Populäre Songs als Mikroformate der medialen Popkultur und als Gegenstand des Musikunterrichts

Von Helmke Jan Keden, Daniela Neuhaus

Zusammenfassung

Der Text beschäftigt sich mit den Nutzungsgewohnheiten des Musikstreamings und dessen möglichen Auswirkungen auf musikalische Strukturen populärer Songs. Die durchgeführte Analyse der deutschen Top 10-Single Charts in den Jahren 2000, 2005, 2012 und 2019 ergab, dass die Songlänge um ca. 25% sank, die Introlänge sich fast halbierte sowie Gesangspart und Refrain immer früher beginnen. Zudem weisen aktuelle Pop-Songs eine Reihe von Veränderungen im formalen Aufbau auf. Die Phänomene legen die Vermutung eines Zusammenhangs mit der zunehmenden Verbreitung des Musikstreamings nahe und können Ausgangspunkt sowie Reflexionsgegenstand für eine Auseinandersetzung im Musikunterricht sein.

„Songs werden immer kürzer“ vermeldete der Radiosender 1Live am 05.06.2019 über Facebook (1Live 2019). Grundlage dieser Feststellung war ein Vergleich der Top 10 der ersten Juniwoche von 2009 und 2019, der zeigt, dass die Songs 2019 im Mittel um 32 Sekunden kürzer sind als 2009. Ein Grund für diese Entwicklung sei, so ist unter der gezeigten Grafik zu lesen, das Streaming. Auch andere Medienberichte aus der jüngeren Vergangenheit mit Schlagzeilen wie „30 Sekunden, die den Pop verändern“ (Kevdes 2017) oder „Bye bye Intro“ (Liese 2017) verweisen darauf, dass erfolgreiche Songs der aktuellen Popkultur als Folge der Rezeptionspraktiken des Musikstreamings zunehmend als verkürzte und verdichtete ästhetische Formen vorliegen, sich also als Mikroformate charakterisieren lassen.

Genauere Zahlen liegen hierzu bislang allerdings nicht vor. Zwar ergibt eine US-amerikanische Studie Veränderungen der Songs in den Billboard-Charts der letzten 30 Jahre im Hinblick auf vier Merkmale[1] (Léveillé Gauvin 2018). Hierbei werden jedoch weder die Gesamtlänge der Songs noch die Länge der Intros berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund haben wir – ausgehend von der aktuellen Nutzungspraxis sowie den Rahmenbedingungen des Musikstreamings eine eigene Analyse von Songs der deutschen Charts der letzten 20 Jahre vorgenommen, um zu überprüfen, inwiefern sich hier tatsächlich Phänomene der Verkürzung und Verdichtung bestätigen lassen. Dabei haben wir sowohl äußere Merkmale als auch die formale Binnenstruktur der Songs.

Die Ergebnisse können nicht nur musiksoziologisch und musikästhetisch relevant sein, sondern legen auch musik- und medienpädagogische Überlegungen nahe. Denn der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen soll sowohl aktuelle musikkulturelle Entwicklungen berücksichtigen (MSW 2012), als auch darauf abzielen, die Schüler*innen zu einem reflektierten Umgang mit medialen Möglichkeiten zu befähigen.

„Im Musikunterricht der Sekundarstufe I erwerben die Schülerinnen und Schüler […] grundlegende Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen sollen, sich in ihren Lebens- und Erfahrungsräumen bewusst auf Musik einzulassen und sich mit ihr auseinanderzusetzen.“ (MSW 2013, S. 9)

Gerade Musikstreamingdienste bieten hierfür verschiedene Anknüpfungspunkte. Entsprechend formulieren wir im Anschluss an unsere Analyse einige Überlegungen, wie und vor welchem theoretischen Hintergrund die Zusammenhänge von Nutzung, Marktmechanismen und künstlerischer Praxis im Musikunterricht berücksichtigt werden könnten.[2]

Musikstreaming

„Musik für alle“, „Musik für jeden Moment“, „You are what you listen to“ – so klingen Werbeslogans des Marktführers Spotify für sein Musikstreamingangebot (Spotify 2019b). Seit der Einführung der Plattform MySpace 2005 ist es möglich, via Streaming legal und mithilfe des Smartphones nahezu überall auf eine immer größer werdende Musiksammlung zuzugreifen (Ruth 2019). Es ist nicht mehr notwendig, CDs oder Schallplatten zu besitzen oder Musikdateien auf den eigenen Computer zu laden, um Musik hören zu können. Zwar dominierte 2018 nach wie vor das Radio den Musikkonsum mit einer durchschnittlichen Hördauer von gut neun Stunden pro Woche, auf Musik-Streaming-Dienste entfielen jedoch bereits etwa drei Stunden pro Woche, Tendenz steigend (Clement et al. 2019, S. 24). Und die JIM-Studie 2018 (Feierabend et al. 2018, S. 22) zeigte, dass bei Jugendlichen das Musikstreaming inzwischen bedeutsamer ist als das Radiohören: 62 % der 12- bis 19-Jährigen nutzen täglich oder mehrmals pro Woche Streamingdienste zum Musikhören, 57 % nutzen hierfür das Radio und nur noch 24 % physische Tonträger oder mp3--Dateien.

