

Lucerne University of  
Applied Sciences and Arts

**HOCHSCHULE  
LUZERN**

Design & Kunst  
FH Zentralschweiz

Nummer 9

# Künstlerische Vermittlung

[www.hslu.ch/artisticeducation](http://www.hslu.ch/artisticeducation)



Ins Offene  
Bernadett Settele

Online-Ausgabe in deutscher Sprache  
Englische Fassung veröffentlicht als

Into the Open  
Nummer 9  
Artistic Education  
hrsg. von Wolfgang Brückle und  
Sabine Gebhardt Fink  
Luzern 2019  
ISBN 978-3-033-07192-6

# Ins Offene

## Risiko als Qualität künstlerischer Vermittlung

Bernadett Settele

Bei der Bestimmung dessen, was künstlerische Vermittlung ist, drängt sich die Frage nach dem Attribut «künstlerisch» auf. Doch ist die Autor\*in oder die Art der Auseinandersetzung gemeint? Und wurde Vermittlung nicht vor allem in einem widerstreitenden Verhältnis zur Kunst diskutiert? Im deutschsprachigen Diskurs der Kunstpädagogik und genauer der Kunstvermittlung wurde und wird das enge, wenn auch nicht spannungsfreie Verhältnis von Vermittlung und Kunst aufgegriffen. Kunstvermittlung hat sich beispielsweise bei Eva Sturm, auf die ich noch eingehen werde, zum eigenständigen Theoriebegriff gemausert, anhand dessen der Kunstbegriff selbst verhandelt wird. Vor diesem Hintergrund geht der vorliegende Beitrag der Frage nach, wie sich die spannungsgeladene Nähe von Kunst und Vermittlung im Fachdiskurs darstellt. Dem viel verhandelten Topos der Offenheit, Unabschliessbarkeit oder Ungewissheit ästhetischer Erfahrung stehen andere Möglichkeiten zur Seite. Ich gehe auch auf den Diskurs ein, der das Offene unter dem Aspekt des Risikos verhandelt und sich dabei von der körperlichen Bedeutungsebene inspiriert zeigt. Gewonnen wird eine Qualität ästhetischer Erfahrung, die in der körperlichen Anstrengung, im Aufs-Spiel-Setzen der eigenen Unversehrtheit und sogar in der Überschreitung des Normalen und Ziemlichen verortet wird. Zuletzt skizziere ich – entwickelt am Beispiel einer Aufgabenstellung aus CAMP – die These, dass ein lohnender Widerstand und zugleich das vielleicht grösste Risiko darin liegen, sich als künstlerisch vermittelnde Person und im Beisein Anderer mit der eigenen Praxis, den eigenen Erfahrungen, dem eigenen Getroffen-Sein zu exponieren.

Der Begriff «Künstlerische Vermittlung» wird häufig auf zwei Arten gelesen: Er bezeichnet entweder eine Form von Bildung, die durch Künstler\*innen initiiert wird. In diesem Fall wird die Vermittlung, die vielleicht Bildung nach sich zieht, wegen der Agierenden als künstlerisch bezeichnet. Zwar ist diese Selbstbezeichnung nicht geschützt. Es ist aber doch ein gewisser Statusgewinn damit verbunden, wenn Künstler\*innen Vermittlung machen. Im zweiten Fall steht dagegen nicht im Zentrum, wer die Rolle der Vermittler\*innen übernimmt, sondern wie sich die Vermittlung gestaltet. Das Attribut «künstlerisch» bestimmt hier die Qualitäten, die Vermittlung durch eine solche Vorgehensweise entwickeln soll und kann. Wie partizipative Kunstpraktiken arbeitet auch künstlerische Vermittlung prozessual und relational: Sie arbeitet mit Verläufen und Beziehungen, die nicht vollständig repräsentierbar sind und auch nicht sein sollen. Sie kann in einer diffusen Aktion, in einer konzeptuellen Setzung mit minimaler Sichtbarkeit, in einer mehr oder weniger flüchtigen Intervention in eine Ausstellung und dergleichen bestehen. Vor dem Hintergrund des heutigen erweiterten Kunstbegriffs wird dieser wenig evidenten Praxis wohl allzu leicht wieder die auktoriale Künstler\*in unterstellt, die symbolisch für das Stattfinden von Kunst und zudem für die Möglichkeit steht, dass sich daraus Bildung ergibt. Gefährlich nahe liegt dann der Schluss, dass alles, was eine Künstler\*in im Beisein Anderer oder mit Anderen macht oder als Kunst initiiert, schon künstlerische Vermittlung ist.

