

Künstlerische Vermittlung: Interdisziplinär - Reflexiv - Partizipativ

Theoretische Überlegungen zu einem Konzept von Vermittlung als ästhetische Praxis*

von **Simon Niemann**

Erscheinungsjahr: 2026

Peer Reviewed

Stichwörter:

Vermittlung | künstlerische Vermittlung | Theater | Musik | Bildende Kunst | Tanz | Bildung | Ästhetik | interdisziplinär | Ästhetische Praxis

Abstract

Der Beitrag untersucht aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive die gattungsübergreifende Verschiebung vom Begriff der Pädagogik hin zum Begriff der Vermittlung. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass Vermittlung heute zwar in nahezu allen künstlerischen Disziplinen verwendet wird, zugleich jedoch ein uneindeutiger Begriff geblieben ist. Im Zentrum des Artikels steht die These, dass Vermittlung nicht als sekundärer Vorgang verstanden werden sollte, sondern selbst als ästhetische Praxis gedacht werden kann. Der Beitrag rekonstruiert zunächst die historischen Ursprünge des Vermittlungsbegriffs und arbeitet zwei gegensätzliche Traditionslinien heraus. Aufbauend darauf werden zentrale Positionen der Kunstvermittlungstheorie vorgestellt, insbesondere von Eva Sturm, Sara Ostertag und Carmen Mörsch. Ein Schwerpunkt liegt auf den Konzepten kritischer Kunstvermittlung und ihrer institutionskritischen Perspektive. Vermittlung erscheint hier nicht länger als bloßer Wissenstransfer, sondern als eigenständige ästhetische und kritische Praxis, die institutionelle Machtverhältnisse sichtbar macht. Im Anschluss werden aktuelle bildungstheoretische Ansätze – insbesondere transformatorische, reflexive und performative Bildungstheorien – herangezogen, um ein differenzorientiertes Verständnis von Vermittlung theoretisch zu fundieren. Abschließend entwickelt der Artikel das Konzept der „Vermittlung als ästhetische Praxis“. Vermittlung wird dabei als performativer, leiblicher und situativer Prozess verstanden.

Seit ungefähr 15 Jahren findet in den Bereichen der Kulturellen Bildung, der Schulbildung und der Kunst- und Kulturvermittlung in Theorie und Praxis ein Diskurs statt, der dem Begriff der Pädagogik den der Vermittlung zur Seite stellt. Ausgehend von der Kunstvermittlung ist seitdem eine Theoriebildung um den Begriff der Vermittlung entstanden, die sehr eng an die jeweilige Praxis geknüpft ist, sich auf andere künstlerische Disziplinen und andere Bildungskontexte ausgeweitet hat und bis heute nicht abgeschlossen ist, sondern sich noch immer in einer diskursiven Suchbewegung befindet. Darin wird deutlich, dass die Begriffe Pädagogik und Vermittlung sich nicht ausschließen, sondern vielmehr unterschiedliche Aspekte ein und desselben Bildungsvorgangs betonen. Welche Aspekte der Vermittlungsbegriff besonders betont und welche Ambivalenz dem Begriff bis heute eingeschrieben ist, soll im Folgenden dargelegt werden.

Ursprünge des Begriffs Vermittlung

Bereits 2014 beschreibt die Kunstvermittlerin Sara Ostertag die Verwendung des Begriffs als „inflationär“ (Ostertag 2014:257) und weist darauf hin, dass er im Zusammenhang mit „widersprüchlichen Konzepten, Modellen, Methoden und Zielsetzungen“ (ebd.) steht. Auch heute wird der Begriff im theoretischen Diskurs wie auch in der Praxis in nahezu allen künstlerischen Disziplinen – wie dem Theater, der bildenden Kunst, der Musik und dem Tanz – verwendet und dennoch gibt es einander teils widersprechende Auslegungen in der konkreten Anwendung. Die Ambivalenz des Vermittlungsbegriffs wird bereits in den ersten lexikalischen Erwähnungen deutlich. So verheißt der Begriff in einer frühen Definition die Schaffung von Einheit und Schlichtung in der Zusammenführung entgegengesetzter Positionen und wird in einem Lexikon aus dem 19. Jh. wie folgt definiert:

„Zur logischen Vermittlung, welche überhaupt durch Aufeinanderbeziehung der Gedanken (Begriffe und Urtheile) als Gründe und Folgen geschieht, gehört auch die Ausgleichung entgegengesetzter Meinungen, deren jede irgend ein Aeußerstes für das einzig Wahre hält, während die Wahrheit eigentlich in der Mitte von beiden liegt, als Synthese zwischen These und Antithese.“ (Krug 1838:422)

Die Definition bezieht sich hier in erster Linie auf politische Zusammenhänge in Bezug auf kontroverse parteipolitische Diskussionen. Eben dieses Verständnis von Vermittlung findet sich auch heute noch in der Verwendung des Begriffs in Beispielen wie *zwischen zwei streitenden Personen vermitteln* wieder. Gleichzeitig verweist die zitierte Definition auf die Bedeutungsebene der Zusammenführung, wenn beispielsweise Schauspieler*innen von einer Agentur an ein Theater oder eine Produktionsfirma vermittelt werden. Auf abstrakter Ebene kann auch der Begriff der Wissensvermittlung, im Sinne eines Wissenstransfers von einer Person, z.B. einer Lehrperson, zu einer anderen, z.B. einem*r Schüler*in, auf diese Definition von Vermittlung zurückgeführt werden. Zur selben Zeit wurde das Konzept der Einigung bzw. Zusammenführung jedoch auch in Frage gestellt und der Begriff Vermittlung anders verwendet. Alexander Hentschel schreibt in Bezug auf den Philosophen Johann Gottlieb Fichte, der sich ebenfalls im 19. Jahrhundert dem Begriff der Vermittlung aus philosophischer Perspektive näherte:

„Vermittlung wäre kein Konzept, das Einheit ermögliche, sondern sie zunächst verheißen und dann unendlich aufschieben würde. Je näher man glaubt der Einheit zu kommen, desto weiter schiebt sie sich weg. Mit anderen Worten: Für Fichte ist der Begriff der Vermittlung gerade keiner der Identität, sondern einer der Differenz.“ (Hentschel:2014)

Infolgedessen wertet Fichte den Begriff der Vermittlung zwar ab, weil er gerade auf der Suche nach Einheit ist, liefert dabei aber schon früh eine Annäherung an das Konzept der Vermittlung, die der ersten Definition entgegensteht, nämlich einem Verständnis von Vermittlung als Differenz.

