



universität
wien

Masterarbeit

Titel der Masterarbeit

„Die Kunst vermittelnd zu intervenieren“

–

Vermittlungsansätze an der Schnittstelle feministischer, queer*feministischer
und postkolonialer Wissenschaft, Aktivismus, Bildung und Kunst

Verfasserin

Pia Klüver – BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 808

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Gender Studies

Betreuerin:

Prof.in Dr.in Sigrid Schmitz

Danksagungen

Zu Beginn dieser Arbeit möchte ich allen danken, die mich auf verschiedenste Weisen unterstützt haben. Zuerst einmal vielen Dank an all meine Interviewpartner_innen. Ich konnte mit Euch sehr spannende und aufschlussreiche Gespräche über die Projekte führen. Vielen Dank an *Marty Huber, Persson Perry Baumgartinger, Erika Doucette, Renate Höllwart, Elke Smodics, Alexander Jöchel* und an alle weiteren Personen, die mir von ihren Erfahrungen erzählten, aber hier nicht genannt werden möchten. Besonders danken möchte ich auch *Sigrid Schmitz*, die mir mit ihren sehr aufmerksamen Rückmeldungen sehr geholfen hat. Ich möchte auch allen meinen *Freund_innen* danken, die sich die Zeit für Gespräche nahmen, meine Idee mitentwickelten und mir bei der Überarbeitung halfen. Insbesondere danke ich N. J. P. für ihre* Geduld und die liebevolle Unterstützung.

Sehr unterstützt hat mich auch das Stipendium aus dem Topf für feministische und queere Forschung der *ÖH-Bundesvertretung*. Vielen Dank!

www.oeh.ac.at



Inhalt

Einleitung.....	1
1 Feminismus zwischen Akademie und Bewegung.....	6
1.1 Kompliz_innenschaften.....	11
1.2 Performativ intervenieren.....	13
1.3 Wissen transformieren.....	17
1.4 Zusammenfassung.....	20
2 Vermittelnde Interventionen – Vermittlung als Feld queer*feministischer und postkolonialer Theorie.....	22
2.1 Kritische Kunst- und Kulturvermittlung.....	23
2.2 Critical Public Pedagogy.....	27
2.2.1. Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung.....	31
2.2.2. Räume der Vermittlung.....	36
2.2.3. Vermittler_innen – Beziehungen des Ver/Lernens.....	38
2.2.4. Strategien und Taktiken.....	45
2.2.5. Zusammenfassung.....	46
3 Methodisches Vorgehen.....	50
3.1 „RebellInnen – Geschichte erfahren mit dem Omnibus“.....	50
3.2 "Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen".....	51
3.3 Problemzentrierte Interviews.....	52
3.4 Interviewpartner_innen.....	54
3.5 Analyse.....	55

4 Ergebnisse.....	58
4.1 Performativ intervenieren.....	58
4.2 Kompliz_innenschaften.....	62
4.3 Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung.....	66
4.4 Vermittler_innen – Beziehungen des Ver/Lernens.....	74
4.5 Räume der Vermittlung.....	87
4.6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse.....	89
5 Abschlussreflexion und Ausblick.....	94
Literaturverzeichnis.....	97
Abbildungsverzeichnis.....	102
Anhang	
a) Interviewleitfaden.....	103
b) Abstract (deutsch).....	104
c) Abstract (englisch).....	105
d) Curriculum Vitae.....	106

Abkürzungsverzeichnis

(o.A.) : ohne Angaben

PK : Anmerkung von der Autorin*

Einleitung

Über das Studieren feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Theorien, vor allem mit Beginn meines Masterstudiums in den Gender Studies, fand ich eine Sprache für etwas, worüber es mir bis dahin schwer gefallen war, differenzierter nachzudenken und mich auszutauschen. Während ich auf diesem Weg nun einen Zugang zu Diskursen bekam, die mir halfen, meine Fragen zu formulieren oder Erklärungen zu finden, merkte ich gleichzeitig, wie wenig ich mich in der Lage fühlte, mit meiner Familie, Freunden oder Bekannten über das zu sprechen, was mich beschäftigte. Mir fiel auf, dass ich mich innerhalb der Gender Studies in Strukturen wiederfand und Praktiken reproduzierte, die zum einen zwar die Daseinsberechtigung feministischer, queer*feministischer wie postkolonialer Kritik in der Wissenschaft gewährleisteten, zum anderen aber auch bedingen, dass sich soziale Ausschlüsse und kritisierte Machtverhältnisse wiederholen. Ich versuchte daher weitere Wege zu entwickeln, meine Anliegen *künstlerisch* zu bearbeiten und *anders verhandelbar* zu machen als in Texten und in akademischer Sprache – sie in eine Art *"Transform"* zu bringen – zwischen alltäglicher und akademischer Sprache sowie Kommunikation. Auch in aktivistischen Zusammenhängen haben mich immer wieder Fragen danach beschäftigt, wie nicht nur eingegriffen und Kritik gesetzt, sondern etwas In-Frage-stellendes vermittelt werden kann. Mich interessierte, wie sowohl *intervenierende* als auch *vermittelnde* Formen des Zusammenkommens, der Kommunikation und des Austauschs aussehen könnten, die mit den Strukturen und Verhaltensnormen brechen, die feministische, queer*feministische und postkoloniale Auseinandersetzungen zu einer unzugänglichen, elitären Bewegung machen können. Darüber hinaus beschäftigte mich, wie ich mich selbst als vermitteln-wollende Person in den bestehenden Verhältnissen akademischer Wissensproduktion *positionieren* kann, um mein Anliegen zu verfolgen. So experimentiere ich bis heute viel damit, wie ich meine kritischen Reflexionen und die anderer Theoretiker_innen aus dem Kontext ihrer akademischen Verhandlung heraus, in den *Alltag* und in *unterschiedliche Sprachen* übersetzen kann.

Auf der Suche nach Antworten, lernte ich Ansätze einer *kritischen Kunst- und Kulturvermittlung* und einer *critical public pedagogy* kennen, die Vermittlung selbst als Kunst und eng verwoben mit politischer, widerständiger und emanzipativer Praxis betrachten. Ähnlich normkritische Vermittlungsansätze für einen vermittelnden Aktivismus fand ich dann in der feministischen, queer*feministischen und post-kolonialen Theorie.

Die beiden Diskursstränge liegen nah beieinander und gingen zu Teilen auseinander hervor. Durch meine eigenen Erfahrungen und die Beschäftigung mit dieser *kritischen Vermittlungstheorie* wurde mir die Relevanz zunehmend bewusst, dass die Formen, wie gegenhegemoniales Wissen in der feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Bewegung produziert und weitergegeben wird, in den Akademien zu wenig theoretisiert und zum Thema gemacht wird. *Meine These* ist, dass es in westlichen feministischen und queer*feministischen Bewegung, gerade seit ihrem Eintritt in die Akademien, mehr Überlegungen und Handlungswege dafür braucht, wie nicht nur Kritik gesetzt, sondern die kritische Praxis so gestaltet werden kann, dass sie alternative Räume, Beziehungen und Sprachen der Vermittlung ermöglicht.

Im *ersten Teil* meiner Arbeit kommen feministische, queer*feministische und postkoloniale Autor_innen zu Wort, die eine solche Praxis fordern, ihre Relevanz deutlich machen und selbst nach Wegen suchen, ihre Forderungen umzusetzen. Sie beschäftigen sich mit der Reflexion und der Überwindung institutioneller Grenzen und disziplinärer Normierungen in der feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Bewegung, die mit der Akademisierung einhergingen. Sie teilen mein Ziel unterschiedliche soziale Akteur_innen und ihre jeweiligen Formen der Kritik wieder zusammenzubringen und einen Austausch über die Community oder die Akademien hinweg zu ermöglichen. Dafür möchten sie ihre Verbindungen zur Akademie jedoch weder vollkommen abschneiden, noch die darin tradierten westlichen und ausschließenden Wertekodierungen unangetastet reproduzieren. Mit Hilfe der Theoretiker_innen suchte ich Antworten darauf, wie ich als weiße Akademikerin* alternative Wege der Wissensproduktion und -vermittlung gehen kann, die zu weniger sozialen Ausschlüssen aus der feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Bewegung führen. Im ersten Kapitel trage ich dafür zusammen, wie feministische, queer*feministische und postkoloniale Theoretiker_innen die Veränderungen der Bewegung durch den Eintritt in die Akademien reflektieren, welche Kritik sie daran üben und welche Gegenstrategien sie vorschlagen. Ich untersuche dabei vor allem den Aspekt, wie sie den Umgang mit Wissen und Macht in der eigenen Bewegung bewerten und welche Forderungen sie an eine kritische Wissensproduktion und -vermittlung stellen. Sie geben Aufschlüsse darüber, welche Formen der Produktion und Weitergabe von Wissen noch gelernt oder verlernt werden müssen, um nicht nur mit kritischen Inhalten zu intervenieren, sondern auch mit der Art und Weise zu experimentieren, wie diese Inhalte in eine andere Form gebracht werden können. Die

Autor_innen zeigen auf, dass und warum eine Notwendigkeit dafür besteht, nicht nur zu fragen, welche Inhalte eingebracht werden wollen, sondern auch, *was* und vor allem *wer* erreicht werden will und *welche Formen* der Vermittlung dafür einer Veränderung bedürfen.

Im zweiten Teil meiner Arbeit stelle ich die Ansätze *kritischer Kunst- und Kulturvermittlung* sowie die einer *critical public pedagogy* vor. Ihre Konzepte sind eng mit den Gedanken der Theoretiker_innen im ersten Teil verwoben und knüpfen an ihren Relevanzsetzungen, Forderungen und Ideen für eine Praxis zwischen kritischer Wissenschaft, Aktivismus, Bildung und Kunst an. Zusammen eröffnen die Autor_innen dieser beiden Ansätze sowie die weiterführenden Gedanken feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Bildungstheoretikerinnen* Handlungsmöglichkeiten dafür, mit den ambivalenten Verhältnissen zwischen Akademie und Bewegung umzugehen und aus der akademisch kodierten Wissensvermittlung herauszufinden. Für die Autor_innen stellen diese Transformationen der eigenen akademischen Praxis Versuche dar, alternative, ästhetische Akte zu finden, die sich den Normen im Umgang mit Wissen und Macht widersetzen. Meine Forschungsfrage, die ich an dieser Stelle vorerst theoretisch und später anwendungsbezogen beantworten möchte, lautet daher: Was sind diese alternativen, ästhetischen Akte kritischer Wissensproduktion?

Was ist die *Kunst vermittelnd zu intervenieren*?

Für den dritten Teil meiner Arbeit führte ich problemzentrierte Interviews mit sechs Akteur_innen zweier Interventionsprojekte: "RebellInnen – Geschichte erfahren mit dem Omnibus" 2009 in Linz und "Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen" 2006 in Wien. Die Analyse der Projekte zeigt beispielhaft, was es bedeuten kann *vermittelnd zu intervenieren*. Entlang der Erfahrungsberichte meiner Gesprächspartner_innen untersuchte ich, welche Wege die Beteiligten gegangen waren, um feministische, queer*feministische und postkoloniale Kritik anders verhandelbar zu machen und ihre Fragen über die Community hinaus zu stellen. Durch ihre anwendungsbezogenen Antworten auf meine Forschungsfrage, schafft der dritte Teil meiner Arbeit eine Brücke zwischen den theoretischen Abstraktionen im ersten und zweiten Kapitel und den Praxis nahen Reflexionen im vierten Kapitel. Durch diese Hinwendung zu einer nicht nur theoretischen

Praxis wurde es mir möglich, meine Ergebnisse weniger abstrakt und praxisorientierter formulieren zu können. Leider fiel es mir in diesem Kontext (meiner *schriftlichen* Abschlussarbeit) noch sehr schwer, die Theorie auf eine Weise zusammenzutragen und zu vermitteln, die weniger abstrakt ist und die akademischen Sprachmittel nicht so sehr reproduziert. Ich stellte für mich fest, dass ich noch etwas mehr Zeit bräuchte, um mich von dem, was ich durch die Theorie lernte, sprachlich zu distanzieren und meine Ergebnisse zugänglicher vermitteln zu können. Ein anderer Aspekt, der mich im Widerspruch zwischen meinem Thema und meiner sprachlichen Vorgehensweise gefangen hielt, war, dass ich mit meiner Masterarbeit vor allem die Personen adressieren möchte, die ihre Praxis als kritische Akademiker_innen aus meiner Perspektive zu wenig reflektieren und die meine Arbeit vielleicht gerade vor dem Hintergrund meiner gewählten Form anerkennen und lesen.

Begriffsklärungen

„feministisch, „queer*feministisch“, „postkolonial“:

Die Autor_innen meiner Bezugsquellen situieren sich auf je unterschiedliche Weise im Kontext feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Bewegungen. Ich versuchte daher durch meine Beschreibung ihrer theoretischen Richtungen zwischen ihren nicht immer eindeutigen Positionierungen zu differenzieren. Insofern ich die Bezeichnung „feministisch“ verwende, meine ich die Theoretikerinnen*, die sich als solche selbst explizit bezeichnen oder benenne damit Theorien, die aus meiner Perspektive im Sinne eines Feminismus handeln oder von Feministinnen* verwendet wurden und werden. Mit der Bezeichnung queer*feministisch möchte ich die theoretischen Ansätze hervorheben, deren Autor_innen sich entweder innerhalb der Queer-Theory oder in der Queer-feministischen Theorie lokalisieren. Darüber hinaus bezeichne ich in meiner Arbeit auch die Ansätze als „queer*feministisch“, die sich nach meinem Verständnis daran beteiligen, sämtliche Herrschaftsverhältnisse und gesellschaftlichen Normierungen zu *verqueeren*¹.

Viele der feministischen und queer*feministischen Theoretiker_innen sehen ihre Anliegen und ihre kritische Praxis zudem mit den Anliegen post- bzw. anti-kolonialer Bewegungen

¹ Mit „verqueeren“ meine ich, dass die gesellschaftliche Wirklichkeit als jeweils sozial konstruiert betrachtet wird und daher veränderbar ist.

verwoben. Die Bezeichnung „postkolonial“ oder „antirassistisch“ verwende ich vor allem dann, wenn sich die Autor_innen explizit in diesem Bereich situieren. Ich denke jedoch auch, dass viele feministische und queer*feministische Theoretiker_innen ihren Kampf als untrennbar verwoben mit postkolonialen bzw. antikolonialen Kämpfen verstehen:

„Feminism, as a liberating struggle, must exist apart from and as a part of the larger struggle to eradicate domination in all its forms. We must understand that patriarchal domination shares an ideological foundation with racism and other forms of group oppression, that there is no hope that it can be eradicated while these systems remain intact.“ (hooks 1999: 22)

"_" und "*":

Wenn ich binär vergeschlechtlichte Pronomina und Bezeichnungen für Personen verwende, hänge ich an die jeweiligen Endungen ein * an, um deutlich zu machen, dass ich nicht davon ausgehe, dass die Personen sich mit diesen Bezeichnungen identifizieren. Mir ist es wichtig an diesen Stellen im Sprachbild eine Intervention zu setzen. Wenn ich in der Mehrzahl schreibe, zum Beispiel von Theoretiker_innen etc. dann verwende ich den Unterstrich um Platz für genderqueere Verständnisse zu schaffen.

1 Feminismus zwischen Akademie und Bewegung

“[T]he master’s tools will never dismantle the master’s house. They may allow us temporarily to beat him at his own game, but they will never enable us to bring about genuine change” (Lorde 1984: 112)

Seit den siebziger Jahren greifen feministische, queer*feministische und postkoloniale Aktivist_innen in die Wissenschaften ein. Sie hinterfragen das Normensystem der Akademien und deren gesellschaftliche Macht, festzulegen was Wissen *ist* und wer Wissen *hat*. Diese feministischen Epistemologien streben an, die Verhältnisse zwischen Wissen und Macht neu zu verhandeln. Sie entlarven die Tests, die laut akademischer Regeln bestanden werden müssten, um legitimes Wissen hervorzubringen und machen die Umstände sichtbar, die auch im Feld kritischer Wissenschaft bestimmen, *was* unter welchen gewusst werden könne oder eben nicht (vgl. Harding 1987: 3). Mit dem Eintritt des Bewegungswissens in die Akademien wurden die Zusammenhänge zwischen Wissen und Macht also nicht nur hinterfragt und verändert, sondern auch reproduziert. Auf der einen Seite weiteten sich die Handlungsmöglichkeiten feministischer Bewegungen durch ihre Interventionen in die Akademien aus. Auf der anderen Seite trat im Laufe der Zeit in den Hintergrund, dass durch die Grenzen und Normen wissenschaftlicher Wissensproduktion viele von dieser neu gewonnenen Handlungsmacht ausgeschlossen waren. Einige feministische, queer*feministische und postkoloniale Akademiker_innen nahmen diese Veränderung zum Anlass, um zu überlegen, wie sie ihre akademischen Analysen patriarchaler und kapitalistischer sowie Strukturen weißer Vorherrschaft auch über die akademischen Zusammenhänge hinaus einbringen konnten. Für viele ging es dabei nicht um die völlige Entbindung von wissenschaftlichen Kontexten, doch um ihre Transformation und Ausweitung. Sodass nicht nur die Handlungsmacht *einiger auserwählter Feminist_innen*, sondern die *vieler* ausgeweitet werden konnte. Insbesondere feministische Standpunkttheoretikerinnen*, Schwarze Feminist_innen und feministische Bewegungen aus nicht westeuropäischen-nordamerikanischen Ländern äußern Kritik an den teilweise unreflektierten Interventionen in die Wissenschaft. Sie sprechen vor allem die Ausschlussstrukturen innerhalb der westlich-akademisch geprägten Feminismen an, die sich entlang ihrer Wissensformen und ihrer fehlenden Beziehungen zu nicht-akademischen Kontexten konstituieren. Die disqualifizierenden² sozialen Räume der Akademien werden

2 Zum Beispiel Zugangsbeschränkungen, symbolische Barrieren, genormte Ausdrucksmittel etc.

von Theoretiker_innen wie bell hooks und anderen Kritiker_innen als nur einige der Gründe angeführt, weshalb sich die feministische Bewegungen von einer „mass-based political movement“ entfernt habe (hooks 2003: xii). Stattdessen entwickle sie sich in Richtung einer privilegierten Praxis, die sich in euro-zentrische Traditionen³ verstricke (vgl. hooks 1999: 36). Problematisch seien die „western white male sexist and radically biased philosophical frameworks“ (vgl. ebd.: 36), innerhalb derer die Formen reglementiert sind, *wie* feministisches und allgemein gegenhegemoniales Wissen produziert und weitergegeben werden kann:

„We read books and journals, deliver conference papers, exchange and debate ideas, all in effort to learn so that we can engage in the academic business of institutionalized scholarship: the (re)construction and (re)production of knowledge.“ (Luke 2010: 133)

In diesen Verhältnissen wurden sich nicht nur Zugänge zum Kanon und dessen möglicher Veränderung verschafft. bell hooks stellt fest, dass sich die Bewegung durch die sich immer normativer entwickelnde feministische Wissensproduktion und -vermittlung auch entpolitisiert und entradikalisiert habe (vgl. hooks 2000: 22). Problematisiert wird von ihr* und anderen Autor_innen, dass die feministische Praxis, infolge ihrer formellen Transformation durch akademische Disziplinierungen, immer weniger in Beziehung zu einer "mass-based-movement" stehe. Menschen außerhalb der Akademien seien nicht länger als wichtige Zuhörer_innen bzw. Zielgruppe (*audience*) erachtet worden (vgl. hooks 2000: 22). Ebenso wie andere soziale Lebenskontexte und Artikulationskulturen außerhalb akademisch kodierter Formen weniger Beachtung fanden. Nach den Einschätzungen postkolonialer feministischer Theoretiker_innen wie bell hooks oder Nelly Richard bleibt „[...] die historische und politische Materialität des sozialen Referenzfeldes, auf dem sich die Aktivismen des Wissens entfalten [...]“ (Richard: 2010) zu häufig unberücksichtigt. Räume schließen sich gegeneinander ab und Wissensformen konstituieren sich auch im Feminismus in einem hierarchischen Verhältnis zueinander. Für bell hooks entstehe durch den Verlust *konkreter materieller Realitäten* in der akademischen Theoriepraxis eine Entfremdung von der für gesellschaftliche Veränderung wichtigen Basis (vgl. hooks 1999: 108).

Mit der Veränderung der Akademien entlang neoliberaler Verwertungslogiken und folglich auch der Verstrickungen feministischer und queer*feministischer Bewegungen mit diesen, werden weniger die Akademien durch die Bewegung verändert, als vielmehr die

³ „linguistically convoluted“; „[...] rooted in western white male sexist and radically biased philosophical frameworks.“ (hooks 1999: 36)

Bewegung von den Akademien überformt. Anforderungen der Überprüfbarkeit, Archivierbarkeit und der Reproduzierbarkeit von Wissen ziehen sich auch durch die wissenschaftskritischen feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Studien. Diese laufen dadurch Gefahr, innerhalb ihrer ambivalenten Verstrickungen, hegemoniale Wissensformen mehr zu reproduzieren als zu verändern. Michel Foucault zufolge sind unter den von euro-zentrischen Wissenskulturen degradierten, anti-disziplinären Wissensformen „[...] jene Blöcke historischen Wissens zu verstehen, die im Inneren der funktionalen und methodischen Ensembles präsent und verschleiert waren und die die Kritik – natürlich vermittelt des Instruments der Gelehrsamkeit – wieder zum Vorschein bringen konnte.“ (Foucault 1976: 60) Des Weiteren denke Foucault,

„[...] daß man unter unterworfenem Wissen aber auch etwas anderes und, in gewissem Sinne, völlig anderes verstehen muß: eine ganze Reihe von Wissensarten, die als nicht sachgerecht oder unzureichend ausgearbeitet disqualifiziert wurden: naive, am unteren Ende der Hierarchie, unterhalb des erforderlichen Wissens- oder Wissenschaftlichkeitsniveau rangierenden Wissensarten.“ (ebd.: 60)

Jack Halberstam stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, wie gerade die „wissenschaftlichen“ Wissensformen vermieden werden können, die andere Formen zu Wissen als irrelevant oder überflüssig degradieren würden und fordert gerade Feministinnen* und Queer*feministinnen* dazu auf sich zu fragen, wie eine Beteiligung an anti-disziplinärem Wissen aussehen könne (vgl. Halberstam 2011: 11). Das Problem sei, dass wer sich nun doch auf Wissensformen abseits westlicher Wertekodierungen einlasse, wie es viele Feminist*innen taten und tun, so Ina Merkel, müssten häufig mit Marginalisierung und systematischer De-thematisierung rechnen (vgl. Merkel 2013: 134). Mit ihrem Eintritt in die Universitäten scheinen sich feministische, queer*feministische und postkoloniale Aktivist_innen damals und heute in einem Kontext wiederzufinden, in dem es zwar möglich ist von der Norm abzuweichen, alternative Wissensformen jedoch als untergeordnet und zweitrangig eingestuft werden (vgl. hooks 2003: 47).

Aus einer sich dadurch entfremdenden Theoriepraxis, die sich den wissenschaftlichen Formaten anpasst, habe sich, so bell hooks Einschätzung, schließlich ein gesellschaftlicher "Anti-Intellektualismus" herausgebildet (hooks 1999: 37). Dazu entstand der Mythos, die Praxis des Theoretisierens und der Kritik seien Akte, die ausschließlich von Akademiker_innen praktiziert werden könnten. Theorie sei schwer zu verstehen und habe bestimmte, nur für wenige erreichbare Qualifikationen zur Voraussetzung. Für Gayatri C. Spivak liegt darin auch der Grund dafür, weshalb von Akademiker_innen ein Theorie-

Praxis-Splits reklamiert wird. Sie* kritisiert die Ansätze, die für die Überwindung einer solchen Trennung versuchen würden, eine von der Praxis abgetrennte Theorie durch minimale Erklärungen wieder mit der Praxis verbinden zu wollen (vgl. Spivak 1990: 1). Dabei bleibt die Theorie jedoch in ihrer Abgetrenntheit zur Praxis bestehen. Statt beides von Beginn an wieder zusammen zu denken und die Praxis des Theoretisierens zu transformieren, werde eher der Weg gegangen, geringfügige Übersetzungen zu finden. Diane Taylor, bell hooks und Gayatri Spivak vertreten dem Theorie-Praxis-Split-Diskurs gegenüber die Ansicht, dass das Theoretisieren eigentlich eine alltägliche Praxis sei: „Every performance enacts a theory, and every theory performs in the public sphere.“ (Taylor 2003: 27) Aus einer solchen Perspektive stellen sie sich viele alternativen Formen des Theoretisierens vor, die die unzugängliche, akademischen Sprache zu überwinden versuchen.

Für Foucault geht es in einer engagierten Praxis der Kritik darum, „[...] lokale, unzusammenhängende, disqualifizierte, nicht legitimierte Wissen gegen die theoretische Einheitsinstanz ins Spiel zu bringen, die den Anspruch erhebt, sie im Namen wahrer Erkenntnis, im Namen der Rechte einer von gewissen Leuten betriebenen Wissenschaft zu filtern, zu hierarchisieren und zu ordnen.“ (Foucault 1999: 17) Die feministische Wissenschaft versuchte genau das, sei aber, so die Kritiker_innen, auch genau jenen Normierungen verfallen, gegen die sie eigentlich zu kämpfen vorhatte. Nelly Richard merkt an, dass eben ein Unterschied darin bestehe, feministisches Wissen einfach als ein Wissensobjekt zu den wissenschaftlichen Disziplinen hinzuzuaddieren oder den „[...] Blickwinkel der feministischen Theorie als subversive Anstiftung zur Reformulierung des Wissens [...]“ (Richard 2010) zu begreifen. Eine solche Reformulierung des Wissens, so machen die genannten Autor_innen deutlich, könnte also dazu führen, die „sprechende[n], diskursführende[n] Subjekte“, „Erfahrens- und Wissensgegenstände“ (Foucault 1976: 64), die derzeit auch innerhalb kritischer Wissenschaften zu wenig berücksichtigt werden, wieder miteinzubeziehen. Das würde von den Akteur_innen jedoch verlangen, sich gegen die abwertenden oder gar disqualifizierenden Bedingungen der Wissensformen zu wehren, die viele Wissensformen als vermeintliche Simplifizierung von Inhalten abwerten.

Feministische Wissensproduktion hadert in diesen Zusammenhängen zwischen Intervention und Assimilation, zwischen Rebellion und Leistungsdruck, die Wissen in verwertbare Formen zwingt, statt in solche, die sich als grenzüberschreitend formieren und das "nicht-akademische" als widerständige Kraft wieder miteinbeziehen. Für

Akademiker_innen, deren Ziel es ist, ihr in den Akademien gewonnenes Wissen über diesen Kontext hinweg zu teilen, bedeutet das also auch die Form der eigenen Wissensproduktion zu reflektieren und mit den Möglichkeiten, die sie sehen, zu spielen. bell hooks sieht in der Vereinnahmung feministischer Kritik als eine wissenschaftliche *Disziplin* die Gefahr, dass sich die Wege feministischer Wissenschaft immer weniger an ihrem Ziel der Intervention orientieren und statt dessen Verwertungslogiken verfallen, die zu ihrer Entpolitisierung führen:

„Given the way universities work to reinforce and perpetuate the status quo, the way knowledge is offered as commodity (Ware), Women's Studies can easily become a place where revolutionary feminist thought and feminist activism are submerged or made secondary to the goals of academic careerism. (hooks 1999: 51)

Um dieser Entpolitisierung feministischer Praxis zu entgehen, schlagen Feministinnen wie bell hooks beispielsweise vor, dass diejenigen, „[...] die verhindern wollen, daß sie selbst Kulturkritik als einen auf dem akademischen Markt zu vertreibenden »Modeartikel« produzieren, [...] sich um die Veröffentlichung ihrer Arbeiten an Stellen bemühen [könnten, PK], wo sie möglicherweise ein anderes Publikum erreichen. Natürlich müssen sie jede Gelegenheit ergreifen, mit einem nicht-akademischen Publikum in Dialog zu treten und Gespräche zu führen.“ (hooks 1996: 23) Damit verbunden ist die Forderung von Sabine Hess, zu fragen, wie Bewegungswissen nicht nur im Sinne von Vernutzung, von „knowledge grabbing“, sondern auch im Sinne einer Umgestaltung von universitären Wissenskulturen zurück an die Akademie kommen könnte (vgl. Hutter/ Laister/ zur Nieden/ Hess 2013: 164). Dringend notwendig sei in dieser Richtung vor allem an der Veränderung der Konstruktion bestimmter Wissensformen „ [...] as allways and only available to the elite“ (hooks 2003: 41) weiterzuarbeiten und feministische Theorie und Politiken zu einem Ort für verschiedene soziale Subjekte zu machen.

Um die Regeln zu brechen, die bestimmen „[...] wer wie „dumm gehalten bzw. gemacht“ wird und welches „Wissen“ als „Wissen“ von wem qualifiziert bzw. eben disqualifiziert wird[...]“ (Castro Varela 2008: 10), *stellt sich mir die Frage*, was die „unterworfenen Wissensarten“ auch in feministischen und queer*feministischen Politiken sind. Welche Wege zu wissen und Wissen weiterzugeben werden nicht nur in hegemonialen Zusammenhängen, sondern auch in einer Praxis mit gegenhegemonialem Anspruch (nicht) wahrgenommen, ignoriert oder disqualifiziert? Wie und mit welchen Begründungen gehen Feministinnen und Queer*feminist_innen diese ambivalenten Verhältnisse ein? Wie wirkt

sich das auf das subversive Potential kritischer Praxis aus? Wie arbeiten Feministinnen und Queer*feministinnen* in den Akademien oder in anderen machtvollen Institutionen daran, die Ausschlussmechanismen entsprechend ihrer Handlungsmöglichkeiten zu verändern? Und in wie weit helfen postkoloniale, feministische und queer*feministische Perspektiven zu sehen, wie der Umgang mit Wissen mehr dekolonialisiert und verqueert werden könnte?

1.1 Kompliz_innenschaften

Obwohl die feministische Bewegung – gerade vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen von Missachtung, Nichtanerkennung und Ausgrenzung (vgl. Merkel 2013: 131) – anfangs nicht nur als Quelle für Fragestellungen in den Akademien diente, sondern auch die feministischen Wissensformen weiterhin beeinflusste, eigneten sich feministische Wissenschaftlerinnen* im Laufe der Zeit viele der machtvollen und hierarchiestiftenden wissenschaftlichen Praktiken an. Damit distanzieren sich die kritischen Wissenschaften von dem nicht-akademischen Teil der Bewegung. Eine engagierende Wissensvermittlung ging dabei verloren. Chela Sandoval merkt kritisch an, dass selbst die feministische Wissenschaftskritik wie die Donna Haraways beispielsweise, die „apartheid of theoretical domains“ nicht überwinden könne (Sandoval 2000, 171). Doch die Verstrickungen zwischen der feministischen Bewegung und den akademischen Strukturen gestalteten sich, vor dem Hintergrund der subversiven Bemühen feministischer Akademikerinnen* *paradox*. Auf der einen Seite wurden und werden die wissenschaftlichen Instrumente dafür gebraucht, um mit gegenhegemonialen Inhalten einzugreifen und zu verändern, auf der anderen Seite reproduzierten die Arten und Weisen, *wie* die Inhalte ihren Eingang in den Kanon fanden und finden, die kritisierten Strukturen. Viele der feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Theoretiker_innen nehmen daher in diesen Debatten und in der Formulierung ihrer Kritik weniger eine klare anti-disziplinäre, anti-wissenschaftliche oder anti-theoretische Haltung ein, sondern diskutieren die ambivalenten, destruktiven wie produktiven Verbindungen zwischen Akademie und Bewegung. bell hooks beispielsweise teilt die Kritik an den Institutionalisierungen feministischer Wissensproduktion, nimmt aber dennoch eine differenzierte Position dazu ein. Ohne das feministische Streben in den Akademien abzuwerten, weist bell hooks darauf

hin, dass dieses Bemühen nur dann mit den feministischen Kämpfen kompatibel sei, wenn diese bewusst, vorsichtig und strategisch verlinkt würden (vgl. hooks 1999: 51). Mit dem Eintritt in machtvollen Positionen, wie die institutioneller Wissenschaften, ist es für Autor_innen wie Foucault, hooks oder Spivak wichtig an der Transformation dessen zu arbeiten, was als Wissen gilt, für wen, mit wem es produziert wird und wie sich die Ränder der Macht dabei formieren – bleiben sie starr oder beginnen sich Lücken zu bilden? Auch Gayatri Spivak würde die Institutionalisierung des Feminismus nicht ablehnen, doch scheint es ihr dass „the whole-glamourised inside of the institution“ nicht nur das Wirken innerhalb der Institutionen, sondern auch das Heraustreten aus diesen bestimmen (Spivak 1990: 5). Spivak äußert diesen Punkt vor dem Hintergrund ihrer Feststellung, dass es strukturell sowieso keinen Ort außerhalb von Institutionen gebe (vgl. ebd.: 5). Daher dürfen die institutionellen Überformungen kritischer Wissensproduktion und die möglichen Wege sich dagegen zu wehren, nicht aus den Augen verloren werden.

Jan Simon Hutta problematisiert im Gespräch mit Judith Laister, Birgit zur Nieden und Sabine Hess die häufig dichotome Gegenüberstellung von einer grauen, institutionellen, ausschließenden und konservativen feministischen Forschung und Theoriebildung und einer dieser gegenüber stehenden bunten, inklusiven und kritisch aktivistischen Praxis (vgl. Hutter / Laister / zur Nieden / Hess 2013: 170). Mit Rücksicht auf die Diskurse, welche die akademische Wissensproduktion und aktivistische Bewegung als zwei sich gegenüberstehende Bereiche kritisieren und daher eine anti-wissenschaftliche Position herausbilden, öffnen die Autor_innen einen Diskursraum, in dem auch die produktiven Verstrickungen berücksichtigt und nach ihren subversiven Potentialen untersucht werden. Für Jan Hutta ist eine klare Trennung zwischen Kritik und Affirmation unmöglich, weil die Bedingungen, unter denen das eine oder das andere mehr hervortritt, ständig in Bewegung sind. Stattdessen schlägt Jan Hutta vor, zu fragen, welche Möglichkeiten daraus entstehen können, nicht eine moralisch unanfechtbare kritische Praxis herausbilden zu wollen, die Kritik und Affirmation in eine entweder-oder-Beziehung stelle, sondern danach zu fragen, wie *paradoxe Situationen* zur Ausgestaltung einer neuen Praxis führen könnten (vgl. ebd.: 153). Jan Hutta sensibilisiert dafür, dass es dabei immer passieren könne, dass das Paradoxe in solchen Situationen nicht genug aufrecht erhalten werde und dann hierarchische Machtverhältnisse stabilisiert würden (vgl. ebd.: 154). Nach Judith Butler bestünde die Schwierigkeit für Aktivist_innen innerhalb der Akademien darin, „[...] [that, PK] we must accept norms that we cannot legitimate (or whose legitimacy we refuse to

question) in order to legitimate our academic freedom.“ Daraus folge die Frage: „[...] for whom is academic freedom preserved and for whom is it destroyed?“ (Butler 2009) Die Frage ließe sich in Anlehnung an die bisherigen Diskussionen vielleicht damit beantworten, dass solange die Kompliz_innenschaften und davon bedingten Normen im Feminismus und im Queer*feminismus nur theoretisch hinterfragt werden, aber nicht an einer Transformation der Räume, der legitimen Wissensformen und Beziehungen kritischer Wissensproduktion gearbeitet wird, viele von den Freiheiten bzw. der Macht der Akademien nicht profitieren können. Für viele stellen institutionelle Ressourcen eine Notwendigkeit dar, weshalb die absolute Entbindung von Kompliz_innenschaften, insofern das überhaupt möglich ist, für die Autor_innen hier keine reale Möglichkeit darstellt.

