Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

I

Seinen Ausgangspunkt findet mein Beitrag im Interesse an den multiplen, situativen und komplexen Beziehungen zwischen künstlerischen Arbeiten, Kontexten und Betrachter*innen. Mit diesem Interesse nähere ich mich dem von Alva Noë ausgearbeitetem Konzept reorganisierender Praktiken. Ich möchte in diesem Beitrag Überlegungen dazu anstellen, in welche Kontexte die „*Strange Tools*“ der Künste eingebunden sind und wie Kontexte die Organisation und Reorganisation menschlicher Aktivitäten beeinflussen können.

Im Rahmen dieses Beitrags möchte ich diese Frage auf kuratorische Praktiken hin zuspitzen. Ich werde dazu Umwege über verschiedene künstlerische Arbeiten nehmen und dadurch meine Gedanken zu der Beteiligung des Kontextes an reorganisierenden Potenzialen aus einer an Sara Ahmed anschließenden queer-phänomenologischen Perspektive entwickeln. Einen Ausgangspunkt sehe ich im folgenden Zitat:

„A queer phenomenology, perhaps might start by redirecting our attention toward objects, those that are ‘less proximate’ or even those that deviate or are deviant. And yet, I would not say that a queer phenomenology would simply be a matter of generating queer objects. A queer phenomenology might turn to phenomenology by asking not only about the concept of orientation in phenomenology, but also about the orientation of phenomenology.“ (Ahmed 2006: 3)

In Anlehnung an Ahmed geht es mir darum, kontextualisierende Dimensionen der Re-Organisation als weniger naheliegende Aspekte Noës Auseinandersetzung zu untersuchen. Ich möchte also im Folgenden danach fragen, wie reorganisierende Praktiken durch kuratorische Praktiken und Kontexte bedingt werden.

Ich gehe in meiner Beschäftigung nicht davon aus, alle Formen möglicher Einflussfaktoren erfassen oder in Bezug zueinander setzen zu können. Ebenso wenig gehe ich davon aus, jegliche Einflussfaktoren der hier fokussierten kuratorischen Praktiken erfassen zu können. Mir geht es in diesem Beitrag vor allem darum, Aspekte des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten, deren medialen Spezifizierungen und den möglichen Einfluss in den Blick zu rücken, die diese Aspekte haben können. Abschließend werde ich vor diesem Hintergrund danach fragen, wie kuratorische Prozesse im Modell Noës verortet werden können.

II

„When we′re out there dancin‘ on the floor, darlin‘ – And I feel like I need some more – And I feel your body close to mine – And I know my love, it’s about that time. Make me feel mighty real.” (Sylvester 1978)

Das Zitat stammt aus dem Lied *You make me feel (mighty real)* von Sylvester. Das Lied und das dazugehörige Musikvideo erschienen im Jahr 1978.[1] Mit Disco-Beat erzählt der Text des Liedes von der Beziehung zweier Personen, ihrem gemeinsamen Tanz auf der Tanzfläche, körperlicher Nähe und Sexualität. Das Lied erzählt allerdings auch von einem bestimmten Raum und einem bestimmten Gefühl. „*Real*“ lässt sich in Bezug zu queeren Kontexten verschiedenartig auslegen, wie ich im Rahmen dieses Beitrags nur kurz anreißen kann. Im Wettbewerbssystem der *Ballroom Culture* beschreibt die Kategorie *Realness* unter anderem den *Look* eines spezifisch intersektional gefärbten Geschlechtsbildes darzustellen, zu subvertieren oder zu zeigen, diesem entsprechen

zu können (vgl. Bailey 2011). Ebenso lässt sich das Partizipieren in Ballroom entgegengesetzt verstehen. Anstatt einem bestimmten gesellschaftlichen Bild zu entsprechen oder entsprechen zu müssen, ließe sich mit *Realness* eine Art queere Authentizität bzw. die Arbeit an einem Gefühl queerer Identitätsfreiheit beschreiben (vgl. Pullens/Vollebergh 2022).[2]

Das Video ist choreografiert, der Gesang aufgenommen, die Garderobe ausgewählt, die Kameraführung wohl überlegt, das Set inszeniert. Das mediale Ensemble des Musikvideos kann zeigen, wie sich ein Gefühl auf der Tanzfläche einstellt. Es mag uns zeigen, dass wir tanzen, dass wir uns anziehen, dass wir soziale und sexuelle Wesen sind oder dass wir uns selbst auf bestimmte Art und Weise selbst erfahren können. Sylvester selbst zeigt sich im Video als queeres Subjekt, der Körper zeigt sich als Träger von Stil und Bedeutung – als Selbstkonzeption, wie mit Noë gesagt werden könnte (vgl. Noë 2023: 5). All dies mag sich *im* Video zeigen, *als* Video zeigt es uns aber noch mehr. Zielt *Realness* unter anderem darauf zu zeigen, dass das Regelsystem und der Look des dominanten Systems, mit dem ich hier intersektional geformte Dominanzverhältnisse in ihrem strukturellen Ineinandergreifen von *Gender, Class* und *Race* – etwa also cis-heteronormative, global nord-westlich ausgerichtete und an der (Mittel- und) Oberklasse ausgerichtete Strukturen meine, verstanden, adaptiert und subvertiert werden können, oder zielt der Kontext der *Ballroom Culture* unter anderem darauf, die eigene Authentizität *trotz* oder *im* dominanten System zu erfahren, möchte ich dies als Anlass nutzen, die Rolle des dominanten Systems *im* und *für* das Video zu befragen, wodurch sich zwei miteinander verwobene Ebenen beschreiben lassen.

So ist der im Musikvideo auf verschiedene Weisen gezeigte Tanz einerseits durch die Tanzfläche gerahmt und in den Raum eingebettet, in dem sich die Tanzfläche befindet – ein *safe space*. Im Video kann dadurch die Selbsterfahrung, das Ausleben einer authentischen Selbstkonzeption, möglich werden, weil in dem gezeigten Raum konservative queerphobe Maxime negiert werden oder zumindest keine direkte Bedrohung darstellen.

Damit das Lied und das Musikvideo dies andererseits überhaupt zeigen können, müssen diese öffentlich werden, damit sie gesehen und gehört werden können. Es braucht Mittel, um das Lied aufzunehmen und das Video zu produzieren. Es braucht eine Gesellschaft, in der Öffentlichkeit für diese spezifischen Bilder ermöglicht bzw. errungen werden kann. Es braucht ebenso Plattformen, auf oder in denen es sichtbar wird. In anderen Worten: Mit dem Video können sowohl medial gezeigte Aspekte von Kontextualität sowie Bedingungen ihrer öffentlichen Sichtbarkeit oder Organisiertheit in den Blick gerückt werden.

Alva Noë stellt in vergleichbarer Weise fest, dass selbst Sex etwas sei, dass wir als Konsumierende und Partizipierende einer größeren Kultur von Bildern und Ideen ausführen (vgl. Noë 2023: 6). Hieran anschließend kann so die Abweichung *zu* bzw. die Negation *von* dominanten Bildern oder Ideen zum einen die Wechselwirkung zwischen *spezifischen* Individuen, Bildern und der größeren Kultur, sowie zum anderen die Voraussetzungen der Sichtbarkeit dieser Abweichungen durch Bilder und Ideen in der größeren Kultur in den Blick rücken.

Hierauf werde ich zurückkommen, zunächst möchte ich aber darauf verweisen, dass bereits die Beschäftigung mit der Art und Weise des Öffentlich-Werdens spezifischer Bilder, deren Voraussetzungen und Kontexten, eine Brücke hin zu kuratorischen Prozessen schlagen kann, insofern etwa Beatrice von Bismarck gerade den Öffentlichkeitsbezug von *kuratorischen Situationen* betont:

„Jede kuratorische Situation bedeutet ein Zusammenkommen im Interesse eines Öffentlich-Werdens von Kunst und Kultur. Auf diesem Wege entsteht dort ein Beziehungsgeflecht sämtlicher menschlicher und nicht-menschlicher Mitwirkender untereinander. […] Sie treten alle miteinander in neue Verbindung. Wenn es also um ein Öffentlich-Werden von Kunst und Kultur geht, geht es im Zuge der Neuverknüpfungen auch immer um Veränderungen: Exponate finden sich in neuen Nachbarschaften wieder, gehen Beziehungen zu veränderten Räumlichkeiten, zu sozialen, ökonomischen und diskursiven Kontexten ein, treffen auf (eine ganze Reihe von) Menschen und nicht-menschlichen Wesen, die ihnen mal mehr und mal weniger vertraut sind.“ (Bismarck 2021: 13ff.)

Auch wenn sich Bismarck dabei nicht explizit auf die bisher dargestellten Aspekte des Sichtbarwerdens bezieht, so gibt die hier aufscheinende relationale Verfasstheit kuratorischer Situationen weitere Hinweise auf kontextuelle Verhältnisse künstlerischer Arbeiten und damit dem Einfluss anderer Interaktant*innen auf das organisierte und reorganisierende Potenzial künstlerischer Arbeiten. Es mag eine triviale Feststellung sein, darauf hinzuweisen, dass das Öffentlich-Werden eine Bedingung öffentlicher Rezeption darstellt, jedoch eröffnet der damit verbundene Einbezug sozialer oder wirtschaftlicher Faktoren m.E. eine differenziertere

Perspektive auf Konditionen der Re-/Organisation.

Ich greife zur weiteren Beschäftigung ein Beispiel Alva Noës auf. Er beschreibt Tino Sehgals Performance im Rahmen der Venedig Biennale 2013 unter anderem damit, dass sie die Kunstform Performance selbst befrage, sie keinen Anfang, keine Mitte oder Ende habe, sondern einfach da sei, wie die Bilder an der Wand der Galerie (vgl. Noë 2015: 80). Durch die beschriebene relationale Verfasstheit kuratorischer Situationen wird deutlich, dass diese Einschätzung differenzierter zu betrachten ist. Die Arbeit mag zwar wirken, als sei sie einfach da, sie mag auch ihr reorganisierendes Potenzial hierüber entfalten, wie Noë darlegt, jedoch ist weder die Performance, noch sind die Bilder an den Wänden *einfach* da. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass Sehgal mit seiner performativen Arbeit eingeladen wurde oder die Bilder ausgewählt und an bestimmte Stellen im Ausstellungsraum platziert wurden. Wie diese Auswahl zustande kam, was hierfür nötig war, welche anderen Arbeiten nicht ausgewählt wurden oder was für ihn selbst nötig war, um diese Arbeit sehen zu können, bleibt hier implizit.

Dies ist vor dem Hintergrund des Fokus seiner Beschäftigung nachvollziehbar, schärft allerdings ebenso den Blick auf eine andere Beobachtung Noës (2015: 81):

„Sehgal prohibits the documentation of his work. This meant that the performers in today's installation had two jobs. They were either on the floor 'in' the work; or they were put in the gallery policing the room. Every time someone with a press badge started to take pictures, the actors, like undercover cops, pounced. This patrolling of the boundaries of the piece belongs to the work itself. What we have is a piece within a piece, and we ourselves are folded into the act."

Die doppelte Aufgabenverteilung der Perfomer*innen innerhalb der Arbeit, die die Setzungen Sehgals ermöglichen und durchsetzen, ist hierbei für mich von besonderem Interesse, insofern ihre Aufsichtsfunktion die Funktion von institutionellem Aufsichtspersonal spiegeln. Indem die Perfomer*innen das Regelsystem Sehgals und dessen Arbeit performen und die Grenzen der Arbeit patrouillieren, zeigen sie diese Regelhaftigkeit mit auf. Analog hierzu, so eine mögliche These, verweist die Arbeit beispielhaft auf institutionelle Organisationsfaktoren der Arbeit, indem sie diese in die Arbeit verlagert – aus dem Verbot des Anfassens der Institution wird ein Verbot der Fotografie.

Die Auseinandersetzung mit der Organisiertheit von institutionellen Regelsystemen, in denen künstlerische Arbeiten sichtbar werden, zeigt sich in verschiedenen Formen künstlerischer Arbeiten, insbesondere der Institutionskritik. Beispielsweise inszeniert sich Andrea Fraser in der Arbeit *Museum Highlights: A Gallery Talk* (1989) als Museumsguide, die den Sprachstil von Dozent*innen aufnimmt und parodiert.[3] Fraser rückt dabei zumeist implizite Maxime, Regeln und Umgangsformen der Institutionen und Diskurse in den Blick. Indem die satirischen Vorträge der Dozentin die Aufmerksamkeit auf historisch gewachsene Annahmen über den Wert der Kunst insbesondere in Bezug zu Klassenfragen lenken (vgl. Martin 2014), machen sie diese impliziten Annahmen explizit und ermöglichen die Auseinandersetzung mit den hieraus resultierenden Voraussetzungen der Rezeption.

Werkzeuge, so Noë, hätten nur Signifikanz in ihrer kontextuellen Einbettung. Wenn man sie aus ihrem Kontext nehme, wären sie nichts weiter als ein Ding. So sei es auch mit Bildern. Entzöge man sie ihrem Kontext, einer Unterschrift oder dem Platz im Familienalbum etwa, so verliere das Bild dessen Signifikanz. Es höre auf darzustellen. Dagegen sei Kunst daran interessiert, Werkzeuge ihrer Umgebung zu entziehen und sie *strange* werden zu lassen.[4] Indem sie diese *strange* machten, so Noë, bringe die Kunst diejenigen Arten und Texturen ihres umgebenden Kontexts hervor, die sonst selbstverständlich schienen (vgl. Noë 2015: 30).[5]

Die nun zuletzt skizzierten Arbeiten folgen diesem Prinzip insofern, als sie die Kontexte künstlerischer Produktion und institutioneller Rahmungen explizieren. Ebenso allerdings explizieren sie hierdurch, dass auch *strange tools* Kontextualisierungen ausgesetzt sind und innerhalb dieser als *strange tools* fungieren. Angefangen bei den bereits mit Sylvester dargestellten Voraussetzungen des Sichtbarwerdens und den bei Sehgal markierten Praktiken der Auswahl und Präsentation, hin zum diskursiven Hintergrund[6] der Arbeiten und den sprachlichen sowie performativen Umgang mit diesen, den Andrea Fraser expliziert, zeigen sich verschiedene Dimensionen, durch die Potenziale von Re-Organisation mitgeformt werden.

Ich komme mit diesen Beobachtungen auf Sara Ahmed zurück. In ihrer Auseinandersetzung mit dem phänomenologischen Horizontbegriff legt sie dar, dass der Horizont im Rahmen der Wahrnehmung eines Objektes vor allem räumlich gedacht sei und

ergänzt, dass der Horizont auch in seiner zeitlichen Dimension zu erfassen sei, wodurch sich die Konditionen des Erscheinens von etwas als etwas fassen ließen:

„If phenomenology is to attend to the background, it might do so by giving an account of the *conditions of emergence* for something, which would not necessarily be available in how that thing presents itself to consciousness. If we do not see (but intend) the back of the object, we might also not see (but intend) its' background in this temporal sense. […], we need to face the background of an object, redefined as the conditions for the emergence not only of the object (We might ask: How did it arrive?), as well as the act of perceiving the object, which depends on the arrival of the body it perceives." (Ahmed 2006: 38)

Die bisher formulierten Aspekte relationaler und kontextueller Formen des Sichtbar- und Öffentlich-Werdens ließen sich hieran anschließend ebenso als Konditionen des Erscheinens im Sinne von Voraussetzungen auf Ebene der Produktion und der Einbettung von Wahrnehmungsvollzügen verstehen. Mit Ahmed rücken zusätzlich Konditionen von Betrachter*innen in den Blick, die auf zwei verschiedenen Ebenen relevant werden können. Erstens lässt sich die Betonung des Ankommens von Betrachter*innen im Sinne einer Voraussetzung verstehen und sich etwa auf Zugangsmöglichkeiten zu künstlerischen Arbeiten beziehen. Zweitens ließen sich diese Konditionen als Einfluss auf die Art und Weise der Entfaltung reorganisierender Potenziale künstlerischer Arbeiten verstehen. Kommen also Betrachter*innen vor einer künstlerischen Arbeit an, so wird die Entfaltung reorganisierender Potenziale, wie ich in Anlehnung an Johannes Graves Auseinandersetzung mit der Zeitlichkeit der Bildwahrnehmung formuliere, durch die jeweiligen Rezipient*innen, deren Interessen, Erinnerungen und Erwartungen, Konventionen und Routinen, sowie nicht zuletzt von der individuellen Kompetenz im Umgang mit Bildern beeinflusst (vgl. Grave 2022: 62).

III

Habe ich zunächst nach eher strukturellen Konditionen des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten als Voraussetzungen für Reorganisationspotenziale gefragt, möchte ich anhand der Videoarbeit *Why I didn't become a dancer* (1995) der Künstlerin Tracey Emin im Folgenden zum einen die Kontextualisierungen innerhalb künstlerischer Arbeiten und zum anderen die Konditionen der Erscheinung im Sinne der Arten und Weisen von Erscheinung weiter in den Blick rücken. Beide Aspekte sollen anschließend durch die Beschäftigung mit kuratorischen Praktiken weiter ausgearbeitet werden.[7]

Im Off des Videos erzählt die Stimme der Künstlerin vom Abbruch der Schule, vom Herumlungern auf den Straßen und der Entdeckung von Sex als Freizeitaktivität. Währenddessen sind langsame Aufnahmen einer fast menschenleeren Stadt zu sehen. Eine Verbindung der erzählten Geschichte zu den gezeigten Orten liegt nahe. Die Geschichte findet ihren Höhepunkt in der Erzählung eines Tanzwettbewerbs, an dem die Protagonistin teilnahm. Ihr Auftritt wird von einer Gruppe Männern unterbrochen, die in den Raum kommen und die Protagonistin sexistisch beschimpfen. Die Protagonistin widmet diesen Männern im Video ein Lied bevor die Einstellung von Stadtaufnahmen in einen Innenraum wechselt, in dem Emin tanzt. Das eingespielte Lied ist Sylvesters *You make me feel (mighty real)* und Emin tanzt allein.