Theoretischer Referenzrahmen

Eine frühe Vertreterin des Vermittlungsbegriffs ist die Kunstvermittlerin und Germanistin Eva Sturm, die in der Reihe *Kunstpädagogische Positionen* (Sturm:2005) ausgehend von zwei Praxisbeispielen den Stellenwert von Kunst in der jeweiligen Vermittlungssituation befragt. Sturm verweist auf die Unterscheidung zwischen zwei Elementen der Wahrnehmung von Bildern bei Roland Barthes:

„Das eine ist das *studium*, das sich ganz allgemein für etwas interessiert. Zum Beispiel dafür, wie ein Bild aufgebaut ist. Das *studium* ist ‚höfliches Interesse‘, gehört zum Bereich des ‚ich mag/ich mag nicht‘, es ist aber ‚... nie meine Lust oder mein Schmerz‘.“ (Sturm 2005:15)

Im *studium* kann überprüfbares Wissen über den jeweiligen Gegenstand vermittelt werden, beispielsweise biografische Daten der*des Künstler*in, der historische Entstehungskontext, die Materialität des Bildes, der Einsatz von bestimmten Techniken beispielsweise zur Illusion von Dreidimensionalität. Solcherlei Informationen über das Bild können durch Wissenstransfer erlernt werden, lassen allerdings wenig Deutungsspielraum zu. Auch ein individuelles Werturteil kann nach bestimmten Kriterien Teil des *studiums* sein. Mit dem *studium* ist ein Vermittlungsbegriff beschrieben, der auf den Erwerb von Kompetenzen, im Sinne von abrufbarem und überprüfbarem Wissen und theorie- und diskursbasierten Werturteilen, ausgerichtet ist. Pierangelo Maset und Kerstin Hallmann, die sich kritisch mit dem Kompetenzbegriff auseinandersetzen, schreiben: „Es geht damit um die Erlangung verwertbarer Fähigkeiten, was eine eng geführte Vorstellung von Pädagogik mit sich bringt, der vor allem Normierung, Standardisierung und Kontrolle wichtig sind“ (Maset/Hallmann 2017:7). Der Erwerb von Kompetenzen lässt sich operationalisieren und didaktisch aufbereiten, ohne dass durch den Transfer signifikante Informationen über den jeweiligen Gegenstand verloren gehen. Voraussetzung für die Form der Kompetenzorientierung ist, dass davon ausgegangen wird, dass alle beim Betrachten des Werkes die gleichen Erfahrungen machen und diese Erfahrungen für alle verständlich versprachlicht werden können. Was das *studium* jedoch nicht erfasst, so Barthes, ist „meine Lust oder mein Schmerz“ (Barthes 1989:36f.). Hier greift das zweite Element der Wahrnehmung, das *punctum*: „das Element selbst schießt wie ein Pfeil aus seinem Zusammenhang hervor, um mich zu durchbohren“ (ebd.). Das *punctum* ist etwas Zufälliges, unkontrollierbar und hochgradig subjektiv. Ein anderer vielverwendeter Begriff in diesem Zusammenhang ist der Begriff „Widerfahrnis“ (Waldenfels 2002:9) des Philosophen Bernhard Waldenfels, der ihn auf einen Moment des Erleidens bezieht, im Sinne des Ausdrucks *mir widerfährt etwas*. Infolge eines Widerfahrnisses wird die Situation, in der sich der*die Betrachter*in befindet, destabilisiert, dies führt zu einer Irritation und einem Moment des Aufmerkens. Waldenfels schreibt dazu: „Erst im Antworten auf das, wovon wir getroffen sind, tritt das, was uns trifft, als solches zutage. [...] Dieses Antworten ist also ganz und gar vom Getroffensein her zu denken, in der Nachträglichkeit seines Tuns, das nicht bei sich selbst, sondern beim anderen beginnt als eine Wirkung, die ihre Ursache übernimmt. Der Antwortende tritt primär auf als der, dem etwas widerfährt und widerfahren ist“ (Waldenfels 2002:59). Ebenso wie das *punctum* bei Barthes ist das Widerfahrnis hochgradig subjektiv und entzieht sich unserer endgültigen Kontrolle. Damit einher geht auch, dass sich solche Erfahrungen oftmals einer einheitlichen Sprache und schon ganz einer Form der Bewertbarkeit oder

Überprüfbarkeit entziehen. Ein Verständnis von Vermittlung als Differenz fokussiert sich auf ebendiese Momente der Widerfahrnis und des *punctums* und versucht sie nicht zu negieren oder zu verhindern. Im Glossar der Züricher Kunsthochschule wird in einem Eintrag zur „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“, im Sinne von Sturms Theorie, Kunstvermittlung als „die Vermeidung von inhaltlichen Schliessungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschliessbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken [...], die Konfrontation mit Sprach- und Verstehensgrenzen und die damit einhergehende Destabilisierung der Subjekte“ (Team IAE 2018) beschrieben. Hier wird ein Verständnis von Kunstvermittlung postuliert, das bewusst mit Phänomenen der Offenheit, der Kontingenz und des Zufalls operiert und diese als wünschenswert erachtet, weil sie Differenz hervorrufen.

