Kunst als Lernumgebung

Von Torsten Meyer

Die Überschrift über diesem Text ist mehrdeutig. Zum einen betrachte ich, professionsbedingt, Kunst grundsätzlich aus einer pädagogischen – besser bildungstheoretischen – Perspektive: Wer und was bildet sich in Auseinandersetzung mit dieser oder jener künstlerischen Arbeit, diesem Bild/dieser Performance/Installation …? Was bildet sich? (Dieses *sich* muss man verstehen wie in „wenn *sich* Nebel bildet".) Schüler*innen, Studierende, Museums- oder Ausstellungssucher*innen, zufällige Passant*innen, Sammler*innen, Künstler*innen? *Wie* bilden sich Menschen daran/damit/dadurch? Wie bilden oder wie verschieben sich Selbst- und Weltverhältnisse ausgehend von dieser Kunst? Was macht diese Kunst mit mir? Was mit Dir? Was mit uns? Was bildet sich? Wie bildet sich (diese) Kunst in den Köpfen der Rezipient*innen? Wie in den Köpfen der Produzent*innen? Welche Bildungen, Gebilde entstehen?

Was bildet sich? – Aus dieser Perspektive ist Kunst gewissermaßen immer Ausgangspunkt oder Anlass/Katalysator/Medium für Bildungsprozesse, insofern immer Lernumgebung. Und die Kuration dieser Lernumgebung ist vor allem eine Methode der Bildung. Das hatte ich in einem früheren Beitrag, den ich nachfolgend argumentativ kurz zusammenfassen werde, ausführlich dargestellt und eine dementsprechende, auch auf kuratorisches Denken ausgerichtete, Ausbildung von Kunstlehrer*innen nahegelegt (Meyer 2015).

Zum anderen mache ich mir aus dem Blickwinkel der Hochschulentwicklung Gedanken darüber, ob und inwieweit das Studium der Kunst (z.B. zum Zweck der Lehrer*innenbildung) als Lernumgebung zu verstehen sein könnte – und wie eine solche Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit die Ausbildung eines zeitgemäßen Verständnisses, einer zeitgemäßen Haltung, einer zeitgemäßen Professionalität in Bezug auf die Kunst (und in Bezug auf das, was sie bildet) in den Köpfen der Studierenden wahrscheinlich wird. Weiter frage ich mich, ob und wie eine kuratorische Perspektive – auch über diese, wesentlich die Studieninhalte betreffende Überlegung hinaus – beim Konzipieren der für das Studium der Kunst vorgesehenen Lernumgebung (nämlich die Hochschule) hilfreich sein könnte, wenn ein solches Fachstudium als eine Art transmediales Storytelling (das eine Geschichte der Kunst als Profession erzählt) betrachtet wird. Ein Storytelling, dessen Konzeption dem Kuratieren einer Großausstellung von Gegenwartskunst ähnelt und dessen Vollzug entsprechende Ähnlichkeit aufweist mit dem Besuch einer solchen (zugegebener Maßen sehr großen) Großausstellung. Mir ist klar, dass hier oberflächlich betrachtet Gefahr besteht, der Verwässerung des Begriffs der Kuration Vorschub zu leisten, wenn ich – wenn auch nicht wörtlich – nahelege, dass ein Universitäts- oder Hochschulstudium ‚kuratiert' werden könnte. Und sich manche*r erinnert fühlen mag an das zeitgeistige ‚Kuratieren' von allem Möglichen, von der Playlist über das Tagesoutfit bis zum appetitlichen Frühstück (vgl. Schlüter 2013). Deshalb soll im Folgenden zunächst klargestellt werden, was gemeint ist, wenn ich hier von Kuration und kuratorischem Denken spreche.

Curatorial Turn

Der Soziologe Heinz Bude schreibt im Heft Nr. 86 der *Texte zur Kunst*: *The Curators* unter der Überschrift „Der Kurator als Metakünstler" (Bude 2012) über die gewandelte Funktion der Kurator*innen im aktuellen Diskurs der Kunst. Im Fall des hier als Beispiel fungierenden Kurators Hans Ulrich Obrists fallen zwei Funktionen in einer Person zusammen, die klassischerweise geradezu gegensätzlich konnotiert sind. Unter den traditionellen Gatekeeper*innen zwischen Künstler*in und Publikum nämlich – Händler*in, Sammler*in, Kurator*in und Kritiker*in – unterscheiden sich insbesondere die beiden letztgenannten grundsätzlich: Kurator*innen, so Bude, sind „Verwalter des Pantheons". Traditionellerweise pflegen sie das kulturelle Erbe und sorgen dafür, dass es unbeschadet durch die Zeit transportiert wird. Sie vertreten die „Position des Museums, der Hierarchie und der Tradition". Kritiker*innen hingegen wollen den „Streit unter den Zeitgenossen", sie intervenieren, mischen sich ein und „pochen auf Aktualität". Hier stehen die „Positionen der öffentlichen Institution" und die des „intellektuellen Marktes" in Widerstreit. Es ist etwas anderes, „Geschichte in Tradition zu verwandeln", wie man das von Kurator*innen erwartet, als „der Gegenwart eine Richtung zu geben", wie das Kritiker*innen tun (vgl. Bude 2012: 109).

Dieser Gegensatz zwischen Kuration und Kritik lässt sich auch übertragen auf den Kontext Schule. Zum einen ist, soziologisch be-

trachtet, die Schule als „öffentliche Institution“ (wie auch das Museum oder die Universität) einer jener Orte, deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt. Das, was eine Kultur von der anderen unterscheidet, wird durch Institutionen wie die Schule aufrechterhalten. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als *des Bewahrens wert* angesehen wird. Mit ihren Schulen bewähren und bewahren sich Kulturen.

Zum anderen hat Schule aber auch mit dem „Streit der Zeitgenossen“ zu tun. Grundsätzlich. Schule hängt fundamental zusammen mit dem Neuen – mit dem Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Hier wird gelernt für eine Teilhabequalifikation an einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt. Schule ist also auch die Institution, an der die Vergangenheit mit der Zukunft in Berührung kommt, eine Schnittstelle zwischen kultureller Tradition und kultureller Innovation, an der die Vor-Schriften der Kultur immer wieder mit den aktuellen (und absehbar zukünftigen) Realitäten abgeglichen werden müss(t)en.

Heinz Bude berichtet nun von der Ineinssetzung der verschiedenen Funktionen von Kurator*in und Kritiker*in in der Person Hans Ulrich Obrists – zum Beispiel. Ebenso denkbar für Bude wären Jens Hoffmann oder Okwui Enwezor. Andere Beispiele wären Carolyn Christof-Bakargiev, Kuratorin der documenta 13 oder Susanne Pfeffer, Kuratorin verschiedener Ausstellungen im Kontext Post-Internet Art (*Speculations on Anonymous Materials* (2013), *nature after nature* (2014) und *Inhuman* (2015)), und viele andere, vor allem aber auch Jean-Francoise Lyotard, der als „Philosoph im Museum“ (Wunderlich 2008) mit seiner legendären Ausstellung *Les Immateriaux* 1986 einleitete, was sich später als *„Curatorial Turn“* (O’Neill 2007) herausstellte.

Obrist wird als Kurator *und* Kritiker vorgestellt, der auf dem Feld der internationalen Gegenwartskunst aktiv ist, den „Ort des Museums“ verlassen hat und den „Streit zwischen den Zeitgenossen“ auf eine neue Ebene bringt, indem er das Sprechen über den „current moment“ zur (künstlerischen) Praxis (des Diskurses) erklärt. Diese*r Kurator*in ist also nicht mehr „Verwalter des Pantheons“, der oder die – den etymologischen Wurzeln des Wortes gemäß (*lat.* cura: „Sorge, Fürsorge, Pflege, Aufsicht“) – das kulturelle Erbe *pflegt* und sich um Tradition *sorgt*. Nach dem *Curatorial Turn* ist Kurator*in eher, wer den Diskurs *pflegt*, indem sie oder er für Diskussion *sorgt*.