1.2 Performativ intervenieren

Innerhalb feministischer Interventionen werden also Praktiken, die Herrschaft reproduzieren, zwangsläufig angeeignet, um *in einem performativen Sinne* eingreifen, kritisieren und verändern zu können, sich Gehör zu verschaffen und von einem anerkannten Ort daran zu arbeiten, andere Inhalte und Wissensformen zu legitimieren. Wissenspraktiken folgen in der Wissenschaft wie auch im Alltag, so wie es Butler schildert, ganz bestimmten Denk- und Handlungsgewohnheiten (Intelligibilitäten), die zum Teil wiederholt werden müssen, um glaubhaft zu sein, Bezüge zu ermöglichen und in etwas Bestehendes *eingreifen* zu können. Neben der Wiederholung dessen, was vertraut und daher mit Definitionsmacht ausgestattet ist, gibt es jedoch auch die Möglichkeit in der Wiederholung Verschiebungen einzufädeln. Die dadurch bedingten Veränderungen entstehen dann *performativ*. Für eine performative Handlungsfähigkeit sei es daher notwendig, so Butler, aus einem Satz sprachlicher Konventionen zu schöpfen und diese Konventionen, die traditionell funktioniert haben, zu wiederholen, um eine gewisse Art von Effekten hervorzubringen (vgl. Butler 1993: 124). Wenn von Akteur_innen eine gegenhegemoniale Position eingenommen wird, dann können die Formen, nach denen Wissen als legitim und verständlich erscheint, gestört werden. Sie verlieren dabei jedoch an Handlungsmacht. Die Wissenspraktiken, die den Status Quo aufrecht erhalten und jene, die diesen in Frage stellen und stören, verschränken, bedingen und widersprechen sich jedoch vielmehr, als dass sie sich trennscharf gegenüberstellen lassen. In diesem

Spannungsverhältnis zwischen Assimilation und Störung wird von den Autor_innen, wie Jan Simon Hutta, bell hooks, Gayatri C. Spivak und Judith Butler immer wieder ausgelotet, welche Kompliz_innenschaften eingegangen werden 'müssen' um intervenieren zu können und überlegt, wo die Assimilation vielleicht überwiegt und mehr Ausschlüsse in der eigenen Bewegung produziert werden, als dass Subversion erreicht wird.

Das heißt im Kontext dieser Diskussion, dass die Möglichkeiten performativer Veränderung davon abhängig sind, wie gleichzeitig mit dem Eintritt in machtvolle Positionen an der Verschiebung von Machtverhältnissen gearbeitet wird. Die Aneignung herrschender Mittel Wissen zu produzieren und weiterzugeben war und ist für Feministinnen, Queer*Feminist_innen und postkoloniale Theoretiker_innen also ein paradoxer Weg zu intervenieren. Doch dieses Handeln in Paradoxen ist nach Butlers Idee von performativen Veränderungen notwendig. Nelly Richard zitiert dazu Néstor Garcia Canclini, der* sagt, dass es „im Moment der epistemologischen Rechtfertigung“ – also in einem Kontext, der an Wissen den Anspruch stellt, anschlussfähig zu sein – „[...] angebracht [ist, PK], sich in die Intersektionen hineinzubegeben, in die Zonen, in denen die Narrative sich gegenüber treten und sich kreuzen [...]“. Denn nur in dieser „Spannung, des Aufeinandertreffens und des Konflikts“ sei es möglich nach den Bedingungen zu fragen, die ein Wissen stützen, um dann dort hinein zu intervenieren (vgl. Richard 2010, zit.: Canclini 2000: 25).

Aus diesem Blickwinkel müssen die von Seiten feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Bewegungen kritisierten Macht-Wissens-Beziehungen innerhalb der eigenen Bewegung dahingehend untersucht werden, welche performativen Interventionen für breitere politische Handlungsfähigkeiten nötig wären. Es geht dann darum zu fragen, wer die Privilegien hat auf diese Paradoxien zu verzichten und dass Paradoxien auch als eine politische Notwendigkeit betrachtet werden können (vgl. Hutter / Laister / zur Nieden / Hess 2013: 156). Durch das Hineingehen in diese paradoxen Situationen entsteht eine gewisse Handlungsfähigkeit, die gesellschaftliche Veränderung ermöglichen kann. Was von Theoretiker_innen, wie Sabine Hess, bell hooks und Gayatri C. Spivak jedoch nun kritisiert wird, sind die fehlenden Experimente mit der Art und Weise zu intervenieren und universitäre Wissenskulturen umzugestalten. Sie fordern daher die Bedingungen zu verändern, wie sich (soziale) Räume in der kritischen Wissenschaft konstituieren, wie sich Wissen materialisiert und wie (nicht) in Dialog getreten wird. Das derzeitige Problem sei, so Gayatri C. Spivak „[...] that our first instance of engagement is in how we [*wir* als

Feminist_innen, PK] have chosen to support ourselves, even if unwillingly, because with that support we think we can be engaged feminist intellectuals outside.“ (Spivak 2012: 129f.)

Nach Spivak und den anderen hier zu Wort gekommenen Autor_innen können also die Wege und Mittel, mit denen sich Feministinnen und Queer*feminist_innen Zugang zu Akademien oder anderen machtvollen Strukturen eröffnen, nicht gleichzeitig auch aus ihnen herausführen. Die zitierte Aussage Spivaks legt das paradoxe Verhältnis zwischen feministischer Kritik und den Herrschaft stabilisierenden Strukturen offen. Dies besteht darin, sich über 'spezialisierte' Wege und Mittel feministische Handlungsfähigkeit im Feld der Macht anzueignen, um mit den selben Mitteln aus der Akademie heraustraten zu wollen. Doch um das in den Akademien produzierte Wissen für eine breitere Auseinandersetzung mit feministischen Themen nutzbar zu machen, braucht es weniger spezialisierte Wissensformen. Deshalb sei es wichtig, sich nicht dermaßen von den Normierungen der Akademien – hier gerade in Bezug auf die Wissensformen – vereinnahmen zu lassen, also nicht „dermaßen regiert zu werden“ (Foucault 1992: 12). Stefano Harney und Fred Moten schlagen stattdessen als einzige Möglichkeit vor, sich in die Universitäten zu schleichen und sich zu stehlen, was geht, deren Gastfreundschaft auszunutzen, deren Mission zu stören, den Siedlungen der Geflüchteten beizuwohnen und: „to be in it but not of“ (Harney / Moten 2013: 26).

Was fehle sei, dass feministische Intellektuelle nicht genug Verantwortung dafür übernehmen, ihre erworbene Offenheit und Radikalität im Denken auch in politische Handlungsmöglichkeiten, in Wissens*vermittlung* und in den Mut ihrer nicht normativen Wissensproduktion zu investieren, um Feminismus in eine sich ausbreitende Bewegung von vielen zu verwandeln (vgl. hooks 2003: 23): „My success, like that of other lucky individuals whose thinking goes against the norm, was a constant reminder of the reality that there are no closed systems, that every system has a gap and that in that space is a place of possibility.“ (Ebd.: 23). Von Feminist*innen, welche die Unterstützung von Akademien genießen, sei daher, so Spivak, ein Maximum an Kompromissen erforderlich, um ein Minimum an Aktivismus zu erreichen (vgl. Spivak 1990b: 103). Gerade in Bezug auf die Formen wie Wissen produziert und weitergetragen wird, werden wenig Kompromisse eingegangen und stattdessen hegemoniale Wissenspraktiken, wie der des geschriebenen Wortes verwendet, auf das vor allem Akademiker_innen angewiesen sind. Um diese Hegemonie des geschriebenen Wortes zu verändern, wird danach gefragt wie die

kritische Reflexion des *So-wie-es-ist* „into art [...] into an object to be understood“ transformiert werden könne (vgl. Spivak 1990: 1):

„Within complex and ever shifting realms of power relations, do we position ourselves on the side of colonizing mentality? Or do we continue to stand in political resistance with the oppressed, ready to offer our ways of seeing and theorizing, of making culture, towards that revolutionary effort which seeks to create space where there is unlimited access to the pleasure and power of knowing, where transformation is possible? This choice is crucial. It shapes and determines our response to existing cultural practice and our capacity to envision new alternative, oppositional aesthetic acts.“ (hooks 1990: 145)

bell hooks und Gayatri Spivak verwenden in ihren Forderungen einen Kunst- bzw. einen Ästhetikbegriff, aus dem ich den Hinweis herauslese, kreativ und strategisch mit den Verhältnissen zu spielen – mit den noch unfertigen Wegen zu kommunizieren, zu intervenieren und zu verändern. Denn, so bell hooks Begründung: „Teaching feminist thought and theory to everyone means that we have to reach beyond the academic and even written word. Masses of folks lack the skills to read most feminist books.“ (hooks 2000: 23) Dafür braucht es einen unkonventionellen, Normen brechenden performativen Umgang mit Wissen und Wissensformen, die zugänglicher sind, ohne an Kritik oder Komplexität zu verlieren.

Feministische Wissenschaft müsse sich, so Donna Haraway, endlich davon verabschieden, „[...] sich der menschlichen Handlungsfähigkeit und Verantwortlichkeit im Bereich alltäglicher profaner Auseinandersetzungen [zu, PK] entzieh[en, PK][...]“. Stattdessen brauche es eine „[...] Verantwortlichkeit für Übersetzung und Solidaritäten, die die kakophonischen Visionen und visionären Stimmen verbinden, die das Wissen der Unterworfenen charakterisieren“ (Haraway 1995: 91). Was für die Überwindung der institutionellen und disziplinären Grenzen fehle, seien Räume, Praktiken und Beziehungen in denen „Dekodierung und Transkodierung plus Übersetzung und Kritik“ (ebd.: 90) ausprobiert und geübt werden können. Denn ohne diese fortlaufende Arbeit an der Transformation der Akademien würden vor allem akademische Theoretiker_innen und Intellektuelle profitieren (vgl. hooks 2003: xi).

1.3 Wissen transformieren

Die Frage, „what counts as knowledge“ (Hill Collins 2000: 251) bleibt also auch im feministischen und queer*feministischen Kontext bestehen und wird von Akteur_innen dieser Bewegungen nicht nur in Bezug auf die Strukturen außerhalb, sondern auch innerhalb der Bewegung gestellt – vor allem aus einer postkolonialen, anti-kapitalistischen Perspektive. Die Theoretiker_innen stellen klar heraus, dass ein gegenhegemonialer Umgang mit Wissen als notwendige Bedingung für eine engagierte, queer*feministische, postkoloniale Praxis noch entwickelt werden muss. Bisher würden immer wieder Teile der Bewegung an den „[...] logics, languages, and practices of white humanism [...]“ (Haraway 1991) unreflektiert partizipieren statt an ihrer Transformation zu arbeiten. Sie zeigen auf, welche Reflexionen für den Umgang mit Wissen in diesen verstrickten Verhältnissen wichtig sind, aber vor allem in institutionellen Kontexten noch nicht genügend Berücksichtigung fanden.

Diane Taylor beschäftigt sich aus ihrer Perspektive der Performance Studies – einem interdisziplinären Forschungsbereich – mit der Vorherrschaft des Schreibens, des Textes und des gesprochenen Wortes in westlichen Gesellschaften. Als *präzise* und gut *verstaubare bzw. archivierbare* Formen des Wissens (vgl. Taylor 2003: 17) beanspruchen sie ihre Vorherrschaft. Innerhalb der Arbeitsgemeinschaft „Hemispheric Institute of Performance and Politics“, in der auch Taylor aktiv ist, arbeiten verschiedene Institutionen, Künstler_innen, Wissenschaftler_innen und Aktivist_innen unter der Bezeichnung „Performance Studies“ zusammen. Sie praktizieren eine Transdisziplinarität und einen experimentellen Umgang mit Wissen, wie er bisher von Autor_innen wie hooks, Spivak, Haraway oder Halberstam gefordert wurde:

„Because of its interdisciplinary character, performance studies can bring disciplines that had previously been kept separate into direct contact with each other and with their historical, intellectual, and sociopolitical context.“ (Taylor 2003: 16f.)

In ihrer Theorie und Praxis hinterfragt Taylor, wie die zuvor genannten Theoretiker_innen auch, *was Wissen ist*, wie es gespeichert und weitergegeben werden kann und fordert die Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensformen in der kritischen Praxis. Taylor sensibilisiert zudem für die Lesbarkeit anderer Wissensformen und den daraus möglicherweise resultierenden „more engaging modes of knowing“ (hooks 2010: 62), wie sie bell hooks auch für die feministische Wissenschaft für wichtig hält. Taylor stellt fest,

dass sich die Dominanz der Sprache und des Schreibens dahingehend entwickelt habe, für Bedeutung an sich zu stehen. Dieses Dominanzverhältnis führt Taylor bis auf die Kolonialzeit zurück und macht deutlich, wie vor allem westlich-wissenschaftliche Werte den Bedeutungsanspruch verkörperter Praktiken („embodied practices“), die nicht auf linguistischen und literarischen Codes basieren, seither verdrängen (vgl. Taylor 2003: 25). Mit dieser weit reichenden westlichen Wertekodierung habe sich der Wert und die Legitimität anderer Formen der Wissensvermittlung, die über andere epistemologische und „mnemonic systems“ (Gedächtnissysteme) funktioniert haben, gewaltvoll verändert (vgl. ebd.: 18). Damit wurden hierarchische Bewertungsschemata konstruiert und Zugänge zu politisch wirksamen Formen der Wissensproduktion beschränkt. Ein rassistisches, sexistisches, ableistisches und klassistisches, westliches Denken bewertet Wissenssubjekte, ihre Sprachen und Anerkennungsformen. Feministinnen, Queer*feminist_innen und postkoloniale Theoretiker_innen legen sich mit diesen Bewertungsschemata an, reproduzieren diese Wertvorstellungen jedoch paradoxer Weise auch. Diane Taylor weist auf eine sich dadurch weitende Kluft hin:

„The rift, I submit, does not lie between the written and spoken word, but between the archive of supposedly enduring materials (i.e., texts, documents, buildings, bones) and the so-called ephemeral *repertoire* of embodied practice/knowledge (i.e., spoken language, dance, sports, ritual).“ (Ebd.: 19)

Diane Taylor schließt mit der Reklamation von „embodied practice/knowledge“ (ebd.: 19) an der Kritik bell hooks an. hooks stellt nämlich fest, dass postkoloniale Feministinnen durch die Dekolonialisierung ihres *Geistes* („mind“) nun eigentlich die Werkzeuge und den Willen dazu hätten, mit dem „dominator model of human social engagement“ zu brechen (vgl. hooks 2003: 35). Vor dem Hintergrund dieser postkolonialen Reflexion akademischer Wissensproduktion erscheint es noch einmal notwendiger, sich „new alternative, oppositional aesthetic acts“ vorzustellen (vgl. hooks 1990: 145 & hooks 2003: 35) und die bisherigen Methodologien im Feminismus und Queer*Feminismus zu über- bzw. umzudenken (vgl. Taylor 2003: 27):

„By shifting the focus from written to embodied culture, from the discursive to the performative, we need to shift our methodologies. Instead of focussing on patterns of cultural expression in terms of texts and narratives, we might think about them as scenarios that do not reduce gestures and embodied practices to narrative description. This shift necessarily alters what academic disciplines regard as appropriate canons, and might extend the traditional disciplinary boundaries to include practices

previously outside their purview.“ (Ebd.: 16f.)

Gerade weil die Kritik und ihre angestrebten Veränderungen, so die politische Theoretikerin Isabell Lorey, keine Akte von Einzelnen seien (vgl. Lorey 2008) und nicht nur, wie es sich mit bell hooks hinzufügen lässt, eine Praxis „[...] by a select group of academic women and men, usually white, usually from privileged class backgrounds[.]“ (hooks 1999: 24), müssen sich die disziplinären Grenzen, die Taylor anspricht verändern. Jedes subversive Potential, so hooks, werde durch jede für viele unzugängliche Form der Vermittlung untergraben, wie es zum Beispiel durch die akademische Sprache passiere (ebd.: 36). Den Weg den Taylor vorschlägt, um die akademischen Wissensformen auszuweiten, ist es in „scenarios“ zu denken und sich Wissen nicht nur als etwas vorzustellen, das sich beschreiben und erzählen lässt (vgl. Taylor 2003: 16). Judith Jack Halberstam plädiert schließlich dafür mit den verworfenen Wissensarten mitzuziehen, die doch überall zwischen den disziplinären Wissensformen „wie Unkraut“ sprießen und ständig drohen würden, deren Kultivierungsversuche zu überwinden (vgl. Halberstam 2011, 9). Wie auch Taylor empfiehlt Halberstam in Bezug auf James C. Scott⁴, mehr praktische Wissensformen von europäisch anarchistischen Denkrichtungen zu leihen, die vor allem den Austausch, Kollektivität, Plastizität/Verformbarkeit, Vielfältigkeit und Kompatibilitätsvermögen hervorheben würden (vgl. Halberstam 2011: 10) und fordert „[...] new rationales for knowledge production, different aesthetic standards for ordering or disordering space, other modes of political engagement than those conjured by the liberal imagination. We may, ultimately, want more undisciplined knowledge, more questions and fewer answers.“ (Ebd.: 10)

bell hooks, Donna Haraway, Foucault und Judith Jack Halberstam geht es nicht darum die Radikalität gegen eine Popularisierung einzutauschen, jedoch darum andere Wissensformen zuzulassen und Zugänge zu kritischer Praxis zu ermöglichen. Denn innerhalb der bestehenden Verhältnisse stellt sich bell hooks die Frage, wer denn überhaupt die Möglichkeit habe oder sich in der Lage fühle Subjekt des Schreibens zu werden und welche neuen Wege der Re-präsentation von kritischem Wissen (keine) Anerkennung finden. Leider hänge diese Anerkennung und der Wert der Stimme oder der "Sprache" davon ab, wie kritisch sie gehört werde und wie viel Veränderung sie provoziere (vgl.

4 Scott, James C. (1998): *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale.

hooks 1999: 16) – je kritischer desto weniger Wert. Gerade weil die Vertreter_innen einer solchen Praxis immer noch mit der Degradierung als "unwissenschaftlich" zu kämpfen hätten (vgl. Lipp 2013: 78), seien die Auseinandersetzungen um legitimes Wissen nicht vorbei und die Kämpfe um Anerkennung müssten immer wieder neu ausgefochten werden (vgl. Merkel 2013: 134). Weil es auch für die kritische Praxis eine Norm gebe, an der alle Kritikpraxen gemessen würden, fragt Vlatka Frketic: „Wo bleibt eine machtvolle Kritik der abgewerteten, stumm gemachten, nur von wenigen gehörten Kritik?“ Und fordert: „[n]eue Orte der Produktion und neue Orte der Rezeption. Und die Orte dazwischen.“ (Frketic 2006)

1.4 Zusammenfassung

Die Stimmen der in diesem ersten Teil zu Wort gekommenen Autor_innen boten mir wichtige Einblicke in die feministischen Interventionen in die Wissenschaft seit den 1970er Jahren und in die gleichzeitig von Akademiker_innen geübte Kritik an ihrer eigenen Praxis. Sie griffen mein Unbehagen damit auf, wie innerhalb akademischer Kontexte mit der Produktion und der Weitergabe von gegenhegemonialen Wissen umgegangen wird. Ich fragte mich, von welchen kritischen Reflexionen die feministische, queer*feministische und postkoloniale Bewegung seit ihrer Verwobenheit mit wissenschaftlichen Praxen begleitet wurde. Dabei bemerkte ich, dass mir Autor_innen begegneten, die meine Kritik teilten, dass gerade in kritischen Wissenschaften zu wenig daran gearbeitet wird mit den möglichen Formen zu spielen, wie *gewusst* und wie *Wissen vermittelt werden* kann. Den Kritiker_innen ist bewusst, dass bestimmte Konventionen reproduziert und Bezüge gesucht werden müssen, um in Zusammenhänge wie die der Wissenschaft hinein zu gelangen. Um sich nun jedoch nicht vollends in diesen normativen Gefügen zu verstricken und die Verbindung zu den eigentlichen Adressat_innen nicht zu verlieren, schlagen die Autor_innen vor, die *produktiven Paradoxe* innerhalb dieser ambivalenten *Kompliz_innenschaften* aufrechtzuerhalten – das heißt die Position innerhalb der Machtverhältnisse strategisch zu nutzen, um performativ zu handeln. Denn ansonsten seien die wissenschaftlichen Akteur_innen nicht mehr mit der Bewegung kompatibel. Von Akademiker_innen wird verlangt, die universitären Wissenspraktiken nicht nur für die Formulierung kritischer Inhalte zu akzeptieren, sondern entsprechend den Inhalten auch

die Formen zu wissen und Wissen zu vermitteln als *oppositionelle ästhetische Akte* zu begreifen. Das bedeutet zum Beispiel, sich zu *fragen*: Wer sind meine Adressat_innen und was sind ihre konkreten lebensweltlichen Materialitäten? Was sind weniger spezialisierte Wissensformen, um aus den Akademien herauszutreten? Wie kann politischer und weniger im Sinne einer Verwertungslogik gehandelt werden? Welche Kompromisse müssen eingegangen werden und wie kann Macht geteilt werden? Für mich als Person, die im akademischen Kontext *vermittelnd intervenieren* möchte, bedeutet das zu überlegen wo ich mich befinde, wie ich meine Kritik formuliere, was die Regeln und die Konventionen sind, aus denen ich gerade schöpfe, um meine Position zu sichern und was ich tun kann, um aus diesen Verhältnissen heraus wieder im Sinne der Bewegung zu handeln.

Für die Autor_innen scheint klar zu sein: Ohne die kritische Reflexion der eigenen Praxis, vor allem im Umgang mit Wissen, bleiben feministische, queer*feministische und postkoloniale Anliegen in ihren eigens produzierten Machtverhältnissen gefangen, anstatt ihr Ziel der Subversion zu erreichen. Machtvolle Normen durchziehen auch die Praxis der Kritik, deshalb fordern Spivak, hooks, Frketic, Harney und Moten, Foucault und Halberstam mehr Regelbrüche und vor allem einen intensiveren Blick auf das *Wie* der eigenen Wissensproduktion – vor allem im akademischen Kontext. Eine solche "Kunst die Regeln zu brechen" oder eine "Kunst vermittelnd zu intervenieren" scheint meiner Einschätzung, sowie den Einschätzungen der Autor_innen nach, jedoch noch dringend notwendig. Es bedarf mehr Praktiken, die imstande sind kreativ und strategisch mit den Verhältnissen zu spielen. Nach solchen Praktiken werde ich im folgenden suchen und mich dabei entlang der Fragen bewegen, wie:

- Welche Regeln müssen innerhalb der Verstrickungen von Bewegung und akademischer Wissensproduktion noch wie gebrochen werden, um nicht nur zu intervenieren, sondern innerhalb der produktiven Paradoxe Wege zu finden, wie *vermittelnd und performativ interveniert* werden kann?
- Wie können Umgangsformen mit Wissen entwickelt werden, durch welche die „lokalen Wissen der Leute, diese[r] disqualifizierten Wissensarten“, aus denen nach Foucault die Kritik erfolgte, nicht erneut ausgeschlossen werden?
- Wer schreibt bereits darüber und wer beschäftigt sich mit alternativen Antworten, die außerhalb von Büchern und Texten liegen?

2 Vermittelnde Interventionen – Vermittlung als Feld feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Theorie

Viele der in Kapitel eins vorgekommenen Autor_innen engagieren sich nicht nur in der Produktion feministischer Kritik, sondern verweben das *was* sie an Wissen weitergeben wollen mit der Reflexion der Frage, *wie* Wissen aus feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Sicht vermittelt werden kann. Daraus entstanden Überlegungen zu kritischer Bildung, Pädagogik und Vermittlung. Für die Beantwortung meiner Frage, wie Interventionen vermittelnd angelegt werden können, werde ich in diesem Kapitel die Vermittlungsansätze von feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Bildungstheoretiker_innen mit Ansätzen kritischer Kunst- und Kulturvermittlungsansätzen sowie einer *critical public pedagogy* verbinden. Denn sie alle untersuchen wie transdisziplinäre Interventions- und Vermittlungsprojekte Gestalt annehmen können. Ich möchte dabei die Fragen klären, was es bedeutet andere Sprachen, Orte und Beziehungen für eine breitere Auseinandersetzung mit feministischen, queeren und antirassistischen Themen zu schaffen und was es bedeutet sich in paradoxe Verstrickungen hineinzubegeben und darin strategisch wie taktisch vorzugehen.

Für eine kritische Vermittlungspraxis, wie ich sie hier als Transformationsmöglichkeit queer*feministischer Praxis – als Intervention in die Interventionen – anwendbar machen möchte, beziehe ich mich auf Theorien *kritischer Kunst- und Kulturvermittlung*, wie sie sich verstärkt seit den neunziger Jahren im deutschsprachigen Raum herausbildeten. In Teilen ihrer Praxis und Theorie überschneiden sie sich mit Formen partizipativer Aktionsforschung, die sich an vielen verschiedenen Orten der Welt, vor allem aber als gegenhegemoniale Praxis im globalen Süden formierte. Auch Ansätze einer *critical public pedagogy*, wie sie sich in Lateinamerika und den USA entwickelte und theoretisiert wurde, fallen in diesen Bereich an der Schnittstelle von Bildung, kritischer Wissensproduktion und politischer Aktion. Die daraus entstehenden Projekte kommen der von bell hooks geäußerten Forderung sehr nah, die akademischen Positionen zu Themen sozialer Gerechtigkeit in und außerhalb des *classrooms* zu verlinken, gerade weil der Wirkungsbereich innerhalb dieser so begrenzt ist (vgl. hooks 2010: 38).

Mit ihrer Praxiserfahrung und der sich nah daran entwickelnden Theorie helfen die Ansätze kritischer Kunst- und Kulturvermittlung und einer *critical public pedagogy* zu überdenken, wie die Formen kritischer Praxis nicht nur gelernt, sondern auch verlernt werden können.

Dafür gehen sie von der im ersten Kapitel genannten Kritik an disqualifizierten Wissensformen, -räumen und -beziehungen aus, um sie innerhalb ambivalenter Verlinkungen strategisch oder taktisch anzuwenden. Aktivist_innen, Kulturarbeiter_innen, Akademiker_innen, Künstler_innen u.v.m. suchen in diesen Kontexten zusammen nach Interventionsmöglichkeiten inmitten machtvoller Strukturen, zum Beispiel im Rahmen von Museen, Akademien, Ausbildungsstätten oder dem Stadtraum. Ihr Ziel ist es dabei nicht nur andere Inhalte ins Zentrum einzubringen, sondern auch an der Weise ihrer Vermittlung etwas zu verändern. Sie sehen die Frage *was vermittelt werden soll* eng mit der Frage *wie es vermittelt werden soll* verbunden. Es geht ihnen dabei um die Überwindung institutioneller Grenzen und formeller Beschränkungen wie um deren Regulierung, wer Kritik- und Handlungsfähig sei. Dem entgegen suchen sie Wege, die das Verständnis von kritischer Wissensproduktion, politischer Partizipation, aktivistischem Widerstand und Subversion ausweiten (vgl. Darder 2013: 166f.).

2.1 Kritische Kunst- und Kulturvermittlung

Die kritische Kunst- und Kulturvermittlung arbeitet seit den neunziger Jahren genau an diesen Schnittstellen, an denen die Praxis der Kritik alternative, ästhetische Formen annimmt. Ihre Ansätze knüpfen an institutionskritischen Bewegungen in der Kunst an und sind seit ihrer Entstehung mit feministischen und antirassistischen Bewegungen verwoben. Die Akteur_innen einer kritischen Kunst- und Kulturvermittlung im deutschsprachigen Raum setzen sich auf *dekonstruierende* und *transformierende* Weise mit Kultur- und Bildungsinstitutionen als Orten der Disziplinierung, der Wertekodierung und des Ausschlusses auseinander. Weil die Kritik im ersten Kapitel eine sehr ähnliche Auseinandersetzung von Feministinnen, Queer*feministinnen und postkolonialen Theoretiker_innen mit der kritischen Wissensproduktion in Akademien gezeigt hat, soll ein Blick auf die Entwicklung von kritischen Vermittlungskonzepten in der Museums- und Erwachsenenbildung neue Perspektiven für eine Arbeit an transdisziplinären Feminismen eröffnen.

Die Vermittlung im Bereich von Kunst und Museen hat bereits eine lange Tradition. Die Kunst- und Kulturvermittlerinnen* Nora Sternfeld, Carmen Mörsch und Renate Höllwart

zeichnen ihre Geschichte nach:

Im 19. Jahrhundert forderten emanzipatorischer Bürgerrechtsbewegungen die Öffnung der Museen für die Bevölkerung, weil sie als mögliche Orte selbstorganisierter Bildung und Emanzipation gesehen wurden. Demgegenüber entwickelten aber auch die "modernen Staaten" ein Interesse daran, die Bevölkerung zu "bilden" bzw. zu erziehen. Aus diesen beiden Bewegungen heraus öffneten sich in der Mitte des 19. Jahrhunderts die Türen der "modernen Museen" für das Volk. Es entstand eine Museumspädagogik, die im Sinne einer „Kultur für alle“ „das Publikum von morgen“ (Mörsch/ Wiczorek 2009: 18 & 9) heranbilden sollte. Besucher_innen wurden gelehrt sich auf eine "angemessene" und "kultivierte" Weise durch die Räumlichkeiten zu bewegen und die im Museum repräsentierten Werte anzuerkennen. Nora Sternfeld zieht eine Parallele zwischen der damaligen Entwicklung in Museen und in den Universitäten. Diese hätten sich im ausgehenden 19. Jahrhundert nämlich beide der Bildung der Bevölkerung gewidmet. In diesem Sinne stünde die Öffnung der Museen für das breite Publikum historisch in einem engen Zusammenhang mit der Öffnung der Universitäten und der Entwicklung von Volksschulen (vgl. Sternfeld 2005: 19). Im Kontext dieser Arbeit ist der Vergleich den Nora Sternfeld anstellt, deshalb sehr wichtig, weil die Entwicklungen einer kritischen Kunst- und Kulturvermittlung im Ausstellungskontext heute viele performative Strategien im Umgang mit Wissen und Macht für die akademischen Feminismen, Queer*feminismen und Antirassismen bereit hält.

Mit der Öffnung der Museen wurde ein Pädagogikverständnis entwickelt, das von einer "natürlich Begabung" der Museumsbesucher_innen ausging, die im Museum nur angesprochen und frei entfaltet werden müsste (vgl. ebd.: 21). Hinter der Idee der "freien" Entfaltung steckten jedoch implizit die „Mechanismen der Disziplinierung durch die Weitergabe bürgerlicher Werte“, so Nora Sternfeld (ebd.: 20). Die Vorstellung des „natürlich begabten Individuums“ habe zudem völlig die gesellschaftliche Position der Adressat_innen ausgeblendet (vgl. ebd.: 22). Diese reproduktive Form der Museumspädagogik folgte dem Ansatz die Besucher_innen "dort abzuholen, wo sie stehen", um sie entlang einem feststehenden Werteverständnis „an die Kunst heranzuführen“ und „wertvolles Kulturgut öffentlich zugänglich zu machen“ (Mörsch 2009: 9f.).

Mit der Bewegung der *New Genre Public Art* in der Kunst der 1960er Jahre in den USA bildete sich eine Kunstpraxis heraus, die sich kritisch im Feld der bürgerlichen Kunst- und

Ausstellungspraxis kontextualisierte. Künstler_innen begannen sich vermehrt in Überschreitung oder außerhalb von Kunstinstitutionen zu denken und zu realisieren. Da diese Bewegungen in der Kunst in enger Verbindung mit den politischen Bewegungen dieser Zeit standen, verschmolzen in der *New Public Genre Art* künstlerische und politische Praktiken. Kunst verließ damit die für sie reservierten Räume und wurde zu einer alternativen, ästhetischen Form, Gesellschaftskritik und widerständiges Wissen öffentlich einzubringen (vgl. Schütz 2001: 10). Diese "Kunst im öffentlichen Raum", wie sie seit den 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum genannt wurde, widerstrebte den Institutionalisierungen und definitorischen Eingrenzung künstlerischer Praxis, die festschrieben *was Kunst ist, wer künstlerisch handeln kann* und wie sich gegenüber *der Kunst* verhalten werden *muss*. In ihrer Abkehr von einem Werkbegriff habe sich diese aktivismusnahe Kunstpraxis zunehmend *im Rahmen von Projekten* und *als Projekt* selbst, mit unterschiedlichen sozialen Akteur_innen realisiert (vgl. ebd.: 18 & 10). Diese partizipative politische Kunstpraxis entlarvte zusammen mit reformpädagogischen Ansätzen der 20er und 30er Jahre auch die Vorstellung einer "natürlichen Begabung" als klassentrennende und bürgerliche Konstruktion (vgl. Sternfeld 2005: 27). Im Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung entstanden durch diese Veränderungen Ansätze, die Vermittlung von Kunst und Kultur selbst als Kunst und Bildung als Aktivismus begriffen. Carmen Mörsch hält fest, dass sich in diesem Feld Kunst, Kunst- und Kulturvermittlung und soziale Arbeit als nur schwer voneinander trennbare Bereiche konstituierten, die deren Grenzüberschreitung programmatisch betrieben (vgl. Mörsch 2012: 301).

Seit den 1980er und verstärkt mit den 1990er Jahren entstanden verschiedene Projekte *künstlerischer, dekonstruktiver* und *transformativer* Kunst- und Kulturvermittlung (Mörsch 2009: 16), die in die Wissenspraktiken öffentlicher Ausstellungs- und Museumsräume intervenierten. Diese Ansätze verwandelten Bildung selbst in einen Gegenstand der Intervention, Dekonstruktion und Transformation (vgl. Mörsch 2009: 12f.). Mit diesem neuen Bildungsverständnis wehrten sich kritische Kunst- und Kulturvermittler_innen selbstkritisch gegen die Regulierungs- und Disziplinierungsmechanismen früherer Bildungsverständnisse im Bereich der Museumspädagogik. Statt von einer "natürlichen Begabung" auszugehen oder die Besucher_innen dort abzuholen zu wollen, wo sie vermeintlich stehen, gerieten nun die Zusammenhänge in den Blick in denen die Besucher_innen als 'wissenbrauchende Subjekte' und die Ausstellungen als rein 'wissenrepräsentierende Orte' konstruiert wurden (vgl. Sternfeld 2005: 28). Das

Selbstverständnis der Vermittlung, die sich als emanzipatorisch verstand und auch noch heute versteht, sieht seither vor, Ausstellungsinstitutionen für politische Praxis und Organisation zu öffnen. Zusammen mit den Besucher_innen setzen sich die kritischen Vermittler_innen mit den Verhältnissen zwischen Wissen und Macht auseinander, indem sie situativ, im direkten Bezug zu der Ausstellung, auf deren Konstitution eingehen (vgl. ebd.: 30ff). Gemeinsam mit dem Publikum wird hinterfragt, welche Bildungs- und Kanonisierungsprozesse in diesem Kontext stattfinden und infolge dessen angestrebt, Ausstellungsinstitution als Orte gesellschaftlicher Mitgestaltung anzueignen (vgl. Mörsh 2009: 10).

