

Was machen/macht KuratorInnen?

Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer
Aus- und Weiterbildung in Deutschland

TEIL I und II

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

eingereicht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften

von Katja Molis
geboren am 25.04.1983 in Sondershausen

Oldenburg
Disputation: 24.10.2017

Erstreferentin: Prof. Dr. Silke Wenk
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät III, Sprach- und Kulturwissenschaften

Koreferent: Prof. Dr. Thomas Alkemeyer
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV,
Human- und Gesellschaftswissenschaften

Was machen/macht KuratorInnen?

Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer
Aus- und Weiterbildung in Deutschland

TEIL I

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

eingereicht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften

von
Katja Molis
geboren am 25.04.1983 in Sondershausen

Oldenburg
Disputation: 24.10.2017

Erstreferentin:

Prof. Dr. Silke Wenk

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät III, Sprach- und Kulturwissenschaften

Koreferent:

Prof. Dr. Thomas Alkemeyer

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV, Human- und
Gesellschaftswissenschaften

Hierbei handelt es sich um die Vorabfassung des Buches „Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb“, das im Jahr 2019 in der Reihe „Praktiken der Subjektivierung“ im transcript Verlag erschienen ist/erscheint. Der transcript Verlag genehmigt die Publikation dieser Vorabfassung für die persönliche Nutzung, nicht für die Weiterverbreitung.

This is the author's version of the work. The definitive version was/is published in 2019 as “Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb” in the book series „Praktiken der Subjektivierung“ by transcript Verlag. The text is posted here by permission of transcript Verlag for personal use only, not for redistribution.

Dank

Für Rat, Zeit, Zuspruch, Kritik und Unterstützung während der Arbeit an meiner Dissertation danke ich im Besonderen:

Silke Wenk, Thomas Alkemeyer, Wolfgang Buschlinger, Tobias Conradi, Julia Noah Munier, Alice Detjen, Jenny Graser, Katrin Hunsicker, Roman Eichler, Eugen Zentner, Maxi Berger, Nikolaus Buschmann, Andrea Querfurt, Kristina Brümmer, Nils Baratella, Christian-Fritz Hoffmann, Bianca Pick, Thomas Pille, Milena Weber, Marta Mazur, Nanne Buurman, Barbara Lutz, Frank Wagner, Rolf F. Nohr, Heike Catherina Mertens, Katharina Jedermann, Serjoscha Wiemer, Florian Muhle, Irina Kaldrack, Verena Rodatus, Sophie Eliot, Jan Ewert, Gabriele Ohr, Philipp Michels, Arjan Dhupia, Kathleen Merx, Cornelia Voigt, Bettina Conradi, Björn Bischof, Martin Gehrman, Christina Saulich, Sophia Östlund, Kordula Voss und meiner Familie, insbesondere Annika, Josephine, Daniel, Sylvia und Dirk Molis sowie Emma und Hermann Baudisch.

Den Mitgliedern des Oldenburger Graduiertenkollegs „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“, des „Methodologischen Kolloquiums für kunst- und kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien“ an den Universitäten Oldenburg und Bremen und des „Praxistheoretischen Forschungsseminars“ am Institut für Sportwissenschaft der Universität Oldenburg danke ich für intensive Gespräche, Diskussionen und zahlreiche Anregungen. Sie waren für mich und meine Arbeit eine große Bereicherung.

Mein großer Dank gilt ebenfalls den LeiterInnen, DozentInnen, TeilnehmerInnen und anbietenden Institutionen der für meine Arbeit analysierten kuratorischen Programme. Ohne sie wäre es nicht möglich gewesen, diese Arbeit zu schreiben. Vor allem möchte ich allen InterviewpartnerInnen für ihre Geduld und Offenheit danken und für die Möglichkeit, einen Einblick in ihre Praxis zu gewinnen.

Für die finanzielle Förderung danke ich der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Oldenburg, 30.07.2018

Inhaltsverzeichnis

Teil I

Was machen/macht KuratorInnen?	1
1 Werkzeuge I	17
2 Die „KuratorIn“ aus historischer Perspektive	31
2.1 Vorgänger-Subjektformen seit dem 18. Jahrhundert	34
2.2 „AusstellungskuratorIn“ am Museum und „freie KuratorIn“	40
2.3 (De-)Professionalisierung, Hype und Diskurs in den 1990er Jahren	50
2.4 Resümee: Heterogenität und Offenheit als Merkmale der „KuratorIn“	56
3 Der aktuelle kuratorische Diskurs: „Kritik“ und „Selbstreflexion“	63
3.1 „Institutionskritik“ und „Selbstreflexion“	63
3.2 „Selbstreflexives“ und „kritisches Kuratieren“	68
3.3 „Kollektives“ als „selbstreflexives Kuratieren“	74
3.4 Selbstreflexion als Anforderung an postmoderne und -fordistische Subjekte	84
3.5 Resümee: Die „KuratorIn“ als problematische Subjektform	89
4 Werkzeuge II	93
4.1 Dispositionen und Selbsttechnologien	93
4.2 (Selbst-)Reflexion	108
4.2.1 Subjektivierung durch (Selbst-)Reflexion	109
4.2.2 (Selbst-)Reflexion als Praktik und Praxis	111
4.2.3 Reflexion als Problemlösung – John Deweys Konzept der „Inquiry“	119
4.2.4 Reflexion und Routine	129
4.3 Identifikation und Adressierung	131
5 Professionalisierungen der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“	141
5.1 Perspektivierungen von Professionalisierung	141
5.2 Zur Genese der KuratorInnen-Ausbildung	150
5.2.1 Volontariat	150
5.2.2 Museologie und Museum Studies	152
5.2.3 Curatorial Studies	157
5.2.4 Museum Studies als ein Vorläufer der Curatorial Studies	165
5.3 Curatorial Studies und Professionalisierung in der Diskussion	170
5.4 Professionalisierung von Kuratorinnen	175
5.5 Fragen zum Einfluss kuratorischer Programme	186

6	Vorgehen in der Praktiken- und Diskursanalyse	190
6.1	Methodenkombination bei der Datenerzeugung	191
6.1.1	Teilnehmende Beobachtung	192
6.1.2	Qualitative Interviews und Dokumente	194
6.2	Forschungsverlauf	201
6.2.1	Beobachtungseinheiten, Anonymisierung und Untersuchungsschritte	201
6.2.2	Vorgehen bei den teilnehmenden Beobachtungen und Interviews	206
6.2.3	Zwischen „Going Native“ und „Coming Home“	211
6.2.4	Praktiken- und diskursanalytische Dateninterpretation	213

Teil II

Drei Fallstudien	218
-------------------------------	------------

7 Theoretische Reflexion und Bildung selbstreflexiver kuratorischer Subjekte:

Subjektivierung im Masterprogramm	219
7.1 Wunsch nach „Theorie“ und „Reflexion“	219
7.2 Auftretende Formen der Reflexion	229
7.2.1 Wissenschaftliche Reflexion über Kuratieren	229
7.2.2 Reflexion der eigenen beruflichen (kuratorischen) Erfahrungen	233
7.2.3 Selbstreflexion im kuratorischen Projekt	235
7.3 Selbst-Bildung zu (selbst-)reflexiven kuratorischen Subjekten.....	251
7.4 (Selbst-)Bezeichnungspraktiken	254
7.4.1 Umdefinitionen im Rückblick	256
7.4.2 Nicht mehr und noch nicht – Identifikation im Übergang	259
7.4.3 Adressierung und temporäre Identifikation als „KuratorIn“	262
7.4.4 Distanzierung von der Subjektposition „KuratorIn“	267
7.4.5 Der Masterstudiengang im Vergleich mit anderen Programmen	278
7.5 Resümee	283

8 Projektmanagement und Marketing als Inquiry-Techniken:

Subjektivierung in der Weiterbildung	293
8.1 Erwartung von „Handwerkszeug“ und „Fahrplänen“	294
8.2 Vermittelte Formen der Inquiry in der Weiterbildung	301
8.2.1 „Mein eigenes kuratorisches Selbstverständnis“	302
8.2.2 Kein Kuratieren ohne Ausstellungsidee und -konzept	309
8.2.3 In Projektmanagement-Schritten vom Vor- zum Feinkonzept.....	317
8.2.4 Konzepterstellung mit Checklisten und Strukturplänen.....	325
8.2.5 Exkurs: „Idee“ und „Konzept“ in der Geschichte von Kunst und Management.....	332
8.2.6 Kreativität versus Planung	344
8.2.7 Kuratieren mit Passion	347
8.2.8 Kuratieren als Marketing	353
8.2.9 „Clevere Schachzüge“ und „fein gestrickt“ – Aneignungen der Weiterbildung.....	357
8.3 Resümee	361

9	Die Sorge um die „KünstlerIn“: Subjektivierung im Residenzprogramm.....	367
9.1	Forderung nach Nähe und Respekt gegenüber der „KünstlerIn“	373
9.2	Praktiken des Kennenlernens und der Auswahl von KünstlerInnen	375
9.2.1	Studio und gallery visits	376
9.2.2	Portfolio readings	379
9.2.3	Lunches und Brunches	380
9.2.4	Das Ausstellungskonzept als Basis der KünstlerInnen-Auswahl.....	383
9.2.5	Der Umgang mit Konzept und „KünstlerIn“ – zwischen Anspruch und Praxis	385
9.3	Diskursstränge zu Nähe, Bescheidenheit, Vertrauen und Freundschaft.....	389
9.4	Resümee	399
10	Ergebnisse – Subjektivierungsformen in neuen Programmen	
	kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland	402
10.1	Subjektivierungen über Inquiries	402
10.1.1	Kuratorische Programme als Reflexionsräume	403
10.1.2	Praktiken des „Kuratierens“ als Inquiry-Praktiken	407
10.1.3	Reflektierte Identifikation	416
10.1.4	Mehrfach-, Nicht-Identifikation und Temporäre Identifikation.....	418
10.2	Professionalisierungen.....	420
10.2.1	Ambivalenzen der Standardisierung.....	426
10.2.2	Professionalisierung und Geschlecht – Kuratorin werden	430
10.2.3	Tendenzen sozialer Öffnung und Schließung.....	432
10.3	Befragung der Methodologie	436
11	Die Subjektform „KuratorIn“	440
	Literaturverzeichnis	446
	Überblick über das empirische Material.....	475

Formale Hinweise

In dieser Arbeit wird das Binnen-I verwendet, und zwar immer dann, wenn in der benannten Personengruppe Frauen und Männer vertreten sind. Das Binnen-I in „KuratorIn“ soll auf die hohe Zahl an Frauen im Bereich kuratorischer Praxis und unter den TeilnehmerInnen kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme aufmerksam machen. Problematisch am Binnen-I ist, dass es die Hegemonie des Zweigeschlechtersystems stützt. Daher möchte ich an dieser Stelle betonen, dass neben Frauen und Männern auch alle sozialen Geschlechter und Geschlechtsidentitäten mitgemeint sind, die sich selbst nicht im bipolaren Mann-Frau-Schema verorten.

Bezeichnungen für Berufe, Professionen, Praktiken, Subjektformen, Subjektpositionen, Identitäten und Identifikationen werden in dieser Arbeit in Anführungszeichen gesetzt (zum Beispiel „KuratorIn“ und „KünstlerIn“). Damit wird markiert, dass es sich hierbei um theoretische, häufig aus dem Untersuchungsfeld gewonnene Konzepte handelt, über die das empirische Material abstrahiert und klassifiziert wird. Zudem wird für die mit Anführungszeichen markierten und mit einem Binnen-I versehenen Konzepte nur der weibliche Artikel verwendet (z.B. die „KuratorIn“ statt die/der „KuratorIn“). Dies erfolgt aus Gründen der besseren Lesbarkeit. Zwar erfährt die weibliche Komponente durch diese von der deutschen Rechtschreibregelung abweichende Handhabung eine stärkere Betonung, es sind damit jedoch nicht nur Frauen gemeint.

Teil I

Was machen/macht KuratorInnen?

„To be a good curating student, follow these instructions:

- Be a good communicator and a good networker.
- Have an opportunistic attitude in a collaborative sense.

[...]

- Get yourself a nice haircut.
- Being male and white would help you.
- Being exotic would also help you.
- Have a good eye on young and talented artists.
- Tell everybody that you will soon go back to school for a Ph.D. because you want to have more time for research.

[...]

- As a woman don't forget to have birth control.
- Be ready to work many many hours without getting paid.
- Tell everybody that you are very very busy, even if you aren't.
- Read and learn by heart www.artreview100.com

Then mix up everything with art world jargon and with the little bit of art theory you have learned in your curating program... And then be ready for a glorious career in the art field.“
(Andrea Roca, zitiert in: Ciric/Onol 2012, S. 36)

Andrea Roca, eine ehemalige Teilnehmerin des „Postgraduate Programme in Curating“ an der Zürcher Hochschule der Künste, weist mit diesen überspitzten Anweisungen auf die Probleme und Anforderungen hin, mit denen angehende KuratorInnen und KuratorInnen in Weiterbildung heutzutage konfrontiert sind. Sie macht auf Themen aufmerksam, die für eine Analyse der Ausbildung und Praxis von KuratorInnen relevant sind – und die in dieser Arbeit von zentraler Bedeutung sein werden:

- den Einfluss neoliberaler Anrufungen auf KuratorInnen;
- die Rolle von Wissenschaft und Forschung im Bereich kuratorischer Praxis;
- das Verhältnis zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen;
- die Ein- und Ausschlusskriterien der Praktik „Kuratieren“ hinsichtlich Kategorien wie Geschlecht, sozialer Klasse oder Ethnie.

Roca wirft mit ihrer Aufzählung die generelle Frage auf, was KuratorInnen und kuratorische Praxis heute ausmacht und wie in kuratorischen Aus- und Weiterbildungsangeboten dazu beigetragen wird. Bis zum Ende der 1980er Jahre gab es ein kuratorisches Master-Programm, wie es Roca besucht hat, noch nicht. In Deutschland hatte man damals zwei Möglichkeiten, „KuratorIn“ zu werden: Der klassische Weg führte über ein Studium, beispielsweise Kunstgeschichte oder Geschichte, über eine Promotion und über ein Volontariat an einem Museum. Dieser Weg zielte auf eine Stelle in einer Kunst- oder Kulturinstitution ab. Daneben war es insbesondere im Bereich der zeitgenössischen Kunst üblich geworden, Erfahrungen in kuratorischer Praxis durch Praktika und die Mitarbeit an Galerien und Ausstellungshäusern zu sammeln oder sich das Kuratieren autodidaktisch beizubringen, etwa durch die selbständige

Entwicklung und Umsetzung von Ausstellungen, Veranstaltungen und Publikationen zusammen mit KünstlerInnen und anderen AkteurInnen des Kunstfeldes.¹ Dieser zweite Weg war und ist offener für QuereinsteigerInnen aus unterschiedlichsten Bereichen als der erste. In den 1990er Jahren sind vor allem in Europa und den USA zahlreiche weitere Aus- und Weiterbildungsoptionen² für KuratorInnen hinzugekommen. In Deutschland setzte diese Entwicklung erst 2008/9 ein. Eingeführt wurden unter anderem konsekutive und weiterbildende Masterprogramme speziell im Kuratieren, etwa an der Universität der Künste Berlin, an der Goethe-Universität und der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste Frankfurt am Main, an der Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig und an der Ruhr-Universität Bochum. Auch gibt es Weiterbildungen, Residenzprogramme und Netzwerktreffen für KuratorInnen, teilweise mit Abschlussprüfung und Zertifikat, einige mit hohen Teilnahmegebühren. Außerdem werden im Rahmen vorhandener Studiengänge, wie Kunstgeschichte und Kunstwissenschaften, zunehmend Veranstaltungen konkret zum Thema „Kuratieren“ angeboten, von Einführungen in die Ausstellungsgeschichte bis hin zu studentischen kuratorischen Projekten. Damit ist es jetzt möglich, sich erstens schon im Studium über kuratorische Praxis zu informieren und praktisches Wissen zu erwerben und zweitens auch parallel zum Berufsalltag universitäre Bildungsangebote im Kuratieren wahrzunehmen. Damit folgen die Bildungsinstitutionen Maximen, die seit 1999 im Zuge des Bologna-Prozesses von ihnen gefordert werden: frühzeitige Berufsorientierung und Praxisbezogenheit sowie sogenanntes „Lebenslanges Lernen“.³ Zudem findet eine Verschiebung des Fokus in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Kunstfeld statt: Nicht nur erfreuen sich Begriffe wie „Kuratieren“ und „Kurator“ im Kontext der Kunst – und mittlerweile auch in zahlreichen anderen sozialen Feldern – immer stärkerer Beliebtheit und Anziehungskraft. Bemerkenswert ist vor allem: „Curating“ beziehungsweise „Kuratieren“ hat sich im kulturellen Feld zu einem eigenen Wissensgebiet entwickelt. Das ist auch an der gewachsenen Menge an Publikationen erkennbar. In einigen deutschen Buchhandlungen gibt es mittlerweile ganze

¹ Hierfür wurden oft eigene Projekträume und Galerien gegründet. Einige freie KuratorInnen arbeiteten mit Kulturinstitutionen zusammen, nutzten deren Räumlichkeiten und Ressourcen. Dies lässt sich auch heute vielfach beobachten.

² Mit „Ausbildung“ ist in dieser Arbeit nicht die klassische Berufsausbildung gemeint, die in Deutschland auf das Erlernen eines staatlich anerkannten Ausbildungsberufes abzielt. Der Begriff wird allgemeiner verwendet: als der Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die zur Teilnahme an einer beruflichen Praktik, wie „Kuratieren“, und für die Anerkennung als Subjekt eines Berufes, wie der „KuratorIn“, notwendig sind. Das Ende eines Kurses im Kuratieren ist dabei nicht notwendig das Ende des Ausbildungsprozesses im Kuratieren. Über die Begriffskombination „kuratorische Aus- und Weiterbildungsprogramme“ möchte ich darauf hinweisen, dass die Kurse sowohl als Einstieg in die kuratorische Praxis genutzt werden, als auch um bereits vorhandene Kenntnisse im Kuratieren auszubauen. Offiziell werden viele Kurse im Kuratieren als „weiterbildend“ verhandelt, da sie an eine erste Ausbildungsphase (Schule, Studium etc.) anknüpfen und diese oft auch voraussetzen.

³ Der „Bologna-Prozess“ setzte ein mit der sogenannten Bologna-Erklärung zur Bildung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes, die am 19. Juni 1999 von 29 europäischen BildungsministerInnen in Bologna unterzeichnet wurde. Er beinhaltet tiefgreifende Reformen der europäischen Hochschullandschaft, darunter die europaweite Einführung des Bachelor-Master-Systems. Zur Einführung in den Bologna-Prozess siehe Maeße (2010), und zum Zusammenhang zwischen Bologna und der verstärkten Einführung weiterbildender Angebote an Hochschulen vgl. Graebner/Bade-Becker/Gorys (2010).

Regale mit Büchern speziell zum Thema „Kuratieren“. Darunter sind theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit kuratorischer Praxis, aber auch Zeitschriften⁴, biografische Selbstdarstellungen von KuratorInnen, Interviews mit KuratorInnen sowie Ratgeber und praktische Handbücher⁵ zum Kuratieren einer Ausstellung. In Letzteren sowie in den Agenden einiger kuratorischer Programme fällt die Präsenz von Themen wie Management, Marketing, Fundraising und Sponsoring auf. Es stellt sich daher die Frage, welchen Einfluss die neuen Aus- und Weiterbildungsangebote im Kuratieren auf den Beruf „KuratorIn“, auf die Praktik des „Kuratierens“ und auf die berufliche Entwicklung zukünftiger Kuratorinnen und Kuratoren haben.

Theoretische Perspektive und Erkenntnisinteresse

Ich gehe davon aus, dass kuratorische Programme ein Ergebnis und auch ein Motor des Konsolidierungsprozesses sind, den die Praktik „Kuratieren“ und der noch relativ junge Beruf „KuratorIn“ seit mehreren Jahrzehnten im kulturellen Feld durchlaufen. Die verschiedenen international angebotenen Kurse arbeiten an der Bildung, Veränderung und Festigung von Standards für die Praktik und für den Beruf mit. Zudem nehme ich auf Basis einer subjekt- und praxistheoretischen Perspektive an,⁶ dass die Ausübung eines Berufes eine spezifische Form von Subjekt voraussetzt und hervorbringt. Die „KuratorIn“ lässt sich dementsprechend nicht nur als ein Beruf, sondern in erster Linie als eine Subjektform betrachten.

Subjektformen werden in Praktiken der Subjektivierung gebildet, reproduziert und verändert. Im Anschluss an Michel Foucault lässt sich Subjektivierung als ein Prozess der Formung und Selbstformung von Subjekten, als eine Verschränkung aus Selbst- und Fremdführung fassen. In diesem fortlaufenden, stets in sozialen Praktiken erfolgenden Prozess bildet sich nicht nur das einzelne Subjekt – die einzelne Kuratorin oder der einzelne Kurator – mit Bezug auf eine Subjektform wie der „KuratorIn“ heraus. Es wird zudem angenommen, dass Subjekte vorhan-

⁴ Beispiele für Zeitschriften, die sich speziell dem Thema „Kuratieren“ widmen, sind das *Manifesta Journal* (seit 2003), das Online-Journal *OnCurating* (seit 2008), *The Exhibitionist* (seit 2010) und das *Journal of Curatorial Studies* (seit 2012).

⁵ Beispiele sind die Handbücher „Die perfekte Ausstellung. Ein Praxisleitfaden zum Projektmanagement von Ausstellungen“ (Alder/Den Brok 2012) sowie „Ausstellungen machen“ (Aumann/Duerr 2013).

⁶ Vielen Praxistheorien (auch „Praxeologie(n)“ genannt) ist gemeinsam, dass sie „soziale Praktiken“ als „Ort“ des Sozialen“ betrachten (Reckwitz 2003, S. 289). Soziale und kulturelle Prozesse werden über die Analyse von Praktiken bzw. der Praxis erforscht. Kennzeichnend ist zudem ein „Fokus auf die vermittelnde Rolle des Körpers und des verkörperten Wissens, eine Analyse performativer Prozesse des Sozialen sowie eine Berücksichtigung von Artefakten und materiellen ‚Settings‘“ (Alkemeyer/Schürmann/Volbers 2015, S. 7). Für diese Arbeit sind vor allem praxeologische Ansätze zentral, die ihr „Interesse auf die Koextensivität von Praktiken und ihren Subjekten“ richten (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 21). Ihr liegt ein „Subjekt“-Begriff zugrunde, der „zentralen Dimensionen der Subjektivität wie Handlungsmächtigkeit, Reflexionsvermögen, Selbstbezug und Identität (wieder) Rechnung trägt, ohne jedoch hinter die Einsicht in die Historizität und Gesellschaftsgebundenheit des Subjekts zurückzufallen“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 9). Die theoretische Ausrichtung ist dabei wesentlich inspiriert von den Gesprächen und Diskussionen im DFG-Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, in dessen Rahmen meine Arbeit entstanden ist. Für einen Überblick über Merkmale gegenwärtiger Praxistheorien siehe als wichtige frühe Beiträge Schatzki/Knorr Cetina/Savigny (2001) und Reckwitz (2003), und als aktuelle kritische Standortbestimmung Alkemeyer/Schürmann/Volbers (2015).

dene Interpretationsspielräume nutzen und sogar überschreiten können und damit an der Gestaltung der Subjektform beteiligt sind. Subjektivierung kann also nicht als eine schlichte Einpassung in eine Subjektform definiert werden. Die Kernfragen dieser Arbeit lauten vor diesem Hintergrund:

- Auf welche Weise tragen kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen zur (Re-)Produktion und Transformation der Subjektform „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ bei?
- Welche Ausprägungen der „KuratorIn“ werden in den Subjektivierungsprozessen kuratorischer Programme gebildet und gefördert?

Zur Beantwortung dieser Fragen betrachte ich an Fallbeispielen, wie Kuratieren definiert, vermittelt und geübt wird und welche Selbst- und Weltverhältnisse hierbei eine Rolle spielen. Zudem untersuche ich, wie sich die TeilnehmerInnen innerhalb kuratorischer Programme selbst formen und wie sie geformt werden.

Die Analyse kuratorischer Subjektivierungspraktiken und der Subjektform „KuratorIn“ dient in einem nächsten Schritt dazu, Aufschluss über aktuelle Prozesse der Professionalisierung des Kuratierens zu erhalten. Professionalisierung wird dabei aus einer subjekt- und praxis-theoretischen Perspektive analysiert. Sie wird dafür auf kollektiver Ebene als die Herausbildung von berufsbezogenen „Subjektformen“ und „Praktiken“ und auf individueller Ebene als ein spezifischer Subjektivierungsprozess einzelner Subjekte gefasst. Mit der empirischen Analyse werden schließlich zwei Ziele verfolgt:

1. Aussagen über die Subjektform „KuratorIn“ und über die Formen der Subjektivierung („Subjektivierungsformen“⁷) in kuratorischen Programmen treffen zu können und damit
2. auf Formen der Professionalisierung zu schließen, die hier vorangetrieben werden.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Subjektivierung zur „KuratorIn“ und damit auch der Professionalisierungsprozess nicht nur innerhalb kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme stattfinden. KuratorInnen bilden sich auch in ihrem beruflichen Alltag aus und weiter, etwa bei der Realisierung von (Ausstellungs-)Projekten in Museen und Ausstellungsräumen. Mit der Betrachtung kuratorischer Programme nehme ich also spezifische Praktiken der Subjektivierung in den Blick und untersuche deren Beitrag zur Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“.

Relevanz der Untersuchung

Die Beschäftigung mit der Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen ist sowohl für die kunstwissenschaftliche als auch für die praxis- und subjekttheoretische Forschung von Bedeutung:

⁷ Der Begriff „Subjektivierungsform“ ist Foucaults Moral- und Ethikkonzept entlehnt (vgl. Foucault 1989a [1984], S. 36ff.). Siehe hierzu genauer Kapitel 4.1.

- Die „KuratorIn“ ist eine noch junge berufsbezogene Subjektform, die sich erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts aus anderen Subjektformen, darunter „Museums-konservatorIn“, „GaleristIn“, „KritikerIn“ und „KünstlerIn“, herausbildet hat und sich noch immer in einem Formationsprozess befindet. Prozesse der Konsolidierung und Professionalisierung laufen dabei parallel zu Tendenzen der De-Professionalisierung ab. Die Analyse der „KuratorIn“ kann daher Aufschluss darüber geben, wie sich Subjektformen und Berufsfelder konstituieren und wandeln.
- Die „KuratorIn“ hat im Kunstfeld eine machtvolle Position eingenommen und gewinnt auch in anderen kulturellen Feldern an Relevanz und Anziehungskraft, zum Beispiel in der Literatur⁸, in Theater und Tanz⁹, im Film¹⁰ und in der Musik¹¹. An der Schnittstelle zwischen Institutionen, Geldgebern, KünstlerInnen und BesucherInnen kann sie als eine Art Ein- und Ausschlussregler darüber mitentscheiden, was – und auf welche Weise – als Kunst und Kultur betrachtet, wer als KünstlerIn welchem Publikum präsentiert wird.¹² Die herausgehobene Stellung von KuratorInnen, die starke soziale Distinktionswirkung¹³ von Museen und Ausstellungen und deren Funktion als „spezifische Systeme der Repräsentation“ (Schade/Wenk 2011, S. 144)¹⁴ werfen die Frage auf, welche Weisen der Selbst- und Fremdführung KuratorInnen im Prozess ihrer Subjektivierung nahegelegt werden. Welche Werte und Haltungen, welche Wissensformen und Techniken eignen sie sich in ihrer Ausbildung an?
- Seit den 1970er Jahren wurde an der gestiegenen Sichtbarkeit und Macht der KuratorInnen Kritik laut. Als problematisch gilt seither vor allem, wenn KuratorInnen selbst wie KünstlerInnen oder AutorInnen agieren und Kunstwerke nur als Illustration und

⁸ Siehe hierzu zum Beispiel das Konzept des 2011 gegründeten K.Verlags: „K. operates as a machine to research the ‚book-as-exhibition‘.“ (<http://k-verlag.com/imprint/>, Zugriff am: 30.11.2016). Oder den 2015 gegründeten Berliner Verlag „Fehras Publishing Practices“. Auf der Webseite des Verlages heißt es etwa: „Therefore, publishing can be read as a curatorial and performative practice not only in the manner in which materials are chosen but also in the way they are released.“ (<http://fehraspublishingpractices.org/About-us>, Zugriff am: 30.11.2016).

⁹ So wird die Rolle von Kuratieren in Tanz und Theater in der Ausgabe „Curating Performing Arts“ der Zeitschrift *Frakcija* (2010, Nr. 55) und in der Ausgabe „Die neue Kunst der Kuratoren“ der Zeitschrift *Theater heute* (2011, Nr. 4) diskutiert. An der Wesleyan University in Middletown (CT, USA) gibt es bereits ein eigenes Institute for Curatorial Practice in Performance (<http://www.wesleyan.edu/icpp/>, Zugriff am: 30.11.2016).

¹⁰ Zum Kuratieren im Filmbereich vergleiche das Interview „Beruf: Film-Kurator“ mit dem künstlerischen Direktor der Deutschen Kinemathek, Dr. Rainer Rother (Lorenz 2013).

¹¹ Zum Kuratieren in der Musik siehe Andreas Kolbs (2016) Artikel „Komponierende Kuratoren, diskursive Komponisten“ in der *neuen musikzeitung*.

¹² Zur „KuratorIn“ als Schnittstellenposition im sozialen Raum vergleiche Bismarck (2005).

¹³ Museen und Ausstellungen sind Orte, wo soziale Unterschiede kulturell abgesichert und reproduziert werden. Vergleiche hierzu die umfangreiche Studie von Pierre Bourdieu und Alain Darbel zu französischen Museen aus dem Jahr 1966. Sie stellen darin heraus, dass die KonservatorInnen in dieser Zeit in Frankreich dazu tendierten, die Ausschlussmechanismen von Museen aufrecht zu erhalten. Generell sei der Einfluss der KonservatorInnen allerdings begrenzt (Bourdieu/Darbel 2006 [1966], S. 130f., 142ff.).

¹⁴ Museen haben eine „Vorbildfunktion, nicht nur, wenn es um den Anspruch ‚hoher‘ Kultur geht, sondern auch für die Verknüpfung und gegenseitige Konstituierung von High und Low, von ‚Selbst‘- und ‚Fremdbildern‘ und für komplexe semiologische Strukturen. Es handelt sich um Institutionen, die etwas zeigen und in besonderer Weise zum Sehen auffordern“ (Schade/Wenk 2011, S. 144).

Beweis ihrer eigenen Thesen einsetzen. Ebenso wird kritisiert, wenn sie wie ManagerInnen handeln und zur Eventisierung und Ökonomisierung des Kulturfeldes beitragen. So beobachtet Hans Belting in seinem *Zeit*-Artikel vom 31. Mai 2010 eine neue „Kaste von Kuratoren“. Er stellt fest:

„Die Kuratoren wirken wie Unternehmer. Aber auch sie gefährden ihre Deutungshoheit, wenn sie mit Theorien an Werke herangehen, welche diese nicht erklären, sondern vermarkten. Sogar Kunstmessen werden heute kuratiert, statt dass nur Kunst verkauft wird.“ (Belting 2010)

Hinzu kommt, dass viele deutsche Museen durch die drastische Kürzung öffentlicher Gelder seit einigen Jahrzehnten verstärkt auf private Förderung angewiesen sind. Viele wurden hin zu marktwirtschaftlicherem Agieren und privater Teilfinanzierung, von Sponsoring bis Private Public Partnerships, umstrukturiert. Wie ich im ersten Teil dieser Arbeit zeigen werde, rücken in den Fallstudien Selbst-Bildungsprozesse in den Blick, die sich auf eine im Kunstfeld als ambivalent und problematisch wahrgenommene Subjektform beziehen. Ein Analysefokus liegt daher auf der Frage, welche Anforderungen die untersuchten kuratorischen Programme angesichts der geschilderten Spannungen an die kuratorische Praxis und an die Selbstentwürfe der TeilnehmerInnen stellen. Welche Relevanz haben Themen wie Management, Marketing und Sponsoring? Und wie gehen die TeilnehmerInnen mit Anrufungen, beispielsweise zum „Künstler-Genie“, zum „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling 2007) oder zum „Kreativ-Subjekt“ (Reckwitz 2012a) um?

- Angesichts der Tatsache, dass die TeilnehmerInnen der Programme in der Mehrzahl Frauen sind, stellen sich nicht zuletzt Fragen nach dem Zusammenhang zwischen Professionalisierung und Geschlecht: Welche Rolle spielen kuratorische Kurse in der Selbst-Professionalisierung und Subjektivierung der teilnehmenden Frauen? Welche Effekte haben die Kurse auf die Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“ hinsichtlich der Kategorie „Geschlecht“? Diese Fragen stellen sich auch in Anbetracht der Kritik, mit der die Subjektform konfrontiert ist, sowie der im Feld verbreiteten Skepsis gegenüber Prozessen der Professionalisierung.
- Kuratorische Lehrgänge und Studiengänge stehen immer wieder in der Kritik. Ihnen wird vorgeworfen, angepasste KuratorInnen und standardisierte Formen des Kuratierens hervorzubringen. Zudem wird bezweifelt, ob sich Kuratieren lehren und erlernen lasse. In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit kann gezeigt werden, dass es in den Programmen um mehr geht, als darum, Kuratieren zu erlernen. Zum einen wird deutlich, dass es verschiedene Formen kuratorischer Aus- und Weiterbildung mit unterschiedlichen Ausrichtungen und Schwerpunktsetzungen gibt. Ihnen ist gemeinsam, dass sie als eine Art Distanz- und Reflexionsraum dienen, den die TeilnehmerInnen auf unterschiedliche Weise nutzen, um über ihre eigene kuratorische Praxis nachzudenken und diese weiter zu entwickeln. Dabei wird nicht nur *eine* Form der „KuratorIn“ hergestellt, sondern es werden verschiedene Ausprägungen der Subjektform (re-)produ-

ziert und auch überarbeitet. Ihre Charakteristika werden in den Fallstudien dieser Arbeit genauer beschrieben.

Methodisches Vorgehen

Konkret untersuche ich mittels einer Kombination aus Dokumentenanalysen, qualitativen Interviews und teilnehmender Beobachtung in drei Fallstudien, die ich in den 2010er Jahren durchgeführt habe,¹⁵ verschiedene charakteristische Formate der kuratorischen Aus- und Weiterbildung in Deutschland: einen postgradualen Masterstudiengang, ein Residenzprogramm und eine zertifizierte Weiterbildung im Kuratieren. Die Analyse weiterer Kurse und Veranstaltungen dient als Ergänzung.

In Vorbereitung auf die Analyse nehme ich die Entwicklung der „KuratorIn“ und kuratorischer Ausbildungsformen seit dem 19. Jahrhundert in den Blick. Der Bezug auf historische Subjektivierungsformen hilft in den Fallstudien dabei, das empirische Material hinsichtlich zeitgenössischer kuratorischer Subjektivierungsformen zu interpretieren und einzuordnen. Zugleich wird hier die Arbeit mit dem Konzept der „Subjektform“ in historischer Perspektive erprobt und beispielhaft aufgezeigt, wie eine Subjektform entstehen kann.

Bei der Erhebung und Auswertung meines Datenmaterials folge ich Reckwitz' Vorschlag, Subjektformen auf der Ebene von „Praxis-/Diskursformationen“ zu untersuchen (Reckwitz 2008a, S. 201f.; 2008b, S. 141). Ich gehe davon aus, dass sich Subjekte in spezifischen Praktiken herausbilden, die von diversen Diskursen durchdrungen und beeinflusst sind. Reckwitz baut mit seinem Ansatz auf Foucault auf, der bereits auf dieses Zusammenspiel hingewiesen hat:

„Es reicht also nicht, zu sagen, daß das Subjekt in einem symbolischen System gebildet wird. Das Subjekt bildet sich nicht einfach im Spiel der Symbole. Es bildet sich in realen und historisch analysierbaren Praktiken. Es gibt eine Technologie der Selbstkonstitution, die symbolische Systeme durchschneidet, während sie sie gebraucht.“ (Foucault 1994a, S. 289)

In dieser Arbeit rekonstruiere ich über eine „kombinierte Praktiken- und Diskursanalyse“ (Reckwitz 2008a, S. 206ff.) die Praktiken, Diskurse und kulturellen Codes, die an der Formung der Subjekte in kuratorischen Programmen beteiligt sind. Diese lassen wiederum Aussagen über die Dispositionen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu, die für eine Teilnahme an der untersuchten „Praxis-/Diskursformation“ notwendig sind. Außerdem wird betrachtet, wie sich die TeilnehmerInnen der Programme zu den Anforderungen und Regeln verhalten, die an sie herangetragen werden. Dies gibt Auskunft über derzeitige Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“. Dabei geht es auch darum, hybride Konstellationen offen zu legen und aufzuzeigen, welche älteren Subjektformen in der Subjektformung von KuratorInnen eine Rolle spielen (vgl. Reckwitz 2006).

¹⁵ Aus Anonymisierungsgründen wird der Untersuchungszeitraum nicht präziser benannt.

Die Analyse erfolgt in Form eines ständigen Wechselprozesses zwischen einer mit Hilfe theoretischer Konzepte durchgeführten empirischen Analyse und theoretischen Überlegungen, die in Auseinandersetzung mit empirischen Daten vorangetrieben werden. So wird in einer Fallstudie deutlich, dass vor allem „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ auf verschiedene Weise in der Subjektivierung der TeilnehmerInnen relevant sind. Daher entwickle ich eine praxeologische Analyse-Optik – insbesondere unter Einbezug des „Inquiry“-Konzepts des Pragmatisten John Dewey (1986 [1938]) –, um zu beschreiben, welche Formen der „Reflexion“ in den untersuchten Programmen gefordert, vermittelt und praktiziert werden. Die an das empirische Material herangetragenen Konzepte, wie „Praktiken“, „Subjektivierung“ und „Subjektform“, und die in Auseinandersetzung mit dem Material erarbeiteten Konzepte, zum Beispiel zu Formen der „Reflexion“, werden im Zuge der Fallstudien auf die Probe gestellt und zum Teil weiterentwickelt.

Um die empirischen Analysen vorzubereiten und verständlich zu machen, führe ich in die wichtigsten theoretischen Werkzeuge bereits vorab ein (Kapitel 1 und 4). Mein Ausgangspunkt ist dabei der Ansatz von Andreas Reckwitz, der über die Verknüpfung der Konzepte insbesondere von Theoretikern wie Foucault und Bourdieu ein eigenes Konzept von Subjektivierung und deren Analyse erarbeitet hat und damit einen wichtigen Beitrag zur praxeologisch perspektivierten Subjektivierungsforschung leistete. Reckwitz' Konzept wird im Verlauf der Arbeit durch weitere Konzepte ergänzt und erweitert. Im Anschluss an die empirische Untersuchung fasse ich die Ergebnisse der Fallstudien zusammen und binde sie an die zentralen theoretischen Konzepte „Subjektivierung“, „Subjektform“, „Professionalisierung“ und „Inquiry“ rück (Kapitel 10 und 11).

Verortung der Arbeit in der Literatur über kuratorische Praxis

Die „KuratorIn“ als eine spezifische Ausprägung des Subjekts zu betrachten und nicht ausschließlich als einen Beruf, ist an sich nicht neu. Neu ist die Konsequenz, mit der ich diese Perspektive einschlage und auch methodisch – über die empirische Analyse der Subjektform und mit ihr verbundener Praktiken – weiterverfolge. So schreiben der Philosoph und Soziologe Oliver Marchart (2012) und die Kunsthistorikerin und Kuratorin Beatrice von Bismarck (2012a) in ihren Aufsätzen in der Zeitschrift *Texte zur Kunst* von der „KuratorIn“ als einer „Subjektivierungsform“. Dabei führen sie aber nicht genauer aus, was sie unter diesem Konzept verstehen und welche Konsequenzen es für ihre Betrachtung hat. Auch das Verhältnis zum Konzept des „Berufes“ und der „Profession“ präzisieren sie nicht. Im Folgenden wird aufgezeigt, an welche Überlegungen von Marchart (2012) und Bismarck (2012a) die vorliegende Arbeit dennoch anknüpfen kann.

Marchart geht in seinem Text „Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individuum und Kollektivität“ der Frage nach, „welches Versprechen sich wohl mit dem Beruf, insbesondere aber auch mit der Subjektivierungsform ‚Kurator/in‘ verbindet“ (Marchart 2012, S. 29). Er meint, dass sie das heutige Leitbild der Subjektivierung sei, der

„Prototyp der erwünschten Subjektivierungsform innerhalb der projektbasierten Polis“ (Marchart 2012, S. 31), laut Boltanski/Chiapello (2003 [1999]) eine „Rechtfertigungsordnung“, die unsere heutige Lebens- und Arbeitswelt bestimmt. Marchart zufolge weist die „KuratorIn“ all jene Merkmale auf, die in der gegenwärtigen Projektgesellschaft zu Anerkennung führten: die „Aktivierung eines Netzwerks aus Institutionen, Personen und Objekten“ (Marchart 2012, S. 31), das Initiieren und Managen von Projekten (Ausstellungen) sowie „Fähigkeiten, vom reinen Organisieren bis zur Fremd- und Selbstvermarktung“ (ebd.). Zudem verbinde die „KuratorIn“ in sich „das Bild von Projektorganisateur/in und Consultants mit dem autonomer Künstler/innen“ (ebd.). Im zweiten Teil seines Textes äußert er die Ansicht, dass Team- und Projektarbeit dabei nicht automatisch neoliberal sein müssten, sondern auch Emanzipationspotential freisetzen könnten, wofür er neuere Lehrgänge im Bereich Curatorial Studies als Beispiel heranzieht: Sie gehorchten dem Imperativ der projektbasierten Polis, würden jedoch nicht nur Management-Kenntnisse vermitteln, sondern auch eine intellektuelle und theoretische Beschäftigung mit dem Kunstfeld ermöglichen, durch welche der Typus des „individuellen Großkurators“ profanisiert und entmystifiziert werde (ebd., S. 37). Marcharts Thesen regen dazu an, der Praxis in kuratorischen Programmen in einer empirischen Analyse genauer nachzugehen und die Form(en) der Subjektivierung sowie der Subjekte, die hier entstehen, differenziert zu beschreiben. Es gilt herauszuarbeiten, was passiert, wenn Management-Wissen und kulturtheoretische Fragestellungen in kuratorischen Kursen aufeinander treffen. Dieser Schritt wird in der vorliegenden Arbeit vollzogen. Die Praktiken der Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen rücken hier als ein zentrales Feld der Subjektivierung und der (Re-)Produktion der Subjektform „KuratorIn“ in den Fokus. Dabei wird auf die genannten zwei Praktiken-Komplexe, auf Theorie und Forschung sowie auf Organisation und Management, ein besonderes Augenmerk gelegt und analysiert, welche Rolle sie innerhalb unterschiedlicher Programme hinsichtlich der Subjektivierung ihrer TeilnehmerInnen spielen.

Auch Bismarcks (2012a) Text „Curating Curators“ enthält Überlegungen, an die diese Arbeit anschließen kann. Bismarck setzt sich mit der Frage auseinander, wie eine „Subjektivierungsform“ aussehen könnte, die eben nicht nur auf größtmögliche Sichtbarkeit, auf die Bildung globalisierter Netzwerke und auf die Entwicklung einer individuellen Handschrift aus ist. Sie plädiert insbesondere dafür, sich nicht mehr, wie in vielen Publikationen beobachtbar, auf einzelne KuratorInnen-Subjekte zu fokussieren, sondern die Praxis und Handlungsweise des Kuratierens verstärkt in den Blick zu nehmen:

„Zwar stehen Kuratoren/Kuratorinnen vermehrt im Zentrum öffentlichen Interesses, den Status von Celebrities erreichen aber nur einige wenige unter ihnen, wie Harald Szeemann und Hans-Ulrich Obrist. Durch eine solche auf Personen fixierte Perspektive wird jedoch leicht vergessen, dass kuratorisches Handeln per se ein arbeitsteiliger Prozess ist, der über die Organisation und Durchführung einer Ausstellung weit hinausgehen kann. Deshalb wäre es an der Zeit, den Blick auf Einzelleistungen und Subjekte hinter sich zu lassen. Dadurch träte die Tätigkeit selbst stärker als bislang in den Vordergrund – eine Sichtweise, die dem Vorgang und sinnstiftenden Potenzialen des Kuratierens besser entspräche.“ (ebd., S. 43)

Um diese Fokusverschiebung zu ermöglichen, unterscheidet Bismarck zwischen der „KuratorIn“ als Profession sowie Subjektposition und der Praktik „Kuratieren“. Sie schlägt vor, den Blick verstärkt auf die Praktik zu richten, denn dann werde sichtbar, dass an ihr neben KuratorInnen auch viele andere AkteurInnen teilnehmen und dass Kuratieren sich nicht auf die Umsetzung einer Ausstellung reduzieren lässt. Bismarck beleuchtet in ihrem Text außerdem die historische Entwicklung der Profession „KuratorIn“ und betrachtet, welche Rolle die „KuratorIn“ als Subjektposition in der kuratorischen Praxis jeweils gespielt hat. Mit ihrem Fokus auf die soziale Praxis und ihrer Kritik an der Huldigung einzelner Personen nimmt Bismarck eine praxistheoretische Perspektive ein, wie sie auch in der vorliegenden Arbeit zentral ist. Allerdings erweckt Bismarck zuweilen den Anschein, als wolle sie die Fragen nach dem „Subjekt“ und nach der „Praktik“ gegeneinander ausspielen. Sie verortet tendenziell das Grundproblem in der Auseinandersetzung mit dem „Subjekt“ und der „Subjektposition“ der „KuratorIn“, als würde damit automatisch eine Überbetonung einzelner KuratorInnen-Subjekte einhergehen. Doch Aufschluss über eine soziale Praktik wie „Kuratieren“ kann aus praxeologischer Sicht nur durch die Analyse der Praxis einzelner Subjekte – als Träger sozialer Praktiken – erlangt werden, und dazu gehören meistens auch KuratorInnen. Es ist also keine Fokusverschiebung weg von der Betrachtung von „Subjekten“ und „Subjektformen“ hin zu „sozialer Praxis“ notwendig – und genaugenommen auch nicht möglich. Vielmehr ist die Untersuchung einzelner KuratorInnen – und anderer AkteurInnen – praxistheoretisch vorzunehmen. Es sollte also stets betrachtet werden, in welche sozialen Praktiken sie eingebunden sind und welche anderen Subjekte und Artefakte daran mit beteiligt sind. Es ist das Verhältnis zwischen verschiedenen Berufen, Positionen, Subjektformen und Praktiken zu untersuchen.

Diese verknüpfende Perspektive ist für die vorliegende Arbeit grundlegend. Der Fokus liegt auf der Analyse der (Re-)Produktion und Transformation der Subjektform „KuratorIn“ in den Praktiken kuratorischer Aus- und Weiterbildung. Somit stehen dann nicht einzelne KuratorInnen im Mittelpunkt und werden in ihrer Macht und Sichtbarkeit weiter gestärkt. Es geht vielmehr um die Frage, wie die „KuratorIn“ als eine Subjektform in kuratorischen Programmen hergestellt wird. Dabei rücken auch die Subjektformen und -positionen mit in den Blick, die neben der „KuratorIn“ an kuratorischer Praxis partizipieren. Außerdem steht die Frage im Raum, ob es überhaupt eine Form von „KuratorIn“ ist, die hier entsteht.

In den vergangenen Jahren hat die Anzahl wissenschaftlicher Beiträge zur Arbeit von KuratorInnen, zur Geschichte und zu Formen des Kuratierens stetig zugenommen.¹⁶ Die

¹⁶ Für die vorliegende Arbeit relevant sind neben Bismarck (2005, 2007, 2011, 2012a), Marchart (2007, 2012) und Heinich/Pollak (2005) insbesondere folgende Publikationen: Greenberg/Ferguson/Nairne (1996), Žerovc (2005), Locher (2002), Richter (2007a und b; 2013), Eigenheer (2007), Paul (2007), O’Neill (2007a und b), Schramme (2008), ARGE schnittpunkt (2013) und die Online-Zeitschrift *OnCurating*. Viele Publikationen sind im Anschluss an Konferenzen und im Kontext kuratorischer Programme entstanden, zum Beispiel „Cultures of the Curatorial“ (Bismarck/Schaffaff/Weski 2012). Außerdem ist festzuhalten, dass ein Großteil der vorhandenen Literatur von KuratorInnen selbst herausgegeben und verfasst wurde. Für weitere

meisten sind im Kontext der Kunstwissenschaften und -geschichte, der Kunstsoziologie, der Museum Studies und des noch neuen Feldes der Curatorial Studies entstanden. Mittlerweile liegen zu kuratorischer Praxis und zum Selbstverständnis von KuratorInnen auch einige umfangreiche empirische Analysen vor. Ein wichtiges Beispiel ist das Buch „Ausstellungsautorschaft: die Konstruktion der auktorialen Position des Kurators bei Harald Szeemann. Eine Mikroanalyse“ des Kurators Søren Grammel (2005), das auf der Grundlage überlieferter, zum Teil autobiografischer Texte und Bilder zu Harald Szeemanns Ausstellungen entstanden ist.¹⁷ Zu nennen ist auch die umfangreiche ethnografische Analyse der Soziologin Sophia Krzys Acord (2009) über die Formen des praktischen Wissens, das bei der Installation von Ausstellungen zum Tragen kommt. Einen wichtigen subjekt- und auch professions-theoretischen Beitrag zur Analyse der „KuratorIn“ haben die Soziologen Nathalie Heinich und Michael Pollak (2005) in ihrem Aufsatz „From Museum Curator to Exhibition *Auteur*: inventing a singular position“ geleistet. Sie beschreiben hier, wie sich innerhalb der „Profession“ der „MuseumskonservatorIn“ im Verlauf des 20. Jahrhunderts eine neue Position, die der „AusstellungskuratorIn“, entwickelt hat. Dabei stellen Heinich und Pollak die Frage nach dem Verhältnis zwischen „Profession“ und „Subjekt“. An diese Forschungen kann in der vorliegenden Arbeit hinsichtlich der Frage nach der Subjektform „KuratorIn“, der Praktik „Kuratieren“ und ihrer Professionalisierung angeknüpft werden. Nur wenig Literatur liegt bislang zur Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen und zu ihrer Bedeutung für die Entwicklung des „Kuratierens“ und der Subjektform „KuratorIn“ vor.¹⁸ Darauf machen auch die KuratorInnen Ann Demeester und Hendrik Folkerts¹⁹ in der Ausgabe „Curatorial Education“ der Zeitschrift *The Shadow Files* aufmerksam, die am De Apple Arts Centre in Amsterdam erscheint:

„The notion of curatorial education in itself is an important part of the history of curating, and though it has met with some critical enquiry in past years, the topic is still overlooked – or deemed unimportant – in curatorial discourse.“ (Demeester/Folkerts 2013, S. 8)

Literatur zu kuratorischer Praxis siehe insbesondere Kapitel 2 und 3 in dieser Arbeit. Zu nennen sind auch grundlegende Arbeiten im Bereich Ausstellungs- und Museumsanalyse, z.B. Bennett (1995), Macdonald (1998, 2006) und Baur (2010), sowie repräsentationskritische Ausstellungsanalysen, z.B. Muttenthaler/Wonisch (2006).

¹⁷ Ein weiteres Beispiel ist Ziese (2010).

¹⁸ Das Thema wurde bislang hauptsächlich in Zeitschriften behandelt. Dazu zählen die vierte Ausgabe des *Manifesta Journals* zum Thema „Teaching Curatorship“ (2005), der *Flash Art*-Artikel „Curatorial Schools. Between Hope and Illusion“ von Andrea Bellini (2006), die Ausgabe „Curatorial Education“ der Zeitschrift *The Shadow Files* (Demeester/Van Duyn/Folkerts 2013) sowie Burton (2011; 2012) und Richter (2015). Ein früher Beitrag ist Bogner/Goebel (1995). Es gibt außerdem zwei Sammelbände zu kuratorischer Aus- und Weiterbildung: „Raising Frankenstein“ von Kitty Scott (2011) und „Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education“ von Leigh Markopoulos (2016a). Siehe außerdem die Ausführungen von Žerovc (2007), Acord (2009) und ARGE schnittpunkt (2013).

¹⁹ Die Kunstkritikerin und Kuratorin Ann Demeester hat von 2006 bis 2014 das De Apple Arts Centre in Amsterdam und das dort angebotene Curatorial Programme geleitet. Der Kurator Hendrik Folkerts war zwischen 2009 bis 2011 Koordinator des dortigen Curatorial Programme.

Eine systematische empirische Untersuchung kuratorischer Programme sowie eine ethnografische Analyse der Subjektformen, die in der Ausbildung entstehen, fehlen bislang vollständig.²⁰ Die vorliegende Arbeit soll dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen.

Aufbau der Arbeit

Mit ihren Fragestellungen und ihrer Vorgehensweise bewegt sich diese Arbeit an der Grenze zwischen Kunst- und Kulturwissenschaften, Sozialwissenschaften und Kunstsoziologie. Sie bedient sich kulturtheoretischer, soziologischer und philosophischer Konzepte, insbesondere poststrukturalistisch und vom Pragmatismus beeinflusster Praxis- und Subjekttheorien, und sie kombiniert Vorgehensweisen diskursanalytischer und ethnografischer Forschung miteinander.

Die Arbeit ist zweigeteilt:

- Teil I Hier stelle ich wichtige theoretische Werkzeuge vor, kontextualisiere die Feldforschung historisch und beschreibe zentrale, die „KuratorIn“ betreffende und für die späteren Fallstudien relevante Diskursstränge.
- Teil II Hier führe ich die drei Fallstudien durch, fasse deren Ergebnisse zusammen und binde sie an die aufgeworfenen Fragestellungen aus dem ersten Abschnitt der Arbeit zurück.

Der Aufbau im Detail:

In Kapitel 1 erkläre ich, warum die „KuratorIn“ nicht nur als ein „Beruf“, sondern auch als eine „Subjektform“ im Sinne von Reckwitz begreifbar ist. Ich argumentiere dafür, dass „Berufe“ spezifische Arten von „Subjektformen“ implizieren. Außerdem erläutere ich im Anschluss an Reckwitz und Theoretiker wie Foucault, Bourdieu und Schatzki weitere für die Analyse von Subjektformen notwendige Konzepte, darunter „Subjekt“, „Subjektivierung“, „Praktiken“ und „Diskurse“, „kulturelle Codes“ und „Praxis-/Diskursformation“.

Auf diese theoretische Grundlage folgt in Kapitel 2 ein historischer Abriss zur Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“. Auf der Basis vorhandener Sekundärliteratur zeichne ich die historischen Spuren des Kuratierens nach. Dabei liegt mein Fokus darauf, diejenigen AkteurInnen des Kunstfeldes der Moderne herauszustellen, die der heutigen Subjektform „KuratorIn“ vorausgehen. Sie werden als „Vorgänger-Subjektformen“ gekennzeichnet. Es geht vor allem darum, ihren Einfluss auf die „KuratorIn“ darzulegen. Daraus können zentrale Merkmale der „KuratorIn“, insbesondere ihre starke Heterogenität, abgeleitet werden. Ich argumentiere, dass die „KuratorIn“ unter anderem deshalb soviel Macht im Kunstfeld gewinnen konnte, weil sie einen Teil der Aufgaben ihrer Vorgänger-Subjektformen übernommen hat und in sich vereint. In theoretischer Hinsicht dient das Kapitel dazu aufzuzeigen, wie das Konzept der „Subjektform“ in historischer Perspektive fruchtbar

²⁰ Sheik (2013, S. 64) hat die Frage nach den Subjekten, die in kuratorischen Programmen hervorgebracht werden, zwar schon aufgeworfen, ist ihr aber nicht systematisch nachgegangen.

gemacht werden kann und wie sich der Entstehungsprozess einer Subjektform – als Herausbildung aus anderen Subjektformen – beschreiben lässt.

In Kapitel 3 stelle ich verschiedene kuratorische Diskursstränge vor, in denen die Themen „(Selbst-)Reflexion“ und „(Selbst-)Kritik“ im Zusammenhang mit der „KuratorIn“ auftreten. Dabei wird deutlich, dass „(Selbst-)Reflexion“ eine spezifische, an KuratorInnen gerichtete Anforderung ist. Mit Konzepten „selbstreflexiven“, „kritischen“ und „kollektiven Kuratierens“ wird im Feld kuratorischer Praxis versucht, dem Modell der „Genie-KuratorIn“ entgegen zu wirken. Außerdem werden postfordistische Arbeitsformen und die Ökonomisierung des Kunstfeldes selbstkritisch diskutiert. In der Literatur wird die „KuratorIn“ einerseits als eine Art Mustersubjekt des Postfordismus beschrieben. Andererseits wird ihr die Möglichkeit zugesprochen, mit einer kritischen und (selbst-)reflexiven Praxis den Einflüssen des neoliberalen Regimes entgegenzuwirken. Gleichzeitig stehen Praktiken der Selbstreflexion und des kollektiven Handelns unter Verdacht, selbst vom Neoliberalismus vereinnahmt zu werden. Insgesamt zeigt sich in Kapitel 3, dass die „KuratorIn“ im Kunstfeld als eine problematische Subjektform wahrgenommen wird.

In Kapitel 4 breite ich den theoretischen und methodologischen Werkzeugkasten in Vorbereitung auf die empirischen Fallstudien weiter aus. Ich erarbeite eine Analyse-Optik, mit deren Hilfe die Merkmale der in kuratorischen Programmen wirksamen und erzeugten Subjektform „KuratorIn“ näher bestimmt werden können. In 4.1 stelle ich die von Reckwitz beschriebenen Bestandteile von Dispositionen als Kategorien zur Untersuchung von Subjektivierungsprozessen vor und kombiniere sie mit Foucaults Kategorien zur Analyse von Selbsttechnologien. Beide Ansätze rücken unterschiedliche Aspekte stärker in den Blick, weshalb sie sich gegenseitig ergänzen können: Lenken Reckwitz' Kategorien die Aufmerksamkeit eher auf die Fertigkeiten und Kenntnisse, die in bestimmten Praktiken erforderlich sind und herausgebildet werden, so betont Foucault, auf den sich Reckwitz ansonsten vielfach bezieht, stärker die Selbstformungsaktivitäten der Subjekte. Mit Foucaults Kategorien lässt sich analysieren, wie sich Einzelne zu den Anforderungen und Regeln verhalten, die im Rahmen der Praktiken an sie herangetragen werden. Dabei gehe ich nicht davon aus, dass Subjektivierung ausschließlich in spezifischen Selbsttechnologien stattfindet, sondern dass sie prinzipiell in allen sozialen Praktiken erfolgen kann. Foucaults Kategorien, so meine Argumentation, sind daher zur Analyse jeglicher Praktiken der Subjektivierung einsetzbar. – In den anschließenden Teilkapiteln 4.2 und 4.3 stelle ich Konzeptualisierungen von „(Selbst-)Reflexion“, „Identifikation“ und „Adressierung“ als wichtige Teilprozesse und Modi von Subjektivierung vor. Ich stelle heraus, dass „Reflexions“-Prozesse einen wichtigen Anteil an Subjektivierung haben und entwickle mit Hilfe des „Inquiry“-Konzepts von John Dewey sowie neuerer praxistheoretischer Konzeptualisierungen einen methodologischen Ansatz für die Analyse verschiedener Formen von „Reflexion“ und „Selbstreflexion“. Im nächsten Schritt ergänze und konkretisiere ich Reckwitz' Verständnis von „Identität“ durch andere theoretische Perspektiven. Wichtig mit Blick auf die Fallstudien ist vor allem Stuart Halls Konzept der „Identifikation“, denn es betont die Prozessualität und Heterogenität von

„Identität(en)“, hebt die Eigenaktivität der Subjekte hervor und rückt die Entstehung und Veränderung von „Identitäten“ in den Blick. Außerdem ist der Begriff „Adressierung“, wie ihn Sabine Reh und Norbert Ricken verwenden, für die Analyse bedeutsam, denn er macht beobachtbar, inwiefern Fremdwahrnehmungen für die Bildung von „Identität(en)“ konstitutiv sind.

Kapitel 5 behandelt die Professionalisierung der „KuratorIn“ über kuratorische Programme. Ausgehend von verschiedenen historisch spezifischen Perspektivierungen des Professionalisierungs-Begriffes entwickle ich in 5.1 eine subjekt- und praxistheoretische Bestimmung, in der „Professionalisierung“ in ein enges Verhältnis zu „Subjektivierung“ gesetzt wird. Die verschiedenen Perspektivierungen dienen in den Fallstudien dieser Arbeit als analytische Optik, um herauszuarbeiten, welche Formen von „Professionalisierung“ in den untersuchten kuratorischen Programmen vorangetrieben werden. In 5.2 folgt ein Überblick über die historische Entwicklung der Ausbildung von KuratorInnen – vom Volontariat, über die Museologie und die Museum Studies bis zu den Curatorial Studies. Dabei argumentiere ich dafür, die Museum Studies als eine Vorläuferin der Curatorial Studies zu betrachten, von der sich die „Curatorial Studies“ in verschiedener Hinsicht absetzen. In 5.3 problematisiere ich das überwiegend negative Bild von „Professionalisierung“ und von kuratorischen Programmen, das in der Literatur zu kuratorischer Praxis vorherrscht. Kapitel 5.4 widmet sich dem Verhältnis zwischen „Professionalisierung“ und der Kategorie „Geschlecht“ im Bereich kuratorischer Praxis. Ich diskutiere, inwiefern sich der bislang geschlechtsspezifisch und hierarchisch organisierte Beruf „KuratorIn“ – mit vielen Männern in Führungspositionen und vielen Frauen als Assistentinnen – durch kuratorische Programme und die Subjektivierungspraxis der teilnehmenden Frauen langfristig verändern könnte. Dabei argumentiere ich, dass die im kuratorischen Diskurs erfolgende Geringschätzung von „Professionalisierung“ vor allem Frauen zum Nachteil gereichen könnte, da sie in besonders hoher Zahl in kuratorischen Programmen vertreten sind. Gleichzeitig haben sie als Teilnehmerinnen die Möglichkeit, am Prozess der Professionalisierung des Kuratierens aktiv mitzuwirken, vorausgesetzt, die Abschlüsse kuratorischer Programme werden im Kunstfeld anerkannt und ermöglichen einen Zugang zu beruflichen kuratorischen Positionen.

In Kapitel 6 erläutere ich meine methodische Vorgehensweise in den empirischen Fallstudien. Ich erkläre, in welcher Weise Dokumentenanalysen, qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen miteinander kombiniert werden. Zudem beschreibe ich, wie ich bei der Erzeugung und der praktiken- und diskursanalytischen Interpretation der Daten jeweils vorgehe, um die Subjektivierungsprozesse in den untersuchten kuratorischen Programmen beobachtbar zu machen.

Im zweiten Teil der Arbeit präsentiere ich anhand von Interview-Auszügen und Beobachtungsprotokollen die Ergebnisse der drei Fallstudien.

Die Analyse der Subjektivierungspraxis in einem weiterbildenden Masterstudiengang bildet Kapitel 7. Hier spielen Theorie und Reflexion eine zentrale Rolle, denn der Studiengang dient

den bereits im Kuratieren erfahrenen StudentInnen als ein Distanzraum zu einer als „theoretisch wissenschaftlich“ beschriebenen „Reflexion“ über das Kuratieren und die Aufgaben der „KuratorIn“. Für die StudentInnen ist sie verbunden mit einer „Selbstreflexion“, die an ihre konkreten beruflichen und studentischen kuratorischen Erfahrungen geknüpft ist. In der Programmatik des Masterprogramms wird „Kuratieren“ als ein wissenschaftlicher Reflexionsprozess gefasst. Zudem zeigt sich in den studentischen kuratorischen Projekten, dass Projektarbeit sowie Techniken wie Mindmapping und Feedback-Gespräche im Kuratieren relevant in der Praxis sind. Als zentrale Identifikationspraktiken der StudentInnen lassen sich „Mehrfach-Identifikationen“, die Distanzierung von der Bezeichnung als „KuratorIn“ und die „temporäre Identifikation“ als „KuratorIn“ ausmachen. Die Untersuchung zeigt, dass sich in den Lehr- und Lernpraktiken des Masterstudiengangs spezifische (selbst-)reflexive kuratorische Subjekte herausbilden, die die eigene berufliche Identifikation immer wieder kritisch hinterfragen und die Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ meiden, zum Teil sogar kategorisch ablehnen.

In Kapitel 8 analysiere ich die Subjektivierungspraxis in einer zertifizierten Weiterbildung im Kuratieren. Den TeilnehmerInnen geht es hier vorrangig darum, das „Handwerkszeug“ für die Umsetzung einer Ausstellung zu erlernen. Kuratieren wird durch Marketing- und Projektmanagement-Techniken auf eine spezifische Weise strukturiert und in standardisierte Phasen gegliedert. Es erhält auch die Form einer „Praktik der Reflexion“, die aber eher einer projektförmigen Unternehmung gleicht, die nach marktwirtschaftlichen Kriterien zu steuern ist. Auf zwei Teil-Inquiries liegt in der Weiterbildung besondere Aufmerksamkeit: der „Ideenentwicklung“ und der „Konzeptions-Phase“. Das „Konzipieren“ gilt als eine sowohl kreative als auch planerische Tätigkeit und erhält in dieser Doppelrolle eine zentrale Bedeutung als Teilpraktik des Kuratierens. Die „KuratorIn“ wird auf diese Weise gleichzeitig als ein „künstlerisches“ und „kreatives“ Subjekt sowie als ein „manageriales“ und „organisierendes“ Subjekt entworfen und geformt.

In Kapitel 9 analysiere ich die Subjektivierungspraxis in einem Residenzprogramm für KuratorInnen. Hier zeigt sich eine weitere Form der Reflexion: die Untersuchung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen der „KuratorIn“ und der „KünstlerIn“. In speziellen Lehr- und Lernpraktiken – von Atelierbesuchen bis zu Brunches mit KünstlerInnen – wird der Umgang mit KünstlerInnen geübt; zudem wird mit neuen Ausstellungsformen und -orten experimentiert. Die TeilnehmerInnen machen sich mit der Kunstszene vor Ort vertraut und setzen praktische Übungsaufgaben und Projekte in Auseinandersetzung mit ortsansässigen KünstlerInnen um. Dabei soll der kuratorische Prozess durch ein spezifisches Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ gekennzeichnet sein: Die angestrebte Beziehung lässt sich mit den Worten „Nähe“ und „Vertrauen“, „Einführung“ und „Freundschaft“, „Respekt“ und „Bescheidenheit“ beschreiben. „Kuratieren“ wird im Residenzprogramm zu einer Praktik der Sorge um die „KünstlerIn“.

Die Ergebnisse aus den drei Fallstudien fasse ich in Kapitel 10 zusammen und setze sie zueinander in Beziehung. Ich präsentiere die wichtigsten Erkenntnisse über die Subjektivierungspraxis im Kuratieren.

vierung(en) in kuratorischen Programmen und stelle weiterführende theoretische Überlegungen an. In 10.1 zeige ich auf, über welche Reflexionsformen (Inquiry-Formen) die Subjektivierungen in den kuratorischen Programmen stattfinden: Erstens dienen die Programme als Reflexionsräume für verschiedene Formen von Reflexion und Selbstreflexion, zweitens wird „Kuratieren“ in jedem Programm auf spezifische Weise als eine Inquiry-Praktik geformt, in der sich unterschiedliche Reflexionsformen überlagern. Drittens lässt sich in den Programmen eine besondere, mit der Herstellung von Identität(en) gekoppelte Form von Selbstreflexion ausmachen: Sie lässt sich als „reflektierte Identifikation“ bezeichnen. Viertens wird diese reflektierte Identifikation von den TeilnehmerInnen mit weiteren Identifikationspraktiken verknüpft. In Kapitel 10.2 schließe ich von den herausgearbeiteten Subjektivierungsformen auf Formen der Professionalisierung, diskutiere die damit verbundenen Ambivalenzen und stelle erneut die Frage nach dem Verhältnis zwischen Professionalisierung und Geschlecht. In Kapitel 10.3 unterziehe ich mein methodisches Vorgehen einer kritischen Betrachtung. Im abschließenden 11. Kapitel stelle ich heraus, welchen Beitrag die Ergebnisse der Arbeit zur kunstwissenschaftlichen und -soziologischen sowie zur subjekt- und praxistheoretischen Forschung leisten. Zudem fasse ich zentrale Erkenntnisse zur Subjektform „KuratorIn“ noch einmal zusammen.

1 Werkzeuge I

Im Folgenden stelle ich die grundlegenden theoretischen Konzepte vor, die für die Bearbeitung der aufgeworfenen Fragestellungen zur Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen dienen. Dabei orientiere ich mich an dem praxistheoretischen Ansatz von Andreas Reckwitz (2008b, 2006). Reckwitz hat über das Verknüpfen der Theorien insbesondere von Foucault und Bourdieu ein praxeologisches Konzept von Subjektivierung und deren Untersuchung erarbeitet. Sein Ansatz ist als Ausgangspunkt für eine Analyse von Subjektivierungsprozessen sehr gut geeignet. Im ersten Schritt erläutere ich, wie sich die Kategorie des „Berufes“ zu Reckwitz' Begriff der „Subjektform“ ins Verhältnis setzen lässt. Ich zeige auf, dass Berufe wie „KuratorIn“ stets spezifische Subjektformen voraussetzen und hervorbringen. Im Anschluss werden weitere für diese Arbeit wichtige Kategorien im Detail vorgestellt und auf den Untersuchungsgegenstand bezogen: „Praktiken“, „Diskurse“, „Subjektivierung“, „Praxis-/Diskursformation“, „soziales Feld“ und „kulturelle Codes“. Da Reckwitz seinen Fokus teilweise zu einseitig auf die formende Kraft von Subjektformen und Praktiken und weniger auf die aktive Selbstformung von Subjekten richtet, ist es an einigen Punkten notwendig, Reckwitz' Verständnis durch die Perspektiven anderer TheoretikerInnen zu ergänzen.

Die „KuratorIn“ als Beruf

Es ist naheliegend, die „KuratorIn“ zunächst als einen Beruf zu fassen, den zu ergreifen es eines gewissen Sets an Befähigungen und Voraussetzungen bedarf. Im Kunstfeld scheint „KuratorIn“ weitgehend als Beruf (im Englischen als „profession“) anerkannt zu sein, wobei immer wieder diskutiert wird, wodurch sich dieser überhaupt auszeichnet und welche Aufgaben KuratorInnen haben.²¹ Noch klarer als die freiberufliche wird die angestellte Form der „KuratorIn“ auf Grund ihrer Verankerung in den Institutionen²² des Feldes als ein Beruf

²¹ Beatrice von Bismarck erläutert, dass der Begriff „Kurator“ durch die zunehmende Professionalisierung und Ausdifferenzierung des Kunstfeldes in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts „zu einer inhaltlich und hierarchisch strukturierten Berufsbezeichnung“ geworden ist (Bismarck 2004, S. 108). Bellini (2006) schreibt vom „curator“ als einer neuen „profession“ (engl.). Es gibt aber auch andere Stimmen: So erklärt Willsdon (2005) im *Manifesta Journal*, dass die „KuratorIn“ bisher nicht wirklich eine „profession“ (engl.) sei (Das englische Wort „profession“ lässt sich mit „Beruf“ bzw. „Berufsstand“ übersetzen (vgl. Breitsprecher u. a. 1998)). Auch auf der Konferenz „Are Curators Unprofessional?“ (am The Banff Centre in Alberta, Canada, 2010) stand der Grad der Professionalisierung zur Debatte (Gleadowe 2013, S. 34, Fn. 4). Vergleiche auch Demeester/Van Duyn/Folkerts (2013). In der Literatur wird daneben debattiert, ob eine Professionalisierung überhaupt wünschenswert ist (siehe hierzu im Detail Kapitel 5.3).

²² Unter dem Begriff „Institution“ verstehe ich in Anlehnung an Schade und Wenk Einrichtungen oder Organisationen, „die bestimmten, historisch herausgebildeten Regelsystemen folgen und somit über Legitimität, d.h. auch über das Recht verfügen, zu definieren, wer oder was ein- oder ausgeschlossen ist“ (Schade/Wenk 2011, S. 143f.). In der bildenden Kunst zählen dazu die verschiedenen Instanzen und Praktiken, die an der Produktion, Verbreitung und Rezeption von Kunst beteiligt sind, darunter die Akademie, das Atelier, das Verlagswesen, der Kunstmarkt, die Kunstvereine, Museen und Ausstellungen und die Kunstgeschichte als universitäre Disziplin (ebd., S. 167). Eine „Institution“ kann ein gesellschaftliches Teilsystem sein, z.B. die „Kunst-Institution“ (siehe Kapitel 2.2). Der Begriff steht dann dem „sozialen Feld“ im Sinne von Bourdieu nahe (vgl. hierzu Schade/Wenk 2011, S. 172). Für weitere

mit bestimmten Merkmalen gefasst. So stellt die Broschüre „Museumsberufe – eine europäische Empfehlung“, die der Deutsche Museumsbund zusammen mit dem Internationalen Museumsrat Deutschland (ICOM) im Jahr 2008 herausgegeben hat, neben vielen anderen die „KuratorIn“ und die „AusstellungskuratorIn“ als Museumsberufe vor und listet deren Anforderungsprofile auf. Die „KuratorIn“ wird hier als Verantwortliche für die Erhaltung, den Ausbau, die Erforschung und die Präsentation der Sammlungen beschrieben. Zudem sei sie unter der Leitung einer Direktorin oder eines Direktors für die entsprechende Budgetverwaltung und die Personalführung zuständig. Die „AusstellungskuratorIn“ sei wiederum für die Konzeption von Wechsel- und gegebenenfalls auch Dauerausstellungen verantwortlich, die sie in Zusammenarbeit mit der „KuratorIn“ erarbeite. Für beide Berufe ist laut Broschüre ein abgeschlossenes Hochschulstudium, mindestens ein Master, in einem sammlungsrelevanten Wissenschaftsbereich Voraussetzung. Für die „KuratorIn“ sei außerdem eine Ausbildung oder Erfahrung in Museologie und Management notwendig. Die Wahrnehmung als Beruf lässt sich auch an den zahlreichen Stellenausschreibungen für Posten als „KuratorIn“ beziehungsweise „Curator“ an privaten oder staatlichen kulturellen Institutionen auf der ganzen Welt erkennen. Im Vergleich der Ausschreibungen zeigt sich, dass insbesondere umfangreiche Erfahrungen im Kuratieren von Ausstellungen und zumeist auch ein Hochschulstudium vorausgesetzt werden. Außerdem sollen BewerberInnen fast immer Fähigkeiten in den Bereichen Fundraising, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Marketing und Management mitbringen und zudem teamfähig, gut vernetzt sein und neue Netzwerke bilden können. Häufige Schlagworte sind „kreativ“, „flexibel“, „strukturiert“ und mit „hands-on attitude“. In einer Online-Ausschreibung für eine Stelle als „Curator“ im Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (M HKA) heißt es zu den erforderlichen Eigenschaften:

„M HKA is seeking to employ a pragmatic organiser and team worker with a proven intellectual track record, excellent knowledge of contemporary art and the contemporary art world and a commitment to work in the public realm and for the general public. Our new colleague has an academic degree in a relevant field, excellent analytic and writing skills and a commitment to clear and meaningful communicative discourse. She or he is able to perform both intellectual and administrative tasks in a structured yet flexible manner, and understands the specifics of working with and for artists and the general public.“²³

Ähnlich wie hier lässt sich vielen Ausschreibungen entnehmen, dass von KuratorInnen – sowohl von jenen, die für eine Sammlung zuständig sind, als auch von solchen, die vorrangig Ausstellungen vorbereiten – eine Mischung aus wissenschaftlichen und organisatorischen Kompetenzen erwartet wird.

Allgemein gesprochen lassen sich Berufe als sozial organisierte und auf spezifischem Wissen basierende Formen von Arbeit fassen (vgl. Kurtz 2007a, S. 497). Sie sind also durch eine eigene Form von Praxis bestimmt. Zudem sind sie soziale Konstrukte, die die Fertigkeiten der

soziologische Bestimmungen siehe Hillmann (2007, S. 381f.). „Institution“ wird von ihm u. a. als „jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschl. Beziehungen“ verstanden (ebd., S. 381).

²³ Erschienen am 09. November 2011 auf der Internetplattform *e-flux* (o.V. 2011).

Arbeitenden mit den Fertigkeiten aufeinander abstimmen, die für eine spezifische berufliche Tätigkeit gebraucht werden (Brater 2008):

„Berufe sind in soziologischer Sicht institutionalisierte Strukturen, die das Gesamtarbeitsvermögen inhaltlich bestimmen, differenzieren und gliedern. Berufe sind ‚Arbeitskräftemuster‘, d.h. latente gesellschaftlich festgeschriebene, normierte Bündelungen von Wissen und Können, die eine Mittlerrolle zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem spielen.“ (ebd., S. 805)²⁴

Folgt man Autoren wie Günter G. Voß und Hans Pongratz (2002), dann ist dieses Modell des standardisierten „Berufes“, über das klare Fachqualifikationen und Arbeitstugenden festgelegt werden, für den heutigen postfordistischen Kontext nicht mehr adäquat.²⁵ Denn eine Orientierung an Berufen in dieser klassischen Form finde immer weniger statt. Stattdessen sei zu beobachten, dass sich zunehmend „individuelle Fähigkeits- und Erfahrungsprofile“ ausbilden, bei denen sich höchstens von „individuellen Berufen“ sprechen lasse (Voß/Pongratz 2002, S. 149). Gleichzeitig werden von postfordistischen ArbeitskraftunternehmerInnen „Kompetenzen zum flexiblen Identitätsmanagement“ (ebd., S. 156) gefordert. Sie sehen sich beispielsweise gleichzeitig als „JournalistIn“, „KuratorIn“ und „WissenschaftlerIn“ oder wechseln ihren Beruf mehrfach im Verlauf des Lebens. Insbesondere im Kunst-, Kultur- und Medienbereich lassen sich diese Tendenzen verfolgen: „Journalisten sind gleichzeitig auch Kuratoren, Kuratoren sind auch Künstler, beide sitzen in Jurys oder haben gar dieselbe Ausbildungsstätte besucht.“ (Ziemer 2013, S. 124) Betrachtet man die in Katalogen und auf Webseiten publizierten Kurzbiographien zeitgenössischer KuratorInnen, fällt auf, dass „KuratorIn“ oft nur ein Begriff neben mehreren ist, mit dem das eigene Tätigkeitsprofil umschrieben wird. Dennoch wird mit diesem auf einen spezifischen Aktivitätsbereich, auf bestimmte hier notwendige Fähigkeiten und Wissensbestände verwiesen.

Die „KuratorIn“ als Subjektform

Ob traditionelle fordistische oder postfordistische Berufsform – beide hinterlassen langfristige Spuren in jeder/m Einzelnen und lassen sich nicht wie ein Kleidungsstück an- und ablegen. Sie beeinflussen und orientieren das praktische und theoretische Wissen der Subjekte, ihr Selbst- und Weltverhältnis, ihre Position im sozialen Raum und ihre Relation zu anderen Subjekten. Darauf weist auch der Bildungsforscher Michael Brater hin:

„Als Lern- und Entwicklungsvorgaben für die berufliche Bildung, in der menschliches Arbeitsvermögen individuell ausgebildet wird, wirken Berufe auch weit in die innere Konstitution

²⁴ Brater (2008, S. 805) bezieht sich hierbei auf Beck/Brater/Daheim (1980).

²⁵ Mit dem Begriff des Postfordismus wird in verschiedenen Theorieansätzen eine Phase des Kapitalismus bezeichnet, die mit der Krise des sogenannten „Fordismus“ in den 1970er Jahren in den westlichen Industrieländern einsetzte und durch neue ökonomische und soziale Strukturen gekennzeichnet ist. Dabei werden „Fordismus“ und „Postfordismus“ allerdings nicht einheitlich beschrieben. Gemeinsam ist vielen Ansätzen, dass sie den „Fordismus“ als Ära der arbeitsteilig organisierten (tayloristischen) Massenproduktion und der nationalen Großkonzerne bestimmen. Der „Postfordismus“ sei beeinflusst durch Entwicklungen wie die Internationalisierung der Märkte und neue Informationstechnologien. Ihn kennzeichneten neue, flexiblere Formen der Arbeitsorganisation und des Management sowie eine transnationale Vernetzung der Firmen (vgl. Amin 1994). Zur Flexibilisierung der Arbeit in der Zeit nach dem Fordismus (z.B. über temporäre und Teilzeit-Beschäftigungen) vergleiche Harvey (1990, S. 147ff.).

derer hinein, die einen Beruf erlernen: Da das Arbeitsvermögen als subjektives Vermögen nicht von den konkreten Menschen abgelöst werden kann, die es innehaben, sind Berufe nämlich zugleich Entwicklungsschablonen für konkrete Menschen. [...] Insofern prägen Berufe mit den persönlichen Fähigkeitsprofilen zugleich Grundhaltungen, Weltsichten, Denkweisen, Möglichkeiten der kulturellen Partizipation und der eigenen Lebensbewältigung.“ (Brater 2008, S. 807)

Brater interessiert sich nicht nur für die formalen Anforderungs- und Kriterienkataloge, die einen Beruf kennzeichnen, sondern er fragt auch danach, welche Form(en) die Subjekte beim Erlernen und Ausüben eines Berufes annehmen. Denn Berufe sind nicht nur spezifische Tätigkeitsprofile, sie verweisen auch auf die für diese Tätigkeiten vorausgesetzten und die sich in ihnen bildenden Fähigkeiten und Sichtweisen. Bereits 1980 hat Brater zusammen mit Ulrich Beck und Hansjürgen Daheim einen Ansatz für eine von ihnen so genannte ‚subjektbezogene‘ Berufstheorie entwickelt, in der Berufe als „Subjektstrukturen“ betrachtet und analysiert werden (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 199). Sie vertreten die These, dass „Berufe nicht nur als Elemente von Produktionsprozessen, sondern auch als ‚Subjektivvorgaben‘ gesehen werden können“ (ebd., S. 200, Hervorh. i. O., Erg. der Verf.), wobei eine kritische Bezugnahme auf diese Vorgaben möglich sei.²⁶

An diese Perspektive anschließend, lässt sich behaupten, dass jeder Beruf mit einer spezifischen „Subjektform“ verbunden ist. Dies ist eine analytische Kategorie, die durch Andreas Reckwitz (2006) einen zentralen Platz in der praxeologischen Subjektanalyse erhalten hat.²⁷ Da sie für die Betrachtungen in dieser Arbeit grundlegend ist, wird sie an dieser Stelle – ausgehend von dem ihr zugrundeliegenden „Subjekt“-Verständnis – ausführlich erläutert.

Aus praxeologischer Perspektive lassen sich „Subjekte“ als „Produkte historisch- und kulturell spezifischer Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 269) fassen. Sie entstehen durch ihre

²⁶ Stärker als bei Beck/Brater/Daheim (1980, S. 233, 242) wird in der vorliegenden Arbeit betont, dass Berufe nicht nur Subjktmuster darstellen, sondern dass Subjekte an diesen aktiv mitarbeiten. Berufe und Subjekte konstituieren sich damit gegenseitig. Dies wird im Zusammenhang mit dem Konzept der „Subjektform“ weiter unten in diesem Kapitel genauer ausgeführt.

²⁷ Der Begriff „Subjektform“ lässt sich in Abwandlungen schon vor Reckwitz ausmachen, aber er wurde nicht so prominent und systematisch als analytische Kategorie zum Anschlag gebracht. So ist in der deutschen Ausgabe von Foucaults Werk „Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit. Band 2“ (1989a [1984], S. 36ff.) von „Subjektivierungsform“ die Rede. Lemke (1997, S. 273) erläutert diesbezüglich, dass Foucault hier den Fokus von einem „Subjekt-Wesen“ zu einer „Subjekt-Form“ verschiebe und damit betone, dass das Subjekt keine universelle Substanz, sondern eine historisch-kontingente Form ist. In Kapitel 4.1 dieser Arbeit wird Foucaults Konzept der „Subjektivierungsform“ mit Reckwitz’ Konzept der „Subjektform“ verglichen und für die späteren Fallstudien methodologisch fruchtbar gemacht. Interessant ist, dass Beck, Brater und Daheim die Beziehung zwischen beruflichen Tätigkeiten und den Fähigkeiten der ausübenden Individuen als „Berufsform“ bezeichnen: „Diesen Modus der Zuteilung von Arbeitsausschnitten zu Individuen wollen wir die ‚Berufsform‘ der Arbeitsverteilung nennen, so daß wir sagen können: *Der Beruf ist die Form, in der inhaltlich besondere Fähigkeiten als Ware angeboten werden.*“ (Beck/Brater/Daheim 1980, S. 37, Hervorh. i. O.). Hier lässt sich insofern eine Nähe zum Begriff „Subjektform“ erkennen, als dieser eine Beziehung der Fähigkeiten von Subjekten zu sozialen Praktiken beschreibt.

Partizipation an sozialen Praktiken – innerhalb eines Prozesses der Subjektivierung – und „existieren nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 269):²⁸

„Praktiken sind der Ort des Sozialen und Kulturellen; sie sind zugleich der Ort, an dem Subjekte existieren, sich formen und geformt werden.“ (Reckwitz 2006, S. 39)

Reckwitz bezieht sich mit seinem „Praktiken“-Begriff auf den Philosophen Theodore Schatzki. Ihm zufolge lassen sich „Praktiken“ als „*organized nexuses of actions*“ (Schatzki 2002, S. 77, Hervorh. i. O.) definieren, als „typisierte und sozial intelligible Bündel nicht-sprachlicher und sprachlicher Aktivitäten“ (Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 27), die durch eine gewisse Beständigkeit und Gleichförmigkeit gekennzeichnet sind (ebd.).²⁹ Sie sind sozial geregelte Formen körperlichen Verhaltens, die „spezifische Formen des Wissens, des know how, des Interpretierens, der Motivation und der Emotion“ umfassen und Subjekte mit ihren Körpern, Erfahrungen und Wissensvorräten als Träger voraussetzen (Reckwitz 2006, S. 36).³⁰ Im Unterschied zu einer „Praktik“ als wiedererkennbarer strukturierter Einheit ist „Praxis“ ein „immer nur gegenwärtiges und somit kontingentes Vollzugsgeschehen“, das durch Unregelmäßigkeiten, Unsicherheit und Unvorhersehbarkeit gekennzeichnet ist (Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 27).³¹ In der vorliegenden Arbeit werden über die Analyse der Praxis in kuratorischen Programmen die Praktiken des „Kuratierens“ sowie der Aus- und Weiterbildung im Kuratieren in den Blick genommen. Es wird davon ausgegangen, dass sie zu den Hauptaktivitäten zählen, in denen sich KuratorInnen durch ihre Teilnahme herausbilden und weiterentwickeln.³²

Der Prozess der Entstehung und Veränderung von Subjekten – die Subjektivierung – lässt sich als Zusammenspiel aus einem ständigen Geformtwerden und Selbstformen innerhalb sozialer Praktiken definieren (vgl. Reckwitz 2009, S. 176):

„Der Begriff der Subjektivierung verweist darauf, dass das Subjekt nicht als ‚vorhanden‘ zu betrachten ist, sondern immer im Prozess seiner permanenten kulturellen Produktion.“ (Reckwitz 2008b, S. 10)

²⁸ Für wichtige Kultur- und Sozialtheorien, auf denen dieser praxeologische „Subjekt“-Begriff aufbaut, siehe Reckwitz (2008b; 2006, S. 33ff.).

²⁹ Alkemeyer/Buschmann/Michaeler (2015, S. 27) beziehen sich dabei auf Schatzki, der in seinem Buch „The Site of the Social“ (2002) formuliert: „a practice is a ‚bundle‘ of activities“ (Schatzki 2002, S. 71). An anderer Stelle heißt es: „In sum, a practice is a temporally evolving, open-ended set of doings and sayings [...]“ (ebd., S. 87).

³⁰ Reckwitz (2006, S. 36) charakterisiert soziale Praktiken außerdem als „routinisiert“. Ich gehe jedoch davon aus, dass neben Routinen auch Formen von Reflexion relevant und konstitutiv für Praktiken sind. Darauf wird in Kapitel 4.2 im Detail eingegangen.

³¹ Siehe hierzu auch Schatzkis dritte Definition von „practice“: „It designates the continuous happening at the core of human life *qua* stream of activity and reminds us that existence is a happening taking the form of ceaseless performing and carrying out.“ (Schatzki 1996, S. 90, Hervorh. i. O.).

³² Grundlage für diese Annahme ist, dass KuratorInnen das Kuratieren (und das Ausstellen als klassische Variante des Kuratierens) in Zeitschriften, Büchern und in den in dieser Arbeit untersuchten kuratorischen Programmen und Interviews als Haupttätigkeit zugeschrieben wird.

In diesem andauernden Prozess bilden Subjekte durch ihre Teilnahme an sozialen Praktiken – im hier betrachteten Fall am Kuratieren sowie an Lehr- und Lernpraktiken³³ im Kuratieren –, potentiell heterogen arrangierte Dispositionen bzw. Subjektdispositionen aus, die aus verschiedenen zusammenwirkenden Wissensformen bestehen (vgl. Reckwitz 2006, S. 39ff.). Mit dem Begriff „Dispositionen“ nimmt Reckwitz Bezug auf Pierre Bourdieu und dessen Habitus-Konzept – setzt sich aber von diesem kritisch ab, denn es enthalte eine Tendenz zur Homogenisierung: Der „Habitus“ als ein „System dauerhafter und versetzbarer *Dispositionen*“ (Bourdieu 2009 [1972], S. 169, Hervorh. i. O.)³⁴ ist aus Reckwitz’ Sicht als eine Subjektstruktur konzipiert, die „das Subjekt in allen seinen Praktiken durchgängig und widerspruchsfrei reproduziert“ (Reckwitz 2006, S. 41, Fn. 13). Stattdessen schlägt Reckwitz vor, zunächst von disparaten und heterogenen Praktiken auszugehen. Es sei dann empirisch zu klären, welcher Art die daraus hervorgehenden Subjektdispositionen sind. Reckwitz bezeichnet „Subjekte“ dementsprechend auch als „Bündel“ aus Dispositionen (ebd., S. 39ff.).³⁵ Zu ihren Bestandteilen zählt er: „Know-how-Wissen“, „interpretatives Deutungs-wissen“ und einen „Komplex routinierter Motivationen und Affekte“ (ebd.).³⁶

Für den beschriebenen Prozess der Subjektivierung spielen Subjektformen eine elementare Rolle: Als „Subjektcode“ oder „Subjektmodell“ gibt eine Subjektform die Regeln dafür vor, wie Einzelne zu sein haben. Sie ist eine Art Anforderungskatalog (Reckwitz 2008b, S. 140) und „normativ-ideales Muster gelungener Subjekthaftigkeit, so wie es für die jeweilige Praktik als angemessen erscheint“ (Reckwitz 2006, S. 43). Gleichzeitig ist sie aber auch die Abstraktion der Weise, in der Einzelne sich in der Praxis formen und geformt werden, sie ist „die Typisierung eines ‚social character‘, wie er in eine Praxisformation eingelassen ist“

³³ Unter „Lehr- und Lernpraktiken“ verstehe ich Praktiken, in denen Momente des Lehrens und Lernens miteinander verknüpft sind. „Lehren“ und „Lernen“ sind dabei nicht identisch, sondern es sind eigene analytische Konzepte (Lave/Wenger 1991, S. 113), die unterschiedliche Perspektiven auf eine Praxis ermöglichen. In Lehr- und Lernpraktiken ist das, was gelehrt wird, nicht unbedingt auch die Quelle oder der Grund des Lernens („source or cause of learning“) (ebd., S. 41). Gleichsam ist es wahrscheinlich, dass das, was gelehrt wird, einen Einfluss auf den Prozess des Lernens hat. Mit Jean Lave und Etienne Wenger ist „Lernen“ als Teil und Charakteristikum jeglicher sozialer Praxis zu begreifen und nicht ausschließlich in pädagogischen Zusammenhängen zu verorten (ebd., S. 34ff., 113). „Lernen“ lässt sich als ein dezentraler und multipler Prozess der Partizipation in „communities of practice“ (ebd., S. 122) bzw. als „legitimate peripheral participation“ (ebd., S. 34ff., 113) verstehen – und ist damit immer mit Subjektivierungsprozessen verbunden.

³⁴ Bourdieu definiert Habitus als ein System, das „alle vergangenen Erfahrungen integrierend, wie eine *Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix* funktioniert“ und „es ermöglicht, unendlich differenzierte Aufgaben zu erfüllen“ (Bourdieu 2009 [1972], S. 169, Hervorh. i. O.). Habitusformen und ihre eingepprägten Dispositionen sind ihm zufolge „strukturierte Strukturen, die wie geschaffen sind, als strukturierende Strukturen zu fungieren, d.h. als Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen, die objektiv an ihr Ziel angepaßt sein können, ohne jedoch bewußtes Anstreben von Zwecken und ausdrückliche Beherrschung der zu deren Erreichung erforderlichen Operationen vorauszusetzen, die objektiv ‚geregelt‘ und ‚regelmäßig‘ sind, ohne irgendwie das Ergebnis der Einhaltung von Regeln zu sein, und genau deswegen kollektiv aufeinander abgestimmt sind, ohne aus dem ordnenden Handeln eines Dirigenten hervorgegangen zu sein.“ (Bourdieu (1987 [1980], S. 98f.).

³⁵ Reckwitz folgend wird in der vorliegenden Arbeit vornehmlich mit dem „Dispositionen“-Begriff gearbeitet.

³⁶ Diese Wissensformen werden in Kapitel 4.1 näher erläutert.

(Reckwitz 2006, S. 43). Subjektformen lassen sich damit auch als historisch spezifische, „regulierte Dispositionenkomplexe“ (ebd.) fassen. Die Erwartungen, die eine Subjektform wie die „KuratorIn“ an den Einzelnen/die Einzelne stellt, sind dementsprechend nicht nur auf die äußerliche Repräsentanz bezogen, wie bei der sozialen Rolle, sondern werden „im Prozess ihrer Subjektivierung praktisch angeeignet, verinnerlicht und sichtbar verkörpert, d.h. zu einem Teil des Subjekts“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 19). Dabei können die körperlichen Bewegungen, Emotionen und Selbstverständnisse, die in beruflichen Praktiken modelliert werden, durchaus auch das Handeln³⁷ in nicht-beruflichen Praktiken betreffen. Die „KuratorIn“ nicht nur als einen Beruf, sondern vor allem als eine Subjektform anzunehmen, heißt, sie als einen Teil der Subjekte zu denken, die diesen Beruf ausüben. Über Subjektformen werden Subjekte für sich und andere erkennbar und intelligibel. Sie sind vergleichbar mit „bewohnbaren Zonen“, die „auf eine akzeptierte Weise bewohnt werden müssen, um als Subjekt soziale Anerkennung zu erlangen“ (ebd., S. 18). Dabei ist natürlich auch die öffentliche Darstellung der an die jeweilige Subjektform geknüpften normativen Erwartungen notwendig, um sich als ein Subjekt herzustellen. Darstellung und Herstellung als Subjekt sind letztlich zwei sich überlappende Prozesse (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 18ff.).

Koextensivität von Subjekten und Praktiken

Wie die vorhergehenden Ausführungen gezeigt haben, lassen sich Subjektformen mit Reckwitz nicht nur als Vorbilder, sondern auch als Produkte von Subjektivierung verstehen: Ihm zufolge subjektiviere sich der Einzelne in diese hinein und werde dabei subjektiviert. Dabei könne es auch zu Verfehlungen, Misslingen und Widerstand kommen (Reckwitz 2008b). Zudem würden Subjektformen im Vollzug von Praktiken selbst hergestellt und reproduziert (Reckwitz 2006, S. 35).³⁸ Zwar weist Reckwitz auf diese Wechselbeziehungen hin, der Fokus seines Interesses scheint dabei aber insgesamt stärker auf der Reproduktion von Praktiken und Subjektformen sowie auf deren formender Kraft, also auf den „Subjektivierungseffekten“ (Reckwitz 2008b, S. 136f.) zu liegen – und nicht so sehr auf den Eigenaktivitäten einzelner Subjekte. Er setzt sich weniger damit auseinander, wie Subjekte

³⁷ Aus praxistheoretischer Perspektive basieren „Handlungen“ und „Handeln“ nicht auf einem autonom und intentional agierenden Subjekt und sie lassen sich nicht auf Mentales zurückführen. Mit Alkemeyer gehe ich davon aus, dass Handlungen „ihre Intentionalität, ihren Sinn, ihre Reflexivität und ihre Intelligibilität ausschließlich als Momente einer sozialen Praktik erlangen“ (Alkemeyer 2013a, S. 46). Handlungen werden also nur im Rahmen von Praktiken möglich. Dabei „präfigurieren“ Praktiken das Handeln, aber sie „determinieren“ es nicht: Im Vollzug von Praktiken entstehen situative Handlungsspielräume, innerhalb derer die TeilnehmerInnen in Abhängigkeit von ihren Fähigkeiten und anderen Einflussfaktoren handeln können (ebd., S. 47).

³⁸ Reckwitz geht zudem davon aus, dass soziale Praktiken und Diskurse durch Subjekte ständig neu hervorgerufen werden und dabei nicht nur reproduziert, sondern auch transformiert werden (Reckwitz 2006, S. 39ff.).

mit den an sie gestellten Anforderungen umgehen und ihrerseits zur Veränderung von Praktiken und Subjektformen beitragen.³⁹ Diese Perspektive wird auch hier deutlich:

„Praktiken unter dem Subjektaspekt zu betrachten, bedeutet zu fragen, in welcher Richtung sie ‚subjektivieren‘, d.h. welche Dispositionen eines zugehörigen Subjekts sie nahe legen und über welche Wege ihnen diese Modellierung eines entsprechenden Körpers, eines Wissens und einer Psyche gelingt.“ (Reckwitz 2008b, S. 135)

Stärker als Reckwitz heben die ForscherInnen des Oldenburger Graduiertenkollegs „Selbst-Bildungen“ hervor, dass Praktiken und ihre Subjekte „koextensiv“ sind (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 20f.):

„Praktiken und ihre Subjekte konstituieren sich, so unsere These, gegenseitig und verändern somit auch gemeinsam ihre Gestalt.“ (Alkemeyer 2013a, S. 33f.)

Der Begriff „Selbst-Bildungen“, der im genannten Graduiertenkolleg dem Begriff „Subjektivierung“ zur Seite gestellt wird, betont den „Eigenanteil der Individuen an der praktischen Aus- und Umgestaltung vorgefundener Subjektformen und damit an ihrer eigenen Subjektwerdung in verschiedenen Kontexten, ohne die Individuen als absolut agierende Subjekte misszuverstehen“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 21).⁴⁰ Methodologisch wird gefordert, dass in einer Analyse nicht ausschließlich die Formung des Subjekts durch die Praktiken, sondern im Besonderen die Aktivitäten der Subjekte in den Blick zu nehmen sind (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a). Dabei liegt ein besonderes Interesse auf den transformierenden und subversiven Einflüssen Letzterer sowie auf dem Umgang der Subjekte mit Spannungen, Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten (Alkemeyer 2013a, S. 33f.). „Subjektivierung“ lässt sich aus dieser Perspektive nicht nur als der Entstehungsprozess von Subjekten, sondern auch als ein Prozess der Erzeugung und Veränderung von Subjektformen bestimmen. Man könnte hierbei insofern von einer kollektiven Subjektivierung sprechen, als zumeist viele Einzelindividuen⁴¹ durch ihre Praxis an der Bildung einer spezifischen wiedererkennbaren Subjektform wie der „KuratorIn“ beteiligt sind. Dieser Sichtweise trage ich mit Hilfe

³⁹ Für eine diesbezügliche Kritik an Reckwitz siehe Alkemeyer (2013a, S. 39f.). Auch Bührmann und Schneider kritisieren an Reckwitz, dass er die Selbstformung der Subjekte (von ihnen als „Subjektivierungsweise“ bezeichnet) nicht dezidiert in den Blick nimmt. Unter der „Subjektivierungsweise“ verstehen sie vor allem Aspekte wie Selbst-Deutung, Selbst-Erleben und Selbst-Wahrnehmung. Sie seien für Reckwitz nur eine „Grenzfigur“ (Bührmann/Schneider 2008, S. 71). Zur „Grenzfigur“ siehe Reckwitz (2008b, S. 140).

⁴⁰ Der Begriff „Bildung“ innerhalb dieser Wortkombination wird im Rahmen des Oldenburger Kollegs wörtlich genommen und nicht in seiner bildungsbürgerlichen und normativen Bedeutung verwendet. Es werden damit „Formungs- und Erfahrungsprozesse“ bezeichnet, „die man durch Teilnahme an sozialen Praktiken an und mit sich selber macht, wobei die Betonung auf ‚machen‘ liegt“ (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 21). Da der Begriff „Selbst“, anders als der Begriff „Subjekt“, nicht zuvorderst neuzeitlich konnotiert ist, soll mit ihm zudem markiert werden, dass mit dem Konzept der „Selbst-Bildungen“ auch vormoderne Prozesse der Subjektwerdung in den Blick genommen werden können (ebd., S. 21f.).

⁴¹ Unter „Individuum“ verstehe ich mit Alkemeyer (2014, S. 29 und Fn. 12), der sich auf Louis Althusser bezieht, eine Entität, die durch ihre Verwicklung in Praktiken/Diskurs-Komplexe zu einem Subjekt werden kann. Das Individuum ist demnach als ein Einzelner/eine Einzelne begreifbar, der/die noch „sozial unspezifiziert“ (ebd., Fn. 12) ist. Die Unterscheidung zwischen „Individuum“ und „Subjekt“ dient dabei als eine analytische, denn letztlich ist „jedes empirische Individuum immer schon Subjekt, d.h. in einer Form gleichsam ‚eingedickt““ (ebd., Hervorh. i. O.). Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Fußnote 285 in Kapitel 4.3.

qualitativer Interviews und teilnehmender Beobachtungen Rechnung: Auf die Subjektform schließe ich nicht ausschließlich aus den formenden Kräften der Praktiken und Diskurse der Subjektivierung, sondern auch aus den Aktivitäten und Sichtweisen einzelner Subjekte und ihrem Umgang mit den an sie gestellten Anforderungen. Dies liefert insbesondere Hinweise zu den Spielräumen, die eine Subjektform wie die „KuratorIn“ bietet, und deutet auch darauf hin, wie und inwieweit die Subjekte an einer Verschiebung der Subjektform mitarbeiten.

Soziale Felder

In einem „sozialen Feld“ – ein Konzept, das Reckwitz von Bourdieu übernimmt und weiterdenkt (vgl. Bourdieu 1993 [1980], S. 107-114)⁴² – nehmen Subjektformen relationale Subjektpositionen ein. Mit Reckwitz verstehe ich „soziale Felder“ als größere Komplexe aus sozialen Praktiken:

„[...] in denen ein ähnliches oder aufeinander bezogenes praktisches Wissen und vergleichbare oder aufeinander abgestimmte Dispositionen, know how-Komplexe, Deutungswissen und Motivkomplexe zum Einsatz kommen und damit die körperlich-mentale Struktur der Subjekte auf vergleichbare und miteinander koordinierte Weise modelliert wird“ (Reckwitz 2006, S. 51).

Die Subjektform und -position der „KuratorIn“ ist vorrangig im Feld der bildenden Kunst zu verorten, wobei sie in den vergangenen Jahren verstärkt auch in anderen kulturellen Feldern an Relevanz gewonnen hat. Dies kann als ein Zeichen für die Auflösung der Grenzen zwischen den verschiedenen kulturellen Feldern, wie Theater, Literatur, Film, Tanz und bildende Kunst, betrachtet werden. Jedes Feld bringt spezifische – teils komplementäre, teils agonale – Subjektpositionen sowie uneinheitliche Subjektformen hervor. Zu den Positionen des Kunstfeldes zählen heute neben der „KuratorIn“ vor allem die „KünstlerIn“, die „KritikerIn“, die „BetrachterIn“, die „SammlerIn“, die „GaleristIn“, die „RestauratorIn“ und die „KunstpädagogIn“. Sie stehen in einer spezifischen Beziehung zueinander.⁴³ Die „KuratorIn“ selbst hat sich wiederum in verschiedene Positionen, wie die „freie KuratorIn“ und die „MuseumsKuratorIn“ gespalten. Zudem ist sie, wie in den folgenden Kapiteln deutlich werden wird, eine ungemein heterogene Subjektform, die sich in verschiedene Typisierungen ausdifferenziert hat, beispielsweise die „KuratorIn als ManagerIn“, die „KuratorIn als VermittlerIn“, die „KuratorIn als UnterstützerIn“ und die „KuratorIn als KünstlerIn“.

⁴² Reckwitz (2006, S. 51) lehnt sich mit dem Begriff des sozialen Feldes an Bourdieu (1993 [1980], S. 107-114) an, wobei er die Konnotation als „Kampffeld“ nicht pauschal mit übernimmt. Bourdieu beschreibt den Kampf zwischen den Herrschenden und den Anwärtern auf Herrschaft als ein generelles Merkmal sozialer Felder. Ich folge Reckwitz (2008b, S. 141ff.) in der Sichtweise, dass das Verhältnis zwischen Subjektpositionen heuristisch offen gehalten werden sollte, dass sie sowohl komplementär als auch agonale angeordnet sein können. Abgesehen davon werden viele Aspekte des Feld-Konzepts von Bourdieu in dieser Arbeit übernommen: So hat jedes Feld besondere, nur für dieses charakteristische Merkmale. Es ist durch spezifische Interessenobjekte gekennzeichnet und die Kämpfe sind auf die für das jeweilige Feld spezifische legitime Gewalt gerichtet (Bourdieu 1993 [1980], S. 107f.). Alle AkteurInnen des Feldes verbindet der Glaube „an den Wert dessen, was in diesem Feld auf dem Spiel steht“; sie sind ausgestattet mit einer „(praktischen) Kenntnis der Prinzipien, nach denen das Spiel funktioniert“ (ebd., S. 109).

⁴³ In Kapitel 2 wird auf diese näher eingegangen.

Ein Subjekt verkörpert nie ausschließlich *eine* Subjektform, sondern ist Träger verschiedener feldspezifischer oder über Feldgrenzen hinweg anerkannter Subjektformen. Neben mitunter mehreren beruflichen sind weitere Subjektformen anzunehmen, die sich teils überschneiden, die harmonisieren aber auch dissonant sein können und in ganz bestimmten Kontexten praktisch realisiert werden. Berufe lassen sich gewissermaßen als eine spezifische Kategorie von Subjektformen neben anderen betrachten, beispielsweise Lebensstil, Geschlecht, kulturelle Identität, Klasse und Verwandtschaftsverhältnis. Die Frage nach der „KuratorIn“ als Subjektform bildet den theoretischen Fokus der vorliegenden Arbeit, dabei soll jedoch die Betrachtung der „KuratorIn“ als Beruf sowie dessen Professionalisierung nicht aus-, sondern mit eingeschlossen werden.

Praxis-/Diskursformationen

Doch wie lassen sich Subjektformen wie die „KuratorIn“ analysieren? In dieser Arbeit wurden hierfür nicht nur präskriptive Texte⁴⁴ untersucht, um damit eine Art „Grammatik der Subjektivierung“ beziehungsweise „Leitbilder“ zur Selbstformung zu rekonstruieren, wie dies etwa Bröckling (2007) in seiner Analyse zum „unternehmerischen Selbst“ unternommen hat. In meiner Vorgehensweise folge ich Reckwitz, der aus einer kultursoziologischen Perspektive dafür plädiert, das Untersuchungsmaterial zu erweitern und neben diskursiven Praktiken beziehungsweise Diskursen (z.B. Texte, Fotografie, Film, Fernsehen) auch nicht-diskursive⁴⁵ (Architektur, Institutionen) sowie andere soziale Praktiken (z.B. Körperbewegungen, Kommunikationsformen) in den Blick zu nehmen:

„Die Form des Subjekts wird vielmehr in Alltagspraktiken hervorgebracht, trainiert und stabilisiert; sie kann und muss anhand dieser Praktiken rekonstruiert werden – dies schließt die Analyse von gesellschaftlich relevanten Diskursen und ihren Subjektrepräsentationen, die mit diesen Praktiken verknüpft sind, nicht aus, sondern ein.“ (Reckwitz 2006, S. 16)⁴⁶

⁴⁴ Zu „präskriptiven Texten“ siehe Foucault (1989a [1984], S. 20). Dieser beschreibt, dass er „präskriptive Texte“ als Quellen nutzt, wie zum Beispiel Reden, Dialoge, Abhandlungen, Vorschriftensammlungen und Briefe. Er definiert sie als „praktische“ Texte, die selbst Objekt von Praktik sind, sofern sie geschrieben wurden, um gelesen, gelernt, durchdacht, verwendet, erprobt zu werden, und sofern sie letzten Endes das Rüstzeug des täglichen Verhaltens bilden sollten. Diese Texte werden als Operatoren gedacht, die es den Individuen erlauben sollten, sich über ihr eigenes Verhalten zu befragen, darüber zu wachen, es zu formen und sich selber als ethisches Subjekt zu gestalten.“ (ebd.).

⁴⁵ Reckwitz bezieht sich hierbei auf Foucault, der zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken unterscheidet, wobei er das Verhältnis beider zueinander nicht genau fasst. Siehe zu dieser Problematik Conradi (2015, S. 65-90). Wichtig scheint mir, hervorzuheben, dass nicht-diskursive Praktiken nicht mit sozialen Praktiken, wie sie weiter oben mit Schatzki definiert wurden, identisch sind. Vielmehr können soziale Praktiken diskursive und nicht-diskursive Elemente enthalten. Diese Unterscheidung macht Reckwitz meines Erachtens nicht deutlich genug.

⁴⁶ Diskursanalysen basieren oft auf der Prämisse, Diskurse würden als „Schrittmacher von zu einem bestimmten Zeitpunkt denkmöglichen Wissensordnungen fungieren“ (Reckwitz 2008a, S. 200) und auch nicht-diskursive Praktiken beeinflussen. Offen bleibt bei diesen Analysen jedoch häufig, inwiefern und auf welche Weise die diskursanalytisch rekonstruierten Codes in die sozialen Praktiken hineinreichen. Daher ist es wichtig, auch nicht-diskursive und andere soziale Praktiken in die Untersuchung einzubeziehen (ebd.). Siehe hierzu auch den Vorschlag von Alkemeyer/Villa (2010, S. 332f.), die Diskursanalyse durch ethnografische Methoden auszuweiten, um nicht nur die „diskursiv-normativen Vorgaben von im sozialen

Dabei lassen sich Praktiken und Diskurse, sowie diskursive und nicht-diskursive Praktiken nach Reckwitz nicht klar voneinander trennen. Auch heuristisch erachtet er einen Dualismus nicht als sinnvoll (Reckwitz 2008b, S. 138). Sie sind vielmehr als „Praxis-/Diskursformationen“ zu denken, das heißt als dynamische „Netzwerke miteinander verflochtener (aber natürlich möglicherweise in sich heterogener und widersprüchlicher) Praktiken und Diskurse“ (ebd.),⁴⁷ in denen bestimmte Subjektformen hervorgebracht und gestützt werden. Dabei versteht Reckwitz „Diskurse“ beziehungsweise „diskursive Praktiken“ nicht als ein „bloßes Überbauphänomen des Redens ‚über‘ soziale Sachverhalte“ (Reckwitz 2004a, S. 160), sondern sieht sie im Anschluss an Foucault (1981 [1969]) als geregelte Aussagesysteme, „als Elemente der sozial-kulturellen Realität, welche kulturelle Repräsentationen produzieren“ (Reckwitz 2008b, S. 137f.) und welche, wie Foucault ausführt, „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981 [1969], S. 74). Sie sind eine spezifische Form sozialer Praktiken: „Praktiken der Repräsentation“ (Reckwitz 2006, S. 43) und Zeichen verwendende Praktiken (Reckwitz 2008a, S. 204).⁴⁸

Mit seinem Diskurs-Begriff bezieht sich Reckwitz auf das Frühwerk von Foucault, insbesondere auf das Buch „Archäologie des Wissens“ (Foucault 1981 [1969]). Hier beschreibt Foucault einen „Diskurs“ mitunter als „eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören“ (ebd., S. 156). Dabei sind Aussagen keine Einheiten sprachlichen Typs, sondern sie sind die Regeln für eine bestimmte Zeichenmenge. (Foucault definiert Aussagen daher auch als „Existenzmodalitäten“ und „Funktionen“.) Diese können aber mit verschiedenen sprachlichen Einheiten (z.B. Fragment eines Satzes, Proposition, Tabelle von Zeichen) zusammenfallen (ebd., S. 154f.). Der Diskurs lässt sich also strenggenommen nicht mit einer Menge von Zeichenfolgen gleichsetzen, sondern er kann vielmehr durch sie konstituiert werden – in dem Fall, in dem sie Aussagen sind (ebd., S. 156). Diskursive Praxis definiert Foucault dementsprechend als eine:

„Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben“ (ebd., S. 171).

Und als „diskursive Formation“ bezeichnet Foucault wiederum das Verbreitungs- und Verteilungsprinzip von Aussagen (ebd., S. 156):

Raum definierten Subjektpositionen“ zu betrachten, sondern auch, wie einzelne AkteurInnen konkret mit diesen Umgehen und sie interpretieren (Alkemeyer/Villa 2010, S. 332).

⁴⁷ Als Beispiele für miteinander verflochtene Praktiken und Diskurse nennt Reckwitz Arbeitspraktiken und Arbeits-Managementdiskurse, und Praktiken der Erziehung und Erziehungsratgeber (Reckwitz 2008b, S. 138). Zum Verhältnis zwischen Praktiken und Diskursen, sowie zu Reckwitz' Konzept, praxeologische und diskursanalytische Ansätze zu kombinieren, siehe seinen Aufsatz „Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation“ (2008a).

⁴⁸ Aus poststrukturalistischer und praxeologischer Perspektive ist „Repräsentation“ nicht als ein Widerspiegelungsprozess zu verstehen. Entsprechend lässt sich auch Reckwitz hier deuten, wenngleich er den Begriff selbst nicht klar definiert. Mit Stuart Hall fasse ich „Repräsentation“ als eine Praxis der Herstellung von Bedeutung(en) über signifizierende Praktiken (Hall 1997, S. 16). Vergleiche auch Schade/Wenk (2011, S. 104ff.).

„In dem Fall, wo man in einer bestimmten Zahl von Aussagen ein ähnliches System der Streuung beschreiben könnte, in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer *diskursiven Formation* zu tun hat [...]“ (Foucault 1981 [1969], S. 58, Hervorh. i. O.)

Mit dem Konzept der Praxis-/Diskursformation schließt Reckwitz an Foucaults Konzept der Diskursformation an und betont durch das Hinzufügen des Praxis-Begriffes das enge Zusammenspiel von sozialer Praxis (beziehungsweise sozialen Praktiken) und Diskursen, von diskursiven und nicht-diskursiven Elementen.⁴⁹ Bei der Verwendung des Begriffes „Praxis-/Diskursformation“ und in der Rede von „Praktiken und Diskursen“⁵⁰ darf jedoch nicht vergessen werden, dass der Diskurs selbst als eine Praxis gefasst ist. Zudem sind Diskurse nicht mit Sprache gleichzusetzen (vgl. Foucault 1981 [1969], S. 74), sondern sie durchziehen und beeinflussen jegliche Praxisformen, so auch das Kuratieren (und ihre Teilbereiche wie den Transport und die Hängung von Werken) und die Lehr- und Lernpraktiken im Kuratieren.⁵¹ Für die Analyse in dieser Arbeit ist Reckwitz’ Konzept der Praxis-/Diskursformation ein geeigneter Ausgangspunkt, denn er zeigt eine Möglichkeit auf, praxis- und diskurstheoretische Perspektiven miteinander zu verknüpfen und dies methodologisch – in Form einer „kombinierten Praktiken- und Diskursanalyse“ (Reckwitz 2008a, S. 206ff.)⁵² – fruchtbar zu machen. Auf diese Weise lässt sich zum Beispiel zeigen, wie die im kuratorischen Diskurs dominante Forderung nach einer „selbstreflexiven“ kuratorischen Praxis in den Praktiken der kuratorischen Programme relevant wird und wie einzelne TeilnehmerInnen sich in ihrer eigenen Praxis dazu verhalten.

Die verschiedenen Praktikenkomplexe sozialer Felder und damit auch die des Kunstfeldes haben laut Reckwitz die Struktur von „Praxis-/Diskursformationen“ (Reckwitz 2006, S. 60).⁵³

⁴⁹ In anderen an Foucault angelehnten Methodologien wird allein mit Foucaults Begriff „Diskursformation“ auf diese Verschränkung verwiesen, wobei dabei zumindest begrifflich der Fokus auf den Diskurs gerichtet bleibt. So ist „Diskursformation“ beispielsweise für Keller die „Bezeichnung für einen abgrenzbaren Zusammenhang von Diskurs(en), Akteuren, Praktiken und Dispositiven (z.B. die moderne Reproduktionsmedizin)“ (Keller 2004, S. 64). Zudem weist Reckwitz’ Konzept Parallelen zum „Dispositiv“-Begriff von Foucault auf. Für eine Methodologie im Anschluss daran, siehe vor allem Bührmann/Schneider (2008).

⁵⁰ Siehe hierzu insbesondere Reckwitz’ Aufsatz „Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation“ (2008a).

⁵¹ Foucault versuchte mit dem Begriff des Diskurses, die übliche Aufteilung in Sprechen und Handeln zu durchbrechen, wie Stuart Hall mit Bezug auf Foucault ausführt: „It is important to note that the concept of *discourse* in this usage is not purely a ‚linguistic‘ concept. It is about language *and* practice. It attempts to overcome the traditional distinction between what one says (language) and what one does (practice).“ (Hall 1997, S. 44, Hervorh. i. O.).

⁵² Siehe hierzu Kapitel 6.

⁵³ Gleichzeitig können sich Praxis-/Diskursformationen quer zu sozialen Feldern bilden und eher auf der Ebene von Lebensformen liegen. Komplexe aus Praktiken und Diskursen, in denen sich spezifische Subjektformen bilden, bezeichnet Reckwitz auch als „Subjektkulturen“. Feldübergreifende Konstellationen aus Subjektkulturen und Subjektformen im sozialen Raum bilden wiederum bestimmte „Subjektordnungen“ (vgl. Reckwitz 2006, 2008b). Reckwitz (2006) führt zudem aus, dass Praktikenkomplexe die Struktur von „Praxis-/Artefaktkonstellationen“ haben und betont damit die Rolle von Artefakten für Subjektivierungsprozesse. In der vorliegenden Arbeit wird der Schwerpunkt auf die Betrachtung von Kuratieren als „Praxis-/Diskursformation“ gelegt.