Charakteristisch für Musikstreaming ist, dass aus einem riesigen und unüberschaubaren Angebot ausgewählt werden kann. So gab etwa Spotify im Dezember 2019 auf seiner Website an, über 50 Millionen Songs für Streaming zur Verfügung zu stellen (Spotify 2019a). Umso wichtiger wird es dabei für Produzent*innen und Künstler*innen, die Nutzer*innen auf sich aufmerksam zu machen und diese Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten (vgl. Léveillé Gauvin 2018). Denn mit dem Skip-Button kann jederzeit mit einem Klick zum nächsten Song gewechselt werden:

“The skip button is now a big part of the overall listening experience. Don’t like a song? Skip it. Never heard a song? Skip it. Just heard a song? Skip it. The Skip even plays a role in how we pay for music. For most music subscription services if you want the freedom to skip a song whenever you want, you’ll need to be a premium subscriber, otherwise you’ll be limited to a half-dozen or so skips per hour.” (Lamere 2014)

Entsprechend häufig werden Songs nur kurze Zeit angehört: Lamere (2014) gibt auf Grundlage der Spotify-Nutzungsdaten an, dass ein Song mit einer Wahrscheinlichkeit von 29 % nur maximal 10 Sekunden lang gehört wird. Mühlinghaus (2019, S. 52) kommt in ihrer Befragung zu einem ähnlichen Ergebnis: 17 % der Befragten (n=102) entscheiden innerhalb der ersten 10 Sekunden, ob ihnen ein unbekannter Song gefällt. Nur etwa ein Viertel der Befragten hört unbekannte Titel länger als 30 Sekunden an. Diese 30 Sekunden Aufmerksamkeit für einen Song stellen dabei eine wichtige Grenze dar: Erst wenn ein Song länger als 30 Sekunden gehört wird und dies innerhalb eines Premium-Abonnements passiert, findet er für die Charts Berücksichtigung und es werden Tantiemen (wenn auch nur in minimaler Höhe) ausgeschüttet (Bundesverband Musikindustrie 2019, S. 11). Mit werbebasierten, kostenfreien Streamingformaten abgerufene Songs bleiben unabhängig von der Hördauer dabei unberücksichtigt.

Songs als Mikroformate

Mediale Neuerungen haben sich schon immer auf künstlerische Prozesse ausgewirkt, zumal dann, wenn ihre Produkte massentauglich vermarktet wurden. So avancierte beispielsweise der begrenzte Speicherplatz, den eine Single, eine LP, eine Kassette oder eine CD vorgaben, zu einem wichtigen Maßstab der künstlerischen Arbeit. Für das ohrgerechte Airplay der Radiostationen ist auch heute noch eine praktikable Songversion (Radio Edit) wichtige Voraussetzung für die Aufnahme in die Senderotationen (Robison 2012; Schramm 2008). Solche äußeren Begrenzungen der künstlerischen Arbeit fallen besonders mit der Einführung der Musikstreamingdienste weg: Speicherplatz steht nahezu unbegrenzt zur Verfügung, ebenso hohe Verarbeitungs- und Datenübertragungsraten. Dieser Umstand könnte als neue Freiheit interpretiert werden, die es ermöglicht, Songs in beliebiger Länge zu gestalten.

Jedoch legen die aktuelle Nutzungspraxis und die Tantiemenregeln für Songs, die kommerziell erfolgreich sein wollen bzw. sind, die gegenteilige Vermutung nahe. Durch die oben beschriebene immense Bedeutung der ersten 30 Sekunden ist es essenziell, die Hörer*innen davon abzuhalten, das Hören des Songs innerhalb dieser kurzen Zeitspanne abzubrechen. Um die Aufmerksamkeit am Anfang des Songs zu halten, müssen möglichst viele musikalische Ideen bereits dort präsentiert werden. Gleichzeitig verliert

so jedoch die anschließende Gestaltung des Songs an Relevanz. Entsprechend lässt sich vermuten, dass kommerziell erfolgreiche Songs zumindest in den ersten 30 Sekunden musikalisch dichter sind und dass ihre Länge insgesamt kürzer geworden ist. Denn die Zeit nach den ersten 30 Sekunden ist für den kommerziellen Erfolg nicht mehr relevant. Damit reichlich Tantiemen fließen, besteht vielmehr ein Interesse daran, dass in kurzer Zeit möglichst viele Songs gehört werden, wobei die Empfehlungssysteme der Streamingdienste die Wahrscheinlichkeit befördern, dass ein einmal gehörter Song erneut angehört oder ein anderer des*der gleichen Künstler*in ausgewählt wird (Kropf 2019). An langen Songs, wie man sie etwa von Konzeptalben der 1970er-Jahre kennt, besteht also zumindest aus marktstrategischer Sicht kein Interesse.[3]

Veränderungen ausgewählter Songmerkmale seit 2000

Ausgehend von den beschriebenen Beobachtungen und Überlegungen haben wir die Top 10 der deutschen Single-Charts jeweils am ersten Tag der Monate Februar bis Juli in den Jahren 2000, 2005, 2012 und 2019 untersucht.[4] Neben der Frage nach der durchschnittlichen Länge des Songs ermittelten wir dabei die Länge der Intros, den Zeitpunkt, an dem die Gesangsstimme einsetzt sowie den Zeitpunkt, an dem der Refrain zum ersten Mal erklingt. Es sollte geprüft werden, ob sich die von uns vermutete zunehmende musikalische Verdichtung darin zeigt, dass

- die Songs insgesamt kürzer werden,
- ihre Intros kürzer werden oder sogar ganz wegfallen,
- die Gesangsstimme als charakteristisches Wiedererkennungsmerkmal der Künstler*innen früher einsetzt,
- der Refrain als zumeist eingängigster Teil eines Songs mit hohem Wiedererkennungswert und damit ein wichtiger Faktor für erneutes Streaming spätestens nach 30 Sekunden zu hören ist und insgesamt früher einsetzt.

Einen Überblick über die Mittelwerte der von uns untersuchten Merkmale gibt Tabelle 1. Vergleicht man zunächst die durchschnittliche Dauer der Top 10 der deutschen Single-Charts (Abbildung 1), so bestätigt sich unsere Vermutung. Es zeigt sich eine Abnahme um etwa ein Viertel: Vor der Einführung der ersten Streamingdienste (2000) betrug die Länge noch durchschnittlich 4:07 Minuten, im Jahr 2019 sind es hingegen nur noch 3:05 Minuten ($r(233) = -.491$, $p < .01$).[5] Auch die Intros werden deutlich kürzer (Abbildung 2), waren es im Jahr 200 noch 25 Sekunden, so entfallen 2019 im Mittel nur 13 Sekunden auf das Intro ($r(220) = -.297$, $p < .01$).