Barthes wie auch Sturm beziehen sich in ihren Beispielen beide auf die Vermittlung bestehender Kunstwerke, die einem geschlossenen Werkbegriff zugeordnet werden können, wie beispielsweise Fotografien, Gemälde oder Videoarbeiten. Einen anderen Ansatz vertritt die Theatermacherin und Kuratorin Sara Ostertag in ihrem Beitrag „In (Re-)Aktion – Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung“ (Ostertag 2014). Darin orientiert sie sich in ihren Ausführungen zur „Vermittlungskunst anstatt Kunstvermittlung“ (ebd.:258) nicht an der Vermittlung abgeschlossener Werke, sondern am Vermittlungsprozess als Ereignis:

„Im besten Fall wird nach Strategien gesucht, die – abseits von gängigen pädagogischen Erläuterungsstrategien – den Prozess und auch das diesem Prozess inhärente Scheitern als produktives Material verstehen. Die Arbeit wird als nicht werkästhetisch – mit Blick auf das abgeschlossene Werk – begriffen, sondern von den Praktiken und Strategien der künstlerischen Produktion her.“ (ebd.)

Vermittlung wird hier klar von der Pädagogik abgegrenzt, der vor allem das Erklären von Kunst, im Gegensatz zum eigenen künstlerischen Schaffen, zugeschrieben wird. Vermittlung wird dadurch zu mehr als einem erklärenden oder vereinigenden Bindeglied zwischen einer Partei und der anderen, sie wird nicht als sekundärer Vorgang verstanden, sondern als eigene Form künstlerischer Arbeit, die sich in ihrem methodischen Instrumentarium an „künstlerischen Verfahrensweisen und Strategien des Aktivismus“ (Ostertag 2014:260) orientiert. Dass die Vermittlungsarbeit dabei in einem Bildungskontext stattfindet, ist für ein Verständnis von künstlerischer Vermittlung im Sinne Ostertags als Vermittlungskunst kein Widerspruch. Im Gegenteil, sie sieht in ihrem Ansatz vor allem das Potenzial einer „widerständigen Bildungspraxis“ (ebd.:262) und die Möglichkeit zur „Förderung kritik- und handlungsorientierter Selbstermächtigung“ (ebd.:260). Damit verweist Ostertag auf zwei weitere zentrale Aspekte des Vermittlungsbegriffs: die Widerständigkeit und die Kritikförderung. Daraus ergeben sich zwangsläufig Fragen, wem gegenüber Widerständigkeit praktiziert wird und an wem es Kritik zu üben gilt.

Vier verschiedene Diskurse von Kunstvermittlung

Die Position, die Ostertag zu diesen Fragen vertritt, entlehnt sie dem Konzept der „kritischen Kunstvermittlung“ (Mörsch 2009) der Kunstvermittlerin Carmen Mörsch, die das widerständige und kritische Potenzial von Vermittlung vor allem in Bezug auf Institutionen sieht, welche sie als Orte der gesellschaftlichen Zurichtung, der Repräsentation und Reproduktion von Macht und als „Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen“ (Mörsch 2009:10) begreift. Gegenüber diesen Aspekten der

Institutionen, in denen die jeweiligen Vermittlungsprozesse stattfinden, gilt es sich kritisch und widerständig zu verhalten, weil sie als veränderungsbedürftig bewertet werden. Mörsch schreibt dazu: „In dem vorliegenden Band bedeutet Kunstvermittlung die Praxis, Dritte einzuladen, um Kunst und ihre Institutionen für Bildungsprozesse zu nutzen: sie zu analysieren und zu befragen, zu dekonstruieren und gegebenenfalls zu verändern“ (Mörsch 2009:9).

Dafür erarbeitet sie vier verschiedene Diskurse von Kunstvermittlung, die sich in jeweils unterschiedlicher Ausprägung institutionskritisch verhalten. Der *affirmative* und der *reproduktive* Diskurs, die beide nach Mörschs Analyse zum Zeitpunkt der Veröffentlichung 2009 noch am dominantesten sind, reproduzieren die Mechanismen der Institution und bergen wenig widerständiges und kritisches Potenzial. Dieses Potenzial sieht sie im Gegensatz zum *affirmativen* und *reproduktiven* Diskurs vor allem im *dekonstruktiven* und im *transformativen* Diskurs. Eines der Merkmale des *dekonstruktiven* Diskurses ist der Einsatz künstlerischer Merkmale und Strategien innerhalb der Vermittlung. Als Beispiel dafür nennt Mörsch Interventionen im Ausstellungsraum, weshalb in diesem Kontext auch eine Zusammenarbeit zwischen Künstler*innen und/oder Kunstvermittler*innen möglich ist, die an der Auflösung dieser Unterscheidung arbeitet. Der *dekonstruktive* Diskurs hat zum Ziel, die Institution, in diesem Fall das Museum, sowie die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse kritisch zu hinterfragen (Mörsch 2009:10). Hier erlangt der Hinweis von Mörsch, dass die vier Diskurse nur in der Theorie streng voneinander getrennt sind und in der Praxis jeder Diskurs Anteile der anderen in sich trägt, Relevanz: In der konkreten Praxis kann ein Workshop mit einer Schulklasse gleichzeitig auch eine künstlerische Intervention im Ausstellungsraum sein. Dennoch verbirgt sich hinter den jeweiligen Diskursen ein unterschiedliches Verständnis von Bildung und eine jeweils andere Haltung der Vermittlungspraxis.

Dem letzten von Mörsch beschriebenen Diskurs, dem *transformativen*, schreibt sie am meisten kritisches und damit auch am meisten Veränderungspotenzial zu:

„Kunstvermittlung übernimmt in diesem die Aufgabe, die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen. Ausstellungsorte und Museen werden in diesem Diskurs als veränderbare Organisationen begriffen, bei denen es weniger darum geht, Gruppen an sie heranzuführen, als dass sie selbst – aufgrund ihrer durch lange Isolation und Selbstreferenzialität entstandenen Defizite – an die sie umgebende Welt – z.B. an ihr lokales Umfeld – herangeführt werden müssen.“ (Mörsch 2009:10)