Diese aktionsorientierte, kritische Vermittlung sei anfangs nicht von museumseigenen Vermittler_innen umgesetzt worden, sondern eher von freiberuflichen Pädagog_innen und Künstler_innen, deren Arbeit von den Institutionen mehr geduldet als gefördert worden sei, so die Kunst- und Kulturvermittlerin Renate Höllwart in Bezug auf die Wiener Museen (vgl. Höllwart 2005: 108f.). Die Vermittlung von als 'Kunst' und 'Kultur' verstandenem, wird damit selbst mehr und mehr zu einer Form des künstlerischen Handelns, im Sinne einer Kunst die Regeln zu brechen – „[...] die Regeln des Erwarteten, des *Common Sense*, des Normalen [...]“ (Castro Varela: 2007). Das damit verfolgte Ziel war und ist, Wissen nun nicht mehr nur zu transferieren, wie es in den affirmativen oder reproduktiven Vermittlungsformaten der Fall war oder ist, sondern Wissen und das, was dieses zu einem solchen macht, zu transformieren. Diese sogenannte „transformative Kunst- und Kulturvermittlung“ lasse zu, so Nora Sternfeld, „[...] dass etwas passieren kann, das nicht schon vorher feststeht, das gesellschaftliche und institutionelle Logiken nicht bloß hinterfragt, sondern in diese eingreift.“ (Sternfeld 2010: 31)

Statt zu erwarten, dass Besucher_innen zu der Rezeption und der Reproduktion bestimmter machtvoller, westlicher Denk- und Verhaltensweisen herangebildet werden, streben kritische Vermittlungsprojekte an, die „Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Wissensformen“ (ebd.: 31) zu ermöglichen und damit die bisherigen Wissensordnungen zu stören.

Neben Museumsführungen, Kunst- und Ausstellungsgesprächen entstehen seither Workshops, Exkursionen oder auch vermittelnde Raumtexte, Begleitbroschüren, Materialien für den Unterricht, Websites, Informationsräume, Kataloge und Audioguides (vgl. Höllwart 2005: 106), wie auch ganze Ausstellungsprojekte, die die gewöhnlichen Ausstellungsräume, -praktiken und die Kriterien, wer daran teilnehmen oder

Kulturprojekte ausrichten darf oder kann, überschreiten.

Das Kunstverständnis schwingt in den verschiedenen Selbstverständnissen der Kunst- und Kulturvermittler_innen zwischen der Kunstspezifik der vermittlerischen Praktiken und den Bildungspotentialen zeitgenössischer Kunstproduktion (vgl. Mörsch 2012: 302). Kunst oder künstlerische Praktiken werden mal als Mittel in der Vermittlung verstanden und ein anderes Mal wird Vermittlung selbst zur Kunstpraxis – als eine Praxis die ihre künstlerische Bedeutung dadurch erhält, dass sie sich von „den vorhandenen Landkarten des Wissens“ und von der „Disqualifizierung der Kunst- und der Wissensproduktion der Anderen“ (Castro Varela/ Dhawan 2009: 344) lösen, um autonomes Denken zu fördern (vgl. ebd.: 340). Diese „Vermittlungskunst“ (Höllwart 2005: 114) verschiebt die Grenzen funktionaler Zusammenhänge oder formaler Systematisierungen und macht Platz für eine kritische Praxis, unter Einbezug lokaler, nicht-begrifflicher und vermeintlich unzureichend ausgearbeiteter, disqualifizierter Wissensformen (vgl. Sternfeld 2009: 30). Vermittlung könne auf diese Weise

„(...) als Versammlung in einem öffentlichen Raum verstanden werden, bei der unterschiedliche AkteurInnen und Wissensformen aufeinandertreffen: das Wissen der Objekte und der Kunstwerke, das Wissen der Institution sowie das Wissen der BesucherInnen und VermittlerInnen. Selbstverständlich sind nicht alle Wissensformen gleich legitimiert. Aber so wie die Lage der Legitimation gerade jetzt steht, war es nicht immer und muss es auch nicht notwendigerweise bleiben.“ (Sternfeld 2010: 32)

Transformativ bedeutet dann „[...] andere Wissensformen nicht bloß zu hören, sondern auch zuzulassen, dass diese die bestehende Wissensordnung grundlegend befragen, angreifen und verändern können.“ (Sternfeld 2010: 30) Solche Ver/Lernorte verschieben bereits von Beginn an was als Wissen wahrgenommen und einbezogen wird. Andere Wissensformen „ins Spiel“ zu bringen reicht da nicht aus, sondern verlangt gleichzeitig dieses „Spiel“ zu hinterfragen und die eigene Form der Wissensvermittlung in diesem Zusammenhang stehend zu begreifen: „[...] sich also mitten im Apparat der Wertekodierung mit diesem anzulegen [...].“ (Ebd.: 30)

2.2 Critical Public Pedagogy

Die sich bis heute in aktiver Auseinandersetzung und ständiger Reflexion und Selbstreflexion befindenden Konzepte kritischer Kunst- und Kulturvermittlung seien, so

Mörsch, in engem Zusammenhang mit den Kämpfen feministischer und migrantischer Bürgerrechtsgruppen um Zugänglichkeit und Sichtbarkeit im kulturellen Feld hervorgegangen – eng verbunden mit der Erwachsenenbildung und informellen Bildungszusammenhängen (vgl. Mörsch 2009: 19). Kritische Kunst- und Kulturvermittlungsprojekte bilden sich daher nicht nur im Kontext von Kunst und Museen heraus, sondern ihre Ideen, Haltungen und Konzepte werden auch auf Projekte übertragen, in denen institutionell unabhängige Vereine, Aktivist_innen, Wissenschaftler_innen, Künstler_innen, Kunst- und Kulturvermittler_innen außerhalb von Ausstellungsinstitutionen zusammen handeln. Daher bereiten sie eine wichtige Ideengrundlage für die hier zu untersuchende Vermittlung akademischer Praxis über ihre konventionellen sprachlichen Mittel, Räume und Beziehungen hinaus.

Kunst- und Kulturvermittler_innen initiieren Vermittlungsprojekte, in denen nicht nur Kulturinstitutionen wie das Museum, sondern auch Wohn- und Arbeitsbereiche oder schulische Bildungsräume, der Stadtraum und andere normative Gefüge als Wissensbestände que(e)r gelesen werden und zu „[...] Ort[en, PK] der Interaktion und des Austauschs“ (ebd.: 18) werden. Elke Krasny stellt passend zu diesen Ausweitungen des Arbeitsfeldes der Kunst- und Kulturvermittlung fest, dass „[...] wenn es darum geht, seine Wahrnehmung zu erweitern und zu hinterfragen, unterscheiden sich das Museum und die Straße nicht sonderlich. Denn es handelt sich bei beiden um öffentliche Orte, wenn auch mit unterschiedlichen Spielregeln.“ (Krasny/ Ponger 2006) Um für diese Spielregeln ein breiteres Bewusstsein zu erzeugen, entstehen kreative, politische Vermittlungsprojekte an der „[...] Schnittstelle von künstlerischer Produktion, kritischer Pädagogik und Protestbewegungen [...].“ (Egermann/ Krasny 2010) Sie arbeiten daran, Vermittlungsprojekte im Sinne des Queer*Feminismus und des politischen Antirassismus an verschiedenen Orten, unter Einbezug verschiedenster Materialien und in Kollaboration mit unterschiedlichen sozialen Akteur_innen zu realisieren. Die sich in diesem Rahmen herausbildende "transdisziplinäre feministischer Vermittlung", wie sie die Kunst- und Kulturvermittlerin* Elke Smodics des Wiener Vermittlungsbüros trafo.K nennt, versuche Bedingungen zu schaffen, dass verschiedene Wissensformen aufeinandertreffen und ihre Kategorien brüchig werden können (vgl. trafo.K 2014: 6).

Die Vermittlungsansätze, wie sie in den letzten 25 Jahren in Bezug auf eine kritische Kunst- und Kulturvermittlung entwickelt wurden, finden sich auch in vielen anderen

selbstorganisierten kritischen Bildungsansätzen wieder. Diese bewegen sich ebenso situiert und theoriebasiert „[...] zwischen Forschung und Praxis, Museum und Öffentlichkeit, im Austausch und in Reibung mit verschiedenen Feldern und Weisen der Wissensproduktion [...].“ (Mörsch 2012: 301 & vgl. Sandlin/ Schultz/ Burdick 2010) Die Ansätze kritischer Erwachsenenbildung, die sich theoretisch unter der Bezeichnung "critical public pedagogy" zusammenschließen, formierten sich vor allem im Süd- und U.S.-amerikanischen Raum entlang der Theorien des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire und deren Rezipient_innen:

„Critical Pedagogy signals how questions of audience, voice, power, and evaluation actively work to construct particular relations between teachers and students, institutions and society, and classroom and communities. [...]. Pedagogy in the critical sense illuminates the relationship among knowledge, authority, and power. Critical pedagogy takes as a central concern the issue of power and in whose interests knowledge is produced and >passed on< and view the ideal aims of education as emancipatory.“ (Sternfeld 2005: 29f., zit. n. Giroux 1994: 30)

Ihre Akteur_innen kommen aus unterschiedlichen Bereichen und sind auf verschiedene Weise institutionell eingebunden. Künstler_innen, Aktivist_innen, Akademiker_innen, Pädagog_innen und Kulturarbeiter_innen streben transdisziplinäre und politische Vermittlungsprojekte an, um soziale Kämpfen zu unterstützen. In engem Zusammenhang mit den sich im akademischen Feld herausbildenden *Cultural Studies*, entstehen in den 70er und 80er Jahren Projekte und theoretische Reflexionen zu einer "critical *public pedagogy*". Sie experimentieren mit unterschiedlichen Wissensformen und agieren in verschiedenen öffentlichen Räumen. Antonia Darder versteht eine solche Praxis „as creative pedagogical interventions“ (Darder 2013: 161). Ihre Akteur_innen reagierten mit ihren Ansätzen auf die politischen Veränderungen, die dazu führten, dass sich heute nur noch wenige öffentliche Räume finden lassen, die tatsächlich nicht kommerzielles, ziviles Engagement und eine kritische Form der öffentlichen Erwachsenenbildung unterstützen würden, so Antonia Darder (ebd.: 161). In diesem Sinne gibt es verschiedene Bemühungen, Orte im öffentlichen Raum zu schaffen, an denen marginalisierte Perspektiven vermittelbar werden. Nach Antonia Darder und Brian Mc Kenna würden die Künste und Ästhetiken informeller Bildung ein brauchbares, aber leider noch immer zu wenig theoretisiertes Terrain gegenhegemonialer Kämpfe repräsentieren (vgl. Darder/ Mc Kenna 2011: 671). Deshalb arbeite Darder unter anderem daran, ästhetische Interventionsprojekte im öffentlichen Raum auch in akademische Strukturen zu integrieren (vgl. Darder 2013: 171)

und unterschiedliche kritische Stimmen aus Akademien und Communities miteinander zu verlinken – „[...] [to] revitalize solidarity across cultural, class, gendered, and sexual differences.“ (Ebd.: 164)

Das Nutzen öffentlicher Räume und populärerer Kulturen, um gegenhegemoniale Perspektiven einzubringen, führt jedoch zu unterschiedlichen Positionen im Kontext kritischer Pädagogik. Im Zentrum der Diskussionen stehen unterschiedliche Haltungen im Umgang mit Wissen. Glen Savage problematisiert, dass populäre Wissenskulturen und „so called „public“ forms of knowledge“ von einem Teil kritischer Pädagogen als mögliche Orte informeller und kritischer Bildung disqualifiziert würden, weil sie sich einem rationalen Verständnis der Welt versperren würden und es schwer sei, sich den an ihnen kritisierten Aspekten zu entziehen (vgl. Savage 2010: 104). Savage setzt dem entgegen, dass solche Wissenskulturen sehr wohl Möglichkeiten bieten würden, gegenhegemoniales Wissen hervorzubringen und dass es noch andere wertvolle und nützliche „states of mind“ gäbe „other than that of knowing“, wie sie in Bezug auf Elizabeth Ellsworth deutlich macht (ebd.: 103, zit.: Ellsworth 1997: 171).

Für diese *kreativen vermittelnden Interventionen*, für andere Formen zu wissen und Wissen weiterzugeben, scheint es in vielen Institutionen, wo Kritik formuliert und weitergegeben wird noch an Wertschätzung, Ideen und an konkreten Praktiken zu fehlen. Dieses Umdenken im Umgang mit Wissen ist jedoch nach Einschätzung der bisher aufgetretenen Autor_innen wichtig, um Schnittstellen und Austausch zwischen verschiedenen Akteur_innen zu erzeugen und die Grenzen des Common Sense, auch in gegenhegemonialen Bewegungen auszuweiten. Ich werde im Weiteren an der Forderung Antonia Darders und Brian Mc Kennas anschließen und theoretische Reflexionen sowie praktische Ansätze dazu herausarbeiten, wie Projekte zwischen Intervention und Vermittlung gestaltet werden können. Da es dabei vor allem um Veränderungen im Umgang mit Wissen in feministischen, queer*feministischen und antirassistischen Bewegungen gehen soll, werden dabei Fragen im Zentrum stehen wie:

- Wie muss die feministische, queer*feministische und antirassistische Praxis aus Sicht der Theoretiker_innen transformiert werden, sodass es wieder vermehrt zu einem Austausch zwischen *unterschiedlichen Wissensformen* kommen kann?

- Wie können durch die Veränderungen im Umgang mit Wissen Zugänge geöffnet und „symbolische Barrieren“ (Hutter/ Laister/ zur Nieden/ Hess 2013: 160) abgebaut werden?
- Wie können die „communities of resistance“ (hooks 2003: xxi) ausgeweitet werden?

2.2.1 Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung

bell hooks stellt Ende der 80er Jahre fest, dass im Zuge der Interventionen in die Wissenschaft eine Bildung für ein feministisches und anti-rassistisches Bewusstsein vorwiegend in Women's Studie Classes und auf Konferenzen zum Thema Gender stattfinden würde. Die kritischen Diskurse über Rassismus, Sexismus, Ableism, Kapitalismus und Klassismus würden damit in einer Form hervorgebracht, die ihr subversives Potential nicht genügend ausschöpfen oder gar verfehlen:

„Yet there is clearly a fundamental gap between theory and practice. No wonder, then, that it has been easier for everyone in our nation to accept a critical written discourse about racism that is usually read only by those who have some degree of educational privilege than it is for us to create constructive actions that go beyond talk.“ (hooks 2003: 28f.)

Durch diese feministische Bildungskultur würden nicht-akademische, feministische Bewegungen unterminiert und *grassroot*-Feminismen würden sich teilweise von den Bewegungen in akademischen bzw. akademisch kodierten Kontexten separieren (vgl. hooks 1999: 24). An eine feministische und anti-rassistische Bewegung, die sich als eine „mass-based political movement“ verstehe, stellt hooks daher den Anspruch außerhalb und innerhalb des *classrooms* über das akademische und auch das geschriebene Wort hinauszugehen (vgl. hooks 2003: xii). Denn "Sprache" und "Sprechen" seien eben nicht grundlegend progressive oder gar widerständige Praxen (vgl. Sternfeld 2005: 17). Sternfeld bezieht sich zwar auf den Ausstellungskontext, ihre* Aussage lässt sich aber genauso gut auf den akademischen Kontext beziehen. Daraus entstehen für die feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Interventionen in die Wissenschaft die Frage,

welche "Sprache" und welches "Sprechen" den Zugang zu machtvollen Strukturen ebnet und welche Progression im Akt des Sprechens und in der Form der Sprache es dann braucht, wenn aus dieser Position heraus verändernd eingegriffen werden will.

Aus ihrer radikal pädagogischen Perspektive meint bell hooks, dass wenn 'wir' (als akademische Feminist_innen) nicht in einer Sprache sprechen, die verstanden wird, dann gibt es nur eine geringe Chance für Dialog (vgl. hooks 1999: 78) und dadurch bedingt auch nur ein geringes subversives Potential. bell hooks ist nicht die einzige Person, die sich damit beschäftigt, was aus der Position der Akademiker_in gelernt und verlernt werden muss, um den Raum der kritischen Wissensproduktion mehr zu teilen und mehr Zugänge zu ermöglichen:

„Within complex and ever shifting realms of power relations, do we position ourselves on the side of colonizing mentality? Or do we continue to stand in political resistance with the oppressed, ready to offer our ways of seeing and theorizing, of making culture, toward that revolutionary effort which seeks to create space where there is unlimited access to the pleasure and power of knowing, where transformation is possible?“ (hooks 1990: 145)

Auch die* antirassistische und feministische Pädagogin* und Mitgründerin* des Vereins Maiz und der „Universität der Ignorant_innen“ Rubia Salgado äußert, dass sie mit „Ignorant_innen“ diejenigen Akademiker_innen meinen würden, die bestimmte Wissensbestände, Wissenstraditionen und Kontexte der Wissensproduktion, nicht nur geografisch, sondern auch klassenbedingt ignorieren würden (vgl. Caixeta/ Salgado 2014). Das heißt, viele kritische Akademiker_innen eignen sich einen machtvollen Umgang mit Wissen an, ohne diese Praxis kritisch zu hinterfragen und zu durchbrechen. Nach hooks und Salgado stünden deshalb die derzeitigen Akteur_innen, gerade feministischer, queer*feministischer und post-kolonialer Theoriebildung in der Verantwortung die bisherigen Wissenspraxen in akademischen Kontexten – also das kritische Handeln innerhalb machtvoller Räume und Verhaltensmuster – zu reflektieren und neue Alternativen dazu zu überlegen: Als „oppositional aesthetic acts“ (hooks 1990: 145).

Die "Sprache" oder die "Mittel", wie sie hier in Frage gestellt und neu verhandelt werden sollen, seien ein Ort des Kampfes, so bell hooks (vgl. ebd.: 145). Sie müssen neu ausgehandelt, Regeln müssen gebrochen und der Common Sense in Frage gestellt werden. Andere Formen des Versprachlichens, des Wahrnehmbarmachens und Kommunizierens zu finden ist für bell hooks und Nora Sternfeld die Voraussetzung dafür, um tatsächlich

subversiv handeln und Machtverhältnisse verschieben zu können. Neben der akademisch kodierten Sprache müssen im Queer*Feminismus also auch *Artikulationsformen* gefunden werden, die gehört werden, denen außerhalb dieser Kontexte und Codierungen zugehört, geantwortet und widersprochen werden kann. Für einen solchen Austausch müssten Mittel gefunden werden, die zum einen zwar "kompatibel", gleichzeitig aber auch geeignet sind, Widerständiges und Veränderndes einzubringen (vgl. hooks. 1999: 14). Wie das Unterkapitel *performativ intervenieren* zeigte, ist dieser schmale Grat zwischen Kompatibilität und Subversion jedoch genau die Schwierigkeit in kritischen Interventionen. Denn kompatibel zu sein bedeutet die kritisierten Verhältnisse ein Stück weit zu reproduzieren, Widersprüche hervorzurufen, in bestehende Verhältnisse *hinein* zu gehen und in der Kritikfähigkeit erst einmal beschränkt zu sein, bevor es dann zu Verschiebungen kommen kann.

Trotz der Kritik an der akademischen Theoriepraxis, wehre sich bell hooks „[...] gegen einen kruden Antiintellektualismus, der Theorie als Nur-Quelle von Gewalt und nicht auch als Praxis der Befreiung betrachten kann.“ (Castro Varela 2008: 11) Als feministische und antirassistische Theoretikerin und Lehrerin beschäftigt sich bell hooks umfangreich mit der Rolle kritischer Theoretiker_innen und entwickelt einige Ideen für eine befreiende, das heißt auch vermittelnde Praxis des Theoretisierens. Das Ziel feministisch theoretischer Praxis sollte es nach ihrer* Einschätzung sein, „[...] to take that abstraction and articulate it in a language that renders it accessible – not less complex or rigorous – but simply more accessible.“ (hooks 1999: 39) Vermittlung und die Forderung nach Zugänglichkeit gegenhegemonialer Interventionen ist nicht als eine bloße Übersetzungsleistung von einer "Sprache" oder von einer Form des Wissens in eine andere, gebräuchlichere Form gemeint. Die kritische Vermittlung stellt ein Bemühen dar, über die Veränderung in der Wahl und der Wahrnehmung der Mittel, Machtverhältnisse zu entlarven, zu verschieben und Bezüge zu ermöglichen. Die Theoretiker_innen einer kritischen Kunst- und Kulturvermittlung stellen heraus, dass Vermittlung nicht bedeute einen produktiven Dissens zwischen verschiedenen sozialen Akteur_innen gegen eine vereinheitlichende und damit wieder ausschließende Vermittlung einzutauschen (vgl. Höllwart 2005: 115). Vielmehr geht es darum, für den Austausch über diese unterschiedlichen Positionen Diskussionsräume und -sprachen zu finden, die vermitteln können.

Aus der Kritik daran, dass die Praxis des feministischen Denkens und Theoretisierens in ihrer Form einen elitären und herrschaftskonformen Charakter angenommen habe und eine

Kluft zwischen kritisch-analytischem Denken und der jeweils eigenen Wirklichkeit aufreißt, folgert bell hooks:

„There should be billboards; ads in magazines; ads on buses, subways, trains; television commercials spreading the word, letting the world know more about feminism. [...] Literature that helps inform masses of people, that helps individuals understand feminist thinking and feminist politics, need to be written in a range of styles and formats. [...] Books on tape, radio, and television are all ways to share feminist knowledge.“ (hooks 2000: ix-x & 22 f.)

Doch niemand würde diese Dinge in akademischen Settings produzieren. Noch zu oft werden diese Wissensformen gegenüber den vorherrschenden als untergeordnet und als minderwertig abgewertet. In heterogenen Gesellschaften, mit jedoch weitgehend monokulturellen, d.h. weißen, westlichen, dominanzkulturellen Lehr- und Lernformen würden einige Wissensformen immer mehr oder weniger als andere gelten (vgl. Sternfeld 2014: 13f.).

Kritische Kunst- und Kulturvermittler_innen nehmen neben der gesprochenen Sprache oder dem geschriebenen Wort auch andere Formen wahr, in denen Wissen Gestalt annimmt. Sie wenden sich den alltäglichen Lebensräumen zu und vermitteln wie uns unsere Umgebung ununterbrochen Wissen vermittelt. Dafür untersuchen sie gemeinsam mit ihren Adressat_innen das „Netz“, das „Leben“ genannt wird, wie es Spivak ausdrückt. Dieses „Netz“ oder „Gewebe“ bezeichnet Spivak auch als „Text“. Diese „Texte“ in den Dingen, die uns umgeben, bedingen was sag- und denkbar – was intelligibel – ist. Ich verstehe diese „Texte“ als eine Art *geteiltes Wissen*. Sie materialisieren sich in jeder Geste, in der Art sich zu kleiden, im Stadtraum, im Aufbau einer Ausstellung, der Architektur eines Museums, im Schulsystem etc. „[...] as vital acts of transfer, transmitting social knowledge, memory, and a sense of identity [...].“ (Taylor 2003: 2) Daher bietet es sich an die Dinge – womit nicht nur "Objekte" sondern zum Beispiel auch Beziehungsformen, Räume und Bewegungen gemeint sind – „[...] selbst als AkteurInnen zu verstehen, die innerhalb von Machtverhältnissen und Deutungshoheiten in ihrer Materialität, Geschichte und Positioniertheit handeln.“ (Sternfeld 2010: 32) Einige kritische Kunst- und Kulturvermittler_innen nehmen sich diesen Dingen, die *handeln* an und versuchen mit ihrer Hilfe alltagsbezogen ihre kritischen Lesarten zu vermitteln. Ihr Ausgangspunkt ist dabei, dass sich gewaltvolle Denk- und Handlungsweisen, wie Rassismus oder Sexismus überall in unserem Alltag materialisieren – mal deutlich und mal weniger deutlich sichtbar

– ebenso wie sich widerständiges Wissen in vielen alltäglichen Räumen und Situationen finden lässt. Feministische, queer*feministische und post-koloniale Theoretiker_innen untersuchen ihre Lebenswelt auf die dahinterliegenden „Texte“, auf Imaginationen und Strukturen. Viele schreiben dann darüber und publizieren Bücher. Transdisziplinäre Vermittlungsprojekte versuchen andere Wege der Analyse und ihrer Vermittlung zu finden. Zusammen mit unterschiedlichen sozialen Akteur_innen fragen sie: Was erzählt uns unser Lebensraum, wem erzählt er was und was nicht und warum? Das Potential, das in der kritischen Kunst- und Kulturvermittlung liegt, ist, dass sie Wissen in den diversen Formen wahrnehmen, wie es sich materialisieren kann. Denn von dort aus lässt sich widerständiges Wissen alltagsnah verhandeln und unterschiedliche Zugänge und Bezüge können eröffnet werden.

Durch das Schaffen von Verhältnissen, in denen die Adressat_innen das, was sie alltäglich umgibt, herrschaftskritisch wahrnehmen können, kann vermittelnd interveniert werden. Vor allem transdisziplinäre Projekte wie sie im Kontext der Kunst- und Kulturvermittlung oder der critical public pedagogy praktiziert und theoretisiert werden, ermöglichen eine Art „ästhetische Erfahrung“, „[...] die im direkten Zusammenhang mit den eigenen sozialen und kulturellen Erfahrungen [...]“ steht (Castro Varela/ Dhawan 2009: 339). Mir erscheint es daher für Interventionen, die vermitteln wollen wichtig, dass unterschiedliche Wissensformen gesucht werden. Wissensformen, die unterschiedliche Themen, Fragestellungen und Personen kunstvoll miteinander verbinden und feministische, queer*feministische und postkoloniale Wissensproduktion wieder politisieren. Wenn die in den Akademien produzierte Kritik ein anderes Publikum erreichen will, muss der Fokus mehr darauf verschoben werden, wie sich dieses Wissen im Alltag vieler Menschen und *außerhalb von Schriftzeichen* materialisiert und in welcher "Sprache" darüber gesprochen werden kann. Mein Eindruck ist, dass wenn Wissen innerhalb von feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Studien bereits auf nicht normative Weise produziert und weitergegeben wird, jedoch die Kanäle, Beziehungen und Zwischenräume fehlen, die tatsächlich zu einer Überwindung institutioneller und formeller Grenzen führen und verschiedene soziale Akteur_innen zusammenbringen könnten. Für Spivak ist es daher die Verantwortung institutionell eingebundener Kritiker_innen „[...] to offer a responsible critique of the structure of production of the knowledge we teach even as we teach it. But, in addition, we must go public as often as we can, especially when we have gained some permanence in the profession.“ (Spivak 1990b: 103) Im folgenden Abschnitt möchte ich

daher die Frage stellen, was aus der Sicht der Theoretiker_innen die Räume der Vermittlung sind oder sein könnten. Wie und wo bilden sich noch Räume, an denen mit unterschiedlichen Wissensformen im Miteinander verschiedener Akteur_innen experimentiert werden kann?

2.2.2 Räume der Vermittlung

Infolge aktueller Politiken der Privatisierung und der Kommerzialisierung öffentlichen Raums, stellt sich im Vermittlungsdiskurs die Frage, was mit den "öffentlichen Räumen" noch gemeint ist, die nach Spivak gerade von Aktivist_innen mit Profession öfter betreten werden sollten. Glenn C. Savage problematisiert diesbezüglich, dass

„[e]ven if public space did previously exist in more pure forms, they have certainly been eroded by the complex and competing interests of globalizing capitalism, public/private partnerships, and other technologies of corporatization that result in spaces being „re-territorialized“ (Schmidt, 2004, p.17) according to sponsorship interests.“ (Savage 2010: 105)

Maria do Mar Castro Varela schildert dementsprechend mit Sorge ihre Beobachtung, dass Räume, die alternative Wissensproduktionen „[...] außerhalb des Hochschulcampus, der Schulen und auch außerhalb von Praktikumsstellen [...]“ zulassen, immer mehr verschwinden würden (vgl. Castro Varela 2008: 11). Die Räume, die Experimente zulassen und an denen sich entgegen den Tendenzen der Homogenisierung des öffentlichen Raums und der Postulierung eines vermeintlichen Konsens, mit Dissens auseinandergesetzt werden kann, gehen immer weiter zurück. Daher fehlen auch Räume für ein heterogenes 'Sich-in-Beziehung-setzen' mit sexistischen, heteronormativen, post/kolonialistischen und rassistischen Strukturen (vgl. Sternfeld 2014: 16), wodurch auch ein vielfältig gestalteter Widerstand dagegen ausbleibt. Nach den Einschätzungen Castro Varelas, Sternfelds und hooks, seien es aber gerade diese offenen Räume mit Formen autonomer Bildung, die unterschiedliche Wissensformen zusammenbringen, Legitimationsstrukturen aufbrechen, gelernte und sozial belohnte Ignoranzen aufdecken (vgl. Castro Varela 2008: 11) und eine widerständige kollektive Arbeit an „geteiltem Wissen“ ermöglichen (vgl. Sternfeld 2014: 17; zit.: hooks 2003⁵).

5 Ohne Seitenangabe.

In der Frage der Vermittlungsräume wird zudem hinterfragt, welche bereits bestehenden Räume der Kritik aufgrund der Normierungen, die auch in gegenhegemonialen Zusammenhängen aufrechterhalten werden, aus dem Auge geraten. In den Ansätzen kritischer Vermittlung wird vor dem Hintergrund dieser Fragestellung nicht nur versucht herauszufinden, wie in den alltäglichen Räumen der Adressat_innen kritische Sichtweisen angesiedelt werden können, sondern auch wie und welche Kritik dort bereits geübt wird. Denn im Peripheren seien die Kämpfe um Einverständnis und Hegemonie „[...] mindestens genau so angesiedelt [sind] wie im Spektakulären [...]“ (vgl. Sternfeld (o.A.)).

Da gerade der akademische Raum eine Barriere im Feld gegenhegemonialer Praxis darstellt, schlagen Autor_innen wie bell hooks, Antonia Darder, Gayatri Spivak und Nora Sternfeld vor, sich als vermittelnde Person *verstricken* zu lassen: In den "Alltag", in den "Mainstream" oder in den "Kanon" – also inmitten gesellschaftlicher Verhältnisse, wie auch immer sich das manifestiere (vgl. ebd.). Die Vertreter_innen transdisziplinärer kritischer Wissensproduktion setzen weniger auf die Abwendung von bestehenden Institutionen und Machtstrukturen, als vielmehr auf die Auseinandersetzung mit ihnen, für ihre Transformation. Um den Raum des Museums, der Akademie oder andere „strukturierte Räume der Verwaltung“ gegen ihre Ausschluss- und Disziplinierungspraktiken als mögliche Orte „des Handelns im sozialen Raum“ (Sternfeld 2010: 29) nutzbar zu machen, sehen die Autor_innen die Notwendigkeit, dass gerade die eigene privilegierte Position ein Stück weit aufgegeben werden müsste. Das könne beispielsweise bedeuten, sich in den sicheren Verbindungen zu akademischen Räumen zu beschneiden und einen Raum zu finden und zu kreieren, wo Lehren und Lernen außerhalb der Norm praktiziert werden könne (vgl. hooks 2003: 23). Denn „[d]er Raum der Verweigerung, in dem wir nein zu den Kolonialisierenden, uns Niedermachenden sagen können, ist an den Rändern lokalisiert.“ (hooks 1996: 152) Auch Vlatka Frketic fordert für eine Kritik, die ihre eigenen Normen und davon bedingte Ignoranz anderer kritischer Stimmen hinterfragt, eine „Umgestaltung der Orte“, „[n]eue Orte der Produktion und [n]eue Orte der Rezeption“ ebenso wie die „Orte dazwischen“ (Frketic 2006). Wenn in gesellschaftliche Verhältnisse, in Institutionen, in den Mainstream interveniert werden will, braucht es also *vermittelnde Zwischenräume*, die „inmitten des Kanons“ Beziehungen zu den Rändern herstellen, ohne dass es zu einer Vereinnahmung kommt. Die feministische und post*koloniale Theoriebildung – das „decolonizing of our minds“ – würde ja gerade die Werkzeuge dafür bereitstellen, Herrschaftsstrukturen zu durchbrechen und neue Wege,

Lücken und Zwischenräume zu finden, wie Menschen zusammenkommen, sich politisieren und Widerstand üben können (vgl. hooks 2003: 35). Spivak merkt demgegenüber jedoch kritisch an, dass es ihr so erscheine als würde das vollkommen glorifizierte Innere der Institutionen immer auch das Darüber-hinaus-treten definieren (vgl. Spivak 1990: 5).

In der Frage, wie geteilte Räume für gegenhegemoniales Wissen geschaffen werden können, machen Maria do Mar Castro Varela und Nora Sternfeld darauf aufmerksam, dass es hier nicht immer darum geht, Räume mit unbegrenztem Zugang und damit ungeschützten Bedingungen zu schaffen. Es gehe auch nicht darum, sich einfach einen Platz im Mainstream zu erkämpfen: „Der Kampf um Definitionsmacht besteht in der Strategie, diesen zugewiesenen Platz zu verlassen und das, was er nicht vorsieht, einzunehmen und einzufordern, nämlich Kritik und eine Subjektperspektive im Mainstream und gegen den Mainstream.“ (Sternfeld 2006) Castro Varela fordert für eine autonome Bildung ebenso offene wie geschlossene Räume. Die ersteren seien wichtig, weil sie nicht nach formalen Qualifikationen fragen und die zweiten seien gerade dafür notwendig, „[...] einen unzensierten, offenen Diskurs über die eigenen Verletzlichkeiten und erlittenen Verletzungen zu initiieren, der das Widerstandspotenzial erweitert und die Widerstandsstrategien pluralisiert.“ (Castro Varela 2008: 11) Castro Varela hilft mit ihren Überlegungen, die Räume, in denen Vermittlung stattfinden soll, zu differenzieren und stellt Vermittler_innen vor die ambivalente Aufgabe nicht nur zu entscheiden welche Zugangsbeschränkungen sie dekonstruieren wollen, sondern welche sie vielleicht auch aufstellen müssen, um eine Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Akteur_innen zu ermöglichen. Daher schließt dieser Abschnitt für mich mit der Frage, wie im Weiteren die Beziehungen untereinander gestaltet werden können, um Räume zu verschränken, für Vermittlung zu öffnen, aber auch zu schützen? Wie gestaltet sich die Rolle der Vermittler_innen in solchen Räumen?

2.2.3 Vermittler_innen – Beziehungen des Ver/Lernens

Für die an kritisch pädagogischen Projekten zwischen Akademie, Community und öffentlichem Raum arbeitende Antonia Darder besteht eine "kritische akademische Praxis" zusammengefasst darin, die sich stets verändernden Landschaften der Macht immer wieder neu zu lesen und insbesondere die Grenzen des jeweils eigenen institutionell

eingebundenen Handelns zu reflektieren: Welches Wissen wird auf welche Weise, in Beziehung mit wem und unter Ausschluss welcher Personen produziert und für wen?