„Kuratieren“ kann als eine im Kunstfeld und mittlerweile auch in anderen kulturellen Feldern relevante Praxis-/Diskursformation betrachtet werden. Damit knüpfe ich an Bismarcks Diagnose an, dass sich innerhalb des Kunstfeldes im 20. Jahrhundert das „Feld des Kuratorischen“ als kulturelles Subfeld herausgebildet hat, „das diejenigen Techniken, Verfahren und Fertigkeiten umfasst, die auf das Öffentlichwerden von Kunst und Kultur gerichtet sind“ (Bismarck 2012a, S. 47). Neben der „KuratorIn“ sind hier unterschiedlichste Professionen vertreten (darunter insbesondere die „KünstlerIn“) und erheben ihre Ansprüche (ebd., S. 45). Das kuratorische Subfeld ist äußerst eng mit den Praxisformen, Regeln, Funktionsprinzipien, Interessenobjekten und Positionenkonstellationen der anderen kulturellen Felder, insbesondere des Kunstfeldes, verflochten. Zudem lässt sich beobachten, dass die Praxis-/Diskursformation „Kuratieren“ viele Schnittpunkte zu anderen Praktiken des Kunstfeldes, wie bildende Kunst, Kunsthandel und Kunstvermittlung, aufweist und zu diesen zum Teil auch in einem konkurrierenden Verhältnis steht. Dies zeigt sich auch in der historischen Entwicklung der Praktik „Kuratieren“ und der Subjektform „KuratorIn“, auf die ich in Kapitel 2 im Detail eingehe.

Kulturelle Codes

Jede Praxis-/Diskursformation ist Reckwitz zufolge von verschiedenen, zum Teil widersprüchlichen kulturellen Codes gekennzeichnet. Kulturelle Codes definiert Reckwitz als „*Differenzmuster*“ (Reckwitz 2008b, S. 139), als „mehr oder minder komplexe, mehr oder minder mehrdeutige Systeme von Unterscheidungen/Differenzen“ (ebd.), die den „Sinnrahmen für das, was denkbar, sagbar und praktizierbar ist“ liefern (Reckwitz 2006, S. 44). Sie sind oft binär und asymmetrisch organisiert (z.B. Mann/Frau, Angestellter/ Arbeiter), wobei die Differenzen nie stabil und eindeutig, sondern grundsätzlich polysem und wandelbar sind (Reckwitz 2008b, S. 139).

Praktiken und Diskurse bilden laut Reckwitz „zwei aneinander gekoppelte Aggregatformen der Code(re)produktion“ (Reckwitz 2006, S. 44). Das heißt, kulturelle Codes strukturieren sowohl Praktiken als auch Diskurse und sie beeinflussen die Dispositionen der darin involvierten Subjekte.⁵⁴ Über die Analyse von Praktiken, Diskursen und der in ihnen zum Tragen kommenden kulturellen Codes lässt sich auf die Dispositionen zurückschließen, die in der jeweiligen Praxis-/Diskursformation ausgebildet werden und die erforderlich sind, um in derselben als Subjekt anerkannt zu werden. Eine spezifische Code-Sorte sind die „Subjektcodes“. Das sind „zentrale Unterscheidungen, die Subjektformen festlegen und

⁵⁴ Reckwitz (2008a, S. 204; 2006, S. 44; 2008b, S. 136ff.) tendiert dazu, zwischen einer impliziten Vermittlung von Wissen in sozialen Praktiken und einer expliziten Repräsentation von kulturellen Codes in Diskursen zu unterscheiden. Mit dieser Einteilung stärkt er jedoch genau den Binarismus, den er versucht mit dem Konzept der Praxis-/Diskursformationen aufzulösen, das auf die Betonung der engen Verschränkung von Praktiken und Diskursen und der Durchdringung von Praktiken durch diskursive Elemente abzielt (vgl. Reckwitz 2008a). Ich gehe davon aus, dass in sozialen Praktiken sowohl implizite (nicht-verbalisierbare, verkörperte) als auch explizite (verbalisierbare) Wissensformen zum Tragen kommen können. Vergleiche hierzu insbesondere die Studie von Kristina Brümmer (2015, S. 168). Außerdem können Diskurse über Prozesse der Routinisierung und Normalisierung in implizites Wissen übergehen.

differenzieren“ (Reckwitz 2008b, S. 136). Es ist anzunehmen, dass die Codes und mit ihnen die Diskurse und Praktiken in den Aktivitäten der Subjekte nicht nur reproduziert, sondern auch transformiert werden. In Reckwitz' Ausführungen kommt dies nur am Rande zur Geltung.

Für die Subjektform „KuratorIn“ scheint vor allem die Unterscheidung zwischen der diskreditierten „Genie-KuratorIn“ und der erwünschten „selbstreflexiven“ sowie an „kollektivem“ Arbeiten interessierten „KuratorIn“ dominant zu sein. Darüber hinaus gibt es weitere Subjektcodierungen, zum Beispiel die Einteilung in die „freie“ und die „institutionsgebundene KuratorIn“. Für diese Arbeit ist die Frage wichtig, welche Codes in den Aus- und Weiterbildungspraktiken für KuratorInnen übermittelt werden und inwiefern diese für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen und schließlich für die Subjektform „KuratorIn“ relevant sind.

2 Die „KuratorIn“ aus historischer Perspektive

In diesem Kapitel stelle ich die Entstehung und historische Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“ im Überblick dar. Insbesondere zeige ich, welche Subjektformen des Kunstfeldes der Moderne für die „KuratorIn“ wegbereitend waren und in sie anteilig eingeflossen sind. Auf diese Weise sollen einerseits zentrale Merkmale der Subjektform „KuratorIn“ abgeleitet werden. Andererseits lässt sich daran zeigen, wie das Konzept der „Subjektform“ in historischer Perspektive in Anschlag gebracht werden kann und wie sich die Entstehung einer Subjektform als Herausbildung aus anderen Subjektformen beschreiben lässt.

Einleitend erläutere ich zunächst, wie die Praktik „Kuratieren“ in der heutigen Literatur gefasst wird, und stelle dann in Kapitel 2.1 mögliche Vorgängersubjektformen der „KuratorIn“ seit dem 18. Jahrhundert vor. In Kapitel 2.2 steht die Entstehung der „AusstellungskuratorIn“ am Museum und der „freien KuratorIn“ im 20. Jahrhundert im Zentrum. Die Entwicklungen seit den 1990er Jahren erläutere ich in 2.3, abschließend benenne ich in 2.4 Charakteristika der „KuratorIn“, die sich aus den historischen Betrachtungen und der Literatur zum Kuratieren schließen lassen.

Viele AutorInnen, die sich historisch und theoretisch mit der „KuratorIn“ und mit „Kuratieren“ auseinandergesetzt haben, sind selbst als KuratorInnen aktiv oder arbeiten als TutorInnen in einem kuratorischen Weiterbildungsprogramm. Theorie und Praxis liegen hier also recht eng beieinander und befruchten sich gegenseitig. Dies hat auch damit zu tun, dass es lange so gut wie keine (kunsthistorische) Literatur zu kuratorischen Fragen gab, auf die KuratorInnen und kuratorische Programme zurückgreifen konnten. Viele KuratorInnen begannen in den 1990er Jahren – gewissermaßen in einem Akt der Selbstreflexion⁵⁵ – die Geschichte der „KuratorIn“ aufzuarbeiten. Ihre wissenschaftlichen Perspektiven sind daher gleichzeitig als Positionierungen in der Praxis-/Diskursformation „Kuratieren“ zu lesen.

Subjektformen entstehen, stabilisieren und verändern sich in sozialen Praktiken (Reckwitz 2006).⁵⁶ Für die Darstellung der Geschichte der „KuratorIn“ bedeutet dies, dass die historischen Spuren derjenigen sozialen Praktik nachzuzeichnen sind, in denen KuratorInnen heute tagtäglich hervorgebracht werden. Zentral ist hierbei das „Kuratieren“, das im Kunstfeld traditionell die Form des Ausstellungsmachens beziehungsweise des Ausstellens annimmt. Dorothee Richter, Kuratorin und Leiterin des Post-Graduate Programme in Curating der Zürcher Hochschule der Künste, definiert „Ausstellen“ wie folgt:

„Zeitgenössisches Ausstellungsmachen kann man als eine Versammlung kultureller Praktiken auffassen, die in bestimmten Displays münden. Diese Displays sind zugleich Inszenierung und Performanz von Objekten und Strukturen, sie bringen Objekte und Subjekte in eine bestimmte Beziehung zueinander und sind somit Bestand-Teile von kommunikativen Prozessen. Sie sind

⁵⁵ Zu Formen der Selbstreflexion im Bereich kuratorischer Praxis siehe im Detail Kapitel 3.

⁵⁶ Siehe Kapitel 1.

gegründet in Diskursen und bringen Diskurse hervor und generieren so Bedeutung mit.“ (Richter 2007a, S. 192)

Das Herstellen von Relationen und Bedeutungen spielt für die Praktik „Kuratieren“ eine wichtige Rolle. Dies wird auch in der Definition von Beatrice von Bismarck deutlich. Sie ist Kuratorin und Professorin für Kunstgeschichte und Bildwissenschaft an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig, wo sie den Studiengang „Kulturen des Kuratorischen“ initiiert hat. Bismarck fasst „Kuratieren“ beziehungsweise „Curating“ als eine Tätigkeit der Vermittlung, die das Ziel hat, „für künstlerische und kulturelle Materialien und Verfahren eine Öffentlichkeit zu schaffen“ (Bismarck 2004, S. 108). Neben der Ausstellung als „zentralem Vermittlungsmedium“ (Bismarck 2005, S. 180) haben sich hierfür weitere Publikationsformate, wie beispielsweise Interviews, Ausstellungskataloge und Monographien, Diskussionsrunden, Pressematerialien und Websites, aber auch Formate aus anderen kulturellen Feldern, etwa Festivals und Filmreihen etabliert.

Die Praktik „Kuratieren“ setzt sich laut Bismarck aus verschiedenen Praxisformen zusammen. Zum einen sind dies bedeutungsstiftende Verfahren des Auswählens, Zusammenstellens und Ordnen von Subjekten, Objekten, Orten und Informationen. Bismarck zufolge verschaffen vor allem diese „symbolisierenden Fertigkeiten“ (Bismarck 2004, S. 109) dem Kuratieren und damit auch der jeweiligen Kuratorin und dem jeweiligen Kurator ein herausgehobenes Ansehen. Zum anderen zählen organisatorische Leistungen dazu, also Aktivitäten wie die Organisation der Ausleihe und des Transports von Kunstwerken, deren Versicherung, die Beschaffung eines Ausstellungsortes sowie notwendiger Materialien, Personalien und finanzieller Mittel (ebd.; Bismarck 2005, S. 180f.). In größeren Ausstellungshäusern und -projekten wird diese zweite Gruppe an Tätigkeiten zumeist auf spezialisiertes Personal, wie RegistrarInnen und PR-ManagerInnen, oder eigene Abteilungen verteilt. Sie werden dann zum eigentlichen „Kuratieren“ nicht dazu gezählt. Die KuratorInnen sind in diesem Fall also hauptsächlich für die bedeutungsstiftenden Praktiken zuständig.

„Kuratieren“ lässt sich somit als eine „integrative practice“ (integrative Praktik) definieren. Schatzki (2002, S. 88) bezeichnet mit diesem Begriff Praktiken-Komplexe, die verschiedene Aktivitäten, Ziele und Emotionen in sich vereinen und sich durch ihre hohe Komplexität von den einfacher aufgebauten „dispersed practices“⁵⁷ (verteilten Praktiken) unterscheiden. Anders als verteilte Praktiken sind integrative Praktiken von expliziten Regeln gekennzeichnet, und sie sind – zum Teil konfligierend – miteinander verstrickt und überlappen sich gegenseitig.

⁵⁷ „Dispersed practices“ (von mir übersetzt mit „verteilte Praktiken“) weisen Schatzki zufolge eine geringe Komplexität auf. Es sind Aktivitäten, die in verschiedenen Bereichen des sozialen Lebens zirkulieren und dort mehr oder weniger die gleiche Form behalten, wie beispielsweise ‚berichten‘, ‚fragen‘ und ‚ordnen‘. Sie bestehen aus nur einem Aktions-Typus und sind frei von expliziten Regeln. Zudem können sie einzeln vorkommen und gleichzeitig in verschiedene „integrative practices“ (von mir übersetzt mit „integrative Praktiken“) eingewoben sein (vgl. Schatzki 2002, S. 88).

Bismarck weist darauf hin, dass sich die am „Kuratieren“ beteiligten Verfahrensformen keinesfalls klar voneinander trennen lassen. Im Gegenteil, Tätigkeiten aus beiden genannten Bereichen, also sowohl das Wählen, Kombinieren und Ordnen, als auch Tätigkeiten wie Kommunizieren, Managen, Präsentieren, Verteilen, Veröffentlichen und Netzwerken sind bedeutungstiftender und organisatorischer Art:

„Administrative und organisatorische Anteile sind dabei aufs Engste verschränkt mit gestalterischen und interpretativen; Fertigkeiten des Auswählens, Ordnen und Präsentierens sind ästhetisch wie auch sozial oder ökonomisch konditioniert.“ (Bismarck 2012a, S. 47)

Kuratieren weist damit sowohl Ähnlichkeiten zu künstlerischen Praktiken als auch zu wirtschaftlichem Handeln und Management auf (Bismarck 2005, S. 177). Dabei lässt es Parallelen zu Formen von Kreativität erkennen, die im Postfordismus zum gesellschaftlichen Imperativ geworden sind (ebd., S. 181). Schließlich bestimmt Bismarck „Kuratieren“ in Differenz zur Profession der „KuratorIn“. Sie fasst es als eine Praktik, derer sich neben KuratorInnen auch alle anderen im Kunstfeld Tätigen bedienen können (Bismarck 2004, S. 108):

„Mit dem Begriff ‚Curating‘ die Tätigkeit und nicht die Ausführenden zu fokussieren, ist wesentlich für seine Bedeutung zu Beginn des 21. Jahrhunderts.“ (ebd.)

Die Abgrenzung der Subjektform „KuratorIn“ hin zu anderen Subjektformen scheint aus diesem Grund nicht einfach zu sein. Zudem scheint es Formen des Kuratierens ohne „KuratorIn“ zu geben, hingegen keine „KuratorIn“ ohne Kuratieren.

Wichtige Elemente der Praktik „Kuratieren“, wie sie Richter und Bismarck für die heutige Zeit beschreiben, bilden sich bereits Mitte des 18. Jahrhunderts mit der Entstehung eines „neuen Systems der Kunstvermittlung in der Moderne“ (Zahner 2006, S. 25) heraus. Dieses setzt sich der Soziologin Nina Tessa Zahner zufolge aus den kunstvermittelnden Institutionen Kunsthandel, Museum und Kunstkritik zusammen. Mit ihren Praktiken waren sie daran beteiligt, Kunstwerke einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren,⁵⁸ weshalb diese Institutionen als vorbereitend für die heutige Praktik des „Kuratierens“ angesehen werden können. Mit ihnen zusammen entstanden im ausgehenden 18. Jahrhundert Subjektformen, die mit dem Akt des Öffentlichmachens der Kunst befasst waren, darunter insbesondere der „Museumskonservator“, der „Galerist“, der „Kunsthändler“ und der „Künstler“:⁵⁹

⁵⁸ Vergleiche hierzu auch Ward (1996, S. 320): „Of course, paintings and sculpture had previously been displayed in a variety of fashions and for a variety of social groups, but what seems to turn the history of art’s display into history of its exhibition is precisely the intention to institutionalize the showing of art objects to this collectivity called the ‚public‘. The seventeenth and eighteenth century were also when our modern usage of the word ‚exhibition‘ developed. Though not exclusively used for art, it did refer generally to showing publicly.“ Aber nicht nur im Kunstfeld entstanden Praktiken, die dem heutigen „Kuratieren“ nahe stehen, auch in anderen sozialen Feldern ließen sich „kuratorische“ Praktiken beobachten, die mit denjenigen im kulturellen Feld im Austausch standen. Zu erwähnen sind beispielsweise die Gestaltung von Schaufenstern und Warenhäusern sowie industrielle Ausstellungen (vgl. Schade/Wenk 2011, S. 157f.).

⁵⁹ Vom 18. bis zum beginnenden 20. Jahrhundert waren wichtige Positionen im Kunstfeld, etwa „Museumsdirektor“, „Konservator“, „Kunstkritiker“, „Kunsthändler“ und „Künstler“, männlich definiert und fast ausschließlich von Männern besetzt. Aus diesem Grund verwende ich für die Darstellung dieses Zeitraums überwiegend die männliche Schreibweise als Bezeichnungen der jeweiligen Positionen, Berufe und

„Im Laufe des 19. Jahrhunderts entfaltete sich kuratorische Arbeit zu einer profilbildenden Tätigkeit für Museumsdirektoren und Mitarbeiter, die sich diesen Bereich von Anfang an mit Galeristen/Galeristinnen, Händlern/Händlerinnen und vor allem Künstlern/Künstlerinnen teilten.“ (Bismarck 2012a, S. 47)

Allerdings war die Installation von Ausstellungen lange Zeit kaum – oder nur in Ausnahmefällen – Bestandteil des professionellen Diskurses im Kunstfeld. Erst seit etwa 1914 wurde das Ausstellen zu einer auch diskursiv verhandelten Praktik (vgl. Ward 1996, S. 319). In den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts bildete sich dann die „KuratorIn“ als eine Subjektform heraus, die vorrangig über das Kuratieren definiert wird und ihre Anerkennung bezieht.

2.1 Vorgänger-Subjektformen seit dem 18. Jahrhundert

In neu entstehenden Subjektformen lassen sich stets Appropriationen beziehungsweise Aneignungen vergangener Subjektformen finden (Reckwitz 2006, S. 15ff., 20). Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Hybridität“ von Subjektformen. Dabei gibt er dem Begriff des „Hybriden“ eine verallgemeinerte Bedeutung über dessen Definition im postkolonialen Kontext hinaus. Ihm zufolge sind alle modernen Subjektformen hybrid, d.h. sie sind instabil, erscheinen potentiell als mangelhaft und tragen die Muster möglichen Scheiterns bereits in sich:

„Hybridität“ bezeichnet dabei die – nicht exzeptionelle, sondern verbreitete, ja regelmäßige – Kopplung und Kombination unterschiedlicher Codes *verschiedener* kultureller Herkunft in *einer* Ordnung des Subjekts. Die Hybridität kultureller Muster macht eine Subjektform zumindest potentiell immanent widersprüchlich und implantiert in ihr präzise bestimmbare Bruchlinien.“ (ebd., S. 19, Hervorh. i. O.)

Dabei ist aber nicht von beliebigen Code-Kombinationen auszugehen: es können vielmehr „präzise bestimmbare Hegemonien, Gegenbewegungen, Distinktionskonflikte, Überlagerungsmuster und Friktionen“ (ebd., S. 21) analysiert werden.

Im Folgenden stelle ich in kurzer Form diejenigen AkteurInnen⁶⁰ des Kunstfeldes der Moderne vor, die als vorbereitend für die heutige Subjektform „KuratorIn“ gelten können. Sie

Subjektformen. Frauen hatten zumeist keinen Zugang zu den genannten Positionen oder wurden marginalisiert. In die Position „Museumskonservator“ gelangten zum Beispiel erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts vermehrt auch Frauen. Vergleiche hierzu für den dt. Kontext Kleindorfer-Marx (2008) und Ruge (2002) und für den US-amerik. Raum Downs (1994) und Taylor (1994). Künstlerinnen gab es zwar im 19. Jahrhundert bereits in höherer Zahl, jedoch zeigt die Forschung (z.B. Muysers 1999, S. 15ff.), dass sie von der Subjektform „Künstler“ ausgeschlossen wurden und sich parallel eine weibliche Subjektform „Künstlerin“ bildete. Ihr wurden eigene Eigenschaften zugeschrieben (z.B. „weibliche Kreativität“) und für sie waren nur bestimmte künstlerische Praktiken (insbesondere Kunsthandwerk, Landschaften und Stilleben, jedoch keine Bildhauerei und Aktmalerei), Präsentationsformen und Ausbildungswege zugänglich (vgl. Schade/Wenk 2005, S. 158ff.; Muysers 1999). Es ist hervorzuheben, dass Frauen noch heute im Kunstbetrieb benachteiligt sind (vgl. u. a. Deepwell 2009, Barz/Cerci 2015 sowie Kapitel 5.4 in dieser Arbeit).

⁶⁰ Den Begriff „AkteurIn“ verwende ich in Anlehnung an Bourdieu's „Akteurs“-Begriff (im französ. Original: „l'agent“) und in ähnlicher Bedeutung wie den in dieser Arbeit eingesetzten „Subjekt“-Begriff (siehe Kapitel 1). Anders als Bourdieu arbeite ich mit beiden Begriffen, denn das hier zugrundeliegende praxis-theoretische „Subjekt“-Verständnis weist viele Ähnlichkeiten zu Bourdieu's „Akteurs“-Begriff auf, der von

werden als „Vorgänger-Subjektformen“ bezeichnet, was jedoch nicht implizieren soll, dass diese von der „KuratorIn“ ersetzt wurden. Sie selbst sind bestehen geblieben, allerdings in veränderter Form und mit neuer Position und Relevanz im Kunstfeld.⁶¹

„Museumskonservator“

In der Literatur wird hauptsächlich der „Museumskonservator“ als ein Vorläufer der „KuratorIn“ beschrieben (vgl. Bismarck 2004; Grammel 2005, S. 18; Schramme 2008, S. 9). Er bildete sich Ende des 18. Jahrhunderts mit dem Entstehen öffentlich zugänglicher Sammlungen und Ausstellungen heraus, war institutionell angebunden und in erster Linie für die Pflege der jeweiligen Museumssammlung zuständig:

„Der Beruf [des „Kurators“] hat seine Wurzeln in der Figur des Konservators, der rein kustodische Aufgaben (das Bewahren und Konservieren) in den königlichen Sammlungen des französischen Ancien Regime (18. Jhd.) wahrnahm. Mit der Professionalisierung des Berufs (erste Ausbildung mit festen Aufnahmebedingungen und offiziellem Titel des Kurators seit 1882 an der Ecole du Louvre) erweiterten sich die Aufgaben [...].“ (Grammel 2005, S. 18, Fn. 49, Anm. d. Verf.)

Die ersten Sammlungsleiter und Museumsdirektoren waren männliche königliche Beamte und Vertraute sowie oftmals auch Maler. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts traten vermehrt Kunsthistoriker an deren Stelle.⁶² Zu den Aufgaben eines Sammlungsleiters im 19. Jahrhundert zählten neben dem Bewahren, Konservieren und Erforschen der Sammlung die Akquisition neuer Objekte und die Sammlungspräsentation, wobei dem Präsentieren und Ausstellen die geringste Bedeutung zukam (vgl. Schramme 2008; Weber 1987, S. 108f.). Vom Museumskonservator wurde persönliche Bescheidenheit, Zurückhaltung und Diskretion erwartet. Er hatte für die Institution zu sprechen, dem Diktat des Machthabers oder der aktuellen Bildungspolitik Folge zu leisten und war dazu angehalten, im Interesse der Gemeinschaft und der Kunstgeschichte nach möglichst objektiven und nachvollziehbaren Kriterien zu agieren. Heinich und Pollak erklären, dass die Person im Posten beziehungsweise Amt als „Konservator“⁶³ aufging (vgl. Heinich/Pollak 2005).⁶⁴ Seit Ende des 19. Jahrhunderts

ihm auch gleichbedeutend mit „Habitus“, als einem Komplex aus Dispositionen, eingesetzt wird (siehe z.B. Bourdieu 2001 [1997], S. 171 unten). Ich gehe insbesondere davon aus, dass AkteurInnen in sozialen Feldern genauso wie Subjekte weder vollständig autonom handeln, noch in ihrem Handeln vollständig determiniert sind: „Genau dies ist die Funktion des Begriffs Habitus: Er gibt dem Akteur eine generierende und einigende, konstruierende und einteilende Macht zurück und erinnert zugleich daran, daß diese sozial geschaffene Fähigkeit, die soziale Wirklichkeit zu schaffen, nicht die eines transzendentalen Subjekts ist, sondern die eines sozial geschaffenen Körpers, der sozial geschaffene und im Verlauf einer räumlich und zeitlich situierten Erfahrung erworbene Gestaltungsprinzipien in die Praxis umsetzt.“ (ebd., S. 175). Mit dem Begriff „AkteurIn“ möchte ich zudem hervorheben, dass ein Subjekt nur in der Praxis, d.h. im Handeln, entsteht und existieren kann.

⁶¹ Vergleiche hierzu Žerovc (2005): „Given that his [gemeint ist der Kurator] influence derives in part from the fact that various qualities, tasks, and powers once enjoyed by other art-world figures have today been subsumed in the curator, it makes sense, in any detailed discussion of the curator’s function, to examine the similarities between the curator’s activity and certain other support roles in the art world once typical of the modernist period.“ (Žerovc 2005, S. 138, Anm. d. Verf.).

⁶² 1860 wurde Kunstgeschichte als akademisches Fach eingeführt (vgl. Schramme 2008).

⁶³ Heinich und Pollak (2005) verwenden in ihrem englischen Aufsatz den Begriff „museum curator“, den ich hier mit „Konservator“ bzw. „Museumskonservator“ übersetze.

verlagerte sich die Aufgabe der Konservatoren im Museum mehr und mehr auf die Präsentation und Vermittlung von Kunst (vgl. Schramme 2008). Dies ist ein Schritt hin zur Entstehung der „KuratorIn“, die durch Aspekte wie Autorschaft und stärkere Sichtbarkeit gekennzeichnet ist.

„Galerist“ und „Kunsthändler“

Mit der Institutionalisierung⁶⁵ eines freien Kunstmarktes im 18. Jahrhundert hat sich die Subjektform des modernen „Kunsthändlers“ und „Galeristen“ etabliert. Für den Verkauf von Kunst setzten Kunsthändler und Galeristen verkaufsfördernde Mittel ein, wobei Ausstellungen zu einem ihrer wichtigsten Werbemittel wurden (vgl. Bättschmann 1997).⁶⁶ Neben dem Museum und der Kunstkritik zählte der Kunsthandel im 18. und 19. Jahrhundert zu den kunstvermittelnden Institutionen, die über die Konsekration von Kunst wesentlich mitentschieden (vgl. Zahner 2006, S. 25ff.). Ein Beispiel ist der Stichhändler John Boydell, der zwischen 1780 und 1800 als Verleger, Bürgermeister, Ratsherr und „Ausstellungsunternehmer“ aktiv war (Bättschmann 1997, S. 38). Er beauftragte englische Künstler mit Werken für seine geplanten Ausstellungen, machte hierfür in der Presse systematisch Reklame, produzierte einen entsprechenden Ausstellungskatalog und verkaufte im Anschluss an die Ausstellung eine Vielzahl von Drucken der gezeigten Werke.⁶⁷ Boydells Kombination aus Auftrag, Ausstellung und Reproduktionshandel fand einige Nachahmer (Bättschmann 1997). Ein anderes Beispiel, diesmal aus dem 19. und beginnenden 20. Jahrhundert, ist der französische Kunsthändler und Galerist Paul Durand-Ruel:

„[He] presented himself as engaged in a self-sacrificing battle for a truly special, new kind of art, superior to the rest and, therefore, in the public interest.“ (Žerovc 2005, S. 140, Erg. d. Verf.)

⁶⁴ Das heißt jedoch nicht, dass die Konservatoren kein Ansehen genossen. Heinich und Pollak (2005) weisen darauf hin, dass Konservatoren aus dem regelmäßigen Kontakt mit der Kunst und mit Künstlern Prestige und persönliche Befriedigung ziehen konnten – gewissermaßen als Kompensation für ihre sonstige Bescheidenheit. Außerdem ist zu vermuten, dass ihnen ihre repräsentativen Funktionen soziales Ansehen verschafften.

⁶⁵ „Institutionalisierung“ lässt sich verstehen als der „Prozess der ‚Verfestigung‘ von bestimmten Mustern regelmäßig wiederkehrenden Verhaltens (in bestimmten Situationen) zu Institutionen“ (Hillmann 2007, S. 382). Sie ist eng mit Prozessen der Habitualisierung, Generalisierung und Typisierung von Handlungen verknüpft (vgl. Bühl 2011). Zum Begriff der „Institution“ siehe Fußnote 22 in dieser Arbeit.

⁶⁶ Der Beruf „Kunsthändler“ hatte sich bereits im 16. Jahrhundert etabliert. Auch Verkaufsausstellungen, zum Beispiel der Lukas-Gilden, gab es seit dieser Zeit. Im 18. Jahrhundert kam es jedoch zu einer Professionalisierung und Institutionalisierung des Kunsthandels (Held/Schneider 2007, S. 204ff.). Außerdem wurde jetzt nicht mehr nur mit Druckgrafiken und kleineren Schnitzwerken gehandelt, sondern vermehrt auch mit Gemälden und Skulpturen. Während die Galerien im 18. Jahrhundert hauptsächlich die bereits durch Kirche, Akademie oder Aristokratie anerkannten Werke vertrieben, nahmen sich die Galerien im 19. Jahrhundert vermehrt der zeitgenössischen Kunst an (vgl. Zahner 2006, S. 24, Fn. 5, S. 30).

⁶⁷ Bekannt geworden ist Boydells 1789 eröffnete „Shakespeare Gallery“, für die er englische Künstler beauftragte, Gemälde zu William Shakespeares Dramen anzufertigen. Boydell kaufte die Werke, organisierte Subskriptionen und bewarb die Ausstellung sowie die kaufbaren Folios mit Drucken der Gemälde in der Presse. Eigens für die Ausstellung ließ Boydell ein Galerie-Gebäude bauen (Bättschmann 1997, S. 38).

Durand-Ruel pflegte eine enge Beziehung zu den zeitgenössischen Künstlern und Künstlerinnen⁶⁸ des Impressionismus und trug aktiv zu ihrem Erfolg bei. Hierfür setzte er verschiedene Ausstellungs- und Werbe-Techniken ein, darunter die Gruppen-Ausstellung, die damals wenig verbreitete Einzel-Ausstellung und die thematische Ausstellung. Er stellte in seinem Wohnhaus aus und gründete eigene Kunstmagazine, in denen er impressionistische Kunst besprach (vgl. Žerovc 2005).

„(Ausstellungs-)Künstler“

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich der Typus des „Ausstellungskünstlers“ (Bätschmann 1997), der Bilder mit zumeist populären Themen extra für und in Hinsicht auf Galerie-Ausstellungen und auf das dort erwartete Publikum anfertigte. Diese Ausstellungen ermöglichten den Künstlern die Bildung sowohl symbolischen als auch ökonomischen Kapitals.⁶⁹ Als ein Beispiel lässt sich John Singleton Copley anbringen. Er fertigte 1780 den Stich „Der Tod des Earl of Catham“ an, auf dem 56 Portraits der englischen Oberschicht zu sehen gegeben werden. Copley schrieb eine Subskription aus und ließ die Londoner Presse seine Beschreibung des Bildes drucken. 1781 stellte er den Stich für einen Eintritt von einem Schilling aus und konnte in sechs Wochen rund 20 000 BesucherInnen verzeichnen sowie zahlreiche Drucke verkaufen.

Seit dem 18. Jahrhundert waren immer mehr Künstler neben der Anfertigung von Auftragswerken darauf angewiesen, für den freien Kunstmarkt zu produzieren.⁷⁰ Die Bewerbung der zum Verkauf stehenden Werke erfolgte neben den bereits genannten Galerien zunächst hauptsächlich in den Ausstellungen der Kunst-Akademien – zum Beispiel den regelmäßigen „Salons“ der französischen „Académie Royal“⁷¹ – sowie in den Ausstellungen der im 19. Jahrhundert entstandenen Kunstvereine, Künstlervereinigungen und -genossenschaften.

⁶⁸ Durand-Ruel unterstützte auch Künstlerinnen des Impressionismus, z.B. Berthe Morisot und Mary Cassatt.

⁶⁹ Mit Bourdieu definiere ich „Kapital“ in dieser Arbeit als „akkumulierte Arbeit“ (Bourdieu 1992, S. 49) und Kraft, die objektiviert (z.B. in Form kultureller Güter), einverleibt (als Dispositionen) oder institutionalisiert (z.B. als schulische Titel) sein kann und in verschiedenen Formen vorkommt, zum Beispiel als „ökonomisches“, „kulturelles“, „soziales“ oder „symbolisches Kapital“ (ebd., S. 49ff.; Bourdieu 1987 [1980], S. 215ff.). Unter spezifischen Bedingungen lassen sich Kapitalformen ineinander umwandeln. Der Besitz und die Möglichkeit des Einsatzes von Kapital ist stets mit Macht verbunden: In den verschiedenen sozialen Feldern wird um je spezifische Kapitalien – als Bestandteile einer „Ökonomie der Praxis“ – gekämpft. Im künstlerischen Feld spielt die Akkumulation „symbolischen Kapitals“, d.h. sozialer Anerkennung und Reputation, eine besondere Rolle, „[...] als eines zwar verleugneten, aber anerkannten, also legitimen ‚ökonomischen‘ Kapitals, eines regelrechten Kredits, der in der Lage ist, unter bestimmten Voraussetzungen und langfristig ‚ökonomische‘ Profite abzuwerfen“ (Bourdieu 2001 [1992], S. 228). „Symbolisches“ und „ökonomisches“, d.h. direkt in Geld umwandelbares Kapital sind dabei eng miteinander verschränkt und ineinander überführbar (vgl. Bourdieu 2001 [1992], S. 228ff.; 1987 [1980], S. 215ff.; 1992, S. 49-79).

⁷⁰ Kirche, Herrscher und Adel fielen nach und nach als Hauptauftraggeber weg. An ihre Stelle traten zahlkräftige bürgerliche Kunstsammler. Zudem gründeten sich Kunstvereine und Bürgerinitiativen, die sich für die Ausstellung und den Ankauf von Kunstwerken einsetzten. Insgesamt jedoch nahm die Zahl der Auftragswerke ab (vgl. Zahner 2006; Weber 1987).

⁷¹ Die Salons dienten der Durchsetzung der Kunstpolitik der „Académie Royal“ sowie der ideellen Förderung der Künstler und Künste, gleichzeitig förderten sie den Vertrieb der ausgestellten Kunstwerke (Zahner 2006).

Künstler waren dabei vielfach am Ausstellungsprozess mitbeteiligt, sei es bei der Auswahl der Kunstwerke als Jurymitglied⁷² oder bei der konkreten Organisation und Umsetzung der Werkpräsentation.

Einige Künstler nahmen den Vertrieb ihrer Werke auch ganz allein in die Hand, indem sie eigene Ausstellungen organisierten, nicht selten weil sie von der Akademie oder einer etablierten Künstlervereinigung zurückgewiesen wurden (vgl. Zahner 2006). Der irische Künstler Nathaniel Hone beispielsweise präsentierte 1775 sein satirisches Gemälde „Der Taschenspieler“ („The Conjuror“) zusammen mit 65 weiteren seiner Werke in einer privaten Ausstellung, nachdem es in der englischen Royal Academy einen Skandal ausgelöst hatte und nicht mit in deren Ausstellung aufgenommen wurde (Bätschmann 1997). Im Jahr 1855 lehnte die Weltausstellung in Paris vierzig Bilder von Gustave Courbet ab, der diese daraufhin in einem nahe der Weltausstellung gelegenen Pavillon, unter dem Titel „Realismus“, zu sehen gab (Hegewisch 1991, S. 11). Zu nennen sind darüber hinaus vor allem die von Künstler-Gruppen selbst organisierten Gegenausstellungen zu den etablierten Ausstellungen der Akademien und staatlich anerkannten Organisationen. Bekannte Beispiele in Frankreich sind die Ausstellungen der 1874 gegründeten „Société anonyme des artistes peintres, sculpteurs, graveurs“ (bekannt als Impressionisten-Ausstellungen), der 1884 entstandenen „Société des Artistes Indépendants“ (Gesellschaft unabhängiger Künstler) sowie der 1903 ins Leben gerufene Pariser Herbstsalon. Wichtige Beispiele aus dem deutschsprachigen Raum sind vor allem die „Münchener Secession“ und die „Wiener Secession“, die in der Ausstellungs-gestaltung neue Akzente setzten (vgl. Klüser/Hegewisch 1991).

Seit Ende des 18. Jahrhunderts etablierte sich eine weitere Weise kuratorischer Tätigkeit der Künstler: die Atelier-Ausstellung. Sie entwickelte sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zu einer gängigen Form der Präsentation und Vermarktung künstlerischer Werke und blieb es bis in die Gegenwart. Die heute üblichen Rundgänge an Kunsthochschulen und die in vielen Städten organisierten Tage des „offenen Ateliers“ sind eine Variante davon:

„Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts avanciert das Künstleratelier von einem eher hermetisch abgeschirmten Ort einsamen Schaffens nach und nach zu einem halböffentlichen, wenn nicht sogar öffentlichen Raum.“ (Diers 2010, S. 2)

Die Ateliers wurden für die BesucherInnen entsprechend arrangiert. Für Ateliers prominenter Künstler, beispielsweise Edouard Manet, wurden sogar Öffnungszeiten eingerichtet (Diers 2010).⁷³

⁷² In den Künstlergenossenschaften saßen überwiegend Künstler in der Jury und wählten die Werke für die gemeinsamen Ausstellungen aus (vgl. Weber 1987, S. 75). Ansonsten waren in vielen Vereinigungen, z.B. im Sonderbund Westdeutscher Kunstfreunde und Künstler (vgl. Klüser/Hegewisch 1991), nicht nur Künstler, sondern auch Museumsfachleute, Kritiker, Sammler und andere Intellektuelle vertreten.

⁷³ An der Universität Oldenburg fertigt Alice Detjen zurzeit eine Dissertation zu Künstlerhäusern in England zwischen 1850 und 1920 an. In ihrer kunsthistorischen Analyse zu Frederic Leighton's studio-house in London (1866-96) zeigt sie auf, wie Leighton über das Haus, das wie eine Ausstellung gestaltet und für BesucherInnen geöffnet war, subjektiviert wurde.

Künstler waren also seit der Entstehung des modernen Kunstbetriebs und der zunehmenden Autonomisierung des Kunstfeldes in Praktiken eingebunden, die dem heutigen Kuratieren sehr ähnlich sind: in das Auswählen und Präsentieren von Kunstwerken, in das Organisieren von Ausstellungen und kulturellen Veranstaltungen. Zudem ist Malern im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert – wie weiter oben bereits erwähnt wurde – die Leitung von Museen und öffentlich zugänglich gemachten Sammlungen anvertraut worden. Somit lag auch die Präsentation von Sammlungen zum Teil in ihrer Verantwortung.

„Kunstkritiker“

Neben dem Museum und dem Kunsthandel etablierte sich im 18. und 19. Jahrhundert die Kunstkritik zu einer der Institutionen, die zwischen der Kunst und den BetrachterInnen (und KäuferInnen) vermittelten (vgl. Zahner 2006, S. 25ff.). Es entstand der Kunst-Journalismus, der das bürgerliche Publikum über die neuesten Ausstellungen und Kunstwerke im Bereich des Massenmarktes informierte. Und es bildete sich für den Bereich der autonomen Kunst eine eigene Form von Kunstkritik, die mit Hilfe essayistischer Texte neue Kunstformen erklärte, bewertete und zur Steigerung ihrer Nachfrage beitrug. Die Kunstkritiker dieser zweiten Form lieferten subjektive Erfahrungsberichte und die erklärende Theorie zur beschriebenen Kunst (ebd., S. 31ff.). Zur Praktik „Kuratieren“, wie sie weiter oben mit Hilfe von Bismarck (2004, 2005) definiert wurde, lassen sich insofern Parallelen erkennen, als die Kunstkritik ganz wesentlich dazu diente, für die Kunst eine Öffentlichkeit zu schaffen. Dies erfolgt hier nicht über die Präsentation von Werken in einer Ausstellung, sondern in Form der Berichterstattung über Ausstellungen und die hier zu sehen gegebenen Kunstwerke in Medien wie Zeitschriften und Zeitungen. Es ist ein spezifisches bedeutungstiftendes Verfahren, das heute zu einem Teil der Praktik „Kuratieren“ geworden ist.

Ein Aspekt, der zwar in der weiter oben aufgeführten Definition von „Kuratieren“ keine Erwähnung findet, der aber in der Literatur immer wieder als Merkmal eines spezifischen Typs von „KuratorIn“ genannt wird, ist die Beratung und Unterstützung von KünstlerInnen.⁷⁴ Jutta Held und Norbert Schneider weisen darauf hin, dass seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert neben Kunsthändlern häufig Kunstkritiker die Interessen der Künstler wahrnahmen und für diese Partei ergriffen (Held/Schneider 2007, S. 221). Als vor allem finanzielle Förderer sind auch die Kunstsammler und Mäzene zu erwähnen. Ein Beispiel für einen einflussreichen Kunstkritiker ist Herwarth Walden: Er bewarb in seiner 1910 gegründeten Zeitschrift *Der Sturm* Künstler und Künstlerinnen⁷⁵ der deutschen Avantgarde des frühen 20. Jahrhunderts – in Texten und über Abdrucke ihrer Holzschnitte und

⁷⁴ Bezeichnungen für diesen „KuratorIn“-Typus sind zum Beispiel „Künstlerragent“ (Schramme 2008, S. 58), „promoter“ und „platform provider“ (O’Neill 2012, S. 49). Vergleiche auch die Charakterisierung der „KuratorIn“ bei Marchart (2012, S. 31).

⁷⁵ Herwarth Walden förderte viele Künstlerinnen, darunter z.B. Gabriele Münter, Maria Uhden, Marianne von Werefkin, Else Lasker-Schüler und Magda Langenstraß-Uhlig. Siehe hierzu die Webseite zur Ausstellung „Sturm-Frauen. Künstlerinnen der Avantgarde in Berlin 1910-1932“ in der Schirn Kunsthalle Frankfurt am Main (30.10.2015-07.02.2016): <http://schirn.de/sturmfrauen/digital/index.html> (Zugriff am: 08.12.2016).

Zeichnungen. Zudem präsentierte er die expressionistischen und futuristischen Kunstwerke seit 1912 in zahlreichen Ausstellungen in seiner Galerie (vgl. Held/Schneider 2007, S. 215ff.; Selz 1991).⁷⁶ Kunstkritiker wie Walden übernahmen eine „Schrittmacherfunktion“ zur Durchsetzung avantgardistischer Kunst-Strömungen (Held/Schneider 2007, S. 227). Sie „fühlten sich der Künstlerschaft zugehörig und etablierten sich als Teil der Bohème in Paris“ (Zahner 2006, S. 34) und in anderen europäischen Städten. Charles-Pierre Baudelaires Beschreibung des Kritikers als einen „Berater des Künstlers“ kann als ein Manifest der Kunstkritik der Moderne betrachtet werden, das Kunstkritiker dazu inspirierte, sich für bestimmte Kunstrichtungen einzusetzen (Held/Schneider 2007, S. 225). Laut Held und Schneider (ebd., S. 230) war die Kunstkritik jedoch nicht nur der Distributionssphäre zuzurechnen, sondern auch der Rezeptionssphäre, da sie außerdem die Interessensvertretung des Publikums darstellte.

2.2 „AusstellungskuratorIn“ am Museum und „freie KuratorIn“

Zur Herausbildung einer neuen Subjektform tragen unterschiedliche zusammenspielende Faktoren bei. Subjektformen sind mit Reckwitz (2006, S. 47f.) nicht als starre Gebilde gefasst, sondern als dynamische, heterogene und oft in sich widersprüchliche Muster der Subjektivierung. Sie werden im Vollzug der Praxis sowohl reproduziert als auch transformiert. So verändern sich Subjektformen schon deshalb permanent, weil die Wiederholung der ihr zugehörigen Praktiken nie vollkommen identisch erfolgt, sondern stets mit leichten oder auch sprunghaften Verschiebungen einhergeht, die diffundieren können (ebd.). Zur Entstehung einer neuen Subjektform kann es dann kommen, wenn mehrere Subjekte in ihrer Praxis von der bisherigen Subjektform besonders stark abweichen und sich dadurch kollektive Muster von „Idiosynkrasien“, bestimmte körperlich-mentale Eigentümlichkeiten, bilden. Als mögliche Gründe hierfür nennt Reckwitz Formen von Nichtgelingen und Verfehlungen im Prozess der Subjektivierung. Aber es ist auch vorstellbar, dass die vorhandenen Spielräume der Subjektform als Bestandteil einer widerständigen oder innovativen Praxis ausgereizt und überschritten werden. Diese Abweichungen können wiederum durch die Heterogenität und Widersprüchlichkeit, die die Subjektformen selbst kennzeichnet, und durch die Polysemien der die Subjektformen beeinflussenden kulturellen Codes gefördert werden. Nicht zuletzt kombinieren einzelne Subjekte stets verschiedene Praktiken und Subjektformen in sich, und bringen ihre ganz eigene Subjektgeschichte in eine Praktik ein, so dass sich auch daraus Verschiebungen in der kulturellen Form des Subjekts ergeben können (Reckwitz 2008b, S. 140f.; 2006, S. 47ff.).

⁷⁶ Weitere Beispiele: der Kritiker und Schriftsteller Paul Westheim, der sich in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift *Kunstblatt* für expressionistische Kunst einsetzte; später dann der amerikanische Kunstkritiker Clement Greenberg, der insbesondere die Maler des abstrakten Expressionismus unterstützte, darunter vor allem Jackson Pollock, Clyfford Still, Hans Hofmann, Willem de Kooning und Barnett Newman (vgl. Held/Schneider 2007, S. 215ff.).

Für das Aufspüren der Faktoren, die zur Entstehung der Subjektform „KuratorIn“ beigetragen haben, kann also zum einen der Blick auf ihre Vorgänger-Subjektformen aufschlussreich sein, also auf jene Subjektformen, die im vorhergehenden Textabschnitt vorgestellt wurden: „Museumskonservator“, „Kunsthändler“, „Künstler“ und „Kunstkritiker“. Zum anderen sind das soziale Feld, also das Kunstfeld, und die hierin relational zueinander angeordneten Subjektpositionen genauer zu betrachten, sowie die sozialen Praktiken, in denen die Vorgänger-Subjektformen reproduziert und transformiert wurden. Transformationen auf dieser Ebene werden durch die Eigenaktivitäten der Subjekte mit vorangetrieben. Gleichzeitig können jegliche Feld-Veränderungen Verschiebungen der vorhandenen Subjektformen bis hin zu Neubildungen anstoßen, denn neue Feld- und Praktiken-Eigenschaften können die Subjekte zu einer veränderten Praxis veranlassen und die Ausbildung neuer Dispositionen provozieren. Feld, Praxis und Subjektform sind auf diese Weise eng miteinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig.⁷⁷

Genau genommen haben sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts zwei neue kuratorische Subjektformen gebildet: die „institutionsgebundene KuratorIn“ und die nicht institutionell gebundene „freie KuratorIn“.

Zunächst hat sich die „institutionsgebundene KuratorIn“ als eine neue Position aus dem „Museumskonservator“ heraus entwickelt. Dieser Prozess setzte schon Ende des 19. Jahrhunderts ein. In dieser Zeit lassen sich in den Museen zwei Phänomene beobachten. Erstens waren sie nicht mehr ausschließlich damit befasst, die bereits als hochwertig anerkannten ehemals fürstlichen Sammlungen zu bewahren und zu vermitteln, sondern auch damit, Werke zeitgenössischer Künstler anzukaufen. Hierbei konnten sie sich auf die Bewertungen der Akademie und Kunstkritik verlassen oder aber nach eigenen Kriterien agieren und auf diese Weise einer Auswahl von Künstlern zu Ansehen verhelfen. Gerade diese Sammeltätigkeit eröffnete den Konservatoren die Möglichkeit, innerhalb ihrer eigentlich bürokratischen Profession nach eigenen Vorzügen und Geschmack vorzugehen. Gleichzeitig waren sie dem Risiko ausgesetzt, dafür kritisiert zu werden, dass ihre Entscheidungen nicht objektiv und im Sinne der Allgemeinheit seien. Heinich und Pollak (2005) sprechen in diesem Zusammenhang

⁷⁷ Siehe zu diesem Zusammenspiel auch die Ausführungen in Kapitel 4. Zum Wandel von Feldern und Dispositionen vergleiche auch Bourdieu (2001 [1997], S. 202, 206ff.). Er geht von einer Dialektik von Positionen und Dispositionen, von objektiven und inkorporierten Strukturen aus und erklärt, dass „die Habitus oftmals mit Aktualisierungsbedingungen konfrontiert sein können, die von denen abweichen, unter denen sie produziert wurden: So verhält es sich namentlich immer dann, wenn die Akteure Dispositionen verhaftet bleiben, die durch den Wandel der objektiven Bedingungen (soziales Altern) obsolet geworden sind, oder Positionen einnehmen, die [...] andere Dispositionen als die ursprünglich erworbenen erforderlich machen. In Abhängigkeit von neuen Erfahrungen ändern die Habitus sich unaufhörlich“ (ebd., S. 206f.). Die Disharmonie zwischen Position und Disposition kann aber auch dazu führen, dass die Position den Anforderungen des Habitus angepasst wird (ebd., S. 202). Angestrebt wird dabei stets eine Koinzidenz zwischen Habitus und Feld (ebd., S. 192), die Bourdieu tendenziell als den Regelfall betrachtet. Vergleiche hierzu auch Schäfer (2012, S. 21ff.).

von einer Krise der Profession „Museumskonservator“⁷⁸. Der zweite Aspekt betrifft die Rolle der musealen Präsentation und Vermittlung von Kunst. Wie bereits erwähnt, wurde diese einst nachrangige Tätigkeit bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts zu einer immer wichtigeren Aufgabe von Museumskonservatoren. Die Anzahl an Museen und temporären Ausstellungen nahm in der Folge weiter zu (vgl. Schramme 2008, Heinich/Pollak 2005). Ähnlich wie bei der Sammeltätigkeit begannen Museumskonservatoren den ihnen zur Verfügung stehenden Spielraum⁷⁹ beim Ausstellen auszunutzen oder über diesen sogar hinauszugehen. Schramme zufolge ist so zu Beginn des 20. Jahrhunderts die erste Form des von ihr so genannten „autonomen Kurators“ entstanden, ein „Kurator, der aus persönlichen oder ästhetischen Gründen über Gestaltungs-, Vermittlungs- und Präsentationsfragen frei entscheidet“ (Schramme 2008, S. 20) und nicht mehr dem Diktat eines Machthabers, der Bildungspolitik oder kunsttheoretischen Traditionen Folge zu leisten hat:⁸⁰

„Mit Persönlichkeiten wie Tschudi, Dorner, Lichtwark und Bode entwickelte sich der Typ des modernen Galerieleiters und das Selbstverständnis des Kurators im heutigen Sinn, das auf einer subjektiven Darstellung von Kunstwerken beruht.“ (ebd., S. 30)⁸¹

Die aufgeführten Verschiebungen in den Praktiken des Sammelns und Ausstellens im Museumskontext förderten die Konstitution einer neuen personalisierten Position innerhalb der relativ bürokratischen Profession „Museumskonservator“. Heinich und Pollak (2005) beschreiben diese Entwicklung, die sie allerdings erst in der Mitte des 20. Jahrhunderts ansetzen, als:

„[...] an evolution from a professional position which is institutionally and collectively defined in terms of its *post* (for our purposes, the curator) to the progressive autonomization of *function*

⁷⁸ Den englischen Begriff „museum curator“ aus dem Text von Heinich/Pollak (2005) habe ich hier mit „Museumskonservator“ übersetzt. Die deutschen Begriffe „Museumskurator“ und „MuseumskuratorIn“ werden in dieser Arbeit stattdessen synonym für solche KonservatorInnen bzw. institutionsgebundene KuratorInnen verwendet, die – wie dies heute oft üblich ist – verstärkt Ausstellungen organisieren und gleichzeitig für die Betreuung und wissenschaftliche Bearbeitung einer Sammlung zuständig sind bzw. sein können.

⁷⁹ Zu den „Spielräumen möglichen Verhaltens“, die Subjektkulturen lassen, vergleiche Reckwitz (2006, S. 48).

⁸⁰ Zuvor orientierte sich die Gestaltung von Ausstellungen an klaren Prinzipien: Es ging um die Repräsentation der Macht und des Reichtums eines Monarchen oder der Nation, das Erfüllen eines öffentlichen Bildungsauftrages sowie um Wissenschaftlichkeit, d.h. die Orientierung an wissenschaftlichen Klassifikationen und an der kunsthistorischen bzw. historischen Chronologie. Laut Schramme sei insbesondere ein gutes historisches Verständnis für eine leitende Tätigkeit am Museum unabdingbar gewesen. Andere Prinzipien, z.B. ästhetische, kamen jedoch kaum in Frage. Als einen Grund für die zunehmende „Autonomie“ von Kuratoren seit 1900 nennt sie das „Auflösen der direkten Verbindung zwischen Monarchie und Kunst“ (Schramme 2008, S. 29), also die fortschreitende Loslösung der Kunst von repräsentativen Zwecken und festen Auftraggebern. Jetzt konnten sich die Museen inhaltlich und gestalterisch neu ausrichten, sich von repräsentativen oder chronologischen Anordnungen lösen und Neues versuchen. So wurden z.B. die Museumsräume zunehmend schlichter (vgl. Schramme 2008).

⁸¹ Schramme stellt in ihrer Argumentation einen direkten Bezug zwischen dem Konzept der „Autonomie der Kunst“ aus dem 19. Jh. und der Entstehung des von ihr angenommenen „autonomen Kurators“ her. Ersteres habe den Bedarf für den „autonomen Kurator“ erzeugt. Problematisch an dem Begriff „autonom“ ist in diesem Fall, dass er neue Abhängigkeiten und Regeln ausblendet. Das von Bourdieu als „relativ autonom“ beschriebene Kunstfeld, das sich im 19. Jahrhundert ausprägte, unterscheidet sich zwar durch feldspezifische Regeln von anderen Feldern, ist aber auch nicht frei von Einflüssen (Bourdieu 2001 [1992]).

(the exhibition curator), itself capable of authorizing a more independent and personalized position which is that of the *auteur*.“ (Heinich/Pollak 2005, S. 176, Hervorh. i. O.)

Während also der traditionelle „Museumskonservator“ in seinem Posten aufging, hat sich der neue auf das Ausstellen fokussierte „Ausstellungskurator“ vom Posten gelöst und ist zu einer eigenen unabhängigeren Position mit Autor-Eigenschaften⁸² geworden. Dies ist ein Grund, warum er vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu einer besonders sichtbaren und öffentlich besprochenen Subjektform wurde.⁸³ Der „Ausstellungskurator“ am Museum kann als eine neue Subjektform betrachtet werden, weil der Fokus auf die Praktik des Präsentierens eigene Wissensformen und Fähigkeiten voraussetzt.

Der wohl bekannteste Fall eines Kurators, der sich von der Institution löste und als „freier Kurator“ tätig wurde, ist Harald Szeemann. Er wird oft als Musterbeispiel und Motor für diesen Ablösungsprozess und die Entwicklung des „freien Kurators“ genannt. Er war bis 1969 Leiter der Berner Kunsthalle, gab diese Stellung dann freiwillig auf und arbeitete als selbstständiger Kurator weiter.⁸⁴ Szeemann inszenierte sich als eine Art Künstler des „Gesamtkunstwerkes Ausstellung“ und verschaffte damit sich selbst sowie seinen Ausstellungen eine starke Sichtbarkeit und viel Prestige in der Öffentlichkeit (vgl. Schramme 2008; Grammel 2005). Er nahm in seinen Ausstellungen die Position eines „Auteur“ (Heinich/Pollak 2005) ein. Grammel (2005) spricht von einer „auktorialen Position“ – vergleichbar mit der Rolle des „allwissenden Erzählers“ in einem Roman. Insbesondere Szeemanns Praxis, seine Ausstellungen mit einem Thema oder einer These zu versehen, verstärkte diesen Effekt. Heinich und Pollak zufolge tendieren insbesondere Themenausstellungen dazu, KuratorInnen als AutorInnen sichtbar werden zu lassen.⁸⁵

⁸² Michel Foucault hat den Autor als ein „Prinzip der Verknappung des Diskurses“ beschrieben, als ein „Prinzip der Gruppierung von Diskursen, als Einheit und Ursprung ihrer Bedeutungen, als Mittelpunkt ihres Zusammenhalts“ (Foucault 2010 [1972], S. 20). Autorschaft stiftet damit Orientierung sowie den Eindruck von Einheit und Zusammenhalt. Zudem wird Autorschaft mit Innovation, Authentizität und vor allem mit Autorität verbunden (vgl. Wenk 1997, S. 23). Die „Autor-Funktion“ ist „charakteristisch für Existenz-, Verbreitungs- und Funktionsweisen“ (Foucault 1999, S. 38) ganz bestimmter Diskurse, z.B. westlicher literarischer Diskurse, und sie kann jeweils verschiedene Ausprägungen haben (Foucault 1999). Im Kunstfeld war sie lange nur in Bezug auf Kunstwerke typisch. Seit Mitte des 20. Jh. ist der Diskurs auch in Bezug auf Ausstellungen (und andere kuratorische Formate) durch die Funktion „Autor“ geprägt.

⁸³ Zu Praktiken der Autorschaft bei KuratorInnen siehe auch den Aufsatz „Autorschaft als Legitimation. Der Kurator als Autor und die Inszenierung von Autorschaft in *The Exhibitionist*“ von Felix Vogel (2014) sowie den Text „Künstlerische und Kuratorische Autorschaft“ von Dorothee Richter (2007b).

⁸⁴ Szeemann selbst erklärt dies unter anderem mit dem Wunsch, sich mehr auf die Aufgabe der Präsentation von Kunst konzentrieren zu wollen (Grammel 2005, S. 11). Zudem gab ihm die Arbeit als selbstständiger Kurator mehr Entscheidungsautonomie. Laut Allen (2007) waren die Museen seit den 1960er Jahren für einige KuratorInnen zu konservativ und nicht nah genug an den zeitgenössischen KünstlerInnen dran, weshalb sie die Museen verließen oder von Anfang an frei arbeiteten. Als Beispiele nennt sie neben Szeemann die freie Kuratorin Peggy Gale, die seit den 1970er Jahren Ausstellungen organisiert. Auch in den 1980er Jahren lösten sich Allen zufolge einige KuratorInnen von den Museen, weil die administrativen Aufgaben Überhand nahmen und weil sie den KünstlerInnen näher sein wollten (Bsp. Bruce Ferguson). Heute hat sich die Situation wieder verändert: Star-Kuratoren wie Daniel Birnbaum, Jens Hoffmann und Hans Ulrich Obrist haben oft einen Posten in einer Institution und kombinieren diesen mit externen Projekten und freiem Kuratieren (ebd.).

⁸⁵ Zu weiteren Praktiken, die zu Szeemanns Wahrnehmung als „Ausstellungsautor“ beitrugen siehe Grammel (2005).

„Such an exhibition, to the degree that its aim is not merely to display the works but to demonstrate a certain interpretation of works and ideas (an interpretation necessarily constructed and thus, in a certain way, signed), has a tendency to nudge the ‚creator‘ from his or her anonymity.“ (Heinich/Pollak 2005, S. 175)

In den 1960er Jahren lassen sich weitere Veränderungen im Kunstfeld feststellen, die die Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“ vorantrieben. Zunächst stieg die Zahl der Ausstellungen und Kunstinstitutionen, der kunstbezogenen Verlage und Publikationen sowie der MuseumsbesucherInnen stark an (vgl. Heinich/Pollak 2005; Bismarck 2004, 2012a). Der entstandene Wettbewerb zwischen den Museen und Ausstellungshäusern führte zu einem gewissen „Zwang zur Innovation“ in der Praktik des Ausstellens (Grammel 2005).⁸⁶ Zudem kam es zur Ausdifferenzierung der Aufgaben im Kunstfeld, es entstanden unter anderem die Berufe der freien, nicht institutionsgebundenen „KuratorIn“ und der „MuseumspädagogIn“ (vgl. Heinich/Pollak 2005; Bismarck 2004, 2012a).⁸⁷ Diese Entwicklung erfolgte wiederum vor dem Hintergrund eines seit den 1960er Jahren – zunächst vor allem in den USA – anwachsenden und sich stark erweiternden Kunstmarktes. Die US-amerikanische Wirtschaft florierte und eine neue kaufkräftige und investitionsorientierte Mittelschicht legte ihr Geld in Kunst an. Um die neuen SammlerInnen kümmerte sich ein neu entstandener vertriebsorientierter GaleristInnen-Typ, der stärker ökonomisch ausgerichtet war und sich laut Zahner „unter Rückgriff auf Marketing-Praktiken aus der Ökonomie einen Namen im Feld machen“ konnte (Zahner 2006, S. 279). Zu diesem Typ lassen sich beispielsweise die US-amerikanischen Galeristen Sidney Janis und Sam Kootz zählen. Es war eine Zeit des Marketing-Booms in den USA, in der erstmals verstärkt Massenmedien zur Bewerbung von Kunst eingesetzt wurden. Gleichzeitig bedienten sich auch viele KünstlerInnen der Massenmedien und der Techniken von PR und Werbung.

Zahner (ebd., S. 277ff.) macht in den 1960er Jahren die Entstehung des „erweiterten Feldes der Produktion“ als neues Subfeld im Feld der Kunst aus. In ihm kombiniert sich die Logik des Feldes der reinen Produktion – insbesondere dessen Innovationsorientierung, die Einzigartigkeit des Werkes sowie die Originalität der „KünstlerIn“ – mit der Logik des Subfeldes der Massenproduktion, vor allem mit dessen offener Ausrichtung auf die Anhäufung ökonomischen Kapitals sowie der Möglichkeit einer Kunst-Rezeption unabhängig vom Besitz ästhetischen Kapitals.⁸⁸ Parallel zur Ökonomisierung der Kunst kam es Zahner

⁸⁶ Bourdieu und Darbel beobachteten im Frankreich der 1960er Jahre, dass MuseumskuratorInnen mit wechselnden Ausstellungen und Publikationen vor allem dazu beitrugen, „das Interesse der Kunstliebhaber an einem längst vertrauten Museum aufrechtzuerhalten oder neu zu wecken“ (Bourdieu/Darbel 2006 [1966], S. 131) und damit „den aristokratischen Charakter des Museums und seines Publikums objektiv [zu] verschärf[en]“ (ebd., S. 142, Erg. d. Verf.).

⁸⁷ In der Literatur ist in diesem Zusammenhang von „Professionalisierung“ im Sinne der Entstehung neuer Berufe (im Zuge einer stärkeren Arbeitsteilung) die Rede (vgl. Bismarck 2004). Bismarck (2004, 2012a) bezieht sich in ihren Ausführungen hauptsächlich auf den deutschsprachigen Raum. In den Beschreibungen von Heinich/Pollak (2005) geht es um die Entwicklungen in Frankreich.

⁸⁸ Zahner (2006) baut in ihrer Arbeit auf Bourdieus Feldtheorie und seinen Ausführungen zum Feld der kulturellen Produktion auf. Zum „Subfeld der eingeschränkten Produktion“ bzw. der „reinen Produktion“

zufolge zu einem Prozess der Demokratisierung, da „die elitären Ansprüche des Feldes der reinen Produktion, die auf der zentralen Bedeutung ästhetischen Kapitals basieren, als Ideologie enttarnt“ wurden (Zahner 2006, S. 283). Neben der „MuseumskonservatorIn“ waren es vor allem die „GaleristIn“, die „KunstkritikerIn“ und die „KünstlerIn“, die in dieser Zeit kuratorisch tätig wurden und die neue Position der „AusstellungskuratorIn“ mit erzeugten. Unter den AkteurInnen befanden sich nunmehr auch vermehrt Frauen, wobei die Männer auf diesen Positionen noch immer deutlich in der Mehrzahl und wesentlich sichtbarer waren.

„GaleristIn“ als „KuratorIn“

Ein Beispiel für einen Galeristen, der seinen praktischen Fokus immer mehr auf das Kuratieren verlagerte, ist Seth Siegelau. Er lässt sich zwischen den beiden von Zahner (2006) beschriebenen GaleristInnen-Typen der 1960er Jahre, der vertriebsorientierten und der nicht kommerziell ausgerichteten künstlerInnen- und produktionsorientierten „GaleristIn“, verorten. Siegelau besaß zwischen 1964 und 1966 eine Galerie in New York, im Anschluss daran handelte er in seiner Wohnung in der Madison Avenue weiter mit Kunst. Er setzte sich insbesondere für Konzeptkünstler wie Carl Andre, Robert Barry, Lawrence Weiner, Joseph Kosuth und Douglas Huebler ein. Sich selbst betrachtete Siegelau als einen Berater, Organisator und Kollaborateur (Alberro 2003). Um auf die Konzeptkünstler aufmerksam zu machen und ihre Werke zu verkaufen, setzte er unterschiedliche Werbe- und PR-Maßnahmen ein: Er organisierte Ausstellungen, Publikationen, öffentliche Symposien und Interviews mit den Künstlern. Er fertigte Flyer an, verfasste Briefe (Direktpost), Einladungskarten und Anzeigen. Zudem lud er wichtige AkteurInnen des Kunstfeldes (SammlerInnen, KritikerInnen, KustodInnen, KünstlerInnen) in seinen Salon ein. PR, Kunst und Ausstellungsraum ließen sich oftmals kaum mehr voneinander unterscheiden. Die von Siegelau vertriebenen Konzeptkunstwerke hatten häufig ihren Hauptort in Publikationen, Magazinen und auf Postkarten, also in den Massenmedien, sie wurden hier ausgestellt und gleichzeitig beworben. Auf diese Weise erreichten sie ein breiteres Publikum als durch eine konventionelle Ausstellung. Marketing wurde so zu einem Teil der Präsentation von Kunst und zu einem Teil des Kunstwerkes (ebd.).

„KunstkritikerIn“ als „KuratorIn“

Lucy R. Lippard ist ein Beispiel für eine Kunstkritikerin, die auch als Kuratorin arbeitete. Lippard schrieb seit 1964 Artikel für Kunstzeitschriften wie *Artforum* und *Art International*, stand dieser Arbeit aber zunehmend kritisch gegenüber:

„Ihre ab 1966 in den Vordergrund tretende Tätigkeit als ‚freie Kuratorin‘ bot ihr dagegen die Möglichkeit, die in ihren Augen parasitäre Rolle der Kunstkritikerin abzustreifen. In dem Maße, in dem sie sich parallel zu ihrem zunehmend stärker in den Vordergrund tretenden politisch-aktivistischen Engagement (im Rahmen von Anti-Vietnam-Protesten sowie gewerkschaftlichen

und dem „Subfeld der Massenproduktion“ siehe Bourdieus Buch „Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes“ (2001 [1992]).

und feministischen Agenden) als eine Kulturproduzentin verstand, wies sie die qua institutionellem Status naturalisierte Definitionsmacht der Kunstkritikerin ebenso zurück wie hergebrachte Vorstellungen von *connoisseurship* und ‚gutem Geschmack‘.“ (Buchmann 2012, S. 95, Hervorh. i. O.)

Die Kunstkritik und das Kuratieren gingen in Lippards Schreib- und Ausstellungs-Praxis ineinander über. Dabei betrachtete sie das Kuratieren als eine Art physische Erweiterung von Kunstkritik. Zudem verschwammen ähnlich wie bei Siegelaub auch bei Lippards Konzeptkunst-Ausstellungen künstlerische und kuratorische Praktiken miteinander, und sie selbst sah sich als Organisatorin und als Kollaborateurin der KünstlerInnen (Buchmann 2012).⁸⁹

„KünstlerIn“ als „KuratorIn“ – „KuratorIn“ als „KünstlerIn“

Für die Entwicklung der Subjektform „KuratorIn“ spielten die Veränderungen der künstlerischen Praktiken eine wichtige Rolle. Seit Beginn des 20. Jahrhunderts experimentierten KünstlerInnen und KünstlerInnen-Gruppen verstärkt mit neuen Ausstellungs- und Präsentationsformen. Dabei wurde die Präsentation der Kunst oftmals zu einem Bestandteil der künstlerischen Arbeit (vgl. Locher 2002) und damit die Praktik „Kuratieren“ auf einen neuen Praktiken-Komplex ausgedehnt, den der künstlerischen Praktiken. Künstler wie El Lissitzky, Kurt Schwitters und Marcel Duchamp ließen mit ihren installativen Arbeiten die Grenze zwischen Werk und Ausstellungsraum verschwimmen. Kunstwerke wurden zunehmend für und in dem jeweiligen Raum geschaffen, insbesondere seit den 1940er Jahren (vgl. O’Neill 2012, S. 13). Über die Abkehr von traditionellen Formen, Orten und Medien des Ausstellens wurde Kritik an der bürgerlichen Institution der Kunst geübt und versucht, die BetrachterInnen aktiver in die Betrachtung der Kunst einzubeziehen (ebd., S. 10). Dies erfolgte hauptsächlich außerhalb der Museen, aber zum Teil auch innerhalb. Ein Beispiel ist der „Raum der Abstrakten“, den El Lissitzky zwischen 1927 und 1928 im Auftrag des Direktors Alexander Dorner im Provinzialmuseum Hannover einrichtete. Er ist so gestaltet, dass einige der in Kassetten präsentierten, übereinander angeordneten Werke durch auf Schienen laufende schwarze Tafeln ganz oder teilweise verdeckt werden. Die Tafeln können von den BesucherInnen verschoben werden, so dass ein verdecktes Werk sichtbar wird und dafür ein anderes abgedeckt (vgl. Nobis 1991). Weitere wichtige Beispiele für Ausstellungen von KünstlerInnen zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind die „Erste Internationale Dada-Messe“ im Jahr 1920 in Berlin und die „Exposition Internationale du Surréalisme“⁹⁰, die 1938 in der Galerie Beaux-Arts in Paris stattfand (vgl. O’Neill 2012, S. 10f.; Klüser/Hegewisch 1991).⁹¹

⁸⁹ Bekannt geworden sind insbesondere Lippards „numbers exhibitions“, die sie zwischen 1969 und 1973 in vier verschiedenen Städten umsetzte.

⁹⁰ Im Katalog zur Ausstellung werden André Breton und Paul Éluard als Organisatoren der Ausstellung aufgeführt, Marcel Duchamp gilt als Generalintendant, Salvador Dalí und Max Ernst als technische Beiräte, Man Ray als Beleuchtungsmeister und Wolfgang Paalen als Verantwortlicher für Wasser und Buschwerk. Die Ausstellung wird auf diese Weise als ein Werk vorgestellt, das aus einem arbeitsteiligen Prozess hervorgeht, wobei es sich nur um eine Simulation von Einigkeit handelt, da die jeweils als Team aufgeführten Künstler Breton und Éluard sowie Dalí und Ernst bereits miteinander zerstritten waren

Viele der nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen KünstlerInnen-Gruppen stellten nicht nur ihre Ausstellungen selbst zusammen, sondern schufen auch eigene Galerien und gründeten eigene Verlage und Zeitungen. Ein Beispiel sind die Fluxus-Ausstellungen, für die der Künstler George Maciunas als eine Art Kurator tätig war (vgl. Richter 2007b):

„Als Organisator (und Chefideologe) von Fluxus nahm Maciunas sowohl die kuratorische Kreativitätszuschreibung als auch die bedeutungstiftenden Akte des Verknüpfens und der Rekontextualisierung sowie den autoritären Gestus von Einschreibungen und Ausschlüssen vorweg. Auch seine Versuche, als eine Art Metakünstler Arbeiten der anderen Künstler unter dem Label Fluxus zu subsumieren, erinnern an die Rolle des zeitgenössischen Kurators.“ (ebd., S. 121)

Richter zieht aus ihrer Betrachtung der Fluxus-Ausstellungen den Schluss, dass die in den 1960er Jahren aufkommende „freie KuratorIn“ „eindeutig Verfahrensweisen künstlerischer Selbstorganisation adaptiert und diese in hierarchische Konstruktionen verwandelt“ hat (ebd., S. 125). Gleichzeitig führte die zunehmende Konzeptualisierung und Prozessualisierung der Kunst seit den 1960er Jahren und ihre stärkere Ausrichtung auf den Kontext dazu, dass künstlerische den kuratorischen Praktiken immer ähnlicher wurden. Tätigkeiten wie das Auswählen, Zusammenstellen, Arrangieren, Präsentieren und Vermitteln von Objekten, Subjekten, Wissensformen und Kunstwerken anderer KünstlerInnen waren zu einem Teil künstlerischer Aktivität geworden. Zudem glichen künstlerische und kuratorische Praxis den Formen „immaterieller Arbeit“⁹², die für die damals langsam entstehende Dienstleistungsgesellschaft charakteristisch wurde (vgl. Bismarck 2006a, S. 34ff.; 2005; 2007).

„Freie KuratorInnen“ wie Siegelaub unterstützten KünstlerInnen beim Erschließen neuer Ausstellungs-Orte und Publikationsformen jenseits der traditionellen Museen und Galerien und folgten ihnen dorthin. Weil viele Kunstwerke erst im und extra für den konkreten Publikationsort, wie einen Ausstellungsraum, ein Magazin oder einen öffentlichen Platz, entstanden, waren die KuratorInnen direkt in den künstlerischen Schaffensprozess involviert und arbeiteten hierfür eng mit den KünstlerInnen zusammen.⁹³ KuratorInnen wie Siegelaub und Lippard waren als KollaborateurInnen also direkt an der Herstellung der Kunstwerke

(Schneede 1991, S. 94). Die in heutigen Ausstellungskatalogen üblichen präzisen Auflistungen von Zuständigkeiten werden hier auf eine humoreske Weise vorweg genommen.

⁹¹ Zu nennen sind auch die „Letzte futuristische Ausstellung 0,10“ im Jahr 1915 in Petrograd und die „Armory Show“, eine von amerikanischen Künstlern organisierte Ausstellung moderner europäischer und amerikanischer Kunst, die 1913 in New York, Chicago und Boston Station machte. Ein weiteres Beispiel ist die von André Breton und Marcel Duchamp 1942 im Whitelaw Reid Mansion in New York ausgerichtete Ausstellung „First Papers of Surrealism“ (vgl. O’Neill 2012, S. 10f.; Klüser/Hegewisch 1991).

⁹² Zum Begriff „immaterielle Arbeit“ vgl. Maurizio Lazzarato (1998). Ihm zufolge ist „immaterielle Arbeit“ typisch für die postindustrielle Ökonomie und umfasst vor allem Tätigkeiten wie: Management, Kommunikation, Organisation, Planen, Leiten, das Organisieren sozialer Beziehungen und das Gründen von Kooperationen. Sie breitet sich auf zwei Weisen aus: 1. Im Bereich der industriellen Produktion sind Kommunikation und Information wichtiger geworden. 2. Tätigkeiten, die die öffentliche Meinung bearbeiten, auch kulturelle und künstlerische Operationen, zählen neuerdings zu Arbeit. „Immaterielle Arbeit“ ist auf IT-Netzwerke gestützt, sie konstituiert sich kollektiv und in Netzwerken.

⁹³ Vergleiche hierzu auch Draxler (2012). Ihm zufolge galten Künstler traditionell als produktiv und Kuratoren als selektiv. Seit den 1960er Jahren habe sich diese Aufteilung verschoben: KünstlerInnen arbeiteten zunehmend selektiv und KuratorInnen galten vermehrt als produktiv.

beteiligt; die Werke entstanden zum Teil erst durch die Publikationspraktiken der KuratorInnen. Auf diese Weise wurde die „KuratorIn“ zu einem kreativen und aktiven Part innerhalb der Produktion von Kunst, und Kuratieren rückte in die Nähe künstlerischer Praxis (vgl. O’Neill 2007b). Einige KuratorInnen, insbesondere Harald Szeemann, übernahmen dabei künstlerische Verfahrensweisen soweit, dass sie ihre eigene Arbeit als künstlerisches Werk inszenierten und selbst am künstlerischen Charisma partizipierten (Bismarck 2005, 2012a).⁹⁴ Dem Kurator Paul O’Neill (2007b) zufolge bildete sich ein „curatorial criticism“ heraus: Die Kunstkritik richtete ihr Augenmerk immer weniger auf die Kunstwerke und auf die KünstlerInnen, sondern immer stärker auf die Ausstellungen und deren KuratorInnen.

Woran aber liegt es, dass sich einige KuratorInnen der Position und der Praktiken von KünstlerInnen bedienen? Mitunter scheint hierbei „das Geniekonzept der traditionellen Kunstgeschichte wirksam, das die KuratorInnen für sich selbst beanspruchen“ (Schade 1999, S. 11) sowie damit eng verbundene Vorstellungen von Originalität, Exzentrik, Autorität und Einflussnahme (Schade/Wenk 2005, S. 155). Die Vorläufer moderner Genievorstellungen sind im 16. Jahrhundert zu finden.⁹⁵ Der sogenannte „genius“ beziehungsweise das „ingenium“ basierte auf dem Paradigma der Originalität des männlichen Künstlers sowie auf der Vorstellung einer angeborenen Begabung. Das „Künstler-Genie“ galt als von Gott inspiriert und wurde später als gottgleich und als aus sich heraus schöpferisch betrachtet (Krieger 2007, S. 27). Das sich seit etwa 1800 durchsetzende Bild vom „Künstler-Genie“ ging mit der Entstehung des modernen „relativ autonomen Kunstfeldes“ einher (Bourdieu 2001 [1992]). Die Vorstellung vom „Schöpfen aus dem Inneren“ knüpfte an den Genie-Gedanken des 16. Jahrhunderts an und verband sich mit dem Konzept der „Autonomie“ und „Freiheit“ von Kunst und Subjekt aus dem 19. Jahrhundert: „Regeln scheinen obsolet zu werden. Denn das moderne Genie ist sich selbst Gesetz, es schöpft aus sich selbst und handelt allein aus innerer Notwendigkeit“ (Krieger 2007, S. 45). Zudem bestand innerhalb idealistischer und frühromantischer Denkansätze die Hoffnung, der „Künstler“ könne als „Heilsbringer“ zur Ganzheit der Natur und der Welt beitragen und sie auf diese Weise retten (ebd., S. 58). Es lässt sich vermuten, dass KuratorInnen, die sich als „KünstlerIn“ inszenieren, von diesen noch heute wirksamen Vorstellungen vom „Künstler-Genie“ und der damit verbundenen Wert-

⁹⁴ Ein Beispiel hierfür ist Szeemanns Ausstellung „Live in Your Head: When Attitudes Become Form“, die 1969 in der Kunsthalle Bern stattfand und eine Wende in seiner Arbeit als Kurator bedeutete. Für diese Einladungsausstellung – eine Ausstellungsform, die Siegelau schon vor Szeemann in ähnlicher Weise umsetzte – lud Szeemann 69 internationale KünstlerInnen (darunter 3 Künstlerinnen) dazu ein, in den Ausstellungsräumen und extra für diese Räume neue Arbeiten herzustellen. Laut Grammel führt die Einladungsausstellung „zu einer Vermischung des ‚künstlerischen Vorgangs‘ mit der Ebene seiner Vermittlung durch die Ausstellung sowie zur Partizipation des Kurators am Werkprozess. Die Postproduktion antizipiert die Produktion. Der Kurator rückt in den Mittelpunkt; [...]“ (Grammel 2005, S. 31). Die Ausstellung erzeugte einen öffentlichen Skandal, wobei die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf den Kurator Szeemann gerichtet war und ihn zu einer bekannten Persönlichkeit machte. Nach der Ausstellung kündigte Szeemann seine Stelle als Leiter der Kunsthalle und arbeitete erfolgreich als freier Kurator, unter anderem wurde er zum Leiter der documenta 5 berufen (ebd., S. 22ff.).

⁹⁵ Der Begriff „Genie“ entstand erst im 17. und 18. Jahrhundert (Krieger 2007, S. 37).

schätzung profitieren. Zudem ist die „Vergöttlichung des Künstlers“ (Krieger 2007, S. 27) Grundlage bis heute wirksamer „Mythen von männlicher Meisterschaft und männlichem Schöpfertum“ (Wenk 1997, S. 12ff.).⁹⁶

Bismarck erklärt den heutigen Starstatus einiger freier KuratorInnen über einen Vergleich des Kunstfeldes mit dem religiösen Feld, wie es von Pierre Bourdieu beschrieben wird.⁹⁷ Ihr zufolge gleichen die Kunst-Institution und die institutionsgebundene „KuratorIn“ dem Priester als dem Fürsprecher der Menschen vor Gott, der mit einer institutionellen Macht ausgestattet ist. Die „freie KuratorIn“ dagegen ähnele dem Propheten, dem Wortführer Gottes bei den Menschen, der die herrschende Macht in Frage stellt und seine eigene Macht immer wieder prozessual erneuern muss. Für freie KuratorInnen sei es daher typisch, „sich – wie die Propheten – enger mit ihrem Vermittelgegenstand als mit der vermittelnden Instanz oder den AdressatInnen zu verbinden“ (Bismarck 2006a, S. 40). Bismarck zufolge sprechen sie eher für die Kunst und die KünstlerInnen in der Öffentlichkeit, als dass sie die KunstbetrachterInnen gegenüber den KünstlerInnen und der Kunst vertreten. Ihre Nähe zu den KünstlerInnen und ihre Distanz zum Publikum wirke sakralisierend und ermögliche es ihnen, einen „Starkult“ aufzubauen (Bismarck 2007, S. 74).⁹⁸ Ihr prophetisches Image können KuratorInnen insbesondere dann stärken, wenn sie von sich behaupten, bekannte KünstlerInnen ‚entdeckt‘, gefördert und zu Berühmtheiten ‚gemacht‘ zu haben. Dies äußert sich zum Beispiel in veröffentlichten Kurzbiographien von KuratorInnen über die Auflistung der Namen von KünstlerInnen, die die jeweilige Kuratorin oder der jeweilige Kurator bereits in ihren/seinen Ausstellungen präsentiert hat.⁹⁹

Die hier dargestellten gegenseitigen Übertritte und Aneignungen zwischen künstlerischen und kuratorischen Praktiken, sowie zwischen den Bereichen Kunst, Kuratieren, Kunstkritik, Kunstgeschichte und -theorie erfolgten nicht immer reibungslos und führten zu Aushandlungen und Kämpfen um Positionen, symbolisches Kapital und vor allem um die Macht der Bedeutungsstiftung (Bismarck 2005, 2012a). Auf diese Weise kam es parallel zur bereits angesprochenen Ausdifferenzierung der Aufgaben innerhalb der Museen zu einer Entdifferenzierung der Künste und der professionellen Arbeitsteilung jenseits der Museen (vgl. Bismarck 2012a).

⁹⁶ Vergleiche hierzu auch Schade/Wenk (2005, S. 154ff.).

⁹⁷ Für Bourdieus Ausführungen zum religiösen Feld siehe sein Buch „Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens“ (2000 [1971]). Bezüge zwischen dem Feld der Kunst und der Religion lassen sich auch bei Bourdieu finden. Siehe zum Beispiel Bourdieu/Darbel (2006 [1966], S. 132, 136).

⁹⁸ An anderer Stelle verortet Bismarck die „freie KuratorIn“ zwischen Priester und Propheten, während die Kunst-Institution sowie die „institutionsgebundene KuratorIn“ dem Priester gleiche und die „KünstlerIn“ dem Propheten (vgl. Bismarck 2005).

⁹⁹ Bezüglich des Bekanntheitsgrades heutiger KuratorInnen ist anzumerken, dass nur einige wenige (überwiegend männliche) KuratorInnen auch über die Grenzen des Kunstfeldes hinaus an Prominenz erlangen – und zum Beispiel in den Feuilletons überregionaler Zeitungen vertreten sind (wie Klaus Biesenbach, Hans Ulrich Obrist, Max Hollein). In vielen Fällen jedoch ist der angesprochene Starstatus nur auf das Kunstfeld – insbesondere das „Subfeld der eingeschränkten Produktion“ (Bourdieu 2001 [1992]) – und dessen VertreterInnen begrenzt.

2.3 (De-)Professionalisierung, Hype und Diskurs in den 1990er Jahren

Als eine Phase weiterer deutlicher Veränderungen werden in der Literatur häufig die 1990er Jahre genannt. Es entstand ein regelrechter Hype um die „KuratorIn“, insbesondere um die „freie KuratorIn“ im Bereich der zeitgenössischen Kunst (Bismarck 2007; Gleadowe 2000). Diese rückte noch stärker in den Mittelpunkt des öffentlichen Interesses und in der Hierarchie des Kunstbetriebs weit nach oben. O’Neill (2007b, S. 14) spricht in diesem Zusammenhang von einem „turn towards curating“. Der Kurator Okwui Enwezor berichtet, dass die einstige Macht der „KunstkritikerIn“ auf die „KuratorIn“ überging (O’Neill 2012, S. 57).¹⁰⁰ Sie hatte das Feld der Kunst- und Ausstellungskritik zum großen Teil an sich gerissen und vereinnahmt, so dass die Diskussion und Kritik künstlerischer Arbeiten zum Bestandteil des Kuratierens geworden waren. O’Neill (2007b, S. 13f.) bezeichnet die „KuratorIn“ dementsprechend auch als „neo-critical curator“.

De-Professionalisierung

Viele ehemalige KritikerInnen betätigten sich jetzt als KuratorInnen (O’Neill 2012, S. 43). Heinich und Pollak (2005) schildern, dass außerdem PhilosophInnen, PR-Consultants, Theater- und Film-RegisseurInnen zeitweise die Position der „KuratorIn“ am Museum einnahmen: „This results in what can appear to be a form of ‚deprofessionalization‘ of the exhibition curator’s function“ (Heinich/Pollak 2005, S. 170).¹⁰¹ Es war jetzt also möglich, ohne kunsthistorische oder kunstwissenschaftliche Ausbildung zumindest temporär als „KuratorIn“ in einem Museum zu arbeiten. Auch KünstlerInnen und SchriftstellerInnen wurden von Institutionen dazu eingeladen, aus der hauseigenen Sammlung eine Ausstellung zusammen zu stellen (vgl. O’Neill 2007b).¹⁰² Die Perspektive der verschiedenen GastkuratorInnen auf die Sammlung stand dabei oft so stark im Mittelpunkt, dass weniger die Werke als vielmehr die KuratorInnen selbst zum Ausstellungsgegenstand wurden (Grammel 2005, S. 41).

Was bereits für die 1960er Jahre galt, dass verschiedenste Subjektformen die Position der „freien KuratorIn“ einnahmen und an der Praktik „Kuratieren“ teilnahmen, betraf also in den 1990er Jahren verstärkt auch die Position der institutionsgebundenen „AusstellungskuratorIn“ und löste ihre Grenzen hin zu anderen Subjektformen stärker auf. Diese Subjektformen stammten nicht nur aus dem engeren Feld der bildenden Kunst, sondern verstärkt auch aus anderen Feldern, beispielsweise Wissenschaft, Theater, Tanz und Literatur. Gleichzeitig wurde die Position der „AusstellungskuratorIn“ über das Feld der bildenden Kunst hinaus

¹⁰⁰ Enwezor äußert dies in einem Interview, das O’Neill im Jahr 2005 mit ihm geführt hat (O’Neill 2012, S. 57).

¹⁰¹ Gründe hierfür sehen Heinich/Pollak (2005, S. 170) im französischen Kontext insbesondere in der zunehmenden Deregulierung des Zugangs zum bisher stark regulierten Beruf „MuseumscuratorIn“. So war jetzt kein bestimmtes Diplom mehr notwendig, um den Beruf zu ergreifen, zudem habe sich das soziale Milieu sowie die intellektuellen Felder ausgeweitet, aus denen KuratorInnen kamen.

¹⁰² In der Januar/Februarausgabe von *Frieze* aus dem Jahr 1999 bemerkt Ralph Rugoff: „And suddenly everybody started doing it (Kuratieren).“ (Rugoff 1999, S. 46; zitiert nach: Grammel 2005, S. 41).

relevant, zum Beispiel im Wissenschafts-Feld über die Publikation von Katalog-Aufsätzen (Heinich/Pollak 2005). Seit dem 21. Jahrhundert lässt sich beobachten, dass sich die „KuratorIn“ und das „Kuratieren“ zunehmend auf andere kulturelle Felder ausbreiten und dort zu einer veränderten Praxis beitragen. Dabei wird auch die Praktik „Kuratieren“ insofern transformiert, als sie nun genauso gut in einem Festival, einem Theaterstück, einem Filmprogramm, einer Lesung und/oder einem Buch münden kann. Die Subjektformen der verschiedenen kulturellen Felder begeben sich also nicht mehr nur aus ihren Kontexten in das Feld der Kunst, um hier eine Ausstellung zu kuratieren, sondern ihr eigenes Feld erfährt einen Wandel. Dieser geht mit einer Auflösung der Grenzen zwischen den kulturellen Feldern einher. Die verschiedenen miteinander verflochtenen Verschiebungsprozesse halten bis heute an, sowohl auf Ebene der Praktiken als auch hinsichtlich der Bedeutung von „Kuratieren“ und der „KuratorIn“.

Ökonomisierung und Biennalisierung

Eine Entwicklung, die auch für die Subjektform „KuratorIn“ und ihr Aufgabenspektrum eine große Relevanz hat, ist die bereits in den 1960er Jahren beginnende Ökonomisierung des Kunstfeldes (vgl. Zahner 2006, S. 283; Bismarck/Koch 2005b, S. 10). Seit Ende der 1980er Jahre richteten sich Museen – beginnend in den USA – vermehrt marktwirtschaftlich aus, vor allem auf Grund der erheblichen Kürzung öffentlicher Gelder. Seither versuchten sie insbesondere über eine verstärkte Wechsellausstellungsaktivität möglichst attraktiv für BesucherInnen und damit auch für GeldgeberInnen zu sein und sich gegenüber konkurrierenden KulturveranstalterInnen auf dem Markt um Aufmerksamkeit und Drittmittel durchzusetzen (vgl. Grammel 2005, Schramme 2008). Dies ist ein weiterer Grund dafür, dass die Ausstellung zur zentralen Aufgabe des Museums wurde und die Subjektform „KuratorIn“ an Bedeutung gewann. Seit den 1980er Jahren hielt zudem das Instrument des Marketing-Management in die Museen Einzug und mit ihm Blockbuster-Ausstellungen, Museums-Shops, Private-Public Partnership sowie Fundraising- und Sponsoring-Aktivitäten (vgl. Toepler 1996; Schubert 2000; Bismarck/Koch 2005b; Bismarck 2004).¹⁰³ David Dean erläutert beispielsweise in seinem Handbuch „Museum Exhibition. Theory and Practice“ aus dem Jahr 1994:

„The nature of most societies today, especially in developed countries, demands the use of publicity and marketing to attract the population’s attention to leisure activities. [...] It is helpful to employ a marketing specialist to assist with these matters, but most institutions cannot afford to do so. Instead, staffs must assess audiences, their needs and expectations, and then generate methods of informing the public of the museums offerings. [...] In more recent years, commercial advertisement and marketing techniques have been applied to museum exhibitions

¹⁰³ Diese Entwicklung ist auch an der in dieser Zeit stark angestiegenen Zahl an sowohl affirmativen als auch kritischen Publikationen zu Management und Marketing im Museum erkennbar. Siehe hierzu für den englischsprachigen Raum die Literaturliste in Toepler (1996). Für den deutschsprachigen Raum siehe zum Beispiel Schuck-Wersig/Wersig (1992), Wiese/Wiese (1994), Zimmer (1996) und Heinze (1999). Ziel der verstärkten Werbe- und Marketingmaßnahmen war es auch, neue „Zielgruppen“ in die Museen zu locken, um damit die in Frage gestellte gesellschaftliche Relevanz von Museen wieder herzustellen bzw. die Existenz von Museen über Besucherzahlen und neue gesellschaftliche BesucherInnengruppen zu legitimieren (Toepler 1996).

and programs. Printed and electronic media have been used to promote interest and attract audiences.“ (Dean 1994, S. 88)

Es wird deutlich, dass sich die von der „MuseumskuratorIn“¹⁰⁴ geforderten Kompetenzen verschoben hatten. Zu ihnen zählten nicht nur die verstärkte Konzentration auf das Ausstellen, sondern immer öfter auch Projektmanagement und Marketing. Gleiches galt für die „freie KuratorIn“, die sich in den Wettbewerb um Fördergelder und BesucherInnen einreichte.

Parallel zu den Museen entdeckten auch die Städte die Ausstellung als ein probates Werbemittel. Sie sollte der Förderung des lokalen kulturellen Tourismus und damit der Aufbesserung ihrer wirtschaftlichen Einnahmen dienen. Insbesondere das Format der „Biennale“, vereinfacht fassbar als „large-scale, international group exhibition that recurs every two to five years“ (O’Neill 2012, S. 52), erfreut sich seit den späten 1980er Jahren stetig wachsender Beliebtheit und ist zu einem zeitgenössischen globalen Phänomen geworden (O’Neill 2012, S. 68f.):

„The biennial is now the default exhibition model across the world, its capacity as a promotional tool for nations and city branding making it irresistible to cultural policymakers, to such an extent that it has become a homogenizing force – a model to be copied rather than subverted.“ (ebd., S. 51)

Die zahlreichen Gründungen von Biennalen und anderen „mega-exhibitions“ (Miller 1996) in verschiedensten Ländern der Welt und die damit einhergehende Transformation des Kunstfeldes lassen sich unter dem Begriff der „Biennalisierung“ fassen. O’Neill beschreibt Biennalen als die heutigen Zentren der globalisierten Kunstwelt. Sie sind die Konsekrationsstätten und Schaufenster derjenigen Kunst, die auf dem internationalen Kunstmarkt gepriesen wird, und sie stützen diesen Markt ganz wesentlich mit (O’Neill 2012, S. 53f.).

Analog steht die sogenannte „Biennale-KuratorIn“ im Dienst von Kunsthandel, Tourismus und Städtemarketing. Ihr wird insbesondere Netzwerkbildung als Kompetenz zugeschrieben (vgl. Bismarck 2012a). Als „well-travelled subject“ (O’Neill 2007b, S. 21) oder auch „jet-set-flâneur“ (Rugoff 1999, zit. nach: O’Neill 2007b, S. 19) ist sie weltweit unterwegs, hat den Blick auf die „globale“¹⁰⁵ Kunst gerichtet und nimmt an einem globalisierten Diskurs über Kuratieren teil (O’Neill 2012, S. 52, 73). Biennalen haben die öffentliche Wahrnehmung von KuratorInnen stark verändert, den Beruf international bekannt und sichtbar gemacht (vgl.

¹⁰⁴ Zur Verwendung des Begriffes „MuseumskuratorIn“ siehe Fußnote 78.

¹⁰⁵ Zur sogenannten „global art“ als einer weltweit entstehenden, sich als postkolonial und polyzentrisch verstehenden zeitgenössischen Kunst, die in den späten 1980er Jahren aufkam und sich von der westlichen modernen Kunst sowie der kolonial geprägten Kunstgeschichte zu befreien versucht, vergleiche Belting (2013): „[...] it is guided by the intention to replace the center and periphery scheme of a hegemonic modernity, and also claims freedom from the privilege of history“ (Belting 2013, S. 178). Belting weist darauf hin, dass der Begriff „global art“ vor allem auch den Interessen des Kunstmarktes diene. Zudem lebe „insgeheim der Universalitätsanspruch der Moderne“ fort, wobei die Exklusion nicht-westlicher KünstlerInnen subtiler geworden sei (z.B. wenn Herkunft als Kontext oder Identitäts-Label offenzulegen sind) (Belting 2010).

O'Neill 2007b).¹⁰⁶ Sie haben zur Entstehung eines „curatorial starsystems“ beigetragen (Bryan-Wilson 2003) und die Subjektposition der international anerkannten und angesehenen „KuratorIn“ mit erzeugt (vgl. Bismarck 2012a).¹⁰⁷ Wobei diese Position nur eine Handvoll KuratorInnen, überwiegend Männer, innehaben. Wie O'Neill (2012, S. 61) mit Bezug auf Miller (1996) ausführt, fördert der institutionelle Rahmen der Biennale die Illusion einer allumfassenden kuratorischen Inspiration oder sogar eines kuratorischen „Genies“. Gleichzeitig stellt er fest, dass in den vergangenen Jahren dagegen angearbeitet wurde, indem verstärkt kollaborative Formen des Kuratierens (co-curating, group curating) zum Einsatz kamen. Außerdem ist auf die materiellen und symbolischen Ungleichheiten hinzuweisen, die mit dem Modell der „Biennale“ in der Vergangenheit eher fortgeschrieben als aufgebrochen wurden (Schade/Wenk 2011, S. 174):

„Gegen euphemistische Beschreibungen eines ‚globalen Austausches‘ oder eines ‚Dialogs‘ ist zu betonen, dass die Definitions- und Konsekrationsmacht auch im globalisierten Kunstbetrieb nach wie vor – trotz aller Biennalen außerhalb der traditionellen Zentren – eher auf der Seite des Westens oder des Nordens liegen.“ (ebd.)

O'Neill (2012, S. 84f.) sieht in der Biennale neben den problematischen Aspekten auch die Chance für einen produktiven Raum transkultureller Sichtweisen. Als positive Entwicklung bewertet er beispielsweise, dass vermehrt KünstlerInnen nicht-westlicher KünstlerInnen-Szenen einbezogen werden und auf marginalisierte Perspektiven aufmerksam gemacht wird.

Das Aufkommen der Bezeichnungen „Kurator“ und „Kuratieren“

Wenn sich für eine Subjektform eine Bezeichnung durchsetzt, deutet dies darauf hin, dass sie von ihren VertreterInnen und anderen Subjekten als eigene Subjektform anerkannt und von anderen Subjektformen (Vorgänger-Subjektformen, Nachbar-Subjektformen) unterschieden wird. Es ist ein Zeichen ihrer Konsolidierung. Die Praxis der Bezeichnung bringt die Subjektform und die ihr zugeordneten Subjekte mit hervor und differenziert sie von anderen Subjektformen im Feld. Der Begriff „Kurator“¹⁰⁸ kam im deutschsprachigen Raum erst in den 1990er Jahren im Feld der Kunst in Gebrauch (vgl. Schramme 2008, S. 8). Hierzu haben

¹⁰⁶ Auch Heinich/Pollak (2005) zufolge wurde die Autonomisierung der Funktion „Ausstellungs-Kurator“ mitunter durch internationale Großevents wie Biennalen vorangetrieben. Sie breitete sich auf diese Weise geographisch aus. Vgl. hierzu auch Farquharson (2003b, S. 8).

¹⁰⁷ O'Neill (2012, S. 56) nennt die Ausstellung „Les Magiciens de la Terre“ (1985) des Kurators Jean-Hubert Martin als „the first event of its scale to confer a worldly view on the figure of the single curator [...]“, wobei es sogar einen Ko-Kurator (Mark Francis) gab, der jedoch von der Kritik nicht wahrgenommen wurde. Die Ausstellung „Les Magiciens de la Terre“ wurde damals anstelle der traditionellen Biennale in Paris präsentiert.

¹⁰⁸ „Kurator“ lässt sich auf die lateinischen Begriffe „curator“ für „Fürsorger, Pfleger“ und „curare“ für „Sorge tragen“ zurück führen, vgl. Wahrig Fremdwörterlexikon (2007, S. 553). Hier finden sich vier Bedeutungen für „Kurator“: „1 Vormund, gesetzlicher Vertreter 2 Beamter in der Universitätsverwaltung 3 Verwalter einer Stiftung 4 Museumsleiter, Leiter einer Ausstellung, einer naturkundlichen Sammlung o.Ä.“ (ebd.). In der Ausgabe von 1999 ist die vierte Bedeutung noch nicht aufgeführt (Wahrig Fremdwörterlexikon 1999, S. 521). Auch im Duden Fremdwörterbuch von 1997 gibt es die vierte Bedeutung noch nicht, in der Ausgabe von 2007 ist sie dann enthalten (vgl. Duden Fremdwörterbuch 1997, S. 458; Duden – Das große Fremdwörterbuch 2007, S. 783). Das ist auch ein Hinweis darauf, dass in Deutschland der Begriff „Kurator“ erst in jüngster Zeit im Museums- und Ausstellungskontext verwendet wird.

Prozesse wie die Biennialisierung und Globalisierung im Kunstfeld entscheidend mit beigetragen. Sie brachten international bekannte KuratorInnen hervor, durch die das deutsche Pendant des gängigen englischen Begriffs „Curator“¹⁰⁹ im deutschen Sprachraum anstelle von Begriffen wie „Konservator“ und „Ausstellungsmacher“¹¹⁰ im Feld kuratorischer Praxis üblich wurde. Schramme zeigt anhand des Großen Fachwörterbuches für Kunst- und Antiquitäten (Müller 1982, S. 98, 185), dass „Curator“ bis in die 1980er Jahre noch mit „Kustos“ oder „Konservator“ ins Deutsche übersetzt wurde (vgl. Schramme 2008, S. 8). Diese zuvor – aber auch noch heute – gebräuchlichen Begriffe bezeichnen Beamte und wissenschaftliche Betreuer in Museen, Archiven und Bibliotheken, die schwerpunktmäßig für die Pflege und den Erhalt von Kunstwerken einer Sammlung oder Kulturdenkmälern verantwortlich sind.¹¹¹ Bei der „KuratorIn“ der 1990er Jahre jedoch – bei ihrer selbstständigen und institutionsgebundenen Variante – stand das Ausstellen im Fokus. Heute hat sich die Bedeutung der Bezeichnung „Kurator“ erneut verschoben. Sie ist nicht mehr nur im Bereich der Bildenden Kunst in Gebrauch, sondern auch in anderen kulturellen Feldern und zum Teil darüber hinaus. So lässt sich die Bezeichnung mittlerweile auch in der Mode, in der Musik, in den digitalen Medien und in der Wirtschaft antreffen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „Kuratieren“ und dessen englischer Variante „Curating“¹¹². Beide kamen in Deutschland erst Anfang des 21. Jahrhunderts verstärkt in Gebrauch.¹¹³ Sie lösten sich laut Bismarck (2004, S. 108) von der Berufsbezeichnung „KuratorIn“ und existieren nun relativ unabhängig von ihr, was auch mit der oben beschriebenen De-Professionalisierung zusammen hängt. So stehen „Curating“ und „Kuratieren“ für verschiedene Handlungsformen, nicht für den Beruf, und lassen sich „stärker inhaltlich als personell bestimmen und nutzen“ (ebd., S. 110). Mittlerweile haben beide Begriffe eine weite Verbreitung und Bedeutungsvielfalt erlebt: „Heute wird alles kuratiert, selbst Magazine oder

¹⁰⁹ Die Begriffe „curator“ und „curating“ stehen im englischen Sprachgebrauch für die „gesamte museale Praxis“ und umfassen neben „Präsentationsaspekten“ auch „kustodische und institutionspolitische Aspekte“ (Schramme 2008).

¹¹⁰ Der Begriff des „Ausstellungsmachers“ war in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts für freie KuratorInnen in Gebrauch: „The terms *Ausstellungsmacher* (in German) and *faiseur d'exposition* (in French) soon emerged, each representing an intellectual figure operating counter to the museum, who organized large-scale independent exhibitions of contemporary art and was understood as someone who had spent considerable time operating within the artworld, usually without a fixed institutional post, who influenced public opinion through his or her exhibitions.“ (O’Neill 2012, S. 14, Hervorh. i. O.).

¹¹¹ Vergleiche hierzu die Bedeutung für „Kustos“ und „Konservator“ im Wahrig Fremdwörterlexikon (2007, S. 554, 524). Der Begriff „Konservator“ ist auf die lateinischen Begriffe „conservator“ für „Erhalter, Bewahrer“ und „(con)servare“ für „erhalten, bewahren“ zurück zu führen (ebd., S. 524).

¹¹² Der Kritiker JJ Charlesworth bezeichnete 2007 den Begriff „Curating“ als einen Neologismus, der noch in keinem Wörterbuch stehe (Charlesworth 2007). Laut O’Neill (2012, S. 32) kam es im englischsprachigen Raum in den 1980er Jahren zu einer Verschiebung: von der Nutzung des Begriffes „curator“, der hier stark mit der traditionellen Museumsfunktion verbunden war, hin zur Verwendung der Verben „curating“ und „to curate“. Während „curating“ auf die Produktion von Erzählungen durch die Herstellung von Beziehungen zwischen Kunstwerken verweise, impliziere „to curate“ die „KuratorIn“ als Teil der künstlerischen Produktion.

¹¹³ Dies zeigt auch ein Vergleich der Einträge im Wahrig Fremdwörterlexikon von 1999 und 2007. Erst in Letzterem ist das Wort „Kuratieren“ aufgeführt (vgl. Wahrig Fremdwörterlexikon 2007, S. 553).

Modeschauen,“ stellt Tobias Timm (2011) auf *Zeit Online* fest. Auf der Webseite des Kunstmagazins *art* schreibt Ralf Schlüter (2013) über die „Inflation des K-Wortes“:

„Es gibt Webseiten, die keine oder wenige eigene Inhalte produzieren; stattdessen ‚kuratieren‘ deren Redakteure das, was ohnehin vorhanden ist. [...] Das Web ist also voller Kuratoren. Zuvor hatte das Fieber schon die Musikszene ergriffen, wo plötzlich Playlists, DJ-Sets oder gar Festivals nicht etwa zusammengestellt, sondern kuratiert wurden. Die Ausweitung des Begriffs hat begonnen, und ein Ende ist nicht abzusehen: Sind nicht auch Schaufenster kuratiert? Kuratiert man nicht jeden Morgen am Kleiderschrank sein Tagesoutfit? Sind nicht genau genommen auch Frühstück und Abendessen mehr oder weniger kenntnisreich und appetitlich kuratiert worden?“ (Schlüter 2013).

Professionalisierung und Diskurs

Parallel zu den beschriebenen Veränderungen vollzog sich seit Ende der 1980er Jahre und verstärkt in den 1990er Jahren eine Entwicklung, die in der Literatur als Professionalisierung der „KuratorIn“ gefasst wird. Beginnend in den USA und Westeuropa (z.B. Amsterdam, New York, London, Grenoble) wurden erstmals Lehrgänge, Fortbildungen und Studiengänge speziell in kuratorischer Praxis angeboten. Die Ausbildung von KuratorInnen wurde auf diese Weise institutionalisiert und die Geschichte und Praxis des Kuratierens wurden zu einem Bestandteil von Lehrplänen (vgl. Schramme 2008, Bismarck 2004). Mit der Einführung von Kursen in „Curating“ und „Curatorial Studies“ an Museen, Hochschulen und anderen Kulturinstitutionen und -organisationen sind weitere Entwicklungen des Kuratierens und der Subjektform „KuratorIn“ eng verknüpft: Insbesondere die von O’Neill (2007b, S. 14) beschriebene Verschiebung von „practice to discourse“, die dazu führte, dass erstmals eine explizite Auseinandersetzung über die „KuratorIn“ und über kuratorische Praxis geführt wurde, steht mit der Entstehung der sogenannten „Curatorial Studies“ in einem engen Zusammenhang:

„The expansion of curatorial discourse was accelerated by the advent of curatorial training programs in the early 1990s.“ (O’Neill 2012, S. 46)

Auf Symposien und Tagungen, in Seminaren und in entsprechenden Tagungsbänden begannen KuratorInnen über zeitgenössische Ausstellungspraxis und ihr Selbstverständnis zu reflektieren. Laut O’Neill (2007b) sind die vielfältigen Veranstaltungen und Publikationen seit dieser Zeit aus dem Bedürfnis nach Diskussion und Aufarbeitung eines Themenfeldes entstanden, zu dem bis dahin kaum Literatur vorhanden war:

„Prior to the 1990s, few historical assessments or curatorial paradigms existed, let alone a discourse specific to contemporary curatorial practice. As an historical discourse, curating still has yet to be fully established as an academic field of enquiry. In ‚The Power of Display: A History of Installation at MoMA‘, 1998, Mary Anne Staniszewski proposed that western art history had forgotten to take into account the functions performed by curating, exhibition design and spatially arranged exhibition forms.“ (ebd., S. 2)

Hinzu kommt, dass die globale Mobilität von KuratorInnen durch kuratorische Programme befördert wurde (O’Neill 2012, S. 45). Viele der Kurse werden auf Englisch angeboten und richten sich an internationale BewerberInnen. Zudem steht neben Auslands-Exkursionen der

Austausch mit international renommierten KuratorInnen und WissenschaftlerInnen auf den Lehrplänen. Auf diese Weise treten TeilnehmerInnen und KuratorInnen aus unterschiedlichen Regionen der Welt miteinander in Kontakt und initiieren zum Teil gemeinsame Projekte.¹¹⁴

2.4 Resümee: Heterogenität und Offenheit als Merkmale der „KuratorIn“

Der historische Überblick in den vorangegangenen Teilkapiteln macht deutlich, dass sehr unterschiedliche Faktoren zur Herausbildung der Subjektform „KuratorIn“ beitragen. Dazu zählen die dargestellten Entwicklungen im Kunstfeld, aber auch in Feldern wie der Ökonomie und der Politik (zum Beispiel die Kürzung öffentlicher Ausgaben für Museen und die Einführung von Städtemarketing) sowie die damit verbundenen Veränderungen einzelner Praktiken und Subjektformen in diesen Feldern. Außerdem waren die mitgebrachten Dispositionen der Subjekte im Kunstfeld relevant und förderten die Transformation desselben. Dabei lässt sich jedoch nicht *ein* Zeitpunkt und Ort in der Geschichte ausmachen, an dem die „KuratorIn“ aufkam. Und viel zu oft wurde ihre Entstehung auf einzelne Subjekte, insbesondere auf Szeemann, zurückgeführt.¹¹⁵ Dabei waren unterschiedliche Subjekte, Subjektformen und Praktiken in einem nicht-intentionalen kontingenten Prozess an der Entstehung der „KuratorIn“ beteiligt.

Grob lässt sich zusammenfassen, dass seit Ende des 18. Jahrhunderts Formen kuratorischer Praxis entstanden, die Ähnlichkeiten mit der heutigen Praktik „Kuratieren“ aufweisen. Insbesondere das Öffentlichmachen kultureller Objekte und die hierfür notwendigen Tätigkeiten des Auswählens, Zusammenstellens und Anordnens lassen sich schon damals feststellen. Doch erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann sich das „Kuratieren“ als „Ausstellen“ als eine eigenständige Praktik herauszukristallisieren, die im Verlauf des 20. Jahrhunderts und mit einem Schub in den 1960er Jahren eine eigene auf sie fokussierte Subjektform hervorbrachte. Die Position der „freien KuratorIn“ war dabei von Anfang an offen für andere Subjektformen wie der „KünstlerIn“, der „KritikerIn“ und der „GaleristIn“. In den 1990er Jahren gewann die „KuratorIn“ eine besondere Sichtbarkeit. Sie wurde zu einer global agierenden Subjektform und nahm eine machtvolle Position im Kunstfeld ein. Insbesondere durch eigene Ausbildungswege und die Bezeichnung als „KuratorIn“ erfuhr sie als berufliche Subjektform im Feld der Kunst eine gewisse Verfestigung. Parallel zu den Tendenzen der Professionalisierung fanden Prozesse der De-Professionalisierung und der Ausweitung des Kuratierens in andere Berufsfelder hinein statt. Dies lässt darauf schließen,

¹¹⁴ Die Professionalisierung der „KuratorIn“ wird in Kapitel 5 ausführlich behandelt, d.h. als Begriff und Prozess einer genauen Betrachtung und subjekttheoretischen Perspektivierung unterzogen. Wichtige Stränge des entstandenen kuratorischen Diskurses werden in Kapitel 3 im Detail vorgestellt.

¹¹⁵ So formuliert beispielsweise Marchart in der Zeitschrift *Texte zur Kunst*: „Es mag konventionell sein, aber die Erfindung dieser neuen Subjektivierungsform ist vor allem Harald Szeemann zuzuschreiben.“ (Marchart 2012, S. 31).

dass die Subjektform und die Praktik gleichzeitig durch eine gewisse Offenheit und Instabilität gekennzeichnet sind.

Aus den Ausführungen zur Geschichte der „KuratorIn“ lassen sich weitere wichtige Merkmale dieser Subjektform ableiten. Die Vielzahl an Vorgänger-Subjektformen deutet auf eine starke Heterogenität und einen Facettenreichtum der „KuratorIn“ hin. Zudem scheint sie sich durch ein besonderes Verhältnis zur Praktik „Kuratieren“ und zu anderen Subjektformen des Kunstfeldes auszuzeichnen: So hat die „KuratorIn“ erstens keinen Alleinanspruch auf die Praktik, sondern teilt sie sich mit anderen Subjektformen. Zweitens scheinen sich verschiedene Subjekte auch temporär als „KuratorIn“ identifizieren zu können, und zwar vor allem dann, wenn sie an der Praktik „Kuratieren“ teilnehmen. Die Geschichte der „KuratorIn“ deutet an, dass es ein breites Spektrum an Möglichkeiten gibt, „KuratorIn“ zu sein beziehungsweise kuratorisch tätig zu sein. So gibt es die Vollzeit-Kuratorin am Museum, die Kunstgeschichte und Philosophie studiert hat, genauso wie die Künstlerin und die Wissenschaftlerin, die nur ab und zu eine Ausstellung kuratieren. Dies wirft die Fragen auf: Welche Bedingungen sind zu erfüllen, um im Kunstfeld als „KuratorIn“ zu gelten? Welche Dispositionen und welches Training sind in einem konkreten Kontext erforderlich, damit ein Subjekt zumindest zeitweise als „KuratorIn“ anerkannt wird?

Für die Fallstudien dieser Arbeit lässt sich außerdem schließen, dass es wichtig ist, die verschiedenen Subjektformen, die ein einzelnes Subjekt verkörpert, in ihrem Verhältnis zueinander zu betrachten und zu untersuchen, inwiefern sie sich gegenseitig beeinflussen und vielleicht sogar unterstützen. So bringt eine Künstlerin anderes Wissen in ein Ausstellungsprojekt ein als eine Kunsthistorikerin am Museum, doch beide scheinen sich in einem bestimmten Zusammenhang als „KuratorIn“ verstehen zu können und als solche adressiert zu werden.

Generell stellt sich die Frage, was es für die Subjektform „KuratorIn“ bedeutet, dass sich seit den 1990er Jahren Prozesse der Professionalisierung mit Tendenzen der De-Professionalisierung und einer geradezu inflationären Verwendung der Begriffe „Kuratieren“ und „Kurator“ in unterschiedlichsten Zusammenhängen überlagern. Wie beeinflussen sich diese Entwicklungen gegenseitig?

Ein Blick auf die TeilnehmerInnen verschiedener Aus- und Weiterbildungsangebote im Kuratieren zeigt, dass die Kurse die Ausbreitung des Kuratierens auf andere Felder mit vorantreiben. Denn aufgenommen werden BewerberInnen mit Erfahrungen aus verschiedenen Praxisfeldern, von freier Kunst und Tanz über Kulturmanagement bis hin zu Literatur. Zudem findet in den Programmen häufig eine Auseinandersetzung mit kuratorischen Praxisformen in anderen kulturellen Feldern statt. Es gibt also auf dem Arbeitsmarkt nicht auf der einen Seite die ausgebildeten KuratorInnen und auf der anderen Seite die AkteurInnen aus anderen Berufssparten und Praxisfeldern (KünstlerInnen, TänzerInnen etc.), die dann um Stellen und

Aufträge konkurrieren.¹¹⁶ Vielmehr wirken kuratorische Programme daran mit, dass sich AkteurInnen aus verschiedenen kulturellen Feldern im Kuratieren professionalisieren.

Gleichwohl ist die Frage zu stellen, ob die Teilnahme an einem kuratorischen Programm auch den Zugang zu einem kuratorischen Job ermöglicht, und für wen dadurch welche kuratorische Position zugänglich wird. Denn die Praktik „Kuratieren“ und die Subjektform „KuratorIn“ haben sich mittlerweile in verschiedene Unterformen ausdifferenziert, die durch eigene Zugangskriterien gekennzeichnet sind. So ist die Arbeit als „KuratorIn“ in einem Haus für zeitgenössische Kunst mit anderen Voraussetzungen verbunden als die Position einer „Biennale-KuratorIn“, einer „Filmfestival-KuratorIn“ und einer Tätigkeit als „KuratorIn“ eines Online-Magazins.

Die gewachsene Popularität der Begriffe „Kuratieren“ und „Kurator“ in verschiedenen Berufsfeldern lässt sich auch mit der gestiegenen Relevanz von Entscheidungsakten in der post-industriellen Konsumgesellschaft erklären:

„A society in which the focus is shifting from production to consumption needs new actors and protagonists. In this context the curator emerges as a figure who, to a certain extent, selects exemplarily, who is constituted in choosing (particular works of art, discursive positions, aesthetic acts, etc.), and above all in whom consumption is manifested not only as receptive capacity, but as a productive and generative force.“ (Hantelmann 2012, S. 49)

Dorothea von Hantelmann erläutert, dass heute Techniken wie das Auswählen für die Herstellung von Subjektivität und Anerkennung als Subjekt bedeutsam sind. Die „KuratorIn“, die sich zuvorderst über das Auswählen konstituiert, verkörpert die künstlerische Version des auswählenden Subjekts in zeitgenössischen Konsumgesellschaften (vgl. ebd., S. 47).

Die heutige „KuratorIn“ im Vergleich zu anderen Subjektformen des Kunstfeldes

Die Kunsthistorikerin und Kuratorin Beti Žerovc weist darauf hin, dass die „KuratorIn“ im Kunstfeld vor allem deshalb soviel Einfluss und Macht gewinnen konnte, weil sie einen Teil der Aufgaben ihrer Vorgänger-Subjektformen übernommen hat und in sich vereint:

„There can be little doubt that today the curator is a figure of extraordinary influence in the art system. Powers and tasks that were once more widely distributed are now interwoven and centralized in his person; consequently he appears even more influential than those mediating figures of the past to which he bears some resemblance.“ (Žerovc 2005, S. 138)

Žerovc hat wichtige Parallelen und Unterschiede zwischen der heutigen „KuratorIn“ und den in der Moderne relevanten AkteurInnen des Kunstfeldes herausgearbeitet: Die Ähnlichkeiten zwischen der „KuratorIn“ und der privaten „GaleristIn“ werden ihr zufolge in der von

¹¹⁶ Diesen Eindruck lässt zum Beispiel Jörg Heiser (2016) entstehen. In seinem Artikel in der *Süddeutschen Zeitung* mit dem Untertitel „Viele Großausstellungen werden in diesem Frühjahr von Künstlern geleitet. Endet die Ära der Kuratoren?“ berücksichtigt er nicht, dass unter den AbsolventInnen kuratorischer Programme auch KünstlerInnen sind: „Auch in früheren Jahren wurden aus Künstler [sic!] gelegentlich Kuratoren von Gruppenausstellungen. Aber eben nur gelegentlich. Wird nun aus der Ausnahme die Regel? Und warum jetzt, wo der Beruf des Kurators [...] inzwischen auch in eigenen Studiengängen gelehrt wird. Aber deren Absolventen werden nicht verpflichtet, jetzt stellen Künstler andere Künstler aus.“ (ebd., Anm. d. Verf.).