Im *transformativen* Diskurs findet eine Umkehr statt: von der Vermittlungsarbeit als Dienstleister hin zu einer Vermittlungsarbeit, die die Offenheit und Veränderbarkeit der Institution in Bezug auf ihre jeweiligen Zielgruppen fördert. Dieser Vorgang wird aber explizit nicht als ein neoliberales Optimierungskonzept gedacht, sondern im Sinne einer künstlerischen Arbeit, die sinnvoll in die Strukturen der Institution zurückwirkt und Veränderung anstößt. Im Zuge dessen wird im *transformativen* Diskurs aktiv gegen die kategorische und hierarchische Unterscheidung zwischen kuratorischer Arbeit, künstlerischer Arbeit und Vermittlung gearbeitet (Vgl. Mörsch 2009:11). Die kritische Haltung im *dekonstruktiven* und *transformativen* Diskurs verstehen die beteiligten Personen, inkl. des*der Vermittler*in, jedoch nicht getrennt von der Institution, weshalb auch die kritische Reflexion der eigenen Position eines von elf Kriterien für eine kritische Kunstvermittlung ist. Die eigene Vermittlungspraxis muss dem Anspruch der Veränderbarkeit und der Offenheit demnach ebenso genügen wie die Institution, in der sie stattfindet. In

einem 2012 veröffentlichten Text zum *education turn* schreibt Mörsch dazu:

„Kunstvermittlung mit einer kritischen Haltung zu betreiben, würde demzufolge ebenfalls bedeuten, sich in Widerspruch gegenüber dem ‚schon Gewussten‘ – den dominanten Erzählungen, Versprechen und Legitimationsweisen der Kunstvermittlung selbst – zu begeben und die Gewaltverhältnisse offenzulegen, die diesen Erzählungen, Versprechen und Legitimationsweisen innewohnen. Zum Beispiel gegenüber den darin artikulierten hegemonialen Bildungsansprüchen und gegenüber deren Eingebundensein in eine neoliberale Agenda. Kritische Kunstvermittler_innen glauben nicht, dass Kunst per se gut für alle Menschen ist, sondern erkennen das Zurichtende in dieser Setzung.“ (Mörsch 2012:64)

Die Position von Mörsch macht deutlich, dass diese kritische Haltung in Bezug auf die eigene Arbeit durchaus Widerstände gegenüber der institutionellen Eingebundenheit produzieren kann. Die Erwartungen und Ansprüche an Vermittler*innen sind oft solche, die sich eher im *reproduktiven* Diskurs wiederfinden. Das Einnehmen einer kritischen Haltung kann also auch zu Widerständen innerhalb der eigenen Arbeitsstrukturen führen und mit ökonomischer Unsicherheit einhergehen.

Zum Verhältnis von Vermittlung und Bildung

Die zentralen Aspekte des von Mörsch, Sturm und Ostertag beschriebenen differenzorientierten Vermittlungsbegriffs finden sich auch in Positionen aktueller erziehungswissenschaftlicher Diskurse wieder. Die zu Beginn beschriebene diskursive Suchbewegung zwischen den Begriffen Pädagogik und Vermittlung wird besonders an den Ausführungen der Erziehungswissenschaftlerin Kristin Westphal deutlich. Sie vertritt in Bezug auf die performativen Künste eine pädagogische Phänomenologie, die einem Bildungsverständnis als bloßem Aneignungsprozess, wie es in Bezug auf die Pädagogik auch bei Ostertag beschrieben wird, entgegensteht. Ästhetische Bildung wird „nicht in erster Linie als eine Aktivität, sondern auch als ein Widerfahrnis bzw. ein Antwortgeschehen“ (Westphal 2018:65) betrachtet. Bei Westphals Ansatz spielen die Aspekte der Fremdheit und der Differenz ebenfalls eine zentrale Rolle:

„Sinn artikuliert sich als Differenzgeschehen. Alterität und Fremdheit als Struktur von Bildung erlaubt [...] neu und anders über Pädagogik zu denken und den pädagogischen Umgang mit den Heranwachsenden als ein offenes Geschehen zu gestalten und zu erfahren.“ (ebd.)

Diese Erfahrung der Fremdheit und Differenz innerhalb von ästhetischen Bildungsprozessen gilt es jedoch nicht aufzulösen, sondern man muss sich auf sie einlassen und „dem Fremden seine Fremdheit [...] belassen“ (Westphal 2014:135). Auch Westphal weist darauf hin, dass dies unter didaktischen Gesichtspunkten im schulischen Kontext zu Problemen führt, weil ein phänomenologischer Ansatz sich in Bezug auf die Künste ebendiesen Differenzenerfahrungen widmet, die deutlich schwerer zu operationalisieren sind (vgl. Westphal 2014:127f.). Zentrale Aspekte wie Irritation und Offenheit, die im Kontext eines differenzorientierten Vermittlungsbegriffs zum Tragen kommen, finden sich auch in dem pädagogischen Ansatz Westphals:

„In den Prozessen der Aufnahme und Aneignung von Kunst werden Bildungsprozesse initiiert, die die Beteiligten dazu herausfordern, sich auf Irritationen, Grenzerfahrungen und Überraschungen einzulassen, um sich und die Welt anders zu sehen und somit kulturell

verfestigte Wahrnehmungs-, Fühl- und Denkmuster zu verlassen.“ (ebd.)

Für die Bildungstheorie sind besonders die theoretischen Grundlagen von Hans-Christoph Koller zum transformatorischen Bildungsbegriff, von Werner Sesink zur reflexiven Bildung und von Christoph Wulf und Jörg Zirfas zur Pädagogik des Performativen hilfreich, um ein Verständnis von Vermittlung als Differenz im Kontext stark zu machen. Abgeleitet von Wilhelm von Humboldt und Rainer Kokemohr, charakterisiert Koller Bildungsprozesse, in Abgrenzung zu Lernprozessen, dadurch, „dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“ (Koller 2012:16). Dem zugrunde liegt die Annahme, dass unser Welt- und Selbstverständnis instabil und brüchig ist. Durch konkrete Problemlagen oder Krisenerfahrungen, die mit Hilfe des bisherigen Welt- und Selbstverständnisses nicht gelöst werden können, werden transformatorische Bildungsprozesse initiiert und ermöglichen die Neuorientierung und Neukonzeption derselbigen. Dadurch, dass innerhalb transformatorischer Bildungsprozesse nicht auf vertraute Muster und Strukturen zurückgegriffen werden kann, ist eine „unabschließbare Offenheit“ (Koller 2012:138) unabdingbar. Daher beschreibt Koller, unter Bezugnahme auf Waldenfels, diese eher als responsives Antwortgeschehen und rückt damit das Subjekt in seiner Situiertheit in den Vordergrund. Koller resümiert:

„Vielleicht wäre Bildung vor diesem Hintergrund nicht mehr zu begreifen als der Prozess einer produktiven Verarbeitung, die das Scheitern bzw. die Negativität überwinden oder ‚aufheben‘ könnte, sondern als eine Art schwer zu beschreibender Doppelbewegung. Diese doppelte Bewegung bestünde darin, einerseits Fremdheitserfahrungen, Scheitern und Negativität als unhintergehbare *conditio humana* anzuerkennen, sie aber andererseits dennoch als Herausforderung ernst zu nehmen, die uns nötigt, nach einer Antwort zu suchen, die sich nicht auf deren resignierte Hinnahme beschränkt.“ (Koller 2018:181)

Bildung wird als unabgeschlossener, offener, liminaler und instabiler Prozess anerkannt, in dem Scheitern und Negativität nicht aufgehoben, sondern als produktiver Initiationsmoment für Transformation verstanden werden. Gerade diese Perspektive auf Bildung ist für die künstlerische Vermittlung besonders fruchtbar (siehe Sophia Grüdelbach, Simon Niemann (2025): [„Erinnerung, Erfahrung, Erneuerung - Der transformatorische Bildungsbegriff im Kontext intergenerationaler Theaterarbeit“](#)).

Der Bildungstheoretiker Werner Sesink beschreibt drei Dimensionen der Bildung, die es in der Analyse von Bildungsprozessen zu unterscheiden gilt (vgl. Sesink 2006:16ff.): Die *transitive Dimension* von Bildung fokussiert vor allem die Prozesse von Bildung, die in Interaktion zwischen zwei oder mehr Individuen stattfinden, und stellt damit die größte Nähe zur Erziehung da. Anwendung findet diese Dimension, so Sesink, vor allem in den Bereichen der Jugendbildung, Erwachsenen- oder Lehrer*innenbildung. Die zweite Dimension versteht Bildung als *intransitiv* und wendet die transitive Dimension auf das sich bildende Subjekt selbst. Sesink schreibt: „Dieselben ‚Bildungsmaßnahmen‘, die man gegenüber einer anderen Person ergreifen würde, um sie zu bilden, kann man auch sich selbst gegenüber anwenden“ (Sesink 2006:17). Dies geschieht aber nicht ausschließlich als intentionaler Akt, sondern kann auch als spontanes Ereignis unerwartet eintreten. Das Subjekt tut etwas Konkretes, wie beispielsweise lesen, spielen oder üben, und bildet sich dabei selbst, wenn die Tätigkeit eine bestimmte Qualität erreicht. Die dritte Dimension, die Sesink der Bildung zuschreibt und auf die hier der Fokus liegen soll, ist die *reflexive Dimension*. In der

reflexiven Bildungsdimension wird das Subjekt der „Bildungsbewegung“ (Sesink 2006:19) und seines Verhältnisses zu ihr gewahr und kann sich zu ihr verhalten und auf sie einwirken:

„Wessen ein Mensch in sich gewahr wird, ist die Spontanität der Bildungsbewegung, ein ursprünglicher Impuls oder Drang nach Vermittlung. Dieser erfährt, durch andere Menschen und durch die Dinge eine Resonanz. Und durch die Erfahrung dieser Resonanz wird einem Menschen eine Objektivierung seiner selbst und seiner Bildungsbewegung ermöglicht, durch die er sich bewusst zu sich, zu seiner Bildung verhalten kann. Die erfahrende Resonanz muss nicht harmonischen Charakters sein; sie kann auch als Dissonanz erfahren werden.“ (Sesink 2006:19f.)

Zentral für die Fragestellungen eines reflexiven Bildungsbegriffs ist die Erfahrungsdimension, die Sesink hier erwähnt. Durch eine konkrete Resonanzerfahrung mit einem Ding oder einem anderen Menschen, man könnte im Sinne der ästhetischen Erfahrung auch Situationen in ihrer Gesamtheit miteinschließen, wird der Moment der Bildung und damit auch seine Bedingtheit für das Subjekt augenscheinlich. Dies ist die maßgebliche Voraussetzung, um sich aktiv zu dem Bildungsprozess verhalten zu können und ihn ggf. zu verändern. Die Gegebenheiten, unter denen Resonanzerfahrungen gemacht werden, hängen demnach unmittelbar mit dem Bildungsvorgang zusammen. Dieses Bildungsverständnis impliziert, dass das Subjekt der Bildung das Potenzial besitzt oder dazu ermächtigt werden sollte, aktiv auf den Bildungsvorgang Einfluss zu nehmen. Die Erfahrungsdimension des reflexiven Bildungsbegriffs sowie seine Spontanität und sein Spannungsfeld zwischen Harmonie und Dissonanz machen es für ästhetische Phänomene, also für den Kontext ästhetischer Bildung, besonders virulent. In Bezug auf ästhetische Bildungsprozesse weist der Theaterwissenschaftler Malte Pfeiffer, im Sinne eines reflexiven Bildungsbegriffs, auf die Bedeutung der leiblichen und performativen Dimension hin:

„[Der] hierarchische Dualismus zwischen Sinnlichkeit/Erfahrung und Vernunft wird jedoch zunehmend in Frage gestellt, das gleichberechtigte Wechselspiel zwischen kognitiven Prozessen und der Leiblichkeit der Erfahrung hervorgehoben. Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung [von Bildung] wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt und Bildung somit als reflexive und performative Konstitution und Transformation des Verhältnisses definiert, in dem Menschen zur Welt, zu sich selbst und zu anderen stehen.“ (siehe Malte Pfeiffer (2013/2012): [„Performativität und Kulturelle Bildung“](#))

Pfeiffer beschreibt hier die oben erwähnte Bedingtheit von Bildungsprozessen, indem er auf die Inszeniertheit und die performative Dimension von Bildung, die die Trennung zwischen Erfahrung und Vernunft infrage stellt, verweist. Wenn der Bildungsvorgang selbst als performativer Akt verstanden wird, ermöglicht dies, die Bedingtheit der Prozesse offenzulegen und sich aktiv zu ihnen zu verhalten und auf sie einzuwirken, weil anerkannt wird, dass alle beteiligten Subjekte sowie die Gegebenheit der jeweiligen Situation gleichermaßen auf den Bildungsvorgang einwirken. Ein reflexiver Bildungsbegriff versteht Bildung demnach als einen performativen Akt.