Vermittlungsansätze zwischen kritischer Wissenschaft, Aktivismus und Pädagogik gründen auf der Annahme, dass es keine Nicht-Intellektuellen gibt, keine Personen, die „tabularasa“ sind, wie es die Gründer_innen der *Universität der Ignorant_innen* des Linzer Vereins Maiz ausdrücken (vgl. Verein Maiz Homepage). Eine solche Sicht verschiebt die bourgeoisen Verständnisse von "Profession" (vgl. Darder 2013: 171), wie auch die von 'Expert_innen', 'Wissenschaftler_innen', 'Kritiker_innen' etc. und ist ein wichtiger Ausgangspunkt für die Beziehungen in der Vermittlungsarbeit und die Rolle die Wissen, Lernen und Lehren in der Vermittlung spielen. Um eine solche Haltung einnehmen zu können, ist es wichtig zu reflektieren, welche hierarchisch organisierten Konzepte von Intellektualismus auch in gegenhegemonialen Bewegungen noch sehr wirkmächtig sind:

„Es geht um eine Haltung der Wechselseitigkeit. Nicht nur ich weiß, sondern auch die Anderen wissen. Was hat das Wissen der Anderen mit der Konstitution und Legitimierung meines Wissens zu tun? Welches Wissen wird aberkannt? Was hat die Legitimierung meines Wissens mit der Aberkennung anderer Wissensbestände und Traditionen zu tun?“ (Caixeta/ Salgado 2014)

Auch Gramsci hat sich mit der Notwendigkeit beschäftigt, das gesellschaftliche Verständnis von "Intellektuellen" verändern zu müssen und mit der bisherigen Institutionalisierung, der Verschulung und der konstitutiven Verknüpfung von Intellektuellen mit einer „high culture“ (Gramsci 1989: 117) zu brechen: „The new mode of being the new intellectual [...]“, so schlägt Gramsci vor, „[...] can no longer consist in eloquence, which is an exterior and momentary mover of feelings and passions, but in active participation in practical life, as constructor, organizer, "permanent persuader" and not just simple orator [...].“ (Ebd.: 116)

Gramsci möchte nicht versuchen die verschiedenen gesellschaftlichen Formen von Intellektuellen zu kategorisieren und trennscharf voneinander abzugrenzen. Statt dessen wirft er einen wichtigen Blick auf die Bedingungen, unter denen Personen als Intellektuelle angesehen werden und ihr Wissen wirkmächtig einbringen können. Gramsci kritisiert an dem modernen Verständnis von "Intellektuellen" und ihren "Spezialisierungen", das diese in hierarchische Verhältnisse untereinander führen. Für Gramsci seien vielmehr alle Menschen spezialisiert und dementsprechend "Intellektuelle", mit dem Unterschied, dass nicht allen diese Funktion in einer Gesellschaft zugeschrieben werde (vgl. ebd.: 115). Die Kunst der „subversive intellectual[s, PK]“ sei es daher, so ergänzen Harney und Moten, in

hegemonialen Strukturen, aber nicht *in Vertretung* dieser zu handeln: „to be in but not of“ (vgl. Harney/ Moten 2013: 26) oder „outside in the teaching machine“ (Spivak 1993). Doch sei ihre Arbeit innerhalb machtvoller Strukturen genauso notwendig wie nicht willkommen (vgl. Harney/ Moten 2013: 26).

Um die Rollenzuschreibungen, wer wissen *hat* und wer nicht, zu überwinden, schaffen Kunst- und Kulturvermittler_innen oder Akteur_innen kritischer Pädagogik im öffentlichen Raum „multi-intellectual designs“ (vgl. Darder 2013: 170). In diesen Teams sollen verschiedene soziale Akteur_innen mit ihren je unterschiedlichen Spezialisierungen, Inhalten und Wissensformen zusammenkommen. Antonia Darder schildert dafür ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit einem Radioprojekt wie folgt:

„Hence, for example, an interview with a professor who can provide a critical theoretical analysis of incarceration is weaved together with an interview of a parent of an incarcerated youth, with a commentary of an educator who teaches in a prison program, with the poetry of inmates, and the music of *Dead Prez* that challenges the politics of incarceration in the Black community. Through the use of what I term a *multi-intellectual design*, this form of community resistance as public pedagogies shaped, simultaneously, through multidimensional discursive forms, which break with the tradition of isolated, one-dimensional approaches generally utilized even among progressive radio programmers.“ (Ebd.: 170)

Die Rolle der Vermittler_innen gestaltet sich je nach Kontext sehr unterschiedlich. Je nachdem in welchen Verhältnissen, in welchen Kompliz_innenschaft und mit welchen Interessen sich Vermittler_innen in einer Situation befinden. Das Zusammenkommen verschiedener Personen oder "Intellektueller" – außerhalb ihres gesellschaftlich zugewiesenen Platzes – scheint eine wichtige Bedingung dafür zu sein, die Frage *wer* Wissen *hat* neu stellen zu können und neue Beziehungen in der kritischen Wissensvermittlung auszuhandeln. Weil die Beziehungen und die Wissensformen in solchen *multi-intellectual designs* immer verschieden sind, wird idealerweise versucht situativ zu arbeiten – wie Schneider_innen, die Kleidungsstücke für einzelne Personen maßschneidern, anstatt Massenware zu produzieren, wie es Spivak formuliert (vgl. Castro Varela/ Dhawan 2009: 349).

Doch das Zusammenbringen verschiedener Akteur_innen und das Sich-verstricken-lassen in experimentelle Beziehungen, wie es bell hooks und Nora Sternfeld fokussieren, verlange auch, sich auf die damit einhergehenden Widersprüche und die Unmöglichkeiten einzulassen, „[...] dabei sauber bleiben zu wollen (als ob wir es jemals gewesen wären).“

(Sternfeld (o.A.)) Auch wenn Vermittlungsprojekte transinstitutionell und transdisziplinär angelegt sind, entstehen Verhältnisse in denen Vermittler_innen in hierarchische Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden verwickelt werden. So müssen Vermittler_innen für jedes Projekt immer wieder einen anderen „Fahrplan der Handlungsmächtigkeit in einer Situation von Komplizenschaft“ entwickeln (Castro Varela/Dhawan 2009: 352), was nicht immer gelingen kann. Die feministische Pädagogin Elizabeth Ellsworth macht das zum Thema ihres Essays „Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myth of Critical Pedagogy“. In Situationen, in denen Personen geholfen werden sollte, Sexismus, Rassismus, Ableism, Klassismus etc. zu erkennen, zu benennen und sich aus ihren jeweiligen Gewaltverhältnissen befreien zu können, werde teilweise übersehen, wie die kritisierten Strukturen durch das eigene Handeln in Vermittlungssituationen reproduziert werden. Ellsworth deckt zwei Paradoxe in der kritischen Vermittlung auf: Zum einen würde "empowerment" in akademischen und schulischen Kontexten häufig auf Rationalismus gründen, der selbst ein normatives Konstrukt und Grund für ungleiche Machtbeziehungen sei. Zum anderen stellt Ellsworth fest, dass sich unter dem Anspruch eines dialogischen Lernens und Verlernens doch häufig der Anspruch verberge, sich dem Verständnis oder dem "Wissenslevel" der Lehrpersonen anzunähern (vgl. Ellsworth 1989: 306). Daher stellt sich für die Reflexion der Machtbeziehungen im Vermittlungsprozess die Frage:

„Wie viel Raum gibt es auch dafür, nicht in der von uns erwünschten Weise politisiert oder selbstermächtigt zu werden? [...] Es geht also plötzlich nicht nur darum, wie entlang konzipierter Überlegungen ein Ergebnis entsteht, sondern auch darum, das Nichtgeplante zu hören und darum, die jeweilige Position im Sprechen zur Diskussion zu stellen.“ (trafo.K 2014: 3)

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Praxiserfahrung fügt Nora Sternfeld hinzu, dass sich Vermittlungsprojekte, wenn sie soziale Felder überschreiten, auf Zusammenhänge einlassen, „[...] in denen oft etwas zur Sprache kommt, das wir nicht gerne hören.“ (Sternfeld (o.A.)) Es entstehen Beziehungen, die von Uneinigkeit geprägt sind, was die kritischen Vermittler_innen ebenso als Schwierigkeit als auch als Möglichkeit bewerten:

„Weit entfernt davon, Räume des Unvernehmens (Rancière) und des Dissens zu sein, sind diese zunächst Räume der Nicht-Einigkeit, der Heterogenität von Ansichten, Haltungen und Vorgangsweisen. Hier treffen Formen des Geschmacks, Meinungen und Weltbilder aufeinander, die die jeweiligen habituellen Grenzen stark überschreiten. Hier wird oft und selbstverständlich gesagt,

was uns ganz und gar unmöglich erscheint. So begegnen wir hier etwa jenen nicht bürgerlich legitimierten Rassismen, Antisemitismen und Sexismen, die uns viel mehr erschrecken als manche rassistische Strukturen, die Teil unserer habituellen Selbstverständlichkeiten sind. Wie können wir damit umgehen? Wie können die rassistischen, heteronormativen und sozial distinktiven Strukturen sichtbar werden, unter denen diese Dinge sowohl gesagt werden können als auch inakzeptabel scheinen?“ (Sternfeld (o.A.)).

Für das Sichtbarmachen von marginalisierten Perspektiven, die für einige ermächtigend, für andere aber auch störend und verunsichernd sein können, weist Fahim Amir darauf hin, dass wenn mit Provokationen gearbeitet werde, dann brauche es die Verbindung von „ProvokateurInnen“ zu einer gewissen „Basis“. Man könne sich nicht losgelöst von allem als „Avantgarde“ generieren und erwarten, die eigenen Aktionen würden irgendwelche Effekte zeitigen. Nach Fahim Amir müssten Provokationen an bestimmte Debatten oder reale Situationen anknüpfen, nicht unbedingt immer „allgemeinverständlich“ sein, sie müssten aber *Bezüge ermöglichen*, sonst funktioniere Provokation nicht.“ (Vgl. Amir/Ostojic 2006)

Isabell Lorey, die sich wie Michel Foucault und Judith Butler fragt, was Kritik sei, betont auch wie wichtig es ist, Bezügen herzustellen – für einen „lokalen Charakter der Kritik“⁶ (Foucault 1976: 59). Sie hebt hervor, dass das Arbeiten an der Dynamisierung von Machtverhältnissen kein einzelner Akt und kein Akt von Einzelnen sei:

„Die Vervielfältigung, die Transformation und das Zurückweisen von Machtverhältnissen, die Weigerung, auf diese oder jene Weise regiert zu werden (Foucault 1992), sind subjektive wie kollektive Praxen des Entgehens, des Fliehens. Die Kunst dieser Kritik ist deshalb nichts Einheitliches, sondern immer gebunden an die spezifischen Weisen, regiert zu werden, stets in Bezug auf die Verhältnisse, denen sie entgeht.“ (Lorey 2008)

Wenn die kritische Praxis also zugänglich bzw. wenn Interventionen vermittelnd angelegt sein wollen, dann kann es den Autor_innen folgend nur hilfreich sein in Vermittlungsprojekten Bezüge zu den jeweiligen Verhältnissen herzustellen, in denen Menschen leben. *Kritik* heißt auf diese Weise verstanden „[...] für Praxen offen zu sein, die keine Vorbilder haben und gleichsam durch das Raster fallen, für Praxen, die den Mut haben, sich zu verweigern und neues zu erfinden.“ (Ebd.: 57)

Hinsichtlich der Beziehungen innerhalb von Vermittlungssituationen macht Spivak deutlich, dass sie* einen Unterschied darin sieht, ob Adressat_innen bloß lernen zuhören zu

⁶ „Ich glaube, daß dieser im wesentlichen lokale Charakter der Kritik in Wirklichkeit so etwas wie eine autonome, nicht zentralisierte theoretische Produktion anzeigt, die folglich zur Bestätigung der eigenen Gültigkeit nicht der Billigung eines allgemeinen Normensystems bedarf.“

wollen oder die Vermittlungssituationen so gestaltet sind, dass die Beteiligten tatsächlich bereit sind zuzuhören (vgl. Spivak 2012: 66). Die Möglichkeit einer gesellschaftlichen Veränderung sieht sie nur in der *Bereitschaft zuhören zu wollen*. Um Menschen tatsächlich erreichen zu können, sei es nach Fahim Amir nicht hilfreich abstrakte Provokationsstrategien zu entwickeln. Vielmehr müsse dafür immer auf eine konkrete Situation eingegangen bzw. abgehoben werden (Amir/ Ostojić: 2006). Eine solche Beziehung, die Bezüge schafft und auf Bereitschaft basiere, ermögliche gemeinsam mit den Verhältnissen *zu spielen*: „[...] I mean training the imagination for epistemological performance.“ (Spivak 2012: 10). Eine solche Praxis löse Bildungsprozesse ab, in denen das Begehren nur neu geordnet oder durch eine „pedagogical sleight-of-hand“ ausgetauscht werde (vgl. ebd.: 10). Die *Fähigkeit zu imaginieren* und mit Intelligibilitäten zu spielen, würde jedoch, so bell hooks, in den gesellschaftlichen Systemen abgetötet, um auf repressive Weise den Status Quo zu sichern:

„To think outside the box we have to engage our imaginations in a new and different way. Imagination is one of the most powerful modes of resistance that oppressed and exploited folks can and do use [...]. [...] Without the ability to imagine, people remain stuck, unable to move into a place of power and possibility.“ (hooks 2010: 61)

In Vermittlungsprozessen, in denen Verhältnisse nicht nur sichtbar und verhandelbar gemacht werden sollen, sondern es auch darum geht die eigenen Vorstellungswelten zu hinterfragen und mit Handlungsmöglichkeiten zu spielen, passiere jedoch nicht nur Ermächtigung, sondern auch Verunsicherung (Smodics 2014: 1) – und zwar, so würde es Ellsworth betonen, auf Seiten aller Beteiligten. Das Einlassen auf Nichtgeplantes und die Haltung einer „radical openness“ (hooks 1990: 145) bedeuten auch für Vermittler_innen, sich in *wechselseitige Beziehung des Lernens und Verlernens* hineinzugeben. So gesehen sind alle Beteiligten im Prozess der Vermittlung gleichzeitig Webende und zu bearbeitender Stoff – in Richtung nicht-dominanter Zukünfte, wie es Castro Varela in Bezug auf Spivak umschreibt: „Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmt, und der Prozess des Webens kommt nie zu einem Ende [...].“ (Castro Varela 2007) Denn ohne diese Offenheit für die eigene Veränderung im Prozess der Vermittlung könne man das Wissen der "Anderen" nicht anerkennen, so Luzenir Caxieta vom Verein Maiz (vgl. Caixeta/ Salgado: 2014). Es brauche daher immer wieder eine Verhandlung dessen, "wer" aus "welcher Perspektive" "was" sehe und was dabei nicht in den Blick gerate (vgl.

Sternfeld 2005: 31). Für eine kritische Vermittlungspraxis im Kontext des Feminismus, Queer*feminismus und politischen Antirassismus bedeutet das Handlungsmöglichkeiten zwar aufzuzeigen und ein Spiel mit verschiedenen Intelligibilitäten anzuregen, sich aber gegenüber ungeplanten, *anderen Wegen der Emanzipation* nicht abzuschließen. Spivak versteht solche Beziehungen des Ver/lernens als „ästhetische Bildung“, als Strategie epistemologischer Veränderung, als ein wiederholtes Festigen im *undoing* (vgl. Spivak 2012: 66):

„Such a strategy of strategies must speak "from within" the emancipatory master narratives even while taking a distance from them. It must resolutely hold back from offering phantasmatic, hegemonic, nativist counter-narratives that implicitly honor the historical withholding of the "permission to narrate.“ (Ebd.: 66)

Bildung als Strategie gegenhegemonialer Kritik zu begreifen stelle Vermittler_innen daher vor die konkreten Fragen, *was* gelehrt und *wie* es gelehrt wird *und* es müsse reflektiert werden, wie sich die Vermittler_innen im Prozess der Vermittlung positionieren und verändern, so Maria do Mar Castro Varela weiter (vgl. Castro Varela, 2007). In einem solchen Prozess bedarf es Beziehungen, die für die Verschiebung der Verhältnisse von "Lehrenden" und "Lernenden" offen sind. Weil Vermittler_innen, Lehrende und Lernende jedoch immer auch zu Performer_innen bestehender Machtverhältnisse werden, müsse das Ideal des wechselseitigen Lernens und Verlernens immer in dem Bewusstsein einer eigentlichen Unmöglichkeit angestrebt werden, so Salgado (vgl. Caixeta/ Salgado 2014). Nora Sternfeld macht diesen schwierigen Moment in der kritischen Vermittlung an einem Beispiel deutlicher:

„Stellen wir uns also vor, dass wir Tanzschritte gelernt haben, die von Macht- und Gewaltverhältnissen durchzogen sind. Wie können wir diese problematisieren und dennoch tanzen wollen? Und wie können wir tanzen und zugleich das Tanzen verlernen, um anders zu tanzen?“ (Sternfeld 2014: 20)

Für Personen die ihre kritischen Analysen einbringen wollen, stellt sich die schwierige Frage wie auf feministische, queer*feministische und anti-rassistische Weise mit der eigenen Position im Gefüge umgegangen werden kann. Sich lehrend und lernend mit den Machtverhältnissen im Hinblick auf ihre Veränderung auseinander zu setzen, sei dabei eine ebenso notwendige wie unglamouröse Aufgabe aktueller kritischer Bildungspraxen, wie es Sternfeld in Bezug auf Spivak abschließend festhält (vgl. ebd.: 14) Kritische

Vermittler_innen halten zudem fest, dass es nicht darum gehen kann *alle* zu erreichen. Statt dessen bestünde ihre Aufgabe immer wieder darin sensibel herauszufinden, was jeweils das Verbindende, ebenso wie das Trennende zwischen den beteiligten Personen darstelle und welche situativen Unmöglichkeiten den Prozess begleiten. Denn daraus würde Vertrauen untereinander entstehen, das in einer communitybasierten Arbeit "Expertise" und "Wissen" ersetzen sollte, so bell hooks und Ron Scapp (vgl. hooks 2003: 109). Für Interventionen, die vermitteln wollen, scheint es daher dringend notwendig zu fragen: Wen will ich erreichen und was bin ich bereit zu verlernen, um mich der Lebenswelt, den Wissens- und Emanzipationsformen meiner Adressat_innen anzunähern?

2.2.4 Strategien und Taktiken der Vermittlung

Vermittelnd zu intervenieren bedeutet sich im Spannungsfeld von Allianzen und Kompliz_innenschaften sowie zwischen emanzipatorischen und institutionellen Ansprüchen zu bewegen. Wie es Spivak formuliert, geht es in diesem Spannungsfeld einer kritischen Bildung um die *Strategie* des Einwebens unsichtbarer Fäden in die vorhandene Textur sowie um die *Taktik* des Lernens und Verlernens (vgl. Castro Varela 2007). Auch die Autor_innen kritischer Kunst- und Kulturvermittlung sprechen immer wieder von solchen strategischen und taktischen Entscheidungen, die sie in viele Widersprüche verstricken, aber dadurch auch performatives Potential bergen. Sie agieren politisch, überlegen *innerhalb* des Systems taktisch und *außerhalb* strategisch – mit dem Ziel performativ zu intervenieren (Sternfeld 2014: 17). Mit de Certeau ausgedrückt, sind Vermittlungspraktiken jene Praktiken, die mit den Mechanismen der Disziplinierung spielen und sich ihnen nur anpassen, um sie gegen sich selber anzuwenden. Diese Praktiken sind Handlungsweisen, mit deren Hilfe sich die Benutzer_innen den Raum wieder aneignen, der durch die Techniken der soziokulturellen Produktion organisiert werde (vgl. de Certeau 1988: 16). Diese „Handlungsweisen“ *innerhalb* des Systems, wie es auch Paolo Freire auffasst, stellen für de Certeau „Taktiken“ dar, also Praktiken, keine spezialisierten, sondern auch alltägliche Praktiken, die „andauernd mit den Ereignissen spielen“ (ebd.: 23). Sie begeben sich auf eine experimentelle Suche nach der verschwundenen Fähigkeit „eine eigene Sprache zu finden“ (ebd.: 19). „Strategien“ beschreibt de Certeau demgegenüber als „eine Berechnung von Kräfteverhältnissen“, „wo ein mit Macht und Willenskraft ausgestattetes

Subjekt (ein Eigentümer, ein Unternehmer, eine Stadt, eine wissenschaftliche Institution) von einer "Umgebung" abgelöst werden kann“ (ebd.: 23). Strategisch zu handeln bedeutet also von einem eigenen Ort aus zu agieren. Taktiken hingegen würden auf dem „Kalkül“ beruhen. Taktisch vorzugehen bedeutet für de Certeau nur vom Ort eines_r Anderen handeln zu können und von Gelegenheiten, vom Detail sowie von der Zeit abhängig zu sein (vgl. ebd.: 23).

Vermittler_innen – selbst häufig qualifizierte Wissenschaftler_innen, Pädagog_innen, anerkannte Künstler_innen o. ä. – können insofern sie mit Wissenschaftler_innen, Politiker_innen, Akademien, Museen, Städten etc. zusammenarbeiten oder Kompliz_innenschaften eingehen, strategisch handeln, anders als viele Aktivist_innen, die nicht von "einem eigenen Ort" bemächtigt und geschützt sind. Da Vermittler_innen in ihrem emanzipatorischen Anspruch „[...] quer zu den "Autoritäten" [handeln], die die alltäglichen Praktiken möglich gemacht (oder erlaubt) haben [...]“ (ebd.: 17), agieren sie auch taktisch, damit „[...] gerade dort, wo der Kanon (re)produziert wird, auch etwas geschehen kann.“ (Sterfeld 2010: 29). Sie stellen zum Beispiel aus ihrer strategischen Position Kontakt zu Akteur_innen her, denen der Zugang zu machtvollen Positionen strukturell verwehrt wird und erweitern somit das Feld widerständiger Taktiken.

„In diesem Sinne sind Ausstellungen und Kunstinstitutionen an der Schnittstelle von Herrschaft und Befreiung angesiedelt. Sie sind strukturierte Räume der Verwaltung, aber sie bergen auch Möglichkeiten des Handelns im sozialen Raum. Und genau dort können Gegenerzählungen und Kritik stattfinden – ohne dabei jedoch völlig unschuldig zu bleiben.“ (Ebd.: 29)

Um performativ zu intervenieren verlassen Vermittler_innen den ihnen zugewiesenen Platz strategisch, um das, was er nicht vorsieht, einzunehmen und einzufordern, nämlich Kritik und eine Subjektperspektive im Mainstream und gegen den Mainstream (vgl. Sterfeld 2006). Aus dieser strategischen Position ist es ihnen möglich, ihre Privilegien taktisch zu teilen und Machtverhältnisse so zu verschieben, dass die Stimmen der Kritik vielfältiger werden können.

2.2.5 Zusammenfassung

Die Autor_innen im ersten Kapitel problematisierten, dass sich mit dem Eintritt kritischer Inhalte in die Akademien die Wege und Formen veränderten, wie dieses Wissen auch

außerhalb der Akademien verhandelt wurde. Da die Normen, die Wissen als 'nicht sachgerecht' oder 'unzureichend ausgearbeitet' disqualifizieren würden auch in feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Studien reproduziert würden, stellen sich die Autor_innen die Frage, welche Themen die feministische und queer*feministische Wissensproduktion dominieren, wer auf welche Weise daran teil hat und wodurch Ausschlüsse produziert werden. Die Autor_innen machten deutlich, wie wichtig es für die Veränderung dieser Verhältnisse ist, dass innerhalb der Kompliz_innenschaften von Bewegung und Akademien Paradoxe aufrechterhalten werden. Postkoloniale Theoretiker_innen stellen diesbezüglich noch einmal klar heraus, dass ein gegenhegemonialer Umgang mit Wissen für eine feministische und queer*feministische Praxis – die sich als Widerstandsbewegung versteht – dringend notwendig ist.

Im daran anschließenden Kapitel eröffneten mir die Theoretiker_innen kritischer Kunst- und Kulturvermittlung, einer *critical public pedagogy* und Autor_innen feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Bildungstheorien Wege, die aus der akademisch kodierte(n) und hierarchisch organisierte(n) Wissensproduktion und -vermittlung herausführen können. Die Vermittlungsansätze stehen in enger Verbindung mit den Forderungen im ersten Kapitel und setzen sich mit ihren Konsequenzen auseinander. Sie sensibilisieren noch differenzierter für die Anforderungen an eine kritische Vermittlungspraxis, gerade im Kontext von Interventionen und entwickeln daraus Handlungsmöglichkeiten für eine Praxis an der Schnittstelle von Aktivismus, kritischer Wissenschaft, Kunst und Pädagogik. Die Theoretiker_innen kritischer Vermittlung arbeiten daran die Formen des Zusammenkommens, Forschens und Vermittelns anders zu denken als es viele kritisch-akademische Räume, Beziehungen und Sprachmittel bisher zulassen. Sie fragen nach neuen Sprachmitteln und Formen der Wissensmaterialisierung, nach alternativen Räumen und neuen Beziehungen für eine tatsächlich widerständige kritische Wissensproduktion. Anhand dieser Bezüge wurde es mir möglich erste handlungsorientierte Antworten darauf zu finden, wie gleichzeitig interveniert *und* vermittelt werden kann, wie sich die „communities of resistance“ (hooks 2003: xxi) ausweiten lassen, wie Zugänge geöffnet und der Umgang mit Wissen transformiert werden kann. Aus Konzepten kritischer Pädagogik in Museen und in der Erwachsenenbildung entwickeln die Autor_innen spannende Perspektiven für eine transdisziplinäre feministische Vermittlung, die auch in akademischen Kontexten angesiedelt werden könnte. Ihre Theoretiker_innen haben bereits Erfahrung mit Regelbrüchen, mit dem Arbeiten unter Bedingungen der Duldung, ebenso

wie mit der Vereinnahmung ihrer Kritik gesammelt. Ihre Theorie zeigte mir, dass solange nicht grundlegend in die Legitimationsstrukturen von Wissen interveniert wird, können gegenhegemoniale Bewegungen nicht die „Basis“ (Amir/ Ostojić 2006) oder die „masses“ (hooks 2000) erreichen, die in ihrer Vielzahl zu Veränderungen führen könnten.

Die Autor_innen fordern alternative Räume, die das Potential haben sich vielen zu öffnen und gleichzeitig für Schutz zu sorgen und eine Atmosphäre des Vertrauens, statt der Profilierung und Hierarchie zu schaffen. Diese Räume und die darin möglichen Wissensformen müssen unterschiedliche Akteur_innen verschränken und Bezüge ermöglichen können. Das kann jedoch nur innerhalb von Verhältnissen passieren, in denen Wissensformen nicht nur als Medien, sondern selbst als Akteur_innen begriffen werden. Denn aus einem solchen Verständnis können Formen der Wissensvermittlung entstehen, die direkt mit der Lebenswelt der Adressat_innen verbunden sind.

Deutlich wurde auch, dass der Prozess der Vermittlung nicht nur von Übereinstimmungen geprägt ist, sondern von produktiven Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Perspektiven. Deshalb braucht es ein Bewusstsein dafür, dass Vermittlungssituationen auch von Unmöglichkeiten begleitet werden und dass nie *alle* erreicht werden können. Es muss darauf geachtet werden, dass unterschiedliche Wege der Emanzipation Raum bekommen und sich Vermittler_innen auch auf Unvorhergesehenes einlassen, lernen und verlernen. Innerhalb solcher Verhältnisse von Kompliz_innenschaft, in denen mit vertrauten Verhaltensmustern experimentiert wird, versuchen die Akteur_innen immer wieder situativ nach Strategien und Taktiken zu suchen, die performative Handlungsmöglichkeiten bieten. Obwohl mir das Lesen der Texte überhaupt erst ermöglichte, manche Fragen zu formulieren, stoße ich auch an die Grenzen dieses Formates. So bleiben für mich in der Theorie noch viele Fragen offen, die sich vor allem auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten vermittelnder Interventionen beziehen. Folgende Fragen blieben unbeantwortet:

- Wie können unterschiedliche Bezüge zu feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Auseinandersetzungen hergestellt werden, um die Themen breiter und vielfältiger zu verhandeln?
- Welche neuen Sprachmittel und Formen der Materialisierung von Wissen werden dafür gefunden?

- Welche Beziehungen werden eingegangen, um die Kritik vielstimmiger werden zu lassen?
- Wo kann zu widerständigen Themen in Kontakt getreten werden?
- Was sind die Strategien und was die Taktiken im Feld vermittelnder Interventionen?

3 Methodisches Vorgehen

Für den nun folgenden Teil meiner Arbeit trat ich mit Personen ins Gespräch, die mir meine Frage, *wie vermittelnd interveniert werden kann*, anwendungsbezogener und in einer weniger akademischen Sprache beantworten konnten. Um geeignete Interviewpartner_innen zu finden, begab ich mich auf die Suche nach Interventionsprojekten im deutschsprachigen Raum, die alternative Wege gingen, um queer*feministische Themen breiter zugänglich zu machen und Auseinandersetzungen im öffentlichen Raum anzuregen. Dabei lernte ich zwei Interventionsprojekte in Linz und Wien kennen. Beide Projekte fanden im Rahmen zweier großer Kulturprojekte statt und beschäftigten sich damit, wie feministische, queer*feministische und antirassistische Themen innerhalb dieser Kontexte eingebracht werden könnten. Sie entschieden sich dafür, marginalisierte Geschichte/n einer Stadt zu vergegenwärtigen und die Bedingungen ihrer strukturellen Verdrängung zu hinterfragen. Die Initiator_innen beider Projekte eigneten sich dafür das Format einer klassischen Sightseeing-Tour an, das sie experimentell veränderten. Für meine Recherche trat ich mit verschiedenen Projektbeteiligten, vor allem mit den Projekt-Initiator_innen ins Gespräch.

Ich werde die Projekte zunächst kurz vorstellen:

3.1 „RebellInnen – Geschichte erfahren mit dem Omnibus“⁷

Das Projekt „RebellInnen – Geschichte erfahren mit dem Omnibus“ fand im Rahmen von Kulturhauptstadt Linz 2009⁸ statt und wurde von dem Wiener Büro für Kunstvermittlung und kritische Wissensproduktion *trafo.K* initiiert. Zusammen mit der Gewerkschaftsjugend Oberösterreich, der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, der Kunstuniversität Linz, Radio FRO und verschiedenen Wissenschaftler_innen, Künstler_innen und Aktivist_innen wurden drei experimentelle Bustouren entwickelt, die über einen Zeitraum von vier Monaten zu verschiedenen Stationen in Linz führten, um sich dort „[...] auf eine Spurensuche nach Geschichte und Gegenwart sozialer Kämpfe in Linz [...]“ (*trafo.K*

7 Fotos zu dem Projekt im Internet unter: <http://www.trafo-k.at/projekte/rebellInnen/>

8 Linz wurde 2009 zusammen mit Vilnius in Litauen zur Kulturhauptstadt Europas.

Homepage) zu begeben. Darunter befanden sich Geschichten zu den Arbeitskämpfen und Streikbewegungen in Linz, zu femininierter Arbeit, zu Textilarbeit und alternativen Produktionsformen, zu feministischem Widerstand, Migration, Sexarbeit und staatlichen Regulierungen. Die Geschichte/n wurden jedoch nicht wie bei einer klassischen Sightseeing-Tour einfach erzählt und im Stadtraum situiert, sondern innerhalb und außerhalb der Busse fanden darüber hinaus Performances, Stadtspaziergänge, Ausstellungsbesuche und jeweils eine gemeinsame Pause statt. Die Bustouren trugen die Titel "Von einem Kampf zum anderen", "Kämpfen, sticken und Rosen" und "Papiere, Arbeit, Aufenthalte" und fragten nach vergangenen und gegenwärtigen Formen der Emanzipation. Insgesamt wurden in dem Projekt Wege gefunden, das recherchierte Wissen über den spielerischen Umgang mit Orten, Materialitäten, Personen, Bewegung und ihrer Zusammenführung zu vermitteln. Sie intervenierten in öffentliche Räume, indem sie dort für marginalisierte Themen eine Darstellung fanden.

3.2 *"Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen"*⁹

Drei Jahre vor den RebellInnen-Bustouren fand in Wien die queere Intervention "Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen" statt. Den Kontext bildete das Mozartjahr 2006, in dem ein Team kritischer Kurator_innen beschloss, ein Interventions-Projekt zu initiieren bei dem es darum gehen sollte, ausgehend von Mozart, die hegemoniale Geschichtsschreibung in Frage zu stellen und Gegenerzählungen im Kanon anzusiedeln. Unter dem Titel "Remapping Mozart – Verborgene Geschichte/n" taten sich vier Konfigurationen auf, die jeweils aus einem Ausstellungsort, Lesungen, Vorträgen, Filmvorführungen u.v.m. bestanden. Darunter befand sich auch die Bustour. Sie diente als queere Intervention in die Konfiguration III "Was aller Welt unmöglich scheint" und von der Schwarzen österreichischen Recherchegruppe in der Kuffner-Sternwarte ausgerichtet wurde. Die Ausstellung widmete sich der Geschichte der afrikanischen Diaspora in Österreich. Erica Doucette, Marty Huber und Persson Perry Baumgartinger brachten mit der von ihnen gestalteten Bustour Geschichte/n über den gesellschaftlichen Umgang mit Sexualität ein. Sie vermittelten die „Zuschreibungen von Sexualitäten und ihre[n] Herrschaftsinstrumentarien zwischen Verfolgung und Aneignung in Mozarts Zeit“ und

9 Fotos zu dem Projekt im Internet unter:
<http://www.nospaceisinnocent.org/fileadmin/malmoe/MALMOE34XXX.pdf>

zeigten „deren Kontinuitäten auszugsweise bis in die Gegenwart“ (Marboe/ Ponger/ Bratic 2006) auf. Ebenso Teil ihrer Recherche waren die Verschränkungen zwischen Sexualität, Rassismus und Antisemitismus. Wie im RebellInnen-Projekt nahmen sie für deren Sichtbarmachung bezug zu den lokalen Gegebenheiten in Wien. Über mehrere Stationen fuhren sie vom Zentrum Wiens in die Peripherie zur Kuffner-Sternwarte, wo die Bustour mit einem „Queer-Snack“ beendet wurde.

Auch in dieser Intervention wurden die Zusammenhänge zwischen Geschichte und Gegenwart hinterfragt und anhand von gesprochenen Erzählungen, einer eigens angefertigten Zeitung und verschiedenen Performances in und außerhalb des Busses vermittelt.

3.3 Problemzentrierte Interviews

Noch während ich mich in dem Prozess befand, meine Fragestellungen zu konkretisieren, begann ich mit den Beteiligten der vorgestellten Projekte Interviews zu führen. Grundsätzlich leitete mich dabei die Frage, welche Wege die Akteur_innen entwickelt hatten, um nicht nur zu intervenieren, sondern *vermittelnd zu intervenieren*.

Die problemzentrierten Interviews enthielten sowohl narrative als auch problemfokussierte Anteile. Die narrativen Elemente ermöglichten mir die konkrete Gestalt der Projekte detaillierter und hinsichtlich meiner Interessen sowie der Schwerpunktsetzungen der Befragten besser kennen zu lernen. Ich entwickelte dafür Fragen, die wie es Andreas Witzel vorschlägt, zur Erinnerung und Reflexion der Praxiserfahrungen motivieren (vgl. Witzel 2000). Um konkrete Nachfragen stellen und in die Tiefe gehen zu können, beschäftigte ich mich im Vorhinein intensiv mit Radiobeiträgen, Zeitungs- oder Online-Artikeln, ebenso wie mit Projektdokumentationen in Form von Fotos, Videos und Handouts aus den Interventionen sowie einer DVD-Rom und Projektbeschreibungen. Die problemzentrierten Fragen sollten mir und den Befragten den Raum geben, ihre Erfahrungen mit den Projekten zusammen zu theoretisieren und explizit im Hinblick auf meine Fragestellung, auch über die Projekte hinaus zu diskutieren. Meine theoretischen Vorüberlegungen brachte ich dafür implizit und explizit in die Gespräche mit ein.

Ich fragte meine Interviewpartner_innen, ob es möglich wäre die Projekte nicht-anonymisiert zu nennen, da sonst viele Details verloren gegangen wären. Bis auf eine

Ausnahme verzichteten meine Interviewpartner_innen auf eine Anonymisierung. Für ein endgültiges Einverständnis schickte ich meinen Interviewpartner_innen vor Beendigung meiner Masterarbeit nochmals den Analyseteil zu, sodass sie zu den von ihnen zitierten Passagen ihre Zusage geben konnten.

