlungsarbeit in Bezug auf *Familie* ist das Projekt *Familienstudio Kotti – oder die Möglichkeit, sich gemeinsam neu zu erfinden* von Bill Masuch im Rahmen der Projektgruppe Kunstcoop©. Hier wird mit fotografischen Porträts von sich spontan auf der Strasse zu neuen *Familien* zusammenfindenden Passant_innen eine Auseinandersetzung mit und Verschiebung von dominanten Familienbildern entfaltet, wo nicht zuletzt die gemalten Bildhintergründe auf die Konstruiertheit von *Familiensituationen* und deren Darstellung verweisen (NGBK 2002:131f.).

CC BY NC ND

ausgewählten Fotografien oft zusätzlich mit Betitelungen versehen werden. Über- oder Unterschriften werden bei Fotos dann gesetzt, wenn etwas betont oder weniger ungewiss gemacht werden soll. Benannt wird, was wichtig und bedeutend ist: Wer oder was ist darauf zu sehen? Wann und in welchem Zusammenhang ist diese Aufnahme entstanden? Was soll damit gezeigt werden? Dabei wird das *Fließen* von Bedeutung begrenzt: Die Vieldeutigkeit von Fotografien wird eingeschränkt, um damit bestimmte Lesarten und Aussagen zu fixieren und hervorzuheben. Den gezeigten und benannten Personen und Situationen wird so eine spezifische Sichtbarkeit und Identität zugeschrieben.

Als ein Beispiel für einen anderen Umgang mit Betitelung kann die folgende Fotografie mit ihren Kommentaren gesehen werden, welche im Rahmen des Vermittlungsprojekts *micro-fiction** – Ist Demokratie gerecht?* (2009)[8] entstand. Auf eine Idee der Vermittler_innen hin wurden die während des Projekts entstandenen Fotos von den Workshop-Teilnehmer_innen kommentiert, um so Aspekte zu ergänzen, die fehlen oder unsichtbar sind, aber aus ihrer Sicht für das Projekt bedeutsam waren.

8 Eine Zusammenarbeit zwischen ZKM – Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Windeck Gymnasium Bühl im Rahmen der Initiative *Städte im Wissenschaftsjahr*. Konzeption, Durchführung und Bildrechte: Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg, online unter: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html (letzter Zugriff: 21.09.2012, nicht mehr abrufbar).

BY NC ND

Abb. 2: Henrike Plegge, 2012, Karlsruhe, © Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg.

Zum einen wurde mit dieser Kommentierungsaufgabe bei *micro-fiction*** der Versuch unternommen, die dargestellten Personen in den Dokumentationsprozess *ihres* Projektes mit einzubinden. Gemeinsam ein Geschehen aufzuzeichnen ist ein möglicher Ansatzpunkt, wie gegen ungleiche Machtverhältnisse zwischen denen, die dokumentieren, und jenen, die dokumentiert werden, gearbeitet werden kann.[9]

9 Repräsentationskritische Fragen sind in diesem Zusammenhang: „Wer repräsentiert, wer wird repräsentiert? Wer ist sichtbar und anerkannt? Wer ist nicht sichtbar? Wer darf und kann sich selbst repräsentieren? Wer darf und kann sich nicht selbst repräsentieren? Wer ist befugt, über Andere zu sprechen und Andere zu

CC BY NC ND

Statt sich allein auf ein einseitiges Sprechen über Projekte und deren Beteiligte durch institutionelle Vertreter_innen zu konzentrieren, können Rahmenbedingungen geschaffen werden, in denen Gestaltungsmöglichkeiten und Entscheidungsmacht an alle Beteiligten übertragen werden und sich so ein vielstimmiges Sprechen in der Dokumentation entfaltet. Etwa durch die Weitergabe der Kamera innerhalb der Gruppe zur Dokumentation eines Projektverlaufes, eine gemeinsame Sichtung und Auswahl von zur Veröffentlichung vorgesehenen Darstellungen am Ende eines Projekts oder – wie beim erwähnten Beispiel – die gemeinsame Diskussion und Ergänzung durch Kommentare von entstandenen Fotografien.

Durch die Beschriftungen der Fotos konnte für die Beteiligten ansatzweise ein Raum für Mitsprache und Einwände auf Ebene der Dokumentation geöffnet werden und dabei gleichzeitig den oft ausgeschlossenen kleinen Momenten und Widerständigkeiten (Mörsch 2005, in diesem Band erstmals in Deutsch abgedruckt, S. 49–64), welche Vermittlungsprozesse aus- und besonders machen, ein Platz gegeben werden. Hier sind es Aspekte wie die große Hitze beim Audio-Schnitt im Bauwagen, die Namen der Jugendlichen oder der augenzwinkernde Verweis auf Disziplin, welche von den Schüler_innen hinzugefügt wurden. Aspekte, die bei der *vorgesehenen* Darstellung des Projektes keine Berücksichtigung finden, da sie scheinbar keine repräsentative Funktion haben.

Mit diesem Eingriff in die Fotografien sollte es jedoch nicht darum gehen, alles Unsichtbare sichtbar werden zu lassen. Dies ist unmöglich, allein schon deshalb, weil

repräsentieren? Wer gilt als legitime Sprecherin einer Gruppe? Wer gilt als nicht legitimer Sprecher?“ (Broden/Mecheril 2007: 14).

cc BY NC ND

Dokumentation nicht Transparenz bedeutet, sondern Dokumentieren immer auf ein Zusammenspiel von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit aufbaut. Aber die Kommentierungen bei *micro-fiction*** können als Hinweis auf die Existenz von unsichtbaren und unbenannten Elementen im Rahmen der Projektdokumentation im Dokument selbst verstanden werden. So gibt die Art und Weise der Dokumentation selbst einen Anstoß, über Dokumentation nachzudenken.

Die Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten von Dokumentationsarbeit sind bei Weitem nicht so begrenzt, dass stets nur das Vorgesehene aufgezeichnet, ausgewählt und (wieder) gezeigt werden müsste,[10] doch die Entscheidungsmacht über das Zu-sehen-Geben von Vermittlungsarbeit liegt nur zum Teil bei den Dokumentierenden allein. Wiederkehrende Unsichtbarkeiten und Nichtbenennungen bestimmter Details bei Dokumentationsprozessen haben ihre Ursache dabei oftmals in den unterschiedlichen Interessen, Repräsentationsansprüchen und institutionalisierten Regeln sowie Routinen des Zeigens von Vermittlungsarbeit. Offensichtlich wird dies auch bei der Präsentation von *micro-fiction***, wenn auf der Webpage der Initiatoren das Projekt nur durch unbeschriftete Fotografien repräsentiert wird.[11] Die *kleinen Momente* bleiben bei dieser Form der Darstellung für die Rezipient_innen unsichtbar. Die Visualisierungen fungieren dabei stärker als eine Art *Beweisfoto*, mit dem durch das fotografische Festhalten der Personen und deren Tätigkeiten die Durchführung des Projektes belegt werden soll.

10 Hier kann unter weit weniger restriktiven Bedingungen als bspw. bei *Reports* für Sponsoren gearbeitet werden, welche oft bereits feste Formen der Berichterstattung vorgeben.

11 Online unter: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html (letzter Zugriff: 21. 09. 2012, nicht mehr abrufbar).

CC BY NC ND

Dieser Zweck von Dokumentationen wird durch den Einsatz von Fotografie als *objektives* Dokumentationsmedium zusätzlich unterstützt, da sie den Eindruck der scheinbar unmittelbaren Abbildung eines Geschehens vermittelt.

Dokumentationen sind ein Möglichkeitsfeld, in dem die Ideen und Interessen der dokumentierenden Vermittler_innen einfließen können, sowie ein Freiraum für verändernde Darstellungsweisen, in dem experimentelle Aufzeichnungsverfahren, beteiligendes Dokumentieren, ein projekt- und prozessorientiertes Auswählen von Dokumenten sowie ein repräsentationskritisches Zeigen einen Platz finden können. Denn abseits eines an Legitimation und Wiederholung des Vorgesehenen ausgerichteten *Dokumentarismus* lassen sich überraschende und herausfordernde Dokumentationsweisen entwerfen, welche das Potential des verwendeten Mediums nutzen und es mit anderen Aufzeichnungsverfahren kombinieren. Aber *andere* Darstellungen können auch dadurch geschaffen werden, dass der Fokus auch auf die bislang undokumentierten, scheinbar unpassenden oder unbedeutenden Motive und Momente gerichtet wird, welche über das Vorgesehene hinausgehen.

Verändernde Dokumentationsverfahren werden nicht nur durch die oft fehlende Verfügbarkeit von finanziellen und personellen Ressourcen und mangelnde Entscheidungs- und Gestaltungsmacht der dokumentierenden Vermittler_innen beschränkt. Eng damit verknüpft ist auch der in Dokumentationen sich manifestierende Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessen und Ansprüchen bei der Darstellung von Vermittlungsarbeit. So kann bei der Erarbeitung einer Dokumentation der Anspruch, eine herausfordernde und reflexive Dokumentation eines Projektes mit den Beteiligten zu realisieren, mit dem Interesse zusammenprallen, Zeugnis

CC BY NC ND

über die eigene erfolgreiche Arbeit abzulegen, um dadurch den Einsatz von Ressourcen zu rechtfertigen und für die Zukunft zu sichern, oder mit den Repräsentationsansprüchen der eigenen Institution kollidieren, welche durch die Dokumentation *ihrer* Vermittlungsarbeit ebenfalls auf passende Art und Weise dargestellt werden möchte. In diesem Spannungsfeld verändernde Dokumentationsarbeit zu leisten, wird auch weiterhin eine große, aber lohnenswerte Herausforderung für Vermittler_innen bleiben.

CC BY NC ND

Bibliografie

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung, in: Dies. (Hrsg.), Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, online unter: http://pub.uni-bielefeld.de/download/2306439/2306444 (letzter Zugriff: 25.08.2017).

Hall, Stuart (1982): The Rediscovery of "Ideology": Return of the Repressed in Media Studies, in: Michael Gurevitch/Tony Bennett/James Curran/Janet Woollacott (Hrsg.): Culture, Society and the Media, London: Methuen, S. 56–90.

Mörsch, Carmen (2005, in diesem Band erstmals in Deutsch abgedruckt, S. 49–64): Application: Vorschlag für ein Projekt mit Jugendlichen über Formen ihrer Sichtbarkeit in der Galerie.

NGBK Berlin (Hrsg.) (2002): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa.

Sturm, Eva (2001): In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten, in: Kulturrisse 2, online unter: http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipations-projekten (letzter Zugriff 25.08.2017).

cc BY NC ND

Highlighting Power Asymmetries by Documenting Art Education: Recommendations for Practice[1]

Carmen Mörsch and Stephan Fürstenberg

A museum's website promotes its cultural mediation programme. Two images are shown. On the left is one showing an older couple, leaning towards one another and looking at a painting on the wall of the museum. Both man and

1 This text is an abbreviated and slightly modified version of chapter 9 from *Time for Cultural Mediation. An Online Publication*, edited by the Institute for Art Education, Zurich University of the Arts (ZHdK), and commissioned by Pro Helvetia as a result of the concomitant research to the *Programm Kulturvermittlung* (2009–2012). For the publication (open access) see online: http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=e (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

woman are *white*, thin, dressed in simple but elegant clothing and very well-groomed. The way the light falls lends an extra shimmer to their silver hair. The picture speaks of cultivation, permanency, bonds between people and bonds between people and art. The link under this picture reads "For Adults". The picture on the right shows a woman in profile, seated at a table in a room with a workshop atmosphere. The lighting is diffuse, probably from a neon source. The woman is overweight; she is wearing a headscarf and a beige coat. Her features, combined with the clothing, suggest that she is an immigrant from Turkey. The way she is seated at the too-low table exaggerates the thickness of her figure. She is unpacking a box with crafts supplies evocative of a kindergarten. The link under the picture says "For Special People".

The combination of text and imagery on this webpage is more than simply an announcement of a cultural mediation programme. It is also a narrative about who is seen as the natural museum-goer and who is not expected to be found there. Though perhaps well meant, the categorization of the woman in the coat as a *special person* sets her apart from the *adults*. Had the picture's caption read, *an arts mediator prepares for the family workshop*, the page would have had quite a different message: it would have spoken about the museum's interest in diversifying its staff. This example effectively illustrates one difficulty associated with the presentation of cultural mediation, in connection with both its promotion and its documentation. Wherever different audiences or interest groups are depicted, implicit attributions and dominant interpretative frameworks inevitably come into play.

Documentation of cultural mediation activities often falls within the responsibility of cultural mediators and causes them, willingly or otherwise, to engage with questions of

CC BY NC ND

modes of representation and their effects. To depict an occurrence, one is forced to come to terms with issues relating to what description or which photograph is *eloquent*, *appropriate* or *good enough*. However, one can always adopt a more profoundly reflexive approach to documentary practices by asking oneself certain questions: Who makes decisions about the forms used to render things visible? What interests underlie those decisions? Who is being depicted and identified, and how? What is shown repeatedly and what is left out completely? Who, or what, remains invisible and unidentified due to the method and style of the documentation? And how does that which is shown become *evident* and acquire the force of proof? Fundamental to this critical perspective on representation is the awareness that documentation does not directly depict cultural mediation. Instead, it shows and produces objects, persons and projects in a certain way. Documentation is based on the active process of selecting, designing, and showing, and thus places a powerful and challenging responsibility in the hands of those doing the documenting.[2]

To explore the production of meaning and normality in the depiction of cultural mediation, we will start by looking at an example of the documentation of a family day of the kind featured in the cultural mediation programmes of many museums. Certain motifs appear pre-ordained and appropriate for the documentation of such events, others seem inappropriate and remain undocumented. For instance, the pre-event preparations and post-event cleanup seldom figure

2 Sociologist and art theorist Stuart Hall describes representation as "active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labour of making things mean" (1982: 64).

CC BY NC ND

in the pictures taken of family days, one seldom sees impatient or quarrelling children, very rarely tears spilled after an unsuccessful creative attempt, interruptions and waiting times, bored parents or stressed mediators are depicted. The omission of certain aspects is a central part of the representation work and production of meaning, in the same way that the repeated depiction of other aspects is. Which motifs are selected for a documentation, and shown over and over again, is primarily a question of institutionalized rules and routines of showing which aim at suitability for a specific purpose. The purpose may be that of addressing the *family* as a target group, that of framing the museum as a venue for a special type of recreational activity, or that of testifying to the successful implementation of a project for its sponsors. These depictions, normally intended to be clearly recognizable and devoid of ambiguity, build a limited repertoire of standard motifs shown over and over again with slight variations.[3]

In the context of a family day, we might find the depiction of two adults and two children standing next to each other, their backs to the camera and their bodies and eyes directed toward a large painting. It might be a guided tour for children and adults with a mediator pointing to a work of art; or it might be a studio scene, showing a child and an adult sitting at a paint-stained table and concentrating on an object they are making. These depictions are easy to decode as *art mediation* and *family* and they are often found as representations of a family day in the documentation of arts mediation. Yet the repeated display of the expected reinforces again certain meanings and conceptions.

3 See also the findings of the SNSF research project Showing Gallery Education, 2011–2013, online: https://www.zhdk.ch/en/research project/426992 (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Image 1: Stephan Fürstenberg (2012): Schattenriss,Karlsruhe, © Stephan Fürstenberg.

The image shown here is a common way of representing art mediation and museum-goers in general, an appropriate caption to such an image would be: *From youngest to oldest, an entire family is engrossed in art*. But the preservation and presentation of this scene evokes other imagery as well. For instance, viewing a work of art in the original in a contemplative stance like this is one of the ultimate classic symbols of cultivation, education and bourgeois comportment (see Bourdieu 1984), and people will associate this too with the selected image as an additional level of meaning. Thus the depiction highlights a specific type of audience and suggests a specific mode of behaviour in museums.

Even when this typical art mediation image is not explicitly labelled with *family day*, there is no question but that this *is* a family. The group of people is identified as a family automatically. The fact that we perceive and recognize groups in

CC BY NC ND

this way is not inherent to human understanding though, it is the effect of powerful processes at play in repeated identification in the same style and manner in a wide variety of settings.[4] This repetition establishes the perception of certain constellations of people as families and by doing so creates images of *real* and *proper* families.[5] However, this also results in the creation of boundaries defining what is normal, and thus certain constellations of people and behaviours are made identifiable as abnormal families or even denied that identity altogether – which can have serious consequences for their social, societal or legal recognition and thus the stability of their future.[6]

The depiction and identification of families in the context of cultural mediation documentation is thus tied up with the powerful and, at least potentially, harmful re/production of normality, which must be taken into account during the documentation process. What can one safely do to depict cultural mediation? Would it be better to stop showing people at all in the context of family days? Selecting images showing only tools, rooms, products or the traces of cultural mediation work would certainly be one option. That would not stop the normalized depiction of families from

4 E.g. in the spheres of the mass media, medicine, politics, science, the arts and culture or law – what Hall calls the "regimes of representation" (1982).

5 See the poster *when they say family* of the public art project Hey Hetero! (2001) by Deborah Kelly and Tina Fiveash, which frames characteristics like whiteness, absence of disability, middle-class or a peaceful togetherness as attributes of the standard image of a family while critically underlining the normality and regularity of a heterosexual couple in a family setting. Online: http://tinafiveash.com/portfolio/#/hey-hetero/ (last access: 25.08.2017).

6 For example, teenage mothers and fathers, parents with physical or cognitive impairments or non-heterosexual partnerships.

CC BY NC ND

continuing elsewhere. However, taking this perspective further, the documentation of art mediation represents a field of opportunity for disrupting the dominant practices of showing and labelling. For example, one can show people in the context of a *family day* who *normally* would not represent a family or one can develop alternative depictions to which the label is not obviously attached.[7]

Yet many images are more ambiguous than the depiction of a *normal family*, for instance, which is why captions are often added to the photographs selected for use in documentation. Captions are placed above or below the pictures when the authors want to highlight or clarify something. What is important or significant about the picture is made explicit: who or what are we supposed to see in the picture? When and in what context was the picture taken? What is it intended to show? This restricts the flux of meaning; the ambiguity of photographs is limited, certain ways of reading them are reinforced and certain statements highlighted. A specific visibility and identity is thus attributed to the people and situations that are shown and named.

One could see the photograph below and the comments written on it, which were created in the context of the cultural mediation project *micro-fiction** – Ist Demokratie gerecht?*

7 For an inspiring example of cultural mediation work that challenges normality and assumptions about families see the project *Familienstudio Kotti – oder die Möglichkeit, sich gemeinsam neu zu erfinden* (Family studio Kotti – or the possibility of reinventing ourselves collectively) realized by Bill Masuch as part of the Kunstcoop© group of projects. The project challenged and shifted the dominant images of families by creating photographic portraits of new families which were formed spontaneously on a sidewalk in Berlin, made up of people who happened to pass by; its effectiveness is in great part due to the use of painted backdrops emphasizing the artificial nature of family situations and their depiction (NGBK 2002:131f.).

CC BY NC ND

(Is democracy fair?) (2009)[8] as an example of an alternative approach to captioning.

The cultural mediators came up with the idea of having the participants write comments on the photographs taken during the project. Participants could fill in aspects which were missing or invisible but which they thought were significant.

Image 2: Henrike Plegge, 2012, Karlsruhe, © Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg.

8 A partnership between the art and media technology centre in Karlsruhe, ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie and the secondary school Windeck Gymnasium Bühl under the initiative Cities in the Year of Science. Concept, realization and photo rights: Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg, online: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html (last access: 21.09.2012, no longer retrievable).

BY NC ND

This assignment to add comments represents an attempt during *micro-fiction*** to integrate the people depicted within the documentation process for *their* project. At the same time, documenting an event collectively offers a potential way to counter the unequal distribution of power between documenters and their subjects.[9] Instead of concentrating only on unilateral statements about the project and its participants issued by the representatives of an institution, one can create conditions and structures which open opportunities for creativity and for transferring the power to decide to all of those involved, thus allowing multiple voices to express themselves in the documentation. This could be done by passing the camera around within the group to document the course of a project, or meeting to review and select the pictures to be used in a publication at the project's end or – as in the example above – collectively discussing and appending comments to the photographs which have been produced.

Having participants write comments on the photographs created some scope for them to contribute or register objections at the documentation level and in doing so created a place for brief moments of friction (see Mörsch 2005, republished in this volume pp. 65–78), which are often omitted in documentation and which make cultural mediation the unique processes that they are. In this example, these moments are the stifling heat in the trailer during the

9 Questions associated with a critical approach to representation in this context: "Who represents and who is represented? Who is visible and acknowledged? Who is not visible? Who is entitled and able to represent herself? Who is entitled and able not to represent herself? Who is authorized to speak for others and represent others? Who is considered the legitimate spokesperson for a group? Who is considered not to be a legitimate spokesperson?" (Broden/Mecheril 2007:14).

CC BY NC ND

audio editing, the names of the young people or the joking reference to discipline added by the students. These aspects do not enter into the *anticipated* depiction of the project, as they do not obviously serve a representative function.

Intervention into the photographs like this should not be done in the pursuit of making visible all that is unseen. That would be impossible, if only because documentation is not a synonym for transparency: documentation is always a process based on the interplay between visibility and invisibility. However, the addition of comments in the *micro-fiction*** project can be understood as a direct reference in the document to the fact that some elements are left invisible and unidentified in the project documentation. Thus the very style and form of the project documentation encourage people to think about documentation.

It would not be at all accurate to say that the scope for alternative approaches and creative activity in documentation work is so restricted that it permits only the recording, selection and (again) presentation of what is expected,[10] however it is true that the power to make decisions about what aspects of cultural mediation are put forth to be seen lies only partially with those who do the documenting. The repeated lacunae in what is visible and repeated failure to identify certain details in documentation processes can often be traced to the various interests, representational standards and institutionalized rules as well as routines associated with the presentation of cultural mediation. This also emerges in the presentation of *micro-fiction**:* on the project initiators' webpage only photographs, without the comments, are

10 In this context, the conditions can be far less restrictive than, for instance, would be the case in connection with reports for sponsors, who often insist on fixed report formats.

CC BY NC ND

shown.[11] In this form of depiction, the *brief moments* remain invisible to the viewers. Visualizations there function more as a sort of *photographic evidence*, furnishing evidence that the project has taken place by providing a photographic record of the people and their activities. The use of photography, an *objective* documentary medium, furthers this purpose of documentation by conveying the impression that events are being depicted directly as they occur.

A glance through the archives of cultural mediation departments makes it clear that documentation is an area in which the mediators engaged in documentation work can input their own ideas and interests and that it is one which leaves scope open for transformative modes of representation, using experimental recording methods, participative documentation processes and a project- and process-oriented selection of documents along with a representation-critical depiction. Beyond the *documentarist* approach of legitimization and repetition of expected content, the documentation area offers the possibility of designing surprising and challenging modes of representation that tap into the potential of the medium being used and combine it with other recording processes. However, *other* representations can also be created by shifting the focus onto the ostensibly inappropriate or insignificant motifs and moments outside of the realm of the anticipated, which have gone undocumented up to now.

Inadequate access to financial or personnel resources and insufficient authority to determine design or make decisions on the part of the mediators engaged in documentation work

11 Online: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerrecherche.html (last access: 21.09.2012, no longer retrievable).

CC BY NC ND

certainly put limits on the methods they can use to creating transformative documentation, but these are not the only factors at work. The conflicts of interests and aspirations associated with the depiction of cultural mediation manifest in their documentation also play an important role. For instance, the desire to work with participants to produce a challenging and reflexive documentation of a project can collide with the desire to lodge evidence which testifies to successful work, in order to justify a past expenditure and future resource allocation. It may collide with the representational aspirations of one's own institution, which is also interested in using the documentation of *its* cultural mediation work as a vehicle to present itself in the appropriate light. In this field of tension, furnishing documentation that is transformative will continue to pose a challenge, both daunting and worthwhile, for cultural mediators.

CC BY NC ND

References

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Broden, Anne, Paul Mecheril (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung, in: *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Eds. Id., Düsseldorf: IDA-NRW, online: http://pub.uni-bielefeld.de/download/2306439/2306444 (last access: 25. 08. 2017).

Hall, Stuart (1982): The Rediscovery of "Ideology": Return of the Repressed in Media Studies, in: *Culture, Society and the Media*. Eds. Michael Gurevitch, Tony Bennett, James Curran, Janet Woollacott, London: Methuen, pp. 56–90.

Mörsch, Carmen (2005, republished in this volume pp. 65–78): Application: Proposal for a Youth Project Dealing with Forms of Youth Visibility in Galleries, in: *Magic Moments. Collaborations between Artists and Young People*. Ed. Anna Harding, London: Black Dog Publishing, pp. 198–205.

NGBK Berlin (Eds.) (2002): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa.

Sturm, Eva (2001): In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten, in: *Kulturrisse 2*; online: http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipations-projekten (last access: 25. 08. 2017).

CC BY NC ND

CC BY NC ND

Art Museum Knowledge and the Crisis of Representation

Andrew Dewdney

Introduction

Gallery education has been directed, or has volunteered itself, to perform the feat of constituting the creative conditions of reception through acts and constructions of making audiences visible. In doing this, gallery education makes claims for overcoming the problems presented by the exchange value of art collection, as well as representing an alternative to monocultural modes of address. Gallery education aims to realise the creative agency of the conditions of art's reception, through a process of creating multifarious voices within a heterogeneous diversity. In this endeavour, it is possible, in practice, to distinguish the elements of gallery education and research practice that aim to transcend two impor-

cc BY NC ND

> tant aspects of gallery experience: a) the *passive* role of substitution (of the singular production and reproduction of creativity); and b) the *active* role of regulation (of the control of intended or preferred meaning). Such transcending elements constitute themselves as new and relatively autonomous forms of production – producing meaning, which is to say producing identity. Within this aim, it is possible to discern, in gallery education, a set of contradictions between the drive for transformation, on the part of the individual aided by Gallery Education and the division of specialist knowledge in the production and consumption of the work of art. It is in the cauldron of these tensions and contradictions that we can discern the continuity of the discourse of radical practices.[1]

The above quotation is from a paper published in [E]dition 2, of the research project *Tate Encounter: Britishness and Visual Culture*, as part of an examination of the relationship between gallery education, collection and acquisition at *Tate*. Eight years on this entanglement of understandings and purposes surrounding the transformative aims of Gallery Learning can still be discerned, only now in very different circumstances. This paper attempts a characterisation of the current relationship between the art museum, its audiences and educators in the ongoing crisis of representation.

The paper approaches the question of the mediated representation of education in the art museum and academy rather obliquely, by grounding the discussion in the texture and findings of two related mixed methods research projects at *Tate*. The first project, *Tate Encounters: Britishness and Visual Culture (2007–2010)*[2] marked the first time *Tate* had

1 The paper was entitled *Making Audiences Visible: Gallery Education, Research and Recent Political Histories*.

2 *Tate Encounters* was funded by the UK Arts and Humanities Research Council (AHRC) as a major project of the Diasporas and

cc BY NC ND

collaborated with the social sciences on any scale, by inviting academic researchers into the museum, over a three-year period, ostensibly to investigate what was understood at the time to be the lack of cultural diversity of *Tate's audience*. The second project, *Cultural Value and the Digital: Practice, Policy and Theory*,[3] took place over six months during 2014, and focused upon how the art museum was responding to digital technology and network culture and with what impact upon established forms of cultural value.

The two research projects involved a series of specific empirical studies including documenting the first encounter with *Tate Britain* by over 200 undergraduates; ethnographic studies of how twelve students and their families with migrant family background focused on their response to art and the art museum over a two-year period; an organizational study of how the agency of the concept of audience was mobilised by Tate professionals; and recorded public dialogues with art museum practitioners, learning curators, policy makers and new media theorists about both the art museum's relationship to education, visual culture and the internet. These studies, undertaken between 2007 and 2014 at Tate, generated a large body of recorded data, which remains available in various video, photographic, audio and textual formats on the research pages of Tate Online (2009).[4]

Migration and Identities Programme. It was a collaborative project between London South Bank University, Tate Britain and the University of the Arts. The investigators were Andrew Dewdney, Victoria Walsh and David Dibosa.

3 This project was also AHRC funded as a collaboration between *Tate Research*, Royal College of Art and London South Bank University. The investigators were Victoria Walsh, Andrew Dewdney and Emily Pringle.

4 Tate (2009): *Tate Encounters Online*, online: www.tate.org.uk/about/projects/tate-encounters (last access: 22.05.2017).

CC BY NC ND

Much of the analysis of the major three-year research project, Tate Encounters: Britishness and Visual Culture has already been presented in online reports and papers, together with chapters co-authored with Victoria Walsh (2012; 2013; 2014). The most condensed and analytical formulation of the research resides in the co-authored book, Dewdney, Dibosa and Walsh (2013), Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum, which was written following the end of the Tate Encounters research project. The second project report was published as Cultural Value and the Digital: Policy, Practice and Theory, Walsh, Dewdney and Pringle (2015). It is from this combined body of data, together with four international conference papers, written and presented over the past two years (2014; 2015a; 2015b; 2015c) that this paper attempts to chart a new path orientated to the question of the representation of art museum education, which, it is hoped will be pertinent to this volume.

It will be helpful in what follows to identify a number of key linguistic terms; creativity, modernism, audience and representation, which play out like actors in the drama of the art museum. Although each term has its own discourse, together they form a semiotic ecology within which the separated knowledge domains of government policy, art museum practices, and academic theory perform as well as contest their own agency.

cc BY NC ND

Creativity and modernity

The first two of these terms – creativity and modernism – have a shared history and coupled agency, which connects programming and exhibition in the art museum with the extended networks of purpose and value in the production, acquisition and reception of art. In this discussion we can take creativity as a speculative field of knowledge encompassing both practice-specific and general explanations. On the one hand creativity is taken to be a universal, necessary self-actualising ability in which subjectivity and identity is realized and reproduced in everyday life,[5] whilst on the other hand, practice-specific creativity in European historical culture is located in the heightened and exceptional figure of the artist. There is no necessary contradiction between these two strands of thinking about creativity, but British representative culture has been taken up almost exclusively with the custodial conditions of the latter in its educational provision and national museums. From the formation of the South Kensington Movement[6] to today's arguments for the creative industries, hubs and networks, creativity has been allied with the economic and industrial force of modernity. This is a modernity fashioned in the image of Enlightenment rationalism in which the modernist

5 Raymond Williams's account of the historical formation of the idea of creativity is given in a chapter entitled *The Creative Mind*, *in The Long Revolution* (1961).

6 The South Kensington Movement was led by Henry Cole (1808–1882), who was responsible for the management of The Great Exhibition of 1851, the establishment of The Victoria & Albert Museum and instrumental in founding The Royal College of Art.

CC BY NC ND

aesthetic is inscribed in economic and social progress. Art Education and Gallery Learning have been centrally caught up with aesthetic modernism and its genesis in individual creativity, rather than with the collective expression of creative reception, which in the art museum is its audience and in society its public.

Audience

In the discourse of the public museum, the specific notion of audience contains the wider conception of *the people*, whether as the personified citizens of the French republic or as subjects within Britain's constitutional monarchy. Over the last decade there has been a marked shift in the conception of the museum audience from that of the public to that of consumers. In public cultural policy the individual visitor has both a specific subjectivity and a representative identity, which are combined in the formation of civic culture. On the surface, the notion of the post-modern consumer seamlessly replaces that of a representative public and consequently dissolves the educational problem of the address and reception of art. In highly heterogeneous and increasingly globalised societies art in the museum has become experience itself. The hypermodern art museum can forget representation and need only embrace cultural hybridity, be more ambient, install more coffee stations and shops and relax. But such a view raises problems for the agency of creativity and modernity, which holds the museum to its representative public purposes in policy, practice and theory as well as providing the aesthetic of viewing. As long as creativity is framed by modernity then the art

cc BY NC ND

museum still has to think of itself as a progressive rather than consumer force, offering through art a significant if not transformative art educational experience. *Gallery Learning* is now the final and attenuated link between the hybrid postmodern consumer, cut adrift from cultural norms and values, and modernism's socially affirming creativity. It was as a response to the problematic and politics of audience in 2007 that the *Tate Encounters research project* emerged.

Crisis of representation and reflexive modernisation

Notwithstanding the art museum's recent forays into new media and the digitisation of collections it remains a deeply analogue institution, cast by the preservation and collection of objects themselves originating from an analogue world of material production. The communication and media function of the art museum also reflects the cultural form of analogue representation. This is the highly centralised broadcast mode of address in which the elite few talk to the many. However, the hypermodern world is now in a post-digital phase and the Internet is the de facto default of communication in which the many talk to the many. Both analogue and civic modes of representation built positions of cultural authority based upon a selective tradition of disciplinary knowledge and cultural value, which is now challenged by the decentred, distributed and networked character of post-digital culture. This is the most recent expression of the crisis of representation, which has been systemic in post-industrial societies for the last two decades and which has had far-reaching consequences for the reproduction of knowledge, governance and aesthetics.

CC BY NC ND

The articulation of a crisis of representation was entailed in the outline and analysis of the condition of postmodernity from the late 1970s (Lyotard 1984). At this time, the crisis focused upon the evident disparity between the grand narratives of scientific and technological progress associated with Enlightenment rationality and the catastrophic events opened up over two world wars in Europe, the American war in Vietnam and the collapse of the Soviet Union.

The articulation of the condition of post-modernity developed new understandings of late capitalism's shift from production to consumer-led production and the consequences for both capital and labour, in what is now characterised as global neo-liberalism. The crisis of representation identified within the condition of post modernity pointed to the inadequacy of the developed systems of European thought and their representative political and aesthetic conventions in capturing and defining new conditions and realities at the end of the twentieth century. Currently, the same historic forms and institutions of representation are still in place, but operating within a radically different system of information capture, storage and circulation and consumer modes of consumption. Such a situation has given rise to processes of convergence and remediation of representational modes and forms. Convergence and remediation are readily expressed and present within media and technological debates, but what is less clear is the impact of technological change upon the field of art and its institutions. What, we might ask, is the current manifestation of the crisis of representation within the art museum?

cc BY NC ND

The condition of knowledge

In hypermodern times modernism's progressive linear historical continuity and with it the continuity of cultural memory have run out of time, whilst modernity's future horizon has shrunk to that of a perpetual present. Lipovetsky's essay (2005) reframed the post-modern break signalled in the 1980s, which called into question modernity's certainties as well as articulating the far-reaching changes in the conditions of modernity which have subsequently unfolded. Hypermodernity is an attempt to move beyond the cultural and intellectual interregnum represented by the post-modern moment, through a recognition of an accelerated modernity, characterised by time multiplying and fragmenting. This is the world of the paradoxical present, in which time is experienced as a choice and in which values are recycled with ever-greater speed. It is the now familiar world of instant memorialisation of everything and anything alongside of a perpetual anxiety about meaning and purpose.

Under the conditions of hypermodernity, modernist critical reasoning and its developed notion of creativity become uncoupled from the historical logic of linear progressive time, which has a number of emerging consequences. There is a case for arguing that the modernist notion of criticality has been commodified and fetishized in the academy, thus reducing its productivity in the public realm and diminishing its ability to define programmatic futures. There is a further case to be made that aesthetic modernism (that is to say, the focus on the work of art as an autonomous, self-referential object to be appreciated through formal qualities) is no longer able to define the contemporary, because time

CC BY NC ND

is no longer experienced linearly. Aesthetic modernism, as a mode of interpretation, curatorial display and aesthetic appreciation, is thus consigned to a growing list of heritage products and culture. The rejoinder to these tentative arguments of the exhaustion of the critical project of modernism would be that the argument itself is born out of modernist critique, proving that critical practice continues to evolve. It could also be argued that in hypermodernity both positions hold true, after all the recognition of appropriation in cultural reproduction has been a cornerstone of critical theory since Marx and Engel's publication of *The Communist Manifesto* in 1848.

What is new, or at least new as a perspective on the art museum, is the exponential acceleration of appropriation in the processes of cultural reproduction. This is the experience of cultural workers of the ever faster race of programming, the cultural churn, rather than turn, and the ever more voracious appetite for cultural consumption. This is also the condition of most scholars and academics whose critical writing is short-circuited in the closed networks of universities, academic publishing and research assessments. It is the world in which cultural value is a hyperlink replacement on the surface of a computer screen. This is hyper-production whose impact upon culture rests in the hollowing out and monetisation of the use value of knowledge. Hypermodernity's transformation of disciplinary knowledge into heritage and its replacement by extreme and myopic specialisation, suggests that the representation of educational knowledge of the art museum is redundant the moment it recognises itself as a disciplinary field. But this is not to say the knowledge practices of art education have no agency, but rather to say that there is a need to trace the new lines

CC BY NC ND

of flight and identify networks in which the agency of pedagogic knowledge travels. How then can the genuine interests, aims and practices of art pedagogy be taken forward, what spaces might such knowledge usefully occupy under the conditions of hypermodernity?

Research and learning in the art museum

In 2005 *Tate* had no Research Department. The *Tate Encounters project*, funded by the UK's national funding council to the sum of £500k, was motivated and initiated by the Education Department at *Tate Britain*. As with *Tate Encounters*, the second research project *Cultural Value and the Digital* involved the participation of *Tate Learning*, but was not framed by the aims and practices of gallery education. Indeed, both projects stood at a strategic distance from *Tate Learning* in order to underline the importance of the research's potential impact upon the whole organization, as well as to national cultural policy. That said, *Tate Learning* curators made invaluable contributions to the progress of the research. But the research strategy of distancing itself from Learning at the outset is a recognition that museum education can all too readily be a limited repository for good ideas not taken up, becoming, in the worst-case scenario, an organisational zone for public experimentation, but containing the potential of radical change within the museum.

One idea reflected upon here, which emerged from the 2007–2010 *Tate Encounters research*, is that in the art museum, the networks of education and learning departments are open and receptive to external partnerships and genuine collaborations, whilst comparatively closed within the

CC BY NC ND

organisation at the level of agency. In 2010 the research found an organisation in which all activity was subject to the management of risk to core purposes of collection, corporate development and building expansion. Five years later, such an analysis of the institutional limits upon education in the art museum may seem counter-intuitive in the face of *Tate's current public profile*, in which learning is put at the centre of its rhetoric and culture. This represents something of a puzzle, if not paradox, in that antithetical aims, that of transformative pedagogy and corporate risk management, co-exist in dialogue with each other. Of course, the same might be said of the academy at this point in time – a situation in which corporate management treats learning as a market commodity, whilst academics continue to pursue knowledge and education as a value in and for itself.

Have we come to a position where organisational revolutions are effortless and no longer based upon the conflicting social and economic interests of capital and labour? If revolutions can be staged corporately then it throws serious doubt upon the historical, political and aesthetic goal of transformation itself, which has been fundamentally founded in the emancipation of the people as well as the self-actualisation of the individual. This is where Giroux's stricture concerning the Western appropriation of Paulo Freire's liberationist pedagogy has real traction.

> What has been increasingly lost in the North American and Western appropriations of Freire's work is the profound and radical nature of its theory and practice as an anticolonial and postcolonial discourse. More specifically, Freire's work is often appropriated and taught 'without any consideration of imperialism and its cultural representation'. (Giroux 2006)

CC BY NC ND

Between 2011 and 2012, *Tate Learning* underwent an internal review process, to understand the impact of Learning and to bring it *more to the heart of what Tate does*. In a summary document of the outcome of the project, Caroline Collier, the Director of *Tate National* could report,

> The principles have been to integrate evaluation and reflection into the everyday practice (action research) and to be open to critique, seeking out feedback and interrogation. This confident approach has led to programmes and projects of quality and impact. It has also freed Learning from the confines of marginal departments and made it a core concern of the organisation. Learning with art is now widely recognised to be the primary role of *Tate*. (Pringle n.d.)

Image 1: Andrew Dewdney (2014): *Tate Modern Phase Two under construction, London*, © Andrew Dewdney.

CC BY NC ND

The review undertaken by *Tate Learning* of its practices and values can be seen as a prelude to the opening of the *Tate Modern extension* in June 2016, as shown in Image 1. *Tate's website* explains,

> The expansion will create a less congested, more welcoming environment. The exhibition and display space will be almost doubled, enabling us to show more of our Collection. There will be more cafes, terraces and concourses in which to meet and unwind. Learning will be at the heart of the new *Tate Modern*, reflecting *Tate's commitment* to increasing public knowledge and understanding of art. There will be a range of new facilities throughout the building for deeper engagement with art: interpretation, discussion, private study, participation, workshops and practice based learning.[7]

As Mark Brown, the *Guardian's* arts correspondent reported in September 2015,[8] such a policy steer within *Tate* forestalls potential reductions in public funding for the arts or the reintroduction of charges for admission. This is possibly a cynical reading, but the realities of *Tate* managing risk to its core purposes are very real and education in the museum has, not for the first time, been called upon to represent public engagement and participation at the policy level – and to secure significant levels of government, corporate and trust funding.

---

7 *The Tate Modern Project*, online: http://www.itsliquid.com/the-tate-modern-project.html (last access: 22. 05. 2017).

8 "Tate Modern's Olympic-sized expansion to open in June 2016. Extended London art gallery in former power station that was set to open for 2012 Olympics boasts 20.700 sq m more space", online: http://www.theguardian.com/artanddesign/2015/sep/22/tate-moderns-olympic-sized-expansion-to-open-in-june-2016 (last access: 22. 05. 2017).

cc BY NC ND

Reflexive modernity

It is *Tate's* very success as an early adopter of corporate reflexive modernization, in the 1990s (Beck et al. 1994), that allowed it to pioneer the marketization of the older civic museum and to embrace hypermodernity's new mode of accelerated programming based upon fashion and consumption. Beck's analysis of reflexive modernity focused upon the shift from established industrial society and its public institutions, to the need to manage the uncertainties brought about by risky technological and political developments of industrialisation itself. Reflexive modernisation arises as a response to the weakening of the welfare state, family and social solidarity, by cultural globalisation and neo-liberal market economics in which individualisation and functionalisation are the new norms. Risk management is a central organising feature of reflexive modernisation, expressed in differentiated networks of association through which the agency of people, objects and ideas are reconstituted and have currency. Risk management operates to assess and adjust the balance of probabilities in maintaining stability. Reflexive modernisation was a response to the new uncertain and fluid social and economic conditions to emerge in the late twentieth century to which the new normative idea of the post-traditional society gave a name and focus.

The central and interesting problem for museum practitioners, and of relevance to the discussion of the representation of pedagogy, is that the success of *Tate Modern*, measured by market terms of income growth, increased audience numbers and brand awareness, has been achieved by what is now more clearly an intellectual fiction of the

CC BY NC ND

contemporary. The modern and contemporary in art has been commodified by the logic of market-driven consumption and outpaced by the Internet, which paradoxically turns the critical project of modernity into heritage and in turn mythologizes the past. One of the unexpected outcomes of this situation, as diagram 1 shows, is that the authority of the educator in the museum increases against that of the art curators, the more the art museum recognises the demands of the new consuming audiences.

Tate Modern embraced the new heterogeneous temporalities allowing visitors a space of separation from the contained space of curated exhibition. This spatial reorganisation increased the visitor's sense of time being compartmentalised, in free time, social time, time for consumption, along with the potential for educational time spent in the galleries. Art could now be experienced within this multiple framing of temporality in the art museum. One of the consequences of this highly successful strategy of reflexive modernisation was that the new temporal multiplicity reframed and put pressure upon the previous singular logic of aesthetic modern curation. The new terms of accelerated and multiple time of the spaces of *Tate Modern* came into contention with the authority of historical continuity and its guarantee of the cultural value of the work of art. *Tate* alone does not carry the burden of the paradox between the multiplicity of times in the contemporary spaces of circulation and the linear historical time of aesthetic modernism in which art continues to be exhibited and displayed. In fact, in the context of international modernist art museums, *Tate* can be seen to be successfully grappling with the problems associated with the broader crisis of representation. *Corporate Tate*, embodied in *Tate Modern* as the constitutional head of

cc BY NC ND

a new cultural body remains a spectacular success, whose practices are emulated across the globe.

In the *Post Critical Museology* account of 2013 the discussion of the future of the art museum was articulated by the research's observations of the different curatorial practices between *Tate Britain* and *Tate Modern* in relationship to the collection and display of the historic, modern and contemporary. Under the directorship of Chris Dercon, *Tate Modern* had initiated its own discussion of the future of the art museum, leading up to the launch of the *Tate Tanks* in July 2012 in which he recognised that;

> The museum no longer sees its ever-growing audiences as a hindrance. It embraces the public as never before. It will become a new type of public space, one for social play and innovation, facilitating new forms of art, creativity and thinking, where people will look at and interact with art as well as with each other. Learning will become an artistic activity in itself. (Dercon 2015)

The distributed museum

The *Tate Encounters research discussion* developed its own modelling of the future of the art museum, which was expressed as the notion of the distributed museum, which was the museum seen from the perspective of its visitors. Dercon's global vision for the art museum was based upon art production for new types of institutional space, whereas the distributed museum attempted to grapple with the difficult question of cultural value expressed by audiences. The distributed museum is a conceptual way of seeing the contemporary museum from the perspective of the public

CC BY NC ND

reception of art, which as noted entails the problem of modernity's project of social and cultural emancipation. The cultural, communication and knowledge practices of such publics are now transmedial and transcultural, rather than experiential and engaged. Socio-cultural communication is defined by a transmedial mode in which attention is both locally focused and ambiently distracted. Media culture takes place on multiple platforms and local networks in which the user curates and edits content-on-demand and co-creates fictional narratives or factual collage. Value in the transmedial is registered transculturally, by subjects differentially located within everyday life negotiating relative and mobile positions of subjectivity. Such a model of contemporary communication challenges the highly centred, continuous historical forms of cultural value of which the museum has been one of its public guardians. The transmedial and transcultural might also be the basis for staking out the agency of art pedagogy, the opening out of the space it might occupy beyond its functionalisation within the museum.

Less abstractly the idea of the distributed museum *as fact* is a way to characterise the museum's relationship to the Internet and the current forms of the Online museum. In this the second research project recognised how the art museum currently organises itself as an online content producer, a deregulated arts broadcaster, which reproduces an analogue representational mode as a means of retaining cultural authority. This can also be seen as the art museum resisting a situation in which its traditional cultural authority has been reordered by the transmedial and transcultural, such that the expert now stands in exactly the same position as the visitor with respect to distributed information.

cc BY NC ND

The conception of an audience's relationship to works conjured by the new performance spaces of the *Tanks*, was in many ways at odds with the positioning of audience in the displays in the galleries at *Tate Britain*, which under the direction of Penelope Curtis[9] had been reorganised chronologically in a heightened narrative of nation.[10] Clearly different and, it is argued, paradoxical cultural, contemporary and art historical narratives have been played out at *Tate*.

Organisational development of the Art Museum: historical, consecutive & concurrent practices			
Connoisseurial	Modernist	Postmodernist	Transcultural
TATE BRITAIN	TATE MODERN	MUSEUM OF THE PRESENT	MUSEUM OF THE FUTURE
The Art Academy	Art Museum	Museum of the Spectacle	Social Art Museum
Historical Hang	Thematic Hang	Contingent Hang	Remediated Hang
Authority of the Expert	Authority of Curator	Authority of the Educator/Media Editor	Authority of the Viewer
Aesthetic Trope: Beauty (historical canon)	Aesthetic trope: Modernism (formalist/abstract)	Aesthetic trope: Post-modernist (thematic)	Aesthetic trope: Transmedial
Audience: Cultured	Audience: Educated/ educatable	Audience:Consumers	Audience: Curators

Table 1: First published in Andrew Dewdney et al. (2013: 206): *Post Critical Museology*, London: Routledge, © Andrew Dewdney.

9 Penelope Curtis was Director of Tate Britain between 2010 and 2015.

10 On 9 October 2014, the *Tate Research Centre: Learning* was launched. It joins five other well-established *Tate Research Centres*, and builds on *Tate's* internationally recognised learning programme and close connections to external partners in Higher Education, visual arts and arts education, online: http://www.tate.org.uk/research/research-centres/learning-research (last access: 07.06.2017).

BY NC ND

The modernist art museum has had three decades in which to assess and adjust to the condition of postmodernity and now hypermodernity. What can be seen unevenly over this time is a twin movement of modernity itself. On the one hand Tate adjusting to neo-liberalism through the strategy of corporate reflexive modernisation, on the other the curatorial pursuit of modernism's critical project in staging the contemporary and deconstructing the colonial past. The latter is evident in the Foucauldian and post-colonial critiques of the museum (Foucault 1998; Bennet 1995; Hooper-Greenhill 1992), which as is now clear, left the power structure of the museum intact and at best introduced a marginal counter narrative of historical interpretation. What such critiques and their curatorial innovations left untouched was the museum's organisational structures and what fell out of the separation between organisational change and curatorial critique was *Tate's understanding*, knowledge and relationship with audience. Put more politically what had changed was the museum's relationship with the historically constituted civic culture and the public realm.

Encounters

One of the abiding recognitions to come out of the many different contexts of fieldwork in the long-term research work at *Tate*, was just how fragile the epistemological wall between objects and humans really is and yet how much effort and energy is constantly needed by the museum and its extended knowledge collaborators in academia in order to maintain such a division. On the one hand, the ethnographic studies with culturally diverse audiences and their

cc BY NC ND

families revealed a disinvestment in the value category of *art* per se and its replacement by transmedial practices; and on the other hand, an organisational study demonstrated that the agency of the professional practice networks at *Tate* were directed at managing absolute risk to collection presented by the audience, a fact which went largely unrecognised by curators and for those educators invested in the agency of audience ran counter to their goals. So, whilst our selective audience was busy creating lines of flight from the museum and new networks of association beyond the art object, the curators and educators were ceaselessly attempting to unite and bond audiences with objects in the spacio-temporal place of the museum.

Much of what was generated from the research study, supports a central argument that individual identities are no longer anchored in spacio-temporal certainty, founded in tradition and continuities of the discourses of nation and its unsustainable categories of race and class. This relativism of identity is a direct outcome of the breakdown of older representational categories and the rise of networks for which as yet there is no collectively recognised and reflexive mode. Human subjects in the multiple worlds and zones of the present experience greater uncertainty and insecurity, which is at odds with settled and fixed identities. In cultural politics and practices the effort to maintain the representational and historic forms of identity, place and belonging, needs recalibrating in relationship to the conditions and relationships of the present based upon migration, mobility and network culture.

The involvement of student participants in the *Tate Encounters research* was not undertaken to engage students in the art museum experience, there were no educational aims

CC BY NC ND

as such, but rather to find ways to elicit their responses to the museum in what for many was a first encounter. The mapping of responses was undertaken variously, through questionnaires, essays, interviews and participants' videos and photo-essays over a two-year period. One common, if not overwhelming view of *Tate Britain* at the time was that it was not an easy or natural extension of their cultural environment. The museum was felt to be a controlling environment and its representational objects were felt to yield little that reflected or was sympathetic to their own sense of cultural history and everyday life. For those students who elected to participate over a longer period of time, getting beyond this first blank response led them to an interest in the ways in which the museum's representational order was maintained. They became animated and interested in the value processes of the museum and this led them to want to undertake their own investigations in how value was assigned or created. Importantly the location and practices from which interest in further investigations was generated were that of the contemporary media and visual culture.

The framing of Britishness both within the research and in the displays of the collection reveals problematic notions of nation and identity and one of the central understandings to come out of the *Tate Encounters* report to the *Tate Trustees*, was that contemporary identity as experienced by a student-aged generation is more fluid and multiple and that cultural meaning is organised around subjectivities rather than fixed identities. A related finding was that cultural affiliation and subjectivity, based upon migrational experience is more likely to be dynamically transcultural, than intercultural. Such *lived* cultural relativism from a potential museum audience presents problems for art historical categories of

cc BY NC ND

object display as well as challenging categories of art collection, but opens up new possibilities for education, as many of *Tate Learning's curators* have embraced in their practices. As a testament to the success of the research, it was clear at the end of the three years that the student participants felt no more or less invested in *Tate* than they did at the outset. They had undergone no pedagogical transformation in relation to the value or appreciation of the art museum, nor the art object. *The Tate Encounters student participants* led the way out of and beyond the museum.

How the lived cultural knowledge of the audience is represented in their encounter with the art museum comes to the fore in what has yet to be named as the social art museum, the distributed museum or the art museum of the future. How is this knowledge registered within the art museum and how far and in what ways does it travel within the knowledge networks?

Cultural value and organisational networks

What if anything are the organisational barriers to cultural value in the art museum flowing not from the art object to audiences, but from the audience to the object? In 2007, at the start of the *Tate Encounters research* this question was framed in much narrower terms, but not without a deeper resonance to the question of cultural value. With a New Labour government keen to address social cohesion through the politics of multiculturalism, diversity was a key issue. Social cohesion became integrated into cultural policy, with museums being charged with widening participation and diversifying the traditional white, middle-class, educated

CC BY NC ND

audience. This was the implicit political context within which *Tate Encounters* operated and it quickly became cast as a project to get more diverse ethnic groups, particularly those defined as *Black* and *Asian*, into the museum, a role also assigned to *Tate Learning*. This was a highly charged situation within which to operate, since on the one hand it appeared as if the research itself was critical of the narrow demographic of the museum, which largely mirrored the professional staff group, and on the other hand was actively seeking ways of engaging culturally diverse audiences in the art museum experience. In reality the research stood apart from these instrumentalised goals and racialised demographic definitions, seeking instead to understand the experience of the museum from the perspective of a disinvested audience and from the perspective of how museum professionals perceived and operationalised its own terms for audience.