Die beiden Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf und Jörg Zirfas haben bereits 2007 in einem Sammelband *Positionen zu einer Pädagogik des Performativen* (Wulf 2007) gesammelt, in denen die performative Dimension von Bildung aus unterschiedlicher Perspektive beschrieben wird. Dabei gehen sie

von einem Bildungsbegriff aus, der als „Erweiterung einer Hermeneutik der Erziehungswissenschaften“ (Wulf 2007:8) fungiert, die auf Vollständigkeit, Geschlossenheit, Linearität und allgemeingültigen Deutungskonsens ausgeht. Eine performative Bildungstheorie betont dagegen den „prozesshaften Aufführungscharakter von Handlungen und die Inszeniertheit von Wirklichkeit“ (ebd.). Als Grundlage verwenden sie einen erweiterten Bildungsbegriff, der dem von Pfeiffer sehr nahesteht:

„Wir verwenden daher den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Vollzüge versteht.“ (Wulf 2007:12)

Dies hat zur Folge, dass im Bildungsvorgang nicht nur Wissen reproduziert wird, sondern etwas Neues und Ungeplantes entstehen kann. Der Bildungsvorgang ist offen und entzieht sich einer vollständigen Planbarkeit. Westphal nimmt darauf Bezug, wenn sie im Kontext ästhetischer Bildung von dem Waldenfels'schen Begriff der Widerfahrnis spricht und Bildung als ein Antwortgeschehen beschreibt, das mehr als ein bloßer Aneignungsprozess ist (vgl. Westphal 2025:41). Sie fordert einen phänomenologischen Zugang zu Bildungsprozessen, besonders im Kontext ästhetischer Phänomene:

„Ein phänomenologischer Zugang als eine Option ist mit Blick auf neuere Verfahrensweisen in der Theater- und besonders in der Performancekunst in pädagogischen Kontexten von daher eine wichtige metatheoretische und methodologische Referenz: Responsive Leiblichkeit, Be- und Entzug, Lebenswelt, Differenz- und Fremderfahrung erweisen sich als wichtige Bezugsgrößen für die Beschreibung und Analyse neuerer Verfahrensweisen in den Künsten, die von einem offenen Kunstbegriff ausgehen und das Verhältnis des Bestimmten und Unbestimmten, Realen und Fiktiven, Möglichen und Unmöglichen aufgreifen.“ (Westphal 2015:42)

Besonders in Bezug auf zeitgenössische und performative Vermittlungsstrategien ist es notwendig, einen transformatorischen, reflexiven, also erweiterten Begriff von Bildung vorauszusetzen, um der bereits erwähnten Ambivalenz zwischen Intentionalität und konstitutiver Offenheit entgegenzuwirken. Performance arbeitet, so Pfeiffer, „nicht nur [...] mit der Mehrgleisigkeit von Erzählsträngen, sie referiert darüber hinaus [...] nicht mehr auf einen eindeutigen Sinn, sondern lässt die Entwicklung von Spielräumen, Seins- und Sinnmodellen in viele Richtungen zu. Sie ist dezentriert, ihrem Wesenskern nach heterogen und inkommensurabel [...]“ (Pfeiffer 2007:52). Nur wenn der Bildungsprozess selbst als offen verstanden, die Bedingtheit des Bildungsvorgangs offengelegt und damit dem Subjekt ein hohes Maß an Selbstbestimmung zugestanden wird, kann vermieden werden, dass der Bildungsvorgang ausschließlich einer Kompetenzlogik unterliegt und der Bildungsgegenstand damit nur als Mittel zum Zweck dient.

Mit Blick auf die oben beschriebene diskursive Suchbewegung zwischen Vermittlung und Pädagogik, kann festgehalten werden, dass Pädagogik hier eher im Sinne eines Handlungsfelds und weniger als ein erziehungswissenschaftliches Theoriefeld verstanden werden kann. Die Ausführungen zum reflexiven und transformatorischen Bildungsbegriff können gleichzeitig als mögliche Erklärung herangezogen werden, wenn es um die Hinwendung zum Begriff der Vermittlung geht.

Vermittlung als ästhetische Praxis

Ein Vermittlungsbegriff, der Differenz vor Kompetenz stellt und eine kritische und reflexive Haltung zum Vermittlungsgegenstand einnimmt, birgt das Potenzial, eigene ästhetische Formen zu entwickeln. Deshalb wird im Folgenden ein Verständnis von Vermittlung vorgestellt, das sich dem Ästhetischen nicht nur als Gegenstand nähert, sondern selbst als ästhetische Praxis gedacht wird. Rolf Elberfeld und Stefan Krankenhagen beschreiben ästhetische Praktiken in ihrer Einleitung zu dem Sammelband *Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung* (Elberfeld/Krankenhagen 2017) wie folgt:

„Das Adjektiv ästhetisch bezeichnet hierbei eine Weise des Handelns, in der gestalterische Spielräume, performative Ausdrucksbewegungen und leiblich-sinnliches Situiertsein eine zentrale Rolle spielen. Es ist ein Handeln, in dem Bahnen des Gewohnten verlassen werden, oder das Gewohnte in seinen Spielräumen überprüft wird. Nicht festliegende Normen oder rationale gesicherte Absichten bestimmen das Handeln ästhetischer Praxis, sondern situative Resonanzen und sinnlich evozierte Evidenzen führen die Handelnden über ihre eigenen Rahmensetzungen hinaus.“ (Elberfeld/Krankenhagen 2017:15)