Aber damit sind die Auslegungsmöglichkeiten noch nicht erschöpft: Ein letzter Fall beruht auf der Vorstellung, dass Kunst sowieso bildet. Zumindest in ihrer polemischen Radikalisierung hat diese These dazu geführt, dass alle möglichen Arten des professionellen gemeinschaftlichen Umgangs mit Kunst

diskreditiert sind. Wer sagt, dass Kunst selbst schon bilde, legt die Behauptung nahe, dass sie keine Erklärung oder Vermittlung brauche; dann kann Kunstvermittlung als künstlerische Praxis sich allenfalls noch mit dem herben Charme der unbewilligten Aneignung legitimieren. Das hiesse, dass alles, was künstlerische Vermittlung unternimmt – Erklärung, Auslegung, die Schaffung sozialer Situationen, künstlerisch-educative Projekte – eigentlich schon zuviel ist. Wenn alles, was mit Kunst unternommen wird, nur ihr und ihrer Wahrheit zu dienen hat, wäre Vermittlung nur für Personengruppen relevant, die den Zugang selbstständig nicht finden können.<sup>1</sup> Ich stelle gewiss nicht in Abrede, dass Kunst wirkt oder bildet. Aber mir behagt nicht die Unterstellung, dass eine Wahrheit oder ein Sinn, die oder der durch die Anwendung oder Fortsetzung nur verhunzt werden kann, intrinsisch gegeben sei.<sup>2</sup> Hier behandle ich daher bestimmte mit dem zweiten Fall einhergehende Qualitäten. «Künstlerisch» ergänze ich um die nähere Bestimmung durch das Risiko als spezifische Formulierung des Offenen, die in der kunstpädagogischen Theoriebildung bereits einmal Karriere gemacht hat.

### **Offenheit und Risiko in der Kunstpädagogik**

Als spezifische und riskante Qualität der Kunstvermittlung gilt zunächst, dass sie eine Bewegung ins Offene darstellt. Über die Nichtplanbarkeit dessen, was in seiner Konzeption der ästhetischen Operation geschieht, schreibt Pierangelo Maset, dass damit «das Risiko des Offenen nicht zugunsten portionierter Vermittlungsschritte aufgegeben und *das Kunsthafte von Vermittlung als Vermittlung* unternommen» werde.<sup>3</sup> Die ästhetische Operation verarbeitet künstlerische Positionen nicht zu kleinen Häppchen, die sie verstehbar machen. Das ihr zugrunde liegende Argument geht eher dahin, dass man sich zeitgenössischen Positionen in einer Logik aussetzen soll, die Wirkung zulässt, wenn auch gebremst und eher wie ein Impfstoff. Sich einer künstlerischen Position in ihrer Spezifik auszusetzen, führt gemäss Maset in zu Erfahrungen oder in Situationen hinein, die nicht im Vorhinein bestimmbar und noch weniger planbar sind. In der Logik dieses Arguments sind es die Verläufe ebenso wie die Ergebnisse, Veränderungen oder Lernerfolge, die als kontingent und nicht völlig verfügbar gelten. Um ein Bild zu bemühen: Es ist, als spränge man ins Leere, ins Offene. Allerdings springt man nicht alleine, sondern an der Hand einer Künstler\*in aus dem Fenster, in diesem Falle also etwa an der Hand von Yves Klein.