As part of the field work of *Tate Encounters* a trained postdoctoral research anthropologist carried out a series of open-ended, semi-structured interviews over an eighteen-month period with a selection of *Tate* staff, as well as sitting in on staff meetings and making contemporaneous notes.[11] The approach adopted to this study was ethnographic in character, creating space in the interviews for the subject to range freely in giving an account of their working practices and priorities as well as a view of the organisation they were working in. The researcher's participation in staff meetings were again ethnographic in kind, with the researcher being *embedded* in the organisation as a familiar figure in the

11 Isabel Shaw, researcher for *Tate Encounters*, conducted seventeen interviews which were anonymised and drawn upon in the organisational analysis.

cc BY NC ND

workplace. The interviews and staff meetings were not audio recorded, but instead the researcher kept extensive notes, which she wrote up immediately following any session. The decision not to record was based upon an early recognition of a heightened sensitivity on the part of *Tate* staff to making critical comment about their employer, and as a consequence the research went a long way to guarantee anonymity. The research aim of the study was to map what knowledge practices of audience were held and operated by different departments and within employment roles. The study aimed to track the agency of audience as it travelled across the production and reproduction *Tate's exhibition and public programmes*. The analysis of the study was both discursive and dialogic in character, discursive since it scrutinised textual sources in order to identify the lexical indicators of the presence of a discourse of audience and dialogic, in that it took place in a dynamic research group situation which unfolded over the period, using a *snowballing* approach based upon an *embedded* ethnography.

The analysis of the study was also informed by perspectives derived from Actor Network Theory (Latour 2007), which attempts to trace the agency of things as well as people in establishing networks of purpose and association. The following organisational diagram (table 2) was developed from the exercise of plotting the relationship, or distance, between the organisation's held and classified notions of audience, termed "abstract public" and real visitors, variously grouped according to their mode of participation or encounter with the museum, defined as "embodied audiences".

CC BY NC ND

Tate Encounters: Britishness & Visual Cultures

ORGANISATIONAL CORE	ABSTRACTED PUBLIC
Function 1: Positioning cultural value	Acquiring objects
Hard Boundary: organisation in non-public caucus defined by art market	
Function 2. Maintaining cultural value	Displaying objects
Function 3. Shaping cultural value	Curating objects
Semi-permeable Boundary: the organisation is susceptible to public opinion	
Function 4. Marketing cultural value	Viewing objects
Function 5. Learning	Interpretation
ORGANISATIONAL MARGIN	EMBODIED AUDIENCES

Table 2: First published in Andrew Dewdney et al. (2013: 178): *Post Critical Museology,* London: Routledge, © Andrew Dewdney.

As table 2 shows, in undertaking the analysis two key boundaries were perceived, one permeable and the other not, across which the agency of audience held different currencies. A network of directorate, trustees, artists, collectors and dealers defined an organisational core, not open to public inspection and whose role is to secure the long-term cultural value and purpose of the museum. A hard boundary was perceived between this organisational layer, with fewer points of connections to the network of the curators, programmers and academics whose work is to maintain and shape cultural value in the public sphere. The analysis also perceived a soft or permeable boundary, with more points of connection to the networks of educators, marketing and related service delivery, who work to publicise and represent cultural value and who have direct contact with visitors. In summary, at the permeable margins of the organisation the

BY NC ND

agency of audience is aligned with visitors, whereas at the organisational core, audience holds only strategic value. It is possible to see this as a situation in which knowledge in the art museum flows as part of the management of risk to established cultural value, and as suggested at the outset, Learning networks mediated the risk presented by *unknown* or culturally diverse audiences to the networks of collection.

In successfully managing risk at *Tate*, aesthetic modernism became the main network of ideas and objects in which *Tate* negotiated the relations between artist, art markets, collectors, donors, curators, educators and viewer. In a semiotic analysis it might be said that aesthetic modernism operated as the meta-narrative of organisational change. Aesthetic modernism established the authority of the curator in defining the contemporary as the regulatory iteration of the canon of the modern. It also positioned the viewer as the aesthetic individual, rather than a member of a given cultured group, which in turn gave rise to the constructivist pedagogies of museum learning. The project of aesthetic modernism remains, albeit uneasily, the default of contemporary art museum and gallery practice, but, it is argued here, now operating under conditions in which the museum is displaced in public space by the Internet (Bishop 2012; 2013).

In this realignment, or more accurately redistribution of cultural authority, the traditional-modern axis no longer holds, given the multiplicities of the spacio-temporal experiences of viewers in the accelerated cultural economies of continual replacement. The outcome of this situation, underlined here again, is that under the conditions of hypermodernity, the critical/educative dimension, or *edge* of aesthetic modernism is converted into commodity form, and thus loses its power to transform either individuals or society.

CC BY NC ND

What then does this situation mean for the future of curation and Learning? For the art museum hypermodernity's logic and analysis returns to the idea of the distributed museum, which is the museum viewed from the position of its audiences and conceived as a network. The art museum visitor as well as non-visitor is both a consumer and producer of cultural value in the network of associations. The polarities of cultural transmission and reception defined by the previous analogue representational model have been reversed, and this calls for a new set of terms and understanding of value formation. Transculturality is a given (social) condition of hypermodern experience which operates through the transmediation of historically and culturally given representational codes. The paradigm of transculturality defines the hypermodern museum visitor in the context of the distributed museum through the presence in viewing of differing information codes and the re-imagination of the space of the museum as a specific configuration and instance within a continuous information flow. Transvisuality, or more broadly transmediality is the new mode of viewing/experiencing in the art museum, which replaces the historically given vertical alignment of seeing within specific aesthetic tropes, cultural locations, objects and places ordered by aesthetic modernism.

Post-critical museology

Can the distributed museum be manifested as a new organising set of practices and visible reality, against the weight of established practices, which continue to confine the agency of the visitor to an effect of the production of objects by

cc BY NC ND

professionals? Is a renegotiation between the networks and critical modernity possible in the art museum?

The obstacles to the development of the distributed museum are less those of principled objection, i.e. the letting go of cultural authority, than they are economic, organisational and logistical. The art museum already operates as a continuous but differential set of internal and external networks, and the issue therefore is one of the scale of connections and disconnections between people, ideas and objects which can be produced such that agency and meaning can be registered and productively used. Both the *Tate Encounters* and *Cultural Value and the Digital* research projects involved a small-scale modelling of distributed and transmedial value chains, based upon a co-research, co-creation and collaborative model of knowledge production. Could such a model be scaled-up in such a way that the museum professionals, now seen more fully as co-researchers and co-creators in networks, would collaborate in the reversed polarities of cultural value in the distributed museum? One of the most important outcomes of the development of an embedded, collaborative methodology in *Tate Encounters* was the attempt to practically engage the critical in seeking to identify and go beyond the limits of reproduction of an outmoded system of representation. In seeking to open up new positions and lines of cultural value the method of co-research was crucial in providing the ground of the transcultural and the conduit of the transmedial. Co-research was a potential way out of the reproduction of the closed loops of theory, practice and policy operating in organisational networks of the museum, academy and government.

The term "post-critical museology" was reached for as the title of the analysis of the *Tate Encounters research* in an

CC BY NC ND

attempt to signal the need for a new position in the production of knowledge in and about the museum. It was considered as a way out of the impasse of the commodification of critical modernism (partially reflected in the arguments of Critical Museology, New Institutionalism and other Foucauldian models of critique), in the belief that is was possible to locate the production of theory within and as part of its own concrete objects. In practice, to turn the performance of theory back upon itself as a means of confronting the limits of the reproduction as theory per se and in order to connect the agency of theory with practice. The post-critical arises from an entanglement of theory in the pragmatics of *problem solving* and change. In relationship to the problem of overcoming the commodification of aesthetic modernism within the art museum, the post-critical held out the hope for a new set of connections between politics and aesthetics.

Back to the beginning

The paper started by distinguishing the aims of research from those of learning as they appeared at *Tate Britain* and *Tate Modern* in 2007. *The Tate Encounters research* was concerned to understand the transaction between visitor and art museum from the outside looking in and the inside looking out. It wanted to know how the museum constructed its idea of audience as well as to understand how a range of people who were not invested in the art object encountered the museum. In the course of those investigations the research identified the need to understand how cultural value itself was constructed in the art museum and this in turn led to the second project of *Cultural Value and the Digital*.

cc BY NC ND

In both projects the analysis of the connections and disconnections in value chains, or semiotic networks became uppermost. *Tate Learning* launched its own research centre in October 2014 (Furness 2015) with the aim of promoting and sharing knowledge of pedagogies through research in the field of learning in galleries, which could be seen to legitimate a self-reflexive knowledge about the museum's relation to its publics within the museum. As *Tate* formalises pedagogic research and expresses the desire to put Learning at the centre of all its activities it seems legitimate to ask how pedagogy might interface with the distributed museum and its transcultural and transmedial value chains. In the analysis presented here the way out of the impasse of aesthetic modernism requires the art museum to consider a much larger and potentially disruptive set of organisational changes if it is to engage with network culture.

The art and museum worlds, in policy, practice and theory have been and remain subject to a fast-growing cultural economics moving at an accelerated pace, experienced by those involved as a kind of hyper-production and consumption. This is true for the production of art and exhibition as it is for the production of knowledge about art. Paradoxically, this hypermodernity is also characterised by a recycling and reconstitution of historical ideas and situations as one response to current conditions and set agendas for cultural futures. Set against an older hierarchical cultural formation in which cultural authority was centrally organised, there is much to celebrate about the proliferation of objects, images, events, programmes and voices, much of it propelled by the new demands of online culture. But this new situation brings with it new problems, not least in the conditions of knowledge production and centrally in what and how

CC BY NC ND

cultural value is produced, identified and celebrated. The problem for gallery education is no longer the older argument about gaining equality with curatorial knowledge, nor about rebranding Learning as the function of the experience museum, but about the challenge of the art museum identifying and engaging with the new publics of the networks.

To those directly involved in museum education and its representations the hybrid approach suggested here might seem somewhat impure and to be throwing the baby out with the bathwater, ignoring the hard-won knowledge positions of learning pedagogy within the museum and academy. Hopefully there is some resonance in the argument that art museum knowledge and value now needs to be seen from a perspective that articulates both practically and theoretically the hybrid nature of the networks within which museums, collections, exhibition and display operate. This is where the promise of critical pedagogy now lies.

As Andrea Philips has put it,

> Rancière suggests that we must 'repoliticise conflicts so that they can be addressed, restore names to the people and give politics back its former visibility in the handling of problems and resources' and this should be done in the name of the university on all levels, but perhaps especially in the departments and schools that have bent over so readily to embrace the immateriality of practice and thus opened the way for its easy aesthetic economisation. Alternatives in galleries and curatorial projects only serve to mask conflict through their heterotopic performance, and this constitutes a political problem. (Phillips 2010)

To rehearse, let alone shore-up the institutional separations of education, curation, collection, strategy and management, operating as sub-divisions of knowledge in policy, practice

CC BY NC ND

and theory is but to see if not reproduce the obstacles in the path of a cultural transformation taking place elsewhere. All of this is now historical in the face of the new conditions of the production and reproduction of knowledge.

CC BY NC ND

References

Beck, Ulrich, Anthony Giddens, Scott Lash (1994): *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge: Polity Press.

Bennett, Tony (1995): *The Birth of the Museum*, London: Routledge.

Bishop, Claire (2012): Digital Divide: Contemporary Art and New Media, in: *Artforum*, (September).

Bishop, Claire (2013): *Radical Museology, or What's Contemporary in Museums of Contemporary Art?*, London: Koenig Books.

Dercon, Chris (2015): What is the museum of the future?, in: *Tate Etc*. 35 (Autumn), online: http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/what-museum-future (last access: 19. 06. 2017).

Dewdney, Andrew (2011): Transmediation: Tracing the Social Aesthetic, in: *Philosophy of Photography* 2(1), pp. 97–114.

Dewdney, Andrew (2014): Resolutely Analogue: Museums, Media and Interface Value, paper delivered at: *Uncertain Space. Virtual Configurations in Contemporary Art and Museums Conference*, Calouste Gulbenkian Foundation, Lisbon 31 October–1 November.

Dewdney, Andrew, David Dibosa, Victoria Walsh (2013): *Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum*, London: Routledge.

Dewdney, Andrew, Peter Ride (2015) *The Digital Media Handbook*, London: Routledge.

Dewdney, Andrew, Victoria Walsh (2012): Cultural Diversity: Politics, Policy and Practice, the Case of Tate Encounters, in: *Museums, Equality and Social Justice*. Eds. Richard Sandell, Eithne Nightingale, London: Routledge.

CC BY NC ND

Dewdney, Andrew, Victoria Walsh (2013): From Cultural Diversity to the Limits of Aesthetic Modernism: The Cultural Politics of National Collection. Display and Exhibition, in: *Agency, Ambivalence, Analysis*. Ed. Ruth Noack, Milan: Politecnico di Milano, pp. 149–165.

Dewdney, Andrew, Victoria Walsh (2014): Post-Critical Museology: The Distributed Museum and the Crisis of European Representation, Chapter 14, in: *Migrating Heritage: Experiences of Cultural Networks and Cultural Dialogue in Europe*. Ed. Perla Innocenti, London: Routledge, pp. 189–98.

Dewdney, Andrew, Victoria Walsh (2015a): Cultural Transpractices: Method as Performative Tool of Change, paper delivered at: *Transvaluation: Making the World Matter. International Symposium searching for alternative making of values through and in research*, Department of Architecture, Chalmers University of Technology, Gothenburg 21–23 May.

Dewdney Andrew, Victoria Walsh (2015b): The Hypermodern Art Museum and the Paradoxical Individual, paper delivered at: Conference on Policies of Mediation, MASP, São Paulo, 26–27 June.

Dewdney Andrew, Victoria Walsh (2015c): Marshalling Time: Hypermodernity, the Art Museum and the Purification of Hybrids, paper delivered at: PARSE Biennial Research Conference on TIME, Gothenburg 4–6 November.

Furness, Hannah (2015): Penelope Curtis leaves Tate Britain after pressure from art world, in: *The Telegraph*, online: http://www.telegraph.co.uk/art/what-to-see/penelope-curtis-leaves-tate-britain-after-pressure-from-art-world/ (last access: 19. 06. 2017).

Foucault, Michel (1998): "Different Spaces" (trans. Robert Hurley), in: *Essential Works of Foucault 1954–1984, Vol 2*, London: Penguin, pp. 175–185.

BY NC ND

Foucault, Michel (2002): *The Archaeology of Knowledge* (trans. A.M. Sheridan Smith), London: Routledge.

Giroux, Henry A. (2006): *Paulo Freire and the Politics of Post Colonialism. The Giroux Reader*, London: Paradigm, pp. 285 –296.

Hooper-Greenhill, Eilean (1992): *Museums and the Shaping of Knowledge*, London: Routledge.

Latour, Bruno (2007): *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford: Oxford University Press.

Lipovetsky, Gilles (2005): *Hypermodern Times*, Cambridge: Polity Press.

Lyotard, Jean-Francois (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, London: Manchester University Press.

Mayo, Peter (2013): Museums as Sites of Critical Pedagogical Practice, in: *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 35(2), pp. 144–153.

Phillips, Andrea (2010): Education-Aesthetics, in: *Curating and the Educational Turn*. Eds. Paul O'Neill, Mick Wilson, London: Open editions, online: www.openeditions.com (last access: 22. 05. 2017).

Pringle, Emily (ed.) (n.d.): *Transforming Tate Learning*, online: http://www.tate.org.uk/download/file/fid/30243 (last access: 25. 05. 2017).

Walsh, Victoria, Andrew Dewdney, Emily Pringle (2015): *Cultural Value and the Digital: Practice, Policy and Theory*, London: Arts and Humanities Research Council, online: http://www.rca.ac.uk/research-innovation/research/funded-research/cultural-value/ (last access: 25. 05. 2017).

Williams, Raymond (1961): *The Long Revolution*, London: Chatto and Windus.

cc BY NC ND

Sich etwas zeigen, das es noch nicht gibt

Gedanken zur Repräsentationspraxis von *Büro trafo.K*

Nora Sternfeld

Wir müssen fragen, ob wir sie machen dürfen, und wir müssen sie machen, um unsere Projekte zu legitimieren: Dokumentationsfotos von unseren Vermittlungsaktionen. In einer Welt der massiven Reproduktion von Bildern versteht sich der emanzipatorische Anspruch bei der Erstellung und Verbreitung von weiteren Schnappschüssen nicht unbedingt von selbst.

Trotzdem oder vielleicht gerade deshalb birgt die kunstvermittlerische Arbeit an der Produktion von möglichen anderen – also nicht dermaßen normativen – Bildern Potentiale der Umdeutung und Umwertung. Bilder sind mit Lust verbunden. Sie generieren und reproduzieren Lust, indem sie Erinnerungen wachrufen, Fantasien erzeugen, Gewohnheiten zitieren und durchbrechen. Und auch wenn

CC BY NC ND

sie zunächst und zumeist Normen reproduzieren, Exotik bedienen und Begehren kapitalisieren, kann die Lust, die sie machen, nicht nur darauf reduziert werden. Und weil es so viele Bilder gibt, die Lust machen, gibt es auch viele, die nicht der Zurichtung und Normierung der medialen Bilderflut entsprechen. Vielleicht gibt es nur zu wenig Raum für diese Bilder. Und wir müssen ja auch nicht immer wieder nur dieselben Bilder machen, die so aussehen wie alle anderen Bilder, die wir schon so oft gesehen haben. Doch wie machen wir uns Bilder von einer möglichen anderen Welt, wenn uns nur diese zur Verfügung steht? Anhand einer nachträglichen Analyse der mittlerweile über fünfzehnjährigen Geschichte von Dokumentationsfotos des Wiener *Büro trafo.K*[1] und mithilfe einiger zentraler theoretischer Positionen zur Frage der Repräsentation möchte ich mit diesem Text zu verstehen versuchen, wie die Repräsentation von Kunstvermittlung mit einer post-repräsentativen Bildpolitik einhergehen könnte.

1 *Büro trafo.K* ist ein Wiener Kollektiv für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion, online unter: http://trafo-k.at (letzter Zugriff: 25.08.2017). In unseren Projekten stellen wir Selbstverständlichkeiten infrage und intervenieren – manchmal mit unerwarteten Strategien – in bestehende Verhältnisse. Es geht uns darum, mediale und institutionelle Strukturen offenzulegen sowie Öffentlichkeiten für alternative Geschichten und Bilder herzustellen. Dabei interessiert uns, was geschehen kann, wenn unterschiedliche Wissensformen, künstlerische Strategien und gesellschaftsrelevante Themen zusammenkommen. In unseren Projekten lassen wir uns auf kollektive, emanzipatorische Prozesse ein, bei denen unterschiedliche Perspektiven aufeinandertreffen und neue Handlungsräume entstehen. *Büro trafo.K* sind Ines Garnitschnig, Renate Höllwart, Elke Smodics und Nora Sternfeld.

cc BY NC ND

Beginnen wir mit der Alternative

Ich erinnere mich noch sehr gut an jenen Nachmittag in den frühen 2000er-Jahren in dem winzigen Raum der Bürogemeinschaft, in dem wir unser Büro hatten, an dem wir uns fragten, warum das Erste, was uns einfiel, um feministisch und antirassistisch mit Bildern zu arbeiten, darin bestand, normative Bilder in den Raum zu stellen. Wir fragten uns damals, warum wir zuerst Normen in den Raum stellen sollten, wenn es doch darum ginge, diese zu verlernen. Und als wir uns das fragten, schien es auch recht absurd: Damals haben zahlreiche antidiskriminatorische Vermittlungsansätze darauf gesetzt, durch das Sichtbarmachen und Durcharbeiten von Vorurteilen die eigene Verstricktheit in die rassistischen und heteronormativen Machtverhältnisse vor Augen zu bekommen. Durch eine gemeinsame Auseinandersetzung mit den eigenen heteronormativen Bildern und Fantasien sowie den damit verbundenen diskriminierenden Praxen ging es in vielen methodischen Ansätzen um Aufklärung. Zuerst wurden dafür aber die problematischen Bilder in den Raum gestellt, manifest gemacht – und möglicherweise teilweise dabei auch erst produziert –, dann sollten sie nach Einsicht in ihre Problematik verlernt werden. Aber warum sollten denn Schuldgefühle eine Basis für eine kritische Vermittlungspraxis sein? Wir wollten also einen Beginn einer kritischen Auseinandersetzung mit Repräsentation imaginieren, in dem wir nicht immer schon recht haben würden, weil wir analysieren konnten, wie und welche machtvollen Deutungsmuster in den Bildern reproduziert würden. Wir wollten uns einen Anfang vorstellen, der alle Beteiligten überraschen können sollte.

CC BY NC ND

Und so beschlossen wir, andere Bilder[2] zu sammeln. Wir arbeiteten über mehrere Jahre mit feministischen Künstler_innen und queeren Aktivist_innen zusammen und erstellten gemeinsam einen Pool alternativer Bilder. Die Bandbreite der Auswahl reichte von historischen Fotografien feministischer Kämpfe über populärkulturelle Motive, queere Selbstdarstellungen, aktivistische Aktionen bis zu künstlerischen Arbeiten. Die gesammelten Bilder haben gemeinsam, dass sie klassische normative und binäre Logiken durchkreuzen,[3] sie sind dabei aber sehr unterschiedlich: Manche bunt, provokant und eigensinnig, andere zeigen historische Kollektive in schwarzweiß, wieder andere sind leise und mutig, manche sind sehr konzeptuell, andere sind wild und offensichtlich zufällig entstanden, manche kehren Stereotype um, andere eignen sie sich an, manche suchen neue Bildsprachen zu

2 Vgl. dazu die Bilderstrecke von *Büro trafo.K* in diesem Band.

3 Das Wort „durchkreuzen" lehnt sich hier an Gayatri Chakravorty Spivaks Auseinandersetzung mit der Dekonstruktion an. Ihr postkoloniales und feministisches Verständnis dekonstruktiven Denkens lässt sich als Herausforderung binärer Oppositionen beschreiben. Die zweigeteilte hierarchische Aufteilung der Welt wird also nicht nur immer innerhalb der Machtverhältnisse weitergeschrieben, sondern die Zweiteilung selbst kann auch „durchkreuzt" werden, wodurch sich neue Aufteilungen und Selbstverständnisse ergeben (vgl. Spivak 1993; Castro Varela/Dhawan 2015). Ähnlich versteht sich der Begriff „queer" selbst als ein Handeln in Widersprüchen, das normierende Zweiteilungen wie Geschlecht (Mann/Frau) und Begehren (homosexuell/heterosexuell) sowie Zugehörigkeit (der Westen/der Rest, Inländer_in/Ausländer_in) etc. hinterfragt, aufweicht, erweitert, in ihrer Reduktion aufzeigt und lächerlich macht – und in diesem Sinne durchkreuzt. In diesem Text benütze ich das Wort „durchkreuzen" als einen Begriff für den ebenso spielerischen wie herausfordernden Umgang mit binären Oppositionen. Im Rahmen der Praxis des *Büro trafo.K* versuchen wir in diesem Sinne mit Bildern zu arbeiten, die die Aufteilung des Verständnisses der Welt nicht nur bestätigen, sondern auch infrage stellen. Wir gehen also davon aus, dass die machtvollen Deutungslogiken ernst genommen werden, aber deshalb noch lange nicht befolgt werden müssen.

CC BY NC ND

erfinden oder stellen sich trotzig der Welt entgegen. Manche sind langweilig, manche haben wir uns ausgesucht, weil wir uns selbst darin sehen, andere, weil sie uns zwingen, uns zu hinterfragen, von manchen dachten wir, die könnten den Jugendlichen, mit denen wir arbeiten, gefallen, manchmal hatten wir damit recht, manchmal hatten wir keine Ahnung, manche haben die Jugendlichen selbst erstellt. Es wurden immer mehr, und wir haben insgesamt sehr gute Erfahrungen damit gemacht, unsere Vermittlungsaktionen mit alternativen Bildern zu beginnen. Dies ermöglichte uns, Methoden der queeren Pädagogik[4] mit jenen, die wir von der Kunstvermittlung kannten, zu verknüpfen – denn wir hatten von Ansätzen des Wiener Kunstvermittlungskollektivs

4 Mit „queerer Pädagogik" meinen wir edukative Strategien, die sich den machtvollen Kategorisierungen und Identifizierungen bewusst widersetzen. Sie haben Ansätze kritischer und emanzipativer Pädagogik aufgegriffen und vor dem Hintergrund einer Beschäftigung mit Normierungen und Normalisierungen einerseits und demgegenüber mit feministischen und gegen-normativen Handlungsformen andererseits weiterentwickelt. Beispiele, die uns beschäftigt haben, sind: Queer History Berlin, online unter: http://queerhistory.de/projekt (letzter Zugriff: 25. 08. 2017); Gehörgänge. Hörbare Stadtspaziergänge an Orte politischer Selbstberechtigung, online unter: http://www.gehoergaenge.at/ (letzter Zugriff: 25. 08. 2017); Baumgartinger 2013; sowie die Technik und Tradition des Girl Zines, über die wir in der Kooperation mit Elke Zobl vieles erfahren konnten, vgl. das Projekt Making Media, Making Art, Making Change, online unter: https://scilog.fwf.ac.at/en/humanities-and-social-sciences/763/making-art-making-media-making-change (letzter Zugriff: 25. 08. 2017). Gelernt haben wir in diesem Zusammenhang auch viel von Marty Huber, Erika Doucette, Persson Perry Baumgartinger, Sandra Ortmann, Carmen Mörsch und vielen anderen. Um den Ansatz zu verstehen und radikale Pädagogik mit queerer Theorie zusammenzudenken, haben uns Texte von Judith Butler, Paul B. Preciado, Bini Adamczak und die Comics von Alison Bechdel inspiriert. Mit unserem Unterrichtsmaterial *Flic. Flac. Feministische, queere Vermittlungsformen für die Schule* reihen wir uns in die Geschichte einer queeren Pädagogik ein, online unter: http://www.trafo-k.at/projekte/flicflac-workshops/(letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

CC BY NC ND

stördienst in Wien seit den 1990er-Jahren gelernt, von der Bildbetrachtung auszugehen und uns dabei von den Perspektiven der Betrachter_innen auf das, was sie sahen, überraschen zu lassen. Wir beginnen also die meisten unserer Workshops und Kunstvermittlungsaktionen mit der Betrachtung einer Sammlung alternativer Bilder. Ich erzähle dies, weil die Perspektive, die wir auf die Betrachtung von Bildern haben, möglicherweise in einem engen Zusammenhang damit steht, wie wir mit der Repräsentation eigener Bilder umgehen.

Um das nachzuvollziehen, möchte ich versuchen, das Konzept der Repräsentation, wie es Stuart Hall (1997) entfaltet, zu verstehen. Ihm zufolge können Bedeutungen niemals eindeutig festgelegt oder kontrolliert werden.[5]

Multiple und widerständige Lektüren

Es gibt drei vorherrschende Alltagsverständnisse von Repräsentation: erstens als Darstellung (wie etwa im Museum), zweitens als Vorstellung (wie etwa, wenn wir etwas bezeichnen) und drittens als Stellvertretung (wie etwa im Parlament).[6] Für Gayatri Spivak (1988: 275; 1990: 108) kann der Unterschied zwischen *re-presentation* (as in art and philosophy) und *representation* (as in politics) nicht oft genug betont werden – besteht ihr zufolge doch die Gefahr, dass

5 Der Begriff der Repräsentation wie ihn Hall geprägt hat wird in der Einleitung dieses Bandes angesprochen. In ihrem Beitrag "*Hey you!" Notes on the appeal of artistic education* ebenfalls in diesem Band geht Emma Wolukau-Wanambwa auf die Erkenntnisse von Hall zu Dekodierung von Repräsentation ein.

6 Johanna Schaffer (2008) hat die Bedeutungsdimensionen des Begriffs überzeugend untersucht.

cc BY NC ND

diese miteinander so verwechselt werden, dass letztlich die Darstellung die Stellvertretung ersetzt. Denken wir an das Thema Migration oder Flucht, so haben wir in den letzten Jahren zum Beispiel zahlreiche Ausstellungen und Biennale-Beiträge erlebt, die dieses Thema dargestellt haben. Ganz anders sieht es mit der Vertretung der Rechte von Migrant_innen und Refugees in der Politik aus. Spivak bemerkt allerdings auch eine gewisse Komplizität der Bedeutungen, denn jede politische Vertretung sei auch mit kollektiven Bildern (in unserem Beispiel etwa von Migrant_innen, Refugees etc.) verbunden.[7] Hall (1997) wiederum prägte im Rahmen der Cultural Studies einen Begriff von Repräsentation, der weder bloß Darstellung und noch in erster Linie „stellvertretend für" meinte. Vielmehr geht es für Hall um Repräsentation als soziale Praxis. Mit *the work of representation* meint er die Produktion von Bedeutung durch Sprache und Bilder. Zusammenfassen lässt sich dieser Paradigmenwechsel in der Perspektive auf Repräsentation als konstruktivistische Wende. Was ist die Funktion dieser analytisch-politischen Perspektive auf Repräsentation? Hegemonietheoretisch ist es wichtig für Hall, dass Bedeutung innerhalb von Machtverhältnissen entsteht, in diesen aber auch immer hinterfragt werden kann und umkämpft ist. Es geht also mit dieser Verschiebung des Begriffs um ein gegenhegemoniales Projekt, bei dem Selbstverständlichkeiten und Einverständnisse aufgebrochen werden können und sollen.

In der Folge dieser Neuaufladung des Repräsentationsbegriffs im Hinblick auf die Verschiebung von Analyse- und

7 Eine ausführlichere Diskussion zu Repräsentation bei Spivak führt Janna Graham in ihrem Beitrag *Grammars of the possible: moving beyond binaries of representation and non-representation in gallery education* in diesem Band.

CC BY NC ND

Handlungsperspektiven finden seit Mitte der 1980er-Jahre auch neue kritische und radikale Museumsanalysen statt. Während die Guerilla Girls[8] aktionistisch nach der Repräsentation von Geschlecht im Museum fragen, widmet sich Donna Haraway als feministische Biologin 1984 einer kritischen Analyse der Säugetierdioramen im American Museum of Natural History (2004). Henrietta Lidchi (1997) wiederum fragt nach den Poetiken – der Konstruktion von Bedeutung durch Objekte, Kontexte, Texte und visuelle Repräsentationen – und Politiken – der Rolle von Ausstellungen in der Konstruktion sozialen Wissens – des Ausstellens „anderer Kulturen" aus der Perspektive der Cultural Studies. Sie stellt verschiedene Strategien der Museumsanalyse als Museumskritik vor und zeigt die rassistischen Vorannahmen und deren performative Reproduktion auf, die sowohl in der Darstellungsweise als auch in der Wissensproduktion ethnografischer Museen liegen. Sehen wir uns diese Auseinandersetzungen mit Museen an, dann fällt auf, dass sie einen starken politischen Anspruch haben. Es geht dabei also nicht in erster Linie um Sichtbarkeit. Es geht wahrscheinlich nicht einmal in erster Linie um das Museum (ebenso wie Halls Medienanalysen nicht in erster Linie das Fernsehen meinen). Denn das Museum wird in der Kritik nicht als Ansammlung von Porträts oder Gruppendarstellungen adressiert, sondern in seiner kanonischen Funktion hegemonialer Deutungshoheit. Diese zu verschieben heißt, die Kräfteverhältnisse zu verschieben, in denen gesellschaftliches Einverständnis erzeugt wird.

Insofern ist die kritische Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen der Bedeutungspro-

8 Vgl. online unter: http://www.guerrillagirls.com/ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

duktion auch nicht als Selbstzweck, sondern im Hinblick auf deren Veränderung zu verstehen. Es scheint relevant, dies zu betonen, da es in den letzten Jahren zahlreiche kritische Auseinandersetzungen mit Kämpfen um Sichtbarkeit gegeben hat. So richtete Peggy Phelan bereits 1993 die Aufmerksamkeit auf das Recht, in der Darstellung nicht markiert zu werden. In ihrem Buch *Unmarked. The Politics of Performance* kritisiert sie Politiken der Sichtbarkeit und legt die markierenden und identifizierenden Vorannahmen frei, die in der Reklamation von mehr Sichtbarkeit von/für bestimmte soziale Gruppen liegen. In der Betonung auf Sichtbarkeit würde eine Ideologie reproduziert, die „the power of the unmarked, unspoken, and unseen" (1993: 7) auslösche. Johanna Schaffer (2008) bezieht sich auf Phelan und arbeitet in ihrer für die deutschsprachige Diskussion wichtigen Studie anhand von detaillierten Bildanalysen heraus, dass scheinbare visuelle Anerkennung oft selbst Teil von hegemonialen Marginalisierungstechniken ist. Daher könne es bei repräsentationspolitischen Kämpfen nicht um bloße Sichtbarkeit gehen, sondern vielmehr um die Bedingungen der Darstellung. Schon Phelan bezweifelte überzeugend die Verbindung zwischen Sichtbarkeit und politischer Macht: „If representational visibility equals power, then almost-naked young women should be running Western culture. The ubiquity of their image however, has hardly brought them political or economic power." (1993: 10) Was Phelan dabei eröffnet, ist die Möglichkeit für einen Repräsentationsbegriff, der sich nicht einfach auf ein Bild von jemandem oder einer Gruppe reduzieren lässt: „Representation follows two laws. It always conveys more than it intends; and it is never totalizing. The ‚excess' meaning conveyed by representation creates a supplement that makes multiple and resistant readings possible." (1993: 2)

CC BY NC ND

Wenn heute vielerorts von einer „Krise der Repräsentation“ (Freudenberger/Sandkühler 2003; Puffert 2013:152; Lidchi 1997; Sommer 2013:20; Vergo 2009; Museen Dahlem 2015; Ahmed 2012) die Rede ist,[9] kann diese auch als eine Geschichte von Kämpfen um Deutungsmacht verstanden werden – als ein „Unvernehmen“ im Sinne Jacques Rancières (2002). Rancière schreibt: „Die Fälle des Unvernehmens sind jene, bei denen der Streit darüber, was Sprechen heißt, die Rationalität der Sprechsituation selbst ausmacht.“ (2002:10) Dies ist bei Rancière der Moment, in dem der Teil, der in der Gesellschaft nicht gilt und ohne Anteil bleibt, seinen Teil einfordert und damit das, worauf sich eine Gesellschaft unter Ausschluss dieses Teiles geeinigt hatte, neu anordnet: Die Politik des Unvernehmens unterbricht die Logik der Herrschaft, sie durchkreuzt die Gleichungen und Definitionen dessen, was Sprechen, Sagen, Sehen und Zeigen ist.

Es geht also nicht vorrangig um Sichtbarkeit. Es geht vielmehr darum, politisch zu existieren, und in diesem Sinne um Deutungsmacht. So würde ich argumentieren, dass eine Interpretation der Kämpfe um Repräsentation als bloße Sichtbarkeit eine problematische und depolitisierende Verkürzung vornimmt. Indem sie diese auf Sichtbarkeit reduziert, werden sie auf eine Dimension der Repräsentation verniedlicht, die deren politische Dimension unkenntlich

9 Mit der zunehmenden Prozessualisierung und Reflexivität künstlerischer Strategien und kulturhistorischer Ansätze seit den 1960er-Jahren tritt eine Skepsis an der Idee der Repräsentation in die Theorie und Praxis des Museums ein. Repräsentation ist sowohl als Darstellung als auch als Stellvertretung einer umfassenden Kritik im künstlerischen Feld (denken wir etwa an die zahlreichen Ansätze einer Institutionskritik) und in der Theorie (der Neuen Museologie ebenso wie der feministischen, postkolonialen und poststrukturalistischen politischen Theorie) unterzogen worden.

cc BY NC ND

macht. Wenn hier also eine post-repräsentative Position[10] eingenommen wird, dann nicht, um die Kämpfe um Repräsentation zurückzulassen, sondern vielmehr, um solidarisch mit diesen politische Arbeit an der Produktion von Bedeutung zu leisten.

Sich andere Bilder machen

Von Hall, Spivak, Phelan, Schaffer, den Guerilla Girls, Rancière und vielen mehr lernen wir also, dass wir Bedeutung produzieren, wenn wir mit Bildern umgehen – wenn wir sie ansehen, je nachdem wie wir sie ansehen, wenn wir sie uns zeigen und wenn wir sie machen. Und diese Bedeutung wird immer innerhalb von Machtverhältnissen hergestellt. Sie unterstützt die bestehenden Zuschreibungen, aber sie kann sie auch destabilisieren. Und genau dies geschieht bei der hier eingangs beschriebenen Bildauswahl. Sie steht am Anfang vieler unserer Workshops, und wie jede Bildersammlung schafft sie viele weitere Bilder im Kopf.

Diese sind nicht selten Ausgangspunkt für eine Bildproduktion in unseren Vermittlungsprogrammen, die die Teilnehmer_innen unserer Vermittlungsaktionen selbst machen. Viele der Bilder, die unsere Arbeit repräsentieren, basieren auf einer Bildproduktion gemeinsam mit Jugendlichen – die

10 Während die Kritik am Repräsentationsregime bereits in zahlreichen Publikationen beleuchtet wurde, geht es in einer post-repräsentativen Auseinandersetzung um die performative Dimension von Counter-Strategies. Unter post-repräsentativen Ansätzen verstehe ich also eine Auseinandersetzung mit der Herstellung von alternativen Handlungsräumen, Wissensformen und Öffentlichkeiten. Eine post-repräsentative Perspektive fokussiert in diesem Sinne den Zwischenraum zwischen Repräsentation und Präsenz (Bhabha 2000: 4f.).

CC BY NC ND

die Betrachtung und Diskussion von künstlerischen Arbeiten und/oder widerständigen populärkulturellen Motiven als Basis hat. Da wir davon ausgehen, dass Repräsentation immer auch einen Überschuss an möglichen anderen Bedeutungen beinhaltet, laden wir sie oft ein, ihre Fähigkeiten in der Herstellung von Bildern zum Einsatz zu bringen. Dies geschieht einerseits, weil wir glauben, dass dokumentarisches Fotografieren aufschlussreich sein kann – für ein mögliches besseres Verstehen von Situationen, Räumen und Handlungsformen.

Darüber hinaus geschieht dabei sehr oft aber auch mehr als ein bloßes Verstehen: Angeregt von den queeren[11] und/oder künstlerischen[12] Bildbetrachtungen, mit denen wir beginnen, entstehen immer wieder schräge Bilder, die die Welt nicht nur so sehen, wie sie ist, sondern Widersprüche überdeutlich herausarbeiten oder Wünsche zum Ausdruck bringen. Es kann hier Spaß machen, sich zu verkleiden oder jemand anders zu sein. Es kann lustig sein, eine Situation zu verkörpern, die vorher vielleicht nicht erlaubt oder nicht ganz eingestanden war (dabei kann es darum gehen, Interesse am Lesen oder Lernen zu zeigen – wie peinlich –, oder darum, mehr oder weniger Raum einzunehmen als sonst, oder darum, Geschlechterkategorien zu überschreiten). Es kann darum gehen, von sich zu erzählen, sich zu verstellen

11 Gemeint sind hier die oben angesprochenen Gespräche über aktivistische und/oder populär- und subkulturelle Bilder – Porträts, Stickers, Demobanners, T-Shirts, Comics und vieles mehr –, die klassische Geschlechterrollen und normierende Zuschreibungen herausfordern.

12 Unsere Bildersammlung enthält auch zahlreiche künstlerische Arbeiten, etwa von Carola Dertnig, Petja Dimitrova, Ines Doujak, Guerilla Girls, Jenny Holzer, Marty Huber, Anna Jermolaeva, Jakob Lena Knebl, Marissa Lobo, Margot Pilz, Lisl Ponger, Pipilotti Rist, Sissy Boyz, Hansel Sato und vielen mehr.

cc BY NC ND

oder beides, es kann Spaß machen, zu verkörpern, zu zeichnen oder zu spielen, was man erlebt hat, oder Lust machen, nicht danach gefragt zu werden. Es kann aufregend sein, einen Text zu verstehen, ein Wort zu verkörpern, das im Sprachgebrauch oft vorkommt und eines, das vorher noch nie verwendet wurde. Die Bilder, auf denen wir – die Teilnehmer_innen genauso wie wir Vermittler_innen – dann performen und uns fotografieren, dokumentieren Situationen, in denen es Spaß macht, Zwischenräume zu schaffen und zu besetzen, d.h. noch viel angepasster als sonst zu sein (Tussi zu spielen, Macho, Hausfrau und Mutter, Popstar, Oberlehrerin) oder wilder als sonst (die Stimme zu verstellen, das Geschlecht zu veruneindeutigen, rebellisch zu sein, romantisch zu sein, cool zu sein, Nein zu sagen, Ja zu sagen, sich zu wehren usw.)

Nicht selten arbeiten wir auch mit Mitteln der Intervention (in Institutionen oder im öffentlichen Raum), die fotografisch festgehalten werden. Anhand von Sprechblasen, Plakaten oder performativen Aktionen werden die Bilder selbst zu Interventionen. Die Teilnehmer_innen inszenieren sich vor der Kamera, spielen mit der Performativität ihrer Selbstverständlichkeiten (erkennen und reflektieren sie dabei manchmal und leben sie auch manchmal einfach aus), mischen sie mit anderen Möglichkeiten, probieren sich aus. Manchmal haben wir den Eindruck, als wäre die Produktion alternativer Bilder fast ansteckend, denn es fällt den Leuten, mit denen wir arbeiten, oft schnell sehr leicht, mutig zu werden, aus den Mustern herauszutreten und Lust daran zu haben, Bilder zu machen, die Normierungen durchkreuzen und hinterfragen.

Die visuelle Arbeit an alternativer Bildproduktion ist integraler Bestandteil aller unserer Projekte. Bei der gemeinsamen

CC BY NC ND

Entwicklung von Bildern wird das Selbstporträt zum Anlass kleiner, lustvoller Verschiebungen. Diese basieren wieder nicht hauptsächlich auf einer kritischen Reflexion der Normierungen, die sich in den Körper eingeschrieben haben, sondern auf der Erlaubnis, das nicht Normierte reinzulassen oder das, was unfair ist, auszudrücken. Wie bei jedem Spiel treffen dabei Normierungen auf Wünsche, mögliche andere Körperpolitiken auf die sedimentierten Machtverhältnisse in den eigenen Bewegungen. Wenn sich jemand etwa als Mozart darstellt, oder als Popstar, oder als Tussi, oder als Rowdy, oder als Aktivist_in, dann treffen dabei eigene Fantasien auf vorgefertigte Bilder und Erwartungen. Jede Geste verkörpert in diesem Sinne widersprüchliches Körperwissen, verbindet Angelerntes mit neuen Möglichkeiten. Mit diesen Spannungsverhältnissen ringen sicherlich alle Beteiligten, auch wir selbst. Denn auch unsere Vorstellungen eines Selbstporträts sind durchzogen von ambivalenten, vielschichtigen und oft durchaus diskrepanten Wünschen, Bildern, Begehren und Erwartungen an uns selbst. Unsere Inszenierung ist daher voller widersprüchlicher Ansprüche – zwischen Professionalität und Experimentierfreudigkeit, institutioneller Normierung und rebellischer Erprobung, zwischen Plan und Offenheit für den Zufall.

Darüber hinaus dürfen wir nicht vergessen, dass auch das Durchkreuzen normativer Körperbilder in der Pädagogik zunächst und zumeist selbst hochgradig normativ ist: So haben wir durchaus Vorstellungen davon, was ein eher emanzipatives (z.B. junge Frauen, die sich wehren, Personen, die sich weigern, Geschlechterkategorisierung als Norm anzunehmen) und was ein angepasstes Selbstverständnis (z.B. Personen, die sich der Norm entsprechend verhalten wollen und finden, andere sollten das auch tun) sein könnte, und

CC BY NC ND

zwischen den beiden Kategorien sicherlich klare Hierarchien in der Bewertung.[13] Bei uns als Vermittler_innen treffen also Vorstellungen von Pädagogik und feministische Werte aufeinander, bei denen wir unausgesprochene, nichtsdestoweniger sehr konkrete Vorstellungen haben, was gelernt und was verlernt werden soll. Eine performative Kommunikation[14] zu erzeugen, die Raum gibt, auch unsere eigenen Wertvorstellungen von Körperbildern ins Wanken zu bringen, scheint uns hier wichtiger als ein schneller Lerneffekt bei den Teilnehmer_innen. Die Zwischenräume, die die Selbstinszenierung eröffnet, und dabei auch das Begehren an der Selbstinszenierung zuzulassen, macht meistens Spaß. Bildpolitiken und Interventionen – und das lustvolle Experimentieren mit einer Bildsprache der Interventionen – sind Inhalt und Methode unserer Arbeit. Das Fotografieren ist also Teil der Vermittlung, es verbindet Aspekte der Performance mit selbstreflexiven Momenten und Möglichkeiten einer emanzipatorischen Selbstdarstellung.

Dokumentieren, was war

Nun kommen wir endlich zum Kernthema dieses Sammelbandes: der Repräsentation der Kunstvermittlung im

13 Verstehen wir normativ also im Sinne des Duden: „als Richtschnur, Norm dienend; eine Regel, einen Maßstab für etwas darstellend, abgebend“, dann findet Normativität sicherlich in unserer Arbeit ständig teilweise bewusst, teilweise unbewusst statt. Vgl. online unter: http://www.duden.de/rechtschreibung/normativ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

14 Hier ist eine Kommunikation gemeint, die den Körper mit ins Spiel bringt und Möglichkeiten eröffnet, über bestehende Körperbilder und Selbstverständnisse aller Beteiligten hinaus zu handeln.

CC BY NC ND

engeren Sinne. Wir veröffentlichen nicht nur Bilder, die Jugendliche bzw. Teilnehmer_innen unserer Workshops selbst gemacht haben oder die mit ihnen entstehen, sondern zeigen auch zahlreiche Fotos von Teilnehmer_innen und Vermittlungsprozessen auf unserer Website und in unseren Projektdokumentationen. Wir machen also Bilder, die selbst schon widersprüchliche Funktionen haben: Sie sollen ein Archiv unserer Arbeit schaffen (denn wir glauben, dass wir davon lernen können, uns zu erinnern), sie sollen uns bewerben (denn wir kämpfen ständig ums materielle Überleben, bangen um die Finanzierung eines nächsten Projekts), und sie sollen den Situationen unserer Arbeit gerecht werden (haben also den Anspruch, das Aushandeln von Widersprüchlichkeit mit der Entwicklung möglicher Alternativen zu verbinden). Auch bei der Dokumentation sind wir also auf der Suche nach möglichen anderen Bildern. Ausgangspunkte sind sicherlich die oben beschriebenen kritischen Auseinandersetzungen mit Bildern. Wenn wir diskutieren, was wir zeigen, spielen aber noch mehr Überlegungen eine Rolle. Die wichtigsten Entscheidungen trifft Renate Höllwart – sie zeichnet für die meisten gestalterischen, dokumentierenden und archivierenden Tätigkeiten des *Büro trafo.K* verantwortlich. Wie für alles, was wir machen, gilt aber auch hier, dass wir sehr viel gemeinsam diskutieren, Ideen und Wünsche entwickeln und reflektieren. So steckt in der Repräsentation von *trafo.K* sehr viel Arbeit, die selbst dabei nicht sichtbar wird und die hier explizit thematisiert werden soll. Die Bilder, die Renate für die Dokumentationen wählt, haben eine Dramaturgie. Die Website zeigt kaum Einzelbilder.[15] Die Repräsentation

15 Vgl. online unter: http://trafo-k.at/projektauswahl/ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

cc BY NC ND

unserer Arbeit erfolgt in Serien. Die Abfolgen der Dokumentationsfotos können Einblicke in die Etappen der vermittlerischen Arbeit geben, sie ermöglichen aber auch ein Spiel mit Dramaturgien. Sie zeigen zum Beispiel Schuss und Gegenschuss: ein Bild, das die Teilnehmer_innen von sich machen, und ein Foto, dass das Fotoshooting selbst zeigt.

Und auch hier stellt sich wieder die Frage: Wer macht die Bilder? Da uns fotografische Sorgfalt wichtig ist, arbeiten wir meistens mit Künstler_innen zusammen, die wiederum selbst gerne Prozesse festhalten. Die Blicke der Fotograf_innen, ihre Aufmerksamkeit auf Personen, Räume, Momente und Zusammenstellungen bringen eigene Dimensionen in die Bilder. Als Künstler_innen arbeiten sie an visuellen Momenten, die oft mehr erzählen als das, was war.

Bei der Auswahl der Bilder spielen dann – wie bei der Vermittlung – nicht nur künstlerische Qualität und kritische Reflexivität eine Rolle, sondern auch eine Aufmerksamkeit für die Teilnehmenden und Abgebildeten. Niemals würde Renate ein Bild wählen, bei dem sie sich vorstellen könnte, dass sich ein_e Teilnehmer_in darauf selbst nicht gefällt. Selbstverständlich fragen wir die Teilnehmer_innen, ob wir fotografieren dürfen. Aber die Entscheidung, wen wir warum wie zeigen, geht weit über die Einholung des Einverständnisses hinaus. Diese Überlegung mag mit ein Grund sein, warum Porträts mit großer Sorgfalt ausgewählt worden sind. Wenn wir Jugendliche zeigen, geschieht dies oft in performativen Situationen, in denen das Fotografieren integraler Teil der Vermittlungspraxis war. Wenn wir wiederum Prozesse der Entwicklung von Ergebnissen zeigen, beschneidet Renate die Bilder oft, entscheidet sich für Details – oft Hände, die zeigen, notieren, fotografieren, montieren, schneiden.

CC BY NC ND

So scheint es uns also wichtig, manchmal mit der Notwendigkeit, Leute abzubilden, zu brechen. Da wir uns der Funktion von Stereotypen visueller Diversität in der neoliberalen Bildproduktion bewusst sind,[16] wollen wir keine „diversity image"-Fotos erzeugen. Gerade im Bereich der Vermittlung scheint uns das wichtig, denn es gibt ein massives Ungleichgewicht in der Reproduktion von Vorstellungen von Diversität auf der Ebene der Lehrenden und jener der Lernenden, auf jener der Autor_innen und jener der Zielgruppen.[17] Zahlreiche Bilder von Diversität im Lernzusammenhang stehen immer noch weitgehend homogen mehrheitsgesellschaftlichen Vertreter_innen von Institutionen gegenüber. Hier ließe sich – gerade auch wenn wir an die oben referierte Kritik am Imperativ der Sichtbarkeit denken – die provokante Frage der Guerilla Girls: „Do women have to be naked to come into the museum?"[18] umformulieren in: „Müssen Migrant_innen in Jugendgruppen sein, um ins Museum zu kommen?"

Und trotzdem ist es uns wichtig, dass viele Leute auf den Fotos vorkommen – so wie es uns wichtig ist, dass viele in der Vermittlungssituation zu Wort kommen. Eine

16 An dieser Stelle kann auf den Beitrag von Carmen Mörsch und Stephan Fürstenberg *Kulturvermittlung machtkritisch dokumentieren: Empfehlungen für die Praxis* in diesem Band verwiesen werden, der die dominante Narrative in Repräsentationen aufzeigt und eine spezifische Lesefähigkeit zur Analyse und zur Unterbrechung von stereotypen Erzählungsformen vorschlägt.

17 Dass dies auch auf unsere Arbeit häufig zutrifft, ist ein Thema, das wir sehr viel diskutieren und dem wir uns auf unterschiedliche Weise zu stellen versuchen: Einerseits arbeiten wir in allen unseren Projekten in größeren Teams zusammen, um nicht auf unsere Sprecher_innenposition beschränkt zu bleiben, andererseits machen wir das Ungleichgewicht selbst manchmal zum Thema der Vermittlung.

18 Vgl. online unter: http://www.guerrillagirls.com/naked-through-the-ages (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

wesentliche Basis der Bildproduktion und Repräsentation ist also Respekt und Aufmerksamkeit für die Personen, mit denen wir arbeiten. Wir wollen ernst nehmen, was die Leute wollen, sich vorstellen und wünschen. Niemand soll auf den Bildern für eine allgemeine Kategorie stehen, wir denken an unsere jeweilige Begegnung mit den Personen, wenn wir sie zeigen – an ihre Namen und ihre Beiträge, mit den Wünschen und Widersprüchen, die wir kennengelernt haben.

Die Logik der Dokumentation verlangt darüber hinaus, dass Orte und Räume des Geschehens festgehalten werden. Es geht also nicht bloß um Momentaufnahmen, sondern auch um eine Dramaturgie, die die Abläufe der Vermittlung nachvollziehbar macht. Viele der Fotos bzw. Bildausschnitte, die Renate auswählt, vermitteln kleine Geschichten, ihre Zusammenstellung ergibt ebenfalls Narrationen. So entstehen Serien von Bildern, die Zusammenhänge nachvollziehbar machen. Sie haben den Anspruch, die Abfolge der Projektsituationen zu spiegeln. So geben sie Einblicke in Formate, die selbst immer schon den Anspruch hatten, dominante Repräsentationen zu durchkreuzen.

Nicht immer werden wir diesen starken Ansprüchen gerecht. Denn wie gesagt haben wir viele verschiedene, oft auch konfliktuelle Motive im Hintergrund, wenn wir uns gemeinsam überlegen, welche Dokumentationsfotos wir wählen, um unsere Arbeit darzustellen. Nicht alle haben mit Aufmerksamkeit, Widerständigkeit und Emanzipation zu tun – manche eben auch mit institutionellen Überlegungen oder damit, ob und wie wir weitere Aufträge generieren. In diesem Sinne ist die Auswahl der Bilder auf unserer Website Ergebnis von Aushandlungsprozessen und voller Widersprüche. Wir mögen auch häufig jeweils unterschiedliche Fotos, argumentieren für oder gegen sie. Nicht alle Bilder

CC BY NC ND

verweigern das Illustrative, nicht alle vermitteln Alternativen. Was wir sicherlich in der Diskussion um die Bildauswahl (die übrigens im Arbeitsalltag eher zu kurz kommt) gemeinsam haben ist, dass wir alle Fotos mögen, die einen Witz in sich haben. Gerne mögen wir auch Bilder, die mit Text und Bild arbeiten.