Emin hat das Lied ausgewählt, mit dem Video montiert und ihre Erzählung mit dem Lied in Beziehung gebracht. Sie hat das Lied damit innerhalb des Videos neu kontextualisiert zur Erscheinung gebracht. Das Lied wird Teil eines neuen medialen Ensembles, in dem sich Bezüge aktualisieren und neue geschaffen werden. Etwas, dass durch das Lied bzw. Musikvideo gezeigt wurde, wird hier *anders* sichtbar. Bezüge zu Verknüpfungsstrategien, Pluralität, Montagetechniken oder Ähnlichem würden sich hier anbieten, ich möchte aber besonders in den Blick nehmen, dass Emin Sylvester auf eine bestimmte Art und Weise *zeigt*. Wiederum mag uns das Video zeigen, dass wir tanzen oder dass wir soziale und sexuelle Wesen sind. Emin zeigt sich, wie zuvor Sylvester, als Trägerin von Stil und Bedeutung (vgl. Noë 2023: 5). Sie zeigt sich hierneben aber auch als Rezipierende des Liedes von Sylvester, zu dem sie tanzt. Sie zeigt eine individuelle Weise der Rezeption. Durch die Art und Weise der medialen Einbindung trägt dabei Sylvesters Lied zum Zeigen des Videos als Ensemble bei, in dem sich einzelne Teile vor dem Hintergrund ihrer Kontextualisierung nur noch künstlich isolieren lassen.

Ich möchte dieses Zeigen im Rahmen einer medialen Neukontextualisierung und im Rahmen der medialen Phänomenologie betrachten, die das Zeigen nicht ausschließlich in Zeichenprozesse oder rhetorische Figuren verlagert, sondern von einem Sich-Zei-

gen durch spezifische Medien (Bild, Film etc.) und dessen praktischen Umgang ausgeht. Die Erfahrung zeige sich in dieser Perspektive als performatives Geschehen, bei dem etwas durch etwas hindurch erscheine, das sich prozessual für und vor allem durch ein Subjekt ereigne, wobei die Art, in der etwas durch etwas hindurch erscheint, auf das Mediale verweise (vgl. Sabisch 2018: 31f.; vgl. Alloa 2018). Die zuvor diskutierte Frage, wie und auf welche Weise etwas überhaupt für jemanden sichtbar werden kann, lässt sich so ausbauen und mich danach fragen, auf welche Weise etwas sichtbar werden kann, durch das anschließend und auf eine spezifische Weise etwas als etwas für und durch ein Subjekt erscheinen kann, wobei die Art und Weise des Erscheinens und des Sichtbarwerdens auf das Mediale verweisen. Hiermit gehe ich zu einer anderen künstlerischen Arbeit Emins über.

Im Jahr 2015 veröffentliche *Tate* ein Video auf seinem Youtube-Kanal, in dem Tracy Emin über ihre Arbeit *My Bed* (1998) spricht. Emin selbst war in die Kuration des Ausstellungsraumes eingebunden. Neben *My Bed* befinden sich in dem Raum Arbeiten von Francis Bacon und Zeichnungen von Emin, die die Künstlerin dem Tate zu diesem Anlass schenkte. Sie beschreibt, wie die Arbeit entstanden ist und wie sie die Werke für die Präsentation ausgewählt hat. Die Arbeit erscheint als eine Art Readymade neben Werken, deren Sichtbarmachung aus den Werken heraus und in Bezug zu den Biografien Emins und Bacons begründet wird. Das Bett erscheint so in einem institutionellen Raum *als* künstlerische Arbeit und wird *durch* diesen sowie die anderen gezeigten Arbeiten neu kontextualisiert. Ebenso rekontextualisiert das Bett den Raum und die anderen Arbeiten. Ergänzend hierzu möchte ich einen Aspekt nennen, der im Video implizit bleibt. So wird im Video der Raumbezug der Arbeit zwar benannt, aber die Art der Platzierung der Arbeit im Raum nicht verhandelt. Der Raumbezugs jedoch zeigt sich für dreidimensionale künstlerische Arbeiten von besonderer Relevanz. Hierauf verweisen unter anderem die beiden wegweisenden Essays *Sculpture in the expanded field* von Rosalind Krauss und *Art und Objecthood* von Michael Fried. Während Krauss verschiedene Spannungsfelder ausarbeitet, in denen sich Raumbezüge verschiedener Formen dreidimensionaler künstlerischer Arbeiten verorten lassen (vgl. Krauss 1979), verhandelt Fried den Bruch mit der Vorstellung vom Kunstwerk als geschlossenes ästhetisches Objekt und den situativen Einbezug von Betrachter*innen durch Arbeiten der Minimal Art (vgl. Fried 1967). Indem, so Fried, alle Aspekte der Situation, also auch der Raum und die Betrachter*innen, für die Erscheinung von künstlerischen Arbeiten relevant sind (vgl. Fried 1967: 4) und sich die Arbeiten auf verschiedene Weise auf Formen des Raums beziehen können, so werden auch diese Raumbezüge situativ für Betrachter*innen und deren Erfahrung relevant. In der verkürzten Zusammenführung dieser beiden Positionen gehe ich davon aus, dass die Situativität von künstlerischen Arbeiten sich auch auf Arbeiten beziehen lässt, die nicht der *Minimal Art* zuzuordnen sind.[8] Am Beispiel von *My Bed*, aber auch in der allgemeinen Beschäftigung mit dem Zusammenhang von Medialität und Kuration, stellen sich damit unter anderem auch Fragen danach, wie sich die Räumlichkeit der Arbeit durch die im Ausstellungsraum platzierte und kontextualisierte Arbeit, also in ihrer konkreten medialen Form an einer bestimmten Stelle und in einem bestimmten Raum, für und durch jemanden zeigen kann.[9]

IV

Vor dem Hintergrund der bisherigen Beschäftigung möchte ich nun auf die Zuspitzung hin zu kuratorischen Prozessen kommen, da die eben benannten Kontextualisierungen neben künstlerischen auch in kuratorischen Prozessen vorgenommen werden. Sie bestimmen etwa die Beziehung von Raum und der Arbeit *My Bed* entscheidend mit. Dies möchte ich zunächst mit Beatrice Mirsch (2022: 9) akzentuieren:

„Kunst ist in Ausstellungen von den Kurator_innen und dem von ihnen geschaffenen Kontext nicht zu trennen. So gibt es weder eine allgemeine Verständlichkeit oder eindeutige Sichtweise von Kunst, noch sollte man der Vorstellung verfallen, sie würde ‚unabhängig von den kulturellen, subjektiven, historischen und anderen Kontexten immer wieder das Gleiche bedeuten.' Themenauswahl, Gestaltung, Objekt- und Ortauswahl sowie ihre Präsentation mitsamt Raumgestaltung – alles sind Setzungen rund um die Kunst, die zusammen mit den Besucher_innen Bedeutungen schaffen. So wird Kunst zu oft zur Repräsentation ihrer selbst, einer Idee oder eines Themas genutzt, aus fraglichen Gründen ausgewählt oder nicht gekannt, unsichtbar gemacht oder beachtet. Neutralität im Kulturbetrieb ist eine Illusion. Bedeutungen sind nie nur den Objekten inhärent, sondern werden im Zusammenwirken mit ihrem Zeigen und Wahrnehmen hervorgebracht."

Mirsch versteht Bedeutungsgenesen innerhalb von Ausstellungen als relationale Prozesse und benennt eine zwingende Verbin-

dung zwischen künstlerischen Arbeiten und Kontexten, an denen verschiedene Instanzen beteiligt sind. Mit Beatrice von Bismarck habe ich bereits auf die Relationalität und Öffentlichkeitsausrichtung kuratorischer Prozesse verwiesen und sie mit infrastrukturellen Voraussetzungen von Sichtbarkeit und Re-Organisationsprozessen in Verbindung gebracht. Diese lassen sich hier wieder aufgreifen, insofern unter anderem Auswahl- und Gestaltungsprozesse das Öffentlich-Werden spezifischer Arbeiten in spezifisch gestalteten Ausstellungen bedingen und, wie ich ergänzen möchte, auch das Erfahren im Sinne der medialen Phänomenologie auf entscheidende Weise beeinflussen können, insofern sie, wie dargestellt, mediale Potenziale in der je spezifischen Wahrnehmungssituation grundieren.

Es zeigt sich so auf verschiedene Weisen ein Spannungsfeld zwischen kuratorischen Zeigeprozessen sowie Prozessen der Re-Organisation, das sich zwischen künstlerischen Arbeiten und dem Zugriff bzw. dem Umgang mit diesen aufspannt. Eine Möglichkeit sich diesem Spannungsfeld und dem Ineinandergreifen von Kontexten und künstlerischen Arbeiten zu nähern, finde ich in dem von Britta Hochkirchen vorgestellten *intrarelationalen* Bildverständnis, durch das dieses Spannungsfeld als *Relationierung von Relationen* verstanden werden kann (vgl. Hochkirchen 2021). Erst die kuratorische Zusammenstellung verschiedener Bilder und Objekte und die daraus resultierenden Relationen, so Hochkirchen, würden die jeweiligen Bilder der Ausstellung im Sinne ihrer Phänomenologie hervorbringen. Insgesamt sucht Hochkirchens Vorschlag bildimmanente sowie bildexterne Relationen miteinander zu verbinden. Weder das Bild noch die Konstellation seien damit als distinkt oder als der Wechselwirkung vorgängig zu verstehen (vgl. ebd.: 147).

Eine ähnliche Struktur von Verbindungen findet sich auch in einer Doppelbewegung, die sich laut Simon Sheikh in der Entwicklung der *Curatorial Studies* ausgebildet habe. Zum einen gäbe es Verständnisse von Kuration als realpolitischer Praxis des Ausstellungsmachens und deren Beschäftigung mit Installation, Öffentlichkeit und Finanzierung. Zum anderen gäbe es das Kuratorische als Meta-Level und die Auseinandersetzung mit dessen Theoretisierung, Historisierung, Politisierung und Praxis. Diese doppelte Bewegung zeichne sich, so Sheikh, vor allem in Praktiken der Akteur*innen ab. Die Unterscheidung beider Modi, so Sheikh weiter, konstruiere aber vor allem eine falsche Dichotomie. Es ginge viel mehr um verschiedene Konzepte des Kuratorischen und Fragen danach, was Forschung und öffentliches Engagement ausmache. Die meisten Institutionen müssten nicht nur spektakulär sein und ihr Publikum in quantitativer Hinsicht bedenken, sie müssten sich ebenso forschungsbasiert und bildend verstehen und ihr Publikum in qualitativer Weise bedenken (vgl. Sheikh 2017). Kuratorische Prozesse, so ließe sich hieran anschließend formulieren, könnten sich so als Prozesse zeigen, die Relationen zwischen verschiedenen Kontextualisierungsformen und Ausrichtungen stiften. Im Sinne der Intrarelationalität können sie ebenso bzw. zeitgleich in Beziehung *mit* und *durch* künstlerische Arbeiten Wirkungen in der Wahrnehmung derer Rezipient*innen entfalten.

Von hier aus frage ich mich nach der Verortung kuratorischer Praktiken und deren Verwobenheit mit der Kontextualität künstlerischer Arbeiten in Noës Modell von Organisation und Reorganisation. Noë zufolge seien Aktivitäten der ersten Ordnung, wie Sprechen, Tanzen oder Bilderproduzieren, grundlegende und unfreiwillige Modi unserer Organisiertheit. Die Künste fänden sich in einer zweiten Ordnung, die mit den Aktivitäten der ersten Ordnung spielen und sie umformen können (vgl. Noë 2015: 19). Diese reorganisierenden Praktiken zweiter Ordnung ließen sich in diesem Modell als Modi der Untersuchung, der Recherche und des Zeigens verstehen (vgl. ebd.: 65).[10] Insofern ich im Verlauf meiner Auseinandersetzung gerade das Ineinandergreifen von künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Prozessen betont habe, rücken kuratorische Prozesse als eine Erweiterung der Auseinandersetzung mit den reorganisierenden Potenzialen künstlerischer Arbeiten in den Blick, die ich nochmal in drei Punkten zusammenfassen möchte: Es zeigte sich *erstens*, dass kuratorische Prozesse sich als Bedingungen des Öffentlich-Werdens künstlerischer Arbeiten fassen lassen. *Zweitens* zeigte sich dabei, dass sich die kuratorischen Prozesse nicht lediglich auf Organisationsweisen einer ersten Ordnung beziehen, durch die künstlerische Arbeiten sichtbar werden, sondern sich dabei ebenso durch deren mediale Spezifikation, Kontextualisierung und Konstellation auf die Art deren Zeigens im Sinne der zweiten Ordnung auswirken, indem sie die künstlerischen Arbeiten zeigen. *Drittens* habe ich argumentiert, dass die Art, in der durch kuratorische Prozesse künstlerische Arbeiten gezeigt werden, selbst relevant werden kann. Dies zeigte sich beispielsweise in den Überlegungen Mirschs, aber auch in der Beschäftigung mit Tracy Emins *My Bed*. Nicht nur wurde die Arbeit räumlich ausgerichtet, sondern auch mit anderen Arbeiten in Beziehung gestellt. Ich habe dies bereits als gegenseitige Rekontextualisierung benannt. Weitere Verbindungen beider Arbeiten bestehen unter anderem in den formalen Ähnlichkeiten gewundener Körper und dem zerwühlten Bett, die Emin im untersuchten Video selbst benennt. Durch die Konstellation beider Arbeiten, so eine mögliche These, wird diese Ähnlichkeit sichtbar. Wie Sophia Prinz in Auseinandersetzung mit dem Konstellieren darlegt, gehöre das Kuratieren mittlerweile zu den Kernkompetenzen des spätmodernen Kapitalismus, wobei zu klären bleibe, unter welchen Bedingungen durch die Zusammenstel-

lung von Dingen, Texten, Bildern und Körpern ein ästhetischer oder epistemologischer Mehrwert entstehe (vgl. Prinz 2021: 1). Analog hierzu also könnten kuratorische Prozesse auch im benannten Verhältnis zu künstlerischen Arbeiten reorganisierende Potenziale beinhalten, die sie durch eigene Zeigepotenziale zusammen mit künstlerischen Arbeiten, also durch ein Zeigen des Zeigens, entfalten. Weiter zu untersuchen wäre in Anschluss an Prinz, wie und unter welchen Bedingungen dies möglich wird und wie der Zusammenhang von Einzelarbeiten und Arrangements (z.B. in Ausstellungen) sich zwischen organisierten und reorganisierenden Praktiken in spezifischen Anordnungen zeigen lässt.

Zur weiteren Auseinandersetzung hiermit ziehe ich die Figur der Anwendung hinzu, wie sie Karl-Josef Pazzini darlegt. Kunst, so die These Pazzinis, existiere als solche nicht, sondern nur in Formen ihrer Anwendung, was für die Produktion wie für die Produkte gelte (vgl. Pazzini 2015: 51). Nach Pazzini gibt es unterschiedlichste Anwendungsformen der Kunst, wodurch sowohl künstlerische Arbeit, aber auch die Kuration als verschiedene Anwendungen der Kunst gefasst werden können, durch die, so eine mögliche These in Anschluss an Noë, sich das reorganisierende Potenzial der Künste entfalten kann. Kunst anzuwenden bedeute laut Pazzini unter anderem eine Wendung hin zur Kunst, eine Anwendung aus der Kunst heraus oder eine Wendung der Kunst, die eine Version, Entfaltung oder ein Eingriff in die Kunst sein kann (vgl. Pazzini 2015: 64). In diesem Sinne, so eine weitere These, könnte das Ineinandergreifen von künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Prozessen als gegenseitige Zu-Wendungen verstanden werden, die sich in ihren Produkten, in diesem Fall beispielsweise künstlerischen Arbeiten in Ausstellungen, und in ihren Wechselverhältnissen verbinden und sich gegenseitig beeinflussen.

Pazzini versteht darüber hinaus auch die Kunstpädagogik als eine Anwendung der Kunst. Insofern das *Zeigen* als pädagogische Grundkategorie verstanden werden kann (vgl. Prange 2005; Budde, Eckermann 2021), ließe sich dementsprechend nach möglichen strukturellen Ähnlichkeiten von pädagogischen und kuratorischen Zeigeprozessen und ihrem Bezug zu künstlerischen Arbeiten als jeweils spezifische Anwendungsformen der Kunst fragen. Ansatzpunkte hierfür finde ich in Ansätzen, die kuratorische Praktiken und pädagogische Praktiken in Beziehung zueinander setzen, die über das Ineinandergreifen von Kunstpädagogik und Kuration (vgl. u.a. Hahn et al. 2023), über Analogiebildungen (vgl. u.a. Meyer 2015) oder über die Thematisierung der Pädagogik und Bildung in den *Curatorial Studies* (vgl. u.a. O'Neill/Wilson 2010) argumentieren.

Ein Ansatzpunkt für die weitere Beschäftigung könnte hieran anschließend die Ausarbeitung derjenigen Arten bilden, in denen kunstpädagogische Praktiken als Anwendungen der Kunst in Beziehung zum Modell organisierter und reorganisierender Praktiken gebracht werden können. In Erweiterung der in diesem Beitrag diskutierten Beziehungen von künstlerischen Arbeiten und Kuration, die ich auf künstlerische Arbeiten in Ausstellungen hin zugespitzt habe, erscheint mir darüber hinaus die weitere Beschäftigung mit den Zusammenhängen zwischen pädagogischen, künstlerischen wie kuratorischen Praktiken in Bezug zu Noë vielversprechend. Wie entfalten sich also beispielsweise reorganisierende Potenziale im Rahmen einer Museumsführung, bei denen potenziell bildend künstlerische, kuratorische *und* pädagogische Zeigestrukturen relevant werden können?

In Bezug etwa zu Zugängen und Verständnissen der kritischen Kunstvermittlung (vgl. Henschel 2023) könnten hierbei Konditionen des Erscheinens in ihren soziologischen Dimensionen ebenso in den Blick rücken wie strukturelle Übergänge und Verwebungen zwischen den verschiedenen Disziplinen, durch deren Ineinandergreifen etwa reorganisierende Potenziale der Kunst entfaltet werden.

Literatur

Ahmed, Sara (2006): Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others. Durham/London: Duke University Press.

Alloa, Emmanuel (2018): Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie. Zürich: Diaphanes.

Bismarck, Beatrice von (2021): Das Kuratorische. Leipzig: Spector Books.

Bailey, Marlon M. (2011): Gender/Racial Realness. Theorizing the Gender System in Ballroom Culture. In: Feminist Studies. 37/2, S. 365-386.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. Texte zur Kunst. 86/2012. Online: https://www.textezurkunst.de/de/86/der-kurator-als-meta-kunstler/ [19.02.2024]

Budde, Jürgen/Eckermann, Torsten (Hrsg.) (2021): Studienbuch pädagogische Praktiken. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dobbe, Martina/Ströbele, Ursula (Hrsg.) (2020): Gegenstand Skulptur. Paderborn: Fink.

Fried, Michael (1967): Art & Objecthood. Online: https://www.artforum.com/print/196706/art-and-objecthood-36708 [19.02.2024].