Die Figur des Offenen in der Kunstpädagogik orientiert sich am Diskurs um ästhetische Erfahrung. Als nicht kontrollierbares Phänomen mit ungewissem Ausgang entzieht sich ästhetische Erfahrung – und damit auch Bildung im und am Ästhetischen – kontrollierenden Zugriffen. Sie reichert die Erkenntnismodi um Formen von sinnlicher Wahrnehmung an und steht für das Umschlagen von Sinn, für die Unabschliessbarkeit von Sinnbildungen. Ästhetische Bildung stellt die Bevorzugung von Sprachlichkeit und rationaler Vernunft in Frage: Affektive Reaktionen, körperlich erfahrbare Zustände und prekäre Wahrnehmungsphänomene entziehen sich der Sprache und fordern sie doch auch heraus. Denn Sprache versucht in ihrem unzureichenden Zugriff auf die sinnlich vermittelten Qualitäten von Erfahrung etwas Neues, bisher Ungesagtes oder Ungedachtes hervorzubringen. Als Grenzgang vermittelt ästhetische Bildung zwischen den verschiedenen Denk- und Reflektionsweisen und bringt sie mitunter in eine produktive Reibung miteinander. Dem wurde und wird auch ein epistemischer Wert zugeschrieben: Es bildet sich eine andere Form von Wissen.

Als Herausgeberinnen eines unlängst erschienenen Buchs über erfahrungs-offene Bildungsprozesse führen Birgit Engel und Katja Böhme aus, ihr Interesse richte sich auf sinnlich-ästhetische Phänomene, die sich «weder einer begrifflichen Eindeutigkeit vollständig fügen noch in die Ordnungen von operationalisierten Vermittlungslogiken Eingang finden».<sup>4</sup> Die spürbaren, jedoch

ungewissen Phänomene sperren sich gegen die Eindeutigkeit; das bereitet den Weg ins Offene der Erfahrung. Der kunstpädagogische Fachdiskurs dieser Prägung beinhaltet Elemente von Rationalitäts- oder Schulkritik. Je nach Perspektive richtet er sich gegen die Bevorzugung sprachlicher Zugriffe, gegen die Vorstellung völliger Didaktisierbarkeit oder gegen Standardisierung und Messung gemäss einer Logik der Kompetenz. Interessanterweise sind Operationen bei Maset noch positiv, als Nachvollzug von Kunst gedacht, während operationalisierte Logiken von Vermittlung bei Engel und Böhme bereits negativ konnotiert sind: als Rezepte, Kunst zu vermitteln. Der Sprung ins Offene wäre bei den beiden Autorinnen zudem mit relativ konkreten Gegenständen bestückt, von denen wir uns abstossen: etwa – um im Bild zu bleiben – dem Fensterrahmen, der zu einem Schulhaus gehört.

Eine radikal anmutende Rhetorik, die das Ästhetische in der Erprobung von Grenzen, in der Bereitschaft zu sinnlich-körperlichen Risiken verortet, vertritt 2005 Gerd Selle. Selle wünscht sich offene, riskante Vorgehensweisen, um die Belastbarkeit des Körpers in Schmerz, Verletzung, Erschöpfung herauszufordern: «Künstlerische Herangehensweisen könnten experimentelle Suchbewegungen mit Kommunikationsformen jenseits schulisch geübter Benennungs-Begrifflichkeit verbinden.»<sup>5</sup> Er sei als «notorischer Didaktiker des Hier und Jetzt der leiblichen Präsenz des Bewusstseins» mit dem Aufkommen der Neuen Medien ja wohl ausgemustert, schreibt Selle ein Jahr zuvor. Ein *älterer Herr und Kunstpädagoge* wünscht sich mehr Intensität und schlägt seinen Schüler\*innen vor, *körperliche Überschreitungen* und Grenzerfahrungen zu suchen. Wozu aber die Körper-Metapher? Geht da einer zu weit? An anderer Stelle klärt Selle durchaus differenziert sein Eintreten für riskante (Selbst-)Bildung, ohne zu riskieren, dass es wirkt, als trete er damit für die Überschreitung von Grenzen anderer und für Gewalttätigkeit ein: «Kunstpädagogische Praxis lebt vom Wagnis der Subjektivität wie die Kunst.»<sup>6</sup> Zwischen dem Sich-erhalten-Wollen und dem Sich-aufs-Spiel-Setzen entsteht das ästhetische Subjekt. Selles Subjekt ist einerseits noch als eine aktive und souveräne Einheit gedacht; sonst könnte es weder ästhetische Projekte anstossen noch sie reflektieren. Andererseits erfährt es sich im Gebrauch der Sinne durchaus als sinnlich dezentriert. Für eine Ästhetik des Risikos verwendet sich ganz ähnlich auch Jörg Zirfas, der in einer «Logik der Überschreitung» dessen, was sich ziemt, über Grenzerfahrungen wie Lust, Rausch und Ekstase nachdenkt. Zirfas weist übrigens ganz zurecht darauf hin, dass ästhetische Grenzerfahrungen, weil «potentiell gefährlich», «immer wieder durch allerlei Ritualisierungen flankiert» seien.<sup>7</sup>