Kontext

Entscheidendes Kriterium für die Evidenz eines kurativen oder in der dargestellten Weise kuratorisch gedachten Bildungsprojekts ist nach Bude nicht mehr die „Beglaubigung des Kanons“, sondern die „Kontextstimmigkeit“ der künstlerischen Aktivität und – weitergedacht – der pädagogischen Inszenierung. Was sind aber dann die Kontexte, die hier die Stimmung vorgeben? Kontext im Sinne eines kunstgeschichtlichen Kanons (Lehrplan) oder eines Sets an künstlerischen Verfahrensweisen (Bildungsstandards, Kompetenzkatalog) ist nach dem Curatorial Turn gerade nicht gemeint. Den Kontext bildet hier vielmehr ein weltweiter Diskurs der Kunst, der sich mit dem wirklichen Leben in der global gewordenen Polis auseinandersetzt. Die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen das Publikum der Kurator*innen (wie die Schüler*innen in einem zeitgemäßen Kunstunterricht) sich bilden sollen, sind in den Horizont und Kontext der multidimensional vernetzten Weltgesellschaft gestellt, in der Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität (Meyer 2013).

Die Frage nach dem Kontext wirft sofort die – wenn es hier im Hinterkopf auch um Schule und Hochschule geht, sehr wesentliche – Frage nach der Fachlichkeit auf. Denn mit dem Curatorial Turn kommt ein verändertes Verständnis des Fachlichen ins Spiel: Mit der Wende der Kuration von der Verwaltung des Erbes hin zur Initiation des Diskurses ist ein deutlich erweiterter Begriff von Kunst verbunden. Das hier unausgesprochen zugrunde gelegte Konzept einer Kunst, die das „Gefängnis ihrer Autonomie“ (Baecker 2013: 37) verlassen hat, entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivitäten – wie Bude schreibt – „bis in die Mode, ins alltägliche Sprechen und ins wissenschaftliche Experimentieren hinein“ (Bude 2012: 113). Die Zuständigkeiten für das Wahre, Schöne und Gute sind unklar geworden. In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Kunst, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik.

Mit der postautonomen Konzeption geht ein konsequentes Weltlichwerden der Kunst einher – und zugleich mit der kulturellen Globalisierung ein konsequentes Welt*weit*werden (vgl. Derrida 2001: 11) der Kunst. Einen transzendentalen Bezugspunkt für das

Fach gibt es nicht mehr. Auch nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik oder der Reinheit des ungestörten White Cubes. Kunst findet statt im Global Contemporary. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. Das ist der Kontext.

Das Kuratorische [1]

Irit Rogoff unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem *Kuratieren (curating)* und dem *Kuratorischen (curatorial)*. Während das Kuratieren (curating) die Praxis, Ausstellungen einzurichten meint, verbindet sie das Kuratorische (curatorial) mit „Prinzipien der Wissensproduktion, des Aktivismus, kultureller Zirkulationen und Übersetzungen", also solchen Prinzipien, die man (vor dem Curatorial Turn) „nicht unbedingt mit dem Ausstellen von Kunstwerken in Verbindung" gebracht hat (Rogoff 2015: 270).

Mein persönliches Aha-Erlebnis bezüglich dieses Verständnisses des Kuratorischen (curatorial) war die von Okwui Enwezor im Jahr 2002 konzipierte documenta11. Ich erinnere noch sehr gut, wie ich gegen Mittag des letzten Tages meines Besuchs in Kassel erschöpft und aufgewühlt aus einem Café am Friedrichsplatz in Richtung Fridericianum, documenta-Halle und dahinter irgendwo – nicht sichtbar, aber deutlich im Bewusstsein liegend – Binding-Brauerei blickte und sich so etwas Ähnliches wie ein Verstehen, mehr vielleicht nur eine Ahnung oder die Ahnung eines Verstehens in mir ausbreitete. Nach vier Tagen an fünf Ausstellungsorten, Hunderten von Kunstwerken von Hunderten von Künstler*innen, von denen ich noch Tage zuvor kaum eine*n kannte, und Tausenden von Eindrücken schwante mir in einer noch vorsichtigen Allmählichkeit, was die damals noch neuen kulturellen, sozialen, ökonomischen, politischen Rahmenbedingungen, die mit dem Stichwort „Globalisierung" zusammengefasst werden, vor dem Hintergrund der (Kolonial-)Geschichte der Welt und der Aufmerksamkeitshierarchien des westlichen Blicks nun – post-kolonial und tatsächlich – bedeuten.

Das Gesamtkonzept documenta11 lief über einen Zeitraum von 18 Monaten als Abfolge von fünf so genannten „Plattformen" in Form von Diskussionen, Konferenzen, Workshops, Büchern, Film- und Video-Programmen an verschiedenen Orten – Wien, Neu-Delhi, Berlin, Santa Lucia, Lagos, Kassel. Das allein war ein Hinweis darauf, dass es hier um eine Auseinandersetzung mit dem Weltweitwerden – und zwar durchaus in dem von Derrida intendierten Sinn[2] – ging. Aber auch im Detail, wenn man nur eine, nämlich die *Documenta11_Plattform 5: Ausstellung*, herauszieht und nicht versucht, dieser Inszenierung mit einem an der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts orientierten Kunstverständnis zu begegnen, wird klar, dass es um eine Auseinandersetzung mit der Realität und der Utopie einer multikulturell-pluralistischen, postkolonial-heterogen, divers-demokratischen, telematisch strukturierten und durch ein ganz erhebliches Ausmaß an Mediatisierungen geprägten *Weltgesellschaft* ging.

„In der documenta11 reicht das übliche Kunstverständnis hinten und vorne nicht", schrieb Franz Billmayer damals. Um zu verstehen, worum es jeweils ginge, müsse man „viel lesen" und viel „außerkünstlerisches Wissen" aktivieren (Billmayer 2002: 15). Mangelnde Besucherfreundlichkeit wurde der Konzeption u.a. darum vorgeworfen. Aber ist das ein Manko? War das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ich glaube nicht. Eher andersherum: In das *Konzept* mangelnder Besucherfreundlichkeit passten auch die spärlichen Beschriftungen der einzelnen Arbeiten, die vielleicht absichtlich nicht viel dazu beitrugen, die Arbeiten besser zu verstehen, sondern den Rezipient*innen ganz deutlich vor Augen führten, dass sie viel zu wenig wissen. Auch die schiere Menge der zeitbasierten Arbeiten – Videos, Diashows usw. – gekoppelt mit den in der Regel nicht bekannten Anfangszeiten und, vielleicht am offensichtlichsten, die Innenarchitektur der Binding-Brauerei als kaum überschaubares Labyrinth aus White Cubes gaben den Rezipient*innen das Gefühl von Nichtwissen einerseits und einem durch akute Zeitnot vermittelten Entscheidungsdruck andererseits.

Ausgelöst durch seine Erfahrung vor Ort, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanten in der psychoanalytischen Praxis kam Karl-Josef Pazzini auf die Vermutung, „dass mit [dieser] documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose. Die Mischungsverhältnisse der Diskurse, die das soziale Band sind und die individuellen Strukturen konfigurieren helfen, ändern sich" (Pazzini 2002: 32). Die documenta11 deutete an, machte erahnbar, vorstellbar, was man als psychotische „Stimmung des 21. Jahrhunderts" (Meyer 2017) bezeichnen könnte und sich inzwischen deutlich in Form von zunehmenden Fundamentalismen jeglicher Art, Verschwörungstheorien und ähnlichen von Kon-

trollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweitwerden der Welt zeigt.

Noch einmal: Diese „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ der documenta11, diese Überforderung, dieses Gefühl, nicht alles vollständig mitzubekommen, manchmal gar ausgeschlossen zu sein – war das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ein handwerklicher Fehler des Kuratierens (curating)? Ich glaube nicht. Ich glaube, es war vielmehr *kuratorische (curatorial)* Kalkulation. Samuel Taylor Coleridge schrieb einmal über die Architektur der gotischen Kathedrale, sie sei „infinity made imaginable“ – vorstellbar gemachte Unendlichkeit. Der mittelalterliche Geist war nicht fähig, die volle Unendlichkeit des Göttlichen zu denken, konnte sich aber den majestätischen Türmen gotischer Dome und deren Innenarchitektur als einen auf „irdischen Maßstab reduzierten Himmel“ unterwerfen (vgl. Johnson 1999: 54f). Analog muss man vielleicht versuchen, die documenta11 zu verstehen. Die „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ – die Unübersichtlichkeit, der Zeit- und Entscheidungsdruck, die Überforderung, das war kein Versehen, keine Nachlässigkeit. Das war ein Versuch, das Weltweitwerden auf einen „irdischen Maßstab“ zu reduzieren, es anschaulich, wahrnehmbar, vorstellbar zu machen. *Complexity made imaginable.*