Auch wir sind also bei der Auswahl der Bilder sicherlich von den Eingangsbildern unserer Workshops inspiriert: Wir suchen nach Fotos, die es schaffen, normative Darstellungen und die mit ihnen verbundenen Zuschreibungen zu durchkreuzen, die uns herausfordern, die möglichst wenig Othering[19] betreiben, die die Vielfältigkeit unserer Arbeit darstellen, Diskurs- und Handlungsräume zeigen, Theorie und Praxis, Sprache und Action verbinden. Ihre Auswahl basiert – wie alles, was wir machen – auf neoliberaler Notwendigkeit,[20] kunstvermittlerischer Schulung,

19 „Mit Othering wird ein Prozess beschrieben, in dem Menschen als ‚Andere' konstruiert und von einem ‚wir' unterschieden werden. Diese Differenzierung ist problematisch, da sie mit einer Distanzierung einhergeht, die ‚das Andere' als ‚das Fremde' aburteilt. Prozesse des Othering können sich auf die soziale Stellung eines Menschen in der Gesellschaft wie etwa Klassenzugehörigkeit oder Glaubensvorstellungen beziehen, auf race/Ethnizität, Sexualitäten, Geschlechter oder Nationalitäten. Dabei werden auch biologistische Argumente geltend gemacht, die essentialisierend sind. In erster Linie umfasst Othering eine Selbstaffirmation: Über die Zuschreibung von Minderwertigkeit wird für sich Überlegenheit in Anspruch genommen. [...] Der Begriff des Othering wurde [...] geprägt um den Prozess, durch den der imperiale Diskurs die Anderen bzw. ‚das im Machtdiskurs ausgeschlossene Andere' kreierte, zu beschreiben." (Institute for Art Education o.D.)

20 Seit die projektbasierte Polis (Boltanski/Chiapello 2003) mit ihren Public-Private-Partnerships es Kunstvermittler_innen erlaubt, sich selbständig zu machen, und seit die Finanzierung von Ausstellungsinstitutionen vor dem Hintergrund ihrer Teilprivatisierung an Kategorien wie Audience Development gebunden ist, werden Vermittlungsaktionen in vielerlei Hinsicht verwertet. War die Museumspädagogik davor vor allem für die Weitergabe der hegemonialen Kultur verantwortlich, geht es nun auch

cc BY NC ND

archivarischem Dokumentationswunsch, kritischer Reflexivität, rebellischer Lust und emanzipatorischem Anspruch. Und wie immer hoffen wir dabei, dass diese gleichzeitigen Motive keine Kompromisse, sondern Zwischenräume erzeugen, in denen viel mehr sichtbar wird, als wir überhaupt intendieren können.

Vorauszeigen, was sein könnte

Diesem Zwischenraum der Widersprüche, die in den Bildern stecken, möchte ich mich zum Abschluss – im Hinblick auf eine Durchkreuzung der neoliberalen Antrags-Evaluierungs-Dokumentationslogik – noch ein bisschen genauer widmen. Wie können wir ein Verständnis von Repräsentationen entwickeln, das nicht bloß dazu dient, das, was war

---

zunehmend darum, dass sie sich selbst wirtschaftlich „rechnet". Öffentliche und private Gelder überschneiden sich. Open Calls, Anträge mit Meilensteinen, Zeitplänen, Budgets, Imagefotos und Dokumentationen sind selbstverständlicher Bestandteil der Geldvergabe. Best-Practice-Beispiele, Jurys, Bewertungsdiskurse und -kriterien ermöglichen die Erarbeitung neuer neoliberaler Werteskalen, die in weiterer Folge alles rankbar, zählbar und somit ökonomisierbar machen. Wir stehen somit alle miteinander in einer ständigen Konkurrenz – um die Förderung, den Preis, die Residency, den Job, die Möglichkeit, eine Idee zu verwirklichen (die selbst schon die Form eines Antrags angenommen hat). Diversität gilt hier als wichtiges Bewertungskriterium, auch Gender-Mainstreaming spielt eine Rolle. Ohne Bilder ist die Welt der Anträge und Dokumentationen nicht denkbar. Wenn jedes Bild auf unserer Website uns dabei helfen soll, den nächsten Auftrag zu generieren, und wir den nächsten Auftrag brauchen, spielen wir notgedrungen im alltäglichen Wettrennen mit. Die Bilder stellen uns also nicht nur vor, sie bremsen immer auch andere aus. In diesem Sinne sind die Bilder unserer Arbeit auch Zeugnisse all dieser Prozesse der Ökonomisierung von vormals als öffentlich geltenden Gütern wie Bildung, Kunst und Kultur – die ich mit Neoliberalisierung zusammenfasse.

CC BY NC ND

zu bewerten oder Best-Practice-Beispiele zu generieren? Wie können wir uns dieser Repräsentation vielleicht sogar ein Stück weit widersetzen? Der Blick auf die Bildproduktion von *Büro trafo.K* eröffnet – neben wichtigen Dimensionen der Selbstkritik – auch Perspektiven auf die Entwicklung eines anderen Anspruchs an dokumentierende Bilder.

Was wäre, wenn es uns gelingen würde, die dokumentarischen Bilder trotz ihrer Kompetitivität – denn sie sind auf unserer Website neben einem Archiv unserer Arbeit auch ein Ruf nach dem nächsten Auftrag und stehen so gewissermaßen in Konkurrenz mit den Bildern der anderen, die sich immer schon auch beworben haben, wenn heute Aufträge vergeben werden – so zu veröffentlichen, dass es dabei gelingt, Erfahrungen und Strategien zu teilen, um gemeinsam von ihnen zu lernen? Gibt es Möglichkeiten der Solidarität in den Zwischenräumen, die die neoliberalen Widersprüche schaffen? Was wäre, wenn wir alternative Bilder machen und zeigen könnten, um im Sinne von Rancières Unvernehmen gemeinsam mit anderen das Sichtbare und Sagbare zu verschieben?

Vor dem Hintergrund des Gesagten und vor allem für kommende Dokumentationen möchte ich vorschlagen, eine solche Re-Präsentation im Hinblick auf eine mögliche andere Zukunft zu denken. Das Ziel, solchermaßen voneinander zu lernen, wäre dann kein Selbstzweck, sondern die Entwicklung von anderen Möglichkeiten in einer anderen Welt. In einem post-repräsentativen Sinn möchte ich vorschlagen, Repräsentation also auch als Pre-Präsentation zu verstehen. Wir Kunstvermittler_innen werden mit unseren Best-Practice-Beispielen gezählt und ausgestellt – wir arbeiten möglicherweise sogar an der Optimierung der Methoden der Zählung und Ausstellung –, aber wir können dabei zugleich auch an neuen Möglichkeiten arbeiten. Die Dokumentation

CC BY NC ND

unserer Arbeit könnte dann als eine Sammlung von Erfahrungen verstanden werden, die über sich hinausweisen und zu einer gemeinsamen Entwicklung von „Strategien für Zwischenräume“[21] führen könnte. Wir würden uns also etwas zeigen, um Möglichkeiten zu entwickeln. Dafür würden wir einen Austausch über mögliches Scheitern zulassen und uns nicht gegeneinander ausspielen und aufrechnen lassen. Aber wie können wir etwas lernen, das es noch nicht gibt? Einerseits klingt es paradox und andererseits ist doch genau das eigentlich die Idee einer radikalen Vermittlung. Denn politisches Lernen verstand sich stets als Prozess im Hinblick auf eine andere Möglichkeit: die Verhältnisse verstehen lernen, um sie zu verändern. Sie also so verstehen lernen, wie sie vielleicht erst in einer anderen Welt verstanden werden könnten, während diese dadurch möglicherweise ein bisschen mehr dazu wird. Das ist wiederum allein nicht möglich und nur als kollektiver Prozess der Selbstveränderung denkbar.

Einerseits werden in den Bildern unserer Arbeit die bestehenden Wahrheiten, Wissensformen, Geschäftsmodelle und Bildproduktionen reproduziert, andererseits werden sie aber durch kritische Vermittlung brüchig, diskutier- und hinterfragbar. Vor allem aber können dabei – manchmal provokativ und manchmal ganz leise – andere Bilder und Wissensformen zutage treten. Denn es gibt Bilder, die wir uns machen, und Erfahrungen, die wir uns zeigen können, die zwischen den Normierungen der Machtverhältnisse liegen. Und wie können wir voneinander lernen? Vielleicht, indem wir uns etwas zeigen, das es noch nicht gibt.

---

21 Vgl. das gleichnamige Projekt des Wiener *Büro trafo.K*, in dem wir versuchen zu verstehen, wie solche Strategien für Zwischenräume entstehen können, online unter: http://strategienfuerzwischenraeume.weebly.com/ (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Bibliografie

Ahmed, Sarah (2012): „On Being the Problem“, Declaring the Activism of Black Feminist Theory Convention, publizierter Vortrag in: Black Feminism as Life-Line, online unter: http://feministkilljoys.com/2013/08/27/black-feminism-as-life-line/ (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Baumgartinger, Persson Perry (2013): queeropedia [print], hg. v. Referat für HomoBiTrans-Angelegenheiten der Österreichischen HochschülerInnenschaft der Universität Wien.

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

Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2., komplett überarb. und erw. Aufl., Bielefeld: transcript.

Freudenberger, Silja/Sandkühler Hans J. (2003): Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 71–102.

Hall, Stuart (Hrsg.) (1997): Representation, London: Milton Keynes.

Haraway, Donna (2004): Teddy Bear Patriarchy. Taxidermy in the Garden of Eden, New York City, 1908–1936, in: Donna Haraway (Hrsg.), The Haraway Reader, New York: Duke University Press, S. 151–198.

Institute for Art Education (o.D.): Glossar Othering, Zürich: ZHdK Webseite des Institute for Art Education IAE, online unter: https://www.zhdk.ch/glossar-972 (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

BY NC ND

Lidchi, Henrietta (1997): The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures, in: Hall (Hrsg.), Representation, S. 151–222.

Museen Dahlem (2015): Symposium Für immer Krise? Fragen der Repräsentation in Museen für nicht-europäische Künste und Kulturen. Informationen online unter: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/projekte/bild_und_raum/archiv/Humboldt_Lab_Dahlem.html (letzter Zugriff: 25.08.2017).

Phelan, Peggy (1993): Unmarked. The Politics of Performance, London: Routledge.

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung, Bielefeld: transcript.

Rancière, Jacques (2002): Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Verlag.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript, S. 77–92.

Sommer, Monika (2013): Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE Schnittpunkt (Hrsg.), Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien: Böhlau.

Spivak, Gayatri C. (1988) „Can the Subaltern Speak?“, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hrsg.), Marxism and the Interpretation of Culture, Illinois: University of Illinois Press, S. 275.

Spivak, Gayatri C. (1990): *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues, hg. von Sarah Harasym*, Abingdon: Routledge.

Spivak, Gayatri C. (1993): Outside in the Teaching Machine, London: Routledge.

Vergo, Peter (2009): Introduction, in: Ders. (Hrsg.), The New Museology, London: Reaktion Books.

CC BY NC ND

CC BY NC ND

Bildstrecke – Photo Gallery

Büro trafo.K

© trafo.K

cc BY NC ND

Beginnen wir mit der Alternative – Let's start with the alternative

Abb. 1: Flic Flac* Feministische, transdisziplinäre Workshops für die Berufsschule (laufend), Foto: trafo.K.

Image 1: *Flic Flac* Feminist Transdisciplinary Workshops for Vocational Training Schools* (ongoing), photograph: trafo.K.

cc BY NC ND

Abb. 2: Vermittlungsaktion im Rahmen von 25 Jahre KulturKontakt Austria (2014), Foto: Sandra Kosel.

Image 2: *Mediating Activity at 25 Years of KulturKontakt Austria* (2014), photograph: Sandra Kosel.

Abb. 3: Vermittlungsaktion im Rahmen von 25 Jahre KulturKontakt Austria (2014), Foto: trafo.K.

Image 3: *Mediating Activity at 25 Years of KulturKontakt Austria* (2014), photograph: trafo.K.

cc BY NC ND

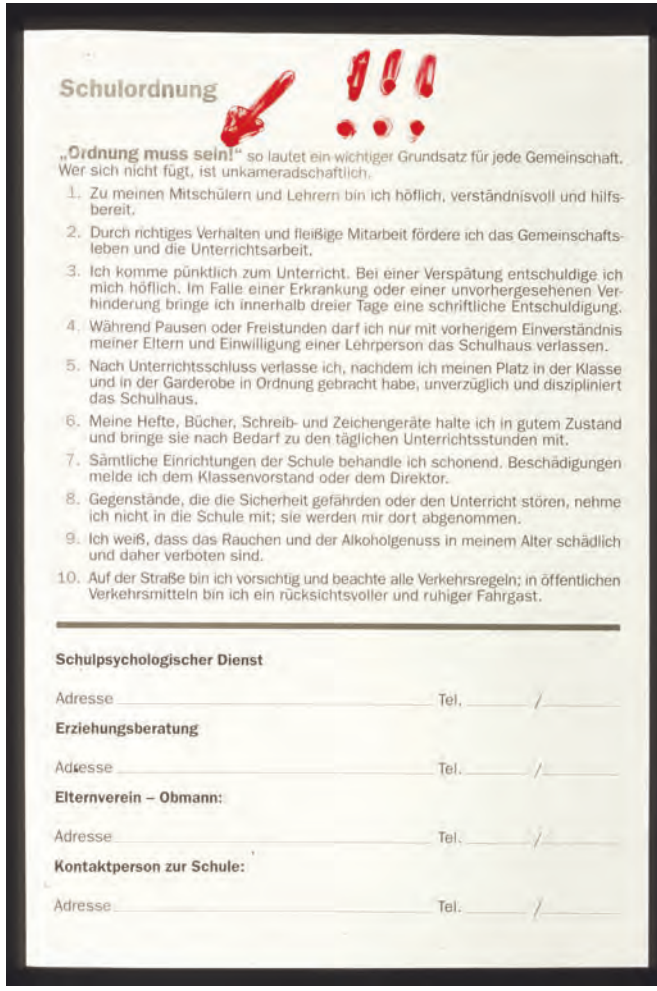
Multiple und widerständige Lektüren – Multiple and resistant readings

Abb./Image 4.1

Abb./Image 4.2

CC BY NC ND

Abb./Image 4.3



Schulordnung

„Ordnung muss sein!" so lautet ein wichtiger Grundsatz für jede Gemeinschaft. Wer sich nicht fügt, ist unkameradschaftlich.

1. Zu meinen Mitschülern und Lehrern bin ich höflich, verständnisvoll und hilfsbereit.
2. Durch richtiges Verhalten und fleißige Mitarbeit fördere ich das Gemeinschaftsleben und die Unterrichtsarbeit.
3. Ich komme pünktlich zum Unterricht. Bei einer Verspätung entschuldige ich mich höflich. Im Falle einer Erkrankung oder einer unvorhergesehenen Verhinderung bringe ich innerhalb dreier Tage eine schriftliche Entschuldigung.
4. Während Pausen oder Freistunden darf ich nur mit vorherigem Einverständnis meiner Eltern und Einwilligung einer Lehrperson das Schulhaus verlassen.
5. Nach Unterrichtsschluss verlasse ich, nachdem ich meinen Platz in der Klasse und in der Garderobe in Ordnung gebracht habe, unverzüglich und diszipliniert das Schulhaus.
6. Meine Hefte, Bücher, Schreib- und Zeichengeräte halte ich in gutem Zustand und bringe sie nach Bedarf zu den täglichen Unterrichtsstunden mit.
7. Sämtliche Einrichtungen der Schule behandle ich schonend. Beschädigungen melde ich dem Klassenvorstand oder dem Direktor.
8. Gegenstände, die die Sicherheit gefährden oder den Unterricht stören, nehme ich nicht in die Schule mit; sie werden mir dort abgenommen.
9. Ich weiß, dass das Rauchen und der Alkoholgenuss in meinem Alter schädlich und daher verboten sind.
10. Auf der Straße bin ich vorsichtig und beachte alle Verkehrsregeln; in öffentlichen Verkehrsmitteln bin ich ein rücksichtsvoller und ruhiger Fahrgast.

Schulpsychologischer Dienst

Adresse _____ Tel. _____ / _____

Erziehungsberatung

Adresse _____ Tel. _____ / _____

Elternverein – Obmann:

Adresse _____ Tel. _____ / _____

Kontaktperson zur Schule:

Adresse _____ Tel. _____ / _____

Abb. 4: ›M‹ wie made, mania und mehr. Ein Projekt von WIENER MOZARTJAHR (2006): Diaprojektion „geregelt … geordnet … gebildet", Jugendliche BORG 20.

Image 4: *›M‹ Like Made, Mania and More.* A project by WIENER MOZARTJAHR (2006): slide show "regulated … classified … formed", Jugendliche BORG 20.

CC BY NC ND

Abb. 6–7: Gastarbajteri – Migration und Medien (2004): Jugendprojekt „Hast du eine Wahl", Jugendliche von Back Bone, Fotos: trafo.K.

Images 6–7: *Gastarbajteri –Migration and Media* (2004): Youth project "Do You Have a Choice", youth from Back Bone, photographs: trafo.K.

cc BY NC ND

Abb. 5: Gastarbajteri – 40 Jahre Arbeitsmigration (2004): Intervention „signalni – Macht (uns) Platz!" Jugendliche BORG am 20, Foto: trafo.K.

Image 5: *Gastarbajteri – 40 Years of Labor Migration* (2004): Intervention "Signalni – Give (Us) Space!" Jugendliche BORG 20, photograph: trafo.K.

Abb. 8: RebellInnen! Geschichten erfahren mit dem Omnibus (2009): Linz 2009 Kulturhauptstadt Europas, Foto: trafo.K.

Image 8: *Activistas! Histories and Herstories Experienced by Bus* (2009): Linz 2009 European Capital of Culture, photograph: trafo.K.

cc BY NC ND

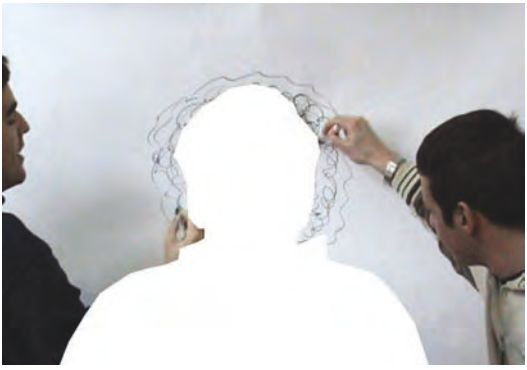


Abb./Image 9

Abb./Image 10

Abb./Image 11

Abb. 9–11: ›M‹ wie made, mania und mehr, Ein Projekt von WIENER MOZARTJAHR (2006): Video „Der ausverkaufte Mozart", Jugendliche an der Berufsschule für Informationstechnik, Videostills: trafo.K.

Images 9–11: *›M‹ Like Made, Mania and More*. A project by WIENER MOZARTJAHR (2006): video "Sold Out Mozart", youth from vocational training schools of information technology, videostills: trafo.K.

cc BY NC ND

Sich andere Bilder machen – To make oneself other images

Abb. 12: Flic Flac* Ein PilotInnenmodel (2008): Workshop mit Jugendlichen an der Berufsschule für Floristik und Gartenbau, Fotomontage: Erika Doucette.

Image 12: *Flic Flac* A Pilot Model* (2008): workshop with youth from vocational training schools in floristics and horticulture, photomontage: Erika Doucette.

CC BY NC ND

Abb. 13: Lehre und Forschung, „Wieviele Geschlechter gibt es?" (2006): Workshop mit Jugendlichen an der Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke, PlanSinn & Büro trafo.K, Foto: trafo.K.

Image 13: *Teaching and Research, "How Many Genders are There?"* (2006): Workshop with youth from vocational training schools in hair, mask and wig, PlanSinn & Büro trafo.K, photograph: trafo.K.

BY NC ND

Abb. 14: So wie ich will! (2005): Sommerferienspiel WienXtra, Foto: Ursula Leitgeb.

Image 14: *The Way I Want!* (2005): Summer break play WienXtra, Foto: Ursula Leitgeb.

Abb. 15: Flic Flac* Ein PilotInnenmodel (2008): Workshop mit Jugendlichen an der Berufsschule für Frisur, Maske und Perücke, Foto: trafo.K.

Image 15: *Flic Flac* A Pilot Model* (2008): workshop with youth from vocational training schools in hair, mask and wig, photograph: trafo.K.

cc BY NC ND

Abb. 16: Flic Flac* Ein PilotInnenmodel (2008): Workshop mit Jugendlichen an der Berufsschule für Informationstechnik, Foto: Jugendliche an der Berufsschule für Informationstechnik.

Image 16: *Flic Flac* A Pilot Model* (2008): workshop with youth from vocational training schools of information technology, photograph: Youth from vocational training schools of information technology.

BY NC ND

Abb. 17: LeserInnenZeichen (2010): Workshop mit Jugendlichen am BRG/ORG Anton-Krieger-Gasse, p[ART] KulturKontakt Austria, Foto: Beate Wallner.

Image 17: *Readers'Sign* (2010): Workshop with youth BRG/ORG Anton-Krieger-Gasse, p[ART] KulturKontakt Austria, photograph: Beate Wallner.

cc BY NC ND

Abb. 18: Flic Flac* Ein PilotInnenmodel (2008): Workshop mit Lehrlingen der Arbeiterkammer, Foto: Lehrlinge der Arbeiterkammer.

Image 18: *Flic Flac* A Pilot Model* (2008): Workshop with apprentices of the chamber of labour, photograph: Apprentices of the chamber of labour.

cc BY NC ND

Abb. 19: HANDBUCH Arbeiten im Kulturbereich (2013–2014): Lokalaugenschein Akademie der bildenden Künste Wien mit Jugendlichen, Zeichnung: Boris Radosavljević.

Image 19: HANDBOOK *Working in the Cultural Field* (2013–2014): Excursion to the Academy of Fine Arts Vienna with youth, drawing: Boris Radosavljević.

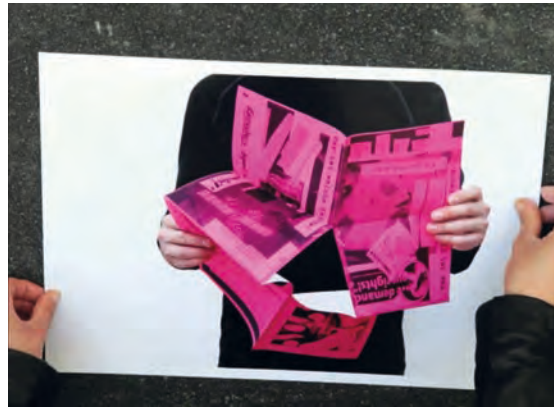


Abb. 20: WiderstandsWunschMaschine (2013): WIENWOCHE, Videostill, Foto: Sandra Kosel.

Image 20: *ResistanceDesiringMachine* (2013): WIENWOCHE, videostill, photograph: Sandra Kosel.

CC BY NC ND

Dokumentieren, was war – To document what was

Abb. 21: Berufsbilder: Konstruktion und Dekonstruktion (2012–2014): Workshop zum Projekt von maiz im Rahmen von FAMME, Foto: trafo.K.

Image 21: *Images of Professions: Construction and Deconstruction* (2012–2014): FAMME maiz, photograph: trafo.K.

CC BY NC ND

Abb./Image 22

CC BY NC ND

Abb. 22–23: Flic Flac* Ein PilotInnenmodel (2008): Workshop mit Jugendlichen an der Berufsschule für Bürokaufleute, Fotos: trafo.K.

Images 22–23: *Flic Flac* A Pilot Model* (2008): Workshop with youth from vocational training schools of office administrators, photographs: trafo.K.

cc BY NC ND

Abb./Image 24

CC BY NC ND

Abb./Image 25

Abb./Image 26

CC BY NC ND

Abb./Image 29

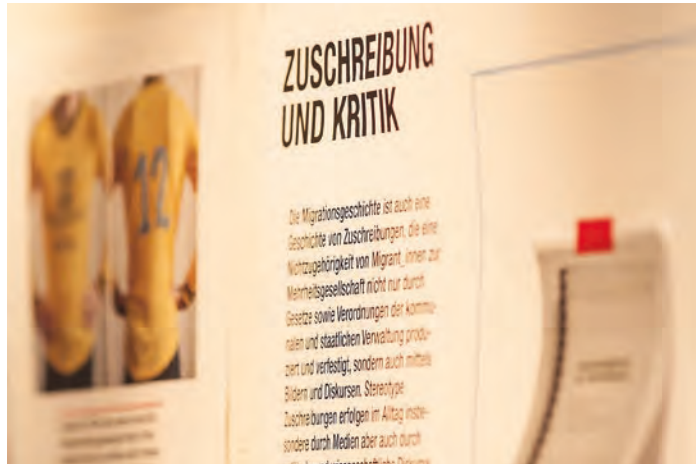


Abb. 24, 25, 26, 29: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft (2016), Fotos: Pia Streicher.

Images 24, 25, 26, 29: *Strategies for Spaces In Between. Un_learning in a Migration Society* (2016), photographs: Pia Streicher.

CC BY NC ND

Abb. 27: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft (2016), Foto: Sheri Avraham.

Image 27: *Strategies for Spaces In Between. Un_learning in a Migration Society* (2016), photograph: Sheri Avraham.

Abb. 28: Strategien für Zwischenräume. Ver_Lernen in der Migrationsgesellschaft (2016), Foto: Mario Lang.

Image 28: *Strategies for Spaces In Between. Un_learning in a Migration Society* (2016), photograph: Mario Lang.

cc BY NC ND

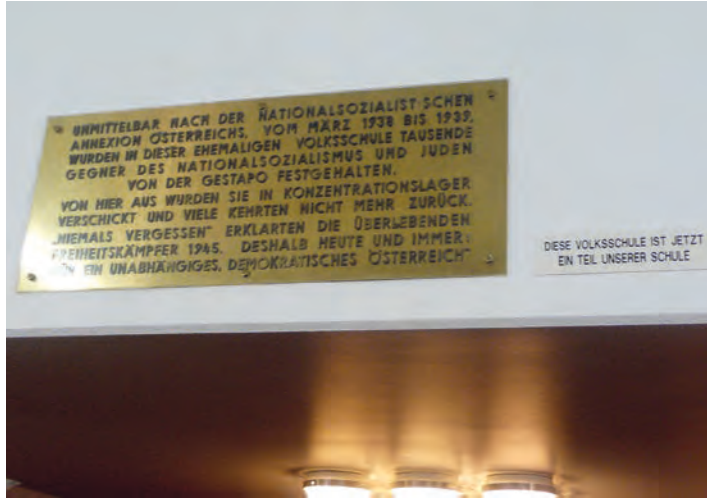


Abb. 30, 32: „Und was hat das mit mir zu tun?" Transnationale Geschichtsbilder zur Nationalsozialistischen Vergangenheit (2009–2011): Sparkling Science-Projekt mit Jugendliche am BORG, Fotos: trafo.K.

Images 30, 32: *"So, What Does This Have To Do With Me, Anyway?" Transnational Perceptions of the History of Nazism and the Holocaust* (2009–2011): Sparkling Science-Project with youth from BORG, photographs: trafo.K.

CC BY NC ND

Abb. 31: „Und was hat das mit mir zu tun?" Transnationale Geschichtsbilder zur Nationalsozialistischen Vergangenheit (2009–2011): Intervention in die Gedenkstätte, Sparkling Science, Gestaltung: Toledo i Dertschei.

Image 31: *"So, What Does This Have To Do With Me, Anyway?" Transnational Perceptions of the History of Nazism and the Holocaust* (2009–2011): intervention on the memorial, Sparkling Science, Graphic Design: Toledo i Dertschei.

CC BY NC ND

Abb. 33: „Und was hat das mit mir zu tun?" Transnationale Geschichtsbilder zur Nationalsozialistischen Vergangenheit (2009–2011): Sparkling Science, Foto: Werner Prokop.

Image 33: *"So, What Does This Have To Do With Me, Anyway?" Transnational Perceptions of the History of Nazism and the Holocaust* (2009–2011): Sparkling Science, photograph: Werner Prokop.

CC BY NC ND

Abb. 34: RebellInnen! Geschichten erfahren mit dem Omnibus (2009): Bustour „Kämpfen, sticken und Rosen", Linz 2009 Kulturhauptstadt Europas, Foto: Dietmar Tollerian.

Image 34: *Activistas! Histories and Herstories Experienced by Bus* (2009): bustour "Struggle, Needlework and Roses", Linz 2009 European Capital of Culture, photograph: Dietmar Tollerian.

cc BY NC ND

Abb. 35: RebellInnen! Geschichten erfahren mit dem Omnibus (2009): Bustour „Kämpfen, sticken und Rosen", Linz 2009 Kulturhauptstadt Europas, Videostill, Foto: Mario Lang.

Image 35: *Activistas! Histories and Herstories Experienced by Bus* (2009): bustour "Struggle, Needlework and Roses", Linz 2009 European Capital of Culture, videostill, photograph: Mario Lang.

Abb. 36: Repolitisierung! Fahrradfahren zu umkämpften Orten der Erinnerung im Postnazismus (2011): FATHOMIZING MEMORY, Videostill, Foto: Werner Prokop.

Image 36: *Repoliticization! Cycle Tours to Contested Sites of Memory in Post-Nazism* (2011): FATHOMIZING MEMORY, videostill, photograph: Werner Prokop.

CC BY NC ND

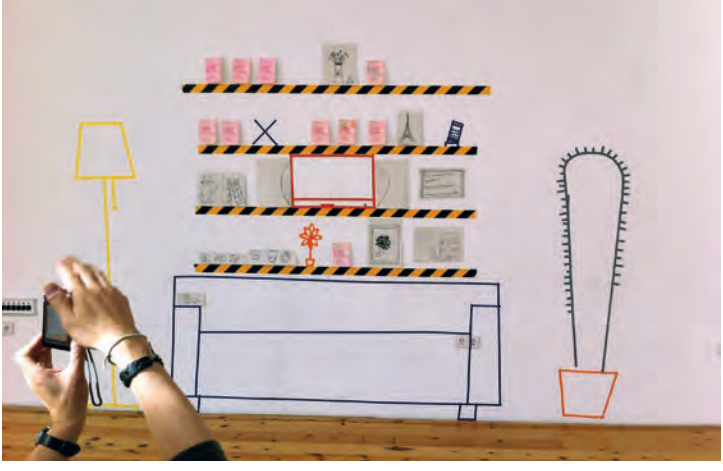


Abb./Image 37

Abb./Image 38

BY NC ND

Abb./Image 39

Abb. 37–39: HANDBUCH Arbeiten im Kulturbereich (2013–2014): Projekt INTERMEZZO mit maiz und SOMM, Fotos: trafo.K.

Images 37–39: *HANDBOOK Working in the Cultural Field* (2013–2014): Project INTERMEZZO with maiz and SOMM, photographs: trafo.K.

CC BY NC ND

Vorauszeigen, was sein könnte – Present in advance what could be

Abb. 40: Was heißt alle? (2011): Kontaktzone für Vorzimmergespräche, Bildungszentrum Simmering, Foto: Werner Prokop.

Image 40: *What Does "Everybody" Mean?* (2011): Contact zones for conversations, educational centre Simmering, photograph: Werner Prokop.

cc BY NC ND

Showing Each Other Something that Does Not Exist Yet

Thoughts on the Representation Practice of Büro trafo.K

Nora Sternfeld

We have to ask whether we are allowed to take them, and we have to take them to legitimise our projects: documentary pictures of our education activities. In a world with a massive reproduction of images, it is not necessarily natural to produce and distribute further snapshots in an emancipatory way.

Despite this, or maybe for this very reason, the production of different pictures – thus less normative ones – that are possible by art education holds the potential of enabling us to re-interpret and re-value things. Pictures are linked to pleasure. They generate and reproduce joy by awakening memories, generating fantasies, by citing and breaking habits. And even if they initially, and for the most part,

CC BY NC ND

reproduce norms, deliver the exotic touch and capitalise on desire, the pleasure of producing them cannot be reduced to these factors. And because there are so many pictures that create joy, there are also many which do not correspond to the finish and standardisation of the flood of pictures in the media. Maybe there is simply too little space for these images. And we do not have to continue to take pictures that look just the same as all the other pictures that we have already seen so many times. But how do we get a picture of another world, when this world is the only one available? On the basis of a post-analysis of over fifteen-years' worth of documentary pictures by the Viennese *Büro trafo.K*,[1] and by means of a few central theoretical positions on the question of representation, I would like to use this text to try to understand how representation in art education could go hand in hand with post-representational image politics.

Let's start with the alternative

I clearly remember one afternoon in the early 2000s, in the tiny room that we shared with other offices, when we

1 *Büro trafo.K* is a Vienna-based collective that works in the fields of art, education and critical knowledge production, online: http://trafo-k.at (last access: 25.08.2017). In our projects, we question things that are perceived as basic truths and intervene – partly using unexpected strategies – in existing relations. We aim to disclose the structures of the media and institutions, and create public awareness for alternative stories and images. In doing so, we strive to reveal what emerges when different forms of knowledge, art strategies and socially relevant topics converge. Our projects are based on collective, emancipatory processes in which different perspectives come into contact and create new spaces for action. The *Büro trafo.K* is composed of Ines Garnitschnig, Renate Höllwart, Elke Smodics and Nora Sternfeld.

cc BY NC ND

asked ourselves why the first thing that we thought of when we tried to find out how we could work with pictures in a feminist and anti-racist way was to present normative pictures. We wondered why we should place norms in a given space, when this was all about unlearning them. And when we proceeded to ask ourselves this very question it did indeed seem quite absurd: at the time, numerous anti-discriminatory mediation approaches relied on (visually) confronting us with our own involvement in the racist and heteronormative balance of power, by making prejudices visible and working through them. Many methodological approaches sought to raise awareness by means of a joint examination of our own heteronormative images and fantasies and the discriminatory practices linked to them. To this end, the problematic images were first presented and rendered manifest – possibly and to some extent produced only at this very moment – and then they were to be unlearned after one had gained insight into their inherent problems. But why should feelings of guilt be a basis for a critical mediation practice? We thus wanted to imagine the beginning of a critical examination of representation, in which we would not always be right anyway because we could analyse which powerful interpretive framework would be reproduced in the pictures and in what way. We wanted to imagine a beginning that was to surprise all those involved.

And thus we decided to collect pictures that were different.[2] During several years, we collaborated with feminist artists and queer activists and jointly established a pool of alternative pictures. The spectrum of the selection ranged

2 Cf. the image gallery by the *Büro trafo.K* in this volume.

CC BY NC ND

from historical pictures of feminist struggles to motives of popular culture, queer self-portrayals and artistic work. The collected images have one thing in common: they thwart[3] classic and binary logics. However, they do this in very different ways: some are colourful, provocative and stubborn, others show historical collectives in black and white, while others are quiet and courageous, some are very conceptual, others are wild and obviously produced by chance, some reverse stereotypes, others appropriate them, some try to invent new visual concepts or defiantly confront the world. Some are boring, others were chosen by us because we see ourselves in them, others because they force us to question things, others we thought might please the young people we work with, sometimes we were right in thinking so, sometimes we did not have a clue, some were made by the young people themselves. They grew in numbers and, overall, we have had very positive experiences in starting

3 The term "thwart" (German: durchkreuzen), in this context, follows Gayatri Chakravorty Spivak's examination of deconstruction. Her postcolonial and feminist understanding of deconstructive thinking can be described as a challenge to binary oppositions. The dualistic hierarchical division of the world is thus not only taken forward within the power relations, but the dualistic division itself can also be "thwarted", which results in new divisions and self-images (cf. Spivak 1993; Castro Varela/Dhawan 2015). In a similar way, the term "queer" understands itself as dealing with contradictions. Standardising dichotomies such as gender (man/woman) and desire (homosexual/heterosexual) and belonging (the West/the rest, national/foreigner), etc., are questioned, softened, extended, shown in their reductionary nature and ridiculed – and in this sense thwarted. In this text, I use the word "thwart" as a term that describes how we deal with binary oppositions in a playful and challenging way. Within the context of the *Büro trafo.K*, we try, in this respect, to work with images that not only confirm the division of the understanding of the world, but also put it into question. We thus assume that the powerful logics of interpretation have to be taken seriously, but that this does not at all mean that you have to conform to them.

cc BY NC ND

education actions with alternative images. It enabled us to link methods of queer education[4] with those that we knew from gallery education – for the approaches of the *stördienst* gallery education collective in Vienna in the 1990s had taught us to start with studying pictures and, in doing so, let the perspectives of the observers on what they saw surprise us. We thus start most of our workshops and art education actions with the study of a collection of alternative images. I mention this because the perspective that we have when we study pictures may be closely linked to how we deal with the representation of our own pictures.

In order to make this understandable, I would now like to try to explain the concept of representation as developed

4 By "queer education", we mean educational strategies that consciously oppose powerful categorisations and identifications. They have taken up approaches of critical and emancipatory education and developed them against the background of dealing with standardisations and normalisation, on the one hand, and, in contrast, feminist and counter-normative forms of action. Examples that have been examined in depth are: Queer History Berlin, online: http://queerhistory.de/projekt (last access: 25.08.2017); Gehörgänge. Hörbare Stadtspaziergänge an Orte politischer Selbstberechtigung (Auditory canals, audible urban walks to places of political self-authorisation), online: http://www.gehoergaenge.at/ (last access: 25.08.2017); Baumgartinger 2013; as well as the technique and tradition of Girl Zines, about which we learned a lot in our collaboration, cf. the Making Media, Making Art, Making Change project, online: https://scilog.fwf.ac.at/en/humanities-and-social-sciences/763/making-art-making-media-making-change (last access: 25.08.2017). We also learnt a lot, in this context, from Marty Huber, Erika Doucette, Persson Perry Baumgartinger, Sandra Ortmann, Carmen Mörsch, and many others. In order to understand the approach and to combine radical education and queer theory, we were inspired by the texts of Judith Butler, Paul B. Preciado, Bini Adamczak and the comics by Alison Bechdel. With our education kit called *Flic. Flac. Feministische, queere Vermittlungsformen für die Schule (Flic. Flac. Feminist, queer education forms for schools)* we join the history of queer education, cf. online: http://www.trafo-k.at/projekte/flicflac-workshops/ (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

by Stuart Hall (1997). According to him, meanings can never clearly be determined or controlled.[5]

Multiple and resistant readings

There are three dominant common perceptions of representation: firstly, *Darstellung*, to depict (such as in a museum); secondly, *Vorstellung*, to have an idea of something (e.g. when we denote something); and thirdly, *Stellvertretung*, to step in someone's place (e.g. in parliament).[6] Gayatri Spivak thinks that the difference between *re-presentation* (as in art and philosophy) and *representation* (as in politics) cannot be stressed often enough (1988: 275; 1990: 108). She indeed sees a danger that the two become so mixed up that, in the end, depiction replaces stepping in someone's place. When we look at migration or flight, we have, for example, experienced numerous exhibitions and Biennale contributions that have depicted this issue in the past year. When we look at the representation of rights of migrants and refugees in politics, we see a completely different picture. However, Spivak remarks that there also is a certain complicity in the meanings, for she thinks that each political representation is also linked to collective images (in our example this would be images of migrants, refugees, etc.).[7] Within the framework

5 Representation in Hall's understanding is addressed in the introduction to this volume. In her contribution "*Hey you!" Notes on the appeal of artistic education* to this volume Emma Wolukau-Wanambwa addresses Hall's findings on encoding/decoding representation.

6 Johanna Schaffer (2008) has convincingly studied the dimensions of the meaning of the term.

7 Janna Graham in her contribution *Grammars of the possible: moving beyond binaries of representation and non-representation in gallery*

cc BY NC ND

of Cultural Studies, Hall (1997), in turn, coined a term for representation that meant neither to depict *(Darstellung)*, nor to step in for someone *(stellvertretend für)*. Hall instead focuses on representation as a social practice. By *the work of representation*, he means the production of meaning through language and images. This paradigm shift in the perspective of representation can be summarised as a constructivist change. What is the function of this analytical-political perspective on representation? From the point of view of the theory of hegemony, it is important to Hall that meaning comes into being within specific power relations, but can also always be put into question and contested. This shift in the meaning of the term is therefore concerned with a counter-hegemonic project, in which things that are regarded as basic truths and approvals can and ought to be prized open.

After representation had been charged with new meaning with regard to the shift in perspectives of analysis and action, new critical and radical analyses of museums have also been taking place since the mid-1980s. While the Guerrilla Girls[8] used actions to question the representation of gender in museums, Donna Haraway, a feminist biologist, undertook a critical analysis of mammal dioramas in the American Museum of Natural History (2004) in 1984. Henrietta Lidchi (1997), in turn, had a look at the poetics – the construction of meaning by objects, contexts, texts and visual representations – and the politics – the role of exhibitions in the construction of social knowledge – of exhibitions of "other cultures" from the perspective of Cultural Studies.

---

education to this volume leads a more detailed discussion of representation in Spivak's understanding.

8 Cf. online: http://www.guerrillagirls.com/ (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

She undertakes a critique of museums by means of different forms of analysis and demonstrates the racist assumptions and their performative reproduction, present both in the way in which ethnographic museums display things and in the way in which they produce knowledge. If we take a look at these examinations of museums, it becomes apparent that they make major political demands. They are therefore not primarily about visibility. They are probably not even primarily about the museum (just like Hall's media analyses do not primarily target television). The criticism does not address the museum as a collection of portraits or depiction of groups, but in its canonical function of hegemonic power of interpretation. To shift the latter means to shift the balance of power within which social approval is produced.

In this respect, the critical examination of the social balance of power is to be understood not as an end in itself, but with regard to a change of this balance. It seems relevant to emphasise this, because numerous examinations have been turning a very critical eye on struggles for visibility in the past years. As early as 1993, for example, Peggy Phelan turned her attention to the right to not be marked in representations. In her book *Unmarked. The Politics of Performance*, she criticises the politics of visibility, and uncovers the marking and identifying presumptions in the reclamation of more visibility of/for certain social groups. To her, the emphasis of visibility reproduces an ideology that erases "the power of the unmarked, unspoken, and unseen" (1993:7). Johanna Schaffer (2008) refers to Phelan and, in her study that is very important for the German-speaking debate, uses a detailed analysis of images to establish that what seems to be visual recognition often forms part of hegemonic techniques of marginalisation itself. This is why she thinks that struggles

BY NC ND

on representation politics cannot only be about visibility but rather ought to be about the conditions of representation. The existence of a link between visibility and political power was already convincingly put into doubt by Phelan: "If representational visibility equals power, then almost-naked young women should be running Western culture. The ubiquity of their image however, has hardly brought them political or economic power." (1993:10) In doing so, Phelan opens up the possibility of an idea of representation that cannot simply be reduced to an image of a person or a group: "Representation follows two laws. It always conveys more than it intends; and it is never totalizing. The 'excess' meaning conveyed by representation creates a supplement that makes multiple and resistant readings possible." (1993: 2)

If, today, a "crisis of representation" (Freudenberger/Sandkühler 2003; Puffert 2013: 152; Lidchi 1997; Sommer 2013: 20; Vergo 2009; Museen Dahlem 2015; Ahmed 2012) is the hot topic,[9] this can also be understood as a history of struggles for the power of interpretation – a dis-agreement in the sense of Jacques Rancière (1999). Rancière writes: "The structures proper to disagreement are those in which discussion of an argument comes down to a dispute over the object of the discussion." (1999: 10) To Rancière, this is the moment in which those people who do not count in society and

9 With the increase in the processualisation and reflectivity of artistic strategies and approaches to cultural history since the 1960s, the idea of representation in the theory and practice of the museum is seen in an increasingly sceptical way. Representation, both when re-presenting something *(Darstellung)* and when stepping in for someone *(Stellvertretung)* has been faced with extensive criticism, both in the artistic field (e.g. the numerous approaches to institutional criticism) and in theory (both in new museology and feminist, post-colonial and post-structuralist political theory).

CC BY NC ND

remain without a part, request their part and thus rearrange the model on which society had agreed upon by excluding these people: the politics of dis-agreement disrupt the logic of domination, thwarting the equations and definitions of what constitutes speaking, talking, seeing and showing.

This is therefore not primarily about visibility. Rather, it is about political existence and, to this effect, about the power of interpretation. This is why I would argue that to interpret struggles for representation as pure visibility means to undertake a problematic and depoliticising reduction. By reducing these struggles to visibility, they are trivialised as a dimension of representation that disguises their political dimension. If I thus take a post-representational position[10] here, then I do not do so in order to leave behind the struggles for representation, but rather, to act in solidarity with their political work on the production of meaning.

To make oneself other images

Hall, Spivak, Phelan, Schaffer, the Guerilla Girls, Rancière and many others thus teach us that we produce meaning when we deal with pictures – when we look at them, depending on how we look at them, when we show them to each other and when we take them. And this meaning is always produced within power relations. It supports existing

10 While the criticism of the representational regime has already been examined in numerous publications, a post-representative examination deals with the performative dimension of counter-strategies. By post-representative approaches I thus mean that we examine how alternative spaces for action, forms of knowledge and public awareness are produced. In this respect, a post-representative perspective focuses on the spaces in-between between representation and presence (Bhabha 2000: 4f).

cc BY NC ND

attributions but can also destabilise them. And this is exactly what happens during the selection of images described at the beginning of this text. This selection of pictures constitutes the start of many of our workshops and, like each collection of pictures, it creates many new images in our heads.

Quite often, these images are the starting point for pictures that the participants of our education programmes produce themselves. Many of the images that represent our work are based on a production of pictures in collaboration with young people – on the basis of the observation and debate of artistic works and/or resistant pop-culture themes. Since we assume that representation always also includes an excess of other possible meanings, we often invite them to make use of their abilities in the production of images. On the one hand, we do this because we think that documentary photography can be revealing – for a better understanding of situations, spaces and forms of action.

Beyond that aspect, very often what is happening is more than just understanding. The queer[11] and/or artistic[12] ways of studying pictures that we start with repeatedly produce offbeat pictures that not only see the world as it is, but also blatantly depict contradictions or express desires. It can be fun to disguise oneself, or be somebody else. It can be amusing to personify a situation that might not have been allowed

11 By "queer" we mean the above-mentioned debates on activist pictures and/or pictures relating to popular culture and subcultures – portraits, stickers, demonstration banners, t-shirts, comics and many more – that challenge classical gender roles and standardising attributions.

12 Our collection of pictures also contains numerous artistic works, e.g. by Carola Dertnig, Petja Dimitrova, Ines Doujak, Guerilla Girls, Jenny Holzer, Marty Huber, Anna Jermolaeva, Jakob Lena Knebl, Marissa Lobo, Margot Pilz, Lisl Ponger, Pipilotti Rist, Sissy Boyz, Hansel Sato and many others.

CC BY NC ND

or totally advocated before (this can be about showing interest in reading and learning – how embarrassing –, or about taking up more or less space than usual, or about crossing gender categories). It can be about telling a story about oneself, about putting on an act, or both. It can be fun to personify, draw or play what one has experienced or it can result in your not wanting to be asked about it. It can be exciting to understand a text, to personify an often-used word, and one that has never been used before. The pictures that show how we – the participants just as much as the art educators – perform and capture ourselves document situations in which it is fun to create and occupy spaces in between, e.g. to be even more conformist than usual (playing a chick, macho man, housewife and mother, pop star, schoolmaster) or wilder than usual (disguising one's voice, making one's gender ambiguous, being rebellious, being romantic, being cool, saying no, saying yes, defending oneself, etc.).

In our practice we also use intervention techniques (in institutions or in the public space) and record them in pictures: speech bubbles, billboards or performative actions transform our pictures into interventions. Participants stage themselves in front of the camera, play with the performativity of what comes naturally to them (sometimes recognising and reflecting these aspects during their performance and sometimes simply acting them out), mix in other possibilities, explore their limits. Sometimes the production of alternative images seems to be almost contagious, since it takes the people we work with very little time to easily become courageous, break the mould and have fun creating images that thwart and question the norm.

Our visual work on the production of alternative pictures is an integral part of all our projects. During the joint

cc BY NC ND

development of pictures, self-portraits give rise to small shifts full of relish. These, again, are not primarily based on a critical reflection of standardisations that have left their mark on our bodies, but on the permission to let in non-standardised aspects or to express what is unfair. Just like in every other game, standardisations meet wishes; different possible body policies meet the settled power relations in one's own movements. If people play the part of Mozart, or a pop star, or a chick, or a troublemaker, or an activist, then their own fantasies meet prefabricated images and expectations. In this respect, every gesture embodies contradictory body knowledge and links learned behaviour to new possibilities. All participants surely struggle with these tensions, as do we. For our own ideas of a self-portrait are also steeped in ambivalent, multilayered and often rather discrepant wishes, images, desires and expectations of ourselves. Our productions are therefore full of contradictory demands. They are caught between our wish to be professional and our wanting to experiment, institutional standardisation and rebellious testing, between planning and openness for chance.

Moreover, we must not forget that thwarting standardised body images in an educational approach is firstly, and for the most part, a highly standardised act in itself. We do, for example, absolutely have ideas about what it means to see oneself in a rather emancipatory way (e.g. young women who defend themselves, people who refuse to accept gender categorisation as a norm) and what is a conformist way of doing so (e.g. people who want to act in line with the norm and think that others should do so as well) and we certainly follow clear

CC BY NC ND

hierarchies when we assess the two categories.[13] As educators, we are, therefore, faced with an internal conflict in our ideas of education and feminist values, while at the same time continuing to have a very concrete idea of what should be learned and unlearned. Generating performative communication[14] that creates a space in which we can also shake up our own ideals of body image is more important to us than achieving a fast learning effect among participants. To permit the emergence of spaces in between that are disclosed by self-presentation and in doing so also admit our desire for self-presentation, is mostly fun. Picture politics and interventions – as well as joyful experimentation with a visual language of interventions – are the content and method of our work. Taking pictures is thus part of education. It links aspects of performance with self-reflective moments and possibilities for an emancipatory way of expressing ourselves.

To document what was

This finally brings us to the main issue of this anthology: the representation of art education as such. We do not only publish pictures that young people or participants of our workshops have taken themselves or that have been created

13 If we thus understand normative in the sense of the definition of the German word "normativ" in the Duden dictionary, i.e. "serving as a guiding principle, norm; be a rule, a standard for something", then normativity surely constantly takes place in our work, partly in a conscious and partly in an unconscious way. Cf. online: http://www.duden.de/rechtschreibung/normativ (last access: 25.08.2017).

14 By this, we mean communication that brings the body into play and enables all participants to act beyond existing body images and the way they see themselves.

cc BY NC ND

in collaboration with them, but also show numerous pictures of participants and education processes on our website and in our project documentations. We thus take pictures that already have contradictory functions themselves: they are intended to create an archive of our work (for we think that we can learn from remembering things), they are intended to promote us (for we constantly fight for material survival, worrying about the financing of our next project) and they are intended to do justice to the situations of our work (they thus claim to link the negotiation of inconsistency with the development of possible alternatives). We are therefore looking for different images during the documentation process as well. Our starting point is undoubtedly our critical approach to pictures, as described above. However, other considerations also enter our debates on what to show. The most important decisions are taken by Renate Höllwart – she is responsible for most of the design, documentation and archiving activities of *Büro trafo.K*. However, as in everything we do, we have many joint discussions and develop many joint ideas and wishes. This means that the representation of *trafo.K* comprises much more work than is visible. There is a dramaturgy to the pictures that Renate chooses for documentation. Our website shows hardly any single images.[15] The representation of our work is done in series. The sequence of documentary pictures can provide an insight into phases of mediation work, but also enable us to play with dramaturgies. They, for example, enable us to take a shot and a counter-shot: a picture that the participants take of themselves and a picture that shows the photo shoot itself.

15 Cf. online: http://trafo-k.at/projektauswahl/ (last access: 25.08.2017).

cc BY NC ND

Again, we are faced with the question: who takes the pictures? Because it is very important to us that our pictures are taken with due care, we mostly work with artists who themselves like to record processes. The eye of the photographers, their attention to people, rooms, moments and arrangements bring their own dimensions to the pictures. As artists, they work on visual moments that often tell more than meets the eye.

During the selection of the pictures, as in mediation, it not only is artistic quality and critical reflectivity that counts, but also attention to the participants and the people in the picture. Renate would never choose a picture if she thought that one of the participants might not be happy with the way they look in it.

We of course ask the participants if we are allowed to take pictures. However, to decide who we show, why we do so and how we do it goes far beyond our asking for approval. This consideration may be one of the reasons why portraits have been chosen with great care. When we show young people, this is often done in performative situations in which taking pictures was part of the education practice. On the other hand, when we show the process of the development of results, Renate often crops pictures, choosing details – often hands that show or note something, are taking pictures, or assembling and cutting things. It thus seems important to us to sometimes break with the necessity of portraying people. Since we are aware of the function of stereotypes of visual diversity in neoliberal picture production,[16] we do not want

16 Here I would like to refer to the contribution *Highlighting power assymmetries by documenting art education: Recommendations for practice* by Carmen Mörsch and Stephan Fürstenberg in this volume that questions the dominant narrative in representation and proposes a specific critical literacy enabling its analysis and disruption.

CC BY NC ND

to produce "diversity image pictures". We consider this particularly important in mediation, because there is a massive imbalance in the reproduction of ideas of diversity at the level of the trainers and the level of trainees, the level of authors and the level of target groups.[17] To a large extent, numerous pictures of diversity in educational settings still face largely homogenous representatives of mainstream institutions. Here we could redraft the provocative question posed by the Guerrilla Girls, "do women have to be naked to get into the museum?",[18] in particular when we think about the criticism of the imperative of visibility presented above, and make it, "do migrants have to be in youth groups to get into the museum?"

Still, it is important to us that many people are shown in the pictures – just like it is important to us that many people can have a say in the educational situation. Our production of pictures and representation is therefore based on respect for the people with whom we work and our attention to them. We want to take seriously what people want, imagine and wish. We do not want anybody to represent a general category in the pictures; rather, we think about our respective encounter with the people when we present them – their names and their contributions, with the wishes and contradictions that we came to know.