KuratorInnen geschriebenen Geschichte der „KuratorIn“ häufig ausgelassen. Zwar ist die heutige „KuratorIn“ zumeist nicht direkt mit dem Kunstmarkt in Kontakt, aber sie ist daran beteiligt, wie das Geld im Kunstbetrieb verteilt wird, zum Beispiel durch ihre Mitentscheidung über die Vergabe von Stipendien, Preisgeldern, Residencies, Zuschüssen zu Reisekosten und Materialien sowie Ausstellungshonoraren. Außerdem trägt sie, ähnlich wie die „nicht kommerziell ausgerichtete künstlerInnen- und produktionsorientierte GaleristIn“¹¹⁷ der 1960er Jahre, aktiv zur Förderung neuester Kunst bei:

„Not only has curator absorbed the sexy pioneering attitudes of the postwar gallerist with a nose for the new and ready to risk exhibiting and supporting the most contemporary trends, but the artist has also, at the same time, become to a large degree dependent on the curator for his survival (and less so on the gallerist).“ (Žerovc 2005, S. 138)

Zudem lassen sich KäuferInnen zeitgenössischer Kunst immer häufiger von KuratorInnen beraten. Auf diese Weise sind sowohl KünstlerInnen als auch GaleristInnen von den Entscheidungen der KuratorInnen abhängig. Während sich GaleristInnen („avant-garde gallerists“) bis in die 1980er Jahre Reputation und einen Star-Status als EntdeckerInnen von KünstlerInnen aufbauen konnten, wurden sie seit den 1990er Jahren von den KuratorInnen darin abgelöst. Für GaleristInnen ist diese Neukonstellation finanziell von Vorteil, da die Investitionen zur Etablierung neuer KünstlerInnen nicht mehr von ihnen selbst, sondern von KuratorInnen und Museen geleistet werden. Hinzu kommt, dass KuratorInnen zunehmend an der Gestaltung von Kunstmesen beteiligt sind, so dass sie Ausstellungen immer ähnlicher werden. GaleristInnen sind an einem guten Verhältnis zu KuratorInnen interessiert, letztlich stützen sich beide gegenseitig (ebd., S. 138ff.).

Das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KritikerIn“ wurde weiter oben bereits thematisiert. So hat die „KuratorIn“ die Arbeit der „KritikerIn“, laut Žerovc das Liefern der theoretischen und ideologischen Grundlage für Kunst zu einem bestimmten Grad übernommen. Dies hängt damit zusammen, dass viele KuratorInnen im Rahmen umfangreicher Öffentlichkeitsarbeit und Publikationstätigkeit die eigene Perspektive auf die Ausstellung und auf die gezeigte Kunst verbreiten. PR-Materialien und Ausstellungskataloge bilden heute oft die Basis der Medien-Berichterstattung über Kunst und Ausstellungen, wobei darin häufig eher die Ausstellung und ihr Konzept als die Kunst im Fokus stehen. Nicht zuletzt hat die Kunstkritik an Einfluss verloren, weil die Kunstwerke bereits in der Ausstellung eingeordnet und interpretiert werden. Žerovc zufolge nutze heute eine wichtige Kuratorin oder ein wichtiger Kurator der Karriere von KünstlerInnen mehr als die Unterstützung durch KunstkritikerInnen (Žerovc 2005, S. 140f.).

Im Vergleich zur „KunsthistorikerIn“ und „-theoretikerIn“ lassen sich Žerovc zufolge nur wenige KuratorInnen finden, die detaillierte kunsthistorische Texte verfassen. Vielmehr nehmen sie Texte anderer WissenschaftlerInnen in ihre Kataloge mit auf. Žerovc sieht eine Ähnlichkeit von KuratorInnen zu KunsthistorikerInnen eher darin, dass KuratorInnen den

¹¹⁷ Den Begriff der „nicht kommerziell ausgerichteten künstlerInnen- und produktionsorientierten GaleristIn“ habe ich von Zahner (2006) übernommen.

Prozess der Kanonisierung durch ihre in Ausstellungen, Katalogen und anderen Publikationen verbreitete Meinung zu zeitgenössischer Kunst beeinflussen und gegenüber der Kunstgeschichte und -theorie mittlerweile sogar anführen würden. Anders als die „KunsthistorikerIn“ schrieben KuratorInnen allerdings nicht nur über Kunst und dies nicht nur aus kunsthistorischer oder -wissenschaftlicher Perspektive, sondern es finde eine Auseinandersetzung mit vielen anderen Themen aus dem Blickwinkel unterschiedlichster Disziplinen statt. Žerovc beobachtet beispielsweise die Einschätzung von Kunstmagazinen und Katalogen „as appropriate and effective vehicles for progressive, egalitarian, and even radical thought“ (Žerovc 2005, S. 143). Darüber hinaus gibt es mittlerweile Ansätze sogenannter „kuratorischer Forschung“ („Curatorial Research“), in denen neben klassischer Kunstgeschichte und Geisteswissenschaft das Kuratieren und die Ausstellung selbst als eine Form von Forschung konzipiert werden.¹¹⁸

Zwischen der „KuratorIn“ und der „MuseumskonservatorIn“ stellt Žerovc recht wenige Parallelen fest. Zwar würden beide Subjektformen am häufigsten miteinander in Verbindung gebracht werden, aber die heutige „KuratorIn“ vereine eher solche Merkmale, die für nicht-institutionelle Subjektformen der Moderne typisch waren, die äußerlich also geradezu in Opposition zu den Aufgaben der institutionell gebundenen „KustodIn“ standen (Žerovc 2005, S. 138). Anders als die „KustodIn“ ist die „KuratorIn“ auf die Präsentation von Kunst fokussiert, kann dabei nach eigenen Interessen und Konzepten vorgehen und als „kreative SchöpferIn“ und „AutorIn“ agieren. Dieser „SchöpferIn“-Status und die Macht der KuratorInnen, Kunstwerke zu konsekrieren, wirkt Žerovc zufolge vor allem auf KünstlerInnen anziehend („magic touch“) (ebd., S. 147ff.). Allerdings gelten die KünstlerInnen im kuratorischen Diskurs zumeist als diejenigen, die am wachsenden Einfluss der „KuratorIn“ scharfe Kritik üben. Das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ scheint also durch eine starke Ambivalenz gekennzeichnet zu sein, die sich mitunter mit dem Abhängigkeitsverhältnis zwischen beiden Positionen erklären lässt.

Žerovc hebt in ihrem Vergleich der „KuratorIn“ mit der „KünstlerIn“ hervor, dass die „KuratorIn“ mittlerweile in alle Prozesse involviert ist, in denen KünstlerInnen eine Rolle spielen, vom Kunstmarkt, über die Produktion von Ausstellungen und Kunstgeschichte bis hin zu den Medienkontakten. KuratorInnen sind in allen diesen Bereichen diejenigen AkteurInnen, über die KünstlerInnen Zugang in die professionellen Strukturen der Kunstwelt erhalten können und die die Kunstwerke für die BesucherInnen einordnen und interpretieren (Žerovc 2005, S. 150). KuratorInnen fungieren diesbezüglich als GatekeeperInnen für KünstlerInnen. Hinzu kommt laut Žerovc, dass die Ausstellungen der KuratorInnen zum Teil selbst als künstlerische Akte mit einer eigenen Botschaft wahrgenommen werden. Dabei haben KuratorInnen viele Möglichkeiten, ihre Perspektive und Werkinterpretation zu verbreiten, zum Beispiel über Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Publikationen und Veranstaltungen. Diese stehen KünstlerInnen nicht immer in gleichem Maße zur Verfügung. Es ist sogar Teil der Job-

¹¹⁸ Siehe hierzu die erste Fallstudie dieser Arbeit (Kapitel 7).

Beschreibung der „KuratorIn“, dass sie mit Hilfe all dieser Maßnahmen versuchen soll, eine möglichst große Medienabdeckung zu bekommen, eine möglichst breite Öffentlichkeit anzulocken, SponsorInnen anzuziehen, um so für die KünstlerInnen von Nutzen zu sein (vgl. Žerovc 2005, S. 150). Žerovc zufolge werden KuratorInnen für diese Praxis jedoch kaum von KünstlerInnen kritisiert, weil es für sie den Vorteil bringe, sich nicht selbst um Marketing- und Organisationsfragen kümmern zu müssen und von den verschiedenen Möglichkeiten der sozialen und materiellen Sorge um KünstlerInnen zu profitieren. Allerdings ist die „KünstlerIn“ dadurch auf die „KuratorIn“ angewiesen und von dieser abhängig (ebd., S. 148ff.).

Während sich die Subjektform „KuratorIn“ aus Elementen anderer Subjektformen des Kunstfeldes der Moderne zusammensetzt, lässt sich die Position der „KuratorIn“ im Kunstfeld als eine Schnittstelle zwischen unterschiedlichen AkteurInnen, wie KünstlerInnen, Institutionen, BesucherInnen und GeldgeberInnen, beschreiben. Bismarck charakterisiert freie KuratorInnen daher als „Doppelgestalten“¹¹⁹, „die widersprüchliche Dispositionen in sich vereinen“ (Bismarck 2007, S. 73), weil sie konfligierenden Anforderungen nachkommen, die von verschiedenen AkteurInnen im Feld an Sie herangetragen werden: darunter künstlerische und ökonomische, individuelle und institutionelle, ästhetische und soziale, immanente und kontextbezogene Anforderungen. KuratorInnen, die in dieser „Zwitterrolle“ (ebd.) die Balance nicht halten können, seien nicht mitspielfähig und würden Konflikte erzeugen.

Auf die Prozesse der Amalgamierung und Appropriation, die zwischen der „KuratorIn“, ihren Vorgänger-Subjektformen und anderen Subjektformen (aus zum Teil anderen Feldern) stattgefunden haben, verweisen auch die verschiedenen in der Literatur aufgeführten Typen der „KuratorIn“. ¹²⁰ Beispiele sind die „Genie-KuratorIn“¹²¹, die „Künstler-KuratorIn“ und die „Manager-KuratorIn“. Im Typ der „KuratorIn“ als „UnterstützerIn“ und „Katalysator“, als „BeraterIn“ und „AgentIn“ sind Aktivitäten enthalten, die vor allem für KunstkritikerInnen und GaleristInnen, aber auch für KunstmäzenInnen und SammlerInnen charakteristisch waren und sind: insbesondere das Fördern neuer Kunstrichtungen und Kunstwerke und der enge Austausch mit KünstlerInnen. Darüber hinaus gibt es den Typ der „KuratorIn“ als VermittlerIn“. Er weist auf Überschneidungen mit der „KunstpädagogIn“ und der „KunstvermittlerIn“ hin. Zentral hierfür ist eine Entwicklung in der künstlerischen und kuratorischen Praxis seit Ende der 1990er Jahre, die unter dem Begriff „Educational Turn“ verhandelt wird: Viele KünstlerInnen und KuratorInnen haben pädagogische und kunstvermittelnde Elemente, zum Beispiel Symposien und Gespräche, zu einem zentralen Bestandteil ihrer Arbeiten und Ausstellungen gemacht. O’Neill und Wilson stellen in der

¹¹⁹ Mit dem Begriff der „Doppelgestalten“ bezieht sich Bismarck auf Bourdieu. Siehe hierzu sein Buch „Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes“ (2001 [1992], S. 172).

¹²⁰ Zu Typen von KuratorInnen vgl. Schramme (2008), Graham/Cook (2010), O’Neill (2012, S. 49).

¹²¹ Die „Genie-KuratorIn“ oder auch „KuratorIn als KünstlerIn“ steht für einen Typ, der sich über seine kuratorische Praxis selbst zu einer Art „KünstlerIn“ und „AutorIn“ macht und am Mythos vom autonomen und schöpferischen „Künstler-Genie“ partizipiert (vgl. Bismarck 2006b; Marchart 2012, S. 33).

Einleitung zu ihrem Sammelband „Curating and the Educational Turn“ fest: „[C]urating increasingly operates as an expanded educational praxis“ (O’Neill/Wilson 2010b, S. 12).¹²²

Die Grenzen zwischen Kuratieren und Kunstvermittlung werden damit überschritten, was sich an Typisierungen wie der „KuratorIn“ als „VermittlerIn“ bemerkbar macht.

Die Grenzüberschreitungen zwischen den verschiedenen Subjektformen des Kunstfeldes liefen nicht konfliktfrei ab. Die „KuratorIn“ zog für ihre Machtzunahme recht schnell Kritik auf sich – insbesondere seitens vieler KünstlerInnen. Wie KuratorInnen mit dieser Kritik umgehen und umgehen, wird auf weitere Merkmale der Subjektform hindeuten.

¹²² Siehe zum „Educational Turn“ im Bereich Kuratieren u. a. O’Neill (2009), O’Neill/Wilson (2010a) sowie Eszter Lázárs (o.J.) Eintrag im „Curatorial Dictionary“ von tranzit.hu: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/> (Zugriff am: 08.12.2016). Zum „Educational Turn“ aus Perspektive einer kritischen Kunstvermittlung und zum Verhältnis zwischen Kuratieren und Kunstvermittlung vergleiche das Buch „Educational Turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung“ (Schnittpunkt/Jaschke/Sternfeld 2012) sowie Sternfeld (2012) und Trunk (2013).

3 Der aktuelle kuratorische Diskurs: „Kritik“ und „Selbstreflexion“

Am kuratorischen Diskurs seit den 1990er Jahren fällt auf, dass die „KuratorIn“ vielfach problematisiert und kritisiert wird: insbesondere dafür, dass sie wie eine „KünstlerIn“ und „AutorIn“ agiere und mit zu viel Macht im Kunstfeld ausgestattet sei, aber auch dafür, dass sie einer durch die Ökonomie vereinnahmten „ManagerIn“ ähnele. Nicht nur KünstlerInnen und andere AkteurInnen des Kunstfeldes brachten diese Kritik zur Sprache, auch blickten immer mehr KuratorInnen selbstkritisch auf ihre Praxis.

Im Rahmen der Feldforschung für diese Arbeit hat sich gezeigt, dass Selbstreflexion und Selbstkritik für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme eine besondere Relevanz haben (siehe Kapitel 7 bis 10). Im Folgenden werden daher diejenigen Diskursstränge und ihre historische Entwicklung genauer vorgestellt, in denen „(Selbst-)Reflexion“ und „(Selbst-)Kritik“ in Bezug auf die „KuratorIn“ eine zentrale Rolle spielen. Kapitel 3.1 behandelt das Thema Institutionskritik, Kapitel 3.2 führt in Konzepte „selbstreflexiven“ und „kritischen Kuratierens“ ein. Vorstellungen von kollektivem Arbeiten als selbstkritische kuratorische Praxis sind Gegenstand von Kapitel 3.3. Dort zeige ich auch auf, wie postfordistische Arbeitsformen und die Ökonomisierung des Kunstfeldes in der Literatur zum „Kuratieren“ diskutiert werden, denn Praktiken der Selbstreflexion und des kollektiven Handelns gelten auch im neoliberalen Regime als wünschenswert. In 3.4 erläutere ich, welche Formen der Selbstreflexion von postmodernen und postfordistischen Subjekten gefordert werden. In 3.5 folgt ein Resümee hinsichtlich der im Diskurs konstituierten Subjektform „KuratorIn“.

Ich zeige in diesem Kapitel vor allem, welche mitunter widersprüchlichen Anforderungen die im Kunstfeld als problematisch wahrgenommene Subjektform „KuratorIn“ an einzelne Subjekte stellt. Dies dient als Vorbereitung auf die empirischen Analysen im zweiten Teil der Arbeit, in denen herausgearbeitet wird, welchen Einfluss die verschiedenen Diskursstränge auf die Praxis in kuratorischen Programmen haben.

3.1 „Institutionskritik“ und „Selbstreflexion“

In den 1960er und 1970er Jahren wurden die „MuseumsKuratorIn“ und die gerade entstandene „freie KuratorIn“ zu einem Gegenstand der kritischen Auseinandersetzung in einigen künstlerischen Arbeiten, die heute unter dem Begriff „Institutionskritik“ (im Englischen „Institutional Critique“) gefasst werden.¹²³ Schon die KünstlerInnen der Avantgarde, darunter

¹²³ Die Institutionskritik kann als eine spezifische Unterform der sich damals herausbildenden Konzeptkunst betrachtet werden (Bryan-Wilson 2003, S. 94). Für einen kritischen Blick auf die Geschichte der Institutionskritik siehe Bryan-Wilson (2003). Für einen Überblick über verschiedene Perspektiven auf

insbesondere Marcel Duchamp, Lucio Fontana und Yves Klein, hatten die Konventionen traditioneller Museen in ihren Werken aufgedeckt und hinterfragt – was O’Neill (2012, S. 27f.) als „Critique of Institutions“ bezeichnet. Die „Institutional Critique“-KünstlerInnen der Neo-Avantgarde seit den 1960er Jahren – zu ihnen werden hauptsächlich Michael Asher, Marcel Broodthaers, Daniel Buren, Hans Haacke, John Knight und Dan Graham gezählt – gingen diesen Weg weiter (vgl. ebd.). Sie nahmen in ihren Arbeiten (in Kunstwerken, Interventionen, kritischen Schriften¹²⁴ und (kunst-)politischen Aktivismen) die Funktionsweise und Macht von Museen und Galerien sowie die KuratorInnen als Teil von diesen kritisch in den Blick. Von Anfang an fassten einige den „Institutions“-Begriff weiter und untersuchten auch die generelle Funktionsweise des Kunstfeldes, ihre eigene Rolle als KünstlerInnen innerhalb der Institution „Kunst“ sowie gesamtgesellschaftliche Strukturen (vgl. Kastner 2006 und 2011; Graw 2006). „(Selbst-)Reflexion“ und „(Selbst-)Kritik“ werden in der Literatur für diese Zeit hauptsächlich auf Seiten der KünstlerInnen ausgemacht, wobei es bereits damals einige zumeist freie KuratorInnen gab, die die institutionskritische Vorgehensweise der KünstlerInnen unterstützten und mit vorantrieben.¹²⁵ Zur zweiten Generation der künstlerischen Institutionskritik seit den 1980er Jahren werden insbesondere Andrea Fraser, Louise Lawler, Fred Wilson, Mark Dion, René Green und Martha Rosler gezählt (O’Neill 2012, S. 27, Fn. 70).¹²⁶ In dieser Phase ging es nicht mehr um eine grundsätzliche Opposition zu den Institutionen des Kunstbetriebes. Eine distanzierte Außenposition wurde nunmehr als unmöglich erachtet und stattdessen vielfach davon ausgegangen, dass alle AkteurInnen des Kunstfeldes als Teil der Institutionen diese nur von innen heraus und unter Mitbetrachtung der eigenen Position kritisieren und gegebenenfalls transformieren können.¹²⁷

Ein Hauptthema der künstlerischen Kritik war von Beginn an die Macht der Museen, Ausstellungshäuser, Universitäten¹²⁸ und des Kunstmarktes, Objekte zu Kunstwerken und

Institutionskritik vergleiche unter anderem Welchman (2006), Möntmann (2006a), das Heft 59 der Zeitschrift *Texte zur Kunst* zum Thema „Institutionskritik“ (2005) und die Ausgabe „Do You Remember Institutional Critique?“ der Online-Zeitschrift *Transversal/EIPCP Multilingual Webjournal* (1/2006).

¹²⁴ Für einen Überblick über kritische Schriften von KünstlerInnen vergleiche Alberro/Stimson (2009).

¹²⁵ Darunter Seth Siegelau (vgl. Alberro 2003, S. 118, 121) und Harald Szeemann (vgl. Paul 2007). Den bewussten und kritischen Umgang mit der Praxis des Ausstellens seitens KuratorInnen und KünstlerInnen seit den 1960er Jahren bezeichnete Siegelau als einen Prozess der „demystification“ des Museums (O’Neill 2012, S. 19).

¹²⁶ Weitere in der Literatur genannte institutionskritische KünstlerInnen der neueren Generation sind Allan Sekula, Fareed Armaly, Maria Eichhorn, Peter Fend, Christian Philipp Müller, Rirkrit Tiravanija. Zur Unterscheidung verschiedener Wellen bzw. Generationen der Institutionskritik vergleiche auch Sheik (2006).

¹²⁷ Vergleiche hierzu zum Beispiel Andrea Frasers Essay „From the Critique of Institutions to an Institution of Critique“ (2006). Sie schildert hier, dass es nicht um die Abschaffung von Institutionen gehe, sondern um die Frage, was für eine Institution wir sind. Hierbei sei „self-questioning“ wichtig. Fraser beobachtet die Entstehung von „Institutions of Critique“, also von Institutionen, die selbst Institutionskritik betreiben bzw. in denen Institutionskritik betrieben wird. Sie sieht dies als eine Chance, um die Mythen der Institution und der Institutionskritik zu untersuchen und zu beurteilen.

¹²⁸ Zur Kritik an der Praxis von Universitäten vergleiche zum Beispiel die Arbeiten der Künstlerin Rosika Desnoyers und des Künstlers David Tomas (Léger 2013).

Subjekte zu KünstlerInnen zu erklären. Im Zentrum der Auseinandersetzung standen die Mechanismen der Bedeutungsproduktion, Aufmerksamkeitslenkung und des Ausschlusses bestimmter gesellschaftlicher Gruppen und Themen. Insbesondere der Rassismus und Sexismus im Kunstbetrieb waren Gegenstand der Kritik (Kastner 2011; Schade/Wenk 2011, S. 168ff.).¹²⁹ KünstlerInnen wie Hans Haacke schrieben gegen die Kommerzialisierung des Kunstfeldes und gegen die Vereinnahmung der Kunst durch politische und ökonomische Interessen an.¹³⁰ Ein zentrales Anliegen war dabei die Durchsetzung und Erhaltung moderner künstlerischer Werte wie ‚Freiheit‘ und ‚Autonomie‘. Gleichzeitig wurden die Institutionalisierung ganzer gesellschaftlicher Bereiche wie „Kunst“ und „Politik“ und die damit einhergehenden Vorschriften und Ausschlussverfahren zum Angriffspunkt einiger KünstlerInnen, zu denen beispielsweise Christopher D’Arcangelo gehörte (Kastner 2011). Andere vorwiegend weibliche Künstlerinnen erweiterten und befragten die Kritik ihrer VorgängerInnen insofern, als sie die Institutionen nicht nur als Räume dominanter bürgerlicher Ideologie, sondern auch männlicher Phantasien dekonstruierten (Deutsche 2006). Insgesamt weisen die Anliegen und Ansätze der künstlerischen Institutionskritik der verschiedenen Generationen eine große Vielfalt auf (Bryan-Wilson 2003, S. 91f.). Dabei geriet auch die Position und Arbeitsweise der „KuratorIn“ in den Fokus der Kritik – als eine Instanz, die wesentlich darüber mitbestimmt, was, von wem und in welcher Weise als Kunst bewertet und wahrgenommen wird:

„As a critical component of the institution of art, the act of curating conveys value to art through its presentation and discussion; thus the curator was seen as a vital insider. Deemed capable of instituting new alignments and providing the conditions and institutional space for art’s display, the curator also began to define art’s framework of production while asserting its overarching exhibitory context.“ (O’Neill 2012, S. 28)

Seit den 1970er Jahren wird insbesondere an KuratorInnen Kritik geübt, die wie KünstlerInnen und AutorInnen agieren. Ihnen wird vorgeworfen, dass sie Kunstwerke lediglich als Illustration und Beweis ihrer eigenen Thesen einsetzten und die ausgestellten KünstlerInnen auf diese Weise ausnutzten und dass sie Kunstwerke wie ‚Rohmaterial‘ verwenden würden, um ihre Ausstellung wie ein eigenes Kunstwerk zu formen.¹³¹ Ein frühes und häufig zitiertes

¹²⁹ Graw (2005) zählt zu den „simpelsten institutionskritischen Einsichten“, dass „Wert keine naturgegebene Eigenschaft eines Kunstwerks ist, sondern diesem im Rahmen finanzieller und sozialer Transaktionen erst zugewiesen wird; dass ein bestimmter Kontext Auswirkungen bis in das Kunstwerk hinein hat; oder auch, dass es durchaus eine Rolle spielt, ob öffentliche Museen von privaten Trustees gesteuert werden oder nicht“.

¹³⁰ Haacke beobachtet neue AkteurInnen-Typen in den Museen, die ManagerInnen und UnternehmerInnen gleichen. In seinem Artikel „Museums, Managers of Consciousness“ schreibt er 1984: „[...] a new breed has recently appeared on the industrial landscape: the arts managers. Trained by prestigious business schools, they are convinced that art can and should be managed like the production and marketing of other goods. [...] Being trained primarily as technocrats, they are less likely to have an emotional attachment to the peculiar nature of the product they are promoting. And this attitude, in turn, will have an effect on the type of products we will soon begin to see.“ (Haacke 2009 [1984], S. 277).

¹³¹ Miller (1996, S. 193) stellt für die documenta 9 fest, dass hier die Kunstwerke durch den Kurator und seine Ko-Kuratoren zu „raw material“ degradiert wurden. In der Überschrift eines Essays von Alex Farquharson

Beispiel ist ein Text des Künstlers Daniel Buren, der 1972 im Katalog zur documenta 5 erschien. Buren kritisiert hier den Umgang des Kurators Harald Szeemann und seines Teams mit den KünstlerInnen und ihren Werken:

„Immer mehr neigen Ausstellungen dazu, nicht mehr Ausstellungen von Kunstwerken zu sein, sondern sich selbst als Kunstwerk auszustellen. Im Falle der documenta ist es ein Team unter Harald Szeemann, das ausstellt (die Werke) und sich selbst darstellt (vor der Kritik). Die ausgestellten Werke sind die sorgfältig gewählten Farbtupfen eines Bildes, das jeweils durch das Ensemble einer Abteilung (Sektion) zustandekommt.“ (Buren 1972, S. 29 im Abschnitt 17)

Auch Robert Smithson bezog im Katalog der documenta 5 kritisch Stellung – zur Arbeit von KuratorInnen und zur generellen Rolle von Museen und Ausstellungsräumen als einer Art ‚kulturellen Einsperrung‘.¹³² In seinem Text „Kulturbeschränkung“ („Cultural Confinement“) beschreibt er die „KuratorIn“ als einen Wächter („warden-curator“), der die Kunstwerke von der Gesellschaft separiere, neutralisiere und letztlich zu einer politisch unwirksamen leicht konsumierbaren Ware mache. Zudem wirft er KuratorInnen vor, dass sie KünstlerInnen ihre eigenen kuratorischen Kategorien aufzwingen (Smithson 1972, S. 74 im Abschnitt 17; 2009 [1972], S. 140):

„Cultural confinement takes place when a curator imposes his own limits on an art exhibition, rather than asking an artist to set his limits. Artists are expected to fit into fraudulent categories. Some artists imagine they’ve got a hold on this apparatus, which in fact has got a hold of them. As a result, they end up supporting a cultural prison that is out of their control.“ (Smithson 2009 [1972], S. 140)

Thematische Gruppen-Ausstellungen wie die documenta 5 gerieten in der Folgezeit immer wieder dafür in die Kritik, dass das von der Kuratorin oder dem Kurator gesetzte Thema zu dominant sei (vgl. O’Neill 2012, S. 28).¹³³ KuratorInnen wurde zudem vorgeworfen, die Eventisierung und Kommerzialisierung des Kunstfeldes mit voran zu treiben. Sie gerieten unter Verdacht, im Zuge der marktwirtschaftlichen Ausrichtung vieler Museen in erster Linie auf hohe Besucherzahlen und weniger auf die Bedürfnisse der KünstlerInnen zu achten und „wurden bezichtigt, Inhalte und Kunstwerke den wirtschaftlichen und öffentlichkeitswirksamen Aspekten der Präsentation unterzuordnen“ (Schramme 2008, S. 38).

Die geschilderte Kritik an KuratorInnen wurde vor allem seit den 1990er Jahren zum Bestandteil einer verstärkten Selbstreflexion und -kritik bei vielen KuratorInnen (vgl. O’Neill 2007b, Bismarck 2004). Sie ging einher mit der Kritik an ihrer herausgehobenen Stellung, an dem Hype und das um sie entstandene Starsystem und bekam mit der Veranstaltung von

heißt es: „Are Art and Artists Becoming Mere Fodder for Eurocurators“ (Farquharson 2003b, S. 7). Vgl. auch Schöllhammer (1996).

¹³² Neben Buren und Smithson äußerten weitere KünstlerInnen der documenta 5 ihre Kritik an Szeemanns kuratorischer Arbeitsweise (zum Beispiel im *Art Forum* und in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*): darunter Carl Andre, Hans Haacke, Donald Judd, Sol LeWitt, Barry Le Va, Robert Morris, Dorothea Rockburne, Fred Sandback und Richard Serra (O’Neill 2012, S. 27).

¹³³ Auch der Künstler Christopher D’Arcangelo setzte sich mit der von ihm als „kuratorische Kontrolle“ bezeichneten Macht von KuratorInnen über die Betrachtungsweise von Kunst und Welt kritisch auseinander. Im Jahr 1977 ließ er im LAICA-Heft, einer Publikation des Los Angeles Institute of Contemporary Art (LAICA), nach seinem Statement „LAICA as an Alternative Museum“ mehrere Seiten frei, mit der Idee, dass LeserInnen hierfür selbst das Kuratieren übernehmen könnten (Kastner 2011).

Symposien, Tagungen, Seminaren und der Herausgabe von Tagungsbänden eine neue Qualität.¹³⁴ KuratorInnen begannen hier nicht nur, die Geschichte kuratorischer Praxis aufzuarbeiten, sondern auch ihre eigene Macht und Position im Kunstfeld zu hinterfragen. Im Bereich der Ausstellungstheorie ist in diesem Zusammenhang von einem „reflexive turn“ die Rede (Sternfeld 2012, S. 334). Laut O’Neill entwickelte sich Kuratieren zu einem „potential space for critique“ (O’Neill 2007b, S. 13f.). Die entstandenen Kurse im Kuratieren trugen und tragen hierzu wesentlich bei,¹³⁵ durch das Initiieren von Konferenzen, Publikationen, Vorträgen und Workshops und durch den ermöglichten Austausch zwischen KuratorInnen, WissenschaftlerInnen und anderen AkteurInnen des Kunstfeldes.

Im Zentrum der Debatten standen immer wieder die Kritik an der „KuratorIn“ als „KünstlerIn“ und „AutorIn“,¹³⁶ die Funktionsweise kultureller Institutionen sowie die Kommerzialisierung und Neoliberalisierung des Kunstfeldes. Diese Entwicklung wird in der Literatur jedoch nicht ausschließlich positiv bewertet. O’Neill zufolge habe die Konferenz- und Publikationspraxis der 1990er Jahre dazu beigetragen, die Präsenz und das Prestige der „KuratorIn“ weiter zu verstärken, nachdem ihr bereits die künstlerische „Institutionskritik“ der 1960er Jahre zur Sichtbarkeit verholfen habe. Zudem sei der entstandene Diskurs über Kuratieren und über die „KuratorIn“ hauptsächlich von KuratorInnen geführt worden und recht hermetisch und selbst-referentiell gewesen (vgl. O’Neill 2012, S. 32ff.).¹³⁷

Das richtige Maß und die Form von „Selbstreflexivität“ und „Kritik“ sind seit den 1990er Jahren immer wieder Thema. Einige AutorInnen bemängeln ein Zuviel an Selbstreflexivität, da es die „KuratorIn“ erst recht in den Mittelpunkt rücke und die in Frage gestellten Verhältnisse nicht ernsthaft angreife.¹³⁸ Für andere ist Selbstkritik wiederum eine wichtige Voraussetzung für Veränderungen.¹³⁹ Letztlich sind beide Perspektiven Teil einer verstärkten

¹³⁴ Ein frühes Beispiel ist die Tagung „A New Spirit in Curating“ von Ute Meta Bauer im Künstlerhaus Stuttgart im Jahr 1992. Frühe Sammelbände sind Gottfried Fliedls Buch „Wie zu sehen ist: Essays zur Theorie des Ausstellens“ von 1994 und Peter Whites „Naming a Practice. Curatorial Strategies for the Future“ von 1996. Letzterer enthält Ergebnisse eines Seminars am Banff Centre in Canada aus dem Jahr 1994. Spätere Beispiele sind „Curating in the 21st Century“ (2000) von Gavin Wade, „Curating Now: Imaginative Practice, Public Responsibility“ (2001) von Paula Marincola und „The Edge of Everything: Reflections on Curatorial Practice“ (2002) von Catherine Thomas.

¹³⁵ Darauf weist auch Verwoert (2006, S. 135) hin.

¹³⁶ Die „KuratorIn“ als „KünstlerIn“ und „AutorIn“ ist zum Beispiel zentrales Thema in dem Band von Dorothee Richter und Eva Schmidt: „Curating Degree Zero: ein internationales Kuratoren-symposium“ (1999). Vergleiche auch Hans Dieter Hubers Text „Künstler als Kuratoren – Kuratoren als Künstler?“ (2004), Christoph Tannerts Beitrag „Bohren. Umfrage zur kuratorischen Praxis“ (2004) und Bismarcks Aufsatz „Curatorial Criticality – Zur Rolle freier Kurator/innen im zeitgenössischen Kunstfeld“ (2007). Zur aktuellen Auseinandersetzung mit der „KuratorIn“ als „AutorIn“ vgl. die Ausgabe 19 der Online-Zeitschrift *OnCurating. On Artistic and Curatorial Authorship* (2013). Zum Verhältnis zw. „KünstlerIn“ und „KuratorIn“ siehe auch „The Next Documenta Should be Curated by an Artist“ (2004) von Jens Hoffmann.

¹³⁷ Vgl. auch O’Neill (2007b), Eigenheer (2011) und Huber (2004). Dies macht sich vor allem an den zahlreichen Publikationen mit Selbstdarstellungen von KuratorInnen bemerkbar, beispielsweise in Form von Interviews mit KuratorInnen. Beispiele sind: Thea (2001; 2009), Thomas (2002), Tannert/Tischler (2004), Obrist/Bovier (2008) und Babias (2012).

¹³⁸ Siehe hierzu auch Charlesworth (2007).

¹³⁹ Vgl. Schade (1999): In ihrem Vorwort zum Tagungsband „Curating degree zero“ bewertet sie die zunehmende Selbstreflexion von KuratorInnen positiv. Es fehle jedoch noch an Orten, wo sie stattfinden

Reflexionspraxis und verlangen den Subjekten eine eigene Positionierung ab. Insgesamt scheinen „(Selbst-)Reflexion“ und „-kritik“ im Rahmen des kuratorischen Diskurses zu einem Bestandteil kuratorischer Praxis sowie der Subjektform „KuratorIn“ geworden zu sein.

3.2 „Selbstreflexives“ und „kritisches Kuratieren“

Die Selbstproblematierung von KuratorInnen auf Symposien und in Publikationen ging einher mit der Entwicklung und kontroversen Diskussion von Ansätzen sogenannten „selbstreflexiven“ und „kritischen Kuratierens“. War Institutionskritik bisher hauptsächlich eine künstlerische Praxis gewesen, avancierte sie in den 1990er Jahren immer mehr auch zur kuratorischen Praxis und wurde als solche verhandelt.¹⁴⁰

Museen und Ausstellungsinstitutionen begannen bereits in den späten 1980er Jahren, sich zunehmend selbstkritisch zu geben und die seitens KünstlerInnen geübte Institutionskritik zu akzeptieren (vgl. Bryan-Wilson 2003). Es setzte ein Prozess ein, der als „Institutionalisierung der Institutionskritik“ und auch als „New Institutionalism“¹⁴¹ beschrieben und kritisch hinterfragt wird. Damit war verbunden, dass Werke der künstlerischen Institutionskritik in die Institutionen sowie in den kunstgeschichtlichen Kanon Einzug hielten. Museen nahmen immer mehr institutionskritische Werke, insbesondere aus der Konzeptkunst der 1960er und 1970er Jahre, in ihre Sammlungen auf und fingen an, mit zeitgenössischen institutionskritischen KünstlerInnen zusammenzuarbeiten. Einige Institutionen hatten den Anspruch, sich als „Institutions of Critique“ neu zu erfinden, indem sie ihre Strukturen in enger Zusammenarbeit mit KünstlerInnen weiter entwickelten und sich in ihrer Arbeitsweise an von KünstlerInnen geführten Räumen orientierten (vgl. Gordon Nesbitt 2003; Möntmann 2006b).¹⁴² Dabei entstanden auch neue Formen der Kommunikation mit BesucherInnen und

könne. Diese müssten erst in Form von Symposien wie „Curating Degree Zero“ geschaffen werden. Vgl. darüber hinaus auch Gleadowe (2000); Bismarck (2005, S. 177; 2007, S. 77) und Osten (2007).

¹⁴⁰ Beispiele für Publikationen zu „Institutionskritik“ als kuratorischem Ansatz sind der von Dorothee Richter und Eva Schmidt herausgegebene Band „Curating degree zero: ein internationales Kuratoren-symposium“ (1999), Marianne Eigenheers Tagungsband „Curating Critique“ (2007) und folgende Ausgaben der Online-Zeitschrift *OnCurating*, herausgegeben von Dorothee Richter: „Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 1“ (2011, Nr. 8), „Curating Critique“ (2011, Nr. 9; Wiederabdruck des Tagungsbandes „Curating Critique“ von Marianne Eigenheer) und „Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 2“ (2012, Nr. 13). Vergleiche auch einige Beiträge in dem Band „Art and its Institutions“ (Möntmann 2006a) sowie das „Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis“ (ARGE schnittpunkt 2013).

¹⁴¹ „New Institutionalism“ ist ein aus den Sozialwissenschaften übernommenes Konzept. Für eine Definition in Bezug auf kuratorische Praxis siehe Ekeberg (2003b) und Beöthy (o.J.). Vergleiche außerdem Ekeberg (2003a), die Ausgabe „(New) Institution(alism)“ (2014, Nr. 21) der Online-Zeitschrift *OnCurating*, Doherty (2004), Sheikh (2012) sowie Möntmann (2007). Für eine Diskussion über Möglichkeiten der Transformation von Institutionen vergleiche das Buch „Under Construction – Perspektiven institutionellen Handelns“ (Müller/Schafhausen 2006).

¹⁴² Als Beispiele für ‚kritische‘ Institutionen werden in der Literatur unter anderem das MACBA in Barcelona, das Rooseum in Malmö (unter Charles Esche), das Witte de With in Rotterdam (unter Catherine David) und das Nordic Institute of Contemporary Art in Helsinki (NIFCA) genannt (siehe Möntmann 2006b; Gordon Nesbitt 2003; Beöthy o.J.). Zur Frage, inwiefern „Institutions of Critique“ heute möglich sind, vergleiche Möntmann (2007).

ihrer Einbindung in künstlerische und kuratorische Prozesse, die mitunter als „Educational Turn“ diagnostiziert und diskutiert werden.¹⁴³ Zudem tauchte in der Literatur ein neuer Typ der „KuratorIn“ auf, der innerhalb oder außerhalb von Kulturinstitutionen oder in Kooperation mit diesen arbeitet und seine Praxis als „institutions- und selbstkritisch“ versteht.¹⁴⁴ So beschreibt der Kurator Jens Hoffmann (2006) in seinem Aufsatz „The Curatorialization of Institutional Critique“, dass Kuratorinnen wie Sabine Breitwieser, Maria Lind und Ute Meta Bauer von den institutionskritischen KünstlerInnen gelernt hätten. In ihrer kritischen und diskursiven kuratorischen Praxis hinterfragten sie die Strukturen von Ausstellungen und Institutionen. Dabei nutzten sie die Strategien der Konzeptkunst der 1960er und 1970er Jahre und seien zudem inspiriert von KünstlerInnen, die Ausstellungen institutionskritisch kuratiert haben. Dem Kurator und Kritiker Simon Sheik (2006) zufolge lasse sich dabei eventuell von einer dritten Welle der Institutionskritik sprechen, wobei die Kritik dieses Mal – in Form einer Selbstkritik – von den Institutionen und KuratorInnen selbst ausgehe. Gearbeitet werde an einem Wandel der Kunstinstitutionen von innen heraus, allerdings mit dem Ziel, diese letztlich zu stärken. Die Institution werde also nicht nur als das Problem, sondern auch als dessen Lösung betrachtet. Laut Gordon Nesbitt (2003, S. 73f.) tragen kuratorische Programme zur Institutionalisierung von Institutionskritik mit bei, indem sie zum Beispiel institutionskritische KünstlerInnen für ihre Ausstellungen einladen.¹⁴⁵

Kritik an der Institutionalisierung der Institutionskritik

Einigen institutionskritischen KuratorInnen und Institutionen wurde eine oberflächliche Selbstreflexivität vorgeworfen und angekreidet, dass sie die künstlerische Institutionskritik für sich vereinnahmten. Institutionskritik sei zu einer Art Marketing und Imagearbeit der Museen verkommen und habe die bisherige Form der Institutionen eher stabilisiert statt grundlegend verändert (vgl. Sheik 2006, Bryan-Wilson 2003, Charlesworth 2007).¹⁴⁶ Simon Sheik (2012, S. 371f.) zufolge hätten sich zwar viele „kritische“ Institutionen als demokratisch verstanden und ein pluralistisches Publikum zum Ziel gehabt, aber die BesucherInnen seien letztlich eine

¹⁴³ Zum „Educational Turn“ vergleiche insbesondere O’Neill (2009) und O’Neill/Wilson (2010a). Siehe auch Kapitel 2.4 in dieser Arbeit. Zum Thema Vermittlung und Institutionskritik vergleiche die Ausgabe „Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 2“ der Online-Zeitschrift *OnCurating* (2012, Nr. 13). Siehe vor allem Graham (2012).

¹⁴⁴ Für Schramme (2008) stellt zum Beispiel der „Kurator als Institutionskritiker“ einen Kurarentyp dar.

¹⁴⁵ Als Beispiel nennt Nesbitt (2003, S. 73f.) die Kurse in Curating am Royal College of Art in London.

¹⁴⁶ Hoffmann (2006, S. 334) sieht zum Beispiel die Gefahr, dass kuratorische Institutionskritik zu einer „stylistic trope“ werden könne. Žerovc (2005, S. 144f.) konstatiert, dass durch die „KuratorIn“ die seit den 1960er Jahren formulierte Institutionskritik lediglich in die vorhandenen Strukturen integriert wurde. KuratorInnen hätten dazu beigetragen, das Kunstfeld in seiner bisherigen seit dem 18. Jahrhundert entstandenen Form zu stabilisieren und Aufrecht zu erhalten. Vergleiche auch Graw (2005). Neben den Institutionen und ihren KuratorInnen waren auch die KünstlerInnen, die mit Institutionen kooperierten, Vorwürfen ausgesetzt. Sie standen unter „Generalverdacht, Institutionen bzw. institutionsförmige Unternehmen im Sinne neoliberaler Dienstleistungsökonomien affirmiert und aufgewertet zu haben“ (Buchmann 2006). In dem Buch „Der neue Geist des Kapitalismus“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999]) wurden sie mit der These konfrontiert, ihre künstlerische Kritik sei vom ‚neuen Kapitalismus‘ kooptiert worden und ihre Praktiken dienten diesem als Vorbild.

eher einheitliche und elitäre Gruppe gewesen. Die Kunsttheoretikerin Isabelle Graw beobachtet eine „inflationäre Kritikbehauptung“ – vor allem auf Biennalen –, wobei selten erläutert werde, „[w]as diese ‚Kritikalität‘ heute konkret bedeuten könnte, wie sie zu verorten wäre und wie genau sie eigentlich funktioniert“ (Graw 2005). Die starke Präsenz der Begriffe „Reflexion“, „Selbstreflexion“ und „Kritik“ in jeglichen Publikationen aus dem Bereich kuratorischer Praxis ist in der Tat sehr auffällig. In folgendem Presstext der Manifesta 10 wird beispielhaft deutlich, wie die Begriffe „Kritikalität“¹⁴⁷ und „selbstreflexiv“ dazu eingesetzt werden, um einen Kurator, hier Kaspar König, als kompetent zu beschreiben und eine Ausstellung wie die Manifesta zu bewerben:

„As a nomadic biennial, Manifesta meaningfully invests in education, learning and public programmes, which fits with König’s immense experience and knowledge in the field of artistic practices from his position in the Frankfurter Städelschule. König also has a clear understanding of the function of museums in a changing society, and the museum as a free place for ideas and criticality. [...] As a transparent, self-reflective, work-in-progress Manifesta 10 will provide an innovative platform for the State Hermitage Museum and Manifesta.“¹⁴⁸

Auch Julia Bryan-Wilson (2003) stellt fest, dass Institutionskritik mittlerweile zum guten Ton gehöre. Den Museen diene sie als Eigenwerbung. Häufig seien Ausstellungen nur ein oberflächliches, selbstreflexives Spiel und keine ernsthafte kritische Auseinandersetzung und Hinterfragung der bestehenden Zustände und Strukturen (ebd., S. 103f.). Institutionskritik sei zudem etwas Erlernbares geworden. Dies lasse sich auch in den Studiengängen für KuratorInnen beobachten. Die Institutionen und die Ökonomie des Kunstfeldes würden hier als ein selbstverständlicher Rahmen hingenommen. Eingeebnet werde, wie man zeitgenössische Kunst am besten vermarkte:

„[...] let’s face facts: any fretting about the construction of a history of institutional critique is irrelevant. To a large extent, such a curriculum has not only already been written but eagerly digested and regurgitated. This is, after all, the age of curatorial studies, in which the institutional basis of art is taken as a given, and the marketing and packaging of contemporary art has become a specialized focus of inquiry for thousands of students. Such programs are not in themselves suspect, but suggest the rapid pace at which the analysis of artistic modes of production is being replaced by a careerist, managerial study of how to facilitate the transfer of objects within the largely corporatized economic systems of art.“ (Bryan-Wilson 2003, S. 102)

Die beschriebene Entwicklung bezeichnet Bryan-Wilson (ebd., S. 103) als „professionalization of institutional critique“.¹⁴⁹

Ansätze „kritischen Kuratierens“

Die von WissenschaftlerInnen und KuratorInnen geäußerte Kritik an Formen der Institutionalisierung und Entwertung von Institutionskritik ist zumeist nicht mit einer generellen Ablehnung einer kuratorischen ‚Institutionskritik von innen‘ verbunden. Vielmehr

¹⁴⁷ Weiter unten in diesem Kapitel wird erläutert, wie Irit Rogoff den Begriff der „Kritikalität“ fasst.

¹⁴⁸ Quelle: <http://manifesta.org/2013/08/kasper-konig-selected-as-chief-curator-of-manifesta-10/> (Zugriff am: 09.12.2016).

¹⁴⁹ Dennoch erachtet Bryan-Wilson (2003) Institutionskritik als Kunstpraxis als wichtig.

ist zu beobachten, dass sie über alternative Möglichkeiten der Kritik und ihre Potentiale nachdenken.¹⁵⁰ So betrachtet Sheik (2006) die Annahme, Kritik von einem Standpunkt außerhalb der Institution sei möglich, ebenfalls als eine Kooptierung – und zwar durch den Mythos vom unabhängigen Subjekt. Denn Subjekte seien eben immer schon von Institutionen durchzogen. Sheik selbst plädiert für einen erweiterten Begriff von „Institutionskritik“. Dieser müsse die Historisierung von „Institutionskritik“ beinhalten und sollte sie nicht als historische Periode oder Genre der Kunst fassen, sondern vielmehr als ein analytisches Werkzeug, das zur Kritik institutioneller Räume innerhalb und außerhalb des Kunstfeldes dienen könne. Es sei eine Kritik der „institutionalisierten Kritik“ nötig und eine Untersuchung des Anteils, den die Ausbildung von KuratorInnen und KünstlerInnen am Prozess der Internalisierung von Kritik habe (ebd.). Auch Graw (2005) betrachtet institutionskritische Arbeiten trotz möglicher Vereinnahmung als sinnvoll. Sie schreibt ihnen ein investigatives Potential zu und fordert, dass an einem neuen Verständnis von „Institution“ und „Kritik“ gearbeitet werden müsse, an einer Kritik, die sich durch ihren situativen Charakter einer Vereinnahmung entziehen könne und ihre eigene Instrumentalisierbarkeit thematisiere.

In den Texten zum Thema „kritisches Kuratieren“ wird unter anderem auf die Kritikbegriffe von Michel Foucault, Judith Butler, Gilles Deleuze, Paolo Virno, Chantal Mouffe und insbesondere Irit Rogoff Bezug genommen.¹⁵¹ In ihrem Aufsatz „Curatorial Criticality – Zur Rolle freier Kurator/innen im zeitgenössischen Kunstfeld“ schlägt Beatrice von Bismarck in Anlehnung an Irit Rogoff vor, in der kuratorischen Praxis in „einer Weise auszuwählen, zu verknüpfen, zu präsentieren und zu vermitteln, die die Verhältnisse, Bedingungen und Wirkungsweisen dieser Akte mit dem Ziel reflektiert, an deren Veränderungen oder Verschiebungen mitzuwirken [...]“ (Bismarck 2007, S. 77).¹⁵² Mit ihrem Begriff der „Kritikalität“ plädiert Rogoff für eine Veränderung von Strukturen über das Tätigsein und Handeln innerhalb der kritisierten Strukturen – von ihr als „inhabitation“ und „living things out“ bezeichnet – anstelle des bloßen Beurteilens und Bewertens derselben:

„[...] the point of criticality is not to find an answer but rather to access a different mode of inhabitation. Philosophically we might say that it is a form of ontology that is being advocated, a ‚living things out‘ which has a hugely transformative power as opposed to pronouncing on them. In the duration of this activity, in the actual inhabitation, a shift might occur that we generate through the modalities of that occupation rather than through a judgement upon it. That is what I am trying to intimate by ‚embodied criticality‘.“ (Rogoff 2006b)¹⁵³

¹⁵⁰ Zu der Vorstellung, dass aus der Institution heraus geübte Kritik auch Chancen berge vgl. auch Lind (2011). Einen ähnlichen Gedanken verfolgt Thomas Wulffen in seinem Aufsatz im Band „Men in Black“. Er schlägt „radikales Kuratieren“ vor, ein Kuratieren, das über „Verunsicherungen, des Systems, der eigenen Person und der Institution“ funktioniere und unter anderem gegen die „hegemoniale Funktion“ der „KuratorIn“ gerichtet sei, die darzustellen und zu reflektieren sei (Wulffen 2004, S. 122).

¹⁵¹ Vgl. folgende Aufsätze: Bismarck (2007, S. 77), Osten (2007), Richter/Drabble (2011), Lind (2011) und Raunig (2006).

¹⁵² Vergleiche diesbezüglich auch Gordon Nesbitt (2007).

¹⁵³ Rogoff unterscheidet zwischen „criticism“ („Kritizismus“), „critique“ („Kritik“) und „criticality“ („Kritikalität“): „[...] we have moved from criticism which is a form of finding fault and of exercising judgement according to a consensus of values, to critique which is examining the underlying assumptions that might

Kuratorische Praxis konzipiert Rogoff als eine solche „embodied criticality“ (Rogoff 2006b). Zudem führt sie den Begriff „the curatorial“ („das Kuratorische“) ein, der nicht wie „curating“ („Kuratieren“) die Aktivitäten zur Umsetzung von Ausstellungen umfasse,¹⁵⁴ sondern vielmehr eine Art theoretischen Rahmen hierfür:

„In the realm of ‚the curatorial‘ we see various principles that might not be associated with displaying works of art; principles of the production of knowledge, of activism, of cultural circulations and translations that begin to shape and determine other forms by which arts can engage. In a sense ‚the curatorial‘ is thought and critical thought at that, that does not rush to embody itself, does not rush to concretise itself, but allows us to stay with the questions until they point us in some direction we might have not been able to predict.“ (ebd.)

Rogoff konzipiert „das Kuratorische“ als transdisziplinäre und entgrenzte Praktik, die an keine Master-Disziplin (zum Beispiel Kunstausstellungen) gebunden sei. Es bediene sich Prinzipien – zum Beispiel der Wissensproduktion, des Aktivismus und der kulturellen Zirkulationen –, die über das bloße Ausstellen von Kunstwerken hinaus reichen.¹⁵⁵ „Das Kuratorische“ wird dabei weniger als ein Prozess der Vermittlung sondern vielmehr als eine Form des „kritischen“ Denkens und Forschens¹⁵⁶ entworfen, über die die Strukturen und Prozesse mitgestaltet und transformiert werden können, mit denen Kunst beschäftigt ist und in denen Kunst hergestellt und vermittelt wird. Dabei scheint nicht die schnelle Lösung oder Antwort wichtig zu sein, sondern der Prozess der Auseinandersetzung selbst. Rogoff liefert mit ihren Überlegungen eine Möglichkeit, wie sich „kritisches Kuratieren“ theoretisch denken und begrifflich fassen lässt (vgl. ebd.).

In der Literatur werden institutionskritische kuratorische Praktiken zum Teil auch als „performatives Kuratieren“ („performative curating“) verhandelt.¹⁵⁷ Dieser Begriff bezeichnet kein einheitliches kuratorisches Konzept, sondern heterogene als „selbst-reflexiv“ und „experimentell“ geltende Praktiken, denen gemeinsam ist, dass KünstlerInnen und BesucherInnen am kuratorischen Prozess beteiligt werden und aktiv zum Ergebnis des Kuratierens beitragen. Die KuratorInnen orientieren sich dabei an kollaborativen und partizipativen künstlerischen Praktiken, insbesondere aus dem Bereich der sogenannten „relationalen Ästhetik“¹⁵⁸ (vgl. Beöthy o.J.). Ähnlich wie beim „New Institutionalism“ zählt

allow something to appear as a convincing logic, to criticality which is operating from an uncertain ground of actual embeddedness [sic!]. By this I mean that criticality while building on critique wants nevertheless to inhabit culture in a relation other than one of critical analysis.“ (Rogoff 2006b; Anm. d. Verf.). Ähnlich wie Rogoff schlägt Stefan Nowotny einen Ansatz vor, „der ‚Kritik‘ weniger nach dem Modell einer *Urteilsstruktur* (das heißt, grob gesprochen, eines sich *gegenüber* den kritisierten Verhältnissen *positionierenden* Subjekts) denkt als vielmehr nach dem Modell einer *Praxis* (das heißt eines *in* die kritisierten Verhältnisse *involvierten* und sich auf eine spezifische Weise *involvierenden* Subjekts)“ (Nowotny 2006, Hervorh. i. O.).

¹⁵⁴ Rogoff definiert „Kuratieren“ bzw. „curating“ als: „the practice of putting on exhibitions and the various professional expertises it involves“ (Rogoff 2006b). Vergleiche zu den Begriffen „curating“ („Kuratieren“) und „the curatorial“ („das Kuratorische“) auch Rogoff (2006a). Bismarck setzt beide Begriffe etwas anders zueinander ins Verhältnis. Vergleiche hierzu Bismarck (2011, S. 183) und Rogoff/Bismarck (2012).

¹⁵⁵ Siehe hierzu auch Rogoff (2006a, S. 133).

¹⁵⁶ Zur Konzeption kuratorischer Praxis als einer Form von Forschung siehe auch Fernández (2011).

¹⁵⁷ Vergleiche zum Beispiel Doherty (2004).

¹⁵⁸ Zur „Relationalen Ästhetik“ siehe Nicolas Bourriauds Buch „Relational Aesthetics“ (2002 [1998]).

zu den zentralen Aspekten des „performativen Kuratierens“ das Reflektieren und Reformulieren der Beziehungen, die Institutionen und KuratorInnen sowohl mit KünstlerInnen als auch mit BesucherInnen herstellen, und die Erarbeitung neuer Kommunikationsformen zur Vermittlung prozessualer und relationaler künstlerischer Praktiken. Im Curatorial Dictionary des „tranzit“-Netzwerks heißt es unter dem Eintrag „Performativity“:

„The aim of the performative approach to curating – that reflects on the working methodology of relational aesthetics – is to actively structure and mediate the relationship between art and its audience, as well as to reconfigure the relation between the curator and the artist.“ (Beöthy o.J.)

Abgesehen davon, dass „Selbstreflexion“ im 20. Jahrhundert im Rahmen kritischer künstlerischer und kuratorischer Praktiken wichtig geworden ist, steht der Begriff auch mit der Selbstreferentialität und Autonomie des Kunstfeldes in enger Relation. Bourdieu führt für das kulturelle Feld der eingeschränkten Produktion aus,¹⁵⁹ dass jede neue kulturelle Produktion stets in Bezug auf die gesamte Geschichte des Feldes und seine vorhergehenden „Überschreitungen“ erfolgt (vgl. Bourdieu 2001 [1992], S. 385). Diese Reflexivität, die die „Gattungen“ zu einer kritischen Besinnung auf sich selbst, seine eigene Grundlage, seine eigenen Voraussetzungen führt“ (ebd., S. 384), gehe mit der Autonomisierung des kulturellen Feldes einher. Die praktische Beherrschung der Geschichte des Feldes sei zudem Voraussetzung dafür, als Produzent oder Konsument überhaupt zum Feld zugelassen zu werden:

„In dem Maße, in dem das Feld sich auf sich selbst zurückzieht, wird die praktische Beherrschung der von der ganzen Geschichte der Gattungen zusammengetragenen spezifischen Errungenschaften – wie sie in den in der Vergangenheit entstandenen und aufgezeichneten, von einer ganzen Zunft von Konservatoren und Zélebratoren, Kunst- und Literaturhistorikern, Exegeten und Analytikern kodifizierten und kanonisierten Werken objektiviert sind – zum Bestandteil der Zulassungsvoraussetzungen zum Feld der eingeschränkten Produktion.“ (ebd.)

Wie sich hier andeutet, ist davon auszugehen, dass auch KuratorInnen, die im Feld der eingeschränkten Produktion engagiert sind, an der Selbstreflexion und damit Autonomisierung des Feldes mitwirken. Außerdem ist anzunehmen, dass auch beim Kuratieren eine „praktische oder theoretische Beherrschung des *Erbes*“ (ebd., S. 385) des kulturellen Feldes notwendig ist, um in diesem agieren zu können und Akzeptanz zu finden, aber auch um sich von Vergangenen kritisch absetzen und ‚Neues‘ hervorbringen zu können. Eine „selbstreflexive“ kuratorische Praxis würde demnach die Fähigkeit zu dieser Form von Reflexion der Geschichte des Kunstfeldes voraussetzen und müsste Referenzen auf diese enthalten, um im Feld überhaupt anerkannt zu werden. Dabei scheinen die Grenzen zwischen einem selbstreferentiellen, mit vielen Verweisen auf historische Vorläufer spielenden Kuratieren und einem „selbstreflexiven Kuratieren“ im Sinne einer kritischen Praxis fließend zu sein. Und das macht es schwer, beides voneinander zu unterscheiden.

¹⁵⁹ Zu Bourdieus Einteilung des kulturellen Feldes in das Subfeld der „eingeschränkten Produktion“ und das Subfeld der „Massenproduktion“ vergleiche Bourdieus Ausführungen in „Die Regeln der Kunst“ (2001 [1992]). Nina Tessa Zahner (2006) geht – auf Bourdieu aufbauend – von einem dritten Subfeld der „erweiterten Produktion“ aus.

3.3 „Kollektives“ als „selbstreflexives Kuratieren“

Im kuratorischen Diskurs wird „selbstreflexives Kuratieren“ häufig mit kollektiven Arbeitsformen in Verbindung gebracht. Diese werden geradezu als die Voraussetzung für eine selbstreflexive und kritische kuratorische Praxis präsentiert. Zentral hierfür ist die Hoffnung, dass „kollektives Kuratieren“ ein Ausweg aus kurator-zentrierten autorschaftlichen Modellen des Kuratierens sein könnte.¹⁶⁰ So formuliert Gesa Ziemer in ihrem Buch „Komplizenschaft: Neue Perspektiven auf Kollektivität“:

„Generell lässt sich sagen, dass die Dekonstruktion von Einzelautorschaft häufig an komplizierte Arbeitspraktiken gebunden ist, denn diese stellt Anonymität und hohe Spielkompetenz zur Verfügung, durch welche sich ‚geniale‘ Einzelautorschaft effektiv aufbrechen lässt.“ (Ziemer 2013, S. 130)

Wie hier wird das Schaffen neuer Autorschaftsformen oftmals als ein Argument für kollektive Praxis angeführt. Im Editorial des *Manifesta Journals* zum Thema „Collective Curating“ (2009, S. 3f.) heißt es, die Manifesta Biennale sei ein Versuch, über „kollektives Kuratieren“ und damit die Pluralisierung von Perspektiven den kuratorischen Prozess zu demokratisieren und eine Alternative zur autonomen Figur der „KünstlerIn“, „KuratorIn“ und „KritikerIn“ zu schaffen. In der gleichen Ausgabe erklärt die KünstlerInnen-Gruppe Raqs Media Collective (2009), dass für sie der Übergang von bloßer Kollektivität zum Kollektiv eine erhöhte Qualität der Bindung und Konversation zwischen ihren drei Mitgliedern bedeute. Sie gehe mit einer Verschiebung der Form von Autorschaft einher. Diese liege dann nicht mehr bei den einzelnen Individuen, sondern in der Kommunikation zwischen ihnen: „The space and matrix of our conversation is the author of our work and the studio where it is realized.“ (ebd., S. 7) Zudem deuten Raqs Media Collective an, dass im Kollektiv mehr Selbstreflexion und Selbstbewusstsein möglich sei. Auch Alfredo Cramerotti, Rían Lozano, Khaled Ramadan aus der Gruppe Chamber of Public Secrets beobachten in kuratorischen Kollektiven eine spezifische Form von Selbstreflexion, das Offenlegen der eigenen Arbeitsweise:

„Almost every curatorial collective I encounter has disclosed, or is in the act of disclosing, not only the mechanisms of producing and staging exhibitions or events, but the policies and ideologies of each choice they make. [...] What this collective curating does (and individual curating does not, or does only to a much lesser degree) is to reveal what lies not behind but *within* the exhibition-making process: [...]“ (Chambers of Public Secrets 2009, S. 72, Hervorh. i. O.)

All diese Beispiele zeigen, dass kollektive Praktiken im kuratorischen Diskurs mit „selbstreflexivem“ und autorschaftskritischem Kuratieren verbunden sind. In der Literatur lassen sich zwei Argumentationsebenen ausmachen, über die Kollektivität und Selbstreflexion miteinander verknüpft werden: Auf einer ersten Ebene wird betont, dass Kuratieren immer

¹⁶⁰ Vergleiche hierzu in Bezug auf künstlerische und kuratorische kollektive Praktiken Maria Linds Text „The Collaborative Turn“ (2010). Lind (2010, S. 202) zählt hier auch weitere Motive für „kollektive“ und „kollaborative“ Formen des Arbeitens auf, darunter die Bündelung von Kräften und das Erzeugen von Aufmerksamkeit, das Teilen von Infrastruktur, aber auch das Schaffen alternativer Arbeitsstrukturen und der Rückzug vom Kunstmarkt.

schon ein „arbeitsteiliger Prozess“ ist (Bismarck 2012a, S. 43) und dass Ausstellungen von veränderlichen „collective structures“ (Bismarck 2012b, S. 290) gekennzeichnet sind. Oliver Marchart etwa stellt in seiner Auseinandersetzung mit Kuratieren als einer möglichen politischen Praxis mit Bezug auf Antonio Gramsci fest, dass die „kuratorische Funktion“ des Organisierens „kollektiv“ sei (Marchart 2007, S. 176):

„Und so ist auch, so sehr das aufs erste dem gemeinen Menschenverstand widersprechen mag, das Kuratorensubjekt (das Subjekt der kuratorischen Funktion) *kein Individuum*, sondern ein *Kollektiv*. Kuratieren ist eine kollektive Tätigkeit.“ (ebd., Hervorh. i. O.)

Das „post-Szeemann’sche individuelle Geniekuratieren“ (ebd.) erscheint Marchart in Anbetracht dessen als unangemessen, da es diese kollektiven Aspekte im Kuratieren mehr oder weniger ausblende und als Basis für eine ‚emanzipatorische Gegen-Politik‘ ungeeignet sei (vgl. Marchart 2007). AutorInnen wie Bismarck und Marchart fordern dazu auf, im Prozess kuratorischen Handelns und im Umgang mit Autorschaftsfragen zu reflektieren, dass kuratorische Praxis nur durch das Zusammenspiel einer Vielzahl unterschiedlicher AkteurInnen möglich ist.¹⁶¹

Auf einer zweiten Ebene werden ganz spezifische „kollektive“ Formen des Kuratierens als Wege zum Aufbrechen klassischer Autorschaftsmodelle verhandelt. Als Voraussetzung dafür gilt nicht einfach die Zusammenarbeit mehrerer (unterschiedlicher) AkteurInnen und damit die Vervielfältigung der Perspektiven. Folgt man Bismarck, bedarf es zusätzlich einer bestimmten Beweglichkeit und Selbstreflexivität hinsichtlich der Positionen, Aufgaben und Erwartungen in der Gruppe. „Kollektives“ und „selbstreflexives Kuratieren“ werden so eng miteinander verknüpft, und zwar in einer Weise, dass sie einander geradezu bedingen (vgl. Bismarck 2011, 2012a, 2012b).

Gemäß Bismarcks Beschreibungen idealtypischer sowie in der Praxis bereits beobachtbarer Formen „kollektiven Kuratierens“¹⁶² sollten die Subjektpositionen sowie die daran geknüpften Erwartungen, Aufgaben und symbolischen Kapitalien nicht dauerhaft an spezifische Einzelindividuen verteilt werden und auch nicht klar definiert sein. Stattdessen wird ein permanenter Positionenwechsel, das Verwischen der Grenzen zwischen einzelnen Positionen und die Reflexion der Rollenverteilungen von den TeilnehmerInnen gefordert.¹⁶³

¹⁶¹ Vergleiche hierzu auch Osten/Barnes (2013). Von Osten betont im Interview (geführt von Charlotte Barnes), dass es wichtig ist, alle am kuratorischen Prozess beteiligten auch als Beteiligte zu benennen (zum Beispiel in Publikationen, auf Flyern, in Gesprächen etc.).

¹⁶² Als Beispiele für „kollektives“ und gleichzeitig „selbstreflexives“ Kuratieren nennt Bismarck (2011, S. 188) die Projekte von Maria Lind, Marion von Osten, Irit Rogoff, Hannah Hurtzig, Martin Beck, Julie Ault, Christian Philipp Müller und Shuddhabrata Sengupta.

¹⁶³ Bei Dorothee Richter ist eine ähnliche Konzeption von „kollektivem Kuratieren“ zu finden. Beispielhaft dafür stellt sie das Projekt Curating Degree Zero Archive (CDZA) vor, das sie zusammen mit Barnaby Drabble 2003 ins Leben gerufen hat, ein Archiv-Projekt aus „multi-authorial discursive practices“ (Richter 2013, S. 55). Es ist offen zur Bearbeitung und Weiterentwicklung durch verschiedene AkteurInnen. Zudem sei es ein Versuch, die Beziehung zwischen KünstlerInnen und KuratorInnen stets in der Schwebelage zu halten. Eine alternative Position vertritt Verwoert (2006, S. 139). Ihm zufolge sei der Wettbewerb um die Position des „most creative agent of change“ in der Kunst mit dem Auflösen der Grenzen zwischen verschiedenen Positionen im Kunstfeld seit den 1960er Jahren Hand in Hand gegangen. Er plädiert für einen ethischen

Es gehe darum, innerhalb eines Projektes sowie von Projekt zu Projekt die verschiedenen Positionen¹⁶⁴ – wie „KünstlerIn“, „KuratorIn“, „DesignerIn“, „KritikerIn“, „WissenschaftlerIn“ etc. – immer wieder neu hinsichtlich ihrer Funktionen, Eigenschaften und ihres Status in der Gruppe ‚reflexiv‘ auszuhandeln, zu gestalten und zu vergeben: „The precondition is a position from where to speak within the collaboration that is continually, relationally and contextually shifting.“ (Bismarck 2011, S. 188) Für diesen dynamischen Wechsel seien Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse seitens der Beteiligten notwendig, also ein regelmäßiges Infragestellen der eigenen Position in Relation zu den Positionen anderer und zur gesamten Konstellation:

„Denn als eine Tätigkeit, die Zusammenhänge herstellt und gestaltet, kann eine kuratorische Arbeit, wenn sie selbstreflexiv ausgelegt ist, nicht zuletzt auch auf die Positionen gerichtet sein, von denen aus sie ausgeführt wird. Kollektiv strukturiert, setzt sie nicht nur eine Vielzahl von Personen mit unterschiedlichen professionellen und disziplinären Hintergründen, Kompetenzen und Interessen in Verhältnis zueinander, sondern darin eingebunden auch Aufgaben, Objekte, Räume und Informationen, die an dem jeweiligen Format des Öffentlichwerdens teilhaben.“ (Bismarck 2012a, S. 55)

Die Subjektpositionen und die damit verbundene Anerkennung (z.B. der „Celebrity-Status“) könnten von den beteiligten Subjekten immer wieder unterschiedlich arrangiert und eingesetzt werden. „Curating Curators“ nennt Bismarck (2012a) diese spezifische Form kollektiver Praxis in ihrem gleichnamigen Aufsatz in der Zeitschrift *Texte zur Kunst*. Denn das Besondere sei, dass dabei die Position der „KuratorIn“ sozusagen kuratiert wird. „Selbstreflexives Kuratieren“ bezieht sich schließlich in der Perspektive Bismarcks auf die Form der Kollektivität in einem kuratorischen Prozess und erfordert eine reflexive und „dynamische Ausgestaltung der Verhältnisse“ (vgl. ebd., S. 55) beziehungsweise dieser Kollektivität als einem spezifischen Zusammenwirken unterschiedlicher AkteurInnen, Dinge, Räume etc. (vgl. Bismarck 2011, 2012a, 2012b).

Als ein Beispiel für dieses Verständnis von „selbstreflexivem“ und „kollektivem Kuratieren“ stellt Bismarck in ihrem Aufsatz „The Exhibition as Collective“ (2012b) das Projekt „Raumvermittlung“ des /D/O/C/K Projektbereich der HGB Leipzig aus dem Jahr 2006 vor.¹⁶⁵ Sie erklärt, dass sich der kollektive Charakter dieses Projektes „over the course of its evolution“ (Bismarck 2012b, S. 294) verändert habe. Es sei eine soziale Dynamik entstanden, die damit begann, dass die TeilnehmerInnen in ihren traditionellen Rollen herausgefordert wurden:

„Over the course of the exhibition, guests became hosts and students became teachers, scholars took over activities similar to those of mediators or artists, and participants were at once subjects and objects. The different curatorial tasks did not stick to those roles that terms such as

Codex, demzufolge AkteurInnen andere Positionen eben nicht für sich beanspruchen, sondern diese samt ihrer Unterschiede anerkennen und respektieren.

¹⁶⁴ Zum Teil spricht Bismarck (2012a) auch von „Rollen“.

¹⁶⁵ Bismarck (2012b) bezieht sich hier auf den „Kollektiv“-Begriff von Bruno Latour: Er schließt darin sowohl menschliche als auch nicht-menschliche Akteure ein und geht davon aus, dass die wechselnden Eigenschaften der in einem Prozess beteiligten Aktanten und Akteure zu kontinuierlichen Verschiebungen der Relationen zwischen diesen Beteiligten führen.

„curator“, „artist“, „critic“, „professor“, or even „cook“ would suggest in accordance with conventions. Instead, they were accessible to all and were employed accordingly.“ (Bismarck 2012b, S. 295)

Auf Reibungen, Konflikte und Enttäuschungen, die diese Verschiebungen und Dynamiken möglicherweise mit sich brachten, geht Bismarck nicht genauer ein. Stattdessen stellt sie den Prozess insgesamt als überaus harmonisch und erfolgreich dar. Ihre Beschreibungen erhalten damit einen vorbildhaften Charakter und erscheinen als Ideal für (kollektive) kuratorische Arbeitsprozesse. Selbstreflexivität ist dabei eines der zentralen Kriterien. Dementsprechend definiert sie das „Kuratorische“ als eine: „constellation, which is process-oriented, relational, multivocal, performative and self-reflecting in nature“ (Bismarck 2011, S. 183).

Transdisziplinäre und transprofessionale Konzepte kollektiven kuratorischen Arbeitens – wie das von Bismarck beschriebene – knüpfen an die Entwicklungen der Kunst der 1960er und 1970er Jahre an. In dieser Zeit gewannen kollektive Prozesse in der künstlerischen Praxis besonders an Bedeutung. Es bildeten sich vermehrt künstlerische Kollektive, die als Teil ihrer Praxis häufig auch kuratorisch tätig waren (vgl. Bismarck 2011). In den 1990er Jahren dann wurde kuratorische Praxis zu einem Experimentierfeld für neue Formate kollektiver Aktivitäten (O’Neill 2009, S. 43).¹⁶⁶ Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit weiteren, zum Teil schon beschriebenen Veränderungen im Kuratieren zu sehen: Im Zuge des sogenannten „Educational Turn“ wurden diskursive Elemente, wie Diskussionen, Gespräche, Konferenzen und Workshops, zu einem zentralen Aspekt, wenn nicht sogar zum Hauptevent vieler kuratorischer Projekte. Außerdem beschränkten sie sich zeitlich und inhaltlich oft nicht mehr nur auf die Ausstellung, sondern dehnten sich über längere Zeiträume und auf andere Formate aus. Die Ausstellung war damit nur noch eines von mehreren Werkzeugen und Momenten eines größeren ‚Forschungs‘-Prozesses. Schließlich haben sich kuratorische und künstlerische Praxis noch einmal stärker einander angenähert und immer häufiger wurden AkteurInnen aus anderen kulturellen Feldern mit einbezogen: „thus configuring curatorial practice as part of an evolving, episodic, discursive and perpetually unfolding collaborative network“ (ebd., S. 44).

Problem 1: Das Kollektiv als „AutorIn“

Besonders im Bereich der Biennalen und internationalen Großausstellungen wurde Kuratieren in der Gruppe zu einem üblichen und sogar dominanten Arbeitsmodell, häufig in Form einer künstlerischen Leiterin/eines künstlerischen Leiters und gewählten Ko-KuratorInnen oder auch als zusammengestelltes KuratorInnen-Team (vgl. O’Neill 2009, Bismarck 2012a).¹⁶⁷

¹⁶⁶ Dabei sind Kollektive oft nicht mehr eindeutig als Gruppen mit einem Namen zu fassen. Sie treten in wechselnden interdisziplinären Konstellationen auf, haben keine Manifeste und keine festen Orte (vgl. Ziemer 2013, S. 138).

¹⁶⁷ Als Beispiele nennt Bismarck (2011, 2012a) unter anderem Manifesta-Ausstellungen in Teams (seit 1996), die erste Berlin Biennale (1998), die 6. Caribbean Biennale (1999), die documenta 11 (2002), die 50. Venedig Biennale (2003) und die Istanbul Biennale (2009).

Dabei sind vermehrt KünstlerInnen und KünstlerInnen-Kollektive in den kuratorischen Prozess großer internationaler Ausstellungen einbezogen worden (vgl. Arriola 2009).

Der in diesem Zusammenhang häufig verwendete „Team“-Begriff wird in der Literatur auf Grund seiner Bezüge zu wirtschaftlichen Zusammenhängen kritisch gesehen.¹⁶⁸ Bismarck (2005, 2011) und Marchart (2012) machen außerdem darauf aufmerksam, dass „kollektives Kuratieren“ dem Autorschafts-Modell nicht automatisch entgegen wirke. Oftmals werde bei kuratorischen Kollektiven beziehungsweise Teams, die nur für bestimmte Events bestehen, die Reputation der einzelnen Beteiligten kombiniert und dadurch sogar gesteigert. Zudem könne eine ganze Gruppe beziehungsweise ein gesamtes Kollektiv einen autorähnlichen Status erhalten, insbesondere bei dauerhaften kuratorischen oder künstlerischen Gruppen. Auf diese Weise könne kollektive Arbeit immer auch die Einzelsubjekte und deren symbolisches Kapital stärken (vgl. Bismarck 2005, 2011; Marchart 2012). O’Neill betont, dass trotz starker Verbreitung kollektiver kuratorischer Praktiken in den vergangenen Jahren die Vorstellung von der „KünstlerIn“ und „KuratorIn“ als „Schöpfer-Subjekt“ insgesamt noch immer sehr stark sei. Er nennt dies auch das „Obrist paradox“, da der Kurator Hans-Ulrich Obrist zwar fast alle seine Projekte in Zusammenarbeit mit anderen AkteurInnen kuratiert hat, er aber trotzdem einer der bekanntesten und sichtbarsten KuratorInnen werden konnte (O’Neill 2009, S. 45). Bei allem egalitären Anstrich besteht also auch bei einigen „kollektive Praktiken“ das Problem, dass sie das Modell der „KuratorIn“ als „AutorIn“ reproduzieren.

Problem 2: Kollektive Praktiken als postfordistische Praktiken

Hinzu kommt, dass „kollektive Praktiken“ als *die* idealtypische Arbeitsform in heutigen postfordistisch neoliberalen Arbeitszusammenhängen gelten. So stellt O’Neill die Frage, ob „kollektives Kuratieren“ den neoliberalen Mechanismen trotzen könne oder ob es nur eine versteckte Variante derselben sei:

„Can the merging of people and practices offer any sustainable resistance to the cult of creative individualism, or is the ‚collective‘ just another marketable brand in disguise?“ (O’Neill 2009, S. 37)

„Kollektive“ Arbeit dient im Postfordismus vorrangig der Generierung von Innovation und der Steigerung wirtschaftlicher Gewinne. Sie tritt dabei in Begleitung von flachen Hierarchien, flexibler Arbeit und der Verschmelzung von Beruf und Freizeit auf, und in Kombination mit einer Selbstökonomisierung, die über Formen der Selbstaktivierung und -optimierung der Subjekte funktioniert (vgl. Loacker 2010).

Einigen AutorInnen zufolge könne den Effekten des Postfordismus und Neoliberalismus gerade mit Hilfe „kollektiver“ Praktiken entgegengewirkt werden (vgl. Marchart 2012;

¹⁶⁸ Die Problematisierung des „Team“-Begriffes als unter anderem an wirtschaftliche Prozesse und ökonomische Ziele gebunden ist im nächsten Abschnitt dieses Kapitels Thema („Problem 2: Kollektive Praktiken als postfordistische Praktiken“).

Bismarck 2012a; Ziemer 2013, S. 97).¹⁶⁹ Dabei bleibt aber oftmals unklar, welche Form sich Kollektive geben sollten und was notwendig ist, um eben nicht vom neoliberalen Regime vereinnahmt zu werden. Bismarck argumentiert, dass vor allem bei einer kanonischen Form „kollektiven“ Arbeitens die Gefahr bestehe, postfordistische Beziehungen zu reproduzieren (Bismarck 2011). An einer anderen Stelle stellt sie fest, dass das Potential des Kuratorischen, Subjektpositionen ‚reflexiv‘ zu gestalten und zu arrangieren, vor dem Hintergrund wichtig werde, dass Kollaboration zum Anforderungskatalog des Postfordismus gehöre und kollaborative Praktiken eine Nähe zu wirtschaftlichen Arbeitsformen aufweisen (Bismarck 2012a). In Bismarcks Sichtweise lassen sich auf den ersten Blick Ähnlichkeiten zu Bröcklings (2007, S. 285ff.) Ausführungen über Widerstandsmöglichkeiten gegen den Neoliberalismus finden. Er formuliert mit Bezug auf De Certeau, dass eine „kritische“ Praxis gerade nicht auf einem „Gegenprogramm“ und langfristigen „Strategien“, sondern auf kurzfristigen „Taktiken“ basiere. Bröckling erklärt aber auch, dass „die Verflüssigung von Positionen und ein Hin- und Herspringen zwischen pluralen Identitäten“ (ebd., S. 285) – also das, was für Bismarck zu wichtigen Elementen eines „selbstreflexiven“, „kollektiven Kuratierens“ zu zählen scheint – nicht zu „kritischer“ Praxis dazu gehöre. Es komme dem Flexibilisierungsimperativ des Neoliberalismus vielmehr entgegen (ebd.). Das wird von Bismarck jedoch nicht mitreflektiert. Ihr zufolge sollten Aufgaben, Positionen und Relationen im Prozess kollektiver Arbeit jeweils dynamisch ausgestaltet werden und die Organisationsform stets selbst entworfen werden. Dass diese Ideal-Vorstellung auch wieder Merkmale postfordistischen Arbeitens enthält (vgl. Ziemer 2013, S. 90), lässt Bismarck unberücksichtigt. Vor allem mit Blick auf die Praxis stellt sich die Frage, wie sich verhindern lässt, in dem Versuch, gegen „Genie-Kuratieren“ und postfordistische Beziehungen anzugehen, einzelne Elemente postfordistischer Handlungsformen zu reproduzieren, zum Beispiel Flexibilisierung und Selbstevaluation. Das Problem scheint vor allem zu sein, dass sich die Grenzen zwischen kritischer und affirmativer kollektiver Praxis nicht eindeutig ziehen lassen. Es ist zu vermuten, dass dies für AkteurInnen im kuratorischen und künstlerischen Bereich eine besondere Herausforderung darstellt und Unsicherheiten erzeugen kann. An der Vielzahl von Konferenzen, Workshops, Ausstellungen und Aufsätzen zum Thema künstlerischer und kuratorischer Kollektivität wird deutlich, dass das Bedürfnis nach Diskussion und theoretischer Auseinandersetzung darüber vor allem in den letzten Jahren besonders groß ist (vgl. Schlieben 2009, O’Neill 2009).¹⁷⁰

¹⁶⁹ Vergleiche hierzu auch Marion von Ostens Beitrag im *e-flux-Journal* Nr. 17 (Osten 2010) und das Interview von Charlotte Barnes mit Osten im *Journal OnCurating* Nr. 19 (Osten/Barnes 2013): Osten erklärt darin, dass nicht alle Aktivitäten im späten Kapitalismus automatisch von diesem einverleibt und ökonomisiert sind. Der kritische Diskurs in den 1990er Jahren habe dies jedoch suggeriert und damit im Kunstfeld Schaden angerichtet: Viele künstlerische und kuratorische Kollektive waren entmutigt und lösten sich wieder auf. Das traditionelle Bild vom einzelnen „unabhängigen Künstler-Genie“ gewann wieder an Stärke. Osten fordert dazu auf, den Neoliberalismus durch kulturelle Praktiken von innen anzugreifen und herauszufordern – insbesondere über kollektive Aktivitäten.

¹⁷⁰ Diskussionsplattformen zur Auseinandersetzung mit Kollektivität waren u. a.: das Symposium „Collective Curating“ (rum 46, Aarhus 2006), das Symposium „Taking the Matter into Common Hands“ (IASPIS, Stockholm 2005), die Workshops „Collaborative Practices Part1“ (Kunstverein München, München 2004) und „Vielstimmigkeit. Collaborative Practices, Part2“ (Shedhalle, Zürich 2005), die Ausstellung „Collective

Die Abgrenzung von neoliberalen Modellen kollektiven Arbeitens erfolgt unter anderem über Begriffe. Dabei fällt auf, dass in der Literatur für Tätigkeiten in der Gruppe viele verschiedene Begriffe kursieren, die aber oft nicht genau voneinander unterschieden werden.¹⁷¹ Dabei sind Begriffe wie „Kollektiv“, „Kollektivität“ und „Gruppe“ tendenziell positiv besetzt. „Teamwork“, „Netzwerk“, „Kollaboration“ und „Kooperation“ werden dagegen eher mit Skepsis betrachtet, da sie auch in wirtschaftlichen Zusammenhängen allgegenwärtig sind (vgl. Schlieben 2009, S. 17).¹⁷²

Bismarck erläutert, dass „Teamarbeit“ eine temporäre anlass- und projektgebundene Form der Arbeit sei, die sich seit den 1970er Jahren in künstlerischen, edukativen und wirtschaftlichen Bereichen finden lässt (Bismarck 2012a). Mit Bezug auf künstlerische und kuratorische Arbeitsformen führt sie aus, dass „Teamwork“ eher affirmativ und an ökonomische Ziele gebunden sei (Bismarck 2006c, 2012a):

„Im Sinne von Arbeitsteilung zum Zwecke der Leistungs- und Gewinnmaximierung ist der Begriff ‚Teamwork‘ an Wirtschaftszusammenhänge gebunden. An die Zusammenarbeit mehrerer Personen mit unterschiedlich gelagerten Kompetenzen und Fähigkeiten ist die Hoffnung auf Synergieeffekte gekoppelt [...]“ (Bismarck 2006c, S. 279f.)

Die Zusammenarbeit von EinzelakteurInnen unterschiedlicher Professionen (Experten) in einem Team gehe mit der „Multiplikation bereits vorhandenen symbolischen Kapitals“ einher, „an dessen Wachstum die Teammitglieder auch nach Beendigung der Zusammenarbeit partizipieren“ (Bismarck 2012a, S. 57). Laut Ziemer (2013, S. 106ff.) verfolge ein Team klare Ziele und akzeptiere diese sowie die ihm gesetzten Rahmenbedingungen. Es arbeite innerhalb vorhandener Strukturen und versuche Unerwartbares abzuwenden, so dass der Ablauf so reibungslos, effektiv und erfolgreich wie möglich ist.

Als Alternative zum „Team“ stellt Ziemer die „Komplizenschaft“ vor, welche zwar auch aus sehr unterschiedlichen Beteiligten und nur temporär bestehe, aber das Gegebene in Frage stelle und daran arbeite, neue Zusammenhänge und Strukturen zu schaffen – dies könnten auch (aber müssten nicht) neue Autorschaftsformen sein. Zudem verfolgten Komplizen keine vorgegebenen Ziele wie das bei Teams der Fall sei, sondern schafften sich ihre Ziele und Gruppenzusammenstellung selbst (vgl. Ziemer 2013, S. 135). Anders als Teamarbeit sei

Creativity“ (Fridericianum, Kassel 2005) und Ausgabe #8 des *Manifesta Journals* (2009); die Ausstellung und der Katalog „The Interventionists: Art in the Social Spaces“ (am MASS MoCA 2005), die Ausstellung „Get Rid of Yourself“ (Halle 14 Leipzig und ACC Galerie Weimar 2003) und die Publikation „Participation“ von Claire Bishop (2006) (vgl. hierzu Schlieben 2009 und O’Neill 2009).

¹⁷¹ O’Neill (2009) und Marchart (2012) beispielsweise trennen nicht klar zwischen den verschiedenen Begriffen.

¹⁷² Vergleiche zu den Begriffen „Kooperation“, „Kollaboration“, „Allianz“ und „Netzwerk“ die Erläuterungen bei Ziemer (2013). Das „Netzwerk“ beispielsweise sei eine typische Struktur des Postfordismus. Es besitze sehr flache Hierarchien und könne stark wachsen. Die Mitglieder könnten zu einem Netzwerk gehören, ohne aktiv daran mitzuarbeiten oder sich einzubringen, sie müssten noch nicht einmal von ihrer Mitgliedschaft wissen (vgl. ebd., S. 112-114). Eine Auflistung und Erläuterung verschiedener Konzepte und Begrifflichkeiten für „kollaborative“ Praktiken liefert auch Lind (2010).

Komplizenschaft nicht implementierbar, sondern entstehe aus Sympathien, Neugier und gemeinsamen Interessen (vgl. Ziemer 2013, S. 125).

Bismarck (2006c) stellt unter anderem den Begriff der „Selbstorganisation“ als möglichen Gegenbegriff zum „Team“ vor. Dieser sei tendenziell mit einem kritischen Anspruch und der Suche nach alternativen Ordnungsformen verbunden. Die selbst gesetzten Ordnungen und Regeln seien sowohl gelebte Praxis als auch Thema im Diskurs. Ein entscheidendes Merkmal scheint die hohe Selbstreflexivität von Selbstorganisationen zu sein. Als weitere Begriffe nennt sie in einem späteren Text das „Kollektiv“ und die „Gruppe“, wobei sie zwischen diesen nicht weiter unterscheidet. Beide seien wiederkehrende und langfristige Formationen, die sich „als Gruppe einen Namen mit auktorialen Eigenschaften und Privilegien“ machten (Bismarck 2012a, S. 57). Sie seien kuratorisch oder künstlerisch tätig oder vollzögen „gemeinschaftliche Rollenwechsel zwischen kuratorischen und künstlerischen Auftritten“ (ebd.). Schließlich sei zwar die Arbeit von „Kollektiven“ und „Gruppen“ genauso projektförmig wie die von „Teams“, aber die Kompetenzen ließen sich nicht mehr eindeutig einzelnen Individuen zuordnen. In einer weiteren Stufe, dem bereits vorgestellten „Curating Curators“, lösten sich die Positionen innerhalb einer Gruppe soweit auf, dass sie für das jeweilige Projekt stets neu selbstreflexiv auszugestalten seien, so dass der naturalisierte Zusammenhang zwischen Positionen, Aufgaben und Kapitalien aufbreche (vgl. ebd., S. 59).

In der Auseinandersetzung verschiedener AutorInnen, KuratorInnen und KünstlerInnen mit möglichen Begriffen für die Beschreibung „kollektiver“ Praxis drückt sich der Wunsch aus, Alternativen zu neoliberalen Handeln ausfindig zu machen und zu kreieren, diese klar zu benennen und damit zu instituieren. Es zeigt sich darin das Bedürfnis, neoliberale und nicht-neoliberale Handlungsformen voneinander unterscheiden zu können. Als Schwierigkeit erweist sich dabei, dass nicht jedes „Team“ vom Neoliberalismus vereinnahmt ist und dass sich nicht jedes „Kollektiv“ und jede „Gruppe“ dem Neoliberalismus widersetzt. Es stellt sich hier also die Frage des Verhältnisses zwischen Begriff und Praxis und inwiefern für widerständige Praxis eine Abgrenzung über Begriffe notwendig beziehungsweise hilfreich ist.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass das „Kollektive“ im Bereich des Kuratierens ein dominanter, äußerst positiv besetzter Diskursstrang ist – trotz aller Kritik und möglichen Vereinnahmung. Die mit kollektivem Arbeiten verbundenen Visionen von alternativen Autorschaftsformen und Arbeitsweisen jenseits neoliberaler Ansprüche scheinen ein zentraler Grund dafür zu sein, warum „kollektives Kuratieren“ gerade in einer Zeit, in der die „KuratorIn“ besonders in der Kritik stand, zu einem Trend wurde und sich seitdem immer mehr durchsetzte (vgl. O’Neill 2009; Bismarck 2011, 2012a). Auch heute haftet kuratorischer Gruppenarbeit oft pauschal das positive Image des „Kollektiven“ als selbstreflexiv und kritisch an. Kollektive Arbeitsformen werden bevorzugt für die Realisierung kritischer

kuratorischer Perspektiven eingesetzt und gelten hierfür als besonders geeignet.¹⁷³ Bei einem Blick auf die Konzepte kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme fällt auf, dass kollektive Praktiken vielfach auch hier – in Differenz zur „Genie-KuratorIn“ – favorisiert werden und zum eigenen Selbstverständnis zählen. Dies wird zum Beispiel in folgender Beschreibung des Postgraduate Program in Curating der Züricher Hochschule der Künste deutlich:

„The Program focuses less on the ‚genius concept‘ of the exhibition planner as individual author – a highly controversial topic since the 1990s – than on cooperative, interdisciplinary working methods, as employed, for example, in film productions or non-government organizations. Exhibition-making / curating means the creation of innovative structures for the presentation of cultural artifacts through interdisciplinary collaboration.“ (Richter 2011, S. 9)

Im Hinblick auf die Fallstudien in dieser Arbeit, wirft dieses Zitat die Frage auf, wie kollektive Praktiken im Kontext kuratorischer Programme konkret ausgestaltet werden. Wie stehen sie zu Prozessen der Reflexion, Selbstreflexion und Kritik im Verhältnis und welche Rolle spielen sie für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen?

Die „KuratorIn“ als Mustersubjekt des Postfordismus

Die Ökonomisierung des Kunstfeldes ist ein wichtiges Themen- und Diskussionsfeld im Bereich des institutionskritischen Kuratierens. Dabei spielen das Verhältnis von Kunst, Kuratieren und Arbeit sowie prekäre Arbeitsverhältnisse im Feld der Kunst eine zentrale Rolle.¹⁷⁴ Außerdem wird die Funktion der „KuratorIn“ hinsichtlich der Kommerzialisierungs- und Neoliberalisierungsprozesse immer wieder problematisiert. Die „KuratorIn“ wird dabei häufig mit der Subjektform „ManagerIn“ verglichen.

So ähneln Bismarck zufolge die Organisations- und Vermittlungsaufgaben des kuratorischen Handelns den Aufgaben von ManagerInnen im Wirtschaftsbereich, zum Beispiel Buch- oder MusikverlegerInnen und ContentmanagerInnen (Bismarck 2005, S. 181). Die Praktik des Kuratierens gleiche Formen immaterieller Arbeit und Projektarbeit, die im Postfordismus weite Verbreitung gefunden haben, und entfalte durch das Charismatische, das es von künstlerischem Arbeiten übernommen habe, eine leitbildhafte Anziehungskraft für Managementaufgaben. Die „KuratorIn“ sei geradezu ein „Musterbeispiel immaterieller Arbeit“ (ebd., S. 176). Bismarck beschreibt die „KuratorIn“ als eine „hybride Subjektivierungsform“, die

¹⁷³ Siehe hierzu auch Lind (2010). Ihr zufolge lege die Ausbreitung neuer sozialer Bewegungen „kollaborative Praxis“ als etwas per se Positives nahe: „as an intrinsic critique of individualism and profit seeking“ (Lind 2010, S. 202).

¹⁷⁴ Vgl. das Interview mit Ute Meta Bauer „Easy Looking – Curatorial Practice in a Neo-liberal Society“ in der Online-Zeitschrift *OnCurating* (Bauer/Babias 2011) und die Ausgabe „Precarious Labour in the Field of Art“ von *OnCurating* (2013, Nr. 16). Auch die in Philosophie, Sozial-, Kunst- und Kulturwissenschaften erfolgenden Auseinandersetzungen mit diesem Gegenstandsbereich werden von KünstlerInnen und KuratorInnen rezipiert. Vergleiche hierzu vor allem die Beiträge in den Sammelbänden „Beyond Education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie“ (Bismarck/Koch 2005a), „Kritik der Kreativität“ (Raunig/Wuggenig 2007), „Norm der Abweichung“ (Osten 2003) sowie „Kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus“ von Loacker (2010). Siehe zudem Bröcklings Text „Jeder Mensch ein Künstler, jeder Mensch ein Unternehmer? Resonanzen zwischen künstlerischem und ökonomischem Feld“ (2014) und Reckwitz' Buch „Die Erfindung der Kreativität“ (2012a).

auf zweifache Weise symbolisches Kapital aufbauen könne, „als ideale Verkörperung postfordistischer Kompetenzen und Handlungsweisen einerseits und in seiner Partizipation am außeralltäglichen Künstlerstatus andererseits“ (Bismarck 2012a, S. 53). Auch Marchart (2012) verweist auf diesen Zusammenhang.¹⁷⁵ Ihm zufolge entspricht die „KuratorIn“ noch stärker als die „KünstlerIn“ dem personifizierten Anforderungsprofil postfordistischer Arbeitsbedingungen. Ihre Fähigkeiten „vom reinen Organisieren bis zur Fremd- und Selbstvermarktung“ seien „in hohem Maße sozial erwünscht und vom ‚neuen Geist des Kapitalismus‘ beseelt.“ Dies sei ein Grund für die gestiegene Anerkennung der „KuratorIn“ seit den 1970er Jahren.

Bismarck zufolge gleiche die Position der „freien KuratorIn“ insbesondere dann neoliberalen Management-Modellen, wenn die „KuratorIn“ ähnlich wie „die ManagerIn“ versuche, an dem Charisma und dem symbolischen Kapital von KünstlerInnen teilzuhaben, und danach strebe, selbst eine Art „Meta-Künstler“ zu sein (Bismarck 2005, S. 189). Hierzu zählt Bismarck „Bemühungen, die sich über die Aneignung von Kreativitätsmodellen vollziehen können, wie sie die Begriffe ‚Creative Industry‘ oder ‚creative curating‘ zum Ausdruck bringen, die sich aber auch in ästhetischen und sozialen Angleichungen [an das Künstler-Subjekt] zeigen“ (ebd., Anm. d. Verf.). Damit weist sie darauf hin, dass für ManagerInnen sowie manche KuratorInnen nicht nur Aspekte des modernen Mythos vom „Künstler-Genie“ – wie Autonomie und Nonkonformität, Schöpferkraft und Originalität sowie Selbstverwirklichung und Prestige – vorbildhaft seien, sondern ebenso Charakteristika zeitgenössischer künstlerischer und kultureller Praktiken. Dazu zählen die Fähigkeit zum Aufbau informeller Kontakt-Netzwerke, zum flexiblen Agieren in wechselnden Projekten und in unterschiedlichen Konstellationen sowie neuere Modelle von Kreativität und Innovationsvermögen (vgl. Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 162, 358f.; Bismarck 2006b).¹⁷⁶ Ein weiteres Merkmal des modernen „Künstler-Genies“, das für neoliberale Arbeitszusammenhänge relevant zu sein scheint, ist das leidenschaftliche Engagement oder sogar Leiden für eine Sache. Parallelen hierzu lassen sich in der verbreiteten Tendenz zur Selbstaufopferung und -ausbeutung arbeitender Subjekte finden, die ins sogenannte „Burn-Out-Syndrom“ kippen kann (vgl. Bismarck 2006b, S. 32).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für das manageriale Subjekt der Projektgesellschaft insbesondere der Typus des risikofreudigen und „markterfolgreichen Künstlers“ (Graw 2008, S. 120) als mustergültig gilt. Einige Facetten des modernen Bildes vom „Künstler-Genie“ werden dabei nicht mit aufgerufen: So scheinen der „verkannte Künstler“ und der „Künstler als Asket und gesellschaftlicher Außenseiter“ keine Rolle zu spielen. Merkmale wie Wahnsinn, Melancholie, Weltflucht, Einsamkeit und materielle Armut bilden im Postfordismus keine positiven Bezugspunkte. Auch das Leiden an gesellschaftlicher Ausgrenzung

¹⁷⁵ Marcharts (2012) Standpunkt wurde in der Einleitung dieser Arbeit bereits vorgestellt.

¹⁷⁶ Gleichzeitig seien KünstlerInnen heute wiederum selbst den Anrufungen des postfordistischen Regimes ausgesetzt und passen sich der Projektgesellschaft in Teilen an (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 358).

und Unverstandenheit scheint für die Subjektform „ManagerIn“ nicht vorbildhaft zu sein.¹⁷⁷ Bei KuratorInnen, die eine Außenseiterposition beziehen und dafür geringen Markterfolg in Kauf nehmen, oder bei KuratorInnen, die sich eher am „Künstler“-Typus des „Dandys“ (Schade/Wenk 2005, S. 161) zu orientieren scheinen, sind die Bezüge zum „Künstler“-Mythos zwar auch erkennbar, aber sie sind etwas anders gelagert als bei der „ManagerIn“. Laut Bismarck seien KuratorInnen zwar den Verlockungen des modernen „Künstlermythos“ sowie den Anrufungen des postfordistischen Regimes ausgesetzt, aber als Alternative könne kuratorische Praxis „ein selbstreflexives, kritisches Potential auch außerhalb des Kunstfeldes entfalten“ (Bismarck 2005, S. 177). Die „freie KuratorIn“ könne ihre Schnittstellenposition zwischen „KünstlerIn“ und Kunstinstitution, zwischen künstlerischer Praxis und Management nutzen, um politisch wirksam zu werden, und zwar im ersten Schritt über die Offenlegung und Diskussion der eigenen Position und der Relation der anderen beiden AkteurInnen (Institution, KünstlerIn) zueinander:

„Um die selbstausbeuterischen Strudel zwischen Altruismus und Egoismus, Verantwortungsgefühl und Selbstverwirklichung, Bürokratie und Charisma zu umschiffen, könnte ein solches [kuratorisches] Handeln darauf ausgerichtet sein, die Bewältigung von Unterschieden und Gegensätzen, von paradoxen Gegebenheiten zum eigentlichen Gegenstand zu erklären, um damit nicht die beiden Positionen von Priester und Prophet, sondern ihr Verhältnis zueinander zu verhandeln.“ (ebd., S. 190, Anm. d. Verf.)¹⁷⁸

Bismarck schlägt also auch hier eine selbstreflexive kuratorische Praxis vor, gewissermaßen als eine Kritik am „Genie-Kurator“ und an neoliberalen Arbeits- und Denkformen gleichzeitig (vgl. Bismarck 2005).

3.4 Selbstreflexion als Anforderung an postmoderne und -fordistische Subjekte

Das Thema „Selbstreflexion“ gewinnt hinsichtlich der „KuratorIn“ im kuratorischen Diskurs noch einmal an Komplexität, denn in wissenschaftlichen Beschreibungen moderner, postmoderner sowie postfordistischer Lebens- und Arbeitswelten zählt neben „kollektivem“ Arbeiten auch „Selbstreflexion“ zu einer zentralen Anforderung an Subjekte. Viele dieser Beschreibungen wurden im Kunstfeld rezipiert und sind in die selbstkritischen Betrachtungen von KünstlerInnen und KuratorInnen eingeflossen. Das sich hierbei häufig stellende Problem: Selbstreflexion und -kritik können vom neoliberalen Regime vereinnahmt werden und die Sichtbarkeit und Macht der KuratorInnen noch verstärken. Dabei stellt sich die Frage, ob und

¹⁷⁷ Zu den verschiedenen Facetten des modernen Künstler-Bildes vergleiche Krieger (2007, S. 44; 2003, S. 122), Heinich (2014 [2010]) und Schade/Wenk (2005, S. 161).

¹⁷⁸ Die Rede von „Priester“ und „Prophet“ bezieht sich auf Bismarcks (2005) Vergleich des Kunstfeldes mit dem religiösen Feld. Mit dem „Priester“ ist die Kunst-Institution und die „institutionsgebundene KuratorIn“, und mit dem „Propheten“ ist die „KünstlerIn“ gemeint. Die „freie KuratorIn“ verortet Bismarck zwischen Kunstinstitution und „KünstlerIn“, wobei sie einerseits der Institution verpflichtet sei und andererseits eine Nähe zu KünstlerInnen habe und wie diese charismatisch sein könne (siehe hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 2.2).

inwiefern dies mit der spezifischen Form und Struktur von Selbstreflexion und -kritik als Praktik zu tun hat. Ab wann ist Selbstreflexion postfordistisch und neoliberal, und wie sehen Alternativen dazu aus? Um diesen Fragen und möglichen Antworten mit Blick auf die Fallstudien in dieser Arbeit näher zu kommen, werde ich nun die in der Moderne, Postmoderne und im Postfordismus erwünschten Formen von Selbstreflexion genauer vorstellen.

Reflexivität und Selbstreflexivität gelten bereits in traditionellen Subjekttheorien wie der Aufklärungsphilosophie seit dem 18. Jahrhundert als die zentralen und konstitutiven Eigenschaften des Menschen.¹⁷⁹ Nicht nur in verschiedenen wissenschaftlichen Spezialdiskursen¹⁸⁰, auch im heutigen Alltagsdiskurs¹⁸¹ ist die Sichtweise verbreitet, dass Menschen sich durch die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion auszeichnen. Dabei sind beide Praktiken äußerst positiv konnotiert und erwünscht. „Reflexion“ wird hauptsächlich mit Nachdenken, Nachsinnen sowie Erforschen assoziiert. Im Alltag gilt derjenige als „reflektiert“, der bewusst, umsichtig und vorausschauend handelt, der erst nachdenkt, bevor er agiert, sein Wissen sowie mögliche Folgen seines Handelns abwägt und in seine Entscheidungen einbezieht. Stärker als „Reflexion“ wird „Selbstreflexion“ im Sinne eines Nachdenkens über das eigene Denken, Sein und Handeln verwendet und wird zudem mit Selbsterkenntnis, Selbstbewusstsein und Selbstkritik assoziiert (vgl. Grünepütt 1995, S. 518).¹⁸²

Die Behauptung, moderne und postmoderne Subjekte seien besonders rational und (selbst-)reflexiv im Kontrast zu den vormodernen von Routinen der Traditionalität geprägten Subjekten, lässt sich als ein Teil des modernen sowie postmodernen Selbstverständnisses betrachten, das auch in sozialwissenschaftliche Theorien Eingang fand (vgl. Reckwitz 2009). Kern der ‚modernistischen Selbstbeschreibung der Moderne‘ (ebd., S. 172) ist die Annahme, in der Moderne sei jegliches Implizite und Vorbewusste vollständig überwunden und durch Rationalität, Reflexivität und Autonomie, also durch die ‚Figur des reflexiven, seiner selbst transparenten und bewussten Subjekts‘ (ebd.) ersetzt worden. Laut Reckwitz (2009) sei diese Selbstbeschreibung in der von Ulrich Beck, Anthony Giddens und Scott Lash erarbeiteten Theorie reflexiver Modernisierung¹⁸³ einfach als Grundlage ihrer hochmodernen Selbst-

¹⁷⁹ Wichtige frühe Beiträge zu diesem Topos lieferten unter anderem John Locke, Gottfried Wilhelm Leibniz, Immanuel Kant, Johann Gottlieb Fichte, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Jakob Friedrich Fries und Edmund Husserl (Zahn 1992). Siehe zu den verschiedenen philosophischen Perspektiven auf „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ die entsprechenden Begriffs-Einträge im Historischen Wörterbuch der Philosophie (ebd. sowie Grünepütt 1995). Im Unterschied zu „Reflexion“ lässt sich „Reflexivität“ als das Vermögen und die Fähigkeit zur Reflexion begreifen.

¹⁸⁰ „Spezialdiskurse“ sind Diskurse, die „durch ein Maximum an immanenter Konsistenz und durch strikte Abschließung gegen arbeitsteilig externes Diskursmaterial“ charakterisiert sind (Link 2013, S. 42). Als typisches Beispiel nennt Jürgen Link die wissenschaftlichen Diskurse, die zu eindeutigen Denotationen neigen und dazu tendieren, Mehrdeutigkeiten sowie Konnotationen auszuschließen (ebd.).

¹⁸¹ Mit dem Begriff des „Alltagsdiskurses“ beziehe ich mich auf Waldschmidt u. a. (2007), wo dieser im Anschluss an Links (2013, S. 43) Begriff des „Elementardiskurses“ entwickelt wird.

¹⁸² Vgl. auch die Angaben zu den Begriffen „Reflexion“ und „reflektiert“ im Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch (1983, S. 322).

¹⁸³ Diese Modernisierung wird als reflexiv bezeichnet, weil sie letztlich eine Reflexion der Moderne auf sich selbst darstelle (vgl. Hildebrandt/Reinecke u. a. 2000).

beschreibungen über eine neue Reflexivität in der „Zweiten Moderne“ übernommen und damit weitertradiert worden.¹⁸⁴ Nicht nur im sozialwissenschaftlichen Spezialdiskurs, auch in verschiedenen Interdiskursen, beispielsweise in Literatur, Kunst und Massenmedien,¹⁸⁵ hat die Theorie reflexiver Modernisierung weite Verbreitung gefunden und feldübergreifend das heutige Verständnis von Reflexivität mitgeprägt. Es ist zudem davon auszugehen, dass sie die postmoderne Subjektform, die sie zu beschreiben versucht hat, selbst wiederum hinsichtlich ihres Selbstverständnisses mit beeinflusst hat. Die diesem Theorieansatz zugrundeliegende These lautet: Am Übergang von der Moderne zur sogenannten „Zweiten Moderne“ erfolge eine „Freisetzung des Einzelnen von Traditionen und Strukturen, aus denen sich bisher seine Identität gebildet hat und die seine Handlungen orientiert haben“ (Hildebrandt/Reinecke u. a. 2000, S. 13). Der Einzelne verliere damit kollektive Routinen und Konventionen, die bisher komplexitätsreduzierend wirkten und Sicherheit gaben. Soziale Identitäten lösten sich mehr und mehr auf und werden durch individuelle Identitäten ersetzt (Individualisierungsthese). Gleichzeitig wachsen das verfügbare Wissen sowie die Wahlmöglichkeiten und Entscheidungssituationen in Beruf und Alltag. Die Folge dieser Entwicklungen sei: Jeder Einzelne müsse sich hinsichtlich seiner Lebensführung, seiner Identität sowie im Umgang mit Wissen reflexiv – d.h. aktiv, eigenverantwortlich, bewusst und individuell – entscheiden, und das immer wieder. Die Lebensführung werde „zu einer aktiven Konstruktion, die nun immer mehr als bewußte und anspruchsvolle Leistung erbracht werden müsse („reflexive Lebensführung““ (ebd.). Bestandteil des reflexiven Lebens sei außerdem der zunehmende Zwang der ständigen Überprüfung der eigenen Entscheidungen und Strategien, also eine ständige Selbstreflexion (vgl. Hildebrandt/Reinecke u. a. 2000).

Eine ähnliche Perspektive auf heutige Praktiken der Reflexion und Selbstreflexion lässt sich den zumeist kritischen Schriften über neoliberale und postfordistische Subjektivität und Subjektwerdung entnehmen, die auch im Bereich kuratorischer Praxis häufig rezipiert und zitiert werden. In den Debatten über „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ weithin bekannt sind vor allem Autoren wie Luc Boltanski und Ève Chiapello mit ihrem Buch „Der neue Geist des Kapitalismus“ (2003 [1999]), Günter Voß' und Hans Pongratz' (2002) Beschreibungen zum „Arbeitskraftunternehmer“, Maurizio Lazzaratos Ausführungen zu „immaterieller Arbeit“ (1998), Ulrich Bröcklings Schriften zum „unternehmerischen Selbst“ (2007) sowie Andreas Reckwitz' Arbeiten zum „Kreativ-Subjekt“ (2006, 2012a).¹⁸⁶ Das verstärkte Auftreten von Reflexion und Selbstreflexion wird in diesen Theorie-Ansätzen anders kontextualisiert als in der Theorie reflexiver Modernisierung: Es stehen die Transformation von Arbeit sowie die

¹⁸⁴ Aus diesem Grund ist die Theorie reflexiver Modernisierung in Reckwitz' (2009) Augen problematisch.

¹⁸⁵ „Interdiskurse“, zu denen auch Populärreligion und Populärphilosophie zählen, verbinden das Wissen verschiedener Spezialdiskurse miteinander. Anders als Spezialdiskurse sind sie weniger scharf konturiert, durch Mehrdeutigkeiten, Konnotationen und Hybridität gekennzeichnet, haben integrative Funktionen und dienen der subjektiven Applikation (vgl. Link 2013, S. 43; Link 1999, S. 154f.; Link/Link-Heer 1990, S. 92ff.). Interdiskurse konstituieren sich aus interdiskursiven Elementen, das sind sämtliche diskursive Elemente, „die nicht diskursspezifisch (etwa spezifisch medizinisch), sondern *mehreren* Diskursen gemeinsam sind (z.B. ‚Fairneß‘ in Sport, Ehe, Krieg, Recht, Politik usw.)“ (Link 1983, S. 16, Hervor. i. O.).

¹⁸⁶ Vergleiche hierzu unter anderem Bismarck/Koch (2005a), Raunig/Wuggenig (2007) und Osten (2003).

zunehmende Ökonomisierung und Ästhetisierung aller Lebensbereiche als Gründe für die Zunahme bestimmter Praktiken der Reflexion im Mittelpunkt. Im Folgenden erläutere ich verschiedene Formen und Dimensionen von Reflexion, die dabei besonders relevant sind.

Voß und Pongratz (2002) zufolge habe sich Arbeit im Postfordismus dahingehend verändert, dass sie von den Arbeitenden – von den zwei Soziologen auch als „Arbeitskraftunternehmer“ bezeichnet – ein erhöhtes Maß an Eigeninitiative und -verantwortung verlangt. Es gehe immer weniger um „passive Erfüllung fremdgesetzter Anforderungen bei mehr oder minder geringen Gestaltungsspielräumen der Arbeitsausführung“, sondern um:

„[...] eine explizite und verstärkte aktive Selbststeuerung und Selbstüberwachung der eigenen Arbeit im Sinne allgemeiner Unternehmenserfordernisse (die möglicherweise sogar erst konkret definiert werden müssen) bei nur noch rudimentären bzw. indirekteren und auf höhere Systemebenen verlagerten Steuerungsvorgaben durch die Betriebe.“ (Voß/Pongratz 2002, S. 138)

Zudem werde von den Arbeitenden immer häufiger verlangt, die gesamte Organisationsform ihrer Arbeit zunächst selbst zu schaffen (vgl. Ziemer 2013, S. 90). Insbesondere in der sich weithin durchsetzenden „Projekt“-Arbeit werde diese Art der Reflexion verstärkt gefördert und notwendig (vgl. Loacker 2010, S. 32, 81):

„An Partizipation und Kooperation ausgerichtete Organisationsformen von Arbeit rufen das Individuum auf, zu flexiblen, aktiven, kommunikativen, selbstorganisierten und -verantwortlichen Subjekten zu werden.“ (ebd., S. 81)

Hinzu komme, dass das arbeitende Subjekt im Postfordismus polyvalent und flexibel sein müsse, da es sich immer wieder möglichst schnell in neue Projekte, Themen und Fragestellungen einzuarbeiten und an die damit verbundenen Anforderungen anzupassen habe. Die Frequenz der Selbstreflexion steigt demnach auch diesbezüglich und mache es zudem notwendig, stets offen und bereit für neue Selbstreflexionen zu sein, sich schnell auf Problemstellungen einlassen zu können und in kürzester Zeit Interesse und Engagement für jedes Neue aufzubauen (vgl. ebd., S. 61ff.). Boltanski und Chiapello beschreiben diese in der Projektgesellschaft erwünschten Eigenschaften wie folgt:

„Wer nach einer hohen Wertigkeit strebt, klammert sich nicht an einen Beruf oder an eine Qualifikation, sondern zeigt sich *anpassungsfähig, flexibel*. Es ist jemand, der zu einer völlig andersartigen Situation überwechseln kann und sich dort zurechtfindet. Er ist *polyvalent*, wechselt problemlos seinen Tätigkeitsbereich bzw. seine Instrumente je nach Art der Beziehungen, die er mit anderen Personen oder mit Objekten unterhält.“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 158, Hervorh. i. O.)

Als Teil einer postdisziplinären Regierungstechnologie werde den Subjekten diese verlangte Flexibilität als Verheißung von Freiheit präsentiert (Loacker 2010, S. 73f.). Eine weitere Form von Reflexion und Selbstreflexion lässt sich im Zusammenhang mit der Rede vom „Kreativ-Subjekt“ (Reckwitz 2006, 2012a und b) und vom „kreativen Imperativ“ (Bröckling 2007) ausmachen. Kreativität sei spätestens seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nicht mehr dem als genial und schöpferisch veranlagt geltenden „Künstler-Subjekt“ vorbehalten,

sondern werde im Zuge eines Prozesses der „Normalisierung“ kreativer Praktiken allen Menschen sowohl zugestanden als auch von diesen abverlangt (Reckwitz 2012b). Reckwitz (2006, S. 500) beschreibt das „Kreativ-Subjekt“ als „Träger von semiotischen Innovationsdispositionen“. Von ihm werde erwartet, ständig innovativ zu sein und Neues zu ‚kreieren‘, um sich von den ‚Konkurrenten‘ abzuheben und auf dem jeweiligen ‚Markt‘ durchzusetzen:

„Der kreative Imperativ nötigt zur permanenten Abweichung; seine Feinde sind Homogenität, Identitätszwang, Normierung und Repetition. Nur Unangepasste verfügen über Alleinstellungsmerkmale. Schöpferisch zu sein erfordert deshalb unentwegte Anstrengung. Jeder hat nicht einfach nur kreativ zu sein, sondern kreativer als die anderen.“ (Bröckling 2007, S. 170)

Dabei werden nicht nur neue Produkte geschaffen, sondern gleichzeitig werde am eigenen Lebensstil und der eigenen – möglichst wandlungsfähigen – Identität gearbeitet (vgl. Loacker 2010, S. 64).¹⁸⁷ Kreativität ist demnach immer auch ein „biografisches Projekt“ (Reckwitz 2006, S. 513) und eine Praxis der Reflexion und Selbstreflexion: Das Kreativ-Subjekt arbeite permanent am eigenen ‚Profil‘, sei beweglich und dynamisch und inszeniere sich darüber auch als kreativ und reflektierend (vgl. ebd., S. 500ff.).

Mit der Notwendigkeit, eigeninitiativ und innovativ zu sein, ist eine weitere Form von Selbstreflexion verbunden, die im Postfordismus relevant werde: die permanente Selbstkontrolle und -optimierung¹⁸⁸, um die eigene Wettbewerbsfähigkeit als ‚unternehmerisches Selbst‘ zu prüfen und zu steigern (vgl. Reckwitz 2009; Voß/Pongratz 2002; Bröckling 2007). Dabei erfolge „Selbstbeobachtung in der Perspektive der potentiellen ‚Konsumenten‘ der eigenen Person“ (Reckwitz 2006, S. 520). Diese seien zu beobachten, um die eigene Selbstdarstellung angepasst an deren Signale kontrollieren und optimieren zu können. Selbstprüfung und -kontrolle ist laut Reckwitz ein Element, das das unternehmerische „Kreativ-Subjekt“ aus dem bürgerlichen Gesellschafts- und Subjektdiskurs des 19. Jahrhunderts angeeignet habe, ohne jedoch die klassischen bürgerlichen Moralvorstellungen mit zu übernehmen. Es werde als „souveränes Subjekt der Wahl, der eigeninteressierten Entscheidung zwischen Alternativen repräsentiert“ (ebd., S. 506), gelte als selbstverantwortlich und hochreflektiert, aber nehme als solches die Form eines Unternehmens an:

„Das postmoderne Arbeitssubjekt kombiniert in sich die ästhetische Fähigkeit zur symbolischen Innovationsproduktion, welche jede normative Selbst- und Fremdkontrolle aufzubrechen sucht, mit der Selbstkontrolle der ‚Arbeit an sich selbst‘ und der Sensibilität für Fremderwartungen, die der ‚Markt‘ an das Profil des Einzelnen stellt. Dieses Arbeitssubjekt bildet damit ein hybrides Arrangement von kreationistischer, ästhetischer Subjektivität, klassisch-bürgerlicher – nun entmoralisierter – Selbstkontrolle und dem – nun individuelles Profil statt sozialer Konformität prämierenden – *personality salesmanship* der Angestelltenkultur“ (ebd., S. 510, Hervorh. i. O.)

Im Postfordismus ist Selbstreflexion demnach eine Art Untersuchung der eigenen Identität mit dem Ziel, sich als ein sichtbares, gut positioniertes, letztlich wettbewerbsfähiges Subjekt herzustellen. Es gehe um die „Demonstration *individueller Differenz*, die Nicht-Austausch-

¹⁸⁷ Loacker (2010, S. 64) zufolge sind postfordistische Identitäten nicht angepasst, sondern anpassungsfähig.

¹⁸⁸ Zum Beispiel in Form permanenter Weiterbildung (vgl. Loacker 2010, S. 79).

barkeit der eigenen Arbeitsleistung, die Schärfung des Profils in einem identifizierbaren und dabei glaubhaften *self-branding*“ (Reckwitz 2006, S. 520, Hervorh. i. O.). Boltanski und Chiapello bezeichnen das Subjekt der postfordistischen Projekt-Welt als einen „Meister der Selbstkontrolle“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 160). Sie beschreiben hinsichtlich der Identitätsbildung der Subjekte zwei Bewegungen: So bestehe zum einen die Hoffnung, dass sich mit jedem Projekt immer wieder ein neuer Teil der eigenen Identität enthülle, es also von Projekt zu Projekt zur Selbstentfaltung und -verwirklichung komme (ebd., S. 501). Hierin zeigt sich die traditionelle Vorstellung von einem aus sich selbst heraus ‚schöpfenden‘, mit sich selbst identischen Subjekt. Zum anderen vollziehe sich die Suche nach dem eigenen Selbst in Form ständiger „Bewährungsproben“, die erforderlich machen, „dass man seine Identitäten je nach Projekt wandelt und gleichzeitig eine dauerhafte Persönlichkeit bewahrt, die im Verlauf der Netzbewegungen eine Kapitalisierung des Erreichten ermöglicht“ (ebd.). Beide Perspektiven führten zu einer für die projektbasierte Polis typischen Spannung zwischen Authentizitäts- und Anpassungsanforderung beziehungsweise Wandlungsanforderung (ebd.). Diese scheint wiederum eine erhöhte Selbstbeobachtung erforderlich zu machen: Denn das Subjekt versucht einerseits darauf zu achten, dass seine beruflichen Aufgaben auch seiner eigenen Persönlichkeit entsprechen und seiner Selbstverwirklichung dienlich sind. Andererseits ist es dazu aufgefordert, den Anforderungen des jeweiligen Projekts gerecht zu werden und sich gegebenenfalls anzupassen. Es muss also versuchen, im Prozess dieser Anpassung möglichst ‚authentisch‘ und wiedererkennbar zu bleiben, auch im Sinne einer Form persönlicher Image-Bildung. Nach Boltanski und Chiapello (2003 [1999]) ist das Subjekt im Postfordismus demnach dazu herausgefordert, immer wieder ‚anders‘ und ‚besser‘ zu sein und dabei doch ‚die/derselbe‘ zu bleiben.