Der **Ablauf** unserer Gespräche gestaltete sich wie folgt (siehe auch den Interviewleitfaden im Anhang):

Zu Beginn stellte ich **einleitend die Frage**, wie die Projekte entstanden seien und/oder wie die jeweilige Person Teil des Projektes geworden war. Mit dieser Einstiegsfrage versuchte ich vorab einen persönlichen Einblick in die Projekte zu bekommen und schloss, wenn möglich Fragen dahingehend an, welche Ziele und Motivationen sie an das Projekt geknüpft hatten. Da beiden Projekten ein langer Rechercheprozess vorausging, der teilweise selbst einer Vermittlungsarbeit bedurfte, zielte meine **zweite Frage** darauf herauszufinden, wie die Bustouren im Vorhinein erarbeitet worden waren. Ich fragte, welche Haltungen den Prozess begleitet hatten, wie sich die Rolle der Vermittler_innen und die Beziehungen des Ver/lernens gestalteten. Hier wurde für mich bereits interessant, wie sich Wissen materialisierte, wie eine "gemeinsame Sprache" gefunden wurde und welche besonderen (vielleicht künstlerischen) Forschungsmethoden dabei entstanden waren. Mit der **dritten Frage** schloss ich an diesem Fragenkomplex an und versuchte heraus zu finden, wie das Recherchierte dann in die Bustouren übersetzt worden war, welche Rolle die Adressat_innen bezüglich der Form gespielt hatten, welche Mittel und Sprachen als zugänglich und ermächtigend erlebt wurden, was vielleicht gerade widerständige, regelbrechende Mittel waren und wie mit dem Stadtraum bzw. mit öffentlichen Räumen gearbeitet wurde. Ausgehend von meiner **vierten Frage** diskutierten wir über die Zusammenhänge zwischen kritischer Wissensproduktion, Intervention und Vermittlung und wie sie selbst das vermittelnde *und* intervenierende Potential ihrer Projekte einschätzen. In diesem Zusammenhang sprachen wir angeregt von meiner **fünften Frage** darüber, welche Re-/Aktionen von Seiten der Besucher_innen gekommen waren und welchen Einfluss diese auf die Gestalt der Interventionen hatten. **Abschließend** interessierte mich noch, welche Schwierigkeiten und Widerstände sich während der Arbeit auftaten, welche Kritik die Akteur_innen an ihren eigenen Projekten üben oder auch welche Spuren die Aktionen aus ihrer heutigen Sicht hinterlassen haben.

Im Überblick ergaben sich daraus folgende Fragekategorien:

1. Idee zu dem Projekt / In Kontakt treten der Akteur_innen / Motivationen und Ziele
2. Form der Recherche / Haltungen und Rollen der Vermittler_innen / Beziehungen des Ver/Lernens
3. Übersetzungen / Wissensformen / Un-/Zugänglichkeiten
4. Zusammenhänge zwischen kritischer Wissensproduktion, Intervention und Vermittlung
5. Re-/Aktionen der Adressat_innen
6. Schwierigkeiten und Widerstände / Selbstreflexion

3.4 Interviewpartner_innen

Den Ausgangspunkt für die Realisierung der Bustouren bildete in beiden Projekten eine lange Zeit der Recherche in teils mehr oder weniger heterogenen Teams. Die Intervention „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ (Wien) entstand aus der Zusammenarbeit von drei auch *wissenschaftlich arbeitenden Aktivist_innen*. Das Projekt „RebellInnen – Geschichte erfahren mit dem Omnibus“ hingegen setzte sich aus *Vermittler_innen, Wissenschaftler_innen, Künstler_innen* und *Aktivist_innen* zusammen, die jeweils in Kollaboration mit *Textilstudentinnen der Pädagogischen Hochschule*, der *Linzer Gewerkschaftsjugend* und *Student_innen der Kunstuniversität* drei Bustouren gestalteten. Die Erfahrungen, die dabei in Bezug auf Vermittlung gemacht wurden unterschieden sich daher in dem Sinne, dass im RebellInnen-Projekt bereits die Recherche eine vermittelnde Tätigkeit forderte.

Als Interviewpartner_innen wählte ich vor allem die Projektverantwortlichen, welche die Konzepte (mit-)entwickelt, beantragt und schließlich angewendet hatten. Ich entschied mich deshalb für diese Auswahl, weil die Personen den Prozess am umfangreichsten miterlebt hatten und ich mit ihnen viele Aspekte der Prozesse rekonstruieren und reflektieren konnte. Außerdem gestaltete es sich sehr schwer die Mitfahrenden von damals ausfindig zu machen, weshalb ich nur einen kurzen Einblick über Radiointerviews in ihre

Positionen erhielt. Für die Intervention „*Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen*“, das im Rahmen des Remapping Mozart Projektes stattgefunden hatte, befragte ich die drei Beauftragten der queeren Intervention. Diese waren die* Dramaturgin*, Dozentin* und Aktivistin* *Marty Huber*, der* Sprachwissenschaftler*, Lektor* und Trainer* *Persson Perry Baumgartinger* und die Kulturwissenschaftlerin* *Erika Doucette*. Zu den *RebellInnen-Bustouren* befragte ich den* Künstler* *Alexander Jöchel*, *Marty Huber*, die* Kunst- und Kulturvermittlerinnen* *Renate Höllwart* und *Elke Smodic* von *trafo.K* sowie eine *Textilstudentin* der Pädagogischen Hochschule Linz*. Ich begriff alle Befragten, unabhängig von ihrer Position im Prozess der Entwicklung der Projekte als Wissende und als Vermittlungserfahrene, die mir unterschiedliche Einblicke in meine Fragestellungen ermöglichten.

3.5 Analyse

Ich verstehe meine Analyse, wie in der „Grounded Theory“ (Glaser/ Strauss 1967), als „theoretisch begründetes „Verfahren““ (Alheit (o.A.): 3). Das heißt ich entwickelte die Interview-Leitfäden zwar aus meiner Fragestellung und theoretischen Recherche heraus, veränderte diese jedoch im Zuge der ersten Erfahrungen, die ich in den Interviews sammelte. Wie es Bettina Dausien beschreibt, bewegte ich mich auf diese Weise spiralförmig zwischen einer theoretisch angeleiteten Empirie und einer empirisch gewonnener Theorie hin und her (vgl. Dausien 1996: 93). Die Interviews lieferten mir wichtige Impulse für den theoretischen Teil und andersherum. Die Analyse-Kategorien für das Interviewmaterial entstanden so bereits im stetigen Wechselspiel mit den Interviews selbst. In der Analyse wird es nun darum gehen die Stimmen, die mich begleiteten, zu Wort kommen zu lassen. Um das Gesagte meiner Interviewpartner_innen hinsichtlich meiner Fragestellungen durchgehen zu können, transkribierte ich die Interviews zunächst. Ich legte mir für jede meiner Kategorien eine Übersicht an, um die Aspekte aus dem Theorieteil für die Analyse nochmals vor Augen zu haben. Als Analyse-kategorien dienten mir die Unterkapitel "Performativ intervenieren" und "Kompliz_innenschaften" aus Kapitel 1 und "Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung", "Vermittler_innen – Beziehungen des Ver/Lernens" und "Räume der Vermittlung" aus Kapitel 2. Die Arbeit mit dem Material zeigte mir, dass sich die Ergebnisse zu den

theoretischen Kategorien "Strategien und Taktiken" und "Wissen transformieren" so sehr mit den anderen Kategorien verwoben, dass ich sie nicht als eigenständige Analyse-Kategorien behandelte. So ergaben sich für die Analyse folgende Kategorien:

"Performativ intervenieren" (darunter auch "Strategien und Taktiken")
"Kompliz_innschaften"
"Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung" (darunter auch
"Wissen transformieren")
"Vermittler_innen – Beziehungen des Ver/Lernens"
"Räume der Vermittlung"



Abbildung 1



Abbildung 2

4 Ergebnisse

Durch die analytische "Brille" meiner Kategorien codierte ich das Interviewmaterial und bildete Themenschwerpunkte aus den Relevanzsetzungen meiner Interviewpartner_innen. Sie werden im nun folgenden Ergebnisteil als dick gedruckte Unterüberschriften zu meinen theoretisch begründeten Kategorien erscheinen. Nach diesem Schritt begann ich die Ergebnisse der sechs Interviews in den folgenden Abschnitten zusammenzubringen und mit meiner theoretischen Vorarbeit in Verbindung zu setzen. In der Darstellung der Zitate kürze ich gegebenenfalls Wort-Wiederholungen heraus, um den Inhalt der Zitate verständlicher zu machen. Die dick gedruckten Satzteile sind meine Hervorhebungen und sollen zur Orientierung dienen.

4.1 Performativ intervenieren

Ich möchte meine Analyse damit beginnen, einige von meinen Interviewpartner_innen genannte Aspekte zu dem Punkt "Performativ intervenieren" zusammen zu tragen. Sie zeigen vor allem die Ansätze sowie die Motivationen und Ziele, die an die beiden Projekte geknüpft waren.

Die Antragsteller_innen beider Projekte – das waren im Falle des RebellInnen-Projekts das Büro trafo.K und im Remapping Mozart Projekt waren es die Kurator_innen Nora Sternfeld, Lisl Ponger, Araba Evelyn Johnston-Arthur, Luisa Ziaja und Ljubomir Bratić – nutzten ihre Positionen innerhalb der Verhältnisse, ihre Spezialisierungen, ihre Legitimationskraft, ihre Qualifikationen, um im Kanon etwas Störendes einzufädeln. Dabei handelten sie aus der Sicht der Theorie strategisch und taktisch. *Strategisch* in dem Sinne, dass sie sich in zwei große Kulturprojekte „Linz 09“ und das „Wiener Mozartjahr 2006“ hineinbegaben und von dort aus handelten.

„Also das war eigentlich von Anfang an die (unverständlich) die Idee, also wie die Renate das schon ausgeführt hat, dass wir einfach den Mehrheitsdiskurs her nehmen, aber eben dekonstruiert haben und so haben wir (unverständlich) Bustour, wo wir gleich von Anfang an gewusst haben, dass wir **performative Bustouren** veranstalten wollen [...].“ (trafo.K, Z. 49ff.)

Sie befanden sich damit in einem Feld, in dem gewöhnlicherweise daran gearbeitet wird, einen bestimmten Status Quo aufrecht zu erhalten. Doch innerhalb dieser Zusammenhänge

stellten sie *taktisch* Fragen – Fragen, die in solchen Kontexten nie oder zu selten gestellt werden und die den Status Quo ins Wanken bringen. In der Dokumentation der RebellInnen-Bustouren überschreibt ein Zitat von Michel Foucault die Beschreibungen der drei Bustouren: „« [...] eine Verbindung, die es ermöglicht, ein historisches Wissen der Kämpfe zu erstellen und dieses Wissen in **aktuelle Taktiken** einzubringen»“ (trafo.K, Homepage). Sie deckten auf, was im Kanon verdeckt wurde und brachten ein, was die im Kanon produzierten Vorstellungswelten überstieg oder störte. Auf diese Weise begaben sie sich in Verhältnisse des Verhandels und der Widersprüche und versuchten vermittelnd Unmögliches möglich zu machen.

Den Widerspruch mitorganisieren

Die Akteur_innen verwendeten für ihre Interventionen absichtlich klassische Formate, wie das der "Sightseeing-Tour", bei der die marginalisierte/n Geschichte/n einer Stadt unter Verwendung verschiedener Formen Wissen zu vermitteln vergegenwärtigt wurde/n. Innerhalb dieser **Vertrautheit im Format**, so Renate Höllwart von trafo.K, seien andere Inhalte, tabuisierte Inhalte zum Thema gemacht worden (vgl. trafo.K, Z. 648ff.). Dadurch reproduzierten die Vermittler_innen nicht nur ein vertrautes Format, sondern brachen zugleich mit dessen Regeln, brachen mit der Sprache, den gängigen Darstellungen von Geschichte, dem Umgang mit Raum, mit Bewegungen und Verhaltensnormen innerhalb und außerhalb des Busses. Sie ließen sich auf ein Spiel mit Wissensformen ein und verwandelten die Sightseeingtour als vertrautes „touristisches Vehikel“ (trafo.K, Z. 44) in den vermittelnden Moment ihrer Intervention: „[W]ir haben vertraute Formate genommen, um diese **subversiv** zu **unterlaufen**.“ (trafo.K, Z. 48f.) „[V]on uns war das schon ganz bewusst **strategisch** geplant, dass wir ein konventionelles Format nehmen, um das [„ganz unterschiedliche Formen der Thematisierung“, „Formen der Vermittlung“] zu erreichen [...]“ (Renate Höllwart, trafo.K, Z. 656ff.) Im Zitieren und Verändern dieses vertrauten Formates organisierten sie den Widerspruch mit (vgl. Marty Huber, Z. 1006). Das war der Moment, in dem gleichzeitig interveniert und vermittelt wurde. Sie nahmen öffentliche Räume mit all dem, was sich darin sichtbar oder unsichtbar an Wissen materialisierte, Bestand hatte oder verschleiert wurde bzw. wird und boten darin ihre gegenhegemonialen Lesarten an. Ausgehend von Mozart, der Geschichte eines Krankenhauses, Kastratensängern, Arbeiter_innenbewegungen in einer Textil- und Tabakfabrik, von vertrauten Film- und Fernsehbildern, den Liedtexten einer Rap-Sängerin*, einem Containerhafen, einem

ehemaligen besetzten Haus u.v.m. wurden verschiedene **Formen der Diskriminierung** in ihren Verschränkungen und in ihren Kontinuitäten bis heute **vergegenwärtigt**: „Uns war das unheimlich wichtig. Unheimlich wichtig zur Zeit von Mozart auch diese Sachen zu finden.“ (Erika Doucette, 581f.) Denn

„[e]s ist einfach eine **Kontinuität**. Und es geht dann von dort weiter und vorher gab es das auch schon. Und das wollten wir auch anhand von queere Geschichte ein bisschen deutlich machen. Und das heißt die Leute abzuholen, im Sinne von also nicht nur zu den queeren Leuten sprechen, die eh schon aktivistisch und eh schon wissen, sondern eigentlich also sozusagen Verständnis von Geschichte, von Ausschluss, von Verfolgung, von verschiedenen Formen von gesellschaftlicher Organisation die per se ausschließt und gewalttätig ist und deswegen sind ja auch ganz viele Referenzen auch von NS-Zeit dadrinnen und so. Also das war, das ging durch die Schichten. Das war immer dieser Versuch das dahin zu verbinden und dann bis heute hin zu verbinden. (Erika Doucette, 585ff.)

Um ihre kritischen Perspektiven auf diskriminierende Lebensräume und Lebensformen vermitteln zu können, stellten die Akteur_innen beider Projekte **Verbindungen** her: Verbindungen zwischen Diskriminierung und dem Stadtraum, Gebäuden, Denkmälern, Straßennamen, Infrastrukturen, Musik, Mozarterzählungen, Arbeitsweisen, Gesetzen etc. Durch diese Verbindungen wurden marginalisierte Themen im Spiel mit alltäglichen, vertrauten Dingen in ihren vergangenen wie aktuellen Wirkungsweisen vermittelt. Performances und Stadtpaziergänge verbanden gesprochene Sprache, Bilder, Bewegungen und Räume. Während des gemeinsamen Fahrens wurde etwas über Gebäude, Architekturen, Denkmäler, Straßennamen etc. erzählt, Filme gezeigt, aus Zeitungen vorgelesen oder etwas vorgetragen. Die vertrauten Dinge dienten als „Hilfskonstrukt“ (Erika Doucette, Z. 583), als Mittel etwas vielleicht Neues oder Irritierendes im Bezug zur Lebenswelt der Bewohner_innen einer Stadt zur Sprache zu bringen und davon ausgehend miteinander in einen Austausch zu gelangen. Wie sich die Inputs und die Diskussionsräume konkret gestalteten, wird im Abschnitt „Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung“ noch näher erläutert.

Erika Doucette erinnerte sich, wie sie anfangs auf die Frage „Wollt ihr was zu Mozart machen?“ eher skeptisch reagiert habe: „Ähh Mozart! Was habe ich mit Mozart irgendwas zu schaffen? Nix. Ich mag nicht mal klassische Musik. Blöäh! Aber dann hab ich mir gedacht, jetzt schaue ich mir diese Figur an und dann, je mehr ich dahin geschaut habe, desto mehr ist er eigentlich so queer geworden.“ (Erika Doucette, Z. 352ff.) Das performative und vermittelnde an ihrem Interventions-Ansatz war, dass die Forschenden

neu auf das blickten, was zu der Zeit und an dem Ort ihrer Projekte *präsent* war, um an diesen Dingen vermitteln zu können, was sich hinter ihrer Präsenz verbirgt. Auf performative Weise werden Dinge gewendet und von verschiedenen Seiten neu betrachtet: Durch die Interventionen der Akteur_innen vergegenwärtigten sich beispielsweise am heutigen Pfarrplatz in Linz die Arbeits- und Lebensgeschichten von Sexarbeiterinnen*, die Textilfabrik erzählte von ihren Arbeiterinnen*kämpfen, ein Wohnhaus transformierte sich in ein von Feministinnen besetztes Studentenwohnheim, in dem die Klänge von feministischen Punkbands widerhallten oder Mozart wurde zum Beispiel dafür, wie Menschen zu Figuren gesellschaftlicher Imagination werden können: „In die Vorstellungswelt Popkultur kommen diese irrsinnigen Vorstellungen in allen Formen heraus, die eigentlich im kulturellen Gedächtnis ein bisschen da sind [...] und ich finde die Figur auch sehr sehr queer oft.“ (Erika Doucette, 348ff.). So seien Themen und ihre je unterschiedlichen gesellschaftlichen Darstellungsformen und Orte gesucht und gefunden worden, die „irgendwo dazwischen flutschen“ (Erika Doucette, Z. 311), zwischen die gesellschaftliche Norm und das, was sie ausschließt. So schrieb Mozart beispielsweise Arien für Kastraten. Mit der Thematisierung der Kastraten, die bekannt waren und in der Öffentlichkeit eine etablierte und anerkannte Position innehatten, lenkten Marty Huber, Persson Perry Baumgartinger und Erika Doucette jedoch diesmal den Blick auf die damit verbundene Geschlechtergeschichte, die Widersprüchlichkeiten und Uneindeutigkeiten, die sich dahinter bis heute verbergen.

Dass diese unsichtbare/n Geschichte/n bisher keine Darstellung fanden, nicht darstellbar waren oder sind, dass es kein Skript gäbe, dem man folgen könne (vgl. Erika Doucette, Z. 222 ff.), wurde zum Anlass dafür, mit ihrer Darstellbarkeit im öffentlichen Raum zu experimentieren. Dieses Vorhaben führte die Organisator_innen und alle weiteren Beteiligten zu transdisziplinären oder "künstlerischen" Wegen der Recherche, zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen, mit Beziehungen, in denen gelernt und verlernt werden konnte und zu neuen Räumen der Vermittlung. Geleitet von der Frage: „Wie können wir auch Sachen, die man so mit Worten nicht so gut fassen kann, irgendwie in eine andere Form bringen?“ (Erika Doucette, Z. 134f.).

Daraus entstand ein kreativer Prozess, in dem Nicht-Erzähltes hörbar, sichtbar und fühlbar gemacht wurde. Durch den Bruch mit der Form sei es möglich geworden, Zeiten und Orte quer durcheinander zu verbinden (vgl. Erika Doucette, Z. 749f.). Diese unsichtbaren, widerständigen, feministischen und queeren Geschichten sollten durch die Art und Weise

ihrer Vermittlung eben nicht einfach *neben* Bestehendem sichtbar werden, sondern *in* diese intervenieren und sich performativ in diese *einmischen*. Es wurden nicht nur neue Geschichten erzählt, sondern Geschichte wurde anders erzählt.

4.2 Kompliz_innenschaften

Beide Projekte begaben sich in die Situation, sich mit einem intervenierenden Konzept bei zwei Kulturinstitutionen zu bewerben, die kulturpolitisch eine machtvolle Position innehaben: „Mozartjahr 2006“ in Wien und „Kulturhauptstadt Linz 09“. Die Ideen beider Projekte wurden schließlich „gekauft“ (Marty Huber, Z. 195), fanden eine Verwertung im Kanon und wurden öffentlich gefördert – womit das **Handeln in Widersprüchen** für die Akteur_innen begann. Was in dieser ambivalenten Situation jedoch passiert sei, war dass mehr Menschen als die der feministischen, queer*feministischen und antirassistischen Community erreicht und Auseinandersetzung über marginalisierte und verdrängte Themen gerade zwischen unterschiedlichen Personen angeregt werden konnten. Das habe daran gelegen, dass die Projektstrukturen eine „ganz **andere Sichtbarkeit**“ hergestellt hätten (vgl. trafo.K, Z. 569ff.). Die Idee zu den RebellInnen-Bustouren, so erinnerte sich Renate Höllwart, sei damals in Reaktion auf die Situation entstanden, dass sich Linz im umstrittenen Kontext der Kulturhauptstadt 2009 als Stadt präsentieren wollte. Als Verein trafo.K hätten sie sich da die Frage gestellt: „Die Stadt präsentiert sich. Was fällt uns zu dem ein, das die Stadt sich präsentiert?“ (trafo.K, Z. 774f.). Sie sagten sich,

„[...] okay, es gibt ein Projekt, ein großes Festival, wo man vielleicht über längere Zeit so Sachen wie Forschen, Fragen, mit vielen Leuten zusammenarbeiten, Suche nach marginalisierter Geschichte. So was könnte man sich zum Thema machen und deswegen haben wir die Idee gehabt, gerade für Linz 09, das ist ja so ein Anlass, der mit feministischen Kämpfen, sozialen Kämpfen, mit unterschiedlichen künstlerischen Ausdrucksformen einzureichen. [...] die Rahmenbedingungen gaben uns ja die Möglichkeit zu Zeitgeschichte, Feminismus, Migration, Auseinandersetzung mit Arbeit und so, also plötzlich in ein Projekt zu packen. Das war eigentlich sehr positiv.“ (trafo.K, Z. 14ff.)

Die Projekte ergriffen in beiden Fällen die Gelegenheit, sich in diesen Moment der Repräsentation einer Stadt hinein zu reklamieren und einen Teil der Förderungen und der Öffentlichkeit für ihre Interessen zu nutzen und ihre Position mit jenen zu teilen, die ansonsten an den Rand gedrängt würden.

Das "Vehikel" in Frage stellen

In unseren Gesprächen wurden die Kompliz_innenschaften der beiden Projekte nochmals reflektiert. Problematisch sei eben gewesen, dass man „diese Mainstream-Mittel“ zum Teil reproduzieren musste, um sich darin einschreiben zu können, so Persson P. Baumgartinger (vgl. Persson P. Baumgartinger, Z. 651). Alexander Jöchel betonte vor allem, dass Linz 09 ein „striktes Korsett“ dargestellt habe und bezieht sich damit auf den Aspekt, dass das Projekt von Linz 09 beworben wurde und dass es innerhalb dieses Kontextes einer Anmeldung und eines Tickets bedurfte (vgl. Alexander Jöchel, Z. 336ff.). Renate Höllwart erinnerte sich auf der anderen Seite jedoch auch, dass sich durch Linz 09 viele „**Türen geöffnet**“ hätten, „[a]ls, wie wenn man sagt: Ich bin ein kleines Büro aus Wien und ich fahre jetzt diesen Ort an und ich möchte das alles haben, das das das das das [...] Dann war es das eher, was uns geholfen hat.“ (vgl. trafo.K, Z. 788ff.). In den Gesprächen schilderten mir meine Interviewpartner_innen, dass es hinsichtlich mancher Aspekte von Vorteil gewesen sei, mit einer so großen Kulturinstitution zusammenzuarbeiten – zum Beispiel dafür, bestimmte Ressourcen wie den Bus, die finanziellen Mittel, den Bus umzugestalten oder zusätzliche Materialien für die Aktionen zu bekommen. Wie es Renate Höllwart bereits erwähnte, war es auf diese Weise einfacher, Genehmigungen dafür zu bekommen, sich in öffentlichen Räumen zu bewegen, Plätze zu besetzen, Wohnhäuser oder Fabriken zu besichtigen, Werbung in populären Medien zu schalten u.v.m. Diese und andere Aspekte wurden von meinen Befragten nie einseitig, sondern immer vielseitig und ambivalent diskutiert. Sie erinnerten sich teilweise daran, wie sie das Handeln in solchen Widersprüchen vor die Frage gestellt hatte: „Will ich da überhaupt mitmachen?“ (Marty Huber, Z. 162) Nicht immer ließe sich diese Frage abschließend beantworten. Erika Doucette habe daher die Haltung eingenommen, dass so lang es unter "Remapping Mozart – Verborgene Geschichten", in diesem Unterteil erscheint, sei es für sie „total ok“ und sogar wichtig gewesen bei dem Projekt mit zu machen, anders als wenn es unter "Wien Mozartjahr" hätte erscheinen sollen:

„[...] weil ich finde das Projekt echt unterstützenswert. Also ich hab mich schon gefreut dass ich dabei sein kann, weil es wirklich das erste Mal war, wo ein richtig großes Kulturprojekt war, wo Schwarze österreichische Geschichte in Zusammenarbeit oder mit dem Gedanken der Kontinuitäten der Nazi-Zeit halt auch wirklich, wirklich groß gefördert wurde, wo ganz viele Aktivist_innen und Menschen, die sehr lange schon arbeiten und ganz viel schon geleistet haben, unbezahlt, endlich so ein bisschen Förderung bekommen konnten, zum weiterarbeiten oder um das zu präsentieren, was sie schon

erarbeitet haben oder um neue Kollektive zu gründen oder so. Von mir aus hätte ich jetzt nicht mit unserer Intervention bei der Stadt Wien angefragt, für Förderung oder so [...], aber ich finde es wichtig dass Österreich, also dass Steuergelder oder Kulturfördergeld in solche Projekte reingeht.“ (Erika Doucette, Z. 855ff.)

Auch Erika Doucette berücksichtigte hier den Aspekt, dass zu der Entscheidung *nicht* mitzumachen, einige Privilegien gehören. Die Situation eben aber etwas *mit*-machen zu müssen, um Veränderungen einzufädeln, stellte Persson P. Baumgartinger vor unabgeschlossene Überlegungen:

„[A]lso wir waren das Alibi-Queer-Teilchen und sie waren halt das Alibi-Antira-Projekt sozusagen oder von mir aus kritische Projekte drin. Ich glaube es hat nicht so viele kritische Projekte gegeben natürlich im Mozartjahr, aber für mich ist das echt eine unabgeschlossene Überlegung: Also macht das Sinn oder nicht? Und ich denke mir zur Zeit, es ist besser, so viele Leute wie möglich anzusprechen und zu erreichen, wie sich allem zu verw-[ehren]. Das ist eine Form des zivilen Mitgestaltens [...] ich bin wirklich total hin und her, ne? [...] Alles in allem ist dann doch immer, denke ich mir immer, es ist gut das zu machen, und es wäre gut, wenn das viel öfter passieren würde und auch wenn viel öfter kritische Projekte finanziert werden würden, auch wenn sie hin und wieder Alibi-Projekte sind, werden sie trotzdem Leute erreichen. Es geht weniger um die Stadt Wien oder den Staat Österreich oder wer auch immer, die Ministerien für die man Alibi-Projekt ist, wie **die Leute, die man da erreicht**.“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 651ff.)

In solchen Fällen, in denen Kompliz_innenschaften eingegangen und Dinge reproduziert würden sei es eben wichtig, so Marty Huber, „eine **Opposition** zu dem Kulturhauptstadt an sich auch **immer dabei zu haben**“ (Marty Huber, Z. 163f.). Das könne zum Beispiel dadurch ermöglicht werden, dass die Mechanismen der Kulturpolitik selbst zum Thema gemacht, also das „Vehikel“ in Frage gestellt werde (vgl. Alexander Jöchel, Z. 355f.). Resümierend stellten meine Interviewpartner_innen jedoch fest, dass dies in den Projekten zu wenig passiert sei: „[...] also wo man einerseits quasi den Hype um die Kulturhauptstadt kritisiert, aber nicht das zum Thema macht, also wie Kunst-, Kulturarbeit ökonomisiert wird zum Beispiel, hätte ja auch Thema sein können [...]“ (Marty Huber, 168ff.).

Die Freiheit etwas einbringen zu *müssen*

Im Rahmen der RebellInnenbus-Tour, die trafo.K vor allem mit Lehrlingen, Student_innen und Schüler_innen erarbeitet hatte, forderte das „Korsett Linz 09“ einige pragmatischen Entscheidungen. So habe sich die Auswahl der Kollaborationspartner_innen, so Renate Höllwart, teilweise entlang von Fragestellungen entscheiden müssen, wie zum Beispiel:

„[...] mit wem geht das überhaupt zusammen? Und das war zum Teil auch pragmatisch, insofern dass man sagt: Okay wir haben, einen gewissen Zeitraum für die Zusammenarbeit der Entwicklung der Workshops, das heißt die jungen Leute von der Kunstuni oder von der PH Linz, die haben das quasi im Rahmen ihres Studiums gemacht, also die haben dann auch ich glaube danach so eine Beurteilung bekommen, also haben Noten gekriegt anscheinend, wie auch immer man das formulieren will. Und die oberösterreichische Gewerkschaftsjugend, die sind organisiert und machen ja in sich sozusagen Programme zum Thema Arbeit und Protest und Veränderung der Arbeitswelt. also das war so eingebettet also, ganz bewusst, also pragmatisch und bewusste Strategie, dass das eingebettet ist in einen Alltag in Linz, und dass die Personen die mit uns das entwickeln ja auch quasi ihre Ressourcen, die sie damit zur Verfügung stellen, auch in irgendeiner Weise auch in ihrem herkömmlichen Alltag verwerten können oder wie auch immer man das nennen will. (trafo.K, Z. 96ff.).

„[E]ingequetscht in diesem **Zwang etwas rauszukriegen** [...]“ (Marty Huber, Z. 144f.) suchten die Organisator_innen der jeweiligen Projekte einen Umgang mit der Frage, mit wem wollen und mit wem können sie zusammenarbeiten. Alle Beteiligten befanden sich dabei nicht nur in Kompliz_innenschaft mit ihren Förder_innen sondern auch mit den Institutionen, in die sie in ihrem Arbeits- oder Ausbildungsalltag jeweils eingebettet waren. Der Arbeitsalltag in der Pädagogischen Hochschule zum Beispiel bedingte dabei andere Arbeitsweisen und Beziehungen untereinander als der Kontext, der Gewerkschaftsjugend oder der Kunststudent_innen. Auch das Feld freiberuflicher Künstler_innen, akademisch angestellter Wissenschaftler_innen oder der Arbeitsalltag der Kunst- und Kulturvermittler_innen brachten jeweils andere Arbeitsgewohnheiten und unterschiedliche Interessen an der Zusammenarbeit mit sich. Marty Huber hält dementsprechend fest, dass die Entscheidung, mit wem zusammengearbeitet werden kann und will, stark daran hänge, dass das **System** eben immer auch **andere Arbeitsweisen** mit sich bringe (vgl. Marty Huber, Z. 26ff.). Die heterogenen Verhältnisse innerhalb von Kompliz_innenschaften stellten für die Interventions-Projekte jedoch genau den Punkt dar, an dem sie ansetzten. Die Vermittler_innen versuchten sich auseinanderzusetzen und paradoxe Verhältnisse nicht grundsätzlich abzulehnen. Das performative lag dann in den Kompromissen die eingegangen wurden, um Verschiebungen des Bestehenden zu erreichen und so zum Beispiel „nicht gegen die, die dort [,in verschulden Kontexten“] sitzen“ zu arbeiten, „sondern **gegen diese Institutionalisierung des Wissens**“ (Marty Huber, Z. 138f.). In diesem Sinne verstrickten sich die Akteur_innen in jene produktiven Paradoxe, wie sie auch in der Theorie immer wieder Anlass ambivalenter Diskussionen sind, wenn es um feministische und queer*feministische Interventionen geht.

4.3 Neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung

In beiden Projekten wurde Vermittlung auch als Spiel mit Wissensformen verstanden. Meine Interviewpartner_innen zeigten mir beispielhaft, wie Wissen nicht nur transferiert, sondern dabei auch transformiert werden kann, um ganz andere Formen kritischer Wissensproduktion und -vermittlung zu erproben. In unseren Gesprächen fragte ich die Projektbeteiligten danach, welche Rolle die Wissensformen in der gemeinsamen Recherche wie auch später in den Bustouren gespielt hätten und welche Sprachmedien gefunden wurden, um für die Besucher_innen Zugänge zu öffnen an der kritischen Wissensproduktion teilzunehmen.

Die Recherchearbeit unterschied sich in beiden Projekten. Während für die queere Intervention „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ ein Team aus drei Personen ausgewählt worden war, setzten sich die Teams für die RebellInnen-Bustouren heterogener zusammen. Aus diesem Grund berichteten meine Interviewpartner_innen gerade in Bezug auf dieses Projekt, wie sie bereits in der Recherche mit unterschiedlichen Wissensformen experimentierten, um eine gemeinsame Sprache mit den Kollaborationspartner_innen zu finden. Besonders in den Vordergrund trat hier die Zusammenarbeit mit den Textilstudent_innen, weil die „Begehrensebene“ (d.h. die Vorlieben in Bezug auf die Inhalte und die Art und Weise ihrer Verhandlung) hier am wenigsten Deckungsgleich gewesen seien (vgl. Marty Huber, Z. 905f.).

Renate Höllwart schilderte mir, wie zu Anfang für den Austausch thematischer Interessen die Verwendung von Bildern sehr hilfreich gewesen sei. Mit „Bildern“ sind jedoch nicht nur Fotografien, Zeichnungen, o.ä. gemeint, sondern auch Bilder, die den Prozess imaginär begleiteten. Beim ersten Treffen in den Recherche-Gruppen brachte trafo.K stellvertretend für ihre Vorrecherche Bildmaterialien und künstlerische Arbeiten mit, um die Imagination aller Beteiligten anzuregen und ein gemeinsames Spiel damit in Gang zu setzen – vor allem dort, wo institutionelle Normen dieses Spiel eher eindämmen oder regulieren:

„[...] und die [die Teilnehmer_innen in den Workshops] haben sich frei Karten ausgesucht, die ihnen gefallen haben und sie auf den Bus geklebt und dann haben wir das gemeinsam diskutiert, was ist wichtig? Warum ist es nicht wichtig? Hat das was mit ihnen zu tun? Warum ist da ein historisches Foto drauf? Was ist das für ein Ereignis? Und das ist dann auch so eine Methode visuell zu arbeiten, gleichzeitig es zu arrangieren ja? Also und formal war der Bus wichtig, dass man immer im Kopf hat,

wo das hinführen soll, sonst verliert man das, wenn man so etwas hat, dann hat man kein **Bild** davon ja? Also brauchst du so einen Bus. [...] Also die mussten nicht bleiben für die Themen bei der Bustour die am Ende ist, aber sie waren der Einstieg. Damit sozusagen das Wissen, wenn wir jetzt mit der Gruppe zusammen treten, sozusagen nicht ad hoc da sein muss, so die Geschichte, sondern dass man so ein Beispiel kriegt, wie könnte man recherchieren? Wo könnte man Interesse entwickeln? Ah Bilder sind interessant oder Demos sind interessant oder lustige Arbeitsbilder oder so. Also damit es auch so eine Form gibt von so, ich würde mal sagen, ja, **Vorlieben**, wie man recherchieren kann.“ (trafo.K, Z. 309ff.)