Hahn, Annemarie/Schroer, Nada Rosa/Hegge, Eva/Meyer, Torsten (2023): Curatorial Learning Spaces. Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Curatorial Learning Spaces. Kunst, Bildung und kuratorische Praxis. Zeitschrift Kunst Medien Bildung. Zkmb 2023. Online: https://zkmb.de/curatorial-learning-spaces-einleitung/; [16.02.2024]

Henschel, Alexander (2023): Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff. München: Kopaed.

Hochkirchen, Britta (2021): Diesseits und Jenseits des Kunstwerks. Eine Untersuchung kuratorischer Praktiken des Vergleichens am Beispiel der Ausstellung Local Histories im Hamburger Bahnhof – Museum für Gegenwart – Berlin. In: 21 Inquiries into Art, History, and the Visual. 1/2021, S. 135-157.

Krauss, Rosalind (1979): Sculpture in the Expanded Field. Online: www.jstor.org/stable/778224 [19.02.2024]

Martin, Richard (2014): Andrea Fraser. Museum Highlights: A Gallery Talk. 1989. Online: https://www.tate.org.uk/art/artworks/fraser-museum-highlights-a-gallery-talk-t13715 [21.02.2024]

Mirsch, Beatrice (2022): Queer Curating. Zum Moment kuratorischer Störung. Bielefeld: Transcript.

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

Noë, Alva (2015): Strange Tools. Art and Human Nature. New York: Hill and Wang.

Noë, Alva (2023): The Entanglement. How Art and Philosophy Make Us What We Are. Princeton: Princeton University Press.

Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn: Schöningh.

Sabisch, Andrea (2018): Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung. München: Kopaed.

Sheikh, Simon (2017): From Para to Post: The Rise and Fall of Curatorial Reason. Online: https://www.springer-in.at/en/2017/1/von-para-zu-post/ [19.02.2024]

Pullens, Pien/Vollebergh, Anick (2022): ‚Work!'. Ballroom discipline, faking, and the production of queer freedom. Tijdschrift voor Genderstudies. 25/4, S. 318-338. Online: https://www.aup-online.com/content/journals/10.5117/TVGN2022.4.003.PULL [19.02.2024]

Anmerkungen

[1] Das Video ist unter dem folgenden Link abrufbar. Online: https://www.youtube.com/watch?v=gD6cPE2BHic [19.02.2024].

[2] Für die genannten Aspekte vgl. insbesondere Bailey 2011: 378; Pullens, Vollebergh 2022: 327.

[3] Die Arbeit ist hier ausschnittweise online zu finden: https://www.youtube.com/watch?v=f26NY2xciKk

In ganzer Länge ist sie hier online zu sehen: https://www.bilibili.com/video/BV1gG411j7FS/ .Online: [19.02.24].

[4] Die Übersetzungsmöglichkeiten von „*strange*“ im Deutschen sind vielfältig. Besonders relevant für den hier anvisierten Kontext erscheint mir, dass neben *seltsam, kurios* oder *merkwürdig* ebenso *fremd* eine mögliche Übersetzung ist, die gerade in der phänomenologischen Diskussion besonders relevant erscheint.

[5] Die hier verwendeten Begriffe stellen Übersetzungsvorschläge dar. Noë spricht von *„tools“, „settings“* und *„embedding“* (vgl. ebd.).

[6] Noë weist ebenso auf diskursiv kontextualisierende Anteile der ästhetischen Erfahrung hin: „Aesthetic experience varies, as we have just considered, but it does so, typically, in the setting of conversation and criticism. We bring artworks into focus through shared thought and talk and through shared culture.“ (Noë 2023: 166). Erneut lässt sich hier, wie bereits bei Sylvester, danach fragen, wie die ‚geteilte Kultur‘ durch Dominanzverhältnisse durchformt ist und wer die Möglichkeit hat, in Mikro- wie in Makroperspektive, hieran zu partizipieren.

[7] Das Video ist in voller Länge hier online zu finden: https://www.artforum.com/video/tracey-emin-why-i-never-became-a--dancer-1995-165734/ [19.02.24].

[8] Zur weiteren Auseinandersetzung mit Spezifika dreidimensionaler künstlerischer Arbeiten vgl. u.a. Dobbe/Ströbele 2020.

[9] Zur weiteren Auseinandersetzung mit der Medialität von Ausstellungen, vgl. Sonnemann in diesem Band.

[10] Bei den Begriffen handelt es sich um Übersetzungsvorschläge. Noë spricht von *„investigation“, „research“* und *„displaying“* (vgl. ebd.).

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Inwiefern hat sich das Verständnis von Kritik durch die Digitalisierung verändert und welche Funktion kann Kritik in der Gesellschaft einnehmen? Welches kritische Potenzial haben gegenwärtige künstlerische Praxen? Diese Fragen waren Ausgangspunkt für meine Masterarbeit zum *Kuratieren als kritische Praxis im Kunstunterricht*, in der ich das Kuratieren als Umgangsweise mit Komplexität und digitalen Technologien untersucht habe. Dabei gehe ich mit den Soziologen Dirk Baecker und Armin Nassehi davon aus, dass die Erfassung und Verarbeitung großer Datenmengen erst durch die Digitalisierung möglich geworden ist und eine größere Kontrollierbarkeit der Individuen und eine Vorhersehbarkeit von Entscheidungen bedeutet. Zugleich sind digitale Lösungsansätze aber notwendig, um sich in einer offenen und komplexer werdenden Gesellschaft zu orientieren (vgl. Nassehi 2019: 36; 42). Diese Ambivalenz von Digitalisierung als Problem und Lösung zugleich beinhaltet Fragen des Umgangs mit Kontrolle und Machtverhältnissen einerseits sowie Handlungsmöglichkeiten (*agency*) und Autonomie andererseits. Da die Erfassung und Verarbeitung großer Datenmengen aber zunehmend durch Algorithmen geschehen, welche den Nutzer*innen eine Auswahl an Inhalten zur Verfügung stellen, kann das Ziel von Bildung also nicht mehr nur als das Sammeln und Erlernen von Wissen verstanden werden. Bildung muss stattdessen auch reflektieren, wie dieses Wissen zustande kommt und dazu befähigen, eigene Selektionsmechanismen für Wissen zu entwickeln. Dadurch wird unter anderem von Dirk Baecker ein neuer Kritikbegriff

gefordert, der über Vernunft hinausgeht (vgl. Baecker 2011: 47): Zum einen ist der Überblick über die Gesamtheit der Informationen aufgrund ihrer Menge nicht (mehr) erreichbar, zum anderen handeln Menschen auch nicht nur vernunftgesteuert, indem sie Fakten gegeneinander abwägen. Stattdessen betten sie Informationen in gedankliche Deutungsrahmen, sogenannte *Frames* ein (vgl. Wehling 2016: 17). Zusätzlich entwickeln Inhalte in digitalen Netzwerken ein Eigenleben und kursieren nach eigenen Logiken, die sich mit einer vernunftgeleiteten Erkenntnis nicht vereinbaren lassen, da die Nutzer*innen nicht mehr im Zentrum stehen, sondern Teil des Netzwerks geworden sind (vgl. Pettman 2019: 29). Kuratieren als relativ junges Phänomen (vgl. Hoffmann 2013: 14) wird nicht nur im Zusammenhang mit Algorithmen und kuratierten Playlists verwendet (vgl. Fröhlich 2015), sondern setzt sich gerade im Kunstdiskurs verstärkt mit der (Re-)Produktion von Machtverhältnissen auseinander. *Kritisches* Kuratieren kann als Möglichkeit der Infragestellung dieser Machtverhältnisse betrachtet werden, welche durch Institutionen, aber auch medial bestehen können. In beiden Fällen werden Handlungsmöglichkeiten, im Fall von Diskriminierung die Handlungsmöglichkeiten einzelner Akteur*innen oder Gruppierungen, eingeschränkt. Kritisches Kuratieren könnte dann dazu dienen, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, Machtmechanismen zu hinterfragen, Diskussionsräume zu schaffen und Wissensproduktion zu reflektieren. Darüber hinaus könnte es auch Vermittlung und Bildung (und damit auch Schule) demokratischer und kollaborativer gestalten. Denn als eine Tätigkeit, die im Museum und mit dem Museum entstanden ist, teilt das Kuratieren mit diesem auch eine Geschichte des Vermittelns und Bildens. Diese Tätigkeiten oder Aufgaben des Museums werden in ihrer klassischen Form zunehmend hinterfragt, und es werden Ansätze für eine kritische Vermittlung gefordert und entwickelt.

Ansätze und Strategien für kritisches Kuratieren

In dem Sammelband *Kuratieren als antirassistische Praxis*, herausgegeben von Bayer et al., wird beispielsweise die Rolle des Kunstraumes als Ort für Begegnungen, als Plattform und Katalysator für kritischen Dialog diskutiert (Bayer et al. 2017a). Dabei geht es den Autor*innen der Beiträge auch darum, Strategien zum Erlangen von Handlungsmacht zu entwickeln oder aufzuzeigen – und dabei die eigene Systemzugehörigkeit als strukturelles Problem mitzudenken (vgl. Bayer et al. 2017b: 42). Nora Sternfeld schlägt in diesem Zusammenhang vor, man solle, „[…] um an einer Gegenperformativität, einem aktiven Verlernen der rassistischen Strukturen zu arbeiten, […] von künstlerischen Strategien der Aneignung […] lernen“ (ebd.: 43).

Vorschläge dafür, wie eine solche Praxis aussehen könnte, geben Natalie Bayer und Mark Terkessidis in ihrem Beitrag *Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens* (Bayer/Terkessidis 2017). Sie fordern, dass Subjektivität berücksichtigt und Multiperspektivität gewährleistet werden müsse (vgl. ebd.: 56), wozu kommerzielle Produkte wie etwa Serien bereits imstande seien, da „[d]ie Protagonist*innen […] unterschiedlich [sind], was soziale Position, Herkunft und Geschlecht betrifft, und das Narrativ […] stets aus der Sicht dieser Verschiedenheit durchquert [wird]“ (ebd.: 57). Außerdem sollten Narrative und Exponate befragt werden, beispielsweise daraufhin, wessen Geschichte erzählt werde oder wessen Perspektive privilegiert, welche Bilder auftauchten oder wie die Texte entstünden. Multiperspektivität solle außerdem durch Kollaboration erreicht werden, weil durch verschiedene Beteiligte unterdrückte Wissensarten einbezogen würden (vgl. ebd.: 61). Beteiligte sollen so „[…] gemeinsam Displaybedeutungen und Erzählungen, die nicht dem klassischen Prinzip von in sich abgeschlossenen Erklärungen folgen“ entwickeln (ebd.: 68). Somit stehe der Prozess im Vordergrund, während die Rollen der Akteur*innen wechseln können (ebd.). Bayer und Terkessidis schließen mit dem Satz, dass

„[i]n einer Kulturinstitution, die sich diesem Prinzip konsequent verschreibt, ein explizit antirassistisches Kuratieren nicht mehr notwendig [wäre]. Dann kann das gemeinsame Interesse an Inhalten, Ideen, Verbesserungen und Veränderungen im Vordergrund stehen und: eine interessante Kulturarbeit“ (ebd.: 70).

Einen weiteren Ansatz für kritisches Kuratieren stellt Katharina Morawek in ihrem Beitrag über das Kunstprojekt *Die ganze Welt in Zürich. Konkrete Interventionen in die Schweizer Migrationspolitik* vor (Morawek 2017). Ziel dieses Projektes war es, einen Ort zu schaffen, um über soziale Utopien gemeinsam nachzudenken, sie zu verhandeln und so politisch zu agieren (vgl. ebd.: 99). Der Fokus der Arbeit lag dabei auf der „transdisziplinären Kollaboration sowie auf der gleichzeitigen persönlichen Involvierung in die politischen Praxen (lokaler) sozialer Kämpfe“ (ebd.: 103). Morawek betont eine kuratorische Ethik hinter dem Projekt, die die aus öffentlichen Geldern finanzierte Institution in der Pflicht sieht, zur Demokratisierung der Gesellschaft beizutragen (vgl. ebd.: 107). Hier steht also die *Involvierung des Kuratierens in die Politik* im Vordergrund.

Als weiteren Beitrag möchte ich außerdem an dieser Stelle Bonaventure Soh Bejeng Ndikungs *On est ensemble et Ça va waka.*

Einige Gedanken zur Navigation in der Xenopolis kurz vorstellen (Ndikung, 2017a). Ndikung fragt danach, wie das „Organisieren von Ausstellungen als aktives Zusammentreffen von Vorstellungen, Gedanken, Menschen und Geschichten" (ebd.: 275) verstanden werden könne. Dabei bezieht er sich auf verschiedene Theorien zum Raum und entwirft die Ausstellung als „[…] Raum, in dem komplexe Fragen gestellt, in dem parallele Realitäten untersucht werden können und in dem die Schönheit der Komplexität der Welt offenbart wird" (ebd.: 287). Wo sich dieser Raum befinde, ob in einem offiziellen Kunstraum oder auf der Straße, sei nicht wichtig, stattdessen gehe es um „das Singuläre zusammenzuführen, da hierbei die zentrale Praxis das Sammeln von persönlichen Geschichten (und von Geschichte in der Mehrzahl) ist, das Sammeln von persönlichen Kämpfen und Festen […] aber auch die Versammlung von Pluralitäten und Divergenzen" (ebd.: 288). Bonaventure Soh Bejeng Ndikung schlägt *Dekanonisierung* als Methode vor, um Machtmechanismen in Museen zu hinterfragen (vgl. Ndikung, 2017c). Dekanonisierung bedeute, Wissen zu performen und Objekte sowie verkörperte Praktiken als Medien und Formate des Wissens zu betrachten:

„Decanonization is when knowledge is performed, and when the objects in museums are instigated to be part of performances rather than treated as relics or residues of times, spaces, or epistemologies past. Decanonization as method is choosing embodied practices as mediums and formats of discourse and knowledge, delinking from the conventional referencing phenomena and proposing a more phenomenological approach of dealing with histories, memories, cultures, sciences, religions, and knowledges at large" (ebd.).

Auf den von Ndikung 2009 gegründeten Kunstraum *SAVVY Contemporary* geht auch Nora Sternfeld auch in ihrem Buch *Das radikaldemokratische Museum* ein (Sternfeld 2018). So fragt sie:

„Was wäre, wenn das Museum nicht über das Sammeln, Bewahren, Forschen und Vermitteln definiert wäre (und damit über das nationale, koloniale institutionelle Projekt der westlichen Aufklärung), sondern über die transgenerationelle Tradierung von Wissen um und mit Dingen und Material? Was wäre, wenn das Museum ein ‚Erinnerungsort', eine ‚Kontaktzone' oder ein ‚dritter Raum' wäre, an dem Geschichte/n geteilt werden?" (Sternfeld 2018: 87)

Das *SAVVY Contemporary*, das auch als diskursive Plattform, Ess- und Trinkstätte, Njangi-Haus und Raum für Geselligkeit dient (Ndikung, 2017b) könnte somit als ein Beispiel für einen radikaldemokratischen Kunstraum dienen, in dem Ausstellungen als Möglichkeits- und als Handlungsräume dienen, wodurch eine Verschränkung von Kuratieren und Vermitteln stattfindet (vgl. Sternfeld 2018: 55). Ein solcher Ansatz stellt also das Zusammenführen von Menschen und Ideen im Kunstraum und auf der Straße in den Vordergrund und verbindet es mit der Infragestellung von Machtpositionen.

Ansätze einer kritischen Vermittlung

Kritisches Kuratieren kann demnach von einer kritischen Vermittlung lernen und umgekehrt. Denn sowohl Kuratieren als auch Vermitteln können laut Nora Sternfeld als Handlungsformen verstanden werden, die „um Deutungen ringen – entweder, indem sie die bestehenden Machtverhältnisse reproduzieren oder im Hinblick auf ihre Infragestellung" (vgl. auch Richter 2019; Sternfeld 2018: 55). Sie haben damit als kritischemanzipative Praxen dieselbe Funktion, nämlich Hegemonien herauszufordern (vgl. ebd.: 56).

Sternfeld geht in *Das radikaldemokratische Museum* von der Frage nach der Repräsentation aus, der sich das Museum stellen muss. Repräsentation sei im 20. Jahrhundert als Darstellung und als Stellvertretung umfassend kritisiert worden, sowohl in den Wissenschaften und den Künsten als auch in sozialen Bewegungen wie *Occupy* (vgl. ebd.: 22). Sternfeld hinterfragt aber, inwiefern die theoretische Auseinandersetzung tatsächlich einen Effekt auf Machtstrukturen haben kann. Sie kommt zu dem Schluss, dass Kritik und Handeln zusammengedacht werden müssten, wofür sie als Beispiel die Einsperrungsaktion der Künstlerin Graciela Carnevale heranzieht (vgl. ebd.: 24 f.). Bei dieser Aktion wurden die Besucher*innen zu einer Galerieeröffnung in einen leeren Raum mit leeren Wänden geführt, eine davon aus Glas, die aber zunächst abgedeckt war. Sie wurden in diesem Raum eingeschlossen und waren dadurch gewissermaßen gezwungen, zu partizipieren. Um sich zu befreien, mussten sie aus der Galerie, der Institution, buchstäblich ausbrechen. Da abgesehen von dieser Aktion nichts gezeigt wurde, ging es also einzig um die Handlung des Ausbrechens und der Partizipation selbst (vgl. ebd.). Hier verbinden sich Ausstellungsprojekte und künstlerische Projekte mit der *Idee der Handlungsmacht und der Involvierung der Betrachter*innen*. Sternfeld führt diesen Gedankengang noch weiter aus und fragt, inwiefern Kunstvermittlung selbst als Herrschaftstechnik betrachtet werden muss. Denn Hegemonie werde durch Zwang, aber eben auch durch Bildung erreicht und lerne zwar von den Rändern, aber nur, um bestehende Machtverhält-

nisse zu erhalten (vgl. Sternfeld 2018: 75). Das Ziel des „Transformismus“ bestehe darin, „Kritik zu integrieren, ohne dass die Verhältnisse von Macht und Ausschluss selbst ins Spiel kommen müssen“ (ebd.). Sie schlägt im Gegensatz dazu vor, „Partizipation nicht als bloßes ‚Mitmachen‘ zu begreifen, sondern als eine Form der Teilnahme und Teilhabe, die die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringt“ (ebd.: 76) und bezieht sich dazu auf Carmen Mörsch, die vier Diskurse der Kunstvermittlung benennt, welche im Folgenden nachgezeichnet werden sollen.

Vier Diskurse der Kunstvermittlung nach Mörsch

Mörsch unterscheidet im Feld der Kunstvermittlung den affirmativen, den reproduktiven, den dekonstruktiven und den transformativen Diskurs (Mörsch 2009).