3.5 Resümee: Die „KuratorIn“ als problematische Subjektform

Heutige KuratorInnen sind den in den vergangenen Teilkapiteln beschriebenen Forderungen nach Selbstreflexion, Kritik, Kreativität, Innovation, Selbstprüfung und -optimierung ausgesetzt und kennen diese aus wissenschaftlichen Auseinandersetzungen. Sie werden dabei mit ganz unterschiedlichen teils gegenläufigen Forderungen nach Selbstreflexion konfrontiert: Von Seiten der Subjektform „postfordistisches unternehmerisches Kreativ-Subjekt“ erfolgt die Aufforderung, sich mit Hilfe von Selbstevaluations-Praktiken eine wiedererkennbare Marke zu schaffen und sich gegenüber anderen Subjekten durchzusetzen. Die „freie Genie-KuratorIn“, wie sie unter anderem Bismarck (2005, S. 189) beschreibt, ist im kuratorischen Bereich die Extremform einer solchen wettbewerbsfähigen Figur. Mit ihrem hohen Bekanntheitsgrad sticht sie wie eine Art „Meta-KünstlerIn“ und „AutorIn“ aus dem Kunstfeld hervor und profitiert dabei vom klassischen Mythos des „Schöpfer-Subjekts“ im Sinne des „Künstler-Genies“. Von Seiten der Subjektform „institutionskritische KuratorIn“ wird von KuratorInnen wiederum verlangt, die Autorschaft der „KuratorIn“, die Ökonomisierung des

Kunstoffeldes und ihrer Selbst zu hinterfragen und damit auch eine Reflexion der mittlerweile alltäglichen Selbstreflexions-Techniken des Postfordismus vorzunehmen. Selbstbefragung ist letztlich – ganz gleich in welchem der vorgestellten Diskursstränge – äußerst gefragt. Dabei handelt es sich um verschiedene Formen von Selbstreflexion, die sich nicht immer gegenseitig ausschließen müssen. Es ist zum Beispiel denkbar, dass sich eine Kuratorin oder ein Kurator genau darüber einen Namen macht, dass sie oder er im Kunstfeld als Beispiel für „selbstkritisches“ und „selbstreflexives Kuratieren“ gilt. Folglich stellt sich die Frage, was im Feld als angemessen gilt, inwiefern in der Praxis aus verschiedenen Reflexions-Ansprüchen eine Spannung erwächst, und wie die verschiedenen Ansprüche in der beruflichen Praxis miteinander kombiniert und ausbalanciert werden.

„Reflexion“, „Selbstreflexion“ und „Kritik“ haben im kuratorischen Diskurs und in der kuratorischen Praxis nicht nur eine große Relevanz, sondern auch Ambivalenz gewonnen. Zudem lässt sich festhalten, dass die „KuratorIn“ als eine problematische Subjektform betrachtet wird, die immer wieder für ihre machtvoll Position im Kunstfeld in die Kritik gerät, insbesondere dafür, sich selbst als „KünstlerIn“ und „AutorIn“ zu inszenieren und als eine Art „ManagerIn“ an der Kommerzialisierung und Neoliberalisierung der Kunstinstitutionen mitzuwirken. Auf die künstlerische „Institutionskritik“ und auf die „diskursiven“, „partizipativen“ und „kollektiven“ künstlerischen Arbeitsweisen haben KuratorInnen in den vergangenen Jahrzehnten mit verschiedenen Ansätzen „selbstreflexiver“ und „kritischer“ kuratorischer Praxis reagiert, von denen nur einige in dieser Arbeit exemplarisch vorgestellt werden konnten. Diese stehen wiederum unter dem Verdacht einer neoliberalen und/oder institutionellen Vereinnahmung von Institutionskritik und wurden als Mittel zur Erhöhung der Reputation von KuratorInnen und zur Stärkung der Institution problematisiert. So scheinen spezifische Praktiken der „(Selbst-)Reflexion“ oder allein die Rede von ihr (Artspeak) auch dazu eingesetzt zu werden, um sich im Kunstfeld eine als „reflektiert“ geltende Position zu verschaffen oder diese zu stärken. Die Crux scheint vor allem darin zu liegen, dass auch diejenigen Aktivitäten auf dem postfordistischen Anforderungskatalog ganz oben stehen und einen neoliberalen Beigeschmack entwickeln können, denen in den genannten selbstreflexiven künstlerischen und kuratorischen Konzepten ein kritisches Potential zugeschrieben wird, wie beispielsweise „kollektives“ Agieren und letztlich auch „Selbstreflexion“.

Der Überblick über die verschiedenen Diskursstränge macht deutlich, dass selbstreflexive und kollektive Formen des Kuratierens nicht automatisch kritische und widerständige Qualitäten mit sich bringen. Vielmehr scheint ein genauer Blick auf die konkrete Praxis notwendig zu sein, um dies beurteilen zu können. Die den beschriebenen Diskurssträngen zugrunde liegende Hauptfrage scheint zu sein, wie eine ‚wirklich‘ kritische Praxis in einer jegliche Kritik in sich aufsaugenden und ausbeutenden kapitalistischen Gesellschaft möglich sein kann. Und das sich diesbezüglich stellende Problem scheint zu sein, dass sich für die Praxis der „Kritik“ nur schwer eine allgemeine Regel finden lässt. Das mag daran liegen, dass widerständige Praxis, von Bröckling als „Kunst anders anders zu sein“ bezeichnet, eben kein „Gegen-

programm“ zur unternehmerischen Subjektivierung hervorbringt, sondern eine Praxis der „Ent-Subjektivierung“¹⁸⁹ anstrebt. Daher kann es Bröckling zufolge auch keine Theorie des Widerstandes gegen das neoliberale Regime geben:

„Es gibt eine Wissenschaft des Regierens, aber keine des Nicht-regiert-werden-Wollens. Das nötigt zu gegensätzlichen Formen der Darstellung und Reflexion: Während die Sozial- und Selbsttechnologien des unternehmerischen Selbst einen theoriegeleiteten und empirischer Überprüfung zugänglichen Methodenkanon versammeln und sich folglich systematisch rekonstruieren lassen, bleiben Beschreibungen der Kunst, anders anders zu sein, stets anekdotisch.“ (Bröckling 2007, S. 287f.)

Mit Bezug auf De Certeau erläutert Bröckling, dass sich eine kritische Praxis, um nicht vereinnahmt zu werden, durch kurzfristige Taktiken und nicht durch langfristige Strategien auszeichne: „Gelingen kann das Außerkräftsetzen des unternehmerischen Kraftfeldes stets nur für den Moment [...]“ (ebd., S. 287). Dies wirft die Frage auf, inwiefern es eine „selbstkritische“ oder „widerständige KuratorIn“ als Subjektform geben kann, wenn Subjektformen so definiert sind, dass sie sich über ganz spezifische wiedererkennbare Praktiken und Dispositionen auszeichnen. Kritik kann dann eigentlich nur ein Anspruch sein. Den Weg dorthin muss jede einzelne Kuratorin und jeder einzelne Kurator selbst gestalten. In den vorangegangenen Teilkapiteln deutete sich an, dass die „KuratorIn“ in Bezug auf „Selbstreflexion“ und „-kritik“ unterschiedliche Ausprägungen haben kann: Bei der „Kollektiv-KuratorIn“ beispielsweise wird das singuläre Subjekt im Kollektiv aufgelöst, dafür kann das Kollektiv selbst an Autoreigenschaften gewinnen. Im Fall der vollständigen Infragestellung und Dekonstruktion der „KuratorIn“ stellt sich die Frage, inwiefern hier überhaupt noch von der Subjektform „KuratorIn“ gesprochen werden kann. Dafür sprechen würde, dass in der Abgrenzbewegung immer wieder auf sie Bezug genommen wird.

Wichtig für die vorliegende Studie ist vor allem die Frage, wie die im Diskurs als problematisch wahrgenommene Subjektform „KuratorIn“ in der Aus- und Weiterbildung für KuratorInnen relevant wird und welche Rolle die vorgestellten Selbstreflexions-Diskurse in den Praktiken der Programme spielen. Welche Anforderungen stellen kuratorische Programme angesichts der geschilderten Kontroversen an die kuratorische Praxis und an die Selbstentwürfe ihrer TeilnehmerInnen? Wie gehen die TeilnehmerInnen mit Anrufungen beispielsweise zum „Künstler-Genie“, zum „unternehmerischen Selbst“ oder zum „Kreativ-Subjekt“ um? Welche Rolle spielen die vorgestellten Ansätze „kollektiven“ und „selbstreflexiven Kuratierens“?

Einen Hinweis liefert der Kunstkritiker JJ Charlesworth (2007). Ihm zufolge seien kuratorische Programme zu stark von Selbstreflexivität gekennzeichnet. Die heutigen AbsolventInnen kuratorischer Masterprogramme würden sich mit der Entwicklung der „KuratorIn“ auseinander setzen und diese hinterfragen, allerdings würden dabei die Institutionen der Kunst nie grundsätzlich in Frage gestellt. Charlesworth betrachtet „selbstreflexives“ kuratorisches

¹⁸⁹ Bröckling bezieht sich mit dem Ausdruck „Ent-Subjektivierung“ auf Foucault (1996, S. 27), der damit eine Art praktische Ablehnung einer Subjektform meint. Es geht darum, das „Subjekt von sich selbst loszureißen, derart, daß es nicht mehr es selbst ist [...]“ (ebd.).

Arbeiten als Zeichen für eine Unsicherheit auf Seiten der KuratorInnen hinsichtlich ihrer eigenen Funktion im Kunstfeld und in Relation zu den Institutionen der Kunst (JJ Charlesworth 2007, S. 95). Aber womit genau hängt diese Unsicherheit zusammen und in welchen Weisen findet Selbstreflexion statt? Könnte sie nicht auch in Kritik und Prozesse der Transformation münden? Charlesworths Anmerkungen fordern dazu heraus, die Praktiken kuratorischer Programme unter den Aspekten der Selbstreflexion und Kritik genauer in den Blick zu nehmen. Vorbereitend zeige ich im nächsten Kapitel auf, wie sich „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ mit Hilfe von John Dewey definieren und ausdifferenzieren lassen.

4 Werkzeuge II

In Vorbereitung auf die empirischen Fallstudien nehme ich in diesem Kapitel eine Ausdifferenzierung und Erweiterung der theoretischen Werkzeuge vor. Ziel ist es, aufbauend auf den in Kapitel 1 („Werkzeuge I“) vorgestellten Konzepten eine Analyse-Optik für die Untersuchung von Subjektivierungsprozessen in kuratorischen Programmen zu entwickeln.

„Subjektivierung“ ist neben der „Subjektform“ ein zentrales praxeologisches Konzept in dieser Arbeit. Es dient dazu, die Bildung und Veränderung der Subjektform „KuratorIn“ in den Blick zu nehmen. In Kapitel 1 habe ich bereits herausgestellt, dass „Subjektivierung“ den fortwährenden Prozess der Entstehung von Subjekten in sozialen Praktiken bezeichnet. Dabei fungiert eine Subjektform nicht nur als ein Muster für Subjektivierungen, sondern sie ist auch eine Abstraktion der aktualisierten Formen, die Subjekte in Praktiken annehmen.

Im Folgenden stelle ich nun verschiedene Analysekatoren vor, die dabei helfen, die Merkmale der Subjektform „KuratorIn“ in der Analyse kuratorischer Subjektivierungspraktiken¹⁹⁰ näher zu bestimmen. Zunächst werden die von Andreas Reckwitz vor allem mit Bezug auf Bourdieu und Schatzki beschriebenen Bestandteile von Dispositionen näher beschrieben. Dann widme ich mich einem Aspekt in Foucaults Spätwerk, der in Reckwitz' Bezugnahme auf Foucault zu wenig Berücksichtigung findet: die Eigenaktivitäten der Subjekte im Prozess ihrer Subjektivierung. Sie kommen vor allem in Foucaults Kategorien zur Analyse von Selbsttechnologien zur Geltung. Diese stelle ich im Detail vor, um anschließend aufzuzeigen, wie sich das Konzept der Selbsttechnologien und das der Dispositionen zusammendenken lassen (Kapitel 4.1). Im Anschluss beschreibe ich drei weitere Analysekatoren und zeige deren Nutzen für die empirischen Studien auf: „(Selbst-)Reflexion“, „Identifikation“ und „Adressierung“. Sie stehen für wichtige Teilprozesse und Modi der „Subjektivierung“ (Kapitel 4.2 bis 4.3).

4.1 Dispositionen und Selbsttechnologien

Foucaults Konzept der Selbsttechnologien ist eine wichtige Inspirationsquelle für die praxeologische Konzeptualisierung von Subjektivierung als Verschränkung aus Selbst- und Fremdführung. Reckwitz (2008b) bezieht sich in seinem Verständnis von Subjektivierung auf Foucault – im Vergleich seines Konzeptes mit dem von Foucault zeigt sich jedoch, dass Foucault dem Verhältnis zwischen Verhaltensregeln und dem Umgang mit diesen innerhalb von Selbstformungsaktivitäten eine stärkere Aufmerksamkeit schenkt. Dies kommt auch in

¹⁹⁰ Mit den Begriffen „Subjektivierungspraktiken“ und „Praktiken der Subjektivierung“ hebt das Oldenburger Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen. Praktiken der Subjektivierung in historischer und interdisziplinärer Perspektive“ die praxistheoretische Perspektive auf Subjektbildungsprozesse zusätzlich hervor (Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 14, Fn. 25).

den Beobachtungskategorien beider Theoretiker zum Tragen. Foucaults Kategorien zur Analyse von Selbsttechnologien können die von Reckwitz beschriebenen dispositionalen Bausteine ausdifferenzieren und ergänzen. Im Folgenden wird daher der Vorschlag gemacht, die Kategorien zur Analyse von Dispositionen mit den Kategorien zur Analyse von Selbsttechnologien miteinander zu kombinieren.

Auf Dispositionen schließen

Zur näheren Charakterisierung spezifischer Subjektformen arbeitet Reckwitz in Anlehnung an Bourdieu mit dem Konzept der „Disposition“¹⁹¹. Dispositionen setzen sich Reckwitz zufolge aus mehreren Bestandteilen zusammen, die für eine Analyse als Orientierung dienen können (Reckwitz 2008b, S. 136f.; 2006, S. 39ff.):

- a) der „körperlichen Performance“
- b) dem „praktischen Wissen“, bestehend aus „Know-how-Wissen“, „Deutungswissen“ und „Selbstverstehen des Subjekts“, und
- c) dem „Motiv-Affekt-Komplex“, bestehend aus der „Form der Sinnenwahrnehmung“ und den „Affektstrukturen“

Zur „körperlichen Performance“ (a) zählt Reckwitz unter anderem die Art der Körperbewegungen, also die Motorik, mögliche und unmögliche Bewegungen, die Mimik und Gestik sowie die Form und den Stil des Zeichengebrauchs eines Subjekts (Reckwitz 2008b, S. 136). Das zum „praktischen Wissen“ (b) zählende „Know-how-Wissen“ beschreibt er als ein „prozedurales“ und „methodisches“ Drehbuch-Wissen, das ein angemessenes und gekonntes Agieren in der Praxis ermöglicht (Reckwitz 2006, S. 41). Das „interpretative Deutungswissen“, auch eine Form des „praktischen Wissens“, befähigt wiederum dazu, „innerhalb der Praktik passende, in der Regel routinisierte Sinnzuschreibungen gegenüber konkreten und abstrakten Gegenständen zu vollziehen“ (ebd.); dabei sei es an spezifische „Deutungs- und Perzeptionsschemata“ gebunden. Zum „Deutungswissen“ zählt Reckwitz auch das „Selbstverstehen“ beziehungsweise „Selbstverständnis“ des Subjekts. Außerdem führe Subjektivierung zu einer spezifischen Formung der Sinne und Affekte. Den sogenannten „Motiv-Affekt-Komplex“ (c) fasst Reckwitz als einen „Komplex routinierter Motivationen und Affekte, kulturell sedimentierter Wunschstrukturen, Formen des Begehrens und der schematisierten affektiven – negativen und positiven – Aufladung von Gegenständen (Objekte der Erotik, des Ekels, der Scham, der Befriedigung, der Schuld etc.)“ (ebd.).¹⁹²

¹⁹¹ Zu Reckwitz' Grundverständnis von „Dispositionen“ und seiner kritischen Bezugnahme auf Bourdieu siehe das Unterkapitel „Die ‚KuratorIn‘ als Subjektform“ in Kapitel 1 dieser Arbeit und vgl. Reckwitz (2006, S. 39ff.) sowie Bourdieu (1987 [1980]; 2009 [1972], S. 169, Hervorh. i. O.).

¹⁹² Reckwitz verarbeitet in seinen Kategorien Aspekte von Konzepten anderer TheoretikerInnen: Siehe insbesondere Bourdieus Betrachtung von Dispositionen als „Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1987 [1980], S. 101, 112) sowie dessen Konzept des „praktischen Sinns“ (ebd., S. 190). In Reckwitz' Kategorien „Motiv-Affekt-Komplex“ und „Know-how-Wissen“ lässt sich eine Nähe zu Schatzkis Konzepten „Teleoaffective Structure“, „Practical Intelligibility“ und „Practical Under-

Dispositionen und ihre Bestandteile sind nicht nur die Eigenschaften von Subjekten, sondern auch von Praktiken. Aus praxeologischer Perspektive ist davon auszugehen, dass in sozialen Praktiken wie „Kuratieren“ ganz bestimmte Dispositionen gefördert und ausgebildet werden und dass gewisse Dispositionen vorausgesetzt werden, um an dieser Praktik überhaupt teilnehmen zu können und etwa als „KuratorIn“ anerkannt zu werden. Alkemeyer hebt die enge Verbindung zwischen Praktiken und Dispositionen hervor. Im Anschluss an Gilbert Ryle betrachtet er Dispositionen als „Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten, Anlagen und Neigungen, die sich ausschließlich in Praktiken manifestieren“ (Alkemeyer 2013a, S. 53). Zudem zeigen und realisieren sie sich praktikenspezifisch, das heißt sie verwirklichen sich in der jeweiligen Praktik auf je spezifische Art und Weise. Daraus ergeben sich methodologische Konsequenzen (ebd.):

„Dispositionen existieren damit letztlich immer nur als eine auf die Intentionen, Zwecke und Ziele der jeweiligen Praktik bezogene *Re*-Disposition. Sie sind in diesem Sinne nur indirekt zugängliche *Medien* von Praktiken, die sich direkter Wahrnehmung ebenso entziehen wie sprachlicher Benennung.“ (ebd., Hervorh. i. O.)

Auf Dispositionen kann also ausschließlich indirekt, über die Analyse der Aktivitäten der Subjekte innerhalb der jeweiligen Praktik geschlossen werden. Das heißt jedoch nicht, dass Subjekte vollständig in ihrem Agieren determiniert sind. Alkemeyer betont gleichzeitig, dass Dispositionen als eine Art Potential betrachtet werden können, das sich situativ auf ganz unterschiedliche Weise verwirklichen kann (ebd., S. 52f.).¹⁹³

Die enge Relation zwischen Disposition und Praktik führt dazu, dass in der empirischen Analyse nicht alle Aktivitäten von KuratorInnen gleich wichtig sind. Für die Untersuchung der Subjektform „KuratorIn“ ist es zum Beispiel nicht unbedingt aufschlussreich, eine Kuratorin oder einen Kurator beim Kochen, Sport treiben oder bei einer Familienfeier zu beobachten. Denn es ist unwahrscheinlich, dass sich die für die „KuratorIn“ relevanten Dispositionen hier in gleicher Weise realisieren wie in den Kerntätigkeiten dieser spezifischen Subjektform. Lohnenswert ist es vielmehr, die Praktik „Kuratieren“ oder die Aus- und Weiterbildungspraktiken im Kuratieren in den Blick zu nehmen. Sie sind vermutlich die zentralen Subjektivierungspraktiken von KuratorInnen, in ihnen kann die Subjektform „KuratorIn“ beobachtbar gemacht und analysiert werden.

In den Fallstudien dieser Arbeit liegt der Fokus auf den Aus- und Weiterbildungspraktiken im Kuratieren, deren Einfluss auf die „KuratorIn“ bisher kaum untersucht wurde. Lange Zeit war die berufliche kuratorische Praktik auch die Aus- und Weiterbildungspraktik im Kuratieren. Das heißt, Kuratieren wurde während des Kuratierens, in Form eines sogenannten ‚learning

standings“ ausmachen, wobei Schatzki diese als Merkmale von Praktiken beschreibt (Schatzki 2002, S. 75ff.).

¹⁹³ Ähnlich beschreibt Bourdieu die Dispositionen des Habitus als „Virtualitäten“ und „Potentialitäten“. Der Habitus – als System von Dispositionen – wird ihm zufolge daher erst „im Verhältnis zu einer bestimmten Situation manifest“ und kann „je nach Stimulus und Feldstruktur ganz unterschiedliche, ja, gegensätzliche Praktiken hervorbringen“ (Bourdieu/Wacquant 1996 [1992], S. 168, Hervorh. i. O.).

by doing‘, erlernt.¹⁹⁴ Vielfach ist dies auch heute noch so, aber durch die seit den 1990er Jahren eingeführten Aus- und Weiterbildungsprogramme für KuratorInnen scheint sich etwas in der kuratorischen Subjektivierungspraxis zu verschieben. So findet tendenziell eine stärkere Aufteilung in Praktiken der Aus- und Weiterbildung und in professionelle berufliche Praktiken statt. Die Übergänge zwischen diesen Praktiken bleiben zwar fließend, denn auch in den kuratorischen Programmen werden kuratorische Projekte geplant und umgesetzt. Zudem sind viele TeilnehmerInnen schon vor dem jeweiligen Kurs kuratorisch tätig – es werden also grundlegende Dispositionen zum Kuratieren oftmals schon vorher im Rahmen kuratorischer Projekte erworben. Doch trotz dieser Überschneidungen bringen die kuratorischen Programme deutliche Veränderungen mit sich, deren Effekte auf die Subjektform „KuratorIn“ wissenschaftlich zu analysieren sind: So sind viele Angebote nicht an den Arbeitsstätten von KuratorInnen angesiedelt, also an Museen und Kultureinrichtungen, sondern werden von anderen Institutionen, wie Universitäten und Weiterbildungsinstituten, oder durch private Träger ausgerichtet. Es gibt Lehrende in Kuratieren, außerdem Lehrpläne und Handbücher sowie spezielle Lehr- und Lernpraktiken. In der Literatur wird dieser Institutionalisierungsprozess als Zeichen einer „Professionalisierung“ gedeutet.

Mit Hilfe der von Reckwitz vorgeschlagenen Kategorien lässt sich nun betrachten, was Professionalisierung in diesem Fall genau heißt. Tragen die Aus- und Weiterbildungsangebote im Kuratieren zu einer Konsolidierung der „KuratorIn“ bei, und falls ja, wie lässt sich diese beschreiben? Zur Beantwortung dieser Fragen untersuche ich, welche Dispositionen die TeilnehmerInnen kuratorischer Programme auf welche Weise in den Übungspraktiken der Kurse ausbilden. Ich frage insbesondere, welches „Know-how- und Deutungswissen“, welche „Affektstrukturen“ und welches „Selbstverständnis“ in den Praktiken der Programme vermittelt wird. Die „körperliche Performance“ steht dabei weniger im Fokus, da sich die hierfür notwendige mikroanalytische Betrachtung im zeitlichen Rahmen der Arbeit nicht umsetzen ließ.¹⁹⁵ Teil der Untersuchung ist, inwieweit die TeilnehmerInnen an der Gestaltung der Lehr- und Lernpraktiken und der eigenen Subjektförmigkeit selbst aktiv mitarbeiten. Hierfür wird im Folgenden das Konzept der Selbsttechnologien von Foucault näher in den Blick genommen.

¹⁹⁴ Dies ist im traditionellen Volontariat der Fall und auch dann, wenn Kuratieren zum Beispiel in selbstständiger Tätigkeit über die Realisierung von Projekten (allein oder in der Gruppe) oder durch die Mitarbeit in Galerien und Kulturinstitutionen erlernt wird.

¹⁹⁵ In der Analyse hat sich gezeigt, dass Körperbewegungen in kuratorischen Programmen hauptsächlich implizit, zum Beispiel bei Gastvorträgen, im Gespräch mit eingeladenen KuratorInnen und in kuratorischen Projekten, vermittelt werden. Sie lassen sich daher nur sehr schwer identifizieren, von den individuellen bereits vorab habitualisierten Körperbewegungen der TeilnehmerInnen unterscheiden oder in Interviews reflexiv versprachlichen. Für die Betrachtung der körperlichen Bewegungen und auch der involvierten Artefakte hätte es beispielsweise einer intensiveren Untersuchung einzelner kuratorischer Projekte, die im Rahmen der Programme stattfanden, bedurft. Denn es ist davon auszugehen, dass hierbei die von KuratorInnen abverlangten Körperbewegungen sowie relevante Artefakte beobachtbar werden.

Selbsttechnologien als Praktik und Konzept für Subjektivierung

Ein Ausgangspunkt für die hier eingenommene Perspektive auf die Bildung von Subjekten findet sich in Foucaults Auseinandersetzungen mit Subjektkonstitutionen, insbesondere in seinem Spätwerk (seit Ende der 1970er Jahre). Soziologen wie Reckwitz (2008b) und Alkemeyer (2013a, S. 42f.) dient Foucaults Werk als ein wichtiger Ideengeber für ihre praxistheoretische Konzeptualisierung von „Subjektivierung“. In diesem Teilkapitel stelle ich nun genauer vor, wie Foucault den Prozess der Subjektivierung in seinen späten Arbeiten konzipiert und untersucht, denn er bringt dabei analytische Kategorien ins Spiel, mit denen die oben vorgestellten Beobachtungskategorien von Reckwitz ergänzt werden können.

In den verschiedenen Phasen von Foucaults Werk lassen sich grob drei verschiedene Subjekt-Verständnisse unterscheiden (Ruoff 2007, S. 52f., 196ff.),¹⁹⁶ von denen hier das Dritte von Interesse ist: das Subjekt der Ethik des Selbst. Foucault entwickelt es vor allem in der Vorlesung „Hermeneutik des Subjekts“ (2009 [2001]) sowie im zweiten und dritten Band von „Sexualität und Wahrheit“ (1989a [1984], 1989b [1984]). Dem Subjekt werden hier dezidiert Handlungs- und Widerstandsfähigkeiten zugestanden. Es ist ein Subjekt, das sich gegen Machttechniken richten kann, sich selbst formen und über sich selbst mitbestimmen kann, obwohl es diesen Machttechniken zugleich unterworfen ist (Ruoff 2007, S. 52f., 196ff.). Foucault bestimmt das Subjekt damit als aktiv, aber in seiner Selbstformungstätigkeit nicht als autonom, denn es ist immer auch Bestandteil von Machtverhältnissen¹⁹⁷ und wird von diesen beeinflusst.¹⁹⁸

Die sozialen Praktiken, die das Individuum zur Formung seiner eigenen Subjektivität einsetzt, bezeichnet Foucault als „Technologien des Selbst“. Er zählt sie als Vierte zu drei miteinander verschränkten Techniken hinzu – den Produktionstechniken, den Signifikations- und

¹⁹⁶ Foucaults erstes Subjekt-Verständnis lässt sich als das Subjekt der Diskurse und Wissenssysteme bezeichnen. Betrachtet wird hier ein dezentriertes und historisch spezifisches Subjekt, das durch historische Wissenssysteme geformt wird. Im zweiten Verständnis steht das Subjekt der Disziplinen und der Macht im Fokus. Es ist als ein Subjekt angelegt, das durch Macht- und Wissenstechniken in diskursiven und nichtdiskursiven Praktiken hervorgebracht wird. Das Subjekt rückt hier als ein Körper in den Blick, der durch Körpertechnologien geformt und diszipliniert wird (Ruoff 2007, S. 52f., 196ff.).

¹⁹⁷ Foucault definiert Machtverhältnisse und -beziehungen als Wirkungsweisen von Handlungen auf mögliche Handlungen anderer. Über die Handlung wird also nicht direkt auf den Anderen eingewirkt, sondern auf dessen Handeln. Und im Gegensatz zum Gewaltverhältnis hat das betroffene Subjekt dabei stets verschiedene Möglichkeiten, auf die Machtausübung zu reagieren (Foucault, 1994b, S. 254ff.). Die in historisch spezifischen Formen erfolgende Machtausübung „operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig“ (ebd., S. 255). Foucault hat keinen einheitlichen „Macht“-Begriff oder eine Theorie der „Macht“ entwickelt, sondern eher eine Analyseperspektive, mit der verschiedene Machtpraktiken und deren Wirkungen betrachtet werden können. Er beschreibt „Macht“ nicht als etwas, das man besitzen kann, sondern als eine Technologie, die produktiv ist, und als historisch spezifische Kräfteverhältnisse, die durch Heterogenität, Vorläufigkeit und Instabilität gekennzeichnet sind (Seier 2001). Macht geht nicht von einer Person oder einer Institution aus, sondern hat plurale Ursprünge und ist feldartig verteilt (Ruoff 2007, S. 147, 157; siehe Foucault 1983 [1976], S. 94).

¹⁹⁸ Laut Ruoff (2007, S. 53, 205) war die Neukonzipierung des Subjekts als ein Geformtes und sich auch selbst Formendes erstmals im Jahr 1980 in Foucaults Arbeit erkennbar, in einer Zusammenfassung einer Vorlesung von 1980.

Kommunikationstechniken und den Macht- und Herrschaftstechniken (vgl. Foucault 1984; 2005 [1988], S. 968).¹⁹⁹ In seinem Werk „Von der Freundschaft als Lebensweise“ (1984) beschreibt Foucault die „Technologien des Selbst“ als Ergebnis eines Erkenntnisstritts im Rahmen seiner Forschung:

„Ich aber wurde mir mehr und mehr bewusst, daß es in allen Gesellschaften noch einen anderen Typ von Technik gibt: Techniken, die es Individuen ermöglichen, mit eigenen Mitteln bestimmte Operationen mit ihren eigenen Körpern, mit ihren eigenen Seelen, mit ihrer eigenen Lebensführung zu vollziehen, und zwar so, daß sie sich selber transformieren, sich selber modifizieren und einen bestimmten Zustand von Vollkommenheit, Glück, Reinheit, übernatürlicher Kraft erlangen. Nennen wir diese Techniken Technologien des Selbst.“ (Foucault 1984, S. 35f.)

Foucault legt außerdem nahe, dass für die Analyse der Subjektbildung nicht, wie in seinen früheren Arbeiten, nur die Macht- und Disziplinartechniken zu untersuchen sind, sondern dass das Zusammenspiel aus Macht- und Selbsttechniken in den Blick zu nehmen ist (ebd.). Dadurch ist es möglich, die wechselseitigen Relationen zwischen beiden Techniken zu betrachten und nicht einseitig von einer „einfache[n] Determination der Selbsttechniken durch Herrschaftstechniken“ (Lemke 1997, S. 263), also von einem Geformtwerden des Subjekts, auszugehen. Aus der „Irreduzierbarkeit“ beider Techniken folgt, „dass ihre Beziehungen nicht notwendigerweise harmonisch sind oder sich gegenseitig verstärken“ (ebd.). Die jeweilige Verbindung zwischen konkreten Herrschafts- und Selbsttechnologien folgt dabei Gesetzmäßigkeiten, die nur empirisch festzustellen sind (ebd.).

Selbsttechnologien können laut Foucault überall und zu jeder Zeit als jeweils historisch spezifische Ensembles von Techniken existieren, über die Subjekte an sich selbst arbeiten und sich selbst herstellen. Er beschreibt sie als „die in allen Kulturen anzutreffenden Verfahren zur Beherrschung oder Erkenntnis seiner selbst, mit denen der Einzelne seine Identität festlegen, aufrecht erhalten oder im Blick auf bestimmte Ziele verändern kann oder soll“ (vgl. Foucault 2005 [1981], S. 259). In seinem Spätwerk hat sich Foucault insbesondere mit antiken und frühchristlichen Selbsttechnologien beschäftigt.²⁰⁰ Außerdem spielen Selbsttechnologien im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der Entstehung des modernen Staates und mit modernen Formen der Regierung – von Foucault als „Gouvernementalität“ bezeichnet – eine wichtige Rolle.²⁰¹ Über den Begriff der „Regierung“ vermittelt Foucault zwischen Fragen der Macht und der Subjektivität. Er versteht unter „Regierung“ die Führung von Menschen beziehungsweise „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer

¹⁹⁹ Foucault bezieht sich bei den drei genannten Techniken auf ein von Habermas entwickeltes Analyseraster für Gesellschaften (vgl. Foucault 1984, S. 35f.). Vergleiche hierzu auch Lemke (1997, S. 257f.). Zu Foucaults Verwendung der Begriffe „Technik“ und „Technologie“ und ihrer engen Verbindung zu Machtphänomenen vergleiche Gehring (2004).

²⁰⁰ Siehe hierzu vor allem die Vorlesung „Hermeneutik des Subjekts“ (Foucault 2009 [2001]) des Jahres 1982, den Text „Technologien des Selbst“ (Foucault 2005 [1988]) sowie den zweiten und dritten Band seines Buches „Sexualität und Wahrheit“ (Foucault 1989a [1984] und 1989b [1984]).

²⁰¹ Vergleiche insbesondere Foucaults Vorlesungen „Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I: Vorlesungen am Collège de France 1977-1978“ (Foucault 2006b [2004]) und „Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II: Vorlesung am Collège de France 1978/1979“ (Foucault 2006a [2004]).

man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 2005 [1980], S. 116).²⁰² Zentral ist Foucaults Erkenntnis, dass Regierungstechnologien ein Subjekt voraussetzen, das eine Beziehung zu sich selbst herstellt. Sie umfassen Techniken der Fremd- und der Selbstführung, die in je spezifischer Weise miteinander verknüpft sind (vgl. Foucault 2009 [2001], S. 314; 1993, S. 203f.).²⁰³ Dabei wird der Einzelne oft ohne direkten Zwang dazu gebracht, sich auf bestimmte, gewünschte Weise zu verhalten. Ihm wird nahe gelegt, wie er sich selbst sehen, entwickeln, disziplinieren und an sich arbeiten soll. Zudem sind Regierungstechnologien durch ein spezifisches Wissen und eine eigene Rationalität gekennzeichnet (vgl. Fach 2008, S. 127; Lemke 1997, S. 147ff.).²⁰⁴

Foucault setzt den Beginn der modernen Gouvernamentalität mit der Entstehung des klassischen Liberalismus im 18. Jahrhunderts an und zeigt auf, wie sie sich in den (Neo-)Liberalismen des 20. Jahrhunderts verändert hat.²⁰⁵ Letztere zeichnen sich im Gegensatz zum klassischen Liberalismus durch ein neues Verhältnis zwischen Staat und Ökonomie aus: Der Staat überwacht und definiert nicht mehr die Marktfreiheit, sondern „der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates“ (Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 15). Zudem bauen die Regierungspraktiken auf einer künstlich hergestellten Freiheit auf, „dem unternehmerischen Verhalten der ökonomisch-rationalen Individuen“ (ebd.). Charakteristisch für die Gouvernamentalität ist nun – insbesondere im Fall des US-amerikanischen Liberalismus der Chicagoer Schule –, dass der Staat und die Gesellschaft in eine Art Unternehmen verwandelt werden und sich ihre Subjekte zu „Unternehmern ihrer Selbst“²⁰⁶ formen (vgl. Ruoff 2007, S. 199; Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 16). Die zeitgenössische neoliberale Gouvernamentalität schließt an die Konzepte der Chicagoer Schule an.²⁰⁷ Den Einzelnen wird nahegelegt, „ihr Selbst zu einem Ort der Investition zu machen“ (Wrana 2006, S. 44) und ihr Leben entsprechend betriebswirtschaftlicher Effizienzkriterien zu gestalten (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 30).

Es ist davon auszugehen, dass von der Aufforderung zu Selbstökonomisierung und Eigenverantwortung auch KuratorInnen betroffen sind.²⁰⁸ Für die Analyse in dieser Arbeit stellt sich die Frage, in welcher Weise die ‚Selbst-Bildungen‘ in kuratorischen Programmen von

²⁰² Die politische Regierung stellt dabei eine spezifische Form von Regierung dar (vgl. Lemke 1997, S. 147ff.).

²⁰³ Foucault führt aus: „The contact point, where the individuals are driven by others is tied to the way they conduct themselves, is what we can call, I think, government.“ (Foucault 1993, S. 203). Zum Begriff der „Führung“ im Zusammenhang mit Foucaults Gouvernamentalitäts-Konzept siehe Foucault (1994b, S. 255). Vergleiche hierzu auch Lemke (2008b, S. 43).

²⁰⁴ Zu Foucaults Konzept der „Gouvernamentalität“ siehe auch Lemke (2008a und b).

²⁰⁵ Foucault untersucht insbesondere den deutschen Nachkriegsliberalismus zwischen 1948 und 1962 (Ordoliberalismus) und den US-amerikanischen Liberalismus der Chicagoer Schule. Siehe hierzu vor allem Foucault (2006a [2004]). Vgl. auch Bröckling/Krasmann/Lemke (2000, S. 15f.).

²⁰⁶ Vergleiche hierzu Foucault (2006a [2004], S. 314). Zum „unternehmerischen Selbst“ bzw. „enterprising self“ siehe Bröckling (2007) und Rose (1992).

²⁰⁷ Es liegen mittlerweile zahlreiche Studien vor (auch unter dem Begriff der „Governmentality Studies“ bekannt), in denen anknüpfend an Foucaults Arbeiten die heutige neoliberale Gouvernamentalität untersucht wird (vgl. Bröckling/Krasmann/Lemke 2000, S. 18).

²⁰⁸ Siehe hierfür meine Ausführungen in den Kapiteln 3.3 und 3.4.

neoliberalen Regierungs- und Selbsttechnologien beeinflusst werden. Gleichzeitig ist herauszuarbeiten, ob für die „KuratorIn“ spezifische Selbsttechnologien auffindbar sind und, falls ja, in welchem Verhältnis sie zum neoliberalen Subjektregime stehen beziehungsweise welche anderen Selbsttechnologien für die Subjektivierung von KuratorInnen relevant sind.

Foucault konzipiert den Prozess der „Subjektivierung“ als eine Verschränkung aus Macht- und Selbsttechnologien. Es geht ihm vor allem um die Frage, welche Selbstverhältnisse Subjekte unter historisch spezifischen Bedingungen entwickeln. Selbsttechniken werden dabei als in Machtbeziehungen eingebunden gedacht und Machtbeziehungen sind zugleich auf Selbstbeziehungen und die ihnen zugrundeliegenden Handlungsspielräume und Freiheiten angewiesen:

„Macht wird nur auf ‚freie Subjekte‘ ausgeübt und nur sofern diese ‚frei‘ sind. Hierunter wollen wir individuelle oder kollektive Subjekte verstehen, vor denen ein Feld von Möglichkeiten liegt, in dem mehrere ‚Führungen‘, mehrere Relationen und verschiedene Verhaltensweisen statthaben können. Dort, wo die Determinierungen gesättigt sind, existiert kein Machtverhältnis; die Sklaverei ist kein Machtverhältnis, wenn der Mensch in Eisen gekettet ist (da handelt es sich um ein physisches Zwangsverhältnis), sondern nur dann, wenn er sich bewegen und im Grenzfall entweichen kann. Macht und Freiheit stehen sich also nicht in einem Ausschließungsverhältnis gegenüber [...], sondern innerhalb eines sehr viel komplexeren Spiels: in diesem Spiel erscheint die Freiheit sehr wohl als Existenzbedingung von Macht [...]; aber sie erscheint auch als das, was sich nur einer Ausübung von Macht entgegenstellen kann, die letztendlich darauf ausgeht, sie vollkommen zu bestimmen.“ (Foucault 1994b, S. 255)

Laut Foucault sind Machtwirkungen die Grundlage für jegliche Handlungsfähigkeit und für jeglichen Widerstand gegen vorgegebene Subjektformen und Praktiken. Judith Butler formuliert dies im Anschluss an Foucault so: „Das Subjekt lässt sich durchaus so denken, dass es seine Handlungsfähigkeit von ebender Macht bezieht, gegen die es sich stellt [...]“ (Butler 2001 [1997], S. 22). Die Einbindung in Machtbeziehungen ist zudem die Voraussetzung, um überhaupt zum Subjekt werden zu können:

„Subjektivation“²⁰⁹ bezeichnet den Prozeß des Unterworfenwerdens durch die Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung. Ins Leben gerufen wird das Subjekt, [...], durch eine ursprüngliche Unterwerfung unter die Macht.“ (ebd., S. 8)

Die beschriebenen Zusammenhänge werfen hinsichtlich des Prozesses der Subjektivierung eine grundsätzliche Frage auf: Sind die von Foucault beschriebenen „Selbsttechnologien“ nur als ganz spezielle Techniken und Praktiken zu verstehen? Oder lassen sie sich in ihrer Verschränkung mit Machttechnologien als generelles Prinzip für Subjektivierung denken, wobei Subjektivierung also nicht auf „Selbsttechnologien“ als spezielle Praktiken beschränkt bleibt? – Für beide Perspektiven gibt es bei Foucault Hinweise, und in der Bezugnahme auf Foucault sind in der praxistheoretischen Literatur beide Varianten zu finden. So bezieht sich

²⁰⁹ Butler (2001 [1997]) verwendet in der englischen Originalausgabe den Begriff „subjection“, was im Deutschen auch mit „Unterwerfung“ übersetzt werden kann. Mit dem deutschen Begriff der „Subjektivation“ soll genau die Verbindung aus Unterwerfung und Subjektwerdung zum Ausdruck gebracht werden. Mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff der „Subjektivierung“ soll neben dem Aspekt der Unterwerfung auch die Selbstformungsaktivität des Subjekts bei der Subjektwerdung zur Geltung kommen.

Alkemeyer (2013a, S. 42f.) auf Foucaults Spätwerk als einen Ansatzpunkt für eine Analytik der Subjektivierung, betont aber, dass die Selbstformung unter Ausnutzung gegebener Spielräume und Potentiale prinzipiell in allen sozialen Praktiken gefunden werden kann:

„Allerdings lässt Foucaults Ansatz seinerseits unterbelichtet, dass sich Handlungs-, Kritik- und Selbstgestaltungsfähigkeiten nicht nur mittels spezieller Selbsttechniken, sondern auch in den Praktiken aller möglichen Lebensbereiche bilden und zeigen (können).“ (ebd., S. 42f.)

Auch Reckwitz orientiert sich an Foucault, indem er „Subjektivierung“ als einen Prozess der Formung und Selbstformung von Subjekten fasst, wenngleich er den eigensinnigen und widerständigen Aktivitäten der Subjekte weniger Aufmerksamkeit schenkt als den routinierten Abläufen einer Praktik und der Reproduktion von Subjektformen (vgl. Reckwitz 2008b, 2006). Selbsttechnologien verhandelt er in seinen Texten nicht so sehr als ein Moment der Selbstgestaltung und Freiheit im Vollzug von Praktiken, sondern eher als einen eigenen Typus sozialer Praktiken (Reckwitz 2003, S. 292). Er bezeichnet sie auch als „selbstreferentielle Praktiken“, die ihm zufolge seit der Moderne bis heute zu einem der drei „primären Subjektivationsorte“ gehören (Reckwitz 2006, S. 53ff.).²¹⁰ Als einen Komplex nennt er „Praktiken im Umgang mit technischen Medien der Verbreitung von Zeichen“ (ebd., S. 58), die sich vom Lesen und Schreiben, über die Filmbetrachtung und das Fernsehen bis hin zur Computernutzung entwickelt haben. Sie seien seit der Moderne wichtige Technologien des Selbst, über die sich das Subjekt mit sich selbst beschäftige, sei es für die eigene Bildung, zum Kunstgenuss, zur Selbstexploration oder zur eigenen Zerstreung. Seit den 1970er Jahren relevant sind laut Reckwitz sportliche und gesundheitsorientierte körperbezogene Praktiken, über die in erster Linie eine leibliche Selbstformung erfolge (ebd., S. 58ff.).²¹¹

Die verschiedenen Bezugnahmen auf Foucaults Konzept der „Selbsttechnologien“ – als Prinzip für Subjektivierung und als besondere Form von Techniken – schließen sich meines Erachtens nicht gegenseitig aus. Zwar macht dies die Arbeit mit dem Konzept nicht einfach, aber es macht Sinn, in der Analyse offen zu halten, ob die Selbstformungstätigkeit in Form spezifischer Selbsttechnologien oder unter Ausnutzung der Spielräume und Freiheitsgrade anderer Praktiken stattfindet. Ich gehe also davon aus, dass Subjektivierung prinzipiell in allen Praktiken erfolgen kann und dass in jeder Praktik eine körperliche Formung und

²¹⁰ Reckwitz betont, dass die Fähigkeit zu Selbstreferentialität für das moderne Subjekt zwar konstitutiv sei, dass sie aus praxeologischer Perspektive aber nicht zu einer „inneren kognitiven und emotionalen Struktur“ gehöre, sondern als „Korrelat bestimmter geregelter, typisierter – und in diesem Sinne kollektiver – ‚Techniken‘ zu verstehen [ist]“ (Reckwitz 2006, S. 58). Neben den „Technologien des Selbst“ zählt Reckwitz „das ökonomische Feld der Praktiken der Arbeit“ und „das private Feld von persönlichen und intimen Beziehungen“ zu den Orten, an denen sich Subjekte seit dem 18. Jahrhundert vornehmlich konstituieren (ebd., S. 53).

²¹¹ Für weitere „Technologien des Selbst“ seit dem 20. Jahrhundert von Paartherapie, Finanz-, Sexual- und Lebensberatung über Wellness bis zur ästhetischen Chirurgie vergleiche die Sammelbände „Fragen Sie Dr. Sex! Ratgeberkommunikation und die mediale Konstruktion des Sexuellen“ (Bänzinger u. a. 2010), „Das schöne Selbst: Zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik“ (Elberfeld/Otto 2009), „Das beratene Selbst: Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern“ (Maasen u. a. 2011) und „schön normal: Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst“ (Villa 2008).

Selbstformung, eine Verschränkung von Selbst- und Fremdführung möglich ist. Gleichzeitig gibt es historisch spezifische, zum Teil subjektformspezifische Selbsttechnologien in Form konkreter sozialer Praktiken oder eines Sets aus Praktiken. Letztere sind als Subjektivierungspraktiken zu betrachten, die vom Einzelnen dazu eingesetzt werden, um ganz gezielt, „gewußt und gewollt“²¹² und in Bezug auf eine spezifische Subjektform an sich zu arbeiten und sich selbst zu konstituieren: So kann in den Fallstudien dieser Arbeit zum Beispiel die Teilnahme an einem kuratorischen Programm als spezifische Selbsttechnologie der „KuratorIn“ bestimmt werden.

Selbsttechnologien analysieren

Foucault hat keine standardisierte Methode zur Analyse von Selbsttechnologien ausgearbeitet, er gibt aber in seinen Texten Hinweise darauf, wie sie untersucht werden können. Insbesondere seinem Moral- und Ethikkonzept, das er zu Beginn des zweiten Bandes seines Buches „Sexualität und Wahrheit“ vorstellt, lassen sich einige konkrete Untersuchungskategorien entnehmen (vgl. Foucault 1989a [1984], S. 36ff.). Sie werden für die vorliegende Arbeit methodologisch fruchtbar gemacht. Zu berücksichtigen ist, dass Foucault diese Kategorien im Zusammenhang mit der Untersuchung spezifischer antiker und frühchristlicher Selbsttechnologien erarbeitet hat. Sein Fokus lag dabei auf der historischen Entwicklung des Begehrenssubjekts. Ich übertrage Foucaults Konzept auf die Untersuchung einer partikularen, beruflichen Subjektform, die in der funktional differenzierten, postindustriellen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts angesiedelt ist. Dies ist deshalb möglich, weil auch bei einer zeitgenössischen beruflichen Subjektform die Frage gestellt werden sollte – und diese stellt Foucault mit seinen Kategorien –, durch welche Verhaltensregeln und Werte sie gekennzeichnet ist und inwiefern sie durch ein spezifisches ethisches Selbstverhältnis charakterisiert ist. Bezogen auf Berufe lässt sich vor allem danach fragen, ob es einen beruflichen Werte- und Verhaltens-Kodex gibt und in welchen Formen dieser praktisch umgesetzt wird. Mir scheint dies insbesondere im Fall der „KuratorIn“ von Bedeutung zu sein, da diese hinsichtlich ihrer Funktion im Kunstfeld starker Kritik ausgesetzt ist (siehe Kapitel 3.1). Bei einer partikularen Subjektform wie der „KuratorIn“ ist außerdem zu beachten, dass sie höchstwahrscheinlich von übergeordneten zeitgenössischen Subjektformen und deren Anforderungen beeinflusst wird. Ihr Verhältnis zu dominanten Subjektivitäten wie dem „unternehmerischen Selbst“ (Bröckling) und dem „Kreativ-Subjekt“ (Reckwitz) ist ebenfalls von Interesse.

Im Folgenden stelle ich die verschiedenen Kategorien genauer vor, die Foucault im Zusammenhang mit seinem Moral- und Ethikkonzept beschreibt, und zeige auf, wie ich sie für die Analyse dieser Arbeit nutze. Dabei gehe ich auch näher darauf ein, wie sich Foucaults

²¹² Foucault beschreibt Selbsttechniken als „gewußte und gewollte Praktiken“ (Foucault 1989a [1984], S. 18).

Kategorien für die Analyse von Selbsttechnologien mit den Kategorien zur Untersuchung von Dispositionen kombinieren lassen.

Zunächst unterscheidet Foucault zwischen zwei Überkategorien, dem „Moralcode“ und dem „Moralverhalten“ (Foucault 1989a [1984], S. 36f.). Damit macht er kenntlich, dass „Moral“ zwei verschiedene Aspekte bezeichnet: Erstens sei sie ein „Ensemble von Werten und Handlungsregeln, die den Individuen und Gruppen mittels diverser Vorschreibeapparate – Familie, Erziehungsinstitutionen, Kirche usw. – vorgesetzt werden“ (ebd., S. 36). Sie seien historisch spezifisch und könnten entweder ausdrücklich und als zusammenhängende Lehre übermittelt werden oder aber sehr diffus und rudimentär sein und kein kompaktes systematisches Ganzes bilden. Zudem müssten sie den Individuen nicht unbedingt bewusst sein. Diese präskriptiven Elemente, Vorschriften und Verhaltensregeln nennt Foucault den „Moralcode“ (ebd., S. 36f.) beziehungsweise den „moralischen Kodex“ (Foucault 2005 [1983], S. 679f.).²¹³

Zweitens sei „Moral“ auch das wirkliche Verhalten der Menschen im Verhältnis zu den vorgegebenen Regeln. Sie zeige auf, „wie und mit welchen Variations- oder Übertretungsspielräumen die Individuen oder Gruppen sich zu einem Vorschriftensystem verhalten“ (Foucault 1989a [1984], S. 36f.). Diese zweite Bedeutung von Moral bezeichnet Foucault als „Moralverhalten“. Es ist eine wichtige Kategorie, da sie beschreibt, inwiefern die Subjekte den Vorschriften folgen, ob sie diese beachten oder vernachlässigen, ob sie ihnen gehorchen oder sich ihnen widersetzen. Es lässt sich verstehen als das konkrete Handeln in sozialen Praktiken.

Die dritte Überkategorie in Foucaults Konzept – neben „moralischem Kodex“ und „Moralverhalten“ – ist das „Moralsubjekt“. Es ist für diese Arbeit besonders zentral, denn es beschreibt, wie das Subjekt an sich selbst arbeitet und sich selbst formt. Laut Foucault umfasst es die „Art und Weise, wie man sich führen und halten – wie man sich selber konstituieren soll als Moralsubjekt, das in bezug [sic!] auf die den Code konstituierenden Vorschriften handelt“ (ebd., S. 37, Anm. d. Verf.). Es geht dabei um das ethische Selbstverhältnis, das ein Subjekt im Verhältnis zum Moralkodex entwickelt und praktisch realisiert, wobei auch ein strenger Moralkodex verschiedene Weisen der Selbstführung ermöglichen kann. Das „Moralsubjekt“ lässt sich nach Foucault in Bezug auf vier Unterkategorien genauer charakterisieren (ebd., S. 37ff., Hervorh. getilgt d. V.):

- a) die „ethische Substanz“,
- b) die „Unterwerfungsweise“,

²¹³ Im französischen Original verwendet Foucault den Begriff „code moral“ (Foucault 1994 [1983], S. 555). Ich ziehe die Übersetzung als „Moralkodex“ vor, weil er nicht zur Verwechslung mit dem in dieser Arbeit verwendeten Begriff des „kulturellen Codes“ von Reckwitz führt. Während Foucaults „Moralkodex“ Verhaltensvorschriften und Werte umfasst, bestimmt Reckwitz (2008, S. 136ff.; 2004a) den „kulturellen Code“ als Unterscheidungen und Differenzmuster (Mann/Frau, KuratorIn/KünstlerIn, schwarz/weiß etc.), die vorgeben, was denkbar, sagbar und machbar ist. Es ist davon auszugehen, dass ein „Moralkodex“ von „kulturellen Codes“ beeinflusst ist.

- c) die „Formen der ethischen Arbeit oder Ausarbeitung, die man an sich selber vornimmt“
und
- d) die „Teleologie“.

Die „ethische Substanz“ (a) ist für Foucault die „Art und Weise, in der das Individuum diesen oder jenen Teil seiner selber als Hauptstoff seines moralischen Verhaltens konstituieren soll“ (Foucault 1989a [1984], S. 37). Sie bezeichnet den Bereich oder Aspekt eines Subjekts, der in einer Subjektivierungspraktik geformt und bearbeitet wird (vgl. Bröckling 2007, S. 242). An der „ethischen Substanz“ wird auch deutlich, woran die Einhaltung des Kodexes in der jeweiligen Selbstführungsweise bemessen wird. Für diese Arbeit lassen sich hinsichtlich der „ethischen Substanz“ zum Beispiel folgenden Fragen stellen: Sind KuratorInnen dazu angehalten, ein bestimmtes körperliches Auftreten und eine bestimmte Sprechweise auszubilden? Oder ist es wichtiger, die eigenen Gefühle und Affekte in einer spezifischen Form zu managen? Oder steht bei der Subjektform „KuratorIn“ die Gestaltung der Beziehung zu anderen Subjekten im Vordergrund?

Darüber hinaus schlage ich vor, die „ethische Substanz“ – anders als Foucault – auf mehr als einen Aspekt zu erweitern. Während sich Foucault in seinen Analysen auf nur einen Aspekt zur Beschreibung der „ethischen Substanz“ eines historisch spezifischen Selbstverhältnisses festlegt, betrachte ich für die Untersuchung der „KuratorIn“, welche verschiedenen Aspekte hier gegebenenfalls zusammenkommen. Des Weiteren können die Kategorien von Reckwitz zur Spezifizierung beitragen. So lässt sich betrachten, ob sich die Subjekte durch eine bestimmte „körperliche Performance“, ein bestimmtes „praktisches Wissen“, eine bestimmte „Sinnenwahrnehmung“ und/oder durch spezifische „Affektstrukturen“ auszeichnen sollen.

Die „Unterwerfungsweise“ (b) ist die „Art und Weise, wie das Individuum sein Verhältnis zur Regel einrichtet und sich für verpflichtet hält, sie ins Werk zu setzen“ (Foucault 1989a [1984], S. 38). Es geht hier darum, weshalb und mit welcher Rechtfertigung der Kodex anerkannt und auf eine bestimmte Weise befolgt wird (Bröckling 2007, S. 242), also um die Frage: Wie bindet sich das Subjekt an den Kodex? Foucault arbeitet in seiner Analyse antiker Selbsttechnologien heraus, dass die Regelbefolgung in der klassischen Antike die Form einer „politisch-ästhetischen Entscheidung“ annimmt. Die Subjekte gehorchen dem Kodex, um ein schönes Leben und einen guten Ruf zu haben. Später, zur Zeit der Stoiker, ist die Einhaltung der Regeln keine Frage der Entscheidung, sondern eine Pflicht. Sie wird befolgt, weil man sich als ein vernünftiges Wesen betrachtet. Im christlichen Mittelalter dann werden die Verhaltensvorschriften durch das göttliche Gesetz gerechtfertigt (Foucault 1994a, S. 278f.). Im Fall der partikularen Subjektform „KuratorIn“ lässt sich nun analog fragen, in welcher Weise KuratorInnen zu einer bestimmten Verhaltensweise aufgefordert werden und mit welcher Rechtfertigung sie diesen in welcher Weise folgen. Haben sich bestimmte Werte und Verhaltensregeln als eine Art Berufsethik für KuratorInnen durchgesetzt, zum Beispiel für den Umgang mit KünstlerInnen und Kunstwerken? Falls ja, sind diese schriftlich festgehalten

und Teil des Lehrstoffes? Und welche Rolle haben die Lehrenden kuratorischer Programme in der Vermittlung kuratorischer Normen und Werte?²¹⁴

Zu den „Formen der Selbstausarbeitung“ (c) lassen sich diejenigen Praktiken und Teilaktivitäten zählen, über die der Einzelne an sich arbeitet und sich selbst zum Subjekt formt (vgl. Foucault 1989a [1984], S. 38, 44). Ich verstehe darunter die für eine Subjektform relevanten Praktiken der Subjektivierung und jene Momente innerhalb derselben, in denen die Subjekte an sich selbst arbeiten. Im Fall der „KuratorIn“ zählen hierzu insbesondere die Praktik „Kuratieren“ sowie die Aus- und Weiterbildungsprogramme im Kuratieren. Im Rahmen der Analyse kuratorischer Programme sind vor allem folgende Fragen zu stellen: Welche Lehr- und Lernpraktiken lassen sich in den untersuchten Kursen identifizieren und welche Merkmale haben diese? Welche Dispositionen werden in den Lehr- und Lernpraktiken vorausgesetzt und gebildet, und welche Handlungsspielräume werden eröffnet und auf welche Weise genutzt?

Die „Teleologie“ (d) umfasst schließlich die Ziele, die die/der Einzelne mit der Selbstformung verfolgt, und die Weise, in der sich eine Handlung in die gesamte Lebensführung des Subjekts einfügt (vgl. ebd., S. 39f.). Es steht die Frage im Vordergrund, welche Art des Seins im Rahmen der jeweiligen Subjektform angestrebt wird.²¹⁵ Für das Subjekt der klassischen Antike nennt Foucault die Selbstbeherrschung als Ziel, im frühen Christentum gehe es dagegen um Reinheit, Seelenheil und Formen der Unsterblichkeit (Foucault 1994a, S. 279f.; 2009 [2001], S. 543ff.). Auch bei dieser Kategorie ist eine Übertragung auf zeitgenössische berufliche Subjektformen wie die „KuratorIn“ möglich. Dabei stellen sich folgende Fragen: In welchem Verhältnis stehen die in die Subjektform „KuratorIn“ eingelassenen Ziele zu den Zielen übergeordneter Subjektformen? Streben KuratorInnen zum Beispiel ein „kreatives“ Selbst an? Oder geht es ihnen darum, als „selbstkritisch“ wahrgenommen zu werden? Und was bedeutet in diesem Zusammenhang der Wunsch nach „Professionalität“? Außerdem kann betrachtet werden, wie die Ziele der „KuratorIn“ mit den Zielen anderer Subjektformen zusammen passen. Führt es beispielsweise zu Konflikten, wenn jemand gleichzeitig „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ ist?

Diese vier geschilderten Unterkategorien des „Moralsubjekts“ sind mit dem „Moralverhalten“ eng verknüpft und prägen dieses grundlegend. „Moralverhalten“ und „Moralsubjekt“ zusammengenommen – als Prozesse des Bezugs auf einen Kodex – bezeichnet Foucault auch

²¹⁴ Die „Ärztin“/der „Arzt“ ist ein Beispiel für eine berufliche Subjektform, für die es allgemein anerkannte ethische Richtlinien gibt, die in Kommissionen ausgearbeitet werden, in Berufsordnungen festgehalten sind und an die sich die Subjekte durch Gelöbnisse binden. Bestandteile ärztlicher Ethik sind zum Beispiel die Schweigepflicht und die Aufklärungspflicht.

²¹⁵ Eine ähnliche Kategorie lässt sich bei Schatzki als Merkmal von sozialen Praktiken finden: die „teleoaffective structure“ (Schatzki 2002, S. 80f.). Er definiert sie als: „[...] a range of normativized and hierarchically ordered ends, projects, and tasks, to varying degrees allied with normativized emotions and even moods“ (ebd., S. 80). Auch in Reckwitz' „Motiv-Affekt-Komplex“ (Reckwitz 2006, S. 41) sind Ähnlichkeiten zur „teleoaffective structure“ von Schatzki zu finden.

als „Subjektivierungsform“ (Foucault 1989a [1984], S. 40-45).²¹⁶ Sie beschreibt, in welcher Weise sich Subjekte in Bezug auf gegebene Vorschriften und Regeln subjektivieren und subjektivieren sollen. Der Begriff „Subjektivierungsform“ betont, dass die Form des Subjekts stets von der Form des Prozesses – also von der Subjektivierung – abhängig ist, in dem es gebildet wird. Außerdem hebt er hervor, dass sich Subjekte fortwährend im Prozess ihrer Subjektivierung befinden. Über diesen Begriff kommt also die praxistheoretische Perspektive auf Subjektbildung besonders gut zur Geltung.

Subjektivierungsform versus Subjektform

Wie verhält sich Foucaults „Subjektivierungsform“ zu Reckwitz’ Begriff der „Subjektform“? Grundsätzlich ist mit der „Subjektform“ und der „Subjektivierungsform“ etwas Ähnliches angesprochen: Beide sind eine Art Muster der Subjektivierung und Selbstkonstitution. Sie legen nahe, wie Subjekte an sich selbst arbeiten und sich führen sollen. Dabei ist in Foucaults Ansatz das Verhältnis zwischen Formung und Selbstformung klarer ausformuliert. Die „Subjektivierungsform“ ist definiert durch ihren Bezug zu einem „moralischen Kodex“ und die Form dieses Bezugs wird in eigenen Kategorien zum Ausdruck gebracht: insbesondere in der „Unterwerfungsweise“, als dem Verhältnis des Subjekts zum Kodex, und im „Moralverhalten“, als dem Handeln der Subjekte im Verhältnis zum Kodex. Mit Hilfe dieser Kategorien werden also die Spielräume und Freiheitsgrade beschreibbar, die der Kodex ermöglicht und die über eine Subjektivierungsform in bestimmter Weise ausgenutzt werden. Auch Formen der Ablehnung und Überschreitung des Kodexes werden mit Foucault als eine Weise des Bezugs zum Kodex und als mögliche Subjektivierungsform denkbar. Durch ihr Agieren können einzelne Subjekte zur Verschiebung einer Subjektivierungsform und sogar des Moralkodexes beitragen. Im Vergleich zu Foucaults Konzept ist der in Bezugnahme auf Foucault entwickelte „Subjektform“-Begriff bei Reckwitz zwar auch durch Regeln („Diskurse“, „kulturelle Codes“ und „Subjektcodes“) beeinflusst, aber eher in der Form, dass sie die „Subjektform“ festlegen und selbst zu einem Kodex machen. Reckwitz interessiert sich weniger für das Verhältnis zwischen Regel und Subjektform oder für die Frage, inwiefern sich in Bezug auf eine Regel unterschiedliche Subjektformen ausbilden könnten. Der Kodex, der Anforderungen an die Subjekte stellt, ist bei ihm in der Subjektform gewissermaßen impliziert. Sie fallen in eins.

Mit Foucaults Konzept lassen sich schließlich die Eigenaktivitäten des Subjekts stärker in den Fokus rücken als bei Reckwitz. Über das „Moralsubjekt“ und dessen vier Unterkategorien erhält der Aspekt der Selbstformung und des Selbstverhältnisses eine besondere Aufmerksamkeit, wohingegen bei Reckwitz’ späterem Konzept das „Selbstverstehen“ nur eine Teilkategorie bildet. Wie ich weiter oben ausgeführt habe, lassen sich Foucaults „Selbsttechnologien“ sowohl als spezielle Techniken als auch – in ihrer Verschränkung mit

²¹⁶ An Stelle von „Subjektivierungsform“ verwendet Foucault auch die Begriffe „Subjektivierungsweise“ und „Selbstpraktiken“ (Foucault 1989a [1984], S. 40-45).

Machttechnologien – als Prinzip von Subjektivierung interpretieren. Für die Verwendung der Kategorien von Foucault bedeutet dies, dass mit ihrer Hilfe die Formen der Selbstkonstitution nicht nur in speziellen Selbsttechniken („Selbsttechnologien“), sondern auch innerhalb diverser Subjektivierungspraktiken untersucht werden können.

Die von Reckwitz in Anlehnung an Bourdieu und Schatzki beschriebenen Kategorien haben wiederum den Vorteil, dass sie den Blick in den Fallstudien dieser Arbeit eher auf die Wissensformen und Fähigkeiten lenken, die in den kuratorischen Lehr- und Lernpraktiken vorausgesetzt und gebildet werden. Insbesondere Foucaults Kategorien der „ethischen Substanz“ und der „Formen der Selbstausarbeitung“ lassen sich daher mit dem Konzept der Disposition – wie im vorherigen Teilkapitel gezeigt – spezifizieren: Es kann betrachtet werden, welche „körperliche Performance“, welches „praktische Wissen“, welche „Sinnenwahrnehmung“ und welche „Affektstrukturen“ in spezifischen Praktiken vorausgesetzt werden und im Prozess der Subjektivierung gebildet und verändert werden. Nichtpassungen, Reibungen und Konflikte im Prozess der Subjektivierung können dabei nicht nur auf eine Kluft zwischen den Anforderungen der Subjektform und den Dispositionen der Subjekte verweisen, sondern sie können auch auf Veränderungen, Heterogenitäten und Instabilitäten von Subjektform und Praktik hindeuten. Mit dem Dispositionen-Konzept lässt sich fragen, welche Dispositionen in Momenten des Nichtgelingens fehlen beziehungsweise verantwortlich gemacht werden können. Welche Diskurse fließen in den Subjektivierungsprozess auf welche Weise ein? Welche Rolle spielen sie für das Deutungswissen und das Selbstverständnis der Subjekte?

Der Vergleich der Ansätze von Foucault und Reckwitz zeigt, dass sie sich in der Analyse von Subjektivierungsprozessen gegenseitig ergänzen können: Mit Foucaults Kategorien wird das Verhältnis zwischen Formung und Selbstformung dezidiert ausgeleuchtet und den Eigenaktivitäten der Subjekte besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Mit Reckwitz' Kategorien rückt in den Blick, welches Wissen und welche Fähigkeiten Subjekte in Praktiken erwerben. In den Fallstudien dieser Arbeit verbinde ich beide methodologischen Ansätze miteinander und nutze die von Foucault und Reckwitz vorgeschlagenen Kategorien bei der Erzeugung und Auswertung des Datenmaterials als Orientierung. Die Begriffe „Subjektform“ und „Subjektivierungsform“ werden dabei synonym verwendet – jeweils unter Berücksichtigung der vorgestellten Perspektivierungen von Foucault und Reckwitz. Ziel ist es, Aufschluss über die in kuratorischen Programmen vermittelten und gebildeten Subjektformen beziehungsweise Subjektivierungsformen der „KuratorIn“ zu gewinnen. Dabei liegt rein begrifflich der Fokus bei der „Subjektivierungsform“ mehr auf dem Prozess und den Praktiken der Subjektivierung und bei der „Subjektform“ stärker auf dem Vorbild und Produkt der Praxis.

4.2 (Selbst-)Reflexion

In dieser Arbeit werden Selbst-Bildungsprozesse untersucht, die sich auf eine im Kunstfeld als ambivalent und problematisch wahrgenommene Subjektform beziehen. Im kuratorischen Diskurs und in der kuratorischen Praxis spielt vor allem „(Selbst-)Reflexion“ – als Form des Umgangs mit der Kritik an der „KuratorIn“ – eine wichtige Rolle. Insbesondere im Rahmen einer sich als (institutions-)kritisch verstehenden kuratorischen Praxis scheint „(Selbst-)Reflexion“ eine zentrale Anforderung zu sein, die KuratorInnen an sich selbst stellen. Sie gilt gleichzeitig aber auch als problematisch, unter anderem weil sie selbst Bestandteil neoliberaler Anrufungen ist (siehe Kapitel 3). In den Fallstudien dieser Arbeit wird gezeigt, dass „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ auf unterschiedliche Weise in der Subjektivierung der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme relevant sind. Dabei stellen sich verschiedene Fragen: Lassen sich für die „KuratorIn“ spezifische Formen von „(Selbst-)Reflexion“ ausmachen? In welchen Formen tritt „(Selbst-)Reflexion“ in kuratorischen Programmen auf und inwiefern unterscheiden sie sich von anderen Formen der „(Selbst-)Reflexion“? Wo liegt der Unterschied zwischen einer neoliberalen „Selbstreflexion“ zur Selbstvermarktung und einer „Selbstreflexion“ zur kritischen Betrachtung neoliberaler Anforderungen an die Selbst? Lässt sich dieser Unterschied nur an den Zielen der Praxis festmachen oder lässt er sich auch an ihrer Struktur ablesen? In der Analyse stellte sich außerdem die Frage, ob und wie die TeilnehmerInnen zu verschiedenen Formen von „(Selbst-)Reflexion“ aufgefordert werden und wie sie damit umgehen.

Um diesen Fragen nachzugehen, insbesondere um „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ in der Praxis kuratorischer Programme erkennen und bestimmen zu können, ist es notwendig, ein offenes Konzept davon zu entwickeln, was „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ sind und in welchen Varianten sie prinzipiell auftreten können. Dies soll in diesem Kapitel geleistet werden.

Im Begriff der „Reflexion“ schwingen zwei zentrale Bedeutungen mit, die für eine praxistheoretische Bestimmung von „(Selbst-)Reflexion“ als Tätigkeit relevant sind: „Reflexion“ lässt sich zum einen als Rückbezug und Referenz fassen – als Rückbezug des Subjekts auf sich selbst oder auch einer Sache auf sich selbst. Zum anderen sind mit „Reflexion“ Aktivitäten wie „Nachdenken“ und „Betrachten“ und in einem weiteren Sinne auch „Untersuchen“ und „Analysieren“ verbunden.²¹⁷ Der erste Aspekt, der Selbstbezug, erfährt im

²¹⁷ Die erste Bedeutung – der Rückbezug – hängt mit der Herkunft des Begriffes „Reflexion“ aus dem spätlateinischen Wort „reflexio“ zusammen, was „Zurückbeugen“ bedeutet (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1993, S. 1098f.). In enger Verbindung hierzu steht der physikalische Vorgang, „das Zurückwerfen von Strahlen od. Wellen an der Grenzfläche zweier Medien“ (vgl. den Eintrag „Reflexion“ im Brockhaus-Wahrig Deutsches Wörterbuch 1983, S. 322). „Reflexiv“ wird entsprechend als „auf sich selbst zurückwirkend, zurückzielend“ definiert (Etymologisches Wörterbuch des Deutschen 1993, S. 1098f.). Die zweite Bedeutung – das Nachdenken und Betrachten – tritt im Deutschen erst seit der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts auf (ebd.). Über das Hinzufügen der Begriffe „Untersuchen“ und „Analysieren“ möchte ich darauf verweisen, dass „Reflexion“ nicht ausschließlich als mentale Tätigkeit gefasst wird. Dies wird an

Begriff „Selbstreflexion“ eine besondere Betonung. Mit dem Ausdruck „Selbst“ ist dabei ein spezifisches Subjekt angesprochen, das ein Verhältnis zu sich haben kann. Dessen Fähigkeit zu (Selbst-)Reflexion wird hierbei hervorgehoben.²¹⁸ In den folgenden Abschnitten stelle ich die aus meinen empirischen Fallstudien motivierte theoretische Auseinandersetzung mit „(Selbst-)Reflexion“ genauer vor. Unter Bezugnahme auf praxistheoretische und pragmatische Ansätze erarbeite ich eine Analyse-Optik für die Untersuchung verschiedener Formen von „(Selbst-)Reflexion“. Die zwei genannten Bedeutungen – der Selbstbezug und das Untersuchen beziehungsweise Nachdenken – spielen hierbei eine zentrale Rolle, sie sind in den unterschiedlichen Formen von (Selbst-)Reflexion in spezifischer Weise, Gewichtung und Relation zueinander enthalten. Kennzeichnend für meinen Zugang zum empirischen Material ist, dass „(Selbst-)Reflexion“ nicht als ein universelles Vermögen, sondern als eine Tätigkeit und als eine in sozialen Praktiken erlernte Fähigkeit konzipiert wird.

Im ersten Teilkapitel erläutere ich, wie sich „Selbstreflexion“, „Selbsttechnologien“ und „Subjektivierung“ zueinander ins Verhältnis setzen lassen (Kapitel 4.2.1). Anschließend zeige ich mit Hilfe neuerer praxistheoretischer Konzeptualisierungen, dass „(Selbst-)Reflexion“ als eigene Praktik, aber auch als ein Moment im Vollzug von Praktiken auftreten kann (Kapitel 4.2.2). Dann entwickle ich mit Hilfe von John Deweys „Inquiry“-Begriff ein übergreifendes Konzept für „Reflexion“, mit dem sich unterschiedlichste Formen von „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ fassen lassen (Kapitel 4.2.3). „Reflexion“ wird hier als eine Form von Problemlösung und Erkenntnisprozess bestimmt. Abschließend setze ich die Begriffe „Reflexion“ und „Routine“ zueinander ins Verhältnis (Kapitel 4.2.4).

4.2.1 Subjektivierung durch (Selbst-)Reflexion

In welcher Beziehung steht das Konzept von „Subjektivierung“ – als Prozess der Formung und Selbstformung von Subjekten in Praktiken – zu Prozessen der „(Selbst-)Reflexion“? Der Rückbezug des im Entstehen begriffenen Subjekts auf sich selbst wurde mit Foucault als ein grundlegendes Element von Subjektivierung bestimmt.²¹⁹ Im Aspekt der Selbstformung, dem Foucault mit seinem Konzept der „Selbsttechnologien“ besondere Aufmerksamkeit schenkt, ist daher zum Begriff der „Selbstreflexion“ eine Nähe auszumachen: Denn hier nimmt das Subjekt im Vollzug einer Praktik auf sich selbst Bezug.

Eine explizite Hervorhebung und genaue Beschreibung der engen Verbindung zwischen „Subjektivierung“ und „Reflexion“ liefert Judith Butler. In ihren Ausführungen zu Subjekt-

späterer Stelle des Kapitels insbesondere im Zusammenhang mit Deweys Konzept der „Inquiry“ deutlich (siehe Kapitel 4.2.3).

²¹⁸ Der Begriff des „Selbst“ steht seit der neuzeitlichen Philosophie häufig für ein „subjektives und personales Sein, das nicht nur existiert und lebt, sondern um sich weiß und über sich entscheidet, also (in der Terminologie des Deutschen Idealismus) nicht nur an sich, sondern für sich ist“ (Schöndorf 2010, S. 432). Vergleiche hierzu auch Regenbogen/Meyer (1998): Der Begriff des „Selbst“ werde verwendet „sofern eine Person sich theoretisch oder praktisch zum Gegenstand macht, oder auch in Kontexten, in denen die Selbstbeziehung des reflektierenden Menschen thematisiert wird.“ (Regenbogen/Meyer 1998, S. 596).

²¹⁹ Siehe Kapitel 4.1.

bildungsprozessen, insbesondere in ihrem Buch „Psyche der Macht“ (2001 [1997]), interessiert sich Butler dafür, warum sich ein Subjekt überhaupt einer Macht unterwirft und inwiefern es gegen diese Macht Widerstand leisten kann. Die Antworten darauf sucht sie in psychischen Prozessen mit dem Ziel einer „Neubeschreibung der Sphäre psychischer Subjektivität“ (Butler 2001 [1997], S. 25). Diese sei notwendig, um zu klären, „wie gesellschaftliche Macht Modi der Reflexivität erzeugt, während sie zugleich die Formen der Gesellschaftlichkeit begrenzt“ (ebd.). Das Subjekt beschreibt Butler im Anschluss an Foucault als „eine Modalität der sich auf sich selbst zurückwendenden Macht; das Subjekt ist die Wirkung eines Rückstoßes der Macht.“ (ebd., S. 12) Die Soziologin Hannelore Bublitz erklärt, dass diese Rückwendung aus Sicht Butlers grundlegend für Subjektivität ist:

„Butler geht davon aus, dass sich die Konstitution des Subjekts reflexiv in der wiederholten (Rück-)Wendung des Subjekts auf sich selbst ereignet, eines Subjekts, das streng genommen gar nicht existiert, sondern erst durch die Wendung entsteht.“ (Bublitz 2005, S. 106)²²⁰

Dabei erzeugt die Macht erst verschiedene Formen von „Reflexivität“ als Fähigkeiten des Subjekts – vor allem in Form des Gewissens als einem „innerpsychischen Machtapparat“ (ebd., S. 108) – und gibt dem Subjekt damit die Möglichkeit, sich auf sich selbst zu beziehen, sich auf diese Weise selbst herzustellen und sich gegen eben diese es unterwerfende Macht zu richten (vgl. ebd., S. 99). Laut Bublitz hebt Butler darauf ab, „dass die reflexiven Instanzen des Subjekts, das Bewusstsein und das Gewissen, eine Funktionsweise der anrufenden Macht selbst darstellen“ (ebd., S. 104). Die Macht wird zum „psychischen Werkzeug des Subjekts, zur Spur der Gesellschaftlichkeit des Subjekts *im* Subjekt“ (ebd., S. 99, Hervorh. i. O.), durch die es seine Fähigkeit zum Handeln und zum Widerstand erst gewinnt (vgl. Butler 2001 [1997], S. 22).

Mit Bezug auf Sigmund Freud und Friedrich Nietzsche erklärt Butler, dass neben dem Gewissen, die Melancholie und der Selbstvorwurf diejenigen Mittel seien, durch die sich das Subjekt selbst zum Objekt mache und konstituiere (ebd., S. 23, 101ff.). Dem Gewissen komme jedoch hinsichtlich der Selbstreflexion eine besondere Funktion zu. Es entstehe als „Wirkung eines verinnerlichten Verbots“ (ebd., S. 26) und der damit verbundenen Verwerfung ‚anderer‘ Existenzformen, zum Beispiel der gleichgeschlechtlichen Liebe.²²¹ Das Verbot lenke den Trieb auf sich selbst zurück, wodurch eine innere Sphäre erzeugt werde, die die Grundlage für Selbstprüfung und Reflexivität sei (vgl. ebd., S. 25f.):

„Das Gewissen ist das Mittel, durch das ein Subjekt sich selbst zum Objekt wird, indem es über sich reflektiert und sich zum reflektierenden oder reflexiven Subjekt macht. Das ‚Ich‘ ist nicht einfach jemand, der über sich selbst nachdenkt; es ist definiert durch diese Fähigkeit der reflektierenden Selbstbeziehung oder Reflexivität.“ (ebd., S. 26)

²²⁰ Butler setzt sich anders als Foucault dezidiert mit der Ambivalenz auseinander, die das Konzept der gleichzeitigen Unterordnung und Hervorbringung des Subjekts mit sich bringt: hier wird nämlich ein Subjekt als dasjenige, das die Macht auf sich selbst wendet, bereits vorausgesetzt, um in diesem Prozess überhaupt erst hergestellt zu werden (Butler 2001 [1997], S. 8). Als Erklärung hierfür schlägt Butler psychische Prozesse vor (vgl. ebd., S. 12f., 101ff.).

²²¹ Für Butler (2001 [1997], S. 125ff.) stellt das „Homosexualitätsverbot“ (ebd., S. 131) das Gründungsverbot dar, auf dessen Basis das Subjekt und das Gewissen entstehen.

Das zweite Mittel zur Selbstkonstitution, die Melancholie, verweise als ein Zustand un abgeschlossener Trauer auf eine Grenze der Reflexivität und der Subjektivierung des Subjekts. Sie entstehe, weil der durch das Verbot entstandene Verlust eines spezifischen Begehrens²²² nicht anerkannt, nicht reflektiert und damit nicht betrauert werden kann (Butler 2001 [1997], S. 27f.). Die Unterwerfung des Subjekts geht nach Butler stets mit der Verwerfung anderer Existenzformen und des Begehrens nach ihnen einher; Formen von Verwerfung sind ihr zufolge die Möglichkeitsbedingung des Subjekts. Sie könnten allerdings nur melancholisch verarbeitet werden (Bublitz 2005, S. 109f.).

Zwei Aspekte aus Butlers Argumentation sind für diese Arbeit besonders wichtig: Butler weist erstens darauf hin, dass „Reflexion“ ein Grundmoment von Subjektivierung ist. Zweitens macht sie darauf aufmerksam, dass im Prozess der Subjektivierung die Fähigkeit zu unterschiedlichen Formen der (Selbst-)Reflexion hervorgebracht und weiter entwickelt wird.

4.2.2 (Selbst-)Reflexion als Praktik und Praxis

Die in der Subjektivierung hervorgebrachten Typen der Reflexivität sind als stets historisch spezifisch zu betrachten. Aus praxistheoretischer Perspektive können sie in verschiedenen Ausprägungen auftreten: sowohl als *Praktiken* oder *Techniken*²²³, als auch *im Vollzug* von Praktiken. Während Reckwitz „(Selbst-)Reflexion“ eher als spezifische Formen von Praktiken im Blick hat, also als wiedererkennbare strukturierte und typisierte Einheiten, interessieren sich vom Pragmatismus inspirierte PraxistheoretikerInnen wie Alkemeyer verstärkt für Formen der Reflexion in konkreten und kontingenten Situationen einer laufenden Praktik, also für Reflexion als eine Praxis.²²⁴ Beide Perspektiven auf (Selbst-)Reflexion werden im Folgenden näher vorgestellt.

„Praktiken der Selbstreflexion“

Reckwitz setzt sich in seinem Aufsatz „Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln“ (2009) dezidiert mit (Selbst-)Reflexion auseinander. Er fragt danach, inwiefern sie für moderne und postmoderne Subjekte konstitutiv ist. Grundlegend für seine Auseinandersetzung ist, dass er nicht wie Max Weber zweckrationales

²²² In Butlers (2001 [1997]) Analyse handelt es sich um den Verlust des Begehrens nach einem gleichgeschlechtlichen Partner.

²²³ Als „Techniken“ werden in dieser Arbeit solche Praktiken bezeichnet, die einen Werkzeugcharakter haben. Sie werden als Mittel dazu eingesetzt, „um hinreichend zuverlässig und wiederholbar bestimmte erwünschte Effekte hervorzubringen“ (Schulz-Schaeffer/Fachgebiet Techniksoziologie der TU Berlin 2008, S. 1). Als solche sind sie oft Bestandteile institutionalisierter sozialer Strukturen (vgl. ebd., S. 13). „Techniken“ sind gekennzeichnet durch „die sachlich zwingende, die zeitlich dauerhafte und die sozial zwischen Wunsch und Wirklichkeit vermittelnde zweckmäßige Form praktischer Wirksamkeit“ (Rammert/Fachgebiet Techniksoziologie der TU Berlin 1999, S. 3). Aus praxistheoretischer Perspektive setzen „Techniken“ – genauso wie „Praktiken“ – kein intentional handelndes, völlig autonom agierendes Subjekt voraus. Vielmehr sind sie stets Teil von Machtverhältnissen und mit Machtwirkungen verbunden (vgl. Gehring 2004). In ihnen werden Subjekte geformt und formen sich selbst.

²²⁴ Für den Unterschied zwischen „Praktik“ und „Praxis“ vergleiche Alkemeyer/Buschmann/Michaeler (2015, S. 27) sowie Kapitel 1 in dieser Arbeit.

Handeln dem Routinehandeln gegenüber stellen will, sondern Tätigkeiten wie das „Reflektieren“ selbst als einen routinisierten Ablauf, als eine Praktik neben anderen betrachtet:

„Es geht aus einer praxeologischen Perspektive [...] darum, Handeln als ein repetitives körperliches Verhalten zu beschreiben, das seine Form durch inkorporierte und interiorisierte Wissensbestände erhält. Eine Praktik – des Gehens, Gebens, Verhandelns, Schreibens oder eben auch der mentalen Reflexion – macht dann genau diese Doppelstruktur eines regelmäßigen, gekonnten Komplexes von Bewegungen und eines Korpus impliziter Schemata des Wissens aus.“ (Reckwitz 2009, S. 173)²²⁵

Laut Reckwitz sei es das Ziel, „die Voraussetzung impliziter Wissensschemata *jedlichen* Handelns, auch sog. zweckrationalen Handelns herauszuarbeiten, die Art und Weise, in der sich auch in diesem ein repetitiver Typus aktualisiert“ (ebd.). Er geht davon aus, dass „Reflektieren“ historisch spezifisch ist, also zu verschiedenen Zeiten in bestimmten Formen vorkommt und sich über die Zeit wandeln kann. Als Beispiele für die bürgerliche Kultur des 19. Jahrhunderts nennt Reckwitz die „Praktiken des Schreibens, vor allem von Tagebüchern und Briefen“ als Bestandteile einer „Technik der Selbstbeobachtung“ (ebd., S. 177). Für die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts zählt er unter anderem psychologische Tests und die Permanenz von Bewerbungssituationen auf dem Berufs- und Partnerschaftsmarkt als Praktiken auf, die eine spezifischen Reflexivität, eine komparative Selbst- und Fremdbeobachtung trainieren (ebd., S. 178). Reckwitz erklärt, dass in den „Praktiken der Reflexivität“ immer auch spezifische Vorstellungen von „Reflexion“ und „Reflektieren“ implizit und explizit verarbeitet und wirksam werden (ebd., S. 173ff.):

„Auf jeden Fall scheint es zentral, Reflexivität nicht als einen kulturell neutralen Mechanismus vorauszusetzen, sondern die Eingebettetheit dieses Konzepts in umfassendere Wissensordnungen in ihrer immanenten Widersprüchlichkeit herauszuarbeiten.“ (ebd., S. 179)

So lasse sich zum Beispiel in den hochmodernen „Praktiken der Reflexivität“ untersuchen, inwiefern die neoliberalen Codes der „Selbstoptimierung“ und „Selbstentfaltung“ gemeinsam auftreten und in einer „dezidierten Selbstbeobachtung und Wahlorientierung trainieren“ (ebd., S. 178).²²⁶

Mit seinem Konzept der „Praktiken der Reflexivität“ schafft es Reckwitz, „Reflexion“ zu entmystifizieren, indem er sie nicht als ein universelles Vermögen analysiert, sondern in historisch-spezifischen Praktiken verortet. Außerdem gibt er „Reflexion“ nicht von vornherein den traditionellen Status einer besonderen, höher gestellten Praktik, sondern zeigt auf, dass sie wie andere Praktiken ebenso von impliziten Schemata gekennzeichnet ist. „Praktiken der Reflexivität“ sind bei Reckwitz als geregelte und routinisierte Formen der „Selbstreflexion“ gefasst, als typisierte, gezielt eingesetzte Praktiken oder auch Techniken, mit denen Einzelne auf ihr Selbst Einfluss nehmen können (vgl. Reckwitz 2009). Damit weisen sie zu Foucaults

²²⁵ Vgl. hierzu auch Reckwitz (2003, S. 4).

²²⁶ Siehe zur neoliberalen Aufforderung zur Selbstbeobachtung im Sinne einer Selbstoptimierung und gleichzeitigen Selbstentfaltung auch die Ausführungen in Kapitel 3.4 in dieser Arbeit.

„Technologien des Selbst“ – als spezielle Techniken der gezielten Arbeit des Subjekts an sich selbst – eine große Nähe auf.²²⁷

Ich ziehe es vor, nicht wie Reckwitz von „Praktiken der Reflexivität“, sondern eher von „Praktiken der Selbstreflexion“ zu sprechen. Auf diese Weise liegt der Fokus weniger auf dem Produkt der Praktik – auf „Reflexivität“ als Fähigkeit zu Reflexion und Selbstreflexion –, sondern eher auf den Aktivitäten in der Praktik – auf „Selbstreflexion“ als Prozess des Reflektierens auf das eigene Selbst.

Insgesamt lässt sich bei Reckwitz ein starker Fokus auf die Routinisiertheit von Praktiken feststellen, der sich auch in Reckwitz' Umgang mit der Frage nach „Reflexion“ und „Reflexivität“ bemerkbar macht. Er räumt zwar ein, dass Praktiken nicht nur durch Routinen, sondern auch durch Unberechenbarkeiten und Offenheiten gekennzeichnet sind und dass sich daraus Formen von „Reflexivität“ ergeben (Reckwitz 2003, S. 294ff.), aber dies bleibt in seinen Texten insgesamt eher unterbelichtet.

Reflexion im „metapragmatischen“ und „empraktischen Modus“

Die Unwägbarkeiten von Praktiken finden eine stärkere Berücksichtigung in praxistheoretischen Ansätzen, die davon ausgehen, dass Reflexion auch im Vollzug von Praktiken stattfinden kann. Mit ihnen lassen sich Reckwitz' Ausführungen ergänzen und ausdifferenzieren.

Thomas Alkemeyer verortet Reflexion nicht ausschließlich in ausgewiesenen Praktiken der Selbstreflexion, sondern prinzipiell in allen sozialen Praktiken. Kritisch-reflexive Aktivitäten sind ihm zufolge als Momente im Verlauf von Praktiken zu rekonstruieren.²²⁸ Denn das Reflektieren auf die Praxis setzt ihm zufolge keinen objektiven Außenstandpunkt voraus. Zudem sieht Alkemeyer die Gefahr, in ein strukturalistisches Denken zurückzufallen, wenn jegliches Handeln – Reflexion inbegriffen – auf Routinen reduziert werde und Subjekte ausschließlich als Effekte von Praktiken betrachtet werden. Auch würde man Reflexion und Kritik damit ihres kritischen Potentials berauben. Insbesondere die häufig in praxistheoretischen Texten anzutreffende Rede von einer „Habitualisierung“, einem „Einschleifen“ oder einem „Trainieren“ von Routinen und Dispositionen habe, so Alkemeyer, die Tendenz, kritisch-reflexive Fähigkeiten auszublenden. Er selbst fasst „Reflexivität“, „Kritik“ und „Kreativität“ auch als Vermögen, die sich in der Praxis und in Prozessen der Bildung und Erziehung herausbilden, und fordert dazu auf, ihre Genese, Organisation und ihr Operieren theoretisch-empirisch von der sozialen Praxis her zu erklären (Alkemeyer 2014, S. 30ff.).²²⁹

²²⁷ Reckwitz (2009, S. 170) selbst erwähnt Foucault als einen Bezugspunkt für seinen kulturtheoretisch-praxeologischen Ansatz zur Analyse von „Reflexion“, stellt aber keinen expliziten Bezug zu Foucaults „Technologien des Selbst“ her.

²²⁸ Vergleiche hierzu auch Schmidt (2012, S. 57). Ihm zufolge wird in praxeologischen Ansätzen „das Mentale“ – darunter Vermögen wie Intentionalität, Bewusstheit und Reflexivität – als Bestandteil von Praktiken gefasst. Praktiken seien „Bündel körperlicher und mentaler Aktivitäten“ (ebd.).

²²⁹ Zwar erwähnt auch Reckwitz, dass Reflexionsfähigkeit eine Disposition ist, die im Vollzug der Praktiken produziert und reproduziert wird (Reckwitz 2006, S. 39ff.), aber er setzt sich nicht weiter mit dieser

Diese traditionell mit einem starken Subjekt-Begriff verbundenen Begriffe seien allerdings mit einem praxeologischen Verständnis von einem relativ autonomen Subjekt neu zu denken, also „ohne hinter die Einsicht in die auf je spezifische Praktiken verweisende gesellschaftliche und geschichtliche Formbestimmtheit unterschiedlicher Subjektivitäten zurückzufallen“ (Alkemeyer 2014, S. 32, Hervorh. i. O.). Die kritische Komponente, die das praxeologische „Subjekt“-Konzept bereit halte, beschreibt Alkemeyer wie folgt:

„Es [das Konzept des Subjekts] lenkt den Blick auch auf die in sozialen Praktiken sich entwickelnden *transsituativen* Selbstverhältnisse, auf die konstruktiven Kompetenzen („agency“) und kritisch-reflexiven Verstehens-, Sinngebungs- und Urteilsfähigkeiten, die es bspw. ermöglichen, sich selbstbewusst in ein soziales Spiel einzubringen, aber auch Kritik zu üben oder einen Spielverlauf radikal in Frage zu stellen – jedoch nicht souverän und autonom, sondern aus dem Spiel heraus als ein Partizipand unter anderen ‚Partizipanden‘.“²³⁰ (Alkemeyer 2013a, S. 35, Anm. d. Verf.)

Die innerhalb von Praktiken erfolgenden Formen von Reflexion umschreibt Alkemeyer auch als das „Erkennen, kritische Einschätzen, Beurteilen und kompetente Beantworten von Situationspotenzialen und Handlungsspielräumen“ (Alkemeyer 2014, S. 34). Über sie werden Praktiken aktiv vollzogen, aufrecht erhalten (ebd.) und auch verändert.²³¹

In ihrem Text „Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien“ schlagen Thomas Alkemeyer, Nicolaus Buschmann und Matthias Michaeler (2015, S. 45) vor, zwei mögliche Modi für die im Vollzug einer Praktik erfolgende „Reflexion“ zu unterscheiden: den „empraktischen“²³² und den „metapragmatischen Modus“. Sobald eine Praktik nicht mehr routiniert ablaufe, komme es zu einer „reflektierenden Wendung auf die eigene Praxis“ (Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 45), die in

auseinander. Beispiele für praxistheoretisch ausgerichtete Studien mit einem Fokus auf die situative Praxis einzelner Subjekte sind „Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis“ von Kristina Brümmer (2015) und „Mittlersubjekte der Migration: eine Praxeographie der Selbstbildung von Integrationslotsen“ von Andrea Querfurt (2016).

²³⁰ Siehe hierzu auch Alkemeyer/Budde/Freist (2013a): Die AutorInnen des Bandes „Selbst-Bildungen“ betonen, dass eine Analyse von Subjektivierungsprozessen „nicht allein der formativen Kraft kulturell kodifizierter Praxisformen gilt, sondern im gleichen Maße auch den Selbstbeziehungen und den vielfachen konstruktiven wie kritisch-reflexiven Fähigkeiten, die Individuen im Laufe ihrer Subjektivierung erwerben, stabilisieren und ausbauen“ (ebd., S. 20f.).

²³¹ Zu den Gründen für die Notwendigkeit von Reflexion zählt Alkemeyer unter anderem – teils mit Bezug auf Boltanski (2010): Praktiken „präfigurieren das Handeln, aber sie *determinieren* es nicht“ (Alkemeyer 2013a, S. 47). Die dadurch entstehenden Situationspotentiale und Handlungsspielräume sind von TeilnehmerInnen der Praktik u. a. mit Hilfe reflexiver Kompetenzen zu beantworten (ebd.). Zudem verfügt jedes Subjekt über einen Körper und ist dadurch „zwangsläufig situiert“ (Boltanski 2010, S. 95), und zwar zeitlich, räumlich und sozial. Es hat also „gegenüber der Welt nur einen *Blickpunkt*“ und ist nicht fähig, die Ungewissheit der Welt zu beheben (ebd.). Es bedeutet auch, dass jede Akteurin und jeder Akteur eine andere Perspektive auf eine Praktik hat. Die dadurch entstehende „Multipositionalität“ und „-perspektivität“ kann zu Reibungen, Differenzen und Konflikten führen (Alkemeyer 2013a, S. 48f.; Boltanski 2010; vgl. auch Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 33ff.).

²³² Der Begriff „empraktisch“ entstammt Karl Bühlers sprachtheoretischen Ausführungen (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 45). Vergleiche hierzu außerdem Brümmer (2015, S. 256) und Alkemeyer/Michaeler (2013, S. 225), die sich an Volker Caysas Begriff des „empraktischen Reflektierens“ anlehnen. Brümmer fasst Reflexion damit als „multimodale – sprachlich-körperlich-gestische – Rückwendung auf Geschehenes oder Getanes“ (Brümmer 2015, S. 256). Reflexion sei keinesfalls aus der Praxis enthoben, sondern praktikbezogen und -spezifisch.

einem der beiden Modi erfolgen könne.²³³ Der „empraktische Modus“ sei dadurch gekennzeichnet, dass auf das eigene Tun Bezug genommen werde, ohne dieses zu unterbrechen. Die erfolgende Reflexion ähnele der von Donald A. Schön beschriebenen „reflection-in-action“²³⁴ sowie dem „praktischen Reflektieren“²³⁵ von Bourdieu. Im „metapragmatischen Modus“ wiederum komme der Ablauf der Praxis zwischenzeitlich zum Stillstand. Es werde eine gewisse Distanz zur Praxis eingenommen, jedoch kein absoluter Außenstandpunkt. Vielmehr ergebe sich innerhalb der Praxis ein Raum für eine (kritische) Reflexion auf die Praxis. Dabei werde der Rahmen der Praktik, also die Praxis selbst, thematisiert und in Frage gestellt und die TeilnehmerInnen entwickelten zu dieser eine ‚relative‘ Autonomie (ebd.).²³⁶ Es ist denkbar, dass dieses Reflektieren auf eine Praxis auch die Form einer spezifischen verteilten „Praktik der Selbstreflexion“ annehmen kann, die sozusagen in die unterbrochene Praktik eingeschoben wird.

Das „praktische“ und „metapragmatische Register“ (Luc Boltanski)

Mit dem Begriff des „metapragmatischen Modus“ knüpfen Alkemeyer, Buschmann und Michaeler an das Konzept des „metapragmatischen Registers“ von Boltanski (2010) an. Dieser geht davon aus, dass in allen Praktiken „Momente der Reflexivität“ auftreten können. Die Notwendigkeit von Reflexion ergebe sich vor allem aus der ständigen Ungewissheit, „mit der die Akteure in Situationen, in denen sie handeln müssen, konfrontiert sind“ (Boltanski 2010, S. 43). Im Alltag werde, soweit es geht, versucht, diese Ungewissheiten und Unvorhersehbarkeiten zu vermeiden. Daher werden im „praktischen Register“, das durch ein niedriges Reflexionsniveau gekennzeichnet ist, kleine Abweichungen und Differenzen toleriert und nur lokale „Reparaturen“ und „Anpassungen“ vorgenommen, damit die Praxis aufrecht erhalten werden und im Fluss bleiben könne. Sobald die Toleranzschwelle jedoch überschritten wird, es also zu größeren Reibungen und Auseinandersetzungen kommt, erfolge ein Wechsel in ein „metapragmatisches Register“, welches durch ein „gehobenes Reflexionsniveau“ charakterisiert sei (ebd., S. 82ff., 106f.):

„[...] ein Niveau, auf dem die Aufmerksamkeit der Teilnehmer sich von der zu bewältigenden Aufgabe weg auf die Frage verlagert, wie das, was abläuft, zu *qualifizieren* bzw. zu kennzeichnen sei. Ihre Aufmerksamkeit wendet sich nun der gemeinsamen Handlung selbst zu, ihren Modalitäten, den Bedingungen ihrer Möglichkeit, den Formen, in die sie sich einschreibt. Was man gerade noch tat, als täte man es gemeinsam, scheint sich nicht mehr von selbst zu verstehen [...].“ (ebd., S. 106)

²³³ Einen ähnlichen Vorschlag hat Alkemeyer bereits in seinem Exposé für die Konferenz „Praxis-Konzeptionen“ in Lutherstadt Wittenberg im Frühjahr 2013 gemacht. Hier unterscheidet er zwischen der „Reflexion in der Praxis“ bzw. „empraktischen Reflexion“ und der „Reflexion auf die Praxis“ bzw. „Reflexion als eine eigene Praxis“ (Alkemeyer 2013b, S. 11).

²³⁴ Vergleiche hierzu Schön (1983, S. 50ff.). Als Beispiele für „reflection-in-action“ nennt er die Orientierung des Handelns und dessen Nachjustierung anhand des ‚Gefühls für den Ball‘ beim Baseball und anhand des ‚Gefühls für die Musik‘ beim Improvisieren im Jazz.

²³⁵ Siehe Bourdieu (2001 [1997], S. 209).

²³⁶ Im „metapragmatischen Modus“ sehen Alkemeyer/Buschmann/Michaeler (2015, S. 45) Ähnlichkeiten zu der von Donald A. Schön beschriebenen „reflection-on-action“ (Schön 1983, S. 50ff.).

Im „metapragmatischen Register“ erfolgt also eine Hinwendung zum momentan ablaufenden Prozess und zur selbstreferentiellen Frage, was ‚ich‘ hier eigentlich gerade tue beziehungsweise was ‚wir‘ hier eigentlich gerade tun.²³⁷ Dabei wird auch die Beziehung zwischen der aktuellen Situation und einer typischen Situation, also „was unter einem normativen Gesichtspunkt ablaufen sollte“ (Boltanski 2010, S. 107), ausgelotet. Alkemeyer (2013a, S. 48f.) zieht Boltanskis Unterscheidung zweier Register als eine Möglichkeit der Konzeptualisierung von Reflexivität in Betracht, sieht aber eine Gefahr in der ausschließlich sprachlich-diskursiven Anlage des metapragmatischen Registers und in der Tendenz, Reflexion und Kritik vorrangig in diesem zu verorten:

„Denn wenn Reflexion für das metapragmatische Register reserviert und als sprachlich-diskursives Geschehen konzipiert wird, führt dies leicht zu einer Gleichsetzung von Praxis mit Gewohnheit und damit zu einer Dethematisierung anderer, empraktischer Reflexionsmodi. Zudem wäre zu überlegen, ob einige Praktiken eine stärkere Neigung zum Metapragmatischen haben als andere.“ (ebd., S. 49, Fn. 80)

Zwar führt Boltanski aus, dass im „praktischen Register“ Reflexion – allerdings auf einem geringen Niveau – stattfindet. Er schenkt dieser jedoch weniger Aufmerksamkeit und lässt durch die Auswahl der Register-Bezeichnungen „praktisch“ und „metapragmatisch“ allein das „metapragmatische Register“ als dasjenige der Reflexion erscheinen. Zudem unterschlägt Boltanski, dass auch in metapragmatischen Situationen ein „praktisches Register“ zum Einsatz kommen kann. Alkemeyer geht davon aus, dass im „praktischen Register“ vielfältige Formen empraktischer Reflexion auftreten. Im „metapragmatischen Register“ wiederum werde „die praktische Ebene des Spiels“ verlassen und es erfolge ein Reflektieren auf die gerade ablaufende Praxis (ebd., S. 49).

„Praktisches Reflektieren“ (Pierre Bourdieu)

Als eine Inspirationsquelle zur Konzeption einer empraktischen Form von „Reflexion“ dienen vor allem auch Bourdieus Ausführungen zum „praktischen Reflektieren“ (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015; Alkemeyer 2013a). Dieses kann Bourdieu zufolge im Fluss der Praxis für Nachprüfungen, Korrekturen und Anpassungen notwendig werden:

„[Es fehlt] den Improvisationen des Pianisten oder der sogenannten Kür des Turners nie an einer gewissen Geistesgegenwart, wie man so sagt, nämlich an einer gewissen Form von Denken oder sogar *praktischem Reflektieren*, einem situativen, in die Handlung eingebundenen Nachdenken, das erforderlich ist, auf der Stelle die vollführte Handlung oder Geste zu beurteilen und eine schlechte Körperhaltung zu korrigieren, eine unvollkommene Bewegung zurückzunehmen (dasselbe gilt *a fortiori* für das Lernverhalten).“ (Bourdieu 2001 [1997], S. 209, Hervorh. i. O., Erg. d. Verf.)

Dieses „in die Handlung eingebundene Nachdenken“ sei vom Habitus gewissermaßen vorgesehen, denn er „kennt das Mißlingen, er kennt kritische Momente des Missverhältnisses und Mißklangs“, die sich zwischen Habitus und Feld auf tun können (Bourdieu 2001 [1997],

²³⁷ Dem ließe sich die Frage danach hinzufügen, wer ‚ich‘ eigentlich (in Relation zu den anderen) bin bzw. wer ‚wir‘ eigentlich sind.

S. 208).²³⁸ Zudem habe der Habitus ein spezifisches Verhältnis zur Regel: Es gebe keine Regel, die „alle möglichen Bedingungen ihrer Anwendung vorhersehen kann und die also nicht unvermeidlicherweise den praktischen Strategien des Habitus einen gewissen Spiel- oder Interpretationsraum einräumt“ (ebd., S. 208f.). Aus der Unvorhersehbarkeit der Praxis erwachse also ein Spielraum, in welchem der Habitus praktische Strategien – und hierzu ließe sich das „praktische Reflektieren“ zählen – zum Einsatz bringen könne. Mit Bezug auf Bourdieu formuliert Alkemeyer, dass dieser Modus der Reflexion „eine Handlung oder Geste noch im Vollzug an den Maßstäben der jeweiligen Praktik beurteilen, korrigieren und gegebenenfalls zurücknehmen kann“ (Alkemeyer 2013a, S. 56). „Reflexion“ sei hier als ein „innerer selbstregulatorischer Vorgang“ konzipiert, „der weder auf von außen kommende Korrekturen angewiesen ist noch einen Umweg über Sprache und Bewusstsein nehmen muss, sondern in der Selbststeuerungskapazität eines spezifisch gebildeten bzw. disponierten Körperleibes gründet“ (ebd.).²³⁹

Bourdieu beschreibt das „praktische Reflektieren“ auch als eine Art „automatische Reaktion“ des „praktischen Sinns“.²⁴⁰ Sie reiche aber unter bestimmten Umständen nicht aus, sodass eine andere ‚bewusstere‘ Form des Reflektierens hinzu kommen oder an deren Stelle treten kann (Bourdieu 2001 [1997], S. 209). Der auftretende Grad an Bewusstsein beim Reflektieren sei abhängig von Situation, Praktik, Feld und auch von der jeweiligen sozialen Position. Eine bewusste Form des Reflektierens sei wahrscheinlicher in sogenannten „Zwischenpositionen“. Bourdieu nennt als Beispiel „soziale Auf- und Absteiger“ (ebd., S. 209):

„[...] diese wiederum haben mehr Chancen, sich dessen bewußt zu werden, was sich für andere von selbst versteht, sind sie doch gezwungen, auf sich achtzugeben und schon die ‚ersten Regungen‘ eines Habitus bewußt zu korrigieren, der wenig angemessene oder ganz deplazierte [sic!] Verhaltensformen hervorbringen kann.“²⁴¹ (ebd., S. 209)

²³⁸ Bourdieu erklärt in seinem Buch „Meditationen“ mit Bezug auf seine Feldforschungen in Algerien: „Von diesem Sonderfall der Übereinstimmung von Habitus und Struktur ausgehend, wurde der Begriff des Habitus oft als Prinzip der Wiederholung und Bewahrung verstanden, obwohl er sich mir ursprünglich als einziges Instrument aufdrängte, *Mißverhältnissen* zwischen objektiven Strukturen und einverlebten Strukturen in einer Wirtschaft wie der algerischen der sechziger Jahre [...] gerecht zu werden [...]“ (Bourdieu 2001 [1997], S. 204).

²³⁹ Zu verschiedenen Formen (em-)praktischer Reflexion siehe zum Beispiel die praxeografische Studie über eine Sportakrobatik-Gruppe von Kristina Brümmer (2015, S. 194f., 205, 255) sowie Alkemeyer/Michaeler (2013).

²⁴⁰ Bourdieus Konzept des „praktischen Sinns“ (bzw. „sozialen Sinns“) bildet eine Verbindung zwischen dem Habitus und einem sozialen Feld. Durch das Agieren in den sozialen Praktiken eines Feldes entsteht ein spezifischer Habitus. Der aus den Dispositionen dieses Habitus hervorgehende, im Körper verankerte praktische Sinn ermöglicht wiederum ein angemessenes und sinnvolles Handeln in diesem Feld: „Wem die Strukturen der Welt (oder eines besonderen Spiels) einverleibt sind, der ist hier unmittelbar, spontan ‚zu Hause‘ und schafft, was zu schaffen ist (die Geschäfte, pragmata), ohne überhaupt nachdenken zu müssen, was und wie; er bringt Handlungsprogramme hervor, die sich als situationsgemäß und dringlich objektiv abzeichnen und an denen sein Handeln sich ausrichtet, ohne dass sie durch und für das Bewußtsein oder den Willen klar zu expliziten Normen oder Geboten erhoben worden wären.“ (Bourdieu 2001 [1997], S. 83). Vgl. auch Schwingel (2009, S. 63ff.). Dieser harmonische Zustand tritt allerdings nur selten auf. Der Wandel eines Feldes und das Agieren von Menschen in verschiedenen Feldern können beispielsweise zu Nichtpassungen zwischen Feld und Habitus und damit zu Reibungen führen.

²⁴¹ Auch in „Entwurf einer Theorie der Praxis“ versucht Bourdieu (2009 [1972]) praktisches Reflektieren in Relation zum Automatismus von Praktiken sowie zum Begriff des „Bewußtseins“ zu fassen: „Zwar weisen

Denkbar sind meines Erachtens auch solche Positionen, die – wie dies bei der „KuratorIn“ der Fall ist – noch nicht klar ausformuliert sind, die sehr stark in Bewegung und in Veränderung begriffen sind. Die damit einhergehende Mehrdeutigkeit und Unfixiertheit der Anforderungen, die die Subjektform „KuratorIn“ stellt, könnten zur Folge haben, dass die Subjekte eine verstärkte Selbstreflexivität ausbilden.

Reflexion im Vollzug kuratorischer Praxis

Beim Kuratieren spielen verschiedene Formen praktischer Reflexion eine wichtige Rolle. Das hat die Soziologin Sophia Krzys Acord (2006, 2010) in ihrer mikroethnografischen Studie über kuratorische Entscheidungsprozesse beim Aufbau von Ausstellungen herausgearbeitet.²⁴² Sie beschreibt die Ausstellungsinstitution als eine Kombination aus Planung und situierter Aktivität („situated action“): So verändern KuratorInnen häufig den ursprünglichen Plan für die Ausstellung in Reaktion auf die physische Präsenz der Kunstwerke im Raum, die sie während des Aufbaus oft zum ersten Mal erleben. Vor allem durch das (sensorische) Reagieren auf die Dinge und Kontexte der jeweiligen Situation kommt es laut Acord beim Installieren einer Ausstellung – „under the ‚occupational pressure‘ of real-time decision-making“ (Acord 2006, S. 5) – zu Prozessen praktischer Reflexion:

„[...] curators have a reflective conversation with the materials of their craft and unanticipated possibilities for meaning-making may occur [...]“ (Acord 2010, S. 462)²⁴³

Die auftretenden Formen von Reflexion unterteilt Acord (2010, S. 454ff.) im Anschluss an Donald A. Schön (1983) in „reflection-on-action“ und „reflection-in-action“.²⁴⁴ Laut Acord tritt „reflection-in-action“ unter anderem dann auf, wenn KuratorInnen auf Überraschungen, die nicht zu vorhandenen Konventionen passen, reagieren, indem sie in der Überraschungssituation zu experimentieren beginnen, die eigenen Dispositionen hinterfragen und nach neuen Lösungen suchen. Acord beschreibt dies als: „on the spot experimentation, problem-solving, and tinkering that questions the assumed structure of knowing-in-action“ (Acord 2010, S. 461). In einer Beispiel-Situation aus Acords Studie bemerken die Kuratoren während

die vom Habitus hervorgebrachten praktischen Handlungen [...] alle Merkmale instinktiven Verhaltens und im besonderen des Automatismus auf; aber es ist nicht minder richtig, daß ein Moment partiellen, lückenhaften, diskontinuierlichen Bewußtseins stets mit den Handlungen und Praktiken einhergeht, sei es in Form jenes Mindestmaßes an Wachsamkeit, das zur Steuerung des Ablaufs der Automatismen unerlässlich ist, sei es in Form von Diskursen, die jene Handlungen und Praktiken – im doppelten Sinne des Wortes – zu rationalisieren haben.“ (Bourdieu (2009 [1972], S. 207). Bourdieu bemerkt aber auch, dass sich Bewusstes und Unbewusstes nicht einfach voneinander trennen und bestimmten Bereichen zuordnen lassen (vgl. Bourdieu 2001 [1997], S. 208f.).

²⁴² Acord entwickelt in ihrer Studie eine Methodologie, um die Art und Weise herauszuarbeiten, wie AkteurInnen situationale Kontexte in Echtzeit „physisch“/„praktisch“ interpretieren und wie sie dabei von Objekten wie Kunstwerken beeinflusst werden (Acord 2010, S. 451).

²⁴³ Mit dem Begriff der „reflective conversation“ bezieht sich Acord auf Donald A. Schön, der den Prozess der reflection-in-action als „reflective conversation with the situation“ (Schön 1983, S. 268) und als „reflective conversation with the materials of the situation“ (ebd., S. 175) beschreibt.

²⁴⁴ Schöns (1983) Einteilung weist Ähnlichkeiten zu den weiter oben beschriebenen Reflexions-Typen auf: der Reflexion im „empraktischen Modus“ und im „metapragmatischen Modus“ (vgl. Alkemeyer/Buschmann/Michaeler 2015, S. 45).

des Ausstellungsaufbaus einen neuen für den Künstler ungewöhnlichen Umgang mit Licht in einem seiner Filme, der einen so starken (sensorischen und emotionalen) Eindruck auf sie macht, dass sie die Präsentation des Films daraufhin grundlegend ändern und dem Film eine größere Relevanz innerhalb der Ausstellung zuweisen. Laut Acord entsteht hier situativ aus dem Zusammenspiel zwischen Kuratoren, Künstler, Raum und Werk eine neue Bedeutung und ein neuer diskursiver Rahmen für das Werk. Es erfolge eine Art informeller Theoriebildung, die auf einem Spiel mit Materialien und Raum basiere und an der der Körper und seine emotionale Kommunikation beteiligt seien (Acord 2010, S. 457ff., 461).

In Bezug auf diese Arbeit lässt sich fragen, welche Formen praktischer Reflexion innerhalb kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme relevant sind. Dabei stellt sich außerdem die Frage, inwiefern die Fähigkeiten zum praktischen Reflektieren, die im Kontext kuratorischer Praxis erforderlich sind, in kuratorischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen überhaupt vermittelt werden können. Dies ist vermutlich am ehesten in solchen Kursen möglich, die praktische Übungen und Projekte enthalten. Die Schwierigkeit des Lernens praktischer Reflexions-Formen besteht vor allem darin, dass sie sich nur bedingt sprachlich kommunizieren lassen und kaum formalisieren lassen. Notwendig scheint vielmehr das wiederholte Agieren innerhalb der Zielpraktik, hier das Kuratieren, zu sein.

4.2.3 Reflexion als Problemlösung – John Deweys Konzept der „Inquiry“

Die drei vorgestellten Formen von „Reflexion“ – die „Praktiken der Selbstreflexion“, die Reflexion im „metapragmatischen Modus“ und die „empraktische Reflexion“ – sind Formen von Selbstreflexion, da sie über einen Rückbezug auf das eigene Selbst oder auf das eigene Tun erfolgen. Doch Reflexion kann auch ohne direkten Bezug auf das eigene Selbst oder die eigene Praxis erfolgen. In diesem Kapitel stelle ich einen übergreifenden Ansatz von „Reflexion“ vor, in dem die Aspekte des Untersuchens und Analysierens im Zentrum stehen und der Selbstbezug eher zweitrangig ist: das pragmatistische Konzept der „Inquiry“, das der Philosoph John Dewey in den 1930er Jahren – insbesondere in seinem Buch „Logic – The Theory of Inquiry“ (1938) – entwickelt hat.²⁴⁵ Deweys Ansatz harmoniert mit dem praxeologischen Verständnis dieser Arbeit von einem sich selbst sowie soziale Praktiken aktiv mitgestaltenden Subjekt besonders gut.²⁴⁶ Die „Inquiry“ lässt sich als eine Überkategorie der bereits vorgestellten Reflexions-Formen betrachten und kann neben diesen auch Praktiken wie „Denken“, „Experimentieren“, „Forschen“ und „künstlerisches Handeln“ umfassen. Von Dewey wird „Inquiry“ als eine Art Problemlösung und Erkenntnisgewinnung bestimmt. Der Selbstbezug ist hier ebenfalls vorhanden, allerdings kann er auch ausschließlich indirekt erfolgen. Er besteht dann ‚nur‘ darin, dass die „Dispositionen“ in der Reflexions-

²⁴⁵ Dewey knüpft an den „Inquiry“-Begriff von Charles Sanders Peirce an und entwickelt diesen weiter.

²⁴⁶ Insbesondere der Philosoph Jörg Volbers hat die Überlegungen John Deweys – zur „Inquiry“, zu Erfahrung sowie zum Verhältnis zwischen Theorie und Praxis – für die Praxistheorien fruchtbar gemacht. Siehe vor allem Volbers (2015, 2012a).

Praxis immer mit auf dem Prüfstand stehen und in der ein oder anderen Weise mitreflektiert und transformiert werden.

Der Begriff der „Inquiry“ lässt sich ins Deutsche unter anderem mit „(Nach-)Frage“, „Untersuchung“, „Prüfung“ und „(Nach-)Forschung“ übersetzen.²⁴⁷ Die sogenannte „Pattern of Inquiry“ als prozesshaftes Modell des Denkens, der Forschung und der Erkenntnis wurde von verschiedenen Vertretern des Pragmatismus unterschiedlich ausgearbeitet (Schäfer 2012, S. 29). Gemeinsam ist ihnen, dass Handeln als „ein sich zyklisch wiederholender Ablauf von Phasen der Irritation und körperlichen Sedimentierung, von Zweifel und unhinterfragter Überzeugung“ (ebd.) betrachtet wird. Handeln gilt im Pragmatismus „als Spannungsfeld zwischen Gewohnheiten und Krisen, in denen der nicht-reflexive Ablauf des Handelns unterbrochen und nach Problemlösungen gesucht wird. Die zu habitualisierten Erwartungen geronnenen Handlungsrouninen werden in als krisenhaft erlebten Situationen erschüttert, sodass Störungen im Handlungsablauf eintreten“ (ebd.).²⁴⁸

Wie andere Pragmatisten geht Dewey davon aus, dass Inquiries immer und überall im menschlichen Leben auftreten, da dieses von einer prinzipiellen Unsicherheit und Offenheit geprägt sei:

„The distinctive characteristic of practical activity, one which is so inherent that it cannot be eliminated, is the uncertainty, which attends it.“ (Dewey 1984 [1929], S. 5f.)