Ästhetische Praktiken zeichnen sich dabei dadurch aus, dass sie eine dezidiert außeralltägliche Praxis markieren, das beteiligte Subjekt mit etwas Neuem und bisher Ungewohntem konfrontieren und sein Verhältnis zur Welt neu ausloten. Diese Praktiken sind dabei nicht ausschließlich im Bereich des Künstlerischen zu finden, sondern schließen ästhetische Phänomene mit ein. Ästhetische Praktiken sind demnach auch in den Bereichen Architektur, Design, Mode, Sport, Politik, Aktivismus, Religion, Konsum, Unterhaltung und vielem mehr zu finden. Im Sinne von Elberfeld und Krankenhagen sind die beiden Phänomene der ästhetischen und der künstlerischen Praxis dadurch zwar scharf voneinander zu trennen, jedoch umfasst Ersteres Letzteres. Für den Bereich der Vermittlung ist das Konzept der ästhetischen Praxis für die konkrete Entwicklung eines methodischen Instrumentariums, aber auch für die Beschreibbarkeit von Vermittlungsprozessen besonders hilfreich. Die Gründe dafür lassen sich in den folgenden vier Punkten zusammenfassen:

1. Vermittlung als Vermittlungspraxis

Vermittlung ist in erster Linie Vermittlungspraxis. Das Diskursfeld beschäftigt sich zwar auch mit abstrakten Parametern und Kategorien für das Phänomen der Vermittlung, beispielsweise in Abgrenzung zur Pädagogik, dies geschieht jedoch meistens anhand von und im Abgleich mit konkreten Methoden, Übungen, Anleitungssettings, institutioneller Eingebundenheit oder Formen des Zusammenkommens, sprich: anhand von konkreten Praktiken. Im Kapitel der Diskursfelder wurden bereits einige Praxisfelder vorgestellt. Der dritte Teil der dem Beitrag zugrundeliegenden Arbeit, die Praxisanalyse, widmet sich den konkreten Methoden und Übungen sowie beispielhaften Lehrkonzepten und deren Ausführung ausführlich (vgl. Anmerkung).

2. Aufwertung von Vermittlung als ästhetische Praxis

Bereits Elberfeld und Krankenhagen verweisen in ihren Ausführungen zum Konzept der ästhetischen Praxis auf das Potenzial zur Auflösung des Gefälles „zwischen einem Kanon der Künste und der kulturellen Bildung“ (Elberfeld/Krankenhagen 2017:17). In der kulturellen Bildung, zu der die Vermittlung zugeordnet

werden kann, wird den ästhetischen Prozessen, Formen und Erzeugnissen ein eigener Wert zugesprochen, der keiner Hierarchisierung unterliegt. Elberfeld und Krankenhagen schreiben dazu:

„Das eigentliche Künstlerische wird – beispielsweise in der Arbeit mit Kindern – nicht als etwas Höheres oder Wertvolleres angesehen, sondern zu Gunsten einer kulturellen Teilhabe in Prozessen ästhetischer Bildung methodisch relativiert. Kunstmalerei und kindliche Malerei werden in der kulturellen Bildung als eigenständige Formen ästhetischer Praxis behandelt, die ihren eigenen Sinn, ihr eigenes Publikum und ihre eigenen Evaluations-Kriterien ausprägen.“ (Elberfeld/Krankenhagen 2017:17)

Vermittlung als ästhetische Praxis wird demnach nicht als minderwertig oder weniger betrachtenswert angesehen, sondern als eigene ästhetische Form ernst genommen. Die Distinktion zwischen Kunst und Vermittlung wird aufgehoben.

3. Erweiterung der Vermittlung um ästhetische Phänomene

Ähnlich wie in der Performance Art Gattungsgrenzen in Frage gestellt werden und explizit außerkünstlerische, alltägliche Phänomene mit einbezogen werden, schließt die Vermittlung als ästhetische Praxis Methoden und Strategien sowohl aus unterschiedlichen künstlerischen Disziplinen als auch aus außerkünstlerischen Bereichen mit ein. Dabei können Strategien aus den Bereichen der politischen Bildung, des Aktivismus, des Sports oder des Modedesigns explizit als ästhetische Formen Teil des Vermittlungsprozesses werden. Nicht nur in einer inhaltlichen Auseinandersetzung, sondern auch in einer methodischen Annäherung und in ihren ästhetischen Ausformungen. Ostertag beispielsweise erläutert die Nähe der kritischen Kunstvermittlung zu aktivistischen Verfahrensweisen:

„Das methodische Instrumentarium orientiert sich dabei an Methoden künstlerischer Verfahrensweisen und Strategien des Aktivismus. Essenziell dabei ist, dass die Vermittlungsarbeit in diesem Kontext als solche zu einer künstlerischen Intervention werden kann.“ (Ostertag 2014:260)

4. Vermittlung als widerständige und kritische Praxis

Ein differenzorientierter Vermittlungsbegriff zeichnet sich u.a. durch eine kritische Auseinandersetzung mit dem Vermittlungsprozess selbst und dessen Bedingtheit aus und hinterfragt bestehende Hierarchien und institutionelle Zusammenhänge. Vermittlung als ästhetische Praxis zu begreifen, bestärkt dieses Verständnis von Vermittlung als genuin widerständige und kritische Praxis. Wenn ästhetische Praktiken selbst die „Bahnen des Gewohnten verlassen“ (Elberfeld/Krankenhagen 2017:15) und die Beteiligten „über ihre eigenen Rahmensetzungen hinaus[führen]“ (ebd.), indem „festliegende Normen oder rationale gesicherte Absichten“ (ebd.) nicht als gegeben anerkannt werden, sondern als veränderbar verstanden werden, kann Vermittlung in dem vorgestellten Sinne selbst als eine ästhetische Praxis verstanden werden.