Jahr (jeweils am ersten Tag der Monate Februar - Juli)	Songlänge			Länge Intro			Einsatz Stimme			Einsatz Refrain		
	N	MW [s]	SD [s]	N	MW [s]	SD [s]	N	MW [s]	SD [s]	N	MW [s]	SD [s]
2000	58	247	53	55	24,8	18,5	58	17,6	19,8	58	50,5	31,2
2005	57	229	34	53	14,4	6,9	57	13,4	7,2	57	30,6	21,2
2012	60	220	30	57	13,4	10,2	60	13,1	14,5	60	43,5	31,9
2019	60	185	36	57	13,1	9,5	60	10,2	10,1	60	33,6	27,9

Tabelle 1: Übersicht über Anzahl der untersuchten Songs (Top 10 der deutschen Single Charts) sowie Mittelwerte und Standardabweichungen für die untersuchten Merkmale.

Beide Entwicklungen lassen sich exemplarisch anhand eines Vergleichs des Songs „Cheri cheri lady“ von Modern Talking (1985) mit der Coverversion „Cherry Lady“ von Capital Bra (2019) illustrieren. Die Coverversion ist mit 2‘40“ etwa ein Fünftel kürzer als das Original (3‘18“). Das Intro ist mit etwa 8 Sekunden im Vergleich zu dem des Originals, das 18 Sekunden dauert, sogar weniger als halb so lang.

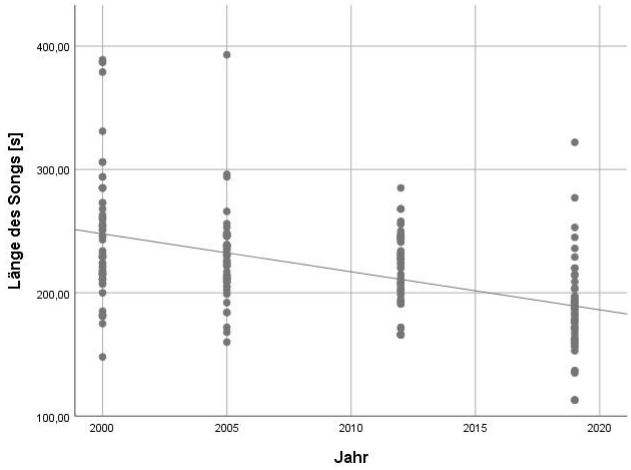

Abb. 1: Länge der untersuchten Songs in Abhängigkeit vom untersuchten Zeitraum (jeweils Februar bis Juli eines Jahres).

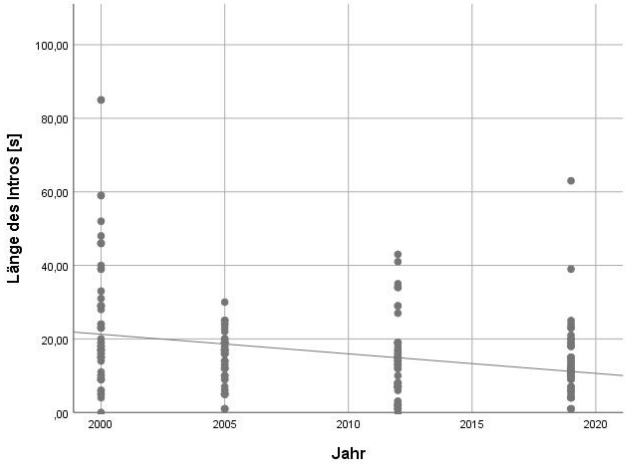

Abb. 2: Länge der Intros in Abhängigkeit vom untersuchten Zeitraum (jeweils Februar bis Juli eines Jahres).

Auch unsere beiden anderen Vermutungen finden sich in den Daten wieder, wenn auch mit deutlich kleineren Effekten: Der Einsatz der Gesangsstimme erfolgt im Jahr 2019 im Durchschnitt früher, nämlich nicht erst nach 18 Sekunden (Jahr 2000), sondern bereits nach 10 Sekunden ($r(233)=-.177$, $p=.003$). Der Refrain (Abbildung 4) setzt im Jahr 2019 tatsächlich nicht mehr erst nach etwa 51 Sekunden (2000) ein, sondern im Mittel kurz nachdem die wichtigen 30 Sekunden vergangen sind, nach 34 Sekunden ($r(233)=-.132$, $p=.021$). Bei 57 % der untersuchten Songs für das Jahr 2019 setzt der Refrain spätestens nach 30 Sekunden ein.

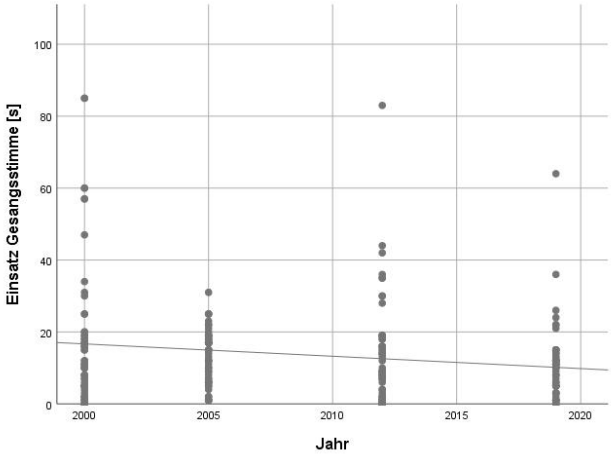

Abb. 3: Zeitpunkt, zu dem die Gesangsstimme eines Songs erstmals einsetzt, in Abhängigkeit vom untersuchten Zeitraum (jeweils Februar bis Juli eines Jahres).