Dieses bildliche Vorgehen bildete den Beginn einer performativen Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen, Interessen und Sprachmitteln. Später sollte das Bild des roten Busses schließlich das sein, was über ein ganzes Jahr in den öffentlichen Raum Oberösterreichs intervenierte. Für die Forschenden bedeutete die Mitarbeit im RebellInnen-Projekt teilweise von ihren institutionell geprägten Lehr- und Lernalltagen oder von ihren Recherchevorlieben Abstand nehmen zu müssen und sich mit verschiedenen Wissensformen und Wegen zu forschen und zu lernen auseinanderzusetzen. Das Verständnis davon, *wer* oder *was* Wissen *hat*, *verkörpert*, *beinhaltet* oder welche wahrnehmbaren Form Wissen *annehmen* kann, was als Repräsentation von Wissen legitim *ist* oder welche Regeln diesbezüglich gebrochen werden wollen, wurde im Laufe der Projekte immer wieder neu verhandelt. Für trafo.K sei es wichtig gewesen, zu zeigen, „[...] dass es auch irgendwie so ganz unterschiedliche **Formen der Thematisierung** gibt [...].“ (trafo.K, Z. 650) Es galt daher im Prozess des Zusammenkommens in heterogenen Teams, die Wahrnehmung zu schulen, um die verschiedenen Wissensformen bemerken und darauf reagieren zu können. Auf diese Weise nahmen die Lehr- und Lernwege neue Formen an:

„[D]ann sind wir bei den Workshops mit ihnen, mit ihren Autos durch ganz Linz gefahren und haben uns gemeinsam die Orte angeschaut, die sie interessant finden und da haben wir zum Beispiel auch die Wohnsiedlungen angeschaut, die damals unter der, also die damals, die in Linz immer noch als sogenannte, die in Linz immer noch Hitlerbauten genannt werden und haben über Zwangsarbeit gesprochen. [...] Also wir haben, wir schauen immer, dass die Leute, die mit uns in einen Prozess kommen, quasi auch **unterschiedliche Recherchestrategien** kennenlernen. Also Leute treffen oder im Archiv oder fotografieren oder aufnehmen, so wie du es jetzt machst oder ja so das man dann, damit man dann rausfindet wer in der Gruppe kann eigentlich mit welcher Art Recherche am besten umgehen und was anfangen ja?“ (trafo.K, Z. Z. 363ff., 338ff.)

Es entstanden Diskussionen, weil man sich gemeinsam an verschiedene Orte begab, miteinander im Auto saß oder durch die Stadt spazierte. Themen wurden interessant, weil sie sich mit den alltäglichen Räumen der Forschenden überschneiden, weil darüber

Gespräche mit Personen geführt wurden oder Räumlichkeiten besichtigt wurde, die außerhalb des Projektes für viele nicht zugänglich gewesen wären. Das Ziel am Ende aus dem recherchierten Material eine experimentelle Bustour zu entwickeln, ließ in beiden Projekten viele verschiedene Möglichkeiten offen, das recherchierte Wissen je nach eigenen Vorlieben aufzubereiten und in eine Form zu bringen. Der Stadtraum und der sich dort hindurch bewegende Bus bildeten schließlich das verbindende Element der unterschiedlichen Repräsentationsformen, die zeigten, „[...] dass es einfach unterschiedliche Medien gibt, ja? Und Formen der Vermittlung oder ich glaub manche haben auch geglaubt, das sind eigentlich Theateraufführungen oder so ja? Also wenn man über Begrifflichkeiten streiten will [...].“ (trafo.K, Z. 654 ff.)

Durch das heterogene Material aus der Recherche sind so auch im Bus ganz unterschiedliche Formen der Thematisierung entstanden, darunter Fotografien, Filme, Installationen, Kontrasouvenirs¹⁰, Musik, Flugblätter und Audiobeiträge, Ausflüge zu bestimmten Orten, Performances, eine Globalisierungsmodenshow und ein Zeitungstheater, Gedenkmomente, Stickereien im Bus und Sprüche oder Paragrafen auf den Fensterscheiben. Ein Arzt transformierte sich in eine* Interaktivistin*. Eine Punkband erzählte von einer Hausbesetzung. Der Geruch von Lippenstift füllte den Ausstellungsraum zum Thema Migration und Sexarbeit. Es wurde gemeinsam gefahren, beobachtet, gelauscht oder erzählt. Das alles verband sich miteinander zu einem performativen Ensemble, in dem das Wissen unterschiedlicher Leute zusammen kam und einen Austausch über verschiedene Medien fand. Für die Recherche bedeutete das auch, so Marty Huber, nicht einfach über jemanden zu forschen, also „[...] jetzt nicht einfach ein paar Aufsätze lesen und dann ein künstlerisches Werk produzieren, sondern wirklich **in** die **Auseinandersetzung** mit Selbstorganisationen zu **kommen** [...].“ (Marty Huber, Z. 177ff.) Daraus erschlossen sich häufig nochmals neue Räume, Ideen und Formen, Wissen zu vermitteln – in der Recherche ebenso wie in den Bustouren. Zusammen mit dem Linzer Verein Maiz entstand auf diese Weise zum Beispiel ein Stadtspaziergang und der Besuch ihres Büros, wo sie selbst von ihrem Verein sowie von ihren Perspektiven auf die Stadt Linz berichteten:

10 Die „Kontrasouvenirs“ wurden für jede Bustour jeweils von Künstler_innen in Zusammenarbeit mit den Textilstudentinnen*, der Gewerkschaftsjugend und den Kunststudent_innen entwickelt. Darunter befanden sich zum Beispiel ein Maßband mit feministischen Sprüchen, ein kleines Megaphon, ein Streikschal, ein kleiner RebellInnen-Bus etc. Alle Besucher_innen bekamen beim Antritt der Busfahrt eine schwarze Stofftasche mit dem Aufdruck „RebellInnen“ geschenkt, in der die jeweils zu den Touren gehörenden Kontrasouvenirs zu finden waren.

„Also wo man irgendwie am Hotel, das es jetzt nicht mehr gibt, also ich glaub das hat der Schwarze Moor in Anführungszeichen geheißt, wo man das reflektiert hat, was das heißt, welche Bedeutungszuschreibungen da drinnen sind aus ihrer Perspektive noch, was das für Bedeutungen hat und wo man eben so verschiedene Äußerungen oder Orte in der Stadt, die Geschichten in sich eingeschrieben haben noch und aus ihrer Perspektive reflektiert.“ (Alexander Jöchel, 130ff.)

Dass verschiedene Personen an der Wissensvermittlung beteiligt waren, sei deshalb so wichtig gewesen, so Renate Höllwart, weil auf diese Weise innerhalb einer Tour „ganz unterschiedliche **Sprachen, Sprachniveaus und Sprechweisen** gleichzeitig“ stattgefunden hätten:

„Und du hast dann halt nicht nur sozusagen ein akademisches Sprechen, sondern du hast halt auch, also du hast unterschiedliche (...) Und das öffnet den Leuten auch glaube ich **ganz viel Sicherheit mit zu debattieren** oder mitzureden oder sich zu äußern, weil es diese starke also beim Vortrag hast du immer so eine, der Raum vermisst die Autorität oder die Sprechrichtung die akadem- also die Sprache selbst tut es und so, also das ist bei den Bustouren, hat total funktioniert, dass es das auflöst, ja? (trafo.K, Z 865f.)

Sich in verschiedene Wissensformen verstricken lassen

Durch den Verzicht auf klassische wissenschaftliche Formate der Vermittlung, wie das Halten eines Vortrags zum Beispiel, wurde erreicht, dass sich die Wahrnehmung nicht bloß auf eine Form der Wissensvermittlung konzentrieren musste. Um die marginalisierten Themen öffentlich einzubringen und auf unterschiedlichen Wegen zugänglich zu machen, sei in den Bustouren nicht nur eine weniger akademische Sprache verwendet worden, sondern es sei „kinästhetisch“ gearbeitet worden (vgl. Persson P. Baumgartinger, Z. 311.; Marty Huber, Z. 440). Das habe für Marty Huber geheißt, „vielleicht **nicht alles mit dem Kopf zu denken**“ (Marty Huber, Z. 430f.) und die eigene Wahrnehmung sowie die der anderen nicht zu unterschätzen. So gebe es eben Personen, die hätten mehr Zugang zu Wörtern, andere hätten mehr Zugang zu körperlichen oder visuellen Geschichten. Für Marty Huber sei es spannend diese Dinge zu kombinieren und „auf **allen Kanälen**“ zu schauen, was passt für wen? (Vgl. Marty Huber, 443ff.). Auch das Ziel der Vermittler_innen von trafo.K sei es grundsätzlich immer wieder zu erkunden, „welche Medien gibt es, was zu veröffentlichen?“ (trafo.K, Z. 93)

Der Bus habe schließlich ermöglicht, die verschiedenen Themen, deren Verschränkungen und die vielen unterschiedlichen Formen ihrer Vermittlung an einem Nachmittag

unterzubringen (vgl. Erika Doucette, Z. 43), im öffentlichen Raum aufzufallen, in Kontakt zu kommen, von den Themen buchstäblich berührt zu werden und den Stadtraum neu zu besetzen, als Gruppe, die mit kontroversen Busaufschriften markiert ist: „[...] was macht das dann mit dir wenn du in einem Bus fährst, wo eben, keine Ahnung, gleichgeschlechtliche Unzucht mit Tieren, Paragraph so und so steht?“ (Marty Huber, Z. 687f.)

In den Bustouren wurden die Medien der Wissensvermittlung als ganze Ensembles von Raum, Text, Sprache, Bewegungen, Geräuschen, Personen, Gesten des Zeigens etc. begriffen. Beispielhaft erinnerte Marty Huber die Entstehung der Anfangsperformance zu der RebellInnen-Bustour „Kämpfen, Sticken und Rosen“. Hier sei ein Transparent mit feministischen Sprüchen nicht einfach aufgestellt, sondern von den Textilstudentinnen vor Ort gewebt worden. So wurde nicht einfach ein fertiger Text präsentiert, der von den Zuschauer_innen schnell gelesen, eingebettet und verstanden werden musste, sondern der Prozess selbst rückte in den Vordergrund, gab Zeit zum aufnehmen, verbinden und habe zudem das Weben als Frauenarbeit selbst zum Thema gemacht, so Marty Huber (vgl. Marty Huber, Z. 261). Was hier mit den Textilstudent_innen im Bezug auf das gemeinsame Finden einer Sprache und ihrer Materialität entstand, zeigt wie sich die Vermittler_innen im wahrsten Sinne des Wortes in verschiedene Formen zu "sprechen" verstricken ließen:

„[...] ich muss halt auch schauen, eben diese Frage: Ok, ich mache es so, wie machst es denn du, ja? **Was sind denn deine Methoden?** Was ist dein Material? Und das heißt ich bin dann quasi oft diese **Offenheit** haben, zu sagen, die Materialität im textilen Gestalten, die Methoden im textilen Gestalten sind etwa pupupupup, ja? Ich komm ja aus einer, aus dem Performance-Bereich, ok, wie kann man jetzt textiles Gestalten und Performance zusammenbringen in so einem politischen Diskursraum?“ (Marty Huber, Z. 288ff.)

Zu schauen, wie Menschen in ihrem Alltag handeln und sich in ihre Arbeitsweise verstricken zu lassen, zeigte was eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Wissensformen bedeuten kann. In dem geschilderten Beispiel wurde das eigene Handeln, das Weben politisiert. Es wurden gemeinsame Herangehensweisen gesucht, Themen verändert und neue gefunden.

Auch Marty Huber, Persson P. Baumgartinger und Erika Doucette berichteten bezüglich ihrer queeren Intervention „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ von

vergleichbaren Zusammenspielen ihrer Recherche-Methoden mit dem, was schließlich in der Bustour präsentiert wurde. Erika Doucette, die zum Beispiel zu Mozart und seiner popkulturellen Verwertung als Camp-Figur¹¹ recherchiert hatte, verband das Bildmaterial ihrer Internetrecherche mit Bildern aus Archiven, Videoausschnitten aus Filmen und selbstgedrehten Filmaufnahmen auf den Straßen Wiens, wo sie diejenigen filmte, die wie zu Mozarts Zeit gekleidet Konzertkarten verkauften. Diese in unterschiedlichen Kontexten und Zeiten entstandenen Bildmaterialien schnitt sie zu einem kurzen Film zusammen, der zu dem Lied „Europa Neurotisch“ von der Band Stereo Total in Verbindung gesetzt wurde. Diese Weise Wissen zu produzieren und weiterzugeben war zwar weniger präzise, konnte aber gerade dadurch viele **Themen zusammenbringen** und **unterschiedliche Begehren**, wie und zu welchen Themen gearbeitet werden will, **verschränken**. Alexander Jöchel schilderte, dass künstlerische Arbeiten besonders gut dafür geeignet gewesen seien, Fragen zu stellen und darüber in einen Austausch über verschiedenen Perspektiven zu kommen (vgl. Alexander Jöchel, Z. 461ff.).

Ein weiteres Beispiel für das Suchen und Finden von Medien, die etwas auf eine zugängliche Weise in den öffentlichen Raum tragen können, war die „Globalisierungsmodenshow“. Diese wurde im Kontext der RebellInnen-Bustour mit den Textilstudentinnen veranstaltet. Hier wurden gemeinsam Werkzeuge dafür entwickelt, lokale Verhältnisse aus einer kritischen Perspektive – einer besonders für Textilarbeiter_innen interessanten Perspektive – zu reflektieren. Über strukturelle Probleme wurde dann dort gesprochen, wo sie lokal ihren Ausdruck fanden. In dem Fall wurde die Globalisierungskritik mit der Textilindustrie zusammengebracht und im Container-Hafen in Linz zum Thema gemacht:

„Es gibt eine Modenshow, es gibt kurze Texte, Schlagwörter, wo einfach dann klar wird: Ja das hängt alles zusammen. Man war bei der Textilfabrik, es sind dann eben auch, das schöne ist, dass dann auch ehemalige Arbeiterinnen von der Textilfabrik mitgefahren sind, in der Bustour [...].“ (Marty Huber, Z. 368ff.)

Vor dem Hintergrund der sich stapelnden Container im Hafen von Linz wurden den Models, die über den Laufsteg schritten Globalisierungsfragen angeheftet, die die Auslagerung von Arbeit, aktuelle Arbeitsbedingungen, Zwangsarbeit, den fehlenden Arbeitsschutz u.v.m. thematisierten. Der Performance sei zuvor „ein Input mit Fakten, mit

11 Mehr zu *Camp*: Sonntag, Susan (1994): Notes on „Camp“. Im Internet publiziert unter: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Sonntag-NotesOnCamp-1964.html>

Daten“ im Bus voraus gegangen, welche die Entwicklung der Textilindustrie ab den 60er Jahren thematisierte (vgl. trafo.K, Z. 906ff.). Nachdem in Zusammenarbeit mit den Textilstudent_innen anfangs keine der Vermittlungsversuche gegriffen hätten, so erinnerte sich Elke Smodics, sei durch die Zusammenarbeit mit der Dramaturgin Marty Huber und mit der Frage, wie das recherchierte Wissen nun in eine Bustour übersetzt werden könne, etwas in Gang gekommen:

„Da ist was passiert mit der Dramaturgie und da ist das Format Modenschau. Über die Modenschau die Themen, die da verhandelt worden sind, in Form einer **Performance** reinzutragen. Und da (unverständlich) die **Aneignung** stattgefunden hat. Also das war ganz spannend.“ (trafo.K, 230ff.)

Das Erarbeiten unterschiedlich wahrnehmbarer Inputs in heterogenen Forschungsteams, ergab dabei „[...] Dinge, die **körperlich** eben noch einmal etwas anderes erzeugen [...].“ (Marty Huber, Z. 486f.) Um Globalisierung und die Kritik daran nicht einfach wörtlich zu erklären, sondern vielmehr durch das Zusammenspiel verschiedener Medien im öffentlichen Raum erfahrbar zu machen, wurde mit der Globalisierungsmodenschau beispielhaft deutlich, wie die Repräsentation von Wissen performativ – im Sinne einer „**visuellen Übersetzung**“ – gelöst werden konnte (vgl. Marty Huber, Z. 433). Auf diesem Weg wurden den Mitfahrenden viele Anknüpfungspunkte geboten, sich über das Thema auszutauschen. Marty Huber sei dabei immer wieder davon überrascht worden, wie sich alle Beteiligten durch die vielen „verschiedenen Kanäle“ tatsächlich die **Zugänge** gesucht hätten, die für sie passten: „[...] und dann merkt man halt, dass man eigentlich dann wenig Leute verliert völlig, in so einem Prozess von gemeinsam irgendwo unterwegs sein und sich einem Thema widmet [...].“ (vgl. Marty Huber, Z. 462ff.)

In der Bustour „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ habe das Wissen der Beteiligten in Form von „Mini-Performancelectures“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 781) Eingang in die Bustour gefunden. Worauf Persson P. Baumgartinger hier Bezug nahm, war zum Beispiel eine Performance, in der einige von Maria Theresia erlassene Gesetze zur Sexualität zum Anlass genommen wurden, um daran die Kontinuität einer Kontrolle und Regierung von Sexualität sowie deren Verschränkung mit anderen Diskriminierungsstrukturen aufzuzeigen. Für Persson P. Baumgartinger war klar, „[...] diese paar Seiten [der Gesetzestexte, PK], da kannst du irgendwie, da gibt es alles dazu ne? Also es war auch eigentlich diese **Verwobenheit** war auch immer einfach da, also ist eh, die kann man gar nicht ausgrenzen im Grunde.“ (Persson P. Paumgartinger, Z. 289ff.) In

der Performance wurden die ausgewählten Paragraphen am Maria Theresien Denkmal im Zentrum Wiens laut verlesen. Währenddessen wurden Papierrollen mit Aufschriften wie „Sex braucht Kontrolle“ vor der Statue ausgebreitet. Nachdem die Bustour „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ hiermit ihren Anfang fand, wurde sie im Weiteren der Busfahrt nach und nach mit weiteren Beiträgen und Performances ergänzt und die Themenverschränkungen fortgeführt. Die Akteur_innen bedienten sich auf kreative Weise an Bestehendem, an einer in Wien allgegenwärtigen Maria Theresia, ihrer Imagination, dem Ort ihres Gedenkens und ihren Gesetzestexten, um daraus andere „Texte“ heraus lesbar zu machen. Ausgehend von den Gesetzgebungen sollte es um die Verbindung von Rassismus, Sexismus und Heteronormativität gehen. Das hätten sie zwar nicht so genannt, aber um das sei es gegangen (vgl. Persson P. Baumgartinger, 299ff.).

„[...] und das hab ich das Gefühl, bleibt auch **eindrücklicher** und dadurch, dass das so kurze Sachen waren und dann geht man wieder woanders oder fährt woanders hin, glaube ich, dass damit kann man mehr aufnehmen. [...] [A]lso ich glaube prinzipiell, dass es sehr viele von diesen Vermittlungsaspekten, die man den Kindern sozusagen gibt ne, für die Erwachsenen nicht minder gut wären.“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 781ff.)

Benennen und Verstehen

In beiden Projekten spielten die Vermittler_innen gerade damit, was gesagt werden kann ohne etwas immer benennen zu müssen und durchbrachen damit Wissensformate, die soziale Ausschlussmechanismen sehr stark reproduzieren. So würde beispielsweise bei Texten und Vorträgen immer schnell davon ausgegangen, dass über diese Medien alle alles verstehen müssten, so Marty Hubers Kritik, wenn man dann aber nicht verstehe, dann werde dieses Problem zu einem persönlichen Problem gemacht, „[...] weil du noch nicht genug Text gelesen hast.“ (Marty Huber, Z. 1096) Doch auch gegenüber normbrechenden, vielleicht als künstlerisch wahrgenommenen Wissensvermittlungsansätzen kann bei den Adressat_innen der Eindruck entstehen, dass es dafür bestimmte Fähigkeiten brauche und der Erwerb in der Verantwortung der Einzelnen läge. So problematisierte eine der Textilstudentinnen* zum Beispiel, dass für sie gerade das „Drumherum“, das künstlerische an der Art und Weise der Wissensvermittlung im Projekt eher verunsichernd gewesen sei. Die „Informationen“ hingegen habe sie „einfach irgendwie, ja objektiv nehmen können“ (Textilstudentin, Z. 121f.). Bezüglich der Rap-Intervention von Miezi Medusa im Bus der Tour "Kämpfen, Sticken und Rosen" sagte sie*:

„Ich würde das nie machen. Also so ich bin irgendwie, ja da bin ich irgendwie wahrscheinlich in einer ländlichen aufgewachsen, dass ich da irgendwie mehr **Bezug** zu, es gibt so viele andere Sachen und mir taugt das, also ich hab da nicht so eintauchen können irgendwie. Genau.“ (Textilstudentin*, Z. 158ff.)

Marty Huber schildert, dass es bei ihren Lecture-Performances – wie auch in den experimentellen Bustouren – dazu kommen könne, dass Personen durch das Format überfordert werden. Daher sage sie* immer im Vorhinein, dass es Sachen geben werde, die „vielleicht **nicht per se verständlich**“ sind, warum sie* die Performance mache und bitte ihr Publikum darum, sich ihre Performance einfach anzuschauen und sich darauf einzulassen was passiert (vgl. Marty Huber, Z. 1092ff.).

Zu den Performances, Vorträgen, Audiobeiträgen und Besichtigungen etc. kam hinzu, „[...] dass das miteinander Fahren im Bus auch was anderes macht, als jetzt zum Beispiel in einem Raum zu sitzen, in einem Theater zu sitzen und da diese verschiedenen, so sich diese Verbindungen auch mit zu überlegen, wie die sich herstellen können“ (Marty Huber, Z. 488ff.). In Performances wie den genannten wurde sich damit auseinandergesetzt, wie die Themen, die mit Worten schwer fassbar oder verschränkbar waren, „irgendwie in eine andere Form“ gebracht werden könnten (Erika Doucette, 134ff.). So hatten „ganz **andere Formen von Wahrnehmung und Kommunikation**“ (trafo.K, Z. 916f.) hier ihren Platz. Verschiedene Zeiten, Orte, Lebensräume, Personen und Themen wurden miteinander verknüpft. Es entstanden Momente, in denen die Gelegenheit bestand von den Inhalten der Bustouren ausgehend auch mal abzuschweifen, die Aufmerksamkeit auf andere Dinge oder Bedürfnisse zu richten, doch ohne den Bezug völlig zu verlieren:

„Kennt man so von Stadttouren und so ne? Spricht man mit denen (unverständlich: die?) den selben Weg haben und sagen dann: 'Ah! Da war ich schonmal' oder 'Das weiß ich auch noch dazu' oder 'Da war das Wetter schlecht' oder irgendwas, keine Ahnung. Aber es löst so unterschiedliche, was ich gesagt habe, so unterschiedliche Räume der Kommunikation eröffnet oder des Andockens.“ (trafo.K, Z. 921ff.)

4.4 Vermittler_innen – Beziehungen des Verlernens

Die Lust zu ver/lernen – die Schichten drumherum mitorganisieren

In beiden Projekten suchten die Organisator_innen nach Personen, die sich für eine

Zusammenarbeit zu den von ihnen grob festgelegten Themen interessieren könnten. Die Kunst- und Kulturvermittlerinnen von trafo.K überlegten nicht nur, welche Themen für sie selbst interessant sein könnten, sondern auch was für die Stahlstadt Linz interessant sein und wer noch an einer kritischen Wissensproduktion und Intervention Interesse haben könnte. Die grob von trafo.K festgelegten Themen "Arbeit", "Prekarisierung", "Migration" und "Feminismus" führten sie schließlich in die Zusammenarbeit mit den Textilstudentinnen*, den Kunststudent_innen und der Gewerkschaftsjugend sowie mit einer Reihe Künstler_innen, Wissenschaftler_innen, Aktivist_innen und vielen mehr.

Für die queere Intervention in die Konfiguration III des Remapping Mozart Projekts sprachen die Kurator_innen Nora Sternfeld und Araba Evelyn Johnston-Arthur Personen an, die in Wien am queeren Aktivismus beteiligt waren. Das Team – bestehend aus Marty Huber, Erika Doucette und Persson Perry Baumgartinger – gestaltete sich hier jedoch anders als im RebellInnen-Projekt viel kleiner und homogener. Ebenso wie die Kurator_innen wurden die drei von der Frage geleitet: Wie können Wien, Mozart, marginalisierte Geschichte/n und Queer zusammengebracht werden (vgl. Erika Doucette, Z. 213ff.)

In beiden Projekten war es also wichtig Brücken zu bauen, Verbindungen zu schaffen und an Begehren anzuknüpfen – im Forschungsteam wie später mit den Adressat_innen der Bustouren. Denn es war das Ziel miteinander ins Gespräch zu kommen und vermittelnd etwas Störendes in den Kanon zu mischen. Alexander Jöchel betonte in unserem Gespräch, dass Kunstvermittlung für eine solche vermitteln wollende Intervention, in der sich Personen auch tatsächlich auseinandersetzen *wollen*, ein ganz wichtiger Aspekt sei. Denn die Kunstvermittlung schaue wie sich Personen auf *ihre* Weise an ein Thema annähern und würde ermöglichen, dass die Adressat_innen **ihre Fragen praktisch** auch dort, **in ihrem Bereich formulieren** könnten (vgl. Alexander Jöchel, Z. 460ff.) Es reiche daher nicht aus allein eine Aktion zu setzen, sondern man müsse die „[...] ganzen Schichten rundum mitorganisieren und mitdenken, damit etwas wie eine Auseinandersetzung überhaupt entsteht [...] damit man so etwas wie eine "Im-öffentlichen-Raum-Diskussion" erzeugt [...].“ (Marty Huber, Z. 970f.) Im Kontext beider Projekte wurde deshalb nach Personen und Institutionen gesucht, deren alltägliches Tun in Linz oder in Wien sich mit den Interessen des Projekts überschneide. Wie bereits erläutert wurde, bestand das Interesse der Vermittler_innen darin, das gemeinsame Begehren in der heterogenen Gruppe auszukundschaften: Gibt es ein solches überhaupt? Was könnte es sein? Wie lässt es sich

gemeinsam entdecken? Es sollte ja nun niemand lernen zu begehren, sondern gelernt werden, wie jemand begehrt, um von dort ausgehen zu können. Die Vermittler_innen gingen in den Workshops für die RebellInnen-Touren dafür den Weg, direkt mit Personen in Kontakt zu treten und von ihren Interessen ausgehend die Themen **lustvoll** zu **erkunden** und auch neue Aspekte ihrer eingebrachten Themenfelder kennenzulernen:

„Es gibt Momente, da kommen dann Dinge ins Projekt, an die man selber nicht gedacht hat und das ist ur toll, dass man sich darauf einlässt, ja? Weil man auch selber in Routinen und seinen also in seinem eigenen Umkreis halt irgendwie auch irgendwie ein bisschen auch gefangen ist, das ist man ja immer [...].“ (trafo.K, Z. 454ff.)

Das Finden der gemeinsamen Interessen und Sprachen sei jedoch mal schwieriger und mal leichter gewesen, abhängig davon wie unterschiedlich der Grundtenor gewesen sei, so Marty Huber. Mit der Gewerkschaftsjugend zum Beispiel sei es leichter gegangen, weil sich hier alle auf einer sehr ähnlichen „Begehrensebene“ (Marty Huber, Z. 905) wiedergefunden hätten, was bei den Textilstudentinnen weniger der Fall gewesen sei. Hier bestand das Problem, mit einer interessierten Institution zusammenzuarbeiten, jedoch kein Interesse von Seiten der Student_innen vorzufinden. Ich fragte Renate Höllwart, wie sie mit Situationen umgegangen seien, in denen Personen, mit denen sie nun nach versteckter feministischer Geschichte in Linz suchen wollten, gar nicht feministisch arbeiten wollten:

„[...] dann verändert sich so quasi diese vorgegebene Workshopeinheit, die man davor geplant hat, verändert sich halt, weil man dann immer sucht: Wie können wir über die Verhältnisse reden, in denen wir sind, und wie finden wir, wie findet jeder seinen Raum, sein Ort in diesem Verhältnis einzubauen?“ (trafo.K, Z. 200ff.)

Um die Interessen der Textilstudent_innen am Projekt schließlich ausfindig zu machen, versuchten die Vermittler_innen viele verschiedene Wege sich den Themen anzunähern und die gemeinsamen Schnittstellen zu finden. Hinsichtlich der Vermittlung in den Bustouren gestaltete sich die Situation da anders, denn hier sei niemand mitgefahren, der_die nicht auch mitfahren wollte (vgl. Alexander Jöchl, Z. 275f.).

Für die kollaborativen Prozesse im RebellInnen-Projekt kam erschwerend hinzu, dass das Verhältnis davon bestimmt wurde, am Ende etwas herausbekommen zu müssen, was zumindest zu Teilen bereits im Vorhinein fest stand. Dazu kam der Umstand, dass die gemeinsame Arbeit für die Textil- und die Kunststudent_innen von ihren jeweiligen Institutionen gesäumt wurde und diese die Arbeitsweisen maßgeblich mit beeinflussten. Ein *arbeiten-wollen* verwob sich also mit einem *arbeiten-müssen*:

„[I]ch sage dann immer die Geschichte wo eine eben, wenn ich die vorhin erzählt hab, von wegen 'Und kann ich kann ich schon nach Hause gehen?' Eine Lehrling von der Vöst, die halt um drei Uhr zu uns in den Workshop kam, nach der Frühschicht ja? Die seit fünf Uhr früh irgendwo in der Voest gestanden ist und sagt: 'So. Was machen wir jetzt?' Also diese ganze Frage: Gibt es ein Angebot? Wie viel ist schon vorgegeben? Produktio- also quasi weil es ist in dem Sinn nicht offen, das hast du schon richtig gesagt ja? Wir haben ein Konzept eingereicht. Das die Linz 09 gekauft hat und man versucht das dann umzusetzen ne?“ (Marty Huber, Z. 189ff.)

Hierarchien verlernen üben

Weil es eben nicht darum gegangen sei zu „missionieren“ (vgl. trafo.K, Z. 387), so Renate Höllwart, müsse ein so angelegtes Vermittlungsprojekt einen Umgang damit finden, dass **nicht alle erreicht werden können**: „Also wir gehen halt von der Idealsituation aus und glauben doch sehr viele damit erreichen zu können, also das wissen wir schon, dass wir nicht alle. Man geht halt doch mit einem sehr idealistischen Bild hinein [...].“ (trafo.K, Z. 258ff.) Obwohl sie häufig die Erfahrung machen würden, viele mit ihrer Art der kritischen Wissensproduktion und Vermittlung zu erreichen, würden sie eben auch Momente der Überforderung erleben – zum Beispiel, dass die zeitlichen Ressourcen nicht ausreichen oder sich die Fragestellungen der Beteiligten zu sehr unterscheiden. In solchen Momenten sei es dann wichtig anzuerkennen, dass man **Hierarchien nicht weglegen** könne (vgl. Marty Huber, Z. 883f.). In diesem Sinne kamen wir in unseren Gesprächen immer wieder auf Strategien zu sprechen, welche die Vermittler_innen in ihrer Arbeit gefunden haben und üben, um hierarchisierende Verhaltensweisen zu verlernen. Renate Höllwart nahm sich in unserem Gespräch die Zeit, die Verhältnisse zu reflektieren. Sie* hielt fest, dass das RebellInnen-Projekt **in sehr vielen Widersprüchen** gelebt habe. Ein Widerspruch sei dabei gewesen, dass es im Rahmen dieses Projektes ein Ziel gewesen sei, in Kollaboration mit Linzer Initiativen eine Veranstaltung zu generieren (vgl. trafo.K, Z. 417ff.) – das Ziel also bereits feststand und zumindest in groben Anteilen erfüllt werden musste. Obwohl sich trafo.K in Zusammenarbeit mit ihren Kollaborationspartner_innen in verschiedenen Autoritätsverhältnissen wiedergefunden habe, sei es für sie in ihrer politischen Arbeit gleichzeitig immer ganz wichtig „[...] dass man dieses **Autoritätsverhältnis** nicht nutzen darf dafür, dass die Leute das machen, was wir wollen.“ (trafo.K, Z. 447f.)

„Gleichzeitig sozusagen ist für uns halt immer in der Vermittlung ein Ziel, äh die Verhältnisse zu reflektieren und damit natürlich auch zu reflektieren, in welchen Autoritätsverhältnis befinden wir uns mit der Gruppe. Also und was ganz wichtig war bei Linz 09, war ja auch einerseits zu sagen wir

entwickeln das gemeinsam, aber es gibt natürlich einen **Unterschied zwischen den Leuten**, die wir eingeladen haben, das mit uns zu machen und zwischen uns als trafo.K, weil wir legen sozusagen das Programm fest, wir haben das Grundthema festgelegt ja? Und in sofern haben wir auch viele Diskussionen gehabt, das offenzulegen sozusagen, nämlich auch das, dass wir ja auch Linz 09 gegenüber Verpflichtungen haben, dieses Programm auch irgendwann durchzuführen. (trafo.K, Z. 420ff.)

Renate Höllwart spannte hier einen Bogen zu dem, was im Abschnitt über Kompliz_innenschaften bereits diskutiert wurde. Während sie sich als Vermittler_innen gegenüber ihren Kollaborationspartner_innen in einer Position befanden, wo sie die Macht innehatten Entscheidungen treffen zu können, waren sie selbst innerhalb der Rahmenbedingungen von Linz 09 gefangen und konnten darin nur taktisch ihre Handlungsmöglichkeiten ausloten. Für Renate Höllwart und Elke Smodics entstanden in ihrer Arbeit als Kunst- und Kulturvermittlerinnen daher immer wieder Fragen danach, wie sie ihre Privilegien, ihre Macht innerhalb der Verhältnisse einerseits abgeben oder teilen und andererseits verlernen können. Rückblickend auf die verschiedenen Projekte von trafo.K stellt Renate Höllwart schließlich fest, dass in solchen Prozessen immer wieder Konflikte entstehen, bei denen sie Personen verlieren würden (vgl. trafo.K, Z. 457f.).

„Weil entscheiden kann es ja ich. Also und jetzt kann man ihn nur **offen legen** und das muss man eigentlich, wenn man dieses Ziel hat, politisch oder emanzipatorisch zu arbeiten, glaub ich, muss man es halt aushalten ja?“ (trafo.K, Z. 471ff.)

Um eben wie zum Beispiel im Falle der Textilstudentinnen* nicht einfach eine Leitungsposition einzunehmen und zu bestimmen, was gemacht werde, habe Marty Huber sich in einem ständigen Abwägen zwischen **Ziehen und Loslassen** geübt. Mit einem methodischen „Werkzeugkasten“ in der Hand und den Möglichkeiten ausgestattet, viele Dinge einbringen zu können und vielleicht auch zu wollen, sei es schwierig gewesen die Momente auszumachen, in denen es wichtig wäre sich zurück zu nehmen und zu schauen was kommt (vgl. Marty Huber, Z. 186ff.). Um die hierarchischen Grundvoraussetzungen zu transformieren, hätten die Vermittler_innen von trafo.K nicht nur versucht diese offen zu legen, sondern insofern das die Gruppendynamiken zuließen, hätten sie sich darüber hinaus als möglichst gleichgestellter Teil der gesamten Gruppe zu konstituieren versucht,

„[...] im Sinne von Aufgaben etwas herzustellen für die Bustour, wie die Beteiligten [...]. Und dann hat man auch die Möglichkeit als Projektverantwortliche oder Moderatorin zu sagen, also mir ist das wichtig und deswegen bereite ich das vor und weiß nicht, die V., die auch beteiligt ist und mir ist das wichtig, darum bereite ich das vor und dann tauschen wir uns gegenseitig aus.“ (trafo.K, Z. 372ff.)

In den Bustouren wurden die Grenzen zwischen denen, die Wissen *haben* und denen, die Wissen *bekommen* auf diese Weise etwas gelockert. Auch die Bustouren seien ständig verändert worden, weil Mitfahrende ihr Wissen eingebracht hätten, so Renate Höllwart. Das seien dann die Momente gewesen, in denen sich die Intentionen des Projektes erfüllt hätten:

„Dass man sagt, man holt dann Geschichte raus **aus dem Wissen der Leute**, die man gar nicht vorher anspricht und die sich auch selber entscheiden, ob sie sich jetzt outen oder nicht aber sie [die Bustour] [PK] verändert sich, sie wird **immer mehrstimmiger**, mehrstimmiger und sie [die Geschichte der Besucher_innen, PK] wird [...] auch an die Öffentlichkeit geholt [...].“ (trafo.K, Z. 962ff.)