Fazit

Alle vier Punkte werden dann besonders relevant, wenn sie mit dem Vermittlungsgegenstand des Performativen korrelieren, da ein Großteil der von Elberfeld und Krankenhagen beschriebenen Aspekte ästhetischer Praxis der Performance Art selbst zugeschrieben werden können. Momente der Irritation, des

Ungewohnten, die Einbeziehung ästhetischer Phänomene, die Infragestellung von Gattungsgrenzen und der Wertigkeit unterschiedlicher ästhetischer Formen sowie die kritische Auseinandersetzung und Neuausrichtung von Gewissheiten können als spezifische Merkmale des Performativen ausgemacht werden. Obwohl die bisherigen Ausführungen eher als theoretische Grundlage für einen neuen Vermittlungsbegriff verstanden werden können, bilden sie gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Überprüfung bisheriger und die Entwicklung neuer Vermittlungsstrategien. Gleichzeitig sind sie aber auch ein Plädoyer für angemessene Strukturen, in denen Vermittlungsprozesse stattfinden. Nämlich agile, partizipative und reflexive Strukturen, die sich der Offenheit und Prozesshaftigkeit der Vermittlung nicht verschließen, sondern sie konstitutiv mitdenken.

Verwendete Literatur

Barthes, Roland (1989): Die helle Kammer. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Elberfeld, Rolf / Krankenhagen, Stefan (Hrsg.) (2017): Ästhetische Praxis als Gegenstand und Methode kulturwissenschaftlicher Forschung. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag.

Koller, Hans-Christoph (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Krug, Wilhelm Traugott (Hrsg.) (1838): Allgemeines Handwörterbuch der philosophischen Wissenschaften nebst ihrer Literatur und Geschichte. Bd. 5, Abt. 2, Leipzig: Brockhaus.

Maset, Pierangelo / Hallmann, Kerstin (Hrsg.) (2017): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz - Performanz - Resonanz. Bielefeld: transcript.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. (Hrsg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts (9–33). Zürich-Berlin: Diaphanes.

Mörsch, Carmen (2012): „Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating“. In: Jaschke, Beatrice / Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung (Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5) (55–78). Institute for Art Education, Züricher Hochschule der Künste Zürich. Wien: Turia + Kant.

Ostertag, Sara (2014): „In (Re-)Aktion – Vermitteln. Eine Untersuchung kritischer Praxen der Kunstvermittlung“. In: Deck, Jan / Primavesi, Patrick (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen (257–268). Bielefeld: transcript.

Pfeiffer, Malte (2007): Performance-Art als Methode der Theaterpädagogik. Hildesheim: Diplomarbeit, Universität Hildesheim.

Sturm, Eva (2005): Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung 'Von Kunst aus'. Hamburg: Hamburg University Press (Kunstpädagogische Positionen, 7).

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

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie – Psychoanalyse – Phänomenotechnik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Westphal, Kristin (2014): Fremdes in Bildung und Theater/Kunst. In: Deck, Jan / Primavesi, Patrick (Hrsg.): Stop Teaching! Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen (125–138). Bielefeld: transcript.

Westphal, Kristin (2015): Wirkweise des Ästhetischen. Ein Versuch, das Unbestimmte zu bestimmen: am Beispiel des Performancekollektivs ‚Showcase Beat Le Mot mit Animal Farm / Farm der Tiere‘. In: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hrsg.): Didaktische Logiken des Unbestimmten. Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen (36–57). München: kopaed.

Westphal, Kristin (2018): Zeitgenössische Verfahrensweisen in den Performancekünsten. Neue Formen des Lernens und Bildens? In: Westphal, Kristin / Bogerts, Teresa / Uhl, Mareike / Sauer, Ilona (Hrsg.): Zwischen Kunst und Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in zeitgenössischer Theater-, Tanz- und Performancekunst (61–74). Oberhausen: ATHENA (Theater | Tanz | Performance, Band 3).

Wulf, Ursula (2007): Zum Ereignischarakter von Bildungsprozessen. In: Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven (59–71). Weinheim/Basel: Beltz.

Internetquellen

Hentschel, Alexander (2014): *Das Neue liegt im Alten. Historische Perspektiven auf einen Kunstvermittlungsbegriff der Differenz.* Internetdokument, online verfügbar unter: <http://whtsnxt.net/214> (letzter Abruf: 13.04.2026).

Sesink, Werner (2006): Bildungstheorie. Skript zur Vorlesung im SS 2006 an der TU Darmstadt. Online verfügbar unter: <https://docplayer.org/106618811-Bildungstheorie-vorlesung-an-der-tu-darmstadt.html> (letzter Abruf: 13.04.2026)

Team IAE (2018): „Kunstvermittlung als Dekonstruktion“. In: Institute for Art Education: *Glossar des Institute for Art Education*, Zürcher Hochschule der Künste, Zürich. Internetdokument, online verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/kunstvermittlung-als-dekonstruktion-3833> (letzter Abruf: 13.04.2026).

Anmerkungen

* Der vorliegende Text wurde in seinen Grundzügen in der Dissertationsschrift veröffentlicht und hier in Auszügen und in leicht veränderter Form wiedergegeben:

Niemann, Simon (2025): *Vermittlung von Performance Art als ästhetisches Praxis*. Hildesheim: Universitätsverlag Universität Hildesheim, MuTh Schriftenreihe. (DOI [10.18442/muth-22](https://doi.org/10.18442/muth-22)).

Zitieren

Gerne dürfen Sie aus diesem Artikel zitieren. Folgende Angaben sind zusammenhängend mit dem Zitat zu nennen:

Simon Niemann (2026): *Künstlerische Vermittlung: Interdisziplinär – Reflexiv – Partizipativ*. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/kuenstlerische-vermittlung-interdisziplinaer-reflexiv-partizipativ> (letzter Zugriff am 22.05.2026)

Veröffentlichen

Dieser Text – also ausgenommen sind Bilder, Grafiken, Audio- und Videodateien – wird (sofern nicht anders gekennzeichnet) unter Creative Commons Lizenz cc-by-nc-nd 4.0 (Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International) veröffentlicht. CC-Lizenzvertrag: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.de>