Wenn auch dieser Diskurs des riskanten Offenen seine beste Zeit hinter sich zu haben scheint, ist es doch sinnvoll, der Rede vom Risiko weiter nachzugehen.<sup>8</sup> Das Wagnis, sich in die Offenheit, in die Unbestimmbarkeit und in Zonen der Unverfügbarkeit zu begeben, zieht auch aktuelleren Positionen gemäss etwas nach sich, das den Sprung oder Sturz aus dem Fenster produktiv macht: die Subjektbildung, allerdings verstanden als Bildung einer Subjektivität, die weniger an Selbstbestimmung, Souveränität und Selbstidentität und ihrer intensivierten Erfahrung in Momenten des Sich-Entäusserns und Sich-Fallenlassens orientiert und vielmehr mit Responsivität, Dezentrierungen und Öffnungen befasst ist. Diese Denkweise verortet das Wagnis der Offenheit im Antwortgeschehen, im Responsiven, das gewissermassen in ein mediales Dazwischen führt. Im Zusammenhang des neuen phänomenologischen Diskurses hat zuletzt Andrea Sabisch eine Monographie veröffentlicht, in der sie «brüchige und sprunghafte Übergänge» zwischen Subjekt, Sozialem und Bild herausarbeitet und Subjektbildung in Zusammenhang mit Bildwerdung diskutiert.<sup>9</sup> Dieses Werden, diese Affizierungen nachzuzeichnen verspricht ein neues, differenziertes Konzept künstlerischer Vermittlung, das, mit Paul Ricœurs Begriff, ästhetische Formen der «Veränderung»

oder, mit einem Begriff von Gesa Heinrichs, Formen des «In-Differenz-Werdens» einbezieht.<sup>10</sup>

### **Neue Risiken. Ein Beispiel**

Die obige Diskussion riskanter Gefüge und von Momenten heftiger Erfahrung will ich zuletzt mit der äusseren Welt verbinden: Ein wirklich gefährliches Gegenüber ist die gesellschaftliche Ordnung. Gerade wo sie feststeht. Verkörpert im Selbst. Als Norm. Wir sind, mit einem Wort von Judith Butler, leidenschaftlich der Macht verhaftet.<sup>11</sup> In diesem Sinne kann man bei Karl-Josef Pazzini lesen: «An Widerständen findet Bildung statt. Der Wunsch nach Überwindung von Grenzen mobilisiert, schreckt aber auch ab.»<sup>12</sup> Dieser Gedanke lässt sich auf politisch riskante, engagierte Vermittlung übertragen. Sie stellt eine Form des Risikos dar, indem sie bestehende Strukturen anzugreifen und sie anders zu denken einlädt. Die Logiken von Institutionen und die Art, in der das Wissen über Kunst und der Umgang mit Kunst institutionalisiert und gerahmt sind, können sich durch künstlerische Vermittlung in Frage gestellt sehen, wo diese sich einer Logik des Wandels und der Enthierarchisierung verschreibt.<sup>13</sup> Doch noch riskanter ist, und das legt Pazzini nahe, sich selbst und die eigene Rolle in Frage zu stellen: Die symbolische Position verliert sich; ein imaginäres Selbstbild gerät ins Schwanken, wankt, wird angezweifelt, justiert sich neu.