Multifunktionale Teams – wer spricht?

Alle Gespräche zeigten mir deutlich, dass sich die Netze für die Zusammenarbeit vor allem entlang bestehender Bekanntschaften spannten. Freundschaften oder Kontakte, die sich aus der Zusammenarbeit in anderen Projekten mal ergeben hatten, bildeten den Start für die immer weitergehenden Verästelungen von Kontaktpersonen und den sich dadurch aufspannenden Themen, Räumen und Vermittlungsweisen. Die Entscheidung, wer arbeitet zu welchen Themen zusammen, stellte alle meine Interviewpartner_innen zu der Zeit der Projekte und teilweise in unseren Gesprächen erneut vor die Frage: Wer bringt was, wie ein? Wer *kann* etwas wie einbringen? Und auch: „**[W]er blendet welche Teile wann aus?**“ (Erika Doucette, Z. 300) Bin ich die richtige Person für dieses oder jenes Thema? Erika Doucette problematisierte diesbezüglich, dass sie als drei weiße Aktivist_innen ausgewählt wurden, um im Kontext Schwarzer österreichischer Geschichtsschreibung queer zu intervenieren: „Eine Schwarze queere Geschichte in Österreich konnten wir drei weiße Leute nicht schreiben.“ (Erika Doucette, Z. 954f.) Sie hätte sich da eine andere Besetzung gewünscht um diesen „Crossover“ zu machen. Wichtig erschien mir für vermittelnde Interventionen folglich die Frage: Wer kann wie wen und was erreichen?

Für trafo.K stand die Entscheidung mit wem zusammengearbeitet werden wollte eng mit der Frage in Verbindung, wie Bezüge geschaffen werden konnten:

„Und das war ganz wichtig, weil sozusagen wir, also als Wiener Büro, haben die Idee gehabt, wir wollen Geschichte, Öffentlichkeiten, Themen, sozusagen in die Kulturhauptstadt Linz 09 bringen, die aber Linz betreffen sozusagen. Und deswegen war es total wichtig zu sagen, wir kommen nicht aus Wien und erzählen den Linzern / Linzerinnen die Geschichte, sondern wir wollen unbedingt mit Initiativen Aktivistinnen oder unterschiedlichen Zusammenhängen, mit Leuten aus Linz zusammenarbeiten, um mit denen gemeinsam, so wie die Elke sagt, uns in diesen Prozess zu begeben,

quasi im Rahmen einer Workshopreihe diese Bustour zu entwickeln. Drum war das wichtig, ist ganz wichtig, wir hätten das Linz 09 Projekt nie gemacht nur mit Leuten aus Wien sozusagen.“ (trafo.K, Z. 67ff.)

Die Art und Weise wie die Teams entstanden bedingte auch die Art und Weise, wie Wissen produziert und von wem, wie eingebracht wurde. Um nicht über Personen oder Gruppen und ihre Geschichte/n zu sprechen, wurde häufig direkt mit Personen oder Organisationen in Kontakt getreten, Interviews geführt oder bis hin zu den Bustouren mit ihnen an der Materialisierung ihres Wissens zusammengearbeitet. Das führte dazu, dass beim RebellInnen-Projekt, im Rahmen der Tour „Papiere, Arbeit, Aufenthalte“, beispielsweise das Wissen von Sexarbeiterinnen* in die Gestaltung eines Stadtspazierganges einfluss. Der Gang durch die Stadt ermöglichte es dann, ihr Wissen genau an den Stellen im Stadtraum einzubringen, an denen sich ihre Geschichte/n in Linz materialisierte/n. So weiteten sich – gerade durch die Arbeit in den multifunktionalen Teams – die gewohnten Arbeitsräume und -methoden der verschiedenen Beteiligten immer weiter aus, es wurden unterschiedliche Sprachformen gebildet und Themen hinzugenommen, „[...] weil es viel vielstimmiger ist wenn viele Leute ein Programm machen [...] (trafo.K, Z. 861f.)“. Für die Vermittler_innen im RebellInnen-Projekt war es auch deshalb wichtig in solch mehrstimmigen Teams zusammenzuarbeiten, weil es für sie zum Beispiel einen Unterschied machte, ob ein/e Wissenschaftler_in aus Wien Fragen an Zeitzeug_innen stellte und das dann während der Bustouren einbrachte oder ob ein Lehrling aus Linz oder die interviewte Person selbst ihre Erfahrungen schilderten. So stellte Marty Huber in Bezug auf das RebellInnen-Projekt fest:

„Ja. Und es ist auch eben der Unterschied ist, die Geschichte erzählt dir keine Stadtführerin, sondern eine Sexarbeiterin. [...] Und das ist dann eben noch einmal, also eine andere, also eben nicht dieses über andere, eben diese prekären Körper die da ja? Sondern, ich mein, du hast da einfach ganz einen **anderen Zugang** zu dieser Frage, von was heißt dieser Platz für dich.“ (Marty Huber, Z. 1065f., Z. 1070)

Durch diese Art und Weise der Zusammenarbeit wurden nicht nur Bezüge zwischen unterschiedlichen Expert_innen aus vielen Disziplinen hergestellt, sondern auch zwischen deren unterschiedlichen Arbeitsweisen, Themen und Relevanzsetzungen vermittelt. Eine der Textilstudentinnen* formulierte das Lernen und Verlernen, das in solchen Situationen allein durch das Zusammenkommen unterschiedlicher Personen passieren könne wie folgt:

„Vor allem auch glaube ich, die Menschen, die da mitgeholfen haben, also diese zwei Künstlerinnen

oder die R. sowieso. Das sind einfach irgendwie Persönlichkeiten, die das sowieso mitbringen und die schon und mich auch, also irgendwie die dich prägen mit ihren anderen, weiß ich nicht, andere Aussagen und so, was halt einfach interessant ist. Habe ich schon klasse gefunden, dass man das einmal ja.“ (Textilstudentin*, Z. 355ff.)

Für die Textilstudentin*, mit der ich sprach, stellte der Kontakt zu den Personen, die sie* über das Projekt kennengelernt hatte, bereits einen vermittelnden Moment dar. Für sie* materialisierte sich Feminismus in den Personen, in ihren Erzählungen, Haltungen und Verhaltensweisen.

Die Zusammenarbeit in „multifunktionalen Teams“ (Marty Huber, Z. 88), wie sie Marty Huber nannte, brachte auch das **Bewegen in unterschiedlichen Räumen** mit sich. Die Kontakte der einen Person machten es möglich die Tabakfabrik zu besichtigen und den Erzählungen eines ehemaligen Betriebsrats zu lauschen. Das Auto einer anderen Person führt die Gruppe zu Plätzen, welche die Studierenden ausgesucht hatten. Die Rolle der Vermittler_innen, Künstler_innen und Wissenschaftler_innen in den Workshop-Teams bestand ebenso darin Inputs und Ideen hineinzugeben wie auch Diskussionspartner_innen dafür zu sein, die Vorschläge der anderen und die Möglichkeiten des Machbaren auszuhandeln. Eine der Textilstudentinnen* erinnerte sich, dass man da eigentlich sehr gut miteinander zusammengearbeitet habe:

„[...] also jeder hat gewusst: 'Ok, der und der hat die Rolle und der kommt mit manchen Ideen' und es war ok wenn man sagt: 'Nein ich find das nicht gut.' Also das war voll ok in dem Rahmen wie wir miteinander gewesen sind. Und die Künstlerinnen sind dann wiedergekommen und haben gesagt: 'Ok, das ist leider nicht möglich und das haben wir uns dann überlegt und das wäre möglich' und mir hat das Projekt irgendwie schon einfach gezeigt, dass man viel parallel nebeneinander machen kann und es geht einfach viel. Es **lässt viele Möglichkeiten offen**.“ (Textilstudentin*, Z. 375 ff.)

Die geborgene Atmosphäre durch die Zusammenarbeit mit ihren Freundinnen habe dann schließlich auch zwischen den für sie eher fremden, künstlerischen Methoden und den sie aber gleichzeitig interessierenden Inhalten vermitteln können (vgl. Textilstudentin*, Z. 196 ff.).

Kollektive Wissensproduktion

Anhand der RebellInnen-Bustouren schilderten mir die Vermittlerinnen von trafo.K ihren Weg, Gelegenheiten für informelles Lehren und Lernen zu schaffen. Dazu sei es vor allem durch das ständige Bewegen im Raum, die gemeinsamen Pausen und die dadurch

bedingten Kontakte mit unterschiedlichen Personen gekommen. Renate Höllwart erinnerte sich daran, dass während der Fahrt immer sehr viel diskutiert worden sei:

„[...] aber von uns war es auch so ein bisschen so angedacht, dass wenn man mit dem Bus unterwegs ist, dass die Leute ja untereinander reden, also dass nicht alles immer ist: Publikum zu einer Person oder alle reden miteinander, außer dann bei der Filmvorführung oder ja? Bei den Stationen, wo man gemeinsam hingehet, aber dazwischen passiert ja ganz viel **informell**, wenn man im Bus sitzt gemeinsam oder wenn du dann im Wirtshaus sitzt so gemeinsam an einem großen Tisch, gemeinsam Bier, Wein, Wasser trinkst in der Pause und da haben wir dann immer so unterschiedlich große Gruppen gebildet, die halt miteinander geredet haben. Mit uns und ohne uns, ja? Und das war schon so, das war ganz bewusst so gedacht, dass du während so einer Bustour auch die Möglichkeit hast dich informell über das zu unterhalten, was du erlebt und erfahren hast ohne dass es immer im großen Raum mit allen ist ja?“ (trafo.K, Z. 877ff.)

Dadurch dass die Inputs in beiden Projekten im nahen Bezug zu den lokalen Begebenheiten gesetzt wurden, ergaben sich viele Anknüpfungspunkte für die Mitfahrenden ihr Wissen einzubringen. Renate Höllwart erzählte, wie beispielsweise bei dem Besuch eines ehemalig von Feministinnen besetzten Studentenwohnheims, Fotos herumgegeben wurden und es dann passiert sei, dass Personen sich selbst oder Bekannte wiedererkannt und die Geschichten mit ihren Perspektiven erweitert hätten:

„Und da gab es so Situationen, dass dann manchmal Frauen, so die Fotos und das hast du so gesehen, wie sie so: 'Ahhh!' und so, ja. Also es quasi eine Reaktion erkannt und so und die haben sich dann oft nach der Bustour geoutet, dass sie Teil dieser Hausbesetzerinnen waren ja?“ (trafo.K, Z. 955ff.)

Die Geschichte/n bekamen auf diese Weise einen persönlichen Bezug und wurden verändert oder ergänzt. Neben dem, dass Mitfahrer_innen ihr Wissen einbrachten, habe es auch Diskussionen unter den Beteiligten gegeben. Als Beispiel dafür führte Renate Höllwart die Tour "Von einem Kampf zum anderen" an, wo es anlässlich eines Filmes von Oliver Ressler "What Democracy Looks Like" (über eine Einkesselung bei einer Demonstration in Salzburg) dazu gekommen sei, dass ein Polizist*, ein Aktivist*, eine Person, die damals von der Einkesselung betroffen war und ein Politiker* miteinander über dieses Ereignis diskutiert hätten. So kam eine Form der Wissensvermittlung zustande, die gerade durch das Format begünstigt wurde. Die Auseinandersetzungen seien nie gewaltvoll geworden, sondern „[...] immer eine Debatte, ein Aushandeln, ein Besprechen und Diskutieren [...]“ (trafo.K, Z. 687f.) gewesen, so Renate Höllwart. Sie stellte daraufhin die Frage in den Raum, welche Rolle die „Ausflugsatmosphäre“ da gespielt haben könnte, „[...] dass auch so **kontroverse Diskussionen** tatsächlich möglich waren.“ (trafo.K, Z.

680f.)

Auch Erika Doucette erinnerte sich in Bezug auf die queere Intervention, dass es die Möglichkeit gab zwischendurch miteinander zu reden und die persönlichen Geschichten zu dem Erlebten auszutauschen (vgl. Erika Doucette, Z. 158ff.). In der queeren Bustour „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ gab es dafür am Ende auch einen Queer-Snack, der Gelegenheit zum informellen Austausch bot. Für das Picknick wurden Decken genäht, auf denen Sprüche von Personen wie Audre Lorde, Hannah Arendt und von Kastratensängern standen¹². Die Picknick-Decken hätten somit neben ihrer Verwendung als Sitzgelegenheit, gleichzeitig die Funktion einer Ausstellung gehabt und bewirkt, dass Personen von Decke zu Decke gingen, sich die Sprüche ansahen und mit den Personen auf den Decken ins Gespräch kamen.

„Und dann wollten wir nicht einfach so Picknickdecken oder so, sondern da auch eine, eine Textintervention machen, also Sachen, die wir so vielleicht gesagt haben, aber die nicht so durchgekommen sind oder Sachen, wo wir am Ende, wollen wir das haben [...] und alles andere schon bjjiit durchgelaufen ist, man weiß schon nix mehr, weil es so viel Info war, sitzt man mit dem einen Satz [...] Es war auch was zum anschauen und dann eben auch zum bekleckern, besitzen und besetzen und **verschiedene Kollektive** noch zu machen, also dass die Inseln sich überlappen und manche haben dann gemerkt, wie sie bei einer anderen Person waren 'Hallo zu, ah da steht was anderes bei euch', also haben sie vielleicht am Anfang gar nicht, also es war ein bisschen Gesprächsthema.“ (Erika Doucette, Z. 169ff.)

Mit dieser vermittelnden Intervention sollte nicht nur ermöglicht werden, zu fragen, „Wie hat es euch gefallen? So Feedback für uns, sondern es ist eine Reise und alle denken sich was dazu, was die sehen, was die hören und wir kriegen ein bisschen was gesagt.“ (Erika Doucette, Z. 152 ff.) Entspannt bei Essen und Trinken, so erinnerte sich Persson P. Baumgartinger, hätten sich alle Beteiligten tatsächlich noch über das Erlebte ausgetauscht „[...] und sich dann also ja darüber unterhalten [...], was das jetzt war, wie das jetzt ist und was sie da jetzt erfahren haben und so und das fand ich schon sehr cool. Also das kann ich mich erinnern dass das tatsächlich funktioniert als Methode.“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 493ff.)

12 „Sexualität nährt Exotisierung. Verbote erziehen Begehren. Hierarchien bedienen Unterschiede. Unterschiede Verlangen runde Köpfe. Runde Köpfe wechseln die Denkrichtung.“ (Unbekannt)

„Der ganz besondere Zustand, der mich hier zielt, solle, so sagt man, diesen Bischof freuen, er hat schon in Kastraten investiert und möchte manchmal einen neuen.“ (Filippo Balatri)

„There's no such thing as a single-issue struggle, because we don't live single-issue lives.“ (Audre Lorde)

„Wenn Recht zu Unrecht wird, wird Widerstand zur Pflicht.“ (Hannah Arendt)

„We fear the visibility without which we can not truly live... and that visibility which makes us most vulnerable is that which also is the source of our greatest strength. (Audre Lorde)

Was sich in Situationen wie diesen zudem eingestellt habe, sei gewesen, dass sich die **Rolle der Leiter_in auflöste** und „dieses elitäre Konzept von Wissensvermittlung“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 525ff.) unterlaufen wurde. Statt einem bloß einseitigen Wissenstransfer, wobei eine Person den Raum füllen *müsse*, habe in Momenten wie dem Queer-Snack oder beim Unterwegs-sein ein Austausch stattgefunden. Für Persson P. Baumgartinger, der sich selber in einer solchen leitenden Position befand, habe sich schließlich „[...] ein bisschen so eine Lust oder auch eine Freiheit [...] oder auch Entspannung [...]“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 529f.) eingestellt.

Unterschiedliche Emanzipationswege wahrnehmen lernen und gelten lassen

Meine Interviewpartner_innen teilten den Gedanken, dass es wichtig ist innerhalb von Kontexten kritischer Wissensproduktion zu reflektieren, welche Normen der Kritik untereinander performativ aufrechterhalten werden. So sei es in den Projekten eben nicht darum gegangen zu missionieren oder zu überzeugen:

„Also ich habe jetzt ganz viel im Kopf. Das eine ist, dass ich nicht, dass es nicht mein Ziel ist irgendjemand zu überzeugen von was oder ein kritisches Denken zu vermitteln oder so, ne? Weil das ist auch nicht mein, also das wäre sehr eindimensional sozusagen, und ich glaube dass die Menschen sowieso meistens unterschätzt werden. Die meisten Menschen sind sowieso kritischer, wie es ihnen zugeordnet wird, wie es ihnen zugetraut wird, grad von kritischen Forscher_innen und Co. Also da gibt es oft ein bisschen so eine eigene Performanz von: 'Ich bin kritischer wie die anderen.'“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 711ff.)

Im Gespräch mit der Textilstudentin* wurde mir bewusst, dass es für vermitteln wollende Interventionen wichtig ist, sich darauf einzulassen, was Emanzipation für die Beteiligten bedeutet. Die Textilstudentin* zeigte mir durch ihre Reflexion der Methoden, dass es nicht nur die vier Wände der Schule oder der Hochschule sein können, die mit ihrem Habitus eine bestimmte Arbeitsweise vorgeben. Für sie ist es der Kontext, in dem sie aufgewachsen ist – in dem Fall im „ländlichen“ Raum (vgl. Textilstudentin*, Z. 159 ff.). Dieser Kontext habe für sie* manche Übersetzungen so fremd gemacht, dass sie* keine Brücke zu einem Großteil der Arbeitsweisen finden konnte, die von Seiten der Vermittler_innen und Künstler_innen eingebracht wurden. Trotz der Fülle an Angeboten hätte sie* ihre Interessen innerhalb des Projektes nicht wiederfinden oder neu entdecken können. Sie* machte mir deutlich, dass sie* gar kein Bedürfnis empfunden hatte, etwas so öffentlich einzubringen, wie es ihr* möglich gewesen wäre:

„Also das Projekt ist mir ja schon sehr künstlerisch angehaucht gewesen und schon sehr was einzigartiges für mich also es hat sich jetzt nie wiederholt, dass ich bei irgend so einem Projekt oder bei einem ähnlichen Projekt wieder mitgemacht hatte oder so und das wieder entwickelt habe oder so und ja irgendwie so. Genau. [...] Ahm jaa eigentlich, also ganz ehrlich, ich hab mich in dem Projekt nicht sooo, soo, also ich hab mich nicht so identifiziert mit dem Projekt.“ (Textilstudentin*, Z. 128 ff.)

Für die Vermittler_innen bedeutete das nicht nur im Prozess der kollaborativen Erarbeitung einer Intervention, sondern auch im Hinblick auf die Adressat_innen zu fragen: „Was braucht wer, wann, wo?“ (trafo.K, Z. 168f.) und gegebenenfalls eine „Kursänderung“ vorzunehmen (trafo.K, Z. 144).

Allianzen bilden – über die Community hinaus politische Fragen stellen

Um ein Bild davon zu bekommen, wer schließlich zu den Bustouren gekommen war, fragte ich danach, wie sich das Publikum der Bustouren in beiden Projekten zusammengesetzt und wie meine Interviewpartner_innen die Dialoge mit und unter den Mitfahrenden erlebt hätten. Hinsichtlich der Beschreibung des Publikums gingen die Antworteten meiner Interviewpartner_innen auseinander. In Bezug auf die queere Intervention im Remapping Mozart Projekt erinnerte sich Persson P. Baumgartinger, dass die Besucher_innen sehr unterschiedlich gewesen seien. Die Besucher_innen seien entweder gekommen, weil sie die Organisator_innen gekannt und/oder weil sie erfahren hatten, dass es um queere und antirassistische Themen gehen würde oder auch, weil es eben ein Mozart-Projekt war (vgl. Persson P. Baumgartinger, Z. 335ff.). So hielt Persson P. Baumgartinger hinsichtlich der Frage, wer sich angesprochen gefühlt habe fest, dass die Kompliz_innenschaften mit den verschiedenen Institutionen eine wichtige Rolle gespielt hätten:

„Also ich finde das sollte man viel öfter machen, sich **in** diese ganzen **Mainstream-Sachen einschreiben**, weil ich jetzt überzeugt davon bin, dass da zu ganz vielen Ausstellungen und Aktionen Leute gekommen sind, die sich sonst mit den ganzen Themen nie beschäftigen würden, die sonst vielleicht auch sagen würden: 'Oh nein, das ist mir zu politisch' oder 'Uhh, ich weiß nicht ob ich da willkommen bin' oder was auch immer.“ (Persson P. Baumgartinger, Z. 642ff.)

Durch die Verschränkung von Intervention und dem Anknüpfen an den Mainstream und dessen Mittel, sei es auch nach Renate Höllwart im RebellInnen-Projekt passiert, dass Personen, die vielleicht nie zu einer Veranstaltung kommen würden, die "Papiere, Arbeit, Aufenthalte" heiße und sich Themen wie Sexarbeit, Arbeitsmigration, Frauenmigration usw. kritisch widme, dass diese Personen plötzlich mit diesem Bus mitgefahren seien. So kam es dazu, dass

„[...] bei einer Tour, Personen gegessen sind, die über 80 sind, die irgendwann mal in der Textilindustrie gearbeitet haben, Politikerinnen, Aktivistinnen, Studierende pffhh... Also ein völlig **heterogenes Publikum** im Bus [...] und das war halt von uns, also von uns aus war das halt ein unsinniger Gewinn für die Bustour, weil genau das sozusagen ist ja eigentlich immer so ein bisschen das Ziel, dass man **über die Community hinaus** politische Fragen stellt und marginalisierten Geschichten zeigt und so.“ (trafo.K, Z. 580ff.)

Trotzdem wendet Marty Huber bezüglich der queeren Intervention im Remapping Mozart Projekt ein, dass viele der Besucher_innen eher aus dem Bereich der Kulturarbeit gekommen seien, aus dem NGO-Kontext, weil die Initiative Minderheiten als „linke, kulturraffine Gruppe“ der Träger_innenverein gewesen sei. So habe es in der Tour „Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen“ zwar schon einige Querverbindungen gegeben, gemischter sei es dann aber bei dem RebellInnen-Projekt gewesen (vgl. Marty Huber, Z. 734 ff.). Marty Huber erklärte sich den Unterschiede u.a. damit, dass im Falle des RebellInnen-Projekts unterschiedlichere Personen das Programm gestaltet hatten. Dadurch sei bereits ein großer und durchmischter Teil an Familien, Bekannten und Freund_innen der Beteiligten zu den Bustouren gekommen (vgl. Marty Huber, Z. 744ff.). Obwohl der Bus und das Format der Sightseeing-Tour auf diese Weise zwar mit vielen Barrieren – gerade den "symbolischen Barrieren", wie akademischer Sprache, akademischen Räumen, Vortrag-Settings etc. – brach, wurde an dem Busformat auch Kritik geübt. So seien die Busse in beiden Projekten nicht vollständig **barrierefrei** gewesen, wie es meine Interviewpartner_innen gegenüber beiden Projekten kritisch erwähnten. Gleichzeitig wendeten sie ein, dass diese formale Entscheidung dennoch für viele womöglich den barriereärmsten Weg dargestellt habe.

Ein anderer Aspekt, der die Allianzen-Bildung in den Projekten beeinflusste und in unseren Gesprächen immer wieder thematisiert wurde, waren die Kosten. Obwohl die RebellInnen-Bustouren am Ende langer Überlegungen jeweils fünf Euro gekostet hätten, würde trafo.K unter anderen Umständen die Haltung vertreten, dass ihre Angebote prinzipiell nichts kosten. Im Kontext einer so großen Kulturveranstaltung wie Linz 09 habe sie jedoch die Befürchtung geleitet, es könnten sich viele zu den Bustouren anmelden und dann nicht kommen, wodurch die Bustouren schließlich an Wert verlieren würden (vgl. trafo.K, Z. 804ff.). Um den Preis auszuschöpfen wurde organisiert, dass das Essen in den Pausen im Preis inkludiert war. Für Personen, die zwar Interesse, aber nicht die finanziellen Mittel für das Ticket gehabt hätten, seien zudem immer noch Plätze da gewesen, die jeweils für den engeren Bekanntenkreis der Beteiligten im Vorhinein reserviert wurden und nicht immer

voll besetzt waren (vgl. trafo.K, Z. 820ff.). Von Alexander Jöchel wird vor diesem Hintergrund jedoch das Bedenken laut, „[...] wer dann da angesprochen wurde, wer mitfahren konnte, wer sich das leisten konnte, wer die Informationen bekommen hat [...].“ (Alexander Jöchel, Z. 342ff.) „Und wem der [der öffentliche Raum, PK] dann gehört, also weil man im Bus ja mit Ticket sitzt, das man bezahlt.“ (Alexander Jöchel, Z. 401)

4.5 Räume der Vermittlung

Was die Vermittlerinnen* von trafo.K in der Arbeit mit und in den Institutionen gelernt hätten, war, dass es nie gut sei den Prozess in der Institution durchzuführen, wo Personen tagtäglich hingehen (vgl. trafo.K, Z. 270f.). Um den Habitus, der sich in den jeweiligen Räume einschreibe, durch eine andere Form der Vermittlung zu brechen, würden sie immer auch daran arbeiten, „**alternative Räume**“ aufzusuchen (trafo.K, Z. 275). Mit dieser Sensibilität dafür, welche aktive Rolle die Räume spielten, wurden auch der Bus und die Räume, die während der Bustouren durchquert oder geschaffen wurden zu solchen alternativen Orten der Vermittlung zu transformieren versucht. Der Raum vermittelte also selbst etwas und wurde als solcher berücksichtigt. Er stellte einen Ort dar, der vertraut ist, an Ausflüge erinnert und eine Ausflugsatmosphäre produziert habe (vgl. trafo.K, Z. 663). Viele meiner Befragten betonten bezüglich des Aspektes, dass sich der Bus als Raum wiederum durch Räume bewegt hatte, dass es dadurch möglich war verschiedene Themen miteinander zu verbinden. Persson P. Baumgartinger vermutete, dass die vielen Inputs gerade dadurch dass sie sich von Ort zu Ort bewegten, besser aufgenommen werden konnten (vgl. Persson P. Baumgartinger, Z. 766 ff.)

Hinsichtlich des Ziels, ein Medium zu finden, wie etwas in die Öffentlichkeit gebracht werden kann, wurde von einem Teil meiner Gesprächspartner_innen über den Bus als einen gleichzeitig öffentlichen wie „geschützten Innenraum“ diskutiert (vgl. Alexander Jöchel, Z. 398). Auf der einen Seite äußerten meine Gesprächspartner_innen ihre Befürchtung, dass durch die Anmeldung und das Ticket (RebellInnen-Bustouren) Personen ausgeschlossen worden seien, auf der anderen Seite, so betont Alexander Jöchel, sei der Bus als geschlossener und nur teils öffentlicher Raum auch ein **geschützter Raum** gewesen, in dem Auseinandersetzungen zwischen Personen mit unterschiedlichen Meinungen

begünstigt worden seien (vgl. Alexander Jöchl, Z. 521 ff.).

Wir sprachen auch darüber, was es heute überhaupt noch bedeute im "**öffentlichen Raum**" zu intervenieren und wo es noch tatsächlich öffentliche Räume für Aktionen wie diese gebe. Meine Interviewpartner_innen kamen hier darauf zu sprechen, dass das Intervenieren im öffentlichen Raum einen hohen organisatorischen und technischen Aufwand bedeute, ebenso wie das Erfüllen sämtlicher Sicherheitsvorschriften und das Einholen von unterschiedlichsten Genehmigungen, weil der öffentliche Raum so extrem **reglementiert** sei (vgl. Erica Doucette, Z. 70; Alexander Jöchl, Z. 444). So schildern mir meine Interviewpartner_innen, dass ihnen der gemietete Bus schließlich doch mehr Freiheiten ermöglicht hätte, als beispielsweise das Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel.

Wie sich die Erinnerung in öffentlichen Räumen materialisiert

Ein anderer Aspekt, der die Räume der Vermittlung betrifft, ist dass das zwar nur temporäre Interventionsprojekt eine Art anhaltendes räumliches Einschreiben ermöglicht hatte. Anders als in einer Galerie oder einem Theater, wo der Raum immer wieder geleert und mit neuen Inhalten gefüllt und überschrieben werde (vgl. Marty Huber, Z. 1039ff.), ermögliche der Stadtraum eine Art „**räumliches Gedächtnis**“ (Marty Huber, Z. 1051). So wurden „verschiedene Glanzlichter oder Perspektiven“ zu einem Thema mit konkreten Orten und Gebieten in der Stadt verbunden, die den Lebensraum der Mitfahrenden bildeten. Wie Marty Huber meinte auch Alexander Jöchl, dass das

„[...] für die Erinnerung an die Projekte auch ganz eine spannende Sache ist weil das nunmehr einen Unterschied darstellt, ob ich jetzt in ein Museum gehe und mich selber durch die Räume bewege und eben die Arbeiten abgehe oder ob ich zu verschiedenen Orten gehe und dann praktisch bei den Orten eine Person habe, die mir was erzählt und dann eine Geschichte erzählt, dann glaube ich dass diese Verknüpfung nochmal eine andere und eine spannende ist, die vielleicht auch länger im Gedächtnis bleibt.“ (Alexander Jöchl, 238ff.)

Das Wissen bleibt auf eine Weise materialisiert, obwohl die Aktionen bereits vorbei sind. Denn es wurden **lokale Bezüge** geschaffen und Alltägliches, Greifbares mit widerständigem Wissen verbunden. Wissen materialisierte sich räumlich und wurde an konkrete Erlebnisse mit Gebäuden, Plätzen, Denkmälern etc. gebunden, damit verwoben und lässt sich so auch noch im Nachhinein daran anknüpfend kommunizieren und weiter verbreiten.

4.6 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die Gespräche mit den Akteur_innen beider Projekte lieferten mir wie gehofft einen vertiefenden Einblick in ihre *Künste vermittelnd zu intervenieren*. In beiden Projekten verband sich auf je unterschiedliche Weise die politische Praxis mit künstlerischen und pädagogischen Praktiken. Die Ergebnisse der Analyse beanspruchen nicht allgemeingültige Antworten auf meine Fragen zu sein. Ein Teil der Reflexionen lässt sich aber auch auf andere, ähnliche Situationen übertragen. Mein Ziel war es in diesem dritten Teil, entlang von Erfahrungsberichten anwendungsbezogen klären zu können, was die Vermittlungskonzepte der Theoretiker_innen im Zusammenhang politisch-aktivistischer Arbeit bedeuten können. In den Erfahrungen der Projektbeteiligten steckt ein wertvolles Wissen, dass ich in dieser Arbeit mit der Theorie zusammenbringen wollte.

Am Ende meines Theorieteils fragte ich mich, wo und wie gerade zu marginalisierten Themen miteinander in Kontakt getreten werden kann. Insbesondere auf welche Weise Bezüge zu feministischen, queer*feministischen und antirassistischen Themen hergestellt werden können, sodass darüber ein Austausch zwischen unterschiedliche Personen möglich wird. Das RebellInnen-Projekt sowie das Projekt Remapping Mozart, in dem die queere Intervention "Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug – Mozart auf Abwegen" stattgefunden hatte, gingen dafür den Weg, sich bei zwei groß geförderten Kulturprojekten zu bewerben. So konnten sie *strategisch* aus einer mehrheitlich anerkannten Position sprechen und die dadurch möglichen Ressourcen nutzen, um ihre aktivistische Arbeit mit einer breiten Sichtbarkeit fortzusetzen oder überhaupt erst in einem solchen Rahmen aktiv zu werden. Dieser Schritt blieb jedoch nicht unreflektiert und stellte einen der Widersprüche dar, in denen die Akteur_innen handelten, um *performativ intervenieren* zu können. Denn es war das Ziel auf eine Weise in die Kulturpolitiken einzugreifen, die nicht nur aus der aktivistischen Community heraus eine Aktion *dagegen* setzt, sondern zudem zu Auseinandersetzungen mit und über die Community hinaus führt. So bestand ein Paradox darin, die eigene Kritik *am Kanon im Kanon* und *von ihm aus sprechend* einbringen zu wollen. Beide Projekte kooperierten mit der Kulturpolitik einer Stadt, ohne sich als Vertreter_innen dieser zu sehen. Mit dieser Haltung versuchten sie das, was von Theoretiker_innen wie bell hooks, Stefano Harney und Fred Moten, Gayatri Spivak, und Michel Foucault in der Theorie für vermittelnde Interventionen gefordert wird, nämlich: „to be in it but not of“ (Harney/ Moten 2013: 26). Stattdessen schlugen die Autor_innen

vor, sich für grenzüberschreitende und regelbrechende Praktiken zu öffnen, was die Projekte taten. Mit einem *taktischen* Vorgehen innerhalb ihrer sicheren Position suchten die Projektinitiator_innen den Kontakt zu Personen und Gruppen, deren Teilhabe an Kulturprojekten wie dem Wien Mozart Jahr oder der Kulturhauptstadt Linz 09 alleine unmöglich oder erschwert gewesen wäre. Dabei wurden Wege entwickelt, die eigene Position, zum Beispiel als kritische_r Akademiker_in, als anerkannter Kunst- und Kulturvermittlungsverein oder ähnliches zu nutzen, um die eigenen Privilegien zu teilen. Um in Kompliz_innenschaften wie diesen von den Mächtigen (hier: den Förder_innen) nicht dermaßen regiert zu werden, betonten meine Gesprächspartner_innen die Notwendigkeit, den Widerspruch immer mitorganisieren zu müssen. In den beiden Projekten wurde das dadurch erreicht, dass mit den Formen zu Sprechen und so auch mit den Grenzen des Sagbaren gespielt wurde. Denn es ging darum, nicht bloß etwas *ins Spiel* zu bringen, sondern auch das *Spiel selbst* zu hinterfragen (vgl. Sternfeld 2010: 30). Die Theoretiker_innen im ersten Kapitel dieser Arbeit fordern die kritische Community behutsam mit Institutionen wie der Wissenschaft zu verlinken und sich die Vereinnahmungstendenzen bewusst zu machen. Für das Verlinken von Personen und Bereichen, die unterschiedliche Perspektiven zum Status Quo einnehmen, wählten die Projektorganisator_innen ein vorerst kompatibles Format, um dieses schließlich subversiv zu unterlaufen und unsichtbare Fäden, wie es Spivak und Castro Varela vorschlagen, in die vorhandene Textur einzufädeln. Die Projekte widmeten sich den präsenten Gestalten und Erzählungen einer Stadt, um diese anders zu *ver-gegenwärtigen*. Marginalisierte und widerständige Geschichte/n wurden auf diese Weise mit Bezug zur Stadt und den dort Lebenden sowie in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wissensformen eingebracht. Mozarterzählungen, die Textilfabrik, das Denkmal Maria Theresias u.v.m. wurden zum Ausgangspunkt dafür, in die Wissensproduktion zu intervenieren, an der sie durch ihre unterschiedlichen Formen in einer Stadt präsent zu sein, tagtäglich mitwirken. Durch die kunstvolle Vergegenwärtigung einer Stadtgeschichte konnten die im Feminismus, Queer*feminismus und Antirassismus kritisierten Macht- und Diskriminierungsstrukturen in Bezug auf die lokalen Verhältnisse vermittelt werden. Das Bewegen durch den Stadtraum ermöglichte dafür viele neue Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung zu finden, mit deren Hilfe die gegenhegemoniale Sicht auf die Dinge anders verhandelbar wurde als in akademischer Sprache. Die Projekte stellen für mich daher Beispiele dafür dar, wie die theoretisch konzipierte *Auseinandersetzung*

zwischen unterschiedlichen Wissensformen in der kritischen Vermittlungspraxis gestaltet werden könnte. Ich versuchte in den Gesprächen genauer herauszufinden, welche anderen oder neuen Sprachmittel und Formen der Wissensmaterialisierung für das Einbringen feministischer, queer*feministischer und antirassistischer Themen gefunden wurde und fand das, was in der Theorie als „more engaging modes of knowing“ (hooks 2010: 62) oder die „new alternative, oppositional aesthetic acts“ (hooks 1990: 145) gefordert wurde. Diese alternativen Formen zu wissen und Wissen weiterzugeben ergaben sich zum Teil aus neuen Solidaritäten und daraus, die eigenen Fragen über die Community hinaus zu stellen. Es entstanden vielfältige Wege dafür, an verschiedene Interessen und Begehren anzuschließen und Diskussionen zu ermöglichen. Das Bewegen durch die Stadt und aus der Stadt heraus stellte eine Verbindung zu den konkreten materiellen Realitäten der Adressat_innen her, wie es in der Theorie für eine Repolitisierung feministischer, queer*feministischer und antirassistischer Praxis gefordert wird.