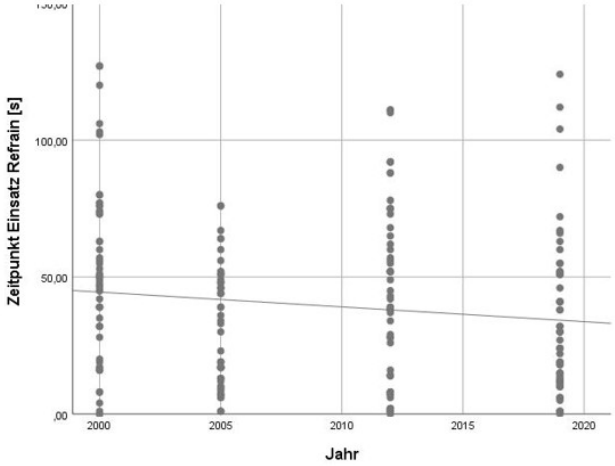

Abb. 4: Zeitpunkt, zu dem der Refrain erstmals erklingt, in Abhängigkeit vom untersuchten Zeitraum (jeweils Februar bis Juli eines Jahres).

Damit bestätigen und ergänzen unsere Ergebnisse die Analyse der Billboard-Charts zwischen 1986 und 2015 von Léveillé Gauvin (2018). Er suchte – ausgehend von der auf das Musikstreaming übertragbaren These, dass Aufmerksamkeit als rares Gut eine größere wirtschaftliche Bedeutung hat als Geld – nach dazu passenden, charakteristischen Veränderungen der Songs. Es zeigte sich eine signifikante Abnahme der Wortanzahl im Titel (r=.-27, p<.001), eine signifikante Zunahme des Tempos (r=.18, p=.002), ein signifikant früheres Einsetzen der Gesangsstimme (r=.36, p<.001) sowie ein signifikant früheres Vorkommen des Songtitels (r=-.18, p<.001; Léveillé Gauvin 2018, S. 296).[6] Léveillé Gauvin (2018, S. 302) sieht dies als konsistent mit der Theorie der Ökonomie der Aufmerksamkeit, verweist aber auch auf den noch ausstehenden Beleg, dass sich diese kompositorischen Veränderungen tatsächlich auf das Hörverhalten in der gewünschten Weise auswirken.

Zusammenfassend lassen sich damit aktuell erfolgreiche Songs auf Grundlage unserer Analysen sowie ergänzt um die Ergebnisse Léveillé Gauvins (2018) als Mikroformat charakterisieren: Sie sind insgesamt kürzer geworden und ihr Tempo hat sich erhöht.

Die Songtitel (Wortanzahl) sowie die musikalischen Intros sind ebenfalls kürzer geworden, dafür setzen Gesang und Refrain früher ein.

Auch wenn es naheliegt, der zunehmenden Verbreitung des Musikstreamings aus den oben beschriebenen Gründen eine bedeutsame Rolle hierfür zuzuschreiben, bedarf es genauerer Untersuchungen zur Klärung der Frage, in welchen soziologischen und musikkulturellen Entwicklungen weitere Ursachen liegen könnten, zumal Léveillé Gauvin (2018) die von ihm untersuchten Entwicklungen bereits seit den 1980er-Jahren beobachten konnte. Ebenso ist zu vermuten, dass sich die aufgezeigten stetigen Verkürzungen und Verdichtungen hinsichtlich der betrachteten Dimensionen in den nächsten Jahren nicht im gleichen Maße weiter fortsetzen werden. Eine entsprechende Gegenbewegung, die sich der ständigen Verkürzung und Verdichtung widersetzt („Deep Cut“), ist bereits zu beobachten (Kevdes 2017).

Formaler Aufbau aktueller Songs

Wie bereits beschrieben, gelten beim Musikstreaming aus ökonomischen Gründen die ersten 30 Sekunden als entscheidend für den kommerziellen Erfolg eines Songs. Entsprechend groß ist der Druck auf die Songwriter*innen und Produzent*innen, zu verhindern, dass das Hören eines Songs frühzeitig abgebrochen wird. Das hat Auswirkungen auf die Songstruktur, denn die oben bereits erläuterten Veränderungen folgen dem Prinzip größtmöglicher Abwechslung. Hieraus ergibt sich auch, dass die Anzahl der musikalischen Formteile (Refrain, Strophe, Bridge usw.) in den ersten 30 Sekunden hoch ist. Zusätzlich fungieren Geräusche als so genannte „Hooks”, an denen die Hörer*innen „hängen bleiben“ sollen, um ein frühes Wechseln zum nächsten Song zu verhindern.

Eine exemplarische Formanalyse der ersten 30 Sekunden von 100 Songs, die im Juni 2019 in den Spotify-Charts gelistet waren (Top 200), ergab eine Klassifikationsmöglichkeit der überwiegenden Zahl der Songs in drei etwa gleich häufig vorkommende Haupttypen:

1. „Classical Song“: Song, der auf ein Intro verzichtet, aber danach weitgehend die Form traditioneller Pop-Songs einhält, um dann spätestens bei 30 Sekunden den eingängigen Mitsing-Refrain zu erreichen (Abbildung 5).

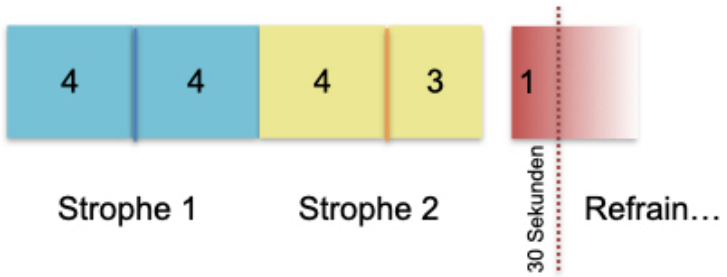

Abb. 5: Formablauf „Sucker“ von Jonas Brothers. Die Ziffern geben die Anzahl der Takte des jeweiligen Teils an, die Lücke vor dem Refrain zeigt den Break an dieser Stelle.