World-Building

Mit dem Kuratorischen (curatorial) meint Irit Rogoff ein „kritisches Denken“, das „nicht vorwärts drängt, um sich zu materialisieren oder zu konkretisieren.“ Es erlaubt uns aber, „bei den wichtigen Fragen zu bleiben, bis diese uns in eine Richtung weisen, die wir sonst nicht gesehen hätten“ (Rogoff 2015: 270). Das scheint mir eine gute Beschreibung meiner Erfahrung der documenta11 zu sein. Was ich wahrgenommen, erfahren, erlebt habe, hat sich nicht sofort konkretisiert oder gar materialisiert, als ein Verstehen oder Wissen. Es hat sich etwas eingeschlichen (Irit Rogoff spricht auch vom „Schmuggeln“, vgl. ebd.), etwas Ähnliches wie ein Verstehen, aber in einem früheren Stadium – wie oben gesagt: eine Ahnung von Verstehen. Ich habe nicht jede Einzelheit, jedes Kunstwerk, jedes Arrangement, jede Assoziation, jeden Eindruck konkret verstanden und rational erschlossen, aber dennoch den Kern der Geschichte begriffen, die Enwezor hier mit der Auswahl und dem Gesamtarrangement der einzelnen künstlerischen Arbeiten – wie soll man sagen? – *transmedial* und *multimodal* erzählt hat über die Welt; aus einer ganz anderen als der mir vertrauten (westlichen) Perspektive. Ich bin sensibilisiert, habe Ahnungen, Vermutungen, bin aufmerksam geworden, habe ein eher im- als explizites Wissen erworben, vielleicht ein noch unbewusstes, von sich noch nicht wissendes Wissen erworben, das – soviel kann ich fast 20 Jahre später sagen – wirklich nachhaltig wirksam ist.

Seit diesem immens starken Eindruck, den die documenta11 bei mir hinterlassen hat, frage ich mich, wie, mit welchen kuratorischen (curatorial) Techniken, Praktiken und Mitteln Enwezor und sein Team diese Wirkung erzeugt haben. Und wie oben angedeutet glaube ich, dass das *Setting* dieser Ausstellung, die nicht in ein paar Stunden, sondern nur in ein paar Tagen wahrgenommen und dennoch nicht vollständig erschlossen werden konnte, dazu beitrug: Die Rezipient*innen wurden in einen tranceähnlichen Zustand gehetzter Aufmerksamkeit versetzt, der die Aufnahme von Eindrücken vielleicht gerade ins unbewusste Wissen begünstigt. (Das kann man ästhetische Erfahrung nennen.)

Die Methode hat, wenn wir „entertainment“ durch „learning“ ersetzen, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was Henry Jenkins als „transmedia Storytelling“ beschreibt: „a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated [learning] experience“ (Jenkins 2007). Solche transmedialen „stories“ basieren meist nicht auf einzelnen Charakteren, Akteur*innen oder spezifischen Plots, sondern auf komplexen fiktionalen Welten, die verschiedene Charaktere, Akteur*innen und ihre Geschichten enthalten können. Jenkins spricht deshalb synonym von „World-Building“, *Welt-Bildung*, wie man doppelsinnig übersetzen könnte. Es *bilden* sich neue *Welten* als „fictions“, wenn wir von Jenkins‘ Beispielen (*The Matrix*, *Zombies* etc.) ausgehen. Und es *bilden* sich neue *Perspektiven* auf die (alte, westliche) *Welt* – neue „Weltansichten“ würde Wilhelm von Humboldt sagen[3] –, wenn wir von Enwezors documenta11 ausgehen.

Der Prozess dieses „World-Building“ fördert, wie Jenkins formuliert, einen „encyclopedic impulse“: Beim Storytelling über *Star Wars*, *The Matrix*, die *Zombies* etc. führt das zu einem Verlangen, alles wissen zu wollen, was man über diese Welten, die sich doch immer weiter ausdehnen, wissen kann. Im Fall der documenta11 führt das zu dieser oben genannte Imagination der *Komplikation, Komplexität, Kompliziertheit*, der prinzipiellen *Komplizenschaft* [4] aller mit allen in der global gewordenen Polis des 21. Jahrhunderts.

Die (aktuelle) Geschichte(n) der Kunst erzählen

In der als Trigger des Curatorial Turn geltenden Ausstellung *Les Immateriaux* hat Jean-François Lyotard eine „Erweiterung oder Variante seiner diskursanalytischen Perspektive" angewendet, die, so schreibt Christoph König, „nicht so formal sauber und philosophisch" wie seine anderen Arbeiten ausgeführt ist, sondern „eher künstlerisch und metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen" operiert. Aber genau diese andere Form erfüllte die Funktion, „paralogisch" – das heißt, jenseits der bestehenden (übertragen auf die documenta11: westlichen) Logik – „auf etwas zu verweisen, was mit anderen Mitteln schwer zu bezeichnen war" (König 2013: 198).

Auch was Okwui Enwezor mit der documenta11 geschaffen hat, ist keine saubere philosophische Diskursanalyse, andererseits auch kein Storytelling, keine Erzählung im engeren Sinn, kein Text. Es ist eine andere Form, ein transmediales, multimodales World-Building in der Form einer Kunst-Ausstellung. Die documenta11 war eine Umgebung, ein Environment, eine Umwelt für das Denken – eine paralogische und im oben ausgeführten Sinn *kuratorische* Lernumgebung.

Ich habe mich (im Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts, dem sich dieses Buch verdankt) gefragt, ob auch ein Hochschulstudium als eine paralogische und kuratorische Lernumgebung gedacht werden könnte, insbesondere, wenn es sich beim Fachinhalt des Studiums um ‚Kunst' handelt. Was würde das heißen? Die Studierenden tauchen ein in die Kunst als Lernumgebung, versenken sich immersiv in die Kunst wie Gamer sich in virtuelle Realitäten versenken. Sie werden beim Erkunden dieser *Welt* – das gibt das Curriculum vor – konfrontiert mit Texten, Theorien, Methoden und Praktiken der *Story* der Kunst, also dessen, was wir uns gegenseitig erzählen über die Kunst, über das, was gesellschaftlicher oder zumindest akademischer Konsens ist über die Kunst. Man kann das als transmediales und multimodales Storytelling verstehen, das eine oder – wenn es so eindeutig ist – *die* Geschichte (Story) des Studienfachs als Profession erzählt.

Der Weg, auf dem die Anfänger*innen im Fach – die die Studierenden in den ersten Semestern noch sind – im Verlauf des Studiums Professionelle im Fach werden, ist ein komplexer. Die formalen Lehrveranstaltungen und curricularen Vorgaben spielen dabei, so vermute ich, eine kleinere Rolle, als man spontan annehmen mag. Sicher bilden die Texte, die Bücher, die Filme, die Bilder, die künstlerischen Arbeiten, die Diskussionen, die in den Seminaren geführt, die Geschichte(n), die in den Vorlesungen erzählt werden, den Grundkorpus für ein solches Storytelling und World-Building. Hinzu kommen aber auch informelle Dinge wie die Gespräche, die in den Sprechstunden, Arbeitsbesprechungen, auch in den Prüfungen geführt werden, die Gespräche mit und die Beobachtung von Lehrenden, die man zufällig oder auch im Rahmen von Exkursionen auf Ausstellungen trifft, beim gemeinsamen Hören von Gastvorträgen, Diskussionsveranstaltungen o.ä. und vor allem auch die Gespräche, die die Studierenden unter sich und mit dem Rest der (Kunst-)Welt führen – face-to-face, in der Uni, der Hochschule, im Seminar, in der Vorlesung, auf dem Flur, im Café, in der Mensa, Bar, Museum, Galerie und WG – und nicht zu vergessen per *WhatsApp*, *Telegram*, *Signal*, *Skype*, *Zoom* etc. – wie gesagt: transmedial und multimodal.

Gerade die zuletzt genannten Kanäle – hinzu kommen noch *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* etc., das Internet in den Hosentaschen der Studierenden insgesamt –, über die in den letzten Jahren ebenfalls und möglicherweise hauptsächlich die Stories der Kunst erzählt werden, bilden manchmal noch große Herausforderungen für die traditionellen Institutionen des Storytellings im Kontext Kunst. Aber dem müssen sich die Institutionen stellen, wenn sie am Diskurs beteiligt bleiben und von den Studierenden ernst genommen werden wollen, als zeitgemäße Environments für das World-Building, als aktuelle Umwelten für das Denken im Kontext der Kunst. (Damit beschäftigte sich das Projekt, aus dem dieses Buch entstanden ist, unter dem Titel *Flipping University*.[5])

Aber es geht hier nicht nur um neue Kanäle für das Storytelling (obwohl es da vielleicht einen Zusammenhang gibt), v.a. geht es um andere Geschichte(n) der Kunst. Nach dem Curatorial Turn geht es – um einen Bogen zum Anfang zu schlagen – nicht mehr nur darum, das kulturelle Erbe des fachlichen Kanons in der Lehre zu pflegen, sondern es geht auch darum, auf Aktualität zu pochen, an akuten Problemen und Phänomenen zu forschen und insofern die bestehenden (Fach-)Logiken zu übersteigen, paralogische Fragen zu stellen, also Fragen, für die es die Antworten eben gerade noch nicht gibt. Simpel gesagt also: Forschung und Lehre zusammen zu denken. Und zwar inter- und transdisziplinär.