The logic of documentation furthermore demands that we record in which place and space the event occurred. It is

17 The fact that this often also applies to our work is a topic that we discuss very often and that we try to face in different ways: on the one hand, we collaborate in larger teams in all our projects, to not remain limited to the speaker role, on the other hand we sometimes turn this imbalance into an education issue.

18 Cf. online: http://www.guerrillagirls.com/naked-through-the-ages (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

thus not only about snapshots but also about a dramaturgy that enables us to comprehend the sequence of a mediation process. Many pictures or picture details that Renate chooses tell short stories, their arrangement also results in narrations. This results in series of pictures that help people to understand how things are connected. They claim to reflect the sequence of project situations. They therefore give insights into formats which themselves have always claimed to thwart dominant representations.

We do not always live up to these great demands. As I said, our joint debates on which documentary pictures we should choose to represent our work take place against the backdrop of different, often conflicting motives. Not all of these motives are linked to attention, resistance and emancipation – some are also simply linked to institutional considerations or to considerations as to whether they will generate further contracts. We often each like different pictures and we argue in favour or against them. Not all pictures refuse to be illustrative, not all convey alternatives. What we surely all have in common in the debates around the selection of pictures (that, by the way, are rather neglected in daily work) is that we all like photos that are funny. We also like pictures that combine text and images.

When we choose pictures, we are certainly also inspired by the input of our workshops: we are looking for pictures that manage to thwart normative representations and the attributions linked to them, that challenge us, that practice as little "Othering"[19] as possible, that depict the diversity of

19 "Othering denotes a process that constructs people as 'Others' and thereby differentiates them from 'we'. Such a distinction is highly problematic as it creates a distance that condemns 'the Other' as to always remain 'foreign'. Processes of Othering can refer to the social positioning of people in society such as class

CC BY NC ND

our work, show spaces of discourse and action, that link theory and practice, language and action. Their selection, like everything we do, is based on neoliberal necessity,[20] training in art education, the desire to create a documentary archive, critical reflectivity, rebellious joy and emancipatory claims. Like always, we hope that these simultaneous motives do

---

adherence, religious preferences, race/ethnicity-markers, sexualities, gender, or nationalities. Thereby, essentialising biologistical arguments are brought forward and re-enforced. Foremost, Othering encompasses self-affirmation: through the allocation of inferiority to the Other, superiority is retained for oneself. […] The term 'Othering' itself was introduced […] to describe the process through which the imperial discourse of power creates the Other as always already excluded and Othered." (Institute for Art Education n.d.)

20 Since the project-based polis (Boltanski, Chiapello 2005), with its public-private partnerships, has been enabling art mediators to go freelance, and since the financing of exhibition institutions, against the backdrop of their partial privatisation, has been bound to categories such as audience development, education activities are made use of in many ways. While before, the main task of museum education was to transmit the hegemonic culture, it is now becoming increasingly important that it is economically viable itself. Public and private means overlap. Open calls, bids with milestones, schedules, budgets, image pictures and documentations are a self-evident part of the allocation of means. Best practice examples, juries, assessment discourses and assessment criteria enable the establishment of new neoliberal scales of values that subsequently make everything rankable, countable and thus turn everything into merchandise. We thus are all in constant competition with each other – for the subsidy, the award, the residency, the job, the possibility to realise an idea (that in itself has already taken the form of a bid). Diversity is seen as the most important assessment criterion, gender mainstreaming also plays a role. Without pictures, the world of bids and documentations is unthinkable. If each picture on our website is to help us generate our next contract, and if we need the next contract, then we are bound to take part in the daily race. The pictures thus not only present us, they also always block other pictures. In this respect, the pictures of our work also bear witness to all these processes that turn goods that were formerly regarded as public, such as education, art and culture, into merchandise, something that I summarise as neoliberalisation.

cc BY NC ND

not constitute compromises but rather create spaces in between in which much more becomes visible than we can possibly intend.

Present in advance what could be

In conclusion, I would like to further discuss these spaces in between and interstices of contradictions hidden in the pictures, with a view to thwarting the neoliberal application-evaluation-documentation logic. How can we develop an understanding of representation in a way that does not just serve to assess what happened ("what was") or to generate "best practice" examples? How can we possibly even resist this representation to some extent? A look at the picture production of *Büro trafo.K* not only establishes important dimensions of self-reflection but also creates perspectives for the development of different demands on documenting pictures.

Our documentary pictures are competitive, for on our website they not only constitute an archive of our work, but they are also an advertisement for the next project, and are thus in a sense competing with pictures by other institutions that are applying for the same projects. What if, despite their competitive nature, we succeeded in publishing them in a way that enabled us to share experiences and strategies to all learn from them? Are there opportunities for solidarity in the interstices that are created by neoliberal contradictions? What if we could produce and show alternative pictures to shift, in the sense of Rancière's disagreement and in collaboration with others, what is visible and what can be said?

cc BY NC ND

Against the backdrop of what I said above and in particular for future documentations, I would like to suggest that we consider such a re-presentation with regard to a different possible future. The goal of learning from each other in this way would not be an end in itself, but would aim to develop other possibilities in another world. In a post-representational sense I would like to suggest that we also understand representations as pre-presentation. As art mediators, we are counted and exhibited with our best practice examples, we might even contribute to efforts to optimise the methods of counting and exhibiting, but we can simultaneously work on new possibilities. The documentation of our work could then be understood as a collection of experiences that transcend their documentary nature and could lead to a common development of "strategies for spaces in between".[21] We would thus show something to each other to develop possibilities. To this end, we would allow an exchange on possible failure and not let ourselves be played off or offset against one another. But how can we learn something that does not yet exist? On the one hand, it sounds paradoxical, and on the other hand, this is the very idea of radical mediation. For political learning has always understood itself as a process with regard to another possibility: to learn to understand current relations in order to change them. To, therefore, learn to understand them in a way in which they could possibly only be understood in a different world, while the world might be turning, a little bit, into such a world by means of this process. This, in turn,

21 Cf. the "Strategien für Zwischenräume" (strategies for spaces in between) project by the Viennese *Büro trafo.K*, in which we try to understand how such strategies for spaces in-between can come into being, online: http://strategienfuerzwischenraeume.weebly.com/ (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

cannot be achieved alone, but is only conceivable as a collective process of self change.

On the one hand, the pictures in our work reproduce existing truths, forms of knowledge, business models and image productions, on the other hand critical mediation makes them fragile, debatable and open to questioning. Above all, however, this process can unearth other pictures and forms of knowledge, sometimes in a provocative way and sometimes very quietly. For there are pictures that we take and experiences that we can show that are situated in between the standardisations of the power relations. And how can we learn from each other? Maybe by showing something to each other that does not exist yet.

BY NC ND

References

Ahmed, Sarah (2012): "On Being the Problem", Declaring the Activism of Black Feminist Theory Convention, published talk in: *Black Feminism as Life-Line*, online: http://feministkilljoys.com/2013/08/27/black-feminism-as-life-line/ (last access: 25.08.2017).

Baumgartinger, Persson Perry (2013): *queeropedia [print]*, ed. by Referat für HomoBiTrans-Angelegenheiten der ÖH der Universität Wien. Vienna.

Bhabha, Homi K. (2000): *Die Verortung der Kultur* (orig. 1994, *The Location of Culture)*, Tübingen: Stauffenburg.

Boltanski, Luc, Eve Chiapello (2005): *The New Spirit of Capitalism*, London: Verso.

Castro Varela, María do Mar, Nikita Dhawan (2015): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, 2nd, completely revised and extended edition, Bielefeld: transcript.

Freudenberger, Silja, Hans Jörg Sandkühler (2003): Repräsentation, Krise der Repräsentation, Paradigmenwechsel. Ein Forschungsprogramm in Philosophie und Wissenschaften (Representation, crisis of representation, change of paradigm. A research programme in philosophy and science), Frankfurt a.M.: Peter Lang, pp. 71–102.

Hall, Stuart (ed.) (1997): *Representation*, London: Milton Keynes.

Haraway, Donna (2004): Teddy Bear Patriarchy. Taxidermy in the Garden of Eden, New York City, 1908–1936, in: *The Haraway Reader.* Ed. idem, New York: Duke Univerity Press, pp. 151–98.

Institute for Art Education (n.d.): Glossary Othering, Zurich: ZHdK website of the Institute for Art Education

CC BY NC ND

IAE, online: https://www.zhdk.ch/en/glossary-972 (last access: 25.08.2017).

Lidchi, Henrietta (1997): The Poetics and the Politics of Exhibiting Other Cultures, in: *Representation*. Ed. Stuart Hall, London: Milton Keynes, pp. 151–222.

Museen Dahlem (2015): Symposium Für immer Krise? Fragen der Repräsentation in Museen für nicht-europäische Künste und Kulturen. More information online: http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/projekte/bild_und_raum/archiv/Humboldt_Lab_Dahlem.html (last access: 25.08.2017).

Phelan, Peggy (1993): *Unmarked. The Politics of Performance*, London: Routledge.

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung (Art and its consequences. On the genealogy of art education), Bielefeld: transcript.

Rancière, Jacques (1999): *Dis-agreement. Politics and Philosophy.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung, Bielefeld: transcript, pp. 77–92.

Sommer, Monika (2013): Museologie und Museumsgeschichten, in: *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*. Eds. ARGE Schnittpunkt, Vienna: Böhlau.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): Can the Subaltern Speak?, in: *Marxism and the Interpretation of Culture*. Eds. Cary Nelson, Lawrence Grossberg, Illinois: University of Illinois Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990): *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues. Ed. Sarah Harasym*, Abingdon: Routledge.

cc BY NC ND

Spivak, Gayatri Chakravorty (1993): *Outside in the Teaching Machine*, London: Routledge.

Vergo, Peter (2009): Introduction, in: *The New Museology.* Ed. id., London: Reaktion Books.

cc BY NC ND

CC BY NC ND

Das Filmprojekt

Ein Spielplatz für Flüchtlingskinder

Der Wirkmächtigkeit des Blickregimes begegnen. Zusammen mit Schüler_innen am Beispiel der Bebilderungen des aktuellen Diskurses zu Geflüchteten

Nicole Mehring

Ein „Ort des Willkommens“ und ein Ort des Unbehagens

Eine Gruppe von Schüler_innen aus einer zehnten Klasse des norddeutschen Hölty-Gymnasiums Wunstorf gewinnt Anfang 2016 bei dem bundesweiten Filmwettbewerb *Heimatkunde – eure Stadt, eure Ideen*, ausgelobt vom

CC BY NC ND

Bundesministerium für Bildung und Forschung,[1] einen *Sonderpreis für Integration* für einen in meinem eigenen schulischen Kunstunterricht entstandenen Stop-Motion-Film. Hier entwerfen die Schüler_innen einen *Spielplatz für Flüchtlingskinder*, der als realen Bezugspunkt einen jüngst eingerichteten Aufenthaltsort für Geflüchtete in ihrer Heimatstadt besitzt. Im Rahmen der feierlichen Preisverleihung in Berlin auf der Konferenz *Wege in die Zukunftsstadt*[2] wird der Film dann auf Großbildleinwand gezeigt in schicken, zu Eventzwecken umfunktionierten Speichergebäuden im Berliner Westhafen;[3] Urkunden werden vom Staatssekretär

1 Der Wettbewerb stand im Zusammenhang mit dem Thema des Wissenschaftsjahres 2015 *Zukunftsstadt* und stand unter dem folgenden Motto: „Brachliegende Flächen oder ungenutzte Gelände – wer kennt diese nicht aus der eigenen Stadt? Was dort nicht alles entstehen könnte! Zum Beispiel ein Fußballplatz, ein Gemeinschaftsgarten oder ein Skatepark! Junge Stadtbewohnerinnen und -bewohner sind dazu aufgerufen, solche Flächen zu finden und kreative Gestaltungsideen für deren Verwandlung zu entwickeln. Damit tragen die Jugendlichen ein Stück zu ihrer eigenen nachhaltigen und lebenswerten Stadt der Zukunft bei. Bei der *Heimatkunde-Aktion* steht die zukunftsorientierte Stadtplanung im Fokus. Es geht darum, ein Bewusstsein für den urbanen Wandel zu schaffen und den Jugendlichen Einblicke in die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten zu vermitteln.“ Vgl. online unter: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion.html (letzter Zugriff: 25.08.2017).

2 Die Konferenz fand als Abschluss des Wissenschaftsjahres 2015 *Zukunftsstadt* statt und wurde veranstaltet vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie dem Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit. Vgl. online unter: https://www.wege-in-die-zukunftsstadt.de (letzter Zugriff: 25.08.2017).

3 Das *Westhafen Event- und Conventioncenter* (WECC) kombiniert modernste Veranstaltungstechnik mit einer, so die Betreiber_innen, „aufregende[n] Eventlocation“, steht für einen innovativen, professionellen Tagungsort im Zentrum Berlins und bildet in industrieller, unter Denkmalschutz stehender Kulisse auf fast 3 000 Quadratmetern für bis zu 1 500 Besucher_innen Platz für Konferenzen, Präsentationen und Empfänge. Vgl. online unter: http://wecc.de (letzter Zugriff 25.08.2015).

CC BY NC ND

verliehen, und gewürdigt wird insbesondere, wie bereits von der Jury herausgestellt, dass die Schüler_innen im Kontext der aktuellen „Flüchtlingsthematik“ mit ihrem Film einen „Ort des Willkommens“[4] für geflüchtete Kinder geschaffen haben. Der Schüler_innenfilm wird in der darauffolgenden Zeit auch mit großem Interesse bei weiteren öffentlichen Anlässen gezeigt,[5] und schließlich kommt die Idee auf, im Rahmen eines musikalischen Sommerfestes – einem *Sommerfest der Kulturen*[6] – den Film in eben der Aufenthaltsstätte zu zeigen, für die die filmische Vision eines Spielplatzes tatsächlich entworfen wurde und in der inzwischen auch über hundert „Flüchtlinge“ einquartiert worden sind.

Es entsteht ein Spannungsfeld in mehrdimensionaler Hinsicht: Der verlassene Ort, der die Schüler_innen zu ihrem Projekt inspirierte, ist nun tatsächlich bewohnt. Die Ebene der Fiktion (die Idee eines Spielplatzes) wird von der Realität (den angekommenen geflüchteten Menschen) überlagert. Und nun bekommt die Schüler_innengruppe kalte Füße – eben noch stolz über den Preis der Jury in Berlin, entsteht eine große Unsicherheit, das eigene Kunstwerk denjenigen zu präsentieren, über die der Film handelt: den sogenannten

4 Vgl. dazu und im Folgenden die unter Fußnote 9 aufgeführte vollständige Quelle des Jurykommentars von Samantha Seithe.

5 So z.B. am Tag der offenen Tür der Schule etc.

6 Das Fest wurde initiiert von der Kulturinitiative *Meervocal*, die regional alljährlich musikalische und kulturelle Veranstaltungen an verschiedenen und immer wieder neuen Orten veranstaltet. Die Initiative besteht seit mehr als zwanzig Jahren. Dabei gab es schon Konzerte und Ausstellungen an Orten wie z.B. auf einer Mülldeponie 2009, wo ich auch bereits mit Schüler_innen an Ausstellungen beteiligt war, sowie an Stränden oder stillgelegten Gasometern. Für dieses Sommerfest habe ich mich in der Planung mit weiteren künstlerischen Projekten beteiligt. Für diesen Tag konnten Klassen unserer Schule Projekte anmelden und diese vormittags außerhalb des Unterrichtes vorbereiten, mit denen sie dann nachmittags bei der Gestaltung des Festes mitwirkten.

CC BY NC ND

Flüchtlingen. Der Blick auf die *Anderen* im Film kehrt sich im Präsentationskontext um in die Anderen, die auf das eigene Kunstwerk blicken. Bildet der Kinderspielplatz im Film laut Jury einen „Ort des Willkommens", zeigt sich für die Schüler_innen nun dieser neue Präsentationsort, die „Flüchtlingsunterkunft", als ein Ort des Unbehagens.

Diese erste Reaktion resultierte meiner Wahrnehmung nach insbesondere daraus, dass die Schüler_innen ihre abstrakt erzählte Geschichte von Flucht nun konfrontiert sahen mit einem anderen, konkreten Publikum – den tatsächlich geflüchteten Menschen. So wollte die Gruppe den Film vor Ort in Anwesenheit von Geflüchteten erst gar nicht zeigen. Einige empfanden es als unangenehm, die eigene Arbeit, die ohne direkten Kontakt zu der hier nun untergebrachten Gruppe geflüchteter Menschen und zu ihren individuellen Fluchtgeschichten und Fluchterfahrungen steht, zu zeigen. Es wurden Ängste artikuliert, dass der Stop-Motion-Film als verharmlosend wahrgenommen werden könnte, als verniedlichend empfunden oder generell falsch verstanden werden könnte. Ebenso, dass er Traurigkeit bei einem fröhlichen Sommerfest auslösen könnte.

Ich konnte die Bedenken der Schüler_innen nachvollziehen, war dagegen aber doch sehr interessiert, den Film am Aufenthaltsort der Geflüchteten in einem Kontext zu präsentieren, wo er auch von vertriebenen Menschen, über die er ja erzählt, gesehen werden kann. Zudem war ich auch motiviert, da ich bereits mit weiteren anderen Projekten in die Planung des Sommerfestes eingebunden war. Für eine öffentliche Präsentation des Filmes bei diesem Fest war es auch mein persönliches Anliegen, in Gesprächen innerhalb und außerhalb des Unterrichts mit den Schüler_innen nach möglichen Präsentationsformen und ersten Lösungsansätzen

CC BY NC ND

zu suchen. Hierauf konnte sich die Filmgruppe gut einlassen und die Diskussion darum, WIE der Film denn präsentiert werden könne, bewegte die Schüler_innen schließlich auch, letztlich ihren Film zu zeigen.

Die hier geschilderte Ambivalenz möchte ich als Ausgangspunkt nehmen für eine Reflexion mit dem Ziel, über die Entstehungs-, Rezeptions- und Präsentationskontexte des Schüler_innenfilmes nachzudenken. Hier möchte ich auch eine weitere öffentliche Präsentation des Filmes auf einem Schüler_innenseminar einbeziehen, bei denen die Schüler_innen und ich selbst nicht anwesend waren, aber wo der Film noch einmal in einem anderen Diskussionskontext gezeigt und rezipiert wurde. Weniger um eine vollständige Analyse soll es hier gehen, sondern darum zu überlegen, wie im Rahmen des schulischen kunstpädagogischen Arbeitens die Reflexion der Bildentstehungs- und Präsentationskontexte immer auch mit den Schüler_innen zusammen erfolgen muss und wie Schüler_innen hier für die Praktiken des „Zu-Sehen-Geben" (Schade/Wenk 1995) sensibilisiert werden können.

Auch im Bildentstehungsprozess können die oftmals nicht hinterfragten Reproduktionen dominanter, wirkmächtiger Bilder im Sinne der von Silke Wenk entworfenen „visuellen Politiken",[7] die auch Machtpositionen generieren und

7 Dass visuelle Repräsentationen von Krieg (und Flucht) zugleich immer Schauplätze von Geschlechterkonstruktionen und Selbstversicherungen/Selbstvergewisserungen sind, zeigt Silke Wenk mit ihren Überlegungen zu „visuellen Politiken". Damit meint Wenk nicht nur intentionale „Politik *mit* Bildern" (Wenk 2005:123), sondern sie hebt ab auf deren Wirkmächtigkeit und Zirkulation jenseits intendierter Strategien. Mit Wenk formuliert geht es auch bei der Reflexion dieses Unterrichtsprojektes um die Frage, welche Bilder es sind, „die im kollektiven Bildgedächtnis abrufbar und zur Aktualisierung bereitstehen" (ebd.).

CC BY NC ND

reproduzieren, reflektiert werden. Gerade das von den Schüler_innen erlebte Gefühl des Unbehagens dahingehend, ihren Film im Aufenthaltsort der Geflüchteten zu zeigen und den Wechsel von der Position der „Schauenden" hin zur Position des „Beschaut Werdens" selbst zu verspüren, bietet hier den zentralen Anknüpfungspunkt, sich mit im Präsentationskontext generierenden Machtpositionen auseinanderzusetzen. Denn das Spannungsfeld zwischen der erfolgreichen Preisverleihung in Berlin und dem dort verspürten Stolz einerseits und dem Unbehagen, den Film andererseits in der Aufenthaltsstätte geflüchteter Menschen zu zeigen, verweist darauf, wie kompliziert die Zirkulation der scheinbar einfachen, aber wirkmächtigen Filmbilder ist und inwiefern diese ihrerseits auch als visuelle Politiken zu verstehen sind. Während bei der Preisverleihung in Berlin die Filmbilder einer leidvollen Fluchtgeschichte schließlich auch die Selbstversicherung derer in einer privilegierten, zuschauenden Position bedeutet, muss sich der filmische Zugriff auf das Thema *Flucht*, zu dem die Schüler_innengruppe selbst offensichtlich keine Erfahrungen besitzt, bei der Präsentation beim Sommerfest mit dem Blick der tatsächlich involvierten Menschen konfrontiert sehen.

Neue Ideen und tradierte Bilder: Filmentstehung und Rezeption

Die Idee der Schüler_innen für einen Stop-Motion-Film ist einfach, das Thema erfreulich komplex – in gewisser Weise komplexer, als es der Wettbewerb der *Heimatkunde-Aktion* zunächst entwirft. Die Schüler_innen haben für ein eigenes Nutzungskonzept eine Brachfläche in ihrer Stadt

CC BY NC ND

ausgemacht, die aber schon verplant ist: Hier sollen in einem alten Verwaltungsgebäude ab dem Winter 2015 insgesamt über hundert geflüchtete Menschen einquartiert werden. Mit Bezug zum aktuellen Diskurs über Geflüchtete entwickelt die Arbeitsgruppe eine Idee, für diesen Ort einen Spielplatz zu konzipieren, denn die Überlegungen zum Begriff *Heimat* führte sie nicht zuletzt durch die aktuelle mediale Berichterstattung der sogenannten Flüchtlingskrise zu der Frage, inwiefern ihre *Heimatstadt* zugleich auch neue zugewiesene Heimat von Migrant_innen sein kann, die gezwungen sind, ihrerseits ihre *Heimat* zu verlassen. Als Kunstpädagogin habe ich ihnen hier freie Bahn gelassen, obwohl sie inhaltlich vom Wettbewerbsthema abwichen und nicht einen Ort für sich selbst entworfen haben. Viel wichtiger erschien es mir hier, dass die Schüler_innen den aktuellen politischen Bezug ihrer Arbeit als Motivation und Ausgangspunkt für ihre selbstgewählte künstlerische Arbeit nutzen können. Die Gruppe wollte sich in ihrer filmischen Version von Beginn an nicht auf die Konzeption und Vorstellung des *Spielplatzes für Flüchtlingskinder* konzentrieren, sondern ebenso das Thema der Flucht nach Europa aus Schüler_innenperspektive visualisieren. Herausgekommen ist ein ca. zweiminütiger Trickfilm, in dem Gummibärchen als Akteure die Stationen der Flucht durchlaufen. So teilt sich der Film in folgende Szenen: 1) Feiern in der Heimat; 2) Bombenangriff; 3) zertrümmerte Heimat mit Ruinen; 4) Flucht im Boot über das Mittelmeer; 5) Ankunft und Spielen auf dem Spielplatz (vgl. dafür je exemplarisch folgende Filmstills):[8]

8 Der Film ist online verfügbar unter: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion/der-wettbewerb/gewinner/sonderpreis-integration-spielplatz-fuer-fluechtlingskinder.html (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Abb. 1: Filmstill: Feiern in der Heimat – Tanz im Freien (2016), Spielplatz für Flüchtlingskinder, © Nicole Mehring.

Abb. 2

BY NC ND

Abb. 2 und 3: Filmstill: Bombenangriff – Flugzeuge und Detonationen (2016), Spielplatz für Flüchtlingskinder, © Nicole Mehring.

Abb. 4: Filmstill: Zertrümmerte Straßenzüge mit Ruinen (2016), Spielplatz für Flüchtlingskinder, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Abb. 5: Filmstill: Flucht in vollem Boot über das Mittelmeer und schließlich bis nach Deutschland (2016), Spielplatz für Flüchtlingskinder, © Nicole Mehring.

Abb. 6

BY NC ND

Abb. 6 und 7: Filmstill: Ankunft geflüchteter Kinder auf leerem Spielplatz, Spiel zusammen mit den Kindern vor Ort (2016), Spielplatz für Flüchtlingskinder, © Nicole Mehring.

Der mit selbstkomponierter Filmmusik (Klavier) unterlegte Film wird auf der Tonebene in der letzten Szene mit Interviewpassagen ergänzt, bestehend aus eingeholten und aufgezeichneten Meinungen zu dem geplanten Spielplatzprojekt. Die Resonanz auf die Schüler_innenidee ist hier durchgehend positiv.

Im Rahmen ihrer Filmplanung diskutierte die Gruppe insbesondere die visuelle Entscheidung, Gummibärchen als Platzhalter für flüchtende Personen in einem Trickfilm zu verwenden. Dafür sprach, dass es so dem Film gelingen könne, immer wieder reproduzierte Bildstereotypen innerhalb des visuellen Diskurses zu Geflüchteten zu vermeiden. Die Gummibärchen stehen für alle Altersgruppen, alle Geschlechterzugehörigkeiten, alle Nationalitäten und kommen damit ohne konkrete Personendarstellungen und individuelle Facetten aus. Attribute wie Kopftücher, Bärte

CC BY NC ND

oder landestypische Kleidungen, die ihrerseits als Stereotype innerhalb des visuellen Diskurses zu Geflüchteten funktionieren und auch die Wahrnehmung von Opfern und Täter_innen strukturieren und reproduzieren, wurden so von Beginn an ausgeklammert. Andererseits fragten sich die Schüler_innen, ob durch die Gummibärchen auch eine ungewollte Verniedlichung von Fluchterlebnissen stattfinden könnte, da die Gummibärchen im charmant ruckelnden Trickfilm ein ganz unbeschwertes, lustiges Eigenleben entwickeln – und während des Arbeitens auch entwickelt haben, als sie zum Beispiel bei den Dreharbeiten aus dem umkippenden Papierboot kullerten, was eine emotionale Ambivalenz bei den Schüler_innen erzeugte. Den lustigen Arbeitsmomenten steht die ernste Situation des realen Ertrinkens und der Schicksale von Geflüchteten im Mittelmeer gegenüber.

Während die Schüler_innen bei der Personendarstellung von Geflüchteten auf der Suche nach geeigneten visuellen Strategien die Darstellungsmöglichkeiten der Gummibärchen, wie oben erwähnt, abwägen, lassen sie sich von Beginn an nicht von der Rahmennarration ihrer Geschichte abbringen: Eine feierliche Idylle in der *Heimat* zu Beginn, hierauf folgen Bombenangriffe, eine zerstörte Idylle und die Flucht auf einem überfüllten Boot über das Mittelmeer. Am Ende steht die Vision fröhlicher Kinder aus verschiedenen Kulturen, dargestellt durch unterschiedlich farbige Gummibärchen, die von verschiedenen Seiten in das Bild laufen und die sich am Ende miteinander farblich vermischen und gemeinsam an einem paradiesischen Ort, dem Spielplatz, bestückt mit Tieren aus aller Welt, unbeschwert miteinander spielen. In dieser narrativen Rahmenhandlung haben sich nicht nur die wirkmächtigen Bilder der aktuellen

cc BY NC ND

Geflüchtetenthematik und ihrer medialen Berichterstattung eingeschrieben. Hier werden stillschweigend im Sinne visueller Politiken die täglichen Nachrichtenbilder aneinander addiert, um den Zuschauer_innen die Geschichte der Flucht eindringlich und verständlich vor Augen zu führen und Empathie zu wecken. Die Schüler_innen formulierten explizit den Wunsch, dass ihre Bilder leicht verständlich sein sollen. Während die eigene Bildproduktion hier die bereits bekannten Bilder aus den Medien reproduziert, speist sich nicht zuletzt die Nominierung des Filmes aus ebendiesen gewählten Repräsentationen. Auch der Jurykommentar kann sich dem paradiesischen Bild unschuldig spielender Kinder am Ende des Filmes nicht entziehen:

> Ein sehr kreativer und künstlerischer Beitrag, der den Zuschauer immer wieder aufs Neue überrascht. Die Schülergruppe hat mit ihrer Idee einen Raum geschaffen, der Kinder aus unterschiedlichen Kulturen zusammenbringt. Als Ort des Willkommens könnte der Spielplatz geflüchteten Kindern einen positiven und warmen Empfang bieten. Die Jugendlichen haben ihre Idee auf die Kinder und ihre Bedürfnisse zugeschnitten. Sie reichen ihnen die Hand, indem sie einen Raum erschaffen, wo sie ganz Kind sein dürfen.[9]

Das wirkmächtige Bild der spielenden Kinder auf dem Spielplatz wirkt insofern als ein bestechlich einfaches und paradiesisches, da hier Kinder aus unterschiedlichen Kulturen friedlich miteinander spielen und das Spielen als Handlung selbst auch außerhalb der Zweckgebundenheit jeglichen erwachsenen Handelns steht – das Spiel als

9 Jurykommentar von Jurymitglied Samantha Seithe, Gewinnerin *Jugend forscht* 2014, online unter: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion/der-wettbewerb/gewinner/sonderpreis-integration-spielplatz-fuer-fluechtlingskinder.html (letzter Zugriff: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Selbstzweck. Die sich hier potenzierenden Mythen von Harmonie, Idylle und Vereinigung in einem scheinbar *einfach verständlichen* Bild tragen so ihren Teil an der Begeisterung der Jury bei und bilden nicht zuletzt eine Vereinfachung beziehungsweise Ablenkung davon, sich mit bestehenden Machtverhältnissen, der eigenen privilegierten Position und mit den damit einhergehenden Verantwortlichkeiten auseinanderzusetzen.

Die von den Schüler_innen generierten Bilder verweisen immer auch auf Referenzbilder und besitzen Bezüge zu bereits mit Bedeutung belegten Bildern, mit denen Zuschreibungen von Machtpositionen und/oder Opfer- und Tätergegenüberstellungen einhergehen. Um mit den Schüler_innen aufzuarbeiten, inwiefern ihre Bilder nicht im luftleeren Raum zirkulieren, bietet es sich an, während oder auch im Nachhinein mit Vergleichsbildern zu arbeiten. Diese Aufarbeitung liegt mir als Lehrperson am Herzen, die Relevanz wurde aber nicht durchgehend aus Schüler_innensicht geteilt. Die Wettbewerbsauszeichnung bestätigte ja genau das Anliegen der Filmgruppe, die *richtigen*, im Sinne der verständlichen und wirkungsvollen, Bilder für ihren Film gefunden zu haben. Während des Arbeitsprozesses habe ich immer wieder Denkanstöße gegeben, die eigene Bildproduktion mit den zirkulierenden medialen Bildern zu vergleichen. So ergaben sich an verschiedenen Stellen des Arbeitsprozesses Impulse wie: „Wie seid ihr darauf gekommen, das Bild der bombardierten Straßenzüge/des überfüllten Bootes/usw. zu benutzen?“, „Wieso ist euch dieses Bild so wichtig?“, „Woher kennt ihr diese Art von Bildern, wo habt ihr sie schon einmal gesehen?“ Zuweilen erschienen der Gruppe meine Fragen durchaus naiv, und sie guckten mich irritiert an und schienen sich zu fragen, ob ich keine

cc BY NC ND

Nachrichtenbilder kannte? Ich erläuterte somit auch bei Bedarf, dass für mich diese Impulse wichtige Verbindungen hin zu der Frage seien, über die Darstellung von Täter_innen und Opfern gemeinsam mit den Schüler_innen nachzudenken und sie dafür zu sensibilisieren, wer in welchem Kontext innerhalb des visuellen Diskurses zu Geflüchteten wie „Zu-Sehen-Gegeben" wird.

Um dann daran anknüpfend die Wirkmächtigkeit der eigenen Bilder, produziert von einer homogenen Schüler_innengruppe ohne Flucht- und Migrationserfahrungen, und ihres visuellen Bezugsrahmens in den Blick zu nehmen, kann[10] sowohl das Beispiel des Ruinenmotives als auch das Beispiel des Motivs des überfüllten Bootes kontextualisiert und vertiefend erarbeitet werden.[11] Die Darstellung eines übervollen Bootes mit Geflüchteten, das im Schüler_innenfilm als ein Leitmotiv eine tragische Opfergeschichte generiert, besitzt ihrerseits eine Tradition der Opferdarstellung – allerdings nicht der *fremden*, sondern der *eigenen*. Das *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung* (DISS) erforschte bereits in den 1990er-Jahren, wie in dem Bild des übervollen Bootes rassistische und xenophobe Tendenzen zum

10 Ich schreibe hier *kann*, weil Gespräche mit den Schüler_innen immer wieder die Wirkmächtigkeit der eigenen Bildproduktion und ihre visuellen Stereotype (Kopftuch, Ruinen, ...) zum Thema hatten, aber am Ende des Schuljahres keine Zeit mehr blieb für systematische Bildbetrachtungen und Vergleiche im Unterricht, wie ich es im Folgenden an einem Beispiel vorstelle.

11 Die Bilder zerstörter Straßenzüge mit Ruinen reproduzieren nicht nur in der aktuellen Kriegsberichterstattung visuelle Stereotype von Opferdarstellungen. Gerade im bundesdeutschen Diskurs gibt es immer wiederkehrende Verweise zwischen Opferhaltungen und Ruinenbildern, wie sie sich beispielsweise auch in den Bebilderungen im Gedenken an den Bombenkrieg und das Ende des Zweiten Weltkrieges artikulieren. Vgl. hierzu exemplarisch folgender Fotoband: Friedrich 2003.

CC BY NC ND

Ausdruck kommen.[12] Hier stand das Motiv noch als Sinnbild für die eigene *Nation*, die sich unter dem Slogan „Das Boot ist voll“ gegen geflüchtete Menschen nach außen abschottete. Wie ein NPD-Flyer aus dem Jahr 2015 zeigt, wird dieses Bild aber auch aktuell aufgegriffen, und hier wird das „überfüllte Flüchtlingsboot“ mit stürmischer Naturdarstellung (Wolken, Wellen) und der Karte Europas kombiniert.

Abb. 8: „Das Boot ist voll – Asylbetrüger abschieben“, Flyer der Nationaldemokratischen Partei NPD (2015), © NPD Berlin, online unter: https://www.npd-berlin.de/demonstration-am-02-11-2016-in-berlin-das-boot-ist-voll-asylbetrueger-abschieben/ (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Während der NPD Flyer mit der Angst vor einer „Flüchtlingsschwemme“ arbeitet und als Zeichen ein Stoppschild gegen Einwanderung und „Asylbetrüger“ ins Bild setzt, arbeitet die Schüler_innengruppe mit einer Zielfahne, die

12 Zu den Forschungen des DISS zur visuellen Kollektivsymbolik vgl. online unter: http://www.disskursiv.de/2015/09/03/veranstaltung-das-boot-ist-voll-was-die-sprache-in-den-medien-verraet/ (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

cc BY NC ND

Deutschland als Ziel der Flucht markiert. Dass die Bebilderung der Geflüchteten die Jury emotional überzeugte und auch die Presse den Wettbewerbsbeitrag dahingehend lobte, dass die Schüler_innen sehr „anschaulich den Weg der Flüchtlinge“ (unbekannter Autor 2016) gezeigt haben, liegt damit nicht zuletzt an der Reaktivierung der visuellen Referenzrahmen von Ruinenbildern, Opferdarstellungen der „überfüllten Flüchtlingsboote“ und dem Fokus auf „unschuldige Flüchtlingskinder“. Dabei verdichtet das Motiv des überfüllten Bootes in seiner Darstellungstradition Aspekte der Bedrohung von außen mit einer aktuellen Opfersymbolik, was es in dieser Ambivalenz sicher auch zu einem Leitmotiv in der Bebilderung der gegenwärtigen Berichterstattung über Geflüchtete werden ließ. Die ihrerseits ambivalente Reproduktion dieser normativen Bilder durch die Schüler_innen schreibt damit einerseits den Opferstatus der geflüchteten Menschen durch die Auswahl der Bilder erneut fest, andererseits deuten die Schüler_innen die Bilder aber auch um, und die Gummibärchen befreien in gewisser Weise die Subjekte von konkreten individuellen Stigmata, womit sie nicht zuletzt auch die Jury des Wettbewerbs begeistern konnten.

CC BY NC ND

Abb. 9: Filmstill: Filmfehler oder symbolische Geste? (2016), SPIELPLATZ FÜR FLÜCHTLINGSKINDER, © Nicole Mehring.

Interessanterweise ist der Gruppe ein kleiner Filmfehler beim Fotografieren unterlaufen, und man sieht an einer Stelle eine Hand, die die Zielfahne in das Bild setzt. Bei der Präsentation und Diskussion des Filmes in anderen Lerngruppen ergab sich sogleich die Nachfrage, ob es sich hierbei um ein Versehen handele ober ob die Hand symbolisch für die der deutschen Regierung stehe, die den geflüchteten Menschen den Weg weist, um sie gezielt nach Deutschland zu lotsen. Es entfachte sich eine Diskussion über politische Positionen, die auch die unterschiedlichen Meinungen der Schüler_innen und ihrer Familien zur Geflüchtetendebatte deutlich machte und zu einem spannenden Austausch im Unterricht führte.

Betrachtet man abschließend die Nominierung des Filmes beim Filmwettbewerb als *Sonderpreis für Integration*, wird noch einmal die Spannung deutlich zwischen einem modern aufgepeppten *Heimatkunde-Wettbewerb* im Jahr 2015 und der sich parallel verändernden politischen Situation in Europa.

CC BY NC ND

Der ausgelobte Wettbewerb wäre in sich erstarrt im Sammeln von Heimat-Beiträgen, während sich in Europa mit der steigenden Zahl ankommender geflüchteter Menschen ganz andere Fragestellungen ergeben – insofern bildet die nachträgliche und bei der Ausschreibung noch nicht eingeplante Sondernominierung des Filmes auch eine Legitimation, die anderen ausgezeichneten Projekte mit regionalen Visionen von Skateparks und Jugendzentren als Wettbewerbsbeiträge in ihrer Relevanz unangetastet *stehen zu lassen*. Gleichzeitig hat das Filmprojekt der Schüler_innen es geschafft, in einem durchaus subversiven Akt die Ausschreibung des Wettbewerbes umzudeuten, indem sich die Jugendlichen mit ihren eigenen aktuellen Fragestellungen in den Wettbewerb erfolgreich eingeschrieben haben, was mich als ihre „Kunsterzieherin" auch durchaus stolz macht.

Unbehagen und Lösungsversuche: Präsentationskontexte erarbeiten und reflektieren

Das eingangs erwähnte Unbehagen der Schüler_innen, ihren Film beim *Sommerfest der Kulturen* zu zeigen, deckte sich bei mir als Kunstpädagogin mit weiteren Bedenken. So rutschten wir mit unserem Filmbeitrag in eine Festvorbereitung hinein, die am Aufenthaltsort der Geflüchteten eine *einladende Geste* sein wollte. Anwohner_innen sollten bei Musik und Kunst mit den neuen „Nachbar_innen" aufeinandertreffen.[13] Hierbei sollte die Filmvorführung nur ein

13 In dieser – insbesondere in der Presse verwendeten – Formulierung „Nachbarn" wird deutlich, dass die Gruppe der geflüchteten Menschen als homogene Gruppe wahrgenommen wird, die sich insbesondere von den Anwohner_innen abhebt.

CC BY NC ND

Programmpunkt von vielen sein. Im Mittelpunkt des Juninachmittags 2016 stand ein musikalisches Bühnenprogramm, das durch verschiedene Chöre, Schüler_innenbands, Präsentationen von geflohenen Schüler_innen einer jüngst eingerichteten *Sprachlernklasse* mit Schulchören zusammen etc. getragen werden sollte. Während die Schüler_innen eine Entfremdung zu ihrer Arbeit dahingehend erlebten, dass sie befürchteten, ihr Film könnte von geflüchteten Menschen missverstanden werden, erlebte Traumata aktivieren oder die Stimmung eines bunten Sommerfestes kippen, beschäftigte mich auch die Frage danach, inwiefern wir hier Teil einer „Integrationsveranstaltung" würden und uns sinnstiftend in der Rolle der „guten Macher_innen" wiederfänden.[14] Als diejenigen, die von außen für einen Nachmittag mit einem kulturellen Programm fast außerirdisch anmutend einfliegen. Dies insbesondere deshalb, weil die Geflüchteten selbst in den Vorplanungen wenig partizipieren konnten – dieser Punkt war in der Planung angedacht, aber aufgrund der unbekannten Aufenthaltsdauer der Bewohner_innen schwierig zu realisieren: „Die Bewohner dort schon vorher in musikalische Projekte einzubinden, ist wegen der hohen Fluktuation nicht ganz einfach", erklärte das Organisationsteam (vgl. Sokoll 2016a). Während es also durchaus Beteiligungen der Bewohner_innen, unter ihnen auch Schüler_innen der Sprachlernklasse, an musikalischen Projekten gab, bildet diese Form der Einbindung noch keine partizipative

14 Hier wird auch die grundlegende Problematik des Begriffes *Integration* deutlich, der oftmals suggeriert, dass Personen, die bereits hier sind, eine homogene und zeitlich unveränderliche Gesellschaft und Kultur bilden, in die sich *Neue* und *Andere* einfügen müssen. Eine wechselseitige Durchdringung im Austausch, mit gegenseitiger Bereicherung und Entwicklung kommt darin nicht selten zu kurz, weil sich in dem Begriff das Verständnis spiegelt, nur die *Anderen* müssten sich integrieren.

CC BY NC ND

Teilhabe, die erst entstünde bei einer Beteiligung aller an der gesamten Planung. So entstehen hierbei auch Momente stiller Allianzen mit gesellschaftlich-rassistischen Strukturen, insbesondere da die Bewohner_innen von vornherein nicht im Planungsprozess gleichermaßen involviert waren. Diese Art der Organisationsstruktur befördert damit letztlich auch einen institutionellen Rassismus, mit dem alle Beteiligten unweigerlich eine Allianz eingehen.

Bevor sich die Gruppe für eine Teilnahme entschied, formulierten einige Schüler_innen ganz klar ihre Bedenken. Sie empfanden es als spannungsvoll, den Film im Aufenthaltsort der Geflüchteten zu zeigen, da der Film in ihren Augen für den Wettbewerb entstanden war und nicht dazu gedacht sei, ihn den geflüchteten Menschen vor Ort zu präsentieren. Bezogen auf die unterschiedlichen Präsentationskontexte haben die Schüler_innen einen starken Widerspruch verspürt. Während es einigen Schüler_innen in der Gruppe egal war, ob der Film beim Sommerfest gezeigt wird oder nicht, haben sich andere intensiv damit im Vorfeld befasst und mit mir das Gespräch gesucht. Sie formulierten die Angst, dass ihre Bilder in dem neuen Präsentationskontext als anmaßend, übertrieben und generalisierend empfunden werden könnten. Auf meinen Impuls hin, was denn nötig wäre, um eine Situation zu schaffen, die möglichen Missverständnissen entgegenwirke, wurde schnell deutlich, dass die Schüler_innen im Gegensatz zur Filmpräsentation des Wettbewerbsbeitrags in Berlin hier unbedingt *eine Stimme* besitzen wollten: Sie wollten ihren Film über die Sprachbarrieren hinaus erklären und kontextualisieren können, sie wollten Sicherheit haben, dass ihr Film nicht falsch verstanden werden könnte. Dass diese Zweifel in Bezug auf das Publikum und die Jury des Wettbewerbs nicht auftraten, deutet darauf hin, inwiefern

CC BY NC ND

die Schüler_innen wohl implizit davon ausgingen, bei der dortigen Zuschauerschaft keine Fluchterfahrung (wie auch bei ihnen selbst) anzutreffen. Die eigene Stimme schien hier nicht notwendig, denn es wurde angenommen, dass hier die gleiche Sprache gesprochen werde und die Schüler_innen auf die gleichen kulturellen Hintergründe und Erfahrungswerte treffen werden. Die Bedenken gegenüber einer missverständlichen Rezeption des Filmes unter den Geflüchteten weist allerdings auch auf ein ebenso starres und homogenes Bild dieser imaginären Zuschauerschaft hin.

So haben die Schüler_innen zunächst verschiedene Ansätze angedacht, um ihre Intention deutlich zu machen. Es entstanden beispielweise auf meine Anregung hin auch Interviews mit Schüler_innen der Filmgruppe mit der Idee, parallel zum präsentierten Film Kopfhörer für die Zuschauer_innen bereit zu halten, damit diese die Möglichkeit haben, sich über die Intention des Filmes, seine Entstehung und visuellen Bezugsrahmen zu informieren. Diese Idee wurde aber fallengelassen, da es organisatorisch nicht möglich war, ausgewählte Interviewschnipsel auch ins Arabische und Persische zu übersetzen und einzusprechen, um gerade diejenigen Zuschauer_innen zu erreichen, mit denen man sich nicht im Gespräch austauschen kann. Letztendlich wurde auf Wunsch der Schüler_innen eine sehr konventionelle Plakatlösung gefunden, auf der die Gruppe unter anderem in deutscher und arabischer Sprache ihre Intention zum Film deutlich machte. Die Plakate zum Film waren an verschiedenen Orten des Sommerfestes zu finden:

cc BY NC ND

Abb. 10: Anmerkungen zur Filmpräsentation auf Plakaten (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

Da aus der Filmgruppe und auch unter den anderen Schüler_innen aus der eigenen Klasse niemand Arabisch sprechen und schreiben konnte, ließen wir im Vorfeld den Text von einem arabischsprechenden Mitschüler unserer Schule (mit Unterstützung seiner Familie) übersetzen.[15] Die Schüler_innen formulierten folgende Intention zum Film, basierend auf den schriftlichen Ausführungen einer Schülerin aus der Gruppe:

> Wir versuchen in unserem Film die Lage der Flüchtlinge darzustellen, dabei sollen die Gummibärchen die individuellen Geschichten flüchtender Menschen nicht verharmlosen. Uns ist bewusst, dass es nicht allen Flüchtlingen hier in Deutschland auf schnellem Wege wieder besser geht (so wie in unserem Film), dennoch wollen

15 Den Kontakt vermittelte uns unser Schulsozialarbeiter, der schon des Öfteren die Hilfe zweier arabischsprechender Schüler unserer Schule in Anspruch nahm, insbesondere Dolmetschertätigkeiten unserer „Sprachlernklasse" betreffend.

CC BY NC ND

> wir zeigen, dass es Möglichkeiten gibt und wir uns viel Glück für die Menschen auf der Flucht erhoffen sowie eine gelingende Integration (Filmgruppe Klasse 10).

Diese Mitteilung war für die Schüler_innen von großer Bedeutung, da sie unbedingt klarstellen wollten, dass sie in keiner Weise beabsichtigten, Fluchtgeschichten zu verharmlosen. Was diese zusätzliche Erklärung jedoch nicht leisten kann, ist der Fokus auf die oben angeführten visuellen Referenzen. Einen Präsentationskontext zu schaffen, der zugleich eine Reflexion der Bildwirkungen und ihrer Referenzen mit reflektiert, konnte von uns nicht umgesetzt werden.
Für mich war es sehr spannend, die zwei gänzlich verschiedenen Präsentationsorte des Films zu vergleichen – und mit ihnen die jeweils einhergehenden visuellen Politiken: einmal eine Filmschau im gehobenen feierlichen Rahmen bei der Preisverleihung in Berlin und dann in einem abgedunkelten Schulungsraum der Johanniter[16] beim *Sommerfest der Kulturen*. Exemplarisch zeigt schon die Positionierung der Leinwände die zwei gänzlich unterschiedlichen Settings der Vermittlung: Während in Berlin die Leinwand noch stärker distanziert über den Köpfen der Zuschauer_innen schwebt und der Blick emporgerichtet wird zu den ausgezeichneten Schüler_innenfilmen, geht es beim Sommerfest improvisiert und fast auf Augenhöhe zu. Das professionelle Raumarrangement in Berlin lässt viel Platz und schafft damit eine große Distanz zur Leinwand. Diese Distanz bietet

16 Die Johanniter bilden zugleich die Organisation, die den oben genannten Aufenthaltsort der Geflüchteten „betreibt". Sie sind eine bundesweit tätige evangelische Hilfsorganisation und betreiben Einrichtungen wie Rettungswachen, Kindertagesstätten, Flüchtlingsunterkünfte, Altenpflegeeinrichtungen usw. Vgl. online unter: http://www.johanniter.de (letzter Zugriff: 25.08.2017).

cc BY NC ND

zugleich keinen Raum für eventuelle Zweifel oder kritische Zugänge zu den Bildern und unterstützt so das Publikum in seiner eigenen privilegierten, sich selbstversichernden Position. Damit trägt auch das Setting der Präsentationen dazu bei, bestehende Machtverhältnisse zu reproduzieren.

Während die Filmpräsentation bei der Preisverleihung in Berlin also in einer schicken Atmosphäre, aber im Rahmen einer in sich abgeschlossenen Tagung stattfand, war das Präsentieren des Filmes beim Sommerfest wesentlich spontaner. Hier zählte der Gedanke, überhaupt einen Raum im Gebäude, das als Aufenthaltsort der Geflüchteten dient, zur Verfügung gestellt zu bekommen. Dieser durfte nicht groß verändert werden. Hier störte sich allerdings niemand an zusammengesuchten Stühlen. Die aufgebauten Sitzreihen waren binnen einer halben Stunde aufgelöst, und wer zur Filmsichtung in den Raum kam, musste Slalom laufen durch ein Stuhlchaos. Während die Filmpräsentation beim Sommerfest immer wieder für circa dreißig Minuten in Endlosschleife lief,[17] stellten wir fest, dass es schade war, dass keine Feed-back-Wand realisiert wurde, wo Zuschauer_innen einen Kommentar zum Film hinterlassen könnten. Im Nachhinein ist es schwer, die Reaktionen des Publikums einzufangen. Fragen an die Filmemacher_innen ergaben sich eigentlich gar nicht. Soweit ich beurteilen kann, sahen die Betrachter_innen den Film entweder ohne sichtbare Reaktion oder mit einem Schmunzeln auf den Lippen. Vor den Plakaten standen aber immer wieder Besucher_innen, die den Schüler_innentext lasen.

17 Ein weiterer Film, der auch an diesem Nachmittag im gleichen Raum gezeigt wurde, war ein Film mit Schüler_inneninterviews über aktuelle Werte und Normen und Selbstbilder von Schüler_innen unserer Schule, entstanden im Politikunterricht der Oberstufe.

CC BY NC ND

Abb. 11: Publikum bei der Präsentation des Filmes (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

BY NC ND

Abb. 12: Zwei Schüler_innen bei der Präsentation des Filmes (2016), Preisverleihung in Berlin, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Interessanterweise hat sich im Laufe des Nachmittages aber eine ganz eigene Mitteilungswand an der Musikbühne hinter dem Veranstaltungsort generiert: Hier gab es eine Mitmachaktion für alle Kinder, die völlig frei in der Gestaltung eine kleine farbige Fläche bebildern konnten, und diese Quadrate sollten dann ein gemeinsames großes Gruppenbild ergeben (vgl. Abb. 13). Innerhalb kürzester Zeit haben aber nicht nur Kinder, sondern auch viele erwachsene geflüchtete Menschen das Material für sich entdeckt, um an einer Außenwand der Bühne eine große Collage von gebastelten Flaggen ihrer Heimatländer anzufertigen. Scheinbar gab es ein großes Bedürfnis, die eigene Herkunft bildhaft darzustellen und in das Fest visuell mit einfließen zu lassen – und so stand ich staunend und unsicher vor einer Fahnengalerie mit kurdischer, afghanischer oder pakistanischer Nationalsymbolik. Das im Film verhandelte Thema „Flucht und Heimat – Heimat und Flucht" wurde nicht nur filmisch präsentiert, sondern es hatte doch einen Weg der spontanen Partizipation der Bewohner_innen an diesem Nachmittag gefunden. Im Rahmen des Festes ist diese nicht geplante Aktion ein absoluter Selbstläufer geworden (vgl. Abb. 14). Mit ihrer Begeisterung für nationale Chiffren und Flaggensymbolik mutete sie allerdings für mich persönlich erst einmal befremdlich an. Ebenso wie mich die Referenzen der kulturellen *Kollektivsymbolik* im Schüler_innenfilm zum Nachdenken bringen, steht für mich die Ikonografie von Nationalflaggen explizit für visuelle sinnstiftende Gesten einer kollektiven Identität, bei der sich das *Eigene* immer über die Abgrenzung zum *Anderen* definiert und in diesem Abgrenzungsprozess Gemeinschaft konstruiert. Bei der Entstehung einer spontanen überdimensionalen *Flaggenwand* fühlte ich mich dann auch durchaus

CC BY NC ND

überfordert, obwohl es gleichzeitig auch schön war zu beobachten, dass viele Geflüchtete diesen starken Drang nach einem visuellem *Output* verspürten und scheinbar endlich eine *weiße Wand* und geeignetes Material vorfanden, um mit einer *freien Stimme* eine symbolisches Bild ihrer Heimat und ihrer Identität unzensiert generieren konnten. Den Eindruck der Schüler_innen hierzu habe ich nicht weiter abgefragt, aber für sie war es scheinbar weniger irritierend. Sie halfen mit viel Freude kleinen Kindern dabei, Symbole für ihre Flaggen auszuschneiden, und gleichzeitig fanden sie es auch interessant anzuschauen, dass viele der geflüchteten Kinder mit großem Engagement Deutschlandfahnen bastelten und diese neben den Fahnen ihrer Heimatländer präsentiert wissen wollten.