2. „Refrain-Song“: Noch direkter erscheint die Variante, in welcher der eingängige Refrain mit Ohrwurmcharakter direkt zu Beginn des Songs erklingt, zumeist in leicht abgeänderter Form als später im Lied, um eine Sogwirkung zu erzeugen. Wichtig ist hierbei, dass die folgende Strophe nicht zu lang ist, damit ein weiterer Songteil – zumeist eine anders gesungene Strophe oder ein Prechorus – vor der Sekunde beginnen kann und so das „Skippen“ möglichst verhindert (Abbildung 6). Bei diesem Beispiel von Ava Max ist bemerkenswert, dass die Künstlerin im Jahr 2018 bereits mit einem ähnlichen Song (“Sweet but psycho”) sehr erfolgreich war. Dieser Song ist in den ersten 45 Sekunden hinsichtlich des formalen Aufbaus und der zeitlichen Struktur sekundengenau völlig identisch mit „So am I“, gleiches gilt für das Grundtempo und die Tonart. Und auch im Jahr 2020 scheint sie diese ‚Erfolgs-

formel‘ mit dem Titel „Kings & Queens“ fortzusetzen.

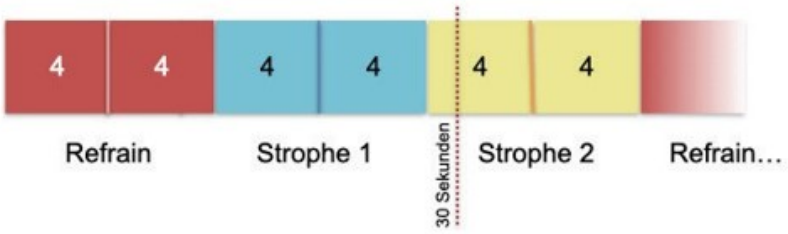

Abb. 6: Formablauf „So am I“ von Ava Max.

3. „Compressed Song“: Es gibt auch Formen, die noch mit einem instrumentalen Intro arbeiten. Dieses ist allerdings äußerst kurz gehalten, da im Anschluss noch weitere Teile folgen, um den Refrain oder den Prechorus vor der 30. Sekunde erklingen zu lassen (Abbildung 7).

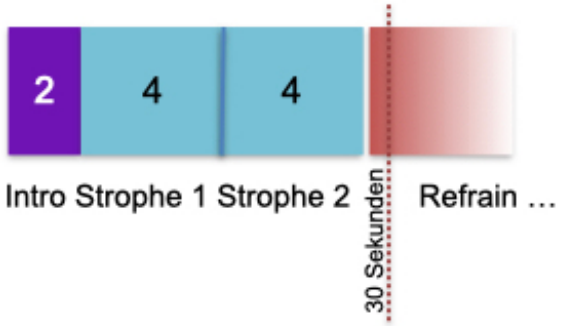

Abb. 7: Formablauf „Open Up“ von Matt Simons. Auch hier zeigt die Lücke einen (kurzen) Break vor dem Refrain an.

Die hier beispielhaft dargestellte Dichte der formalen Songstrukturen hat deutliche Folgen für den weiteren Verlauf der Songs, da zumeist bereits in den ersten 30 Sekunden alle Formteile erscheinen, die den tradierten Hörgewohnheiten konventioneller Pop--Songs entsprechen, wenn auch oft nur sehr kurz. Manchmal werden für die Songverlängerung zwar vokale Rudimente des Refrains oder des Prechorus nach Manier des Skatgesangs über bereits bekannten Harmoniefolgen als Variationen präsentiert (sog. Pop-Drop). Doch zumeist findet sich in den Songs nach den ersten 30 Sekunden kaum noch neues musikalisches Material, so dass die aktuelle Verkürzung der Gesamtlänge der Songs nur logisch erscheint.

Mikroformatierung als Thema für den Musikunterricht

Die beschriebenen Phänomene stellen aus unserer Sicht ein interessantes Thema für den Musikunterricht dar und bieten vielfältige Anknüpfungspunkte. Bevor wir einige konkrete Ideen hierzu formulieren, ist es jedoch sinnvoll, diese zumindest punktuell in der musikpädagogischen und in der medienpädagogischen Diskussion zu verorten.

Musikpädagogischer und medienpädagogischer Bezugsrahmen

Die medienkritische Haltung des Fachs der 1970er- und 1980er-Jahre (Münch 2012) und die intensive Diskussion in den 1990er-Jahren und zu Beginn der 2000er-Jahre über Möglichkeiten der Nutzung digitaler Medien für den Musikunterricht ist einer pragmatischen Haltung in der Musikpädagogik gewichen (Ahlers 2018). Zeitschriften für Musiklehrkräfte wie „Musik und Bildung“ oder „Musik und Unterricht“ erhalten beispielsweise heute vielfältige Vorschläge, welche Apps für den Musikunterricht interessant sind und wie diese eingesetzt werden können. Medienpädagogische Überlegungen und die Frage nach fachspezifischen Aspekten der Medienkompetenz von Kindern und Jugendlichen stehen gegenwärtig allerdings eher im Hintergrund (Ahlers & Godau 2019; Münch 2013).