Denn nach dem Curatorial Turn geht es auch darum, die alten Geschichten der Kunst (Autonomie, Genie-Konzept, eurozentrische Kunst-Geschichte, …) in den Horizont und Kontext postkolonialer Globalisierung und multidimensional vernetzter Welt-

gesellschaft zu stellen. Und das heißt auch, die Fachgrenzen zu überschreiten. Denn wie die Kurator*innen des aktuellen globalen Ausstellungswesens *dürfen* auch wir – die *faculty*, die Lehrenden, die, die Beispiel geben für das Professionell-Sein in der *Welt* der Kunst und die wir die Geschichten der Kunst mitschreiben und weitererzählen – nicht nur Künstler*innen, Kunsttheoretiker*innen, Kunstdidaktiker*innen sein, sondern, wie Billmayer anlässlich der documenta11 schrieb, wir müssen „viel lesen" und viel „außerkünstlerisches Wissen" aktivieren (Billmayer 2002: 15), außerdem also auch Anthropolog*innen sein, Reporter*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, NGOler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen (vgl. Bude 2012). Vielleicht nicht jede*r von uns, aber einige unter uns.

Selbstverständlich werden die Fachgrenzen überschritten, wenn es um eine „postautonome, sich ins Soziale ergießende und das Politische berührende Kunst" (ebd.) geht, um eine Kunst, die sich versteht als Dauerreflexion auf die Produktion von Bedeutung in Form von Bildern, Begriffen, Gesten und Metaphern, die um die Welt gehen und unsere Zeit in Gedanken zu fassen suchen. Und sicher ist es eine Diskussion wert, ob diese Fachgrenzen nicht zunächst (also im Studium) einmal gesetzt werden müssen, damit sie dann danach überschritten werden können. Aber zumindest sollte uns allen gemeinsam sein, dass wir nicht nur das Fach *pflegen* und uns um seine Grenzen *sorgen*, sondern – wie oben ausgeführt – den Diskurs *pflegen* und für Diskussion *sorgen* – und in diesem Sinne die Kunst also *kuratorisch* denken.

Das Studium als kuratorisch gedachte Lernumgebung für das World-Building im Kontext der Kunst? – Natürlich hinkt dieser Vergleich. Es geht nicht alles auf. Und ich habe nicht immer logisch und spontan verständlich argumentiert, „nicht so formal sauber", sondern eher „metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen" (König 2013: 198) gearbeitet, vielleicht „paralogisch" auf etwas verwiesen, was ich anders noch nicht sagen kann …

Anmerkungen

[1] Im folgenden Abschnitt sind Fragmente einer älteren Publikation wieder verwendet: Meyer 2005.

[2] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization" zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt' [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist" (Derrida 2001: 11).

[3] Für den Bildungs- und Sprachtheoretiker Wilhelm von Humboldt war Sprache nicht nur ein Verständigungsmittel, ein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken. Vielmehr verstand Humboldt Sprache als so etwas wie das Betriebssystem des Geistes, nämlich als das „bildende Organ des Gedanken". Er schrieb ihm deshalb neben der kommunikativen Funktion vor allem auch eine welterschließende Funktion Sprache wird also nicht verstanden als etwas Re-Präsentierendes, etwas Abbildendes, sondern als etwas Bildendes, Hervorbringendes. Das hat zur Folge, dass jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt erzeugt. Jede Sprache ist Humboldt zufolge eine eigene „Weltansicht", die mit Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt der diese Sprache Sprechenden konstituiert. Aber gerade die irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten" bereichert die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und damit die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert (vgl. Humboldt 1852: 602).

[4] In der deutschen Sprache ist nicht recht nachzuvollziehen, was im Lateinischen zusammenhängt: Implikation, Explikation, Applikation, Multiplikation, .. kompliziert und Komplexität … und Komplize … Siehe dazu auch meine Überlegungen zur complicatio in Meyer 2002, 187ff.

[5] http://kunst.uni-koeln.de/flipping/about/ [26.05.2021]

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2013): Thesen zur nächsten Kunst. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 35–38.

Billmayer, Franz (2002): … Veränderungen, Übergänge, Umbrüche … Überlegungen zur Documenta11 in Kassel. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 4/2002, S. 14–15.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. In: Texte zur Kunst Nr. 86, Juni/2012, S. 108–119. Online: https://www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kunstler/ [5.11.2019]

Derrida, Jacques (2011): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von (1852): Fragmente der Monographie über die Basken (1801–1802). In: Gesammelte Werke VII/2, S. 593-608, hier S. 602.

Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101. In: Ders. (Hrsg.): Confessions of an ACA-Fan, 21.3.2007. Online: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [26.05.2021]

Johnson, Steven (1999): Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett--Cotta.

König, Christoph (2013). Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch. Online: http://tu-prints.ulb.tu-darmstadt.de/2641 [5.11.2019]

Meyer, Torsten (2002): Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Meyer, Torsten (2005): Wahn(-) und Wissensmanagement. Versuch über das Prinzip Database. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 221–246.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Hedinger, Johannes M./ Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Meyer, Torsten (2015): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Band II: Art Education. München: kopaed, S. 220–222.

Meyer, Torsten (2017): Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einleitung. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/-Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed (Kunst Medien Bildung 2), S. 33–55.

Miller, John (1996): The Show You Love to Hate. A Psychology of the Mega-Exhibition. In: Greenberg, Reesa/Ferguson, Bruce W./Nairne, Sandy (Hrsg.): Thinking About Exhibitions. London: Routledge, S. 269–275.

O'Neill, Paul (2007): The Curatorial Turn. From Practice to Discourse. In: Rugg, Judith/ Sedgwick, Michèle (Hrsg.): Issues in Curating Contemporary Art and Performance. Bristol/Chicago: Intellect, S. 13–28.

Pazzini, Karl-Josef (2002): documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? Vortrag zum Kongress „Produktionen (in) der Psychose" der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse, Burghölzli 21.9.2002, unveröffentlichtes Manuskript.

Rogoff, Irit (2015): Schmuggeln. Eine verkörperte Kritikalität. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 268–273.

Schlüter, Ralf (2013): Frühstückst Du noch oder kuratierst Du schon? In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's

Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 500–501.

Wunderlich, Antonia (2008): Der Philosoph im Museum: die Ausstellung »Les Immatériaux« von Jean-François Lyotard. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Kunst als Lernumgebung

Von Torsten Meyer

Wie lässt sich eine „kuratierte Lernumgebung“ (Meyer 2014) inszenieren, die die künstlerische und wissenschaftliche Arbeit eines gesamten Studienjahrs in räumlicher und zeitlicher Verdichtung erfahrbar macht?

Diese Frage stand am Anfang des Ausstellungsprojekts *SUBLIMA*, einer Gruppenausstellung, die im Dezember 2017 zum zweiten Mal in den Räumen der Humanwissenschaftlichen Fakultät (HumF) der Universität zu Köln stattfand. Zu sehen waren 43 Arbeiten von 28 Studierenden (und eine kollektive Seminararbeit)[1] der Studiengänge Kunst, Ästhetische Erziehung und Intermedia, die zuvor in einem mehrstufigen Verfahren von einer zwölfköpfigen Kurator*innen-Jury aus Lehrenden und Studierenden ausgewählt wurden. Die Ausstellung *SUBLIMA17* griff die vergangenen beiden Semesterthemen, *home/migration* und *Grand Tour* auf und wurde, den räumlichen Bedingungen der HumF entsprechend, an gewöhnlichen und ungewöhnlichen Orten des Gebäudes inszeniert. So entstand ein Setting an der Schnittstelle von Kunst und Wissenschaft, das Fragen rund um die Themen Mobilität, Migration und Identität für zwei Tage intensiv verhandelte.