Mit dem *affirmativen Diskurs* beschreibt Mörsch ein Verständnis von Kunst als spezialisierte Domäne, deren Inhalte und Aktivitäten sich an ein spezialisiertes Publikum richten und somit im Prinzip keiner Vermittlung bedürfen (vgl. Mörsch 2009). Der *reproduktive Diskurs* richte sich auch an nicht-spezialisierte Zielgruppen, die ebenfalls an Kunst herangeführt werden sollen (vgl. ebd.). Mit dem *dekonstruktiven Diskurs* fände bereits ein Umdenken statt, insofern als „[i]n diesem […] Kunstvermittlung die Funktion zugewiesen [wird], das Museum, die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen“ (ebd.). Dies könne beispielsweise durch Interventionen in Ausstellungen geschehen (vgl. ebd.). Mit dem *transformativen Diskurs* übernähme Kunstvermittlung

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

Transformativ ist hier mit Sternfeld nicht im Sinne des Transformismus zu verstehen, also als Taktik, um an der Macht zu bleiben, ohne selbstkritisch diese Macht zu reflektieren. Stattdessen legen transformative Praktiken nicht nur „die Funktionen der Institution in Zusammenarbeit mit dem Publikum […] [offen] oder kritisieren [sie], sondern ergänzen und erweitern [sie]“ (Mörsch, 2009).

Nora Sternfeld versucht ebenfalls, eine kritische transformative Vermittlung zu entwerfen. Sie greift dabei auch die Bedenken auf, dass durch Vermittlung selbst Machtverhältnisse reproduziert oder verstärkt werden könnten. Eine solche Art der Kritik wird laut Sternfeld unter anderem von Sezgin Boynik geäußert:

„Er [Boynik] will einen ideologischen Kurzschluss der kritischen Kunstvermittlung herausarbeiten, denn er unterstellt ihr, dass sie mit ihren Ansätzen und Praktiken die Tatsache legitimiert, sowohl Teil der Ökonomisierung der Bildung zu sein als auch ihr kritisch gegenüberzustehen. Indem die Kunstvermittlung uns also Techniken bereitstellt, um affirmativ und kritisch zugleich zu sein, und sogar transformative Potenziale zu integrieren imstande ist, würde sie Boynik zufolge Konflikte, die die bestehenden Verhältnisse tatsächlich adressieren, stets eher verhindern und unterbinden, als ermöglichen“ (Sternfeld 2018: 147).

Diese Kritik erinnert an die Kritik, die auch der Post-Internet Art und der Institutionskritik gegenüber vorgebracht wird.[1] Sternfeld entgegnet Boyniks Kritik, dass

„[d]ie Kritik der kompletten Vereinnahmung der Vermittlung […] also nur aus einer Perspektive möglich [ist], die den Fokus auf das Verhältnis von Vermittlung und Institution beschränkt. Zoomen wir aus der verengten Perspektive der institutionellen Mauern hinaus, stellen wir fest, dass gesellschaftliche Kämpfe und kollektive soziale Praktiken an unzähligen Orten und mit unterschiedlichen Mitteln die bestehenden Verhältnisse herausfordern. Im Sinne der Hegemonietheorie muss dies – wie Oliver Marchart und Chantal Mouffe herausarbeiten – kollektiv und solidarisch, sowohl in den bestehenden Institutionen als auch außerhalb geschehen“ (ebd.: 152 f.).

Carmen Mörsch zeigt ebenfalls, im Anschluss an die Beschreibung der vier Diskurse der Kunstvermittlung auf, dass eine kritische Kunstvermittlung sich positionieren und die Herstellung von Kategorien thematisieren muss. Kritische Kunstvermittlung, so Mörsch, „betrachtet die RezipientInnen nicht als den Anordnungen der Institution Unterworfene, sondern fokussiert deren Gestaltungsspielräume und die Möglichkeiten der Umcodierung im Sinne einer ‚Kunst des Handelns‘“ (Mörsch 2009).

Auch der Medien- und Theaterwissenschaftlerin Martina Leeker geht es um das kritische Potenzial von Kunst, sie fragt aber auch danach, wie diese Kritik nicht missbraucht werden kann und fordert deshalb eine Um-Bildung und eine Veränderung von Strukturen (vgl. Leeker 2018: 10). Daraus entwirft sie eine Datenkritik und „eine kritische ästhetische Vermittlung 2.0“, die sich von vorherigen Versuchen der Kritik und Vermittlung abgrenzt, indem sie den *curatorial turn* und den Begriff der „konfliktuellen Kontaktzone“ von Sternfeld nutzt, um zu zeigen, dass nicht Konsens, sondern Konflikte gesucht werden und Normierungen vermieden werden sollen (vgl. ebd.: 21f.). Dies geschehe laut Leeker mit den Methoden der Kunst- und Kulturwissenschaftlerin Irit Rogoff, bei denen es um das „*Verlernen* von Mustern, das *Weg-Sehen* zum *Neu-Sehen* sowie um *Hinein-Schmuggeln*“ gehe (ebd.: 22 f.). Kritik entwirft Leeker als „[performende] ‚Kritik im Innen / aus dem Drin-Sein‘ […], als Antwort auf den Verlust kritischer Distanz […]“ (ebd.: 24). Durch überzogene Affirmation werde Bekanntes fremd, wodurch Irritation und Paranoia erzeugt würden sowie ein Befremden, welches letztlich zur nötigen Distanz für Reflexion führe. Diese Distanz durch Affirmation könnte bei näherer Betrachtung auch eine Form von Ironie sein; Ziel sei die Veränderung von Infrastrukturen. Dem Kuratieren kommt dabei die Rolle zu, im Rahmen von kritischer ästhetischer Vermittlung Räume für Verschiedenes, für Heterophilie, in Performances, Museen, Ausstellungen, Schulen, Aktionen auf Internetplattformen oder in der Forschung zu schaffen (vgl. ebd.: 29f.).

Machtausübung durch Vermittlung von Moral und Geschmack

Auf die enge Verknüpfung der Vermittlung moralischer Werte und kritischer Urteilskraft durch Kunst geht Carmen Mörsch in *Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung* ein (Mörsch 2019). Sie zeigt nicht nur, wie Geschmack und Moral im 18. Jahrhundert in England verknüpft wurden, wie der *public taste*, der Geschmack, institutionalisiert wurde und wie die Legitimation des Bildens durch Kunst in koloniale Diskurse verstrickt war (vgl. Mörsch 2019: 133). Sie beschreibt auch am Beispiel der Nachbarschafts- und Bildungszentren *Toynbee Hall* in London (vgl. ebd.: 259) und *Hull House* in Chicago (vgl. ebd.: 302) die Art und Weise, wie Kunst dort zur Bildung eingesetzt wurde.

Außerdem hinterfragt sie kritisch, welche Rolle die Beschreibung der „A_n_d_e_r_e_n“[2] für die Entwicklung dieser Räume spielte und inwiefern ihre angebliche Unterlegenheit, ihr fehlendes Mitbestimmungsrecht und ihre Beschreibung als unreife Subjekte dafür maßgeblich waren. In einer Fallstudie zur Differenzierung beschreibt Mörsch die Zusammenarbeit der *Whitechapel Art Gallery* (WAG) unter anderem mit Schulkindern, denen ein Sinn für die Schönheit (ihrer Umgebung) anerzogen werden sollte (vgl. ebd.: 440). Die Schularbeiten wurden dabei auch in der Galerie ausgestellt sowie auch Schularbeiten von Kindern mit Behinderung und von „als ‚ausländisch‘ markierte[n] Kinder[n]“ (ebd.: 445f.). Mörsch beschreibt weitere Aktivitäten mit Schüler*innen und auch eine Zusammenarbeit, die in einer eigenen Ausstellung der Schüler*innen in der Galerie mündete (vgl. ebd.: 521), sodass „die *artist-educators* an der WAG zusammen mit den Schüler*innen institutions- und diskriminierungskritische Kunstvermittlung“ (ebd.: 524) leisteten. An den Beispielen wird einerseits die Verwendung der Kunstvermittlung als Herrschaftstechnik ohne Mitbestimmungsrecht deutlich, aber andererseits auch ein Ansatz einer kritischen Vermittlung gezeigt, die (im letzten Beispiel) Zusammenarbeit und Partizipation fordert. Es werden nicht nur neue Räume für die beteiligten Schüler*innen zugänglich gemacht, sondern es findet auch in Ansätzen eine Erweiterung der Ausstellungsfunktion statt.

In der Publikation *Gegenöffentlichkeit organisieren. Kritisches Management im Kuratieren*, herausgegeben von Matthias Beitl, Beatrice Jaschke und Nora Sternfeld, wird auf Chantal Mouffe hingewiesen, die über mögliche Allianzen zwischen Kunstinstitutionen und sozialen Bewegungen schreibt (vgl. Beitl et al. 2019: 15). Mouffe bestehe darauf, „dass kritische Institutionen die bestehenden Machtverhältnisse infrage stellen, sich gegenhegemonialen Kämpfen anschließen und also Gegenöffentlichkeit organisieren können“ (ebd.). Nora Sternfeld fragt daran anschließend in ihrem Beitrag *Wie können wir zusammen handeln in einer Welt, die uns zunehmend isoliert? Kuratorische Öffentlichkeit unter infrastrukturellen Bedingungen* (Sternfeld 2019), was Öffentlichkeit im 21. Jahrhundert heißt und was diese mit kritischem Kuratieren zu tun haben kann. Als Beispiel für kritisches Kuratieren nennt sie den Kunstraum *PUBLICS 2017* in Helsinki, eine „kuratorische Agency“ im doppelten Sinn, die aus einem konkreten Konflikt hervorgegangen sei (vgl. Sternfeld 2019: 90). Dies erinnert an Oliver Marcharts Forderung nach einem Antagonismus, der nicht organisiert werden kann (vgl. Marchart 2007: 173). Aus dem öffentlichen Protest und der kollektiven Selbstorganisation wurde im Fall des Kunstraumes, folgen wir Sternfeld, zunächst eine öffentliche und dann eine private Institution (vgl. Sternfeld 2019: 91). Sternfeld greift den Begriff der Öffentlichkeit auf und setzt ihn in Zusammenhang mit aktuellen Phänomenen der Digitalisierung. Sie problematisiert Öffentlichkeit als Phänomen, das durch private soziale Plattformen und die „Ökonomisierung des Öffentlichen“ entstanden sei (ebd.: 92). Dabei wirft sie die Frage auf, was es heißt, durch Infrastrukturen regiert zu werden und

trotzdem zu handeln (vgl. ebd.: 98 f.). Dies knüpft an die Überlegung an, was Kritik bedeuten könnte, die Foucault damit beantwortet, dass er das Regiertwerden nicht grundsätzlich ablehnt, aber dennoch nach Handlungsfähigkeit fragt, also danach, „nicht so und […] nicht auf diese Weise“ (Foucault 1992: 12) regiert zu werden.

Kuratieren als kritische (Alltags-)Praxis

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Kuratieren und Vermitteln Machtverhältnisse reproduzieren, diese aber auch infrage stellen können, respektive auch selbst infrage gestellt werden *sollen*. Inwiefern Kunst überhaupt vermittelt werden kann oder soll, wird in den untersuchten Zusammenhängen und Publikationen nicht beantwortet, jedoch wird auf die Tatsache verwiesen, dass Kunst zur Vermittlung von Geschmack und Moral genutzt wurde und wird. Die Frage, ob eine Kritik am System innerhalb des Systems, das kritisiert wird, überhaupt möglich ist, wird von vielen Autor*innen gestellt. Zur Überwindung dieses Problems werden Selbstreflexivität und eine engere Verknüpfung von Handeln und Kritik gefordert, um Institutionen zu öffnen, zu erweitern und handlungsfähig zu werden.

Inwiefern also kann Kuratieren, insbesondere mit Blick auf die gegenwärtige digitale Kultur, eine kritische Praxis darstellen? Durch die Digitalisierung und die zunehmende Komplexität der Gesellschaft ergeben sich neue Anwendungsbereiche des Kuratierens, welches sich heute auf das Internet und seine angeschlossenen Netzwerke wie *Youtube, TikTok* oder *Instagram* ausweitet. Denkbar sind in diesem Kontext etwa sich selbst kuratierende Systeme oder personalisierte und vernetzte virtuelle Ausstellungsräume, ebenso wie Inhalte, die im Internet zirkulieren. Durch diese Erweiterung kann davon ausgegangen werden, dass in einer digitalisierten Gesellschaft nicht nur Kunstwerke oder kulturelle Wertgegenstände, sondern auch andere, alltägliche, Inhalte, Informationen oder Dinge kuratiert werden (ob der Begriff in diesem Kontext allerdings noch zutreffend ist, kann hier nicht weiter diskutiert werden). Im Kunstdiskurs werden auch künstlerische Praxen als kuratorische Praxen diskutiert und umgekehrt (vgl. Graham/Cook 2010: 264). Weil es hier zu einer Vermischung der Diskurse und der Gegenstände des Kuratierens kommt, liegt der Gedanke nahe, dass Ansätze eines kritischen Kuratierens im Kunstdiskurs auf das Kuratieren im Alltag übertragen werden und auch dort wirksam werden können.

Diese Ansätze könnten darin bestehen Multiperspektivität sichtbar zu machen, zu ermöglichen oder herzustellen (Bayer/Terkessidis; Ndikung), Politik und Kunst zu verbinden (Morawek, Menschen zusammenzuführen, Machtpositionen in Frage zu stellen (Ndikung), Handlungsmacht zu geben oder zu ermöglichen und Betrachter*innen zu involvieren (Sternfeld; Mörsch) sowie Konflikte zuzulassen und Öffentlichkeit herzustellen (Beitl et al.). Sie zu übertragen, würde dann bedeuten, dass in der Alltagskultur, beispielsweise auf Plattformen, Filterblasen entgegengewirkt und Konflikt, Austausch und Multiperspektivität gefördert würden, Nutzer*innen stärker in die Gestaltung der Plattformen involviert würden oder die Auswahl und Gestaltung der Inhalte mehr reflektiert und mitgestaltet würde. Beispiele für Formen von kritischer kuratorischer Praxis in der Alltagskultur sind etwa die Ausstellung *Männerwelten*, ausgestrahlt über den Fernsehsender ProSieben am 13. Mai 2020, oder der digitale Protest von K-Pop-Fans, die den Hashtag *#whitelivesmatter* hackten. Ähnlich wie bei Graciela Carnevale, Bonaventure Soh Bejeng Ndikung oder anderen nimmt das Kuratieren hier eine Funktion des Ausstellens und Versammelns, im Sinne eines Sammelns von Widerstand oder eines Kuratierens von Aktivismus ein. Interessant ist darüber hinaus, dass das Ausstellen und Kuratieren ermöglicht, Kontrolle über die Bilder und ihre Verbreitung zurückzuerlangen (vgl. Eleey 2013: 115) und eine Form von Ermächtigung darstellt.

Abschließend stellt sich die Frage, wie Kuratieren als eine kritische Praxis für Bildungsprozesse im Kunstunterricht nutzbar gemacht werden kann. Wenn künstlerische Arbeiten im Zuge der Digitalisierung komplexer werden und komplexe Zusammenhänge begreifbar gemacht werden müssen (vgl. Klein 2019: 20), ist das ein Argument dafür, dass dies über ein Verständnis des Kuratierens ermöglicht werden kann, also über ein Verständnis der Bedingungen, unter denen Bilder und Kunst gezeigt werden. Insofern könnte auch die Praxis der Schüler*innen als eine kuratorische gedacht werden, wie etwa Nada Rosa Schroer und Jakob Sponholz in dem Band Arts Education in Transition vorschlagen (vgl. Schroer 2020; vgl. Sponholz 2020). Kritisches Kuratieren im Kunstunterricht könnte sich nun an Formen des Kuratierens in der Kunst und in der Alltagskultur orientieren und so dazu beitragen, dass mediale, ästhetische und handlungsorientierte Aspekte von Wissen in Beziehung gesetzt werden und Wissen in seiner sozialen Konstruktion deutlich wird. Das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler*innen würden berücksichtigt und die Themen und der (verdeckte) Kanon fortlaufend auf ihre Gültigkeit hin befragt. Unterstützt werden könnte dies unter anderem durch

die Forderung nach einem fächerübergreifenden und projektorientierten Unterricht, in dem durch Ausstellungen Lerngelegenheiten und Lernorte geschaffen werden. Ausstellen als Unterrichtserfahrung kann außerdem zu einem kollaborativen Lernen beitragen. Es gibt bereits dokumentierte Projekte, in denen diese Idee umgesetzt oder beschrieben wird (vgl. Burton 2010; Lussi 2016; Marsh/ Showalter 2017). Hier wird kritisches Denken durch die Verknüpfung von Informationen mit dem Sammeln, Auswählen, Untersuchen, In-Bezug-setzen und Präsentieren erzielt. Darüber hinaus können auch die Bedingungen des Lernens durch und mit Medien und Medienunternehmen sowie sozialen Netzwerken und in Institutionen wie der Schule reflektiert und diskutiert werden.

Anmerkungen

[1] Denn Gerald Raunig fordert in Instituierende Praxen: fliehen, instituieren, transformieren von der Institutionskritik, dass sie Anschluss an andere Formen außerhalb des Kunstfeldes finden müsse. Er kritisiert an der ‚zweiten' Generation der Institutionskritik, dass sie ihre Bindung an die Institution als unausweichlich darstelle (vgl. Raunig 2007: 88). Er fordert stattdessen Praxen, „die selbstkritisch sind und sich dennoch nicht krampfhaft klammern an ihre Verstricktheit, ihre Komplizität, ihr Gefangenendasein im Kunstfeld, ihre Fixierung auf die Institutionen und die Institution, ihr eigenes Institution-Sein" (ebd.: 90f.). Andreas Broeckmann wiederum kritisiert an der Post-Internet Art, dass sie vorwiegend Kritik an der Konsumwelt und an „Mechanismen der Wertschöpfung im Kunstsystem" (Broeckmann 2017: 2) übe. Der Begriff und vor allem der Diskurs um den Begriff des Postdigitalen hingegen ermögliche Debatten auch außerhalb der Selbstreferentialität des Kunstfeldes (vgl. ebd.: 3).

[2] Die „A_n_d_e_r_e_n" sind bei Mörsch die als nicht-weiß, nicht-bürgerlich, nicht-europäisch oder nicht-männlich markierten Subjekte, die aber auch nur als solche konstruiert sind, worauf durch die Schreibweise hingewiesen werden soll. Die Lücken zwischen den Buchstaben sollen außerdem auf den Raum für „Abweichung, Subversion und Widerständigkeit" verweisen (Mörsch 2019: 38).

Literatur

Baecker, Dirk (2011): Studien zur nächsten Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp.

Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2017a): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter.

Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (2017b): Wo ist hier die Cont- act-Zone?! Eine Konversation. In: dies. (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 23–47.

Bayer, Natalie/Terkessidis, Mark (2017): Über das Reparieren hinaus. Eine antirassistische Praxeologie des Kuratierens. In: Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 53–70.

Beitl, Matthias/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.) (2019): Gegenöffentlichkeit organisieren: Kritisches Management im Kuratieren. Berlin: De Gruyter.

Broeckmann, Andreas (2017): Zur postdigitalen Ästhetik der „Post-Internet Art" [Vortrag im Rahmen des Habilitationsverfahrens]. Online: http://www.mikro.in-berlin.de/wiki/tiki-download_file.php?fileId=59 [08.12.2020]

Burton, David (2010): Web-Based Student Art Galleries. In: Art Education, 63. Jahrgang, Ausgabe 1, S. 47–52.

Eleey, Peter (2013): What About Responsibility? In: Hoffmann, Jens (Hrsg.): Ten fundamental questions of curating. Mailand: Mousse Publishing, S. 113–119.

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

Fröhlich, Christoph (2015): Google will den Sound zu jeder Lebenslage liefern. Online: https://www.stern.de/digital/online/google-play--music-jetzt-mit-kuratier– ten-playlists-6419944.html [26.03.2021]

Graham, Beryl/Cook, Sarah (2010): Rethinking curating: Art after new media. Cambridge: MIT Press.

Hoffmann, Jens (Hrsg.) (2013): Ten fundamental questions of curating. Mailand: Mousse Publishing.

Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. In: onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, 16–25.

Leeker, Martina (2018): (Ästhetische) Vermittlung 2.0. Von Kunst-/Vermittlung und Kritik in digitalen Kulturen. In: Kunstpädagogische Positionen, Heft 40.

Lussi, Olivia M. (2016): A Study on Student Learning in Higher Education: Art Exhibition Motivation. Online: https://-doi.org/10.13023/ETD.2016.414 [26.03.2021]

Marchart, Oliver (2007): The Curatorial Function – Organising the Ex/position. In: Eigenheer, Marianne/Richter, Dorothee/Drabble Barnaby (Hrsg.): Curating critique. Frankfurt(Main): Revolver, S. 164–179.

Marsh, Joanna/Showalter, Anne (2017): Cultivating curatorial habits of mind through studentcreated exhibitions. In: Visual Inquiry. 6. Jahrgang, Ausgabe 1, S. 107–117.

Morawek, Katharina (2017): Die ganze Welt in Zürich. Kollaborative und transformative Strategien der Verhandlung von »Stadtbürger*innenschaft«. In: Bayer, Natalie/ Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 99–113.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): what's next? Berlin: Kadmos. Online: http://whtsnxt.net/249 [26.03.2021]

Mörsch, Carmen (2019): Die Bildung der A_n_d_e_r_e_n durch Kunst: Eine postkoloniale und feministische historische Kartierung der Kunstvermittlung. Wien: Zaglossus.

Nassehi, Armin (2019): Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft. München: C.H. BECK Verlag.

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017a): On est ensemble et Ça va waka. Einige Gedanken zur Navigation in der Xenopolis. In: Bayer, Natalie/Kazeem-Kaminski, Belinda/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Kuratieren als antirassistische Praxis. Berlin: De Gruyter, S. 275–290.

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017b): S A V V Y CONTEMPORARY: A CONCEPT RELOADED. Online: https://www.savvy-contemporary.com/ [26.03.2021]

Ndikung, Bonaventure S. B. (2017c): The Globalized Museum? Decanonization as Method: A Reflection in Three Acts. In: Mousse Magazine. Online: http://moussemagazine. it/the-globalized-museum-bonaventure-soh-bejeng-ndikung-documenta-14-2017/ [26.03.2021]

Pettman, Dominik (2019): Memetic Desire: Twenty Theses on Posthumanism, Political Affect, and Proliferation. In: Bown, Alfie/Bristow Dan (Hrsg.): Post memes: Seizing the memes of production. Kalifornien: Punctum Books.

Raunig, Gerald (2007): Instituierende Praxen: Fliehen, instituieren, transformieren. In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 31. Jahrgang, Ausgabe 1, S.81–92.

Richter, Dorothee (2019): Kuratieren contra Vermitteln – das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld. In:

MONTHLY LECTURES Institut für Kunst & Kunsttheorie. Online: http://kunst.uni-koeln.de/monthly/kuratieren-contra-vermitteln-das-ringen-um-deutungsmacht-in-einem-verworrenen-feld/ [26.03.2021]

Schroer, Nada Rosa (2020): Curating (in) the classroom. Kuratieren als Arts Education in Transition? In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 213–224.

Sponholz, Jakob (2020): Ausstellen und ausgestellt werden. Für eine selbstverständliche Ausstellungskultur in der Kunstpädagogik. In: Eschment, Jane/Neumann, Hannah/ Rodonò, Aurora/Meyer, Torsten (Hrsg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation. München: kopaed, S. 225–227.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Sternfeld, Nora (2019): Wie können wir zusammen handeln in einer Welt, die uns zunehmend isoliert? Kuratorische Öffentlichkeit unter infrastrukturellen Bedingungen. In: Beitl, Matthias/Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Gegenöffentlichkeit organisieren: Kritisches Management im Kuratieren. Berlin: De Gruyter, S. 89–99.

Wehling, Elisabeth (2016): Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht. Köln: Herbert von Halem Verlag.

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld

Wenn wir Ausstellungsinszenierungen mit dem Verfahren der Diskursanalyse untersuchen, dann ist es notwendig, vorab, im Moment der Ausdifferenzierung dieses Bereichs, auf die grundsätzlich historische Verfasstheit von Sehen, Zeigen und Wahrnehmen zu verweisen. Dabei ist mitgedacht, dass dieses Analyseverfahren selbst ein Teil der Praktiken der Bedeutungsproduktion ist. In der Diskursanalyse werden also Rede und materielle Manifestationen als ineinander verschränkte, sich gegenseitig generierende Praxen verstanden.

In unserer Diskussion heute bedeutet dies, Kuratieren und Vermitteln als sich gegenseitig generierende und miteinander konkurrierende Praktiken zu begreifen. Im Folgenden werde ich kurz den derzeitigen Stand referieren und einige Kategorien des Ausstellens dabei skizzieren.

Das Paradigma des White Cube

Das Paradigma des White Cube ist extrem hartnäckig, es ist immer noch die Hauptmatrix der Repräsentation, die ein spezifisches visuelles Regime vorträgt. Es hat die Macht, spezielle Themen vorzubringen, bzw. auch, bestimmte Themen auszuschließen. Der Ort des zeitgenössischen Ausstellens ist ein kommunikativer Raum, in dem sich die Dimensionen des Psychischen, Ästhetischen, Sozialen und Politischen verschränken. Er ist einer der diskursiven Räume, innerhalb derer die von Bourdieu so bezeichnete

„Umwandlung“ von sozialem und kulturellem Kapital in ökonomisches Kapital stattfindet (Bourdieu 1989; 1996; 2005) (und umgekehrt), und dies, wie Isabelle Graw gezeigt hat (Graw 2010), bei Kunstausstellungen in einer gewissen reziproken Abhängigkeit vom Aktienmarkt. Dennoch existiert in diesem Raum, quasi als Überschuss des Diskurses, widerständiges Potential. Die Achse Affirmation und Widerstand sind dabei als relational und historisch gebunden zu denken. Mit jedem Akt der Exposition geht die Nobilitierung der Gegenstände einher. Diese und der Umgang mit ihnen sind immer zugleich Distinktionsmittel (vgl. O’Doherty 1986).

Besucher werden als männliche Staatsbürger situiert

Die Entstehungsgeschichte des Museums und des Kunstraums sind eng an die Konstitution einer Vorstellung von bürgerlicher Öffentlichkeit gebunden. Als erste öffentliche Schau wurde dem gemeinen Volk während der französischen Revolution, dem Volk der „Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit“, Beutekunst zu sehen gegeben. Damals wurden Bilder, Möbel, Kunstgegenstände, die der besiegten Klasse des Adels abgenommen wurden, öffentlich im Louvre präsentiert. Schon in dieses Spektakel war sowohl Aneignung als auch Affirmation eingeschrieben. Entsprechend den bürgerlichen Konzepten von einer Autonomie der Kunst, einem autonom gedachten (männlichen, weißen) Subjekt, dem Subjekt der Zentralperspektive, und dem ‚Ding an sich‘, d.h. einem per se überhöhten und undurchdringlichen Objekt, entwickelte sich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts der bürgerliche Schau- und Zeigeraum des Kunstmuseums, der diese Konzepte veranschaulichte und weitertrieb.

Im Sinne Foucaults kann man die Technologien des Zeigens und des Kommentierens als eine Praxis verstehen, innerhalb derer bestimmte Subjektivitäten hervorgebracht und bestimmte hierarchische Verhältnisse organisiert werden, wie u.a. Tony Bennett darstellt (Bennett 1995; siehe auch von Osten 2005): Die Techniken der Selbstdisziplin der ‚autonomen‘ bürgerlichen Subjekte entstehen und werden durch das Sehen und das Im-Bild-Sein geformt; es gibt immer eine*n imaginierten Betrachter*in; allerdings wird implizit der Betrachter als männliches Subjekt konnotiert. Auch das Subjekt läuft bis zu einem gewissen Grad in Gefahr, objektiviert zu werden. Ich schliesse mich hier Terry Eagleton an, der darlegt, dass mit dem Beginn eines freien Unternehmertums in der Moderne auch ideologisch eine Neuzuschreibung von Subjektivität erfolgte: Nachdem das Subjekt in mittelalterlichen Strukturen noch in festgelegte, relativ unveränderbare Klassen, Gilden usw. hinein geboren worden war, wurden nun Subjektivitätskonzepte notwendig, die einen unternehmerischen Handlungsspielraum eröffneten (Eagleton 1994).

Die gedachte Autonomie dieser Subjekte schlägt sich in den ideologischen Konzepten der Moderne insbesondere in Diskursen der Ästhetik nieder; die Distanznahme des Sehens gilt als das wichtigste sinnliche Regime, Gegenstände dürfen nicht berührt werden, das Subjekt kontrolliert sich selbst. Mit anderen Worten: die kontrollierende Instanz wird imaginiert und somit in den psychischen Apparat internalisiert. Die Quasi-Autonomie des Subjekts erscheint daher auch auf einer psychologischen Ebene als imaginiert, wie es Lacan mit seinem Modell des Spiegelstadiums theoretisiert hat (Lacan 1986). Auf dieses Modell haben sich insbesondere feministische Kunstwissenschaftler*innen bezogen, um darzulegen, dass die willkürliche Konstruktion von Subjektivität als eine Reihe von Spaltungen (zum Beispiel in die Kategorien ‚männlich‘ und ‚weiblich‘) erfolgt. Diese Spaltungen werden jeweils als natürlich situiert und das Subjekt als autonom imaginiert. Eingeschrieben ist hierbei zudem die Geschlechterdifferenz, der Inhaber des Blick ist als männlich konnotiert, das Angeschaute als weiblich.

Als theoretische Referenzen sind hier Michel Foucault (Foucault 1977), der sich auf den Überwachungsapparat neuer Gefängnisse bezieht,[1] und Tony Bennett (Bennett 1995) zu nennen, der diesen Ansatz auf das zeitgenössische Museum übertragen hat,[2] sowie die Kunstwissenschaftlerinnen Sigrid Schade und Silke Wenk (Schade, Wenk 1995).[3] Die disziplinäre Macht organisiert Subjektivitäten und bringt Machtverhältnisse hervor, und dies, so argumentiere ich im Anschluss an Bennett, wird unter anderem durch Ausstellungssituationen eingeübt.

Die Kunstinstitution als Apparat mit politischen und ökonomischen Beziehungen

Der Ausstellungsraum und die Vermittlung von Kunst können als Teile eines größeren Settings oder Apparats aufgefasst werden.

Dieser Gedanke schließt an das Konzept der „Ideologischen Staatsapparate“ (ISAs) nach Althusser an (Althusser 1970).[1] Der Begriff „Apparat“ vermag hierbei die prinzipiell materiell-textuelle, also diskursive, Verfasstheit des Dispositivs *Ausstellung* zu beschreiben und verweist auf dessen ‚erzieherische‘ Vorbildfunktion. Das Display wäre damit nur die ‚Benutzeroberfläche‘ oder Erscheinungsebene eines differenzierten Produktionsprozesses aus Materie, Wissensproduktion und der darin eingeschriebenen Diskursregeln, Konsekrationsakte und Ideologien. Althusser nennt eine Vielzahl ideologischer Apparate, etwa religiöse Gemeinschaften, die Schule, Sport usw. In einem solchen Kaleidoskop von „Anrufungen“, die auf ein Subjekt einwirken, wäre der Anteil von Kunst als nur gering einzustufen. Dieser Anteil könne ohnehin nur dann wirksam werden, wenn es sich um Subjekte handelt, die sich zeitgenössischer Kunst aussetzen, also zumindest Artikel und Magazine über zeitgenössische Kunst lesen. Soziologisch gesehen entspricht dies einem Ausschnitt aus der Gesamtbevölkerung von etwa drei Prozent (vgl. Munder/Wuggenig 2012; Migros Museum für Gegenwartskunst 2016).

Angelehnt an die Foucault’sche Perspektive der Ordnung der Diskurse wären mit Blick auf die Ausstellung also externe und interne Ausschlussmechanismen zu benennen, die die Unberechenbarkeit der Diskurse und des Ereignisses zu bändigen versuchen – über Prozeduren der Klassifikation, der Anordnung der Verteilungsprinzipien, der Arten der Rede, des Kommentars und der Funktion des Autors und der Disziplinen. Damit ist auch der „Wille zu Wissen“ gemeint, also ein akademischer, analytischer Zugang zum Gegenstand Ausstellung und damit letztlich zur Disziplinierung, zur Eindämmung des „Raunens“ der Diskurse, in dem sich auch Widerständiges und Abweichendes äußert (Foucault 1981).

Die Funktion der Ausstellung ist aus dieser Perspektive einerseits als Produkt eines Prozesses zu denken, um Bedeutung zu kontrollieren, zu selektieren, zu organisieren und zu klassifizieren; ein Vorgang, der sich dann als ein materielles Setting manifestiert. Der Begriff ‚Apparat‘ lässt den materiellen Ort mitdenken, den Ausstellungsraum, die Messehalle, das Museum und die jeweiligen Architekturen, die Konzepte, Budgetierungen, den jeweiligen Begriff von Öffentlichkeit, die hierarchische Organisationsstruktur des Mitarbeiter*innenstabs, die Arbeitsbedingungen der Mitarbeiter*innen, ihre jeweiligen Ausbildungen. Weiter mitzudenken sind die Anschlüsse an Orte gesellschaftlicher Konsensfindung wie Gremien der Kulturpolitik und Interessensgruppen, die Produktion und der Medieneinsatz, der Subjekt- und Objektbegriff, den das Display vorgibt, die ideologische Besetzung des Lehrens, die Nobilitierung des Objekts, die Möglichkeiten für Aktivität bzw. Passivität der Besucher*innen sowie Anschlusshandlungen, die Auftraggeber*inneren, die Redeweisen über das Produkt Ausstellung, die Narration des Displays, die Brüche im Display, die Performanz der Objekte, die Ausstellungsarchitektur, Beleuchtung, Beschriftung und Sounds, die öffentlich zugänglichen Schau-Räume im Verhältnis zu Backstage, Organisations- und Lagerräumen.

Der Begriff des Apparates verweist zudem darauf, dass die Formation Ausstellung an sich ein historisch konstituiertes Setting darstellt, also keine Formulierung von Totalität beanspruchen kann. (Aus dieser Perspektive erscheint jeder Anspruch an Evidenz des Ausstellens geradezu lächerlich.) Zudem lässt sich eine Verbindung zum Freud’schen Begriff des psychischen Apparats herstellen, wodurch erneut Anschlussmöglichkeiten für die Betrachter*innenperspektive bereitgestellt werden, die ich zum Teil oben skizziert habe. Jede Kunstinstitution mit ihren Tätigkeitsfeldern ist eingebettet in regionale und nationale Kulturpolitiken, in Tourismusindustrie, in Ansprüche von Stiftungen und Sponsoren, in die Bildproduktion einer Gesellschaft. Selbstverständlich kann dies von einer kritischen Kunstinstitution auch reflektiert und befragt werden. All diese Elemente sind Teil der sichtbaren und unsichtbaren Zeichen und der Grammatiken von Ausstellungen, wobei hier Kuratieren und Vermitteln als Teile davon zu verstehen sind.

Der Apparat von zeitgenössischen Ausstellungen ist demnach entlang der hier entwickelten Parameter zu befragen. Bei der Offenlegung von Diskursregeln geht es letztlich darum, wer für wen spricht, welche Ideologie damit ‚zu sehen gegeben‘ wird, was und wer unterschlagen und ausgeschlossen wird und welche Begehrensbeziehungen die Matrix der Exposition bildet.

Wie Oliver Machart in seiner neuesten Veröffentlichung vorschlägt, bedeutet jede Form von Ausstellen eine Ex/position, ein Formulieren einer bestimmten politischen Position – damit kann bewusst umgegangen und politisch Stellung bezogen werden (Marchat 2019: 146). Entsprechend wären Großausstellungen wie die *documenta* als große hegemoniale Maschinen zu verstehen (vgl. Buurmann/Richter 2017).

Der Kurator als männlich konnotierter Meta-Künstler und als postfordistische Wunschfigur

Den Kurator sehe ich als männlich konnotierte postfordistische Wunschfigur positioniert. Eine solche ikonografische Inszenierung und deren Beschreibung wurde erstmals von Harald Szeemann auf der *documenta 5* (1972) explizit inszeniert; er war derjenige, der die Position einer gottähnlichen Figur, eingerahmt von Künstler*innen, einnahm und dabei einen ikonographischen Rückgriff auf historische Bildwelten nutzte (einige Bilder veranschaulichen exemplarisch die entsprechenden visuellen Regime, etwa Teile eines Altars oder die Apotheose Homers von Ingres). Szeeman nutzte die historisch eingeschriebenen, zugrunde liegenden Konzepte dieser visuellen Vorläufer. Der Kurator wurde zum Agenten, der durch die Kombination von Kunstwerk, eigenen Kommentaren, dem Titel der Ausstellung und ihrem Katalog selbst Bedeutung schuf. Er definierte den kuratorischen Bereich durch seine hierarchische Geste. Deutlich wird am Beispiel Szeemanns auch, dass die an Gott, König, Künstler angelehnte Figur männlich konnotiert ist.