Im Gegenzug hat die Medienpädagogik trotz der immensen Bedeutung von Musik im Alltag von Kindern und Jugendlichen[7] die Frage nach Aufgabe und Beitrag des Musikunterrichts zur Medienkompetenz bislang wenig im Blick. Medienpädagogische Ansätze sowie Kompetenzmodelle zur Medienbildung bieten jedoch vielfältige Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Musikstreaming.[8] So könnte es ein Ziel sein, im Sinne einer aufklärenden Pädagogik Wissen über die Hintergründe des Musikstreamings zu vermitteln und die damit verbundenen Besitz- und Machtverhältnisse zu thematisieren (Süss et al. 2018, S. 95). Dies gäbe den Schüler*innen die Möglichkeit, auf der Grundlage der musikalischen Analyse die Auswirkungen des Musikstreamings auf künstlerische Prozesse kritisch zu reflektieren und eine eigene Urteilsfähigkeit zu entwickeln, wobei hierbei der Gefahr begegnet werden müsste, dass die Schüler*innen dies als Kritik an ihrer Mediennutzung verstehen (ebd., S. 97).

Einen anderen medienpädagogischen Anknüpfungspunkt bietet das Kompetenzmodell von Tulodziecki, Grafe und Herzig (2019), das die Integration verschiedener medienpädagogischer Ansätze anstrebt. Hier lassen sich aufklärende sowie handlungsorientierte Konzepte wiederfinden, beispielsweise im Ziel der Entwicklung einer Medienkompetenz, „dass das Individuum bereit und in der Lage ist, auf der Grundlage genereller Kommunikationsfähigkeit in Medienzusammenhängen sowohl sachgerecht und selbstbestimmt als auch kreativ und sozial verantwortlich zu handeln.“ (Tulodziecki et al. 2019, S. 185).

Als einen Aspekt nennen die Autor*innen im Folgenden auch die Einflüsse auf die Kultur:

„In diesem Aufgabenfeld geht es darum, Medieneinflüsse auf Vorstellungen über Erfahrbares und nicht direkt Erfahrbares, auf Emotionen, auf Verhaltens- und Wertorientierungen sowie auf soziale Zusammenhänge, auf Freizeit und Beruf, auf Alltag und Kultur sowie auf weitere gesellschaftliche Bereiche bewusst zu machen und zu bewerten.“ (Tulodziecki et al. 2019, S. 213). Hieran anknüpfend stellt die Auseinandersetzung mit den Einflüssen des Musikstreamings auf die Musik, die die Schüler*innen in ihrer Freizeit hören oder nicht hören, sowie die Auswirkungen auf die Musikkultur insgesamt für uns eine wichtige Aufgabe des Musikunterrichts dar (vgl. auch MSW 2013). Zudem fordern beispielsweise Stroh und Trappe (2015) zu Recht, Musik(-Unterricht) dürfe nicht allein ein „Zubringer zur Medienbildung“ sein, sondern ebenso müssten musikimmanente Ziele angestrebt werden. In der aktuellen musikpädagogischen Diskussion zeichnen sich – bei aller Vielfalt von Zielen und Konzepten – derzeit drei konsensfähige Linien im Hinblick auf wünschenswerten Musikunterricht ab:

„So scheint [erstens] Einvernehmen darüber zu herrschen, dass Musikpraxis, also gemeinsames Singen und Musizieren im Klassenverband, einen entscheidenden Beitrag zu musikalischer Bildung leiste […], und dass [zweitens] musikalisch-ästhetischen Erfahrungen im Musikunterricht besondere Bedeutung zukomme.“ (Puffer & Hofmann 2017, S. 249). Als dritter Aspekt kommt die von Kaiser (1999, S. 10) formulierte Idee musikalischer Bildung als „Überführung (Transformation) einer real oder verdeckt in die Schule hineinreichenden usuellen Musikpraxis (wie sie durch die Jugendlichen in die Schule hineingetragen wird) in eine verständige Musikpraxis“ hinzu. Macht man Musikstreamingdienste, die gängige Nutzungspraxis und die beschriebenen musikimmanenten Veränderungen der letzten Jahrzehnte zum Gegenstand des Musikunterrichts, so lassen sich alle drei zitierten Linien mit medienpädagogischen Zielsetzungen und Zugängen verbinden. Dies wollen wir im Folgenden anhand weniger Beispiele skizzieren.

Unterrichtsbezogene Ansatzpunkte

Grundsätzlich sollten die beschriebenen musikalischen Phänomene der Verkürzung und Verdichtung zunächst einmal sichtbar und für die Schüler*innen nachvollziehbar gemacht werden. Dies kann auf unterschiedliche Weise, etwa vorwiegend musikpraktisch, kreativ oder rezeptiv geschehen und sollte unbedingt vergleichende Wertungen vermeiden. Im nächsten Schritt kann dann ein in den musikalischen Strukturen verankerter Austausch über die eigenen ästhetischen Urteile und ihre Begründungen erfolgen (Rolle 2014).

Songwriting

Aktuell erfolgreiche Songs können als Vorbild dienen, eigene Songs mithilfe entsprechender Apps wie z.B. *Garage Band* nach dem Baukastenprinzip selbst zu produzieren. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der erstellten Songs sollten ebenso vor dem Hintergrund der beschriebenen Marktmechanismen diskutiert werden wie auch der Produktionsprozess selbst. Hier könnten der Umgang mit den äußeren Vorgaben (etwa pragmatisch oder widerständig) und mögliche Widersprüche zu den eigenen künstlerischen Vorstellungen sowie die Konsensfindung innerhalb einer Gruppe angesprochen werden. Dabei wird sowohl an die aktuelle Gebrauchspraxis der Schüler*innen angeknüpft und darauf abgezielt, diese in eine verständige Musikpraxis zu überführen, als auch die musikbezogene Argumentationskompetenz (Rolle 2014, 2017) gefördert.

Original und Bearbeitung

Ebenfalls produktionsorientiert ist die Integration in das Thema „Original und Bearbeitung“. Hier lassen sich – neben einem hörend-analytischen Vergleich von aktuellen Coverversionen der 1980er- und 1990er-Jahre – ältere Songs so bearbeiten, dass sie den Anforderungen des Musikstreamings entsprechen. Auch die umgekehrte Form der Erstellung einer Coverversion eines aktuellen Songs im Stil der 1980er-Jahre wäre denkbar. Eine nachfolgende Reflexionsphase nimmt die Unterschiede in den Blick und bietet Möglichkeiten, das Verhältnis von künstlerischem Ausdruckswillen und Erfolgsstrategien zu diskutieren und so im Sinne von Tulodziecki et al. (2019) gesamtgesellschaftliche Medieneinflüsse auf musikkulturelle Entwicklungen zu verdeutlichen.