Die verschiedenen Experimente mit den Möglichkeiten der kuratorischen Praxis im Rahmen der kunstpädagogischen Lehre am Institut für Kunst & Kunsttheorie werfen rückblickend einige Fragen auf: Welche Rolle können sowohl das Kuratieren als auch kuratierte Räume[2] an Ort und Stelle der universitären und schulischen Bildung für eine Arts Education in Transition spielen? Torsten Meyer, der sich vor einiger Zeit für einen “Curatorial Turn in der Kunstpädagogik“ aussprach, schlug vor, die Rolle von Kunstlehrer*innen an der Rolle von Kurator*innen zu orientieren (vgl. ebd.). Was ist hier genau unter Kuratieren zu verstehen und welcher Begriff könnte sich an Orten, wie der Schule oder der Universität und im Kontext von Kunstpädagogik und kultureller Bildung, als produktiv erweisen? Diesen Fragen möchte ich mich mit Blick auf kultur- und bildungswissenschaftliche Diskurse annähern.

Das Kuratieren weist Bezüge zu einer Vielzahl künstlerischer, wissenschaftlicher und alltäglicher Praxen auf. Das Verständnis des Begriffs variiert daher je nach Verwendungskontext. Wurde das Kuratieren gemäß seiner lateinischen Herkunft (*curare* = „sorgen um“) zunächst mit dem Beruf des*der Kustod*in mit der Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung von musealen Sammlungen in Verbindung gebracht, erschienen Kurator*innen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts parallel zur Expansion und Ausdifferenzierung des Kunstfelds als bedeutungsproduzierende Subjekte auf der Bildfläche. Diese Verschiebung ist bis heute mit konfliktreichen Aushandlungen um Definitions- und Deutungsmacht zwischen den verschiedenen Akteur*innen verbunden (vgl. Bismarck 2012). Um den Wandel der Rolle des*der Museumskurator*in hin zum*zur öffentlichkeitswirksam agierenden Ausstellungmacher*in zu skizzieren, wird oft auf die Vorgehensweise Harald Szeemanns verwiesen, der im Jahr 1972 zum künstlerischen Leiter der *documenta 5* berufen wurde und die Großausstellung zum ersten Mal mit eigenem Konzept und ohne das 26-köpfige Ausstellungskomitee kuratierte (vgl. Bismarck 2000).

Die Ausdifferenzierung des Kurator*innenberufs steht in Zusammenhang mit der Entgrenzung künstlerischer Formen ab den 60er-Jahren. Dabei rückte auch die Subversion von Zeige-, Zirkulations- und Produktionslogiken des Kunstfelds in den Mittelpunkt künstlerischer Verhandlung.[3] Besonders feministische und kollektiv organisierte Projekte, wie *Womenhouse* (1972) oder *The International Dinner Party* (1979), experimentierten mit kollaborativen Formen der Organisation und Autor*innenschaft, um den hierarchischen Arbeitsstrukturen und paradigmatischen Rollenmodellen der männlich dominierten Kunstwelt, beispielsweise dem Mythos des Individualgenies, etwas entgegenzusetzen. Die Suche nach neuen Artikulationsformen wirkte sich

auch auf die kuratorische Praxis aus und brachte Organisationsformen hervor, die das kuratorische Feld bis heute prägen (vgl. Krasny 2016; Richter 2016).

Vor diesem Hintergrund spricht sich Beatrice von Bismarck dafür aus, das Kuratieren zunächst unabhängig vom ausgeübten Beruf

„als ein[en] Handlungsmodus im Feld des Kuratorischen [zu] beschreiben, [der] diejenigen Techniken, Verfahren und Fertigkeiten umfasst, die auf das Öffentlichwerden von Kunst und Kultur gerichtet sind. […] Insofern umfasst es [das Kuratieren] ein breites Spektrum unterschiedlicher möglicher Aktivitäten, die deutlich über die Ursprungsbedeutung des lateinischen curare im Sinne von sorgen und pflegen hinausgehen, um vermehrt den Aspekt der Vermittlung in den Vordergrund zu rücken" (Bismarck 2012: 47).

Das Kuratieren als Handlungsmodus ist eine vermittelnde Praxis, die verschiedenartige Elemente zu Konstellationen[4] zusammenfügt. Das so Gezeigte erzeugt neue Zusammenhänge und Erzählungen, die als „Storylines" beschrieben werden können (vgl. Martinez-Turek 2009). Diese wiederum sind – je nach Kontext – eng an den Bildungsauftrag von Institutionen und somit zumeist an die Ausstellung als Medium der Präsentation geknüpft. In Auseinandersetzung mit den Cultural- sowie den Postcolonial Studies entwickelten sich jedoch Ausstellungs- und Vermittlungsansätze, die sich kritisch zu den hegemonialen Repräsentationslogiken der etablierten Ausstellungsinstitutionen positionierten (vgl. u.a. Sternfeld 2009, 2017). Obwohl das Verhältnis von Kuratieren und Vermitteln oft als hierarchisch wahrgenommen wird und von konfliktreichen Verhandlungen über Zuständigkeiten durchzogen ist, stehen beide Felder in einem engen Wechselverhältnis zueinander. So können eine Vielzahl von Ansätzen an der Schnittstelle von Kuratieren und Vermitteln verortet werden (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015; Mörsch et al. 2017), beispielsweise wenn der Prozess der Kuration und Produktion von Ausstellungsprojekten in Kollaboration mit Besucher*innen und Communities durchgeführt wird. Nora Landhammer beschreibt in ihrem Beitrag *Besucher_in oder Community?* das Verhältnis von kollaborativen Ansätzen im kuratorischen sowie im Vermittlungs-Diskurs und plädiert für eine „wechselseitige Befragung" beider Traditionen, um die potentiell problematischen Punkte kollaborativer Projekte – paternalistische Tendenzen von Partizipation, die anhaltende Objektzentriertheit oder die Verortung an den institutionellen Rändern – gemeinsam zu reflektieren und die komplexen Verstrickungen der Museen in die kolonialen und neokolonialen Ideologien des europäischen Aufklärungsprojekts zu bearbeiten (vgl. Landhammer 2017; Lynch 2017).

In diesem Kontext scheint der Ansatz des „antirassistischen Kuratierens" von Natalie Bayer und Mark Terkessidis erwähnenswert. Als Leiterin des FHXB Friedrichshain-Kreuzberg Museums in Berlin ist es Bayers Ziel, „die Museumspraxis zu demonopolisieren" und somit die Sprecher*innenpositionen von Kurator*innen und Vermittler*innen zu vervielfältigen. Bayer verfolgt mit ihrer Arbeit einen kollaborativen kuratorischen Ansatz, bei dem Bedeutungen und Erzählungen von Anfang an in horizontaler Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Mitwirkenden entwickelt werden, um „Ideen, Konzepte und die eigene Position nicht hinter oder vor, sondern neben die Einbezogenen zu stellen und miteinander zu handeln" (Bayer/Terkessidis 2017: 68). Entgegen der Autorität des Wissens der Museen sollen solche Kollaborationen Räume schaffen, um marginalisiertem, ungehörtem Wissen Platz zu machen.

Was die Beiträge von Landhammer und Lynch sowie von Bayer/Terkessidis gemeinsam haben, ist die „Verschiebung von Produkt- zu Prozessorientierung" (Landhammer 2017: 298). Der Fokus richtet sich hier nicht auf den bereits fertigen Ausstellungsdisplay und seine geschlossenen Narrative. Stattdessen wird eine Praxis angestrebt, die in einem praxeologischen Sinn auf den kollektiven Prozess und das gemeinsame Handeln ausgerichtet ist. Kuratorische Praxis als prozess- und verhandlungsbetonte Tätigkeit lässt das klassische Ausstellungsmachen hinter sich. Nora Sternfeld hat dafür die Bezeichnung des „post-repräsentativen Kuratierens" ins Spiel gebracht. Nicht auf der „Aufstellung von wertvollen Objekten und Darstellung von objektiven Werten" liegt hier der Fokus, sondern „auf der Herstellung von Möglichkeitsräumen, […] unerwarteten Begegnungen und verändernden Auseinandersetzungen, in denen das Unplanbare wichtiger erscheint als genaue Hängepläne. Ausstellungen werden also zu Handlungsräumen" (Sternfeld 2017: 189).

Dies hat Konsequenzen für den Bildungsbegriff. Bildung wird aus einer solchen Perspektive nicht als „Information, Aufklärung und Erziehung" und aus der Affirmation abgeschlossener Erzählungen heraus definiert, sondern entlang einer andauernden Verhandlung und Handlung, bei der „die Rollen zwischen Sprechenden und Zuhörenden, Fragenden und Antwortenden, Gestaltenden und Beobachtenden veränderbar bleiben können" (Bayer/Terkessidis: 68). Um das Bildungsverständnis näher zu bestimmen, das diesem Ansatz zugrunde liegt, wird im Folgenden ein Blick auf den bildungstheoretischen Diskurs geworfen.