Die Unsicherheit des Lebens führe immer wieder zu „problematischen Situationen“ (Dewey 1986 [1938]), in denen Zweifel und Irritationen auftreten und das Handeln ins Stocken gerate. Dann werde eine Inquiry notwendig, eine Form von „Problemlösungshandeln“ (vgl. Jörke 2003), in welchem vergangene Erfahrungen, vorhandene Verhaltensschemata, Wissensbestände und Techniken (eines Einzelnen oder einer Gruppe) eingebracht, überprüft und gegebenenfalls überarbeitet werden, um über veränderte Verhaltensweisen, Entscheidungen und Aktionen die problematische wieder in eine unproblematische Situation zu überführen und neue Erfahrungen²⁴⁹ zu ermöglichen (vgl. Dewey 1986 [1938]; Volbers 2012a):

²⁴⁷ Vgl. hierzu Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache, „Der Große Muret-Sanders“ (2000, S. 687).

²⁴⁸ Mit dem weiter oben vorgestellten Konzept des „praktischen“ und „metapragmatischen Registers“ bezieht sich Boltanski (2010) auf diese pragmatistische Grundvorstellung von Praxis.

²⁴⁹ In allen Arbeiten Deweys spielt „Erfahrung“ eine wichtige Rolle als ein Grundkonzept seiner Philosophie. Zum Verhältnis zwischen „Erfahrung“ und „Inquiry“ erläutert Dewey mit Bezug auf William James: „Erfahrung ist ‚doppelläufig‘ in dem Sinne, daß sie in ihrer primären Ganzheit keine Trennung zwischen Akt und Material, zwischen Subjekt und Objekt kennt, sondern sie beide in einer unanalysierten Totalität enthält. ‚Ding‘ und ‚Denken‘, wie James im selben Zusammenhang sagt, sind ein-läufig; sie beziehen sich auf Produkte, die durch Reflexion aus der Primärerfahrung heraus gefiltert worden sind.“ (Dewey 1995 [1925], S. 25). In „problematischen Situationen“ wird die Einheit der primären Erfahrung gestört, der „unmittelbare Fluß der Erfahrung unterbrochen“ (Jörke 2003, S. 72) und die Erfahrung im Prozess der Reflexion transformiert. „Daß der Stoff der Primärerfahrung die Probleme stellt und die ersten Daten der Reflexion liefert, die die sekundären Objekte konstruiert, ist evident“ (Dewey 1995 [1925], S. 22). Die Inquiry ist – als Bestandteil von Erfahrung – selbst Erfahrung und bereitet zukünftige Erfahrungen vor. Erfahrung und Inquiry sind füreinander Mittel und Ziele (vgl. Johnston 2006, S. 86ff.; Jörke 2003).

„Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole.“ (Dewey 1986 [1938], S. 108, kursiv i. O.)

Die Vorstellung, dass durch eine Inquiry eine Art von Ganzheit oder Einheitlichkeit erzeugt wird, ist vermutlich zu idealistisch, dieser Zustand lässt sich nicht immer herstellen.²⁵⁰ Dewey selbst geht davon aus, dass das Ergebnis einer Inquiry nur eine vorläufige Sicherheit bietet, eine sogenannte „warranted assertibility“,²⁵¹ da es in der nächsten problematischen Situation wieder auf die Probe gestellt werden und gegebenenfalls überarbeitet werden müsse (ebd., S. 16f.).²⁵² Die Inquiry ist daher als ein kontinuierlicher Prozess zu verstehen, in dem sich sowohl die eingebrachten Erfahrungen als auch die Inquiry selbst permanent weiter entwickeln.

Aktivitäten wie Denken und Reflektieren fasst Dewey mit seinem Konzept in erster Linie praktisch, nicht ausschließlich sprachlich symbolisch. Sie werden als spezielle Form von Handeln verstanden, die dem Lösen von Handlungskonflikten dienen (vgl. Volbers 2012a, 2012b; Jörke 2003, S. 74f.). Dabei können sie sehr unterschiedliche Formen annehmen und von vorintellektueller, mehr oder weniger unbewusster Reflexion bis hin zu elaborierten Praktiken bewusster, durch Sprache und ausgefeilte Instrumente gekennzeichnete Reflexion reichen (vgl. Volbers 2012a, S. 109f.). Außerdem ist eine Inquiry kein monolithisches Instrument, das auf alle Probleme gleich angewendet wird. Sie ist vielmehr ein breites Set historisch und lokal spezifischer Techniken, das sich situativ sowie problem- und kontextabhängig entfaltet und je nach durchführendem Subjekt und dessen Erfahrungen und Fähigkeiten verschieden ausgeprägt ist (vgl. Johnston 2006, S. 53ff.; Dewey 1986 [1938], S. 70).

Nach Dewey erfolgt eine Inquiry in mehr oder weniger fünf Stufen, deren Reihenfolge sich durchaus ändern kann (Dewey 1986 [1938], S. 109ff.; vgl. Jörke 2003, S. 79f.):

1. „The Indeterminate Situation“: Eine unbestimmte Situation tritt auf.
2. „Institution of a Problem“: Die Situation wird für problematisch befunden und näher bestimmt.
3. „The Determination of a Problem-Solution“: Eine Lösungsidee wird gesucht und bestimmt (Hypothese).
4. „Reasoning“: Die Idee wird weiter entwickelt und operationalisiert (rationaler Diskurs).

²⁵⁰ Siehe zur dieser Kritik auch Boltanski (2010, S. 87f.). Ihm zufolge traue der Pragmatismus den Fähigkeiten der AkteurInnen, die Ungewissheit des Lebens zu beheben, zu viel zu. Boltanski bezieht sich hierbei insbesondere auf die Tendenz einiger Pragmatisten, davon auszugehen, dass die AkteurInnen stets Konsens und Übereinkunft suchen und auch finden würden.

²⁵¹ Dewey zieht den Begriff „warranted assertibility“ (oder „warranted assertion“) den Begriffen „Wissen“ und „Glauben“ vor, da er aufzeige, dass in einer Inquiry keine absolut gültigen, sondern revidierbare Wahrheiten hergestellt werden (vgl. Dewey 1986 [1938], S. 16f.).

²⁵² Larry Hickman fasst diesen Prozess wie folgt zusammen: „Inquiry is thus a reflective activity in which existing tools and materials (both of which may be either tangible or conceptual) are brought together in novel and creative arrangements in order to produce something new. The by-products of this process often include improved tools and materials which can then be applied to the next occasion on which inquiry is required.“ (Hickman 2007, S. 210).

5. Es erfolgt die praktische Prüfung des Handlungsplans (Experiment), bestenfalls wird wieder eine unproblematische Situation hergestellt, andernfalls werden die vorhergehenden Schritte wiederholt.²⁵³

Am besten sieht Dewey dieses idealtypische Ablaufschema in der Logik der experimentellen Naturwissenschaften verkörpert (Jörke 2003, S. 84). Welche Form eine Inquiry jeweils gerade annimmt, ist letztlich empirisch (durch eine Inquiry in die Inquiry) zu klären.²⁵⁴ Es ist zu vermuten, dass sich die einzelnen Stufen in Situationen empraktischer Reflexion sowie in verteilten Praktiken der Reflexion überlappen und in kürzester Zeit ablaufen. In integrativen Praktiken der Reflexion sind sie höchstwahrscheinlich klarer voneinander zu unterscheiden.

„Common Sense Inquiry“ und „Scientific Inquiry“

Grob unterscheidet Dewey zwei Formen der Inquiry: die „Common Sense Inquiry“²⁵⁵, eine Art alltägliches Reflektieren, und die „Scientific-“ beziehungsweise „Intellectual Inquiry“, ein wissenschaftliches²⁵⁶ Reflektieren (vgl. Dewey 1986 [1938]).²⁵⁷ Er versteht sie als eng aneinander gekoppelte Handlungsformen, die sich in ihren logischen Formen und Beziehungen nicht prinzipiell unterscheiden. Die Unterschiede seien stattdessen sozialer Art: sie bestünden hinsichtlich der Ziele, Mittel, Gegenstände („subject-matters“) sowie Zeichensysteme (Sprachen) beider Reflexionsformen (vgl. ebd., S. 118ff, 66ff.).²⁵⁸ Charakteristisch

²⁵³ Dewey (1986 [1938]) zufolge kommt es in Stufe fünf, anders als hier dargestellt, noch einmal zu einem Wechselspiel zwischen Ideen und Beobachtungen zur Operationalisierung der entwickelten Idee – ähnlich wie bereits in Stufe vier. Die Einteilung im vorliegenden Text orientiert sich – Jörke (2003, S. 80ff.) folgend – eher an Deweys Ausführungen in seinen früheren Werken.

²⁵⁴ Dewey setzte sich mit dem Konzept der „Inquiry“ nicht nur analytisch sondern auch pädagogisch programmatisch auseinander: Mit seinem Fünf-Stufen-Schema hat er versucht, die für ihn idealtypische naturwissenschaftliche Inquiry auf andere (soziale, ökonomische, politische, moralische) Bereiche zu übertragen, damit sich hier ein besseres Problemlösungshandeln entwickeln kann (vgl. Dewey 1986 [1938]; Jörke 2003, S. 72ff.).

²⁵⁵ Die Wahl des Begriffs „Common Sense“ erläutert Dewey mit Bezug auf dessen Bedeutungen im Oxford Dictionary, aus dem er wie folgt zitiert: „Good sound practical sense; combined tact and readiness in dealing with the ordinary affairs of life.“ (Oxford Dictionary [Dewey macht keine genaueren Angaben]; zitiert nach: Dewey 1986 [1983], S. 67). Der Ausdruck betreffe daher ein Verhalten, das sich durch eine gewisse Intelligenz sowie Urteilsvermögen auszeichne. „Common Sense“ stehe zweitens für weithin geteilte selbstverständlich gewordene Wahrheiten: „It designates the conceptions and beliefs that are currently accepted without question by a given group or by mankind in general.“ (Dewey 1986 [1983], S. 68). „Common Sense“ betreffe daher zum einen die Beurteilung der Bedeutung von Dingen und Aktivitäten hinsichtlich der Frage, was in einer spezifischen Situation getan werden sollte, und die Ideen und Grundsätze, auf deren Basis Aktivitäten und Bewertungen stattfinden und gerechtfertigt werden. Beide Bedeutungen beziehen sich auf die Lebensführung zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt und an einem spezifischen Ort (ebd.). Für eine Kritik des „Common Sense“-Begriffs in pragmatistischen Theorieansätzen vergleiche Boltanski (2010, S. 87ff.).

²⁵⁶ Dewey bezieht sich vor allem auf die Naturwissenschaften (vgl. Dewey 1986 [1938]).

²⁵⁷ Diese Einteilung weist Parallelen zu Bourdieus Differenzierung von „praktischer“ und „theoretischer Erkenntnis“ auf. Vergleiche Bourdieu (2009 [1972] und 1987 [1980]). Bourdieu erachtet ähnlich wie Dewey beide Bereiche als Formen von Praxis. Allerdings hat Bourdieu stärker als Dewey die Unterschiede zwischen ihnen im Blick und schreibt ihnen verschiedene Logiken zu, während Dewey mehr auf ihre Gemeinsamkeiten und gegenseitigen Verflechtungen achtet.

²⁵⁸ Zudem gebe es auch innerhalb der Common Sense- und der Scientific Inquiry verschiedene Modi, die sich unter anderem in ihren jeweiligen Zeichensystemen und den eingesetzten Materialien unterscheiden (Dewey 1986 [1938], S. 81f.).

für die „Common Sense Inquiry“ ist laut Dewey, dass sie überall und bei allen Menschen auftritt (vgl. Dewey 1986 [1938]):

„They are those which continuously arise in the conduct of life and the ordering of day-by-day behavior. They are such as constantly arise in the development of the young as they learn to make their way in the physical and social environments in which they live; they occur and recur in the life-activity of every adult, whether farmer, artisan, professional man, law-maker or administrator; citizen of a state, husband, wife, or parent.“ (ebd., S. 67)²⁵⁹

Die Common Sense Inquiry ist zudem unmittelbar in den zeitlichen Fluss der Praxis eingebunden und damit durch Dringlichkeit und Unumkehrbarkeit gekennzeichnet. Der in Frage stehende Sachverhalt werde nie unabhängig von der konkreten Situation und deren Kontext beurteilt, sondern stets als Teil derselben. Wissen werde in der Common Sense Inquiry immer nur für einen bestimmten Zweck oder ein Bedürfnis („use and enjoyment“) angeeignet (ebd., S. 66f.). Die Scientific Inquiry finde im Vergleich dazu relativ unabhängig von der unmittelbaren Umgebung und Situation statt. In ihr komme ein differenziertes Set aus Werkzeugen und Symbolen zum Einsatz und ihr vorrangiges Ziel sei es, Wissen zu erlangen – „confirmed facts, ‚laws‘ and theories“ (ebd., S. 67).²⁶⁰ Das heißt jedoch nicht, dass wissenschaftliche Problemlösung frei von Wertungen und Interessen sei. Dewey betont vielmehr, dass Forschung stets in soziale Kontexte eingebunden ist (Hetzl 2008, S. 53f.). Theorie ist für Dewey dabei „weder einfach mit Praxis identisch, noch außerhalb praktischer Kontexte denkbar“ (ebd., S. 18f.).²⁶¹ Ihm zufolge baut die Scientific Inquiry auf der Common Sense Inquiry auf und wirkt auch wieder auf diese zurück:

„(1) Scientific subject-matter and procedures grow out of the direct problems and methods of common sense, of practical use and enjoyments, and (2) react into the latter in a way that enormously refines, expands and liberates the contents and the agencies at the disposal of common sense. [...] Scientific subject-matter is intermediate, not final and complete in itself.“ (Dewey 1986 [1938], S. 71f.)

Die Common Sense Inquiry entwickle sich also durch den Einfluss der Scientific Inquiry weiter. Ihre Inhalte und Wirkungsmöglichkeiten würden durch sie verfeinert, erweitert und befreit. Nach Andreas Hetzel besteht für Dewey das höchste Interesse der Wissenschaft darin, die Gesellschaft vernünftig einzurichten und sie von natürlichen und selbstauferlegten

²⁵⁹ Volbers beschreibt die Inquiry mit Bezug auf Dewey als eine Art immer verfügbares „Überlebenswerkzeug“ des Menschen: „Inquiry is hardwired into our biological and cultural pattern of life; it is the principal instrument of survival. It is the origin of all the certainties we have at our disposal. If there is some stability and knowledge in a world that condemns us to act at our own peril, it is the result of the inquiries which permeate our organic life and which define our current place in history.“ (Volbers 2012a, S. 110).

²⁶⁰ Volbers bestimmt die Scientific- bzw. Intellectual Inquiry wie folgt: „[...] intellectual inquiry is dependent on the use of language, broadly understood as the capacity to use signs which embody meaning. It allows the inquiring subject to relate the currently experienced traits of the situation to past and future ones; it introduces rational discourse and the capacity to form distinctive ideas about what to expect and what to do.“ (Volbers 2012a, S. 109f.).

²⁶¹ Ob eine Erfahrung als theoretisch beurteilt wird, hängt für Dewey zudem davon ab, welche Eigenschaft in einer Erfahrung stärker wahrgenommen wird. So bestehe eine Gesamterfahrung stets aus verschiedenen Aspekten, beispielsweise emotional, ästhetisch, praktisch und intellektuell, wovon ein Aspekt hervortreten und die Einstufung der Erfahrung bestimmen kann (Dewey 1980 [1934], S. 49, 69).

Zwängen zu emanzipieren. Hierfür mische sie sich in gesellschaftliche Konflikte ein (Hetzl 2008, S. 54).

Ein Kernaspekt in Deweys Ansatz ist also, dass er nicht von zwei ganz verschiedenen Sphären ausgeht, wie „Theorie“ und „Praxis“ oder „Denken“ und „Handeln“.²⁶² Beide Typen von Inquiries können demzufolge in der ausdifferenzierten Form des oben beschriebenen Fünf-Stufen-Schemas ablaufen. Das lässt sich etwa bei der Gestaltung des heutigen Berufs- und Alltagsleben in der Form von „Projekten“ beobachten (vgl. Bröckling 2007, S. 279). Viele Common-Sense-Aktivitäten, von der Familienfeier über die Gartengestaltung bis hin zum Leben als solchem, werden in einzelne Teilschritte untergliedert und erhalten die Form einer komplexen Inquiry.²⁶³

Prinzipiell lassen sich beide Inquiry-Typen, die Common Sense- und die Scientific Inquiry, mit Hilfe der weiter oben erarbeiteten Kategorien ausdifferenzieren: Sie können also Reflexion im metapragmatischen Modus und auch integrative oder verteilte Praktiken der Reflexion oder der Selbstreflexion beinhalten und damit in Form eines mehr oder weniger bewussten theoretischen Erkennens und Reflektierens erfolgen. Sie können aber auch im Modus empraktischer Reflexion ablaufen, der durch einen „praktischen Sinn“ (Bourdieu) gesteuert wird. So entspricht es zwar dem Selbstverständnis und Anspruch wissenschaftlichen Reflektierens, eine nachvollziehbare, äußerst elaborierte Praktik der Reflexion zu sein. Doch darauf lassen sich wissenschaftliche Inquiries keinesfalls reduzieren, da auch hier Formen unbewusster empraktischer Reflexion eine Rolle spielen. Zum Beispiel werden Tippfehler, die beim Verfassen eines digitalen Textes im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts entstehen, häufig schon im Schreibfluss korrigiert. Handgriffe, die in naturwissenschaftlichen Laborversuchen nicht sofort sitzen, müssen zügig nachreguliert werden.²⁶⁴ Gleichzeitig können Zufälle, unvorhersehbare Probleme und Reibungen in wissenschaftlichen Untersuchungen eine Reflexion im metapragmatischen Modus notwendig machen und darüber zu neuen Erkenntnissen und Ideen führen.

²⁶² Laut Volbers (2015, S. 197, 207ff.) lässt sich mit Dewey Theorie selbst als ein Teil der Praxis verstehen.

²⁶³ Auch Bourdieu weist darauf hin, dass die AkteurInnen im Alltag ihre Praxis mitunter theoretisch reflektieren, wobei ihnen oft nicht die Ressourcen dafür zur Verfügung stünden (vgl. Bourdieu 1991c, S. 21f.; 2009 [1972], S. 209). Problematisch in Bourdieus Ansatz ist, dass er das „praktische Reflektieren“ hauptsächlich in der Alltags-Praxis und die „theoretische Erkenntnis“ vorrangig im Bereich der Wissenschaft situiert. Es entsteht so der Eindruck, als wären beide Erkenntnis-Formen zwei voneinander getrennten sozialen Feldern zugeordnet, dem der Wissenschaft und dem der Alltagspraxis. Diese Polarität kommt in der Rezeption der Arbeiten Bourdieus vor allem dadurch zustande, weil sein Interesse den Möglichkeiten der Erforschung der Alltagspraxis seitens der Sozialwissenschaften gilt. Um die Grenzen dieses Unterfangens aufzuzeigen, betont er den logischen Unterschied zwischen den in diesen Bereichen dominant vertretenen Erkenntnisformen. Dewey dagegen legt sein Augenmerk viel stärker auf den Einfluss von „Scientific Inquiries“ innerhalb alltäglicher Praktiken, was mit seinem Interesse an der Entwicklung einer neuen Pädagogik zusammen hängt.

²⁶⁴ Siehe hierzu auch Bourdieu (1987 [1980], S. 147f.). Ihm zufolge ist im Bereich der Wissenschaft – sein Beispiel ist die Ethnologie – nicht ausschließlich theoretisches Reflektieren, sondern auch praktisches Reflektieren in Form eines wachsenden praktischen Sinns zu finden. Vergleiche auch Alkemeyer (2013a, S. 55f.).

In den Fallstudien dieser Arbeit hilft die Einteilung in Common Sense- und Scientific Inquiry dabei, die in kuratorischen Programmen auftretenden Inquiries genauer zu bestimmen. So spielen Scientific Inquiries insbesondere in den universitären Kursen und in den hier vermittelten Formen kuratorischer Praxis eine wichtige Rolle. In der Analyse wird deutlich werden, dass parallel ablaufende Inquiries aufeinander einwirken können. So lassen sich Common Sense Inquiries, die im Rahmen einer wissenschaftlichen Inquiry auftreten, nicht vom Gesamt-Kontext der wissenschaftlichen Inquiry trennen, da sie von diesem beeinflusst werden. Dies zeigt sich beispielsweise in den Gruppen-Projekten im Rahmen des untersuchten kuratorischen Masterprogramms: Die StudentInnen betreiben dort eine Reflexion, die sich als wissenschaftliche Inquiry qualifizieren lässt; sie sind an der Recherche und Aufbereitung eines vorgegebenen Themas beteiligt. Gleichzeitig müssen sie ihre Arbeit aber auch sinnvoll unter sich aufteilen und kommunizieren, was zu Situationen der Reflexion führt. Innerhalb der wissenschaftlichen Inquiry treten also Common Sense Inquiries auf. Dabei werden in den Common Sense-Situationen immer auch Aspekte aus der wissenschaftlichen Inquiry im Rahmen des Masterprogramms relevant: Konkret sind dies Fragen der Autorschaft und des „kollektiven Kuratierens“.

Inquiry als Fähigkeit

Mit „Inquiry“ bezeichnet Dewey nicht nur die Praxis der Reflexion, sondern auch die dazu erforderliche Fähigkeit zur Reflexion. Erworbene Fähigkeiten und Gewohnheiten konzeptualisiert er mit dem Begriff des „Habit“.²⁶⁵ Dieser ist für das Verständnis der Inquiry von grundlegender Bedeutung. Laut Schäfer (2012, S. 18) hat Dewey in seinem sozialpsychologischen Hauptwerk „Human Nature and Conduct“ (1922) den elaboriertesten „Habit“-Begriff des Pragmatismus erarbeitet. In seinem Aufsatz „Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus“ zeigt Schäfer (2012) außerdem auf, dass Deweys „Habit“-Konzept viele Parallelen²⁶⁶ zu Bourdieus „Habitus“ beinhaltet und dass sich beide hinsichtlich ihrer jeweiligen blinden Flecken ergänzen können.

Ähnlich wie Bourdieu versteht Dewey Handeln als etwas, das sich auf Basis von verschiedenen inkorporierten Dispositionen vollzieht (vgl. Schäfer 2012, S. 33). Diese selbstverständlich gewordenen, nicht bewussten Fähigkeiten, Gewohnheiten und Ressourcen, die wahrnehmungsprägend und handlungsleitend sind, nennt Dewey „Habits“. Sie werden im Verlauf der Sozialisation erworben und gewährleisten die Orientierung in der Welt und das Vertraut-

²⁶⁵ Der englische Begriff „habit“ lässt sich mit „(An)Gewohnheit“ ins Deutsche übersetzen (Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. „Der Große Muret-Sanders“ 2000, S. 601).

²⁶⁶ Zu den grundlegenden Ähnlichkeiten zwischen Deweys „Habit“-Begriff und Bourdieus „Habitus“-Begriff zählt Schäfer (2012, S. 20, 33ff.): Beide Konzepte weisen bestimmte Dualismen zurück, z.B. Subjekt/Objekt, Innen/Außen, materiell/geistig, Denken/Handeln, Individuum/Gesellschaft und Körper/Geist. Beide erachten den historischen Wandel und die Zeitlichkeit von Praxis als Merkmale menschlichen Handelns. Sie haben ein ähnliches Verständnis von Handeln, z.B. betonen sie dessen Körperlichkeit und Präreflexivität und seine enge Verbindung mit Emotionen. Nicht zuletzt fassen beide Gewohnheit und Kreativität nicht als Dichotomie, sondern als Kontinuitäts- und Spannungsverhältnis.

sein mit ihr. Habits konstituieren eine präreflexive und vorbewusste primäre Erfahrung, in welcher die Situation in ihrer unmittelbaren Ganzheit erfahren wird und die Dinge sich unmittelbar erschließen (vgl. Jörke 2003, S. 101f., 107f.). Im Fokus von Deweys Interesse steht die Veränderbarkeit bereits vorhandener Gewohnheiten und hierin liegt auch ein zentraler Unterschied zu Bourdieus „Habitus“-Konzept. Zwar können Habits auch zu Routinen erstarren, grundsätzlich sind sie Deweys Ansicht nach aber flexibel (vgl. Schäfer 2012, S. 32f.). Wie weiter oben mit dem Begriff des praktischen Reflektierens schon angedeutet wurde, weist Bourdieu dem Habitus zwar auch ein Potential zu Improvisation und Kreativität zu. Insgesamt aber findet sich bei ihm eine starke Betonung der Stabilität des Sozialen, wofür Bourdieu von verschiedenen Seiten kritisiert wurde (vgl. ebd., S. 23ff.).²⁶⁷

„Grundsätzlich hebt Bourdieus Soziologie [...] die Konstanz und Trägheit des Habitus hervor, der sich aufgrund des oben beschriebenen Mechanismus der unwillkürlichen Anpassung zwischen Habitus und sozialer Welt einstellt. Damit wird systematisch die Kohärenz und Persistenz von Gewohnheiten betont und Kreativität erscheint den engen impliziten Grenzen des Habitus unterworfen, die bereits mit seiner Herausbildung gezogen sind.“ (ebd., S. 27)

Die unterschiedliche Schwerpunktsetzung in Bourdieus praxistheoretischem und Deweys pragmatistischen Ansatz hängt mit den politischen Interessen beider Wissenschaftler zusammen. Während es Dewey vor dem Hintergrund einer Neuformulierung der Pädagogik um die ethische Frage der Möglichkeiten zur Transformation von Habits geht, zeigt Bourdieu die Grenzen der Veränderbarkeit des Habitus auf und dass die Kompetenzen hierfür ungleich verteilt sind, um damit die Reproduktion sozialer Ungleichheit zu erklären (vgl. Schäfer 2012). Eine Stärke des Habitus-Konzepts ist Schäfer zufolge, dass es für soziologische Analysen besser ausgearbeitet ist, da es in ein System weiterer Konzepte, darunter „Kapital“, „Feld“, „sozialer Raum“, eingebunden und damit „umfassend gesellschaftlich kontextualisiert“ ist (ebd., S. 35). Für die in dieser Arbeit unternommene Betrachtung von Reflexion bietet Deweys Ansatz allerdings den Vorteil, dass er die Kreativität menschlichen Handelns wesentlich stärker berücksichtigt (vgl. Schäfer 2012):

„Der pragmatistische Fokus auf Störungen der Gewohnheit, realen Zweifel und die Widerständigkeit der Welt könnte dabei Bourdieus Perspektive erheblich vertiefen und erweitern. Insbesondere John Deweys Position eröffnet dabei die Möglichkeit, Wahrnehmen, Denken und Handeln als fundamental von Gewohnheiten abhängig zu begreifen *und gleichzeitig* die Offenheit sozialer Situationen und die Beweglichkeit der Gewohnheiten zu fokussieren, wo Bourdieus Schwerpunkt auf der Geschlossenheit des Sozialen liegt.“ (ebd., S. 36, Hervorh. i. O.)

Dewey unterscheidet grob zwischen routinierten, mechanistischen Habits und reflexiven, intelligenten Habits. Die „Inquiry“ beschreibt er als einen spezifischen intelligenten Habit. Als solche ist sie eine wichtige Basis für die Lösung problematischer Situationen im Rahmen

²⁶⁷ Vergleiche hierzu zum Beispiel die Kritik von Luc Boltanski (2010, S. 38ff.) und Jörg Volbers (2012b) an Bourdieu. Auch Alkemeyer (2004, S. 68) weist darauf hin, dass bei Bourdieu „die Möglichkeit eines aktiven praktischen Bezugnehmens auf sich selbst“ unterbestimmt bleibt. Bourdieu ziehe zwar eine reflexive Veränderung des „Habitus“ in Betracht, diese setze bei ihm aber eine Bewusstwerdung voraus. Formen einer „körperpraktischen Kritik und Transformation“ lote er jedoch kaum aus (ebd., S. 65ff.).

einer Inquiry als Praxis und Prozess. Sie ist sozial erworben und durchläuft einen „self-corrective process“ (Dewey 1986 [1938], S. 13), das heißt, sie entwickelt sich kontinuierlich von Reflexionsprozess zu Reflexionsprozess weiter (vgl. Jörke 2003, S. 107f.). Laut Dewey kann diese Selbstkorrektur auch experimentell werden. Dann findet eine Inquiry in die Inquiry, also eine Reflexion der Reflexion, statt. Sie trete hauptsächlich bei neuen Problemen oder bei nicht oder nur halb zufrieden stellenden Lösungen älterer Probleme auf (vgl. Johnston 2006, S. 54f.). Im Prozess der Inquiry werden außerdem andere Habits transformiert, diejenigen, die im Rahmen der Inquiry untersucht werden, oder auch diejenigen, die an der Durchführung des Reflexionsprozesses mit beteiligt sind. Subjekte gehen aus Situationen der Inquiry also stets mit veränderten Habits beziehungsweise mit veränderten Dispositionen heraus, zudem verändert sich die Situation als solche. Dies lässt sich als eine basale Form von Selbstreflexion fassen, die mit dem Prozess der Reflexion immer einher geht. Gleichzeitig stellt die Fähigkeit und Praxis der Inquiry eine Voraussetzung und ein Mittel für die aktive Selbstformung und Transformation von Subjekten dar, wie sie auch von Hickman angedeutet wird:

„It is by means of inquiry that humans are able to exert control over their own habit formation, thereby creating new instruments.“ (Hickman 2007, S. 208)

Mit Subjektivierung geht immer auch eine bestimmte Selbstreflexion einher; Prozesse der Reflexion und Selbstreflexion wirken subjektivierend, indem sie zu einer (Um-)Formung des Selbst beitragen. Dieser Aspekt – der bereits mit Butler festgehalten wurde – ist auch in Deweys Konzept präsent.

Resümee

Die Stärke des „Inquiry“-Konzepts liegt darin, dass sich damit verschiedene Formen von Reflexion und Selbstreflexion denken lassen. Es eignet sich als ein praxeologisches Grundkonzept für „Reflexion“, die hierbei als ein praktisches Denken und Problemlösungshandeln gefasst wird, das auf Grund der prinzipiellen Unsicherheit und Offenheit der Praxis immer wieder notwendig wird, sich aber auch in Form komplexer Praktiken in verschiedenen sozialen Feldern institutionalisiert hat. Zudem lassen sich die Kategorien „Praktiken der Selbstreflexion“, die Reflexion im „metapragmatischen Modus“ und die „empraktische Reflexion“ sehr gut mit Deweys Konzept vereinbaren, was nicht zuletzt daran liegt, dass die beiden Letztgenannten durch pragmatistische Konzepte inspiriert sind. Sie können als spezifische Formen von Inquiry betrachtet werden, und es ist zu vermuten, dass sie zum Teil gemeinsam auftreten und sich überlagern.

Für diese Arbeit stellt sich die Frage, welche Formen von Reflexion sich im Bereich kuratorischer Praxis, insbesondere in kuratorischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen, analysieren lassen und ob und wie diese innerhalb der Programme vermittelt und gefördert werden. Die in diesem Kapitel vorgestellten Kategorien, insbesondere Deweys „Inquiry“-Konzept, werden für diese Fragestellung als Grundlage genutzt.

Die in Kapitel 3 vorgestellten Diskursstränge zu „(Selbst-)Reflexion“ und „Kritik“ im Kontext kuratorischer Praxis deuten bereits auf verschiedene Merkmale hin, durch die sich die aktuell von KuratorInnen verlangten Inquiries auszeichnen sollen. So legen Anrufungen seitens eines postfordistisch-neoliberalen Subjektivierungs-Regimes vor allem eine gestiegene Frequenz der Inquiries zur Selbstevaluation und -optimierung nahe. Verlangt werde, eigenverantwortlich und aktiv die eigene Lebensführung zu gestalten und sich damit sowohl im Beruf als auch im Alltag auf dem Markt aner kennenswerter Subjektivitäten durchzusetzen. Zudem werden im Rahmen von Projekt-Arbeit Inquiries erforderlich, um sich möglichst schnell auf die stets wechselnden Projekte und ihre Fragestellungen einzulassen und sich in diese einzuarbeiten. Insbesondere die Offenheit und Bereitschaft für neue Inquiries scheinen hier Teil der Anforderung zu sein. Auch die beschriebene Aufforderung der Subjekte zu ständiger Innovation und Kreativität lässt sich in Deweys Begriffen fassen: als der Aufruf, permanent Inquiries zur Herstellung neuer Ideen durchzuführen. In der Analyse wird zu betrachten sein, inwiefern derartige Anforderungen an die TeilnehmerInnen kuratorischer Programme gestellt werden und wenn ja, welche Ausformung diese Inquiries in der Praxis annehmen. Können die analysierten Inquiries mit Hilfe der gemachten Unterscheidungen in „empraktische Reflexion“, Reflexion im „metapragmatischen Modus“, „Praktik der Reflexion“ und „Praktik der Selbstreflexion“ sowie „Common Sense-“ und „Scientific Inquiry“ genauer beschrieben werden?

Auch die in Kapitel 3.2 und 3.3 vorgestellten Ansätze zu „kritischem“ und „selbstreflexivem Kuratieren“ lassen sich zu den theoretischen Überlegungen über Reflexion und Selbstreflexion in Beziehung setzen. So scheint die Praktik „Kuratieren“ über Ansätze „kritischen“ und „selbstreflexiven Kuratierens“ als eine spezifische integrative „Praktik der Reflexion“, wenn nicht sogar als eine „Praktik der Selbstreflexion“, entworfen zu werden. Außerdem weisen die Begriffe der „Kritikalität“ und des „Kuratorischen“ von Rogoff enge Parallelen zu Deweys Konzept der „Inquiry“ auf. Ähnlich wie Dewey betont Rogoff die praktische Dimension von „Reflexion“, indem sie „Kritikalität“ als Aktivität, als einen ‚Aufenthalt‘ („inhabitation“) in den kritisierten Strukturen und als ein Handeln in diesen Strukturen („living things out“) fasst (vgl. Rogoff 2006b). Im Zusammenhang mit Institutionskritik kann dies beispielsweise heißen, Kritik an einer Institution nicht von außerhalb zu üben, sondern aus dieser heraus und über die Arbeit innerhalb dieser Institution. Rogoffs vorgeschlagene Form der Reflexion ähnelt der beschriebenen Reflexion im empraktischen Modus, weil eben jene Praktiken reflektiert und kritisiert werden, an denen gerade teilgenommen wird. Anders als in Deweys Scientific Inquiry wird ganz bewusst gar nicht erst versucht, eine relative Unabhängigkeit vom unmittelbaren Kontext herzustellen. „Das Kuratorische“ ist hier eher als eine Reflexion auf die (gerade ablaufende) Praxis angelegt.

Eine weitere Parallele zu Dewey besteht darin, dass Rogoff „Kritikalität“ und „kuratorische Praxis“ als Prozesse versteht, in denen die in Frage stehenden Situationen, Sachverhalte und Dinge nicht nur analysiert und beurteilt werden, sondern – wie in der Inquiry – gleichzeitig auch verändert werden. Reflexion wird also wie bei Dewey als eine Transformation

verstanden. Sie erfolgt dabei nie von einem externen distanzierten Standpunkt aus, sondern ist ‚embedded‘, also selbst mehr oder weniger aktiver Bestandteil des reflektierten Prozesses. Kuratorische Praxis, insbesondere das Kuratorische als eine Art (kritischen) Denkens, wie von Rogoff konzipiert, hat also die Form einer Inquiry.

Schließlich lässt sich eine Parallele zwischen Deweys Konzept einer „warranted assertibility“ (als einer Art vorläufigen Sicherheit, die eine Inquiry bietet) und prozessualen Konzeptionen von „Kuratieren“ ausmachen, in denen das Produkt eines kuratorischen Projektes, zum Beispiel einer Ausstellung, nur als ein vorläufiges Ergebnis innerhalb eines größeren Prozesses betrachtet wird. In der Analyse wird sich zeigen, inwiefern sich die genannten Perspektiven auf Kuratieren praktisch und diskursiv auch in kuratorischen Programmen wieder finden lassen und inwiefern sie sich mit postfordistischen Reflexionsformen überlagern.

4.2.4 Reflexion und Routine

Eine letzte wichtige Unterscheidung: Reflexion und Routine bilden keine Gegensätze, sie fallen aber auch nicht in eins. Zwar hat jede Routine eine selbstreflexive Dimension, in dem Sinne, dass sie auf den Körper zurückwirkt und eine Veränderung desselben bewirken kann. Zum Beispiel kann eine wiederholte körperliche Bewegung (z.B. beim Joggen) eine Gewichtsreduktion hervorrufen und ist damit selbstreflexiv im Sinne von „auf das Selbst zurückbezogen“ und dieses formend. Aber dem Verständnis zufolge, das ich mit Dewey von „Reflexion“ entwickelt habe, kann in diesem Beispiel zunächst nicht von Reflexion die Rede sein. Denn Reflexion ist nicht allein durch Selbstreferenz bestimmt und sie fällt damit auch nicht mit Routine zusammen. Reflexion beginnt mit einer problematischen Situation und der Notwendigkeit, mit dieser umzugehen. Sie ist in erster Linie ein Problemlösungshandeln, das mit Fragen, Kritik und Experimentieren einhergehen kann. In diesem Prozess spielen zwar Routinen und Selbstbezüge auch eine Rolle, aber in einer ganz spezifischen Weise.

Zur Verdeutlichung des Zusammenspiels dieser drei Prozesse, ist zunächst die Routine genauer zu betrachten. „Routine“ bezeichnet „die Geschicklichkeit, die durch wiederkehrende Übung erworben wird, so wie der mehrfach begangene Weg geläufig wird“ (Kluge/Seebold 2011, S. 774). Eine Routine lässt sich in Bezug auf Subjekte und Praktiken durch zwei Aspekte bestimmen: a) durch die Wiederholung einer Tätigkeit und die dadurch erst entstehende Wiedererkennbarkeit und Regelhaftigkeit dieser Tätigkeit und b) durch die aus der Wiederholung entstehende Fähigkeit zur Ausführung dieser Tätigkeit.

In der Praxistheorie sei es nun, so Reckwitz, eine umstrittene Frage, „ob soziale Praktiken primär durch vorreflexive Routinisiertheit und Wiederholbarkeit gekennzeichnet sind oder ob grundbegrifflich ein beständiges Potenzial von kultureller Innovation und eigensinniger Veränderung überkommener Praxismustern [sic!] angenommen werden soll“ (Reckwitz 2003,

S. 297).²⁶⁸ Er macht deutlich, dass die Routinisiertheit und die Unberechenbarkeit zwei Seiten der ‚Logik der Praxis‘ (Bourdieu) sind:

„In der Praxistheorie erscheint die soziale Welt der Praktiken im Spannungsfeld zweier grundsätzlicher Strukturmerkmale: der Routinisiertheit einerseits, der Unberechenbarkeit interpretativer Unbestimmtheiten andererseits. Anders formuliert, bewegt sich die Praxis zwischen einer relativen ‚Geschlossenheit‘ der Wiederholung und einer relativen ‚Offenheit‘ für Misslingen, Neuinterpretation und Konflikthaftigkeit des alltäglichen Vollzugs.“ (Reckwitz 2003, S. 294)

„Reflexion“ und „Routine“ müssen demnach keine Gegenpole sein. Auch das Ineinandergreifen der weiter oben vorgestellten Reflexions-Formen verweist darauf, dass sich Reflexion und Routine nicht klar voneinander abgrenzen lassen und als miteinander verschränkt zu fassen sind. So werden routinisiert und selbstverständlich ablaufende Prozesse durch empirische Reflexion aufrecht erhalten und nicht erwünschte Handlungsfolgen durch kleine Korrekturen verhindert. Auf diesen Aspekt macht auch Giddens in seiner Theorie der Strukturierung aufmerksam:

„Die Kontinuität von Praktiken setzt Reflexivität voraus, aber Reflexivität ist umgekehrt nur aufgrund der Kontinuität von Praktiken möglich, wodurch eben diese über Raum und Zeit hinweg als identische reproduziert werden.“ (Giddens 1988, S. 53)

Gleichzeitig sind die routinierte Beherrschung einer Praktik und die aufgebauten Wissensbestände im Zusammenhang mit dieser Praktik gerade die Voraussetzung für ein „intuitives und praktisch-reflexives Erfassen praktikimmanenter Korrekturbedürfnisse“ (Brümmer 2015, S. 211).²⁶⁹ Abgesehen davon kann Reflexion selbst die Form einer Praktik annehmen. Damit ist sie durch eigene Routinen und Schemata gekennzeichnet und wird für andere erkennbar. Selbsttechnologien wie Tagebuch-Schreiben, Beichten und das Führen einer Abnehm-Tabelle oder Reflexions-Praktiken, die zur Orientierung in neuen Situationen und zum Lösen neuer Probleme eingesetzt werden, sind voraussetzungsvoll. Sie bedürfen bestimmter Dispositionen, einer gewissen Geschicklichkeit und sind durch erlernte und zum Teil routinisiert ablaufende Teil-Aktivitäten gekennzeichnet. Darauf verweisen auch die fünf Schritte in Deweys „Inquiry“-Schema.²⁷⁰ Indem Dewey die „Inquiry“ als einen „intelligenten Habit“ fasst, definiert er die Gewohnheit, also erworbene Routinen, als Basis von Reflexionsprozessen. Martin Hartmann beschreibt Deweys „intelligenten Habit“ daher auch als „eine zur Gewohnheit gewordene Erfahrungsoffenheit“ (Hartmann 2003, S. 186). Sie sei mithin „die

²⁶⁸ Vergleiche hierzu auch Reckwitz (2004b). Er erläutert hier, dass die Spannung zwischen den Begriffen „Reflexion“ und „Routine“ ein Kernelement der Praxistheorien sei, wobei die verschiedenen TheoretikerInnen entweder mehr den einen oder den anderen Aspekt betonen.

²⁶⁹ Kristina Brümmer zeigt in ihrer Analyse sportakrobatischer Praktiken, dass „auf ein umfangreiches Maß an Erfahrungen mit einer betreffenden oder strukturähnlichen Praktik zurückgehende Routinen ein adaptives und praktisch-reflexives Vorgehen nicht verhindern, sondern dieses mitunter erst ermöglichen“ (Brümmer 2015, S. 196). Vergleiche hierzu auch Alkemeyer/Michaeler (2013, S. 225f.), denen zufolge Wiederholungen und Automatisierung Reflexion nicht ausschalten, sondern entlasten.

²⁷⁰ Ein Beispiel hierfür ist die Reflexion in Form wissenschaftlicher Forschungsprojekte, die je nach Fach durch eigene Regeln und vorgeschriebene Abläufe gekennzeichnet ist. Um sich als Forscher oder Forscherin zu bewähren, ist eine gewisse Routine in diesen hochspezifischen Reflexions-Praktiken erforderlich. Reflexion und Routine greifen hier ineinander und sind aufeinander bezogen.

ständige, gleichsam habitualisierte Bereitschaft, auf gebrochene Handlungserwartungen explorativ zu reagieren, um die möglichen Mittel der Problemlösung ausfindig zu machen“ (Hartmann 2003, S. 186).

Nicht zuletzt werden durch Reflexionsprozesse nicht nur die Unsicherheiten der Praxis bewältigt und vorhandene Handlungs-Routinen gestört und unterbrochen – zum Beispiel durch eine Reflexion im metapragmatischen Modus –, sondern es kommt im zweiten Schritt auch zur Transformation der Routinen oder zum Finden und Einrichten neuer geregelter Abläufe, beispielsweise bei dem Versuch, das eigene Einkaufs- und Ernährungsverhalten auf vegane Küche umzustellen. Wie hier ist die Relation zwischen Reflexion und Routine in vielen Fällen dadurch gekennzeichnet, dass sich Erstere auf Letztere bezieht und dass die Reflexion durch das Vorhandensein störender, unzureichender oder fehlender Routinen notwendig wird. Auch Reflexionsprozesse und die in sie involvierten Routinen können schließlich zum Gegenstand von Reflexion werden. Nach Dewey geht eine Inquiry stets mit der Weiterentwicklung derselben einher, also mit einer Inquiry in die Inquiry (vgl. Dewey 1986 [1938], S. 13, 70).²⁷¹

Eine Routine kann verstanden werden als eine Art Trampelpfad, der zumeist durch das Handeln vieler Einzelner geschaffen wird. Erst das wiederholte Gehen desselben Weges lässt eine Rout(in)e entstehen,²⁷² genauso wie sich durch das Üben und wiederholte Ausführen derselben Tätigkeit eine Routine als Fähigkeit zum Handeln herausbildet. Subjekte als Bündel aus Dispositionen entstehen aber nicht allein durch Prozesse der Wiederholung und die dabei erlernten Routinen, sondern auch durch Momente des ‚Freibrechens‘ neuer Wege und das Ignorieren alter Wege, also durch Reflexion.

„Subjektivierung“ lässt sich schließlich als ein Zusammenspiel aus Prozessen der Reflexion und Routine beschreiben. In ihr werden Routinen ausgebildet, um sich gekonnt und routinisiert in Praktiken einbringen zu können. Im Rahmen von Reflexionsprozessen können diese unterbrochen, umgestaltet und durch Neue ersetzt werden.

4.3 Identifikation und Adressierung

Für die Analyse von Subjektivierungsprozessen und Subjektformen ist Reckwitz (2008b, S. 136f.) zufolge unter anderem das Selbstverstehen zu analysieren, welches Subjekte in sozialen Praktiken als einen spezifischen Aspekt ihrer Subjektform ausbilden.²⁷³ Für die

²⁷¹ Es kann durchaus Praktiken geben, die generell durch ein höheres Maß an Routinisiertheit oder Unberechenbarkeit gekennzeichnet sind als andere. Wie das Verhältnis zwischen Routine und Reflexion bei einer historisch-spezifischen Praktik genau aussieht, ist jeweils empirisch zu klären (vgl. Reckwitz 2004b, S. 12).

²⁷² Das Wort „Routine“ ist eine Ableitung des Wortes „Route“ (aus dem Französischen „route“). „Route“ wiederum ist entlehnt aus dem spätlateinischen Wort „(via) rupta“, was soviel wie „freigebrochener Weg“ heißt. Es ist „ein Weg, der von Menschenhand in die Wildnis gelegt wurde“ (Kluge/Seebold 2011, S. 774).

²⁷³ Siehe Kapitel 4.1 (Abschnitt „Auf Dispositionen schließen“).

sowohl impliziten als auch expliziten Selbstdefinitionen, die zum Deutungswissen des Subjekts gehören, verwendet Reckwitz auch den Begriff „Identität“:

„Identität ist – jenseits aller Konnotation einer inneren Konstante des Subjekts – als die spezifische Form des Selbstverstehens, der Selbstinterpretation zu begreifen, welche im Rahmen einer Subjektkultur in die Subjektform eingelassen ist.“ (Reckwitz 2006, S. 45)

Die Identität als die „Zuschreibung von Sinn gegenüber der eigenen Person“ (ebd., S. 46) ist dabei „immer direkt oder indirekt auch mit einer Markierung von Differenzen zu einem kulturellen Anderen verknüpft“ (Reckwitz 2008b, S. 17). Außerdem können Subjektformen nach Reckwitz mit spezifischen Affekten verbunden sein:

„Es ist keineswegs so, dass dem Einzelnen mit der Subjektform lediglich eine soziale Struktur ‚aufgezwungen‘ wird, der er/sie sich fügt. Stattdessen stellt sich innerhalb einer Subjektkultur das jeweilige Modell des Subjekts als ein attraktives, begehrenswertes Objekt dar, als ein Ideal-Ich gelungener Subjektivität, in dem der Einzelne sich spiegeln und bestätigen kann und dessen Repräsentation das Handeln motiviert. Die kulturelle Subjektform hält damit ‚Identitätsverlockungen‘ bereit, die über eine psychisch neutrale Einverleibung von Dispositionen hinausgehen [...].“ (Reckwitz 2006, S. 46)²⁷⁴

Das jeweils attraktive Subjektmodell werde dabei häufig in Differenz zu einem oder mehreren „Anti-Subjekt(en)“ gebildet, die negativ affektiv aufgeladen, zum Teil unmögliche und verworfene Subjektformen sind. Zudem können negative und positive Affekte gemeinsam in einer Subjektform auftreten, sodass diese zum Beispiel als anziehend und bedrohlich zugleich gilt (Reckwitz 2006). Im Fall der „KuratorIn“ lässt sich die weiter oben beschriebene „Genie-KuratorIn“ als ein solcher als ambivalent bewerteter Subjekt-Typus fassen. Die ‚selbst-reflektierte‘ und sich im ‚Kollektiv‘ nahezu auflösende „KuratorIn“ scheint im Gegensatz dazu eher als vorbildliche Form der „KuratorIn“ zu gelten, wobei auch sie kritischen Stimmen ausgesetzt ist.

Das „Selbstverstehen“ beziehungsweise die „Identität“ wurde zu einem frühen Zeitpunkt meiner Feldforschung zu einer wichtigen Kategorie in meinen teilnehmenden Beobachtungen und Interviews. Dies liegt vor allem daran, dass das Selbstverständnis von KuratorInnen in den von mir untersuchten kuratorischen Programmen ein häufiges Gesprächsthema ist, was wiederum mit der Ambivalenz der „KuratorIn“ im kuratorischen Diskurs zusammen hängt (siehe Kapitel 3). Reckwitz’ Definition von „Identität“ erwies sich dabei als hilfreich, aber in mancher Hinsicht war sie nicht differenziert genug. So bietet Reckwitz keine klare Vorstellung davon, wie Identitäten in Praktiken und Diskursen gebildet werden und ist wenig konkret hinsichtlich ihrer Eigenschaften und Zusammensetzung. Daher wird im Folgenden Reckwitz’ Ansatz durch andere theoretische Perspektiven ergänzt und konkretisiert.

²⁷⁴ Reckwitz (2006, S. 46) bezieht sich hierbei auf Judith Butler.

Eine erste Ergänzung nehme ich mit Stuart Halls Begriff der „Identifikation“ vor. Indem er diesen dem der „Identität“ vorzieht,²⁷⁵ macht er auf die Konstruiertheit und Prozessualität von „Identität(en)“ aufmerksam und betont die Eigenaktivität der Subjekte. Vor allem erklärt er damit den Prozess der Entstehung und Veränderung von „Identitäten“ und hebt deren Instabilität, permanente Weiterentwicklung und Heterogenität stärker hervor (vgl. Hall 2004 [1996], 1990).²⁷⁶ Als zweite Ergänzung werde ich Schatzkis Definition von „Identität“ und den Begriff der „Adressierung“ nach Sabine Reh und Norbert Ricken vorstellen. Beide Ansätze berücksichtigen, dass neben der Selbstwahrnehmung insbesondere auch Fremdwahrnehmungen zur Herstellung von Identität(en) beitragen. In meiner Analyse kuratorischer Programme dienen die Konzepte „Identifikation“ und „Adressierung“ als Beobachtungskategorien, um die Identitäts-Bildung in Interaktionssituationen analysieren und beschreiben zu können.

Identifikation als Artikulationsprozess

Stuart Hall hat sich in seinen Arbeiten insbesondere mit kulturellen Identitäten („cultural identities“) im Kontext von Kolonialismus, Diaspora und Rassismus auseinander gesetzt. In seinen Texten zu postkolonialen und Diaspora-Identitäten interessiert er sich für Identitätspolitik und den Zusammenhang zwischen Identität und Repräsentation. Die prinzipiellen Annahmen Halls zu „Identität“ und „Identifikation“ lassen sich auf die vorliegende Arbeit sehr gut übertragen, auch wenn hier anders als bei Hall die berufliche Identität im Vordergrund steht. Beide, kulturelle und berufliche Identität, lassen sich mit Bohn und Hahn als „partizipative Identitäten“ (Bohn/Hahn 1999, S. 36) oder auch als „segmentär definierte Identitäten“ (Hahn 2000, S. 28) fassen. Dies sind moderne Identitäten, die Subjekte mit anderen Subjekten gemeinsam haben, die sich auf spezifische soziale Konstellationen beziehen (z.B. auf Geschlecht, Beruf, sozialer Status, Nation, Klasse) und in Unterscheidung zu anderen „partizipativen Identitäten“ gebildet werden.²⁷⁷ So ist beispielsweise anzunehmen, dass die Zugehörigkeit zur Identität „KuratorIn“ mit einer Abgrenzung zur „RestauratorIn“, „KunstpädagogIn“ und „KünstlerIn“ einhergeht, wobei Selbstbeschreibungen von KuratorInnen zeigen, dass vielfach auch verschiedene dieser Identitäten gleichzeitig angenommen

²⁷⁵ Für Hall ist der Begriff der „Identität“ vor allem deswegen problematisch, weil mit ihm noch immer die alte „Vorstellung einer ursprünglichen und einheitlichen Identität ohne Brüche“ (Hall 2004 [1996], S. 167f.) sowie von einem stabilen und von Kontinuität gekennzeichneten Selbst verbunden werde. In seiner „enttotalisierten und dekonstruierten Fassung“ (ebd.) sei der „Identitäts“-Begriff jedoch brauchbar (ebd.; vgl. Hall 1996, S. 1).

²⁷⁶ Insbesondere in Bezug auf postmoderne Identitäten betont Hall, dass sie fragmentiert und zerstreut sind. Der Prozess der Identifikation ist in der Postmoderne noch variabler und problematischer geworden (vgl. Hall 1999 [1992], S. 393).

²⁷⁷ Laut Bohn/Hahn (1999) liegt die „partizipative Identität“ quer zur „biographischen Identität“, wobei sie Letztere „als Ausdruck für jene kommunizierte, in Sonderkommunikationen thematisierte synchrone und diachrone fiktive Einheit des sozialen Individuums“ betrachten (Bohn/Hahn 1999, S. 36), durch die über den Bezug auf eigene Erfahrungen und Eigenschaften Individualität beschrieben und demonstriert wird. Dagegen steht bei der „partizipativen Identität“ die Beziehung zu anderen im Vordergrund (ebd., S. 36ff.).

werden.²⁷⁸ Eine Stärke des „Identitäts“- beziehungsweise „Identifikations“-Begriffs von Hall besteht darin, dass mit ihm die Handlungsmacht von Subjekten in den Blick rückt und dass sich die Bildung von Identitäten in der empirischen Analyse beobachten lässt (vgl. Spies 2009, Abschn. 62ff.; vgl. Hall 2004 [1996], S. 173).

Für die vorliegende Arbeit ist vor allem Halls Bezugnahme auf das „Artikulations“-Konzept von Chantal Mouffe und Ernesto Laclau relevant. Sie fassen „Artikulation“ als eine diskursive Praxis der temporären Verkettung differenzieller Positionen.²⁷⁹ Jeder Diskurs strebe danach, ein festes Zentrum zu schaffen und das Fließen der Differenzen zu stoppen. Dies gelinge jedoch nie, weshalb sich lediglich Punkte partieller Fixierung und temporärer Stabilität im Diskurs bildeten, sogenannte „Knotenpunkte“ („nodal points“), die Aussagen möglich machen (Laclau/Mouffe 1991, S. 164):

„Die Praxis der Artikulation besteht deshalb in der Konstruktion von Knotenpunkten, die Bedeutung teilweise fixieren. Der partielle Charakter dieser Fixierung geht aus der Offenheit des Sozialen hervor, die ihrerseits wieder ein Resultat der beständigen Überflutung eines jeden Diskurses durch die Unendlichkeit des Feldes der Diskursivität ist. Jede soziale Praxis ist deshalb – in einer ihrer Dimensionen artikulatorisch. Da sie nicht das innere Moment einer selbstdefinierten Totalität ist, kann sie nicht einfach der Ausdruck von etwas bereits Erworbenem sein, kann sie nicht gänzlich unter das Prinzip der Wiederholung subsumiert werden; vielmehr besteht sie immer aus der Konstruktion neuer Differenzen.“ (ebd., S. 165f., Hervorh. i. O.)

Das Artikulations-Konzept reagiert damit auf die Offenheit und Situativität des Sozialen. Zudem verstehen Laclau und Mouffe den Diskurs und die Praxis der Artikulation nicht als rein sprachliche oder geistige Phänomene, sie betonen vielmehr deren materiellen Charakter. Insofern sind sie besonders gut mit der praxistheoretischen Anlage dieser Arbeit vereinbar. Hall betrachtet „Identität“ als eine Praxis der Artikulation²⁸⁰ – als einen temporären Kreuzungspunkt, an dem sich ein Individuum mit verschiedenen Diskursen, Praktiken und Subjektpositionen²⁸¹ ‚vernährt‘. Der Prozess der „Identifikation“ lässt sich so verstehen, dass Individuen als spezifische Subjekte ‚angerufen‘ werden, also in eine Position gewissermaßen ‚hineingerufen‘ werden, diese gegebenenfalls aktiv für eine begrenzte Zeit annehmen und sich in spezifischer Weise mit ihr verknüpfen. Althusser, auf den sich Hall bezieht,²⁸² nennt als

²⁷⁸ Hall geht davon aus, dass Differenzen einen zentralen Aspekt bei der Entstehung von Identitäten bilden. Sie werden über den Ausschluss des „Anderen“, dessen, was man nicht ist, konstituiert (vgl. Hall 2004 [1996], S. 171ff.).

²⁷⁹ Zum Begriff „articulation“ einschlägig ist Hall in einem Interview mit Lawrence Grossberg: „In England, the term has a nice double meaning because ‚articulate‘ means to utter, to speak forth, to be articulate. It carries that sense of language-ing [sic!], of expressing, etc. But we also speak of an ‚articulated‘ lorry (truck): a lorry where the front (cab) and back (trailer) can, but need not necessarily, be connected to one another. The two parts are connected to each other, but through a specific linkage, that can be broken. An articulation is thus the form of the connection that *can* make a unity of two different elements, under certain conditions. It is a linkage which is not necessary, determined, absolute and essential for all time.“ (Hall 1996 [1986], S. 141, Hervorh. i. O.).

²⁸⁰ Mit dem Begriff der „Artikulation“ bezieht sich Hall auch auf Louis Althusser (vgl. Spies 2009).

²⁸¹ Nach Hall ist eine „Position“ bzw. „Subjektposition“ (ähnlich wie bei Foucault, Laclau und Mouffe) stets diskursiv, also eine Position innerhalb eines Diskurses, von der aus gesprochen und gehandelt werden kann (vgl. Hall 1990; Spies 2009, Abschn. 36).

²⁸² Siehe hierzu Hall (2004 [1996], S. 73ff.).

Beispiel für eine solche Anrufung den Ruf „He, Sie da!“ eines Polizisten (Althusser 1977, S. 142).²⁸³ Die im Prozess der Identifikation entstehenden temporären Verbindungen zwischen Individuum und Subjektposition, in diesem Fall der „StaatsbürgerIn“, sind für Hall „Identitäten“:

They [identities] are the result of a successful articulation or ‚chaining‘ of the subject into the flow of the discourse²⁸⁴, [...]. The notion that an effective suturing of the subject to a subject-position requires, not only that the subject is ‚hailed‘, but that the subject invests in the position, means that suturing has to be thought of as an *articulation*, rather than a one-sided process, [...].²⁸⁵ (Hall 1996, S. 6, Hervorh. i. O., Erg. d. V.)

Der Begriff „Artikulation“ betont also, dass ein Subjekt eine Identität nicht einfach hat oder aufgezwungen bekommt, sondern dass es diese aktiv herstellt – indem es eine Position annimmt, ablehnt oder verändert. Das ‚Vernähen‘ ist zudem zwingend erforderlich, um überhaupt handlungsfähig zu sein. Es ist daher nicht möglich, sich nicht zu identifizieren (vgl. Spies 2009, Abschn. 48). Ich verstehe Hall dabei so, dass das Vernähen keinesfalls ein harmonischer Prozess ist, der eine einheitliche, feste ‚Naht‘ erzeugt, die immer lückenlos, engmaschig und sauber ist (vgl. Hall 2004 [1996], S. 173). Stattdessen ist davon auszugehen, dass sich Individuen beim Vernähen auf verschiedene Weise zu verschiedenen Subjektpositionen ins Verhältnis setzen. Es entstehen also mehrere Nähte aus unterschiedlichen Sticharten, die sich zuweilen überlappen, schief geraten und mehr oder weniger fest sind. Dies kann auch so aussehen, dass Positionen abgelehnt werden, dass also der Faden zerschnitten wird, und dass stattdessen ein neuer Faden eingearbeitet wird, wodurch spezifische Relationen zu Subjektpositionen markiert werden.²⁸⁶

²⁸³ Althusser (1977) geht davon aus, dass Individuen über Ideologische Staatsapparate (z.B. Kirche, Familie, Schule) weitgehend ohne Repression von der herrschenden Ideologie als spezifische Subjekte ‚angerufen‘ und damit konstituiert werden. Durch ihre praktische Reaktion auf die ‚Anrufung‘ (franz. ‚Interpellation‘), im Beispiel die Umwendung zum Polizisten, machen sich die Individuen selbst zu Subjekten dieser Ideologie, sie unterwerfen sich dieser gewissermaßen freiwillig. Althusser erklärt damit die Stabilität und Reproduktion gesellschaftlicher Ordnungen.

²⁸⁴ Hall beschreibt „Diskurse“ mit Bezug auf Foucault als sprachliche Phänomene, die sich aber nicht nur auf sprachlich-symbolische Praktiken reduzieren lassen. Alle Praktiken seien von diskursiven Aspekten durchzogen und werden von diesen beeinflusst (vgl. Hall 1997, S. 44): „Discourse, Foucault argues, constructs the topic. It defines and produces the objects of our knowledge. It governs a way that a topic can be meaningfully talked about and reasoned about. It also influences how ideas are put into practice and used to regulate the conduct of others.“ (ebd.).

²⁸⁵ Hall scheint hier bereits ein Subjekt vorauszusetzen, das sich mit einer Subjektposition identifiziert. An anderer Stelle desselben Aufsatzes beschäftigt er sich allerdings mit der Frage, wie ein Subjekt auf eine Anrufung reagieren kann, wenn es durch die Anrufung überhaupt erst entsteht (vgl. Hall 2004 [1996], S. 175-178). Zu diesem Paradox siehe insbesondere auch Butler (2001 [1997], S. 7f.) und Bublitz (2005, S. 103). In Bezug auf meine Fallstudien gehe ich davon aus, dass Individuen „immer-schon Subjekte“ (Althusser 1977, S. 144) sind, weil sie seit Beginn ihres Lebens in Praxis und Diskurse eingebunden sind und sich darin bilden. Ein Individuum ist auch schon vor der Verbindung mit der Subjektposition „KuratorIn“ in spezifischer Form als ein Subjekt vorhanden. In Identifikations- und Subjektivierungspraktiken verändert (oder reproduziert) sich dieses Subjekt unter Einfluss seiner bisherigen Dispositionen (sowie anderer Faktoren, z.B. Diskurse), wobei dieser Prozess nie vollständig abgeschlossen ist.

²⁸⁶ Den Begriff „Naht“ („suture“) verwendet Hall in Anlehnung an psychoanalytische Theorien, insbesondere von Jacques Lacan und seinem Schüler Jaques-Alain Miller. Der Begriff verweist demnach auf etwas Fehlendes, auf einen konstitutiven Mangel, der durch die Naht vorläufig versucht wird, zu schließen (vgl. Hall 2004 [1996], S. 186, Fn. 1). Das Konzept der „Suture“ findet bisher vor allem in der filmwissen-

Mit Hall begreife ich „Identifikation“ schließlich als einen fortlaufenden Artikulationsprozess, in welchem Subjekte permanent temporäre Identitäten herstellen, indem sie sich situations- und kontextabhängig aktiv mit verschiedenen Subjektpositionen verbinden. Es ist ein „Prozess, der niemals abgeschlossen ist, immer ‚prozesshaft‘ bleibt“ (Hall 2004 [1996], S. 169). Er ist nicht determiniert, hat aber determinierende Existenzbedingungen, materielle und symbolische Ressourcen (vgl. ebd., S. 168ff.). Dabei findet die Verbindung nicht nur jeweils zu einer Subjektposition und zu einem Diskurs statt, es können sich vielmehr mehrere Diskurse und Subjektpositionen in der Identifikation überlagern (Hall 1996, S. 4; vgl. Spies 2009, Abschn. 46):

„The concept of identity deployed here is therefore not an essentialist, but a strategic and positional one. [...] It accepts that identities are never unified and, in late modern times, increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions. They are subject to a radical historicization, and are constantly in the process of change and transformation.“ (Hall 1996, S. 4)

Halls Ansatz fügt sich gut in die praxistheoretische Perspektive dieser Arbeit ein, denn er sieht bei der Entstehung von Identitäten neben Diskursen und Positionen auch Praktiken im Spiel. Bei der Analyse von Identifikationsprozessen geht es schließlich darum, die verschiedenen in die Identifikation einbezogenen Praktiken, Diskurse und Subjektpositionen zu benennen und herauszuarbeiten, in welcher Weise sie sich miteinander verketteten. Es ist zu untersuchen, in welche Positionen die Subjekte ‚hineingerufen‘ werden und wie diese wiederum mit den angebotenen Positionen umgehen.

Zu berücksichtigen ist dabei, dass der Prozess der Identifikation trotz aller Instabilität und Temporalität auch von einer gewissen Kontinuität gekennzeichnet ist. Die Identifikationen eines Subjekts werden stets durch vergangene Identifikationsprozesse und bisherige Identitäten beeinflusst. Daher verortet Reckwitz die Identität beziehungsweise das „Selbstverstehen des Subjekts“ auch in den Dispositionen von Subjekten. Dispositionen verändern sich recht langsam und nicht ruckartig, sodass tendenziell in ähnlichen Kontexten auch einander ähnliche Identitäten gebildet werden. Insbesondere Bourdieu hat mit seinem „Habitus“-Konzept auf die Trägheit und relative Konstanz der habitualisierten Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata hingewiesen (vgl. Bourdieu 2001 [1997], S. 185ff.).²⁸⁷ Jeder Körper hat demnach eine eigene Identifikations-Geschichte, die in die Identifikationspraktiken des Subjekts mit eingeht. Außerdem haben „partizipative Identitäten“ eine Geschichte, die sich auf individuelle Identifikationsprozesse auswirken kann. Dies ist auch in Halls (1990, S. 226) Ausführungen präsent – vor allem in seiner Auseinandersetzung mit kulturellen Identitäten der Diaspora.

schaftlichen Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen Verwendung. Ein Beispiel für eine subjekttheoretisch ausgerichtete filmanalytische Arbeit, in der die Beziehung, die ZuschauerInnen zu filmischen Signifikationen herstellen, als ein „Vernähen“ beschrieben wird, ist Julia Noah Muniers Untersuchung „Sexualisierte Nazis. Erinnerungskulturelle Subjektivierungspraktiken in Deutungsmustern von Nationalsozialismus und italienischem Faschismus“ (2017).

²⁸⁷ Vergleiche hierzu auch Schäfer (2012).

Obwohl ein Subjekt vielfältige sowie heterogene Identitäten annehmen und produzieren kann und sich im Verlauf seines Lebens ständig wandelt, wird es normalerweise von anderen als ‚Ein und Dasselbe‘ wieder- und anerkannt. Es wird als ‚ein- und dieselbe‘ Person wahrgenommen und nimmt sich selbst so wahr (vgl. Hahn 1987, S. 9; 2010).²⁸⁸ Mit Bohn/Hahn (1999, S. 36) lässt sich diese kommunizierte „synchrone und diachrone fiktive Einheit des sozialen Individuums“ als „biographische Identität“ bezeichnen, über die mit Bezugnahme auf Aktivitäten und Eigenschaften des jeweiligen Subjekts (der Eindruck von) Individualität hergestellt wird.

Identifikation über Fremd- und Selbstwahrnehmungen

Mit Reckwitz und Hall wurde „Identität“ als ein Selbstverstehen und als Selbstinterpretation begriffen – und „Identifikation“ entsprechend als der Prozess der Herstellung von Identitäten. Andere Subjekte spielen hierbei eine wichtige Rolle, nicht nur weil die Identifikation in Differenz zu ihnen erfolgen kann, sondern auch weil die Art und Weise, wie ein Subjekt die Erwartungen und Eindrücke des „Anderen“ von eben diesem Subjekt wahrnimmt, das Selbstbild des Subjekts mit beeinflussen kann.²⁸⁹ Dieser Aspekt wird von Schatzki hervorgehoben, indem er dem Begriff „Identität“ („Identity“) zwei analytische und potentiell einander widersprechende Komponenten zuweist: die einer Person zugeschriebene Bedeutung („Meaning“) sowie das Verständnis der Person von ihrer eigenen Bedeutung. Mit Bezug auf Schatzki erklärt Alkemeyer:

„Als verstandene Bedeutung umfasst sie [die Identität] einerseits die Identität, die einem Mitspieler im Positionierungsgeschehen einer Praktik von anderen Teilnehmern zugeschrieben wird, andererseits das Selbstverständnis, das dieser Mitspieler in der Teilnahme an Praktiken entwickelt und darstellt.“ (Alkemeyer 2013a, S. 45; Anm. d. Verf.)

Durch diese Zweiteilung ergibt sich die Möglichkeit, dass das Selbstverständnis der Person von der Bedeutung abweichen kann, die diese von anderen Personen zugeschrieben bekommt (vgl. Schatzki 2002, S. 47).²⁹⁰ Für den Prozess der Identifikation heißt das, dass ein Subjekt nicht nur sich selbst identifiziert, sondern dass es immer auch durch andere in bestimmter Weise identifiziert wird. Beide Teilprozesse sind an der Bildung von Identitäten beteiligt. Sie sind miteinander verkoppelt und durch Praktiken, Diskurse und in ihnen nahegelegte Subjektpositionen geprägt.

Reh und Ricken tragen diesem Aspekt mit ihrem „Anerkennungs“-Konzept Rechnung. Sie betonen, dass andere Menschen konstitutiv sind für den Prozess der Subjektivierung.²⁹¹ (Die enge Verbindung zwischen Subjektivierung und Identifikation erkläre ich im nächsten

²⁸⁸ Hahn erläutert, dass Selbigekeit starke Veränderung nicht ausschließt (Hahn 2010, S. 149).

²⁸⁹ Vergleiche hierzu zum Beispiel Hall (1990, S. 225). Er erläutert, dass das Bild, welches EuropäerInnen von MigrantInnen haben, einen starken Einfluss auf das Selbstbild von MigrantInnen (Hall bezieht sich dabei mit ein) haben: „They [die ‚Europäer‘] had the power to make us see and experience *ourselves* as ‚Other‘.“ (ebd., S. 225, Hervorh. i. O., Anm. d. Verf.).

²⁹⁰ Siehe hierzu auch Alkemeyer (2013a, S. 45f.).

²⁹¹ Wobei Reh und Ricken (2012) den Begriff der „Subjektivation“ an Stelle der „Subjektivierung“ verwenden.

Abschnitt.) Zur Bedeutung Anderer für die eigene Subjektivierung erläutern Reh und Ricken: „Menschen erlernen sich selbst [subjektivieren sich], indem sie mit anderen, von anderen und durch andere lernen [...]“ (Reh/Ricken 2012, S. 40, Anm. d. Verf.). Subjektivierung in dieser Form eines „Sich-von-Anderen-Erlernens“ (ebd.) erfolgt Reh und Ricken zufolge über gegenseitige Adressierungen²⁹² verbaler und/oder nonverbaler Art und ist in Kommunikations- und Interaktionssituationen untersuchbar: Über eine Adressierung wird ein Individuum in eine Position ‚hineingerufen‘. Über die Re-Adressierung verhält es sich zu dieser ‚Anrufung‘ in spezifischer Weise. Reh und Ricken betrachten diese spezifische Vollzugsform von Subjektivierung, in welcher Subjekte in Interaktionen situativ und kontextabhängig hergestellt werden, als ein Anerkennungsgeschehen (vgl. Reh/Ricken 2012, Ricken 2013):

„Angesprochenwerden bedeutet – im Anschluss an Überlegungen Butlers –, zugleich als jemand anerkannt und subjektiviert zu werden, weil die Ansprache *von jemandem* den Angesprochenen vor einem Horizont der Sicht- und Anerkennbarkeit *als jemanden* bezeichnet und dadurch diesen sowohl inner- oder außerhalb des möglichen Kreislaufs der Anerkennung setzt als auch den Angesprochenen als jemanden allererst hervorbringt.“ (Ricken 2013, S. 92f.)

Der Prozess der Identifikation ist demnach – als Herstellung eines Selbstbildes – nur *eine* Seite der Bildung von Identität(en). Auch die Fremdwahrnehmung – also die Adressierung und Anerkennung durch andere – leistet hierzu einen wichtigen Beitrag. Dabei muss die Anerkennung nicht ausschließlich im Sinne einer positiven Wertschätzung und Bestätigung verlaufen, sondern kann auch in Formen der Versagung, der Geringschätzung und des Entzugs erfolgen. Wesentlich ist, dass das Individuum adressiert wird, auf diese Adressierung antwortet und damit auf eine spezifische Weise subjektiviert wird und sich selbst subjektiviert. „Anerkennung“ ist damit analytisch gefasst: als „Adressierung“. Und sie wird von Reh und Ricken mit Bezug auf Alexander Garcia Düttmann als ein stiftendes Geschehen beschrieben, das den Anerkannten erst zu dem macht, wofür er anerkannt wird. Dabei handelt es sich stets um Kämpfe um die sozialen Normen der Anerkennbarkeit, die im Adressierungsgeschehen sowohl akzeptiert als auch überschritten und verschoben werden. Die Frage ist nicht primär, ob eine Anerkennung gelingt, sondern als wer jemand anerkannt wird. Anerkennung wird schließlich nicht nur als ein Mittel oder eine Phase zur Bildung einer Identität und Subjektivität gefasst, sondern als eine Grundstruktur des Subjekts (vgl. Ricken 2013, Reh/Ricken 2012).

Ausblick auf die Fallstudien: Reflektierte Identifikation

Reckwitz geht davon aus, dass Subjekte eine „routinisierte ‚Selbstherrmeneutik‘“ (Reckwitz 2006, S. 46) betreiben. Aufbauend auf meine Ausführungen zu kritisch-reflexiven Vermögen von Subjekten (Kapitel 4.2) und auf meine Fallstudien (Kapitel 7 bis 9) komme ich jedoch zu dem Schluss, dass Selbstverstehen beziehungsweise Selbstrepräsentation nicht ausschließlich routinisiert, sondern auch in reflektierter Weise, also über Prozesse der „Inquiry“ erfolgen

²⁹² Adressierungen können laut Reh/Ricken (2012, S. 43f.) neben der Verwendung von Worten (wie Namen, Titeln, Kontaktwörtern etc.) auch über Gesten, Blicke, Berührungen, Bewegungen und Zeigen stattfinden.

kann. Das ist zum Beispiel im Rahmen von „Praktiken der Selbstreflexion“ oder über Formen „empraktischer Reflexion“ vorstellbar. In diesem Fall kann von einer reflektierten Identifikation gesprochen werden. Sie tritt auch im Bereich kuratorischer Praxis auf (oder ist hier zumindest angestrebt). Darauf deutet auch Bismarcks Ansatz für „kollektives Kuratieren“ hin (siehe Kapitel 3.3). Er fordert von den teilnehmenden AkteurInnen in einem kuratorischen Projekt: eine permanente Inquiry in den Prozess der eigenen Identifikation und in die Gestaltung und Besetzung von möglichen Subjektpositionen im Projekt. Verlangt wird eine reflektierte und immer erst mal nur temporäre Identifikation mit einer der innerhalb des Projekts geschaffenen Positionen. In den späteren Fallanalysen zeige ich, in welcher Weise reflektierte Identifikationen in der Praxis der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme relevant sind.

Identifikation und Adressierung als Modi von Subjektivierung

In welchem Verhältnis stehen die Konzepte der „Identifikation“ und der „Adressierung“ zu dem der „Subjektivierung“? Alle drei sind hinsichtlich ihrer praxistheoretischen Grundperspektive einander ähnlich, da in ihnen das Subjekt als ein Geformtes und auch sich selbst Formendes gefasst und hierbei der Einfluss von Diskursen und Praktiken wesentlich ist. Dennoch sind sie nicht identisch. Vielmehr lassen sich „Identifikation“ und „Adressierung“ als Modi oder auch Mechanismen von Subjektivierung betrachten.²⁹³ Als solche machen sie einen wichtigen Aspekt in der Subjektbildung sichtbar, nämlich die Anerkennung und Bedeutung eines Subjekts sowie ihre immer nur temporäre Fixierung in Form von Artikulationen. Identifikation und Adressierung rücken die Fremd- und die Selbstwahrnehmung von Subjekten in den Blick und zeigen auf, wie sich Subjekte gegenseitig positionieren, wie sie sich situationsgebunden zu erkennen geben, ihr Selbstverständnis verkörpern und performieren und sich gegenseitig als spezifische Subjekte anerkennen.

Die in Prozessen der Identifikation und Adressierung hergestellten Identitäten bilden damit eine bestimmte Facette²⁹⁴ des Subjekts: die Bedeutung, die das Subjekt von anderen zugeschrieben bekommt und die es sich selbst gibt. Mit Alois Hahn kann sie als ein „Selbst als Resultat von sozialen Zurechnungen“ (Hahn 1987, S. 10) begriffen werden. Dieses ist ein „explizites Selbst“ (ebd.), eine Repräsentation, weil es Gegenstand von Darstellung und Kommunikation ist. Hahn nennt es auch „Identität-Für-Sich“ (ebd., S. 12). Ihre Herstellung wird in historisch spezifischen Selbstthematisierungsprozeduren, sogenannten „Biographiegeneratoren“ (Hahn 1987), gefördert, zum Beispiel in der kirchlichen Beichte oder auch in wissenschaftlichen Interviews.

²⁹³ Ich orientiere mich hierbei an Alkemeyers und Rickens Einordnungen von Anerkennung und Adressierung als „grundlegende Struktur und Medium der Subjektconstitution“ (Alkemeyer 2013a, S. 63) und als „Mechanismus“ (Ricken 2013, S. 96) von Subjektivierung.

²⁹⁴ Alkemeyer weist darauf hin, dass das „Subjekt“ unterschiedliche „Facetten“ aufweist: „als Erfahrungsraum, Selbstbezug und Identität“ (Alkemeyer 2013a, S. 33f.).

Neben der über Adressierungen und Identifikationen entstehenden Identität lässt sich mit Hahn noch eine weitere Facette des Subjekts ausmachen: das „Selbst als bloßes Lebenslaufresultat“ (Hahn 1987, S. 10). Es ist eine „Identität als Inbegriff von im Laufe des Lebens erworbenen Gewohnheiten, Dispositionen, Erfahrungen usw., die das Individuum prägen und charakterisieren. Man könnte vom Ich als einem Habitusensemble sprechen“ (ebd.). Hahn beschreibt es als implizites „Selbst in der Form des An-Sich“ (ebd.), das nur in seinen Handlungen präsent ist und sich nicht oder nur schwer begrifflich identifizieren lässt.²⁹⁵ Diese Facette des Subjekts entsteht in einem eigenen Modus der Subjektivierung. Es handelt sich hierbei um eher langfristige Prozesse, in denen Subjekte spezifische Dispositionen und Fertigkeiten entwickeln. Diese Dispositionen werden kontinuierlich geformt und mit praktischem Wissen ausgestattet. Sie bilden ein Potential und eine Art Reservoir, aus dem in Situationen des Handelns und in Prozessen wie der Identifikation und Adressierung geschöpft wird. In diesem Modus werden also die Mittel und Voraussetzungen geschaffen, die für Identifikationen und Adressierungen notwendig sind. So machen die entstandenen Dispositionen gewisse Identifikationen wahrscheinlicher als andere.²⁹⁶

Im Kontrast zu diesem zweiten Modus der Subjektivierung betonen die Konzepte der „Adressierung“ und „Identifikation“ die Dynamik, Situativität und Performativität von Subjektivierung, ihre diskursive Einbindung und ihr kommunikatives und interaktives Moment. In den Fallstudien dieser Arbeit dienen „Adressierung“ und „Identifikation“ als wichtige Beobachtungskategorien. Als solche sind sie insbesondere in den Interviews mit den TeilnehmerInnen der untersuchten kuratorischen Programme sowie in der ethnografischen Analyse von Interaktionssituationen innerhalb der Programme hilfreich. Es wird danach gefragt, mit welchen Adressierungen die TeilnehmerInnen konfrontiert werden und wie sie in ihren Identifikationen auf diese Adressierungen reagieren. Ich analysiere, inwiefern die TeilnehmerInnen als „KuratorIn“ angerufen werden und inwiefern sie sich selbst als solche betrachten. Spielen in der Identifikation auch andere Identitäten, zum Beispiel die der „KünstlerIn“ oder der „WissenschaftlerIn“, eine Rolle? Von Interesse ist für mich insbesondere, ob sich spezifische Identifikationspraktiken beobachten lassen. Die Beantwortung dieser Fragen liefert mir Erkenntnisse über die aktuellen Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“ und die Subjektivierungsprozesse in kuratorischen Programmen. Über die Betrachtung von Adressierungen und Identifikationen kann ich auf Teile des Deutungswissens und damit auf Dispositionen zurückschließen,²⁹⁷ die in kuratorischen Programmen gefördert und von KuratorInnen heute erwartet werden.

²⁹⁵ Wenn in der vorliegenden Arbeit von „Identität“ die Rede ist, dann ist nicht eine Identität des „An-Sich“, sondern die „Identität-Für-Sich“ (Hahn 1987, S. 12) gemeint.

²⁹⁶ Die zwei verschiedenen Modi der Subjektivierung (Adressierung/Identifikation und die Bildung von Dispositionen) sind zu einem engen Wirkungszusammenhang verflochten und lassen sich lediglich analytisch voneinander separieren.

²⁹⁷ Zum Deutungswissen als ein Bestandteil der Dispositionen nach Reckwitz siehe Kapitel 4.1 (Abschnitt „Auf Dispositionen schließen“).

5 Professionalisierungen der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“

In der Literatur zur Entwicklung kuratorischer Praxis werden insbesondere die in den späten 1980er und vermehrt in den 1990er Jahren aufkommenden Kurse und Studiengänge im Kuratieren (auch unter dem Begriff „Curatorial Studies“) als Zeichen und Praxis einer zunehmenden Professionalisierung des Berufes „KuratorIn“ genannt.²⁹⁸ Gleichzeitig besteht unter den AkteurInnen im Feld kuratorischer Praxis keine Einigkeit darüber, ob eine Professionalisierung für die „KuratorIn“ überhaupt erwünscht ist, wie diese gegebenenfalls aussehen sollte und wie weit sie möglicherweise bereits fortgeschritten ist. Dies liegt mitunter daran, dass unterschiedliche Vorstellungen davon kursieren, was „Professionalisierung“ und „Professionalität“ bedeutet und welche Rolle „Profession“ und „Beruf“ dabei spielen.

Im folgenden Teilkapitel 5.1 betrachte ich deshalb zunächst, wie der Begriff „Professionalisierung“ aus professionssoziologischer Perspektive gefasst wird, um ihn dann subjekt- und praxistheoretisch zu bestimmen und zum Konzept der „Subjektivierung“ ins Verhältnis zu setzen. In 5.2 zeichne ich die groben Entwicklungslinien der Ausbildung von KuratorInnen (MuseumscuratorInnen, AusstellungskuratorInnen u. a.) seit dem 19. Jahrhundert nach und ziehe daraus erste Schlüsse zum Stand der Professionalisierung der „KuratorIn“. (In den empirischen Fallstudien im zweiten Teil der Arbeit werden hierzu weitere Erkenntnisse gewonnen. Zudem wird hier deutlich, warum es sinnvoll ist, im Plural von „Professionalisierungen“ zu sprechen.) In 5.3 stelle ich die Debatte über „Professionalisierung“ in der Literatur zu kuratorischer Praxis vor und zeige, dass das Image kuratorischer Programme eng mit dem jeweiligen Verständnis von „Professionalisierung“ verbunden ist. In 5.4 setze ich mich mit dem Zusammenhang zwischen „Gender“ und „Professionalisierung“ auseinander und erörtere, welchen Einfluss die hohe Anzahl an Frauen in kuratorischen Programmen auf die Professionalisierung des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ haben könnte.

5.1 Perspektivierungen von Professionalisierung

Für „Professionalisierung“ gibt es keine einheitliche Definition. Allein in der Professions- und Berufssoziologie liegen viele verschiedene Ansätze dafür vor. Als grobe Orientierung bietet sich die Einteilung von Harald A. Mieg an. Mit ihm kann „Professionalisierung“ in einem engeren Sinn als „Prozess der Entwicklung einer Berufsgruppe in Richtung einer Profession“ (Mieg 2005, S. 342) und in einem weiteren Sinn als „Übergang von Tätigkeiten zu bezahlter Arbeit, die gewissen einklagbaren Qualitätsstandards unterliegt“ (ebd.), definiert werden. Wichtig scheint mir aber noch eine weitere Bestimmung: So lässt sich „Professio-

²⁹⁸ Vgl. Kapitel 2.

nalisation“ auch als ein dynamischer, in Machtverhältnisse eingebundener Prozess betrachten, der zu sozialer Ungleichheit und Exklusion beiträgt, indem bestimmte Berufe oder Professionen durch eine Monopolisierung von Wissen und Status aufgewertet werden (vgl. Büchter/Hendrich 1996, S. 43; Roloff 1992; Pfadenhauer 2003). Diese drei Perspektivierungen – die Entwicklung in Richtung einer Profession, die Herausbildung und Erfüllung von Standards und die machttheoretische Perspektive – werden im Folgenden genauer vorgestellt. Sie spiegeln zum Teil die historisch spezifischen Verständnisse von „Beruf“, „Profession“ und „Professionalität“ zum Zeitpunkt ihrer Entstehung wider. Auf ihnen aufbauend wird anschließend eine subjekt- und praxistheoretische Bestimmung von Professionalisierung entwickelt, in der die zu Beginn dieser Arbeit vorgenommene Konzeptualisierung von Berufen als berufsbezogene Subjektformen weitergedacht wird.

Entwicklung in Richtung einer Profession

Der Fokus der ersten, engeren Definition von Miege (2005) liegt vor allem auf der Profession, einer speziellen Form von Beruf, die traditionell durch besondere Eigenschaften gekennzeichnet ist. An diesen lässt sich messen, inwiefern es sich im Fall der „KuratorIn“ bereits um eine „Profession“ handelt, beziehungsweise in welchem Stadium sie sich auf dem Weg dorthin befindet. Zu typischen Professionen werden zum Beispiel „Ärztin/Arzt“ und „Anwältin/Anwalt“ gezählt.

Was eine Profession und damit Professionalisierung im engeren Sinn ausmacht, ist umstritten, aber es gibt einige Merkmale, die übergreifend genannt werden. Dazu zählen insbesondere ein systematisiertes Spezialwissen,²⁹⁹ ein Berufsethos sowie ein eigenes Ausbildungssystem mit Aufnahmebedingungen, Ausbildungsstandards und Zertifizierungen. Weitere Kriterien können sein: ein akademischer Abschluss, ein klar definiertes Tätigkeitsfeld und Berufsbild, die Arbeit an besonderen gesellschaftlichen Zentralwerten (wie Glaube, Gerechtigkeit, Gesundheit, Erziehung), Uneigennützigkeit und Gemeinwohlorientierung, Monopolisierungs- und Kontrollzentralisierungsstrategien. Als Kriterium gilt außerdem die Organisation in Berufsverbänden oder in einer berufsständischen Vertretung, die die Autonomie bei der Kontrolle der Arbeitsbedingungen sicherstellt. Dazu zählen die Bestimmung über die Form der Berufsausbildung, die Kontrolle über den Marktzugang sowie die Definition der Leistungsstandards und die Kontrolle ihrer Einhaltung (Miege 2005, S. 343). Häufig wird außerdem die Arbeit mit KlientInnen in Interaktionssituationen als Kennzeichen aufgeführt sowie die Bearbeitung und Behandlung der persönlichen Probleme dieser KlientInnen, wie es beispielsweise bei der „Ärztin“/dem „Arzt“ und bei der „Anwältin“/dem „Anwalt“ der Fall ist.³⁰⁰

²⁹⁹ Pfadenhauer (2005, S. 10, Hervorh. i. O.) nennt es ein „systematisiertes – und zertifiziertes – *Expertenwissen*“.

³⁰⁰ Zu den verschiedenen theoretischen Ansätzen und deren Kriterien für „Profession“ und „Professionalisierung“ in einem engeren Sinn vergleiche Büchter/Hendrich (1996), Kurtz (2007a, S. 498f.), Miege (2005, S. 343ff.) und Pfadenhauer (2003, S. 32ff.).

Aufgrund seiner Interaktionsabhängigkeit wird professionelles Handeln in professionssoziologischen Ansätzen zudem als besonders komplex und von Unsicherheit, Unbestimmtheit und Unplanbarkeiten geprägt eingestuft. Typisch sei, dass Probleme in Form von Sinnauslegungen und Deutungen bearbeitet werden. Dabei gebe es nicht die eine ‚richtige‘ Lösung und jede Lösung sei vor allem nicht vorhersagbar oder steuerbar. Entscheidungen seien zudem kontextabhängig und in einem bestimmten zeitlichen Rahmen zu fällen, weshalb sich die Techniken des professionellen Handelns nicht von Technologien ablösen lassen (Kurtz 2007a, S. 500f.):

„Diese in face-to-face Situationen ablaufende kuratierende, wiederherstellende und vermittelnde professionelle Arbeit kann in der Regel nicht technokratisch gelöst werden.“ (ebd.)³⁰¹

Im Folgenden stelle ich erste Überlegungen dazu an, welche der genannten Kriterien für Professionen und professionelles Handeln auf die „KuratorIn“ und „Kuratieren“ zutreffen: Zunächst einmal weist die Bestimmung von professionellem Handeln als Deutungs- und Vermittlungsarbeit eine Nähe zu Bestimmungen von „Kuratieren“ als einer vermittelnden und interpretierenden Tätigkeit auf, wie sie in Kapitel 2 vorgestellt wurden. Interessant bei Kurtz ist der Neologismus „kuratierend“, der als Variation des Adjektivs „kurativ“ soviel wie „sich sorgend“ und „heilend“ bedeuten kann und dabei Ähnlichkeiten zum Verb „kuratieren“ besitzt. Die Relevanz von Kommunikations- und Interpretationsarbeit und die damit einhergehende Ungewissheit und Kontingenz sprechen dafür, Kuratieren als professionelles Handeln zu begreifen. Im Fehlen von Sicherheit und Steuerbarkeit lassen sich außerdem Parallelen zu Deweys „Inquiry“ entdecken – die ja immer genau dann notwendig wird, wenn Routinen und standardisierte Lösungen in problematischen Situationen nicht mehr greifen. Es ist anzunehmen, dass in professionellen Tätigkeiten wie Kuratieren Inquiries von grundlegender Bedeutung sind.

Doch wie verhält es sich mit den anderen Kriterien, die weiter oben für „Professionen“ aufgelistet wurden? Die Bearbeitung eines gesellschaftlich relevanten Problembereiches und der Bezug zu einem gesellschaftlichen Zentralwert lässt sich bei der „KuratorIn“ durchaus feststellen. Während die „Ärztin“/der „Arzt“ für den Wert „Gesundheit“ Sorge trägt, kümmert sich die „KuratorIn“ ganz generell um die Veröffentlichung und Vermittlung von künstlerischen und kulturellen Praktiken, Objekten, Werten und Fragestellungen.

Was im Fall der „KuratorIn“ nur bedingt zutrifft, ist die Interaktion mit KlientInnen: Welche AkteurInnen, wenn überhaupt, als KlientInnen in Betracht kommen, hängt davon ab, wessen Interessen KuratorInnen wahrnehmen, welchen AkteurInnen sie Hilfestellung geben, und wer sich ihnen anvertraut und sich dadurch in ein Abhängigkeitsverhältnis zur „KuratorIn“ begibt. Die BesucherInnen scheinen eher nicht in der Position von KlientInnen zu sein, weil sie die KuratorInnen nicht selbst beauftragen. Zwischen beiden gibt es außerdem keine direkte

³⁰¹ Kurtz (2007a) bezieht sich hierbei unter anderem auf Niklas Luhmann (1977), demzufolge professionelle Tätigkeiten (in Funktionsbereichen wie Religion, Erziehung und Medizin) durch Ungewissheit und ein Risiko des Mislingens gekennzeichnet sind. Siehe z.B. Luhmann (1977, S. 192).

Interaktion. BesucherInnen können eher als KundInnen des Museums begriffen werden. Sie kaufen den Zugang zum bereits fertigen Produkt „Ausstellung“, das noch dazu nicht extra für sie allein angefertigt wurde, sondern für eine größere Menge an BesucherInnen. Als KlientInnen kommen bei den KuratorInnen zeitgenössischer Kunst am ehesten die KünstlerInnen in Frage. Ihnen können KuratorInnen verschiedene Dienste erweisen. Insbesondere sind sie an der Anerkennung von KünstlerInnen als KünstlerInnen sowie an der Absegnung ihrer Praktiken und Objekte als Kunst beteiligt. Bei freien KuratorInnen können auch die auftraggebenden Kultur- und Kunstinstitutionen als KlientInnen verstanden werden. Darüber hinaus lassen sich die zertifizierten universitären Studiengänge und Kurse im Kuratieren als ein Beitrag in Richtung Profession und hin zu einer Professionalisierung in einem engen Sinn betrachten. Zu berücksichtigen ist dabei, dass ein Abschluss in einem kuratorischen Programm (noch) nicht zu den Voraussetzungen zählt, um entweder frei oder in einer Institution als „KuratorIn“ zu arbeiten. Für eine Anstellung als „Ausstellungs-“ oder „MuseumskuratorIn“ wird neben Berufserfahrung zwar häufig ein fachwissenschaftlicher Abschluss erwartet, aber nicht unbedingt in den sogenannten „Curatorial Studies“.³⁰² Als „freie/r KuratorIn“ kann sich wiederum prinzipiell jede/r bezeichnen. Generell ist der Beruf der „KuratorIn“ offen für viele verschiedene, zumeist akademische Bildungshintergründe und lässt auch QuereinsteigerInnen zu, insbesondere im Bereich der selbstständigen Arbeit. Doch auf Grund der wachsenden Zahl kuratorischer Aus- und Weiterbildungsangebote und der regen Teilnahme an ihnen ist es wichtig, die Frage zu stellen, welchen Beitrag sie zur Professionalisierung der „KuratorIn“ leisten. Es ist danach zu fragen, inwiefern hier ein systematisches Spezialwissen vermittelt wird und inwieweit auf ein klar abgegrenztes Berufsbild mit einem Berufsethos vorbereitet wird. Nähere Erkenntnisse zu den konkreten Inhalten und Zielen der verschiedenen kuratorischen Programme und zur hier vermittelten Praktik „Kuratieren“ werden die Erörterung der Geschichte kuratorischer Programme (Kapitel 5.2) und die empirischen Fallanalysen (Kapitel 7 bis 9) bringen.

Neben der Professionalisierung kann es auch zur De-Professionalisierung von Berufen kommen. Für ihre Definition lassen sich die oben genannten Kriterien nutzen und umkehren. Wenn also Berufe die für Professionalisierung notwendigen Merkmale wieder verlieren, dann de-professionalisieren sie (sich). So wird für die Zeit der 1990er Jahre im Fall der „KuratorIn“ von einer parallel zur Professionalisierung erfolgenden De-Professionalisierung gesprochen, weil immer mehr Fachfremde (KünstlerInnen, ArchitektInnen, JournalistInnen etc.) für Institutionen Ausstellungen kuratierten und dafür keinen bestimmten Bildungshintergrund oder -abschluss vorweisen mussten (vgl. Heinich/Pollak 2005, S. 170). Aus Perspektive der engen Bestimmung von „Professionalisierung“ ist dies ein Hinweis darauf, dass die

³⁰² Das kuratorische Ausbildungsformat, das in deutschen Museen oft zu den Grundbedingungen für eine mögliche Einstellung als „KuratorIn“ zählt, ist das Volontariat. Es kann als Kennzeichen der Professionalisierung der „Ausstellungs-“ und „MuseumskuratorIn“ gelten.

„KuratorIn“ bis heute nicht so stark professionalisiert ist wie die „Ärztin“/der „Arzt“ oder die „Anwältin“/der „Anwalt“.

In der Literatur wird diskutiert, ob es gegenwärtig überhaupt noch sinnvoll ist, von Professionen zu sprechen und sie von anderen Berufsformen zu unterscheiden (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 31; Kurtz 2007b).³⁰³ Dies liegt unter anderem daran, dass im Verlauf des 20. Jahrhunderts viele neue, sogenannte Wissensberufe³⁰⁴ entstanden sind, die mit den traditionellen Professionen hinsichtlich ihres Status konkurrieren und ihnen ihre Monopolstellung streitig machen (Kurtz 2007a, S. 498, 503). Auf diese Wissensberufe treffen einige Merkmale der Profession zu, aber nicht alle. So bedarf ihre Ausübung zwar eines speziellen wissenschaftlich-theoretischen Sonderwissens, das ständig revidiert wird und durch lebenslanges Lernen auf dem neuesten Stand zu halten ist (Pfadenhauer/Kunz 2010, S. 243f.), aber der Umgang mit KlientInnen und die Arbeit an zentralen Werten der Gesellschaft sind eher unwichtig (Kurtz 2007a, S. 501ff.). In Bezug auf die „KuratorIn“ frage ich in den Analysen deshalb auch danach, inwiefern sie sich als ein Wissensberuf einstufen lässt und, falls ja, wie kuratorische Programme dazu beitragen.

Herausbildung und Erfüllung von Standards

„Professionalisierung“ kann nicht nur als eine Entwicklung hin zu einer Profession oder zu einem Wissensberuf definiert werden. Es gibt eine zweite, weiter gefasste Entwicklungsrichtung von Berufen, die als Professionalisierung bewertet werden kann: das Entstehen von einzuhaltenden Standards für das jeweilige berufliche Handeln. Welche das im konkreten Fall sind, spielt für die Frage nach der Professionalisierung keine vorrangige Rolle. Professionalisierung ist dann als ein Prozess mit offenem Ausgang zu betrachten (Mieg 2005). Laut Mieg können sich in diesem weiteren Sinne sowohl Tätigkeiten als auch Personen professionalisieren, „sie gewinnen an *Professionalität*“ (ebd., S. 342, Hervorh. i. O.).³⁰⁵ In Bezug auf die „KuratorIn“ bedeutet dies, dass sich erstens das Kuratieren professionalisiert und dass sich zweitens einzelne KuratorInnen professionalisieren, indem sie professionelle Dispositionen ausbilden (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 15). In beiden Fällen können kuratorische Programme eine Rolle spielen, wenn sich in ihnen Standards für die kuratorische Praxis herausbilden – auch unter Mitwirkung der TeilnehmerInnen –, und indem die TeilnehmerIn-

³⁰³ Kurtz (2007b) beklagt, dass der Begriff „Profession“ mittlerweile inflationär verwendet wird und schlägt daher eine Reformulierung vor sowie die Unterscheidung zwischen „Professionen“ und „Expertenberufen“ bzw. „Wissensberufen“.

³⁰⁴ Der Begriff „Wissensberuf“ kam insbesondere im Zusammenhang mit der Rede von der heutigen „Wissensgesellschaft“ auf, in der wissenschaftlich-theoretisches Wissen und „Spezialisten“-Wissen an Bedeutung erlangt haben und neue „wissensintensive“ Berufe, z.B. in der IT-Branche, entstanden sind (vgl. Pfadenhauer/Kunz 2010, S. 239ff.). Zur Definition von „Wissensgesellschaft“ und „Wissensarbeit“ vergleiche auch Kurtz (2007a, S. 501ff.) und Engelhardt/Kajetzke (2010). Menschen, die in den Wissensberufen arbeiten, werden in der Soziologie mitunter „professionelle Wissensarbeiter“ (Heisig 2005) oder „postmoderne Experten“ (Pfadenhauer 2003) genannt.

³⁰⁵ Vergleiche hierzu auch Roloffs (1992, S. 139) Bestimmung von „Professionalisierung“ als „soziale Prozesse, die sowohl kollektiv als auch individuell sind“.

nen kuratorische Programme für ihre individuelle Professionalisierung in kuratorischer Arbeit nutzen.³⁰⁶

In diesem weiteren Sinne von Professionalisierung ist „professionelles Handeln“ nicht nur als ein Handeln von Professionellen in den sogenannten Professionen oder Wissensberufen zu definieren, sondern als Handeln mit bestimmten Merkmalen und einer an diesen gemessenen Qualität (vgl. Pfadenhauer 2005, S. 9). Professionelles Handeln reicht dann von „gekonntem“ Handeln im Alltag bis zu „fachmännischem“ Handeln im Beruf, „im Sinne von: sozial approbierte Lösungen adäquat angewendet“ (ebd., S. 11). Die Akteurin oder der Akteur muss „vor allem glaubhaft machen können, dass [sie oder] er zu – den jeweils geltenden formellen und informellen Standards entsprechenden – (innovativen) Problemlösungen in der Lage ist“ (ebd., S. 12, Erg. d. Verf.). Professionalität ist dann zu verstehen als ein „*Anspruch*, den einzelne oder Kollektiv-Akteure für sich bzw. ihr Handeln erheben und für den sie – interagierend und kommunizierend – je situativ um Zustimmung bzw. Anerkennung werben müssen“ (Pfadenhauer 2003, S. 207, Hervorh. i. O.). Professionalität drückt damit eine spezifische Form von Subjektivität aus, eine spezifische Subjektform, die bestimmte Anforderungen an Subjekte stellt und die auf Anerkennung seitens anderer sozialer AkteurInnen angewiesen ist. Die Professionalisierung Einzelner ist letztlich als eine Befähigung zu professionellem Handeln fassbar.³⁰⁷

Bislang ist kaum erforscht, welche Standards für die Arbeit als „KuratorIn“ in verschiedenen Kontexten vorausgesetzt werden. Die vorliegende Arbeit leistet hierzu einen Beitrag und möchte dazu anregen, dieser Frage in weiteren Analysen nachzugehen, die den Blick auf weitere Subjektivierungspraktiken von KuratorInnen richten.

Professionalisierung aus machttheoretischer Perspektive

Eine weitere Perspektive auf „Professionalisierung“ stellt die Frage nach der Verteilung von Macht durch Berufszugehörigkeiten und -entwicklungen. Sie beruht auf der Annahme, dass

³⁰⁶ Professionalisierung geht damit immer auch mit einem Prozess der Institutionalisierung einher, der in dieser Arbeit als „Verfestigung“ von bestimmten Mustern regelmäßig wiederkehrenden Verhaltens (in bestimmten Situationen) zu Institutionen“ (Hillmann 2007, S. 382) gefasst wird, also auch mit der Herausbildung von Standards verbunden ist. Zur Definition von „Institution“ siehe Fußnote 22.

³⁰⁷ Kommt es zur De-Professionalisierung eines Berufes, dann würde dies umgekehrt bedeuten, dass die einstigen Standards für das jeweilige berufliche Handeln nicht mehr gültig sind und dass die Hürden zur Ausübung des Berufes gesunken sind. Dass es seit den 1990er Jahren möglich ist, auch als Fachfremde/r ohne kunsthistorischen Abschluss, Promotion und Volontariat eine Kunstaussstellung zu kuratieren, muss aber nicht als Zeichen einer De-Professionalisierung gewertet werden. Es könnten einfach nur andere Standards sein, die nun für das berufliche Handeln vorausgesetzt werden, die sich aber nicht nur über Studienabschlüsse abbilden lassen. Zu einer De-Professionalisierung eines einzelnen Subjektes kommt es, wenn es den gültigen Standards nicht mehr entsprechen kann, weil es zum Beispiel zu lange mit dem Beruf ausgesetzt hat (z.B. wegen Elternzeit). Ebenso kann bei einem Überangebot von Arbeitskräften De-Professionalisierung eintreten. Sie führt zum Beispiel dazu, dass die einzelnen hochausgebildeten Professionellen auch minderwertige Arbeiten auszuführen haben (Heisig 2005, S. 37). Die Ausbildung ist dann also keine Garantie mehr für eine qualifikationsadäquate Stelle, was sich zum Teil auch bei KuratorInnen feststellen lässt, die ihren Lebensunterhalt mit zusätzlichen Jobs außerhalb der kuratorischen Arbeit absichern.

Berufe und Professionen Macht- und Herrschaftsverhältnisse mit konstituieren und festigen (vgl. Brater 2008). Der Prozess der Professionalisierung eines Berufes hat aus dieser Sichtweise dessen Aufwertung zur Folge und geht mit Hierarchiebildungen, neuen Aufgabenverteilungen und der Monopolisierung von Wissen und Status einher (vgl. Büchter/Hendrich 1996, S. 43; Roloff 1992; Pfadenhauer 2003). „Professionalisierung“ steht hier für eine Strategie, mit der sich eine Berufsgruppe eine bessere soziale und ökonomische Stellung zu verschaffen versucht. Das Argument der Gemeinwohlorientierung und Uneigennützigkeit dient dabei als ein Mittel zum Zweck der eigenen Aufwertung (Mieg 2005, S. 344f.).

Einzelne Subjekte profitieren von dieser Aufwertung. Indem sie sich in einen anerkannten Beruf ‚hineinprofessionalisieren‘ – was meist bereits äußerst voraussetzungsvoll ist –, können sie ihren sozialen Status verbessern und an symbolischem sowie oft auch ökonomischem Kapital gewinnen. Denjenigen Subjekten, denen die notwendigen Voraussetzungen für das Aufnehmen einer entsprechenden Ausbildung und das Ausüben des Berufes fehlen, bleibt der Zugang zum Beruf verwehrt (Pfadenhauer 2003, S. 50).³⁰⁸ Die kollektive und die individuelle Seite von Professionalisierung wirken also zusammen und führen zu Formen sozialen Ausschlusses (Roloff 1992, S. 137):

„Professionalisierung ist ein Prozess der Exklusion, der Reservierung eines Berufes für eine Elite, die dazugehört bzw. sich durch Absolvierung von Ausbildungsritualen die Zugehörigkeit erwirbt. Denn dem kollektiven Prozeß der Herstellung von Exklusivität und Gemeinsamkeit entspricht der individuelle Prozeß der Sozialisation in diese Exklusivität.“ (ebd.)

Indem sich einzelne BerufsanwärterInnen und Praktizierende professionalisieren, zum Beispiel durch ihre Teilnahme an Kursen und Weiterbildungen, tragen sie zum kollektiven Prozess der Professionalisierung bei (ebd.). Exklusion und Benachteiligungen erfolgen dabei entlang verschiedener Kategorien wie „Geschlecht“, „sexuelle Orientierung“, „Alter“, „Klasse“, „Religionszugehörigkeit“, „regionale“ und „ethnische Zugehörigkeit“. So waren Frauen in der Vergangenheit häufig sowohl bei der kollektiven als auch bei der individuellen Professionalisierung benachteiligt (Roloff 1992; vgl. auch Wetterer 1995b):

„Nehmen Frauen nicht an dem kollektiven Vorgang teil, setzen sie nicht die Kriterien mit – wozu auch die ‚unbestimmten‘, undefinierten und impliziten gehören –[,] so werden sie auch den individuellen Weg nur marginal beschreiten können.“ (Roloff 1992, S. 139, Erg. d. Verf.)

Wetterer (1995b) weist darauf hin, dass Professionalisierungsprozesse nicht nur zu geschlechtsspezifischen Ausschlüssen führen, sondern dass sie immer auch zur sozialen Konstruktion von „Geschlecht“ beitragen.³⁰⁹ Sie beschreibt das wechselseitige Verhältnis zwischen „Geschlecht“ und „Professionalisierung“ wie folgt:

³⁰⁸ Siehe hierzu auch Mieg (2005, S. 344f.).

³⁰⁹ „Geschlecht“ bzw. „Gender“ wird in dieser Arbeit im Sinne eines „doing gender“ als sozial konstruierte Kategorie und nicht als gegebene, quasi natürliche Eigenschaft von Subjekten betrachtet, d.h. „Geschlecht“ sowie „Geschlechtszugehörigkeit“ wird in der täglichen sozialen Praxis fortlaufend interaktiv hervorgebracht und reproduziert. Dabei erfolgt die soziale Konstruktion nie willkürlich und beliebig,

„Professionalisierungsprozesse lassen sich zum einen als Prozesse begreifen, die das zweigeschlechtliche Klassifikationsverfahren als vorgefundene Ressource der Organisation und Legitimation sozialer Ungleichheit instrumentalisieren. Und sie lassen sich zum anderen als Prozesse begreifen, die eben diese Klassifikation auch selbst immer wieder neu hervorbringen und bestätigen. Und in dieser zweiten Perspektive sind Professionalisierungsprozesse – wie alle Prozesse der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit – immer auch selbst Bestandteil der sozialen Konstruktion von Geschlecht.“ (Wetterer 1995b, S. 20)

Die als natürlich geltenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern sowie die Zweigeschlechtlichkeit als solche werden also in Prozessen der Professionalisierung immer wieder neu hervorgebracht und stabilisiert (ebd., S. 21). In Bezug auf diese Arbeit stellt sich die Frage, in welcher Weise die Professionalisierung des Kuratierens mit der Konstruktion von Geschlecht verknüpft ist und inwiefern sich in diesem Zusammenhang Formen von Benachteiligung oder des Ausschlusses feststellen lassen. Welche Effekte ergeben sich aus der Tatsache, dass an kuratorischen Programmen überwiegend Frauen teilnehmen? Lässt sich dies als Tendenz einer Feminisierung des Kuratierens deuten?

Professionalisierung aus subjekt- und praxistheoretischer Perspektive

Insbesondere die zwei vorangegangenen Perspektiven auf „Professionalisierung“ enthalten wichtige Aspekte für eine subjekt- und praxistheoretische Bestimmung von „Professionalisierung“. So ist es im Anschluss an Miege (2005, S. 342) und Roloff (1992) analytisch sinnvoll, zunächst zwei Arten der Professionalisierung, eine eher kollektive und eine eher individuelle, voneinander zu unterscheiden. Wobei aus subjekt- und praxistheoretischer Perspektive etwas anders einzuteilen ist: in die Professionalisierung von berufsbezogenen Praktiken und auch Subjektformen und in die Professionalisierung einzelner Subjekte. Beide Prozesse sind als eng miteinander verflochten zu konzeptualisieren.

Im ersten Fall ist davon auszugehen, dass sich im Zuge von Professionalisierung aus bestimmten „doings“ und „sayings“ typisierte, wiedererkennbare und benennbare berufsbezogene Praktiken und ganze Praktiken-/ Diskurskomplexe wie „Kuratieren“ sowie daran geknüpfte Subjektformen wie die „KuratorIn“ entwickeln, die institutionell gestützt werden und spezifische Anforderungen an einzelne Subjekte stellen. Über ihre Teilnahme an den Praktiken sowie an deren Verbreitung und Vermittlung tragen einzelne Subjekte zu diesem Professionalisierungs-Prozess bei und beeinflussen dessen Richtung.

Im zweiten Fall, also auf das einzelne Subjekt bezogen, lässt sich „Professionalisierung“ als eine Form von Subjektivierung mit spezifischen Merkmalen fassen, als eine Selbst-Bildung, die über das Üben und Ausüben bestimmter berufsbezogener Praktiken in Richtung einer beruflichen Subjektform erfolgt. Diese Subjektform muss von anderen Subjekten anerkannt werden und diesen gegenüber glaubhaft vollzogen werden. Professionalisierung ist schließlich auch eine Technologie des Selbst, die über eine bestimmte Form der Aufforderung provoziert wird, die Arbeit an bestimmten Teilen des Körpers und des Selbst beinhaltet, und mit

sondern ist beeinflusst von historisch und soziokulturell spezifischen Vorgaben und Regeln innerhalb sozialer Praktiken (vgl. Gildemeister 2008).

bestimmten Teilpraktiken, Zielen sowie spezifischen Aneignungsmethoden (z.B. Studium, Weiterbildung) verbunden ist. Die Subjektivierung in Form einer Selbst-Professionalisierung wird beeinflusst durch den Professionalisierungs-Grad der beruflichen Tätigkeit. Die Professionalisierung einzelner Subjekte kann vor allem durch spezifische institutionalisierte Aus- und Weiterbildungspraktiken geregelt und kontrolliert werden, die wesentlich darüber mitbestimmen, welche Subjekte sich professionalisieren dürfen und welche nicht, und welche Subjekte schließlich als professionell anerkannt sind und welche nicht. Dies erfolgt nicht nur über harte Kriterien wie Alter, Zeugnisse und finanzielle Mittel. Erweisen muss sich vor allem, inwiefern ein Subjekt die für das Erlernen der Praktik erforderlichen Dispositionen mitbringt, also ob es ihm gelingt, sich zunächst in die Lehr- und Lernpraktiken und schließlich in die Zielpraktik selbst angemessen einzubringen und als TeilnehmerIn der jeweiligen Praxis anerkannt zu werden. Dabei können spezifische Ausschlussmechanismen zum Tragen kommen.³¹⁰

Neue Angebote in kuratorischer Aus- und Weiterbildung spielen sowohl für die kollektiven als auch die individuellen Professionalisierungs-Prozesse im Bereich kuratorischer Praxis eine wichtige Rolle. Sie sind nicht nur Anzeichen einer Professionalisierung des Kuratierens, sondern können diese auch auf unterschiedliche Weise mit voran treiben, indem sie als institutionalisierte Instanzen bestimmte Praktiken, Techniken und Subjektformen als Bestandteile kuratorischer Praxis vermitteln und festigen. Damit wirken sie an der Produktion von Standards mit.³¹¹

Ausbildungsprogramme haben zudem immer einen Aufforderungscharakter und enthalten ein Versprechen. Allein durch ihre Existenz regen kuratorische Programme einzelne Subjekte dazu an, sich durch eine Teilnahme selbst zu professionalisieren, also sich selbst so zu verändern, dass sie bestimmten Anforderungen entsprechend handeln und als „KuratorIn“ anerkannt werden. Sie legen nahe, dass man an ihnen erfolgreich teilnehmen muss, um „KuratorIn“ werden zu können.

Bei der Analyse des Beitrags deutscher kuratorischer Programme zur Professionalisierung der „KuratorIn“ wird die subjekt- und praxistheoretische Perspektive auf „Professionalisierung“ beobachtungsleitend sein. In Bezug auf kollektive Professionalisierung frage ich vor allem: Fördern kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen spezifische Ausprägungen der beruflichen Praktik „Kuratieren“ und des Berufes „KuratorIn“? Wenn ja, welche Formen des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ sind das und in welcher Weise erfolgt die Förderung?

Hinsichtlich der individuellen Professionalisierung lassen sich insbesondere folgende Fragen stellen: In welchen Lehr- und Lernpraktiken erfolgt die Selbst-Professionalisierung in kuratorischen Programmen und welche Anforderungen werden dabei an die TeilnehmerInnen

³¹⁰ Ein Beispiel für eine praxis- und subjekttheoretisch perspektivierte Analyse von Professionalisierungsprozessen ist die Studie „Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung“ von Thomas Pille (2013).

³¹¹ Inwiefern dies der Fall ist, betrachte ich in den Fallstudien dieser Arbeit (Kapitel 7 bis 9).

gestellt? Welche Dispositionen werden in den kuratorischen Programmen vorausgesetzt und welche werden hier gebildet?

Ergänzend werden auch die anderen aufgeführten Perspektivierungen auf „Professionalisierung“ und die mit ihnen verbundenen Kriterien Berücksichtigung finden.

5.2 Zur Genese der KuratorInnen-Ausbildung

Um die Relevanz kuratorischer Programme für die Professionalisierung der „KuratorIn“ bestimmen und die Entwicklung der Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen beschreiben zu können, ist es wichtig, sich nicht nur die Zeit seit Ende der 1980er Jahre anzuschauen, als an Museen und Universitäten erste Kurse speziell im Kuratieren – die sogenannten „Curatorial Studies“ – entstanden. Für die „MuseumskonservatorIn“, dem wichtigsten Vorläufer der „AusstellungskuratorIn“, gab es schon sehr früh, und zwar seit dem 19. Jahrhundert, Ausbildungsformen. Allerdings ging es dabei nicht ausschließlich und vorrangig um das Kuratieren, sondern auch um alle anderen Tätigkeiten, die in einem Museum relevant waren und noch immer sind, so auch um das Bewahren und Ausbauen der Sammlung. Dennoch lassen sich zwischen den heutigen Programmen im Kuratieren und älteren, stärker museumsbezogenen Formaten wie dem deutschen Volontariat und den Museum Studies beziehungsweise der Museologie Parallelen erkennen.

5.2.1 Volontariat

Die ersten Direktoren und Museumsmitarbeiter europäischer Museen brachten keine spezielle Vor- und Ausbildung für die Arbeit im Museum mit. Sie waren häufig königliche Beamte und Vertraute, oft auch Maler. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wurden nach und nach Kunsthistoriker eingesetzt (vgl. Schramme 2008; Weber 1987).³¹² Einige von ihnen haben zuvor als sogenannte „Volontäre“ und „wissenschaftliche Assistenten“ ihre Arbeit im Museum begonnen und hierbei im praktischen Tun die notwendigen Fähigkeiten für den Museumsbetrieb erworben.

Das Volontariat ist noch vor dem Praktikum entstanden. Der Begriff „Volontariat“ kam erstmals im 17. Jahrhundert im Militärwesen auf. Als „Volontäre“ wurden damals freiwillig und ohne Soll dienende Soldaten bezeichnet. Später ging der Begriff in den zivilen Sprachgebrauch über und wurde für Menschen verwendet, die sich für eine geringe oder gar

³¹² Vergleiche hierzu auch Held/Schneider (2007, S. 263f.) und Graesse (1883a, 1883b). Bourdieu und Darbel beschreiben, dass noch bis 1945 in den Museen französischer Provinzstädte Archivare, Bibliothekare oder Maler ehrenamtlich als Konservatoren eingesetzt wurden. Im Paris der 1960er Jahre beobachten sie, dass persönliche Beziehungen und familiäre Traditionen oft darüber entscheiden, wer zum Konservator wird. Meistens seien es reiche Kunstliebhaber, die kaum wissenschaftlich ausgebildet sind und wenig pädagogische und administrative Kenntnisse mitbringen. Die „Zunft der Konservatoren“ im Frankreich der 1960er Jahre sei eine „traditionalistische Gemeinschaft“ ohne spezifische Eignung und Fachkenntnis, die Ausstellungen für ein elitäres Publikum machten (Bourdieu/Darbel 2006 [1966], S. 143, 146).

keine Entlohnung in einen Beruf einarbeiteten. So gab es bereits im 18. Jahrhundert für angehende Kaufleute das kaufmännische Volontariat. Ebenso wurden Söhne von Unternehmern, die zu Ausbildungszwecken für einen anderen Unternehmer arbeiteten, „Volontäre“ genannt (Schnecke 2010, S. 13ff.).