Hier wird noch einmal die Wahrnehmung der Geflüchteten als homogene Gruppe aus der Sicht der deutschen Mehrheitsgesellschaft deutlich. So kann diese Intervention nicht nur als Teilhabe am Fest, sondern zugleich auch als Bedürfnis der Abgrenzung untereinander und der Hervorhebung einer eigenen Identität durch die Geflüchteten verstanden werden.

CC BY NC ND

Abb. 13: Kunst-Mitmach-Aktion für Kinder: Ein Gruppenbild (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

Abb. 14: Ungeplant entstandene Plakate, häufig mit Nationalflaggensymbolik, an der Musikbühne (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

BY NC ND

Abb. 15, 16, 17: Eindrücke rund um die Bühne während des Musikprogrammes (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Folgt man den Pressestimmen, war das Sommerfest ein erfolgreiches „Fest der Begegnung“, wobei „Kultur“ hier „neue Nachbarn“ miteinander vereint habe (Sokoll 2016b: 2). Das mag von außen auch so angemutet haben, jedoch fehlte hierbei noch der Aspekt des gegenseitigen Austausches, die Möglichkeit der Kommunikation vor Ort und im Vorfeld der Planung. Aufgrund der Sprachbarrieren kam hier sicher einiges zu kurz, jedoch kann die Unmöglichkeit des Austauschs nicht nur auf die Sprache zurückgeführt werden: Die Gelenkstelle bildet hier vielmehr bereits die Anlage der Planung und Konzeption des Festes sowie generell der gesellschaftliche Umgang mit Geflüchteten.[18]

Unter dieser Perspektive wird ein dritter, eingangs erwähnter Präsentationskontext interessant, wo der Schüler_innenfilm im Rahmen eines Seminars für Jugendliche gezeigt wurde. Hier ging es an zwei Tagen im März 2016 um die Ursachen von Fluchtbewegungen – ebenfalls mit Schüler_innen unserer Schule, die sich ehrenamtlich integrativ in einem mit einem weiteren Preisgeld ausgezeichneten *Mach mit!*-Projekt engagieren, wobei sie einen Spielkreis für geflüchtete Kinder aufgebaut haben, an dem inzwischen über 78 Schüler_innen unserer Schule ehrenamtlich mitarbeiten.[19] Zusammen mit Schüler_innen einer weiteren Schule und eingeladenen geflüchteten Jugendlichen aus Syrien haben sie den Film gesehen. Es gab hier eine Vernetzung von Vertreter_innen der Kommune, von

18 Da kurz nach dem Sommerfest die Sommerferien begannen, gab es mit der Schüler_innengruppe am Ende keine abschließende Reflexion mehr zu der Filmschau auf dem Sommerfest, sodass die Schüler_innenerfahrungen hier als Leerstelle stehen bleiben müssen.

19 Hier habe ich keine Informationen darüber, inwiefern diese Schüler_innen selbst Fluchterfahrungen besitzen.

cc BY NC ND

Wissenschaftler_innen, Traumaexpert_innen und von geflüchteten syrischen Jugendlichen aus Aleppo, die ihre Geschichte erzählten. In diesem Seminarzusammenhang gab es viel Zeit in ruhiger Atmosphäre und mit Dolmetscher_innen – und damit die Möglichkeiten des Austausches und des Erzählens gegenseitiger Geschichten und des Vorstellens von Projekten; es gab Zeit zum Weinen und zum Nachdenken. Im Rahmen des Seminares wurde der Film laut unserem Schulsozialpädagogen, der eine Präsentation des Filmes nach Rückfrage bei mir initiierte, sehr positiv aufgenommen und bildete letztendlich sogar einen Anstoß dazu, dass in der Pause syrische und deutsche Jugendliche miteinander zu syrischer Musik tanzten. Die Filmgruppe erfuhr erst im Nachhinein, dass ihr Film hier gezeigt wurde und zeigte kein Unbehagen darüber, war aber insgesamt verblüfft über das große Interesse an ihrem Film und die intensive Stimmung, die der Film angestoßen hatte.

CC BY NC ND

Abb. 18: Gemeinsames Tanzen von syrischen Tänzen in der Seminarpause (2016), Seminar für Jugendliche, © Beate Ney-Janßen.[20]

Abb. 19: Gemeinsames Tanzen von syrischen Tänzen in der Seminarpause (2016), Seminar für Jugendliche, © Beate Ney-Janßen.

20 Diese Fotografie von Beate Ney-Janßen wurde auch in o.A. 2016 veröffentlicht.

BY NC ND

Wenn der Film innerhalb des zweitägigen Seminars auch einen Ausgangspunkt bildete, um eine enge Verbindung zwischen deutschen und geflüchteten Jugendlichen zu schaffen, so ist dies sicher auch dem Kontext zu verdanken und letztendlich den hier gegebenen Möglichkeiten, gemeinsam über das Gesehene zu kommunizieren. Diesen viel intimeren und geschützten Rahmen konnte das *Sommerfest der Kulturen* so nicht bieten. Dennoch konnte hier der außerschulische Präsentationskontext den Schüler_innen die Möglichkeit eröffnen, unterschiedliche Präsentationskontexte zu erfahren und die jeweiligen Wirkungen sowie die Reaktionen und Partizipation des Publikums miteinander zu vergleichen. Vor allem aber erfuhren die Schüler_innen ein *Hin- und Herswitchen* zwischen den Positionen des sich selbst erfolgreich *Zur-Schau-Stellens* auf der Preisverleihung und des unsicheren *Beschaut-Werdens* in dem ihnen fremden Kontext des Aufenthaltsortes der Geflüchteten. Der jeweilige Kontext wirkte insofern deutlich selbstbestätigend auf die Filmemacher_innen wie auch selbstzweifelnd gegenüber den eigenen produzierten Bildern.

Die Präsentation des Filmes beim Sommerfest hätte ich persönlich – im Gegensatz zu den Schüler_innen, denen es in erster Linie darum ging, richtig verstanden zu werden – gerne noch stärker reflektiert gewusst, gerade in Bezug darauf, inwiefern zum einen xenophobe Bilder und Opfernarrationen hier normativen Blicke weiterhin bedienen, indem stereotype Bilder die eigene Bildproduktion speisen (Boote mit Geflüchteten, Ruinen, paradiesische Gemeinschaft, ...). Auch, inwiefern das Gefühl von Wohlbehagen und Unbehagen bei den Filmemacher_innen durch die Wirkmächtigkeit

CC BY NC ND

kollektiver Blickweisen[21] in den unterschiedlichen Präsentationskontexten bestimmt wird, könnte noch stärker gemeinsam reflektiert werden. Während wir im Wettbewerbskontext als erfolgreiche Preisträger_innen mit dem *Sonderpreis für Integration* aus einer dominanten, gesellschaftlich etablierten und machtvollen Position mit tradierten Bildern und ihnen immanenten Opferreferenzen auf die geflüchteten Menschen blicken, kehrt sich diese visuelle Selbstverständlichkeit bei der Filmpräsentation im Aufenthaltsort der Geflüchteten ansatzweise um – ansatzweise, da die Schüler_innen nicht nachhaltig ihre gesellschaftlich etablierte Position der Schauenden einbüßen, aber dennoch kurzzeitig als *die Beschauten* einem prüfenden, vorher nicht einkalkulierten Blick ausgesetzt sind. Bedingt durch den Präsentationskontext und die hier neu zusammengesetzte Gruppe der Filmrezipient_innen wird es zum eigenen Bedürfnis der Schüler_innen, ihren Blickwinkel zu hinterfragen und dabei ein Gefälle zu erfahren: Das Unbehagen, dass die eigenen gewählten Bilder nun nicht mehr die passenden zu sein scheinen, sowie die Umkehrung der Blicksituation erzeugen ein Gefühl der Sprachlosigkeit, gefolgt von dem Bedürfnis, die eigene Bildproduktion erklären zu wollen.

Der Wirkmächtigkeit des Blickregimes sind die Schüler_innen insbesondere durch diese Differenzerfahrung begegnet, und die unterschiedlichen Präsentationskontexte boten eine erste ernste Annäherung, sich mit verschiedenen, immer auch machtvollen und machtlosen Positionen des Betrachtens und des Betrachtet-Werdens auseinanderzusetzen. Die unterschiedlichen Repräsentationen der

21 Als theoretischen Ausgangspunkt dieser Überlegungen sowie zum Begriff des Blickregimes vgl. auch grundlegend Silverman 1997.

CC BY NC ND

Filmpräsentationen – distanziert, offiziell und erhaben auf der Preisverleihung, improvisiert und etwas weniger distanziert auf dem Sommerfest, bis hin zu einer kommunikativ eingebetteten Vorführung auf dem Schüler_innenseminar, die den intensivsten Austausch von Geflüchteten und Schüler_innen auch ohne Fluchterfahrungen ermöglichte – zeugen davon, wie der Präsentationskontext jeweils dazu beiträgt, Selbstvergewisserungen der schauenden Subjekte zu untermauern oder zu destabilisieren.

Letztlich zählt dazu auch die Erfahrung, sich in einem selbst vollzogenen subversiven Akt in den Wettbewerb mit den eigenen Fragestellungen einzuschreiben und damit das Wettbewerbsthema umzudeuten und zu erweitern.

CC BY NC ND

Bibliografie

Friedrich, Jörg (2003): Brandstätten. Der Anblick des Bombenkrieges, München: Propyläen.

o.A. (2016): Gemeinsamer Tanz auf dem Uhlhornweg, in: Wunstorfer Stadtanzeiger 13A, 31.03, S. 5. Online unter: http://www.wunstorfer-stadtanzeiger.de/content/artikel.php?a=309114 (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (1995): Inszenierungen des Sehens: Kunst, Geschichte und Geschlechterdifferenz, in: Hadumot Bußmann/Renate Hof (Hrsg.), Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften, Stuttgart: Kröner, S. 340–407.

Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen, in: Christian Kravagna (Hrsg.), Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur, Berlin: Edition ID-Archiv, S. 41–64.

Sokoll, Sven (2016a): Meervocal feiert 20 Jahre Jazz, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung, Regionalteil Leine Zeitung Wunstorf, 29.4., online unter: http://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Region/Wunstorf/Nachrichten/Jazzchorfestival-Meervocal-besteht-seit-20-Jahren (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Sokoll, Sven (2016b): Kultur vereint neue Nachbarn. Meervocal-Fest am Flüchtlingswohnheim, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung, Regionalteil Leine Zeitung Wunstorf, 11.06., S. 12.

Wenk, Silke (2005): Neue Kriege, kulturelles Gedächtnis und visuelle Politik, in: Frauen – Kunst – Wissenschaft 39 (Juni), S. 122–132.

Unbekannter Autor (2016): Sonderpreis: Mit Gummibärchen und Bildern zum Erfolg, in: Hannoversche Allgemeine Zeitung, Regionalteil Leine Zeitung Wunstorf, 19. 02. 2016, S.16.

cc BY NC ND

Film Project
A Playground for Child Refugees

Confronting the Potent Nature of the Scopic Regime – the Example of Illustrating the Current Discourse on Refugees Together With Students

Nicole Mehring

A "place of welcome", and a place of unease

At the beginning of 2016, a group of 10th grade students at the *Hölty-Gymnasium Wunstorf* grammar school in North Germany, who had produced a stop-motion film during my own art class, won the *Sonderpreis für Integration (Special Award for Integration)* at the national *Heimatkunde – eure Stadt, eure Ideen (Local studies – your town, your ideas)* film contest that had been awarded by the Federal Ministry of

CC BY NC ND

Education and Research.[1] In the film, the students designed *a playground for child refugees* for which the actual reference point was a recently established abode for refugees in their home town. At the formal award ceremony in Berlin that was held during the *Wege in die Zukunftsstadt (Ways into the City of the Future)* conference,[2] the film was then shown on a big screen in a chic former warehouse in the *Westhafen* harbour of Berlin that had been changed into an event centre;[3] the certificates were awarded by the Permanent Secretary of the German Federal Ministry of Education and Research, who commended the students, just as the jury had done before, on creating a "place of welcome" for child refugees in

1 The competition was linked to the "Zukunftsstadt" ("City of the Future") theme from the Year of Science 2015 and had the following motto: "Unexploited areas or unused sites – don't we all know them from our own city? Imagine what could be created there! A soccer pitch, a communal garden, or a skate park – just to name a few! We are calling upon young urban residents to find such areas and to develop creative design ideas for their transformation. This way, young people can contribute to their own sustainable and liveable city of the future. The activity in the field of local history focuses on forward-looking urban planning. It is about creating awareness for urban change and giving young people insights into their own possibilities to change their environment." Online: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion.html (last access: 25.08.2017, our translation).

2 The conference was the final event of the "Zukunftsstadt" Year of Science 2015 and was organised by the Federal Ministry of Education and Research and the Federal Ministry for Environment, Nature Conservation, Building and Nuclear Safety. See online: https://www.wege-in-die-zukunftsstadt.de (last access: 25.08.2017).

3 The *Westhafen Event and Convention Center* (WECC) combines up-to-date event technology with, in the words of its operators, "an exciting new venue". It stands for an innovative, professional venue in the centre of Berlin and provides, on nearly 3 000 square metres, space for conferences, presentations and receptions for up to 1 500 guests. Online: http://wecc.de (last access: 25.08.2017).

cc BY NC ND

the context of the current "refugee issue".[4] In the following months, the students' film was also screened at other public events and met with great interest.[5] This finally led to the idea to show the film at a musical summer festival – the *Sommerfest der Kulturen (Summer Festival of Cultures)*[6] – in the very place for which the film's vision of a playground had actually been designed and in which more than a hundred refugees had been housed in the meantime.

This entailed a multidimensional interplay of tensions: by now, people were indeed living in the abandoned site that had inspired the students' project. Reality (the refugees who have arrived) was interfering with fiction (the idea of a playground). The group of students got cold feet: While, just recently, they had been proud about the award from the jury in Berlin, they now felt particularly uneasy about presenting their own work of art to the very people that the film dealt with – the refugees. The way their film looked at the *Others* was now being turned around in the context of the presentation, and it became the *Others* who were looking at the students' own work of art. While, according to the jury, the playground formed a "place of welcome" in

4 See the complete source of the jury comment by Samantha Seithe in footnote 9.

5 E.g. at the *Open House* of the school.

6 The festival was initiated by the Meervocal cultural initiative that has been organising musical and cultural events in the region every year, in different and new places. The initiative has been in existence for more than twenty years. It had already organised concerts and exhibitions in places such as on a landfill site in 2009, where I had already participated in exhibitions with students, and on beaches, or in shut-down gasometers. At this summer festival, I participated in the planning of various artistic projects. Classes from our school were offered the opportunity to register projects for the day of the festival, prepare them in the morning outside class, and jointly participate in the festival programme in the afternoon.

CC BY NC ND

the film, the refugee accommodation centre became a place of unease for the students in its function as the new site for the presentation of the film. In my perception, this first reaction was in particular due to the fact that the students now found their abstractly told story of flight confronted with another, concrete audience – the very people who had escaped from their home country. Thus, at first, the group did not want to show the film there in the presence of refugees at all. Some felt uncomfortable about showing their work, which did not have a direct link to the local group of refugees and their individual stories and experiences as refugees. Students voiced their fear that the stop-motion film might be perceived as trivialising or be misunderstood in general. They were also concerned that it might cause sadness at a merry summer festival.

While I could comprehend the concerns of the students, I nevertheless was very interested in presenting the film in the refugee accommodation centre, in a context in which it could also be viewed by displaced people – it was telling their story after all. Moreover, I was motivated because I was already involved in planning other projects for the summer festival. For a presentation in public of the film at this festival it was also important to me personally to look into possible forms of presentation and seek initial solutions with the students, both inside and outside class. This approach was well accepted by the film group and the debate as to how the film could be presented, in the end, motivated the students to show their film.

I would like to take the ambivalence presented above as a starting point for reflection and thus aim to consider the context of the creation, reception and presentation of the students' film. I would also like to include another public

cc BY NC ND

presentation of the film that took place at a students' seminar, at which the students and myself were not present, but where the film was shown and received in yet another context of debate. I do not aim to present a complete analysis, but rather wish to consider how the reflection of the context of the creation and presentation of images in the framework of art education work in school always has to be done together with the students, and how this can make students aware of the practices of "Zu-Sehen-Geben" (give to be seen) (Schade/Wenk 1995).

The image creation process also offers the possibility to reflect on the often unquestioned reproductions of dominant, potent images, in the sense of Silke Wenk's "visual politics", which also generate and reproduce positions of power.[7] It is precisely the feeling of unease experienced by the students with regard to showing their film in the abode of the refugees, and feeling themselves what it means to change from the position of "those who view (look at) something" to the position of "those who are being viewed (looked at)", which offers the central motif for an examination of positions of power generated in the context of presentation. For the area of conflict between the successful award ceremony in Berlin and the pride felt there on the one hand, and the unease about showing the film in the abode for refugees on

7 With her deliberation of "visual politics", Silke Wenk shows that visual representations of war (and flight) always simultaneously stage gender constructions and constitute ways of assuring oneself and things around us. By visual politics Wenk not only means intentional "politics *with* images" (2005:123), but also focuses on their impact and circulation beyond intended strategies. Formulated in the words of Wenk, the reflection of this class project also examines the question as to which pictures are "retrievable in the collective image memory and ready to be updated" (our translation).

cc BY NC ND

the other refers to the complexity of the circulation of the apparently simple but potent film images, and the question as to how these, in turn, can also be understood as visual politics. While the film images of a sorrowful story of flight shown during the award ceremony also meant reassurance for those who held a privileged, observing position, the presentation at the summer festival meant that the film's approach to the issue of flight, that the student group obviously had not experienced themselves, was to be confronted by the gaze of the people who really were involved in the issue.

New ideas and handed-down images: film creation and reception

The students' idea to make a stop-motion film is simple, the issue satisfyingly complex – in a certain sense more complex than initially intended by the *Heimatkunde-Aktion (Local Studies Activity)* contest. The students had found an unused space in their city for their envisaged usage. This space, however, already had a planned use: more than a hundred refugees were to be housed here in an old administrative building as of winter 2015. With reference to the current discourse on refugees, the project group developed the idea of planning a playground for this site, for their consideration of the term *Heimat* (a German term that does not have an equivalent in English and roughly encompasses the concepts of home, home country and home town) led them, not least because of the latest media reports on the so-called "refugee crisis", to the question as to whether their *Heimatstadt (home town)* could simultaneously be a newly allocated home for migrants that had been forced to leave their own *Heimat*

cc BY NC ND

(home, home country and home town). As an art educator, I gave them free rein, although they diverted from the topic of the contest and did not design a place for themselves. It seemed much more important to me that the students would be able to use the current political reference of their project as a motivation and starting point for the artistic work of their choice. From the very beginning, the group, in their film version, did not want to concentrate on the concept and imagination of the *playground for child refugees* but also wanted to visualise the topic of escape to Europe from the perspective of young people. This resulted in a roughly two-minute long animated film in which gummy bears figure as agents that go through different phases of flight and escape. Thus, the film is divided into the following scenes: 1) celebrations in their home town; 2) bombing raid; 3) shattered home town with ruins; 4) escape in a boat across the Mediterranean; 5) arrival and playing in the playground (cf. the respective illustrative film stills below):[8]

8 The film is available online: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion/der-wettbewerb/gewinner/sonderpreis-integration-spielplatz-fuer-fluechtlingskinder.html (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Image 1: Still of celebrations in their home town – outdoor dance (2016), Playground for Child Refugees, © Nicole Mehring.

Image 2

cc BY NC ND

Images 2 and 3: Stills of a bombing raid – aeroplanes and detonations (2016), Playground for Child Refugees, © Nicole Mehring.

Image 4: Still of wrecked streets of houses with ruins (2016), Playground for Child Refugees, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Image 5: Still of escape in a full boat across the Mediterranean and, ultimately, to Germany (2016), PLAYGROUND FOR CHILD REFUGEES, © Nicole Mehring.

Image 2

cc BY NC ND

Images 6 and 7: Stills of the arrival of escaped children on the empty playground, playing together with local children (2016), PLAYGROUND FOR CHILD REFUGEES, © Nicole Mehring.

The film has a soundtrack of self-composed (piano) music that is complemented by interview passages in the last scene. The latter are composed of opinions on the planned playground projects that the students obtained and recorded. The response to the students' idea is positive throughout.

During the planning of the film, the group debated in particular the visual decision to use gummy bears as replacement characters for refugees. The argument in favour of this decision was that the film could thus succeed in avoiding consistently reproduced image stereotypes within the visual discourse on refugees. The gummy bears stand for all age groups, all genders, all nationalities, and make do without concrete depictions of people and individual facets. Thus, symbols, such as headscarves, beards and country-specific clothing, which in turn work as stereotypes within a visual discourse on refugees, and also structure and reproduce

CC BY NC ND

the perception of victims and perpetrators, were excluded from the very beginning. On the flip side, the students asked themselves whether the gummy bears might also unintentionally trivialise the experiences of refugees, because the gummy bears develop a carefree, funny life of their own in the charmingly juddering animated film – and actually developed a life of their own during the shooting, when, for example, they rolled out of the capsized paper boat, which caused an emotional ambivalence among the students. The funny moment during filming is contrasted by the serious situation of people who drowned and the destiny of refugees in the Mediterranean.

While the students weighed up the different possibilities of presenting their ideas by means of gummy bears when looking for visual strategies for the portrayal of refugees, as mentioned above, they did not let themselves be detracted from the framework narration of the story from the very beginning. A festive idyll in the *Heimat* in the beginning is followed by bombing raids, a destroyed idyll and the escape on an overcrowded boat across the Mediterranean. The end is formed by the vision of cheerful children from different cultures, depicted by gummy bears of different colours who run into the picture from different sides and, in the end, mix their colours and enjoy playing together in a carefree way in their own paradise, the playground, filled with animals from around the world. It is not only the potent images of the current refugee issue and its media coverage which are present in this basic narrative plot. In the sense of visual politics, daily news pictures are tacitly added to one another to present the story of flight to the audience in a vivid and understandable way and arouse empathy. The students explicitly formulated the desire for their pictures to be easily

cc BY NC ND

understandable. While their own image production reproduces already familiar images from the media, the nomination of the film comes not least from precisely these chosen representations. The jury's commentary was also unable to ignore the blissful image of children playing innocently at the end of the film:

> A very creative and artistic contribution that continuously surprises the viewer. With their idea, the group of students has created a space that brings together children from different cultures. As a place of welcome, the playground could offer a positive and warm welcome to child refugees. The young people have tailored their idea to children and their needs. They reach out by creating a space where they can enjoy just being children.[9]

The potent image of children playing on the playground is irresistibly simple and blissful because children from different cultures play together peacefully, and playing is an act that lies beyond the purposeful nature of all adult activities – playing for the sake of playing. The myths that are multiplied here, of harmony, idyll and unification in a seemingly *easily understandable* image thus contribute their part to the enthusiasm of the jury and not least of all constitute a simplification, or rather diversion, from having to deal with the existing balance of power, the own privileged position and the responsibilities involved.

The images generated by the students also always refer to reference images and are connected to images that already have meaning and which involve attributions of positions

9 Jury commentary by jury member Samantha Seithe, winner of *Jugend forscht (Young people do research)* 2014, online: https://www.wissenschaftsjahr.de/2015/mitmachen/heimatkunde-aktion/der-wettbewerb/gewinner/sonderpreis-integration-spielplatz-fuer-fluechtlingskinder.html (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

of power and/or confrontations of victims and perpetrators. To help the students understand that their images do not circulate in isolation, it seems appropriate to work with comparative images during or even after the process. This reappraisal is very important to me as a teacher, however, it was not consistently considered as relevant from the point of view of the students. The prize awarded did indeed precisely confirm the concern of the film group to have found the *right*, in terms of understandable and potent, images for their film. During the working process, I repeatedly gave them food for thought, to encourage them to compare their own image production with the pictures circulated by the media. At different points of the working process, I thus gave stimuli such as: "How did you get the idea of using the image of the bombed streets of houses/the overcrowded boat/etc.?", "Why is this image so important to you?", "Where have you got these kinds of images from, have you seen them before?" At times, my questions seemed quite naïve to the group and they gave me irritated looks and seemed to wonder whether I had not seen any news images. I thus also explained, when necessary, that to me my stimuli were important links to the question of a mutual reflection of the portrayal of perpetrators and victims with the students, and that I wanted to make them aware who is "*Zu-Sehen-Gegeben*" *(given to be seen)*, in which context of the visual discourse on refugees this is done, and how.

If you take up the above to then have a look at the potent nature of the images produced by a homogeneous group of students with no experience of flight and migration and of their visual frame of reference, both the example of the

CC BY NC ND

motif of the ruins and the motif of the overcrowded boat can10 be contextualised and looked at more thoroughly.[11] The depiction of an overcrowded boat with refugees that generates, as a leitmotif, a tragic story of victims in the students' film, contains in itself a tradition of the portrayal of victims – however, not of *foreign* victims, but of *own* victims. Back in the 1990s, the *Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung DISS (Duisburg Institute for Linguistic and Social Research)* studied how the image of the overcrowded boat expresses racist and xenophobic tendencies.12 Here, the symbol still stood for the own *nation* that cut itself off from the outside and refugees with the allegory of the slogan "The boat is full". However, an NDP party flyer from 2015 shows that this image is also currently being taken up and here the "overcrowded refugee boat" is combined with a stormy depiction of nature (clouds, waves) and the map of Europe.

10 I use the word "can", because while the students and I repeatedly discussed the potent nature of their own image production and their visual stereotypes (headscarf, ruins, etc.) in our talks, at the end of the school year, there was no time left for the systematic study and comparison of pictures in class, such as those I present in an example below.

11 The images of destroyed streets and houses in ruin not only reproduce the visual stereotypes for the portrayals of victims in the current coverage of war. In the discourse in Germany, in particular, images of ruins recurrently refer to the self-victimisation of certain groups, such as the illustrations in memory of the bombing war and the end of the Second World War. See the exemplary photobook (Friedrich 2003).

12 For research by the DISS on visual collective symbolism see online: http://www.disskursiv.de/2015/09/03/veranstaltung-das-boot-ist-voll-was-die-sprache-in-den-medien-verraet/ (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

Image 8: "Das Boot ist voll – Asylbetrüger abschieben" ("The boat is full – deport bogus asylum seekers"), Flyer by the National Democratic Party of Germany NDP (2015), © NPD Berlin, online: https://www.npd-berlin.de/demonstration-am-02-11-2016-in-berlin-das-boot-ist-voll-asylbetrueger-abschieben/ (last access: 25. 08. 2017).

While the NPD flyer plays on the fear of a "flood of refugees" and places a symbolic stop sign against immigration and "bogus asylum seekers" in the picture, the group of students worked with a flag that marked Germany as the destination of the escape. If the illustration of the refugees convinced the jury emotionally and the press also praised the contribution, saying that the students had shown "the route of the refugees in a very vivid way" (Unknown author 2016:16), this is not least due to the reactivation of the visual frame of reference of images of ruins, depictions of victims in the "overcrowded refugee boats" and the focus on "innocent child refugees". In doing so, the motif of the overcrowded boat, in its illustrative tradition, consolidates aspects of threats from the outside with a current symbolism of victims, which surely also constitutes the very

BY NC ND

ambivalence that turned it into a leitmotif in the illustration of the current coverage of refugees. The ambivalent reproduction of these normative images by the students thus, on the one hand, once again established the victim status of these refugees through the images chosen, on the other hand, the students also reframe the images and the gummy bears, to a certain degree, free the subjects from concrete, individual stigmas, which not least led to the enthusiasm of the contest's jury.

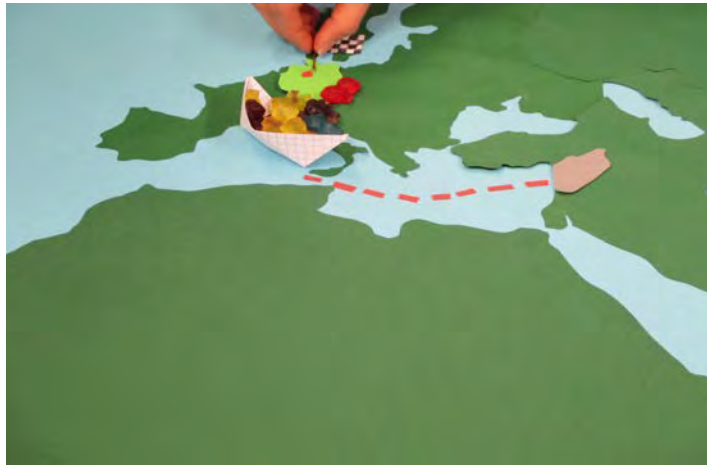


Image 9: Still: Filming mistake or symbolic gesture? (2016), Playground for Child Refugees, © Nicole Mehring.

Interestingly, the group made a small filming mistake when taking the pictures for the film, and at one point the audience can see a hand that places the destination flag on the picture. When the film was presented and debated in other learning groups, this immediately led to the enquiry as to whether this was a mistake, or whether the hand was a symbol for the government of Germany, guiding the refugees,

CC BY NC ND

specifically bringing them to Germany. This provoked a debate on political positions that also revealed the different opinions of the students and their families on the refugee debate and led to an exciting exchange in class.

In closing, if we take a look at the film's nomination as a *Sonderpreis für Integration* in the competition, this once again reveals the tension between a jazzed-up *Heimatkunde* competition in the year 2015 and the parallel change in the political situation in Europe. The advertised contest would have become fixed in the collection of *Heimat-Beiträge* (contributions about the students' home towns), while completely different questions were arising in Europe with the increasing number of refugees arriving. In this respect, the subsequent special nomination of the film, which had not been planned at the time of the announcement of the competition, also legitimises allowing the other competition entries, with regional visions of skate parks and youth centres, to be *left to stand* without consideration. At the same time, the students' film project has managed, in a quite subversive act, to change the meaning of the contest by successfully entering the contest with their own, current problems, which also makes me quite proud as their "art teacher".

Unease and attempts to solve the problem: developing and reflecting on presentation contexts

The above-mentioned unease of the students with regard to the presentation of their film at the *Sommerfest der Kulturen* coincided with other concerns I had as an art educator. For example, our filmic contribution entered a festival that was intended to be a *welcoming gesture* at the abode of

CC BY NC ND

the refugees. Local residents were to meet their new neighbours against a backdrop of music and art.[13] The presentation of the film was to be just one of many activities. That afternoon in June 2016 revolved around a musical stage programme that was to be supported by different choirs, student bands, presentations by refugee students of a recently established *Sprachlernklasse* (language class), together with school choirs, etc. While the alienation experienced by the students regarding their work caused them to fear their film might be misunderstood by the refugees, that any traumas experienced might be relived, or the mood of a colourful summer festival might turn sour, I, too, wondered whether we were becoming part of an "integration event" and were to find ourselves as creating meaning in the role of the "the good guys, who move things forwards".[14] We were swooping in from the outside with a cultural programme for an afternoon, a bit like aliens – in particular because the refugees themselves could participate little in the preparations. The latter had been contemplated in the planning process, but it proved difficult to put into action because it was not known how long the inhabitants would stay there for. "It is not easy to integrate the inhabitants into the musical projects beforehand owing to the turnover", declared the organising team (see Sokoll 2016a). While some inhabitants,

13 The wording "neighbours", which was mainly used by the press, makes it clear that the group of refugees was perceived as a homogenous group that in particular stands out from the local residents.

14 This also illustrates the fundamental problem of the term *integration* that often suggests that people who are already here form a society and culture that is homogenous and does not change over time and to which the *new ones* and *others* have to adapt. Mutual penetration in an exchange, with mutual enrichment and evolution quite often miss out, because the term reflects the understanding that only the *others* have to integrate themselves.

CC BY NC ND

including students of the *Sprachlernklasse* did indeed participate in musical projects, this form of integration does not constitute participatory inclusion, which would only take place if everybody participated in equal measure in the whole planning process. This thus ultimately led to the creation of silent alliances with racist societal structures, in particular because the inhabitants were not involved in equal measure in the planning process from the outset. This kind of organisational structure thus in the end also promotes institutional racism, with which all those involved inevitably form an alliance.

Before the group decided to participate in the festival, some students clearly formulated their concerns. They felt that it would create tensions if the film was shown in the abode of the refugees because, in their eyes, the film had been created for the contest and was not intended to be shown to the local refugees. With regard to the different contexts of presentation, the students felt a strong contradiction. While some students from the group did not care whether the film was to be shown at the summer festival or not, others looked into the matter intensively in the run-up to the festival and approached me. They formulated their fear that their images might be perceived as arrogant, exaggerated and generalising in the new presentation context. I asked them what would be necessary to create a situation that would counteract possible misunderstandings. After this stimulus, it quickly became clear that, in contrast to the presentation of the film in Berlin, the students really wanted to have *a voice of their own:* they wanted to be able to explain and contextualise the film across language barriers, they wanted to be sure that their film could not be misunderstood. That these doubts were not present with regard to the audience

cc BY NC ND

and the jury of the contest suggests that the students, to a certain degree, implicitly assumed that no (former) refugees would be present in the audience (just like they were not present among themselves). Their own voice did not seem necessary, because it was assumed that the same language would be spoken and the students would encounter the same cultural background and experience. However, the concerns that refugees might misunderstand the film also suggest an image of this imaginary audience that is just as rigid and homogenous.

The students thus initially took different approaches to make their intention clear. Upon my suggestion, for example, interviews were conducted with students from the filming group, based on the idea that headsets would be available for the audience when the film was shown so that they would have the opportunity to inform themselves about the intention of the film, its creation and the visual frame of reference. However, this idea was abandoned because it was not possible to organise a translation into Arabic and Persian to reach the very audience with whom they could not converse with about the film. In the end, as a result of the wishes expressed by the students, a very conventional poster solution was found, on which the group made clear what they intended to achieve with the film, in German and Arabic among others. The posters for the film were to be put up at different places around the location of the summer festival:

CC BY NC ND

Image 10: Notes on the presentation of the film on posters (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

Because nobody from the film group or their own school class spoke Arabic or could write in Arabic, we asked an Arabic-speaking student of our school to translate the text (with the help of his family) in the run-up to the festival.[15] The students formulated the following intention regarding the film, based on a written statement by a female student of the group:

> In our film, we try to depict the situation of the refugees. The gummy bears are not intended to play down the individual stories of people who had to escape from their homes. We are aware that not all refugees feel better again within a short time of arriving in Germany (as in our film) but we still wanted to show that there are possibilities and that we wish the people who are escaping their homes the best of luck and that we hope for their successful integration (grade 10 film group).

15 The contact was established by the social worker of our school who had already been using the help of two Arabic-speaking students, in particular for interpreting activities regarding our language school-section.

CC BY NC ND

This announcement was very important for the students because they absolutely wanted to clarify that in no way did they intend to play down stories of flight. What this additional declaration cannot achieve, however, is the focus on the visual references mentioned earlier in this text. We were not able to create a context of presentation that simultaneously also reflected the effects of images and their references.

It was very exciting for me to compare the two completely different places in which the film was presented – including their respective accompanying visual policies: on the one hand a viewing of the film in an upscale, ceremonial setting at the award ceremony in Berlin, and then, on the other hand, in a darkened training facility of the *Johanniter* order[16] at the *Sommerfest der Kulturen*. The positioning of the screens alone already serves as a showcase for the two completely different settings of art education: while the screen in Berlin hovered at a distance above the heads of the audience and their gaze moved upwards to view the award-winning films by the students, the summer festival was of a more improvised nature and the audience and the screen were at about the same level, a nearly level playing field. The professional arrangement of the facilities in Berlin left a lot of space and thus created a great distance to the screen. This distance at the same time did not leave any space for possible doubts or critical approaches to the images and thus supported the audience in their own privileged, self-reassuring position.

16 The *Johanniter* order also constitutes the organisation that "operates" the abode for the refugees. It is a protestant relief organisation that is active in the whole of Germany and operates facilities such as ambulance stations, child care centres, abodes for refugees, homes for elderly people, etc. See online: http://www.johanniter.de (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

The setting of the presentation thus also contributed to a reproduction of the prevailing balance of power.

Thus, while the presentation at the award ceremony in Berlin took place in a smart atmosphere, but within a closed conference, the presentation of the film at the summer festival was much more spontaneous. What counted at this presentation was to have been given room at all, in a building that served as an abode for refugees. The room was not changed too much. However, nobody had a problem with the varied mix of chairs we assembled. The rows of chairs were dissolved within half an hour and those who entered the room to view the film had to wind their way through the chaos of chairs. While the presentation of the film at the summer festival was replayed continuously in a 30-minute-loop,[17] we realised that we had not put up a feedback wall on which the audience could have left a comment on the film. It is difficult to capture the reactions of the audience in retrospect. There were no questions to the film-makers. As far as I am aware, the viewers either watched the film without a visible reaction or with a smile on their lips. However, visitors time and again stood in front of the posters and read the text written by the students.

17 Another film that was shown in the same room on this afternoon featured interviews on "values and norms" and self-images that senior-grade students of our school had conducted as part of their politics class.

cc BY NC ND

Image 11: Audience at the presentation of the film (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Image 12: Two students at the presentation of the film (2016), award ceremony in Berlin, © Nicole Mehring.

BY NC ND

However, interestingly enough a communication wall of its own came into being over the course of the afternoon, behind the music stage: here, an interactive activity for children took place, who were completely free to illustrate a small, colourful space. The illustrated squares were then to form a joint, large group picture (cf. figure 13). Within the shortest time, many adult refugees had also discovered the material and were using it to create a big collage of flags of their home countries on the outside wall of the stage. People apparently felt a great need to depict their own origin and to incorporate it visually into the festival – and thus I stood astonished and unsure in front of a gallery of flags with Kurdish, Afghan or Pakistani national symbolism. The issues that the film dealt with – escape and home, home and escape – were thus not only presented cinematically but had found a way to make it possible for the inhabitants to participate spontaneously in the afternoon after all. As part of the festival, this unplanned activity turned into something that absolutely sustained itself (see figure 14). However, with the enthusiasm for national codes and flag symbolism, the activity seemed disconcerting to me personally at first. Just like the references of cultural *collective symbolism* in the students' film had made me think, the iconography of national flags to me explicitly stands for the visual meaningful gestures of a collective identity which always defines its *own* self by distinguishing it from the *others* and creates a community by this process of delimitation. When the spontaneous, oversized *flag wall* was created, I felt rather overwhelmed, although at the same time it was good to observe that many refugees felt a strong impulse to create visual output and had apparently finally found a *white wall* and suitable material to generate, without censorship

CC BY NC ND

and with a *free voice*, a symbolic image of their home (country) and their identity. I did not ask the students how they felt about it, but they seemed less irritated than me. They found great pleasure in helping little children to cut out symbols for their flags and at the same time found it interesting to observe that many of the child refugees created German flags with great commitment, and wanted to have them presented next to the flags of their home countries.

This once again shows the perception of refugees as a homogenous group from the point of view of German mainstream society. Thus this intervention cannot only be seen as the refugees' participation in the festival, but also as their need to delimitate themselves from one another and to stress an identity of their own.

Image 13: Interactive artistic activity for children: a group picture (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Image 14: Unplanned posters on the musical stage, spontaneously created by refugees, often with national flag symbolism (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

Images 15, 16, 17: Impressions around the stage during the musical programme (2016), *Sommerfest der Kulturen*, © Nicole Mehring.

CC BY NC ND

According to the press, the summer festival was a successful "Fest der Begegnung" (festival of interaction) at which "culture" was said to have united "new neighbours" (Sokoll 2016b:12). That might have appeared so from the outside, but the aspect of mutual exchange and the possibility of communication at the festival and during the planning process were lacking. Language barriers surely partly explain why we missed out on these things, but the impossibility of exchange cannot be put down to language alone: rather, it can be traced back to the planning and concept of the festival and, in general, the way society deals with refugees.[18]

From this perspective, a third context of presentation is of interest. As mentioned at the beginning, the students' film was also shown at other events. One of them was a seminar for young people. The two-day event in March 2016 dealt with the reasons behind refugee movements. Students from our school who had been active in another award-winning volunteer integration activity, the *Macht mit! (Participate!)* project, have established a play group for child refugees in which 78 students from our school now participate as volunteers.[19] They watched the film together with students from another school and young refugees from Syria. The seminar connected representatives of the municipality, scientists, trauma experts and young Syrian refugees from Aleppo who told their story. A lot of time was spent in a quiet context and with interpreters – which offered the possibility of

18 Since the summer holidays began shortly after the summer festival, I did not conduct a final reflection of the presentation of the film at the summer festival with the group of students, which means that the experiences of the students cannot be integrated in this text.

19 I do not have any information as to whether any of these students are (former) refugees.

CC BY NC ND

exchange, the mutual telling of stories and the presentation of projects; there was time to cry and to think. According to our school's social education worker, who initiated a presentation of the film after consulting with me, the film was very well received and in the end even stimulated the young people from Syria and Germany to dance to Syrian music in the break. The film group only got to know afterwards that their film had been shown there and did not show any unease about it. However, overall they were amazed about the great interest in their film and the profound mood that their film had stimulated.

Image 18: Dancing Syrian dances together in the seminar break (2016), seminar for young people, © Beate Ney-Janßen.[20]

20 This picture by Beate Ney-Janßen was also published in n.a. 2016.

CC BY NC ND

Image 19: Dancing Syrian dances together in the seminar break (2016), seminar for young people, © Beate Ney-Janßen.

If the film was a starting point for a close connection between young people from Germany and young refugees, this is surely also due to the context and ultimately to their ability to communicate with each other about what they had seen. The *Sommerfest der Kulturen* could not offer such an intimate and protected setting. Still, this presentation outside school enabled the students to experience different contexts of presentation and to compare their respective effects as well as the reaction and participation of the audience. Above all, however, the students had the experience of *switching back and forth* between the position of staging a successful *display* at the award ceremony, and undergoing an unsettling *inspection* in an unfamiliar context, the abode of the refugees. The respective contexts thus either had the effect of a clear ego-booster for the filmmakers, or caused them to have doubts about the pictures they had produced.

cc BY NC ND

With regard to the presentation of the film at the summer festival, in contrast to the students, whose main concern was to be understood correctly, I personally would have liked to further reflect on the ways in which xenophobic images and victim narrations are still encouraging normative views, by feeding stereotypical images into the production of our own images (boats with refugees, ruins, blissful communities). It is also worth looking at the following question: to what extent are the feelings of ease and unease among the filmmakers due to the potent nature of collective scopic regimes[21] in the different presentation contexts? While in the context of the contest, as successful winners of the *Sonderpreis für Integration*, we looked at the refugees from a dominant, socially established and powerful position, with handed-down images and immanent references to victims, this visual matter of course is to some extent reversed at the abode of the refugees – to some extent, because the students do not lose their socially established positions as viewers in the long term, but are still exposed for a short time to a scrutinising gaze that had not been factored in beforehand as the ones who are being viewed. The presentation context and the newly composed group of film viewers results in a situation in which the students feel a need to question their perspective and experience the following disparity: the unease felt because the images they selected themselves do not seem to fit any more and the reversal of the scopic situation (i.e. who is viewed by whom) entails a feeling of speechlessness, followed by the need to want to explain their own image production. The students in particular encounter the

21 As a theoretical starting point of these considerations and the term "scopic regime" *(Blickregime)*, also see the basic thoughts in Silverman 1997.

cc BY NC ND

potent nature of the scopic regime by experiencing the difference of being the viewer and being viewed. The different presentation contexts offered an initial, serious approach to dealing with different, always also powerful und powerless positions of viewing and being viewed. The different representations of the presentations of the film – a distanced, formal and lofty presentation at the award ceremony, an improvised and less distanced presentation at the summer festival, and finally a presentation at the students' seminar that was embedded in a communicative context which enabled an intensive exchange between refugees and students who did not have any experience of displacement – show that the respective presentation context contributes to either supporting or destabilising the self-reassurance of the viewing subjects.

In the end, this also includes the experience of subversively registering one's own set of questions in a contest, and thus reframing and expanding on the issue of the contest.

CC BY NC ND

References

Friedrich, Jörg (2003): *Brandstätten – Der Anblick des Bombenkrieges (Brandstätten – The sight of the bombing war)*, München: Propyläen.

n.a. (2016): Gemeinsamer Tanz auf dem Uhlhornweg (Joint dance in the Uhlhorn street), in: *Wunstorfer Stadtanzeiger* 13A, 31.03, p. 5. Online: http://www.wunstorfer-stadtanzeiger.de/content/artikel.php?a=309114 (last access: 25.08.2017).

Schade, Sigrid, Silke Wenk (1995): Inszenierungen des Sehens: Kunst, Geschichte und Geschlechterdifferenz (Staging of seeing: Art, history and gender difference), in: *Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften (Genus. On gender difference in cultural studies)*. Eds. Hadumot Bußmann, Renate Hof, Stuttgart: Kröner, pp. 340–407.

Silverman, Kaja (1997): Dem Blickregime begegnen (To meet the scopic regime), in: *Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur (The privilege of the gaze. Criticism of visual culture)*. Ed. Christian Kravagna, Berlin: Edition ID-Archiv, pp. 41–64.

Sokoll, Sven (2016a): Meervocal feiert 20 Jahre Jazz (Meervocal celebrates 20 years of Jazz), in: *Hannoversche Allgemeine Zeitung*, *Leine Zeitung Wunstorf* regional section, 29.4., online: http://www.haz.de/Hannover/Aus-der-Region/Wunstorf/Nachrichten/Jazzchorfestival-Meervocal-besteht-seit-20-Jahren (last access: 25.08.2017).

Sokoll, Sven (2016b): Kultur vereint neue Nachbarn. Meervocal-Fest am Flüchtlingswohnheim (Culture unites new neighbours. Meervocal festival at home for

CC BY NC ND

refugees), in: *Hannoversche Allgemeine Zeitung*, *Leine Zeitung Wunstorf* regional section, 11.06., p. 12.

Wenk, Silke (2005): Neue Kriege, kulturelles Gedächtnis und visuelle Politik (New wars, cultural memory and visual politics), in: *Frauen – Kunst – Wissenschaft* 39 (June), pp. 122–132.

Unknown author (2016): Sonderpreis: Mit Gummibärchen und Bildern zum Erfolg (Special award: Achieving success with gummy bears and images), in: *Hannoversche Allgemeine Zeitung*, *Leine Zeitung Wunstorf* regional section, 19. 02. 2016, p. 16.

cc BY NC ND

CC BY NC ND

Dokumentieren lernen

Über die Entwicklung repräsentationskritischer Perspektiven in der Arbeit mit Portfolios und darüber hinaus

Nanna Lüth

Im Fokus dieses Beitrags steht die Feststellung, dass das Dokumentieren von Vermittlungssituationen nicht neutral ist, sondern das zu Zeigende Geschehen verändert und dabei häufig auf bestehende Machtgefälle zwischen Geschlechtern und sozialen Gruppen zurückgreift. Aus diesem Grund plädiere ich dafür, Gelegenheiten zu schaffen, in denen Repräsentation im Spannungsfeld zwischen beruflich-institutionellen und persönlichen Interessen ausgestaltet werden kann. Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen sind eigene Erfahrungen im Bereich der Medienkunstvermittlung. Medienkunst, die technologische und gesellschaftliche Entwicklungen aus unvorhergesehenen Blickwinkeln kommentiert, wird hier als Mittel verstanden, um für Formen der Darstellung und ihre Aussagen zu sensibilisieren.

CC BY NC ND

Big Sister is watching you!

Die Fortbildung, anhand der ich die Notwendigkeit queerfeministischer Perspektiven in der Vermittlungstätigkeit verdeutlichen möchte, fand Anfang 2010 in Kooperation mit einem kirchlichen Verein für Kindergartenarbeit am *Edith-Russ-Haus für Medienkunst* (ERHfM) in Oldenburg/Niedersachsen statt. Der Verein, der u.a. mit Museen und Ausstellungshäusern zusammenarbeitet, hatte mich als Leiterin der Pädagogik des ERHfM angesprochen, eine Fortbildung zu Video- und Fotodokumentation anzubieten. Sie sollte auf eine relativ neue berufliche Anforderung im Bereich frühkindlicher Erziehung eingehen, in der zunehmend Lern- und Entwicklungsschritte von Kindern fotografisch oder mit Video festgehalten werden. Die Aufgabenstellung, die eigene Umgebung und Arbeit zu dokumentieren, erfordert zusätzliche Qualifikationen von Erzieher_innen in Kindergärten und ähnlichen Einrichtungen.

Da das pädagogische Programm des ERHfM einen Ansatz künstlerischer Kunstvermittlung vertrat (vgl. u.a. Maset 2007), suchte ich zunächst nach Anknüpfungspunkten für die Fortbildung im Ausstellungsprogramm. Die Ausstellung *Guy Ben-Ner: Flying Lessons* versprach inhaltlich wie medienästhetisch entscheidende Anreize, da sich der Künstler mit den Themen Familie, Erziehung und Kindheit auseinandersetzt. In einigen seiner Filme spielt seine Familie mit (Abb. 1). Mit verfremdenden Verfahren wie gereimten Dialogen oder filmischen Tricks verhandeln die Inszenierungen die Grenze zwischen Dokumentation und Fiktion. Indem seine Tochter und sein Sohn mit Spaß an der Sache Rollen als Seefahrer oder als *wildes Kind* übernehmen, gibt Ben-Ner eine Vielzahl eindrücklicher Darstellungen von Kindern zu sehen.

cc BY NC ND

Mein Workshop-Angebot ging also buchstäblich „von Kunst aus“ (Sturm 2011), d.h. das Kennenlernen der Arbeiten von Ben-Ner sollte Lust auf ein forschendes Vorgehen und ungewöhnliche Perspektiven machen. Im Sinne einer repräsentationskritischen Haltung sollte zugleich – und das war meine persönliche Agenda – die Hinterfragung von Machtstrukturen im Feld des Visuellen gefördert werden.

Der zweitägige Workshop war mit *Big Sister is watching you* überschrieben. Dieser Titel sendete eine ambivalente Botschaft aus, indem er die eingeladenen Erzieher_innen einerseits im Sinne einer solidarischen Gemeinschaft von Schwestern *(Sisterhood)*[1] ansprach und zugleich an Überwachung denken lässt.

Von Kunst aus dokumentieren lernen

Der erste Termin mit den achtzehn teilnehmenden Erzieherinnen[2] begann damit, dass sie ihre medienpraktischen Erfahrungen darlegten. Hierbei wurde deutlich, dass es in den meisten Kindergärten spürbare Einschränkungen beim Erstellen von Bildern gab: Digitale Kameras standen nicht zur Verfügung, Speicherkarten waren zwar vorhanden, mussten aber am Arbeitsplatz bleiben, Praktikant_innen durften nicht fotografieren.

Danach besuchten wir die Ausstellung und besprachen das Video *Second Nature* (2008) von Guy Ben-Ner (Abb. 2).

1 Über die Grenzen dieses vermeintlich globalen feministischen Konzepts, das „auf der Auslöschung der Geschichte und den Auswirkungen des zeitgenössischen Imperialismus“ beruht, vgl. Mohanty 2000:110f.

2 Diese sprachliche Vereindeutigung auf die weibliche Form basiert auf der von mir so wahrgenommenen Selbstdarstellung der Teilnehmenden.

CC BY NC ND

Darin erzählt er folgende, dem griechischen Dichter zugeschriebene Fabel: Der Fuchs schmeichelt dem Raben, indem er ihm sagt, er habe eine schöne Singstimme. Dieser öffnet schließlich den Schnabel und lässt ein Käsestück fallen, das er gerade fressen wollte. In Ben-Ners Video ist zu sehen, wie diese Geschichte mit zwei Tierdarstellern und ihren Trainer_innen inszeniert wird.

Dieser Film stellte den Einstieg für die anschließende Übung dar. Mit verteilten Aufgaben und Medien (Schauspiel, Kamera, Video- und Fotodokumentation, Bühnenbild, Regie) wurde eine andere Fabel in zwei improvisierten Studios verfilmt. Am Ende des Tages verglichen wir, wie die Bilder der Hauptkamera die Geschichte wiedergaben, während die zweite, dokumentarische Kamera mehr über die Entstehung und Zusammenarbeit aussagte.

Das nächste Treffen fand einen Monat später statt. Die Erzieherinnen sollten bis dahin in ihren Einrichtungen visuelles Material zur weiteren Bearbeitung sammeln. Als ich mich auf diesen Termin vorbereitete, bemerkte ich, dass mir ein schwerer Fehler unterlaufen war. Ich hatte beim ersten Treffen Fotos von den Teilnehmerinnen ohne deren Erlaubnis gemacht. Das war gravierend, da in diesem Seminar ja gerade ein professioneller Umgang mit Dokumentation vermittelt werden sollte. Ich beschloss, das Problem offenzulegen und zum Ausgangspunkt der geplanten Einheit über Bild- und Persönlichkeitsrechte zu machen.

Als ich die Situation ansprach, reagierte eine Teilnehmerin wütend auf meine Erklärung. Sie schloss entschieden aus, dass ich Fotos von ihr nutzen dürfe. Sie verlangte von mir, alles Material, das entstanden war, zu löschen. Der größere Teil der Gruppe stimmte ihr zu und verlangte, dass ich

CC BY NC ND

selbst ab sofort nicht mehr dokumentieren sollte. Als sich die Stimmung etwas beruhigte, schlug ich vor, das Thema gegen Ende des Seminars noch einmal aufzugreifen. Die Gruppe war einverstanden. Wir konnten wie vorgesehen fortfahren. Die rechtliche Regelung von Persönlichkeitsrechten, auf die ich nun einging, dient der Klärung unterschiedlichen Interessenlagen, die beim Fotografieren von Personen entstehen können. Jede Person hat grundsätzlich ein „Recht am eigenen Bild". Dieses steht für ein hohes Maß an Selbstbestimmung im Feld der Darstellung. Im Falle von Kindern können deren Erziehungsberechtigte dieses Recht für das Kind gestalten, zum Beispiel, wenn sie dem Kindergarten Abbildungsrechte einräumen, oder eben auch nicht (Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz 2015). Das Ringen um die Zustimmung von Eltern zur Dokumentation war den Erzieherinnen wohl bekannt, die rechtliche Information daher sehr willkommen. Es galt jetzt, ihnen genauere Informationen über ihre Handlungsmöglichkeiten in der relativ neuen Position als Dokumentaristinnen des Geschehens im Kindergarten zu geben.