Das Kompetenzzentrum für Kunstvermittlung und -didaktik veranstaltet eine Preview und Vorbereitung der Weiterbildung für Lehrpersonen. Susanne Kudorfer und ich führen sie für CAMP durch. Eine Gruppe von Studierenden der Kunstvermittlung, darunter angehende Lehrpersonen und Kunstvermittler\*innen, setzt sich darin mit einer Ausstellung auseinander. Die eine Dozent\*in – war ich es? – stellt eine Aufgabe: Der erste Rundgang soll der Aufgabe gewidmet sein, zwei Dinge zu notieren: das, woran ich selbst hängenbleibe, und das, woran ich für Andere hängenbleibe. Nachdem die Gruppe diskutierend den Unterschied zwischen beiden Aspekten herausgearbeitet hat, schlagen die Dozent\*innen vor, den ersteren Aspekt als Thema und inhaltlichem Kern beizubehalten, um auf dessen Grundlage zu einer vermittelnden Strategie für letztere zu kommen. Es sei also vom Bezug zur Zielgruppe abzusehen und ein wirklich eigenes Interesse zu entwickeln – ein Interesse, das sich aus der künstlerischen Praxis oder den künstlerischen Vorlieben oder ganz privaten Quellen speist. «Was ist riskant, lohnend, produktiv an der Ausstellung? Was trifft dich selbst?», fragen wir und fordern ein, auf dieser Beobachtung – diesem Punctum im Sinne von Roland Barthes – zu beharren.<sup>14</sup> Die Teilnehmenden sollen das, was sie jeweils berührt, nicht auflösen, sondern erkunden und dabei die eigenen Fragen schärfen und differenzieren, ohne gleich Antworten darauf finden zu wollen oder das Fragen in Hinblick auf Vermittlungsideen abzuschliessen.

Diese didaktische Übung beinhaltet im Hinblick auf das Erlangen einer Selbstgewissheit als künstlerische Vermittler\*in mehrere riskante Momente. Man muss vom Inhalt der Ausstellung als gesichertem Wissen absehen und an die eigenen künstlerischen Perspektiven rühren, statt über eine Zielgruppe und deren Interessen zu spekulieren. Auch die Darstellung dessen, was sich als produktiv erweist, durch Sprache oder performativ-körperliches Tun stellt eine komplexe Forderung dar: Bedeutet es doch, etwas nur schwer Sagbares, Unverfügbares dingfest zu machen und es bestenfalls sogar für die anderen Anwesenden wiederherzustellen. Und dies wiederum bedeutet, sich im Beisein Anderer in der eigenen Betroffenheit zu exponieren.

Die geschilderte Übung ist dem Gedanken der mit-geteilten Rezeption verpflichtet. Er findet sich auch bei Sturm: «Was passiert im Prozess der mit-geteilten Rezeption, was tut man der Arbeit an», fragt sie, «wenn ein Subjekt sich ihr nähernd Fluchtlinien aufnimmt und fortsetzt, indem es etwas auf einer symbolischen Ebene (performend, zeichnend, sprechend, schreibend) herstellt,