Im deutschsprachigen Raum gibt es nachweislich bereits im 19. Jahrhundert Volontariats-Plätze für angehende Museumsmitarbeiter, zum Teil wurden diese auch als Assistenzstellen bezeichnet. So begann der Kunsthistoriker Wilhelm von Bode im Jahr 1872 als Volontär für die Königlich preußischen Museen zu arbeiten, denen er später (ab 1905) als Generaldirektor vorstand (vgl. Saalman 2014, S. 25). Der Kunsthistoriker Hugo von Tschudi, zwischen 1897 und 1909 Direktor der Nationalgalerie in Berlin, hatte zwischen 1878 und 1879 ein Volontariat am Österreichischen Museum für Kunst und Industrie in Wien durchgeführt (Warncke 2000, S. 446).³¹³ Ludwig Justi, zwischen 1909 und 1933 Direktor der Nationalgalerie Berlin, wurde im Jahr 1900 am Kupferstich-Kabinett der Berliner Museen zunächst als Volontär beschäftigt, dann zum wissenschaftlichen Hilfsarbeiter ernannt (vgl. Justi 2000, S. 129).³¹⁴

In Deutschland sind Volontariate heute weit verbreitet und häufig Voraussetzung für eine wissenschaftliche Tätigkeit am Museum. Im Jahr 2015 gab es über 700 VolontärInnen an unterschiedlichsten deutschen Museen.³¹⁵ Notwendig für eine Zulassung ist zumeist ein Hochschulabschluss und häufig auch eine Promotion. Das Grundprinzip ist „learning by doing“, ähnlich wie bei einem Praktikum. Das heißt, die VolontärInnen arbeiten (mit unterschiedlichen Verantwortungs- und Selbstständigkeitsgraden) ein bis zwei Jahre im Museum, sollen dabei die verschiedenen Arbeitsbereiche kennenlernen und sich die hierfür notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten aneignen. Dabei ist das Volontariat meistens besser bezahlt als ein Praktikum, aber wesentlich schlechter als eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle.³¹⁶ An einigen Museen liegt dem Volontariat ein Ausbildungsplan zugrunde, in dem Ziele und Inhalte des Volontariats festgehalten sind. An vielen Museen wird den VolontärInnen die Möglichkeit gegeben, Fortbildungen wahrzunehmen. Manchmal können sie im zweiten Jahr auch eine eigene Ausstellung selbstständig umsetzen. In den vergangenen Jahrzehnten gab es immer wieder VolontärInnen-Initiativen, die die Arbeitsbedingungen von VolontärInnen in Deutschland kritisiert haben, und – unterstützt durch den Deutschen

³¹³ Es ist zu berücksichtigen, dass ein Volontariat im österreichischen Kontext anderen gesetzlichen Rahmenbedingungen unterlag als im deutschen Kontext. Heute entspricht das österreichische Volontariat eher dem deutschen Praktikum.

³¹⁴ Im US-amerikanischen Raum haben seit dem 20. Jahrhundert sogenannte „Volunteers“ an Museen gearbeitet und sich dabei im Museum eingearbeitet (vgl. Cushman 1984, S. 12).

³¹⁵ Diese geschätzte Anzahl an VolontärInnen wurde aus den Angaben auf der Webseite des Arbeitskreises Volontariat des Deutschen Museumsbundes hergeleitet: http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/themen/netzwerke_nach_bundeslaendern/ (Zugriff am: 18.12.2016).

³¹⁶ Auf der Webseite des Arbeitskreises Volontariat des Deutschen Museumsbundes heißt es: „Das Volontariat gilt als berufliche Qualifikation zwischen abgeschlossenem Fachstudium und angestrebter Anstellung an einem Museum, einer Gedenkstätte oder in der Denkmalpflege. Es handelt sich dabei allerdings weder um ein Arbeitsverhältnis noch um eine Ausbildung im Rechtssinne.“ (http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/themen/das_volontariat/, Zugriff am: 18.12.2016).

Museumsbund – für deren Verbesserung kämpften.³¹⁷ Dabei ging und geht es unter anderem um ein angemessenes Gehalt und um die Einhaltung von inhaltlichen Standards sowie um mehr Rechtssicherheit (vgl. Hoffmann 2014).

Der Arbeitskreis Volontariat des Deutschen Museumsbundes führt jährlich eine Fragebogenstudie zur Situation der deutschen VolontärInnen durch. Diese zeigt, dass kuratorische Arbeit eines der Haupttätigkeitsfelder der VolontärInnen im Museum darstellt: Im Jahr 2014 gaben 55 Prozent der 146 befragten VolontärInnen das Ausstellungswesen als einen der Schwerpunkte ihrer Arbeit im Volontariat an. Nur 38 Prozent nannten die Sammlung als Schwerpunkt (AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes 2015).³¹⁸ Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass in den Volontariaten zu einem großen Anteil Kuratieren vermittelt und angeeignet wird.

5.2.2 Museologie und Museum Studies

Ähnlich wie das Volontariat liegt der Fokus der Museum Studies – und ihrer Varianten, wie der Museumswissenschaft und der Museologie³¹⁹ – auf der Museumsarbeit, wobei das Ausstellen beziehungsweise Kuratieren stets einen Teilbereich darstellt. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass die Museum Studies in ihrer Form keine Vollzeit-Tätigkeit in einem Museum darstellen, sondern an Museen und Universitäten angesiedelte Kurse und Studiengänge mit teilweise wissenschaftlichen Abschlüssen sind. Sie werden im deutschsprachigen Raum und auch in vielen anderen westlichen und nicht-westlichen Ländern angeboten und setzen sich zumeist aus einer – von Programm zu Programm verschiedenen – Mischung aus Museums-Praxis und Theorie zusammen. In der Broschüre „Graduate Training in Museum Studies“ der American Association of Museums heißt es:

„Museum studies – also called museology or museum science – is the study of the role of museums in society and the different functions that contribute to that role. [...] Museum studies programs prepare students to hold professional positions in a variety of museum departments and functions.“ (Schwarzer 2001, S. 31)

Die Broschüre führt neben Bereichen wie den Sammlungen, den BesucherInnen und den Finanzen auch die Ausstellung als ein Aufgabengebiet des Museums auf (ebd.). Die „MuseumscuratorIn“ ist also eine von verschiedenen Subjektpositionen, die in den Museum

³¹⁷ Zu nennen ist insbesondere der Arbeitskreis Volontariat im Deutschen Museumsbund. Er wirkt an der Ausarbeitung von Mindeststandards und Leitlinien für das Volontariat mit, führt regelmäßig Umfragen zum Verbleib und zur Situation der VolontärInnen durch und trägt zu ihrer Vernetzung bei. Siehe hierzu: http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/ (Zugriff am: 18.12.2016). Vom Deutschen Museumsbund und dem ICOM Deutschland (2009) wurde ein „Leitfaden für das wissenschaftliche Volontariat am Museum“ veröffentlicht.

³¹⁸ Der Fragebogen der Studie ist so gestaltet, dass für vorgegebene Tätigkeitsbereiche jeweils abgefragt wird, ob sie einen Schwerpunkt des Volontariats bilden, ob nur ein Einblick in diese gewährt wird, ob man dazu gar nichts erfährt oder ob nicht bekannt ist, welche Rolle der jeweilige Bereich spielt bzw. spielen wird. Das heißt, es können mehrere Arbeitsbereiche als Schwerpunkte angegeben werden (vgl. AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes 2015).

³¹⁹ Zum Begriff „Museologie“ und ihrer Entwicklung vgl. Ziegler (2004).

Studies verhandelt wird und auf die die Ausbildung ausgerichtet ist. Daneben gibt es beispielsweise die „RegistrarIn“, die „ArchivarIn“, die „MuseumspädagogIn“ und auch Positionen in der Museumsverwaltung.

Eine der ersten institutionalisierten Ausbildungen für die Arbeit im Museum war die *École du Louvre*, die 1882 eröffnet wurde. Später, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, als viele neue Museen entstanden und damit auch neues Museumspersonal gesucht wurde, wurden vor allem im US-amerikanischen und europäischen Raum weitere Kurse in Museumsarbeit eingeführt (vgl. Fackler 2014; Cushman 1984). In der damaligen Zeit brachten Museumsmitarbeiter zumeist keine spezifische Ausbildung für die Arbeit im Museum mit. Es waren oft Wissenschaftler aus einem speziellen Fachgebiet oder Männer mit fundiertem Allgemeinwissen im Bereich Kunst (vgl. Cushman 1984).

In den USA entstand eines der ersten Museums-Programme 1908 an der Pennsylvania Museum's School of Industrial Art. Es wurde von Sarah Yorke Stevenson entwickelt, einer Assistenz-Kuratorin am Pennsylvania Museum. Im Jahr 1910 folgte am Farnsworth Museum of Wellesley College (Massachusetts) ein Trainingsprogramm für Kunstmuseen, das sich ausschließlich an Frauen richtete. Seit 1911 gab es am Liberal Arts College der State University of Iowa ein vierjähriges Programm, das auf die Arbeit an naturhistorischen Museen ausgelegt war und überwiegend von Männern besucht wurde. Diese drei Angebote aus den USA bildeten vornehmlich MuseumsassistentInnen aus. Ein Kurs, der als „Museum Course“ sehr bekannt wurde und aus dem erstmals viele US-amerikanische Museums- und Bibliotheksdirektoren hervorgingen, fand zwischen 1921 und 1948 an der Harvard University unter der Leitung von Paul J. Sachs statt.³²⁰ 1925 folgte die Einführung eines Kurses am Newark Museum, der nur von Frauen besucht wurde. Diese gelangten anschließend häufig in gute, allerdings nicht in leitende Positionen (Cushman 1984). In den 1920er und 1930er Jahren entstanden auch in Argentinien, in Großbritannien, in Brasilien, im Iran und in der Sowjetunion museologische Trainingsprogramme. Zwischen 1950 und 1980 folgten unter anderem Kurse in der ehemaligen DDR, in Kroatien, in der ehemaligen Tschechoslowakei, in Belgien und in den Niederlanden (vgl. Fackler 2014; Evelyn 1970).

In Deutschland lassen sich erste Überlegungen über die Notwendigkeit einer akademischen Ausbildung für Museumsfachkräfte gegen Ende des 19. Jahrhunderts ausmachen. Im Jahr 1883 forderte Johann Georg Theodor Graesse, Direktor des Grünen Gewölbes in Dresden, in seiner *Zeitschrift für Museologie und Antiquitätenkunde sowie verwandte Wissenschaften*, dass ein Museumsbeamter „überhaupt die akademische Laufbahn durchmessen haben muss“ (Graesse 1883a, S. 114). Er sollte insbesondere in Philosophie, Philologie sowie historischen Wissenschaften wie Kultur- und Kunstgeschichte, Archäologie und Literaturgeschichte

³²⁰ Vergleiche zum „Museum Course“, der offiziell „Museum Work and Museum Problems“ hieß, insbesondere auch Duncan (2001). Sally Anne Duncan (2001, S. ii) führt aus, dass unter den ehemaligen TeilnehmerInnen die ersten „professionally trained museum directors and curators in the United States“ waren, darunter z.B. Alfred H. Barr, James Rorimer, John Walker und Otto Wittmann.

studiert sein,³²¹ was im 19. Jahrhundert häufig nicht der Fall war (vgl. Graesse 1883a und b).³²² 1907 wurde in der zwei Jahre zuvor gegründeten deutschen Fachzeitschrift *Museumskunde* diskutiert, ob und in welcher Form es eines speziellen Trainings für Museumsmitarbeiter bedarf (Ruge 2002). In Berlin (1909-1912) und in der Deutschen Bibliothekars- und Museumsbeamtenschule in Leipzig (1915-1917) wurden in den Folgejahren erste Kurse angeboten (Fackler 2014). Nach dem Zweiten Weltkrieg etablierten sich vor allem Leipzig und Berlin als deutsche Standorte der universitären Museumsausbildung, wobei die inhaltlichen Schwerpunkte insbesondere auf der Verwaltung, Dokumentation und Vermittlung einer Sammlung sowie dem Umgang mit Objekten (aus verschiedenen Bereichen wie Biologie, Geologie, Geographie, Geschichte, Naturwissenschaft, Technik, Kunst) lagen. So eröffnete 1966 in Leipzig die „Fachschiule für Museologen“.³²³ 1992 wurde als Nachfolger der erste Diplom-Studiengang in Museologie an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur (HTWK) in Leipzig geschaffen (vgl. Flügel/Vogt 1993, S. 26). Zudem wurden seit den beginnenden 1980er Jahren bis 1990 Fernlernkurse in Berlin und Leipzig angeboten (Ruge 2002; Fackler 2014). Ende der 1980er Jahre entstand in Berlin ein zwei-jähriger postgradualer Kurs in Museologie an der Humboldt-Universität (Ruge 2002; vgl. Götze 1995). Insbesondere in der ehemaligen DDR wurden feste institutionelle Strukturen im Bereich der Museologie und Museumskunde aufgebaut, in Westdeutschland blieb das Angebot eher heterogen.³²⁴ In beiden deutschen Staaten war die Museologie in der Wissenschaft lange nicht anerkannt (Fackler 2014; vgl. Ziegler 2004), in der Praxis setzte sich eher das Volontariat mit vorhergehendem fachwissenschaftlichen Studium als Voraussetzung für eine kuratorische Laufbahn an Museen durch (Fackler 2014).

Für den deutschsprachigen Raum und tendenziell auch international gilt, dass die Museologie beziehungsweise Museumskunde in ihren Anfangsjahren sehr praktisch und anwendungsbezogen ausgerichtet war. Die KursteilnehmerInnen sollten vor allem die praktischen Fähigkeiten und Kenntnisse für die Ausübung einer Tätigkeit am Museum erwerben (z.B. Beschreibung und Dokumentation von Sammlungen, Verwaltung und Umgang mit Objekten, Klassifikation). Erst seit den 1970er Jahren entwickelte sich die Museologie stärker in Richtung einer eigenen Fachwissenschaft, auch wenn es erste Ansätze dafür vorher schon gab. Hierzu trug unter anderem das International Committee for Museology (ICOFOM) bei, das 1976 vom ICOM gegründet wurde. Es hatte das Ziel, die Museologie als eine

³²¹ Weitere wichtige Studienbereiche seien: Mythologie, Symbolik, Heraldik, Siegelkunde, Paläographie, Numismatik, Ethnographie und Keramik. Zudem seien viele Reisen sowie Besuche verschiedener Kunstsammlungen und Antiquitätenhändler erforderlich für die Arbeit als Museumsbeamter (Graesse 1883b, S. 130f.).

³²² Museumsbeamte hatten oft eine eher praktisch-technische Ausbildung, sie waren z.B. Maler, Kupferstecher oder Offiziere (Graesse 1883a).

³²³ Es gab bereits seit 1954 an mehreren Standorten (Köthen, Weißenfels, Meißen-Siebeneichen) Vorgänger der Leipziger Fachschule (vgl. Flügel/Vogt 1993, S. 26). Siehe zur Geschichte der Leipziger Museologie auch die Webseite der HTWK Leipzig: <http://www.fbm.htwk-leipzig.de/de/studium/bachelorstudiengaenge/museologie/geschichte/> (Zugriff am 18.12.2016).

³²⁴ 1958 wurde an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main ein Lehrstuhl für Museumskunde und Völkerkunde geschaffen.

wissenschaftliche Disziplin zu etablieren. Diese sollte die Geschichte und gesellschaftliche Funktion von Museen und Museumsberufen erforschen und kritisch analysieren und sich durch eine eigene Theoriebildung auszeichnen. Praktische und technische Museums-Fragen wurden seither eher unter dem Begriff der „Museographie“ gefasst (vgl. Fackler 2014, S. 40).³²⁵ In der Museologie kam später zur Auseinandersetzung mit der Institution Museum auch die theoretische Beschäftigung mit dem Prozess der Musealisierung von Objekten, mit Erinnerungs- und Gedächtniskultur sowie mit Fragen kultureller Identität und materieller Kultur hinzu (vgl. Ziegler 2004; Held/Schneider 2007, S. 265f.).

Seit den 1980er Jahren entstanden im deutschsprachigen Kontext neben den Studiengängen an Universitäten und Fachschulen auch Fortbildungsangebote im Bereich Museologie und Museumskunde, also Kurse für bereits berufstätige MuseumsmitarbeiterInnen. In Westdeutschland wurde 1980 hierfür die Rheinische Museumsschule im Fortbildungszentrum der Abtei Brauweiler geschaffen. 1986 entstand die Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel (Fackler 2014).³²⁶ Im Jahr 1990 richteten Dieter Bogner und Renate Goebel ein postgraduales Programm für Museums- und AusstellungskuratorInnen am neu gegründeten Institut für Kulturwissenschaften (ikw) an der Niederösterreichischen Landesakademie in Krems ein.

Bogner und Goebel (1995, S. 75ff.) erläutern in einem Aufsatz die Relevanz und Ausrichtung ihres weiterbildenden Programmes, worin sich ein Kontrast zu den neueren selbstkritischen und wissenschaftlichen Ansprüchen der Museologie abzeichnet: Sie beschreiben, dass die veränderten Anforderungen an KuratorInnen seit dem Museums- und Ausstellungsboom der 1980er Jahre auch eine veränderte Ausbildung erforderlich machten. Die Ausbildungsstätten müssten sich daran anpassen, dass die inhaltliche Arbeit als Fachwissenschaftler immer weniger wichtig sei, dafür aber Bereiche wie Projektmanagement, PR-Arbeit, Marketing, Personalführung, Bauaufgaben, und Museumsplanung umso bedeutender. Bogner und Goebel fordern nicht in erster Linie die kritische Reflexion der Berufspraxis sowie die Erarbeitung alternativer Praxisformen ein. Sie verlangen vielmehr Kurse, in denen sich FachwissenschaftlerInnen die heute im Kunstbetrieb erwarteten Fähigkeiten aneignen, sodass die leitenden Posten von ihnen übernommen werden können und nicht von fachfremden ManagerInnen.

Der konformistisch pragmatische Ansatz von Bogner und Goebel und die weiter oben beschriebene institutionskritische und wissenschaftliche Perspektivierung der Museologie

³²⁵ Die ICOM Training Unit stellt im Jahr 1972 einen Muster-Lehrplan für ein Museumstraining vor, das sich aus den Bereichen „Museologie“ und „Museographie“ zusammensetzt. Dabei definiert sie beide Gebiete wie folgt: „Museology is museum science. It has to do with the study of the history and background of museums, their role in society, specific systems for research, conservation, education and organization, relationship with the physical environment, and the classification of different kinds of museums. Museography covers methods and practices in the operation of museums, in all their various aspects.“ (International Council of Museums / Committee for Professional Training; Unesco / Bilingual Training Centre for Museum Technicians in Africa 1972, S. 6).

³²⁶ Zu museumsbezogenen Weiterbildungen im US-amerikanischen Kontext vergleiche Glaser (1990, S. 191f.). Diese kamen in den USA und Kanada früher auf als in Deutschland (ebd.).

lassen sich als zwei Grundpole für die inhaltliche Ausrichtung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen im Bereich Museumsarbeit ausmachen. Diese finden sich auch im Bereich des Kuratierens wieder, wie später noch deutlich wird. Beide Pole treten in den verschiedenen Programmen in unterschiedlichen Mischungsverhältnissen auf. Dabei lassen sich die Weiterbildungsprogramme im Vergleich zu den universitären Masterstudiengängen jedoch nicht pauschal als stärker konformistisch einstufen.

Legt man die Kriterien für „Professionalisierung“ in einem engen Sinn zugrunde (siehe Kapitel 5.1), dann sprechen einige Aspekte dafür, dass Museumsberufe³²⁷ und darunter die „MuseumskuratorIn“ bereits einen gewissen Grad an Professionalität erreicht haben. Dazu zählen nicht nur die seit dem beginnenden 20. Jahrhundert angebotenen Universitätskurse und Weiterbildungen für Museumsarbeit, sondern auch die Organisation der Museumsberufe in berufsständischen Vertretungen: insbesondere der 1946 gegründete International Council of Museums (ICOM), für Deutschland der 1917 gegründete Deutsche Museumsbund, und für die USA die seit 1906 bestehende American Association of Museums (seit 2012 American Alliance of Museums, AAM) (vgl. Fackler 2014; Cushman 1984). Diese Organisationen setzen sich für die Interessen und die Vernetzung der MuseumsmitarbeiterInnen ein und sie arbeiten an der Etablierung und Anerkennung der verschiedenen Museumsberufe als Professionen mit. An der Entwicklung und Einhaltung von inhaltlichen und ethischen Arbeits- und Ausbildungsstandards sind sie wesentlich beteiligt. Die Museumsausbildung bildet einen zentralen Teilbereich ihres Engagements. Im Jahr 1968 gründete der ICOM das International Committee for the Training of Personnel (ICTOP). Es setzt sich dezidiert mit der Aus- und Weiterbildung von MuseumsmitarbeiterInnen auseinander und arbeitet an deren Standardisierung.³²⁸

„Its mission is to promote, through its publications and annual meetings, understanding of the need for museum training and for the exchange of information. It also aims to assist ICOM in the development and promotion of training standards.“ (Boylan/Segger/Fuller 2002, S. 3)

Im Jahr 2002 formulierte Jacques Perot, Präsident des ICOM von 1998 bis 2004, im Vorwort der ICTOP-Publikation „Study Series“ (2002): „Supporting and promoting professional training initiatives have been amongst ICOM’s primary objectives since its inception.“³²⁹ (Perot 2002, S. 1) Aus einer subjekt- und praxistheoretischen Perspektive auf „Professionalisierung“ sind Organisationen wie der ICOM Institutionen, die den Komplex der beruflichen

³²⁷ Neben der „KuratorIn“ werden zu den Museumsberufen unter anderem „MuseumsdirektorIn“, „RegistrarIn“, „RestauratorIn“, „VermittlerIn“, „VerwaltungsleiterIn“ und „AusstellungsdesignerIn“ gezählt. Vergleiche hierzu die in den Leitfäden des ICOM und des Deutschen Museumsbunds aufgeführten Berufe (Ruge 2008; Deutscher Museumsbund/ICOM Deutschland/ICTOP 2008).

³²⁸ So wurde 1971 der ICOM Common Basic Syllabus for Professional Museum Training verabschiedet (vgl. Boylan 2006). Die American Association of Museums (AAM) bildete bereits 1917 ein Committee on Museum Training. Es analysierte existierende Trainingsprogramme in den USA und im Ausland (Duncan 2001, S. 176; Cushman 1984).

³²⁹ Die Museumsausbildung bildete einen der zentralen Pfeiler des UNESCO-Gründungsvertrages mit der ICOM (Boylan 2006).

Museumspraktiken mitformen, festigen und standardisieren helfen. Dies erfolgt mitunter durch das Aufstellen von Regeln für Ausbildungsprogramme sowie durch deren Evaluation. Sie beeinflussen die Form der Lehr- und Lernpraktiken, in denen eine Selbst-Bildung in Richtung der beruflichen Subjektform „MuseumsmitarbeiterIn“ stattfinden kann. Gleichzeitig scheinen sie durch die Stärkung der Museologie als Wissenschaft auch die selbstkritische Befragung der Museumspraktiken zu fördern.

5.2.3 Curatorial Studies

Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre wurden im US-amerikanischen und europäischen Raum erste Kurse gegründet, die sich weniger auf die Institution Museum, die Arbeit im Museum und Fragen der Musealisierung konzentrierten, sondern die Tätigkeit des Ausstellens beziehungsweise Kuratierens in den Fokus nahmen. Darauf machten sie auch in ihren Titeln durch die Verwendung von Begriffen wie „curating“ und „curatorial studies“ aufmerksam. Entsprechend der Arbeitsweise der sogenannten freien KuratorInnen, die seit den 1960er Jahren aufgekommen waren und an Bedeutung gewannen, ging es dabei verstärkt um das Ausstellen von Kunst, insbesondere zeitgenössischer Kunst, und um die Zusammenarbeit mit zeitgenössischen KünstlerInnen. In vielen Fällen waren es AusstellungskuratorInnen, die ein kuratorisches Programm ins Leben riefen (Acord 2009, S. 104). Die Kunsthistorikerin und Kuratorin Saskia Bos (2013, S. 23ff.) erklärt ihre Motivation zur Mitbegründung des Curatorial Programme am De Appel Arts Centre in Amsterdam im Jahr 1994 unter anderem damit, dass sie eine alternative Praxis lehren wollte. Zwar habe es bis dahin Kurse in Museologie gegeben, aber damit sei es nicht möglich gewesen, Kuratorin oder Kurator für zeitgenössische Kunst zu werden. Sie habe die Erfahrung weitergeben wollen, wie es ist, mit lebenden KünstlerInnen zu arbeiten, mit ihnen gemeinsam Ausstellungen zu realisieren und Kunst zu vermitteln. Der erste Lehrplan des Curatorial Programme enthielt unter anderem Elemente wie: gemeinsame Ausstellungsbesuche, Gespräche mit „key peoples“, Treffen mit KünstlerInnen und das Entwickeln eigener Positionen zu zeitgenössischer Kunst:

„That meant teaching the participants first of all to un-learn art-historical categories, undo stylistic groupings, not look too much at what art magazines were saying, instead connecting to artists and finding out how to involve them, and most of all, how not to superimpose a concept on their works, however theoretically appealing it might be.“ (ebd., S. 25)

Über das ‚Verlernen kunsthistorischer Kategorien‘ versuchte sich das kuratorische Programm von klassischen kunsthistorischen Studiengängen abzusetzen. Im Zentrum sollte stattdessen das Beobachten und Begleiten der Entwicklung zeitgenössischer KünstlerInnen stehen, um aus als wichtig erachteten künstlerischen Positionen und Entwicklungen heraus kuratorische Projekte schaffen zu können (vgl. Bos 2013).

Vor der Einführung kuratorischer Kurse und Studiengänge haben sich freie KuratorInnen im Bereich zeitgenössischer Kunst das nötige Wissen für ihre Arbeit selbst angeeignet oder in

der Zusammenarbeit mit erfahrenen AusstellungskuratorInnen erlernt (vgl. Fleck 2005). Dies ist heute oft noch der Fall. Zudem hatten einige KuratorInnen auch damals nicht unbedingt Kunstgeschichte studiert, sondern andere Fächer wie Literatur, Philosophie, Ökonomie, Politikwissenschaft, Soziologie, Theater, Journalismus und freie Kunst (vgl. Acord 2009, S. 103). Die Interviews, die Acord (ebd., S. 102f.) mit erfahrenen KuratorInnen zu ihrer Ausbildung und Arbeitsweise durchgeführt hat, zeigen, dass viele dieser freien KuratorInnen nicht gezielt zum Kuratieren gekommen sind, sondern eher zufällig in die Praxis hineingeschlittert sind: Sie beschäftigten sich aus Interesse intensiv mit zeitgenössischer Kunst und neueren Kulturtheorien, besuchten viele Ateliers, trafen sich mit KünstlerInnen, verbrachten mit ihnen viel Zeit, schrieben über die gesehene Kunst und organisierten zusammen mit den KünstlerInnen Ausstellungen. Der hierbei über einen langen Zeitraum stattfindende autodidaktische Lernprozess soll in kuratorischen Programmen evoziert und sozusagen im Zeitraffer erfahrbar gemacht werden. Darauf deuten Beschreibungen von Bos (2013, S. 23ff.) hin. Das klingt aber auch an, wenn Johanna Burton, ehemalige Direktorin des Masterprogramms am CCS Bard College, den Entwicklungsweg von StudentInnen der Curatorial Studies mit ihrer eigenen Entwicklung als Kuratorin vergleicht. Ihre Auseinandersetzung mit bestimmten Theorien und Methodologien sei stets von der Kunst selbst angeregt worden:

„Yet students, [...], find their own immediate and persistent methodological directions through blundering their way intuitively to them. No one insisted that I read psychoanalytic or feminist theory, yet I not only found such texts more or less on my own but also integrated them into my approach to the ‚requirements‘. They offered the crucial apparatuses I’d been looking for, along with language and histories for locating certain aspects of the art I was drawn to. In other words, the theory and methods I discovered and then committed myself to offered ideas not to be applied to the work but rather inherent in it – or at least inherent to my understanding of it.“ (Burton 2012)

Als ein weiterer Grund für die Einführung kuratorischer Programme wird auch das im Zuge institutionenkritischer künstlerischer und kuratorischer Praxis entstandene Bedürfnis aufgeführt, die Konventionen und Routinen des Kunstbetriebes und des Kuratierens sowie die Rolle von KuratorInnen darin kritisch zu hinterfragen. Die in den 1980er Jahren zunehmend rezipierten feministischen Theorien, postkolonialen Theorien und Theorien der Repräsentation trugen zu diesem Bedürfnis und zu einer neuen Perspektive auf das Kunstfeld, seinen Institutionen und Praktiken bei (vgl. Gleadowe 2000, 2011). Das Erlernen des Kuratierens im Berufsalltag, wie es bis in die 1980er Jahre verbreitet war, bietet dagegen für Selbstreflexion – so Gleadowe (2011) – keine guten Voraussetzungen. Hier komme es vornehmlich zur Normalisierung traditioneller Vorgehensweisen und zur Ausbildung von Routinen:

„Learning on the job implies the absorption, over time, of a set of established behaviours, based on tried and tested practices and precedents. Such learning also tends to ‚normalize‘ established practice; it treats all procedures as part of the *common speech* of exhibition making. By emphasizing routines, it minimizes the decision-making involved in each action, the extent to which every decision ‚performs‘ certain values and belief systems, certain assumptions about whom the exhibition is for (who is being addressed) and why (for what purpose) the exhibition is being made.“ (ebd., S. 19-20, Hervorh. i. O.)

Die in der Literatur genannten Aspekte, die zur Entstehung kuratorischer Programme beitragen lassen sich nicht generalisieren und auf die mittlerweile weltweit angebotenen kuratorischen Programme übertragen. Denn der jeweilige soziale, kulturelle und politische Kontext spielt in den Entstehungsprozess und vor allem in die konkrete Ausgestaltung des jeweiligen Programms stets mit hinein.³³⁰ Gleichzeitig tauschen sich die Programmbeteiligten (von den LeiterInnen, über die DozentInnen und GastrednerInnen bis zu den TeilnehmerInnen) vielfach miteinander aus und teilweise sind sie in mehreren Programmen aktiv. Die Programme beeinflussen sich dadurch gegenseitig und weisen Ähnlichkeiten auf.

Überblick über frühe kuratorische Programme

Im Folgenden gebe ich einen kurzen Abriss der ersten und bekanntesten kuratorischen Programme. Dies liefert zugleich einen Überblick über verschiedene Formen und Formate kuratorischer Aus- und Weiterbildung. Daraus arbeite ich anschließend wichtige Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus und leite Punkte ab, die für eine Charakterisierung eines kuratorischen Programmes wichtig sind. Dies dient in den Fallstudien dieser Arbeit als Grundlage, um die hier untersuchten kuratorischen Programme einzuordnen und zu beschreiben.

Gleadowe (2011) bezeichnet 1987 als das Schlüsseljahr für die Curatorial Studies, denn in diesem Jahr wurde das Curatorial Studies Program am Whitney Museum of American Art in New York ins Leben gerufen, das in der Literatur oft als das erste kuratorische Programm aufgeführt wird (vgl. Bellini 2006, Lookofsky 2013). Es ist Teil des Independent Study Program (ISP), das schon seit 1968 am Whitney Museum angeboten wird und sich heute aus dem Studio Program für Künstler, aus dem Curatorial Program und aus dem Critical Studies Program zusammensetzt. Im Jahr 1973 entstand zunächst das Museum Studies Program, aus dem dann 1987 das Curatorial Studies Program wurde (vgl. Lookofsky 2013).³³¹ Das neunmonatige Curatorial Studies Program am Whitney Museum ist ein Beispiel für eines von mehreren kuratorischen Programmen, die an eine Museumsinstitution angebunden sind und sich durch die Kooperation mit dieser auszeichnen, insbesondere wenn es um die Ausstellung geht, die die vier TeilnehmerInnen pro Jahrgang gemeinsam umsetzen. Das ISP gilt als ausgesprochen theorieorientiert und nicht als ein praktisches Trainingsprogramm. Von Beginn an setzten sich die TeilnehmerInnen – zumeist KünstlerInnen und KunsthistorikerInnen – unter Einbeziehung zeitgenössischer Kulturtheorien, wie der Semiotik, poststrukturalistischer

³³⁰ Für den britischen Kontext, der 1992 die Entstehung des Curatorial Course am Royal College of Art in London beeinflusste, siehe Gleadowe (2000, 2013). Für den französischen Kontext, der 1986 zur Entstehung der L'École du Magasin in Grenoble beitrug, siehe Dubruel (2013). Für den russischen Kontext, vor dessen Hintergrund zwischen 1992 und 1997 zweimal der Curators Development Workshop abgehalten wurde, siehe Misiano (2013). Er erläutert, dass über den Moskauer Workshop zunächst eine Plattform geschaffen werden sollte, um Kuratieren und die hierfür notwendigen Strukturen in Russland zu entwickeln und zu etablieren. Für die Bedingungen in Mexico City vergleiche Morales (2011).

³³¹ Die Namensänderung weist darauf hin, dass der Fokus zu Beginn stärker auf der Arbeitsweise und Funktion von Museen lag und später mehr auf dem Kuratieren in seinen verschiedenen Formen.

Theorien, der Psychoanalyse sowie feministischer und marxistischer Theorien mit kuratorischen Fragen auseinander (vgl. Lookofsky 2013).³³²

Ein weiteres besonders frühes Programm speziell für KuratorInnen, das auch an einer Kunstinstitution – allerdings einer Kunsthalle ohne Sammlung – angesiedelt ist, ist die *École du Magasin*. Sie wurde 1987 am Magasin - Centre National d'Art Contemporain im französischen Grenoble gegründet und gilt als erste europäische Schule für KuratorInnen. Das Programm setzt sich aus einer Mischung aus theoretischen Seminaren und praktischem Training zusammen. Am Ende eines jeden neunmonatigen Kurses organisieren die aus verschiedenen Ländern kommenden TeilnehmerInnen gemeinsam eine Ausstellung (vgl. Bellini 2006).³³³

Das erste von einer Universität angebotene und mit einem Master-Abschluss zertifizierte KuratorInnenprogramm ist der 1992 geschaffene MA in Curating Contemporary Art (CCA) am Royal College of Art in London. Dieses erste Programm für KuratorInnen in Großbritannien ist auf zwei Jahre in Vollzeit für jeweils fünfzehn StudentInnen angelegt und hat viele theoretische Anteile – bedingt auch durch den wissenschaftlichen Anspruch der Universität (vgl. Gleadowe 2013). 1994 folgte die Gründung des weiter oben bereits erwähnten Curatorial Training Programme am De Appel Arts Centre in Amsterdam. Der von Saskia Bos initiierte Kurs hat eine Laufzeit von etwa zehn Monaten und bietet jeweils sechs Plätze für TeilnehmerInnen aus stets verschiedenen Ländern an. Es ist ein eher praktisch ausgerichtetes Programm, an dessen Anfang immer ein anderes Thema zur Bearbeitung und Diskussion vorgegeben wird und an dessen Ende stets die gemeinsame Realisation einer Ausstellung steht. Die TeilnehmerInnen unternehmen viele vom Programm bezahlte Recherche-Reisen, um KünstlerInnen, KuratorInnen und Ausstellungen auf der ganzen Welt zu besuchen. Laut Gleadowe (2011, S. 21) gehe es darum, die eigene Praxis zu überdenken und zu refokussieren.

Ein weiteres Programm wird vom Center for Curatorial Studies am Bard College (CCS Bard) in New York angeboten, laut Bellini (2006) eine der prestigereichsten privaten KuratorInnenschulen. Während das Center for Curatorial Studies bereits seit 1990 besteht, startete das Curatorial Studies Program erst 1994, im gleichen Jahr wie das Programm am de Appel. Das CCS Bard ist an das Hessel Museum of Art mit einer eigenen Sammlung und Ausstellungsräumen angebunden. In kuratorischen Projekten setzen sich die TeilnehmerInnen

³³² Zu den Inhalten und der Ausrichtung des Curatorial Studies Program am Whitney Museum siehe auch den Bericht der ehemaligen Teilnehmerin Mercedes Vicente (2005). Beeinflusst wurde das Programm insbesondere von dem akademischen Journal *October*, einer Zeitschrift für Kunstkritik und -theorie mit Fokus auf zeitgenössische Kunst. Viele ihrer RedakteurInnen haben am ISP mitgewirkt (vgl. Vicente 2005). Vergleiche zum ISP auch die Webseite des Whitney Museums: <http://whitney.org/Research/ISP> (Zugriff am: 18.12.2016).

³³³ Vergleiche auch die Webseite des Programmes: <http://www.magasin-cnac.org/ecole> (Zugriff am: 18.12.2016). 1991, vier Jahre nach dem Start der *École du Magasin*, gründete Amnon Barzel im italienischen Prato eine KuratorInnenschule. Diese wurde aber 1992 schon wieder geschlossen.

unter anderem mit dieser Sammlung auseinander. Bestandteil des Kurses sind auch ein Praktikum sowie theoretische Seminare (vgl. Vicente 2005; Bellini 2006).³³⁴

Zu den bekannten Curatorial Studies Programmen zählt auch der MFA Curating am Goldsmiths College der University of London, der 1995 damals noch unter dem Namen MA Creative Curating ins Leben gerufen wurde. Das Studium kann Vollzeit in einem Jahr oder Teilzeit in zwei Jahren absolviert werden (vgl. Bellini 2006).³³⁵ Der Schwerpunkt des Master-Studiengangs liegt im Bereich der theoretischen Auseinandersetzung mit Kuratieren. Auf der Webseite heißt es:

„The programme is designed for students who wish to take up the challenge of contemporary curating as an artistic, social and critical undertaking, and who wish to develop their professional practice in this area. [...] MFA Curating at Goldsmiths focuses in-depth on aesthetic, social, political and philosophical questions that are brought to bear in any place or at any event in which contemporary art is situated.“³³⁶

Ein weiteres Angebot aus den 1990er Jahren ist das Programm World of Art, in dessen Rahmen seit 1997 im slowenischen Ljubljana zehnmönatige Kurse für KuratorInnen zeitgenössischer Kunst angeboten werden. World of Art wurde zunächst von der Škuc Gallery organisiert und wird seit 1998 vom Soros Centre for Contemporary Arts, dem Vorgänger des heutigen SCCA-Ljubljana Centre for Contemporary Arts, durchgeführt. Die Kurse setzen sich aus der Aneignung kunsthistorischen und theoretischen Wissens, Auslandsexkursionen und der Umsetzung einer Ausstellung zusammen.³³⁷ Seit Ende der 1990er Jahre sind an weiteren Standorten kuratorische Programme unterschiedlichen Formats initiiert worden, unter anderem in Städten wie Stockholm, Zürich, Vancouver, Mexico City, San Francisco, Los Angeles und Singapur.

Seit etwa 2008 kamen auch Städte in Deutschland, wie Leipzig, Bochum, Frankfurt am Main und Berlin, mit regulären und weiterbildenden Vollzeit- und Teilzeit-Masterstudiengängen hinzu. Für die im Vergleich zu anderen europäischen Ländern späte Einführung kuratorischer Programme in Deutschland lassen sich folgende Gründe ausmachen: An deutschen Museen und Ausstellungshäusern gibt es die lange und stabile Tradition des Volontariats (siehe 5.2.1). Die anbietenden Institutionen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten auf den Bedarf nach einer Ausbildung für AusstellungskuratorInnen eingestellt: Der inhaltliche Schwerpunkt einer ganzen Reihe an Volontariaten liegt mittlerweile – entsprechend der Schwerpunktverschiebung der Arbeit in Museen – im Bereich der Ausstellungsorganisation. Zudem gibt es viele Kunstvereine und Kunsthallen, die kuratorische Volontariate ausschreiben. Insgesamt lag die berufspraktische Ausbildung von KuratorInnen in Deutschland lange Zeit in den Händen der Museen und Kulturinstitutionen, während sich die Universitäten auf die Ver-

³³⁴ Zum CCS Bard vergleiche auch die Webseite: <http://www.bard.edu/ccs/visit/about-ccs-bard/> (Zugriff am: 18.12.2016).

³³⁵ Seit 2006 gibt es hier auch den Ph.D Curatorial/Knowledge (vgl. Bellini 2006).

³³⁶ Quelle: <http://www.gold.ac.uk/pg/mfa-curating/> (Zugriff am: 18.12.2016).

³³⁷ Vergleiche hierzu die Webseiten: <http://www.scca-ljubljana.si/worldofart.htm> (Zugriff am: 18.12.2016); <http://www.worldofart.org/current/history> (Zugriff am: 18.12.2016).

mittlung fachwissenschaftlicher und theoretischer Kenntnisse und Fähigkeiten konzentrierten. Dieses Verhältnis sollte sich erst mit der Bologna-Erklärung von 1999 und den hier vereinbarten europäischen Hochschulreformen verändern. Ein Ziel der Reformen lag darin, die Universitäten enger mit Weiterbildungsmöglichkeiten zu verknüpfen und die universitären Studiengänge stärker berufs- und praxisnah auszurichten (vgl. Graefner/Bade-Becker/Gorys 2010; Maeße 2010).³³⁸ So sind an deutschen Universitäten im Zuge der Umstellung auf Bachelor- und Masterabschlüsse neue spezialisierte, zum Teil weiterbildende Masterstudiengänge und gebührenpflichtige Weiterbildungen unterschiedlicher Art entstanden – auch zum Thema „Kuratieren“.³³⁹ Hierfür konnten die bereits im europäischen und US-amerikanischen Ausland vertretenen Studiengänge in „Curatorial Studies“ als Vorbild und Inspiration dienen.

Unter den international angebotenen kuratorischen Programmen finden sich nicht nur postgraduale Studiengänge und längerfristige Kurse, sondern vermehrt auch kürzere Weiterbildungen und Workshops, die in kompakten Blöcken abgehalten werden, sowie ein- bis mehrmonatige Residenzprogramme und Fellowships. Darüber hinaus haben sich KuratorInnen-Netzwerke gebildet, deren Mitglieder sich bei gemeinsamen Netzwerktreffen, Tagungen, Kursen und Workshops kennenlernen und austauschen. Bekannt ist zum Beispiel das Independent Curators International (ICI) mit Sitz in New York, das seit 1975 Netzwerke und Projekte zwischen KuratorInnen, KünstlerInnen und Institutionen im Bereich zeitgenössischer Kunst initiiert. Die Organisation produziert zudem Ausstellungen, Veranstaltungen und Publikationen und bietet seinen Mitgliedern Forschungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten an. So gibt es seit 2010 zweimal jährlich einen zehntägigen Kurs für berufstätige KuratorInnen, das Curatorial Intensive. Seit 2011 offeriert ICI eine kostenpflichtige Mitgliedschaft im Curator's Network³⁴⁰ (vgl. Fowle 2013). Als große international agierende Organisation trägt das ICI zur Verbreitung und Sichtbarkeit des Berufs der „freien KuratorIn“ sowie zu einer spezifischen Ausprägung der Praktik „Kuratieren“ bei. Durch ihre Kurs- und Veranstaltungsangebote wirkt sie an der Formation eines globalisierten Praktiken-/Diskurskomplexes namens „Curating“ mit und in dieser Hinsicht an der Professionalisierung von „Curating“.

Eine weitere wichtige Organisation ist die International Association of Curators of Contemporary Art (IKT). Sie ist bereits seit 1973 als berufsständische Interessensvertretung für KuratorInnen zeitgenössischer Kunst aktiv – vergleichbar mit dem ICOM für MuseumskuratorInnen. Die IKT engagiert sich im Bereich der Vernetzung, des Austauschs, der

³³⁸ Für den Zusammenhang zwischen Bologna-Prozess und der zunehmenden Rolle „wissenschaftlicher Weiterbildung“ siehe auch Faulstich/Oswald (2010, S. 6, 15).

³³⁹ Ein Hinweis auf die Entstehung kuratorischer Studiengänge in Deutschland infolge der Bologna-Reform findet sich auch bei Fackler (2014, S. 43), wobei er die Curatorial Studies als eine Spezialisierung der Museologie betrachtet.

³⁴⁰ Im Curator's Network inbegriffen sind unter anderem der Zutritt zu einer geschlossenen Gruppe in dem sozialen Netzwerk LinkedIn, der Erhalt des regelmäßigen Newsletters und der Zutritt zu einem Online Leseraum mit diversen Texten zu zeitgenössischem Kuratieren.

Zusammenarbeit und der Weiterbildung von KuratorInnen, insbesondere über Tagungen und Konferenzen.³⁴¹ Für Professionalisierung in einem engen Sinne ist ein Berufsverband wie die IKT ein wichtiger Faktor.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Kennzeichnend für den Großteil kuratorischer Programme ist, dass sie weiterbildender Art sind und zwar insofern als sie auf einer Art Erstausbildung beziehungsweise einem Erststudium aufbauen. Meistens setzen sie erst auf der Ebene des Masters, des weiterbildenden Masters oder der Weiterbildung an. Außerdem bestehen viele der international angebotenen kuratorischen Programme aus ähnlichen Elementen (Bellini 2006):³⁴² Sie enthalten oft Seminare, die inhaltlich von Kunst- und Ausstellungsgeschichte über Kunst- und Ausstellungstheorien bis zu verschiedenen Kulturtheorien (darunter Gender Studies, Postkoloniale Theorien, Theorien der Repräsentation) reichen und auch Themen wie Projektmanagement, Marketing, PR und Fundraising behandeln. Die TeilnehmerInnen haben häufig die Aufgabe, in der Gruppe oder allein ein oder mehrere kuratorische Projekte und Publikationen zu realisieren. Außerdem profitieren sie vom symbolischen Kapital des jeweiligen Programms: Durch den Zugang zu Kontaktdatenbanken sowie durch Exkursionen, Ausstellungs- und Atelierbesuche, Workshops, Diskussionsrunden und Vorträge erhalten sie die Möglichkeit, zu anerkannten AkteurInnen des Kunstfeldes – insbesondere zu KuratorInnen und KünstlerInnen – Kontakte zu knüpfen und in deren Netzwerke einzutreten.³⁴³ Manchmal ist der Fokus mehr auf die Kunstszene der jeweiligen Metropole gerichtet, manchmal international orientiert. Dabei lernen die TeilnehmerInnen die beruflichen Lebenswege, Projekte und Sichtweisen der verschiedenen AkteurInnen kennen (vgl. Medina 2011). Medina Cuaughtémoc beschreibt dies als einen wichtigen Teil der Selbst-Bildung von KuratorInnen in kuratorischen Programmen:

„[...] the shaping of a curator depends to a great extent on the emulation, criticism, borrowing, assessment and contagion of other professionals' trajectories, and the experience of the reasoning or rationalization of their practice and even a taste of the professional attitudes they developed through time.“ (ebd., S. 34f.)

Hinsichtlich ihrer Struktur und Inhalte lassen sich kuratorische Programme nach folgenden Gesichtspunkten voneinander unterscheiden:

³⁴¹ Vergleiche hierzu: <http://www.iktsite.org/about-ikt/> (Zugriff am: 18.12.2016).

³⁴² Der grobe Aufbau der verschiedenen kuratorischen Programme lässt sich über die Webseiten der jeweiligen Programme recherchieren. Zudem gibt es einige wenige Bücher und Zeitschriften, in denen kuratorische Programme vorgestellt und diskutiert werden und in denen TeilnehmerInnen und TutorInnen von ihren Erfahrungen in einem bestimmten Programm berichten. Siehe z.B.: die Ausgabe Nr. 4 zum Thema „Teaching Curatorship“ des *Manifesta Journals* (2005), Bellini (2006), Žerovc (2007), Scott (2011), Ciric/Onol (2012), Demeester/Van Duyn/Folkerts (2013), Richter (2015) und Markopoulos (2016a).

³⁴³ Medina (2011) weist darauf hin, dass die Teilnahme an kuratorischen Programmen oftmals den Zugang zu beruflichen Posten ermöglicht, weil über die Programme zum Beispiel Praktikumsplätze angeboten werden und weil die DozentInnen bei der Jobsuche vermittelnd auftreten. Auf diese Weise macht sich der Zugewinn an symbolischem Kapital auch bemerkbar.

- nach der anbietenden Institution und kooperierenden Institutionen (Ist das Programm an ein Museum oder eine Universität angebunden?)
- nach den verfügbaren Räumlichkeiten (Stehen eigene Ausstellungsräume zur Verfügung?)
- nach Aufnahmebedingungen (Wird ein Studium vorausgesetzt und wenn ja, in welchen Fachgebieten? Wird Arbeitserfahrung vorausgesetzt? Sind Teilnahmegebühren zu zahlen?)
- nach Abschluss (Endet der Kurs mit einem Zertifikat oder einem universitären Abschluss? Oder wird gar kein Abschluss vergeben?)
- nach der Dauer des Kurses (Ist es ein ein- oder zweijähriges Programm oder nur ein einwöchiger oder dreimonatiger Kurs? Ist er Vollzeit und/oder Teilzeit belegbar?)
- nach dem Standort des Kurses (In welchem Land findet der Kurs statt? Wird er in einer Metropole oder in einer Kleinstadt angeboten?)³⁴⁴
- nach Lehr- und Lernpraktiken und Inhalten (Überwiegt die kritische theoretische Auseinandersetzung oder die praktische kuratorische Arbeit? In welchen Praktiken findet die theoretische Auseinandersetzung statt, in klassischen Seminaren und Vorlesungen oder auch in Diskussionen und Projekten? In welchem Verhältnis steht die Vermittlung kritischer Theorien zu der Vermittlung praktischen Werkzeugwissens wie Projektmanagement und Fundraising?)

Die genannten Aspekte beeinflussen die Art und Weise, wie sich die TeilnehmerInnen in den jeweiligen Programmen subjektivieren. Hervorheben möchte ich den letzten Punkt, denn er birgt Konfliktpotential. Kuratorische Programme können demnach mitunter sehr verschiedene, zum Teil miteinander konfligierende Anforderungen an ihre TeilnehmerInnen stellen. Es drängt sich die Frage auf, ob und in welcher Weise kritische Kulturtheorien und praktische Managementtechniken in ein und demselben Programm vermittelt werden und, wenn ja, wie die TeilnehmerInnen damit umgehen. Welche Auswirkungen hat es, wenn kuratorische Praxis in einem kuratorischen Studiengang wissenschaftlich untersucht wird und zugleich in Ausstellungsprojekten geübt und weiterentwickelt wird? Welchen Stellenwert hat hier die kuratorische Praxis? Deutet sich hier ein Konflikt zwischen einer eher beruflich orientierten und einer eher akademischen kuratorischen Bildung an, wie ihn Simon Sheik beobachtet?

„There is always an irresolvable contradiction between the academic and the vocational aspects of curatorial education, but also a responsibility of an ethical and political kind on the part of the programme, which has to do with not what skills the students are equipped with, but also what subjects, ethical as well as curatorial, are produced by the education.“ (Sheik 2013, S. 64)

³⁴⁴ Häufig findet in den Kursen eine Auseinandersetzung mit dem räumlichen, sozialen und künstlerischen Kontext statt, an dem der Kurs angeboten wird. Hierbei spielt eine Rolle, wie die mitgebrachten Erfahrungen und Sichtweisen der TeilnehmerInnen zum jeweiligen regionalen sozialen Kontext in Relation stehen. Welche spezifische Perspektive wird von den TeilnehmerInnen zum Beispiel mit Blick auf die Lebensweise und Kunstszene am Ort des kuratorischen Programms eingenommen? Treffen hierbei verschiedene Verständnisse von Kategorien wie „bildende Kunst“ aufeinander? In diese Betrachtung spielen insbesondere auch postkoloniale Fragestellungen hinein.

Sheik erklärt außerdem, dass Kuratieren oft als intellektuell und politisch beschrieben werde, dass in Institutionen aber häufig das Manageriale und Fachmännische zähle.³⁴⁵ Er plädiert dafür, dass kuratorische Programme die TeilnehmerInnen dazu befähigen sollten, Widersprüche dieser Art zu reflektieren (vgl. Sheik 2013, S. 73). Inwiefern sie dies bereits tun, untersuche ich in der empirischen Analyse dieser Arbeit.

Seit etwa einem Jahrzehnt gibt es Publikationen zum Themengebiet der kuratorischen Aus- und Weiterbildung beziehungsweise zu „Curatorial Education“. In ihnen werden verschiedene kuratorische Programme vorgestellt und es findet eine erste Debatte darüber statt, was kuratorische Programme leisten können und sollten und wie sie aufgebaut sein sollten.³⁴⁶ Dabei wird zum Teil kritisiert, dass es nur um das Kuratieren und um Techniken wie Projektmanagement und Fundraising gehe und zu wenig um die Kunst selbst, dass die TeilnehmerInnen zu wenig Wissen über Kunst und deren Bedingungen mitbrächten und/oder sich in den Programmen aneigneten (vgl. Lind 2013; Žerovc 2007). Žerovc zufolge bereite die Ausbildung darauf vor, sich im Kunstbetrieb den bestehenden „äußeren Zwängen zu unterwerfen“ (Žerovc 2007, S. 38). Aus ihrer Perspektive unterstützen die KuratorInnen-schulen das etablierte Kunstsystem, den Neokolonialismus sowie die westliche liberale Hegemonie. Es würden KuratorInnen ausgebildet, die weltweit auf eine einheitliche universelle Art handeln (Žerovc 2007). Leigh Markopoulos (2016b, S. 16), Kuratorin und Leiterin des Graduate Program in Curatorial Practice am California College of the Arts, stellt dagegen fest, dass die angebotenen kuratorischen Programme sehr vielfältig sind und dass hier nicht nur eine Form von „KuratorIn“ hervorgebracht werde. Die AutorInnen des von ihr herausgegebenen Sammelbandes „Great Expectations. Prospects for the Future of Curatorial Education“ (Markopoulos 2016a) erachten es als möglich und fordern, dass innerhalb kuratorischer Programme das Verhältnis zwischen Kunstmarkt und Kuratieren, die Beziehungen zwischen kommerziellen Galerien, geldgebenden Institutionen und KuratorInnen sowie die damit verbundenen ethischen Verantwortlichkeiten von KuratorInnen adressiert und dabei kritisch verhandelt werden (vgl. Greenberg 2016, S. 73; Coates/Scott 2016, S. 77; Fischer 2016, S. 142f.).

5.2.4 Museum Studies als ein Vorläufer der Curatorial Studies

Die Curatorial Studies setzen sich durch einige Unterschiede klar von den Museum Studies ab. Gleichzeitig haben die beiden Ausbildungsformationen viele Themen und Interessen gemeinsam, so dass sich die lange vor den Curatorial Studies entstandenen Museum Studies

³⁴⁵ Auch Beti Žerovc (2007) beobachtet einen Widerspruch in der kuratorischen Ausbildung. Ihr zufolge überlagern sich zwei entgegengesetzte Aspekte: die praktische unternehmerische Arbeit und eine künstlerische, alternative gesellschaftskritische Praxis: „Gehen aus diesen Programmen wirklich Individuen hervor, die fähig sind, mit politisierter Kunst umzugehen, und die bereit sind, eine kritische und aktive soziale Rolle zu spielen, oder sind die AbgängerInnen eher kompromissbereite BürokratInnen, die sich darauf verstehen, Events auf der Basis jener Finanzierungskriterien zu organisieren, die ihnen von der Politik und dem Kapital präsentiert werden?“ (ebd., S. 37).

³⁴⁶ Für eine Übersicht über Publikationen siehe Fußnote 342.

beziehungsweise die Museologie als ein Vorläufer der Curatorial Studies bezeichnen lassen. Damit ist jedoch nicht gemeint, dass das eine das andere ersetzt hat. Nachdem sich die freie auf das Ausstellen fokussierende „KuratorIn“ in den 1960er Jahren von der Institution Museum gelöst hatte, haben sich seit den 1990er Jahren eigene berufliche Aus- und Weiterbildungspraktiken für kuratorische Praxis herausgebildet, in denen es nicht in erster Linie um die Arbeit im Museum und um Fragen der Musealisierung geht. Die Museum Studies sind daneben bestehen geblieben und haben sich ihrerseits weiter entwickelt. Die Curatorial Studies schlicht als eine Spezialisierung der Museum Studies zu fassen,³⁴⁷ trifft die Beziehung beider Praktikenkomplexe zueinander meines Erachtens nicht – gerade weil die Curatorial Studies auch eine Antwort auf eine veränderte kuratorische Praxis seitens freier KuratorInnen darstellen. Wie sich dieses Verhältnis, das in der Literatur bisher kaum thematisiert wurde,³⁴⁸ gestaltet, welche Überschneidungspunkte und Differenzen es gibt, möchte ich in ersten Ansätzen nachzeichnen.

Im Fokus der Museum Studies steht die Institution Museum und der Prozess der Musealisierung von Objekten. Themenbereiche wie das Sammeln, die Dokumentation, die Klassifizierung, die Archivierung und Konservierung sind hier viel wichtiger als in den Curatorial Studies, wo der Prozess der Veröffentlichung und Präsentation von Dingen, Artefakten und kulturellen Interpretationen sowie die hierfür notwendige Kommunikation und Koordination im Vordergrund stehen. Zudem bewegen sich die Curatorial Studies oftmals stärker im Bereich der Kunst, speziell der zeitgenössischen Kunst, wobei sie auch andere kulturelle Praktiken und Objekte in den Blick nehmen. Die Organisation von Ausstellungen bedeutet damit vielfach die enge Zusammenarbeit mit lebenden KünstlerInnen.

Die Auseinandersetzung mit kuratorischer Praxis im Rahmen institutionalisierter Lehr- und Lernpraktiken fand aber nicht erst in den Curatorial Studies statt. Das Ausstellen und Präsentieren beschäftigte die Museum Studies von Beginn an, allerdings als eine von vielen Teilaufgaben eines Museums.³⁴⁹ Zudem ist ihr Themenspektrum grundsätzlich breiter angelegt. Entsprechend der Vielfalt an Museen – man denke an Naturkundemuseen, Ethnologische Museen, Stadtmuseen, Technikmuseen – spielt hier neben der Kunst auch die Vermittlung von zum Beispiel biologischen, geologischen, technischen und sozial-kulturellen

³⁴⁷ Fackler (2014) beispielsweise führt in einem Aufsatz zu Museologie und Museumsausbildung verschiedene im deutschsprachigen Raum angebotene Studiengänge der Curatorial Studies als Spezialisierungen der Museum Studies auf.

³⁴⁸ Die Beziehung zw. Curatorial und Museum Studies wird zum Beispiel in einer englischsprachigen Broschüre über Museum Studies kurz erläutert (Schwarzer 2001, S. 33): Im Unterschied zu den Museum Studies liege der Fokus der Curatorial Studies auf der Arbeit von KuratorInnen in Kunstmuseen und -galerien sowie auf „connoisseurship, theory of the visual or decorative arts, and exhibition analysis and design“ (ebd.). Auch in einer abgedruckten Panel-Diskussion in dem Buch „Raising Frankenstein. Curatorial Education and its Discontents“ (Scott 2011, S. 98) kommen die Relation und die Unterschiede zwischen beiden Ausbildungskomplexen zur Sprache, allerdings ebenfalls nur kurz. Vor allem von Seiten der Curatorial Studies gibt es keine ausführlichen Betrachtungen zu dem Thema.

³⁴⁹ Im Jahr 1926, beim 21. Treffen der American Association of Museums (AAM), unterteilt S. A. Barrett (1926, S. 49) Museumsarbeit in fünf Bereiche, darunter den Bereich „Curatorial“, den er in „Exhibitional“ und „Research“ unterteilt: „Administrative“, „Curatorial“, „Instructional“, „Preparational“, „Clerical“. Barrett führt aus, dass spezielle Trainings für die einzelnen Bereiche empfehlenswert seien (ebd.).

Fachkenntnissen eine Rolle. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass einige Angebote in den Curatorial Studies schon aus strukturellen Gründen auch mit Fragen des Sammelns und Bewahrens konfrontiert sind, da sie zum Teil selbst an eine Museumsinstitution oder an eine Sammlung angebunden sind. In diesen Programmen wird beispielsweise für die Umsetzung von Ausstellungen auch mit den jeweiligen Sammlungen gearbeitet.³⁵⁰ An den Curatorial Studies nehmen nicht zuletzt auch KuratorInnen Teil, die bereits berufliche Erfahrungen an Museen gesammelt haben und diese in das Ausbildungsprogramm mit hineinragen oder die vorhaben, „KuratorIn“ in einem Museum zu werden. Zudem finden die Projekte von freien KuratorInnen oftmals in Kooperation mit Museen oder im Auftrag von Museen statt. Insgesamt stellt sich freien KuratorInnen im Kontext institutionskritischer Überlegungen die Frage der eigenen Positionierung im Verhältnis zu Institutionen wie dem Museum. Die Curatorial Studies kommen daher um die Auseinandersetzung mit dem Museum nicht herum. Flecks Behauptung in Bezug auf die Einführung kuratorischer Programme kann ich daher nicht zustimmen: „What is new is the fact that, just as curatorship is now independent of the museum, so is the teaching of curatorship [...]“ (Fleck 2005, S. 27). Im Vergleich zu den Curatorial Studies gibt es im Bereich der Museum Studies wiederum viele Angebote, die unabhängig von konkreten Museumsinstitutionen, meistens an Universitäten, stattfinden. Zudem haben die heutigen Museum Studies vielfach ebenso den Anspruch, die Institution Museum kritisch in den Blick zu nehmen.

Das Knüpfen von Netzwerken innerhalb des Kunstbetriebes scheint auch schon in den früheren Museum Studies eine wichtige Rolle gespielt zu haben, zumindest in einigen Kursen. So beschreibt Duncan (2001), dass Paul J. Sachs in seinem „Museum Course“ in den 1920er bis 1940er Jahren sehr viel Wert darauf legte, den TeilnehmerInnen die persönliche Bekanntschaft mit einflussreichen SammlerInnen und KunsthändlerInnen zu ermöglichen. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Relevanz der Umgang mit KünstlerInnen im Rahmen der Kurse hatte. Für die heutige Zeit ist anzunehmen, dass dem persönlichen Kontakt und der Zusammenarbeit zwischen KünstlerInnen und KuratorInnen in den Curatorial Studies mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird als in den Museum Studies.

Interessant ist auch die Verankerung der Beschäftigung mit geschichtlichen Prozessen in den jeweiligen Programmen. Während in den Museum Studies und in der Museologie eine Auseinandersetzung mit der Geschichte von Museen und ihrer Arbeitsweise zentral ist und dabei auch die Entwicklung der Ausstellungsgestaltung behandelt wird, ist es im Fall der Curatorial Studies eher umgekehrt: Die Geschichte des Kuratierens steht im Mittelpunkt und dabei gerät die Geschichte der Museen mit ins Blickfeld. Die Gewichtung der Behandlung

³⁵⁰ Ein Beispiel ist das Curatorial Studies Program am Whitney Museum in New York. Ein weiteres ist das Programm in Curatorial Studies am CCS Bard in New York, in dem mit der Sammlung des CCS Bard gearbeitet wird. Ein Beispiel aus dem deutschen Kontext ist der Studiengang „Curatorial Studies – Theorie – Geschichte – Kritik“, der von der Goethe-Universität und der Städelschule in Frankfurt am Main angeboten wird. Er findet in Kooperation mit mehreren Frankfurter Museen statt, darunter das Städel Museum, das Museum für Moderne Kunst Frankfurt (MMK) und das Historische Museum Frankfurt. Siehe hierzu die Webseite des Studiengangs: <http://www.kuratierenundkritik.net/deutsch/> (Zugriff am: 18.12.2016).

bestimmter Themen ist also in beiden Ausbildungskomplexen eine andere. Das Verhältnis zu Fachwissenschaften wie Kunstgeschichte und Geschichte ähnelt sich jedoch: So findet in beiden Ausbildungskomplexen keine umfassende Einführung beispielsweise in Kunstgeschichte statt; es wird vielmehr erwartet, dass fachwissenschaftliche Kenntnisse von den TeilnehmerInnen eigenständig, zum Beispiel in anderen Kursen und Studiengängen, angeeignet werden oder wurden. Zugleich spielen diese Kenntnisse innerhalb der Kurse eine wichtige Rolle und werden zu den Fragestellungen des jeweiligen Kurses hinzugezogen und in Beziehung gesetzt.³⁵¹

Ein Blick auf die Inhalte der Museum Studies zeigt, dass auch Themen wie Management, Organisation, PR und Marketing bereits lange vor den Curatorial Studies in Aus- und Weiterbildungspraktiken für KuratorInnen vermittelt wurden. Ebenso finden sich die Bereiche Finanzen, Personalzusammenstellung (oder Teambildung), Leihverkehr, Raumnutzung & Design, Medieneinsatz und Pädagogik in den Agenden sowohl einiger Museum Studies- als auch einiger Curatorial Studies-Angebote.³⁵² Auch hier kann der US-amerikanische „Museum Course“ von Sachs als frühes einschlägiges Beispiel herangezogen werden. Duncan (2001) spricht ihm sogar eine Vorreiterrolle zu.³⁵³

„The course all but invented a new professionalism for the arts as it brought to bear the know-how of organizational leadership, examined the contemporary art world’s practical realities and social complexities, and grappled with the challenges of new art and new audiences.“ (ebd., S. 69)

Wenn man nicht wüsste, dass hier ein Kurs in Museum Studies aus den 1920er Jahren beschrieben wird, könnte man meinen, es geht um einen zeitgenössischen Kurs in Kuratieren. Die in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts umgreifende Management-Revolution in der Wirtschaft beeinflusste auch die amerikanischen Museen. Sie wurden in dieser Zeit nach und nach entlang managerialer Standards umstrukturiert. In der Folge wurde es wichtig, die MuseumsmitarbeiterInnen, insbesondere das Führungspersonal, auf dem Gebiet des Managements auszubilden. Der Kurs von Sachs kam genau diesen neuen Ansprüchen entgegen. Sachs war der Ansicht, in Museen brauche es wie in der Wirtschaft ausgebildete

³⁵¹ Für den Fall der Museum Studies vergleiche den Muster-Lehrplan, der vom ICOM ausgearbeitet und 1972 zusammen mit der UNESCO in dem Heft „Professional training of museum personnel in the world: actual state of the problem“ publiziert wurde. Auf Seite sieben wird erklärt, dass Fachwissenschaften wie Kunstgeschichte, Geschichte, Ethnologie, Naturwissenschaften usw. entweder vor einem Kurs in Museum Studies oder parallel dazu studiert werden sollten, und dass das fachwissenschaftliche Wissen innerhalb der Museum Studies „in relation to their museological implications“ zu betrachten sind (International Council of Museums / Committee for Professional Training; Unesco / Bilingual Training Centre for Museum Technicians in Africa 1972).

³⁵² Vergleiche für die Inhalte der Museum Studies auch den vom ICOM entwickelten Muster-Lehrplan des ICOM: International Council of Museums / Committee for Professional Training; Unesco / Bilingual Training Centre for Museum Technicians in Africa (1972, S. 32ff.).

³⁵³ Duncan (2001) vertritt die These, dass der „Museum Course“ von Sachs großen Einfluss auf die US-amerikanische Museumspraxis im 20. Jahrhundert hatte und die US-amerikanischen Museen in ihrer Grundausrichtung enorm geprägt hat.

Führungspersönlichkeiten, die in der Kunstszene gut vernetzt sind (vgl. Duncan 2001).³⁵⁴ Auf diese Weise wurde, so Duncan (ebd., S. 89f.), an den US-amerikanischen Museen bis in die 1930er Jahre die reiche Amateurelite gegen eine professionell ausgebildete Elite ausgetauscht: „With the successful transition of power from a generation of founders to professional administrators and curators, museum management became an established subspecialty of fine arts education and a discipline in its own right.“ (ebd., S. 90). Barrett (1926) zählt im Jahr 1926 „business acumen“ (Geschäftssinn) und „administrative ability“ (administrative Fertigkeit) zu den zehn Eigenschaften des idealen Kandidaten für Museumsarbeit.³⁵⁵

Die Nähe zwischen den Museum Studies und den Curatorial Studies wird auch dadurch deutlich, dass es einige Programme gibt, die sich zwischen beiden ansiedeln lassen. Dazu können beispielsweise der im Jahr 2000 gegründete Masterstudiengang „Museum und Ausstellung“³⁵⁶ an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg sowie „/ecm – educating-curating-managing – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und Praxis“³⁵⁷ an der Universität für angewandte Kunst Wien gezählt werden. Außerdem gibt es Programme, die im Verlauf ihrer Entwicklung eine Fokusverschiebung und Namensänderung vorgenommen haben, sodass nicht mehr das Museum sondern das Kuratieren im Mittelpunkt stehen. Beispielsweise wurde das Museum Studies Program am Whitney Museum im Jahr 1973 zum Curatorial Studies Program (vgl. Lookofsky 2013).³⁵⁸

Der Vergleich zwischen Museum Studies und Curatorial Studies konnte in dieser Arbeit nur ansatzweise betrieben werden. Gezeigt werden konnte, dass zwischen beiden trotz ihrer Unterschiede viele Parallelen bestehen. Zudem lassen sich aus meinen Betrachtungen folgende Schlüsse ziehen: Formen der Aus- und Weiterbildung im Kuratieren gab es nicht erst seit Ende der 1980er Jahre, mit der Einführung der Curatorial Studies. In eine historische

³⁵⁴ Dabei ist zu betonen, dass sich der „Museum Course“ in Harvard inhaltlich nicht nur auf Management-Tätigkeiten beschränkte. Duncan hat herausgearbeitet, dass neben „sound ethics and management practices“ sowie der „necessity for museum leaders to maintain vital connections with a cosmopolitan art world“ auch Aspekte wie „academic rigor in museum research and publication“ sowie „the primacy of the collection and the acquisition of original works of art of the highest visual quality“ zentral waren (Duncan 2001, S. 3). Im Kurs ging es insbesondere darum, wie man den Kunstkanon pflegt und durch die Erwerbung neuer Werke weiter entwickelt („cultivation and espousal of the canon“) (ebd., S. 79). Ab 1940 wurden manageriale Aspekte wieder etwas unwichtiger im „Museum Course“ (seit dem Hinzukommen von Jakob Rosenberg als Dozent) (ebd., S. 235).

³⁵⁵ Als weitere Eigenschaften führt Barrett (1926, S. 50) auf: „enthusiasm“, „reliability“, „accuracy and system“, „reverence for specimens“, „intellectual and scientific honesty“, „tact“, „good address“ und „manual capacity“.

³⁵⁶ Siehe zu den Inhalten des Oldenburger Masterstudiengangs die Webseite: <https://www.uni-oldenburg.de/materiellekultur/studiengaenge/ma-museum-und-ausstellung/> (Zugriff am: 18.12.2016).

³⁵⁷ Zum Aufbau von /ecm siehe den Flyer unter: http://ecm.ac.at/_media/download/ecm_folder_2014.pdf (Zugriff am: 18.12.2016).

³⁵⁸ Auch in dem Wiener Studiengang /ecm hat im Vergleich zu seinen Vorgänger-Angeboten eine Verschiebung des Titels stattgefunden. Während der heutige Studiengang den Begriff „Curating“ aber nicht den Begriff „Museum“ im Namen führt, hieß sein historischer Vorläufer, der 1990 zunächst an der Niederösterreichischen Landesakademie in Krems eingeführt wurde: „Postgraduate Ausbildung für Museums- und Ausstellungskuratoren im Kunstbetrieb“ (Vergleiche hierzu die Webseite: <http://ecm.ac.at/history/> (Zugriff am: 18.12.2016)). Siehe auch Bogner/Goebel (1995).

Untersuchung sowohl der Curatorial Studies als auch der Professionalisierung der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“ ist die Entwicklung der Museum Studies und der Museologie mit einzubeziehen. Dies ist trotz der Tatsache wichtig, dass es mit den „Curatorial Studies“ der 1990er Jahre zu markanten Neuerungen kam, insbesondere zu einer verstärkten Ausrichtung auf die „freie KuratorIn“ und auf die Praktik „Kuratieren“.

Zu berücksichtigen ist, dass sich Professionalisierung nicht ausschließlich an der Tatsache festmachen lässt, dass es ein eigenes Ausbildungssystem gibt – wenngleich dies ein wichtiger Aspekt ist. Für eine historische Untersuchung der Professionalisierung der „KuratorIn“ sind weitere Kriterien in den Blick zu nehmen, insbesondere die Herausbildung von Standards und von Ein- und Ausschlusskriterien (siehe Kapitel 5.1).

Insgesamt wäre es lohnenswert, den Vergleich zwischen Curatorial Studies und Museum Studies zu intensivieren, um zu klären, inwieweit sich die verschiedenen Ausbildungskomplexe hinsichtlich ihrer Forschungsperspektive ergänzen, welche Potentiale eine Zusammenarbeit haben kann und inwieweit die Curatorial Studies von den Erfahrungen der älteren Museum Studies profitieren können.³⁵⁹

5.3 Curatorial Studies und Professionalisierung in der Diskussion

Auf Konferenzen und in der Literatur, die über Curatorial Education bislang zur Verfügung steht, finden sich immer wieder folgende Fragen: Kann man Kuratieren überhaupt lehren und lernen? Wenn ja, sind kuratorische Programme die geeignete Form dafür? Wie sollten sie aufgebaut sein und was können sie leisten?³⁶⁰ Sind „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ bereits professionalisiert und welchen Beitrag leisten kuratorische Programme dazu?³⁶¹

Die Verhandlung dieser Fragestellungen und die Diskussion darüber, welche Attribute der Beruf „KuratorIn“ haben sollte und welche nicht, stellen einen wichtigen Teil des Professionalisierungsprozesses der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“ dar. Um sich der ersten der genannten Fragen und der Debatte darum zu nähern, lohnt ein erneuter Blick auf die US-amerikanischen Museum Studies, denn zu Beginn des 20. Jahrhunderts fand hier eine ähnliche Diskussion statt. Insbesondere in den frühen Tagen der Museum Studies war die Ansicht verbreitet, dass man die Arbeit im Museum nicht erlernen könne, sondern dass man –

³⁵⁹ So kann beispielsweise der Austausch über die jeweilige Perspektive auf Objekte und ihren Einfluss auf Bedeutungsproduktion(en) für beide Ausbildungskomplexe gewinnbringend sein.

³⁶⁰ In der Northern Gallery for Contemporary Art in Sunderland fand am 19.05.2005 die Konferenz „Curating can be learned, but can it be taught?“ statt. Sie war Teil einer Serie von Veranstaltungen im Rahmen der England-Tour des „Curating Degree Zero Archives“ (Quelle: <http://www.ngca.co.uk/home/default.asp?id=66>, Zugriff am: 18.12.2016). Ciric und Onol (2012) fragen im Titel ihres Textes in der Zeitschrift *OnCurating*: „Can Curating be Taught?“ Sie berichten hier über die Paneldiskussion „Educational Critique: How to Swot Curating?“ auf dem Symposium „Institution as Medium. Curating as Institutional Critique?“, das am 27.03.2010 in der Kunsthalle Fridericianum in Kassel stattfand.

³⁶¹ Vergleiche hierzu die Beiträge in dem Band „The Shadow Files. Curatorial Education.“ (Demeester/Van Duyn/Folkerts 2013), siehe insbesondere Gleadowe (2013) und Fowle (2013). Teresa Gleadowe und Kitty Scott haben vom 12. Bis 14. November 2010 am The Banff Centre in Alberta (Canada) die Konferenz „Are Curators Unprofessional?“ abgehalten (vgl. Gleadowe 2013, S. 34, Fn. 4). Siehe auch Willson (2005).

angesprochen waren hauptsächlich Männer – dafür geboren sein müsse. Frederic A. Lucas, ehemaliger Chefkurator an den Museen des Brooklyn Institute of Arts and Sciences in New York, meinte im Jahr 1910: „I believe the curator is born and not made. I do not believe you can train a man to be a curator.“ (Crook 1910, S. 64; vgl. Cushman 1984, S. 8). Etwas später stellte das 1917 gegründete Committee on Museum Training der American Association of Museums fest, dass man zwar zum Museumsmitarbeiter geboren sein müsse; wenn man die Begabten jedoch gefunden habe, dann seien sie zu trainieren. Erst Ende der 1920er Jahre hatte sich in den USA die Ansicht durchgesetzt, dass MuseumsmitarbeiterInnen eine spezielle Ausbildung benötigen (vgl. Cushman 1984).

Im Kunstfeld sind Vorstellungen von sogenanntem Talent, von Begabung oder gar in die Wiege gelegtem Genie insbesondere in Bezug auf die „KünstlerIn“ bekannt und bis heute verbreitet. Sie tauchen auch regelmäßig in der aktuellen Diskussion über die „KuratorIn“ auf, wobei anzunehmen ist, dass die Subjektform „KünstlerIn“ dabei eine Vorbildfunktion hat. So erklärt die Kuratorin Cloe Piccoly im *Manifesta Journal*: „Artists are born, not made, and perhaps, this is true of curators, as well.“ (Piccoly 2005, S. 69)³⁶² Zu der Ansicht, Kuratieren könne nicht gelehrt werden, scheint die Betrachtung der „KuratorIn“ als eine Form von „AutorIn“ und „KünstlerIn“ wesentlich beizutragen.³⁶³

Außerdem ist das jeweilige Verständnis von „Lehren“ und „Lernen“ für den jeweiligen Standpunkt in der Debatte über die Notwendigkeit von Kursen für KuratorInnen ausschlaggebend. Besonders deutlich wird dies in den Interviews, die Acord (2009, S. 104) mit berufstätigen KuratorInnen für ihre Untersuchung zu praktischem Wissen in der täglichen Ausstellungspraxis geführt hat. Sie stellt fest:

„Yet, I also heard repeatedly that the essence of curating cannot be taught‘. If star curators cannot teach curating, then what do these curatorial programs actually do?“ (ebd.)

Viele der von Acord interviewten KuratorInnen sind der Meinung, man könne Kuratieren nicht lehren; gleichzeitig aber erachten sie kuratorische Programme als durchaus sinnvoll. Anscheinend findet aus ihrer Sicht dort etwas anderes als Lehre statt. Betrachtet man die Interview-Auszüge mit KuratorInnen in Acords (ebd., S. 104) Arbeit, so zeigt sich ein spezifisches Bild von Lehren, und zwar als eine Praktik, in der klar abgrenzbares, überprüfbares Wissen, eine Art Wissenskanon vermittelt wird. Kuratieren als solches könne aus Sicht der befragten KuratorInnen jedoch nicht gelehrt werden, sondern nur Aspekte, die für KuratorInnen hilfreich sein könnten, wie Ausstellungsgeschichte, Werkanalyse und Kunsttheorien. Alles, was darüber hinaus in den Programmen stattfindet, beispielsweise Exkursionen, der Besuch von Vorträgen, die Teilnahme an Diskussionen und die Umsetzung kuratorischer Projekte, wird nicht als „Lehre“ verstanden. In Acords Interview-Auszügen

³⁶² Auch der Künstler Rainer Ganahl (2005) vertritt die Ansicht, man könne Kuratieren genauso wie Kunstschaffen nicht in Kursen lehren oder lernen. In der Praxis selbst erfolge der Entwicklungsprozess.

³⁶³ Ciric und Onol (2012) zufolge sei der Typus der „KuratorIn“ als „AutorIn“ weit verbreitet, was es schwierig mache, Kuratieren zu lehren. Vergleiche hierzu auch Willson (2005).

fallen hierfür stattdessen Begriffe wie „experience“, „curiosity“, „inspiration“ und „interaction with artists“ (Acord 2009, S. 104).³⁶⁴

Die Zurückweisung des „Lehr“- beziehungsweise „Teaching“-Begriffes ist auch bei Medina zu beobachten, wenn sie feststellt: „[...] you may not be able to *teach curating* but it is perfectly viable (and increasingly productive) to *educate curators*.“ (Medina 2011, S. 32, Hervorh. i. O.) Medina beschreibt Kuratieren als ein Paradies des Improvisierens, in dem es keine gemeinsam geteilten Kriterien gebe. Zum „educating“ gehöre ihr zufolge, den KuratorInnen bei ihrer intellektuellen, ethischen und ästhetischen Entwicklung zu assistieren, ihre eigene kuratorische Praxis zu kritisieren und hierfür Ratschläge zu geben. Zudem sei es wichtig, dass die TeilnehmerInnen langfristige Beziehungen zu KünstlerInnen aufzubauen lernten und das Verhältnis zum Publikum stärker betrachteten (Medina 2011).³⁶⁵ Der Kunsthistoriker und Kurator Scott Watson erläutert auf der Paneldiskussion „Curatorial Education and its Discontents“ (Scott 2011, S. 94ff.), dass im Critical and Curatorial Studies Program, das er an der University of British Columbia mitgegründet hat, kein „teaching“ stattfinde. Er bezieht sich dabei allerdings stärker auf die Lehre an Hochschulen und Universitäten im Allgemeinen:

„In the program we do not teach anyone to be a curator. You don't teach in graduate schools; you have a space for research and investigation, a space to ask questions. That's valuable space to have in a university.“ (Scott Watson in: Scott 2011, S. 102)

Diese Vorstellung von „Teaching“ und „Lehre“ als einer Art Vermittlung von explizitem Regelwissen und eines Wissenskanons ist im kuratorischen Diskurs eng mit einem spezifischen Verständnis von „Professionalisierung“ und „Profession“ verbunden. So beispielsweise bei Medina:

„I hope we share a common understanding that, given its problematic stance as a profession, curating not only refuses a general definition, but also seems impossible to teach as such.“ (Medina 2011, S. 32)

Medina führt hier aus, dass sich „Curating“ einer klaren Definition verweigere, dass es nicht gelehrt werden könne und dass dies mit seiner problematischen Position als Profession zusammen hänge. Ihr zufolge habe sich Curating, anders als die Museology und die Museography, als resistent gegenüber jeglicher akademischer oder professioneller Regulierung erwiesen (ebd., S. 29). Eine ähnliche Perspektive ist auch in vielen anderen

³⁶⁴ Acord (2009, S. 104) selbst schlussfolgert, dass es eine praktische und eine kunsttheoretische Seite des kuratorischen Trainings gebe. Wie diese praktische Seite aussieht, deutet sich auch in dem Beitrag des Kurators Hyunjoo Byeons auf der Paneldiskussion „Educational Critique: How to Swot Curating?“ (Circic/Onol 2012) an: „I have to admit that my curatorial programme provided me with an opportunity to exchange ideas with various curators, artists, art historians, and critics; to build my own curatorial practice; to have a positive attitude; and to develop expertise in new areas. Nevertheless, it can only be achieved by a process of reaching awareness, self-discovery and self-emancipation, instead of being addressed by the pedagogical models of curatorial education programmes.“ (Hyunjoo Byeons in: Circic/Onol 2012, S. 34)

³⁶⁵ Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Kit Hammonds, Dozent am Royal College of Art in London, der sich für Curatorial Education ausspricht aber betont: „[...] what I am not talking about is creating a body of knowledge to be transferred and made canonical“ (Kit Hammonds in: Paulsen/Hammonds 2016, S. 53).

Aufsätzen präsent. „Professionalisierung“ wird assoziiert mit Regelbefolgung, Homogenisierung, Konformismus, Orthodoxie und der Ausbildung von Routinen. Kuratieren wird im Kontrast dazu als eine Praktik dargestellt, die ständig in Bewegung sei, sich stets neu erfinde und auf die Veränderungen in der zeitgenössischen Kunst reagiere, die keine klaren Grenzen und Regeln habe und durch keinen Wissenskanon gekennzeichnet sei (vgl. Burton 2012, Misiano 2013, Szymczyk 2013, Huberman/Samboh 2016, S. 104):

„[...] the joy of exhibition curating lies exactly in the lack of strict boundaries to this profession, the amateur approach inherent to it, and its natural openness to other disciplines.“ (Szymczyk 2013, S. 12)

Kuratorischen Programmen wird die Aufgabe zugesprochen, eine kritische und selbstreflexive kuratorische Praxis sowie eine kritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst und dem Kunstbetrieb zu ermöglichen (vgl. Gleadowe 2002, Burton 2011, Ciric/Onol 2012). Gleadowe (2011, S. 22) sieht die Wurzeln vieler kuratorischer Programme in der Praxis der institutionellen Kritik. Sie sollten ihr zufolge möglichst autonom und inhaltlich flexibel bleiben, keine festgefahrenen, standardisierten Kompetenzen ausbilden und sich stets selbst hinterfragen. Professionalisierung wird als ein damit unvereinbarer Prozess wahrgenommen: als eine „political acquiescence“, als Verlust kreativer Autonomie und als Anpassung an die Wirtschaft und den Kunstmarkt (ebd., S. 23). Er wird mit der Internalisierung und ökonomischen Vereinnahmung von Institutionskritik gleichgesetzt (vgl. Bryan-Wilson 2003). Annie Fletcher, Tutorin am De Appel Arts Centre, äußert die Sorge, dass TeilnehmerInnen am Programm von De Appel eher lernen, als KuratorInnen zu „funktionieren“, als die eigene Funktion zu hinterfragen (vgl. Fletcher 2013, S. 153). Es sei nicht viel Zeit für Experimente oder Fehler oder dafür, wirklich die Geschichte und Bedingungen der kuratorischen Praxis zu studieren. Die Struktur des Kurses sei sehr dominant und lasse wenig Spielraum. Mit Hilfe des Begriffes „professional“ bringt Fletcher ihre Kritik am Kurs zum Ausdruck: „[...] perhaps it is time to reconsider what kind of very seamlessly professional occupation we are producing“ (ebd.).³⁶⁶

Die Frage, wie eng kuratorische Programme an Museen und Universitäten angebunden sein sollten, wird häufig mit den bisher genannten Aspekten in Verbindung gebracht. Die Institutionalisierung³⁶⁷ kuratorischer Aus- und Weiterbildung – über das Einrichten kuratorischer Programme sowie deren Ansiedelung an Universitäten und Museen – wird teilweise mit Professionalisierung gleichgesetzt und als solche kritisiert. Die Entwicklung des Kuratierens hin zu einer „professionellen“ akademischen Disziplin wird mit Skepsis

³⁶⁶ Zu dieser negativen Verwendung der Begriffe „profession“ und „professionalism“ vergleiche auch Myers-Szupinska u. a. (2016, S. 85ff.).

³⁶⁷ „Institutionalisierung“ wird an dieser Stelle im Sinne einer Verfestigung einer (Lehr- und Lern-)Praktik durch deren Verortung in bestehenden oder neuen Organisationen (Institutionen), wie Universität und Weiterbildungsinstitut, verwendet. Streng genommen ist jede Praktik in irgend einer Form bereits institutionalisiert, denn sie zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sich in ihr bestimmte Handlungsabläufe typisiert und verfestigt haben.

beobachtet (vgl. Szymczyk 2013).³⁶⁸ Saskia Bos erklärt, dass das von ihr mitentwickelte Curatorial Programme am De Appel Arts Centre gezielt nicht akkreditiert wurde und ohne akademischen Abschluss belassen wurde, um für die inhaltliche Gestaltung des Programms soviel Autonomie und Gestaltungsfreiheit wie möglich zu bewahren: „We invented ourselves and that saved us: no need to get accredited, and therefore we were free of rules that would have taken years to be implemented. We were pioneers who enjoyed inventing our own wheels.“ (Bos 2013, S. 27). Das Programm am De Appel agiert deshalb aber nicht jenseits von Institutionen, vielmehr ist es im Laufe der Jahre selbst zu einer Institution geworden.

Generell scheinen Institutionalisierung und Professionalisierung als Gefahr für eine als kritisch, experimentell und kreativ verstandene kuratorische Praxis wahrgenommen zu werden. Professionalisierung wird unter Kritikern mit Ökonomisierung, Routinisierung und Anpassung assoziiert. Sie gilt insgesamt als ein nicht wünschenswerter Prozess. Alternativ möchte ich vorschlagen, kuratorische Programme und ihre Entwicklung mit einer subjekt- und praxisstheoretisch ausgerichteten Perspektive auf Professionalisierung zu untersuchen und zu bewerten. Dann können beispielsweise Selbstreflexion und Kritik als Kennzeichen einer spezifischen Professionalisierung der „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ eingestuft werden. Professionalisierung ist demnach nicht gleichzusetzen mit bloßer Routinisierung und Verregelung, sondern kann hinsichtlich der Herausbildung von Standards ganz unterschiedliche Ausprägungen haben. Es ist genau zu analysieren, welche Dispositionen und Wissensformen kuratorische Programme begünstigen, welche Haltungen und Werte sie vermitteln, um die hier angelegte Professionalisierungsform und die von einzelnen Subjekten praktizierte Professionalisierungsweise zu bestimmen. Dafür ist es notwendig, die im Kontext neoliberaler Ökonomien und Lebensführung immer wieder gepredigten, schon abgenutzten Begriffe „Professionalisierung“ und „Professionalität“ zu entideologisieren und als soziologische Konzepte einzusetzen. Anhand der empirischen Fallstudien in dieser Arbeit möchte ich auf diese Weise nicht nur die Subjektivierung, sondern auch den eng mit ihr verflochtenen Prozess der Professionalisierung kuratorischer Praktiken analysieren.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Frage stellen, wie Professionalisierung in kuratorischen Programmen zu gestalten ist, damit die oben beschriebenen Merkmale von Kuratieren – wie Improvisation und Flexibilität sowie Offenheit für Veränderungen, die sich insbesondere in Reaktion auf die sich stets ändernden zeitgenössischen künstlerischen Praktiken ergeben – erhalten bleiben und als ein Teil professionellen kuratorischen Arbeitens vermittelt werden. Vor allem interessiere ich mich dafür, wie TeilnehmerInnen kuratorischer Programme mit der von Gleadowe (2011) diagnostizierten Spannung zwischen kritischer Praxis und der Anpassung an Marktbedürfnisse umgehen, die ihr zufolge kuratorischen Programmen oftmals inne wohnt.

³⁶⁸ Siehe hierzu auch Burton (2012) und Misiano (2013).

5.4 Professionalisierung von Kuratorinnen

Das verbreitete Verständnis von „Professionalisierung“ als Routinisierung und Anpassung sowie die darauf aufbauende Skepsis gegenüber der Professionalisierung von Kuratieren durch Aus- und Weiterbildungsprogramme sind angesichts der TeilnehmerInnen-Zusammensetzung problematisch. Wie eine von Suhail Malik (2012) durchgeführte Umfrage³⁶⁹ zu den Geschlechterverhältnissen in einigen US-amerikanischen und europäischen kuratorischen Programmen ergab und wie auch die Fallstudien in der vorliegenden Arbeit zeigen, besteht die große Mehrzahl der BewerberInnen und AbsolventInnen aus Frauen.³⁷⁰ Da der Negativ-Diskurs über kuratorische Professionalisierung deutliche Parallelen zu den traditionellen Geschlechter-Binarismen „autonomer, kreativer Mann“ versus „fügsamer, passiver Frau“ aufweist, stellt sich die Frage, ob er sich mit diesen zum Nachteil der Kursteilnehmerinnen verknüpft. Wie sich das Verhältnis zwischen Professionalisierung und Geschlecht im Fall kuratorischer Programme gestaltet, wird im Folgenden näher beleuchtet.

Robin Wallis Atkinson, Cora Fisher, Sarah Fritchey und Marie Heilich, ehemalige Studentinnen des kuratorischen Programms am CCS Bard in New York, vermuten hinter der verbreiteten Abneigung gegenüber der Professionalisierung von Kuratieren sexistische Untertöne. Als Organisatorinnen einer Diskussionsrunde über die erwähnte Umfrage von Malik (2012) richteten sie an die eingeladenen Diskussionsteilnehmerinnen (vier Mitarbeiterinnen am CCS Bard³⁷¹) die Frage:

„It’s not uncommon to hear senior-level directors and curators – both male and female – lament the professionalization of the field. Is it possible that this anxiety implies an assumed docility of curatorial students, which bears possibly sexist implications?“ (Fritchey u. a. 2013)

Laut der Diskutandinnen des runden Tisches gehört es im Bereich kuratorischer Praxis vielfach zum Konsens, dass Professionalisierung mit Fügsamkeit einher gehe. AbsolventInnen kuratorischer Programme würden als „these robots, who are being farmed out“ (Cora Fisher in: Fritchey u. a. 2013) wahrgenommen. Diese Sichtweise dürfte vor allem auf die zahlreich in kuratorischen Programmen vertretenen Frauen negativ zurückfallen. Es stellt sich im Besonderen die Frage, ob sich für die Absolventinnen daraus Nachteile auf dem Arbeitsmarkt im Kultursektor ergeben. In diesem Fall würde sich erneut bewahrheiten, was

³⁶⁹ Suhail Malik, Lehrende und Gastrednerin in mehreren kuratorischen Programmen, führte im Jahr 2012 eine E-Mail-Umfrage unter den LeiterInnen von sieben Anbietern kuratorischer Programme durch: CCA in San Francisco, CCS Bard in New York, De Appel in Amsterdam, Goldsmiths College in London, Le Magasin in Grenoble, HGB in Leipzig und Züricher Hochschule der Künste (Geantwortet hatten nur die ersten vier, die Züricher Hochschule der Künste gab eine Interview-Form ab). Die Fragen lauteten: „1. Has there been a noticeable gender imbalance on your program? 2. What do you think determines the above ratio? 3. Do you understand there to be different professional expectations—in training, career path, and modes of operation—between men and women curators?“ (Malik 2012).

³⁷⁰ Marcia Acita vom CCS Bard berichtet in einer Diskussionsrunde, dass 75,2 % aller TeilnehmerInnen am CCS Bard bis zum Jahr 2013 Frauen waren (Fritchey u. a. 2013).

³⁷¹ Zu den eingeladenen TeilnehmerInnen am runden Tisch zählten Marcia Acita, Suhail Malik, Jeannine Tang und Tirdad Zolghadr (Fritchey u. a. 2013).

Wissenschaftlerinnen wie Angelika Wetterer (1995b) und Christine Roloff (1992) zum historischen Verhältnis von Professionalisierung und Geschlecht herausgearbeitet haben. Ihnen zufolge war die Professionalisierung eines Berufes bisher meistens mit dem Ausschluss von Frauen verbunden. Dieser scheint bei der „KuratorIn“ eine besondere Form anzunehmen: Absolventinnen der Curatorial Studies werden nicht ausgegrenzt, indem sie von Professionalisierung ausgeschlossen werden, sondern indem Professionalisierung selbst ausgeschlossen und abgewertet wird. Dies ist ein wichtiger Grund dafür, warum „Professionalisierung“ – wie oben von mir vorgeschlagen – differenzierter zu konzeptualisieren ist und warum empirisch zu analysieren ist, welche Formen von Professionalisierung in den verschiedenen kuratorischen Programmen jeweils stattfinden und vorangetrieben werden. Denn auf diese Weise kann gezeigt werden, dass Professionalisierung nicht mit Fügsamkeit und Prozessen der Anpassung an die neoliberale Ordnung einhergehen muss, sondern in äußerst unterschiedlichen, auch kritischen Varianten vorstellbar ist und vorkommen kann.

Die Situation von Frauen im Ausstellungs- und Museumsbereich

Über den Verbleib der AbsolventInnen kuratorischer Programme gibt es bisher keine gesicherten Daten.³⁷² Es liegen aber Erhebungen zur beruflichen Situation von Frauen im europäischen und US-amerikanischen Kultursektor vor. Diese betrachte ich im Folgenden etwas genauer, um sie im nächsten Abschnitt zum Prozess der Professionalisierung von Kuratorinnen in Beziehung zu setzen.

Eine von ERICarts und dem Zentrum für Kulturforschung durchgeführte europäische Studie³⁷³ ergab, dass Ende der 1990er Jahre nur 25% der großen Kunstmuseen in Europa eine Direktorin an ihrer Spitze hatten.³⁷⁴ Frauen hatten in Kunst-, Kultur- und Medienberufen aber nicht nur einen eingeschränkten Zugang zu Stellen mit mehr Verantwortung und Entscheidungsmacht – ähnlich wie in vielen anderen Berufssparten, ihr Einkommen war europaweit sowohl im öffentlichen als auch privaten Sektor etwa 15 bis 30% niedriger als das der Männer in gleichen Positionen.³⁷⁵ Laut der Studie waren immer nur dann mehr Frauen in

³⁷² In Fritchey u. a. (2013) werden ein paar Beispiele für Absolventinnen des CCS Bard-Programms aufgeführt, die danach gute Stellen im Kunstfeld besetzen konnten.

³⁷³ Die Studie, die im Jahr 1998/99 begann, arbeitete mit Daten aus neun europäischen Ländern: Österreich, Finnland, Frankreich, Deutschland, Italien, Niederlande, Portugal, Spanien und Großbritannien. Dabei ist zu beachten, dass sich zwischen den Ländern trotz der generellen Benachteiligung von Frauen in Toppositionen des Kultur- und Medienbereichs Unterschiede hinsichtlich der beruflichen Situation von Frauen feststellen ließen, die durch die wirtschaftlichen und politischen Strukturen der einzelnen Länder mitbedingt waren (vgl. Cliche/Mitchell/Wiesand 2000).

³⁷⁴ Ein hoher Frauenanteil lag europaweit auch in Bibliotheken und in der Kulturpolitik vor und auch hier waren hauptsächlich Männer in der Leitungsebene zu finden (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000, S. 18ff.).

³⁷⁵ Ein geschlechtsspezifisches Lohngefälle („Gender Pay Gap“) besteht bis heute europaweit über viele Berufszeige hinweg. Darauf wird jährlich am „Equal Pay Day“, der in den USA seinen Ursprung hat, aufmerksam gemacht. Vergleiche hierzu die Webseite der Europäischen Kommission: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-pay-gap/index_en.htm (Zugriff am: 22.12.2016), und für den deutschen Kontext die Webseiten: <http://www.equalpayday.de> (Zugriff am: 22.12.2016) und <http://www.equalpay.wiki/Hauptseite> (Zugriff am: 22.12.2016). Siehe außerdem die Angaben auf der Webseite des Statistischen

Toppositionen des Kulturbereichs zu finden, wenn die jeweiligen Institutionen kein besonders hohes Ansehen hatten und relativ niedrige Gehälter zahlten (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000, S. 19, 23).³⁷⁶

Auch in deutschen Museen waren Frauen lange Zeit in geringer Zahl in den Führungsebenen vertreten. Dies zeigt unter anderem eine Dokumentation des Deutschen Kulturrats für die Jahre 1995 bis 2000 (Leberl/Schulz 2003).³⁷⁷ Demnach wurden im Untersuchungszeitraum nur etwa 25% der deutschen Kunstmuseen von einer Frau geleitet (Leberl/Schulz 2003, S. 49) – ähnlich wie auf europäischer Ebene.³⁷⁸ Deutlich wird gleichzeitig, dass die Mehrzahl der gesamten Museums-MitarbeiterInnen Frauen waren. So lag der Frauenanteil in Museen, Archiven und Bibliotheken im Jahr 1998 bei 75% (ebd., S. 15). Vergleichbare Zahlen liefert eine aktuellere Studie für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (Barz/Cerci 2015). Aus ihr geht hervor, dass zwischen 2009 und 2013 zwar eine Vielzahl an Frauen in Museums- und Kulturberufen tätig waren, unter anderem als Museumskuratorinnen, dass sie aber nicht in ausreichendem Maße in leitende Funktionen mit Einfluss und hohem Gehalt gelangten.³⁷⁹ Bei kommunalen Theatern und Philharmonien ist der Frauenanteil in der künstlerischen Leitung besonders gering (ebd., S. 74). Ähnlich sieht es bis heute im Bereich der freiberuflichen Tätigkeiten im Kulturfeld aus. So erklärt Gabriele Schulz, stellvertretende Geschäftsführerin des Deutschen Kulturrates, auf einer Anhörung im Bundestag am 11. November 2015, dass der Anteil freiberuflicher Frauen, die in die Künstlersozialkasse einzahlen, zwar deutlich gestiegen sei, dass sie aber weniger verdienten als die Männer. Der „einhellige Befund“ der Anhörung laute, so der Bericht des Pressedienstes des Deutschen Bundestages: „Viele Bereiche der Kulturbranche werden zwar von Frauen zahlenmäßig dominiert, an den Schlüsselstellen jedoch unterrepräsentiert.“ (Deutscher Bundestag, PuK 2 – Parlamentsnachrichten 2015)³⁸⁰

Amtes der Europäischen Union (Eurostat): http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics (Zugriff am: 22.12.2016).

³⁷⁶ Das passt mit der Erläuterung von Costas (1992, S. 64) zusammen, nach welcher Frauen in der Vergangenheit umso eher in einem Beruf zugelassen wurden, je schlechter das Prestige und die Bezahlung desselben war (z.B. Lehrerinnen für höhere Schulen in den USA im 19. Jahrhundert). Aber auch eine größere Nachfrage hat Costas zufolge Berufe für Frauen zugänglicher gemacht.

³⁷⁷ Vergleiche hierzu auch den *Zeit Online*-Artikel von Simone Reber (2012).

³⁷⁸ Dabei liegen große Unterschiede zwischen den Bundesländern vor: Während in Mecklenburg-Vorpommern 71% und in Sachsen-Anhalt 50% der DirektorInnen in Kunstmuseen Frauen waren, wurden die Kunstmuseen Hamburgs und Schleswig-Holsteins ausschließlich von Männern geleitet (Leberl/Schulz 2003, S. 49). Die Zahlen verweisen auch auf einen Unterschied zwischen den neuen und alten Bundesländern. Weitere Daten zum Frauenanteil in deutschen Museen und anderen kultur- und medienbezogenen Berufen siehe Cliche/Mitchell/Wiesand (2000) und Wiesand/Brinkmann (2000).

³⁷⁹ Die Studie ergab, dass unter den künstlerischen LeiterInnen in 26 der vom Land Nordrhein-Westfalen geförderten Museen 38% Frauen sind (Barz/Cerci 2015, S. 74). Eine im Rahmen der Studie durchgeführte Online-Befragung mit 10 der Museen ergab, dass der Frauenanteil in der künstlerischen Leitung bei 31,8%, unter den kunstwissenschaftlich Beschäftigten mit Honorarverträgen bereits bei 86,7%, in Festanstellung bei 77,3%, und unter den Kuratorinnen bei 65,4% liegt (ebd., S. 156).

³⁸⁰ Auch auf Großausstellungen wie der *documenta* lassen sich Geschlechtshierarchien feststellen. So waren Frauen auf der *documenta* zwar schon in Leitungspositionen vertreten (z.B. als Mitarbeiterinnen im Leitungsteam), aber Männer hatten bisher in der Mehrzahl die hauptverantwortliche Leitung inne –

Die Situation in den Museen hat sich mittlerweile verbessert, zumindest bei der Besetzung von Leitungspositionen: So waren im Jahr 2014 fast genauso viele Museumsleiterinnen wie Museumsleiter an deutschen Museen hauptamtlich angestellt, während noch im Jahr 2002 nur etwa ein Drittel der Museen von einer Frau geleitet wurde. Allerdings liegen bei der Art der Stellen Unterschiede vor: So wurden die meisten unbefristeten Vollzeit-Stellen an Männer vergeben, während Frauen in der Mehrzahl die Teilzeitstellen besetzen. Frauen leiten überwiegend Kunstmuseen, volks- und heimatkundliche Museen sowie kulturgeschichtliche Spezialmuseen, während Männer verstärkt in Schloss- und Burgmuseen, Naturkundemuseen, naturwissenschaftlich-technischen Museen und in historischen Museen zu finden sind (Institut für Museumsforschung, Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz 2015, S. 53ff.).

Auch ein Blick in die USA und nach Canada zeigt, dass heute recht viele Museen von Frauen geleitet werden. Laut einer Studie, die im Jahr 2013 unter den Mitglieder-Museen der Association of Art Museum Directors (AAMD) durchgeführt wurde, haben 42,6% der untersuchten 211 Museen eine Direktorin. Allerdings sind das immer noch weniger als die Hälfte. Und diese Direktorinnen verdienen im Durchschnitt nur 79% des Gehalts der Direktoren. Ein gravierender Unterschied besteht bei den budgetstärksten Museen.³⁸¹ Hier werden nur 24% von Direktorinnen angeführt. Diese verdienen im Durchschnitt nur 71% von dem, was ein Direktor erhält (Gan u. a. 2014).³⁸²

Hinsichtlich der Verteilung der Posten und Gehälter im Kulturbetrieb westlicher Industrieländer lassen sich insgesamt zwei Aspekte festhalten: Einerseits ist die Zahl der Frauen im Verhältnis zur Anzahl der Männer im gesamten Kultursektor sehr hoch. Andererseits liegt in vielen Berufsgruppen des kulturellen Feldes eine „horizontale geschlechtsspezifische Segregation“ (Wetterer 1995b) vor.³⁸³ Das heißt: Die Mehrheit der Leitungsposten wird noch immer mit Männern besetzt, und diese verdienen im Vergleich zu den Frauen in gleicher Position meistens deutlich mehr. Speziell im Ausstellungs- und Museumsbereich lässt sich in jüngster Zeit zwar beobachten, dass immer mehr Frauen in leitende Positionen gelangen. Unterschiede bestehen aber zwischen den verschiedenen Museumstypen (z.B. Kunstmuseum oder historisches Museum) und in der Form der Verträge (z.B. Befristung, Gehalt).

Ausnahmen sind Catherine David und Carolyn Christov-Bakargiev. Zum Geschlechterregime der documenta und den hier vertretenen Repräsentationen von Männlichkeit vgl. Paul (2007).

³⁸¹ Gemeint sind Museen mit einem Jahresbudget von über 15 Millionen US-Dollar (Gan u. a. 2014).

³⁸² Vergleiche auch den *New York Times*-Artikel von Hilarie M. Sheets (2014) über die Studie des AAMD, den Artikel „We Asked 20 Women ‚Is the Art World Biased?‘ Here’s What They Said“ auf der Webseite von „artnet News“ (O. V. 2014) sowie Deepwell (2009, S. 12). Zur Entwicklung der Rolle von Frauen in der US-amerikanischen Museumsgeschichte siehe Taylor (1994), Levin (2010) und Schwarzer (2010).

³⁸³ Der Begriff „horizontal“ verweist darauf, dass die hierarchische geschlechtsspezifische Aufteilung *innerhalb* einer Berufsgruppe erfolgt und nicht *zwischen* verschiedenen Berufsgruppen („vertikal“). Siehe zu den Formen hierarchischer Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit Wetterer (1995b, S. 11f., 17f.). In der Vergangenheit entstand eine ähnliche geschlechtsspezifische Hierarchie zwischen den zumeist männlichen Kuratoren und den oft weiblichen Kunstvermittlerinnen. Heute sind zwar viele KuratorInnen Frauen, aber Kunstvermittlung wird immer noch als „Frauentätigkeit“ naturalisiert, wird geringer bezahlt und hat einen niedrigeren sozialen Status (vgl. Hauer u. a. 1997).

Die geschlechtshierarchische Strukturierung der „KuratorIn“ und die Rolle kuratorischer Programme

Bei einem Blick auf die angeführten Zahlen fällt auf, dass sich der Gesamt-Frauenanteil innerhalb der kulturellen Felder mit dem Frauenanteil innerhalb der kuratorischen Programme mehr oder weniger deckt. Er ist in beiden Bereichen ausgesprochen hoch. Die Kurse sind damit ein Spiegel der zahlenmäßigen Verhältnisse, wobei sie sich zum Teil sogar zu hundert Prozent aus Frauen zusammensetzen. Doch damit allein lässt sich nicht erklären, warum so viele Frauen an kuratorischen Programmen teilnehmen. Ein weiterer Grund ist sicher, dass die Konkurrenz um Stellen in kulturellen Berufen sehr hoch ist. Da scheint es naheliegend, über einen zusätzlichen postgradualen Abschluss zu versuchen, sich eine bessere Ausgangslage auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen.³⁸⁴ Dabei sind es hauptsächlich studierte Frauen, die um wenige ausgeschriebene Posten kämpfen. Seit den 1970er Jahren ist der Frauenanteil insbesondere in kunst-, kultur- und medienbezogenen Studiengängen in Europa und den USA signifikant gewachsen (vgl. Cliche/Mitchell/Wiesand 2000, S. 23ff.; Schwarzer 2010, S. 20f.).³⁸⁵ Die geisteswissenschaftlichen und künstlerischen Studienfächer und auch die Volontariate³⁸⁶ werden mittlerweile in der Mehrzahl von Frauen besucht und abgeschlossen. Fraglich ist, ob sie von einer Teilnahme an einem kuratorischen Programm und dem damit verbundenen Zertifikat auf dem Arbeitsmarkt profitieren. Erwerben sie mit einer Zusatzqualifikation auch bessere Chancen auf einen gut bezahlten Posten im Kulturfeld und vielleicht auch die Voraussetzungen für eine Leitungsposition?

Fest steht, dass Qualifikationen und berufliche Kompetenzen nicht automatisch zu einem gleichberechtigten Zugang zu horizontal geschlechtsspezifisch organisierten Berufen führen (vgl. Roloff 1992, S. 141f.; Wetterer 1995b). Damit sind Berufe gemeint, in denen wie bei der „KuratorIn“ die verschiedenen zur Verfügungen stehenden Positionen ungleich verteilt sind, also Leitungsposten zum Beispiel eher an Männer vergeben werden und Assistenz-Stellen eher an Frauen. In der Vergangenheit blieben Frauen bereits durch den verwehrteten Zugang zum Universitätsstudium von vielen hochqualifizierten Berufen ausgeschlossen. Heute funktioniert der Ausschluss anders und weniger offensichtlich: Universitätsabschlüsse und Weiterbildungszertifikate stehen Frauen zwar offen, aber sie sind keine Garantie mehr für einen qualifikationsadäquaten Job. Majorie Schwarzer stellt zum Beispiel für den Bereich der Museum Studies fest:

³⁸⁴ Zu berücksichtigen ist dabei, dass nicht ausschließlich karrieretechnische, sondern auch persönliche Bedürfnisse als Gründe für eine Teilnahme an berufsbezogenen Weiterbildungen eine Rolle spielen können.

³⁸⁵ In Europa sind Frauen zu etwa 60% in kunst-, kultur- und medienbezogenen Studiengängen vertreten (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000). In Deutschland lag hier der Frauenanteil im Jahr 1998/99 bei etwa 61%, in den Fächern Kunstgeschichte und -erziehung sogar bei 75% und mehr. Im Vergleich dazu lag der Gesamtanteil der Frauen in allen Studienfächern in Deutschland bei 43,5% (Wiesand/Brinkmann 2000, S. 124; vgl. auch Reber 2012).

³⁸⁶ Der AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes führt jährlich eine Umfrage zur bundesweiten Situation der VolontärInnen durch. Im Jahr 2014 waren demnach 83% der befragten VolontärInnen Frauen. Diese waren in großer Mehrzahl kinderlos (AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes 2015).

„In my role as head of a museum studies department at a university, I have noticed that, even though nearly 80 percent of our graduates are female, our male graduates are still more frequently hired into senior positions within the first few years of graduation, regardless of their age and prior experience.“ (Schwarzer 2010, S. 25f.)

Es ist zu vermuten, dass bei der Einstellung das Geschlecht und damit verbundene implizite Wissensformen, beispielsweise die körperliche Performance und die Sprechweise, eine Rolle spielen (vgl. Wetterer 1995b, S. 17f.).³⁸⁷ Welche Wissensformen im Fall der „KuratorIn“ förderlich und welche hinderlich sind, wäre in einer eigenen Studie zu untersuchen.

Die besonders hohe Zahl an Frauen in kuratorischen Programmen lässt sich als ein Hinweis auf die Diskriminierung von Frauen im Feld der Kunst deuten: „The ratios allow, perhaps by proxy, a pointing to a practical and sociological sexism in the art field.“ (Suhail Malik in: Fritchey u. a. 2013) Warum? Nun, ein Grund für die Teilnahme an einem kuratorischen Weiterbildungskurs kann die Erfahrung sein, an einer bestimmten (nicht ausbildungsadäquaten) Stelle in der Karriere nicht mehr weiter zu kommen.³⁸⁸ Weil Frauen davon häufiger betroffen sind als Männer, dürfte dies vor allem Frauen in zusätzliche Aus- und Weiterbildungsangebote führen.³⁸⁹

„Despite the evidence of women in key curatorial and directorial positions, women working in public institutions still often get stuck at the level of assisting. In the commercial art world, young women are hired for front desk positions on the basis of stereotypically female traits of diplomacy, hospitality, and charm (although these ‚gallery girls‘ are increasingly men). This is surely why the confidence offered by a master’s degree in curating, coupled with the collegial spirit it can engender, is so much more appealing to emerging women curators than it is to their male peers.“ (Helen Reckitt in: Malik 2012)³⁹⁰

³⁸⁷ Die AutorInnen der Studie „Pyramid or Pillars“ stellen angesichts der Vielzahl hochqualifizierter Frauen im europäischen Kultur- und Medienbereich und ihrer gleichzeitigen Unterrepräsentanz auf Führungsposten sowie ihrer vergleichsweise geringen Bezahlung die Frage: „Is there a shift in the criteria for employment which does not recognise skills acquired via higher education institutions?“ (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000, S. 23). Eine Antwort können sie nicht geben; hierzu sei eine eigene Studie notwendig (ebd.). Die Untersuchungen von Wetterer (1995b) zu Entwicklungen in anderen Berufen lassen vermuten, dass sich die Einstellungskriterien zwar verändert haben, dass sie dabei jedoch geschlechtsbezogen und diskriminierend geblieben sind und dass sie die Hierarchie zwischen den Geschlechtern auf veränderte Weise aufrecht erhalten.

³⁸⁸ Dieser soziale Schließungsprozess ist auch unter dem Begriff der „gläsernen Decke“ bekannt.

³⁸⁹ Der hohe Frauenanteil ist dabei nicht nur spezifisch für kuratorische Programme: Eine Studie von ERICart und dem Zentrum für Kulturforschung (Bonn) ergab, dass Frauen oft mehr Zertifikate und Universitätsabschlüsse vorweisen können und mehr Zeit an Universitäten verbringen als Männer (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000). Laut dem Bericht „Bildung in Deutschland 2012“ sind hochqualifizierte Frauen (mit Universitäts- oder Fachhochschulabschluss oder Promotion) bei individuellen, nicht betrieblich durchgeführten Weiterbildungen berufsbezogener und nicht-berufsbezogener Art generell aktiver als Männer und betreiben hierfür auch mehr Zeitaufwand. Dabei geben Absolventinnen der Kunstwissenschaften häufiger als Männer an, dass sie damit versuchen Studiendefizite auszugleichen. Auch werde angestrebt, die eigenen Beschäftigungschancen zu verbessern (Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2012, S. 148ff., 312). Zu ergänzen ist, dass der vergleichsweise hohe Aktivitätsgrad von Frauen im Feld berufsbezogener Weiterbildungen nur bei Hochqualifizierten zu finden ist. Insgesamt werden berufsbezogene Weiterbildungen heute in etwa gleich stark von Frauen und Männern genutzt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2015).

³⁹⁰ Für Mutmaßungen und Überlegungen zu den Gründen für den hohen Frauenanteil in kuratorischen Programmen siehe auch die weiteren Ergebnisse der Umfrage von Malik (2012). Für den Bereich der Museum Studies siehe Schwarzer (2010): „While a woman tends to work her way up the rungs of the ladder

Neben der ‚gallery-girl-Erklärung‘ lassen sich weitere Vermutungen anstellen: Suchen Frauen kuratorische Programme auf, um fehlendes Selbstvertrauen auszubauen? Und folgen Männer, wie Marie Heilich annimmt, eher dem Bild des geborenen Genies, das keines höheren Abschlusses bedarf?

„I think for male curators in regarded institutions, to wear this lack of academic training as some kind of a badge of honor points to both a generational difference in navigating the curatorial field, as well as a gendered difference in career path.“ (Marie Heilich in: Fritchey u. a. 2013)

Die Reduzierung dieser Genie-Perspektive ausschließlich auf Männer wäre allerdings zu einseitig, denn es gibt auch Frauen, die damit gegen kuratorische Programme argumentieren. Vielmehr kann behauptet werden, dass hier ein traditionell männliches Bild vom „Autor“ und „Künstler“ wirksam ist, das aber nicht unbedingt nur von Männern hochgehalten wird.³⁹¹

Fragen zur Zukunft der „KuratorIn“

Zwar ist kuratorische und generell kulturelle Arbeit oftmals noch geschlechtsspezifisch hierarchisch aufgeteilt – beispielsweise zwischen Chefkuratoren und wissenschaftlichen/kuratorischen Mitarbeiterinnen, zwischen Museumsdirektoren und Museumsmitarbeiterinnen –, doch die Zahlen haben gezeigt, dass immer mehr Frauen auch in Leitungspositionen vertreten und als kuratorische Leiterinnen von Ausstellungshäusern und Großausstellungen tätig sind. Angesichts der Forschungslage zum Zusammenhang zwischen Geschlecht und der Entwicklung von Berufen stellt sich die Frage, was dies für den Beruf „KuratorIn“ und die Praktik „Kuratieren“ bedeutet. Kommt es zu einer sogenannten „Feminisierung“ und einem damit verbundenen Statusverlust des Berufes, ähnlich wie bei der Entwicklung der „SekretärIn“ von einem von Männern dominierten hin zu einem von Frauen ausgeübten und als „weiblich“ naturalisierten Beruf (vgl. Wetterer 1995a, S. 230ff.)?³⁹² Führt die höhere Präsenz von Frauen langfristig zu einer Abwanderung der Männer und damit zu einem niedrigeren Ansehen und einer noch schlechteren Bezahlung von Kuratorinnen?³⁹³ Eine solche Diskriminierung könnte im Fall der „KuratorIn“ etwa damit einhergehen, dass „Kuratieren“ auf diskursiver Ebene stärker über Aktivitäten wie „Sorgen“, „Pflegen“ („Caring“) und „Kommunizieren“ gefasst und als „weiblich“ definiert wird.³⁹⁴ Es könnte aber

of museum work through training, apprenticeship, and on-the-ground experience, a man is more likely to vault up the ‚glass escalator‘ to the higher-paid position of department head or director.“ (Schwarzer 2010, S. 24).

³⁹¹ Zum Mythos vom männlichen „Künstlergenie“ vergleiche Schade/Wenk (2005) und Krieger (2007). Siehe hierzu auch Kapitel 2.2 in dieser Arbeit.

³⁹² Der Begriff „Feminisierung“ ist kritisch zu betrachten, insofern als er gewissermaßen genau das verfestigt, was er kritisiert: dass Frauen und von Frauen dominierte Berufe als statusniedrig eingestuft werden. Wenn „Feminisierung“ die soziale Herabstufung eines Berufes bedeutet, dann wird „feminin“ als negativer Begriff stabilisiert. Alternativ lässt sich von einer Diskriminierung von Berufen mit einem hohen Frauenanteil sprechen.

³⁹³ Zur Debatte über die „Feminisierung“ von Kulturarbeit siehe Hauer u. a. (1997, S. 43).

³⁹⁴ Maria Lind (2013, S. 107) warnt bereits davor, eine essentialistische Falle zu konstruieren, mit „Caring“ als Kern der kuratorischen Praxis. Die „KuratorIn“ könnte sich dann in einer Weise entwickeln, die Wetterer

auch sein, dass ein vollständiger „Geschlechtswechsel“ des Berufes gerade deswegen ausbleibt, weil die Subjektform „KuratorIn“ die Möglichkeit bietet, als „KünstlerIn“ wahrgenommen zu werden, und weil sich die Verbindung des „Künstlers“ mit „Genialität“, „Kreativität“ und „Männlichkeit“ bis heute hartnäckig hält.³⁹⁵ Im neoliberalen Regime gilt der „kreative und schöpferische Künstler“ sogar als eine Art Muster-Subjekt (vgl. Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 162, 358f.; Bismarck 2006b). Dies kann dazu beitragen, dass die „KuratorIn“, die vom Charisma der „KünstlerIn“ zehren kann, auch für Männer eine hohe Attraktivität behält, zumindest für solche, die sich vom Mythos des „Künstler-Genies“ angezogen fühlen.