Im Anschluss stand die Bearbeitung des visuellen Materials aus den Kindergärten an. Wieder bildeten sich Gruppen, die damit ein Leporello, ein Poster oder einen Videoclip gestalteten. Es ging darum, die Produktionen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten[3] und sie als sozial und kulturell geprägte Darstellungen zu diskutieren. Während dieser Präsentation wurde mir von einigen erlaubt, aus der Distanz zu fotografieren unter der Maßgabe, dass die abgebildeten Kinder nicht zu erkennen sein sollten.

3 Beispielsweise als Beobachtung eines einzelnen Kindes, zur chronologischen Darstellung eines Lernszenarios als Gesamtes, mit einem Fokus auf zwischenmenschliche Interaktionen.

CC BY NC ND

Am Ende der Fortbildung griff ich den Konflikt um die Abbildungsrechte wieder auf und ließ eine Unterschriftenliste herumgehen, die verschiedene Optionen – auch die Beschränkung oder den Ausschluss der Nutzung – aufführte. Die Mehrheit der Teilnehmerinnen entschied sich für einen Mittelweg, d.h. die erneute Kontaktaufnahme im Fall einer anstehenden Veröffentlichung.

Über Datenschutz hinaus

Die in dieser Fortbildung gewonnenen Eindrücke legen aus der Sicht einer repräsentationskritischen Kunstvermittlung folgende Schlüsse nahe: Der gedankenlose Umgang mit Dokumentation steht auf der einen, eine extreme Angst im Umgang mit Abbildungen von Kindern auf der anderen Seite des Spektrums. Letztere entsteht durch einen breiten gesellschaftlichen Diskurs um das Thema „Kinderpornografie". Diesbezüglich soll angemerkt werden, dass vor allem rechte Parteien häufig versuchen, das ursprünglich durch Feminist_innen aufgebrachte Thema „der sexuellen Gewalt gegen Mädchen" auf Kinder allgemein zu übertragen und durch Assoziationsketten wie „Kinderschutz – Drogenhandel" oder „Pädophilie – Homosexualität" umzucodieren und so Rassismus und Homophobie anzufeuern (Schaffer 2001; Schaffer 2014).

Vor diesem Hintergrund und aus dem Wunsch heraus, mich als Künstlerin und Kunstvermittlerin für den verantwortungsvollen Umgang mit Bildern ebenso wie für die Freiheit der Darstellung einzusetzen, halte ich es für notwendig, eine Bildungs- und Vermittlungsarbeit voranzubringen, welche die Aufklärung über Sexualisierung und

cc BY NC ND

Sexismus in Bildern mit emanzipatorischen Interventionen verbindet (Settele 2011; Thuswald/Sattler 2016).

Mit Repräsentationskritik anfangen

Eine an feministischen und queeren Anliegen[4] orientierte Kulturvermittlung kann dabei unterstützen, die Debatte um offene und versteckte Machtstrukturen differenzierter zu führen: Vermittler_innen, Erzieher_innen und andere Pädagog_innen könnte damit ein Hilfsmittel an die Hand gegeben werden, das erlaubt, sich mit den Bedeutungen und Wirkungsweisen zum Beispiel von filmischen und fotografischen Abbildungen auseinanderzusetzen. Eine mehr oder weniger reflektierte Nutzung von Medien in der Vermittlungs- und Dokumentationstätigkeit wird Einfluss darauf haben, in welcher Form Kinder und Jugendliche sich dargestellt sehen und wie weit sie selbst eigenständige, nicht-normative Modi der (Selbst-)Darstellung erproben können (Lüth 2015:144f.). Da in den Publikationen der Vermittlungsabteilungen von Kultureinrichtungen ebenso wie auf den Websites von Schulen überwiegend ein kindliches bis jugendliches Publikum zu sehen gegeben wird, besteht auch an dieser Stelle die Herausforderung, über Erweiterungen des Bildrepertoires oder auch über widerständige Lücken nachzudenken. Die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Medien und die Bereitschaft, zwischen dokumentierten Personen und der Institution Fragen der

4 „queer versteht sich [...] als eine flexible Lesart sozialer Verhältnisse und epistemischer Praxen, die daraufhin betrachtet und geprüft werden, inwiefern sie durch Rekurse auf Identität/Differenz Ausschlüsse produzieren." (Mecheril 2005)

CC BY NC ND

Repräsentation auszuhandeln, sind die wesentlichen Voraussetzungen dafür.

Die beschriebene Fortbildung erwies sich für diesen Anspruch als zu kurz angesetzt. Aufgrund der verschiedenen Erwartungen und Bedarfe technischer, gestalterischer und rechtlicher Art, die am ersten Tag von den Teilnehmerinnen artikuliert wurden, schob ich meinen eigenen Wunsch auf, die Bildproduktionen auch auf ihre sozialen Ein- und Ausschlüsse hin zu besprechen und einen in diesem Sinne veränderten, hinterfragenden Umgang mit Fotografie und Video einzuüben. Das Konzept zielte ursprünglich darauf, emanzipatorische Inhalte wie die Frage nach der gesellschaftlichen Codierung von Darstellungen in eine medienpraktische berufliche Fortbildung einzufügen. Ich führte entsprechende Kriterien der Bildbetrachtung und -produktion als „politische" ein;[5] für eine intensive Auseinandersetzung damit blieb jedoch nicht ausreichend Zeit. Dennoch hatte sich die Gruppe mit unterschiedlichen Perspektiven auf mediale Repräsentation umfassend auseinandergesetzt. Darüber hinaus gab der zweitägige Kurs weiterführende Impulse für das reflektierte und vielseitige Dokumentieren von Lern- und Entwicklungsprozessen.

5 Im Protokoll des zweiten Tages, das die Teilnehmerinnen nach der Fortbildung erhielten, listete ich rechtliche, technische/mediale/ökonomische, ästhetische, inhaltliche, pädagogische, situative, persönliche und – wie gesagt – politische Fragen auf, die sich bei der Bildproduktion und -auswahl im beruflichen Kontext stellen.

cc BY NC ND

Bibliografie

Lüth, Nanna (2015): Geschlecht und andere Töne. Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern, in: Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (4), S. 144f.

Lüth, Nanna (2016): Radical Drag! Varianten einer nicht-binären Kunstpädagogik, in: Änne Söll/Linda Hentschel (Hrsg.), Gend_r (kritische berichte, 4), S. 64–71.

Maset, Pierangelo (2007): Perspektive Kunstvermittlung, online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/misc/mediation_maset.html (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Mecheril, Paul (2005): Ein Mund, der kaut, ein Ausländer, der isst und die Liebe. Eine nichtromantische Notiz zu *queer*, in: Leah Czollek/Gudrun Perko (Hrsg.), Lust am Denken. Queeres im experimentellen Raum jenseits kultureller Verortungen, Köln: Papyrossa, S. 65–76, online: www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/queer_mecheril2005.pdf (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

Mohanty, Chandra Talpade (2003): Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity, Durham and London: Duke University Press, S. 110–111.

Schaffer, Johanna (2001): Kinderschutzwahn? Sexerziehung. Gegen die Umcodierung des Themas „sexuelle Gewalt“ in den Politiken der Rechten, in: Elisabeth von Samsonow/Doris Guth (Hrsg.), SexPolitik, Vienna: Turia + Kant, S. 56–68.

Schaffer, Johanna (2014): Statt Zensur und gegen die Möglichkeitsstrukturen sexueller Gewalt: Visuell Handeln in einem Feld enormer gesellschaftlicher Ambivalenz, in: Josch Hoenes/Barbara Paul (Hrsg.), un/verblümt –

CC BY NC ND

Geschlecht, Sexualität und Begehren. Queere Politiken in Kunst und Wissenschaft Berlin: Revolver Publishing, S. 188–202.

Settele, Bernadett (Hrsg.) (2011): Queer und DIY im Kunstunterricht, in: Art Education Research (3), Zürich: Institute for Art Education, online: http://iae-journal.zhdk.ch/no-3/ (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

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

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.) (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht, Wien: Löcker.

Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz Schleswig-Holstein (2015): Fotografieren von Kindern in Kindertagesstätten – Welche datenschutzrechtlichen Fragestellungen sind zu beachten?, online: www.datenschutzzentrum.de/artikel/997-Fotografieren-von-Kindern-in-Kindertagesstaetten-Welche-datenschutzrechtlichen-Fragestellungen-sind-zu-beachten.html (letzter Zugriff: 25. 08. 2017).

CC BY NC ND

Abb. 1/Image 1: Guy Ben-Ner (2007): Stealing Beauty, Video, 17:40 min, © Guy Ben-Ner.

Abb. 2/Image 2: Guy Ben-Ner (2008): Second Nature, Video, 10:12 min, © Guy Ben-Ner.

CC BY NC ND

Learning to Document

On the Development of Representational Critique in Work with Portfolios and Beyond

Nanna Lüth

This text focuses on the observation that the documentation of educational situations is not neutral, but changes the events that are to be shown and in doing so often falls back to existing power imbalances between genders and social groups. For this reason, I argue for the creation of opportunities in which representation can be developed in the area of conflict between professional-institutional and personal interests. My own experiences in the area of media art education form the starting point for the observations below. Media art, which comments on technological and social developments from unforeseen perspectives, is understood here as a means to make people aware of different forms of representation and their messages.

BY NC ND

Big Sister is watching you!

The vocational training that I will use to explain the necessity of queer-feminist perspectives in education activities took place at the beginning of 2010, in collaboration with a church association for kindergarten work at the *Edith-Russ-Haus für Medienkunst* – ERHfM *(Edith Russ Site for Media Art)* in Oldenburg/Lower Saxony. The association, which cooperates with museums and galleries among others, had asked me, as the director of education of the ERHfM, to offer a vocational training session in video and photo documentation. It was to look into a relatively new professional requirement in the area of early childhood education in which the learning and development of children were being increasingly recorded in pictures or videos. If educators in kindergartens and similar institutions are to document their own environment and work, they needed additional qualifications.

Since the educational programme of the ERHfM supported an artistic art education approach (among others Maset 2007), I started by consulting the exhibition programme to find connections for the vocational training. The exhibition *Guy Ben-Ner: Flying Lessons* promised decisive incentives in terms of both its content and media aesthetics, because the artist deals with the issues of family, education and childhood. His family takes part in some of these videos (image 1). With alienating methods such as rhymed dialogues or cinematic tricks, his way of staging the films negotiates the border between documentary and fiction. By his daughter and son taking over, with great relish, roles as a seafarer or a wild child, Ben-Ner offers a multitude of impressive portrayals of children.

CC BY NC ND

My workshop offering thus literally started "from art" (Sturm 2011), i.e. getting to know the work of Ben-Ner was to encourage the participants to take an exploratory approach and engage in unusual perspectives. In the sense of a critical attitude towards representation, at the same time I wanted to encourage people – this was my personal agenda – to question the power structures in the visual field.

The two-day workshop was given the title *Big Sister is watching you*. This title sent out an ambivalent message, by, on the one hand, addressing the invited educators as a community of sisters in solidarity ("sisterhood")[1] and simultaneously making one think of surveillance.

Learning to document from art

The first meeting with the eighteen participating female educators[2] started with them presenting their media practice. It became clear that there were noticeable limitations for the production of images in most kindergartens: digital cameras were not available, when memory cards were at hand, they had to remain at the workplace, interns were not allowed to take pictures.

We then visited the exhibition and discussed the video *Second Nature* (2008) by Guy Ben-Ner (image 2). In this work, he tells the following fable, attributed to the Greek poet Aesop: the fox flatters the raven by telling him that he has a

1 About the limitations of this allegedly global feminist concept that "seem[s] predicated on the erasure of the history and effects of contemporary imperialism" see Mohanty 2000:110–111.

2 I use the term "*female* child care workers" *(Erzieherinnen)*, which refers to women only, in this text because this corresponds to the performance of the participants as perceived by me.

BY NC ND

beautiful singing voice. The raven finally opens its beak and lets fall out a piece of cheese that he just was about to eat. Ben-Ner's video shows how this story is being staged with two animals and their trainers.

This film formed the introduction to the subsequent exercise. With allocated tasks and media (acting, camera, video and photo documentation, stage set, direction), another fable was recorded in two improvised studios. At the end of the day, we compared how the pictures from the main camera described the story, while the second, documentary camera told us more about the creation and collaboration.

The next meeting took place a month later. In the meantime, the child care workers were to collect visual material for further processing in their facilities. When I prepared the seminar, I realised that I had made a big mistake. At the first meeting, I had taken pictures of the participants without their permission. This was serious because the seminar meant to transmit a professional approach to documentation. I decided to reveal the problem and to take it as a starting point for the planned unit on image and personal rights.

When I had addressed the situation, one participant reacted angrily to my explanation. She expressly precluded me from using pictures of her. She requested that I delete all documentation material that had been produced. The larger part of the group agreed with her and demanded that I was to stop photographing from that very moment. When the mood had calmed down a bit, I suggested that we would come back to the subject at the end of the seminar. The group agreed. We were able to continue as planned. The legal regulations of personal rights, which I then dealt with, are important to clarify the different interests that can arise

CC BY NC ND

when pictures of people are taken. All people have a "right to their own picture". This stands for a high degree of self-determination in the field of depiction. In the case of children, their parents or legal guardians can manage this right for the child, e.g. when they grant the kindergarten image rights, or if they do not grant them (Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz 2015). Struggling for the approval of parents for documentation was well-known to the educators and the legal information therefore was very welcome. My priority was to now provide them with more detailed information on their possible courses of action in their relatively new position of documentary filmmakers and photographers of the events in kindergartens.

We then worked with the visual material from their kindergartens. Again, groups formed to use these to design a fanfold, a poster or a video clip. In this activity, the idea was to look at the productions from different perspectives3 and to debate them as depictions with a social and cultural imprint. During the presentation, some participants allowed me to take pictures from a distance, on the condition that the children depicted on the visual material, they had worked with, would not be discernible.

At the end of the training session, I once again took up the conflict on image rights and circulated a list where the participants could sign up to different options, which also included the exclusion of use. The majority of the participants opted for a compromise, i.e. to be contacted if a publication was pending.

3 Such as the observation of a single child, the chronological depiction of a learning scenario as a whole, or a focus on personal interactions, and many more.

cc BY NC ND

Beyond data protection

The impressions I got from this training session suggest the following conclusions, from the point of view of art education with a critical approach to representation: one end of the spectrum is formed by the thoughtless approach to documentation, the other end by an extreme fear in dealing with images of children. The latter is caused by a broad social discourse on the subject of "child pornography". In this respect I would like to note that mainly right-wing parties try to transfer the issue of "sexual violence against girls", which was originally raised by feminists, to children in general and to recode it by chains of associations such as "child protection – drug trade" or "paedophilia – homosexuality" and to thus encourage racism and homophobia (Schaffer 2001: 56–68; Schaffer 2014:188–202).

Against this background and because as an artist and art educator I want to commit to both a responsible handling of images and the freedom of representation, I think that it is necessary to promote training and further education which combine the information of people on sexualisation and sexism in pictures with emancipatory interventions (Settele 2011; Thuswald/Sattler 2016).

CC BY NC ND

Start with representational critique

Art education that is geared towards feminist and queer[4] issues can encourage a more differentiated approach in the debate about open and hidden power structures: this could help educators and other pedagogues to examine the meanings and effects of illustrations in films and pictures, for example. A more or less reflective use of media in education and documentation activities will have an influence on how children and young people see themselves presented and how they can themselves try out autonomous, non-normative methods of (self-)representation (Lüth 2015:144f.). Since in publications by education departments of cultural institutions and school websites predominantly children and young people are given to be seen, this also challenges the producers of these materials to think about an expansion of the image repertoire and about gaps of resistance. To achieve this, it is essential to be able to critically deal with media and to be ready to negotiate questions of representation between the people who document and the respective institution.

The training described proved to be too short for these demands. Due to the various expectations and needs of a technological, design-related or legal nature that were articulated by the child care workers on the first day, I postponed my own wish to also debate the social inclusions and exclusions of image productions and to train a correspondingly

4 "Queer understands itself [...] as a flexible reading of social conditions and epistemic practices that are viewed and examined to find out in what ways they produce exclusion by recourse to identity/difference." (Mecheril 2005, our translation)

BY NC ND

changed, scrutinising approach to photography and videos. The concept originally aimed to include emancipatory content, such as the question of social coding of depictions in a practical, vocational media training session. I introduced criteria relating to the viewing and production of images as "political",[5] but did not have enough time to examine them in-depth. Still, the group had an extensive look at different perspectives regarding media representation. Moreover, the two-day course was a source of inspiration for the thoughtful and diverse documentation of learning and development processes.

5 In the minutes from the second day, which the participants received after the training session, I listed legal, technological/media-related/economic, aesthetic, content-related, pedagogical, situational, personal and – as mentioned – political questions that are faced on a professional level regarding the production and selection of images.

CC BY NC ND

References

Lüth, Nanna (2015): Geschlecht und andere Töne. Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern (Gender and other tones. Good reasons to expand the spectrum of art pedagogy), in: *Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen* (4), pp. 144f.

Lüth, Nanna (2016): Radical Drag! Varianten einer nichtbinären Kunstpädagogik (Radical Drag! Variants of a non-binary art pedagogy), in: *Gend_r – kritische berichte (critical reports)* (4). Eds. Änne Söll, Linda Hentschel, pp. 64–71.

Maset, Pierangelo (2007): *Perspektive Kunstvermittlung (The perspective of art education)*, online: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/misc/mediation_maset.html (last access: 25.08.2017).

Mecheril, Paul (2005): Ein Mund, der kaut, ein Ausländer, der isst und die Liebe. Eine nichtromantische Notiz zu *queer* (A mouth that chews, a foreigner who eats, and love. A non-romantic note on queer), in: *Lust am Denken. Queeres im experimentellen Raum jenseits kultureller Verortungen (The joy of thinking. Queer things in an experimental space beyond cultural positions)*. Eds. Leah Czollek, Gudrun Perko, Köln: Papyrossa, pp. 65–76, online: www.staff.uni-oldenburg.de/paul.mecheril/download/queer_mecheril2005.pdf (last access: 25.08.2017).

Mohanty, Chandra Talpade (2003): *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Durham and London: Duke University Press, pp. 110–111.

Schaffer, Johanna (2001): Kinderschutzwahn? Sexerziehung. Gegen die Umcodierung des Themas "sexuelle Gewalt" in den Politiken der Rechten (Child protection mania? Sexual education. Against the recoding of

BY NC ND

the issue "sexual violence" in the politics of the right), in: *SexPolitik*. Eds. Elisabeth von Samsonow, Doris Guth, Vienna: Turia + Kant, pp. 56–68.

Schaffer, Johanna (2014): Statt Zensur und gegen die Möglichkeitsstrukturen sexueller Gewalt: Visuell Handeln in einem Feld enormer gesellschaftlicher Ambivalenz (Instead of censure and against the structures of possibilities of sexual violence), in: *un/verblümt – Geschlecht, Sexualität und Begehren. Queere Politiken in Kunst und Wissenschaft (in/directly – gender, sexuality and desire. Queer politics in art and science)*. Eds. Josch Hoenes, Barbara Paul, Berlin: Revolver Publishing, pp. 188–202.

Settele, Bernadette (ed.) (2011): Queer und DIY im Kunstunterricht (Queer and DIY in art education), in: *Art Education Research* (3), Zürich: Institute for Art Education, online: http://iae-journal.zhdk.ch/no-3/ (last access: 25.08.2017).

Sturm, Eva (2011): *Von Kunst aus: Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze (From art: Art education with Gilles Deleuze)*, Vienna: Turia + Kant.

Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (eds.) (2016): *teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht (teaching desires. Possibilities of sexual education in artistic teaching)*, Wien: Löcker Verlag.

Unabhängiges Landeszentrum für Datenschutz Schleswig-Holstein (2015): *Fotografieren von Kindern in Kindertagesstätten – Welche datenschutzrechtlichen Fragestellungen sind zu beachten? (Taking picture of children in child care centres – Which questions regarding data protection have to be considered?)*, online: www.datenschutzzentrum.de/artikel/997-Fotografieren-von-Kindern-in-Kindertagesstaetten-Welche-datenschutzrechtlichen-Fragestellungen-sind-zu-beachten.html (last access: 25.08.2017).

CC BY NC ND

CC BY NC ND

“Hey You!”

Notes on the Appeal of Artistic Education

Emma Wolukau-Wanambwa

My aim here has been to analyse key aspects of representations produced by the promotional materials of three higher art education institutions in Switzerland during the 2014–15 academic year.[1] I both assess the messages these representations convey and consider the ways in which those messages are or could be received, understood and possibly acted upon. My approach has been based on the assumption that the inquired art schools are educational institutions committed to excellence, to social justice and

1 This study has been conducted within the research project *Art. School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*. The collaborating art schools were the *Haute Ecole d'Art et de Design* HEAD – Genève, the *Haute Ecole de Musique* HEM Genève – Neuchâtel and the *Zurich University of the Arts* ZHdK. The first version of this essay was published as chapter 7 of the final *Art.School.Differences* research report (Saner et al. 2016). For more information on this research, see online: bit.ly/a_s_d (last access: 04.09.2017).

CC BY NC ND

to attracting the best possible students. At the same time I understand these institutions to be aware that neither the best possible students nor the most valuable creative innovations are to be found solely in the socio-economic class that currently dominates tertiary-level artistic education in Switzerland. The broad and complex issue of how institutions can more successfully recruit and serve the needs of so-called *non-traditional* students is one that concerns this study as a whole; my focus here is simply how these institutions choose to present themselves in the world.

My question is: to whom do these promotional materials currently appeal, and how can their appeal be widened so as to maximise the number of talented students who wish to enrol in these institutions? According to information supplied by the marketing departments of the participating schools, the vast majority of these promotional materials – and specifically the printed matter – is distributed to potential applicants, their teachers and their families within highly mediated contexts such as open days and higher education fairs, where recipients can attend presentations made by staff, students and lecturers, and may also have an opportunity to converse with them directly. This means that, as discursive vehicles, these promotional materials do not circulate wholly autonomously: they are not expected to *speak for themselves*. The messages that they convey are instead supplemented by embodied experiences and personal interactions. Or rather, perhaps, the promotional materials are props: supplements and aide-memoire to those direct experiences.

An assessment of the impact of this vast and diverse range of mediatory practices on the efficacy of these promotional materials was not within the parameters of the present

cc BY NC ND

study. The task was to analyse them in and of themselves. I consider this approach nevertheless to be a legitimate one, because the talented but socio-economically disadvantaged prospective students, whom these institutions wish to attract in greater numbers in future, are statistically less likely to be able to afford to attend open days and higher education fairs, or to have had direct formal or informal contact with current or former students and lecturers from tertiary educational institutions. They thus tend be more reliant on the promotional materials alone for their understanding of what these institutions can offer them.[2]

The multifacetedness of representation

As Pierre Bourdieu's research has demonstrated, the cultural nobility have historically been the group within western societies that has enjoyed the greatest influence over definitions of "the legitimate way of appropriating culture" (Bourdieu 1984: 2–3). Both the ability to draw the distinction between legitimate and illegitimate modes of appropriation, and access to the criteria upon which such definitions can be based have traditionally favoured "those who have had early access to legitimate culture, in a cultured household [...] by insensible familiarisation within the family circle" (ibid.). Because those *closest* to the "legitimate" definitions of culture tend to operate from within the hegemonic or dominant code, they may be unaware or have simply forgotten the extent to which their relation to culture may have

2 This has been confirmed in interviews with candidates who applied for acceptance to art school led for the research of *Art. School.Differences*. For the complete findings see Saner et al. 2016.

CC BY NC ND

been conditioned by early informal education, and hence to view their tastes and aesthetic judgements as natural or organically formed (ibid.: 3).

Many talented and creative individuals in a society, by virtue of their socio-economic circumstances – specifically, a lack of *legitimate* symbolic capital – do not enjoy privileged early and informal access to the kinds of hegemonic cultural and creative practices that artistic educational institutions like art, design and music schools were established to promote and develop. Despite their considerable abilities and their interests, these individuals may never have had opportunities to visit design exhibitions or attend concerts; there may be no professional dancers, musicians or artists in their or their family's social circles; and the want of professional connections can make it particularly challenging for them to gain intimate exposure, through work experience, internships and part-time or temporary jobs, to the kinds of artistic careers that they could later pursue. Obviously, the impact of this varies considerably between different cultural forms, which have distinctly different economies and geographic reaches[3] – and also on the level of support provided by schools and career services – but this can mean that many potential applicants, particularly those from *non-traditional* backgrounds, may not have first-hand knowledge of what an artistic training or job actually involves at the point at which they decide whether or not to pursue further study. This makes it important to pay heed to how representations

3 Access to contemporary dance might be afforded by small-scale companies that regularly tour smaller towns and villages; but an aspiring school-age product designer in a farming family in a remote village might not have the economic and social capital required to attend the trade fairs and design exhibitions that are staged exclusively in major urban centres.

cc BY NC ND

of artistic education figure in these institutions' promotional materials.

The word *representation* is central to any discussion of institutional marketing because it is not just the images used but the *entirety* of the promotional materials – the texts, the fonts, the paper used, the website navigation, etc. – their placement and their deployment which "*stand in the place of*, and at the same time, *stand for*" the institutions that produced them (Hall 1997:16). And those promotional materials are not "a second-order mirror" reflecting institutional identities that already exist; rather, these institutional identities are constituted "not outside but within representation" through the creation of structures of meaning (Hall 1990:236).

The representations that these promotional materials produce are not necessarily unitary or unified. Although there may be a central committee or a particular individual who is responsible for overseeing them, there are in each case multiple agents and multiple agendas involved in their production and distribution, which can result in conflicts and contradictions. Our approach here is to consider how these representations function collectively – in combination or *concert* – to identify which messages or meanings predominate, and which are obscured, omitted or cancelled out.

Promotional material: a chain of encodings and decodings

In his 1973 essay *Encoding/Decoding*, Stuart Hall offers a revised model of mass communication theory that accounts for misunderstandings and breakdowns in communication. In place of the traditional description of mass communication

CC BY NC ND

as an unbroken linear circuit, he invites us to conceive of it as "complex structure of relations [...] produced and sustained through the articulation of linked but distinctive moments – production, circulation, distribution/consumption, reproduction [...] each of which, however, retains its distinctiveness and has its own specific modality, its own forms and conditions of existence" (2005:117), (image 1). "The 'object' of these practices", Hall writes, "is meanings and messages in the form of sign-vehicles" which are organised "through the operation of codes within the syntagmatic chain of a discourse":

> The apparatuses, relations and practices of production thus issue, at a certain moment (the moment of 'production/circulation') in the form of symbolic vehicles constituted within the rules of 'language'. It is in this discursive form that the circulation of the 'product' takes place. The process thus requires, at the production end, its material instruments – its 'means' – as well as its own sets of social (production) relations – the organization and combination of practices within media apparatuses. But it is in the *discursive* form that the circulation of the product takes place, as well as its distribution to different audiences. Once accomplished, the discourse must then be translated – transformed, again – into social practices if the circuit is to be both completed and effective. If no 'meaning' is taken, there can be no 'consumption'. If the meaning is not articulated in practice, it has no effect. (ibid.)

cc BY NC ND

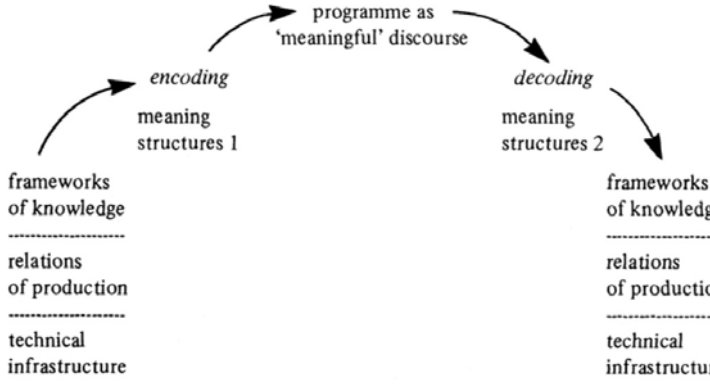


Image 1: A diagram of the encoding and decoding process, first published in Stuart Hall (2005:120): Encoding/Decoding, in: *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972–79*. Eds. Hall et al., London: Taylor and Francis, © Stuart Hall.

The advantage of modelling mass communication as a chain of encodings and decodings is that it makes clear that there is "no necessary correspondence" between the two activities: an encoding "can attempt to 'pre-fer' but cannot prescribe or guarantee" its subsequent decoding, "which has its own conditions of existence" (Hall 2005:125). There must exist, Hall argues:

> *some* degree of reciprocity between encoding and decoding moments, otherwise we could not speak of an effective communicative exchange at all. Nevertheless, this 'correspondence' is not given but constructed. It is not 'natural' but the product of an articulation between two distinct moments. And the former cannot determine or guarantee, in a simple sense, which decoding codes will be employed. Otherwise communication would be a perfectly equivalent circuit, and every message would be an instance of 'perfectly transparent communication'. (ibid.)

CC BY NC ND

In the marketing of higher education, the promotional materials are, in Hall's terms, sign vehicles that educational institutions use to encode and transmit messages regarding the benefits of the courses (products) that they offer to the largest possible audience who, it is hoped, after decoding these messages will be motivated to engage in a range of social practices that include but are not limited to: applying for these courses, enrolling on these courses, and encouraging other people to do likewise. The promotional materials issue from "apparatuses, relations and practices of production" which are both rooted in and shaped by specific matrices of social, cultural, political and economic relations – in this instance, Swiss tertiary-level institutions for art, design and music education with differing histories, geographical locations, sizes, budgets and management styles that wish to recruit the best students they can in 2015, both nationally and internationally, so as to ensure their successful reproduction.

As representations of officially sanctioned institutions of long standing, the promotional materials produced by the investigated art schools can be said to encode, to communicate and to refer to what Hall describes as the "*dominant meanings*" (2005:124) of artistic education in the societies from which they emerge – albeit, of course, with varying emphases and methodologies. Hall writes:

> The domains of 'preferred meanings' have the whole social order embedded in them as a set of meanings, practices and beliefs: the everyday knowledge of social structures, of 'how things work for all practical purposes in this culture', the rank order of power and interest and the structure of legitimations, limits and sanctions. (ibid.:124)

cc BY NC ND

This positioning "*within* the 'hegemony' of the dominant code" (ibid.: 126) can potentially pose significant challenges to the successful pursuit, by these educational institutions, of excellence and social justice. Because the hegemonic viewpoint "defines within its terms the mental horizon, the universe, of possible meanings, of a whole sector of relations in a society or culture", it "carries with it the stamp of legitimacy – it appears coterminous with what is 'natural', 'inevitable', 'taken for granted' about the social order" (ibid.: 126–127). The deep embeddedness of dominant/preferred meanings in the daily practice and organisation of contemporary Swiss society may mean, therefore, that the producers of these promotional materials may not necessarily be fully conscious of the extent to which their *insider* positioning shapes both the form and content of the messages they transmit: the reproduction of the existing social order – or, in our case, the student body – "takes place here inadvertently, unconsciously, 'behind men's backs'" (ibid.:126).

This can, as Hall observed, lead to a situation where the failure of the messages transmitted to stimulate, in say, *non-traditional* students, the institution's desired set of social practices – applying for these courses, enrolling on these courses, and encouraging other people to do likewise – is attributed to faulty connections or "kinks in the communication chain" rather than to the fact that non-traditional students are more likely to be receiving these messages from "negotiated" as opposed to "dominant-hegemonic" positions (ibid.: 124–126). Such students' decoding practices are likely to contain "a mixture of adaptive and oppositional elements" – to acknowledge "the legitimacy of the hegemonic definitions" of artistic education, say, while at the same time, "at a more restricted, situational (situated) level", to reserve "the

CC BY NC ND

right to make a more negotiated application to 'local conditions', to its own more *corporate* positions" (ibid. 127).[4]

In summary, institutional communications can potentially have what might be described in Bourdieusian terminology as a "doxic" effect: a dominant or hegemonic meaning may become naturalised to the point of invisibility to their producers' critical perception – to go "*without saying because it comes without saying*" (Bourdieu 1977: 167) – such that the marketeers doing the encoding may not themselves be consciously aware of the extent to which the messages that they disseminate inadvertently reproduce social divisions, reinforcing in the minds of some talented but non-traditional potential students, a "logical conformity" – "a sense of one's place which leads one to exclude oneself" that leads them to conclude that such and such a thing – a degree in visual communication, for example – is "not for the likes of us" (Bourdieu 1984: 472).

4 Hall's introduction of the word "corporate" here is a useful one: it not only reminds us to pay heed to the potential complexity and multiplicity of an non-traditional student's positioning within the matrices of social, cultural, political and economic relations, but it also reminds us to think with the body *(corpus)* and hence *with difference:* the difficulty of articulations that issue from hegemonic positions within discourse is that they have a tendency to mistake their biases for neutral, universal and disembodied modes of enunciation. The practice of *Othering* or excluding individuals from hegemonic social space rests on negative ascriptions of embodiedness – the marking of difference with respect to physical appearance, speech, gender presentation, and so on. (See Ahmed 2000; see also footnote 19 in the text by Nora Sternfeld, *Showing each other something that does not exist yet. Thoughts on the representation practice of* Büro trafo.K, this volume, p. 488).

cc BY NC ND

The advertising dimension in promotional material

One *sub-approach* to these institutions' promotional materials is to treat them as forms of advertising, and the degree courses that these institutions offer as the *commodities* that they are designed to *sell*. As such, the prospectuses, course guides, posters, websites and branded merchandise are viewed as collectively comprising systems of "commodity-signs" – that is, images attached to commodities in order to enhance their exchange value "by differentiating the meanings associated with each commodity" (Goldman 1992:5). Just as in an advertisement for a Rolex, the functional utility of the watch is supplemented by its sign value as an image of success, affluence and influence (image 2), so too, in these promotional materials, is the utility value of a degree supplemented – and perhaps in some cases, eclipsed – by its sign value. In the case of degree courses, this sign value might be said to denote, again in Bourdieusian terms, the kinds of capital for which a degree could be exchanged, such as academic capital, economic capital, symbolic capital, cultural capital, and so on (Bourdieu 1993:7).

CC BY NC ND

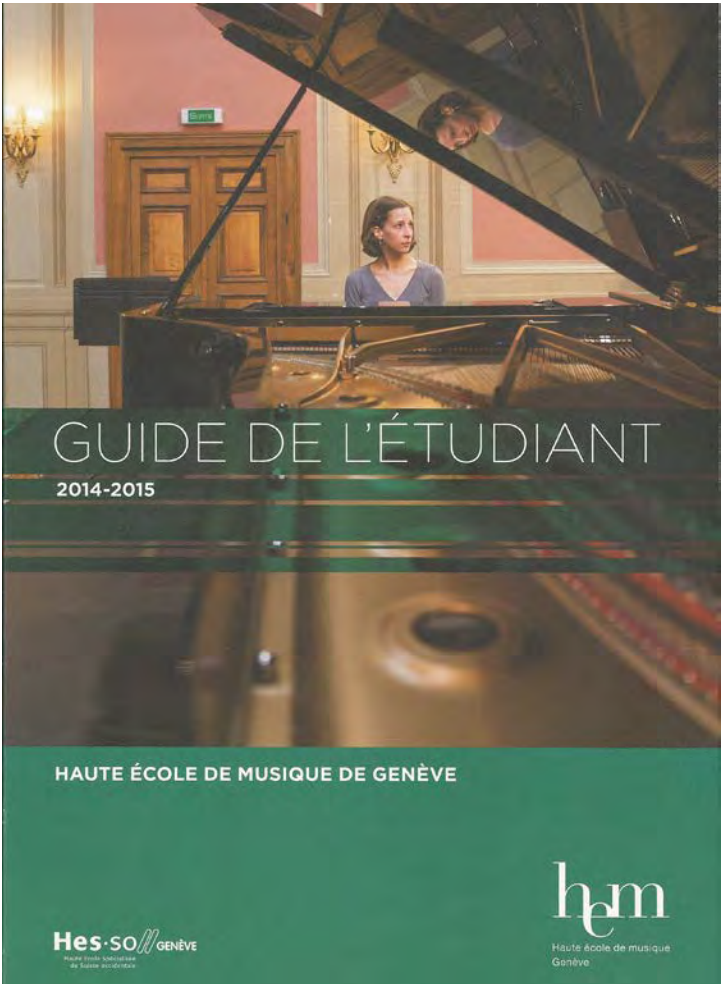


Image 2: Front cover of *Guide de l'étudiant 2014–2015, Haute Ecole de Musique de Genève*, Geneva, © *Haute Ecole de Musique* HEM Genève – Neuchâtel.

cc BY NC ND

The cover of the *Haute Ecole de Musique HEM Genève – Neuchâtel's* 2014–2015 *Guide de l'étudiant*, for example, communicates that the kinds of social and cultural capital attributable to a degree in music from that particular institution are largely what might be thought of as the traditional or hegemonic (image 2): the graphic designer's use of muted, traditional colours and classic fonts, the depiction of a clean unfussy pre-twentieth century interior, and the centrality of the grand piano as instrument within the visual composition serve to signify the predominance of the western classical music tradition within the institution. But the HEM Genève – Neuchâtel also presents itself with a *modern twist:* the figure seated behind the piano, at the vanishing point at the centre of the photograph (whom we read as the music student), appears to be a young white woman, and while she is neatly attired (note that not one single hair on her head is out of place), she is not wearing professional concert dress. These choices are arguably not the *norm* in contemporary mainstream representations of western classical music, which tend to be more socially and culturally conservative with regard to gender and clothing; and thus their deployment here serves to attribute to the HEM Genève – Neuchâtel the sign values of liberalism and contemporaneity. Despite the centrality of this casually dressed young white woman, nevertheless it is the grand piano and the old, grand-looking room that are foregrounded within the image, which implies that the more conservative western classical tradition carries greater institutional *weight*. (The wall-mounted lamps, closely modelled on candelabra but fitted with modern electric light bulbs, are also a key indication, within the image, of the institution's approach to preserving and developing tradition through the subtle and judicious integration of modern technological advancements.)

CC BY NC ND

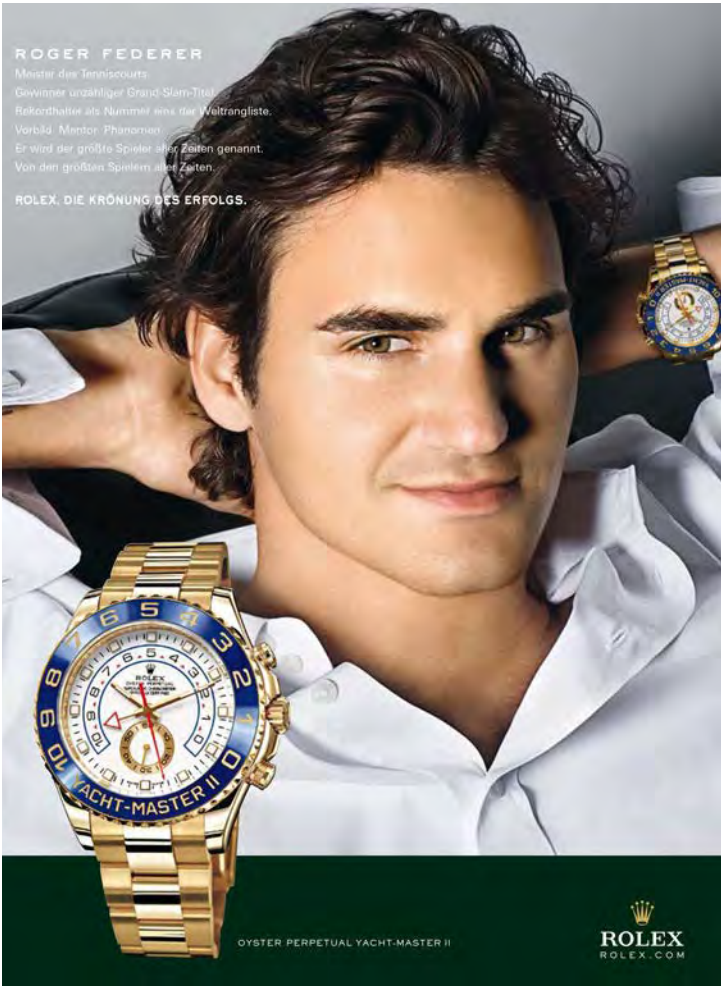


Image 3: Rolex. Die Krönung des Erfolgs (2008: 6), in: *Lufthansa Magazin 8*. Online: http://www.lhm-lounge.de/lh_0808_interkonti/lh_0808_interkonti.pdf (last access: 04. 09. 2017).

cc BY NC ND

In her ground-breaking study *Decoding Advertisements* (1978), Judith Williamson points out that in an advertisement such as this one featuring the celebrated Swiss tennis player Roger Federer (image 3), nothing actually says that Federer is like a Rolex, or that "they have a similar aura":

> We are given two signifiers, and required to make a 'signified' by exchanging them. The fact that we have to make this exchange, to do the linking work which is not done in the ad, but which is only made possible by its form, draws us into the transformational space between the units of the ad. Its meaning only exists in this space: the field of transaction; and it is here that we operate – we are this space. (1978: 44)

The meaning of this Rolex advertisement, just like the meaning of the cover of the *Guide de l'étudiant* in image 2 exists, then, "in the transformation of meanings between signs". And this transformation – in Hall's terms, the "decoding" – takes place *in us:* "The signified exists in the transformational space and we, as subjects are constituted in it too." (ibid.) Williamson continues: "If the connection between the product and the 'object correlative' person or thing is made by us and in us, it is also made with us, in that we become one of the things exchanged." (ibid.) Thus in the Rolex advertisement, the watch is a stand-in for affluence, success and global power. It is also a stand-in for each of us – as readers (in Hall's terms, "decoders") of this advertisement. On the cover of the *Guide de l'étudiant*, the degree – which, as an experiential as opposed to a physical commodity like a watch, can only be more obliquely represented – is a stand-in for a powerfully influential western classical tradition combined with a modern sensibility. It is also a stand-in for us – or rather, for the kind of person we could become

CC BY NC ND

were we able to acquire an HEM Genève – Neuchâtel degree. In this image, the degree both means and creates feelings of tradition, poise and accomplishment: "[it] translates between the quality and the person, or rather, intervenes [...] We are thus created not only as subjects, but as particular kinds of subjects, by products in advertisements." (ibid.)

What Williamson effectively sketches out here is the second half of Hall's model of mass communication: once received, the messages an advertisement transmits are both incorporated into *and become constitutive of* the decoder's meaning structures, and hence of the decoder as subject. And this process can have a tendency to reproduce itself, in that the social practices that result from a particular transmission – in our case, certain kinds of individuals choosing to apply for degree courses, other kinds of individuals choosing not to apply – "are reincorporated, via a number of skewed and structured 'feedbacks', into the production process itself", in such a way that those individuals who are receptive to a particular message can become established as both its source and its receiver (see Hall 2005:119). Such processes of subject formation are particularly marked in the promotional materials for educational courses because of the importance these materials necessarily place on the construction and projection of institutional identity: the kinds of courses that these institutions offer are, broadly speaking, fairly similar. In order to successfully compete for applicants, therefore, the institutions need to differentiate themselves. These promotional materials are seen to work hard to imbue each institution and its respective courses with an "aura of significance" – to suggest, through careful branding, that the courses themselves can tell us something about the students who take them, and "actually become adjectival in

CC BY NC ND

relation to them" (Williamson 1978: 44). The brochures and prospectuses hence seem to imply that a specific type of person emerges from or is associated with a specific institution that is different from persons trained by or associated with another institution and that the differences between such persons are wholly distinct – even though it would technically be possible for the same person to be simultaneously offered admission to visual communication courses by different institutions, or for visual communications students from these institutions to be of sufficiently equal competence for them to be offered the same job by the same design agency upon graduation.

Decoding the appellation "hey you"

Williamson goes on to argue in *Decoding Advertisements* that "the more subtle level" on which advertising works is that of what she calls "alreadyness":

> you do not simply buy [a] product in order to become a part of the group it represents; you must feel that you already, naturally, belong to that group and therefore you will buy it [...] You choose in response to the advertisement, by 'recognizing' yourself as the kind of person who will use a specific brand. You must have already chosen when you buy; otherwise the advertisement has failed in its purpose. That is why it is so crucial for the ad to enter you, and exist inside rather than outside your self-image: in fact, to create it. (ibid.: 47)

The successful decoding and transference of the meanings produced by advertisement can, then, be said to entail processes of identification, self-discovery and self-creation. The photograph that is used on the cover of the *Haute Ecole d'Art*

CC BY NC ND

et de Design HEAD – Genève's 2015 Admissions Prospectus (image 4) makes such an invitation explicit through its use of actual mirrors. This representation may be said to have *worked* if, through contemplating it, the reader comes to see her own *reflection* in its meanings.

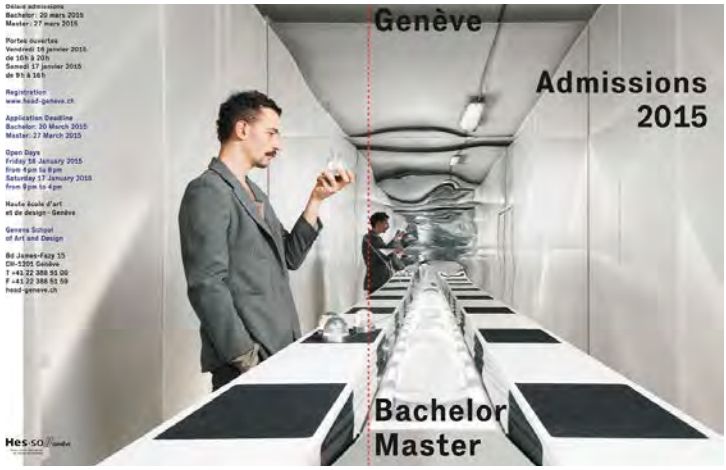


Image 4: Paolo Gnazzo and Timothy Deschamps (2014): Panic Room, in: *Admissions 2015,* HEAD – Genève, © *Haute Ecole d'Art et de Design* HEAD – Genève. The front and back covers comprise a single image. The added dotted red line indicates the position of the fold.

The photograph on the cover of the *Guide de l'étudiant* (image 2) has been carefully staged, but subtle touches like the green rectangular exit ("sortie") sign above the door, the woman's casual dress and the even, naturalistic lighting combine to imbue the image with a factual or documentary quality – to give the impression that it captures a *real* moment – to show us that this is *what it is really like* to be a student at the HEM Genève – Neuchâtel: a space of tradition, connected with history, slowly and carefully making

BY NC ND

its accommodations with the modern world. Although the image is similarly organised, our introduction to the HEAD – Genève, by contrast, begins in an *unnatural* as opposed to recognisably *natural environment:* the front cover (to the right of image 4) depicts the distorted but recognisably human figure of a young white man in a grey suit standing in a room with light grey walls and ceiling, an industrial style overhead lamp, and no window or other visible source of natural light, positioned to the left of one of two long thin tables covered with cloth upon which black squares have been printed at regular geometric intervals. Approximately 50 percent of the centre of the image (which contains the small human figure) is distorted – the horizontal and rectangular lines curve and bulge, the human figure is fragmented and doubled – but in the foreground, the lines are straight. The central focus of the back cover (to the left of image 4) is the same young white man, whose reflection, it turns out, is what we have just seen on the front. He is revealed to be standing between two mirrors. The man has an unusual haircut, a fashionable moustache, and a somewhat atypically cut suit. We can see that on the square directly in front of him are some clear globes, possibly small lamps, one of which he has picked up with his left hand for closer examination. There is a slight touch of brown in the young man's grey long-sleeved top, just visible between his lapels and at the cuffs, which, unconventionally, extend far beyond the sleeves of his suit jacket, but otherwise the image is entirely monochrome: the only real source of colour in the image is the pink tone of the young man's skin.

On the inside of the prospectus's front cover we learn that this is a photograph of an installation created by two HEAD – Genève interior architecture students. Unlike the

CC BY NC ND

photograph on the cover of the *Guide de l'étudiant* by the HEM Genève – Neuchâtel, the space depicted bears few traces of a recognisable quotidian environment. The windowless abstracted room, its contents pared down to a series of monochrome geometric shapes, appears cut off from the *outside world:* it reflects only back on itself. Moreover, the young man standing in this space is paying it no heed at all: his attention is firmly focused on the clear globe/lamp that he holds aloft in his left hand. The room's intense internal orientation is thus mirrored and redoubled in his own: what matters – what is heightened in this space – and, by inference, at the HEAD – Genève – is one's own perception: what is conjured in one's own mind's eye.

In this context, this image can be read as depicting, in succinct metaphorical terms, the trajectory of an HEAD – Genève degree: it offers both a retreat from the world and an opportunity to create one. By placing the words "Bachelor" and "Masters" directly beneath them, the graphic designers have made the glowing, futuristic lamps which dominate the foreground of the image appear to represent the courses on offer. The human figure's relation to these objects is unclear on the front cover: initially he appears distorted, marginal and spatially remote. Whereas in the second movement – that is, the back cover, in what literary critics might call "the reveal" – the figure is discovered to be a dominant and wholly self-sufficient presence within the space. And he has grasped the instrument of his illumination and clarity – his degree – firmly in his hand. Logically, the photographer must have positioned his camera and himself at the vanishing point of the image, although the distorting mirrored panels (possibly in conjunction with some digital manipulation) have obscured all details of his figure. It is through

cc BY NC ND

his blurred reflection, the only remaining trace of his presence, that we have *already* entered the image – and inscribed ourselves within this space: his shadow is what invites us to envisage our own reflection, and hence our own trajectory – to read this young man's journey via the HEAD – Genève to clarity and enlightenment as our own.

The photographer's blurred reflection in this image effectively marks, in Williamson's terms, "our place in the transference of meanings in ads" – in the transaction that takes place between people and product (ibid.: 50). But, she notes:

> since we ourselves are a part of this meaning, we can only make the exchange at the price of being 'appellated'. This appellation itself involves an exchange: between you as an individual, and the imaginary subject addressed by the ad. For this is not 'you', inherently; there is no logical reason to suppose that the advertisement had 'you' in mind all along. You have to exchange yourself with the person 'spoken to', the spectator the ad creates for itself. Every ad necessarily assumes a particular spectator: it projects into the space out in front of it an imaginary person composed in terms of the relationship between the elements within the ad. You move into this space as you look at the ad, and in doing so 'become' the spectator, you feel that the 'hey you' 'really did' apply to you in particular. (ibid.: 50–51)

By convention, then, both the pleasure that an advertisement elicits in its viewer and the desire to consume (or, in this instance, to apply) that it subsequently provokes are contingent on an advertisement's ability to catalyse what the film theorist Manthia Diawara calls "spectatorial identification" (1988: 72) – that is, to engineer the viewer's (or reader's) occupation of the position of its subject. But what of those talented potential students who, on account of their *difference* – social, cultural, economic, etc. – are unable either to

CC BY NC ND

decode or to identify fully with the subject positions these institutions' advertisements invite them to occupy?

The necessity of acculturation

In her 1983 essay on "aesthetic acculturation" – "the process by which individuals are recruited into the ranks of art practitioners [...] within existing art institutions", the artist and philosopher Adrian Piper makes the observation (I assume primarily in relation to the situation in the United States at that time), that because of the persistent and widespread lack of correlation between merit and professional success, financial independence effectively functions as a precondition of "a commitment to a career as an art practitioner" (2005: 247). It acts as a mechanism of selection among "creatively inclined individuals" – discouraging those "for whom economic hardship has been, up to that point, a central reality", and favouring those for whom "economic and social instability are not sources of anxiety" (ibid.). "One immediate effect of this social and economic preselection" that Piper observes is the creation of "a shared presumption in favour of the artistic values and interests of those socially and economically advantaged individuals" which she roughly characterises as "formalist": "a concern with beauty, form, abstraction, and innovations in media, to which political and social subject matter is either largely subordinate or completely absent" (ibid.). Individuals who choose "to make a career commitment to becoming a professional artist under these conditions", Piper argues, then undergo acculturation via a tertiary-level fine arts programme intensely oriented towards what she terms

cc BY NC ND

"Euroethnic art". If the "aesthetic standards of Euroethnic art" are not "implicit in the students' own socioeconomic background," she writes:

> [if they are] black or Hispanic or Asian middle class, or white working class, or both working class and immigrant, or if one is a woman, to name just a few possibilities, then the transition to art education may require some sociocultural adaptation; indeed, even the rejection of those concerns and values that generated the original impulse to artistic self-expression to begin with. (ibid.: 250)

While there have been many positive advances in artistic education in the west over the past thirty years, the kinds of students that Piper describes in the quotation above continue to be disproportionately under-represented within Swiss educational institutions in relation to the Swiss population as a whole – the kinds of students for whom social, political and economic realities are likely to retain a level of embodied quotidian urgency and yet also serve as a vital source of creative expression. If we do indeed believe that the most talented and creative individuals are not to be found solely in the socio-economic class that currently dominates tertiary-level education in Switzerland, then their exclusion from professional artistic education deprives Swiss society as a whole of an important source of cultural enrichment. Which is why, as aesthetically satisfying and desirable as the introspective retreat from the world depicted on the cover of the HEAD – Genève's 2015 prospectus might be as a *Eingangsmetapher* for a degree course at that institution (image 4), I question its appeal as an introductory representation to those for whom, on account of socially constructed difference, the world proves stubbornly sticky and difficult – if not impossible – to shake off.