das eine Differenz zum Ausgangspunkt erzeugt; und wenn das, was sich zeigt, von tradierten Diskursen und Methoden abweicht?»<sup>15</sup> Sturm schreibt im gegebenen Zusammenhang zwar mehr über das, was mit der Kunst in der Rezeption, als über das, was in der intersubjektiven und kommunikativen Situation des Mit-teilens passiert. Dieses Argument unterziehe ich einer sachten Wendung und möchte argumentieren, dass das eigentliche Risiko bei den individuellen Subjekten auszumachen wäre. Wie beim Beispiel CAMP: Wenn jemand das aufführt, wovon sie oder er getroffen wird, aber dasselbe bei den Anderen nicht erzeugen kann, kann das peinlich sein. Der Versuch zu wiederholen, was trifft, macht die getroffene Person zur Performer\*in ihrer Rezeption, ihres Prozesses, ihrer Betroffenheit. Dieses Problem ist der strukturellen Aporie künstlerischer Vermittlung nahe: sich als künstlerisch-rezipierende Position exponieren, um sie mit Anderen zu teilen. Die Produktivität des Ästhetischen in der Verunsicherung bekannten Denkens, behaupteter Selbstentwürfe, bislang gelebter Rollenbilder betrifft auch die\*jenige, die sich für die Vermittlung verantwortlich fühlt. Es besteht ein Risiko: das Risiko, dass die Mit-teilung an Andere – in der künstlerischen Vermittlung – scheitert. Eine künstlerische Vermittlung, die treffen will, muss am Widerstand ihrer eigenen Betroffenheit arbeiten.

- 1 Zu kulturalistischen und klassistischen Motiven von Vermittlung und der These der «Kunst als Eigentum der Weissen» aus Sicht der Critical Race Theory vgl. jüngst Rubén Gaztambide-Fernández, Amelia M. Kraehe und B. Stephen Carpenter II, «The Arts as White Property. An Introduction to Race, Racism, and the Arts in Education», in: *The Palgrave Handbook of Race and the Arts in Education*, hrsg. von dens., New York 2018, S. 1–31.
- 2 Zur These, dass Kunst erst dadurch entsteht, dass sie eine Anwendung erfährt, vgl. Karl-Josef Pazzini, «Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte» [2000], in: Ders., *Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse*, Bielefeld 2015, S. 51–67. Den Begriff der Fortsetzung von Kunst, unter anderem in der an Deleuze angelehnten Metaphorik der Fluchtlinie, prägte Eva Sturm, *Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*, Wien 2011.
- 3 Pierangelo Maset, *Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten*, Hamburg 2005, S. 14 f.
- 4 Klappentext auf dem Umschlag von *Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen*, hrsg. von Birgit Engel und Katja Böhme, München 2015.
- 5 Gert Selle, «Der Körper als fremder und eigener», in: *Die Kunst, der Körper, das Textile. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen*, hrsg. von Norbert Schütz und Manfred Blohm, Köln 2005, S. 49–65, S. 59.
- 6 Gert Selle, *Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens*, Hamburg 2004, S. 25, und ders., *Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie*, Oldenburg 1998, S. 6.
- 7 Jörg Zirfas, «Eine Ästhetik des Risikos. Grenzgänge der ästhetischen Bildung», in: *Lust, Rausch und Ekstase. Grenzgänge der Ästhetischen Bildung*, hrsg. von Eckart Liebau und Jörg Zirfas, Bielefeld 2013, S. 9–28, hier S. 24 und S. 23.
- 8 Mit Judith Butler, *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*, Berlin 2009, liesse sich in diesem Zusammenhang über ekstatische Subjektivität nachdenken.
- 9 Siehe Andrea Sabisch, *Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung*, München 2018, bes. S. 9 ff.; vgl. auch Kerstin Hallmann, «Zwischen Performanz und Resonanz. Potenziale einer Kunstvermittlung als Praxis des Erscheinens», in: *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz, Performanz, Resonanz*, hrsg. von Pierangelo Maset und Kerstin Hallmann, Bielefeld 2017, S. 79–89.
- 10 Gesa Heinrichs, *Bildung, Identität, Geschlecht. Eine (postfeministische) Einführung*, Königstein i. Ts. 2001, S. 20 ff.
- 11 Vgl. Judith Butler, *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a. M. 2001, S. 12.
- 12 Vgl. Karl-Josef Pazzini, «Grenzwertige Bildung an den entgrenzenden Künsten», in: *Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, hrsg. von Torsten Meyer u. a., München 2016, S. 301–309, S. 301.
- 13 Zum Arbeiten in und an (Kunst-) Institutionen vgl. Susanne Kudorfer, Nora Landkammer, microsillons und Bernadett Settele, «Arbeiten in und an Institutionen», in: *Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes*, hrsg. von Elfi Andereg u. a., Zürich 2012, S. 9–13; zu «Change» vgl. *The Sage Handbook of Educational Action Research*, hrsg. von Susan E. Noffke und Bridget Somekh, London 2008, S. 1–5.
- 14 Auf Barthes' Punctum-Konzept bezieht sich bereits Sturm 2011, S. 123.
- 15 Sturm 2011, S. 29 («etwas traf und wurde mit-geteilt»).