Seither hat die kuratorische Praxis ihr Potenzial und ihre Anziehungskraft gesteigert: Sie ist inzwischen paradigmatisch für postfordistische Arbeits- und Produktionsweisen – relativ frei, aber selbstorganisiert und manchmal selbstständig; projektbezogen in einer Polis, aber auf ein internationales Netzwerk angewiesen. Das ist zum Teil anti-institutionell, gleichzeitig aber ist daraus eine eigene Institution geworden. Ikonographisch besetzt zum Beispiel Hans Ulrich Obrist diese neoliberal umgedeutete Position. Studiengänge zur kuratorischen Praxis beziehen sich entweder explizit oder implizit auf diese Vor-Bilder, indem sie sie entweder als gegeben hinnehmen oder ihnen kritisch gegenüber stehen.[2]

Vermittlung als Versuch (oder Mittel), das Subjekt aus seiner festgelegen Position zu befreien

Kunstvermittlung ist heutzutage in der unbequemen Lage, das bewegungsreduzierte Besucher*innen-Subjekt aus ihrer*seiner eingeschränkten Situation und dem begrenzten Verhaltenscodex zu befreien. Kurz gesagt: Kunstvermittlung zielt darauf ab, die Besucher*innen trotz der grundsätzlichen Situation der Ausstellung in eine aktivere Situation zu bringen. Man möchte Besucher*innen informieren und beteiligen – dies kann von Veranstaltungen in Ausstellungen über ein extrem emotionales Ausstellungskonzept (um Besucher*innen zumindest emotional zu involvieren), bis hin zu partizipativen Projekten reichen, die den Besucher*innen die Möglichkeit geben, zu handeln oder zu interagieren, bzw. zu erwidern.

Die gesamte Aufgabe, an der die Kunstpädagogik damit beteiligt ist, ist knifflig, denn sie ist von Anfang an widersprüchlich. Vermittlung ist strukturell weiblich konnotiert und wurde auch historisch gesehen von Frauen aus der bürgerlichen Schicht ausgeführt. Beglückt wurden damit Menschen der ‚ungebildeten' Schichten (vgl. Bal 2002; Schober 1994; Grasskamp 2000; Bennett 1995; Sternfeld 2005). Der*die Besucher*in wird also durch Ausstellungssituationen und Kunstvermittlung mit ausgesprochen widersprüchlichen „Anrufungen" (Althusser 1970) konfrontiert. Innerhalb der Kunstinstitution sind dies einerseits animierende Vermittlungspraktiken und andererseits modernistische Ausstellungssituationen mit ihren künstlerischen Arbeiten und Thematiken. Ich möchte aber auch daran erinnern, dass die Besucher*innen einer Vielzahl ideologischer Anrufungen jenseits einer Ausstellungssituation unterliegen, die womöglich weit stärker wirken. Althusser hat dem pädagogischen Apparat (Schulen, Universitäten) eine besonders wichtige Rolle eingeräumt, aber heutzutage scheint es mir, dass alle Medien, darunter das Fernsehen, das Internet sowie digitale Spiele und Netzwerkkommunikation, die Einflussnahme auf Subjekte extrem gesteigert und verändert haben. Wir sollten nicht vergessen, dass Althusser die ideologischen Apparate als *„Schlachtfeld"* bezeichnet hat.

Von einer theoretischen Perspektive aus gesehen, sind Ausstellungen und Vermittlung insofern pädagogische Konzepte, da mit ihnen bestimmte Normen und Wertvorstellungen eingeübt werden. In den Ausstellungsinstitutionen wird auf eine*n ideale*n Betrachter*in hin inszeniert, über den*die bestimmte, geschlechtlich konnotierte Annahmen bestehen. So wird prinzipiell angenommen, dass die Besucher*innen über einen kulturell westlich geprägten Bildfundus verfügen. Es müssen ein bestimmter Bezugsrahmen sowie bestimmte Wahrnehmungskonventionen mitgebracht werden, um Assoziationsketten und Bedeutungszusammenhänge in der Ausstellung zu konstruieren. Wie Bourdieu gezeigt hat, ist das jeweilige Kulturverständnis schichtspezifisch und funktioniert als Distinktionsmittel (vgl. Bourdieu 1982).

Ausstellungsinstitutionen stehen also prinzipiell vor dem Problem, dass sie für ein nicht allzu heterogenes Publikum inszenieren, gleichzeitig aber versuchen müssen, verschiedene Gruppierungen einzubinden (zumindest wenn das Ziel besteht, möglichst hohe Besucher*innenzahlen zu erreichen). Institutionen versuchen dieses Problem auf unterschiedliche Weise zu lösen, zum Beispiel durch mitunter verzweifelt wirkende Vermittlungsangebote, die sich an unterschiedliche Bevölkerungsgruppen richten. In einem Interview, das wir mit Bonaventure Soh Bejeng Ndikung, Ko-Kurator der *documenta 14* sowie Gründer und Leiter von *SAVVY contemporary* in Berlin, geführt haben, wies dieser darauf hin, dass ein solcher Ansatz zu kurz gegriffen sei: Erst wenn sich die Inklusion (nicht weißer, nicht männlicher, nicht bildungsbürgerlicher Subjekte) auf der Ebene der Themen, der Formate, der Besucher*innen und der in der Institution arbeitenden Menschen zeige, könnte diese tatsächlich wirksam sein. Inklusion sollte die ganze Institution umfassen und sich demnach nicht nur, aber auch im Kuratorischen widerspiegeln.

Ideologie und ihre Wirkungsweisen – gibt es eine emanzipative Pädagogik?

Was bedeutet die Zuschauer-Adressierung für die konkreten Besucher*innen und wie werden sie von Settings beeinflusst? Einzelne Aspekte der Mitteilungen, die die Besucher*innen- Subjekte als Subtexte von Ausstellungen empfangen, haben wir schon beschrieben: Der*die Besucher*in wird als weißes Mitglied der westlichen Mittelklasse angesprochen, als Betrachter*in wird er*sie auf einer ‚männlichen' Position verortet, er*sie wird zunehmend als Teil einer großen Masse adressiert, die (in der allgemeinen Tendenz) nicht differenziert, sondern infantilisiert wird.

Oliver Marchart hatte vorgeschlagen, das Konzept der „Ideologischen Staatsapparate" von Louis Althusser auf Ausstellungsinstitutionen zu beziehen, um im Folgenden deren mitformulierte Annahmen als „dominatorische" Pädagogik gegenüber einer „emanzipatorischen" Pädagogik abzugrenzen.

Die ISAs sind daher nicht nur, mit Althusser gesprochen, Kampfobjekt, sondern auch Ort der Austragung des „Klassenkampfes", oder, wie wir später mit Chantal Mouffe und Ernesto Laclau sagen würden, der Austragungsort einer Vielzahl antagonistischer Verhältnisse. Bemerkenswerterweise ist damit auf theoretischer Ebene der oft geäußerte Verdacht widerlegt, dass Kritik im kulturellen Feld wirkungslos wäre oder rein symbolischen Charakter hätte. Gleichzeitig wird deutlich, inwiefern Politik zwangsläufig auch einen symbolischen (ideologischen) Charakter besitzt. Zwar legt Althusser anknüpfend an eine marxistische Tradition dar, dass in letzter Instanz das Bewusstsein (als Gesamtheit aller ideologischen Verhältnisse) von den materiellen Verhältnissen abhängt, dennoch gibt es in gewissem Umfang auch die Gegenbewegung: Das Bewusstsein beeinflusst das Sein, Ideologie beeinflusst Wahlverhalten und politische Parteien schaffen Gesetze, die mit Hilfe des Staatsapparates sehr direkt auf die Bevölkerung einwirken.

Bezogen auf Ausstellungsprojekte bedeutet dies – als ein vorläufiges Zwischenergebnis dieser Argumentation –, dass es im Sinne eines linken Projektes Sinn macht, Besucher*innen auf neue Weisen anzusprechen, das heißt, mit anderen Formaten und auf andere Arten in die Herstellung von Bedeutung einzubeziehen.

Wir hatten ja schon die Offenlegung von Diskursregeln erwähnt, die sowohl kuratorisch, künstlerisch, als auch auf der Vermittlungsebene geschehen kann. Zusammengefasst: Wer spricht für wen, welche Ideologie wird damit zu sehen gegeben, was und wer wird unterschlagen und ausgeschlossen, welche Begehrensbeziehungen zeigt die Matrix der Exposition. Oliver Marchart skizziert für kuratorische Projekte, von seiner theoretischen Analyse ausgehend, Möglichkeiten für eine emanzipatorische Pädagogik. Dabei schlägt er a) die Unterbrechung und b) die Gegenkanonisierung Die Unterbrechung würde die oben beschriebenen Naturalisierungseffekte mitthematisieren. Die Gegenkanonisierung würde die Definitionsmacht der Ausstellungsinstitutionen nutzen, um deren Kanon inhaltlich und formal extrem zu erweitern (vgl. Marchart 2008). Seiner Auffassung nach sei dies insbesondere im Fall der von Okwui Enwezor geleiteten *documenta 11* gelungen, mit der Dezentrierung der Orte durch die vorausgehenden Plattformen und durch die angesprochenen Themen, die den globalen Süden in einer davor nicht vorstellbaren Weise einbezogen haben. Ich selbst neige eher dazu, die documenta 10 als eine absolut bahnbrechende Position zu betrachten, da diese den Umgang mit dem Ausstellungsraum revolutioniert hat. Die Documenta-Halle wurde in einen Diskursraum verwandelt und auch digitale Medien zum ersten Mal in Breite einbezogen, und zwar in einer gänzlich unregulierten Weise.

Weitere Perspektiven für eine emanzipatorische Pädagogik in Ausstellungssituationen eröffnet Nora Sternfeld, indem sie sich auf historische pädagogische Konzepte bezieht, die eine Selbstermächtigung der Teilnehmer*innen zum Ziel haben. Sie nennt dafür

vier wesentliche Kriterien: *Erstens* wird die Vorstellung einer natürlichen Begabung in Frage gestellt; *zweitens* ist ein vordringliches pädagogisches Ziel, ein Bewusstsein über die eigene Lage zu entwickeln; dies geschieht *drittens* durch eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, bei der die Ausschluss- und Ausbeutungsmechanismen sichtbar werden; *viertens* geht es wesentlich darum, Voraussetzungen für eine Veränderung dieser sozialen und politischen Verhältnisse zu schaffen, das heißt, das pädagogische Projekt muss mit einer politischen Praxis einhergehen. Sternfeld fragt auch nach dem emanzipatorischen Sprechen in der Kunst- und Kulturvermittlung. Das Selbstverständnis von zeitgenössischer Vermittlungsarbeit wäre demnach, ein Bewusstsein über die genannten Kriterien zugänglich zu machen sowie Gegenerzählungen zu ermöglichen. Folglich hätte dieses Selbstverständnis der Vermittlung eine Öffnung der Institutionen für politische Praxis und Organisation zum Ziel. Ein solches Vermittlungskonzept würde zwangsläufig an institutionelle Grenzen stoßen, dies genau unterscheide allerdings emanzipatorische von bloß partizipatorischer Praxis (vgl. Sternfeld 2005).

Praxis: How we live now – Art System, Work Flow and Creative Industries

Auch in unserer Arbeit mit Studierenden versuchen wir diesen Prinzipien einer Selbstermächtigung mit künstlerischen und kuratorischen Mitteln zu folgen. So haben wir beispielsweise nach der Lektüre und Diskussion von Texten von Foucault und Chiapello/ Boltanski gemeinsam zu ergründen versucht, wie sich die theoretisierten gesellschaftlichen Veränderungen in der Lebenspraxis der Studierenden niederschlägt. Dazu haben Student*innen jeweils kurze Geschichten geschrieben: Von der prekären Situation in der Schweiz, in der einerseits hohe Studiengebühren gefordert werden, andererseits aber bezahlte Jobs in Kunstinstitutionen, wenn überhaupt, dann nur mit deutschen Sprachkenntnissen und als Schweizer*in zu finden sind; bis hin zu Erzählungen aus den Herkunftsländern einiger Studienprogrammteilnehmer*innen, von Verfolgung und Ermordung von Student*innen, die protestieren. Diese erlebten Geschichten wurden szenisch überarbeitet von der Schriftstellerin Renate Burkhard, und dann wiederum von Studierenden gespielt und per Video aufgezeichnet. In der letzten Überarbeitungsphase wurden die Spielszenen mit gesprochenem Text aus den Szenen überlagert und auf die Filmsequenzen Zitate aus Referenztexten gelegt. Das visuelle Videomaterial bestand aus einigen nebensächlichen Szenen, das Voiceover verlief jedoch plötzlich auch parallel zu den gesprochenen Szenen im Video, die Studierenden im Film äußern „I am free to leave now“ gleichzeitig mit der Voiceover Stimme als wiederkehrendes Element. So entstand ein Kaleidoskop aus Szenen, das die Lebenswirklichkeit der Studierenden auf viele Weisen widerspiegelt und zugleich theoretisiert. Der entstandene Kurzfilm hat das Potential, die Konflikte und Widersprüche weiterzutragen, er kann von allen Beteiligten weiter genutzt werden, für Filmscreenings, als Teil einer Ausstellung oder einer Diskussionsrunde: *How we live now – Art System, Work Flow and Creative Industries*.[3]

Die Zusammenarbeit mit und zwischen den Studierenden (mit sehr unterschiedlichen Herkunftsländern und finanziell sowie schichtspezifisch diversen Hintergründen) vermittelte ein Gefühl dafür, was es bedeutet, Konflikte zu artikulieren und öffentlich zu machen, welche Momente der Solidarisierung dabei entstehen, und wie auch auf einer globalen Ebene Konflikte und Migrationsprozesse zusammenhängen. Dabei ist es für uns als Lehrende wichtiger, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, mit Praxis und Theorie kulturelle, soziale, politische Situationen zu erforschen und zu durchdringen, als diese in eine vorformulierte kuratorische (Subjekt)-Position zu bringen. Jede meiner Tätigkeiten hat daher pädagogische Anteile: Das Lehren, das Herausgeben und Schreiben, das Kuratieren und Filmemachen. Ich sehe dies aber vor allem als Anleitung zur Selbstermächtigung innerhalb der oftmals verwirrenden, widersprüchlichen und machtförmigen Verhältnisse. Es geht darum, durch das Wissen um die eigene Situation und die historisch gewordenen Kontexte, zu einer Agency zu gelangen, bei der man/frau die Möglichkeiten nutzt, sich zu artikulieren, um bestimmte Lebensverhältnisse für viele anzustreben und einzufordern. Feministische Forderungen haben schon lange auf den Zusammenhang von Mikropolitiken und Makropolitik aufmerksam gemacht, daher meint Agency in einem kuratorischen Sinne hier: *Curate your context!*

Abb. 1-3 ‘How we live now – Art System, Work Flow and Creative Industries.’

AnmErkungen

[1] Wie Oliver Marchart in seinem Aufsatz *Die Institution spricht* darstellt, lässt sich dieser Begriff auf zeitgenössische kulturelle Institutionen anwenden: „Während wir üblicherweise zum ‚Staat‘ Institutionen wie die ‚Regierung, die Verwaltung, die Armee, die Polizei, die Gerichte, die Gefängnisse ’ zählen, erweitert Althusser unseren Staatsbegriff signifikant. Die genannten Institutionen bezeichnet er als Repressive Staatsapparate, weil sie im Ernstfall auf das Gewaltmonopol des Staates zurückgreifen können. Zum Staat gehören nach Althusser nun aber auch die Ideologischen Staatsapparate, – kurz ISAs. Darunter subsumiert Althusser den religiösen ISA (die Kirchen), den schulischen (öffentliche und private Bildungseinrichtungen), den familiären, den juristischen, den politischen (das politische System inklusive der Parteien), den gewerkschaftlichen, den der Information (die Medien) und schließlich den kulturellen ISA (Althusser zählt hierzu ‚Literatur, Kunst und Sport usw.)“ (Marchart 2005, S. 34 ff.). In Marcharts Aufzählung fehlt noch die von Grasskamp als totalitär bezeichnete Allgegenwart der Werbung sowie der Images aus Massenmedien.

[2] Untersucht wurden diese in jüngerer Zeit an vielen Hochschulen entstandenen Studiengänge und deren implizites Verständnis von Subjektivität von Katja Molis (Molis 2019). Die theoretische Referenz zu neuen Arbeits- und Produktionsformen haben Luc Boltanski und Eve Chiapello erarbeitet (Boltanski/Chiapello 2003).

[3] Unter *shared projects* auf der Website curating.org sind einige unserer Gemeinschaftsprojekte zu finden. Der Film zu dem beschriebenen Projekt *How we live now – Art System, Work Flow and Creative Industries* findet sich hier: https://www.curating.org/video-production-how-we-live-now-times-of-creative-industries/. Weitere Projekte, die in Videofilmen mündeten, sind *Speculative Cu-*

rating with Christian Falsnaes: https://www.curating.org/speculative-curating-with-christian-falsnaes/ und *Opening* mit Christian Falsnaes, der in der Ausstellung *Is it (Y)ours?* gezeigt wurde: https://www.curating.org/is-it-yours/ [7.3.2021]

Literatur

Althusser, Louis (1970): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Hamburg: VSA-Verlag. Bal, Mieke (2002): Kulturanalyse. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch.

Bennett, Tony (1995): The Birth of the Museum, history, theory, politics, London, New York: Routledge.

Bennett, Tony (1995): The Birth of the Museum: history, theory, politics. London, New York: Routledge.

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

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Bourdieu, Pierre (1986): Social Space and Symbolic Power. In: Sociological Theory, 7. Jahrgang, Ausgabe 1, S. 14–25.

Bourdieu, Pierre (1996): Physical Space, Social Space and Habitus. Rapport 10. Oslo: University of Oslo, Department of Sociology And Human Geography.

Bourdieu, Pierre (2005): Ökonomisches Kapital – kulturelles Kapital – soziales Kapital. In: ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 13–29.

Buurmann, Nanne/Richter, Dorothee (Hrsg.) (2017): Editorial: documenta: Curating the History of the Present. In: dies. (Hrsg.): documenta: Curating the History of the Present. Online: https://www.on-curating.org/issue-33.html#.YEPs1i1XaRs“>https://www.on-curating.org/issue-33.html#.YEPs1i1XaRs [6.3.2021]

Eagleton, Terry (1994): Ästhetik. Die Geschichte ihrer Ideologie, Stuttgart, Weimar: Metzler.

Foucault, Michel (1977): Discipline & Punish: The Birth of the Prison, hrsg. von Sheridan, Alan. New York: Vintage Books.