CC BY NC ND

The workings of meta-notification in promotional material

Most government-funded tertiary-level institutions for professional artistic education in the west today – even those offering degree courses in electronic dance music or willing to grade graffiti – tend, by virtue of their histories and their hegemonic institutional status, to be aligned with the reproduction of the fine as opposed to the popular arts, and to be concerned with the development of a society's cultural nobility in particular. This group occupies, by definition, an exclusive space; art school institutions like the ones investigated in my research function as some of its gatekeepers.

The promotional materials produced by artistic educational institutions are one of the key sites where this institutional role is made visible and is advertised for the benefit of both prospective applicants and existing students. It is not something that necessarily needs to be made fully explicit; rather, it is a message that is often communicated via what the sociologist Dan Ryan (2006: 245) has termed "meta-notifications" – that is, "structural and relational information that can be extracted from or inserted into" information transmissions (messages). We see it for example in the prominent inclusion, at the beginning of the ZHdK's 2014–15 prospectus for Master Design Courses, of photographs of and insights offered by celebrated designer Markus Freitag and master engineer Roger Gassert, both of whom were associated with the ZHdK at the time of the brochure's publication, but notably, neither of whom were actually part of its full-time faculty (images 5 and 6). From Freitag's and Gassert's inclusion right upfront we are invited to infer – to see

CC BY NC ND

reflected in them and their opinions – the excellence and relevance of the professional networks to which the ZHdK's design students – past, present and future – belong, the kinds of elite access that its students enjoy and the kinds of glittering careers or future successes to which they can look forward. The ZHdK, as the producer and framer of this document, presents itself as being able to broker a direct connection between the reader (decoder) and these celebrated elite individuals, between the reader of the prospectus and a successful design career.

Master Design/ Features
4

Ein Anspruch, den jeder Designer haben muss

Das forschungsorientierte Studieren auf Master-Stufe bringt Designerinnen und Designer hervor, die mit Neugier und einem Blick fürs Ganze jene Phänomene erkunden, die zu herausragenden Design-Lösungen führen. Inwiefern macht sie das für führende Köpfe aus Praxis und Forschung interessant? Einblicke von Unternehmer Markus Freitag und ETH-Professor Roger Gassert.

Designer Markus Freitag: sucht mehr als die nächste hübsche Tasche.

«Denkt nicht zuerst ans Produkt, sondern an den Kontext», ermahnt Industrie-Designer und Studiengangsleiter Michael Krohn seine Master-Studierenden immerzu. Eine Aufforderung, die Markus Freitag, einer der beiden Gründer des weltweit bekannten Taschenherstellers aus Zürich, nur unterstützen kann: «Wenn jemand bloss die nächste hübsche Tasche zeichnen will, ist er bei uns nicht am richtigen Ort», sagt er. Bei Freitag brauche es ganzheitliches Denken. Das Design entstehe aus einer Haltung heraus, die von der Ökologie bis zum Marketing von Anfang an die verschiedensten Aspekte mitdenke – angewandtes «Design Thinking» eben. «Zumindest den Anspruch eines breiten Fokus müsste jeder Designer haben»,

Master Design/ Features
5

ist Markus Freitag überzeugt. Designerinnen und Designer, die für Freitag arbeiten, verstehen sich denn auch nicht als «Produkt-Designer», sondern als «Designer» tout court. Die Herausforderung für das Unternehmen, das heute 120 Mitarbeitende beschäftigt, sieht der gelernte Grafik-Designer darin, das Design innerhalb der Organisation so anzusiedeln, dass dieser ganzheitliche Anspruch im Alltag des Unternehmens auch tatsächlich eingelöst wird.

Eine weitere Herausforderung für ein erfolgreiches Unternehmen wie Freitag ist das unablässige Erzeugen von neuen Ideen: «Wir wollen es uns vermehrt leisten zu forschen. Eine Firma unserer Grösse müsste eigentlich konstant nach dem Neuen suchen.» Dabei interessiert den Unternehmer vor allem, wie Impulse aus der Forschung bis ins Tagesgeschäft hinein zu wirken vermögen: «Forschung muss in einem Unternehmen Denken und Handeln nachhaltig mitbestimmen. Sie muss darum permanent einfliessen.» Master-Studiengangsleiter Michael Krohn hat den Anspruch, Designerinnen und Designer auszubilden, die genau das leisten können: «Was auf dem Markt fehlt, sind Leute, die fähig sind, Ideen unter einem Set von gegebenen Rahmenbedingungen nachhaltig zu implementieren. Es braucht Design-Profis, die sich an den Schnittstellen des Designs zu anderen Bereichen bewegen können.» Interessant ist dabei die Erfahrung, dass sich die Studierenden zunächst oft sperren, wenn sie Design als Forschungsauftrag verstehen und umsetzen sollen. «Anfänglich sehen viele Master-Studierende Forschung und Kreativität als Widerspruch. Doch dann erleben sie, wie beim forschenden Hinterfragen und kreativen Experimentieren wertvolle Erkenntnisse entstehen.» Dabei kann «Forschung» im Master Design von der ethnologischen Feldstudie über Experimente im Labor mit Prototypen bis hin zu intensivem Studium bestehender Forschungsliteratur je nach Projekt Unterschiedliches bedeuten.

Gemeinsam entstehen beste Lösungen

ETH-Professor Roger Gassert hat bereits mehrfach Kooperationsprojekte mit dem Departement Design der ZHdK durchgeführt. Der Leiter des Rehabilitation Engineering Lab (RELab) arbeitet mit seinem Team schwerpunktmässig im Bereich der Entwicklung und klinischen Evaluation von diagnostischen und therapeutischen Geräten für körperlich behinderte Menschen. Aufgefallen bei der Zusammenarbeit mit ZHdK-Studie-

Image 5: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends (2014: 4), in: *Master Design/Features* 5, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

BY NC ND

renden ist ihm besonders eines: «Beeindruckt hat mich, wie selbstverständlich und zielgerichtet die ZHdK-Studierenden sofort das Gespräch mit Physiotherapeutinnen und -therapeuten sowie Patientinnen und Patienten gesucht haben. ETH-Studierende sind da oft viel gehemmter.» Ein weiterer Punkt ist für ihn augenfällig: «Es ist für uns wichtig, dass die Öffentlichkeit versteht, was wir machen. Doch wir haben oft Mühe, unsere Arbeit zu vermitteln. Die ZHdK-Studierenden sind hier versierter. Sie fertigen beispielsweise für Laien verständliche Visualisierungen oder Videos an.»

Prof. Dr. Roger Gassert von der ETH Zürich: mit Designerinnen und Designern zu kreativeren Lösungen.

Dass Designerinnen und Designer im Forschungsprozess zu einem frühen Zeitpunkt einbezogen werden müssen, ist für Roger Gassert klar: «Eine im Ansatz hervorragende Technologie nützt wenig, wenn die Verbindung zum Menschen nicht intelligent gestaltet ist. Dann kommt sie nämlich nicht zum Einsatz – weil sie unverständlich oder unbedienbar ist.» Und der ETH-Professor geht noch weiter: «Der frühe Einbezug von Designerinnen und Designern erlaubt kreativere und umfassendere Ansätze.» Dass sich diese Erkenntnis in Zukunft vermehrt durchsetzen wird, davon ist auch Studiengangsleiter Michael Krohn überzeugt: «Bisher war es leider allzu oft so, dass der Ingenieur zum Designer gekommen ist und gesagt hat: Schau, ich

hab da was entwickelt, gestalte mir bitte eine schöne Hülle dafür. Ein solches Vorgehen führt jedoch selten zu guten Resultaten.»

Während Roger Gassert also betont, dass die technologische Lösung alleine nicht ausreicht, legt Michael Krohn den Finger auf die Forschungsfragen hinter der Gestaltung. So wird klar, dass es sich bei den Kompetenzen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und den Kompetenzen der Designerinnen und Designern um komplementäre Fähigkeiten handelt. Michael Krohn: «Wenn sie optimal zusammenspielen, erhalten wir ein iPhone. Wenn nicht, einen SBB-Automaten.»

Image 6: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends (2014: 6), in: *Master Design/Features* 5, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts ZHdK.*

The students' address

That the "aura" – to return to Williamson's term – of all the products (degree courses) on offer at the ZHdK in the 2014–15 academic year was connected to their perceived exclusivity is something that was subtly and succinctly communicated through meta-notifications at work in the structure of the institution's introductory address, "Liebe Studieninteressierte" (dear people interested in studying), which appeared at the very front of each and every published course prospectus (image 7). The text's titular appellation positions its audience outside and not inside the ZHdK's metaphorical gates. Its readers are not addressed neutrally

CC BY NC ND

as readers (as for instance in "Liebe Leser_innen"); neither are they positively embraced as potential future students (as in "Liebe zukünftige Studierende"); nor are they symbolically ushered through the portals of the institution as the Director of the *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* CFP AA5 does when he begins his introductory text in their prospectus of 2015 with the words "Bienvenue chez nous!" (welcome to our place). Rather, the appellation "Liebe Studieninteressierte" fixes the reader's subject position as that of someone merely "interested" in studying at the ZHdK, while at the same time signalling that the institution itself does not necessarily possess any reciprocal interest in or acceptance of them.

5 Alongside its own degrees, the *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* CFP AA offers remedial and preparatory courses for those planning to apply to study art and design at degree level, and collaborates closely with the HEAD – Genève.

CC BY NC ND

03 Vorwort

Features

04 Ein Anspruch, den jeder Designer haben muss
08 Design studieren mit Forschungsorientierung

Studieninformationen

15 Ausbildungsziel
15 Eignung
15 Studienmodell define – develop – design & display
16 Begleitendes Minor-Studium
16 Abschluss
16 Doktorat
16 Mobilität
16 Studiengangsleitung
33 Fields of Excellence
33 Ereignis
34 Interaktion
35 Kommunikation
36 Produkt
37 Trends
38 Zulassung
39 Forschung
40 Informationsangebote und Einblicke
40 Studienbeginn, Anmeldung und Aufnahmeverfahren

Campusinformationen

42 Die ZHdK im Toni-Areal
44 Wissenswertes rund um die ZHdK

Master-Thesis-Arbeiten

18 Noa Stemmer-Holtz – Schmerz-Dolmetscher: Visuelle Darstellung von Schmerzqualität
20 Jasmin Baumann – Kirschendarstellungen – zwischen Tradition und Moderne
22 Barbara Hoffmann – Globalisation of Trade Structures: The Banana Atlas
24 Anna-Maria Niestroj – Bloggold
26 Dario Hardmeier und Raffaele de Lauretis – Daina: The Herbarium
28 Fabio Müller – E-create!
30 Joel De Giovanni – Visuelle Musik

Liebe Studieninteressierte

Schön, dass Sie sich für ein Studium an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) interessieren.
Die ZHdK bietet ihren Studierenden ein erstklassiges Umfeld: Unsere Ausbildungen fördern die künstlerische und gestalterische Eigenständigkeit auf hohem Niveau. Wir schaffen die Rahmenbedingungen, damit sich die Studierenden im engen Kontakt mit unseren Dozierenden und den Mitstudierenden stetig weiterentwickeln.

Mit rund 2300 Studierenden ist die ZHdK eine der grössten Kunsthochschulen Europas – bei uns lohnt sich der Blick über die Grenzen der eigenen Disziplin hinaus. Wir wünschen uns denn auch Studierende, die an einem vernetzten Studium interessiert sind. Weil wir überzeugt sind, dass der produktive Austausch mit anderen Disziplinen vielseitigere, reflektiertere und damit letztlich bessere Künstlerinnen, Musiker, Designerinnen und Vermittler hervorbringt.

Dank Kooperationen mit über 70 Kunsthochschulen im In- und Ausland und zahllosen Praxispartnern aus Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft ist die ZHdK bestens vernetzt.
Diese Kooperationen stehen für die nationale und internationale Relevanz unserer Ausbildungen.

Die ZHdK bietet Ihnen ein lebendiges Umfeld, in dem Sie Ihr Talent zum eigenständigen Profil weiterentwickeln und gleichzeitig Netzwerke fürs Leben knüpfen können. Dies ist Herausforderung und Chance zugleich. Wir ermutigen Sie dazu, diese Chance gemeinsam mit uns wahrzunehmen.

Prof. Dr. Thomas Dominik Meier
Rektor Zürcher Hochschule der Künste

Image 7: Ereignis, Interaktion, Kommunikation, Produkt, Trends (2014), in: *Master Design* 5, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

CC BY NC ND

The coolness of this welcome carries into the next sentence: "Schön, dass Sie sich für ein Studium an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) interessieren." ("It is nice that you are interested in a degree course at the Zurich University of the Arts." [ZHdK], see image 7), which is in the passive and not the active voice: the adjective "schön" (nice) is indirectly and not directly ascribed to the sentiments of the speaker. The first actual reference to the ZHdK's students occurs, again somewhat impersonally, in the subsequent sentence: "Die ZHdK bietet ihren Studierenden ein erstklassiges Umfeld" (The ZHdK offers *its* students a first-class environment, ibid., my italics). This choice of noun and pronoun serves as a counterweight to "Liebe Studieninteressierte" – a balancing of "you" and "they" – reinforcing the sense of distance that (at this point) separates those inside and those outside the institutions. With "Unsere Ausbildungen" (our education) in the next sentence: "Unsere Ausbildungen fördern die künstlerische und gestalterische Eigenständigkeit auf hohem Niveau" (*Our* education promotes the artistic and creative self-reliance and originality on a high level, ibid., my italics), a first-person pronoun now makes an appearance, but this "we" or "our" is separated from the reader by the institution – "Die ZHdK", which begins the previous sentence – thus strengthening the sense of the gap that exists between them and the first-class education on offer. This is of course only an introductory text – detailed descriptions of the courses are available elsewhere – but it is worth noting that the definitions of education ("Ausbildung") produced here frame it primarily as the self-directed refinement of abstract, pre-existing competences: the stress, as in the ZHdK's promotional materials overall, is foremost on the environment ("Umfeld")

CC BY NC ND

or framework ("Rahmenbedingungen") within which students develop themselves ("sich [...] weiterentwickeln") and their self-reliance or originality ("Eigenständigkeit"). The most prominent activity by far by which this text presents this as taking place is through networking and exchange – within departments, between departments and with external institutions and celebrated professionals. And it is this, significantly, rather than the quality of instruction, the institutional voice explicitly claims, that makes for the best creative practitioners (see image 7).

By the time the vocative (2nd person) voice finally enters the text in its closing sentences: "Die ZHdK bietet *Ihnen* ein lebendiges Umfeld, [...]. Wir ermutigen *Sie* dazu, diese Chance gemeinsam mit uns wahrzunehmen" (The ZHdK offers *you* a vibrant environment, [...]. We encourage *you* to take the chance along with us, ibid., my italics), the institutional voice has already conjured a wholly formidable image of the dynamic, kinetic and fast-paced world behind the curtain. The subtext of this message, therefore, is that the ZHdK is an institution best suited to dynamic high-flying self-starters who already have a clear sense of where they want to go and what they want to do. The challenge and the opportunity ("Dies ist Herausforderung und Chance zugleich") that a ZHdK degree represents can only be successfully seized by the most courageous.

The HEAD – Genève's appellation, in the *Bachelor Master Admissions 2015* prospectus, by contrast, invites its reader to assume quite a different subject position in relation to the institution. The text begins with prospective nouns of becoming an *artist*, *cineaste*, *designer* and continues with a series of verbs in the infinitive form: "*To study* at the HEAD – Genève, is *to live* and *to work* in an urban context, [...]. It is *to evolve* in a privileged work environment of quality" (ibid.: 8,

CC BY NC ND

my italics, my translation). The effect of these infinitives is one of opening up: the text sets out an explicit chain of practical actions through which the process of becoming a professional cultural producer can be attained. Just like the Rector's text in the ZHdK brochures, this text signs the HEAD – Genève as a gatekeeper to professional success – note that, in the progression presented, the first step towards a career in the arts is to study at the HEAD – Genève – but both at the outset and throughout, the reader is addressed as someone who *has already enrolled*, for whom a place in this community of learners has already been found: "[...] *you study* with teachers, artists, designers, cineastes and various international invitees [...]. *You will develop* high quality personal relationships, a mode of being based on trust, mutual responsibility, requirements" (ibid., my italics, my translation). The definition of education offered in this text makes explicit and transparent reference to the kinds of activities that students are expected to undertake, and offers a detailed snapshot of what their progression through the school could be like. It does not assume, to the same extent as the ZHdK's text, a high level of pre-existing knowledge in the reader, of what higher education in the arts might be like. Arguably, one's journey through the prospectus – and hence symbolically, through the institution – begins from quite a different place and with quite a different spirit because prospective students are addressed as insiders.

The making of art

One significant difference between the representational strategies of the ZHdK and HEAD – Genève in 2015 lies in

CC BY NC ND

the level of visibility of the processes whereby art and design are made. With the exception of the Master Fine Arts brochure (which, notably, contains no images at all), in its representation of most of its courses the ZHdK offers a high proportion of images of its students and its staff *at work:* they present film-makers on set, groups of designers manipulating prototypes, students at work in the studio, sketchbook images, etc. (image 8). Among the various representations of students, there are very few images of individuals working alone: they tend to be depicted working in groups. Cumulatively, this produces an image of the ZHdK as a place of constant activity (industry) and dialogue. The reader is given access to these spaces, and interpolated – invited to occupy the subject position – as a potential interlocutor and active member of the team.

Image 8: Interaction Design (2014/2015: 17), in: *Bachelor Design*, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

cc BY NC ND

By contrast, both the prospectus and their individual subject brochures issued by the HEAD – Genève contained almost no images of art or design *in process*. In its visual communications in 2015, the HEAD – Genève tended overall to place greater emphasis on the representation of students' completed work. The cover of the HEAD – Genève Admissions Prospectus (image 4) is emblematic of the staged quality of the images that were chosen to represent the school. The prospectus's introductory text may begin with the aforementioned invocation: *Becoming an artist*, *cineaste*, *designer*, but the irony is that while the prospectus offers a succinct, concrete description of it in the introductory text, the promotional materials provide no supplementary visual representations of what this process might look like. It is useful here to compare this with the prospectus for the *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* CFP AA (image 9): Although, like the HEAD – Genève, the prospectus privileges the representation of objects and of finished works, there are images of students working and in the classroom included. In this sense, although following the representational logic chosen by the HEAD – Genève, the brochure provides more insight into the kinds of activities in which potential applicants can expect to participate.

CC BY NC ND

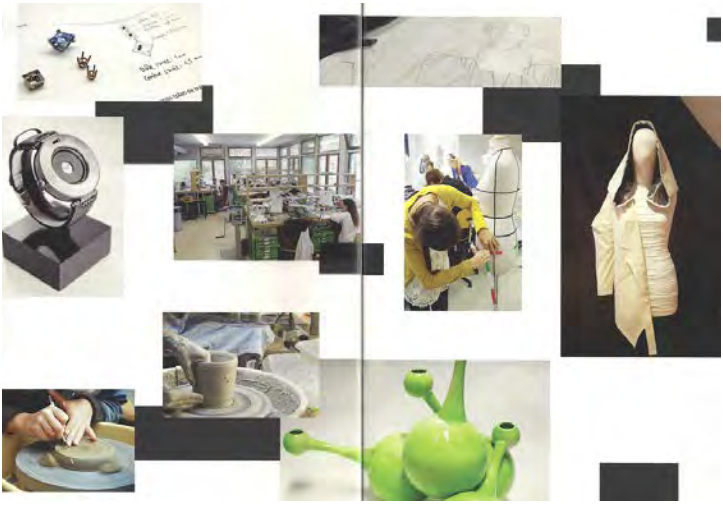


Image 9: Illustrations (2015: 10–11), in: Prospectus of the CFP AA, © *Centre de Formation Professionnelle Arts Appliqués* CFP AA.

There is a correlative to the HEAD-Genève's presentation of "finished work" in the ZHdK's representation of the teaching of specific fields of the performing arts at the ZHdK – which is to say of the artistic disciplines of music, theatre and dance, where the artwork is traditionally inseparable from the bodies of the students/artists who produce it. Because the main substance of the work – the performance itself – by nature eludes static two-dimensional representation,6 visual representations of the performing arts must therefore be understood as highly inadequate. In their promotional materials, we observe the courses in question all to contend with this in different ways.

6 "Performance's life is only in the present. Performance cannot be saved, recorded, documented, or otherwise participate in the circulation of representations of representations: once it does so, it becomes something other than performance." (Phelan 1993:146)

BY NC ND

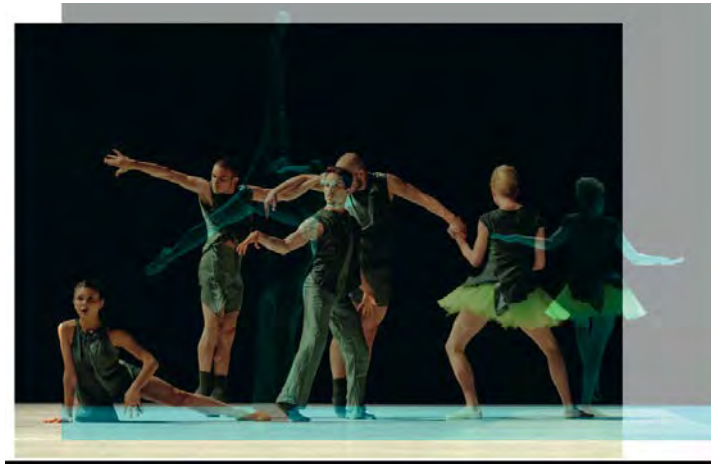


Image 10: Contemporary Dance (2014/2015: 16–17), in: *Bachelor Contemporary Dance*, ZHdK, Departement Darstellende Künste und Film, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

All of the prospectuses and all of the websites in question primarily contain images of students engaged in the act of performing: musicians are shown using their instruments, actors are depicted in character, dancers are presented in motion, and so on. The contemporary dance course at the ZHdK attempts to offer an enhanced perception of movement in its prospectus by layering sequential images to create montages that give the illusion of the dancers moving across the page (image 10). The consistently theatrical lighting and the darkened invisible background seem to suggest that they are dancing under *performance conditions*. No rehearsal rooms are depicted, and neither do we see students being instructed by teachers, or in a class, trying things out. Instead the ZHdK prospectus offers an image of dance students as highly proficient and already performing to a professional standard. The prospectus for the ZHdK theatre courses similarly prioritises

CC BY NC ND

representations of its students as *already trained*, accomplished professionals. All the photographs depict only acting students – in full costume on stage in the midst of performing (image 11). Strong theatrical lighting again gives the impression of full performance conditions.

Image 11: Theatre (2014/2015: 20–21), in: *Theater Bachelor und Master*, ZHdK, Departement Darstellende Künste und Film, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

cc BY NC ND

In the prospectus for the ZHdK's music courses, even though the students have not been photographed in recognisable concert halls or music venues, the fact that they have mostly been photographed playing their instruments while wearing traditional concert dress, indicates that images are intended to convey that, like the dancing and acting students, they are being represented under something like performance conditions (image 12). As with the other ZHdK performing arts courses, the brochure contains no images of pedagogical or rehearsal process: the focus here is firmly on the finished product.

Image 12: Music (2014/2015: 38–39), in: *Musik Studieninformationen*, ZHdK, Departement Musik, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

This brochure is dominated by images of students playing classical instruments. (There are no images containing jazz or electronic instruments.) Groups of students are depicted, which refers and reflects the importance of group or orchestral playing for this kind of music. But the graphic

CC BY NC ND

design undermines the brochure's communication of the value of music-making as a collective activity by predominantly presenting the orchestra via collaged images of music students playing alone in empty corners of the Toni-Areal (image 12). Here, the orchestra is atomised. And it has no audience. This reinforces the message, given elsewhere in the promotional materials, of the importance of self-sufficiency for success at the ZHdK.

The teaching of art and insider knowledge

With the exception of the ZHdK's Bachelor Art Education prospectus and the HEM Genève – Neuchâtel, whose website's banner images consistently give prominence to images of its students learning, practising and preparing (images 13 and 14), what is striking about the representations of these institutions is the near total absence of images of what might traditionally be understood as teaching[7] – that is, of acquired knowledge being imparted from a position of pedagogical authority. If lecturers are present in these images, they are not easily identified, because the representations of groups are consistently non-hierarchical: the images of groups privilege dialogue and/or collaborative working. Although the hierarchical methods of instruction, such as delivering lectures from a podium or giving one-to-one feedback are undoubtedly a feature, to a less or greater degree, of all the courses advertised, there are no images offered of this occurring in practice.

7 In fact, in the HEAD – Genève and ZHdK brochures there are no portrait photographs of lecturers at all.

cc BY NC ND

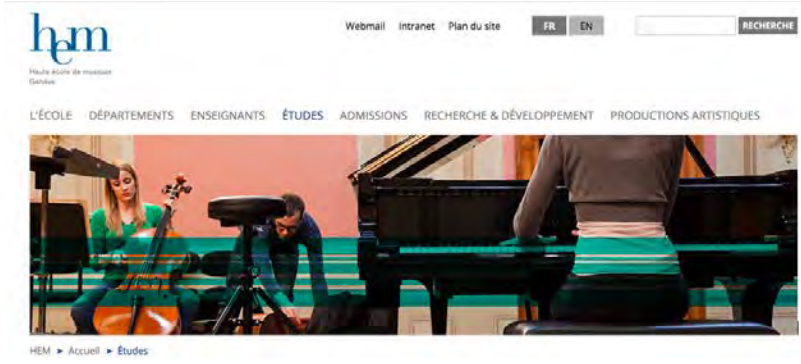


Image 13: Front page of the website *Etudes, Haute Ecole de Musique de Genève*, © *Haute Ecole de Musique* HEM Genève – Neuchâtel, online: https://www.hesge.ch/hem/etudes (last access: 04. 09. 2017).

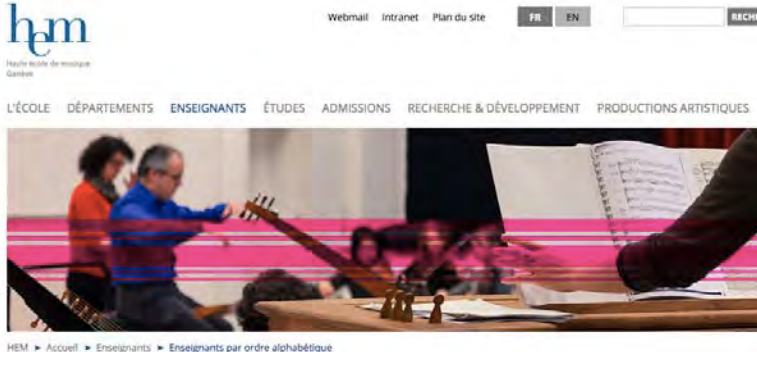


Image 14: Front page of the website *Enseignants, Haute Ecole de Musique de Genève*, © *Haute Ecole de Musique* HEM Genève – Neuchâtel, online: https://www.hesge.ch/hem/enseignants/liste (last access: 04. 09. 2017).

In one sense, the choice to omit representations of traditional teaching methods is consistent with current trends in higher education, which increasingly privilege modes of learning that are non-hierarchical, student-centred and/or team-based. However, this decision may also give the impression that the students at these institutions are left entirely

CC BY NC ND

to their own devices, which is something that could prove daunting or even off-putting to potential applicants who have had no prior acculturation to the sphere of higher education, and hence do not already know how help, support and guidance are to be accessed during the course of further study.

Both the form and content of the HEM Genève – Neuchâtel's *Guide de l'étudiant* signal its primary audience to be those individuals who have already enrolled on its courses: this document is not a prospectus but a course guide that provides detailed information about the content of each course and how it is graded. The function of the *Guide* is not to attract people to the institution but to describe it to a known constituency. It is in fact distributed to prospective students only upon request. Consequently, apart from its cover, it contains no visual images whatsoever, and the information is displayed using standard, system-installed typographical fonts, a simple two-tone colour scheme and a vast array of complex-looking tables. The HEM Genève – Neuchâtel relies far more heavily on its website to do its promotional work; in conjunction with the many concerts that its students and permanent and visiting lecturers give in Geneva and its environs during the course of the calendar year, which are advertised on posters in public space and in local newspapers and magazines. That said, the course descriptions on the website are very brief, and methodologies and modes of study practices are not presented in any detail. In this respect the HEM Genève – Neuchâtel's self-presentation rests heavily on the assumption that the prospective applicants already have a high degree of *insider knowledge*. With perhaps the sole exception of the bachelor course in music and movement, advanced technical competence is here a

CC BY NC ND

basic precondition for admission. In much the same way as "Ausbildung" is represented in the Rector's introduction to the ZHdK, further study at the HEM Genève – Neuchâtel is framed as an extension and development of pre-existing competences, not as the development of new ones.

Unlike the ZHdK and the HEAD – Genève, however, the HEM Genève – Neuchâtel devotes an entire section of its website, directly accessible from the homepage, to providing detailed biographical information about its teaching staff (see source image 13), some of whom can also be seen but who are not explicitly identified in the documentary images used in the website's uppermost banner section. Similar information is accessible via the ZHdK website, but navigation is complicated, and the biographies are less easy to locate. (The HEAD – Genève materials offer very little information beyond the names of department heads and senior lecturers.) The prominence given to the presentation of its teaching staff is indicative of the HEM Genève – Neuchâtel's perception of the centrality of the teaching staff to the institution's overall appeal. It is also a recognition of the extent to which, within the conservatoire tradition in which the HEM Genève – Neuchâtel originated, musicians have historically sought out particular teachers when pursuing further study. And given the centrality of one-to-one teaching in musical education, it is helpful for prospective applicants to be able to discover and to learn quite quickly about the individuals with whom they would be studying.

CC BY NC ND

Engaging with the *Other* through promotional material

As statements on the respective websites in regard to international relations attest,[8] all the inquired art school institutions explicitly acknowledge in their promotional materials the importance of diversity within their teaching and learning environments. In their publications and policy statements, diversity is defined primarily within the discursive framework of contemporary globalisation. This has given rise, in Switzerland and elsewhere, to an expanded institutional focus on cosmopolitanism – that is on nurturing (in the case of art schools), within staff and students, what the social anthropologist Ulf Hannerz has defined as "a willingness to engage with the Other", "an intellectual and aesthetic openness toward divergent cultural experiences"(1996: 103). This is clearly echoed in the institutions' self-descriptions.

As Hannerz goes on to point out, cosmopolitanism can be "a matter of competence" of "both a generalized and a more specialized kind":

> There is the aspect of a state of readiness, a personal ability to make one's way into other cultures, through listening, looking, intuiting, and reflecting. And there is cultural competence in the stricter sense of the term, a built-up skill in manoeuvring more or less expertly with a particular system of meanings. (ibid.)

8 See Internationalization@ZHdK, online: https://www.zhdk.ch/en/internationalization-zhdk-648 (last access: 04. 09. 2017); International Relations (HEAD – Genève), online: https://www.hesge.ch/head/en/programs-research/international-relations (last access: 04. 09. 2017); International Relations (HEM Genève – Neuchâtel), online: https://www.hesge.ch/hem/en/international-relations (last access: 04. 09. 2017).

cc BY NC ND

The reality that the competitive edge in the global marketplace now increasingly appears to rely on the possession of cosmopolitan competences in this sense is arguably what has resulted in the proliferation – world-wide, but particularly in the west – of specialised degree and professional development courses with titles like "intercultural relations", "transcultural studies", and so forth. This imperative is clearly also, for example, what makes an "international presence and network [...] priority goals for HEAD – Genève". Respect for and the development of cosmopolitan competences are not in themselves problematic, but a level of vigilance and self-reflexion is nevertheless required because, as Hannerz argues:

> [...] the willingness to become involved with the Other, and the concern with achieving competence in cultures which are initially alien, relate to considerations of self as well. Cosmopolitanism often has a narcissistic streak; the self is constructed in the space where cultures mirror one another. – Competence with regard to alien cultures itself entails a sense of mastery, as an aspect of the self. One's understandings have expanded, a little more of the world is somehow under control. (ibid.)

The imperialist image of an academic mortarboard encompassing the earth that is still used today by the *University of Heidelberg* as the logo for its *Transcultural Studies Programme* offers a surprisingly literal illustration of the potentially problematic and negative tendencies of such an approach to cosmopolitanism (image 15).[9] This image dramatises the

9 Note that, in the image, Asia is fixed firmly in the frontal lobe, online: https://www.uni-heidelberg.de/courses/prospective/academicprograms/transcultural_studies.html (last access: 04.09.2017).

CC BY NC ND

transformation of the intellectual gaze into "a form of knowledge and competence for one's own enhancement" – symbolic capital, represented by the mortarboard – and at the same time, by representing the earth as a globe (that is, a man-made scale model of the planet that also serves here as a stand-in for a human head) the image succinctly renders the end of an unethical inequitable process whereby the cultures of *Others* can be turned "into objects of distanced contemplation for one's 'self'" (Binnie/Skeggs 2004: 45).

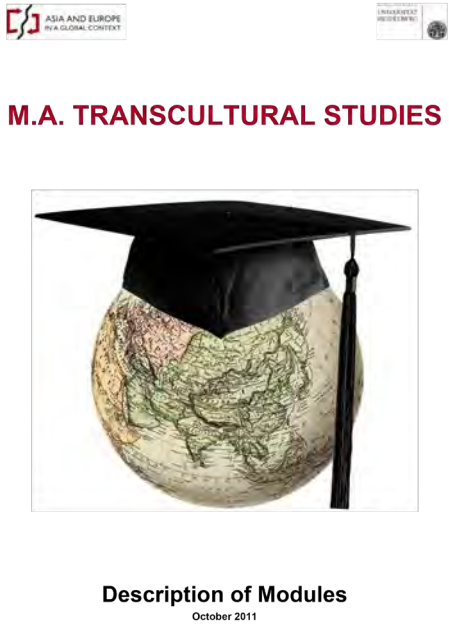


Image 15: Front cover of M.A. *Transcultural Studies. Description of Modules* (2011), Heidelberg, © *Universität Heidelberg,* online: http://www.asia-europe.uni-heidelberg.de/fileadmin/Documents/MATS/MA_TS_Modulebook_A5_1110.pdf (last access: 04. 09. 2017).

BY NC ND

An example emblematic of this tendency is to be found in the ZHdK's 2015 Design prospectus, which presents a project by a BA Design student that appropriates and reworks images and texts gathered from two individuals named as Frederike Wolf and Helder da Rocha via a "couch surfing" website (image 16, bottom right). Wolf's and da Rocha's images and texts have been abstracted and manipulated to create aesthetically pleasing geometric forms. In the student designer's hands, the world and these particular individuals' experiences of it are rendered as objects of play and self-fashioning – a quality that is emphasised by the quotations that the student has selected to *pull out:* "to widen my horizon by getting to know other cultures, people and countries" and "learn enough Russian to read Pushkin, watch without subtitles, and wander like a nomad in Russia" – here I further wish to note, that to be "like" a nomad is not to *be* a nomad.

CC BY NC ND

Image 16: Visual Communication (2014–15: 24–25), in: *Bachelor Design*, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

BY NC ND

As I hope these examples begin to indicate, I consider the ethics of intercultural engagements to be of particular concern to institutions with a responsibility for professional artistic education. This is because, within the social field, they are the institutions chiefly tasked with producing the "cultural specialists and intermediaries" whose key role in the cosmopolitan knowledge economy is to "establish and translate value". As the sociologist Mike Featherstone has described it, they do this by "ransack[ing] various traditions and cultures in order to produce new symbolic goods" and breaking new markets "to cater for and expand the range of styles and lifestyles available to audiences and consumers" (Consumer Culture and Postmodernism [1991], quoted in Skeggs 2004:148). Whereas historically such cultural intermediaries tended to focus more on their role as "arbiters of highbrow taste", nowadays their role is "the *translation and evaluation* of other cultures" (Skeggs 2004:148). As the sociologist Beverley Skeggs notes:

> Knowledge about other cultures and the display of one's access to the culture and resources of others are central to this process. Black working-class culture, for instance, has long been plundered for its cultural attributes, such as music and fashion, that can be re-packaged to sell elements of it to a white audience that would not otherwise have access. In the selling of black culture it is not just objects that are sold, rather the exchange-value is based on attributing to the object particular properties of black culture more generally, affects such as credibility and 'cool'. Elements of black culture are extracted and made available for attachment and detachment on the white market. But, [...] this is a one-way process. For instance, the abstraction of cool from dangerous only works when applied to white bodies; the long history of racism semiotically sticks cool and dangerous together when applied to black bodies. The value depends on to which body the affect is attached. (ibid.)

CC BY NC ND

In order to prevent the reproduction of corrosive socio-economic inequalities, it is necessary for the professional training of cultural specialists and intermediaries to make the teaching of ethical literacy integral to the transmission of cosmopolitan competences. The extent to which self-reflexive ethical literacy is properly embedded in the transmission of cosmopolitan competences can be detected from the manner in which institutions responsible for artistic education represent or figure difference. And those institutions need to be vigilant against both the inadvertent reproduction of sociocultural inequalities – particularly in the form of microaggressions[10] – and also to the impact which their representational choices might have on their institution's appeal to talented prospective students who are, by virtue of their social, economic or cultural backgrounds, often marked as *Other* within hegemonic western codes. It must be stressed that "representational visibility" does not in and of itself equal power: as the performance theorist Peggy Phelan wryly notes, if it did, "then almost-naked young white women should be running Western culture" (1993:10). Visibility definitely matters, but the increased visibility of marginalised bodies within hegemonic space does not necessarily translate into either political power or, indeed, agency.[11]

10 Microaggressions have been defined as "brief, everyday exchanges that send denigrating messages to certain individuals because of their group membership" that generally happen below the level of awareness of well-intentioned members of the dominant culture (see Sue 2010).

11 It is worth noting that a small number of universities in the US have been caught out by this in recent years and were forced to admit publicly that they had manipulated the portrayal of non-white students in their promotional materials in order to make their institutions appear more ethnically and racially diverse than they actually were (see Pippert et al. 2013; see also Wade 2009).

cc BY NC ND

In the course of my research into promotional materials, I came across images, representational strategies and choices that merit reconsideration. I offer two examples here: While there are both students and lecturers of colour in the design department at the ZHdK, for example, none of them figured in either the Bachelor or Master 2015 prospectus. At the same time, however, black bodies and black culture were figured in the student work presented in those documents. The "6. Semester: Bachelor-Diplomarbeit" in visual communication that appears on page 25 of the Bachelor Design prospectus is a typography project based on abstract spray-painted graffiti style shapes and featuring, as its sample text, a quotation from the American rapper Jay-Z ("Can't knock the Hustle", image 16 right hand in the middle). The form in which this quotation is presented here – that by convention (i.e. as a mere example of how the fonts work as a collection of words on a page) makes no provision – and indeed articulates no interest – in the cultural context from which Jay-Z's text was drawn. As such, the use of this quotation here has to be understood as a near textbook example of Skeggs's description above of how a cosmopolitan cultural producer can uncritically appropriate attributes from black culture in order to enhance the effects of credibility and coolness in a new cultural goods.

By far the most explicitly sexualised image that appears in the ZHdK's Master Design prospectus is a reproduction of the photograph of the African-American dancer Josephine Baker (1906–1975), wearing nothing but jewellery and a *Banana Skirt* consisting of sequinned underpants and a string of large sequinned fake bananas attached to its waistband (image 17). It appears in the context of the brochure's presentation of part of a Masters Project that "visualises the

CC BY NC ND

globalisation of trade structures through the banana trade" (my translation). It is the only portrait photograph featured in the excerpt from the project that is reproduced in the prospectus and the only image in the entire prospectus of a person of colour. Although the excerpt features a brief factual biography of Josephine Baker, the background information offered to supplement Baker's appearance in this costume is meagre: "Josephine Baker in the Banana Skirt from the *Folies Bergères* production *Un Vent de Folie*, 1927. The Banana Dance or Danse Sauvage is an exotic dance performed by Josephine Baker – wearing the banana skirt – in live shows and her *Siren of the Tropics* movie".

CC BY NC ND

Image 17: Globalisation of Trade Structures: The Banana Atlas (2014/2015: 22–23), in: *Master Design*, ZHdK, Departement Design, © *Zurich University of the Arts* ZHdK.

BY NC ND

In the prospectus it is claimed that this student's project addresses many economic, ecologic, social and political problems and correlations connected with this fruit and its global circulation. However, the decontextualised fashion in which Josephine Baker, the banana dance and the banana skirt are presented in this excerpt suggests a disconcerting inattention on the part of the producers of the prospectus to the associative and signifying power of that "exotic" fruit in colonial, neocolonial and psychoanalytical discourses as a phallic symbol – and in conjunction with the black body – most explicitly here in Baker's renowned and controversial costume and dance – as a sign of raw, unbridled primitive sexuality that was employed by whites to "sexualise their world by projecting onto black bodies a narrative of sexualisation disassociated from whiteness" (hooks 1992: 62–63). As the cultural theorist bell hooks points out, it is widely known that it was precisely this – "the white eroticisation of black bodies" – that Baker deliberately set out to "exploit" in her performances. This is also always at stake in the taste of the exotic:

> The commodification of Otherness has been so successful because it is offered as a new delight, more intense, more satisfying than normal ways of doing and feeling. Within commodity culture, ethnicity becomes spice, seasoning that can liven up the dull dish that is mainstream white culture. Cultural taboos around sexuality and desire are transgressed and made explicit as the media bombards folks with a message of difference no longer based on the white supremacist assumption that 'blondes have more fun.' The 'real fun' is to be had by bringing to the surface all those 'nasty' unconscious fantasies and longings about contact with the Other embedded in the secret (not so secret) deep structure of white supremacy. (hooks 1992: 62–63)

cc BY NC ND

Thus, failing to make space for an analysis of the symbolic economies of desire that fuel global consumption – particularly when it comes to food – clearly undermines the efficacy of the masters's thesis – at least, as far as it is represented here. With reference to the prospectus overall, to allow the broader problematic context of this image to remain unacknowledged has to be read as a reflection of an institutionalised structural and representational strategy that implicitly endorses Eurocentric and white supremacist mindsets. Marketeers should note that the inclusion of such an image in this context in an official prospectus is a disconcerting and alienating experience for those many readers for whom the world is intractably *sticky* and from whom they cannot so easily detach for the purposes of disinterested contemplation.

CC BY NC ND

References

Ahmed, Sara (2000): *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, London/New York: Routledge.

Binnie, Jon, Beverley Skeggs (2004): Cosmopolitan Knowledge and the Production and Consumption of Sexualized Space: Manchester's Gay Village, in: *The Sociological Review* 52(1), pp. 39–61.

Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, London: Routledge.

Bourdieu, Pierre (1993): *The Field of Cultural Production*, New York: Polity Press.

Diawara, Manthia (1988): Black Spectatorship: Problems of Identification and Resistance, in: *Screen* 29(4), pp. 66–79.

Goldman, Robert (1992): *Reading Ads Socially*, London/New York: Routledge.

Hall, Stuart (1990): Cultural Identity and Diaspora, in: *Identity: Community, Culture, Difference*. Ed. Jonathan Rutherford, London: Lawrence & Wishart, pp. 222–237.

Hall, Stuart (ed.) (1997): *Representations: Cultural Representations and Signifying Practices*, London: Sage Publications.

Hall, Stuart (2005): Encoding/Decoding, in: *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies 1972–79*. Eds. id., Dorothy Hobson, Andrew Lowe, Paul Willis, London/New York: Taylor & Francis, pp. 117–127.

Hannerz, Ulf (1996): *Transnational Connections: Culture, People, Places*, London/New York: Routledge.

hooks, bell (1992): *Black Looks: Race and Representation*, New York: Routledge.

cc BY NC ND

Phelan, Peggy (1993): *Unmarked: The Politics of Performance*, London/New York: Routledge.

Piper, Adrian (2005): Power Relations within Existing Art Institutions, in: *Institutional Critique: An Anthology of Artists' Writings*. Eds. Alexander Alberro, Blake Stimson, Cambridge: MIT Press, pp. 246–274.

Pippert, Timothy D., Laura J. Essenburg, Edward J. Matchett (2013): We've Got Minorities, Yes We Do: Visual Representations of Racial and Ethnic Diversity in College Recruitment Materials, in: *Journal of the Marketing of Higher Education* 23(2), pp. 258–282.

Ryan, Dan (2006): Getting the Word Out: Notes on the Social Organization of Notification, in: *Sociological Theory* 24(3), pp. 228–254.

Saner, Philippe, Sophie Vögele, Pauline Vessely (2016): *Schlussbericht Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education*, Zürich: Institute for Art Education, online: https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/ (last access: 04.09.2017).

Skeggs, Beverley (2004): *Class, Self, Culture*, London & New York: Routledge.

Sue, Derald Wing (ed.) (2010): *Microaggressions and Marginality: Manifestation, Dynamics, and Impact*, Hoboken: Wiley.

Wade, Lisa (2009): Doctoring Diversity: Race and Photoshop, in: *The Society Pages Sociological Images* 2.9., online: https://thesocietypages.org/socimages/2009/09/02/doctoring-diversity-race-and-photoshop/ (last access: 04.09.2017).

Williamson, Judith (1978): *Decoding Advertisements. Ideology and Meaning in Advertising*, London: Marion Boyars.

CC BY NC ND

CC BY NC ND

The Staging of Conflict as Critique of Authority.

A *Kunsthochschule Kassel* based Research Report

Johanna Schaffer

cc BY NC ND

Image 1: Photograph, Banner of protest displayed on the roof of the Zurich University of the Arts (ZHdK) at the Toni-Areal complex in Zurich, photographed on 8 June 2016 (anonymous). The text on the banner reads: "Dear Dean / Dear Head of the Department / (Why, in 2016, are there only men in these positions?) / We don't want to become a creative elite only fit for a future that sucks the proletariat dry. / This is not called the University of Creative Economies. / Best / your [own] future precariat[.]"

cc BY NC ND

The following paper developed from a selection of material that I encountered during my research leave. It is based on two key aspects: I chose material that either exnominates conflict (i.e. denies and represses conflict)[1] or stages conflict in a way that questions authoritarian gestures and actions.[2] All cited materials are the result of collective working processes and many of them represent the working processes of an educational institution of art and design. I focus on materials from the late 1960s and early 1970s, particularly in the second part of the text, because I wish to contribute to a renewed examination of the educational concepts of that time regarding their orientation towards anti-classism with an emphasis on a critique of authority that was often explicitly motivated by anti-fascist considerations.

1 On the mythologising/dehistoricising activity of exnomination, see Barthes 1972[1957].

2 On the political tactics of the staging of conflict, see BUM *Büro für ungewöhnliche Massnahmen* 2003; slightly modified and reprinted in: Bratić 2010.

CC BY NC ND

[Informational Insert]

In the late nineteenth century, there were two institutions of higher aesthetic education in Kassel: the *Kunstakademie* (Academy of Fine Arts) and the crafts-oriented *Werkkunstschule* (School of Applied Arts). After the Second World War, efforts to merge the two institutions increased and, during the 1960s, these efforts intensified. By 1970, after decades of negotiation and the collective work of many people, the *Kultusministerium* (Ministry for Education and Culture) in Wiesbaden confirmed the merger of *Werkkunstschule* and *Kunstakademie* into the *Hochschule für bildende Künste* – or *Kunsthochschule Kassel* (the Kassel School of Fine Arts). A few months later, in 1971, *Kunsthochschule Kassel* was "integrated" into *Gesamthochschule Kassel*, a comprehensive school of higher education, that was then renamed the *University of Kassel* in 2003. The concept for *Gesamthochschule* was based on reformative ideas such as equal opportunity and self-determination, but it was also implemented as an economic and structural measure for Germans living in the North-Hessian area (along the inner German border) that had experienced increased poverty after partition.[3]

The records of the *Kunsthochschule Kassel*, the art school that I started working for in 2012, are spread across the archives of three cities.[4] I discovered this during a research leave in 2016, when I travelled from city to city – and archive

3 See Kluge et al. 1981. In this publication, Aylâ Neusel writes: "[...] between 1972 and 1974, Kassel was definitely central to reforms around higher education and studies" (Neusel 1981: 68). This text, like the anthology as a whole, reports along conflict lines. See also *Kasseler Modell (Studium)*, online: https://de.wikipedia.org/wiki/Kasseler_Modell_(Studium) (last access: 16.08.2017).

4 *Stadtarchiv Kassel* (the Kassel city archive, in the following abbreviated to StadtA Ks), *Staatsarchiv Marburg* (the Marburg archive of the state of Hesse, or HStAm), *Staatsarchiv Wiesbaden* (the Wiesbaden archive of the state of Hesse). My thanks to *Staatsarchiv Marburg*, *Stadtarchiv Kassel*, and Dietfrid Krause-Vilmer for enabling my access to archival material crucial to this research.

cc BY NC ND

to archive – in an attempt to reconcile the school's complex institutional history as a proud champion of interdisciplinary practice. In my search, I was particularly driven to follow the historical traces of emancipatory educational ideas in order to confront the *University of Kassel* (to which the *Kunsthochschule* belongs as a semi-autonomous department) with its own radical past. Indeed, during the 1970s and 1980s, Kassel was renowned as a place of radical and reformist educational policies. The history of the *Gesamthochschule Kassel* (as the university was initially called)[5] from the late 1960s to the early 1970s represents an institution driven by a critique of authoritarianism and attempts to establish a policy of equal opportunity through access to higher education. I was surprised, however, to find elements of the ideological language of competition and corporation in the early representations of the *Gesamthochschule Kassel*. This ideology, subsequently confirmed and fortified, would then drive the neoliberal reorganisation of education from the 1990s onwards[6] in a process that can be described as a time when "social inequality increas[ed] among students, disciplines, and university teachers, as [universities were] becoming more undemocratic and the production and circulation of critical knowledge [was ...] made significantly more difficult and marginalised" (Demirović 2015: 7; see also AStA FU Berlin 2003).

5 The West German academic reform universities, called *Gesamthochschulen*, closely resembled British polytechnics at that time, i.e. tertiary teaching institutions that integrated academic and applied education for professional practice.

6 The so-called Bologna Treaty was signed in the summer of 1999, online: http://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf (last access: 16.08.2017).

CC BY NC ND

Reading omissions

When I started my research into the twentieth-century history of the *Kunsthochschule Kassel*, my attention was drawn to two gaps in its official history. The first gap exnominates the years of National Socialism and the Holocaust, and the second gap exnominates the dissolution of the *Kunsthochschule Kassel* at the moment of its integration into the comprehensive institution of higher education, *Gesamthochschule Kassel*. ("Integration into the *Gesamthochschule*" became the official designation of the dissolution of the *Kunsthochschule Kassel* as an independent legal entity.) Both gaps are noted in the German Wikipedia entry on the history of the *Kunsthochschule Kassel* as it reflects the official presentation of the school's history on its website (until recently).[7]

I have chosen two gaps in the official narrative for further consideration in this paper. My decision to focus on these gaps is not primarily motivated by an effort to close these gaps based on the more simplistic pedagogical idea that learning is a one-way street from non-knowledge to knowledge. Rather, I want to take the gaps as an opportunity to interrupt the seemingly closed narrative provided by institutional representation and to use them as openings[8] to ask

7 The official entry of the history of the *Kunsthochschule Kassel* on the university website was recently and moderately modified (online: http://www.kunsthochschulekassel.de/en/kunsthochschule/portraet/geschichte.html (last access: 16.08.2017). For further considerations, see the German Wikipedia entry pictured in image 2 that still reflects the blank spaces; these omissions motivated my research.

8 See Nora Sternfeld (2013) for more on necessary openings and necessary closings. These openings are necessitated by, for example, the plurality of different biographical experiences and thus diverse subject positions in a "shared present" (ibid.: 180), while the closures are against forms of speech and action underlain by anti-Semitism and racism.

CC BY NC ND

Image 2: Screenshot of the *Kunsthochschule Kassel* Wikipedia entry with the omissions tagged in pink, under *Geschichte* (our own emphasis), online: https://de.wikipedia.org/wiki/Kunsthochschule_Kassel (last access: 16.08.2017).

In den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts führte die Akademie ebenfalls Werkstätten ein, um der zunehmenden Bedeutung des Handwerklichen in der Kunst gerecht zu werden. Der Versuch der preußischen Regierung, die Akademie und die Kunstgewerbeschule zusammenzulegen, scheiterte. Nach der Schließung der Akademie im Jahr 1931 wurden deren Gebäude 1943 durch britische Fliegerbomben im Zweiten Weltkrieg zerstört.

Erster Sitz der Akademie im Schloss Bellevue, gemalt von Louis Kolitz

Kunstakademie Kassel 1912

Nordbau der Kunsthochschule Kassel

Neugründung und Gesamthochschule Kassel

Nach dem Krieg wurden sowohl die Kunstgewerbeschule (1946) unter dem Namen „Schule für Handwerk und Kunst", später „Werkkunstschule" als auch die Akademie (1947) unter dem Namen „Werkakademie" wiedereröffnet. Diese wurde im Jahre 1960 zur „Staatlichen Hochschule für bildende Künste". Durch die protegierte Stellung des Professors und documenta-Gründers Arnold Bode erfolgte nach dessen Erfolg im Jahr 1962 zur Erweiterung durch die didaktische Auslegung von Praxis und Anwendung innerhalb der *Kasseler Schule*. Im Jahr 1962 zog die „Werkkunstschule" in einen Neubau von Paul Friedrich Posenenske am Rande der Karlsaue. 1968 folgte die Staatliche Hochschule in ein unmittelbares Nachbargebäude. Zwei Jahre später kam es zur Fusion der sogenannten „Hochschule für bildende Künste".[2]

1971 wurde die Gesamthochschule Kassel gegründet[3] und alle hochschulähnlichen Einrichtungen in Kassel und Witzenhausen wurden in die neue Hochschule integriert. Zunächst entstanden in der

CC BY NC ND

how social conflicts get suppressed in institutional representation. The gaps are thus opportunities to critique and to problematise.[9] Underlying this agenda is an understanding of pedagogy as a shared practice based on encouraging critique, particularly the critique of authority, and taking on the risk entailed in this activity.[10] This pedagogical ethos is less defined by the concept of conflict as something to cope with or prevent than by the idea that society and its conflicts are the fundamental subject in education as popularised by reform pedagogics of the 1970s in Germany and abroad. As Ludwig von Friedeburg, a political protagonist of West German pedagogic reform and Hesse minister of education and cultural affairs, states in his heatedly disputed *Guidelines* (1972) on education, "society itself, social processes[,] and conflicts are now treated as subjects of teaching, replacing an earlier focus on a transfer of knowledge on given conditions and institutions" (Hessischer Kultusminister n.d. [1972], our translation).[11]

9 Here I am following Astrid Messerschmidt's reflections on a self-entangled, that is necessarily always-damaged critical practice as professional education workers (Messerschmidt 2009: 256).