In der Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie wird Bildung „als prinzipiell unabgeschlossen-prozesshaftes Geschehen der Transformation von Sichtweisen auf Welt und Selbst" (Jörissen 2011: 213 mit Bezug auf Kokemohr/Koller 1996) definiert. Unbestimmtheit ist aus dieser Perspektive ein wesentliches Element von Bildungsanlässen und grenzt den prozessorientierten von einem kompetenz- und lernorientierten Bildungsbegriff ab: „Während Lernen auf die Herstellung von Wissen, also die Herstellung von Bestimmtheit in Bezug auf Welt und Selbst abzielt, sind Bildungsprozesse durch Kontextualisierung, Flexibilisierung, Dezentrierung, Pluralisierung von Wissen- und Erfahrungsmustern, also durch die Eröffnung von Unbestimmtheitsräumen gekennzeichnet" (Marotzki/Jörissen 2008: 100). Die Betonung des Prozesscharakters von Bildung macht die strukturale Bildungstheorie auch für die Curating-Diskurse relevant. Da Bildungsprozesse in Bezug auf die kuratorische Praxis jedoch nicht als rein kognitiv-epistemische Phänomene beschrieben werden können, ist eine praxeologische Erweiterung der Perspektive hilfreich. Denn die Entwicklung des kuratorischen Feldes steht in engem Zusammenhang zu den praxistheoretischen Programmen[5] der Cultural Studies (‚doing culture'), Gender Studies (‚doing gender') und der Artefakt-Theorie.[6] Und vor dem Hintergrund eines „reflective shift, from the analytical to the performative function of observation and of participation" konstatiert Rogoff: "meaning is not excavated for, but rather, […],takes Place' in the present" (Rogoff 2006). In Reaktion auf die Bologna-Reformen entwickelte Rogoff Mitte der 00er-Jahre ein Bildungsverständnis, das sie von den Prinzipien der Aktualisierung (*actualisation*) – als Bewusstsein des Eingelassenseins in komplexe Zusammenhänge über die Grenzen von Disziplinen hinaus – sowie der Potentialität (*potentiality*) – als Prinzip der Möglichkeit des ergebnisoffenen Handelns – ableitete. Darauf aufbauend forderte sie, die experimentelle Bildungsarbeit an Orte der Kunst und Kultur zu tragen, weil sie ein nicht nach Effizienzkriterien ausgerichtetes Arbeiten an den Kunstakademien und Universitäten bedroht sah (vgl. Rogoff 2008). Experimente mit Workshopformaten, performativen Vortrags- oder temporären Akademiesituationen zielten dabei auf die Überwindung der binären und hierarchisch konnotierten Logik des Zeigens und Betrachtens im Ausstellungskontext.

Der Begriff „educational turn"[7] sucht diese Tendenz in künstlerischer und kuratorischer Praxis zu beschreiben. Gemeint sind unterschiedliche Formate, die Methoden aus dem Bildungskontext, u.a. der kritischen Pädagogik, aufgreifen und in künstlerische und kuratorische Programme überführen (vgl. Sternfeld 2010).[8] Irit Rogoff hat in diesem Zusammenhang den Begriff des Kuratorischen[9] ins Spiel gebracht. Bildungsräume sowie Räume kritischer kuratorischer Praxis fallen nach diesem praxeologischen Ansatz konzeptuell in eins. Wissen, Bedeutung und Erfahrung erscheinen nicht als bereits im Voraus festgelegte Konstanten, sondern als sich im relationalen Prozess erst Konstituierendes. Bildung wird als *transaktionaler* Prozess begriffen: Die Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses vollzieht sich nicht nur als kognitive Bewegung, sondern durch das relationale, situierte Handeln in sozio-materiellen Situationen der Unbestimmtheit.[10]

Mit diesem bildungstheoretischen Anschluss lässt sich argumentieren, dass Räume, die dem Prinzip des Kuratorischen folgen, Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse bieten. Indem kuratorisches Handeln unbekannte, heterogene Konstellationen verräumlicht, geraten vorgefertigte Kategorien ins Wanken. Ihnen kann daher das Potential zugesprochen werden, Störungen und Orientierungskrisen hervorzurufen, die zur Transformation der Relationierungsweisen führen. Es lohnt sich also darüber nachzudenken, ob das Kuratieren, verstanden als raumgenerierender Handlungsmodus, auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten sowie speziell für die Kunstpädagogik von Interesse sein kann.

Mit Ausnahme von Torsten Meyer, der sich "für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik" (Meyer 2014) ausspricht, wurde dem Kuratieren im (kunst-)pädagogischen Diskurs jedoch bislang wenig Beachtung geschenkt. Meyer entwickelt die von ihm proklamierte Wende entlang der Auseinandersetzung mit der Rolle und Funktion des*der Kurtor*in und bezieht sich dabei auf die Überlegungen des Soziologen Heinz Bude zum "Kurator als Meta-Künstler", der wiederum den Megastar Hans-Ulrich Obrist (HUO) ins Zentrum seiner Beobachtungen stellt. Der Turn zum Kuratieren bedeutet bei Meyer, dass der*die Kunstlehrer*in in die Rolle des*der Kurator*in schlüpft und die Inhalte des Kunstunterrichts nicht mehr im Sinne des traditionellen kunstgeschichtlichen Kanons, sondern vor dem Hintergrund der „multidimensional vernetzen Weltgesellschaft" zusammenstellt bzw. kuratiert. Meyer schreibt: "Den Kunstlehrer nach dem Curatorial Turn stelle ich mir vor als einen Inszenierer von Kunst als Lernumgebung. […] Er versammelt die Aufmerksamkeit seiner Schüler um das kuratorische Projekt herum." (ebd.). Als „Initiator[*innen] des Diskurses" übernehmen die Lehrpersonen die Rolle der Individualkurator*innen nach dem HUO-Prinzip. Sie wählen das (künstlerische/diskursive) Material im Vornherein aus und präsentieren es dem ‚Publikum' im Kunstunterricht. Das Kuratieren wird aus dieser Perspektive jedoch wieder an ein traditionelles subjektzentriertes Rollenmodell geknüpft, wodurch

das Potential des Kuratierens als kollaborative Handlungsweise für den Unterricht in den Hintergrund rückt. Gesa Krebber stellt fest, dass Kollaboration als künstlerisches und kulturelles Phänomen die Kunstpädagogik konzeptuell herausfordert und dem Paradigma der Subjektzentrierung" in der Lehr- wie Kunstpraxis etwas entgegensetzen kann (Krebber 2015: 277-278). Aus einer praxeologischen Perspektive und mit Anschluss an ein transaktionales Bildungsverständnis soll in diesem Artikel daher dafür plädiert werden, über die Konzentration auf die Kurator*innenfigur als diskursordnende Instanz hinauszugehen, um sich dem Kuratorischen als kunstpädagogische Methode zu nähern, verstanden als eine Strategie, Akteur*innen in soziale, materielle und kritische Prozesse zu verstricken. Im kuratorischen Bildungsprojekt wird die Lehrperson zum*zur ‚Begleiter*in' von Bildungsprozessen, wobei er*/sie von seiner*ihrer zentralen Position abrückt. Mit dem Abrücken von einer zentralen Subjektposition, ließen sich kollaborative, kuratorische Bildungsprojekte auch zu einer posthumanen Medienpädagogik ausweiten, die im Sinne posthumaner kuratorischer Ansätze „die fortwährende Rekonfiguration des Möglichkeitsraums' [Barad 2007: 391] mit in Betracht zieht und menschliche bzw. nicht-menschliche Andere, die heute kuratorisch aktiv sind, mit einbezieht." (Tyzlik-Carver 2017: 50).[11]

Daher erscheint die gemeinsame Versammlung um ein kuratorisches Projekt als durchaus vielversprechend, denn im Kuratorischen als Prinzip kultureller Bildung scheinen Aspekte von ‚Post Internet', ‚Post Production', ‚Post Critics' und ‚Post Art' gemäß den Kriterien einer „Next Arts Education" (vgl. Meyer 2015) bereits angelegt. So sind kuratorische Bildungsprojekte durch ihre Produktionsweise sowohl an „der Zerstreuung in die Netzwerke und am operativen Umgang mit kultureller Komplexität" orientiert und bieten zudem einen passenden Rahmen für die Entwicklung der „Fähigkeit zur interaktiven Aneignung von Kultur" (ebd.). Die Wende von der Repräsentation zum kollektiven Prozess, zu Kollaboration und Konstellation (letztere könnte in Analogie zu künstlerischen Techniken, wie der Collage, Montage oder des Samplings gedacht werden) lassen die Frage nach Authentizität, Originalität und Autor*innenschaft zudem tendenziell als zweitrangig erscheinen.