# Künstlerische Vermittlung

[www.hslu.ch/artisticeducation](http://www.hslu.ch/artisticeducation)

## Inhaltsverzeichnis

### Texte über den Kontext von Camp#

Vorwort und Dank  
Wolfgang Brückle und  
Sabine Gebhardt Fink

Wolfgang Brückle und  
Sabine Gebhardt Fink  
**Was ist Artistic  
Education und warum  
betreiben wir sie?**  
Einführung

### Camp#

Sabine Gebhardt Fink  
**Künstlerische  
Vermittlung kann das  
Museum stürmen!**  
Performative Strategien und  
Aktivismus im Forschungsprojekt  
Camp#

Christoph Lichtin  
**Ich kann nicht zeichnen**

Susanne Kudorfer  
**Ich kann brauchen,  
was ich bei Camp  
gelernt habe**

Alexandra D'Incau  
**Was bleibt**  
Wie sich der widerspenstige  
Gehalt künstlerischer Vermittlung  
in Wort und Bild manifestiert

### Künstlerische Vermittlung in- und ausserhalb der Galerie

Cynthia Gavranic und  
Alena Nawrotzki  
**Kunstvermittlung,  
traditionell oder  
künstlerisch?**  
Kooperationsprojekt des Migros  
Museum für Gegenwartskunst und  
der HSLU Master of Arts in Fine Arts  
  
Rahel Lüchinger  
**Art Mediation**  
Ein experimentelles Format der  
Kunstvermittlung

Stina Kasser  
**Artistic Education im  
Zürcher Migros Museum  
für Gegenwartskunst**

Linda Luv  
**Partizipative  
Performance und  
künstlerische  
Kunstvermittlung**

Dominique Meyer (Bearboz),  
Lena Eriksson, Emilie George,  
Samuel Herzog, Sandrine Wymann  
**Kleines Hühnchen,  
grosse Fragen**  
Kochen auf dem Krisenherd der  
Kunstvermittlung

### Künstlerische Ansätze in der Kunstausbildung

Rachel Mader  
**Heterotopische  
Zustände in der  
Kunstausbildung heute**

Stephan Eichenmann, Klodin Erb,  
Karin Fromherz, Susanne Hefti,  
San Keller, Marie-Louise Nigg,  
Chiara Ottavi, Sebastian Utzni  
**Künstlerische  
Vermittlung zwischen  
Open Studio und  
Reality Check**  
Selbstgesteuerte Gärungsprozesse  
im Studiengang Kunst & Vermittlung

Elke Krasny und  
Barbara Mahlknecht  
**Unheimliche Materialien.  
Gründungsmomente  
der Kunsterziehung**  
Ein kuratorisches  
Ausstellungs-, Forschungs-  
und Ausbildungsprojekt

Siri Peyer  
**Critical Curriculum**  
Ein emanzipatorisches Werkzeug  
für ein Post-Plantagen-System?

Wiktoria Furrer  
**Mikropädagogiken in  
der Kunst**  
*How To Teach Art*

### Neue Konzepte Künstlerischer Vermittlung

Lena Eriksson  
**Neun Tage in Dhaka**  
Mit einer Einführung von  
Rachel Mader

Silvia Henke  
**Lehr-Stücke**  
Über das Potential ästhetischer  
Bildung

Bernadett Settele  
**Ins Offene**  
Risiko als Qualität künstlerischer  
Vermittlung