10 See Judith Butler 2009: 773–795.

11 In Friedeburg's historical paper on the educational reform in Germany, which was published nearly twenty years later, the *Kultusminister* of Hesse stated the following in response to the massive opposition against the curricular reform that he initiated (and whose content was defined in the *Rahmenrichtlinien* [Guidelines]): "it was mainly the role of social conflicts as a subject of teaching that was disputed, in particular where it concerned problems in family life or in working life" (Friedeburg 1992: 456, our translation).

cc BY NC ND

First gap: Exnominating National Socialism and the Holocaust

The paragraph about the *Kunsthochschule Kassel*'s twentieth-century history in the Wikipedia entry "the Academy of Fine Arts of Kassel" (*Kasseler Kunstakademie*), states that "after the Academy of Fine Arts had closed in 1931, its buildings were destroyed [...] by British aerial bombs [in 1943]". End of paragraph. A blank space is followed by a new subheading entitled "Re-establishment and the Gesamthochschule Kassel" and the new paragraph starts with "after the war".[12] This omission seems out of time, or heterochronic, in relation to current hegemonic politics of memory in Germany that busily construct, according to Cornelia Siebeck, "an aggressive national success story capable of integrating 'the historical rock of National Socialism' seamlessly [... and] insidiously embedding it into a national history with happy ending" (Siebeck 2016, our translation).

But hegemonic discourses are produced in cultural metropoles and discourse production in smaller cities and their regions may follow different temporalities. Here, the way things are made an object of discussion, pushed out of the discussion (i.e. exnominated), or treated with silence differs from the discursive political order described by Siebeck. Until today, there has been no research nor documentation of the history of the *Kunsthochschule Kassel* respective of the institutions that proceeded it – including their teachers, their students, the buildings, the equipment – with regard to the Nazi years. In the archives, I found a single document referring to research on the *Kunsthochschule Kassel* during National

12 Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Kunsthochschule_Kassel (last access: 16.08.2017), our translation.

CC BY NC ND

Socialism: a typewritten list of camps for forced labourers with reference to the use of a *Kunsthochschule* building. It was compiled by Dietfrid Krause-Vilmar, a prominent Hessian historian who researched the history of forced labour in the city of Kassel in the 1980s.[13] And only recently, in 2013, academic scholars Anne Belke-Herwig and Barbara Orth addressed the fact that Willi Seidel, Lauritz Lauritzen and Karl Branner – three post-World War II (WWII) senior level mayors of Kassel in office between 1945 and 1975 – were all members of the Social Democratic Party (SPD). They noted that Seidel, Lauritzen and Branner were all extensively honoured by the city even though all three had been members of the *Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei* (NSDAP),[14] as well as numerous other organisations associated with National Socialism, such as the *Sturmabteilung* (SA)[15] (Belke-Herwig/Orth 2013: 539, note 10).[16] Today, Karl Branner is still honoured for having supported the founding of the *Gesamthochschule Kassel* for which this institution awarded him

13 Dietfrid Krause-Vilmar's research can be found online: "the site of today's Academy of Fine Arts was used as an accommodation for forced labourers. 203 of them were from Belgium, [89] from France[,] and one from Holland. The latter, plus [28] French labourers, were brought to the camp in September and October of 1943; the other labourers had already arrived in the camp by March and April of 1943" (Krause-Vilmar 2011, our translation).

14 NSDAP is the German abbreviation for the National Socialist German Workers' Party (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*), commonly referred to in English as the Nazi Party.

15 SA is the German abbreviation for the *Sturmabteilung* – literally the Storm Detachment – which originally functioned as the paramilitary wing of the Nazi Party.

16 For more on Willi Seidel, Lauritz Lauritzen and Karl Branner, see the recent publication by Schneider et al. 2015. For more on how the Social Democratic Party of Germany (SPD), of which Branner was a member, dealt with the debate that arose in Kassel about the renaming of the Karl Branner bridge after this publication, see Ludwig 2015.

cc BY NC ND

the title of Honorary Senator (*Ehrensenator der Gesamthochschule Kassel*) in 1984.[17]

In the mid 1980s, Shoshana Felman wrote a book with a feminist-psychoanalytical orientation on the creation of situations that enable insight. By using the term "insight", she explicitly criticises the conventional ideal of learning as a pure accumulation of knowledge. At the same time, she develops a concept of ignorance that is specifically geared towards educational situations:

> Teaching, like analysis, has to deal not so much with lack of knowledge as with resistance to knowledge. Ignorance, suggests Lacan, is a passion. Inasmuch as traditional pedagogy postulated a desire for knowledge, an analytically informed pedagogy has to reckon with the "passion for ignorance" [Lacan]. Ignorance, in other words, is nothing other than a *desire to ignore:* its nature is less cognitive than performative. (Felman 1987: 79)

Felman goes on to state that ignorance is primarily the passionate refusal "to acknowledge one's own implication in the information" and emphasises that "ignorance can teach us something, become itself instructive" (ibid.). She then reflexively turns her text back to an "I" that implies herself as the writer just as much as the reader: "Where is the ignorance – the resistance to knowledge – located? And what can I learn from the locus of that ignorance?" (ibid.: 80) And so I wonder, as both a student and a teacher, what we can learn from the contradictions in which education reformers became mired, despite their anti-fascist energy.

17 For a list of the numerous accolades awarded to Karl Branner between 1968 and 1999 that neglect to mention his NSDAP membership, see http://ordensmuseum.de/bundesverdienstorden/stufen/die-auszeichnungen-des-dr-rer-pol-karl-branner/ (last access: 16.08.2017).

CC BY NC ND

Can we learn to act more reflexively, rather than falling into authoritarian gestures and positions? Faced with increasingly powerful gestures of ignorance and authority in our present status quo, can we learn to question how our own forms are mired in practices of ignorance and authority? This brings me to the second gap in the official representation of the institution in which I work.

Second gap: Exnominating institutional conflicts

Today, the *Kunsthochschule Kassel* continues to promote its highly interdisciplinary structure but does not emphasise the fact that the school is a department within the larger University of Kassel (*Universität Kassel*). Instead, their website conveys the overall impression that the *Kunsthochschule Kassel* is an autonomous structure similar to most academic art schools in German-speaking countries.[18] However, even the most everyday work routines at the institution are shaped by an inherent structural conflict between the small *Kunsthochschule* and the overwhelming university. The university administers the *Kunsthochschule's* budget, controls job announcements, conducts negotiations with professors, and makes decisions about job openings that depend on student enrolment numbers. The more I became familiar with conflicts arising from this hierarchy, the more I wondered, where does this fantasy of interdisciplinarity actually come from?[19]

18 See online: http://www.kunsthochschulekassel.de/en/willkommen.html (last access: 16.08.2017).

19 To review this image of the *Kunsthochschule Kassel*, see the following website and scroll to the paragraph "Interdisciplinarity + Individuality", online: http://www.kunsthochschulekassel.de/en/kunsthochschule/portraet.html (last access: 16.08.2017).

cc BY NC ND

***Conflicts*, 1**

During research in the archives, the first surprise I found was: as far back as 1948, the two art schools of higher learning in Kassel – the *Kunstakademie* (Academy of Fine Arts) and the crafts-oriented *Werkkunstschule* (School of Applied Arts) – had been discussing a possible merger. I found the minutes of years of concept meetings showing how these negotiations intensified in the 1960s. By the late 1960s, these debates were certainly motivated by general discussions on educational reform, and these discussions were held particularly intensely in the state of Hesse. In 1969, a committee was appointed by the Hessian secretary of culture to design a plan for the merger of the two institutions. This committee consisted of four teachers and two students from each of the schools, as well as three external experts. It began its work in the spring of 1969 and its recommendation entitled "*Conceptualising the Future Kunsthochschule*" was finished by 30 September 1969 (see image 3).
In the recommendation, the future *Kunsthochschule* was assigned the task of promoting

> visual arts, visual communication, architecture, design and art history through teaching, research and production. It prepares students for careers in these areas. It is responsible for the artistic and academic education of art teachers. It is concerned with the advanced or continuous training of people who are already employed, and it promotes contact studies. In carrying out its tasks, it is supposed to have an effect in the public domain, while advising and supporting the federal state of Hesse in all areas of visual art. (Sachverständigenkommission Kunsthochschule Kassel 1969: 1, our translation)

CC BY NC ND

- 4 -

Konzept
der künftigen Kunsthochschule Kassel

1. Aufgabe
2. Aufnahmebedingungen
3. Studienabschlüsse
4. Studiengänge
5. Gliederung
6. Raumprogramm
7. Bauprogramm
8. Stellenplan
9. Finanzplanung
10. Übergangsregelungen

1. Aufgabe

Die Hochschule hat die Aufgabe, bildende Kunst, visuelle Kommunikation, Architektur, Design und Kunstwissenschaft durch Lehre, Forschung und Produktion zu fördern. Sie bereitet die Studenten auf Berufe in den genannten Bereichen vor. Ihr obliegt die künstlerische und wissenschaftliche Ausbildung für das Künstlerische Lehramt. Sie nimmt sich der Fortbildung Berufstätiger an und fördert das Kontaktstudium. Sie soll im Bereich ihrer Aufgaben in die Öffentlichkeit wirken und das Land Hessen in Angelegenheiten der bildenden Kunst und Gestaltung beraten und unterstützen.

Anm.: Die Hochschule führt ihren bisherigen Namen vorläufig weiter, wird jedoch die Frage einer Namensänderung prüfen.

Image 3: Scan, *Conceptualising the Future Kunsthochschule* by the *Kunsthochschule Kassel* expert commission. Recommendation on the merger of the *Staatliche Hochschule für bildende Künste Kassel* and the *Staatliche Werkkunstschule Kassel* (30 September 1969), HStAm 429_1(30), p. 1.

CC BY NC ND

It is worthwhile to take a closer look at several issues here: first, consider the term "visual communication". A buzzword from the early 1970s, visual communication was coined as a critical term in the West German context with inflections of Marxism and the Frankfurt School. The aim of this new concept was to reconceptualise and educate society and individuals, as media-based units, to decisively detach from – if not overcome – art as the dominion of the bourgeoisie and as a social institution that serves a class-based society.[20] *Kunsthochschule Kassel* was a pioneer in its early programmatic use of the term. The employment of the term "research" was also a product of active advocacy by the school's teachers; more recently known as a buzzword of the academic world during the 2010s, its usage already in 1969 suggests the possibility of a more historically interested or invested application today – contrary to the ahistoricism often informing its current upsurge.[21] The term "production" references Walter Benjamin and his much discussed essay on the author as producer in which he calls for a critical and decidedly anti-fascist aesthetic (Benjamin [orig. 1934]1978). Furthermore, the specific reference to "advanced training orientation for people already employed" in wage labour and "contact studies" was a deliberate attempt to provide people without a secondary school degree access to university education. Eventually, this anti-classist educational policy would

20 For an example of an early reference to the reconceptualisation of aesthetic practices as visual communication, see Ehmer 1971.

21 The minutes clearly document how the school's teachers actively advocated to employ the term "research" in the concept paper for the future *Kunsthochschule;* e.g. see the minutes of the structural committee (*Strukturausschuß* 1968: 1); see also the report of the "hearing" on the merger paper (n.a. 1970c). For specific consideration on the genealogy of arts based research, see Holert 2014.

CC BY NC ND

become the linchpin of an economised neoliberal academic system, wherein advanced training was (and still is) an instrument for the university/college to gain profit based on the hegemonic concept of education as a tool to increase subjective productivity and objective exclusion within the lifelong learning imperative. Also worthy of discussion is the emphasis that was placed on the point that art teachers were to be educated at the school, which implies that the making of art is a question of teaching and learning rather than of genius and talent. And finally, it is also noteworthy that the representatives of the school considered themselves as having a direct societal function and located themselves as advisers to the federal state of Hesse.

The concept for the future *Kunsthochschule* was sent to the federal ministry in the fall of 1969 but the authors seemed to have forgotten to present the document to the school. In January 1970, the school intervened and organised a "hearing" to discuss the fusion paper (n.a. 1970c: 2) wherein it was criticised for not being radical enough in inventing a "framework for something new" and for only confirming already existing structures (ibid.). Then things took off very quickly. During the spring break of 1970, the ministry sent back a slightly modified version in the form of a draft government decree. The school was asked to comment upon the modified draft within one week but, having just returned from the semester break, the teachers and students protested the narrow time frame (Vorläufiger Konvent 1970c). The teachers arranged a meeting with a representative of the ministry (see minutes of Vorläufiger Konvent 1970a) and school representatives travelled to the city of Wiesbaden – where the ministry is located – only to learn upon arrival that the modified draft had already been submitted to the federal

cc BY NC ND

parliament, the *Landtag*, and that a vote was imminent (see minutes of Vorläufiger Konvent 1970b).

From the minutes of the school meetings and the letters between the ministry and the school's representatives, it is clear that rushing the revised document (*Conceptualising the Future Kunsthochschule* 1969) through parliament was an authoritarian move in which procedure and time were used as strategic tactics to manipulate and disempower the school.

Conflicts, 2

Reading the ministry's revised version of the school's constitution, it is interesting to note that the term "production" in "art production" had been changed. Art as production is an idea linked to Walter Benjamin, it is anti-fascist and inflected by Marxism, but in the revised constitution, production was replaced by the less political term "*Kunstausübung*" which translates to art practice or, more literally, "exercising art". Also removed had been the declaration that the future *Kunsthochschule* would function as adviser to the federal state of Hesse, in all things related to visual art. But at its core, the conflict was based on a matter of institutional hierarchy and whether it should be strengthened or weakened.[22] This was particularly connected to the demand for

22 Student movements in 1969 and 1970 demanded reforms and structural reinventions beyond the sphere of the university. For example, Alex Demirović writes about radical democracy, socialism and anti-fascism as foundational dimensions of these student movements, including their "attempts of liberation towards a radical everyday culture (*Alltagskultur*) in the relations between parents and children, between genders, as well as a rejection of heterosexism and homophobia, a criticism of the destruction of nature, and the frenzied exploitation of human labour; school, university, and gender relations were to be emancipated and democratised" (2008, our translation).

CC BY NC ND

proportional representation of the student body within the *Kunsthochschule*'s governing board.[23]

The expert committee's draft had attempted to weaken the school's institutional hierarchy by increasing the number of students participating in its governing bodies. The ministry's decree (*Beschluß*) aimed to reduce the number of students within the governing bodies and thus re-establish more strictly classical academic hierarchies.[24] Teachers and students at the school protested during the spring semester, they wrote appeals and reformulations, and made objections. Letters arrived from the ministry urging the school officials to conform. This process radicalised the school and lead to the creation of a new structure including a new governing body, called *Hochschulrat* (school council), which would be comprised of an equal number of professors and students (twelve of each), plus four lecturers and two house staff representatives (n.a. 1970b). The school had started working in their newly established structure (Hessischer Kultusminister 1970) when, on 9 July 1970, a letter signed by the Hessian cultural minister, Ludwig von Friedeburg, arrived. Wavering between threats and pleas, von Friedeburg wrote: "It has been brought to my attention that the reigning body of the school refuses to take on its form as it was defined

23 A second objection against existing institutional hierarchies concerned the deprivileging of teachers who had come to the newly merged school from the former applied arts and crafts school; only a few of them would be given professorships in the new institution, the others were employed as lecturers. However, members of the newly merged school protested against this discrimination on a structural level (n.a. n.d. [1970]: 2).

24 By decree, this body included six professors, six lecturers, eight students, plus eight representatives from amongst the administrative and artistic/scientific/teaching employees. The last two categories of employment had been ignored in the alternative concept formulated by the teachers and students.

cc BY NC ND

in my decree of 31 March [...] I ask you to form your reigning bodies according to that decree" (ibid., our translation).

Conflicts, 3

Friedeburg's work as a social scientist was defined by a motivation to take action against the reproduction of social inequality, as a politician he initiated the most radical educational reform policies in Germany. Both as successor to Theodor W. Adorno and Max Horkheimer as head of the Frankfurt *Institut für Sozialforschung* (Institute for Social Research) and as Hessian minister of culture (between 1969 and 1974), Friedeburg was one of the central figures of school reform in German history. Considering his continuous intellectual engagement and critique of authoritarian structures, the authoritarian gesture described above may come as a surprise. However, the paradoxical simultaneity of radical acts that are critical of authority and authoritarian – or at least instrumental – administrative determinations can also be found in other materials bearing his signature. For example, in 1972 and 1973, Friedeburg unleashed a storm of protest and controversy with his proposal for *Rahmenrichtlinien*, a new set of guidelines for Hessian elementary and secondary schools. At the time, these guidelines were seen as the most radical example of state intervention in school policy. Discussions focused on the new draft's departure from teaching standardised German. The curriculum was leaning towards linguistic diversity, if not multilingualism, but this shift towards plurality came under particular attack. Debate also ensued over the elimination of history lessons in favour of a new subject called *Gesellschafslehre* (social studies) that was based on teaching socialisation,

CC BY NC ND

economics, public, and intrasocietal conflicts (Friedeburg 1992: 452). Friedeburg also established the journal *bildungspolitische informationen* – a political act aimed at promoting democratisation and egalitarianism. Originally released in a large edition, the publication was meant to inform the interested public on education policy and curricular reforms (Hessischer Kultusminister 1969; on the *Rahmenrichtlinien* and the *bildungspolitische informationen*, see Friedeburg 1992: 499ff.). This focus on democratisation as a dimension of education policy is also clearly pronounced in the third issue of *bildungspolitische informationen* (see image 4) published in 1969, which begins with the reprint of a speech Friedeburg gave to Hessian teachers entitled *Democratic Structures for Schools*.

Conflicts, 4

In the following section, I quote extensively from the first half of Friedeburg's speech in order to draw attention to two contradictory political dimensions, or connotations that can be found throughout the text. There is an explicitly materialist critique of authoritarianism within Friedeburg's speech as the text forges a connection between hierarchical structures, administrative logics and authoritarian societies. But there is also another dimension that is supported by a vocabulary that – from today's perspective – reads like the harbinger of the instrumental technicist if not authoritarian neoliberal educational concepts reigning today via, for example, the concept of competence.

CC BY NC ND

Image 4: Scan, Hessischer Kultusminister (1969: 3): *Information on educational policy*. Wiesbaden.

CC BY NC ND

Fachhochschulreife

Mit Beginn des Schuljahres 1969/70 werden „Fachoberschulen" errichtet, die den Zugang zu den künftigen Fachhochschulen und zum Berufsleben eröffnen. Die Fachhochschulreife kann in Hessen auf zwei Wegen erworben werden:

1. Weg: Besuch der Klassen 11 und 12 eines Gymnasiums (mit Abschlußprüfung).
2. Weg: Besuch der Klassen 11 und 12 der Fachoberschule an beruflichen Schulen (mit Abschlußprüfung).

Nach der Vorausplanung des Kultusministeriums sollen Fachoberschulen zunächst in Orten errichtet werden, in denen die personellen, sächlichen und schulorganisatorischen Voraussetzungen erfüllt sind. Schulträger sind die kreisfreien Städte und Landkreise.

Fachoberschulen werden bei Bedarf errichtet, wenn gewährleistet ist, daß etwa 60 Schüler am Unterricht teilnehmen.

Für die Fachoberschule an beruflichen Schulen muß die Zusammenarbeit zwischen beruflichen Schulen und Gymnasien sichergestellt sein.

Bildungspolitisch bedeutsam ist an der Einführung der Fachoberschule, daß sie im Rahmen der Oberstufe des Sekundarschulwesens für den gymnasialen Bereich einen weiteren Weg zu einem breitgefächerten Bildungsangebot darstellt. Für den Bereich des beruflichen Schulwesens ist sie die konsequente Fortführung der Berufsfachschule und der Berufsaufbauschule.

Zur hessischen Lehrplanreform

Die Bildung von „Lernbereichskommissionen" war das Ziel einer Konferenz am 12. bis 14 Juni im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung, in der nahezu 100 Lehrer aller Schulformen und Wissenschaftler teilnahmen. Die Konferenz wurde in Anwesenheit von Frau Staatssekretär Dr. Hamm-Brücher von Professor Dr. Wolfgang Klafki geleitet.

Die hessische Lehrplanreform geht von der Voraussetzung aus, daß ein Bildungsplan, der das Bildungsziel der Schule im Auge hat, nicht aus einer Addition von Lehrplänen isolierter Fächer bestehen darf. Deshalb wurde die Arbeit nicht damit begonnen, Kommissionen für die einzelnen Fächer einzusetzen, sondern der umgekehrte Weg gegangen: die vorbereitende Kommission beschäftigte sich zunächst mit den fachübergreifenden Gesichtspunkten der Lernzielbestimmung, der Gliederung des Gesamtlehrplans usw. (vergl. Bildungspolitische Informationen 1/69). Nächster Schritt war nun die Konstituierung von Lernbereichskommissionen, die ihrerseits zu einem späteren Zeitpunkt Kommissionen für die einzelnen Fächer bilden sollen. Drei Lernbereiche wurden konstituiert: Lernbereich I: Sprache (Deutsch — Fremdsprachen), Lernbereich II: Naturwissenschaften — Mathematik und Lernbereich III: Sozialwissenschaften — Technik — Kunst — Sport.

Die erste Aufgabe der Lernbereichskommissionen ist es, generelle Lernziele für den Lernbereich zu erarbeiten. Mit dieser Arbeit wurde auf der Tagung in der Reinhardswaldschule begonnen. Wir werden in den „Bildungspolitischen Informationen" über den weiteren Fortgang der Arbeit berichten.

Zum Abschluß des Schuljahres 1968/69 danke ich allen hessischen Lehrern für ihre oft unter erschwerten Bedingungen geleistete Arbeit. Ich wünsche Ihnen und Ihren Angehörigen eine erholsame Ferienzeit und bitte Sie auch im neuen Schuljahr um eine vertrauensvolle Zusammenarbeit bei der Fortführung der eingeleiteten Reformen und bei der Lösung der zahlreichen organisatorischen und pädagogischen Probleme, die die Arbeit in allen Bereichen der Schule und der Bildungspolitik mit sich bringt.

Herausgeber: Der Hessische Kultusminister, Wiesbaden, Luisenplatz 10, Telefon 36 81
Redaktion: Dr. Hans W. Nicklas
Druck: Carl Ritter & Co., Wiesbaden, Luisenstraße 23.

bildungspolitische informationen

Herausgegeben vom Hessischen Kultusminister ✣ Nr. 3/69

Demokratische Strukturen für die Schule

Der hessische Kultusminister, Professor Dr. Ludwig von Friedeburg, sprach am 15. November 1969 in Bildingen vor hessischen Lehrern zu dem Thema „Demokratisierung der Schule".

Ich möchte mit einem Denk an meinen Amtsvorgänger, Professor Dr. Ernst Schütte, beginnen.

Die neuen hessischen Schulgesetze, der Beginn der großen hessischen Schulreform — nach harten parlamentarischen Kämpfen verabschiedet — sind sein Werk. Damit ist auf schulpolitischem Gebiet die Richtmarke für unsere Arbeit gesetzt. Es beginnt jetzt die zweite, nicht minder schwierige Phase der Verwirklichung.

Alle bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, daß Innovationen auf bildungspolitischem Gebiet nicht allein durch Gesetze und Erlasse herbeizuführen sind. Damit solche Veränderungen auch Realität werden, ist es notwendig, daß Lehrergruppen sich deren Zielrichtung zu eigen machen und damit einen Prozeß der Bewußtseinsänderung in der Lehrerschaft initiieren.

Ich möchte aus der Reihe der Probleme, die gelöst werden müssen, wenn die hessische Schulreform gelingen soll, nur eines herausgreifen, das der Demokratisierung der Schule.

Es hat sich unser Bewußtsein dafür geschärft, daß ein Widerspruch besteht zwischen der tradierten, hierarchischen Schulstruktur mit ihren Herkunftsmalen einer autoritär verfaßten Gesellschaft und dem, was Schule in einer demokratischen Gesellschaft zu leisten hätte. Die Schulverwaltung ist dem sogenannten klassischen Typus der Verwaltungsbürokratie zuzuordnen, für die charakteristisch ist die starke Orientierung an vorwegentworfenen Regeln, den Verwaltungsvorschriften, und der Konzentration der Entscheidungsfunktion in den oberen Rängen. Diese Verwaltungsstruktur muß um so stärker in Widerspruch geraten zum pädagogischen Geschehen in der Schule, je weniger es sich als autoritäre Wissensvermittlung und je mehr es sich als die Einübung kooperativer Arbeitsformen begreift. Diesen Widerspruch gilt es aufzuheben, wenn die Schule nicht nur eine formaldemokratische, sondern auch eine materiell-demokratische Institution sein soll.

Die moderne Bürokratieforschung hat dem klassischen Typus der Bürokratie andere, dynamische Formen der Verwaltungsorganisation gegenübergestellt, deren Merkmale besser zu der Unterrichtsaufgabe der Schule zu passen scheinen.

Die Bürokratieforschung betrachtet die verschiedenen bürokratischen Organisationsmodelle vor allem unter dem Gesichtspunkt der Effizienz. Ihre Frage lautet: Welches Organisationsmodell ist welchen Aufgaben optimal angepaßt? Die Antwort lautet, daß das klassische Bürokratiemodell die effektivste Organisationsform nur unter der Voraussetzung ist, daß es sich um gleichförmige, wiederkehrende Arbeitsverrichtungen handelt, die mit einem sachbezogenen Fachwissen, mit Gesetzes- oder Verwaltungskenntnissen bewältigt werden können. Nur für solche Aufgaben gilt Max Webers Urteil, daß die bürokratische Verwaltung „nach allen Erfahrungen, die an Präzision, Stetigkeit, Disziplin, Straffheit und Verläßlichkeit, . . . Intensität und Extensität der Leistung, . . . rein technisch zum Höchstmaß der Leistung vervollkommenbare, in all' diesen Bedeutungen: formal rationelste Form der Herrschaftsausübung" sei.

Schule im modernen Sinne fügt sich in ein solches Modell kaum ein. Für die Schule sind gerade die Merkmale charakteristisch, die ein dynamisches Organisationsmodell fordern:

Sie erbringt eine „soziale Dienstleistung", in der es in erster Linie auf soziale Fähigkeiten ankommt, und sie besitzt eine hohe Innovationsrate, d. h. die Arbeitsbedingungen sind ständigen Veränderungen unterworfen.

4° Zin 33 806
Stiftung Staatsbibliothek Preußischer Kulturbesitz

> Of all the problems that have to be solved, if the Hessian school reform is to succeed, I would like to single out the democratisation of schools. We have become much more aware of the contradiction that exists between the handed-down hierarchical school structure that bears the mark of its origins, an authoritarian society and the goals that schools would have to achieve in a democratic society. The school administration can be classified as a classic type of administrative bureaucracy whose characteristics include a strong orientation towards predefined rules, administrative regulations and a concentration of decision-making functions within the upper ranks. This administrative structure must come into greater conflict with the school's educational processes until these processes are defined less as an authoritarian transfer of knowledge and more understood as a schooling in *cooperative* forms of work. We have to overcome this contradiction if schools are to be materially democratic institutions, rather than just formally democratic ones. Modern research on bureaucracy has confronted traditional types of administration with more *dynamic* forms whose characteristics seem to conform much better to the educational tasks of schools. [... Schools] provide a "*social service*" ("*soziale Dienstleistung*") that is mainly dependent on social *skills* and they provide a high *innovation ratio*, i.e. the working conditions are subject to permanent change (Friedeburg 1969: 1, our translation, my italics).

Friedeburg's distinction between formal and material democracy is evocative if one is interested in the material conditions of radical democratic education. However, certain formulations in this text point to an entirely different ideological project that some decades later we have come to call the economisation of education: this includes the emphasis on "cooperative" (as opposed to collective) processes and "dynamic forms" (apropos flexibility), "innovation" (a key metaphor), and the idea that schools are providers of "social service". Finally, the concept of "social skills" presented in

cc BY NC ND

this text closely resonates with what is called competency, *Kompetenz* in German – the core term of the national educational standards (*nationale Bildungsstandards*) as the basis of German national educational policies for primary and secondary schools.[25] Jürgen Gunia, in his "attempt at a genealogic criticism of the ideology of competence" (2012), argues that competence, as it is used in German educational policies, is based on a definition by the psychologist Franz Weinert, the founding director of the Max Planck Institute for Psychological Research and long-serving President of the German Society for Psychology. Gunia quotes Weinert's definition of competency as "the cognitive abilities and skills that individuals possess, or can acquire, that can be used to solve problems [...] and the readiness and skills to successfully and responsibly use the solutions for the problems" (ibid., our translation). This emphasis on competence or skills as prerequisites to problem-solving is diametrically opposed to an understanding of education as a practice of empowerment based on participating in critical exercises as activities of problematisation. Judith Butler (2009) reminds us that critique, as a practice, is historically and politically tied to the questioning of (self)legitimisation, including questioning the right that one person has to formulate a "solution", let alone solve a problem. The exercise of critique "implies moving into adulthood from a

25 See the website of the *Kultusministerkonferenz* (standing conference of the ministers of education and cultural affairs of the states in the Federal Republic of Germany) on 'educational standards', online: https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards.html. For more on this conference's responsibility for the monitoring of educational standards, see https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/control. Both sites use "*Kompetenz*" as the founding metaphor for their representations but neither provides a definition of the term.

CC BY NC ND

childlike position, which means not accepting at face value different forms of authority and their commands" (ibid.: 21). As authorities are protected from this type of critique, this practice of critique necessarily implies taking on risk. So then, how do we encourage each other to take on this kind of risk? From my position as a teacher at an art school, my answer to this question is to explicitly encourage recalcitrant, stubborn and unruly (i.e. unconventional and non-conforming) aesthetic articulations.

Conflicts, 5

In their research report on extremism amongst students, Alex Demirović and Gerd Paul question the belief that right-wing orientation and practices are a consequence of anomie and result from precarity, unemployment, or the dissolution of stable social relationships. They state,

> authoritarianism is more the result of conventionality and conformism; it results from attempts to comply with existing social norms and patterns such as competition, self-preservation, strength, and power and is thus a consequence of attempts to fulfil the demands of these norms at the expense of those regarded as weak.[26]

So, what practices would encourage teachers, students, and administrative personnel in art schools to take on risk by questioning authority? This question is ever more urgent if authoritarianism is understood to be a major component of the neoliberal reorganisation of society – a reorganisation that implies, as suggested by Ian Bruff, "reconfiguring the

26 This is how Alex Demirović paraphrases his joint research with Gerd Paul in a later publication (Demirović 2015: 12, our translation). For their joint research see Demirović/Paul 1996.

cc BY NC ND

state into a less democratic entity through constitutional and legal changes that seek to insulate it from social and political conflict" (Bruff 2014: 113).

Demirović has also published a profoundly inspiring book entitled *Wissenschaft oder Dummheit* (*Academia or Stupidity*) in which he investigates the destruction of rationality in educational institutions (2015). Here, Demirović calls the past twenty years of neoliberal restructuring a veritable counter-revolution (ibid.: 7). In the foreword of *40 Jahre Universität Kassel* (see image 5; Präsidium der Universität Kassel 2011), one can sense how deeply embedded this counter-revolution has become at the university under the long reign of Rolf-Dieter Postlep, the university president from 2000 to 2015. I will not trace the breathtaking appropriation of the radical emancipatory and educational dimensions that started out under the name *Gesamthochschule Kassel* in detail, but I want to point out that the current *Universität Kassel* proudly called itself *Gesamthochschule* from its inception in 1971 until 2003. According to Vera Rüdiger, the founding president of the *Gesamthochschule* in 1974, people rejected the designation of "university" since that term referenced "rigid (and sometimes even encrusted) university structures" (Rüdiger 1974:7), and it remained that way for more than thirty years as the newly founded *Gesamthochschule Kassel* aimed to be "a place for academic reform" (ibid.: 8). It is a significant absence, then, that neither Rüdiger (1974) nor Postlep (2003) spoke about the *Kasseler Modell* (the Kassel model), an institutional model that promoted student participation and self-determination with regard to academic choice and content. In this model, certification was based on participation rather than achievement, and project-based studies (like *Projektstudium*) were central to the curriculum. Students

CC BY NC ND

were invited to choose from different projects presented by their teachers or develop projects of their own. These were then administered by *Projektrat*, a student-run council that managed funding and grant allocation.[27]

Conflicts, 6

In the applied arts department of my arts college, which is a department of the *Universität Kassel*, some of my colleagues are graphic designers. From them I have learned to encourage young students of graphic design to be independent authors, rather than service providers. They also taught me to consider the aesthetic implications of decisions like, for example, fonts chosen for cover designs. The font chosen for the cover of *40 Years University of Kassel* (image 5) is the Univers font. The same font is also used for the logotype design of large German companies such as the car manufacturer Audi, the financial institution Deutsche Bank, and the conglomerate company Siemens AG.[28]
Aesthetically, this choice clearly references market cooperation and competition. One can follow the thread of this ideological quality even more clearly when considering the existence of the *Universität Kassel*'s corporate identity handbook – a handbook published in 2003, the same year that the institution started to use its designation "university". Consider the foreword written by Postlep:

27 Studies geared towards "professional practice" and "project studies" were central study concepts of the *Gesamthochschule Kassel;* this is described in a report on these aspects with regard to studying architecture (Bockhorst 1996). See also Kluge et al. 1981.

28 For a helpful list of brands associated with the Univers font, see the German entry on Wikipedia, online: https://de.wikipedia.org/wiki/Univers (last access: 16.08.2017).

cc BY NC ND

The image of the university is one of exceptional variety. And that is good. [...] Opinions and achievements, projects or potential cooperation [...] need to be communicated clearly to the recipient. In the long run, branded products sell much better than no-name products. [...] To effectively compete in the market, a good brand has to make sure that it is unmistakeable and that the qualities associated with it are only assigned to it and no other. This is achieved with an unmistakeable corporate design. Surviving in a competitive environment means winning the competition of images. (Postlep/Universität Kassel 2003: 3, our translation)

Image 5: Scan of cover, Präsidium der Universität Kassel (2011): *Forty-year anniversary of the University of Kassel. Nature, technology, culture, society,* Kassel: Kassel University Press. Layout and cover design: Nina Eisenlohr, Kassel.

CC BY NC ND

For a German-speaking academic with a background in humanist educational ideals, this unabashed equation of an academic institution with corporate enterprise is surprising. It is even more so when placed within a context founded on the ideals of equality of chances and democratisation, if not social protest. This unbridled engagement with market metaphors is all the more striking in the face of growing criticism of economisation processes in education – criticism that was also present in 2003 but seems to have been strategically ignored (AStA FU Berlin 2003).

Conflicts, 7

Back once more to graphic design, consider an example that resists the type of conformism predominant within the aesthetics of *Universität Kassel*'s corporate identity: the "Critical Festschrift for the 200-year anniversary of the Kasseler Kunsthochschule, which has been part of the Gesamthochschule Kassel since 1971" also is a publication celebrating an anniversary (*Kritische Festschrift zur 200-Jahrfeier der Kasseler Kunsthochschule, die seit 1971 in die Gesamthochschule integriert ist;* see image 6; Blase 1977). However, the sheer length of this title endows the cover of the celebratory publication with a peculiar and ironic quality. And I read the irony as a willful indication that the institution is entrenched in conflict. The publication is also exceptional because it names and expresses these conflicts in visual terms.

Karl Oskar Blase, who designed the publication, had been a professor at the *Kunstakademie* when it merged with the *Werkkunstschule* in 1970. He also contributed as an author to the fusion paper (discussed above), produced by the two former art schools. However, by 1977 the newly merged art

CC BY NC ND

school was no more. Legally and organisationally it had become part of the *Gesamthochschule Kassel*. During this reorganisation the individual departments and classes were renamed into "organisational units" (*Organisationseinheiten*). For the subsequent years the concerns of the organisational units of fine arts, graphic design and industrial design were discussed alongside those of every other organisational unit such as mechanical engineering and ecological agriculture at the Gesamthochschule's committee meetings. This may at a first glance look interestingly interdisciplinary. However, Blase criticised the working situations that were resulting from this arrangement. In a statement written for yet another anniversary publication – this time a two-volume publication celebrating two hundred years of *Kunsthochschule Kassel* – he begins by formulating his reservations (Blase/Arbeitsgruppe Hommage à Cassel/Prix de Cassel 1977, p.7). To paraphrase, Blase states the members of the art school do not know if they want to celebrate because they no longer exist in the form that they wanted to, and the form that they have now does not fit them. He then goes on to argue that the newly established organisational form destroyed a highly interdisciplinary and collegial structure that had been established. The new structure of the *Gesamthochschule* that was superimposed on the merged art school, *Kunsthochschule*, in effect threw the art school back into a system that reaffirmed the traditional class structures of conservative fine arts academies where painters sit with painters and the professor rules the class as the lord of painters; the same can be said for sculpture and graphic design.

Taking a closer look at the cover design, one can read the attempt to visually create subtle conflicts. Take a look at the spacing of each letter, compare the dense crowdedness of

CC BY NC ND

Image 6: Scan of cover, Karl Oskar Blase (1977): *Critical Festschrift for the 200-year anniversary of the Kasseler Kunsthochschule, which has been part of the Gesamthochschule Kassel since 1971*, Kassel: Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Kunst, AG 200.

BY NC ND

the letters, for example, between the bottom line and the line above it. In this kind of headline-only cover design, you first set that phrase or word that is considered central and you set it so that it fits on one line. Everything else is then placed, and justified, in accordance with this central term – which is how the process of establishing the *Gesamthochschule* could be described. It was set up and everything else had to be aligned to it.

CC BY NC ND

der neu entwickelten Struktur der
Hochschule fortsetzen wird, die sich
von einer mehr eingleisigen früheren
traditionellen Form entfernt hat. Was

Hörten mit einig
Ansprachen, di
keiten, heute F
tigten. Und die

CC BY NC ND

Image 7: Photograph of a protest banner attached to the facade of *Kunsthochschule Kassel* stating "revoke the decree". The photo is a visual reference from the second part of the 200th anniversary publication. I use it to indicate how conflict may be staged within a celebratory anniversary publication (Blase/Arbeitsgruppe Hommage à Cassel/Prix de Cassel 1977, p. 3).

CC BY NC ND

Ignorance, stupidity and the courageous staging of conflict

Contemporary strands of theory describe ignorance as a strategic component of domination (Sullivan/Tuana 2007).[29] As such, ignorance effectively installs a refusal to connect with the insights and perspectives offered by acts of critique. Dany Nobus and Malcolm Quinn define stupidity as "a knowledge that is no longer relational, that essentially disrupts the relational quality of any discursive structure" and "a modality of knowledge which evacuates the inter-subjective relations that structure the epistemic field" (Nobus/Quinn 2005: 5). Ignorance as a means of refusing connections might then be described as a willful kind of stupidity. With this in mind, I turn to the hanging of a banner from the roof of the *Zurich University of the Arts* (ZHdK) as an act of constructing a representation that displays courage and exhibits a conflict. This act of making meaning explicit addresses the management of the ZHdK; and while criticising this management, it also offers them the knowledge of contemporary anti-capitalist critiques (see image 1). This courageous display of conflict opposes ignorance as wilful stupidity and as a conduit for domination by making it harder to ignore critical insight.

I am pointing out representational practices that put conflict on display within the context of an institution of art education in order to encourage us as students, teachers, researchers, and administrative staff to take on the risks that come with questioning authority. I do this because I – guided by Marxist-feminist semiotic works from the early

29 For a conceptual and political intervention into Germanophone contexts, see Ursu et al. 2017.

CC BY NC ND

1980s – assume that our subjectivity (i.e. the way we experience ourselves as parts of the world and the way we shape ourselves and the world) is fundamentally grounded in representational practices. Therefore, it seems imperative to me to reflect (i.e. mirror) back questions concerning representation, courage, empowerment and the staging of conflict as critique of authority onto art schools as spaces that deal with representational practices.[30]

Picture layout: Tina Jung, Kunsthochschule Kassel (thank you!)

30 For a translation of many arguments within this text in more visual terms, see Levi/Schaffer, forthcoming. And great thanks to the following people: foremost to Sophie Vögele and Maxie Bai Martin as well as Richard Mayda, Sebastian Taylor and Daniel Hendrickson, for their translation and editing work in order to turn this German manuscript into a proper English text.

CC BY NC ND

References

AStA FU Berlin (ed.) (2003): *Universität im Umbruch. Der globale Bildungsmarkt und die Transformation der Hochschulen.* (*Universities in upheaval. The global education market and the transformation of universities*), Berlin: Hochschulpolitische Reihe des *AStA FU Berlin* 11.

Barthes, Roland (1972[1957]): The Bourgeoisie as a Joint-Stock Company, in: *Mythologies*, transl. Annette Lavers, New York: Noonday Press, pp. 137–141.

Belke-Herwig, Anne, Barbara Orth (2013): Mitläufer und Strategien der Selbstentlastung. Zum Umgang mit der nationalsozialistischen Zeit in der Stadtpolitik nach 1945 (Nazi-sympathisers and strategies of self-exoneration. On dealing with the Nazi years in communal policy after 1945), in: *Kassel in der Moderne. Studien und Forschungen zur Stadtgeschichte* (*Kassel in modern times. Studies and research on the town's history*). Eds. Jens Flemming, Dietfrid Krause-Vilmar, Marburg: Schüren, pp. 536–549.

Benjamin, Walter (1978): The Author as Producer, transl. Edmund Jephcott, in: *Reflections: Essays, Aphorisms, Autobiographical Writings.* Ed. Peter Demetz, New York: Harcourt Brace Jovanovich, pp. 220–238. This essay was originally delivered as an address to the Institute for the Study of Fascism in Paris on 27 April 1934.

Blase, Karl Oskar (1977): *Kritische Festschrift zur 200-Jahrfeier der Kasseler Kunsthochschule, die seit 1971 in die Gesamthochschule Kassel integriert ist. Dokumentation 1* (*Critical Festschrift for the 200-year anniversary of the Kasseler Kunsthochschule, which has been part of the Gesamthochschule Kassel since 1971, documentation 1*), Kassel: Gesamthochschule Kassel, Organisationseinheit Kunst, AG 200.

CC BY NC ND

Blase, Karl Oskar,Arbeitsgruppe Hommage à Cassel, Prix de Cassel (eds.) (1977): *Hommage à Cassel, Prix de Cassel. Dokumentation 2.*, Kassel: Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Kunst.

Bratić, Ljubomir (2010): *Politischer Antirassismus. Selbstorganisation, Historisierung als Strategie und diskursive Interventionen* (*Political anti-racism. Self-organisation, historisation as a strategy and discursive interventions*), Vienna: Löcker, pp. 98–128.

Bruff, Ian (2014): The Rise of Authoritarian Neoliberalism, in: *Rethinking Marxism* 26(1), pp. 113–129.

Bockhorst, Elke (1996): Praxis großgeschrieben. Projektstudium und berufspraktische Studien am Beispiel Architektur (Practice with a capital P. Project studies and studies geared towards professional practice, using the example of architecture), in: *ProfilBildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel* (*Texts on the 25-year anniversary of the Gesamthochschule Kassel*). Eds. Annette Ulbricht-Hopf, Christoph Oehler, Jürgen Nautz, Zurich: vdf-Hochschulverlag/ETH-Zurich, pp. 333–339.

BUM Büro für ungewöhnliche Massnahmen (BUM; the Office for Unconventional Measures) (2003): Unser kleines Jenseits – Das Wir und der Antirassismus, ein Beitrag zur antirassistischen Arbeitspraxis (Our small hereafter – The we and anti-racism, a contribution to an anti-racist working practice, [text written by Araba Evelyn Johnston-Arthur, Andreas Görg and Ljubomir Bratić]), in: *Grundrisse* 6, online: http://www.grundrisse.net/grundrisse06/6bum.htm#_edn1 (last access: 16.08.2017).

Butler, Judith (2009): Critique, Dissent, Disciplinarity, in: *Critical Inquiry* 25, pp. 773–795.

CC BY NC ND

Demirović, Alex, Gerd Paul (1996): *Demokratisches Selbstverständnis und die Herausforderung von rechts. Student und Politik in den neunziger Jahren* (*Democratic ways of seeing ourselves and the challenge from the right. Student and politics in the nineties*), Frankfurt a.M.: Campus.

Demirović, Alex (2008): 1968 oder Der Konflikt um die Demokratie (1968 or The conflict about democracy), in: *Perspektiven*, online: http://www.perspektiven-online.at/2008/05/05/1968-oder-der-konflikt-um-die-demokratie/ (last access 16.08.2017).

Demirović, Alex (2015): *Wissenschaft oder Dummheit*. Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen (*Science or stupidity. On the Destruction of rationality in educational establishments*). A publication of the Rosa Luxemburg Foundation, Hamburg: VSA-Verlag.

Ehmer, Hermann K. (ed.) (1971): *Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewußtseins-Industrie* (*Visual communication. Contributions to a critique of the consciousness industry*), Köln: M. DuMont Schauberg.

Felman, Shoshana (1987): *Jacques Lacan and the Adventure of Insight: Psychoanalysis in Contemporary Culture*, Cambridge: Harvard University Press.

Friedeburg, Ludwig von (1969): Demokratische Strukturen für die Schule (Democratic structures for schools), in: *bildungspolitische informationen* 3, pp. 1–3.

Friedeburg, Ludwig von, (1992): *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch* (*Educational reform in Germany. History and social dissent*), Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

BY NC ND

Gunia, Jürgen (2012): *Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik*, in: *Textpraxis* 4(1), online: http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz (last access: 16.08.2017).

Hessischer Kultusminister (Hessian Minister of Education and Culture) (ed.) (1969): *bildungspolitische informationen Nr. 1* (Information on educational policy).

Hessischer Kultusminister (1970): *Der Hessische Kultusminister an die Staatliche Hochschule für bildende Künste* (*The Hessian Minister of Education and Culture to Staatliche Hochschule für Bildende Künste*), Az. HIII 3 – 731/80 S.A., 9.07., *HStAm* 429_1 Nr 31.

Hessischer Kultusminister (n.d. [1972]): *Rahmenrichtlinien. Primarstufe Sachunterricht. Aspekt Gesellschaftslehre*, (*Guidelines. Primary school. General studies. Social studies aspect*), n.p. [Wiesbaden]: Hessischer Kultusminister.

Holert, Tom (2014): Exhibiting Investigation: The Place of Knowledge Production in the Visual Arts. Dialogue/Discourse/Research, 1979, transl. James Rumball, in: *Troubling Research. Performing Knowledge in the Arts*. Eds. idem. et al., Berlin: Sternberg Press, pp. 28–77.

Kluge, Norbert et al. (ed.) (1981): *Gesamthochschule Kassel 1971–1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt* (*Kassel 1971–1981. Review of the first decade*), Kassel: Johannes Stauda.

Krause-Vilmar, Dietfrid (2011): Kassel-Süd, Lager für Zwangsarbeiter, Standort heutige Kunstakademie (Kassel-Süd, camp for forced labourers, site of today's Academy of Fine Arts), in: *Topographie des Nationalsozialismus in Hessen* (*Topography of National Socialism in Hesse*), Hessen: Hessisches Landesamt für geschichtliche Landeskunde, online: http://www.lagis-hessen.de/de/subjects/idrec/sn/nstopo/id/2521 (State: 14.02.2011), (last access: 16.08.2017).

CC BY NC ND

Levi, Angelika, Johanna Schaffer (forthcoming): Researching the History of Institutional Structures, with Particular Attention to Emancipatory Moments, and the Staging of Conflicts as a Critique of Authority, (a *Kunsthochschule Kassel* based visual report), in: *Aesthetic Matters*. Eds. Elke Bippus et al., Bielefeld: transcript.

Ludwig, Bastian (2015): Autoren von Studie zur NS-Vergangenheit kritisieren: "Persilschein für Branner" (Authors of study on the Nazi past of the former mayor criticise municipality: "Clean bill of health for Branner"), in: *HNA* 25.11.2015, online: https://www.hna.de/kassel/autoren-studie-ns-vergangenheit-kritisieren-persilschein-branner-5894601.html (last access: 16.08.2017).

Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte (World images and self-images. Education processes in dealing with globalisation, migration, and contemporary history). Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.

n.a. (n.d. [1970]): *Argumente für die Stellungnahme zum Fusionserlaß* (*Arguments for the position on the merger decree*), in: *HStAm* 429_1 Nr 31.

n.a. (1970b): *Entwurf für eine Satzung der Staatlichen Kunsthochschule Kassel* (*ehemalige HBK und WKS Kassel*) (*Draft of statutes for the Staatliche Kunsthochschule Kassel [former Kassel School of Fine Arts and Kassel School of Applied Arts]* 15.05., in: *HStAm* 429_1 Nr 31.

n.a. (1970c): *Report of the "Hearing" zum Fusionspapier* ("*Hearing" on the merger paper*), 20.1., in: *HStAm* 429_1 (31).

CC BY NC ND

Neusel, Aylâ (1981): Das Kasseler Modell der integrierten Studiengänge – von Innen betrachtet (The Kassel model of integrated courses – looked at from the inside), in: *Gesamthochschule Kassel 1971–1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt* (*Kassel 1971–1981. Review of the first decade*). Eds. Norbert Kluge et al., Kassel: Johannes Stauda, pp. 65–90.

Nobus, Dany, Malcolm Quinn (2005): *Knowing Nothing, Staying Stupid. Elements for a Psychoanalytic Epistemology*, London, New York: Routledge.

Postlep, Rolf-Dieter, Universität Kassel, der Präsident (eds.) (2003): *Das Corporate Design der Universität Kassel* (*The corporate design of the University of Kassel*), Kassel: Universität Kassel.

Präsidium der Universität Kassel (ed.) (2011): *40 Jahre Universität Kassel. Natur, Technik, Kultur, Gesellschaft* (*Forty-year anniversary of the University of Kassel. Nature, technology, culture, society*), Kassel: Kassel University Press.

Rüdiger, Vera (1974): Vier Jahre Gesamthochschule Kassel (Four decades of the Gesamthochschule Kassel), in: Magistrat der Stadt Kassel, Dezernat für Wirtschaft und Verkehr: Beiträge und Daten zur Gesamthochschule Kassel unter geographischen und statistischen Aspekten (Municipal authorities of the town Kassel, Department of Economy and Transport: Contributions and data on the Gesamthochschule Kassel from a geographical and statistical point of view), *Kasseler Statistik*, Sonderheft 8 (August), pp. 7–14.

CC BY NC ND

Sachverständigenkommission Kunsthochschule Kassel (1969): *Empfehlung zur Vereinigung der Staatlichen Hochschule für bildende Künste Kassel mit der Staatlichen Werkkunstschule Kassel* (*Recommendation regarding the merger of the Staatliche Hochschule für bildende Künste Kassel and the Staatliche Werkkunstschule Kassel*), 30.09, in: *HStAm* 429_1 (30).

Schneider, Sabine et al. (2015): V*ergangenheiten. Die Kasseler Oberbürgermeister Seidel, Lauritzen, Branner und der Nationalsozialismus* (*Pasts. The Seidel, Lauritzen, Branner mayors of Kassel and National Socialism*), Marburg: Schüren.

Siebeck, Cornelia (2016): "In einem ganz normalen Land". Zum Umgang mit der NS-Vergangenheit in den Gedenkjahren 2014/15 ("In a perfectly normal country". On dealing with the NS past in the commemorative years 2014/15), in: *analyse & kritik – zeitung für linke Debatte und Praxis* 612, online: https://www.akweb.de/ak_s/ak612/19.htm (last access: 16.08.2017).

Sternfeld, Nora (2013): *Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung. Transnationales Lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft* (*Contact zones of the conveying of history. Transnational learning about the Holocaust in the post-Nazi migration society*), Vienna: Zaglossus.

Strukturausschuß (1968): *Strukturausschuß-Sitzung* (*Meeting of the structure committee*), 14.03, in: *HStAm* 429_1 (36).

Sullivan, Shannon, Nancy Tuana (eds.) (2007): *Race and Epistemologies of Ignorance*, Albany: State Univ. of New York Press.

BY NC ND

Ursu, Cristina et al. (2017): Die Universität der Ignorant_innen (The university of ignorants), in: Un_University/Un_Universität. Eds. Ricarda Denzer, Jo Schmeiser, *Art Education Research* 13, online: https://blog.zhdk.ch/iae-journal/ (last access: 16.08.2017).

Vorläufiger Konvent (1970a): *Protokoll der Sitzung des vorläufigen Konvents HBK Kassel am* (*Minutes of the meeting of the provisional convent HBK Kassel*), 21.04., in: *HStAm* 429_1 (31).

Vorläufiger Konvent (1970b): *Protokoll der Sitzung des vorläufigen Konvents HBK Kassel am* (*Minutes of the meeting of the provisional convent HBK Kassel*), 04.05., in: *HStAm* 429_1 (31).

Vorläufiger Konvent (1970c): *Stellungnahme des vorläufigen Konvents* (*Position of the provisional convent*), 13.4., in: *HStAm* 429_1 (31).

CC BY NC ND

CC BY NC ND