Doch ist neben der Kritik an den häufig proklamierten ‚turns', der auch in diesem Fall Beachtung geschenkt werden muss, ebenfalls eine Überprüfung des kollaborativen Subjektivierungsmodells geboten, entsprechen Teamfähigkeit und Projektarbeit doch geradezu prototypisch dem „Anforderungsprofil postfordistischer Arbeitsbedingungen" (Marchart 2012: 29). Es sollte also nicht darum gehen, Pädagog*innen als in Effizienz und Flexibilität geschulte Wissensarbeiter*innen und Kulturmanager*innen für einen kompetitiven Bildungssektor auszubilden, sondern vielmehr darum, kollaborative Subjektivierungsangebote für die post-digitale Gegenwart zu entwerfen und Alternativen zur „sozialen Unterwerfung" und „maschinischen Indienstnahme" des Subjekts (vgl. Lazzarato 2015) in der „Metadata Society" (Pasquinelli 2018) zu entwickeln.

Könnten kuratorische Übungen in der Kunst- und Medienpädagogik einen Möglichkeitsraum schaffen, um ein situiertes (Handlungs-)Wissen innerhalb kontrollierter technologischer Netzwerke und dividueller Verbünde zu entwickeln? Welche Situationen, Atmosphären und Transformationen würde das kuratorische Spiel entlang der Auseinandersetzung mit technologischer Durchdringung, Kontrollüberschuss und kollaborativer, posthumaner Handlungsträgerschaft mit sich bringen? Wie kann die kuratorische Praxis also kunst- und medienpädagogisch wirksam werden? Zum Beispiel, indem im Rahmen von Lehrveranstaltungen und im Unterricht die Möglichkeit bestünde, das Kuratieren als Form des konstellativen Denkens und Handelns selbst zu praktizieren und zu reflektieren. Für die Lehrenden hieße das, geeignete Methoden zu entwickeln, um einen kollaborativen, kuratorischen Prozess zu initiieren und zu begleiten. Die gemeinsame Arbeit an einer Kunstausstellung – ähnlich der SUBLIMA, jedoch mit einem Fokus auf die kollaborative Konzeptentwicklung und Organisation – wäre dafür ein geeignetes Experimentierfeld.

Anmerkungen

[1]Informationen zu den Künstler*innen der *SUBLIMA17* unter http://sublima.cologne/kuenstlerinnen/.

[2]Räume gelten spätestens seit den marxistisch informierten raumsoziologischen Überlegungen der 70er- Jahre als Produkte sozialen Handelns (vgl. Lefèbvre 1974; de Certeau 1980). Als solche sind Räume soziale Gebilde, die von Ungleichheit und hegemonialen Ordnungen durchdrungen sind und diese reproduzieren. Mit Anschluss an den relationalen Raumbegriff sind kuratorische Räume keine statischen Container, die als neutraler Hintergrund dienen, sondern Produkte verschiedener sozialer

Prozesse, die parallel verlaufen.

[3]Zu nennen sind hier beispielsweise die Künstler Marcel Broodthaers und Daniel Buren, die sich in ihren Arbeiten kritisch mit den Logiken des Ausstellungsbetriebs auseinandersetzen (vgl. von Bismarck 2012).

[4]Mit Bezug auf Adornos Verständnis der „Konstellation" (Adorno 1966), beschreibt O'Neill den Begriff im Kontext des Kuratorischen als „an ever-shifting and dynamic cluster of changing elements that are always resisting reduction to a single common denominator. By preserving irreconcilable differences, such praxis retains a tension between the universal and the particular, between essentialism and nominalism" (O'Neill 2012).

[5]Zur Einführung in die Praxistheorie vgl. Reckwitz 2003, Alkemeyer et al. 2015, Sonderegger 2016.

[6]Unter die Artefakt-Theorie fallen Ansätze einer post-humanistischen Theorie des Sozialen, wie sie u.a. von Bruno Latour (1991) im Rahmen umfangreicher Analysen naturwissenschaftlicher und technologischer Praxis aus wissenschafts- und techniksoziologischer Perspektive herausgearbeitet wurden. Vgl. u.a. Reckwitz 2003; Bellinger/Krieger 2006.

[7]In diesem Zusammenhang können u.a. folgende Projekte genannt werden: Manifesta 6 (2006), Academy: Learning from Art/ Learning from the Museum (Van Abbe Museum, Eindhoven/ MuHKA Antwerpen/ Kunstverein Hamburg/ Department of Visual Cultures am Goldsmiths College, London, 2006), United Nations Plaza (Berlin, 2006-2007) 30. Sao Paulo Biennale (2012), und die Documenta 12 (Kassel 2012), die dem Thema der Vermittlung und Pädagogik einen besonderen Stellenwert einräumte (vgl. Graham/Graziano/Kelly 2016). Doch sowohl die kuratorische ‚Vereinnahmung' bildungstheoretischer und -praktischer Positionen, als auch das ‚Branding' blieb nicht ohne Kritik. Die Proklamation des ‚educational turns' rief diverse kritische Reaktionen hervor, die u.a. die Schnelllebigkeit, Vereinheitlichung, die Gefahr der Reduktion komplexer Fragestellungen auf zirkulierbare Schlagwörter, die Einhegung von Wissen und Bildung in Produktionslogiken der „projektbasierten Polis" (vgl. Boltanski/Chiapello 2003) und auf lange Sicht die Entschärfung und Entpolitisierung drängender gesellschaftlicher Fragestellungen anmahnten (vgl. Graham/Graziano/Kelly 2016). Dass zudem Kurator*innen- und Künstler*innensubjekte als alleinige Gamechanger erscheinen, wurde zudem von Nora Sternfeld kritisiert. Dem ‚unglamourösen' Feld der (Kunst-)Pädagogik mitsamt seiner komplexen Bewegungen und Kämpfe würde dabei fälschlicherweise zu wenig Beachtung geschenkt (Sternfeld 2010).

[8]Oft zitiert werden Ansätze u.a. von Paolo Freire (1970), Henry A. Giroux (1981) und Jacques Rancière (1981). Zentrale Aspekte, die auch in künstlerischen und kuratorischen Programmen eine Rolle spielen, sind die Verhandlung von Macht- und Ideologiekritik sowie von anti-hegemonialen, emanzipatorischen, radikaldemokratischen Ansätzen.

[9]In Konversation mit Beatrice von Bismarck plädiert Irit Rogoff für eine begriffliche Trennung zwischen „curating" und „curatorial". Unter dem Kuratieren versteht Rogoff eine Sammlung von managerialen Techniken und Fähigkeiten, die auf die Produktion eines repräsentativen Endprodukts (Displays im weitesten Sinne) ausgerichtet sind. Das Kuratorische beschreibt sie dagegen als fortschreitenden Prozess der Aushandlung, der alternative Epistemologien, Reibungen und Zusammentreffen ermöglicht. Für Bismarck sind beide Modi beim „Herstellen von Zusammenhängen" wirksam und im Prozess der Bedeutungskonstitution nicht vollständig voneinander zu trennen (vgl. Rogoff/ von Bismarck: 22 ff.).

[10]Zum transaktionalen Bildungsverständnis vgl. Richter/Allert 2017: 251; Allert/Asmussen 2017: 35-36.

[11]Dies ist relevant, wenn es beispielsweise darum geht, die ebenso mannigfaltigen wie alltäglichen kuratorischen Praktiken zu untersuchen, die im digitalen Raum stattfinden (wie etwa das Taggen, Posten und Rebloggen etc.) und großen Einfluss darauf haben, wie Inhalte verbreitet werden (vgl. Tyzlik-Carver 2017). Wie sich heute mit Blick auf die politische Lage herausstellt, kann den posthumanen Aktivitäten eine gesellschaftliche Sprengkraft zugesprochen werden, die es auch aus bildungstheoretischer Perspektive aufmerksam zu beobachten gilt. Denn die kuratorische agency des Sammelns, Kategorisierens und Verbreitens liegt hier zu einem großen Teil bei nicht-menschlichen Akteuren, wie Software und Algorithmen, die Daten und Informationen automatisch, profilgenau und in Echtzeit distribuieren. Wie sich dies auf Prozesse der Subjektivierung, Affizierung, Artikulation und Partizipation im Bildungskontext auswirkt und in Programme einer digitalen kulturellen Bildung übersetzen lässt, bleibt weiterhin

zu untersuchen. Diesbezüglich lohnt sich ein Blick auf die umfangreichen Publikations- und Forschungsaktivitäten des Teams der Medienpädagogik und Bildungsinformatik um Prof. Heidrun Allert an der Universität Kiel.