Musik- und Mediengeschichte

Am Zusammenhang zwischen Mediengeschichte und musikkulturellen Neuerungen kann eine historische Betrachtung ansetzen (vgl. Münch 2013, Knolle 2008). Wer die Veränderungen des Gegenstandes Musik etwa durch die Verbreitung des Radios, die Erfindung des Synthesizers oder den Start des Musiksenders MTV nachvollzogen hat, kann Musikstreaming in einen größeren Kontext setzen und die musikhistorische Konstante erkennen. Anhand historischer Beispiele, wie der Diskussion um die vermeintlichen Gefahren des Walkmans, lassen sich Vergleiche zur gegenwärtigen Debatte über Musikstreaming ziehen, wie sie sich etwa in aktuellen Medienberichten spiegelt (z. B. Kevdes 2017, Pelly 2019).

Musik als Zeitkunst

Weiterführend lässt sich vor allem in der Oberstufe die beschriebene Verdichtung des musikalischen Materials in das Thema Musik als Zeitkunst integrieren. Eine ähnliche Analyse, wie die von uns durchgeführte Auswertung der Charts, kann den Ausgangspunkt bilden und Phänomene der Verkürzung und Verdichtung in verschiedenen künstlerischen Bereichen in den Mittelpunkt stellen. Auch hier lässt sich die ästhetische Argumentationskompetenz fördern, indem diskutiert wird, wie ästhetische Urteile zustande kommen, wie sie sich begründen lassen, und mit welcher Erwartungshaltung wir neuer Musik begegnen.

Mediennutzung

Erweitern lassen sich die beschriebenen Perspektiven durch einen musiksoziologischen Ansatz, der die eigene Nutzungspraxis

zum Ausgangspunkt nimmt. Eine selbst gestaltete Umfrage zur Nutzung von Musikstreamingdiensten und zu den Gründen, warum unbekannte Songs länger gehört oder frühzeitig unterbrochen werden, könnte den Ausgangspunkt dafür bieten, entsprechende Empfehlungen für kommerziell oder eben kommerziell nicht erfolgreiche Songs zu formulieren. Hier lässt sich in beschriebener Weise wiederum die Produktion eigener Songs anschließen. Ebenso können ältere Songs anhand der erarbeiteten Kriterien vor dem Hintergrund der Frage analysiert werden, ob diese aktuell eine Chance auf eine Platzierung in den Charts hätten. Erweitert werden kann dies im Hinblick auf die Funktionen von Playlists als wesentliches Merkmal von Musikstreamingdiensten im Vergleich zur Zusammenstellung ganzer Alben durch die Künstler*innen selbst.

Anmerkungen

[1]Diese Merkmale sind: Tempo, Wortanzahl im Titel, Einsatz der Gesangsstimme, erstes Vorkommen des

[2]Dies stellt nach Münch (2013, S.) gleichzeitig eine Konstante in der Mediengeschichte dar und ermöglicht so zusätzlich vielfältige historische Bezüge: Stets bedingen medial-technische Möglichkeiten und musikkulturelle Praktiken einander.

[3]Mit dieser Festlegung auf die Frage nach Merkmalen kommerziell erfolgreicher Songs blenden wir Fragen nach künstlerischen Prozessen, nach Ausdrucksmöglichkeiten Populärer Musik oder der großen stilistischen Vielfalt in der Populären Musik aus, ohne deren Bedeutung damit negieren zu

[4]Diese Jahre haben wir vor dem Hintergrund der Startzeiten der verschiedenen Streamingdienste ausgewählt: 2000 liegt deutlich vor Einführung der Myspace startete 2005, die beiden größten Anbieter Deezer und Spotify starteten in Deutschland 2011 bzw. 2012.

[5]Es wurden aufgrund der gerichteten Hypothesen einseitige Signifikanztests durchgeführt. Songs, die in den untersuchten Jahren mehrmals in den Daten erfasst waren, gingen entsprechend häufiger in die Rechnung ein, da dies ein signifikanter Hinweis auf ihren Erfolg

[6]Außerdem betrachtete Léveillé Gauvin (2018) als fünften Faktor die Ichbezogenheit des Songtextes, dies ist für unsere Fragestellung jedoch nicht

[7]So ist B. Musikhören die häufigste Freizeitaktivität (Shell 2019).

[8]Diese können hier nur punktuell und beispielhaft angesprochen Aktuelle ausführliche Darstellungen finden sich bei Süß et al. (2018) sowie Tulodziecki et al. (2019).

Literatur

1live (2019). Songs werden immer kürzer. Facebook. Abgerufen am 05.06.2019 von https://www.facebook.com/1LIVE/photos/streaming-ist-ein-grund-warum-songs-immer-kürzer-werden-wie-das-wohl-2029-ausseh/10156037666636831/

Ahlers, M. (2018). Musiklernen und digitale Medien. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, Platz, & C. Stöger (Hrsg.), Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse (S. 405–410). Münster/New York: Waxmann.

Ahlers, M., & Godau, M. (2019). Digitalisierung – Musik – Unterricht: Rahmen, Theorien und Projekte. Diskussion Musikpädagogik, 82, 4–10.