Foucault, Michel (1981): The Order of Discourse. In: Young, Robert (Hrsg.): Untying the Text: A Post-Structuralist Reader. Boston: Routledge & Kegan Paul, S. 48–78.

Grasskamp, Walter (2000): Unberührbar und unverkäuflich. Der Museumsshop als Notausgang. In: ders. (Hrsg.): Konsumglück. Die Ware Erlösung, München: C.H. Beck Verlag, S. 143–152.

Graw, Isabelle (2010): High Price. Art Between the Market and Celebrity Culture. Berlin: Sternberg Press. O'Doherty, Brian (1986): Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space. Berkeley: University of California Press.

Lacan, Jacques (1986): Das Spielgelstadium als Bildner der Ich-Funktion. In: ders.: Schriften I, Weinheim, Berlin: Walter und Quadriga.

Marchart, Oliver (2005): Die Institution spricht. In: Jaschke, Beatrice/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: Turia + Kant, l.

Marchart, Oliver (2008): Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dX, D11, d12 und die Politik der Bienalisierung. Köln: König.

Marchart, Oliver (2019): Conflictual Aesthetics. Artistic Activism and the Public Sphere. Berlin: Sternberg Press, S. 146.

Migros Museum für Gegenwartskunst (2016): Facts and Figures. Online: https://migrosmuseum.ch/storage/product-pdfs/Facts_and_Figures/mm_factsandfigures_D.pdf [6.3.2021]

Molis, Katja (2019): Kuratorische Subjekte, Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb. Bielefeld: Transcript.

Munder, Heike/Wuggenig, Ulf (Hrsg.) (2012): Das Kunstfeld. Eine Studie über Akteure und Institutionen der zeitgenössischen Kunst. Zürich: JRP | Ringier.

Schade, Sigrid/Wenk, Silke (1995): Inszenierung des Sehens: Kunst, Geschichte und Geschlechterdifferenz. In: Hof, Renate/Bußman, Hadumod (Hrsg.): Genus – zur Geschichte der Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften. Stuttgart: Kröner.

Schober, Anna (1994): Montierte Geschichten. Programmatisch inszenierte historische Ausstellungen. Wien: J & V.

Sternfeld, Nora (2005): Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung. In: Jaschke, Beatrice/Martinz-Turek, Charlotte/Sternfeld, Nora (Hrsg.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen. Wien: Turia + Kant, 15–34.

von Osten, Marion (2005): Producing Publics- Making Worlds! Zum Verhältnis von Kunstöffentlichkeit und Gegenöffentlichkeit. In: Raunig, Gerald/Wuggenig, Ulf (Hrsg.): Publicum. Theorien der Öffentlichkeit. Wien: Turia + Kant.

Abbildungen

Abbildungen 1–3 ‘How we live now – Art System, Work Flow and Creative Industries.’

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Der Band *Curatorial Learning Spaces* nimmt aktuelle, digital und global gewordene gesellschaftliche Bedingungen zum Anlass, um das Verhältnis von Kunst, Pädagogik und kuratorischer Praxis zu befragen. Er bringt eine Reihe von Stimmen zusammen, die sich aus ihrem je eigenen praktischen und theoretischen Kontext mit Strategien des Zeigens und Vermittelns befassen und mit der Frage nach der Wirkung und Funktion von kuratorischen Räumen auseinandersetzen. Die drei titelgebenden Begriffe – Bildung, Raum und das Kuratorische – liefern die inhaltlichen Ankerpunkte für eine Reflexion produktiver Verschränkungen von kuratorischer und kunstpädagogischer Praxis und Theoriebildung. Vor dem Hintergrund sich verändernder Bedingungen und Anforderungen an institutionelle Bildungsräume durch veränderte Medienkulturen und die Anerkennung von gesellschaftlicher Heterogenität fragt dieses Buch danach, wie Strategien des Kuratierens und Vermittelns ineinandergreifen und wie sie für die Umgestaltung von Bildungsräumen produktiv gemacht werden können. Welche Wirkungen haben pädagogische Formate im Kunstfeld und umgekehrt kuratorische Formate im pädagogischen Feld? Welches Potenzial haben Ausstellungen als Erfahrungsräume, gerade wenn sie auf Prozesshaftigkeit und Teilhabe ausgerichtet sind? Kann künstlerische und kuratorische Praxis institutionell normierte Räume aufbrechen und somit konventionelle Vermittlungssituationen ästhetisch und pädagogisch erweitern?

Spätestens mit dem ‚educational turn in curating‘ sind Forschung und Wissensvermittlung sowie die Initiierung von sozialen Prozessen des Versammelns, Diskutierens und der gemeinschaftlichen Arbeit an Diskursen zu zentralen Elementen kuratorischer Praxis geworden (vgl. u. a. Rogoff 2008; O’Neill/Wilson 2010). Damit greifen Fragestellungen von Kunst- und Kulturvermittlung, der Kunstpädagogik und dem Kuratorischen stärker ineinander. Ausstellungen zielen heute zunehmend auf die Ermöglichung von

Prozess, Produktion und Partizipation. Dies ist auf ein verändertes Verständnis des Kuratierens zurückzuführen, was über die Repräsentation „von wertvollen Objekten und [die] Darstellung von objektiven Werten“ (Sternfeld 2017: 189) hinausgeht. Mit der Wendung zum Post-Repräsentativen hat die kuratorische Praxis den festen Rahmen des Ausstellungsraums sowie die mit den Konventionen dieser Räume assoziierten Rollenvorstellungen und die damit einhergehenden Präsentations- und Vermittlungsweisen hinter sich gelassen. Über die klassischen kustodischen und kuratorischen Aufgaben wie Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung musealer Objekte hinaus, umfasst das Kuratorische eine Vielzahl von formalen Techniken und kreativen Strategien des Zusammenbringens und Öffentlichmachens innerhalb und außerhalb des Kunstfeldes. Ausstellungen werden nicht mehr als unveränderliche Endprodukte verstanden, sondern als offene, partizipative Kontaktzonen (vgl. Jaschke/Sternfeld 2015). Kuratorische Praxis erscheint aus dieser Perspektive als relationale Praxis. Wissen und Bedeutung konstituieren sich dynamisch im Moment des Aufeinandertreffens zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen (vgl. Bismarck 2021). Es handelt sich um eine verkörperte Wissenspraxis, die weniger durch das Einhegen von Informationen bestimmt wird als vielmehr durch das Teilen und Tauschen von Erfahrungen und der Reflexion gesellschaftlicher Bedingungen und der eigenen Situiertheit (vgl. Rogoff 2019). Ausstellungen werden zu kollaborativen Räumen, in denen durch die Konstellation ungewöhnlicher Elemente und durch gemeinsames Handeln und Verhandeln produktive Reibung entsteht. Dies fördert im besten Fall performative, emergente Wissens- und Sinnproduktion und kann damit zum Auslöser von Bildungsanlässen werden.

Die Auseinandersetzung mit der Relevanz des architektonischen Raums für Bildungsprozesse greift auf eine umfangreiche Diskursgeschichte zurück. Vom Raum als dritten Pädagogen (vgl. Montessori 1909/2010) über das Verständnis von Räumen als Lernumgebung (vgl. Sesink 2007) und die zunehmende Anerkennung materieller Artefakte für Bildungsprozesse als „Pädagogik der Dinge” (Nohl 2011) – um nur einige Positionen zu nennen – akzentuieren sich Raumbegriffe, die nicht nur menschliche, sondern auch dingliche Akteur*innen und Aktant*innen als wesentlich für pädagogische Prozesse verstehen. Durch die Kultur der Digitalität (vgl. Stalder 2016) werden die Beziehungen von Menschen, Dingen und architektonischen sowie virtuellen Räumen neu ins Verhältnis gesetzt. Die einander bedingende Konstitution von Raum, sozialem Handeln und sozialen Strukturen (vgl. Löw 2001) wird heute grundlegend durch algorithmische Akteure mitgestaltet.

Analog zu den Verschiebungen in der kuratorischen und räumlichen Theoriebildung und Praxis haben sich auch die grundlegenden Parameter für das Verständnis zentraler Begriffe wie *Bildung* und *Bildungssubjekt* geändert. Aus akteurstheoretischer Perspektive, die auch in den Bildungswissenschaften zunehmend eine Rolle spielt (vgl. u. a. Jörissen 2014), ist *Bildung* nicht mehr auf das Modell dichotomer Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen isoliert gedachter Subjekte zu beschränken, sondern muss ebenfalls radikal relational gedacht werden. Aktuelle Realitäten formen sich besonders durch die engen Wechselwirkungen von gesellschaftlichen und technologischen Infrastrukturen (vgl. Klein 2019). Diese beeinflussen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen (vgl. Stalder 2016), verändern Kommunikations- und Relationsweisen, schaffen neue Wissensarchitekturen und transformieren die Strukturen, in denen sich (Macht-)Beziehungen organisieren (vgl. Cramer 2014). Die Verflechtungen sich verändernder menschlicher und technischer Akteur*innen bringen andere Subjektivitäten mit sich – und tradierte Wissenshierarchien ins Wanken. In Zeiten multipler Krisen werden die Bedingungen, unter denen Wissen generiert und praktiziert wird, bewusst gemacht und kollektiv befragt.

Im Versuch, Subjektivierungsweisen, Bildungsbegriffe und Räumlichkeit in einem sich ständig neu konfigurierenden Bezugsnetz auf ihre relationalen, sozialen und technologischen Bedingtheiten hin zu befragen und Vermittlungspotenziale zu erforschen, treffen sich kuratorische, kunstpädagogische und bildungstheoretische Diskurse. Dementsprechend weisen viele Beiträge des vorliegenden Bandes perspektivische Überschneidungen auf. Sie reflektieren kuratorische Momente innerhalb und an den Rändern von Kunstinstitutionen oder denken über das Potenzial kuratorischer Bildungsformate außerhalb des Kunstfeldes nach. Andere Beiträge untersuchen, wie Strategien kuratorischer Wissensproduktion methodisch in die Lehre an Schulen und Hochschulen eingebunden werden können oder wie Ausstellungen als Erfahrungsräume für alternative Subjektivierungsangebote in der Bildungsarbeit gedacht werden können. Entlang des Anliegens gegenwärtiger philosophischer und geisteswissenschaftlicher Diskurse sprechen sich einige Autor*innen dafür aus, Subjekt-Objekt-Dichotomien aufzubrechen und ein Verständnis für die eigene Situiertheit, relationale Bezogenheiten und die Interdependenzen in mehr-als-menschlichen Ökologien (vgl. Tsing 2020) zu entwickeln. Für die Kunst- und Medienbildung, so die Überlegung, kann eine solche Herangehensweise in Bildungssituationen das Potenzial bergen, eben jene relationalen Gestaltungskompetenzen zu vermitteln, die eine dichte Gegenwart erfordert.

Der Band *Curatorial Learning Spaces – Kunst, Pädagogik und kuratorische Praxis* schließt an das Symposium *Curatorial Learning*

Spaces – Kuratieren als Methode? an, welches im Juli 2018 am Institut für Kunst & Kunsttheorie stattgefunden hat. Seitdem haben sich bei den Herausgeber*innen personelle Änderungen ergeben: Eine von uns hat die Universität gewechselt, eine andere ist ans Museum gegangen, eine dritte ist neu hinzugestoßen. Das hat den editorischen Prozess verlängert, doch es hat das Projekt auch weiter wachsen lassen, Beiträge sind neu hinzugekommen.

Der so entstandene Band beginnt mit der Frage nach dem Verhältnis von Kuratieren und Vermitteln in Ausstellungsräumen, verhandelt relationale Gefüge menschlicher und nichtmenschlicher Akteur*innen insbesondere unter digitalen Bedingungen, um dann konkreter auf kuratorische Praxen und deren Potenziale in Bildungskontexten einzugehen. Die abschließenden Beiträge entwerfen künstlerische und kuratorische Strategien als kritische räumliche Praxen.

Wir bedanken uns bei den beitragenden Autor*innen für ihre Geduld, bei Nathalie Amling für das sorgfältige Layout, bei den Lektorinnen für ihren genauen Blick, bei Mirjam Thomann für das Titelbildfoto und die Gestaltung im Innenteil, bei den studentischen Mitarbeiter*innen, die das Symposion mit möglich gemacht haben, bei den Teilnehmer*innen des Symposions, die durch Ihre Fragen und Diskussionen der Vorträge die Diskursivität der schriftlichen Beiträge gefördert haben – und nicht zuletzt bei der Leitung der Universität zu Köln für die Idee der Ausschreibung von Projektmitteln zur Förderung der Innovation in der Lehre, aus denen das Projekt *Flipping University* und damit das Symposion und die hier vorgelegte zugehörige Publikation 2017 bis 2019 gefördert wurden.

Der vorliegende Band startet mit einem Dialog zwischen **Konstanze Schütze** und **Eva Hegge**, die sich mit der Frage beschäftigen, wie und was im Ausstellungsraum und durch Kunst vermittelt wird und welches Verständnis von Bildung, Kommunikation, Emanzipation und Kritik damit verbunden ist. Ihr Beitrag *"If it was my museum …"* befragt das Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, Freiheit zur Reflexion herzustellen und der Intention, Inhalte zu kommunizieren und Lesarten nahezulegen. Sie plädieren dafür, Ausstellungen als Erfahrungsräume verdichteter Gegenwart ernst zu nehmen sowie Überforderung zuzulassen, um „semantische Überschüsse" (Hegge/Schütze in diesem Band) produktiv werden zu lassen.

Entlang einer Diskussion von Beispielen aus 20 Jahren ihres kuratorischen Schaffens in der *Galerie für zeitgenössische Kunst* erforscht **Julia Schäfer** in ihrem Beitrag *"I believe in irritation as a great tool to create stronger memories"* die Beschaffenheit von Vermittlungsmomenten in ihrer kuratorischen Praxis. Die Wirkung dieser „vermittlungskuratorischen' Momente" (Schäfer in diesem Band) sieht sie in der Transformation von Wahrnehmungs- und Handlungsweisen begründet. Diese wird, so stellt Schäfer fest, mal durch die Verschiebung räumlicher Wahrnehmung, mal durch immersive und irritierende Inszenierungsstrategien möglich. Zentral ist der fortwährende Versuch, institutionelle Konventionen zu stören oder zu unterlaufen – beispielsweise durch die radikale Öffnung des Ausstellungsraums und die Ausweitung der Teilhabe am Ausstellungenmachen, wobei sich die Grenzen zwischen dem Vermitteln und Kuratieren auflösen. Denn die hierarchische Trennung von kuratorischer und kunstvermittelnder Praxis bleibt trotz gesteigerten Interesses an der Vermittlung gerade in institutionellen Logiken immer noch oft bestehen (vgl. Sternfeld 2010).

Julia Kurz beobachtet, dass Vorstellungen von institutioneller oder gesellschaftlicher Transformation oftmals mit kulturellen Formaten in Verbindung gebracht werden, die auf soziale Zusammenkünfte, Diskussionen und gemeinsames informelles Lernen ausgerichtet sind. Innerhalb des autoreferentiellen Rahmens von Kunstfeld und -institution bleiben solche engagierten Formate dennoch oft ohne Konsequenzen, auch wenn sie einen prozesshaften und ergebnisoffenen Charakter aufweisen. Daher plädiert sie in ihrem Artikel *Unwissende Kurator*innen: Über das, was im Raum steht* dafür, kuratorische Praxis nicht als eine auf das Kunstfeld begrenzte Tätigkeit zu verstehen, sondern als prinzipiell ergebnisoffenes Handeln, das mit den Mitteln der radikalen Pädagogik Begegnungen und Konstellationen in sich überlappenden sozialen Feldern erzeugt und soziale Dispute und Kämpfe mit einschließt. Darauf aufbauend schlägt sie vor, das kuratorische Selbstverständnis in Anlehnung an Jacques Rancières Konzept des*der unwissenden Lehrmeister*in zu überdenken.

Auch **Nina Möntmann** entwickelt ihr Argument anhand eines erweiterten Verständnisses des Kuratorischen als konstellative und prinzipiell ergebnisoffene Praxis. So untersucht sie in ihrem Beitrag *Das Kuratorische und dessen Strategien der Vermittlung*, wie künstlerische und kuratorische Ansätze in gesellschaftliche Bereiche eingreifen, "in denen sich Ausläufer gouvernementaler Strukturen finden" und gesellschaftlich wirksam werden (Möntmann in diesem Band). Das Kuratorische erscheint hier als vermittelnde Praxis, die sich kritisch zu hegemonialen Repräsentationslogiken und gouvernementalen Ausschlussmechanismen verhält, indem sie in soziale und politische Infrastrukturen vordringt und diese neu anordnet. An Projektbeispielen wie der *Silent University* des

Künstlers Ahmed Ögüt oder der *Open School East* von Anna Colin, Laurence Taylor und Sam Thorne untersucht sie, wie pädagogische Formate in das Kunstfeld überführt werden und durch die Ansprache und Teilnahme diverser gesellschaftlicher Akteur*innen weit über dieses hinaus wirken können. Der kuratorische Raum erscheint dann als Raum informell strukturierter Bildungsarbeit, in dem sich ein performativer Wissensaustausch an der Schnittstelle zu anderen konfliktreichen gesellschaftlichen Realitäten vollzieht.

Das Beobachten dieser Netzwerkstrukturen erfordert die Anerkennung von mehr-als-menschlichen Kollektiven und fordert somit das anthropozentrische Verständnis des autonomen Bildungssubjekts heraus. In diesem Sinne untersucht **Annemarie Hahn**, wie das Format der Ausstellung theoretisch und methodisch für inklusive Bildungsarbeit produktiv gemacht werden kann. In ihrem Beitrag *Netzwerk als Subjekt der Inklusion* analysiert sie die Ausstellung *Co-Workers – Le réseau comme artiste* (‚Das Netzwerk als Künstler*in'), die 2015/2016 im *Musée d'art moderne* in Paris (MAM) stattfand. Anhand einer Auseinandersetzung mit dem Agentiellen Realismus von Karen Barad zielt ihr Beitrag darauf, die Verwobenheiten individueller Subjekte mit anderen menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen zu beschreiben. Ausstellungssituationen stellen aus dieser Perspektive eine Möglichkeit dar, um die vielschichtige Vernetzung von Menschen, Dingen und Räumen in Erfahrung zu bringen. Dies dient Hahn als Ausgangspunkt, um das Verständnis von individueller Subjektivität aufzubrechen und in die Richtung einer vernetzten Subjektivität weiterzudenken.