Bislang scheint eine innerberufliche Hierarchie und damit eine Art Exklave für Männer mit einem hohen Vorrat an symbolischem und ökonomischem Kapital zu existieren. Diese gilt es weiter aufzubrechen und auch für Frauen zugänglich zu machen. Die Herausforderung besteht dann darin, zu verhindern, dass der soziale Status der „KuratorIn“ infolgedessen absinkt und dass Männer dem Berufsfeld vollständig fernbleiben.

Chancen kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme

In Anbetracht der dargestellten hierarchischen Geschlechterverteilung im kulturellen Feld, speziell im Beruf „KuratorIn“, stellt sich die Frage, ob und wie kuratorische Programme, die überwiegend von Frauen besucht werden, darauf programmatisch und inhaltlich reagieren (können). Diese Frage wird auch von den Studentinnen innerhalb der bereits angesprochenen Diskussionsrunde am CCS Bard aufgeworfen:

„If we acknowledge a pervasive structural inequality in the field, then how do we need to be thinking about pedagogy – what do you teach these young women in order for them to combat the lopsided system that they will be entering into after graduation?“ (Fritchey u. a. 2013)

In dieser Diskussionsrunde wird unter anderem darüber nachgedacht, wie die feministischen Theorien, mit denen sich die Studentinnen im Rahmen des Bard-Programmes auseinandersetzen, für die Bekämpfung der Ungerechtigkeiten im eigenen Berufsalltag fruchtbar gemacht werden können:

„How do we learn to have more agency or more confidence, or whatever it is that we need in order to bypass or undo the blatant inequality, rather than to analyze it and take it apart theoretically. [...] I think that the women coming to this program need to be learning a lot more than historical or theoretical arguments about gender. I think we need to learn to navigate much more tactfully or strategically.“ (Robin Wallis Atkinson in: Fritchey u. a. 2013)

(1995a, S. 231, 243) bereits an verschiedenen Berufen beobachtet hat: dass ein und derselbe Beruf zu unterschiedlichen Zeiten einmal als „männlich“ plausibel gemacht wird, indem als „männlich“ geltende Eigenschaften an ihm hervorgehoben werden, und ein anderes Mal als „weiblich“ naturalisiert wird, indem seine angeblich „weiblichen“ Attribute in den Vordergrund gerückt werden.

³⁹⁵ Siehe hierzu unter anderem John (2010, S. 19ff.), Schade/Wenk (2005, S. 154ff.), Wenk (1997, S. 12ff.), Ebner (2010) und Krieger (2007, S. 129ff.). Vergleiche zur Geschichte des Mythos vom „männlichen Künstler-Genie“ Kapitel 2.2 („KünstlerIn“ als ‚KuratorIn‘ – ‚KuratorIn‘ als ‚KünstlerIn‘) und Kapitel 8.2.5 in dieser Arbeit.

Die Hauptfrage ist meines Erachtens, ob kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen zu einer Form der Professionalisierung beitragen können, die *nicht* mit dem Ausschluss von Frauen oder einer Degradierung des Berufes einher geht. Dazu ist die binäre Vorstellung aufzubrechen, dass innerhalb von kuratorischen Programmen individuelle Professionalisierung im Sinne von Fügsamkeit stattfindet und dass man außerhalb der Programme, wenn man nur das Zeug und die notwendige Erfahrung dazu hat, zum kreativen „Kurator-Genie“ werden könne. Es ist aufzuzeigen – und das soll die vorliegende Arbeit auch leisten –, an welchen verschiedenen Formen von Professionalisierung kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen teilhaben. Ein Beispiel: Helen Reckitt weist in ihrer Antwort auf Maliks (2012) Umfrage darauf hin, dass sich im kuratorischen Masterstudiengang am Londoner Goldsmiths College Peergroups aus Kuratorinnen bilden. Diese münden oft in Unterstützernetzwerken, Kooperationen zwischen den Teilnehmerinnen und in Kuratorinnengruppen. Insbesondere selbstständigen Frauen erleichtert dies die Behauptung im Kunstfeld. Auch die in kuratorischen Programmen hergestellten Kontakte zu berufstätigen KuratorInnen und anderen AkteurInnen des Kunstfeldes können für die Umsetzung zukünftiger Projekte und für Bewerbungssituationen von Bedeutung sein.

Es ist wichtig, dass Frauen nicht nur am individuellen sondern auch am kollektiven Prozess der Professionalisierung beteiligt sind, denn so können sie die expliziten und impliziten Kriterien und Bedingungen für Professionalität mit beeinflussen (Roloff 1992, S. 139). Der hohe Anteil an Frauen in kuratorischen Programmen sowie ihre Beteiligung am Aufbau und an der Durchführung der Kurse³⁹⁶ ist diesbezüglich positiv zu bewerten, denn damit können Frauen über die Ausrichtung der Professionalisierung mitbestimmen:

„Ein ‚Professionalisierungsprozess‘, an dem sich Frauen aktiv und mitgestaltend beteiligen, könnte ganz andere Aspekte der Berufs- und Habitusentwicklung zum Tragen bringen, und es würde ein anderer Begriff davon geprägt.“ (ebd., S. 142)

Roloff nennt Netzwerke und Zusammenschlüsse von Frauen als eine mögliche Form der Mitgestaltung am Prozess der Professionalisierung (ebd.).³⁹⁷ Sie können aus Kursen im Kuratieren erwachsen. Zudem sollten Frauen zukünftig noch stärker als bisher als ProfessorInnen und Lehrende in Studiengängen,³⁹⁸ als Direktorinnen von Museen sowie in Gremien und Auswahlverfahren für Preise und Fördergelder vertreten sein. Freilich geht eine höhere Repräsentanz von Frauen in Gremien und Leitungspositionen des Kulturfeldes nicht

³⁹⁶ Eine Reihe kuratorischer Programme wurden von Frauen (mit-)initiiert und wurden/werden von Frauen geleitet. Beispiele sind Saskia Bos (1994 Gründung des Curatorial Training Programme am De Appel Arts Centre in Amsterdam), Anna Harding (Direktorin des Masterprogramms in Kuratieren am Goldsmiths College in London von 1995 bis 2003), Pip Day (2002 Gründung des Teratoma Curatorial Studies Program in Mexico City), Dorothee Richter und Barnaby Drabble (2005 Gründung des Postgraduate Programme in Curating an der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich (HGKZ)).

³⁹⁷ Außerdem wirken Kuratorinnen bereits über ihre Berufstätigkeit an der Professionalisierung des Kuratierens mit (vgl. Roloff 1992, S. 137). Auch Cliche/Mitchell/Wiesand (2000, S. 35) weisen im Ergebnis ihrer Studie darauf hin, dass es spezielle Institutionen und Netzwerke brauche, um Frauen zu fördern und Gleichberechtigung herzustellen.

³⁹⁸ So lag der Anteil an Professorinnen in deutschen Kunsthochschulen Ende der 1990er Jahre unter 25% (Cliche/Mitchell/Wiesand 2000, S. 24ff.).

automatisch mit feministischen Handlungsweisen einher; auch wird dadurch nicht notwendigerweise die Repräsentation von Frauen in der Kunst verändert oder ein gleichberechtigter Zugang zum Kunstbetrieb für Künstlerinnen ermöglicht (vgl. Deepwell 2006).³⁹⁹ Die Vermittlung feministischer kuratorischer Ansätze innerhalb kuratorischer Kurse kann allerdings dazu beitragen, dass sich in dieser Hinsicht langfristig etwas verändert.⁴⁰⁰

Blick zurück – Frauen in den Museum Studies

Für die Bewertung der Rolle kuratorischer Programme für die Professionalisierung von Kuratieren im Hinblick auf das Geschlechterverhältnis und auf Geschlechtergerechtigkeit⁴⁰¹ ist zu berücksichtigen, dass in den Museum Studies Frauen bereits seit dem frühen 20. Jahrhundert als Teilnehmerinnen vertreten waren – vor allem in den USA, aber auch in Deutschland. Zudem wurden einige frühe Kurse von Frauen initiiert und konzipiert (siehe 5.2.2).⁴⁰² Auf diese Weise haben Frauen als Dozentinnen und Teilnehmerinnen von Anfang an den Professionalisierungsprozess im Bereich der kuratorischen Museumsarbeit mitgestaltet. Zu nennen ist hier insbesondere Sarah Yorke Stevenson, die bereits 1908 ein Trainingsprogramm an der Pennsylvania Museum's School of Industrial Art gründete und dazu beitrug, die Museumsausbildung in den USA weiter zu entwickeln. Sie präsentierte ihren Kurs 1909 auf dem vierten Treffen der American Association of Museums (AAM) und schlug das Ausarbeiten von Standards für Trainingsprogramme für KuratorInnen vor. Das im Jahr 1910 am Farnsworth Museum of Wellesley College eingeführte Programm in Museumsarbeit wurde von Myrtila Avery (Bibliothekarin und Kunstwissenschaftlerin) gemeinsam mit Alice Van Vechten Brown (Kunstprofessorin am Wellesley College) geplant und durchgeführt. Es richtete sich ausschließlich an Frauen. Der 1925 am Newark Museum gegründete Museumskurs stand Frauen und Männern offen, aber er wurde über viele Jahre nur von Frauen und erst später auch von Männern besucht – er erinnert diesbezüglich an den hohen Frauenanteil in heutigen kuratorischen Programmen. Diese Beispiele zeigen, dass Frauen schon frühzeitig in Aus- und Weiterbildungsangeboten für den kuratorischen Bereich präsent waren und damit an der individuellen und kollektiven Professionalisierung der „KuratorIn“ teilhatten. Es fällt jedoch auf, dass Männer tendenziell andere Kurse aufsuchten als Frauen. Cushman (1984) erläutert beispielsweise, dass Männer aus ökonomischen Gründen an dem eher generellen Training im Kurs am Newark Museum nicht interessiert gewesen seien,

³⁹⁹ Auf der von Catherine David geleiteten documenta 10 waren beispielsweise nur 28% Künstlerinnen vertreten, auf der documenta 11 von Okwui Enwezor dagegen 39% (Ute Thon 2005). Künstlerinnen sind noch immer in vielerlei Hinsicht marginalisiert – von der Repräsentanz in Ausstellungen, über die Stipendienvergabe bis hin zum Marktwert ihrer Werke.

⁴⁰⁰ Ansätze feministischer kuratorischer Praxis gibt es seit den 1970er Jahren. Siehe hierzu insbesondere Hauer u. a. (1997), Deepwell (2006), Perry/Dimitrakaki (2013), Krasny/Frauenmuseum Meran (2013) und die 29. Ausgabe des Online-Journals *OnCurating* zum Thema „Curating in Feminist Thought“ (2016).

⁴⁰¹ Mit dem Begriff „Geschlechtergerechtigkeit“ beziehe ich mich auf das mehrdimensionale Konzept der Sozialwissenschaftlerin Irene Pimminger (2012). Ihr zufolge setzt sich Geschlechtergerechtigkeit aus einer strukturellen, symbolischen und subjektbezogenen Dimension zusammen.

⁴⁰² Vergleiche hierzu vor allem Cushman (1984). Auch an den deutschen Museologie-Kursen nahmen Frauen teil (vgl. Ruge 2002).

sondern sich spezialisieren und einen eigenen Namen machen wollten.⁴⁰³ Außerdem gelangten hauptsächlich Männer auf die hohen Posten im Museumsbereich.⁴⁰⁴ Zwar nahmen auch viele Absolventinnen der Museum Studies Tätigkeiten im Museum auf, allerdings meistens nur als Assistentinnen und selten in leitenden Positionen. Zudem wurden sie schlechter bezahlt als ihre männlichen Kollegen in gleicher Position (vgl. Cushman 1984, S. 9f.; vgl. Downs 1994). In den USA schafften es in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nur einige wenige Frauen, Kuratorinnen oder Direktorinnen an Museen zu werden (Downs 1994; Taylor 1994).⁴⁰⁵ Auch in deutschen Museen gelangten Frauen lange Zeit nur selten in höhere Positionen.⁴⁰⁶ Anfang des 20. Jahrhunderts waren sie eher als Ehrenamtliche tätig oder in den Dokumentationsabteilungen als technische Hilfsarbeiterinnen beschäftigt. Die wissenschaftliche Arbeit blieb dagegen größtenteils Männern vorbehalten (Kleindorfer-Marx 2008; Ruge 2002).⁴⁰⁷ Frauen erarbeiteten sich also durch ihre Teilnahme an Museumskursen den Zugang zu Berufen im Museums- und Ausstellungsbereich, aber nur zu bestimmten Positionen.

Erst seit dem Zweiten Weltkrieg wurden in den westlichen Industrienationen mehr Frauen auch als Kustodinnen und Kuratorinnen (Kunsthistorikerinnen) in den Museen und anderen Kulturinstitutionen angestellt. Heute sind mehr Frauen als je zuvor – ob selbstständig oder angestellt – in einflussreichen Positionen des Kunstfeldes aktiv. Dies ist auch den verschiedenen Lobbygruppen zu verdanken, die sich seit den 1980er Jahren für die Gleichstellung von Frauen in Museen einsetzen (vgl. Hauer u. a. 1997).⁴⁰⁸ Doch von

⁴⁰³ Cushman (1984) bezieht sich dabei auf Aussagen der Kursleiterin Louise Connolly.

⁴⁰⁴ In den USA haben Frauen zwar schon seit dem 19. Jahrhundert vielfältige Tätigkeiten für Museen ausgeübt: Zum Beispiel fertigten sie Übersetzungen an, schrieben Künstlerhandbücher, verfassten kunsthistorische und kunstkritische Texte, arbeiteten im Bereich Museumspädagogik und engagierten sich oft ehrenamtlich in den Museen. Lange Zeit jedoch waren sie nicht als Professionelle anerkannt und erhielten, wenn überhaupt, dann nur eine geringe Vergütung (Downs 1994; Taylor 1994).

⁴⁰⁵ Aus dem „Museum Course“ an der Harvard University gingen einige Kuratorinnen hervor, z.B. Felice Stampfle (Kuratorin für Drucke und Zeichnungen an der Pierpont Morgan Library). Auch einige Absolventinnen des Kurses am Newark Museum erhielten gute Positionen, aber keine Leitungsposten, z.B. Dorothy H. Dudley (Registarin am Museum of Modern Art in New York (MoMA), 1936-1969) und Dorothy Canning Miller (Kuratorin für Malerei und Skulptur am MoMA, 1935-1969) (Cushman 1984, S. 13f.). Weitere Beispiele für frühe Kuratorinnen an US-amerik. Museen sind: Catherine Lemmon Manning, Dorothee Miner und Emily Millard. Beispiele für Direktorinnen sind: Beatrice Winser (Newark Museum), Cornelia B. Sage Quinton (California Palace of the Legion of Honor), Mary B. Thayer (Art Institute in Omaha) und Florence N. Levy (Baltimore Museum of Art) (Taylor 1994, S. 16ff.). Siehe auch Schwarzer (2010). Zudem gab es mehrere Sammlerinnen und Galeristinnen, die die Gründung von Kunstmuseen unterstützten. Beispielsweise gründeten Lizzie P. Bliss (Lillie P. Bliss genannt), Mary Quinn Sullivan und Abby Aldrich Rockefeller 1929 das Museum of Modern Art in New York. Außerdem waren Frauen am Aufbau von Kindermuseen beteiligt (vgl. Taylor 1994; Duncan 2001; Schwarzer 2010, S. 18).

⁴⁰⁶ Beispiele für Kustodinnen der 1910er bis 1930er Jahre sind Lilli Martius, Marianne Schmidl und Marta Fraenkel. Als erste Museumsdirektorin Deutschlands gilt Johanna Mestorf, die 1891 Leiterin des Schleswig-Holsteinischen Museums Vaterländischer Altertümer in Kiel wurde (Kleindorfer-Marx 2008). Gertrud Dorka wurde 1947 erste Direktorin eines Berliner Museums, des Museums für Vor- und Frühgeschichte (Wegner 2013).

⁴⁰⁷ Zur Situation an den staatlichen Berliner Museen Anfang des 20. Jahrhunderts siehe Saalman (2014, S. 3, Fn. 6).

⁴⁰⁸ So wurde 1984 in Großbritannien das Frauen-Netzwerk „WHAM“ (Women, Heritage and Museums) gegründet. 1989 initiierte der englische Museumsverband die „Museum Association Working Party on Equal

Gleichberechtigung lässt sich insgesamt noch immer nicht sprechen. Und offensichtlich ist das Problem bestehen geblieben, dass sich die Qualifikationsanstrengungen der Frauen nicht angemessen rentieren. Gleichzeitig eröffnen kuratorische Programme die Möglichkeit der Teilhabe am Prozess der Professionalisierung der Praktik „Kuratieren“.

Die im zweiten Teil der Arbeit folgenden Fallstudien sollen zeigen, wie und an welchen Formen von Professionalisierung die verschiedenen Programme und ihre TeilnehmerInnen mitwirken. Auf diese Weise kann präzisiert und differenziert werden, was „Professionalisierung“ im Bereich der kuratorischen Praxis – vornehmlich im deutschen Kontext – bedeutet und wie die Kategorie „Geschlecht“ dazu in Beziehung steht. Wichtige Fragen sind: Wie werden kuratorische Programme von Frauen genutzt? Und inwiefern können Frauen von kollektiver sowie individueller „Professionalisierung“ profitieren? Zu betrachten ist hierbei auch, inwiefern die Abschlüsse kuratorischer Programme im Kunstfeld anerkannt werden und einen Zugang zu beruflichen kuratorischen Positionen ermöglichen. Jörg Heiser (2016) zeichnet diesbezüglich in der *Süddeutschen Zeitung* ein negatives Bild. Er beobachtet, dass bei Großausstellungen zurzeit vermehrt KünstlerInnen als KuratorInnen eingesetzt werden, die AbsolventInnen kuratorischer Studiengänge würden dagegen leer ausgehen. Heiser berücksichtigt dabei jedoch nicht, dass auch KünstlerInnen zu den TeilnehmerInnen kuratorischer Programme zählen.

5.5 Fragen zum Einfluss kuratorischer Programme

Im Folgenden zeichne ich noch einmal kurz die zentralen Aspekte aus den vorangegangenen Teilkapiteln zur Professionalisierung des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ nach und fasse die sich daraus ableitbaren Fragen für die empirischen Fallstudien zusammen.

Zunächst habe ich drei verschiedene Perspektivierungen von „Professionalisierung“ vorgestellt: als Entwicklung in Richtung einer Profession, als Herausbildung und Erfüllung von Standards und als spezifischen Macht-Prozess, der zu sozialen Ein- und Ausschlüssen führt. Darauf aufbauend habe ich eine subjekt- und praxistheoretische Bestimmung von „Professionalisierung“ vorgenommen (Kapitel 5.1). In der Analyse dienen diese verschiedenen Perspektivierungen dazu, die in kuratorischen Programmen erfolgenden Formen von Professionalisierung näher zu beschreiben. Aus den ersten zwei „Professionalisierungs“-Begriffen – als Entwicklung hin zu einer Profession und als Herausbildung und Erfüllung von Standards – ergeben sich insbesondere diese Fragen an das empirische Material:

Opportunities“. In den USA bildete sich 1990 die „Gender Issues Action Group“ (GIAG) an der Smithsonian Institution, National Museum of American History in Washington D.C.. In Deutschland entstand 1988 der Arbeitskreis „Frauen und Museum“ in der Bremischen Zentralstelle für die Verwirklichung der Gleichberechtigung der Frau. Seit 1994 gibt es den „Arbeitskreis Museum“ im Verein „Frauen & Geschichte Baden-Württembergs“ (Hauer u. a. 1997, S. 34 ff.).

- Wird in kuratorischen Programmen ein klar definiertes Tätigkeitsfeld, ein Kanon spezialisierten Wissens und ein gemeinsamer Berufskodex für den Beruf „KuratorIn“ vermittelt? Erfüllt die „KuratorIn“ damit die Kriterien für eine Profession? Oder ist sie eher als ein Wissensberuf einzustufen?
- Gibt es implizite oder sogar explizite Standards, die für das Ergreifen des Berufes „KuratorIn“ und für die Arbeit als „KuratorIn“ zu erfüllen sind? Inwiefern sind kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen an der Herausbildung solcher Standards beteiligt?
- Auf welche Weise werden Einzelne in kuratorischen Programmen zu einem professionellen Handeln als „KuratorIn“ befähigt?

Die dritte, machttheoretische Bestimmung von „Professionalisierung“ und die subjekt- und praxistheoretische Perspektivierung führen vor allem zu folgenden Fragen:

- Inwiefern und auf der Grundlage welcher kultureller Codes fördern kuratorische Programme Hierarchiebildungen, Wissensmonopole sowie Ein- und Ausschlüsse im Bereich des Kuratierens?
- An welche Voraussetzungen ist die Teilnahme an einem kuratorischen Programm gebunden?
- Arbeiten kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen an bestimmten Ausprägungen der Praktik „Kuratieren“ und der beruflichen Subjektform „KuratorIn“ mit? Wenn ja, welche Formen des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ werden in welcher Weise gefördert?
- In welchen Lehr- und Lernpraktiken erfolgt die Selbst-Professionalisierung in kuratorischen Programmen?
- Welche Dispositionen sind für die Arbeit als „KuratorIn“ erforderlich? Welche Dispositionen werden in kuratorischen Programmen vorausgesetzt und welche bilden die TeilnehmerInnen hier aus?

Im nächsten Schritt meiner Auseinandersetzung mit Professionalisierung habe ich die Geschichte der Ausbildung zur „KuratorIn“ nachgezeichnet: das Volontariat, die Museologie und die Museum Studies (die ich als einen Vorläufer der Curatorial Studies begreife) und schließlich die Curatorial Studies (Kapitel 5.2). Ich habe zentrale Elemente der Curatorial Studies sowie Kriterien für die Unterscheidung verschiedener Angebotsformen herausgearbeitet.

Generell lassen sich die Curatorial Studies als eine Reaktion auf die veränderte kuratorische Praxis begreifen, die mit der „freien KuratorIn“ in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert aufkam. Sie bilden insofern einen Kontrast zu den Museum Studies als sie ihren Fokus auf das Kuratieren legen, und zwar vornehmlich im Bereich zeitgenössischer Kunst, bei dem die Zusammenarbeit mit lebenden KünstlerInnen zentral ist. Die Curatorial Studies entstanden zudem aus dem Bedürfnis einer kritischen Reflexion der historischen und zeitgenössischen

Formen des Kuratierens. Zwischen Curatorial Studies und Museum Studies konnte ich neben Unterschieden auch viele Parallelen feststellen. So sind beide in ihrer inhaltlichen Ausrichtung durch zwei Grundtendenzen gekennzeichnet: durch einen eher affirmativ pragmatischen Ansatz und einen eher institutionskritischen und wissenschaftlichen Ansatz. Im Hinblick auf die Fallstudien ergab sich diesbezüglich folgende Frage:

- Stellen kuratorische Programme konfligierende Anforderungen an ihre TeilnehmerInnen? Werden beispielsweise sowohl kritische Kulturtheorien als auch praktische Managementtechniken innerhalb eines Programmes vermittelt? Falls ja, wie gehen die TeilnehmerInnen damit um? Werden sie dazu angehalten und befähigt, die Widersprüche und Ambivalenzen kuratorischer Praxis zu reflektieren?

In einem weiteren Schritt habe ich die Debatte über „Professionalisierung“ in der Literatur zum „Kuratieren“ genauer betrachtet (Kapitel 5.3). Es zeigte sich, dass Institutionalisierung und Professionalisierung als Bedrohung für eine als kritisch, experimentell und kreativ verstandene kuratorische Praxis angesehen werden. Professionalisierung wird mit der Lehre von Regeln und Faktenwissen gleichgesetzt, wobei die Ansicht verbreitet ist, dass Kuratieren nicht gelehrt werden kann. Außerdem wird Professionalisierung mit Ökonomisierung, Routinisierung und Anpassung verbunden und daher eher abgelehnt.

Es stellt sich die Frage, ob das sich hier abzeichnende Verständnis von „Professionalisierung“ den Aktivitäten und Prozessen innerhalb kuratorischer Programme gerecht wird. Das negative Bild von „Professionalisierung“ ist insofern problematisch, als es sich nachteilig für die in der Mehrzahl an kuratorischen Programmen teilnehmenden Frauen auswirken kann. Sie gelten infolgedessen als angepasst und fügsam – und werden damit über die klassischen Merkmale des weiblichen Stereotyps diskriminiert. Frauen erfahren Benachteiligung also über die Abwertung von Professionalisierung und nicht wie früher, indem sie von Professionalisierung ganz ausgeschlossen werden. Auf diese Weise wird die im Kulturbereich noch immer bestehende horizontale geschlechtsspezifische Segregation gestützt (Kapitel 5.4).

Um sich aus diesem eingefahrenen Denkschema zu lösen und den Blick zu öffnen für die Praxis innerhalb kuratorischer Programme mache ich den Vorschlag, „Professionalisierung“ mit Hilfe der subjekt- und Praxistheoretischen Perspektivierung möglichst weit zu fassen. Dann lassen sich Selbstreflexion und Kritik, aber auch Improvisation und Offenheit für Veränderungen als Kennzeichen spezifischer Professionalisierungsformen der „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ betrachten. Professionalisierung bedeutet dann nicht nur Ökonomisierung und Unterwerfung unter vorgegebene Regeln, sondern es kann hinsichtlich der Herausbildung von Standards ganz unterschiedliche Ausprägungen haben. Eine zentrale Frage an das empirische Material lautet dann:

- Welche Formen von Professionalisierung werden innerhalb kuratorischer Programme vorangetrieben?

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Professionalisierung und Geschlecht lassen sich auf dieser Basis folgende Fragen stellen:

- Wie werden kuratorische Programme von Frauen genutzt? Wie lässt sich ihre individuelle Professionalisierung beschreiben und wie arbeiten sie am kollektiven Prozess der Professionalisierung mit?
- Inwiefern können Frauen von den auftretenden Formen kollektiver und individueller „Professionalisierung“ profitieren?
- Fördern kuratorische Programme eine geschlechtshierarchische Organisation des Berufes „KuratorIn“ oder wirken sie dieser entgegen?

Die Fallstudien in dieser Arbeit leisten einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen.

6 Vorgehen in der Praktiken- und Diskursanalyse

In diesem Kapitel beschreibe ich mein konkretes Vorgehen in den drei empirischen Fallanalysen (Kapitel 7 bis 9), die im zweiten Teil der Arbeit folgen. Methodologisch folge ich dem Vorschlag von Reckwitz und führe eine „kombinierte Praktiken- und Diskursanalyse“ (Reckwitz 2008a, S. 206ff.) durch. Über die Analyse der in kuratorischen Programmen wirksamen Diskurse, Praktiken und kulturellen Codes sowie ihrer Aktualisierung in konkreten Situationen der Praxis gehe ich folgenden Hauptfragen nach:

- Welche Formen der Subjektivierung treten in kuratorischen Programmen auf? Welche Anforderungen werden hier an KuratorInnen gestellt und wie gehen diese damit um?
- Welche Formen der Inquiry werden in kuratorischen Programmen vermittelt und durchgeführt?
- Welche Merkmale hat die in kuratorischen Programmen gebildete Subjektform „KuratorIn“?
- Zu welchen Formen der Professionalisierung tragen kuratorische Programme und deren TeilnehmerInnen bei?

Für die konkrete Durchführung einer Praktiken- und Diskursanalyse, von der Datenerzeugung bis zu deren Interpretation, hat Reckwitz kein detailliertes methodisches Konzept ausgearbeitet. Zumal Reckwitz' Ansatz, Praktiken und Diskurse gemeinsam in den Blick zu nehmen, eher als eine Forschungsperspektive und Methodologie zu betrachten ist.⁴⁰⁹ Für die Fallstudien dieser Arbeit wurden daher bestehende Vorschläge für die Umsetzung diskursanalytischer und ethnografischer Studien miteinander kombiniert. Sowohl für Diskursanalysen als auch für die ethnografische Beobachtbarmachung und Untersuchung sozialer Praktiken gibt es kein einheitliches Vorgehen oder Verfahren, sondern verschiedene Orientierungshilfen, die für das vorliegende Projekt genutzt wurden. Für die Diskursanalyse erwiesen sich vor allem solche Ansätze als hilfreich, in denen stärker in Richtung der Analyse sozialer Praktiken hingearbeitet wird. Hierzu zählt insbesondere Kellers (2004, 2008) Vorschlag für eine wissenssoziologische Diskursanalyse. Keller bezieht sich auf die Diskurstheorie Foucaults sowie auf kulturalistische Ansätze der Diskursforschung und befürwortet einen Anschluss der Diskursforschung an qualitative Methoden der Sozialforschung – unter anderem über die explizite Einbindung ethnografischer Methoden. Mit Keller gehe ich davon aus, dass eine Diskursanalyse „die Praktiken der Diskursproduktion nicht nur durch Texte erschließen, sondern mehr oder weniger in actu beobachten [kann und] deren Regeln und (ungleich verteilten) Ressourcen, die Rolle kollektiver Akteure sowie die konkret-situativen Bedingungen wie auch darüber hinaus gehende gesellschaftliche Kontextlagen

⁴⁰⁹ Keller (2004, S. 8, 61) und Bublitz u. a. (1999, S. 15f.) heben speziell für die Diskursanalyse hervor, dass sie weniger eine Methode, sondern vielmehr eine Methodologie und Forschungsperspektive sei.

einbeziehen [kann]“ (Keller 2004, S. 59, Erg. d. Verf.). Keller folgend betrachte ich nicht nur die Ebene der Bedeutungsproduktion; ich nehme auch die AkteurInnen und Prozesse in den Blick, die einen Diskurs mit herstellen, verändern, reproduzieren und sich zu ihm Verhalten. Von Interesse sind für mich auch die materiellen und institutionellen Kontexte der Diskursproduktion und das Verhältnis zwischen Diskursen und sozialen Praktiken.⁴¹⁰ Als Inspiration dienten des Weiteren die von Bührmann und Schneider (2008) ausgearbeitete Dispositivanalyse⁴¹¹, die diskursanalytisch inspirierte Biographieforschung (Reh 2003, Schäfer/Völter 2005, Schneider 2007, Tuidor 2007, Spies 2009) sowie praxeologische Beiträge aus der Bildungsforschung (Reh u. a. 2011).

Im Folgenden stelle ich im Detail vor, auf welche Weisen welche Daten erhoben wurden und wie diese analysiert wurden, um die Praktiken und Diskurse der Subjektivierung in kuratorischen Programmen beobachtbar zu machen. Die Herstellung von „Beobachtbarkeit“⁴¹² – als „methodische Distanzoperation“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 14) – erfolgte dabei unter anderem durch die Vielfalt der eingesetzten methodischen Zugänge (Scheffer 2002, S. 361f.). In Kapitel 6.1 erläutere ich, wie teilnehmende Beobachtungen, Interview- und Dokumentanalysen als Formen der Datenerzeugung miteinander kombiniert wurden. In 6.2 stelle ich dar, wie ich in den Fallstudien dieser Arbeit bei der Herstellung und Interpretation der Daten konkret vorgegangen bin.

6.1 Methodenkombination bei der Datenerzeugung

Für die vorliegende Arbeit habe ich Formen teilnehmender Beobachtung mit qualitativen Interviews und Dokumentenanalysen explizit trianguliert.⁴¹³ Letztere wurden dabei nicht nur

⁴¹⁰ Ein Beispiel für eine an der wissenssoziologischen Diskursanalyse nach Keller orientierten Forschungsarbeit, die mit ihrer Kombination aus Diskursanalyse und Interviewanalyse eine Nähe zum Vorgehen in der vorliegenden Arbeit aufweist, findet sich bei Pfahl/Traue (2013). Hier wurde untersucht, auf welche Weisen sich AbsolventInnen von Sonderschulen für Lernbehinderte über Bezüge auf den sonderpädagogischen Diskurs um Lernbehinderung subjektivieren.

⁴¹¹ Bührmann/Schneider (2008, S. 51ff.) beziehen sich hierbei auf Foucaults „Dispositiv“, das sich aus diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken zusammen setzt und ein formierendes Netz mit machstrategischer Funktion aus heterogenen Elementen wie Diskursen, Institutionen, Architekturen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Aussagen und Lehrsätzen bildet. Bührmann/Schneider nutzen das „Dispositiv“ als ein analytisches Konzept zur Untersuchung des Zusammenspiels aus Diskursen, Praktiken, Subjekten und Machtstrategien.

⁴¹² Zu „Beobachtbarkeit“ vgl. insbesondere Scheffer (2002). Er erläutert, dass die Beobachtbarkeit von Praxis erst hergestellt und praktisch hervorgebracht werden muss. Dies kann zum Beispiel durch die Arbeit mit Theorien als „Sehhilfen“ (Scheffer 2002, S. 370), durch eine Vielfalt an Erhebungsformen und Methoden und durch Techniken wie wiederholtes Beobachten, Perspektivwechsel, Prozessbeobachtung und fokussierte Beobachtung erfolgen (ebd., S. 355, 361f.). Dabei ist aus meiner Sicht hervorzuheben, dass Beobachtbarkeit nicht nur im Rahmen teilnehmender Beobachtung, sondern auch durch andere methodische Zugänge, beispielsweise Diskursanalysen und Interviews, erzeugt werden kann – abhängig davon, was beobachtet werden soll. Beobachtung wird dementsprechend in dieser Arbeit von teilnehmender Beobachtung unterschieden.

⁴¹³ Zum Verfahren der Triangulation vergleiche insbesondere Flicks (2008, S. 50ff.) Ausführungen zu Triangulation und Ethnografie. Bei der Triangulation werden mehrere Erhebungsverfahren – zum Beispiel teilnehmende Beobachtung, Interviews und Dokumentenanalysen – implizit oder explizit (als Gebot)

als Bestandteil der teilnehmenden Beobachtung gefasst und eingesetzt, sondern jede Methode der Datenerzeugung⁴¹⁴ hatte auch ihre eigene Berechtigung und wurde für ein je spezifisches Anliegen eingesetzt. Hierbei folge ich Atkinson/Coffey (2003, S. 116), denen zufolge in Interviews und in teilnehmenden Beobachtungen ganz eigene Daten mit eigenen Eigenschaften produziert werden, weshalb sie sich nicht einfach gegenseitig ersetzen können:

„In essence, we argue that participant observation and interviewing are themselves distinctive forms of social action, generating distinctive kinds of accounts and giving rise to particular versions of social analysis.“ (ebd.)

Wie ich das Verhältnis zwischen Interview, Dokumentenanalyse und teilnehmender Beobachtung begreife und wie ich diese Forschungspraktiken für meine Analyse nutze, beschreibe ich in den folgenden zwei Teilkapiteln. In 6.1.1 steht die teilnehmende Beobachtung im Fokus. In 6.1.2 erläutere ich, welche Rolle Interview- und Dokumentenanalysen für meine Arbeit spielen.

6.1.1 Teilnehmende Beobachtung

Das Hauptmerkmal teilnehmender Beobachtung ist allgemein gesprochen die Herstellung physischer und sozialer Nähe zum Untersuchungsfeld und -gegenstand, hier konkret zum Lehren und Erlernen kuratorischer Praxis. Sie ist eine durch Kopräsenz (Gleichörtlichkeit) gekennzeichnete „synchrone Beobachtung lokaler Praxis“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 23). „Beobachtung“ lässt sich dabei mit Thomas Scheffer wie folgt charakterisieren:

„Wir können unter Beobachtung [...] alle Formen der Wahrnehmung unter Bedingungen der Co-Präsenz verstehen: *also alle Sinneswahrnehmungen, die sich per Teilnahme erschließen*, wobei die Dauer der Teilnahme je nach Forschung variiert (aber nicht ausbleibt). Beobachten hieße dann die Nutzung der kompletten Körpersensorik des Forschers: das Riechen, Sehen, Hören und Ertasten sozialer Praxis. Doch das ist noch nicht alles. Auch der *soziale Sinn* des Forschers, seine Fähigkeit zu verstehen, zu fokussieren, sich vertraut zu machen, fällt in die ihm zugeschriebene Aufnahmekapazität.“ (Scheffer 2002, S. 353, Hervorh. i. O.)⁴¹⁵

Die Kopräsenz lässt sich mit Amann und Hirschauer (1997, S. 25) als eine „ins Untersuchungsfeld eingebrachte ‚Störung‘“ betrachten, die an der Hervorbringung der lokalen

miteinander kombiniert. Hinsichtlich der Gründe für Triangulation folge ich Scheffer: „Es geht nicht darum, per Datenabgleich der (unhintergehbaren) Perspektivität ‚ein Schnippchen zu schlagen‘. Es geht darum, durch die Variation von Beobachtungsweisen ‚Beobachtbarkeit‘ herzustellen.“ (Scheffer 2002, S. 362).

⁴¹⁴ Es wird hier von „erzeugten“ Daten bzw. Materialien gesprochen, weil diese – auch im Fall von Dokumenten – nicht einfach „gesammelt“ werden und dann „roh“ vorliegen. Der Prozess, der sich als „Datenerhebung“ bezeichnen lässt, setzt sich aus Formen der Auswahl, Speicherung und Aufbereitung zusammen, die stets mit Transformationen und Interpretationen einhergehen. Es ist ein Herstellungsprozess, in welchem spezifische Daten für die Forschung erzeugt werden. Vergleiche hierzu insbesondere Strübing (2008, S. 290). Ihm zufolge sind „Daten nicht ‚Rohmaterial‘, mit dem die Forschung beginnt, sondern die Repräsentation einer dynamischen Beziehung zwischen Forschungsfrage, Feld und Forschern, die im Verlauf der analytischen Arbeit herausgebildet wird“ (ebd., S. 293).

⁴¹⁵ Scheffer (2002, S. 352) weist mit Bezug auf Niklas Luhmann auch darauf hin, dass soziologische Beobachtungen meistens Beobachtungen von Beobachtungen, also „Beobachtungen zweiter Ordnung“ (Luhmann) sind.

Praxis mitwirkt – was im Forschungsprozess stets mitzureflekieren ist.⁴¹⁶ Als Forscherin nahm ich am untersuchten Feld teil, trat in dessen Kommunikationsprozesse und Interaktionen ein und wirkte an diesen mit (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008).⁴¹⁷ Konkret nahm ich an einigen Aktivitäten der untersuchten kuratorischen Programme als aktive „Teilnehmerin“ und an einigen nur als anwesende „Beobachterin“ teil.

Ziel meiner teilnehmenden Beobachtungen war es zum einen, die Lehr- und Lernpraktiken innerhalb der untersuchten kuratorischen Programme sowie die in diesen vermittelten Teilpraktiken des „Kuratierens“ zu analysieren und auf die hierfür notwendigen Dispositionen rückzuschließen. Zum anderen lieferten meine Beobachtungen auch Hinweise auf die in den verschiedenen Praktiken relevanten Diskurse. Die zentralen Fragen waren dabei: Auf welche Weise wird Kuratieren in den Programmen vermittelt? Wie gehen die TeilnehmerInnen mit den an sie gestellten Anforderungen um? Welche Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“ werden in den Prozessen der Subjektivierung (re-)produziert? Dabei habe ich mich auch für gegenseitige Adressierungen und Identifikationen in Interaktions-Situationen interessiert (vgl. Kapitel 4.3).

In praxistheoretischen Ansätzen gilt die teilnehmende Beobachtung als eine Art Königsweg zur Analyse von sozialer Praxis in ihrem Vollzug, wobei auch andere Methoden wie Interviews, Dokument- und Diskursanalysen zum Einsatz kommen (vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 17) – allerdings oft nur als Ergänzung oder Ersatz.⁴¹⁸ Reckwitz (2008a, S. 196) bezeichnet teilnehmende Beobachtung als die „natürliche“, ihr korrespondierende Methode der Praxeologie“. Denn gerade durch die Präsenz von Körpern und Dingen könnten soziale Praktiken über sinnliche Wahrnehmungsprozesse recht gut zugänglich gemacht werden. Er macht aber auch deutlich, dass dies nie unmittelbar möglich sei. So lässt sich das inkorporierte implizite Wissen ausschließlich indirekt über Äußerungen, Handlungen und Dokumente erschließen (vgl. ebd., S. 196f.). Das wiederum spricht dafür, nicht vorrangig teilnehmende Beobachtungen, sondern verstärkt auch Interviews und Dokumentenanalysen für die Analyse sozialer Praktiken und Subjektformen zum Einsatz zu bringen.

⁴¹⁶ Vergleiche hierzu auch Scheffer (2002, S. 355) und Hammersley/Atkinson (1995). Zum Beispiel kann allein die Anwesenheit des Forschers dazu führen, dass die AkteurInnen sich entsprechend der Erwartungen verhalten, die sie von den Erwartungen des Forschers bezüglich ihres eigenen Verhaltens haben. Diese Erwartungs-Erwartungen sind bei der Analyse zu berücksichtigen (ebd.).

⁴¹⁷ Zum Verfahren der teilnehmenden Beobachtung vergleiche auch Hirschauer (2001), Beer (2008) und Girtler (1988).

⁴¹⁸ Interviews und Dokumentenanalysen werden häufig zu teilnehmender Beobachtung gezählt – und in der sozialen Praxis des Interviews liegt ja auch eine spezifische Form der Kopräsenz vor. So heißt es bei Amann/Hirschauer (1997, S. 16), dass das vielfältige in ethnografischen Untersuchungen ‚gesammelte‘ und hergestellte Datenmaterial, darunter Schriftstücke und Artefakte, Konversationsmitschnitte, Videos und auch Interviewdokumente, zu Ethnografie wird, indem es in eine andauernde teilnehmende Beobachtung eingebettet ist. Flick (1995, S. 157) führt aus, dass sich teilnehmende Beobachtung als Feldstrategie nicht nur aus direkter Teilnahme und Beobachtung, sondern auch aus Interviews, Dokumentenanalysen und Selbstbeobachtungen zusammen setzt.

6.1.2 Qualitative Interviews und Dokumente

Qualitative Interviews und Dokumente haben bisher nur „sekundär eine Relevanz“ (Reckwitz 2008a, S. 196) in praxistheoretischen Untersuchungen. Ein Grund dafür ist die verbreitete Skepsis, mit diesen Verfahren nicht die Praktiken selbst, sondern ‚nur‘ Äußerungen *über* die betrachteten Praktiken in den Blick zu bekommen (ebd.).⁴¹⁹ Zudem besteht die Befürchtung, die Logik der Praxis mit Hilfe von Sprache und Theorie nicht einholen zu können. Dieses Problem betrifft allerdings nicht nur die Analyse von Interviews und Dokumenten, sondern jegliche Forschung, die ihre Ergebnisse sprachlich kommuniziert (vgl. Bourdieu 2009 [1972], S. 209ff.).⁴²⁰ Die soziale Wirklichkeit ist schon allein aus diesem Grund auch über teilnehmende Beobachtung nicht unmittelbar zugänglich. In dieser Hinsicht stehen also Interviews, teilnehmende Beobachtung (vgl. Atkinson/Coffey 2003) – und ebenso Dokumente – nicht in Opposition zueinander.⁴²¹

„Actions, we argue, are understandable, because they can be talked about. Equally, accounts – including those derived from interviewing – are actions.“ (ebd., S. 110)

Hervorzuheben ist vor allem, dass das Sprechen an sich, die sprachliche Interaktion in einem wissenschaftlichen Interview sowie das Anfertigen von Schriftstücken selbst soziale Praktiken sind. Es sind spezifische Formen von ‚doings‘.⁴²² Das, was getan wird, hat daher keine Priorität gegenüber dem, was gesagt wird (Atkinson/Coffey 2003).

Ein weiteres mit den genannten Aspekten verbundenes Argument für das „Primat der teilnehmenden Beobachtung“ (Reckwitz 2008a, S. 196) ist häufig die „Öffentlichkeitsthese“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 25) der Praxistheorien. Ihr zufolge sei das Soziale ein Konglomerat sozialer Praktiken, die „öffentlich“ und somit „sinnlich wahrnehmbar“ und „beobachtbar“ seien (ebd., S. 4). Fasst man aber „Öffentlichkeit“ und damit auch „soziale Praktiken“ mit Schmidt und Volbers (ebd., S. 8ff.) als eine Form geteilter Aufmerksamkeit, dann sind Kopräsenz und sinnliche Wahrnehmbarkeit für ihre Herstellung nicht unbedingt erforderlich. Soziale Praktiken und ihr öffentlicher Charakter können dann auch medial vermittelt gebildet und aufrecht erhalten werden:

„Öffentlichkeit ist [...] als eine gemeinsam geteilte, in sich plurale Aufmerksamkeit zu verstehen, die nicht auf die unmittelbare Begegnung beschränkt bleibt, sondern sich über

⁴¹⁹ Zur reservierten Haltung einiger praxeologischer TheoretikerInnen gegenüber Interviews vergleiche auch Brümmer (2015, S. 104).

⁴²⁰ Bourdieu (2009 [1972], S. 212) führt aus, dass es eine große Kluft gibt zwischen den Schemata der Praxisformen und den Repräsentationen, die sich die Individuen von ihrer Praxis machen. Zwar sei eine sprachlich-reflektive Rückwendung auf die Praxis – sowohl durch die beteiligten AkteurInnen selbst als auch durch wissenschaftliche BeobachterInnen – durchaus möglich, sie könne aber keinen vollständigen Aufschluss über die Praxis geben. Ein Großteil des Impliziten und der unbewussten Schemata bleibe dabei immer ungesagt (vgl. Bourdieu 2009 [1972]).

⁴²¹ Bei Scheffer (2002, S. 361f.) lässt sich eine ähnliche Argumentation finden.

⁴²² Siehe hierzu Schatzkis Bestimmung von „Praktiken“ als „set of doings and sayings“ (Schatzki 2002, S. 87). Zum Sprechen als eigener Praxisform siehe auch Bertau (2015) und Judith Butlers Auseinandersetzung mit Sprechakten im Anschluss an John L. Austin. Vergleiche insbesondere ihre Bücher „Das Unbehagen der Geschlechter“ (Butler 1991 [1990]) und „Haß spricht. Zur Politik des Performativen“ (Butler 2006 [1997]). Siehe außerdem Bourdieu (2009 [1972]), der Theorie als eine spezifische Form von Praxis fasst.

Symbole, Artefakte und Medien auch über Raum und Zeit hinweg konstituiert.“ (Schmidt/Volbers 2011, S. 8)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass eben nicht nur die teilnehmende Beobachtung und die ihr eigene Kopräsenz der Öffentlichkeit sozialer Praktiken gerecht wird. Gerade aufgrund des öffentlichen Charakters von Praktiken bieten sich verschiedene Methoden für deren Untersuchung an, zum Beispiel die Analyse von Stundenplänen und Studienordnungen oder die Analyse eines Interviews-Auszugs, in dem die Teilnehmerin eines kuratorischen Programms von ihrer E-Mail- und Skype-Kommunikation für die Vorbereitung eines kuratorischen Projektes berichtet. So rücken Formen geteilter Aufmerksamkeit in den Blick, die über teilnehmende Beobachtung nicht unbedingt zugänglich sind.⁴²³

Aus den genannten Gründen werden in dieser Arbeit neben teilnehmenden Beobachtungen auch Dokumentenanalysen und qualitative Interviews zur Untersuchung sozialer Praktiken und Diskurse eingesetzt. Die Wahl der jeweiligen Erhebungsmethode war dabei von der Art der Aktivitäten und auch vom möglichen Zugang zum jeweiligen kuratorischen Programm abhängig. So kamen Dokumente und Interviews oft dann zum Einsatz, wenn sich Aktivitäten im untersuchten Feld nicht über teilnehmende Beobachtung beobachten ließen, zum Beispiel bei der Organisation kuratorischer Projekte über Telefonate und E-Mail-Verkehr, oder wenn ich keinen Zugang für teilnehmende Beobachtungen erhielt. In diesen Fällen habe ich programmbezogene Dokumente und einige Interviews mit TeilnehmerInnen und DozentInnen dafür genutzt, um Informationen über das Geschehen innerhalb der kuratorischen Programme zu gewinnen. Außerdem habe ich mit Hilfe qualitativer Interviews neben ungeteilten Ereignissen auch geteilte Ereignisse, also von mir bereits beobachtete Aktivitäten, näher untersucht. Auf diese Weise konnte ich zusätzliche Perspektiven auf das Geschehen in die Analyse einbeziehen, eigene Beobachtungs- und Verständnislücken über das explizierbare Insiderwissen der interviewten TeilnehmerInnen füllen sowie Aufschluss über praxisbezogene Deutungen der TeilnehmerInnen erhalten (vgl. Scheffer 2002, S. 364; Alkemeyer/Budde/Freist 2013a, S. 17). Über Dokumente, wie Flyer, Stundenpläne, Webseiten, Studienordnungen und Handouts aus den untersuchten kuratorischen Programmen konnten neben Informationen über die Lehr- und Lernpraktiken in den Kursen insbesondere Erkenntnisse über die Programmatik des jeweiligen Kurses und die darin wirksamen Diskurse gewonnen werden. Dabei galt es herauszuarbeiten, welchen Beitrag sie an der Subjektivierung in den untersuchten Programmen haben (vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013a). Die Interviews und Dokumente halfen dabei, „indirekt jene Wissensschemata zu erschließen, welche die Praktiken konstituieren“ (Reckwitz 2008a, S. 196f.). Sie lieferten damit Hinweise auf die Dispositionen, die für die Teilnahme am „Kuratieren“ und an den Lehr- und Lernpraktiken im

⁴²³ Beispiele für praxeologisch perspektivierte ethnografische Forschungsarbeiten, in denen auch mit Interviews gearbeitet wird, sind Brümmer (2015), Pille (2013) und Reh u. a. (2011). Auch in der Biographieforschung wird seit einiger Zeit stärker berücksichtigt, dass Interviews spezifische soziale Praktiken sind. Interviews werden hier zunehmend als soziale Situationen und Interaktionen analysiert. Vergleiche hierzu zum Beispiel Reh (2003), Dausien/Kelle (2005) und Schneider (2007).

Kuratieren erforderlich sind und die von den TeilnehmerInnen in die Praxis eingebracht werden.

In meiner Verwendung und Interpretation qualitativer Interviews habe ich mich insbesondere von der Biographieforschung inspirieren lassen. Mit Thomas Schäfer und Bettina Völter (2005, S. 170ff.) gehe ich davon aus, dass Interviews Hinweise auf die Formung des Selbst in der Vergangenheit und der Gegenwart des Interviewten liefern können. Sie verweisen also auf Praktiken, in welche die Interviewten eingebunden sind oder waren und in denen ihre Subjektivierung stattfand oder noch immer stattfindet:

„Es geht [...] darum, Anhaltspunkte dafür zu finden, welche unterschiedlichen sozialen Konstellationen über die Lebensgeschichte hinweg das Selbst – *neben* der Interviewsituation, der Wirkmacht von Diskursen und der biographischen Produktion – mental und leiblich formten [...].“ (ebd., S. 172, Hervorh. i. O.)

Während sich Schäfer und Völter hauptsächlich auf biographische Interviews beziehen, übertrage ich ihre Perspektive auch auf andere, nicht streng biographische Interview-Formen, in denen – wie in dieser Arbeit – nach Beschreibungen von bestimmten Abläufen und Prozessen sowie nach den eigenen Erfahrungen mit diesen gefragt wird. Auch in meinen Interviews ist zu beachten, dass vergangenes Erleben nur dann benannt werden kann, wenn es sprachlich gefasst und fassbar ist (Schäfer/Völter 2005, S. 173). Es ist also nicht alles im Interview kommunizierbar, was in der Vergangenheit hätte beobachtet werden können. Interviews können die teilnehmende Beobachtung demnach nicht ersetzen. Was sie zugänglich machen, ist die „Erlebnisterminologie“ (ebd.), also die Art und Weise, in der das Geschehene in Erzählungen repräsentiert und neu konstruiert wird, wobei sich die Repräsentationsweise in jeder Erzählsituation verändern kann. Interviews können damit immer auch Aufschluss über die Diskurse geben, die die geschilderten Erfahrungen und die Schilderungen selbst beeinflussen und strukturieren. Tina Spies formuliert dies unter Bezugnahme auf Schäfer/Völter (2005) wie folgt:

„Eine erzählte Lebensgeschichte lässt sich dementsprechend beschreiben als ein Zusammenwirken gesellschaftlicher Diskursregeln und den aus ihnen resultierenden Rahmungen in der gegenwärtigen Situation des Interviews, in der Vergangenheit des biographischen Erlebens sowie in Situationen, in denen zu einem anderen Zeitpunkt schon einmal über das Erlebte gesprochen oder nachgedacht wurde.“ (Spies 2009, Abs. 3)⁴²⁴

Biographische Konstruktionen spielen für die Analyse in der vorliegenden Arbeit, insbesondere im Rahmen von Identifikationspraktiken, eine wichtige Rolle.

Identifikationen im Interview analysieren

Es gibt Aktivitäten, die für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme wichtig sind, die aber zum Zeitpunkt meines Eintritts ins Feld bereits in der Vergangenheit lagen, zum Beispiel das Erststudium, Praktika, Volontariate und frühe

⁴²⁴ Vergleiche hierzu auch Schneider (2007). Beiträge zur diskursanalytischen Betrachtung von Interviews haben auch Reh (2003) und Tuidier (2007) geleistet.

kuratorische Projekte von TeilnehmerInnen. Diese ließen sich von vorn herein nicht mehr teilnehmend beobachten. Das Interview erwies sich als ein geeignetes Werkzeug, um auch diese (berufs-)biographischen Prozesse und deren Einfluss auf die Subjektivierungsformen in den kuratorischen Programmen nachvollziehen zu können. Ich habe es eingesetzt, um Hinweise darauf zu erhalten, welche Erfahrungen und (unter anderem biographischen) Wissensbestände die TeilnehmerInnen in die kuratorischen Programme einbringen, wie sie diese jeweils repräsentieren und welche Diskurse hierbei zum Tragen kommen.⁴²⁵ Das Interview wird damit als ein Weg genutzt, um:

„[...] das Verhaftetsein der ethnographischen Forschung im [H]ier und [J]etzt des Beobachtbaren durch Erweiterung der Perspektiven auf über die Beobachtungssituation hinaus reichende Thematisierungen etwa aus biographischer Perspektive oder allgemeiner auf das Wissen, mit dem die Akteure in den analysierten und beschriebenen Szenen agieren, zu ergänzen.“ (Flick 2008, S. 57, Erg. d. Verf.)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Biographie. Die Biographie fasse ich als eine Repräsentation, die im Interview und auch in anderen sozialen Interaktionen situationsabhängig hervorgebracht wird (Dausien/Kelle 2005). Näher bestimmen lässt sie sich in ihrem Verhältnis zum Lebenslauf: Alois Hahn beschreibt den Lebenslauf als die „Gesamtheit von Ereignissen, Erfahrungen, Empfindungen usw. mit unendlicher Zahl von Elementen“ (Hahn 1987, S. 12). Er ist beeinflusst von sozialen Konventionen, ist aber in seiner Fülle für Menschen nie unmittelbar zugänglich und erfassbar (ebd.). Wird der Lebenslauf thematisiert, ist er immer schon Biographie, weil er „nur über die Fiktion biographischer Repräsentation als Wirklichkeit zugänglich“ ist (Bohn/Hahn 1999, S. 101). Eine Biographie entsteht letztlich durch Selektion von Elementen aus dem Lebenslauf, durch dessen Vereinfachung und Abstraktion, durch Gewichtungen und Interpretation (Hahn 1987, S. 12f.). Sie entspricht der in Kapitel 4.3 bereits vorgestellten „Identität-Für-Sich“ beziehungsweise dem „expliziten Selbst“ (Hahn 1987), allerdings mit einer vor allem diachronen Perspektivierung der Identifikation. Damit ist die Produktion von Biographie eine spezifische Form der Identifikationspraxis,⁴²⁶ in der eine diachrone – und gegebenenfalls auch synchrone – Identität geschaffen wird (vgl. Hahn 2000, S. 65f.).⁴²⁷ Hierbei werden verschiedene Elemente des Lebenslaufes und Elemente der unterschiedlichen Subjektformen, die ein Subjekt

⁴²⁵ Zu dieser Funktion des Interviews als spezifische Repräsentation des Wissens, der Erfahrungen und der Prozessstruktur des Lebenslaufs der Interviewten vergleiche Tuidar (2007, Abs. 21) und Schäfer/Völter (2005).

⁴²⁶ Vergleiche hierzu auch Spies (2009, S. 14ff.). Sie schlägt vor, Biographien als Artikulationen zu analysieren.

⁴²⁷ Die Begriffe „synchrone“ und „diachrone Identität“ verwende ich im Anschluss an Hahn (2000, S. 65f.): Eine synchrone Identität ist durch das Ausbalancieren der unterschiedlichen Erwartungen gekennzeichnet, die von den verschiedenen Rollen eines Individuums ausgehen. Eine diachrone Identität entsteht, indem die verschiedenen Lebensphasen als Momente einer sinnstiftenden Einheit der Biographie betrachtet werden (ebd.). Bohn und Hahn (1999, S. 36) verwenden außerdem den Begriff der „biographischen Identität“, bei der synchrone und diachrone Elemente als „fiktive Einheit des sozialen Individuums“ wahrgenommen werden. Siehe hierzu meine Ausführungen in Kapitel 4.3.

verkörpert, als Momente *einer* Biographie wahrgenommen, die aber durchaus heterogen und mit Brüchen durchsetzt sein kann.

Der Einbezug der Kategorie „Biographie“ ist unter anderem deswegen relevant für die Betrachtung der Subjektivierung in kuratorischen Programmen, weil davon auszugehen ist, dass Biographien – als Produkte vorgängig verarbeiteter Erfahrungen – eine wichtige Wissensressource in den Interaktionen der untersuchten kuratorischen Programme sind. Sie können das Handeln in neuen Situationen mit disponieren. Dabei werden bereits vorhandene biographische Konstruktionen immer wieder aktualisiert und verändert (vgl. Dausien/Kelle 2005, S. 204).

Subjektivierung im Interview

Es ist wichtig hervorzuheben, dass das persönliche Interview eine soziale Situation ist, die nicht Teil der kuratorischen Programme ist, sondern erst durch deren wissenschaftliche Untersuchung erzeugt wurde. Das im Interview Gesagte wird daher beeinflusst durch die Regeln des in der jeweiligen Kommunikationssituation zum jeweiligen Thema Sagbaren und Unsagbaren (vgl. Schneider 2007). Im Interview werden Erzählungen produziert, in denen die am Interview Beteiligten sich selbst und andere auf eine spezifische Weise schaffen (vgl. Atkinson/Coffey 2003, S. 116). Das Interview ist also ein Schauplatz von Subjektivierung, der in dieser Arbeit mit in den Blick genommen wird. Es ist eine institutionalisierte Subjektivierungspraktik, in der sich die AkteurInnen entlang bestimmter Konventionen und beeinflusst von diskursiven Regeln wechselseitig zu spezifischen Subjekten machen, darunter zu Interviewer/in und Interviewter/em sowie Forscher/in und Beforschter/em (vgl. Schäfer/Völter 2005; Schneider 2007; Reh 2003, S. 58).⁴²⁸

In den durchgeführten Interviews wurden die befragten TeilnehmerInnen kuratorischer Programme vor allem als „KuratorInnen“⁴²⁹ adressiert und in der Interview-Situation zur Selbst-Bildung in Bezug auf kuratorische Praxis und auf die Subjektform „KuratorIn“ aufgefordert. Dabei wurde untersucht, in welcher Weise die Erzählungen der TeilnehmerInnen, im Speziellen ihre Identifikationspraxis und ihre biografischen Konstruktionen, von spezifischen Diskursen beeinflusst werden. Ich bin davon ausgegangen, dass die im Kontext diskursiver Regime angebotenen Subjektpositionen nicht einfach übernommen, sondern auf spezifische Weise gelebt und mit Sinn gefüllt werden, dass sie verändert oder ganz und gar abgelehnt werden können (vgl. Schäfer/Völter 2005; Tuidier 2007, Abs. 26).⁴³⁰ Zu berücksichtigen ist, dass die Diskurse über kuratorische Praxis und über die „KuratorIn“

⁴²⁸ Bourdieu charakterisiert Interviews als „soziale Beziehungen“, die als solche Effekte auf die Forschungsergebnisse haben. Diese sind im Rahmen einer Forschungsarbeit zu reflektieren (Bourdieu 2005 [1993], S. 394). Laut Robert Schmidt könnte das Interview „als ein öffentliches, performatives Geschehen betrachtet und analytisch genutzt werden“ (Schmidt 2012, S. 267). Diese Herangehensweise wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere mit Blick auf die Identifikationspraxis der TeilnehmerInnen im Interview umgesetzt.

⁴²⁹ Dies erfolgt oftmals bereits vor dem Interview bei der Erläuterung meines Forschungsvorhabens mit dem Fokus auf KuratorInnen und kuratorische Praxis sowie durch meine im Interview auf kuratorische Praxis abzielenden Fragen.

⁴³⁰ Zur Untersuchung der Selbstverortungen von Subjekten vergleiche auch Spies (2009).

auch die Interviewfragen, die Perspektive der teilnehmenden Beobachtung und das Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit insgesamt mit beeinflusst haben (vgl. Reh 2003).

Es lässt sich zusammenfassen, dass qualitative Interviews und teilnehmende Beobachtungen prinzipiell die gleiche Funktion in der Analyse haben: Sie dienen dazu, die Praktiken und Diskurse innerhalb der untersuchten kuratorischen Programme zu beschreiben und auf die mitgebrachten sowie hier erworbenen Dispositionen zu schließen. Im Speziellen eignen sich Interviews, um den (berufs-)biografischen Prozessen und Identifikationspraxen der TeilnehmerInnen sowie den hierfür relevanten Diskursen nachzugehen. Mit ihrer Hilfe arbeite ich heraus, welche biographischen Elemente und Selbstverständnisse in die kuratorischen Programme eingebracht werden und wie sich diese Selbstverständnisse während der Programme entwickelt und verändert haben. Die verschiedenen in den Interviews verfolgten Anliegen äußern sich unter anderem in den unterschiedlichen Fragen meiner Interviewleitfäden und in der Einteilung der Interviews in verschiedene Phasen (siehe hierzu 6.2.2).⁴³¹

Das Interview als Praxis der Selbstreflexion

Hinsichtlich der Selbstreflexions-Thematik, der in dieser Arbeit ein wichtiger Stellenwert eingeräumt wird, spielen Interviews eine wichtige Rolle. Die Aufforderung zur Selbstbildung und zur Auskunft über das eigene Selbstverständnis können bei den Interviewten einen Prozess der Selbstreflexion in Form einer Inquiry in die eigene Identitätsformation, also eine reflektierte Identifikation, erforderlich machen. Ähnlich wie die Beichte⁴³², das Tagebuch, das Geständnis vor Gericht oder digitale soziale Plattformen wie Facebook ist das biographische Interview eine historisch spezifische institutionelle Prozedur zur Selbstthematisierung und damit -herstellung, ein sogenannter „Biographiegenerator“ (Hahn 1987, S. 12). In ihm werden durch Adressierungen und Identifikationen temporäre (biographische) Identitäten erzeugt, in denen der Einzelne zeitweise als „synchrone und diachrone fiktive Einheit“ (Bohn/Hahn 1999, S. 36) erscheinen kann.⁴³³ Dabei ist zu bedenken, dass die Thematisierung von Identität in den verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssystemen, die in der Moderne entstanden, kaum mehr vorgesehen ist, weshalb hierfür spezielle Biographiegeneratoren nötig wurden und aufgesucht werden, beispielsweise Beratungs- und Therapieangebote (Hahn 2000, S. 59). Hinzu kommt, dass die Lebensläufe vieler Menschen seit den

⁴³¹ Die Anregung zur Einteilung der Interviews in verschiedene Phasen, in denen unterschiedlichen Vorgehensweisen Rechnung getragen wird, entnehme ich Helfferich (2009).

⁴³² Zur Parallele zwischen Interviews und Geständnis- und Beichtpraxis siehe Schäfer/Völter (2005, S. 168): Ihnen zufolge erzeugt das biographische Interview ähnlich wie die Beichte ein Selbstverständnis im Einzelnen und eine vermeintliche ‚Wahrheit‘ über das Subjekt.

⁴³³ Vergleiche hierzu auch Hahn (1987). Schäfer und Völter weisen mit Bezug auf Michel Foucault auf die Mitproduktion und Reproduktion des modernen Subjektdiskurses durch wissenschaftliche qualitative Interviews hin (z.B. die Vorstellung von einem mit sich selbst identischen und einheitlichen Subjekt und von einem konsistenten Leben). Ihnen zufolge besteht die heutige Aufgabe der Forschung darin, mit Hilfe wissenschaftlicher Interviews die diskursiven Machtwirkungen auf Subjekte zu dekonstruieren und zu analysieren (Schäfer/Völter 2005, S. 164).

1970er Jahren eine Destandardisierung und Deinstitutionalisierung erfahren haben. Sie wurden diskontinuierlich und individualisiert, was laut Sutter eine biographische Unsicherheit zur Folge hatte, die eine zunehmende autobiographische Reflexion zur Gestaltung des eigenen Lebens- und Erwerbsverlaufes erforderlich machte (Sutter 2013, S. 77ff.). In meinen wissenschaftlichen Interviews konnte es daher vorkommen, dass die Interviewten das Interview als Möglichkeit zur Selbstreflexion nutzen. Es ist in diesem Fall als eine Selbsttechnologie und als eine Institution der Introspektion (Reh 2003, S. 57) zu fassen. Gleichzeitig war davon auszugehen, dass die Interviewten durch andere Biographiegeneratoren bereits darin geschult sind, ihr Selbst zum Thema zu machen. Die bisherigen Selbstthematisierungserfahrungen können das wissenschaftliche Interview also beeinflussen (Sutter 2013, S. 104),⁴³⁴ was auch bedeuten kann, dass Selbstreflexion im Sinne einer Inquiry lediglich reproduziert wird. Hinsichtlich der Subjektform „KuratorIn“ kann dies insofern aufschlussreich sein, als es Hinweise auf die Präsentationsweise von Reflexionserfahrungen und auf Formen der Selbstdarstellung liefert, die für die Subjektform spezifisch sein können.⁴³⁵

Lange Pausen beim Sprechen, mehrfaches Umkreisen und Korrigieren von bereits Gesagtem und Gesten wie Kopfkratzen deuteten in meinen Interviews darauf hin, dass (Selbst-)Reflexion stattfindet, aber auch dass die Praxis als (Selbst-)Reflexion wahrgenommen werden soll. In einigen der für diese Arbeit durchgeführten Interviews berichten die InterviewpartnerInnen, dass sie über die gestellten Fragen bisher noch nie nachgedacht hätten. So merkt eine Teilnehmerin eines Netzwerktreffens für KuratorInnen nach der Beschreibung ihres Ausbildungsweges an, dass sie sich diesen bisher noch nie so vor Augen geführt habe. Sie bittet um Zusendung der Audio-Aufzeichnung des Interviews, da es ihr dabei geholfen habe, ihre Gedanken zu sortieren und über bestimmte Dinge nachzudenken. In anderen Fällen deutet ein besonders starkes Engagement der Interviewten darauf hin, dass sie das Interview zur Verarbeitung und Reflexion der eigenen Entwicklung nutzen. Im Anschluss an ein Folge-Interview, das ich mit einer Studentin des untersuchten Masterstudiengangs in der zweiten Hälfte ihres Studiums führte, notierte ich in mein Feldtagebuch:

„Ich hatte das Gefühl, dass Naomi von sich aus die Reflexion der vergangenen Zeit [im Masterstudium] brauchte und wünschte. Unser Interview schien für sie eine Art der Verarbeitung zu sein, wodurch das Interview eine weitere Funktion erhielt. Gleich bei meiner ersten Frage holte Naomi recht weit aus. Sie schien das Bedürfnis zu haben, mir bestimmte Dinge, die passiert sind, unbedingt zu erzählen.“ (Auszug aus dem Feldtagebuch zum Masterstudiengang)

⁴³⁴ Als weitere Formen autobiographischer Selbstthematisierung nennt Sutter (2013, S. 104) unter anderem: medizinische Anamnese, Memoiren, Briefe, Nachrufe, Laufbahnen, Lebenslauf und Biographie, Tagebuch, Facebook, Blogs, TV-Talkshows, Therapien und Beratungen, sowie Geständnis und Beichte. Zu antiken und christlichen Techniken der Selbstthematisierung und ‚Wahrheitsfindung‘, wie Selbstprüfung, Beichte, Buße und Geständnis, siehe Foucault (1983 [1976], S. 61ff.; 2005 [1988]). Zur Beichte und anderen Selbstthematisierungsformen vergleiche auch Hahn (2000, S. 197ff.).

⁴³⁵ Hierbei orientiere ich mich an Scheffer (2002, S. 364). Er schlägt vor, Interview-Situationen, in denen seitens der Interviewten auf eingeübte Standardrepertoires zurückgegriffen wird, für die Analyse als „Simulation von Alltagsdarstellungen“ fruchtbar zu machen.

Das Forschungsprojekt hat davon profitiert, dass ein Großteil der Interviewten ein eigenes Interesse daran hatte, sich selbst und ihre Lebenswelt zu beobachten (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 26). Allerdings geht es hier nicht nur darum zu bestimmen, inwiefern eine Teilnehmerin oder ein Teilnehmer im persönlichen Gespräch oder im Interview eine Inquiry durchführt und welcher Art diese ist, sondern welche Reflexionspraktiken im Verlauf der kuratorischen Programme und in der Subjektivierung von KuratorInnen relevant sind. Ich habe also versucht, Praktiken der Reflexion über Interviews beobachtbar zu machen. Konkret interessierte mich, was die TeilnehmerInnen als Inquiry qualifizieren und was nicht. Hierfür analysierte ich ihre Berichte über die Inhalte und Abläufe des jeweiligen kuratorischen Programms hinsichtlich der Erzählungen über Reflexionsprozesse. Denn sobald jemand im Interview seine Überlegungen und Probleme in einer Situation schildert, ist dies ein Hinweis auf erfolgte Reflexionen, allerdings nur auf solche, die auch sprachlich zugänglich sind. Zusätzlich ist auch die Form der Repräsentation von Reflexionsprozessen forschungsrelevant. So ließ sich beispielsweise im Masterstudiengang beobachten, dass sich einige Studentinnen über die Verwendung der Begriffe „reflektieren“ und „Selbstreflexion“ auf spezifische Weise als reflektierte und reflektierende Subjekte darstellen, was wiederum ein Merkmal einer bestimmten Ausprägung der Subjektform „KuratorIn“ zu sein scheint.

6.2 Forschungsverlauf

In den nun folgenden Teilkapiteln stelle ich den konkreten Verlauf meiner Feldforschung und Datenanalyse vor. Im ersten Schritt erläutere ich die Auswahl der Beobachtungseinheiten, das heißt der untersuchten Programme und der InterviewpartnerInnen. Zudem erläutere ich die Anonymisierung meiner Daten und umreiß grob, aus welchen Forschungsaktivitäten sich meine Fallstudien zusammensetzen (Kapitel 6.2.1). Im zweiten Schritt lege ich dar, wie ich bei der Datenerzeugung, also beim teilnehmenden Beobachten und Interviewen, vorgegangen bin (6.2.2). Anschließend beschreibe ich den erfolgten Wechsel zwischen Nähe und Distanz zum Untersuchungsfeld im Prozess der Feldforschung (6.2.3), um dann im letzten Schritt zu erklären, wie die praktiken- und diskursanalytische Dateninterpretation durchgeführt wurde (6.2.4).

6.2.1 Beobachtungseinheiten, Anonymisierung und Untersuchungsschritte

Zu Beginn des Forschungsprojektes habe ich zunächst über die Analyse von Zeitschriften, Büchern, Aufsätzen, Webartikeln und Blogs zum „Kuratieren“ wichtige Stränge des kuratorischen Diskurses im Zusammenhang mit „Kuratieren“ und der „KuratorIn“ herausgearbeitet. Die Ergebnisse davon sind unter anderem in Kapitel 3 eingeflossen, das sich insbesondere den Themen „Kritik“ und „Selbstreflexion“ widmet. Parallel zu dieser grundlegenden Dokumentenanalyse habe ich erste Kontakte in das Untersuchungsfeld geknüpft und in persönlichen Gesprächen nähere Informationen über aktuelle Tendenzen

kuratorischer Praxis und über Möglichkeiten der institutionell angebotenen kuratorischen Aus- und Weiterbildung in Deutschland eingeholt.

Der Kern meiner Feldforschung bestand in der intensiven Beobachtung von vier verschiedenen kuratorischen Programmen in einem Zeitraum von 1,5 Jahren.

Untersucht wurden:

- ein Netzwerktreffen,
- eine Weiterbildung,
- ein weiterbildender Masterstudiengang und
- ein Residenzprogramm.

Die Untersuchung setzte sich zusammen aus unterschiedlich langen Phasen teilnehmender Beobachtung, der Analyse verschiedener mit den Programmen verbundener Dokumente (Flyer, Webseiten, Blogs, Kataloge etc.) sowie aus insgesamt 35 deutsch- und englischsprachigen Interviews – hauptsächlich mit TeilnehmerInnen dieser Programme, aber auch mit einigen Programm-LeiterInnen.

Das Sample aus kuratorischen Programmen für die Fallstudien habe ich nach und nach im Verlauf der ersten Feldbeobachtungen entwickelt.⁴³⁶ Zunächst hatte ich die Idee, an Universitäten angesiedelte Masterstudiengänge im Kuratieren zu untersuchen und miteinander zu vergleichen. Während der ersten Feldbeobachtungen kristallisierte sich jedoch heraus, dass es für die Forschungsfrage am interessantesten ist, unterschiedliche Programmtypen in den Blick zu nehmen.⁴³⁷ In meinen Recherchen hatte ich festgestellt, dass es mittlerweile eine Vielfalt an Bildungsangeboten zum Thema „Kuratieren“ gibt. Dies warf die Frage auf, inwiefern die verschiedenen Programmtypen voneinander differierende Subjektivierungsformen hervorbringen und inwiefern sich dabei auch übergreifende Muster ausmachen lassen.⁴³⁸ Zudem wurde die Auswahl der Untersuchungseinheiten durch persönliche Beziehungen im Feld beeinflusst. So erhielt ich über Feldkontakte die Möglichkeit, als Beobachterin an einem Netzwerktreffen für KuratorInnen teilzunehmen. Etwa zur selben Zeit erfuhr ich von einer Weiterbildung im Kuratieren, die in einem überschaubaren Zeitraum von wenigen Monaten stattfand und sich daher für eine teilnehmende Beobachtung eignete.

Der Masterstudiengang und das Residenzprogramm im Kuratieren wurden im nächsten Schritt mit in die Analyse aufgenommen. Da schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt feststand, dass die ausgewählten Programme in einem möglichst großen Kontrast zueinander

⁴³⁶ Dies ist eine in der qualitativen Sozialforschung übliche Vorgehensweise. Sie entspricht auch der weiter unten näher vorgestellten Grounded Theory Methodologie, an der ich mich bei der Auswertung und Interpretation meiner Daten orientiere (siehe Kapitel 6.2.4).

⁴³⁷ Für einen Überblick über unterschiedliche Programmtypen siehe Kapitel 5.2.3.

⁴³⁸ Die Unterschiede zwischen den ausgewählten Programmen betreffen insbesondere ihre institutionelle Anbindung und Zertifizierung, ihre Zugangsvoraussetzungen sowie ihre zeitliche und inhaltliche Struktur.

stehen sollen, lässt sich meine Vorgehensweise als ein Sampling nach vorab festgelegten Kriterien bezeichnen.⁴³⁹

Eine zweite Kategorie von Beobachtungseinheit in meiner Arbeit stellen die interviewten DozentInnen und TeilnehmerInnen dar. Für deren Auswahl war also ein zweites Sampling notwendig: Dabei war es für die Fragestellung der Arbeit wichtig, dass die InterviewpartnerInnen aus denjenigen kuratorischen Programmen kamen, die auch teilnehmend beobachtet worden waren. Nur so konnten tiefergehende Kenntnisse über die Praktiken und Diskurse gewonnen werden, die für die Vermittlung von Kuratieren in dem jeweiligen Programm relevant sind. Und so konnte herausgearbeitet werden, welche Rolle diese für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen spielten. Außerdem war es konsequent, „die triangulierten Methoden an denselben Fällen einzusetzen“ (Flick 2008, S. 58):

„Die in einem Feld beobachteten Personen werden (alle) interviewt. Dieses Vorgehen ermöglicht die fallbezogene Auswertung beider Datensorten und erlaubt am Einzelfall die unterschiedlichen Perspektiven, die die methodischen Zugänge eröffnen, zu vergleichen und zu verknüpfen.“ (ebd.)

Da die große Mehrzahl der TeilnehmerInnen in den von mir untersuchten kuratorischen Programmen Frauen sind, liegt meiner Analyse ein nahezu geschlechtshomogenes Sample zugrunde. (Unter den Interviewten befindet sich nur ein Mann.) Auf diese Weise rückte weniger in den Blick, wie sich Frauen im Unterschied zu Männern in Bezug auf die Subjektform „KuratorIn“ subjektivieren; im Gegenzug ließen sich aber die unterschiedlichen Formen der Subjektivierung bei den Teilnehmerinnen kuratorischer Programme, also innerhalb eines Geschlechts, ausmachen (vgl. Zeller 2009, S. 202).

Das Verfahren des Sampling betrifft auch die Fokussierungen auf bestimmte Vorkommnisse innerhalb der Programme und auf bestimmte Analyse-Kategorien und Konzepte (vgl. Strübing 2008, S. 287). Diese Fokussierungen konnten im Zuge eines Wechselprozesses aus Datenerhebung und Datenanalyse nach und nach vorgenommen werden.⁴⁴⁰ Das entstehende Zusammenspiel aus Empirie und Theorie wird in Kapitel 6.2.4 ausführlich erläutert.

Alle Fallstudien in der vorliegenden Arbeit sind anonymisiert. Das heißt, die Namen aller Programm-TeilnehmerInnen und Interview-PartnerInnen wurden gegen Pseudonyme ausgetauscht und die Namen von Programmen, Institutionen, Städten, DozentInnen und anderen AkteurInnen werden nicht genannt und in einer Weise beschrieben, dass auf sie nicht zurückgeschlossen werden kann. Dies hat nicht nur forschungsethische und datenschutzrechtliche Gründe, auch für die Durchführung der Interviews und teilnehmenden Beobachtungen war es wichtig, Anonymität zu versichern. Dadurch war es für die Interviewten leichter, offen über Konflikte, Unsicherheiten, persönliche Entwicklungen und schwierige Themen zu sprechen. Die Anonymisierung erfolgte dabei nicht in dem Versuch, einer vermeintlichen, sich ‚hinter‘ der Fassade verbergenden ‚Wahrheit‘ über das Selbst der

⁴³⁹ Zu verschiedenen Samplingverfahren vergleiche Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008).

⁴⁴⁰ Diesbezüglich ähnelt mein Sampling dem „Theoretical Sampling“ nach Glaser und Strauss (1967, S. 45ff.).

Befragten auf die Spur zu kommen. Stattdessen wurde stets davon ausgegangen, dass auch in anonymisierten Interviews spezifische Formen der Selbstinszenierung und -präsentation stattfinden. Diese begreife ich als Subjektivierungspraktiken, und deshalb sind sie auch ein Gegenstand meiner Analyse. Für die Anonymisierung der kuratorischen Programme und der anbietenden Institutionen entschied ich mich aus zwei Gründen: Erstens war es kaum möglich, die Anonymität der TeilnehmerInnen und Lehrenden sicherzustellen ohne die gleichzeitige Anonymisierung der Programme. Zweitens ging es mir nicht darum, ein ganz bestimmtes Programm in seinen spezifischen Charakteristika vorzustellen und zu analysieren, sondern möglichst verschiedene Typen von Aus- und Weiterbildungen in den Blick zu bekommen.

Die direkte Kontaktaufnahme zu den ausgewählten kuratorischen Programmen erfolgte in allen vier Fallstudien per E-Mail an die LeiterInnen des jeweiligen Programms, woraufhin es in drei Fällen zunächst zu einem persönlichen Gespräch mit den LeiterInnen kam, in dem das weitere Vorgehen und zum Teil inhaltliche Fragen zum jeweiligen Programm besprochen wurden. In einem weiteren Schritt habe ich Kontakte zu den TeilnehmerInnen der vier untersuchten Programme geknüpft. Im Masterstudiengang und im Residenzprogramm habe ich zu jeweils ein bis zwei TeilnehmerInnen einen intensiveren Kontakt hergestellt. Darüber habe ich mir regelmäßig Informationen über wichtige mir nicht zugängliche oder nicht sogleich verständliche Geschehnisse eingeholt, im persönlichen Gespräch oder per Telefon.

Die erste teilnehmende Beobachtung konnte ich in einem mehrtägigen englischsprachigen Netzwerktreffen für KuratorInnen machen. Hierbei habe ich in meiner Position als Beobachterin Audio-Aufnahmen von Gast-Vorträgen, Diskussionen und Selbstpräsentationen der TeilnehmerInnen angefertigt, vorab ein Interview mit den Verantwortlichen und im Anschluss drei qualitative Interviews mit TeilnehmerInnen geführt und aufgezeichnet sowie Fotos und viele Notizen zu meinen Beobachtungen gemacht.

Im nächsten Schritt habe ich eine aus mehreren Blockterminen bestehende deutschsprachige Weiterbildung im Kuratieren untersucht. Anders als im Netzwerktreffen habe ich den Weiterbildungs-Kurs nicht nur als Beobachterin, sondern als zahlende Teilnehmerin forschend begleitet. Dies hatte sowohl für die räumliche Konstellation als auch hinsichtlich meines Zugangs zu Informationen Folgen: So saß ich während der Seminare zwischen den TeilnehmerInnen, hatte Zugang zu allen Materialien, konnte mich zu Wort melden und wurde von den Lehrenden in Diskussionen und Fragen mit einbezogen. Ich habe mit insgesamt acht Teilnehmerinnen Interviews durchgeführt, mit zwei von ihnen gegen Ende der Weiterbildung, mit den anderen sechs kurz nach Abschluss der Weiterbildung. Die Dokumentenanalyse bestand darin, den Flyer, die Broschüre, die Webseite, die zur Verfügung gestellten Handouts und Präsentationsfolien der Weiterbildung sowie die Tagesablaufpläne des Kurses zu analysieren.

Außerdem habe ich die Planung eines Ausstellungsprojektes genauer in den Blick genommen, das eine der interviewten Weiterbildungs-Teilnehmerinnen zusammen mit mehreren Ko-

KuratorInnen organisierte. Die Planung des Projektes hatte bereits vor der Weiterbildung begonnen. Die Ausstellungseröffnung fand etwa ein halbes Jahr nach dem Ende der Weiterbildung statt. Ich verfolgte mit der Analyse dieses Projektes die Absicht, den Einflüssen der Weiterbildung auf das Machen des Projektes sowie den Einflüssen des Projektes auf die Praktiken in der Weiterbildung und auf die Selbst-Bildung der Teilnehmerin nachzugehen. Ich war an drei Organisationstreffen der KuratorInnen-Gruppe, am Ausstellungsaufbau, an der Eröffnung und an der Finissage anwesend. Zudem führte ich drei zusätzliche Interviews mit der Weiterbildungs-Teilnehmerin, in denen der Verlauf der Projektorganisation im Fokus stand.⁴⁴¹ Während meiner Beobachtungen war ich nicht ausschließlich als Beobachterin vor Ort, sondern zum Teil auch als Teilnehmerin. So dokumentierte ich für die Kuratorinnen den Aufbau der Ausstellung fotografisch und half während der Ausstellungseröffnung beim Getränke-Ausschank.

Die Untersuchung des deutschsprachigen weiterbildenden Masterstudiengangs im Kuratieren überschneidet sich zum Teil zeitlich mit meinen Beobachtungen in der Weiterbildung. Das Masterprogramm begleitete ich etwa 1,5 Jahre. Allerdings konnte ich nicht bei allen Veranstaltungen dabei sein, wie im Netzwerktreffen und in der Weiterbildung. Informationen über die in stets gleicher StudentInnen-Konstellation abgehaltenen Block-Termine holte ich mir über Interviews mit verschiedenen Teilnehmerinnen und über die Stundenpläne für diese Sitzungen ein. Teilnehmend beobachtet habe ich nur an ausgewählten zumeist öffentlichen Veranstaltungen: an öffentlichen Vorträgen und Konferenzen im Rahmen des Studiengangs und anschließenden Abendessen im Restaurant, an der Präsentation zweier Masterarbeiten und eines Ausstellungs-Projektes, das einige MasterstudentInnen gemeinsam mit Kunst-StudentInnen umgesetzt haben, an zwei öffentlichen Master-Abschlusskolloquien, an der Eröffnung des kuratorischen Gruppenprojektes der StudentInnen und an dem danach abgehaltenen sogenannten Feedback-Gespräch zu diesem Projekt.

Kontakt zu den StudentInnen konnte ich zu Beginn ihres Studiums nach der ersten öffentlichen Veranstaltung des Studiengangs beim Essen im Restaurant aufnehmen. Dabei war von Vorteil, dass zwischen den StudentInnen in dieser Anfangsphase des Studiums noch keine enge Gruppenbindung bestand, weil sie gerade erst dabei waren, sich gegenseitig kennen zu lernen und daher auch mir besonders offen gegenüber traten. Als Forscherin konnte ich bei meiner Suche nach GesprächspartnerInnen davon profitieren, dass ein Netzwerk aus Kontakten im Bereich kuratorischer Praxis eine wichtige Ressource darstellt. Innerhalb der ersten drei Monate des Masterstudiums habe ich mit fünf Studentinnen Interviews geführt. Etwa ein halbes Jahr vor Ende des Studiums, also nach 1,5 Jahren, konnte ich mit drei dieser Studentinnen ein zweites Interview führen und dabei ihren Entwicklungsprozess und die Entwicklung der Praktiken im Studium nachvollziehen. Zwischenzeitlich hatte ich zudem drei weitere Interviews geführt (zwei davon mit bereits zu Beginn des Studiums interviewten

⁴⁴¹ Das erste dieser Interviews fand etwa 2,5 Monate nach Ende der Weiterbildung statt, das zweite etwa zwei Monate nach dem ersten Interview und das dritte nach der Ausstellungseröffnung.

Studentinnen), wobei hier der Schwerpunkt auf dem kuratorischen Gruppen-Projekt lag, das den Fokus des zweiten Semesters bildete. Darüber hinaus habe ich zwei Studentinnen des vorhergehenden Jahrgangs interviewt. Sie hatten ihr Studium zu diesem Zeitpunkt fast abgeschlossen und konnten dieses im Rückblick mit Bezug auf ihre aktuelle Lebens- und Arbeitssituation betrachten. Auch in der Fallstudie zum Masterprogramm habe ich Dokumente in meine Analyse einbezogen, darunter die Webseite des Studiengangs, den Newsletter, die Zeitpläne für die Blockveranstaltungen, die Studienordnung und die Studienplatz-Ausschreibung.

Die letzte Fallstudie führte ich in einem mehrmonatigen englischsprachigen Residenzprogramm für KuratorInnen durch. Sie überschneidet sich zeitlich ebenfalls mit der Untersuchung des Masterprogramms. Auch hier war ich nicht permanent anwesend, sondern nur zu einigen exemplarischen Terminen: auf der Begrüßungsparty für die neuen Residencies, zu einem gemeinsamen Galerie- und Atelierbesuch, zu einem Artist-Brunch, zur Besichtigung des Ausstellungsortes für das kuratorische Gruppen-Projekt, zur Eröffnung zweier kuratorischer Teilprojekte und zum Aufbau sowie zur Eröffnung der Gruppen-Ausstellung. Dabei habe ich Feldnotizen angefertigt und fotografiert. Die Begrüßungsparty eignete sich sehr gut zum Kontaktaufbau. Alle Beteiligten waren gegenüber neuen Leuten aufgeschlossen, da sie sich auch gegenseitig noch nicht so gut kannten. Fünf der TeilnehmerInnen konnte ich als Interview-PartnerInnen gewinnen: Davon habe ich einen Teilnehmer zweimal interviewt, zu Beginn und im Anschluss des Programms. Auf diese Weise konnte ich Veränderungen, die sich während des Programms einstellten (z.B. hinsichtlich des Selbstverhältnisses), untersuchen. Mit einer Teilnehmerin habe ich in der zweiten Hälfte des Programms ein Interview durchgeführt und mit drei Teilnehmerinnen kurz nach Ende des Programms. Außerdem habe ich die Webseite, den Blog, den Newsletter und den Flyer des Programms, meine Fotos, Kataloge zu Ausstellungen der Residencies und den Blog eines Teilnehmers in die Analyse einbezogen.

Zusätzlich zu den genannten Fallstudien habe ich immer wieder auch öffentliche englisch- oder deutschsprachige Veranstaltungen speziell zum Thema „Kuratieren“ und „KuratorIn“ beziehungsweise „Curating“ und „Curator“ besucht und dabei Notizen und zum Teil auch Audio-Aufnahmen gemacht, zum Beispiel: einen Vortrag von Annett Reckert, Leiterin der Städtischen Galerie Delmenhorst, mit dem Titel „Traumjob Kurator“ (04.08.2011), die Gesprächsrunde „How to be a curator“ (22.01.2012) mit der Kuratorin Sophie Goltz, die der Verein „JungeMeister.net“ im Neuen Berliner Kunstverein (NBK) Berlin veranstaltet hat, sowie mehrere vom „Salon Populaire“ organisierte Vorträge zu kuratorischen Themen zwischen dem 01. März und dem 19. April 2012 in Berlin.

6.2.2 Vorgehen bei den teilnehmenden Beobachtungen und Interviews

Abgesehen von einigen öffentlichen Veranstaltungen habe ich in den Fallstudien prinzipiell offene teilnehmende Beobachtungen durchgeführt. Das heißt, ich habe den TeilnehmerInnen aller von mir untersuchten Programme zuvor mitgeteilt, dass und was ich untersuche. Die

Beobachteten in meinen Fallstudien wussten also, dass sie beobachtet werden.⁴⁴² Um dies sicher zu stellen, habe ich ihnen per E-Mail mein Dissertationsvorhaben und meine Vorgehensweise in kurzer Form vorgestellt oder mich in Vorstellungsrunden als Forscherin zu erkennen gegeben und erläutert, an welchen Fragen und wie ich arbeite. Die beobachteten Situationen (Seminare, Vorträge, Ausstellungsaufbau etc.) habe ich dabei nicht „künstlich“ erzeugt, sondern sie sind im Sinne von Beer (2008) als „natürlich“ charakterisierbar, da sie auch ohne mich (selbstverständlich anders) stattgefunden hätten. Ich betrachte auch die qualitativen Interviews als soziale Situationen, die Objekte meiner Beobachtung geworden sind. Diese sind allerdings nicht als „natürlich“ sondern als „künstlich“ einzustufen, da sie von mir als Forscherin gezielt zur Beobachtung hergestellt wurden.

Mein Vorgehen war nicht standardisiert und folgte keinem festen Schema. Es lässt sich aber insofern als „systematisch“ (Beer 2008) bezeichnen, als dass meine Beobachtungen von den Fragestellungen und theoretischen Konzepten (z.B. „Subjektivierung“, „Subjektform“, „Praktiken“) angeleitet und orientiert wurden, die in den Kapiteln „Werkzeuge I“, „Werkzeuge II“ sowie „Perspektivierungen von Professionalisierung“ (Kapitel 5.1) vorgestellt wurden. Die eingebrachten Theorien waren dabei „Beobachtungswerkzeuge“ und „Modelliermasse“ zugleich (Scheffer 2002, S. 371).

Die Art und Weise meiner teilnehmenden Beobachtung veränderte sich mit den Aufenthalten im Feld.⁴⁴³ Die Anfangsphase war eher explorativ, nur durch einige zentrale Beobachtungskategorien strukturiert und diente der Weiterentwicklung und Präzisierung meiner Forschungsfragen. Dabei beeinflussten sich meine teilnehmenden Beobachtungen und die Interviews mit TeilnehmerInnen gegenseitig (vgl. Hammersley/Atkinson 1995, S. 132). Insbesondere meine Teilnahme am Netzwerktreffen für KuratorInnen und am ersten Blocktermin der Weiterbildung waren trotz vorhandener Leitfragen noch explorativer Art und dienten der Orientierung im Untersuchungsfeld. Danach folgte eine Phase systematischer Beobachtung, die gezielter und stärker theoriegeleitet war (vgl. Hauser-Schäublin 2008, S. 49f.; Beer 2008, S. 167ff.).

Ein Beispiel für mein Vorgehen: Während der Seminare und Exkursionen des ersten Blocktermins der Weiterbildung fertigte ich Feldnotizen an zu den Kennenlernpraktiken der TeilnehmerInnen, zu den besprochenen Themen im Kurs, zu den Interaktionen zwischen DozentInnen und TeilnehmerInnen und dabei auftretenden Reibungen. Mit besonderer Aufmerksamkeit habe ich Gespräche und Wortbeiträge verfolgt, die die Aufgaben, Tätigkeiten, Position(en) und das Selbstverständnis von KuratorInnen zum Thema machten. Dabei fielen meine forschungsbezogenen Aufzeichnungen zumeist nicht auf, weil auch die

⁴⁴² Teilnehmende Beobachtungen können nach folgenden Aspekten unterschieden werden: offen und verdeckt, teilnehmend und nichtteilnehmend, systematisch und unsystematisch, in „natürlicher“ oder „künstlicher“ Situation (vgl. Beer 2008, S. 169ff.).

⁴⁴³ Flick begreift teilnehmende Beobachtung „in doppelter Hinsicht als Prozess“: „Einerseits soll der Forscher mehr und mehr zum Teilnehmer werden und Zugang zu Feld und Personen finden. Andererseits soll auch die Beobachtung einen Prozess zunehmender Konkretisierung und Konzentration auf für die Fragestellung wesentliche Aspekte durchlaufen.“ (Flick 1995, S. 158).

anderen TeilnehmerInnen – und dies war prinzipiell in allen von mir untersuchten kuratorischen Programmen der Fall – mit Block und Stift ausgestattet waren und sich die mündlich und auf Folien vermittelten Inhalte der Weiterbildung notierten.⁴⁴⁴ Während der Pausen und auf den Fahrten zu verschiedenen Exkursionen lernte ich die verschiedenen TeilnehmerInnen näher kennen und hatte die Gelegenheit, nach der Bereitschaft für ein Interview zu fragen. Nach den Gesprächen mit TeilnehmerInnen habe ich mir stets Notizen zum Gesprächsverlauf und zu auftretenden Auffälligkeiten gemacht. Am Abend nach dem Kurs folgten dann Eintragungen in ein Feldtagebuch, zum einen zu methodischen und theoretischen Überlegungen, zum anderen um das Gesamtgeschehen der ersten Kurstage, meine Rolle als Forscherin und meine Emotionen in bestimmten Situationen zu reflektieren.⁴⁴⁵

Aus den handschriftlichen Feldnotizen und einigen Abschnitten des Tagebuches habe ich digitale Beobachtungsprotokolle mit genauen Beschreibungen des Beobachteten angefertigt, welche ich im nächsten Schritt analysierte. Anders als bei Beobachtungen mit Hilfe von Videoaufnahmen unterlag ich für das Notieren meiner Beobachtungen und für die Erstellung der Beobachtungsprotokolle einem frühen „Expplikationszwang“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 28). Meine Beobachtungen „in situ“ wurden also in einem spezifischen Medium, der Schriftsprache, zunächst handschriftlich und dann digital, festgehalten und auf diese Weise expliziert.

Die Interviews mit den TeilnehmerInnen der untersuchten kuratorischen Programme wurden wie die teilnehmenden Beobachtungen offen durchgeführt, das heißt, dass ich den Interviewten jeweils per E-Mail oder persönlich vorab erläutert habe, an welcher generellen Fragestellung ich arbeite. Teilfragen meiner Analyse und konkrete Analyse-Kategorien habe ich dabei nicht offen gelegt. In den meisten Fällen sicherte ich bereits in der E-Mail oder spätestens zu Beginn des Interviews zu, dass die Verwendung des erhobenen Materials anonymisiert erfolgt und dass persönliche Daten vertraulich behandelt werden. Mit den meisten TeilnehmerInnen verabredete ich mich für das Interview in einem ruhigen Café, entweder an ihrem/seinem Wohnort oder in der Stadt des jeweiligen kuratorischen Programms. Durchschnittlich hatten die Interviews eine Länge von 80 Minuten. Das Längste dauerte drei Stunden und das Kürzeste 30 Minuten.

Die Form der Interviews entsprach dem offenen Leitfadeninterview, wie es von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2008, S. 138ff.) beschrieben wird. „Offen“ heißt hier, dass der vorab erstellte Leitfaden nur als Orientierung diente und nicht starr eingehalten wurde. Auf diese Weise konnte ich den Relevanzstrukturen der/des Interviewten folgen. Das offene Leitfadeninterview eignet sich für die Behandlung von Fragestellungen, die wie in der vorliegenden

⁴⁴⁴ Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Scheffer (2002, S. 356). Ihm zufolge werden Beobachtungen da als „normal“ wahrgenommen und fallen nicht auf, wo es auch andere Beobachter und Zuschauer gibt (z.B. im Parlament, im Gericht etc.).

⁴⁴⁵ Zur Bedeutung des Forschungstagebuches vgl. Girtler (1988, S. 131).

Arbeit recht konkret und eingegrenzt sind, und für die Analyse von Beschreibungen und Deutungen. Gleichzeitig enthält es aber auch Elemente des narrativen Interviews⁴⁴⁶, mit dem biographische Erzählungen erzeugt werden können und subjektiven Perspektiven auf Prozesse nachgegangen werden kann. Insbesondere der erste Part des offenen Leitfadeninterviews ist narrativer Art. So habe ich stets im Anschluss an eine schnell zu beantwortenden Eingangsfrage – nach der beruflichen Tätigkeit der/des Interviewten („Was machst du beruflich?“) – eine offene narrative Frage zum beruflichen Werdegang und zu ersten kuratorischen Projekten gestellt. Diese gab der/dem Interviewten die Möglichkeit, ausführlich zu berichten, wann und wie sie/er dazu kam, kuratorisch zu arbeiten. Die beiden ersten Fragen zielten vor allem auf die Vorerfahrungen und das biographische Selbstverstehen der TeilnehmerInnen ab. Meine direkt darauffolgenden Fragen waren immanent, standen also in Bezug zur Erzählung der/des Interviewten. Für diesen Schritt gab es also keine vorgefertigten Fragen. Alle weiteren Fragen des Leitfadens habe ich flexibel gehandhabt, darunter Fragen zu den Aktivitäten im kuratorischen Programm und deren Bewertung, zur Verortung des Programms in der eigenen Biographie, zum aktuellen Selbstverständnis (Identifikation), zu eigenen kuratorischen Projekten und persönlichen Interessen im Zusammenhang mit kuratorischer Praxis, zu den eigenen Zukunftsplänen und zu Deutungen von „Kuratieren“ und der „KuratorIn“. Ich habe mich vor allem dafür interessiert, mit welchen Erwartungen und Hoffnungen die TeilnehmerInnen am jeweiligen kuratorischen Programm partizipieren, inwiefern sich diese Erwartungen für sie erfüllen und wie sie das jeweilige Programm für sich nutzen.

Ein Interview-Leitfaden für eine Teilnehmerin des untersuchten Masterstudiengangs enthielt beispielsweise folgende Fragen:

- Was machst du beruflich? (Bezeichnest du dich als „Kuratorin“?)
- Bitte erzähle mir von deinem beruflichen Werdegang seit deiner Schulzeit und von deinen ersten kuratorischen Projekten. (Wann und in welcher Form bist du erstmals mit den Themen „Ausstellungen machen“, „Kuratieren“ und „Kurator“ in Berührung gekommen?)
- Wie kam es, dass du dich im Studiengang beworben hast?
- Welche Erwartungen und Wünsche hattest du oder hast du an den Studiengang?
- Werden diese Erwartungen erfüllt? Was hat dir das Studium bisher gebracht?
- Kannst du kurz erzählen, was ihr gerade im Studium macht und was in den letzten Veranstaltungen passiert ist?
- Was waren „Kuratieren“ und der „Kurator“ vor Beginn des Aufbaustudiums für dich? Hat sich das verändert?
- Was reizt oder interessiert dich an kuratorischer Arbeit?
- Was macht für dich gute kuratorische Arbeit aus? Was muss ein Kurator oder eine Kuratorin können?
- Ihr plant ja gerade zusammen ein kuratorischen Gruppen-Projekt. Kannst du kurz erzählen, was das für ein Projekt ist und wo ihr damit gerade steht?
- Wie sind deine weiteren beruflichen Pläne? Willst du Kuratorin werden oder kuratorisch arbeiten? Welche Form des Kuratierens kommt für dich in Frage?

⁴⁴⁶ Zum narrativen Interview vergleiche Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 92ff.).

Im Verlauf der Feldforschung entwickelte ich die Interviews und deren Leitfäden weiter. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen habe ich mit der Zeit neue Teilfragen und Analyse-Kategorien entwickelt und mit in die Interview-Leitfäden integriert, beispielsweise die Beziehung zu KünstlerInnen und die Unterscheidung von „KuratorIn“-Typen. Außerdem stellte sich bei einigen Fragen heraus, dass sie zu keinen für die Arbeit relevanten Erkenntnissen führt. Zudem begann ich in einigen Fällen Materialien, wie den Stundenplan oder den Blog des jeweiligen Programms, von den Interviewten kommentieren zu lassen. Eine Abwandlung und Anpassung der Leitfäden wurde außerdem vorgenommen bei Folgeinterviews, bei Interviews zur Vertiefung spezieller Themen und Fragestellungen, beispielsweise zur Rolle von Marketing, Management und Selbstreflexion, sowie bei Interviews zur Fokussierung auf spezifische Aktivitäten innerhalb der Kurse, zum Beispiel auf die kuratorischen Gruppenprojekte.

Abgesehen von den bereits genannten Unterschieden zwischen den Interviews waren in jedem kuratorischen Programm aufgrund der unterschiedlichen TeilnehmerInnen-Zusammensetzung leichte Anpassungen am Interviewleitfaden notwendig, insbesondere an den Formulierungen. So war vor den Interviews klar, dass die TeilnehmerInnen des Masterstudiengangs bereits kuratorische Erfahrungen gemacht haben, weil dies Voraussetzung für die Teilnahme am Studiengang ist. Davon konnte bei den TeilnehmerInnen der Weiterbildung jedoch nicht ausgegangen werden. Dies war bei der Art der Fragestellung zu berücksichtigen. Nicht zuletzt habe ich die Interview-Fragen an das Wissen angepasst, das ich aus der teilnehmenden Beobachtung oder aus einem vorhergehenden Interview von der/dem Interviewten hatte.

Die Interviews wurden im nächsten Schritt mit Hilfe der Software f5 transkribiert. Einige Interviews habe ich vollständig transkribiert. Bei dem Großteil der Interviews erfolgte die Transkription passagenweise, wobei ich diejenigen Ausschnitte ausgewählt habe, die hinsichtlich meiner Analysekategorien und der Fragestellungen dieser Arbeit vielversprechend waren und besonders relevant zu sein schienen.⁴⁴⁷ Zu den anderen Passagen habe ich Inhaltsprotokolle und Notizen verfasst. Zum Teil wurden im Verlauf der Datenanalyse weitere Interview-Fragmente hinzugezogen und transkribiert, wenn sie für die Analyse an Bedeutung gewonnen hatten.

Die Anfertigung von Transkripten ist bereits ein eigener Analyse-Schritt, in dem eine Interpretation und ein Neuschreiben des Gesagten erfolgt (vgl. Bourdieu 2005 [1993], S. 407). So lassen sich Merkmale gesprochener Sprache wie Intonation, Stimmfarbe, Sprachmelodie, Atmung, Räusperer und Versprecher, Interjektionen, Verzögerungslaute und Pausen kaum objektiv in Schriftzeichen übersetzen.⁴⁴⁸ Außerdem werden Gestik und Mimik bei Audio-Aufnahmen nicht mit aufgezeichnet und erfahren bei der Anfertigung von Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen eine Transformation und damit Deutung. Einige Interviews lagen

⁴⁴⁷ Zu meinen Analysekategorien und zentralen Fragen an das empirische Material siehe Kapitel 6.2.4.

⁴⁴⁸ Weitere nonverbale und parasprachliche Phänomene sind Betonungen, Modulation, dialektale Färbungen, Lachen, Rhythmus und das Abbrechen von Worten.

zudem in englischer Sprache vor. Ihre Analyse war mit Interpretationen und Verschiebungen verbunden, die durch Übersetzungsprozesse mit bedingt waren.

Um meine Interpretationsschritte offenzulegen und möglichst nachvollziehbar zu machen, präsentiere ich die Fallstudien anhand vieler Auszüge aus den Interview-Transkripten und Beobachtungsprotokollen (Kapitel 7 bis 9). Textpassagen aus Interview-Transkripten werden dabei zur besseren Lesbarkeit in etwas geglätteter Form wiedergegeben. Das heißt, einige Verzögerungslaute („äh“, „ähm“) und HörerIn-Signale („mhm“) sowie Versprecher, Wiederholungen und Füllwörter habe ich daraus entfernt. Unter jedem zitierten Auszug finden sich in Klammern Angaben zu dem Interview, aus dem dieser Auszug stammt: das Pseudonym für die Interviewte/den Interviewten (z.B. „Interview mit Mona“), die Nummer des Interviews und die Anzahl der Interviews mit der/dem Interviewten (z.B. „Nr. 1 von 3“) sowie der Zeitpunkt des Interviews im Verhältnis zum Verlauf des jeweiligen kuratorischen Programms (z.B. „erste Hälfte des Studiums“). Auf den Abdruck der vollständigen Interview-Transkripte, Beobachtungsprotokolle und analysierten Dokumente im Anhang dieser Arbeit wird auf Grund des Materialumfangs sowie insbesondere aus Gründen der Anonymisierung der TeilnehmerInnen und DozentInnen und der Wahrung ihres Datenschutzes verzichtet.

6.2.3 Zwischen „Going Native“ und „Coming Home“

Das theoretische und praktische Wissen in kuratorischer Praxis, das ich aus einem kunstwissenschaftlichen Studium und einem Museumsvolontariat in das Forschungsprojekt einbrachte, half mir dabei, mich schnell im Untersuchungsfeld zu orientieren und den Gesprächen und Praxen der AkteurInnen problemlos folgen zu können. Außerdem stand ich als geisteswissenschaftliche Akademikerin mit Erfahrungen im Bereich „Ausstellungsorganisation und Kunstvermittlung“ den TeilnehmerInnen der untersuchten kuratorischen Programme in Bezug auf Kategorien wie Alter, Bildungsgrad, Fachbereich, sozialem Milieu und Geschlecht sehr nahe. Dies hatte den Vorteil, dass ich zu meinen GesprächspartnerInnen recht schnell ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen konnte und sich diese mir gegenüber im Interview öffneten. Die Gefahr dieser Konstellation war allerdings, dass die Interviewten Selbstverständliches nicht explizit machen, dass also bestimmte Aspekte im Interview ungesagt bleiben und somit schwer zu untersuchen sind (vgl. Bourdieu 2005 [1993], S. 395ff.). Die Herausforderung bestand darin, sowohl im Interview als auch in der teilnehmenden Beobachtung Selbstverständliches für mich immer wieder fremd und damit beobachtbar und analysierbar zu machen. Hierfür war es hilfreich, dass für mich die Praktiken innerhalb kuratorischer Programme neu waren. Aus eigener Erfahrung kannte ich lediglich die Tätigkeiten innerhalb der eher traditionellen Ausbildungsform des Volontariats. Damit mir die Aktivitäten im Untersuchungsfeld nicht als natürlich gegenüber traten und sich so der Analyse entzogen, versuchte ich außerdem Kontaktpersonen mit möglichst unterschiedlichen und von meinen abweichenden Erfahrungen und Praxen zu sprechen.

Ich erlebte insgesamt überwiegend positive Reaktionen auf mich und mein Vorhaben. Viele TeilnehmerInnen der untersuchten Kurse waren daran interessiert, was ich mache, und waren gern bereit, mir ein Interview zu geben. Während die Kontaktaufnahme zu den TeilnehmerInnen unkompliziert und einfach war und zu vielen ein fast freundschaftliches Verhältnis entstand, war mein Verhältnis zu den Lehrenden, DozentInnen und LeiterInnen generell etwas distanzierter. Dies mag nicht zuletzt am Alters- und beruflichen Erfahrungsunterschied gelegen haben, die dazu führten, dass mir die DozentInnen als hierarchisch höher gestellt erschienen. In der Weiterbildung stellte sich sicherlich auch durch meine reguläre Teilnahme eine Art Lehrer-Schüler-Verhältnis ein. Zudem vermute ich, dass bei einigen LeiterInnen die Sorge bestand, ich würde ihr Programm evaluieren und dieses dabei vielleicht negativ bewerten.

Zu berücksichtigen war und ist in der Analyse, dass ich vornehmlich aus einer westeuropäischen und *weißen*⁴⁴⁹ Perspektive auf das Untersuchungsfeld blicke. Die Untersuchung und Interpretation der (kuratorischen) Erfahrungen, Selbstverständnisse und Praktiken der TeilnehmerInnen sowie der Bedingungen, Kontexte und diskursiven Einbindung ihrer Praxis ist durch meinen spezifischen Blickpunkt mitgeprägt. Generell gehe ich davon aus, dass die Identifikationen und Dispositionen von mir als Forscherin die Interaktionen und Aktivitäten im Untersuchungsfeld und die Auswertung meines empirischen Materials beeinflusst haben und beeinflussen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008).

Charakteristisch für ethnografische Forschung ist die Spannung zwischen notwendiger Vertrautheit und Distanz – als „Zeuge“ – zum Feld (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 59f.), also ein Hin- und Herpendeln zwischen „Going Native“ und „Coming Home“ (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 28):

„*Teilnahme bedeutet Nähe, Beobachten Distanz*: Teilnehmende Beobachtung setzt sich deshalb aus widersprüchlichen Verhalten zusammen, nämlich so zu sein, wie einer, der dazu gehört und gleichzeitig mit einer Wahrnehmung wie einer, der außerhalb steht. Nicht immer ist es einfach diese gegensätzlichen Ansprüche unter einen Hut zu bringen.“ (Hauser-Schäublin 2008, S. 42)⁴⁵⁰

Insbesondere während meiner teilnehmenden Beobachtung in der Weiterbildung gab es einige Situationen, in denen ich das Gefühl hatte, die Distanz zu den TeilnehmerInnen und zum Geschehen verloren zu haben. Da die Weiterbildung in Veranstaltungsblöcke unterteilt war, hatte ich zwischen diesen jedoch immer wieder die Gelegenheit zum Erneuern der Distanz und der persönlichen Befremdung (Amann/Hirschauer 1997, S. 28) – unterstützt durch das Anfertigen und Reflektieren von Interview-Transkripten und Beobachtungsprotokollen. An den folgenden Feldnotizen aus der Weiterbildung wird deutlich, wie die Praktiken, in die ich

⁴⁴⁹ Die Kategorie *weiß* wird kursiv geschrieben, um zu verdeutlichen, dass sie eine sozial konstruierte Zuordnung und Position ist und keine mit der Farbe der Haut verbundene Eigenschaft. Als „typografischer Stolperstein“ (Greve 2013, S. 36) soll sie auf den „unbewusste[n] Selbstkonstruktionsprozess“ (ebd.) *weißer* Subjekte aufmerksam machen und „die Wahrnehmung von ungleichen Machtverhältnissen schärfen“ (ebd.). Siehe hierzu auch Schearer/Hadija (2013, S. 16, Fn. 1), Eggers u. a. (2005b, S. 13) und Arndt (2005, S. 343).

⁴⁵⁰ Zum Für und Wider von „going native“, also der vollständigen Identifikation mit dem Feld, vgl. Girtler (1988, S. 63f.).

mich als teilnehmende Forscherin begeben habe, dazu verleiteten, ‚ganz‘ zur Teilnehmerin zu werden (für das Verständnis des Abschnittes ist es wichtig zu wissen, dass ich an den ersten zwei Sitzungen kostenfrei teilnehmen durfte und dass zu dieser Zeit noch nicht feststand, ob ich am gesamten Kurs teilnehmen werde; für die weitere forschende Teilnahme musste ich dann Gebühren zahlen, was sich auf meine Fremd- und Selbstwahrnehmung und auf meine Praxis als Teilnehmerin ausgewirkt hat)⁴⁵¹:

„Ich habe festgestellt, dass ich mich jetzt, wo ich ‚volle‘ Teilnehmerin bin, öfter an Gruppen-Gesprächen beteilige, wobei ich mich frage, ob dies in Bezug auf meine Forschung ratsam ist. Manchmal versuche ich daher, mich bewusst zurückzuhalten, obwohl ich gern etwas sagen würde. Denn ich merke, dass ich sonst den Gesprächsverlauf verändern würde, und ich möchte ja wissen, was ohne mich thematisiert wird. Manchmal jedoch stelle ich eine Frage oder mache eine Äußerung, weil ich daran interessiert bin, wie die Dozentin und die TeilnehmerInnen darauf reagieren. Dann muss ich mir jedoch bewusst sein, dass ich das Thema in den Raum gestellt habe. Aufpassen sollte ich in Zukunft dann, wenn ich dazu tendiere, mich nicht mehr voll auf meine Rolle als Forscherin zu konzentrieren, sondern mich wie eine Teilnehmerin einbringe und darüber minutenweise in das Teilnehmerin-Dasein versinke. Meistens bremsen mich dann wieder.“ (Auszug aus dem Feldtagebuch zur Weiterbildung)

Gerade der Wechsel zwischen stärkerem Eintauchen und Involvieren in die Praxis und dem Herausziehen aus derselben, um sie eher als Beobachterin zu verfolgen, erwies sich für meine Analyse als hilfreich. Auf diese Weise wurde ich nicht nur mit der Praxis der untersuchten Kurse vertrauter, die verschiedenen Perspektiven boten mir auch unterschiedliche Werkzeuge und damit Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns – zum Beispiel in der Form des aktiven Einbringens von Fragen in den Seminarverlauf.

6.2.4 Praktiken- und diskursanalytische Dateninterpretation

Die Datenauswertung beziehungsweise -interpretation ist nicht der letzte Schritt im Forschungsprozess, auch wenn er hier erst am Ende meiner methodologischen Ausführungen vorgestellt wird. Stattdessen erfolgten Deutung und Interpretation während aller Phasen der Forschung. Schon in die Auswahl des Themas, in das Entwickeln einer Forschungsfrage und in die Wahl der Untersuchungseinheiten flossen Vorannahmen und -wissen ein. Zudem wechselten sich Phasen der Datengewinnung, etwa durch Interviews und teilnehmende Beobachtung, stets mit den Phasen ihrer Analyse ab und griffen ineinander.⁴⁵² Die in dieser Arbeit durchgeführte Praktiken- und Diskursanalyse umfasste also alle Forschungsphasen. Dies liegt nicht nur daran, dass der gesamte Forschungsprozess von interpretativer Arbeit bestimmt ist, sondern hat auch damit zu tun, dass die theoretische Ausrichtung der Arbeit auf die Betrachtung von Praktiken, Diskursen und von da ausgehend auf Subjektivierungsprozesse ganz wesentlich die Durchführung der Interviews und der teilnehmenden Beobachtungen prägte.

⁴⁵¹ In den ersten zwei Sitzungen war ich auch noch nicht Mitglied im gemeinsamen E-Mail-Verteiler des Kurses. Dies änderte sich, als ich mich für den gesamten Kurs einschrieb und zahlte.

⁴⁵² Dieser Wechselprozess von Datenerhebung und Auswertung ist auch Merkmal der Grounded-Theory-Methodologie nach Glaser und Strauss (Vergleiche hierzu z.B. Strauss 2004, S. 46 f.).

Die diskurs- und praktikenanalytische Auswertung der Daten erfolgte in Form eines Kodierprozesses. Dabei habe ich mich Elementen des Kodierverfahrens der „Grounded-Theory-Methodologie“ – im Folgenden auch kurz „Grounded Theory“⁴⁵³ genannt – bedient und diese an die theoretische Perspektive und Fragestellung der vorliegenden Arbeit angepasst. So habe ich, anders als in der Grounded Theory vorgeschlagen, nicht solange das Datenmaterial abwechselnd erhoben, analysiert und verglichen, bis die erzeugten Codes „gesättigt“ waren, also zu keinen neuen Ergebnissen mehr führten (vgl. Strauss 1994, S. 54f.). Zudem habe ich (wie weiter oben bereits beschrieben) zu einem frühen Zeitpunkt in der Analyse entschieden, welche kuratorischen Programme und welche TeilnehmerInnen untersucht werden.

Die Grounded Theory ist weniger eine strikte Methode, sondern ein situativ zu adaptierender Arbeitsstil (Strübing 2008, S. 307) aus der qualitativen Sozialforschung. Er wurde in den 1960er Jahren von Anselm L. Strauss und Barney Glaser entwickelt und weist in seiner Perspektive auf Praxis und Forschung eine große Nähe zum klassischen amerikanischen Pragmatismus auf (vgl. ebd.; Glaser/Strauss 1967). Nach einem Zerwürfnis zwischen beiden Forschern im Jahr 1992 haben sich grob zwei Hauptrichtungen dieser Methodologie herausgebildet, eine von Glaser konzipierte und eine von Strauss zusammen mit Juliet Corbin ausgearbeitete Variante.⁴⁵⁴

Die Analyse für die vorliegende Arbeit orientierte sich an den Kodiervorschlägen, die Strauss in seinem Buch „Grundlagen qualitativer Sozialforschung“ (1994) ausführt. Das Kodieren erfolgte also nicht wie beim Glaser'schen Verfahren „kompromisslos induktiv“ (Strübing 2008, S. 281), sondern in einer Kombination aus induktivem und deduktivem Vorgehen⁴⁵⁵ und unter der Annahme, dass meine fachlichen und persönlichen Erfahrungen⁴⁵⁶ sowie forschungsbezogenen Fertigkeiten und Wissensbestände stets mit in den Kodierprozess einfließen (vgl. Strauss 1994, S. 36ff.; Strübing 2008). Das bedeutet auch, dass die Konzeptualisierung der Daten keinesfalls unvoreingenommen, sondern ausgestattet mit einer „theoretischen Sensitivität“ erfolgte, das heißt mit einem „Gespür dafür, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt“ (Strauss 1994, S. 36, 50).

Konkret habe ich aus dem empirischen Material – aus sogenannten „empirischen Indikatoren“ (ebd., S. 54) – theoretische Konzepte und Kategorien (Hypothesen) entwickelt und in

⁴⁵³ Eigentlich ist der Begriff „Grounded-Theory-Methodologie“ passender, da „Grounded Theory“ nur auf das Ergebnis der Methodologie verweist. Hierauf verweisen Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 187) mit Bezug auf Mey/Mruck (2007). Sie unterscheiden „zwischen der Grounded-Theory-Methodologie (GTM), also dem Forschungsansatz und der mit ihm intendierten Strategie der Theorieentwicklung einerseits, und der Grounded Theory (GT), des mittels dieser Strategie zu gewinnenden bzw. gewonnenen Produkts andererseits“ (Mey/Mruck 2007, S. 12). Da sich „Grounded Theory“ als Begriff in der Wissenschaft weithin durchgesetzt hat, werden im Folgenden beide Varianten verwendet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 187).