Zu Beginn meiner Analyse stellte ich mir zuletzt noch die Frage, welche Beziehungen eingegangen werden könnten, um die Kritik vielstimmiger werden zu lassen. In der Theorie werden dafür Beziehungen gefordert, die nicht die Lust zu ver/lernen *lehren*, sondern an den Begehren der Adressat_innen anknüpfen. Von dieser Lust oder dem Begehren der Adressat_innen ausgehend könne dann gemeinsam an den Grenzen der Vorstellungswelten aller gearbeitet werden. Eine kritische Vermittlungspraxis sei daher in einem ständigen Lernen und Verlernen auf allen Seiten zu begreifen, so die Theoretiker_innen. Vor allem im RebellInnen-Projekt wurden die Themen und Vermittlungsformen für die Bustouren in heterogenen Teams gestaltet. Für die Akteur_innen beider Projekte hatte das bedeutet, nicht nur mit der Art und Weise der Wissens*vermittlung* zu experimentieren, sondern auch mit der Form, wie kritische Themen gemeinsam produziert werden können. Wissen zu produzieren bedeutete hier nicht nur sich auf Texte und Bücher o.ä. zu berufen, sondern auch Personen zu begegnen, miteinander zu sprechen, zu Orten zu fahren, etwas Einkaufen zu gehen u.v.m. Die Räume, die Sprachmedien und die Beziehungen der Vermittlung wurden ausgeweitet, es wurde *körperlicher* oder *kinästhetisch* geforscht, woraus im zweiten Schritt viele unterschiedliche Wissensformen für die Vermittlung in den Bustouren entstanden. Die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Adressat_innen wurden wieder relevant und direkt in die kritische Wissensproduktion miteinbezogen. Hierarchien wurden zu dekonstruieren versucht, indem nicht nur Aufträge delegiert und die Forschungsrichtungen oder -methoden festgelegt

wurden, sondern alle wurden als Wissende angesprochen. Die letztendlich doch noch vorhandenen Hierarchien, insbesondere im RebellInnen-Projekt veranschaulichten schließlich die in der Theorie formulierten Unmöglichkeiten, die Prozesse kritischer Vermittlung begleiten. Obwohl es für alle Beteiligten darum gehen sollte lustvoll zu erkunden und Hierarchien zu dekonstruieren, machten die Erfahrungen meiner Interviewpartner_innen deutlich, dass in einer politisch motivierten Arbeit in heterogenen Teams immer wieder Situationen entstehen, in denen schließlich doch die Projektorganisator_innen die Grenzen des Möglichen definieren. So können *nie alle* erreicht und nicht alle Widersprüche aufgelöst werden. Das sich Einlassen auf Nichtgeplantes und unterschiedliche Emanzipationswege hat also Grenzen, die nach Ansicht der Interviewten offen gelegt werden müssen. Es entstehen Beziehungen, die von Uneindeutigkeit geprägt sind. Die Theorie und auch die Praxis kritischer Vermittlung sensibilisierten mich für Fragen wie: Wer will überhaupt intervenieren? Wo hinein? Und gibt es Überschneidungspunkte zwischen den Beteiligten? Wie lassen sich diese finden? Denn ohne das Stellen dieser Fragen kann das passieren, wovor Spivak warnt, nämlich dass ein Begehren – wie das feministisch zu intervenieren – gelehrt wird, anstatt dass je eigene Bezüge gefunden oder eben auch nicht gefunden werden.

Für die Beziehungen während der Bustouren stellte sich heraus, dass es für das Stellen von Fragen über die Community hinaus von Vorteil war, dass die Adressat_innen mit verschiedenen Personen in Beziehung treten konnten. In Bezug auf die Projekte bedeutete das, dass zum einen die Vermittler_innen aus verschiedenen Bereichen kamen und zum anderen, dass es Raum und Zeit gab, informell miteinander in Kontakt zu treten. Für Beziehungen in denen nicht nur gelernt, sondern auch verlernt werden kann, schienen diese informellen Momente sehr wichtig. Darüber hinaus schafften die Projekte eine Schnittstelle, an der nicht nur *über* Personen, sondern *mit* diesen gesprochen werden konnte. Das gemeinsame Unterwegssein oder Pausieren bot Momente an, wo mit den jeweiligen Expert_innen auch in intimeren Situationen als es zum Beispiel Vorträge zulassen, Gespräche stattfinden konnten. In der Theorie wird die Gleichzeitigkeit oder die Parallelität von *offenen und geschützten Räumen* für emanzipative Bewegungen als sehr wichtig erachtet. Auch in den Projekten wechselten die Raumsituationen. Sowohl in der Recherche, als auch während der Interventionen entstanden Räume, in denen nicht immer alles mit allen geteilt werden musste, sondern die Form bedingte, dass die Beteiligten sich bewegen wie auch Räume verlassen konnten. Das gesamte Interventionssetting wurde in

den Interviewgesprächen in Bezug auf beide Projekte als teils geschlossen, teils öffentlich wahrgenommen. Die Akteur_innen hoben hervor, dass auf diese Weise auch kontroverse Diskussionen möglich wurden, in denen sich verschiedene Positionen gegenüber einander öffneten.

Trotz der breiten Öffentlichkeit der Projekte und trotz des vertrauten und symbolisch barrierearmen Formats wurde in unseren Gesprächen die Kritik vernehmbar, dass die gewählte Form der Intervention dennoch einige soziale Ausschlussmechanismen reproduziert hatte. Nur weil sich viele von Kulturprojekten wie dem Wiener Mozart Jahr oder von dem Programm der Kulturhauptstadt Linz 09 angesprochen gefühlt hatten, stellten sich die Projekte damit doch in einen Kontext, der vor allem vor dem Hintergrund klassistischer Gesellschaftsstrukturen eher ausschließend wirkte. Angesprochen wurde daher doch überwiegend ein Publikum aus dem Bildungsbürgertum und der Community, das den Zugang zu den Informationen fand und das Geld für das Ticket ausgeben wollte oder konnte.

5 Abschlussreflexion und Ausblick

Mit dem Ende meiner Masterarbeit bin ich der Beantwortung meiner Fragen ein großes Stück näher gekommen. Zu Beginn meiner Masterarbeit startete ich an einem Punkt, an dem mich das Anliegen trieb, meine akademischen Auseinandersetzungen in andere Sprachen und Räume übersetzen zu wollen. Ich hatte bereits von einigen Projekten im Bereich der Kunst- und Kulturvermittlung gehört und gelesen, die mich dazu anhielten daraus ein relevantes Thema für die Gender Studies zu entwickeln. Der Weg hin zu einer greifbaren Idee gestaltete sich sehr intensiv. Ich begann damit in der Theorie zu suchen. Ich hielt mich an Autor_innen feministischer, queer*feministischer und postkolonialer Theorie und durchsuchte sie nach Interventions- und Vermittlungskonzepten, die sich an einer Schnittstelle zwischen kritischer Wissenschaft, Bildung, Aktivismus und Kunst zu bewegen schienen. Für die Konkretisierung meiner Forschungsfrage hielt ich mich zudem an Interventions- und Vermittlungsprojekte, die an einer solchen Schnittstelle bereits Praxiserfahrungen gesammelt hatten. So bewegte ich mich zwischen theoretischen Reflexionen und praktischen Erfahrungsberichten hin und her und entwickelte daraus einen Faden, der mich durch die Theorie und die Praxis hindurch leitete.

Den Anfang meiner Reise bildeten die Kritiken und die Reflexionen akademischer Feminismen, Queer*feminismen und kritischer Theorie, die vor allem den Umgang mit Wissen und dessen Materialitäten problematisierten. Dieser erste Teil leitete mich zu Vermittlungsansätzen, die sich einen anderen, einen künstlerischen bzw. regelbrechenden Sprachgebrauch aneigneten, um genau die Ziele zu verfolgen, um die es auch den Autor_innen im ersten Teil zu gehen schien, nämlich das Ziel widersprüchliche Verhältnisse in der (kritischen) Wissensproduktion zu reflektieren und in ein kreatives und strategisches Spiel damit zu treten. Die kritische Kunst- und Kulturvermittlung, mit ihrem Ausgangspunkt im Kontext von Museen und Ausstellungsräumen, schien mir bereits einen Prozess durchlaufen zu haben, von dem sich auch für die kritische Praxis in den Akademien vieles ableiten ließ. Die Gedanken von Theoretiker_innen über die Rolle von Theorie und Intellektuellen, über Wort- und Textbeiträge in akademischer Sprache, über symbolische Barrieren akademischer Räume, über die eigene kritische Community und deren Grenzen u.v.m. überschneidet sich mit den Theorien kritischer Kunst- und Kulturvermittler_innen und Autor_innen einer critical public pedagogy. Sie zeigten mir, was eine transdisziplinäre kritische Vermittlungspraxis sein kann und wie mit den

institutionellen Räumen, Rollenbildern und Praktiken gebrochen werden könnte, um kritische Wissensproduktion aus ihrem elitären Kontext heraus zu lösen und wieder vermehrt zu einer breiteren Bewegung zusammenfließen zu lassen. Die aktuell an Relevanz gewinnenden Auseinandersetzungen mit Klassismus in der queer*feministischen Bewegung bestätigten mich während des Arbeitens immer mehr in der Suche nach alternativen Formen des Umgangs mit dem Wissen in dieser Bewegung. So erschien es mir vor dem Hintergrund vieler Normen in der eigenen kritischen Bewegung wichtig, Zugänge zu öffnen, eine Selbstreflexion weiter auszubauen und die eigene Praxis auf ihre performativen Akte hin zu untersuchen.

Der Rahmen dieser Arbeit gab mir die Möglichkeit, mich intensiv damit zu beschäftigen, wie ich mir ein Handlungsfeld an der Schnittstelle zwischen Institutionen, Aktivismus und Vermittlung schaffen kann. Gleichzeitig drängten mich die Umstände dahin, meine Antworten in Texten zu suchen und in eine starre Form zu gießen.

Die Beschäftigung mit den beiden Projekten half mir schließlich meine theoretischen Ideen in Bezug auf eine für mich mögliche Praxis hin zu vertiefen und meine Vorstellungswelten dafür auszuweiten, wie unterschiedliche soziale Akteur_innen mit feministischen, queer*feministischen und antirassistischen Themen in Kontakt kommen können.

Des Weiteren denke ich, fehlt es noch an vielen Praxisbeispielen, von denen gelernt werden kann und die das Wissen, das nun auch in dieser Arbeit nur in einer Textform steckt, weiter zu verbreiten. Aus meiner Perspektive gibt es in einigen kritischen Studiengängen zwar schon vereinzelt Ansätze, Wissen und Wissensvermittlung weniger normativ zu begreifen, dennoch bedarf es aus meiner Sicht noch viele Regelbrüche, die alternative Räume und Praktiken bereitstellen, in denen Kritik breiter verhandelbar wird und weniger auf Ablehnung, Distanz und Unverständnis stößt. Viele informelle Festivalformate, die von queer*feministischen und antirassistischen Communities heute nichtkommerziell organisiert werden, stellen in dieser Hinsicht viel Wissen bereit. Sie versuchen gerade ein Setting zu gestalten, das sich von akademischen Vortrags- und Tagungsformaten abgrenzt. Viele Ansätze kritischer Vermittlungstheorie finden hier bereits ihre Anwendung. Neben Vorträgen finden hier auch Workshops statt, Partys, es wird sich gemeinsam um Essen und Trinken gekümmert u.v.m. Dadurch entstehen Momente, in denen verschiedene Personen, Sprachen und Gesprächsmodi zusammenkommen und sich abwechseln. Viele Akteur_innen bemühen sich zudem akademisch produziertes Wissen in

einfache Sprache zu übersetzen. Ich finde hier den Ausdruck "einfache" zum Teil irreführend, weil es einiges an sprachlicher Flexibilität bedarf, um etwas selten im Alltag versprochenes in eine gebräuchlichere Sprache zu übersetzen. Darüber hinaus erfahre ich selbst, wie sich die Communities zu öffnen versuchen. Es werden Räume gesucht und Einladungspolitiken reflektiert, die ein breiteres Publikum erreichen könnten. Weil eine solche Öffnung, wie es in dieser Arbeit hervorgehoben wurde, jedoch auch ein Mehr an Schutz bedarf, werden Wege gefunden, öffentlicher zu kommunizieren, was die Diskriminierungsstrukturen sind, die angegangen werden wollen. Immer häufiger werden dazu Awareness-Workshops und Zines angeboten, die sowohl auf die Theorie, als auch auf alltägliche Situationen von Sexismus, Rassismus, Ableism, Homo- und Transphobie, Fatphobia u.v.m. eingehen. Das hier bereits vorhandene Wissen, wie vermittelnd interveniert werden kann, könnte in akademische Strukturen hineingetragen werden. Die Frage, die ich am Ende meiner Arbeit an kritische Akademiker_innen stellen möchte ist: Mit wem solidarisieren *wir* uns und zu welchem Zweck? Welche Kompliz_innenschaften sind *nötig* oder *brauchbar*, um subversiv handeln zu können und welche Praktiken im Umgang mit Wissen müssen dringend verändert werden, damit der Staus Quo nicht unnötiger Weise reproduziert wird?

Literaturverzeichnis

Alheit, Peter (o.A.): „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. (Im Internet unter:

<https://www.uni->

[hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper_Alheit_Grounded_Theory.pdf](https://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper_Alheit_Grounded_Theory.pdf),

15.08.2015)

Amir, Fahim/ **Ostojić**, Tanja (2006): Bezüge ermöglichen. Populäre Provokationen im Gespräch. In: Bildpunkt. Populäre Provokationen. (Im Internet unter:

<http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2006/populaereprovokationen/gespraech.htm>,

14.08.2015)

Butler, Judith (2009): Critique, Dissent, Disciplinarity. In: Critical inquiry. University of Chicago Press. Vol. 35. No. 4. (Im Internet unter: <http://www.egs.edu/faculty/judith-butler/articles/critique-dissent-disciplinarity/>, 14.08.2015)

Butler, Judith (1993): Für ein sorgfältiges Lesen. 122-132. In: Benhabib, Seyla / Butler, Judith / Cornell, Drucilla / Fraser, Nancy (Hrsg.): Der Streit um die Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart. Fischer Taschenbuch Verlag. Frankfurt am Main.

Caixeta, Luzenir/ **Salgado**, Rubia (2014): Interview: Es geht darum die Welt zu verändern. In: Migrazine. 2014/02. (Im Internet unter: <http://www.migrazine.at/artikel/es-geht-darum-die-welt-zu-ver-ndern>, 16.08.2015)

Canclini, Néstor García (2001): Introducción a la edición inglés. El diálogo norte-sur en los estudios culturales, incluida en la 2da edición de Consumidores y ciudadanos, Grijalbo. México D.F.

Castro Varela, María do Mar (2008): Das Begehren neu ordnen. Autonome Wissensproduktion in postkolonialer Perspektive. Interview mit María do Mar Castro Varela. In: Frauensolidarität 1/2008. Selbstverlag. Wien.

Castro Varela, María do Mar/ **Dhawan**, Nikita (2009): Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. In: Mörsch, Carmen /Wieczorek, Wanda (Hrsg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Diaphanes Verlag. Zürich.

Castro Varela, María do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. In: Bildpunkt. Widerstand-Macht-Wissen. Wien. (Im Internet unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/varela.htm>, 15.08.2015)

Darder, Antonia (2013): Radio as a Public Pedagogy: A Critical Adult Education of the Air Waves. 161-173. In: Mayo, Peter (Hrsg.): Learning with Adults. A Reader. Sense Publishers. Rotterdam.

Darder, Antonia/ McKenna, Brian (2011): The Art of Public Pedagogy: should the 'truth' dazzle gradually or thunder mightily? 670-685. In: Policy Futures in Education. Vol. 9, Nr. 6. (Im Internet unter: <http://pfe.sagepub.com/content/9/6/670>, 14.08.2015)

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Donat Verlag. Bremen.

de Certeau, Michel (1988): Die Kunst des Handelns. Merve Verlag. Berlin.

Egermann, Eva/ **Krasny**, Elke (2010): Ansprüche an Bildung stellen: Dinge, die wir gelernt haben... In: Bildpunkt. Umfunktionieren lernen. Wien. (Im Internet unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2010/umfunktionieren-lernen/egermann-krasny.htm>, 14.08.2015)

Ellsworth, Elizabeth (1997): Teaching positions: Difference, pedagogy, and the power of address. Teachers College Press. New York.

Ellsworth, Elizabeth (1989): Why Doesn't This Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. 297-324. In: Harvard Educational Review, Aug. 1989, 59, 3.

Foucault, Michel (1976): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Merve Verlag. Berlin.

Foucault, Michel (1999): In Verteidigung der Gesellschaft. Vorlesungen am Collège de France (1975-76). Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Merve Verlag. Berlin.

Frketic, Vlatka (2006): Semmelfall. In: Bildpunkt. Orte der Kritik. Wien. (Im Internet unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2006/ortederkritik/frketic.htm>, 14.08.2015)

Giroux, Henry A. (1994): Disturbing pleasures: Learning Popular Culture. Routledge. New York.

Glaser, Barney G./ **Strauss**, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. The Sociology Press. Mill Valley.

Gramsci, Antonio (1989): The Intellectuals. 112-119. In: Gottlieb, Roger S. (Hrsg.): An Anthology of Western Marxism. From Lukács and Gramsci to Socialist-Feminism. Oxford University Press. New York.

Halberstam, Judith Jack (2011): The Queer Art of Failure. Duke University Press. Durham/ London.

Haraway, Donna (1991): A Cyborg Manifesto. Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. 149-181. In: Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature. New York. (Im Internet unter: <http://www.egs.edu/faculty/donna-haraway/articles/donna-haraway-a-cyborg-manifesto/>, 14.08.2015)

Haraway, Donna (1995): Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen. Campus Verlag. Frankfurt am Main.

Harding, Sandra (1987): Feminism and Methodology: Social Science Issues. Indiana Press. Bloomington.

Harney, Fred / **Moten**, Stefano (2013): The Undercommons. Fugitive Planning & Black

Study. Minor Compositions. New York.

hooks, bell (2000): *Feminism is for Everybody*. South End Press. Cambridge.

hooks, bell (1996): *Sehnsucht und Widerstand : Kultur, Ethnie, Geschlecht*. Orlanda-Frauenverlag. Berlin.

hooks, bell (1999): *Talking Back. Thinking Feminist. Thinking Black*. South End Press. Boston.

hooks, bell (2003): *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge Chapman & Hall. New York.

hooks, bell (2010): *Teaching Critical Thinking. Practical Wisdom*. Routledge Chapman & Hall. New York.

hooks, bell. (1990): *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. South End Press. Boston.

Hill Collins, Patricia (2000): *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge. New York / London.

Hutter, Jan Simon / Laister, Judith / zur Nieden, Birgit / Hess, Sabine (2013): Kollaborationen und GrenzGänge zwischen akademischen und nicht-akademischen Wissenspraktiken. 151-175. In: Binder, Beate/ von Bose, Friedrich/ Ebell, Katrin/ Hess, Sabine/ Keinz, Anika (Hrsg.): *Eingreifen, Kritisieren, Verändern!?* Interventionen ethnografisch und gendertheoretisch. Westfälisches Dampfboot Verlag. Münster.

Höllwart, Renate (2005): Vom Stören, Beteiligen und Sichorganisieren. Eine kleine Geschichte der Kunstvermittlung in Wien. 105-119. In: Jaschke, Beatrice/ Martinz-Turek, Charlotte/ Sternfeld, Nora (Hrsg.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*. Verlag Turia + Kant. Wien.

Krasny, Elke/ Ponger, Lisl (2006): „... permanent zu hinterfragen ...“. Orte der Kritik im Gespräch. In: *Bildpunkt. Orte der Kritik*. Wien. (Im Internet unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2006/ortederkritik/gespraech.htm>, 14.08.2015)

Lipp, Carola (2013): Kollektivgeburt und Selbstmobilisierung: Zur Gründung der Kommission Frauen- und Geschlechterforschung 1983. Ein dokumentarischer Blick. 82-89. In: Binder, Beate/ von Bose, Friedrich/ Ebell, Katrin/ Hess, Sabine/ Keinz, Anika (Hrsg.): *Eingreifen, Kritisieren, Verändern!?* Interventionen ethnografisch und gendertheoretisch. Westfälisches Dampfboot Verlag. Münster.

Lorde, Audre (1984): *The Master's Tools Will Never Dismantle the Masters House*. 110-114. In: Lorde, Audre: *Sister Outsider. Essays and Speeches*. The Crossing Press. Berkeley.

Lorey, Isabell (2008): *Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung*. (Im Internet unter: <http://eipcp.net/transversal/0806/lorey/de>, 14.08.2015)

Luke, Carmen (2010): Introduction. *Feminisms and Pedagogies of Everyday Life*. 130-138. In: *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. Routledge. New York.

Marboe, Peter / **Ponger**, Lisl / **Bratić**, Ljubomir (2006): Verborgene Geschichte/n. Remapping Mozart: Ein Ausstellungsprojekt in vier Konfigurationen. Ein Projekt von Wiener Mozartjahr 2006. DVD-ROM. (→ Klick auf: Konfiguration III – Veranstaltungen – Ein Lied, ein Spiel, ein Umzug? Mozart auf Abwegen. Bustour zum Thema Gender/Queer mit Persson B. Baumgartinger, Erika Doucette und Marty Huber.)

Merkel, Ina (2013): Interventionen in die Wissenschaft. Ein Kommentar. 130-135. In: Binder, Beate/ von Bose, Friedrich/ Ebell, Katrin/ Hess, Sabine/ Keinz, Anika (Hrsg.): Eingreifen, Kritisieren, Verändern!? Interventionen ethnografisch und gendertheoretisch. Westfälisches Dampfboot Verlag. Münster.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen /Wieczorek, Wanda (Hrsg.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der Documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Diaphanes Verlag. Zürich.

Mörsch, Carmen (2012): In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: Kunstvermittlung in Transformation als Gesamtprojekt. 299-317. In: Settele, Bernadett/ Mörsch, Carmen (Hrsg.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Scheidegger & Spiess. Zürich.

Richard, Nelly (2010): Akademisches und anderes Wissen. In: Bildpunkt. Umfunktionieren-lernen. Wien. (Im Internet unter: <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2010/umfunktionieren-lernen/richard.htm>, 17.08.2015)

Sandlin, Jennifer A./ **Schultz**, Brian D./ **Burdick**, Jake (2010): Understanding, Mapping, and Exploring the Terrain of Public Pedagogy. 1-6. In: Sandlin, Jennifer A./ Schultz, Brian D./ Burdick, Jake (Hrsg.): Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling. Routledge. New York.

Sandoval, Chela (2000): Methodology of the Oppressed. Method of Oppositional Consciousness. University of Minnesota Press. Minnesota.

Savage, Glenn C. (2010): Problematizing "Public Pedagogy" in Educational Research. 103-115. In: Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling. Routledge. New York.

Schütz, Heiz (2001): Stadt.Kunst. In: Schütz, Heiz (Hrsg.): Stadt.Kunst. Lindinger & Schmid. Regensburg.

Smodics, Elke (2014): So kompliziert wie Situationen sind. Temporäre Eingriffe im Spannungsfeld zwischen Verunsicherung und Ermächtigung. (Im Internet unter: <http://www.p-art-icipate.net/cms/so-kompliziert-wie-situationen-sind/>, 17.08.2015)

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

Spivak, Gayatri C. (1990): Criticism, Feminism, and The Institution. Interview mit

Elizabeth Grosz. 1-16. In: The post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Routledge. New York.

Spivak, Gayatri C. (1993): Outside in the Teaching Machine. Routledge. London.

Spivak, Gayatri C. (1990b): Practical Politics of the Open End. Interview mit Sarah Harasym. 95-112. In: The post-colonial Critic. Interviews, Strategies, Dialogues. Routledge. New York.

Sternfeld, Nora (2009): Aufstand der Unterworfenen Wissensarten. Museale Gegenerzählungen. 30-56. In: Martinz-Turek, Charlotte/ Sommer-Sieghart, Monika (Hrsg.): Storyline. Narrationen im Museum. Ausstellungstheorie & Praxis. Band 2. Verlag Turia + Kant. Wien.

Sternfeld, Nora (2010): Das gewisse savoir/pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung. In: Arbeitsgemeinschaft Deutscher Kunstvereine ADKV (Hrsg.): Collaboration Vermittlung. Kunst. Verein. Köln.

Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. 15-33. In: Jaschke, Beatrice/ Martinz-Turek, Charlotte/ Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien.

Sternfeld, Nora (2006): Raus aus dem Mainstream! Rein in den Mainstream! Hegemonie erringen oder vermeiden? Bildpunkt. Wien. (Im Internet unter:

<http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2006/ortederkritik/sternfeld.htm> , 14.08.2015)

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea/ Meyer, Torsten/ Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Band 30. Repro Lüdke. Hamburg.

Sternfeld, Nora (o.A.): Verstrickung vermitteln. Salon Kulturvermittlung. (Im Internet unter: <http://salon-kulturvermittlung.at/theorie-tableau/verstrickungen-vermitteln/>, 14.08.2015)

Taylor, Diane (2003): The Archive and the Repertoire: Performing Cultural Memory in the Americas. Duke University Press. Durham.

trafo.K (2014): Die komplizierte Tätigkeit der Selbstveränderung. Praxen und Fragen bei Vermittlungsprojekten in der Migrationsgesellschaft. In: Art Education Research. Nr.8/2014.

trafo.K Homepage: RebellInnen Dokumentation. (Im Internet unter: <http://www.trafo-k.at/projekte/rebellInnen/>, 15.08.2015)

Verein Maiz Homepage. Universität der IgnorantInnen. (Im Internet unter: <http://maiz.at/de/projekt/maiz-forschung/universitaet-der-ignorantinnen>, 14.08.2015)

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung. Vol. 1, No. 1, Art. 22 (Im Internet unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519>, 16.08.2015)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 / S. 57:

Quelle: Homepage trafo.K: RebellInnen! (Im Internet unter: http://www.trafo-k.at/_media/sys_autoimg/aa1547d538849b56b4340f26aec67d2f.jpg , 16.08.2015.)

Abbildung 2 / S. 57:

Quelle: Homepage trafo.K: RebellInnen! (Im Internet unter: http://www.trafo-k.at/_media/sys_autoimg/bf22c533f9f1cc3a9f43f2fab434c0e1.jpg , 16.08.2015.)

Anhang a) Interviewleitfaden

1 Wie ist das Projekt zustande gekommen?

- Wie wurdest Du Teil des Projektes?
- Was waren deine Motivationen und Ziele daran teilzunehmen?

2 Wie habt Ihr die Bustouren im Vorhinein erarbeitet?

- Wie habt ihr eure Suche nach marginalisierter/n Geschichte/n gestaltet?
- Wie wurde in den multifunktionalen Teams zusammengearbeitet?
- Welche besonderen/künstlerischen Forschungsmethoden sind dabei entstanden?
- Welche Haltungen haben deinerseits den Forschungsprozess begleitet?

3 Wie sind die Bustouren aus dieser Vorarbeit entstanden?

- Welche Formen hat euer Wissen angenommen?
- Welche Gedanken habt ihr Euch zu der Zugänglichkeit der Vermittlungsformate gemacht?
 - Wen wolltet Ihr adressieren?
 - Wie habt Ihr dementsprechend für die Bustouren geworben?
 - Welchen Einfluss haben die Adressat_innen auf die Vermittlung in den Bustouren gehabt?
- Wie haben die Wissensformen mit den Regeln gebrochen, welche die Kontexte (Universität, Pädagogische Hochschule, Wiener Mozart Jahr, Linz 09 etc.) vorgaben? Und was hat das für die Vermittlung bedeutet?
- Wie habt ihr mit den öffentlichen Räumen gearbeitet?

4 Wie standen Intervention und Vermittlung in eurem Projekt im Zusammenhang?

- Wie wurde nach gemeinsamen Schnittstellen gesucht?
- Wer *wollte* wie, wo hinein intervenieren?
- Wie wurde mit unterschiedlichen Haltungen und Perspektiven umgegangen?

5 Welche Rückmeldungen könnt ihr von den Besucher_innen erinnern?

6 Welche Schwierigkeiten und Widerstände haben das Projekt begleitet und wie schätzt Du das Projekt aus heutiger Sicht ein?

Anhang b) Abstract (deutsch)

Ausgehend von der Frage, wie sich feministische, queer*feministische und antirassistische Themen außerhalb von Akademien vermitteln lassen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Interventionsformaten an der Schnittstelle von Wissenschaft, Aktivismus, Bildung und Kunst. Der Fokus liegt auf einem veränderten Umgang mit Wissen, da sich die akademische feministische, queer*feministische und postkoloniale Bewegung durch ihren Eintritt in die Akademien und die Reproduktion der dort herrschenden Wissenspraktiken in Widersprüche verstrickt. Auf der einen Seite bieten die akademischen Strukturen einen gesellschaftlichen Legitimationsrahmen für ihr Handeln. Auf der anderen Seite gehen durch die akademischen Normierungen der kritischen Wissensproduktion und -vermittlung solche Praktiken verloren, die auch Menschen außerhalb der akademischen Diskurse erreichen können. Die Frage dieser Arbeit ist daher, wie diese ambivalenten Verhältnisse im Sinne der Bewegung produktiv transformiert werden können. Da diese Veränderungen das kreative Spiel mit den gegebenen Verhältnissen erfordern, lautet die Forschungsfrage dieser Arbeit: *Was ist die Kunst vermittelnd zu intervenieren?*

Zur Beantwortung dieser Frage werden in dem theoretischen Teil dieser Arbeit feministische, queer*feministische und postkoloniale Bildungstheorien, Ansätze kritischer Kunst- und Kulturvermittlung sowie einer critical public pedagogy herangezogen. Diesen Theorien zufolge müsste in der feministischen, queer*feministischen und postkolonialen Bewegung, die sich in akademischen Kontexten bewegt, nicht nur ein anderer, zugänglicher Umgang mit Wissen gelernt, sondern viele der angeeigneten Wissenspraktiken verlernt werden. Dafür wird gefordert, sich wieder mehr an der Lebenswelt der Adressat_innen zu orientieren, ohne die Radikalität der Kritik gegen eine Popularisierung einzutauschen.

Anhand problemzentrierter Interviews mit Akteur_innen zweier Interventions- und Vermittlungsprojekte in Linz und Wien werden im empirischen Teil dieser Arbeit Anwendungsmöglichkeiten der Theorie diskutiert und veranschaulicht. Die Theorie wie die Praxis zeigen auf, wie mit institutionellen Räumen, Rollenbildern und Praktiken gebrochen werden kann, um soziale Ausschlussmechanismen in der Bewegung nicht zu reproduzieren.

Abstract (englisch)

Based on the question how feminist, queer*feminist and anti-racist theory and practice can be conveyed beyond academic borders, this thesis examines modes of intervention at the intersection between science, activism, pedagogy, and art. The focus is on alternative ways of interacting with knowledge production, as the feminist, queer*feminist and postcolonial movement involves itself into contradictions by entering universities and by reproducing the involved dominant methods of practicing knowledge. On the one hand, academical structures offer a social legitimation frame for the movement, on the other hand modes of reaching people outside of academical discourses are lost due to normative procedures in the practice of knowledge creation at universities. The question thus is how the ambivalent conditions can be transformed productively according to the movement. As this transformation requires a creative playing with societal relations, the research issue of the thesis is: How does the art look like that intervenes and intercedes at the same time.

To answer that question, feminist, queer*feminist and postcolonial theories about education are merged with approaches of critical public pedagogy. Following these theories, the feminist, queer*feminist and postcolonial movement that becomes part of the academic conduct must not only produce more engaging modes of knowing but also unlearn many of the traditional.

The necessity is claimed to find ways of communicating feminist, queer*feminist and postcolonial ideas, that can reach more people, without trading it against the radicalness of the critique. In the empirical part of the thesis, two projects from Vienna and Linz, alongside their strategies of taking the theory into practice are discussed. The work examines, how it can be possible to practice criticism towards institutional role models, and methods, without reproducing social exclusion mechanisms inside the feminist, queer*feminist and postcolonial movement.

Anhang c) Curriculum Vitae

Universitäre Bildung

seit WiSe 2012	Masterstudium Gender Studies
SoSe 2012	Abschluss: Bachelor of Arts (Kunstpädagogik/ Erziehungswissenschaften)
WiSe 2008 bis SoSe 2012	2-Fach-Bachelor Kunstpädagogik/ Erziehungswissenschaften an der Universität Osnabrück

Praktika im Rahmen des Studiums

02/14 – 03/14	Praktikum Verein Selbstlaut Wien (Präventive Arbeit gegen sexuelle Gewalt)
04/10 – 10/10	Praktikum in der Kunsttherapie des Aneos-Klinikums Osnabrück
07/09 – 08/09	Praktikum in einer betreuten Wohngemeinschaft (Tornbjerggård, Dänemark)

Teilnahme an Tagungen

2012	Workshop „Under XXX Eyes: Produktionen von Körper und Sexualität in der Sexualbegleitung“ (Wien)
2012	Workshop „Under XXX Eyes: Produktionen von Körper und Sexualität in der Sexualbegleitung“ (Prag)

Publikationen

Füchslbauer, Tina / Klüver, Pia / König, Alexandra (2013): Sexualbegleitung – Von
Verhinderung einer zu Behinderung der Sexualität. In: Frauensolidarität, Ausgabe
126/2013, S. 10-11. Wien.

Klüver, Pia (2014): Geschlecht und Technik. S.51. In: Unabhängiges Redaxkollektiv
(Hg*innen): Antisexismus. Perspektiven, Alltagssituationen, Handlungsspielräume. Wien.

Klüver, Pia (2014): Geschlechterrollenproduktion. S.17. In: Unabhängiges Redaxkollektiv

(Hg*innen): Antisexismus. Perspektiven, Alltagssituationen, Handlungsspielräume. Wien.

Klüver, Pia / Thuswald, Marion (voraussichtlich 2015): Verdächtige Dinge?

Kunstpädagogik und sexuelle Bildung zusammen denken. In: Blohm, Manfred/ Heil, Christine (Hg*innen): Kreative Störfälle. (Un)Gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen.

Ehrenamtliche Tätigkeiten

2015	Mitorganisation des „Lady*fest Karlsruhe“
2011 bis 2012	Gelegentliche Aktivitäten im „Referat für Lesben und andere Frauen“ (Universität Osnabrück)
2011 bis 2012	Mitglied in der studentischen Initiative „post-post“ (sozialer, kultureller und bildungspolitischer Vernetzungsraum) (Universität Osnabrück)
2009 bis 2012	Mitglied der studentischen Initiative „Begegnungsgruppe LAB Bramsche/Hesepe“ (Solidarität und politische Arbeit mit Flüchtlingen in der Landesaufnahmebehörde Bramsche/Hesepe) (Universität Osnabrück)
2008 bis 2012	Mitglied in der „Fachschaft Kunst/Kunstpädagogik“ (Universität Osnabrück)