Bundesverband Musikindustrie (2019): Systembeschreibung der offiziellen deutschen Charts sowie der offiziellen deutschen Airplay-Charts. Version 4.8. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.musikindustrie.de/fileadmin/bvmi/upload/02_Markt-Bestseller/Offizielle_Charts/Dokumente-zum-Download/Systembeschreibung_4_8_FINAL.pdf

Clement, M., Lepthien, A., Kandziora, M., & Meyn, J. (2019). Studie zur Zukunft der Musiknutzung 2018-2020. Ergebnisse der zweiten von sechs Stufen der Panelbefragung. Abgerufen am 03.11.2020 von http://www.miz.org/downloads/dokumente/953/2019_Studie-zur-Zukunft-der-Musiknutzung_Panelbefragung-2.pdf

Feierabend, S., Rathgeb, T., & Reuter, T. (2018). JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-jähriger. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf

Kaiser, H. J. (1999). Musik in der Schule? Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. AfS-Magazin, 8, 5–11.

Kedves, J. (2017): Musik-Streaming. 30 Sekunden, die den Pop verändern. Süddeutsche Zeitung. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.sueddeutsche.de/kultur/musik-streaming-30-sekunden-die-den-pop-veraendern-1.3734114

Knolle, N. (2008). Musik im Zeitalter ihrer Digitalisierbarkeit. Musikforum, 3, 8–14.

Kropf, J. (2019): Recommender Systems in der populären Musik. In J. Kropf & S. Laser (Hrsg.), Digitale Bewertungspraktiken. Soziologie des Wertens und Bewertens (S. 127– 163). Wiesbaden: Springer VS.

Lamere, P. (2014). The Skip. Music Machinery. Abgerufen am 03.11.2020 von https://music-machinery.com/2014/05/02/the-skip/

Léveillé Gauvin, H. (2018). Drawing listener attention in popular music: Testing five musical features arising from the theory of attention economy. Musicae Scientiae, 22(3), 291–304.

Liese, J. (2017). Die Angst vor dem Skippen. Bayrischer Rundfunk. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.br.de/puls/musik/aktuell/song-intros-werden-immer-kuerzer-100.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2012). Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/gesamtschule/musik/musik-klp/kompetenzen/index.html

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2013). Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Musik. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/realschule/KLP_RS_MU.pdf

Mühlinghaus, C. M. (2019). Spotify – Musik für alle, immer und überall? Musikpräferenzen und Musiknutzungsverhalten verschiedener Altersgruppen im Vergleich. Master-Thesis. Bergische Universität Wuppertal.

Münch, T. (2012). Kinder – Medien – Musik. Medien als Instanz der Musiksozialisation im Kindersalter. In B. Busch & C. Henzel (Hrsg.), Kindheit im Spiegel der Musikkultur: Eine interdisziplinäre Annäherung (S. 99–111). Augsburg: Wißner.

Münch, T. (2013). Medien im Musikunterricht. In W. Jank (Hrsg.), Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (S. 220–228). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Pelly, L. (2019). Streambait Pop: The emergence of total Spotify genre. The Baffler. Abgerufen am 03.11.2020 von https://thebaffler.com/downstream/streambait-poppelly

Puffer, G., & Hofmann, B. (2017). FALKO-M: Entwicklung und Validierung eines Testinstruments zum domänenspezifischen Professionswissen von Musiklehrkräften. In S. Krauss, A. Schilcher, A. Lindl, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff, & R. Mulder (Hrsg.), Fachspezifische Lehrerkompetenzen (Falko). Entwicklung von Messinstrumenten zum Professionswissen

von Lehrkräften (S. 245–288). Münster/New York: Waxmann.

Robison, W. B. (2012). Eight-and-a-Half Minutes Is a Long, Long Time. In: I. Raymond, I. Schuck & R. Schuck: Do you believe in Rock and Roll? (S. 100–134). Jefferson, NC: Mc Farland.

Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts. Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. Art Education Research, 5(9).

Rolle, C. (2017). Wie gut können wir über Geschmack streiten? Ästhetisches Urteilsvermögen und musikbezogene Argumentationskompetenz. In M. Schwarzbauer & M. Oebelsberger(Hrsg.), Ästhetische Kompetenzen – nur ein Schlagwort? Dokumentation einer Tagung der SOMA an der Universität Mozarteum Salzburg (S. 127- 146). Wien: Lit.

Ruth, N. (2019). Musik auf Online- und Mobilmedien. In H. Schramm (Hrsg.), Handbuch Musik und Medien (S. 225–252). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Schramm, H. (2008). Praxis der Programmgestaltung. In H. Schramm (Hrsg.), Musik im Radio: Rahmenbedingungen, Konzeption, Gestaltung (146-166). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Shell (2019). Shell Jugendstudie 2019. Häufigste Freizeitaktivitäten. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.shell.de/ueber-uns/shell-jugendstudie/alle-schaubilder-und-grafiken/_jcr_content/par/expandablelist/expandablesection_1315131795.stream/1571048673258/325db-0f28e666f409e-b110be0a517d0e4892ef11/shell-youth-study-infographic-leisure-frequent-leisure-activities.jpg

Spotify (2019a). Company Info. Abgerufen am 03.11.2020 von https://newsroom.spotify.com/company-info/

Spotify (2019b). Spotify. Abgerufen am 03.11.2020 von https://www.spotify.com/de/

Stroh, W. M., & Trappe, C. (2015). Medienkompetenz durch Musikunterricht? Zehn Jahre danach: Moving Sounds. In A. Bense, M. Gieseking, B. Müßgens, & B. Enders (Hrsg.), Musik im Spektrum technologischer Entwicklungen und Neuer Medien: Festschrift für Bernd Enders (S. 389–408). Osnabrück: Electronic Publishing.

Süss, D., Lampert, C., & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung (3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Tulodziecki, G., Grafe, S. & Herzig, B. (2019). Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele. Stuttgart: UTB.

Populäre Songs als Mikroformate der medialen Popkultur und als Gegenstand des Musikunterrichts

Von Helmke Jan Keden, Daniela Neuhaus

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 zweit-

en 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 Ku-

ratieren 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 Potential-

ität (*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 divideller 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 Iden-

titäten. 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/content/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.