Als Laborsituation zur Erforschung postdigitaler Räume und Praxen für eine in postdigitale Bedingungen eingebettete Kunstpädagogik haben **Dorota Gawęda** und **Eglė Kulbokaitė**, Gründerinnen der *Young Girl Reading Group (YGRG)*, eine multisensorische Raumsituation konzipiert, die das Lesen als eine gemeinschaftliche, performative Praxis in den Mittelpunkt stellt. Die Bildstrecke der beiden Künstlerinnen in diesem Band stellt eine visuelle Auseinandersetzung mit einem Lese-, Performance- und Schreibworkshop dar, den Gawęda und Kulbokaitė im Rahmen des Seminars *digital imaginaries* im Juni 2019 in Kooperation mit dem Arbeitsbereich Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln und dem NRW Forum in Düsseldorf durchgeführt haben. Die fotografische Dokumentation dehnt performative künstlerische Gesten aus dem physischen und digitalen Raum des Workshops auf den Raum dieses Buches aus.

Magdalena Götz umschreibt in ihrem Artikel *feeling our way. Queer-feministische Räume des Affektiven und Pädagogiken des Verlernens* mit Bezug auf die Kulturtheoretikerin Lauren Berlant den Workshop von YGRG als kollektive Lese- und Lernerfahrung. Diese wird durch die installativ und olfaktorisch erweiterte Raumästhetik und durch die Partizipation der durch digitale Geräte erweiterten Körper der Teilnehmer*innen und Künstler*innen maßgeblich verändert. Literarische und philosophische Texte werden vorgelesen – nicht aus dem Buch, sondern von digitalen Endgeräten wie Smartphones und Tablets. Inhaltlich umkreisen sie das körperlich und gesellschaftlich Marginalisierte. Eine zentrale Rolle spielt dabei der Einsatz der Stimme und die Positionierung der Körper der Teilnehmer*innen. Der Workshop kann als Beispiel für eine im Sinne des Kuratorischen wirkende raum-zeitliche Konstellation herangezogen werden, die eine Vermittlungssituation in der Tradition der akademischen Lesegruppe ins Ungewohnte öffnet.

In ihrem Text *Ghost Factory: from curating as research to exhibition as curatorial apparatus* stellt **Magda Tyżlik-Carver** die Frage *How to exhibit Software?* und macht damit Software zum Akteur im kulturellen Feld. Indem sie Software und Daten sowohl als ausgestellte Objekte als auch als kuratierende Subjekte beschreibt, erweitert sie den Begriff des Kuratorischen um die Dimension des Digitalen. Kuratieren ist posthuman geworden, in dem Sinne, dass soziale Interaktionen durch algorithmische Prozesse geleitet sind. Am Beispiel ihres Projekts *Ghost factory* stellt Tyżlik-Carver die Frage danach, wie algorithmische Systeme in Zeit und Raum als Objekte/Subjekte auftreten und dabei Beziehungen herstellen. Software auszustellen bedeutet dann – neben der Verhandlung von Fragen digitaler Materialität und Archivierung – auch die kuratorische Agency auf algorithmische Akteure in technosozialen Netzwerken auszuweiten.

Auch der experimentelle Essay *Widersprüche* von **Luzius Bernhard** setzt sich vor dem Hintergrund durch Digitalität komplexer werdender Akteur*innen provokativ mit der Macht auseinander, die Kurator*innen als individuell handelnden Subjekten im Kunstsystem nach wie vor zugeteilt wird. Der Essay ist das Produkt einer selbstlernenden künstlichen Intelligenz mit dem Namen B3(NSCAM). Das Mensch-Maschine-System wurde von den Künstler*innen des Kollektivs UBERMORGEN mit Hilfe von Leonardo Impett und Joasia Krysa konzipiert, programmiert und gecodet und steht im Zentrum des Projekts *The Next Biennial Should be Curated by a Machine*. Der Text dekonstruiert die Handlungsmacht von Kurator*innen, welche vor dem Hintergrund der Omnipräsenz algorithmischer Programme infrage gestellt werden muss. Werden Algorithmen Kurator*innen in naher

Zukunft ablösen?

Aus einer institutions- und kanonkritischen Perspektive auf Ausstellungen bearbeitet **Dorothee Richter** in ihrem Beitrag *Kuratieren contra Vermitteln – das Ringen um Deutungsmacht in einem verworrenen Feld* bestehende Logiken des Ausstellungsraums und dessen Dispositive. Ausgehend von Paradigmen des White Cubes als klassischen Ausstellungsraum hinterfragt Richter die politischen und ökonomischen Dimensionen von Kunstinstitutionen. Dabei beschreibt sie Ausstellungen als Orte, durch die Normen und Werte reproduziert werden und den Ausstellungsraum als konstitutiv für bürgerliche Subjektpositionen im Kunstfeld – wie die Figur des Kurators als Metakünstler. Kunstvermittlung beschreibt sie dagegen als strukturell weiblich konnotiertes Feld. Sie schlägt vor, kuratorische Praxen über die Grenzen der Ausstellungsinstitutionen zu erweitern, um kunstvermittlerisch-emanzipatorisch wirksam zu werden. Vermittlerische Praxen werden dann zum Versuch oder Mittel, um Kurator*innen sowie Besucher*innen aus einer scheinbar festgelegten, traditionell bürgerlich-männlich konnotierten Position zu befreien.

Torsten Meyer setzt sich in seinem Text *Kunst als Lernumgebung* mit der Ausstellung als Bildungsmedium und Vorbild für mögliche Szenarien in Schule und Hochschule auseinander, die über *transmediales Storytelling* ein Eintauchen ‚in die Kunst als Lernumgebung' initiieren und ein immersives Sich-Versenken in die Kunst möglich machen. Aus einer konkreten bildungstheoretischen und fachdidaktischen Perspektive denkt Meyer am Beispiel von Großausstellungen wie der documenta(11) darüber nach, wie das „multimodale World-Building" (Meyer in diesem Band) der kuratorischen Konzeption übersetzt werden kann in Bildungssituationen und in diesem Fall im Sinne eines „Weltweitwerdens" (ebd.) produktiv gemacht werden kann.

Antonia Hayer beschreibt das Kuratieren in ihrem Beitrag *Kuratieren als kritische Praxis im Kontext von Vermittlung und Bildung* als eine Praxis, die dazu beitragen kann, sich innerhalb komplexer gesellschaftlicher und technologischer Strukturen zu orientieren und diese darüber hinaus machtkritisch zu hinterfragen. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen kuratorische Strategien, die darauf ausgerichtet sind, Handlungsmacht in Bildungsinstitutionen wie Museen, aber auch Schulen umzuverteilen und damit auszuweiten. Vorgestellt werden Ansätze der kuratorischen Kollaboration mit Communities und externen Akteur*innen, der performativen Befragung und geselligen Umnutzung von Kunsträumen oder dem Verlernen, Neuinterpretieren oder Schmuggeln von Handlungen und Inhalten. Diesen Ansätzen ist gemein, dass sie nicht von einer Trennung von Praxis und Kritik ausgehen und transformatives Potenzial in der Teilhabe von gesellschaftlichen Akteur*innen außerhalb des Kunstfeldes sehen, die anti-rassistische und dekoloniale Gegenöffentlichkeiten zu konventionellen institutionellen Räumen herstellen. Hayer kommt zu dem Schluss, dass kritische kuratorische Projekte auch in der Schule dazu eingesetzt werden können, institutionelle und technologische Räume machtkritisch unter die Lupe zu nehmen und durch eine kuratorische Auseinandersetzung mit Räumen die Wissensproduktion selbst zu hinterfragen.

In *Curators at work. At School. Überlegungen zum Lernpotenzial kuratorischer Praxis im Unterricht* thematisiert **Katharina Edlmair** das Ausstellungenmachen als konkrete Unterrichtsmethode in der Schule. Im Anschluss an Helga Kämpf-Jansens *Ästhetische Forschung* untersucht sie, wie sich das gemeinsame Kuratieren kunstpädagogisch produktiv machen lässt und setzt es in Bezug zu anderen, allgemeineren bildungswissenschaftlichen Konzepten. Edlmair sieht das bildende Potenzial von Ausstellungen in ihren Eigenschaften als ästhetische, sinnlich erfahrbare Wissens- und Gestaltungsgefüge als wiederum spezifisches Feld ästhetischforschender Wissensproduktion. Beispielhaft spekuliert sie in ihrem Beitrag mit einer Materialsammlung aus einem bestehenden digitalen Archiv des Prix Ars Electronica, das ein Konvolut von künstlerischen Arbeiten bietet, die selbst von Kindern und Jugendlichen produziert worden sind.

Elke Krasny beschreibt in ihrem Beitrag *Feministisch Stadtforschung kuratieren: Mitgehen, Nachgehen, Weitergehen* einen feministisch kuratorischen Ansatz. Ausgangspunkt ist ein vierjähriges Stadtforschungsprojekt der Autorin, das Alltagsbewegungen der Gegenwart mit historischer Forschung und bestehenden Museumssammlungen in einem offenen Prozess miteinander kombiniert. Auf diese Weise werden der urbane Raum und die Geschichte der Frauen, die darin gelebt, gearbeitet und gewirkt haben, neu erschlossen. Es werden Möglichkeiten des Widerstands entwickelt und Beziehungen zwischen Macht, Wissen, Architektur und bestehenden Subjektprojektionen durchkreuzt und (auf-)gebrochen. Krasnys Beispiel feministischer kuratorischer Forschungspraxis im urbanen Raum zeigt, wie Räume der Wissensproduktion, wie Ausstellungsräume, Sammlungen, Bibliotheken, Archive und Universitäten erweitert werden können, um marginalisierte Geschichte(n) und Subjekte sichtbar zu machen.

Auch die Künstlerin **Mirjam Thomann** befragt architektonische Infrastrukturen, Konventionen und Gesten, die auf Subjektivität einwirken und dazu beitragen, Körper und Wissensformen zu verorten, zu validieren oder auszuschließen. Für das Außen-

gelände der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln hat sie anlässlich des Symposiums *curatorial learning spaces* im Juli 2018 die künstlerische Intervention *Lean In (Universität zu Köln)* konzipiert. Erweitert wurde das Projekt durch einen Workshop zur Erkundung der architektonischen, sozialen, institutionellen und medialen Beschaffenheit der universitären Umgebung. Gemeinsam mit Studierenden und Alumni des Instituts für Kunst & Kunsttheorie entwickelte sie einen Parcours über den Campus, der das Verhältnis von Intimität und Öffentlichkeit, Kontemplation und Austausch, Vereinzelung und Kollektivität in Lehr- und Lernsituationen verhandelte. Dieser wurde durch ortsspezifische Soundarbeiten der Teilnehmer*innen ergänzt, in denen sowohl pädagogische Fragestellungen als auch persönliche Forderungen an den universitären Kontext zur Disposition gestellt wurden. Der Kanard-Farbton der Stahlrundrohrgestelle aus Thomanns Arbeit (*Lean in*) findet sich auf monochromen, über das vorliegende Buch verteilten Farbseiten wieder.

Der Band schließt mit dem Text *Am Rande des Raums* von **Nada Rosa Schroer**, der auf Thomanns Arbeit eingeht. Mit Bezug auf die feministische Differenztheoretikerin und Philosophin Luce Irigaray leitet sie her, wie Mirjam Thomann durch die präzise Positionierung von vier hüfthohen, kanardfarbenen Stahlrundrohrgestellen rund um das Hauptgebäude zu einer sinnlichen Erkundung der sonst wenig beachteten Ränder der Fakultät anregt. Die Aufmerksamkeit fällt durch Thomanns Arbeit auf Orte, in denen der 'institutionelle' Raum der Universität und der öffentliche Raum ineinander übergehen. Indem die Objekte kein spezifisches Nutzungsverhalten vorgeben, sondern zu einer experimentellen Benutzung einladen, wird eine spezifische Raumerfahrung angeregt. Mit Irigaray lässt sich dies als eine taktile, räumliche Grenzerfahrung beschreiben. Schroer beschreibt Thomanns Objekte als Wegmarken jener Schwelle, an der durch unerwartete Begegnung mit den Kunstwerken Differenz erzeugt und wahrnehmbar wird und damit institutionelle Dispositive durchkreuzt und verhandelbar werden. Der Raum der Universität wird dabei als abgegrenztes Territorium, als architektonisch strukturiert und sozial konstruiert greifbar – als Raum, der Wahrnehmung, Verhalten und Nutzungsweisen beeinflusst sowie Ein- und Ausschlüsse produziert und damit auf Subjekte einwirkt.

Literatur

Bismarck, Beatrice von (2021): Das Kuratorische. Leipzig: Spektor Books.

Cramer, Florian (2014): What Is ‚Post-Digital'? In: APRJA Volume 3, Issue 1, 2014. Online: http://lab404.com/142/cramer.pdf [20.7.2022]

Jaschke, Beatrice/Sternfeld, Nora (2015): Zwischen/Räume der Partizipation, in: Verband österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker (Hrsg.): Räume der Kunstgeschichte. Tagungsband zur 17. Tagung des Verbandes österreichischer Kunsthistorikerinnen und Kunsthistoriker: Wien. S. 182–168.

Jörissen, Benjamin (2014): Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: VS Verlag. S. 215–233.

Klein, Kristin (2019): Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In: Klein, Kristin/Noll, Willy (Hrsg.): Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2019. Online: https://zkmb.de/kunst-und-medienbildung-in-der-digital-vernetzten-welt--forschungsperspektiven-im-anschluss-an-den-begriff-der-postdigitalitaet/ [19.08.2022]

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Berlin: Suhrkamp.

Montessori, Maria (1909/2010): Die Entdeckung des Kindes. (H. Ludwig, Hrsg.; 3., korr. Auflage). Freiburg: Herder.

Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. O'Neill, Paul/Wilson, Mick (Hrsg.) (2010): Curating and the Educational Turn. London/Amsterdam: Open Editions/de Appel.

Rogoff, Irit (2008): Turning. In: e-flux Journal, Issue 00. Online: www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/ [20.07.2022]

Sesink, Werner (2007): Die Zukunft des Bildungsraums. In: FIfF-Kommunikation, 2007 (3), online: https://www.fiff.de/publikatio-

nen/fiff-kommunikation/fk-2007/fk-3-2007/03_2007_sesink.pdf

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

Sternfeld, Nora (2010): Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?. e-flux journal. No. 14. Online: https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/ [28.8.2022]

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.

Tsing, Anna L./Deger, Jennifer/Keleman, Alder, Saxena/Zhou, Feifei (Hrsg.) (2020): Feral Atlas. The More-Than-Human Anthropocene. Standford University Press. Online: https://feralatlas.org/ [20.8.2022]

Zwischen künstlerischen Arbeiten und kuratorischen Praktiken. Überlegungen zu Kontextualisierungen und dem Zeigen des Zeigens

Von Heiko Lietz

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wrigt 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.[i] Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge,* Frankreich, Taiwan *2007)* zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hisao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Ver-

mittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der Mise en scène, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.[ii] Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

1. Mise en scène der Vermittlung

Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d’Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).

Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons" (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenzimmers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!),* fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.[iii] Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance" auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis[iv]. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation**,** wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luft-

ballon widergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène, im Sinne eines In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, *zwischen* Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen, in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar', der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.[v] Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlussszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.[vi] Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. Die *Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte

auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.[vii] André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos“ eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films“ (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium“ (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

3. Film-Ästhetik

Abschießend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlussszene von *Die Reise des rote Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.[viii] Beide Filme scheinen damit auf die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardekünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus 1*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces“ (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität“ durch den Film zu sprechen.[ix] Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

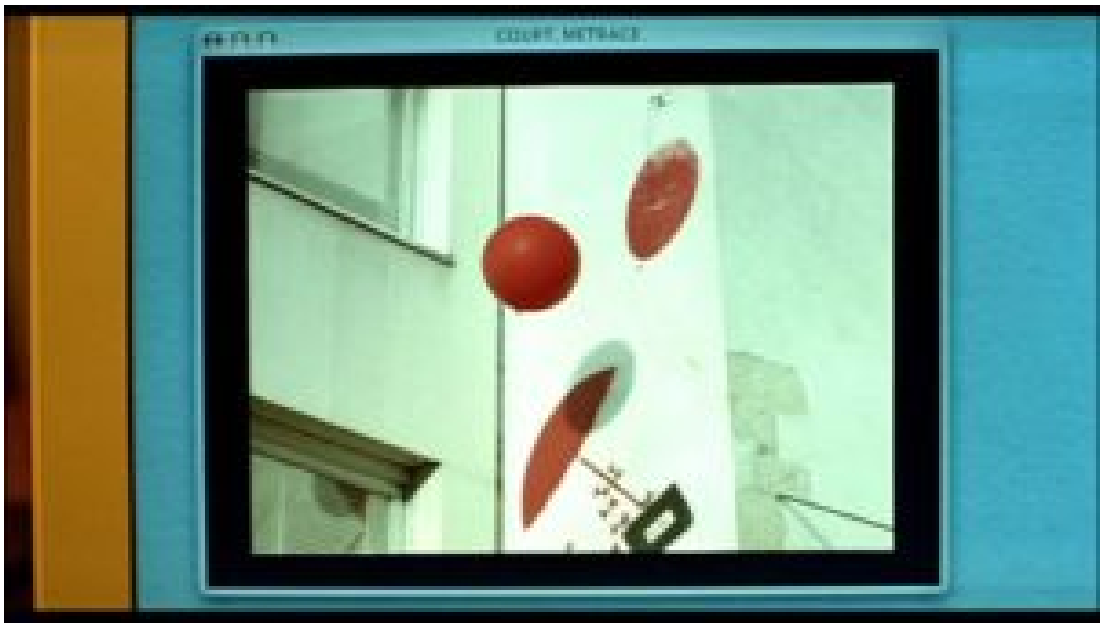
Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie

kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hisao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotenial des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.



Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

Literatur

Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 176-200.

Balász, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main (Orig. 1924).

Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?,* Berlin (Orig. 1952).

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.

Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien’s Le Voyage du ballon rouge. In*: Modern Languages Open,* Liverpool University Press, online: http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19 [28.08.2017]

Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.

Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.

Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.

Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.

Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films.* Stuttgart, S. 234-255.

Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.

Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tale*s. London

Merleau-Ponty, Maurice (2016): Phénoménologie de la perception. Paris (Orig. 1945).

Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.

Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von The Conversation (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.

Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009. www.nachdemfilm.de. URL: http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-être-digital [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellenin der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/-Pauleit, Winfried (Hg): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.

Sinyard, Neil (1992): Children in the movies. London

Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience.* Princeton

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

Filme

Hou Hisao-hsiens (Regie): Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge), Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): Filmstudie, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): Lichtspiel Opus 1, Deutschland 1921) (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn), Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): Alice in den Städten, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.)

Víctor Erice (Regie): El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks), Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

Anmerkungen

[i] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? […]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich […]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben […]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. […]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion…balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe http://childnationcinema.org/events/international-conference/ [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: www.filmundkindheit.de (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.