Literatur

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien. In: Alkemeyer, Thomas/Schürmann, Volker/Volbers, Jörg (Hrsg.): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer, S. 25-50.

Allert, Heidrun/Richter, Michael (2017): Bildung als produktive Verwicklung. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Michael/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst. Interdisziplinäre Perspektiven auf Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript. S. 27-68.

Barad, Karen (1996): Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices. In: Biaglioli, Mario (Hrsg.): The Science Studies Reader. New York: Routledge, S. 1-11.

Barad, Karen (2007): Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entang/ement of Matter and Meaning. London: Durham.

Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie. In: dies. (Hrsg.): ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie. Bielefeld: Transcript.

Boltanski, Luc/Chiapello, Eve (2003): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz: UVK.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. Texte zur Kunst. Heft 86, S. 108-119. Online: www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kunstler [30.04.2018].

de Certeau, Michel (1988 [1980]): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.

Freire, Paolo (1970): Pedagogy of the Oppressed. New York: Continuum.

Giroux, A. Henry (1981): Ideology, Culture and the Process of Schooling. Philadelphia: Temple University Press.

Graham, Janna/Graziano, Valeria/Kelly, Susan (2016): The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum. In: Performance Research: On Radical Education. Vol. 21, No. 6, S. 29-35.

Haraway, Donna (1995a [1991]): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt a.M.: Campus.

Haraway, Donna (1995b): Monströse Versprechen. Coyote-Geschichten zu Feminismus und Technowissenschaft. Hamburg: Argument.

Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant.

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation. In: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hrsg.): Räume der Kunstgeschichte. Wien, S. 168-182.

Jörissen, Benjamin (2011): „Medienbildung" – Begriffsverständnisse und -reichweiten. In: Moser, Heinz et al. (Hrsg.): Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik. München: kopaed, S. 211-235.

Kokemohr, Reiner/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S.

90-102.

Krasny, Elke (2016): Curatorial Materialism: A Feminist Perspective on Independent and Co-Dependent Curating. In: OnCurating, No. 29. Online: www.on-curating.org/issue-29-reader/curating-in-feminist-thought.html?file=files/oc/dateiverwaltung/issue-29/PDF_to_Download/OnCurating_Issue29_Editorial_DINA4.pdf [30.04.2018]

Krebber, Gesa (2015): Wir. Kollaborative Subjekte – Künstlerische Identitäten – Kunstpädagogische Feldfrüchte. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung, Wiesbaden: Springer, S. 269-280.

Landhammer, Nora (2017): Besucher_in oder Community? Kollaborative Museologie und die Rolle der Vermittlung in ethnologischen Museen. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (2017) (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 295-306.

Latour, Bruno (1995 [1991]): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin: Akademie Verlag.

Lazzarato, Maurizio (2015): Die Produktion der Subjektivität. In: Stakemeyer, Kerstin/Witzgall, Susanne (Hrsg.): Fragile Identitäten. Berlin/Zürich: diaphanes, S. 179-190.

Lefèbvre, Henri (2006 [1974]): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 330-340.

Lynch, Bernadette (2017): „Schön für dich, aber mir doch egal!“. Kritische Pädagogik in der Vermittlungs- und kuratorischen Praxis im Museum“. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S.279-298.

Marchart, Oliver (2012): Kuratorische Subjekte. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst: The Curators. No. 86, S. 29-41.

Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008): Medienbildung. In: Sander, Uwe/Gross, Friedericke/ Hugger, Kai-Uwe (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 100-109.

Martinez-Turek, Charlotte (2009): Folgenreiche Unterscheidungen. Über Storylines im Museum. In: schnittpunkt (Hg.): Storyline. Narration im Museum. Wien: Turia + Kant, S. 15-29.

Meyer, Torsten (2014): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: What’s next? No. 246. Online: http://whtsnxt.net/246 [30.04.2018].

Meyer, Torsten (2015): What’s Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Kulturellen Bildung. In: Kulturelle Bildung Online. Online: https://www.kubi-online.de/printpdf/4985 [30.04.2018].

Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.) (2017): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

O’Neill, Paul/Wilson, Nick (2010a): Curatorial counter-rhetorics and the educational turn. In: Journal of Visual Art Practice. Vol. 9, Issue 2, S. 177-193.

O’Neill, Paul/Wilson, Nick (Hrsg.) (2010b): Curating and the Educational Turn. London: Open Editions.

O’Neill, Paul (2012): The Curatorial Constellation and the Paracuratorial Paradox. In: The Exhibitionist. Issue 6, S. 55-60.

Pasquinelli, Matteo (2018): Metadata Society. In: Braidotti, Rosi/ Hlavajova, Maria (Hrsg.): Posthuman Glossary. London: Bloomsbury Academic.

Podesva, Kristina Lee (2007): A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: Fillip, No. 6. Online: https://fillip.ca/con-

tent/a-pedagogical-turn [30.04.2018]

Ranciére, Jacques (1981): The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation. Redwood City: Standford University Press.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. In: Zeitschrift für Soziologie. Vol. 32, No. 4, S. 282-301.

Richter, Christoph/ Allert, Heidrun (2017): Poetische Spielzüge als Bildungsoption in einer Kultur der Digitalität. In: Allert, Heidrun/Asmussen, Richter/Richter, Christoph (Hrsg.): Digitalität und Selbst – Interdisziplinäre Perspektiven aus Subjektivierungs- und Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript, S. 237-261.

Richter, Dorothee (2016): Feminist Perspectives on Curating. In: OnCurating. No. 29.

Rogoff, Irit (2006): Academy as Potentiality. In: Nollert, Angelika et al. (Hrsg.): A.C.A.D.E.M.Y. Frankfurt am Main: Revolver, S. 13–20. Online: http://www.culturalinquiry.org/laboratory/wp-content/uploads/2016/03/Rogoff-academy-as-Potentiality.pdf [30.04.2018].

Rogoff, Irit (2008): Turning. In: e-flux Journal, Issue 00. Online: http://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/ [30.04.2018].

Rogoff, Iris/von Bismarck, Beatrice (2012): Curating/ Curatorial. A Conversation between Irit Rogoff und Beatrice von Bismarck. In: von Bismarck et al.: Cultures of the Curatorial. Berlin/New York: Sternberg Press, S. 20-38.

schnittpunkt (Hrsg.) (2009): Storyline. Narration im Museum. Wien: Turia + Kant.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.

Sternfeld, Nora (2009): Aufstand der unterworfenen Wissensarten – Museale Gegenerzählungen. In: schnittpunkt (Hrsg.): Storyline. Narration im Museum. Wien: Turia + Kant, S. 30-56.

Sternfeld, Nora (2009a): Undoing Theory. Kuratorisches Wissen und Handeln als kritische Praxistheorie. In: Bildpunkt: Praxistheorien. Online: http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2009/praxistheorien/sternfeld.htm [30.04.2018].

Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? In: e-flux Journal, Issue 14. Online: http://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/ [30.04.2018].

Sternfeld, Nora (2012): Segeln. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant, S. 117-130.

Sternfeld, Nora (2017): Im post-repräsentativen Museum. In: Mörsch, Carmen/Sachs, Angeli/Sieber, Thomas (Hrsg.): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: transcript, S. 189-201.

Tyzlik-Carver, Magda (2017): Kuratorln I kuratieren I das Kuratorische I nicht nur Kunst kuratieren. Eine Genealogie „posthumanen Kuratierens. In: springerin: The Pot-Curatorial Turn. Issue 1, S. 44-50.

von Bismarck, Beatrice (2000): Der Meister der Werke. Daniel Burens Beitrag zur documenta 5 in Kassel 1972. In: Fleckner, Uwe/Schieder, Martin/Zimmermann, Michael (Hrsg.): Jenseits der Grenzen. Französische und deutsche Kunst vom Ancien Régime bis zur Gegenwart. Thomas W. Gaehtgens zum 60. Geburtstag. Köln: Dumont, S. 215-229.

von Bismarck, Beatrice (2012): Curating Curators. In: Texte zur Kunst: The Curators. No. 86, S. 29-41.