⁴⁵⁴ Zur Einführung in die Grounded Theory vgl. zum Beispiel Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 187ff.).

⁴⁵⁵ Strauss (1994, S. 37f.) beschreibt „Induktion“ diesbezüglich als all jene Handlungen, die zur Entwicklung einer Hypothese führen, und „Deduktion“ als das Ableiten von Implikationen aus Hypothesen, um damit die Verifikation, also das Überprüfen der Hypothesen, vorzubereiten.

⁴⁵⁶ Siehe hierzu Kapitel 6.2.3.

Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial überprüft. Einige Codes, wie „Selbstreflexion“, „reflektierte Identifikation“, „Idee und Konzept“ und die „Nähe zum Künstler“, wurden also induktiv aus dem empirischen Material gewonnen und im weiteren Verlauf der Analyse getestet und weiterentwickelt. Andere, insbesondere subjekttheoretische und praxeologische Konzepte aus der Fachliteratur, wurden bei der Datenauswertung – ähnlich wie in den anderen Forschungsphasen auch – als grobe Analyse-Kategorien an das empirische Material herangetragen und daran getestet. Als Sehhilfen⁴⁵⁷ dienten sie der Strukturierung und Perspektivierung des Kodierprozesses, wurden aber stets mit in Frage gestellt.⁴⁵⁸ Diese Konzepte wurden in den vorhergehenden Theorie-Kapiteln vorgestellt. Zu ihnen zählen insbesondere: „soziale Praktiken“, „Diskurse“, „kulturelle Codes“⁴⁵⁹, „Praxis-/Diskursformation“, „Dispositionen“, „Subjektform“, „Subjektivierung“ und „Professionalisierung“, „Identifikation“, „Adressierung“ und „Biographie“. Mit Hilfe dieser und weiterer theoretischer Konzepte und Analyse-Kategorien habe ich Fragen an die Daten gerichtet – entsprechend der Forschungsfragen des Projektes und der Funktionen, die die verschiedenen Materialformen (Dokumente, Interviews und teilnehmende Beobachtung)⁴⁶⁰ in der Analyse haben:

- In welchen Diskursen und Praktiken subjektivieren sich die TeilnehmerInnen kuratorischer Programme? Durch welche kulturellen Codes werden die Praktiken und Diskurse strukturiert?
- Durch welche Lehr- und Lernpraktiken sind die einzelnen Programme gekennzeichnet und welche Praktiken werden hier wiederum vermittelt? Wie überschneiden sich beide Praktiken-Typen? Aus welchen Teilpraktiken setzen sich die verschiedenen Praktiken zusammen?
- Welche Dispositionen verlangen die jeweiligen Praktiken und Diskurse? Welche Dispositionen werden in diese eingebracht und welche trainiert? (Bei diesen Fragen habe ich die Kategorien Know-how-Wissen, interpretatives Deutungswissen, Motiv-Affekt-Komplex und Selbstverstehen als Orientierung genutzt.)
- Welche Aussagen, Diskursstränge und Diskurse werden in den Programmen aktualisiert und auf welche Weise? Was ist sagbar und was nicht? Wer darf wann sprechen? Wie wird auf die Geschichte von Kuratieren rekurriert? Welche Typen der „KuratorIn“

⁴⁵⁷ Zu theoretischen Konzepten als „Sehhilfen“ vgl. Scheffer (2002, S. 370).

⁴⁵⁸ Mit Mieke Bal gehe ich davon aus, dass „Konzepte“ – als mögliche „miniature theories“ (Bal 2007, S. 4) – den Untersuchungsgegenstand auf eine bestimmte Weise konstituieren und sichtbar machen: „They distort, unfix, and inflect the object.“ (ebd.) Zudem sollten Konzepte nicht einfach angewendet werden, sondern sie sind durch Konfrontation mit dem Untersuchungsgegenstand zu überprüfen und zu überarbeiten (vgl. ebd., S. 5).

⁴⁵⁹ Es ist hervorzuheben, dass „kulturelle Codes“ nur einer von verschiedenen Typen von „Codes“ bzw. „Konzepten“ sind, die im Kodierprozess berücksichtigt wurden. Mit Reckwitz (2008b, S. 139; 2006, S. 44) verstehe ich unter „kulturellen Codes“ Differenzmuster und Systeme von Unterscheidungen (z.B. die Einteilung in „Mann“/„Frau“ oder „KuratorIn“/„KünstlerIn“). Sie über einen Kodierprozess zu analysieren heißt, dass sie nicht einfach dem Datenmaterial entnommen, sondern in der Analyse konstruiert und gebildet (kodiert) werden.

⁴⁶⁰ Siehe zu deren Funktionen Kapitel 6.1.

werden unterschieden? Wie wird „Kuratieren“ definiert? Welche soziale Position und Funktion wird der „KuratorIn“ zugeschrieben?

- Was gilt als angemessenes Moralverhalten? In welchen Selbstformungspraktiken sollen sich die TeilnehmerInnen bilden? Welche Subjektivierungsform wird von den TeilnehmerInnen erwartet? Was ist die ethische Substanz dieser Subjektivierungsformen, das heißt, welcher Aspekt des Körpers soll geformt werden? Was kennzeichnet die Unterwerfungsweise, also wie werden die TeilnehmerInnen zu einer bestimmten Verhaltensweise aufgefordert und mit welcher Rechtfertigung wird dieser Aufforderung in welcher Weise gefolgt? Teil welcher Lebensweise und Ziele ist die jeweilige Subjektivierungsform? Wie gehen die einzelnen TeilnehmerInnen mit den an sie heran getragenen Anforderungen um?
- Auf welche Identifikationspraktiken und auf welche Formen von Inquiries verweist das Material? Welche Adressierungen und Identifikationen lassen sich beobachten? Werden Adressierungen zurückgewiesen? Welche Subjektpositionen werden den Einzelnen angeboten beziehungsweise stehen ihnen zur Verfügung?

Einige der aufgeführten Kategorien und Fragen betreffen ähnliche Aspekte und überlagern sich zum Teil, zum Beispiel die Frage nach den „Lehr- und Lernpraktiken“ und den „Selbstformungspraktiken“ oder nach dem „Deutungswissen“ und den „Identifikationen“, nach der „ethischen Substanz“ und nach den „Dispositionen“. Allerdings ermöglichten die verschiedenen Kategorien unterschiedliche theoretische Perspektiven auf die Daten, so dass bei der Kodierung damit experimentiert werden konnte, welche Kategorien sich zur Beschreibung der beobachteten Phänomene eignen.⁴⁶¹

Der Kodierprozess erfolgte in folgenden Schritten: Zunächst habe ich im Datenmaterial mir relevant erscheinende Aspekte unterstrichen, mit induktiv gewonnenen oder eingebrachten Konzept-Begriffen versehen, Themenbereiche markiert und das Material entsprechend sortiert. Aus den Konzepten habe ich Ober-Konzepte gebildet, die ich mit Hilfe weiterer Interviews und Beobachtungen präzisiert habe.⁴⁶² Besonders wichtig war, das Verhältnis zwischen den bereits aus der Literatur zum Thema „Kuratieren“ erarbeiteten Diskurssträngen (siehe Kapitel 3) und den produzierten Kodierungen im Interview-Material, in den Dokumenten der kuratorischen Programme und in meinen Beobachtungsprotokollen zu beschrei-

⁴⁶¹ Zu den Parallelen und Unterschieden der Kategorien von Reckwitz und Foucault und der Möglichkeit diese zu kombinieren vergleiche Kapitel 4.1.

⁴⁶² Die einzelnen Schritte ähnelten den drei Kodierphasen der Grounded-Theory-Methodologie: dem „offenen“, dem „axialen“ und dem „selektiven Kodieren“. Mit dem „offenen Kodieren“ wird die Forschungsarbeit eröffnet. Es werden erste, vorläufige Konzepte gebildet. Beim „axialen Kodieren“ werden Konzepte in abstraktere Konzepte (sogenannte „Kategorien“) überführt und diese intensiver analysiert. Beim „selektiven Kodieren“ wird systematisch und fokussiert nach einer zentralen „Kategorie“ kodiert (vgl. Strauss 1994, S. 57ff.). Vergleiche zum Kodierprozess der Grounded Theory auch Przyborski/Wohlrab-Sahr (2008, S. 195ff.). Für eine Diskursanalyse, die mit dem „offenen Kodieren“ arbeitet, siehe Kerstin Goldbeck (2004). Sie untersucht in ihrem Buch „Gute Unterhaltung, schlechte Unterhaltung“ den Diskurs über Populäres in deutschen Tageszeitungen.

ben. Denn hier zeigte sich, welche Diskurse auf welche Weise in den kuratorischen Programmen relevant werden.

Dem beschriebenen Kodierprozess wurden alle im Verlauf des Forschungsprozesses hergestellten Materialien unterzogen – sowohl Dokumente, wie Flyer, Webseiten und Handouts, als auch Interview-Transkripte, Beobachtungsprotokolle und Feldnotizen. Bei ihrer Interpretation und Konzeptualisierung berücksichtigte ich die Unterschiede hinsichtlich ihrer Entstehungskontexte, Medialitäten, Sprachen und auch die jeweilige Verwendung der verschiedenen Materialien im Feld.⁴⁶³

Aus diskursanalytischer Perspektive sind all diese in die Untersuchung einbezogenen Daten als „Diskursfragmente“ zu fassen. Tobias Conradi definiert „Diskursfragmente“⁴⁶⁴ als „Bruchstücke aus der (niemals komplett zu überschauenden) Gesamtheit von Aussagen, die zu einem bestimmten Gegenstandsbereich getätigt werden“ (Conradi 2015, S. 163).⁴⁶⁵ Sie sind stets zeitlich spezifisch und dienen als die materiale Basis, mit denen sich die Kumulation und Verkettung von Aussagen zu Diskurssträngen und zu Diskursen (re-)konstruieren lässt (ebd., S. 164). Während Diskursfragmente damit als eine Art Trägermaterial von Diskursen charakterisiert sind, sind die in einer Diskursanalyse zu bildenden Diskursstränge als Teile von Diskursen zu betrachten (vgl. ebd.).⁴⁶⁶ Mehrere Diskursstränge lassen sich zu einem Diskurs zusammenfassen. Für die Analyse von Diskursen in der vorliegenden Arbeit bedeutete dies, dass im beschriebenen Kodier- und Konzeptualisierungsprozess aus verschiedenen Diskursfragmenten Aussagen und Aussagefelder herausgearbeitet beziehungsweise produziert⁴⁶⁷ wurden und diese zu Diskurssträngen gebündelt wurden. Von den Diskurssträngen und ihren Verschränkungen ließ sich wiederum auf spezifische Diskurse schließen. Bei den genannten Analyseschritten habe ich mich an einigen Vorschlägen von Jäger (2004) und Keller (2004) zur Durchführung einer Diskursanalyse orientiert, zum Beispiel hinsichtlich der Betrachtung sprachlich-rhetorischer Mittel.

⁴⁶³ Für einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Datentypen (insbesondere zwischen „Beschreibungen“ in Beobachtungsprotokollen und „Aufzeichnungen“ von zum Beispiel Interviews) und ihren Eigenschaften siehe u. a. Hirschauer (2001). So sind die Interpretationen im Fall ethnografischer Beschreibungen „stärker an die Forschungssituation gebunden“ (Hirschauer 2001, S. 448) als bei Dokumentenanalysen.

⁴⁶⁴ Der Begriff „Diskursfragment“ wurde von Siegfried Jäger (2004, S. 159) in die Diskursforschung eingeführt. Ich verwende ihn in einer weiterentwickelten und anders akzentuierten Fassung von Tobias Conradi (2015, S. 163).

⁴⁶⁵ Zum Begriff „Aussage“ im foucaultschen Sinn, wie er auch bei Conradi (2015) Verwendung findet, siehe Kapitel 1 in dieser Arbeit. Aus methodologischer Perspektive lässt sich eine „Aussage“ auch charakterisieren als der „typisierbare und typische Gehalt einer konkreten Äußerung bzw. einzelner darin enthaltender Sprachsequenzen, der sich in zahlreichen verstreuten Äußerungen rekonstruieren lässt“ (Keller 2004, S. 64).

⁴⁶⁶ Conradi definiert einen „Diskursstrang“ als „eine Verflechtung disparater und verstreut auftretender Aussagefelder mit ‚thematischer Dichte‘“ (Conradi 2015, S. 164). Damit entwickelt er den von Jäger (2004, S. 160) verwendeten Begriff weiter.

⁴⁶⁷ Die Diskursanalyse ist – ebenso wie die Grounded Theory – eine interpretatorische Praxis. Dreyfus/Rabinow (1994 [1982], S. 133) bezeichnen die foucaultsche Diskursanalyse als eine „interpretative Analytik“. Sie „schafft sich ihre Gegenstände – historische Diskurse im Moment ihres Erscheinens – selbst“ (Bublitz 1999, S. 29). Die erzeugten Diskurse sind als (Re-)Konstruktionen zu fassen, die im Sinne Foucaults kritischer Ontologie der Gegenwart die Möglichkeit bieten, „einen ‚anderen‘ Blick auf die Gegenwart zu werfen und damit das vermeintlich Allgemeine, Absolute und Notwendige ‚positiv‘ zu kritisieren“, so dass es als singular, kontingent und perspektivisch erscheint (Bühmann 1999, S. 60).

Selbstständigkeitserklärung

Ich, Katja Molis, versichere, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Was machen/macht KuratorInnen? Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland“ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet.

Mir ist bekannt, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit entsprechend der Promotionsordnung als Täuschung betrachtet und geahndet werden.

Die vorliegende Arbeit ist noch nicht veröffentlicht und ihr Inhalt wurde weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet und einer Prüfungsbehörde zur Anerkennung oder Bewertung vorgelegt.

Ich habe weder früher noch gleichzeitig ein Promotionsverfahren an einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt.

Katja Molis

Berlin, 30.07.2018

Was machen/macht KuratorInnen?

Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer
Aus- und Weiterbildung in Deutschland

TEIL II

Dissertation

Zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie
(Dr. phil.)

eingereicht an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg,
Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften

von
Katja Molis
geboren am 25.04.1983 in Sondershausen

Oldenburg
Disputation: 24.10.2017

Erstreferentin:

Prof. Dr. Silke Wenk

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät III, Sprach- und Kulturwissenschaften

Koreferent:

Prof. Dr. Thomas Alkemeyer

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fakultät IV, Human- und
Gesellschaftswissenschaften

Hierbei handelt es sich um die Vorabfassung des Buches „Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb“, das im Jahr 2019 in der Reihe „Praktiken der Subjektivierung“ im transcript Verlag erschienen ist/erscheint. Der transcript Verlag genehmigt die Publikation dieser Vorabfassung für die persönliche Nutzung, nicht für die Weiterverbreitung.

This is the author's version of the work. The definitive version was/is published in 2019 as "Kuratorische Subjekte. Praktiken der Subjektivierung in der Aus- und Weiterbildung im Kunstbetrieb" in the book series „Praktiken der Subjektivierung“ by transcript Verlag. The text is posted here by permission of transcript Verlag for personal use only, not for redistribution.

Inhaltsverzeichnis

Teil I

Was machen/macht KuratorInnen?	1
1 Werkzeuge I	17
2 Die „KuratorIn“ aus historischer Perspektive	31
2.1 Vorgänger-Subjektformen seit dem 18. Jahrhundert	34
2.2 „AusstellungskuratorIn“ am Museum und „freie KuratorIn“	40
2.3 (De-)Professionalisierung, Hype und Diskurs in den 1990er Jahren	50
2.4 Resümee: Heterogenität und Offenheit als Merkmale der „KuratorIn“	56
3 Der aktuelle kuratorische Diskurs: „Kritik“ und „Selbstreflexion“	63
3.1 „Institutionskritik“ und „Selbstreflexion“	63
3.2 „Selbstreflexives“ und „kritisches Kuratieren“	68
3.3 „Kollektives“ als „selbstreflexives Kuratieren“	74
3.4 Selbstreflexion als Anforderung an postmoderne und -fordistische Subjekte	84
3.5 Resümee: Die „KuratorIn“ als problematische Subjektform	89
4 Werkzeuge II	93
4.1 Dispositionen und Selbsttechnologien	93
4.2 (Selbst-)Reflexion	108
4.2.1 Subjektivierung durch (Selbst-)Reflexion	109
4.2.2 (Selbst-)Reflexion als Praktik und Praxis	111
4.2.3 Reflexion als Problemlösung – John Deweys Konzept der „Inquiry“	119
4.2.4 Reflexion und Routine	129
4.3 Identifikation und Adressierung	131
5 Professionalisierungen der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“	141
5.1 Perspektivierungen von Professionalisierung	141
5.2 Zur Genese der KuratorInnen-Ausbildung	150
5.2.1 Volontariat	150
5.2.2 Museologie und Museum Studies	152
5.2.3 Curatorial Studies	157
5.2.4 Museum Studies als ein Vorläufer der Curatorial Studies	165
5.3 Curatorial Studies und Professionalisierung in der Diskussion	170
5.4 Professionalisierung von Kuratorinnen	175
5.5 Fragen zum Einfluss kuratorischer Programme	186

6	Vorgehen in der Praktiken- und Diskursanalyse	190
6.1	Methodenkombination bei der Datenerzeugung	191
6.1.1	Teilnehmende Beobachtung	192
6.1.2	Qualitative Interviews und Dokumente	194
6.2	Forschungsverlauf	201
6.2.1	Beobachtungseinheiten, Anonymisierung und Untersuchungsschritte	201
6.2.2	Vorgehen bei den teilnehmenden Beobachtungen und Interviews	206
6.2.3	Zwischen „Going Native“ und „Coming Home“	211
6.2.4	Praktiken- und diskursanalytische Dateninterpretation	213

Teil II

Drei Fallstudien	218
-------------------------------	------------

7 Theoretische Reflexion und Bildung selbstreflexiver kuratorischer Subjekte:

Subjektivierung im Masterprogramm	219
7.1 Wunsch nach „Theorie“ und „Reflexion“	219
7.2 Auftretende Formen der Reflexion	229
7.2.1 Wissenschaftliche Reflexion über Kuratieren	229
7.2.2 Reflexion der eigenen beruflichen (kuratorischen) Erfahrungen	233
7.2.3 Selbstreflexion im kuratorischen Projekt	235
7.3 Selbst-Bildung zu (selbst-)reflexiven kuratorischen Subjekten.....	251
7.4 (Selbst-)Bezeichnungspraktiken	254
7.4.1 Umdefinitionen im Rückblick	256
7.4.2 Nicht mehr und noch nicht – Identifikation im Übergang	259
7.4.3 Adressierung und temporäre Identifikation als „KuratorIn“	262
7.4.4 Distanzierung von der Subjektposition „KuratorIn“	267
7.4.5 Der Masterstudiengang im Vergleich mit anderen Programmen	278
7.5 Resümee	283

8 Projektmanagement und Marketing als Inquiry-Techniken:

Subjektivierung in der Weiterbildung	293
8.1 Erwartung von „Handwerkszeug“ und „Fahrplänen“	294
8.2 Vermittelte Formen der Inquiry in der Weiterbildung	301
8.2.1 „Mein eigenes kuratorisches Selbstverständnis“	302
8.2.2 Kein Kuratieren ohne Ausstellungsidee und -konzept	309
8.2.3 In Projektmanagement-Schritten vom Vor- zum Feinkonzept.....	317
8.2.4 Konzepterstellung mit Checklisten und Strukturplänen.....	325
8.2.5 Exkurs: „Idee“ und „Konzept“ in der Geschichte von Kunst und Management.....	332
8.2.6 Kreativität versus Planung	344
8.2.7 Kuratieren mit Passion	347
8.2.8 Kuratieren als Marketing	353
8.2.9 „Clevere Schachzüge“ und „fein gestrickt“ – Aneignungen der Weiterbildung.....	357
8.3 Resümee	361

9	Die Sorge um die „KünstlerIn“: Subjektivierung im Residenzprogramm.....	367
9.1	Forderung nach Nähe und Respekt gegenüber der „KünstlerIn“	373
9.2	Praktiken des Kennenlernens und der Auswahl von KünstlerInnen	375
9.2.1	Studio und gallery visits	376
9.2.2	Portfolio readings	379
9.2.3	Lunches und Brunches	380
9.2.4	Das Ausstellungskonzept als Basis der KünstlerInnen-Auswahl.....	383
9.2.5	Der Umgang mit Konzept und „KünstlerIn“ – zwischen Anspruch und Praxis	385
9.3	Diskursstränge zu Nähe, Bescheidenheit, Vertrauen und Freundschaft.....	389
9.4	Resümee	399
10	Ergebnisse – Subjektivierungsformen in neuen Programmen	
	kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland	402
10.1	Subjektivierungen über Inquiries	402
10.1.1	Kuratorische Programme als Reflexionsräume	403
10.1.2	Praktiken des „Kuratierens“ als Inquiry-Praktiken	407
10.1.3	Reflektierte Identifikation	416
10.1.4	Mehrfach-, Nicht-Identifikation und Temporäre Identifikation.....	418
10.2	Professionalisierungen.....	420
10.2.1	Ambivalenzen der Standardisierung.....	426
10.2.2	Professionalisierung und Geschlecht – Kuratorin werden	430
10.2.3	Tendenzen sozialer Öffnung und Schließung.....	432
10.3	Befragung der Methodologie	436
11	Die Subjektform „KuratorIn“	440
	Literaturverzeichnis	446
	Überblick über das empirische Material.....	475

Teil II

Drei Fallstudien

In diesem Teil der Arbeit präsentiere ich drei Fallstudien zur Subjektivierung in kuratorischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen: In Kapitel 7 wird ein weiterbildender kuratorischer Masterstudiengang untersucht, in Kapitel 8 steht eine zertifizierte Weiterbildung im Kuratieren im Fokus und Kapitel 9 enthält die Analyse eines Residenzprogramms für KuratorInnen. In Kapitel 10 fasse ich die Ergebnisse der Fallstudien zusammen, vergleiche sie und setze sie in Beziehung zu den zentralen Fragen dieser Arbeit:

- Welche Formen der Subjektivierung sind in aktuellen kuratorischen Programmen charakteristisch?
- Wie wird „Kuratieren“ hier definiert, vermittelt und geübt?
- Welche Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“ werden durch die Programme und ihre TeilnehmerInnen reproduziert, hervorgebracht oder transformiert?
- Wie lassen sich die in den Programmen vorangetriebenen Professionalisierungsprozesse näher beschreiben?

Im Verlauf der Feldforschung stellte sich heraus, dass in den drei Fallstudien jeweils ein Konzept zentral ist und besonders deutlich in den Blick rückt. Auf diese Weise ergab sich für jede Fallstudie ein Analyse-Schwerpunkt, nämlich:

- Reflexion und Selbstreflexion (Fallstudie zum Masterstudiengang, Kapitel 7),
- Projektmanagement (Fallstudie zur Weiterbildung, Kapitel 8) und
- die Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ (Fallstudie zum Residenzprogramm, Kapitel 9).

Die Präsentation der Fallstudien in den Kapiteln 7 bis 9 ist entsprechend der gesetzten Analyse-Schwerpunkte strukturiert. Eine vierte Fallstudie, das Netzwerktreffen, wird nicht in einem eigenen Kapitel präsentiert, sondern in die anderen Analyse-Kapitel mit eingebunden. Ähnlich verhält es sich mit Angeboten im Bereich kuratorischer Weiterbildung, die zusätzlich und weniger intensiv betrachtet wurden, zum Beispiel Vorträge über den Beruf „KuratorIn“. Die Analyse und ihre Ergebnisse gewinnen ihre Aussagekraft aus der (Re-)Konstruktion der in einem bestimmten Zeitraum⁴⁶⁸ und in einem bestimmten kulturellen und institutionellen Setting relevanten Diskurse und Praktiken der Subjektivierung, die auf zukünftige Entwicklungen hindeuten und die Grundlage für mögliche Vergleiche mit anderen Settings zu anderen Zeiten bieten.

⁴⁶⁸ Die Untersuchung wurde in den 2010er Jahren durchgeführt. Aus Anonymisierungsgründen wird der Untersuchungszeitraum nicht präziser benannt.

7 Theoretische Reflexion und Bildung selbstreflexiver kuratorischer Subjekte: Subjektivierung im Masterprogramm

Die erste Fallstudie widmet sich einem weiterbildenden Masterstudiengang im Kuratieren. Anhand verschiedener Diskurs- und Praktikenfragmente (Situationen, Äußerungen und Dokumente) arbeite ich im Folgenden heraus, welche Diskurse und Diskursstränge, Praktiken und Teilpraktiken sowie insbesondere Formen der Inquiry sich darin miteinander verknüpfen und die Subjektivierung der teilnehmenden StudentInnen beeinflussen. Eine relevant erscheinende Praxis-/Diskursformation kann mit den Begriffen „Theorie“, „Forschung“ und „(Selbst-)Reflexion“ umschrieben werden. Sie steht im Mittelpunkt der Untersuchung. Dabei ist auch von Interesse, wie einzelne TeilnehmerInnen innerhalb des gegebenen Möglichkeitsrahmens agieren und sich identifizieren.

Das Kapitel ist in fünf Teilkapitel unterteilt. Nach einer einleitenden institutionellen Verortung des Masterstudiengangs und einer kurzen Beschreibung seines Aufbaus untersuche ich in 7.1 die Wünsche und Erwartungen der StudentInnen an das Masterstudium. „Theorie“ und „Reflexion“ spielen hierbei eine zentrale Rolle. Anschließend stelle ich in 7.2 die verschiedenen Formen von Reflexion vor, die innerhalb der Lehr- und Lernpraktiken des Masterstudiengangs auftreten. In 7.3 steht im Fokus, wie sich die im Masterstudiengang erworbenen Dispositionen in der beruflichen Praxis einzelner StudentInnen realisieren. Dabei wird deutlich, dass das Masterprogramm die Selbst-Bildung zu (selbst-)reflexiven kuratorischen Subjekten fördert. In 7.4 analysiere ich die verschiedenen (Selbst-)Bezeichnungspraktiken der StudentInnen. Dies liefert weitere Erkenntnisse zur Relevanz von (Selbst-)Reflexion in der Subjektivierung von KuratorInnen. In 7.5 fasse ich die Ergebnisse der Fallstudie zusammen und ziehe ein Resümee hinsichtlich der Subjektivierungsformen im Masterstudiengang.

7.1 Wunsch nach „Theorie“ und „Reflexion“

Seit der im Jahr 1999 unterzeichneten Bologna-Erklärung und der in ihrem Zuge geförderten Verankerung von Weiterbildungsmöglichkeiten an Hochschulen und Universitäten wurden in Deutschland zahlreiche weiterbildende Masterstudiengänge eingerichtet (vgl. Graebner/Bade-Becker/Gorys 2010).⁴⁶⁹ Neben kürzeren Weiterbildungskursen sind sie eine Form, wie sich in institutionalisierten Lehr- und Lernpraktiken der dominante Diskurs vom ‚Lebenslangen Lernen‘ materialisiert. Als nebenberuflich wahrnehmbare, oft gebührenpflichtige Angebote für bereits berufstätige AkademikerInnen sind weiterbildende Masterprogramme Teil eines

⁴⁶⁹ Siehe hierzu Kapitel 5.

spezifischen und zurzeit stark im Ausbau befindlichen Bereiches des wissenschaftlichen Feldes, der sich als Subfeld wissenschaftlicher Weiterbildung fassen lässt.⁴⁷⁰

Auch der hier untersuchte Masterstudiengang kann berufsbegleitend studiert werden. Er dauert zwei Jahre (vier Semester), wobei die Veranstaltungen zu etwa einmal pro Monat stattfindenden mehrtägigen Blockterminen gebündelt sind. Die meisten StudentInnen sind parallel zum Studium – überwiegend im kulturellen Feld – beruflich tätig. Voraussetzungen für die Teilnahme am Studium sind neben den zu entrichtenden Gebühren mindestens ein Bachelorabschluss sowie Berufserfahrung. Pro Jahrgang stehen unter 25 Studienplätze zur Verfügung, auf die man sich über ein Aufnahmeverfahren mit persönlichem Gespräch bewerben kann.⁴⁷¹ Die große Mehrzahl der TeilnehmerInnen des von mir untersuchten und der vorherigen Kurse sind Frauen.⁴⁷² Die Altersspanne der TeilnehmerInnen der verschiedenen Jahrgänge lag zwischen 29 und 38 Jahren. – Es wird prinzipiell also eine kleine, finanziell abgesicherte,⁴⁷³ kuratorisch vorerfahrene sowie akademisch gebildete Gruppe an TeilnehmerInnen zugelassen. Es ist davon auszugehen, dass alle StudentInnen bereits über ein hohes kulturelles Kapital verfügen, wenn sie mit dem Studium beginnen.⁴⁷⁴

Häufig sind weiterbildende Masterstudiengänge anwendungsbezogen und knüpfen an die beruflichen Erfahrungen der StudentInnen an. Das untersuchte Programm lässt sich zusätzlich zu diesen Merkmalen auch als forschungsorientiert charakterisieren. Der Studiengang ist durch Teilpraktiken gekennzeichnet, die Vollzeit-Studiengängen ähneln. Zum einen sind block- beziehungsweise semesterübergreifende Projektaufgaben vorgesehen: es gibt ein kuratorisches Gruppenprojekt in der ersten Hälfte und ein kuratorisches Masterprojekt, bestehend aus einem praktischen und einem schriftlichen Teil in der zweiten Hälfte des Studiums. Beide sind benotete Prüfungen. Zum anderen enthält das Studium in den einzelnen Blockterminen spezifische Lehr- und Lernpraktiken: Dazu zählen hauptsächlich Seminarsitzungen mit Vorträgen und Textdiskussionen, Workshops und Vorträge von

⁴⁷⁰ Ich gehe davon aus, dass sich das wissenschaftliche Feld aus verschiedenen Unterfeldern mit eigenen Interessen zusammen setzt. Siehe hierzu Eva Barlösius, die sich auf Bourdieu bezieht (Barlösius 2012, S. 132f.). Zu den Merkmalen des wissenschaftlichen Feldes vergleiche Bourdieu (1988). Zu den Charakteristika weiterbildender Masterstudiengänge siehe Haeger u. a. (2008, S. 23, 45) und die Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (2010, S. 5). Generell wird „zwischen konsekutiven, d.h. auf den Bachelor aufbauenden, nicht-konsekutiven, d.h. nicht inhaltlich auf einen Bachelor aufbauenden, und weiterbildenden Masterstudiengängen, d.h. mit berufspraktischer Erfahrung von in der Regel nicht unter einem Jahr als Voraussetzung, unterschieden“ (Haeger u. a. 2008, S. 11).

Zu den Charakteristika und Formen wissenschaftlicher Weiterbildung vgl. die Ausgabe „Wissenschaftliche Weiterbildung“ der Zeitschrift *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* (2008, Nr. 1) sowie Faulstich/Oswald (2010). Neben weiterbildenden Masterstudiengängen zählen hierzu auch kürzere Weiterbildungsformate mit und ohne Zertifikat, die direkt an Hochschulen und Universitäten oder in angegliederten Weiterbildungsinstituten angeboten werden.

⁴⁷¹ Die exakte Anzahl der Studienplätze wird aus Anonymisierungsgründen nicht genannt.

⁴⁷² Aus Gründen der Anonymisierung wird die genaue Anzahl der Frauen und Männer in den verschiedenen Jahrgängen des Masterstudiengangs nicht genannt. Auch in den anderen zwei Fallstudien verfare ich so.

⁴⁷³ Für weiterbildende Studiengänge ist keine staatliche Unterstützung, wie beispielsweise BAföG, vorgesehen.

⁴⁷⁴ Mit „kulturellem Kapital“ sind in diesem Fall insbesondere die in der Familie sowie während Schulzeit und Studium erworbenen Dispositionen sowie schulische Titel und Universitätsabschlüsse gemeint (vgl. Bourdieu 1992, S. 53ff.). Zum „Kapital“-Begriff bei Bourdieu siehe Fußnote 69 in dieser Arbeit.

eingeladenen DozentInnen aus der Wissenschaft oder der kuratorischen Praxis sowie Exkursionen zu Kunst- und Kulturinstitutionen im In- und Ausland. Zu den einzelnen Seminarsitzungen erhalten die StudentInnen Hausaufgaben, müssen Referate vorbereiten, Texte lesen und eigene Texte schreiben. Regelmäßig sind schriftliche Hausarbeiten zu vorgegebenen Überthemen als benotete Prüfungsleistungen anzufertigen. Lehr- und Lernpraktiken im wissenschaftlichen Arbeiten sowie wissenschaftliche Inquiries bilden neben den praktischen Projekten einen wichtigen Teil des Studiums.

„Welche Erwartungen hattest und hast du an den Studiengang? Und haben sie sich bislang erfüllt?“ Dies sind zwei der Fragen, die ich im Interview an die Studentinnen⁴⁷⁵ richtete. Einige der Befragten nennen in ihrer Antwort den Wunsch, bekannte KuratorInnen und ExpertInnen aus dem Bereich der kuratorischen Praxis kennen zu lernen. Sie äußern die Absicht, sich mit Hilfe des Masters beruflich zu orientieren und zu prüfen, ob Kuratieren ‚das Richtige‘ ist. Im Unterschied zu den anderen untersuchten Programmen wird insbesondere das Bedürfnis formuliert, sich mehr „theoretisches Wissen“ über kuratorische Praxis anzueignen sowie Kuratieren mit Hilfe von „Theorie“ zu „reflektieren“. Das Masterprogramm gilt also als Ort und Zeitraum für „Reflexion“ und „Theorie“; und den Studiengang eben dafür nutzen zu nutzen, scheint für die befragten Studentinnen ein sagbares, angemessenes und erwartetes Bedürfnis zu sein.⁴⁷⁶

Doch worauf beziehen sich die Begriffe „Reflexion“ und „Theorie“ in diesem Zusammenhang genau? Den Wunsch nach „Reflexion“ äußert beispielsweise die Studentin Sandra. Sie erklärt im Interview, dass sie das Masterstudium für eine „inhaltliche Auseinandersetzung“ mit ihrer eigenen kuratorischen Tätigkeit nutzt und um einen Überblick über die Praxis des Kuratierens zu gewinnen. Für beides habe sie im vorhergehenden Volontariat nicht die Möglichkeit gehabt. Reflexion soll für sie also in Form einer Inquiry über Kuratieren im Allgemeinen und über die eigene kuratorische Berufspraxis erfolgen:

„Ich hatte während des Volontariats oft das Gefühl, dass eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem, was wir machen, einfach fehlt. Also es gab [...] nicht so richtig die Möglichkeit für eine Nachbereitung der Dinge, oder dafür zu überlegen, was man dort überhaupt macht, und ich glaub auch nicht unbedingt so richtig das Interesse an einer inhaltlichen Auseinandersetzung und das hat mir gefehlt. [...] Und dann, nachdem das dann zu Ende war und das ging wirklich sehr fließend ineinander über eigentlich [...] dann wusste ich sowieso noch nicht richtig, wie es weiter gehen soll, aber dachte, dass [das Masterstudium] diese inhaltliche Auseinandersetzung sein kann und dieses Reflektieren über die eigene Praxis, aber auch was man überhaupt macht, oder was das Feld alles einschließt, dass das so was sein könnte. [...] das ist schon irgendwie ziemlicher Irrsinn vom Arbeitsaufwand, aber eigentlich find ich's total ideal, das so zu haben, zum einen eben die Praxis und dann aber eben so eine reflexive Ebene.“ (Interview mit Sandra, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, Erg. d. Verf.)

⁴⁷⁵ An den Interviews für die Fallstudie zum Masterstudiengang nahmen ausschließlich Frauen teil.

⁴⁷⁶ Es ist davon auszugehen, dass in der konkreten Interview-Situation Erwartungserwartungen das Gesagte beeinflussen, dass also die interviewten Studentinnen die gestellten Fragen unter Berücksichtigung der an sie gerichteten Erwartungen, die sie von mir als Interviewerin erwarten, beantworten. Zu Erwartungserwartungen vergleiche Niklas Luhmann (1987, S. 411ff.). Ich nehme an, dass Erwartungserwartungen stets in Praxis-/Diskursformationen eingebunden sind.

Für Sandra war das bereits abgeschlossene Volontariat also hauptsächlich durch „Praxis“ geprägt. Für das „Reflektieren“ dieser „Praxis“ habe es jedoch keine Gelegenheit gegeben. Sandra ist zum Zeitpunkt des Interviews neben dem berufsbegleitenden Masterprogramm als kuratorische Assistentin tätig. Mit Bezug darauf erklärt sie am Ende des obigen Interview-Auszugs, dass es „ideal“ sei, auf diese Weise die „Praxis“ und eine „reflexive Ebene“ zu haben. In diesen Ausführungen deutet sich ein spezifisches Verständnis von Reflexion als einem von der Praxis getrennten Bereich an. Mit „Reflexion“ ist hier kein empirisches und auch kein metapragmatisches Reflektieren einer gerade ablaufenden kuratorischen Teilhandlung angesprochen.⁴⁷⁷ Vielmehr ist damit eine eigene von der sogenannten Praxis räumlich und zeitlich separierte Tätigkeit konnotiert, die sich für Sandra im berufsbegleitenden Masterstudium an einer Hochschule zu erfüllen scheint, also in Form einer institutionalisierten Inquiry im Rahmen universitärer Lehr- und Lernpraktiken, die durch die parallele Berufstätigkeit zudem zeitnah zu ihrer beruflichen Praxis erfolgt – was in Vollzeitstudiengängen so nicht möglich wäre.

Später im Interview beschreibt Sandra zwei Aspekte, die sie mit „inhaltlicher Auseinandersetzung“ und „Reflexion“ verbindet. Sie nennt zum einen die Aneignung einer notwendigen „Basis an Theorie“ und die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten. Zum anderen führt sie den Austausch und Kontakt mit Menschen an, die in einer ähnlichen Lage sind wie sie:

„[...] ich möchte einfach gerne gute Projekte machen und ich glaub dafür braucht man schon so ein gewisses Fundament und so eine Basis auch an Theorie, auf die man zurück greifen kann. [...] wir kriegen da unsere Texte und die sind dann immer zu einem bestimmten Überthemengebiet, ob das jetzt Raum ist oder Zeit oder wie auch immer. Ich find das ist wirklich ein ziemlich luxuriöser Umstand, das so nochmal zu haben. Dann natürlich hab ich mir erhofft einfach Leute zu treffen und kennen zu lernen, die in einer ähnlichen Situation sind wie ich, mit denen in einen Austausch zu kommen [...].“ (Interview mit Sandra, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums)

„Theorie“ wird von Sandra als eine Basis und ein Fundament verstanden, als eine Art Voraussetzung und Grundlage für kuratorische „Praxis“. Dabei scheint die antizipierte Anforderung auf, dass Kuratieren theoretisch fundiert sein sollte. Es zeigt sich, dass „Reflexion“ in Bezug auf das Masterprogramm vor allem mit „Theorie“-Arbeit konnotiert ist. Zudem wird Reflexion in Form eines Studiums als eine eher bewusste Tätigkeit betrachtet; der folgende Interview-Ausschnitt der Studentin Johanna legt das nahe:

„Und es ging mir auch [...] wirklich nochmal um diese ganz bewusste Auseinandersetzung, dass man wirklich nochmal anfängt zu studieren, mit all den Konsequenzen, auch inhaltlich arbeitet, weil das geht einem im Berufsleben in all der Produktion, was man auch immer produziert hat, relativ schnell verloren, dass man Zeit zur Recherche hat und mal gründlicher nachzudenken.“ (Interview mit Johanna, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Insgesamt lässt sich in den Interviews mit den Masterstudentinnen eine tradierte und weit verbreitete Vorstellung von Theorie (beziehungsweise Reflexion) und Praxis als zwei

⁴⁷⁷ Begrifflich beziehe ich mich hierbei auf Alkemeyer/Buschmann/Michaeler (2015), die zwischen Reflexion im „empirischen Modus“ und im „metapragmatischen Modus“ unterscheiden. Siehe hierzu meine Ausführungen in Kapitel 4.2.2.

verschiedenen voneinander getrennten Sphären ausmachen.⁴⁷⁸ Dabei wird der Hochschule beziehungsweise dem Masterstudiengang die Aufgabe zugewiesen, die Bedingungen, den Raum und vor allem die Zeit für „Theorie“ und „Reflexion“ zur Verfügung zu stellen. Zudem gelten universitäre Praktiken als angemessene Form für Theorie und Reflexion. Ein besonderer Aspekt des Masterprogramms als berufsbegleitendem und postgradualen Studiengang liegt darin, dass alle StudentInnen bereits erste berufliche Erfahrungen im kulturellen Feld mitbringen und in vielen Fällen parallel zum Masterprogramm beruflich tätig sind. Der Studiengang erhält in dieser Konstellation die Funktion einer Art Reflexionsraum und -zeit: Er soll dazu dienen, in Distanz zu den eigenen vergangenen und parallelen beruflichen Erfahrungen zu treten, um diese mit bestimmten Techniken und aus einer neuen, hier: einer theoretisch wissenschaftlichen Perspektive betrachten, untersuchen und hinsichtlich zukünftiger Handlungen bewerten zu können. Dies soll im günstigsten Fall, den Interviews zufolge, auch mit einer Reflexion der eigenen Rolle und Position im jeweiligen kulturellen Feld einhergehen. An den Studiengang ist also die Erwartung einer Form von Selbstreflexion gekoppelt, die theoretisch und wissenschaftlich sein soll, sich auf die persönlichen beruflichen Erfahrungen der Studentinnen bezieht und im Austausch mit anderen StudentInnen stattfinden sollte.⁴⁷⁹ Letzteres scheint dabei ein sehr wichtiger Aspekt zu sein, denn einige Studentinnen schildern, dass sie beabsichtigen im Masterstudium andere TeilnehmerInnen kennenzulernen und sich mit ihnen auszutauschen. Reflexion wird als eine Praxis in der Gruppe und im Kontakt zu Menschen mit ähnlichen Interessen vorgestellt. Das zeigt sich auch im Interview mit der Studentin Lena:

„Und dann hatte ich große Lust, jetzt nach dieser Zeit des Arbeitens das, was ich eigentlich tue, mal auf einem anderen Level nochmal zu hinterfragen und in einer anderen Gruppe von Leuten als der Gruppe, mit denen ich immer in irgendwelchen Kontexten arbeite, das auch zu reflektieren, was ich tue. Und da ich mich von Hause aus noch nie irgend einer bestimmten Disziplin zugehörig fühlte, da hat mich das sehr angesprochen, weil die [gemeint ist das Masterprogramm] das [...] sehr stark gemacht haben, dass es gerade darum geht, Leute aus unterschiedlichen Hintergründen zusammen zu holen. Und dann dachte ich, das könnte ganz gut sein.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums, Anm. d. Verf.)

In diesem Interview-Auszug deutet sich eine weitere Spezifik der Selbstreflexion im Masterstudium an: Kuratieren soll nicht nur in der bildenden Kunst, sondern auch in Kulturbereichen wie Theater, Film, Design, Tanz und Literatur als mögliche Handlungsform und Kategorie untersucht werden. Neben Ausstellungen werden also auch nicht originär kuratorische Formate, wie Tanzfestivals, Theaterstücke und Buchprojekte, in die Betrachtung

⁴⁷⁸ Die Vorstellung, dass Theorie und Praxis zwei verschiedene Sphären sind, hat eine lange Geschichte. Häufig ist sie mit der Ansicht verbunden, dass Theorie gegenüber der Praxis höherwertig ist. Vgl. dazu auch Hetzel (2008), der als ein frühes Beispiel für diese Sichtweise Platon nennt (ebd., S. 14). Später wurde die Trennung von Theorie und Praxis in der Philosophie insbesondere von René Descartes und in der Soziologie zum Beispiel von Max Weber hochgehalten.

⁴⁷⁹ Auch die Kuratorin Kate Fowle (2014, S. 155) macht darauf aufmerksam, dass kuratorische Programme zur Selbstreflexion genutzt werden. Ihr zufolge ist mit der Entstehung kuratorischer Programme in den 1990er Jahren ein neuer Typ von „KuratorIn“ aufgekommen, der sich eine Auszeit nimmt, um über die eigene Profession zu reflektieren.

einbezogen und hinsichtlich kuratorischer Fragen analysiert – zum Beispiel in Hausarbeiten und der schriftlichen Abschlussarbeit. Und auch die kuratorischen Projekte der StudentInnen beschränken sich nicht auf Ausstellungen, sondern werden auf Formate aus anderen kulturellen Teilfeldern und Professionen ausgeweitet. In der Programmatik des Studiengangs wird diese Ausrichtung als „transdisziplinär“⁴⁸⁰ bezeichnet. Hierzu passt die Rekrutierung von TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen kulturellen Feldern und verschiedenen beruflichen und disziplinären Hintergründen. Auf der Webseite richtet sich der Master an folgende BewerberInnen-Gruppen: KünstlerInnen verschiedener Medien, VermittlerInnen (zum Beispiel KuratorInnen und KritikerInnen) sowie WissenschaftlerInnen aus den Bereichen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften. Von ihnen wird neben Berufserfahrung ein Interesse an kuratorischen Fragen erwartet. Voraussetzung ist dabei nicht Vorerfahrung *als* „KuratorIn“, sondern vielmehr Erfahrungen im Kuratieren beziehungsweise in kuratorischen Tätigkeiten und solchen, die sich unter kuratorischen Gesichtspunkten betrachten lassen.

Ein Blick auf die Zusammensetzung der untersuchten zwei Studienjahrgänge ergibt ein entsprechendes Bild: So haben etwa ein Drittel Kunstgeschichte oder Kunstwissenschaften studiert, zwei Drittel jedoch andere geisteswissenschaftliche oder künstlerische Fächer, darunter Kulturwissenschaften, Literaturwissenschaften, Philosophie, Theaterwissenschaften, Medien- und Kommunikationswissenschaften sowie freie Kunst. NaturwissenschaftlerInnen sind allerdings nicht vertreten. Nur etwa die Hälfte der StudentInnen sind vor dem Studium im klassischen Bereich kuratorischer Praxis, also im Museums- und Ausstellungswesen, beruflich tätig gewesen. In den biografischen Selbstbeschreibungen im Interview und auf der Studiengangs-Webseite finden sich neben „KuratorIn“ und „AssistenzkuratorIn“ unter anderem folgende Berufsbezeichnungen, die die StudentInnen der untersuchten Jahrgänge für ihre beruflichen Erfahrungen (vor dem Studium oder parallel dazu) verwenden: „KunstvermittlerIn“, „KünstlerIn“, „AutorIn“, „LektorIn“, „Kultur- oder ProjektmanagerIn“, „ProjektkoordinatorIn und -leiterIn“, „TänzerIn“, „DramaturgIn“, „RedakteurIn“, „ForscherIn“ und „DozentIn“.

Es ist davon auszugehen, dass die Erwartungen und Ziele, die die Teilnehmerinnen im Interview mit dem Masterstudium verbinden, über das auf der Webseite beworbene Studiengangs-Konzept sowie durch die Lehrinhalte während des Studiums beeinflusst werden. Über den ‚transdisziplinären‘ Ansatz des Studiengangs und dessen Offenheit für TeilnehmerInnen verschiedener disziplinärer Hintergründe wird den StudentInnen also von

⁴⁸⁰ Der Begriff „transdisziplinär“ findet häufig im Verhältnis zum älteren Begriff „interdisziplinär“ Verwendung. Beide Neologismen haben im wissenschaftlichen Feld Konjunktur, wobei für sie keine einheitlichen Definitionen vorliegen. Zumeist soll mit „Transdisziplinarität“ eine über Disziplinen hinausgehende Perspektive verdeutlicht werden. Die einzelnen Disziplinen arbeiten dabei nicht nur zusammen an einem gemeinsamen Problem, wie bei der Interdisziplinarität, sondern aus ihnen geht etwas Neues, Übergeordnetes hervor. In der gemeinsamen Arbeit verändern sich die Disziplinen selbst und ihre Grenzen werden überschritten oder lösen sich sogar tendenziell auf (vgl. Völker 2004). Im Fall des untersuchten Masterprogramms scheint diese Vorstellung von Transdisziplinarität relevant zu sein. „Kuratieren“ und das „Kuratorische“ werden dabei als disziplinenübergreifende Konzepte aufgefasst. Zum Konzept der „Disziplin“ siehe die Definition von Stichweh (2013, S. 17).

Anfang an eine spezifische (Selbst-)Reflexionspraxis nahegelegt. Diese zeigt sich auch an den geäußerten Erwartungen der Studentinnen im Interview. Viele schildern, dass sie vorhaben, ihre beruflichen Erfahrungen mit Hilfe kuratorischer Fragestellungen zu reflektieren und mit Kuratieren zu verknüpfen. So erklärt Johanna, dass sie im Masterstudium vorhat, ihre eigene berufliche Tätigkeit, darunter ihre PR- und Managementarbeit im Kulturfeld, aus einer kuratorischen Perspektive zu hinterfragen:

„[...] ich war ja damals noch in der Position, dass ich sehr viel frei in der PR gearbeitet habe und mir ging's hauptsächlich darum, was ich in der PR gemacht habe, einfach auch nochmal zu schärfen und mir ein paar andere Fragen zu stellen und eben nicht nur etwas Vorgegebenes zu vermitteln, sondern das, was mir dann immer gesagt wird, als Pressefrau vielleicht auch nochmal auf eine andere Art und Weise zu hinterfragen, als ich vorher dazu in der Lage gewesen wäre, ja.“ (Interview mit Johanna, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Auch Theresa bringt berufliche Erfahrungen aus einem nicht originär kuratorischen Bereich mit. Erst während des Masters wird sie über Praktika und Jobs im Kunstfeld stärker kuratorisch tätig. Theresa erläutert, dass sie vorhatte, sich im Masterstudium eine „wissenschaftliche Basis“ im Bereich Kuratieren und bildende Kunst zu erarbeiten, „so ziemlich ein theoretischer Teil mit vielen Texten und schreiben und diskutieren“.⁴⁸¹ Zudem sei es ihr Anliegen, Möglichkeiten der Verbindung zwischen ihren eigenen Erfahrungen und dem Kuratieren zu finden und Wege zu erarbeiten, wie ihre eigene Praxis „zu kuratieren werden könnte“.⁴⁸² Ähnlich wie bei Theresa bilden für einige Teilnehmerinnen die vergangenen beruflichen Erfahrungen eine wichtige Grundlage für ihre Identifikationspraxis und beruflichen Pläne. Aus den Interviews geht deutlich hervor, dass Kuratieren mit den bisherigen Erfahrungen kombiniert werden und nicht an deren Stelle treten soll:

„[...] ich wusste, dass ich nach irgendwas suche, [...] wo ich mit meiner Welt reingehen kann, also dass ich mich weiter entwickeln kann in meinem Bereich und nicht irgendwie meinen Bereich komplett abschließen und was Neues anfangen muss [...]“ (Interview mit Theresa, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Studiums)

Die Programmatik des Masters legt nicht nur eine ‚transdisziplinäre‘ Form von Selbstreflexion nahe. Im Konzept des Masters tritt der Begriff „Reflexion“ auch in Verbindung mit „Wissenschaft“ und „Forschung“ auf: Neben der Vermittlung und Weiterentwicklung des Kuratierens wird als ein Ziel des Studiengangs die ‚wissenschaftliche Reflexion‘ kuratorischer Praxis genannt. Auf dem Lehrplan stehen dementsprechend neben praktischen kuratorischen Projekten die Vermittlung von Kunstgeschichte und -theorie sowie von Geschichte und Theorie des Kuratierens und Ausstellens. Außerdem wird Kuratieren als eine eigene Technik zur Produktion, Vermittlung und Reflexion von Wissen sowie als eine Praxis zwischen Kunst und Wissenschaft definiert. Kuratieren wird als ein ‚praktisches‘ Werkzeug zum ‚Forschen‘ beziehungsweise als eine eigene Form des Forschens beschrieben. Mit „Reflexion“ scheinen in der Programmatik des Masters schließlich zwei Aspekte

⁴⁸¹ Quelle: Interview mit Theresa, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Studiums.

⁴⁸² Ebd.

verbunden zu sei: Erstens geht es um eine gezielte, theoretisch informierte und wissenschaftliche Tätigkeit, die sich auf Kuratieren bezieht – ähnlich wie in den bereits diskutierten Erwartungen der Studentinnen –, die aber auch die Gegenstände des Kuratierens betreffen kann. Dabei scheint Theoriewissen eine Bedingung und ein Mittel für Reflexion zu sein. Zweitens wird Kuratieren als eine sogenannte „praktische“ Reflexions- und Erkenntnisweise entworfen. In beiden Fällen wird die „KuratorIn“ als eine spezifische Form von „ForscherIn“ und „WissenschaftlerIn“ konzipiert.

Hochschulen und Universitäten sind schon immer Orte für die (wissenschaftlich theoretische) Reflexion von Praxis. Die Praxis selbst als eine Form von Forschung und Reflexion zu fassen, ist hingegen eine Tendenz, die sich gerade in den letzten Jahren verstärkt beobachten lässt, zum Beispiel bei der künstlerischen Forschung (artistic research). Auch im Bereich kuratorischer Praxis ist in jüngster Zeit vermehrt vom Kuratorischen oder vom Kuratieren als eigener Forschungspraxis die Rede, wobei damit recht unterschiedliche Aktivitäten verbunden werden, von klassischer kunsthistorischer Recherche und Analyse bis hin zu experimentellen kuratorischen Praktiken. Diskutiert wird die Verbindung aus Kuratieren und Wissenschaft unter Begriffen wie „Curatorial Research“ und „Curatorial Enquiry“.⁴⁸³ Es ist zu vermuten, dass Formen kuratorischer Forschung mit der Einführung akademischer kuratorischer Kurse in einem engen Zusammenhang stehen und in kuratorischen Masterstudiengängen wesentlich mit vorangetrieben werden (Fernández 2011, S. 40).

Wichtig ist hier, dass „Reflexion“ und „Forschung“ entgegen der klassischen Vorstellung nicht ausschließlich mit geistigen oder mentalen Tätigkeiten konnotiert werden, sondern darunter eine größere Bandbreite an Aktivitäten gezählt werden. Dies wird in der Programmatik des Masterprogramms vor allem an der Vorstellung von einer „praktischen Forschung“ deutlich. Dabei lässt sich eine Parallele zu Deweys Verständnis von Reflexion als Inquiry, also einer Art praktischem Problemlösungshandeln, ausmachen. Ein kuratorisches Projekt kann dann als ein Reflexionsprozess beschrieben werden, der aus unterschiedlichen Phasen besteht (siehe Kapitel 4.2.3).⁴⁸⁴ In der Betrachtung von „Kuratieren“ als einer eigenen Technik zur Reflexion und Produktion von Wissen sind insbesondere Ähnlichkeiten zu Konzepten des ‚kritischen Kuratierens‘ zu finden, beispielsweise zu Irit Rogoffs Verständnis von Kuratieren als ‚embodied criticality‘ und zu ihrem Konzept des ‚Kuratorischen‘ als einer kritischen Form von Denken (vgl. Kapitel 3.2). Auch Rogoffs Ansatz basiert auf einem

⁴⁸³ So hat am 18. und 19. Oktober 2014 am Haus der Kulturen der Welt in Berlin der Workshop „On Research III. Reflections on Curatorial Research“ stattgefunden. Siehe hierzu die Webseite: https://hkw.de/de/programm/projekte/2014/anthropozoen/dokumente_anthropozoen/on_research_iii_call_for_applications.php (Zugriff am: 03.01.2017). Das Online-Journal *OnCurating* hat seine 26. Ausgabe dem Thema „Curating Degree Zero Archive: Curatorial Research“ (2015) gewidmet. Paul O’Neill und Mick Wilson gaben im Jahr 2014 einen Sammelband mit dem Titel „Curating Research“ heraus. In ihrer Einleitung verwenden sie auch den Begriff „Curatorial Enquiry“.

⁴⁸⁴ Auch Olga Fernández, ehemalige Tutorin und PhD-Studentin im Programm „Curating Contemporary Art“ am Royal College of Art in London, macht auf die Entwicklung aufmerksam, dass Kuratieren zunehmend die Form einer „Inquiry“ annimmt, allerdings bezieht sie sich dabei nicht auf Dewey: „[...] curatorial practice is less a display/meaning production activity and more a mode of inquiry/enquiry.“ (Fernández 2011, S. 40).

praktischen Verständnis von Reflexion, wobei es ihr vor allem um die Kritik und Veränderung („Kritikalität“) vorhandener Strukturen über das Tätigsein in denselben kritisierten Strukturen geht (vgl. Rogoff 2006b).⁴⁸⁵

Über die Kennzeichnung von Kuratieren als „Forschung“ vollzieht der Masterstudiengang zunächst eine Distinktionsbewegung: Denn Kuratieren wird dadurch wissenschaftlich nobilitiert und aufgewertet – und es ist zu vermuten, dass diese Sichtweise auf Kuratieren auch als Legitimation dafür dient, ein Studium mit dieser spezifischen Thematik anzubieten. Allerdings ist zu fragen: Findet hier lediglich eine Neu-Etikettierung und Fokusverschiebung statt oder verändert sich auch etwas an der Praxis des Kuratierens? Wird im Masterstudium eine andere (wissenschaftliche oder kritische) Form von Kuratieren vermittelt und vorangetrieben?⁴⁸⁶

Um dies zu beantworten, ist die Praxis des Studiums näher in den Blick zu nehmen. Erste Hinweise geben aber auch schon die bereits vorgestellten Ziele, die die interviewten Studentinnen mit dem Studium verfolgen wollen: Sandra erklärt, dass sie vorhat sich im Masterstudium ein „gewisses Fundament und so eine Basis auch an Theorie, auf die man zurück greifen kann“⁴⁸⁷, anzueignen. Theresa beschreibt, dass sie sich im Master eine „wissenschaftliche Basis“ im Bereich Kuratieren und bildende Kunst erarbeiten möchte.⁴⁸⁸ Da ich die Interviews mit den zwei Studentinnen einige Wochen nach Studienbeginn geführt habe, flossen in diese Ziele auch erste Erfahrungswerte ein. Dies zeigt sich deutlich in den weiteren Verläufen der Interviews, in denen die Studentinnen erläutern, aus welchen Teilaktivitäten sich das Studium zusammensetzt.⁴⁸⁹ Sandra und Theresa erwarten demnach vom Masterstudium nicht nur eine wissenschaftliche und theoretisch informierte Reflexions-Praxis, sondern auch, dass sich darüber ihre Art zu Kuratieren langfristig verändert, und zwar insofern, dass sie stärker von Theorien beeinflusst und wissenschaftlicher ist: Kuratieren, verstanden als eine Reflexions-Praktik, soll also zu einer wissenschaftlichen Inquiry werden. Eine ähnliche Kombination der Erwartungen ist auch in Bezug auf andere kuratorische Masterstudiengänge anzutreffen. Dies soll ergänzend am Beispiel eines italienischen Kurators, einem Teilnehmer eines kuratorischen Residenzprogrammes, verdeutlicht werden.

⁴⁸⁵ Auf die Relevanz von Forschung in Konzepten des „Kuratorischen“ („the Curatorial“) und auf die hier erfolgende Ausrichtung von kuratorischer Praxis als Forschungspraxis verweist auch Simon Sheik (2014) in seinem Aufsatz „Towards the Exhibition as Research“. Eine „research exhibition“ zeichnet sich ihm zufolge dadurch aus, dass sie nicht nur Forschungsergebnisse präsentiert, sondern dass in ihr Forschung stattfindet, dass sie als ein Werkzeug zur Erforschung von Dingen (auch außerhalb der Kunstwelt) diene. Dabei seien Thesen aufzustellen und zu testen und die Ergebnisse sollten zur Überarbeitung der kuratorischen Methoden führen (ebd., S. 34ff.).

⁴⁸⁶ Die Betrachtung von Kuratieren als „Forschung“ regt dazu an, danach zu fragen, was kuratierte Ausstellungen, Festivals, Lesungen uvm. als Forschungs-Medien ausmacht. Wodurch unterscheiden sie sich vom Aufsatz einer/s Wissenschaftlerin/s in einem Sammelband oder von einem wissenschaftlichen Vortrag? Dies kann im Kontext der vorliegenden Arbeit nicht untersucht werden, wäre aber eine spannende Frage für weitere Forschungsprojekte.

⁴⁸⁷ Quelle: Interview mit Sandra, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums.

⁴⁸⁸ Quelle: Interview mit Theresa, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Studiums.

⁴⁸⁹ Siehe hierzu die Auszüge aus den Interviews mit Sandra, Theresa und anderen Studentinnen in Kapitel 7.1 und 7.2.

Zum Interviewzeitpunkt hat sich Pietro bei verschiedenen kuratorischen Masterprogrammen in England und den USA beworben. Er äußert im Interview die Hoffnung, mit Hilfe eines kuratorischen Masterstudiums ein wachsendes „Bewusstsein“ („awareness“) von den eigenen Ideen und der eigenen Arbeit zu entwickeln, und die Möglichkeit zu haben, „wirklich zu verstehen“ („REALLY understand“), was kuratorische Praxis ist. Der Master soll also auch hier als ein Raum zur (Selbst-)Reflexion dienen. Auf die Frage, was kuratorische Praxis für ihn ist, hat Pietro bereits eine Antwort parat:

„[...] and what they offer me is to be in an environment together with other young curators, in an environment where you can REALLY understand what the curatorial practice is. Because besides what you read in books or art magazines the curatorial practice is something that is much more closer to philosophy rather than production. Because you REALLY have to think everything when you curate an exhibition. You do not just have a plan or idea but you also have to be prepared to discuss about your idea and defend your idea. I mean, the curatorial practice, to be honest, is really ((Lachen)) harsh. Curators really fight for their ideas, because it is like a kind of philosophy. I don't want to say that curators are philosophers, but there is a component in the curatorial practice which is really, you know, mind related. And of course, what they are offering me is to have an environment where you can debate, where you can discuss, where you can grow awareness of your idea and know what you are doing.“ (Interview mit Pietro, Nr. 1 von 2, zu Beginn des Residenzprogrammes)

Pietro beschreibt Kuratieren als eine Form von „Philosophie“, verbunden vor allem mit Denken („think“), mit dem Einsatz von Geist und Verstand („mind related“), und mit dem Diskutieren und Verteidigen von Ideen. Er stellt Kuratieren wie einen Kampf mit philosophischen Mitteln dar. Diese ‚philosophische Komponente‘ des Kuratierens setzt er in Kontrast zur ‚bloßen‘ Ausführung und Umsetzung eines kuratorischen Projekts („production“), einem Bereich, in dem er bereits sehr viel Erfahrung hat – wie er an anderer Stelle des Interviews erläutert. Pietro erklärt dabei auch, dass ihm die Techniken und Kenntnisse dieser ‚philosophischen‘ Seite des Kuratierens noch fehlen und dass er sich diese in einem kuratorischen Master aneignen möchte. Die Charakterisierung von Kuratieren als ‚philosophisch‘ weist eine Nähe zu den Begriffen ‚wissenschaftlich‘ und ‚Theorie‘ auf, die in den vorhergehenden Beispielen aus dem untersuchten Masterprogramm auftraten. Pietro ordnet Kuratieren allerdings über den Begriff ‚philosophisch‘ und die Verknüpfung mit ‚Denken‘ und ‚Diskutieren‘ stärker geisteswissenschaftlich ein.

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass jede Inquiry durch theoretische Konzepte, die im relevanten Diskurs bestimmend sind, beeinflusst wird. Es ist also genauer zu betrachten, welche ‚Theorien‘ im Fall des Masterprogramms konkret eine Rolle spielen und was hier mit ‚wissenschaftlich‘ konnotiert ist. Außerdem ist zu bedenken, dass Theorien im Prozess einer Inquiry nicht unverändert bleiben, sondern sich dabei auch weiterentwickeln. Oder es wird sogar explizit an der Schaffung neuer Theorieansätze im Rahmen einer Inquiry gearbeitet. Dabei bestimmt der institutionelle Rahmen (Museum, Kunstverein, Hochschule etc.) wesentlich die Regeln dafür, welche Theoriebildung überhaupt möglich ist und wie diese erfolgt. Es ist in den folgenden Abschnitten also danach zu fragen, was als ‚Theorie‘ und als

„wissenschaftliche“ Form des Kuratierens in den Lehr- und Lernpraktiken des Studiengangs relevant wird, und wie beides vermittelt, aber auch entwickelt und verändert wird.

Aus der bisherigen Analyse ergibt sich in Verbindung mit dem kuratorischen Masterstudiengang zusammengefasst folgender Diskursstrang: An den Studiengang ist die Anforderung beziehungsweise das Bedürfnis gekoppelt, als Zeitraum für theoretisch wissenschaftliche Inquiries über die eigenen beruflichen Erfahrungen und über Kuratieren im Allgemeinen zu dienen. Diese Inquiries sind ‚transdisziplinär‘ angelegt und sollen über den Austausch mit anderen StudentInnen erfolgen. Darüber hinaus wird Kuratieren selbst als eine wissenschaftliche Praktik definiert, also als eine Form wissenschaftlicher Inquiry, die im Rahmen des Master zu erlernen ist. Die Ausschreibung des Studiengangs funktioniert diesbezüglich wie ein Appell, das Studium als eine Selbsttechnik zu nutzen, die a) eine theoretisch wissenschaftliche Reflexion der (eigenen) kuratorischen Praxis ermöglicht, und b) dabei hilft sich kuratorische Praxis als wissenschaftliche Inquiry anzueignen und darüber nicht nur zu einer „KuratorIn“ zu werden, sondern auch zu einem „WissenschaftlerIn“-Subjekt.

7.2 Auftretende Formen der Reflexion

Selbsttechniken sind immer Bestandteil von Machtverhältnissen und „oft mit den Techniken zur Führung anderer verbunden. In Erziehungsinstitutionen beispielsweise leitet man andere an und bringt ihnen bei, sich selbst anzuleiten“ (Foucault 1994a, S. 289).⁴⁹⁰ Im vorliegenden Fall legt also die Hochschule den StudentInnen eine bestimmte Weise nahe, an sich selbst zu arbeiten. Wie sich dies im Studienalltag äußert und wie die StudentInnen damit umgehen, steht in diesem Kapitel im Zentrum.

Die Interviews mit Studentinnen und die punktuellen Feldbeobachtungen deuten auf drei Haupttypen wissenschaftlicher Reflexion im untersuchten Masterstudiengang hin, die jeweils durch verschiedene zeitlich räumliche „Arrangements“⁴⁹¹ gekennzeichnet sind: Wissenschaftliche Reflexion über Kuratieren im Allgemeinen (auf Theorieebene und anhand von Fallbeispielen), Reflexion über die beruflichen Erfahrungen der StudentInnen, und Reflexion über Kuratieren und die eigene kuratorische Praxis im kuratorischen Projekt. In 7.2.1 bis 7.2.3 werden die Merkmale dieser drei Reflexions-Formen näher vorgestellt.

7.2.1 Wissenschaftliche Reflexion über Kuratieren

In den persönlichen Interviews mit einigen Studentinnen zeigte sich, dass sich für viele die Erwartung einlöste, wissenschaftlich und theoriegestützt sowie im Austausch mit anderen

⁴⁹⁰ Zu Foucaults Konzept der „Selbsttechniken“ bzw. „Selbsttechnologien“ als „Verfahren zur Beherrschung oder Erkenntnis seiner selbst“ (Foucault 2005 [1981], S. 259) siehe Kapitel 4.1 in dieser Arbeit.

⁴⁹¹ Zum Konzept des „social arrangement“ vergleiche die Ausführungen von Theodor R. Schatzki (2002) in seinem Buch „The Site of the Social“.

StudentInnen über Kuratieren im Allgemeinen zu reflektieren. Studieninhalte und Erwartungen passen diesbezüglich zusammen. Allerdings ist in diesem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass viele der Erst-Interviews mit den Studentinnen wenige Wochen nach Studienbeginn erfolgten. Das heißt, die Studentinnen haben schon konkrete Erfahrungen aus dem Studienablauf ins Interview mitgebracht, sodass die Formulierung der Erwartungen im Rückblick und im direkten Vergleich mit den bereits gemachten universitären Erfahrungen erfolgte.

Die Lektüre und Diskussion theoretischer Texte aus den Bereichen Kulturtheorie, Kuratieren, Kunst- und Ausstellungsgeschichte, darunter auch Texte zum Selbstverständnis von KuratorInnen, wird von ihnen mehrfach als „Luxus“ beschrieben, wie in folgendem Interview-Auszug der Studentin Lena:⁴⁹²

„[...] ich fand es immer so einen Luxus diese Tatsache, dass man immer vor den Sitzungsblöcken E-Mails mit irgendwelchen Texten bekam, die zu lesen sind. Ich dachte immer so, WOW [geflüstert], da wird dann einfach mal gesagt, lies mal diese Texte. Und dann waren die Texte auch größtenteils Texte, die ich jetzt noch nicht kannte, oder lange Zeit vorher mal gelesen hatte, oder jetzt nicht mehr so präsent hatte. Und ich war auch immer von den Diskussionen darüber ziemlich angeregt. Also von Anfang an eigentlich hab ich gedacht, super, das hat sich total eingelöst.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Ähnlich schildert es Theresa, die kaum geisteswissenschaftliche Kompetenzen in den Masterstudiengang mitbringt: Sie habe viele kunsthistorische und theoretische Kenntnisse dazu gewonnen, einen Zugang zu wichtigen theoretischen Texten und AutorInnen erhalten, und sich nicht nur im Umgang mit Texten, sondern auch mit AkademikerInnen verbessert.⁴⁹³

Letzteres weist darauf hin, dass im Masterprogramm auch eine Befähigung zur klassischen (geistes-)wissenschaftlichen Inquiry in Form von Textdiskussionen, Hausarbeiten, Aufsätzen und Vorträgen stattfindet. Dabei lernen die TeilnehmerInnen auch, sich im Feld der Wissenschaft unter AkademikerInnen angemessen zu verhalten.⁴⁹⁴ Die StudentInnen eignen sich also Dispositionen der Subjektform „AkademikerIn“ an oder bauen bereits vorhandene Dispositionen dieser Art aus.⁴⁹⁵

Die Reflexion über das Kuratieren erfolgt im Masterstudiengang neben Textlektüren auch über andere wissenschaftliche Teilpraktiken, wie Vorträge eingeladener WissenschaftlerInnen

⁴⁹² Siehe auch den in Kapitel 7.1 bereits zitierten Interview-Auszug von Sandra, in dem sie das Masterstudium als einen „ziemlich luxuriöse[n] Umstand“ beschreibt (Quelle: Interview mit Sandra, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, Erg. d. Verf.).

⁴⁹³ Quelle: Interview mit Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums.

⁴⁹⁴ Theresa nennt als Beispiel, dass sie ihre Fähigkeiten im Präsentieren ihrer Arbeit vor Publikum ausbauen konnte.

⁴⁹⁵ Die Dispositionenbündel von AkademikerInnen/WissenschaftlerInnen sind durch spezifische Merkmale gekennzeichnet. Eva Barlösius erklärt mit Bezug auf Bourdieu, dass sich der „wissenschaftliche Habitus“ als „theoretisch, rein kognitiv und rational begründet“ (Barlösius 2012, S. 130) präsentiert, dass dessen Handeln aber nicht ausschließlich rational, bewusst und distanziert ist (ebd.). Zudem ist in einem langen Lernprozess eine besondere Gewandtheit und Geschicklichkeit hinsichtlich der Sprach-, Sprech- und Argumentationsweise zu erlangen (z.B. Verwendung einer abstrahierenden Sprache). WissenschaftlerInnen habitualisieren „nach und nach eine theoretische Einstellung gegenüber der Welt und üben methodisch angeleitete Beobachtungsweisen ein“ (ebd.). Und es sei ein „Gespür für wissenschaftlichen Lebenszyklus“ (ebd.) erforderlich. Für weitere Merkmale siehe Barlösius (2012, S. 129f.).

und KuratorInnen, Gespräche und Workshops mit denselben sowie über Exkursionen in Kunst- und Kulturinstitutionen. Eine besondere Teilpraktik zur Reflexion ist das sogenannte „Nachdenkprotokoll“: Eine Studentin berichtet, dass alle TeilnehmerInnen in den ersten zwei Semestern nach den Blockterminen ein solches Protokoll anfertigen und an die anderen TeilnehmerInnen zur Lektüre versenden. Es soll kein Verlaufsprotokoll sein, sondern eine möglichst persönliche und subjektive Stellungnahme enthalten. Verlangt wird die Reflexion der Inhalte der jeweils vergangenen Sitzung und die Entwicklung eines eigenen Standpunktes. Zu Beginn der darauf folgenden Blockveranstaltung kann dann jede Studentin oder jeder Student mit Bezug auf die für alle einsehbaren Protokolle einen Kommentar abgeben und bestimmte Aspekte noch einmal diskutieren. Das „Nachdenkprotokoll“ verkettet also zwei Sitzungstermine miteinander und hilft auf Grund der Verschriftlichung und Verteilung dabei, die Themen und Diskussionen der vorhergehenden Sitzung in der darauffolgenden wieder aufzunehmen und daran anzuknüpfen. Ähnlich wie in Textdiskussionen und Hausarbeiten wird dabei von den StudentInnen insofern eine gewisse Selbstreflexion verlangt, als sie möglichst eine eigene wissenschaftliche Position in Relation zu anderen möglichen und besetzten Positionen einnehmen und vertreten sollen. Dies wird durch den Prozess des Rundmailens der Protokolle an alle anderen StudentInnen und die anschließende Diskussion der Protokoll-Inhalte besonders herausgefordert. Das „Nachdenkprotokoll“ lässt sich somit als ein Werkzeug fassen, mit dessen Hilfe eine Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Standpunkten und gegebenenfalls eine reflektierte Identifikation mit einer sozialen Position und ihren Positionierungen⁴⁹⁶ im wissenschaftlichen Feld angeregt und trainiert wird, was wiederum eine wichtige Teilpraktik in wissenschaftlichen Inquiries darstellt.

Insgesamt scheint die wissenschaftliche Inquiry über Kuratieren von den interviewten Studentinnen als ein zentraler Aspekt des Masterprogramms wahrgenommen zu werden und in den einzelnen Ausbildungspraktiken fest verankert zu sein. Die Studentinnen beschreiben insbesondere das Lesen und Diskutieren philosophischer, kulturtheoretischer sowie auf das Kuratieren bezogener Texte als einen wichtigen Teil dieser wissenschaftlichen Reflexion. Zudem sind Hinweise darauf zu finden, dass die Aneignung der Geschichte des Kuratierens und Ausstellens die Wahrnehmung zum Beispiel beim Besuch von Ausstellungen insofern verändert, dass ein Wiedererkennen inhaltlicher und ästhetischer Bezüge zu historischen Vorläufern des Kuratierens und Ausstellens möglich ist:

„[...] andererseits ist es so, dass man jetzt wesentlich mehr auf Zitatsituationen achtet. Wir beschäftigen uns ja ganz ganz viel mit Displaysituationen, also Displays und Situationen. Und wenn man mal in eine Galerie geht und guckt: Was ist denn das überhaupt für eine Vitrine? Warum sieht denn die so aus? Jaa, ist das ein Zitat, oder was, ja?“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

⁴⁹⁶ Zum Begriff der „Positionierung“ im Verhältnis zur „Position“ siehe Bourdieu (2001 [1992], S. 365ff.). Im Fall der wissenschaftlichen und kuratorischen Praxis lassen sich zu Positionierungen zum Beispiel Bücher, Aufsätze, Reden und Ausstellungen zählen.

Die StudentInnen werden also mit neuen ‚Schlüsseln‘ zu einem privilegierten, aber potentiell auch kritischen Entziffern von Ausstellungen ausgestattet. Sie erwerben eine ‚ästhetische Disposition‘ (Bourdieu 2001 [1992], S. 456, 468), die nicht nur auf die Kunstwerke allein, sondern auch auf die Gestaltung der Ausstellung bezogen ist. Zudem rücken Ausstellungen im untersuchten Masterprogramm als etwas Gemachtes in den Blick. Sie werden auf diese Weise entnaturalisiert und potentiell auch entauratisiert. Gleichzeitig werden die StudentInnen dazu befähigt, sich in ihrer eigenen kuratorischen Praxis ästhetisch und inhaltlich gezielt auf historische Formen des Kuratierens und Ausstellens zu beziehen und an diese anzuknüpfen. Durch kuratorische Programme könnte diese Form der ‚Reflexion‘⁴⁹⁷ und ‚praktischen Beherrschung‘ (ebd., S. 384) der Geschichte des kuratorischen Subfeldes zu einer Voraussetzung dafür werden, überhaupt zu kuratorischer Praxis zugelassen und als ‚KuratorIn‘ anerkannt zu werden – ähnlich wie dies Bourdieu für das Feld der eingeschränkten kulturellen Produktion beschreibt (ebd.; siehe Kapitel 3.2 in dieser Arbeit). Im Kontrast zu den anderen interviewten Studentinnen war für Mona das Masterstudium nicht ganz der Freiraum, den sie sich erhofft hatte. Ihre Erwartung sei gewesen, dass sie hier über kuratorische Praxis sowie damit verbundene Aufgaben, Rollenbilder und Begriffe frei reflektieren könne und diese mit weiter entwickeln könne. Reflexion ist für Mona nicht nur mit Theorie, dem Austausch in der Gruppe und der Befragung der eigenen beruflichen Erfahrungen konnotiert. In ihren Augen sollte Reflexion vor allem möglichst vielperspektivisch und ohne zu starke Vorgaben sein. Stattdessen stellt Mona fest, dass ihr im Studiengang eine ganz bestimmte Perspektive auf kuratorische Praxis vermittelt wurde:

„Das war ganz komisch, weil ich anders angetreten war. Also ich war neugierig und plötzlich war man aber Schüler einer bestimmten Schule und das fand ich total irritierend ((Lachen)).“
(Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Mona vergleicht den Studiengang mit einer ‚Schule‘ und beschreibt, dass sie sich als deren ‚Schüler‘ adressiert fühlte, und zwar sowohl von den TeilnehmerInnen und DozentInnen des Studiengangs als auch von Externen. Im Interview macht sie deutlich, dass sie sich mit dieser Adressierung nicht wohl fühlte. Ihre Identifikation mit der Position einer Schülerin ging ihrer Beschreibung zufolge damit einher, dass sie den Studiengang und dessen Inhalte gegenüber anderen zu ‚verteidigen‘ hatte. Anders ausgedrückt: Um als Studentin des Masters anerkannt zu werden, scheint es notwendig zu sein, die hier vermittelte Perspektive zu vertreten:

„Man musste sich immer, also nicht nur den Studiengang, verteidigen, sondern irgendwie auch immer das gesamte Feld als solches. Und das ist total interessant, weil in dem Moment passiert natürlich selber was mit einem, weißt du? Also am Anfang geht man mit einer Neugierde ran und irgendwann muss man aber, muss man etwas verteidigen, von dem man selber noch gar nicht so genau weiß, was verteidigt man da eigentlich, ne?“ (Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Ein Grund für Monas Erfahrungen dürfte die Struktur des untersuchten Masterprogramms sein: der Stundenplan ist relativ fest vorgegeben ist, anders als in konsekutiven

⁴⁹⁷ Wie in Kapitel 3.2 ausgeführt, ist diese Reflexion eine Form von Selbstreferentialität.

Masterstudiengängen haben die StudentInnen kaum Wahlmöglichkeiten. Das Masterprogramm lässt sich in dieser Hinsicht als eher anwendungsorientiert beschreiben, denn es folgt weniger dem traditionellen Ideal akademischer Freiheit, wie es sich im deutschen Kontext seit dem 18. Jahrhundert entwickelt hatte: Demnach sollten StudentInnen Lernfreiheit haben und sich aus unterschiedlichen angebotenen Veranstaltungen etwas aussuchen können (vgl. Stichweh 2013, S. 296ff.).⁴⁹⁸ In Monas Wunsch nach mehr Freiraum schwingt wohl diese Vorstellung von akademischer Freiheit mit.

7.2.2 Reflexion der eigenen beruflichen (kuratorischen) Erfahrungen

Einige Studentinnen nennen im Interview das Bedürfnis, im Masterprogramm über die eigenen beruflichen, zum Teil kuratorischen Erfahrungen, die sie vor oder parallel zum Masterstudium gemacht haben, im Hinblick auf zukünftige (kuratorische) Handlungen zu reflektieren. Mit dem Masterstudium wird demnach eine Phase der Selbstreflexion beziehungsweise der reflektierten Identifikation verbunden, in welcher die bisherigen Erfahrungen einer Prüfung und Neubewertung unterzogen werden, um die eigene berufliche Praxis und Identität gegebenenfalls zu verändern. Laut den Beschreibungen der Studentinnen erfolgt dieser Reflexionsprozess unter anderem über den Bezug auf das im Master gewonnene Theorie- und Textwissen:

„Für jeden Block haben wir ein Thema, zum Beispiel Raum, und dann haben wir Literatur, die wir lesen und dann kommen wir zurück und wir diskutieren. Und wir haben sehr philosophische Texte, Texte über Kunstvermittlung, Texte über performative Kunst, über Raum, über Zeit. Und das hat mir echt viel gebracht, weil das war sehr systematisch, wie wir das gemacht haben. Ich hab meine Praxis oder künstlerische Praxis insgesamt durch diese Perspektive von den unterschiedlichen Themen beobachten dürfen und das hat mir sehr viel gebracht. Also das ist es auch, warum ich ein theoretisches Studium überhaupt machen wollte.“ (Interview mit Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums)

Dieser Interview-Auszug zeigt auf, wie sich die erhoffte wissenschaftliche und theoretische Reflexion der eigenen beruflichen Erfahrungen vorstellen lässt. Die Studentin Theresa beschreibt, dass ihr Tätigkeiten wie das Lesen und Diskutieren philosophischer Texte die Möglichkeit gegeben haben, ihre eigene künstlerische Praxis zu beobachten. Das Studium erweist sich damit für Theresa als der erwartete zeitlich-räumliche Rahmen zur (Selbst-)Reflexion.

Dies ist nicht bei allen interviewten Studentinnen der Fall. Von einigen wird zwar die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten als ein Luxus empfunden, aber in Bezug auf die Reflexion der eigenen beruflichen Erfahrungen schildern sie eine Diskrepanz zwischen

⁴⁹⁸ Akademische Freiheit heißt auf Seiten der StudentInnen zudem, dass ihnen im Umgang mit den Inhalten eine spezifische Autonomie zugestanden wird. Bekannte Schlagworte dieses pädagogischen Modells sind „Selbsterziehung“, „Lernen des Lernens“ und „Selbstdenken“ (Stichweh 2013, S. 298). Zu akademischer Freiheit zählt außerdem die Lehrfreiheit der DozentInnen. Zu finden ist akademische Freiheit hauptsächlich in disziplinär bestimmten Ausbildungssystemen, jedoch weniger in College- und Tutorielsystemen und in Ausbildungen für Professionen (ebd., S. 310ff.). Bei Letzterem wäre an das Medizinstudium und an das Lehramtsstudium zu denken.

Erwartung und Studien-Alltag. So erklärt die Studentin Mona, dass sie das Bedürfnis hatte, das Masterstudium für die Reflexion ihrer eigenen kuratorischen Berufspraxis zu nutzen. Ihr ist das hierfür zur Verfügung stehende Zeitfenster aber nicht groß genug:

„[...] Also uns reicht die Zeit immer gar nicht so richtig, um eigentlich auch über unsere Praxis nachzudenken und unsere Praxis zu reflektieren und da vielleicht einen Austausch hinzukriegen, aber das ist glaube ich Motivation für viele [...].“ (Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Im Unterschied zu Theresa nennt Mona den Wunsch, sich mit anderen StudentInnen über die eigenen beruflichen Erfahrungen im Kuratieren auszutauschen, wozu jedoch oft die Zeit nicht ausreicht. Die Zeitfenster innerhalb der programmierten Blockveranstaltungen scheinen hauptsächlich für die Reflexion von Kuratieren im Allgemeinen reserviert zu sein (durch die Diskussion von Texten) sowie für die Auseinandersetzung mit kuratorischen Fallbeispielen, an deren Herstellung die StudentInnen selbst nicht beteiligt waren. So bleibt innerhalb der Blockveranstaltungen kaum Zeit für die explizite Auseinandersetzung mit den eigenen beruflichen Erfahrungen. Auch ein Extrazeitfenster ist hierfür nicht vorgesehen. Stattdessen wird diese Form der Reflexion in einem Zeitraum dazwischen angesiedelt: in den Pausen zwischen den Blockveranstaltungen oder bei informellen Zusammenkünften nach den Blockterminen:

„Und mein zweites großes Anliegen für dort war eigentlich eben die eigene Arbeit oder das eigene Verständnis von den Dingen, die man macht, und auch Selbstverständnis von der Arbeit in einer anderen Gruppe und eben auch in einer Gruppe aus unterschiedlichen Disziplinen zu diskutieren. Und DAS fand ich auch, das ist natürlich GANZ GANZ viel würde ich sagen, auch außerhalb der regulären Veranstaltungen immer abends beim Bier oder zwischendurch beim Café und so passiert. [...] wir haben dann angefangen, das irgendwann zu integrieren in die einzelnen Treffen [...]. Das war irgendwann ein fixes Ding, wo immer einer seine Arbeit vorgestellt hat, die er sonst so macht und das dann auch nochmal immer im Kreis diskutiert wurde [...].“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Lena schildert, dass erst im Verlauf des Studiums auf Anregung der StudentInnen die Reflexion über die eigenen beruflichen Erfahrungen stärker formalisiert wurde und ein spezielles Format dafür in die Blockveranstaltungen aufgenommen wurde. Dies ist ein Beispiel dafür, dass die Strukturen und Inhalte des Masterstudiums von den StudentInnen mitgestaltet werden.

Insgesamt sind für die Selbstreflexion in Form der Reflexion eigener kuratorischer Erfahrungen zwei Aspekte relevant: Erstens wird sie durch die Auseinandersetzung mit theoretischen Texten und kuratorischen Fallbeispielen in Seminaren, Vorträgen und Workshops perspektiviert und angeleitet. Zweitens kann die Reflexion der eigenen kuratorischen Erfahrungen sowohl allein als auch über Diskussionen in der Gruppe stattfinden. Für Letzteres sind bestimmte Zeiten und Räume notwendig, an denen die Gruppe zu dieser Form von Reflexion zusammen kommen kann. Dies kann entweder ein Zeitfenster innerhalb der Blockveranstaltungen sein oder eine informelle Gelegenheit rund um die Blockveranstaltungen. Zusammen genommen lässt sich in Verbindung mit dem Masterstudium eine spezifische Form von Selbstreflexion ausmachen, die von den

StudentInnen eingefordert wird, jedoch im Lehrplan des Masters nicht prominent vertreten ist: Sie ist auf die konkreten vergangenen beruflichen Erfahrungen der StudentInnen bezogen, soll theorieinformiert erfolgen und ist zum Teil an einen Erfahrungsaustausch mit anderen StudentInnen gebunden. Die Erwartung dieser Selbstreflexion wird vom Masterstudiengang allerdings *strukturell* gefördert, da er überwiegend StudentInnen versammelt, die parallel berufstätig sind und Berufserfahrung mitbringen.

Als Ergänzung möchte ich kurz auf Feldbeobachtungen aus einem internationalen kuratorischen Netzwerktreffen hinweisen, in der eine ähnliche Form von Reflexionserwartung anzutreffen war, die jedoch auch hier aus Sicht der TeilnehmerInnen nicht ganz erfüllt wurde. In einem Programmteil des untersuchten Treffens stellen die teilnehmenden KuratorInnen nacheinander in circa 15-minütigen Beamerpräsentationen ihre kuratorische Arbeit anhand von kurzen Berufsbiographien, Statements zur eigenen Arbeitsweise und bebilderten Projektbeispielen vor. Nach jeder dieser Selbstpräsentationen ist kurz Zeit für Nachfragen und Diskussion. Dabei ist auffällig, dass in den Diskussionsrunden zwischen den Präsentationen häufig die Rolle und das Selbstverständnis derjenigen Kuratorin oder desjenigen Kurators thematisiert und hinterfragt wird, die oder der gerade seine Arbeit vorgestellt hat. Das Bedürfnis, darüber ausführlich zu reden, scheint groß zu sein, allerdings muss die Diskussion dieses Themas regelmäßig mittendrin abgebrochen werden, um dem engen Zeitplan weiter zu folgen und zum nächsten Programmpunkt überzugehen. Die diskutierenden KuratorInnen zeigen sich mit dieser Situation unzufrieden, indem sie immer wieder darauf aufmerksam machen, dass die Funktion und Rolle von KuratorInnen ein wichtiges Thema sei, dem mehr Zeit eingeräumt werden müsse. Es gibt also auch im untersuchten Netzwerktreffen aus Sicht der TeilnehmerInnen kein ausreichend großes Zeitfenster, um gemeinsam in der Gruppe über die eigene berufliche Identifikation im kuratorischen Bereich zu diskutieren. Dies deutet vor allem darauf hin, dass unter KuratorInnen eine Inquiry in die eigene Identifikation und Arbeitsweise von großem Interesse ist, aber auch darauf, dass diesbezüglich eine gewisse Unsicherheit vorliegt. Dies scheint für viele eine zentrale Motivation zu sein, an kuratorischen Programmen und Netzwerktreffen teilzunehmen.

7.2.3 Selbstreflexion im kuratorischen Projekt

Innerhalb des im Masterprogramm durchgeführten kuratorischen Gruppenprojektes erfolgt Reflexion in unterschiedlichen Formen. Sie sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

In der Studienordnung des Masterprogramms ist das kuratorische Projekt für das zweite Semester vorgesehen und soll in kleineren Gruppen durchgeführt werden. Es dient zugleich als Übung und benotete Prüfung und ist explizit „selbstreflexiv“ angelegt: So sollen nicht nur alle Phasen der Umsetzung eines kuratorischen Projektes trainiert werden, sondern es soll gleichzeitig auf den Prozess der Projektrealisierung selbst reflektiert werden. Laut Studienordnung gibt es außerdem folgende Ziele: die Verknüpfung mit Theorien zum Kuratieren und die Einübung des Einsatzes von Kuratieren als Werkzeug sogenannter

„praktischer Forschung“. Das kuratorische Projekt ist damit in seiner Anlage von vorn herein mit einer theoretisch wissenschaftlichen Form von Inquiry gekoppelt. Kuratieren wird – wie bereits in der Programmatik des Masters – als eine Form von Forschung propagiert. Gegenstand dieser Forschung ist aber nicht nur das jeweilige Thema des kuratorischen Projekts, sondern auch die Projektumsetzung selbst. Die Inquiry nimmt dadurch eine selbstreflexive Form an, die auf Konzepte ‚kollektiven‘ und ‚selbstreflexiven Kuratierens‘ verweist, wie sie in Kapitel 3.2 und 3.3. vorgestellt wurden.

Die in der Studienordnung angelegte Form von Reflexion wird im Projektverlauf auf verschiedene Weisen unterstützt: Zum einen ist die Art des Projektes nicht völlig frei von Seiten der StudentInnen wählbar. Einige Rahmendaten, darunter das Oberthema, der Ausstellungsort, der Kooperationspartner, das finanzielle Budget sowie der zeitliche Rahmen sind in dem von mir untersuchten Projekt vorgegeben und stellen die Grundlage für weitere Entscheidungen dar. Dabei wurden das Oberthema und der Kooperationspartner von den DozentInnen so gewählt, dass sie dem Projekt von vorn herein eine kontroverse Anlage geben, die eine kritische und reflektierte Herangehensweise von den StudentInnen geradezu abverlangt.⁴⁹⁹ In den Interviews zeigt sich, dass einige Studentinnen das Projekt auf Grund dieser Vorgaben als problematisch wahrnehmen: Sie äußern sich gegenüber dem Thema, dem vorgegebenen Ausstellungsort und der kooperierenden Institution skeptisch, schildern teilweise Schwierigkeiten, eigenes Interesse am Projekt zu entwickeln, betrachten es aber gleichzeitig als eine Herausforderung. Zum anderen wird Reflexion auch dadurch gefördert, dass das kuratorische Projekt von einer großen Gruppe aus KuratorInnen geleitet wird. Die Studentinnen beschreiben dies als eine neue und besondere Erfahrung. Sie ist mit der Aufgabe verbunden, für diese Gruppen-Konstellation eine Organisationsform zu finden.

Die Durchführung des studentischen kuratorischen Projekts lässt sich als eine Inquiry betrachten, in der die genannten Anforderungen und problematischen Aspekte, die die Ausgangssituation bestimmen, in der Gruppe zu bewältigen sind. Die StudentInnen müssen dabei Wege des Umgangs mit den Vorgaben und Rahmenbedingungen entwickeln, sich auf eine Vorgehensweise einigen und diese ausprobieren. Konkret entwickelt sich das untersuchte Projekt auch zu einer Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Museumskritik und zu einem Versuch, sich innerhalb einer Museumsausstellung institutionskritisch zu positionieren. Auf diese Weise erhalten Diskursstränge zu ‚Institutionskritik‘ und zu Formen ‚kritischen Kuratierens‘, wie sie weiter oben angerissen wurden (siehe Kapitel 3), an Relevanz für die Praxis der StudentInnen. Die vorher und parallel zum Projekt gelesenen theoretische Texte und Vorträge eingeladener WissenschaftlerInnen dienen hierfür unter anderem als Bezugspunkte. In den Texten werden sowohl das Kernthema des Projekts als auch die

⁴⁹⁹ Die kuratorischen Projekte im Masterprogramm gehen nicht nur mit einem selbstkritischen Anspruch der StudentInnen an sich selbst und ihre Arbeit einher, sie zielen zudem darauf ab, die BesucherInnen und ProjektpartnerInnen zur Selbstreflexion und Reflexion über die präsentierten Themenfelder anzuregen. Dies wird besonders deutlich in einem mir geschilderten kuratorischen Projekt, das vorrangig für die MitarbeiterInnen eines Museums gestaltet wurde (vgl. Auszüge aus dem Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums).

Bedingungen verhandelt, unter denen das Projekt entsteht, in diesem Fall die Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen.⁵⁰⁰

Auch der ‚transdisziplinäre‘ Ansatz des Studiengangs beeinflusst die Reflexionspraxis im kuratorischen Projekt. So nehmen die StudentInnen nicht von vorn herein ein bestimmtes Format als Endprodukt ihrer Praxis als selbstverständlich an, sondern dieses wird erst im Verlauf des Projekts entwickelt und bestimmt. Vor allem das Format „Ausstellung“ wird in seiner Selbstverständlichkeit immer wieder hinterfragt, wie Lena in folgendem Interview-Auszug anekdotisch berichtet:

„[...] es war irgendwann sehr lustig, fand ich, weil es gab relativ schnell diesen Running Gag dieser Frage ‚Warum eine Ausstellung?‘. [...] da gab’s dieses erste kuratorische Projekt, was man machen sollte, [...] dann hatten wir immer Kolloquiumstermine, wo dann der aktuelle Stand besprochen wurde und es war eigentlich so, dass, wann immer die Idee aufkam, es könnte eine Ausstellung sein, dann haben grundsätzlich viele gefragt, warum das nicht irgendwas anderes sein kann.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Im Folgenden werden anhand der Analyse ausgewählter Auszüge aus Interviews und Beobachtungsprotokollen die Umsetzung des kuratorischen Projekts sowie einzelne Teilpraktiken genauer betrachtet. Ich frage dabei insbesondere nach den auftretenden Inquiry-Formen sowie nach deren Funktion hinsichtlich der Subjektivierung der interviewten Teilnehmerinnen. Außerdem untersuche ich, welche Diskurse im Rahmen des Projekts und insbesondere in den Identifikationsprozessen der Studentinnen zum Tragen kommen und in welcher Weise dies erfolgt.

Das kuratorische Projekt in (Selbst-)Reflexionserzählungen

Die Studentin Christina erklärt im Interview, dass die Reflexion des Projektverlaufs ein Hauptmoment und Ziel des gesamten Projektes darstelle. Auf die Frage nach der Aufgabenstellung für das kuratorische Gruppenprojekt antwortet sie, dass es nicht nur darum gehe, alle Phasen einer Ausstellung einmal mitgemacht zu haben, denn viele hätten bereits praktische Erfahrung im Kuratieren. Es ginge vielmehr darum, „dass man im Tun auch reflektiert, was man tut. [...] Oder, dass man reflektiert, warum man welche Entscheidungen trifft und was das für Konsequenzen hat“.⁵⁰¹ Dies entspricht der oben beschriebenen Anlage des Projekts in der Studienordnung: auf den Prozess der Projektrealisierung zu reflektieren. Zudem ist in der Studienordnung vorgesehen, dass Theorien zum Kuratieren in das Projekt einfließen. Dies hat Christinas Schilderungen zufolge stattgefunden. Sie erläutert, dass die StudentInnen versucht haben, die Begrifflichkeiten und theoretischen Konzepte aus den

⁵⁰⁰ Hierbei beziehe ich mich auf die Zeitpläne und den Newsletter des untersuchten Studiengangs als Quellenmaterial. Es fällt auf, dass Texte und Gäste verschiedene Funktionen im Zusammenhang mit der geforderten Reflexionspraxis erfüllen können: Sie ermöglichen einerseits die Aneignung theoretischen Wissens, und es ist ein Austausch mit WissenschaftlerInnen über Fragen des Projekts möglich. Dies soll dazu beitragen, das eigene Thema theoretisch fundiert und reflektiert angehen und konzeptualisieren zu können. Andererseits können Texte und TheoretikerInnen auch im Projekt selbst zum Einsatz kommen. (So fand beispielsweise ein Zitat eines eingeladenen Dozenten auf der Textfahne in der Ausstellung Verwendung.)

⁵⁰¹ Quelle: Interview mit Christina, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums.

Seminarteilen des Studiengangs, beispielsweise aus der Auseinandersetzung mit Transkulturalität und Postkolonialismus, in der Umsetzung der Ausstellung räumlich und sinnlich zu verarbeiten:

„[...] das ist das, worüber wir immer reden und ich glaub das ist so ein Rahmen, innerhalb dessen man arbeitet. Das war nicht ein Auftrag oder eine Hausaufgabe eins zwei, aber es war schon klar, dass es nicht darum geht, DASS wir das machen, sondern WIE wir's machen. Und dass [...] wir das reflektieren. Diese Reflexionsprozesse und Feedbacks und Rückkoppelungen sind total wichtig.“ (Interview mit Christina, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums)

Indem Christina das kuratorische Gruppenprojekt im Interview rückblickend als einen Reflexionsprozess präsentiert, stellt sie sich selbst auch als reflektiert sowie fähig zu theorieinformierter wissenschaftlicher (Selbst-)Reflexion im Rahmen eines Projektes dar. Zudem ist Christinas Erzählung über Reflexion in theoretische Diskurse eingebettet. So spielen in die folgende Schilderung von Momenten der Selbstbeobachtung die weiter oben beschriebenen Diskursstränge zur Autorschaft von KuratorInnen, zu ‚selbstreflexivem‘ und ‚kollektivem Kuratieren‘ sowie zum Neoliberalismus hinein und wirken strukturierend:

„[...] weil natürlich grad [...] KuratorInnen so sehr fixiert sind auf ihr Selbst. Und das wird auch so transportiert: Der Kurator als Autor, der Kurator seit Szeemann, und dass er so eine starke Autorenschaft hat und dass das natürlich auch so in diesem neoliberalen Kontext eigentlich ein bisschen so funktioniert: Jeder ist Kämpfer für sich allein. Jeder muss sich profilieren über das, was er macht und über Namen. Und eigentlich sind Ausstellungen per se total kollaborative Projekte und zwar nicht nur mit den KuratorInnen, sondern mit den TechnikerInnen, mit den KünstlerInnen. Und man spricht viel darüber, aber dann am Ende ist es doch meistens ein Name, der über allen anderen steht. Und das fand ich für mich so eine ganz gute Erfahrung jetzt. Also weil ich gemerkt habe, ich habe auch meine eigenen Gefühle ein bisschen beobachtet, ja meine Wünsche, natürlich da auch eine Gestaltung..., also auch mitzugestalten und man hat auch gemerkt, da gibt's schon so Kräfteverhältnisse: Manche, die mehr gestalten und sich durchsetzen wollen, andere weniger, und auch so diese Reibungen, die man dann aneinander hat. Und ich hab auch gemerkt, dass es mir manchmal schwer gefallen ist, zu sagen, nee das machen jetzt die anderen, aber dass das dann auch wichtig war.“ (Interview mit Christina, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums)

Christina erzählt in diesem Interview-Auszug von einem Selbstreflexionsprozess während der Projektplanung, in dem sie sich zwischen zwei verschiedenen Diskurs-Positionen hin und hergerissen sieht. Sie berichtet, dass sie einerseits den Anspruch hatte, einen Teil der Verantwortung (für die Gestaltung der Ausstellung) an die anderen StudentInnen abzugeben. Das sei ihr aber manchmal schwer gefallen. Denn sie habe andererseits beobachtet, dass sie auch den Wunsch hatte, „mitzugestalten“ und alle Teilbereiche des Projekts mit zu beeinflussen. Zu Beginn des Interview-Auszuges kontextualisiert sie ihr Bedürfnis, mitgestalten zu wollen, und erklärt auch, warum sie dagegen ankämpfte. Hierfür führt sie zunächst dominante Charakteristika der Figur des „Kurator“ aus dem kuratorischen Diskurs an: der „Kurator“ als selbstbezogener neoliberaler „Kämpfer“, der sich als ‚alleiniger Autor‘ über das gesamte Projekt und die daran beteiligten AkteurInnen setzt und sich ‚profilieren‘ muss. Neben diese im Diskurs als problematisch geltende Vorstellung vom „Kurator“ stellt Christina die Perspektive, dass eigentlich Ausstellungen „per se total kollaborative Projekte“ seien, bemerkt aber, dass darüber zwar oft geredet werde, dass es in vielen Projekten dann

aber trotzdem oft nur „ein Name“ sei, der „über allen anderen steht“. In Christinas Beschreibung stehen also zwei alternative Konzepte nebeneinander: das eher negativ bewertete ‚Genie-Kuratieren‘ und das positiv bewertete ‚kollaborative‘ beziehungsweise ‚kollektive Kuratieren‘. Die Diskursstränge zu ‚kuratorischer Autorschaft‘, ‚Selbstreflexion‘ und ‚kollektivem Kuratieren‘,⁵⁰² spielen für die Selbstreflexionserzählung von Christina eine wichtige Rolle. Mit ihrer Hilfe werden Christinas Erfahrungen aus dem kuratorischen Masterprogramm eingeordnet, bewertet und gerechtfertigt. Auch die von ihr geschilderte Erfahrung der Selbstreflexion wird über die genannten Diskursstränge miterzeugt, plausibilisiert und auch gewürdigt. Folgende Argumentation scheint Christinas Erzählung zugrunde zu liegen: Wenn sich im Diskurs der Hang zu Autorschaft, Sichtbarkeit und Einflussnahme als negative Eigenschaften der Subjektform „KuratorIn“ naturalisiert haben, dann müssen diese im Kontext einer kritischen Praxis durch Selbstreflexion sichtbar gemacht und dekonstruiert werden, um kollektiver Arbeit den Weg zu bereiten. Christina schreibt auf diese Weise ihre eigenen Erfahrungen im kuratorischen Projekt in die verschiedenen miteinander verketteten kuratorischen Diskursstränge und Erzählungen ein und stellt sich über ihren Selbstreflexionsbericht im Interview als „reflektierte KuratorIn“ her beziehungsweise identifiziert sich als solche.

Konstituierend für Christinas Reflexionserzählung ist außerdem, dass sie über den Vergleich mit den anderen KuratorInnen aus dem Projekt erfolgt. Es habe manche gegeben, „die mehr gestalten und sich durchsetzen wollen, andere weniger“⁵⁰³. Christinas Identifikation im Interview findet also in Differenz zu den KuratorInnen statt, die sich im Projekt mehr oder weniger „durchsetzen“ wollten als sie. Es ist davon auszugehen, dass auch die Identifikations- und Reflexionsprozesse während der Projektdurchführung stets im Abgleich und in Relation zu den anderen GruppenteilnehmerInnen ablaufen. Gruppenarbeit wirkt in dieser Hinsicht also auch strukturierend auf Selbstreflexions- und Identifikationsprozesse. Zudem erwähnt Christina „Reibungen“, die zum Teil zwischen den KuratorInnen auftraten. Der Vergleich der KuratorInnen untereinander scheint auch an einen Wettbewerb um Positionen innerhalb eines Projektes gekoppelt zu sein, denn in einer großen KuratorInnen-Gruppe wie im untersuchten Projekt des Masterprogramms können nicht alle KuratorInnen alles machen. Bestimmte Aufgaben müssen auf kleinere Gruppen oder einzelne KuratorInnen verteilt werden, um sinnvoll bearbeitet zu werden.

Am Beispiel der Studentin Christina wurde deutlich, wie verschiedene kuratorische Diskursstränge und Theorien, vor allem zu ‚kuratorischer Autorschaft‘, ‚Institutionskritik‘ und ‚Selbstreflexion‘, in die Reflexions- und Identifikationspraxis der StudentInnen einfließen. Die Diskursstränge scheinen im Projekt-Verlauf an einer spezifischen Form der Reflexion mitzuproduzieren, die insbesondere auf die Subjektform „KuratorIn“, ihre soziale Position und Funktion und auf die berufliche Identifikation der einzelnen TeilnehmerInnen im

⁵⁰² Vgl. Kapitel 3.

⁵⁰³ Quelle: Interview mit Christina, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums.

Projekt gerichtet ist – und die damit zu einer Selbstreflexion wird. Die StudentInnen folgen so auch der Aufforderung der Studienordnung, das Projekt mit einem kritischen selbstreflexiven Blick anzugehen. Das kuratorische Projekt dient im Masterprogramm dazu, die wissenschaftliche Reflexion aus dem Seminar in die kuratorische Praxis zu überführen und hier eine Art ‚reflexiven Kuratierens‘ zu erproben. Im Interview fließen die genannten Diskursstränge in Selbstreflexionserzählungen ein, über die sich StudentInnen wie Christina als ‚reflektierte KuratorIn‘ inszenieren und identifizieren. Vor allem aber wirkt sich die Arbeit in einer KuratorInnen-Gruppe auf die Reflexions- und Identifikationspraxis der TeilnehmerInnen aus: So findet Reflexion dadurch tendenziell über den Vergleich mit und in Differenz zu den anderen TeilnehmerInnen statt. Und es entsteht für die TeilnehmerInnen die praktische Notwendigkeit, über Kooperationsprozesse und Formen der Zusammenarbeit zu reflektieren und diese gemeinsam aushandeln. Zu berücksichtigen ist, dass die im Fall von Christina zu beobachtende Spannung zwischen Autorschaft und teamorientiertem Handeln letztlich nicht allein ein Phänomen kuratorischer Praxis ist. Folgt man Reckwitz (2006, S. 524ff.), sind davon jegliche unternehmerische ‚Kreativ-Subjekte‘ betroffen. Die Subjektform ‚KuratorIn‘ erweist sich diesbezüglich als ein spezifischer Typus des ‚Kreativ-Subjekts‘.

Überreflexion

Inquiries entstehen laut John Dewey aus bestimmten Problemlagen, also aus dem Bedürfnis oder der Notwendigkeit heraus, eine problematische und unsichere Situation in eine Situation mit mehr Gewissheit zu überführen. Abgesehen von den Fragen und Problemen, die mit Hilfe einer Inquiry gelöst werden sollen, kann der Reflexionsprozess selbst auch mit Schwierigkeiten und Krisen verbunden sein, also eigene Probleme und Unsicherheiten mit sich bringen. Im einfachsten Fall wird eine Inquiry jedoch relativ routiniert und reibungslos durchgeführt und das vorliegende Problem schnell gelöst. Dies dürfte bei Situationen empraktischen Reflektierens der Fall sein und bei Praktiken des Reflektierens, die wiederholt ausgeführt werden und in denen die beteiligten Subjekte bereits Übung haben. Denn Inquiries sind laut Dewey auch als Fähigkeiten zu betrachten, die erlernt und weiter entwickelt werden können.⁵⁰⁴ Doch vor allem in neuen Problemlagen und wenn es darum geht, etwas Neues zu schaffen, können Inquiries eine Herausforderung darstellen. Es ist daher nicht überraschend, dass sich im Gruppenprojekt des untersuchten Masterstudiengangs Hinweise dafür finden lassen. Spannend ist hier, wie die auftretenden Schwierigkeiten im Interview repräsentiert werden und wie sie bewältigt werden.

So beschreibt eine Studentin sich und die anderen TeilnehmerInnen des Masterstudiengangs als ‚überreflektiert‘ und erklärt, dass dies während des kuratorischen Gruppen-Projektes ein Problem darstellte:

⁵⁰⁴ Siehe hierzu Dewey (1986 [1938]) sowie Kapitel 4.2.3 in dieser Arbeit.

„Naja, dann ist man irgendwie so reflektiert auf Dinge, dass man gar nicht mehr dazu kommt, darüber nachzudenken. Ja also das ist wieder so ein krasses Paradox, ne, aber man ist so überreflektiert, dass es schwerfällt nachzudenken.“ (Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Mona setzt in ihrer Beschreibung die Begriffe „Reflexion“ und „Nachdenken“ in Kontrast zu einander. Sie stehen bei ihr für zwei verschiedene Vorgänge. Dabei wird „Reflexion“ durch den Begriff „überreflektiert“ negativ besetzt und als eine Art Störfaktor dargestellt, während „Nachdenken“ in einem positiven Licht erscheint. Wenn man das kuratorische Projekt als eine Inquiry betrachtet, dann sind aus Monas Sicht Nachdenken und auch Sprechen – wie in folgendem Auszug deutlich wird – zentrale Tätigkeiten zum Vorantreiben dieser Inquiry, die allerdings durch Überreflexion behindert werden. Doch worauf bezieht sich ‚Überreflexion‘ bei Mona?

„[...] als wir angefangen haben zum Beispiel über das praktische Projekt zu sprechen, wir hatten alle soviel, wir waren alle so überreflektiert, dass es schwerfiel, so frei von der Leber weg über bestimmte Sachverhalte erst mal zu sprechen. [...] also das fängt an dabei, welche Worte verwende ich wie. Und das ist total spannend, weil sozusagen irgendwie alle immer mehr Selbstreflexion fordern, aber ich habe das Gefühl, dass wir manchmal eher an einem Punkt sind, wo wir eigentlich zu viel davon haben und es total schwer fällt, irgendwie noch was sagen zu können, was nicht sofort bestimmte Reflexionsgänge in Gang ruft, und man sich mal wieder unterhält, weißt du?“ (Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Mona benennt „Selbstreflexion“ als eine Anforderung, die an sie und ihre MitstudentInnen gestellt wird. Ihr Ausspruch „weil sozusagen irgendwie alle immer mehr Selbstreflexion fordern“ deutet zunächst darauf hin, dass die im kuratorischen Diskurs präsente Erwartung an KuratorInnen, selbstreflexiv und -kritisch zu agieren, im Masterprogramm einen starken Einfluss hat. Doch Mona scheint genau diese Anforderung in bestimmten Situationen Schwierigkeiten zu bereiten: Das kuratorische Projekt ist eine Inquiry, die in der Gruppe stattfindet. Dabei spielt die Kommunikation zwischen den Beteiligten eine wichtige Rolle. Doch gerade die Kommunikation, das freie Sprechen über Sachverhalte, scheint Mona zufolge als Teil der Inquiry nicht so problemlos zu funktionieren wie erhofft. Die Ursache hierfür sieht Mona in der Überreflexion der TeilnehmerInnen im Zusammenhang mit dem Einsatz von Sprache und Worten („also das fängt an dabei, welche Worte verwende ich wie“). Die Reflexion über einzelne Worte und Begriffe behindert aus ihrer Sicht die Konzentration auf die ‚eigentlichen‘ Fragen, die im Zusammenhang mit dem kuratorischen Projekt zu besprechen sind. In Monas Beschreibung lässt sich die Überlagerung zweier Inquiries ausmachen: die (Selbst-)Reflexion des Sprachgebrauchs der StudentInnen (erste Inquiry) schiebt sich in die Durchführung des kuratorischen Projekts (zweite Inquiry). Die Gruppe StudentInnen scheint sich demnach auf keine eingespielte Sprache als Grundlage für ihre Zusammenarbeit beziehen zu können, weshalb es im Reflexionsprozess des kuratorischen Projekts auch immer wieder notwendig zu sein scheint, über die Verwendung von Begriffen zu reflektieren. Aus Monas Perspektive ist dies jedoch hinderlich für das Vorankommen des kuratorischen Projektes. Sie sieht die Reflexion über Begriffe nicht als einen notwendigen Teil zur Lösung des Projektes an und wertet sie als eine ‚Überreflexion‘ ab. Sie schildert im

Interview, dass sie zusammen mit einigen anderen StudentInnen versucht hat, dieser Überreflektiertheit durch das Einnehmen einer spezifischen „Haltung“⁵⁰⁵ zu begegnen, „mit der man zwar weiß, dass man durch bestimmte Kulturleistungen durchgegangen ist, aber trotzdem sich die Offenheit behält irgendwie so scheinbar naiv auf Dinge zuzugehen“⁵⁰⁶. Die Naivität, die Mona künstlich erzeugen will, wird hier als ein positiver Gegenpol zur Reflektiertheit aufgeführt. Darin deutet sich die Vorstellung an, über eine ‚intuitive‘, vielleicht sogar ‚ursprüngliche‘, ‚kindliche‘ und ‚unverstellte‘ Wahrnehmung der Welt, schöpferisch produktiv und kreativ sein zu können.

Entspricht Monas Bedürfnis nach Naivität vielleicht einer Huldigung des traditionellen Genie-Denkens, bei dem das intuitive Schöpfen aus dem Inneren im Zentrum steht? Die Sehnsucht nach ‚naiven‘, ‚unverfälschten‘ Schaffensformen sowie der Versuch, diese mit Hilfe bestimmter Techniken zu realisieren, lässt sich auch in der Kunstgeschichte der Moderne – insbesondere im Expressionismus, Dadaismus und Surrealismus⁵⁰⁷, sowie in der Nachkriegszeit, z.B. bei dem Künstler Jean Dubuffet – finden.⁵⁰⁸ Doch sind diese Techniken gerade mit der Schwächung des Mythos vom schöpferischen Künstler-Genie verbunden, da sie die Rolle des Zufalls im künstlerischen Prozess stärken und Kreativität damit prinzipiell für mehr Menschen zugänglich machen. Diese „Normalisierung der Kreativität“ (Reckwitz 2012b, S. 110ff.) zeigt sich auch in Techniken, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert zum Training und Steigern derselben entwickelt wurden. Sie knüpfen zum Teil an die künstlerischen Avantgarde-Praktiken an (vgl. Bröckling 2007, S. 174ff.). In vielen dieser Kreativitätstechniken folgt nach der Wahrnehmung des Problems und nach dem Recherchieren des dazu vorhandenen Wissens eine sogenannte ‚Inkubationsphase‘, in der möglichst unvoreingenommen mit den Wissensschnipseln und Fragen herumgespielt werden soll, in der Art „tagträumerischer Gedankenflanterie“ (ebd., S. 175). In dieser Phase wird mit Hilfe unterschiedlicher Techniken daran gearbeitet, die Voraussetzungen für das Entstehen schöpferischer Ideen herzustellen. Dabei geht es beispielsweise auch darum, eine Art „künstliche Naivität“ (Bröckling 2004, S. 241) zu erzeugen und über Formen der Irritation und Entgrenzung verkrustete Muster des Denkens und Handelns außer Kraft zu setzen. Zur Erhöhung des Outputs an Ideen werden Brainstorming-Verfahren eingesetzt, die „äußere wie innere Zensurinstanzen auszuschalten versuchen, um die Gedanken möglichst ungehemmt fließen zu lassen“ (Bröckling 2007, S. 176).

⁵⁰⁵ Quelle: Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums.

⁵⁰⁶ Ebd.

⁵⁰⁷ Im Surrealismus wurden zum Beispiel Techniken wie das „automatische Schreiben“ (écriture automatique), die Übung „cadavre exquis“ oder das Experimentieren mit Schlaf- und Wachzuständen angewendet (vgl. Spies 2003).

⁵⁰⁸ Zum „Primitivismus“ in der Kunst und zu Dubuffet vergleiche Kaufmann (2007) und Martin (2005). Als Vorbilder dienten u. a. Kinderzeichnungen, Arbeiten von Menschen mit geistiger Behinderung und von Menschen nicht-westlicher Kulturen. Zu Jean Dubuffets Orientierung an den von ihm als „Art Brut“ bezeichneten Arbeiten von Kindern und Autodidakten – darunter u. a. soziale Außenseiter, Gefängnisinsassen und Menschen mit Psychiatrie-Erfahrung –, die Dubuffet als eine von akademischen Zwängen und kunsthistorischem Wissen freie Kunst betrachtete, vgl. das *Kunstforum International* (Juni 1989, Nr. 101), Peiry (2005) und Röske (2005).

Es soll also ein Denkprozess gestoppt werden, um einem anderen Platz zu machen. Betrachtet man unter diesem Gesichtspunkt den Fall von Mona, dann lässt sich Folgendes vermuten: Im Masterprogramm scheinen sich die StudentInnen bestimmte Reflexionspraktiken angewöhnt zu haben, zum Beispiel in Bezug auf den Einsatz von Begriffen, wie im geschilderten Beispiel von Mona. Um diese zeitweilig auszuschalten, setzt Mona eine Art von Kreativitätstechnik ein, um mit anderen StudentInnen möglichst ‚frei‘ und ‚unbefangen‘ über die Umsetzung des kuratorischen Projekts nachdenken zu können und hierfür Ideen zu entwickeln. Allerdings wird diese Technik nicht vom Masterprogramm vermittelt. Mona präsentiert sie als eine eigene widerständige Praxis gegen die von ihr abverlangte Selbstreflexion.⁵⁰⁹

Insgesamt deuten Monas Beschreibungen auf eine praktische Spannung hin zwischen der Anforderung, das Projekt möglichst (selbst-)reflektiert und wissenschaftlich anzugehen und dem Erfordernis, neue Ideen zu entwickeln, interessante Lösungen zu produzieren und das Projekt in der gegebenen Zeit umzusetzen. Als Reaktion darauf entwickelt Mona eine kritische Haltung gegenüber der von ihr abverlangten Reflexion und Selbstreflexion. Zwar wertet sie diese Reflexion als ‚Überreflexion‘ ab, weist sie dabei jedoch nicht grundsätzlich zurück. Sie sucht vielmehr nach einem Weg, um beides zu kombinieren. Auf diese Weise identifiziert sie sich und die anderen StudentInnen wiederum auch als reflektiert.

Reflexion mit Hilfe von Feedback und Rollenspiel

Teil des untersuchten kuratorischen Gruppenprojektes ist ein sogenanntes ‚Feedback-Gespräch‘, das im Anschluss an die Projekt-Eröffnung mit allen DozentInnen und StudentInnen des Masterprogramms durchgeführt wird. Hierüber wird die in der Studienordnung geforderte Reflexion auf den Projektverlauf institutionalisiert. Das Feedback-Gespräch ist zeitlich innerhalb eines Blocktermins angesiedelt und findet im untersuchten Studienjahr in einem informellen Rahmen außerhalb der Universität und in Verbindung mit einem gemeinsamen Frühstück statt. Ich durfte als Beobachterin daran teilnehmen.⁵¹⁰ Als Basis für meine Analyse der im Feedback-Gespräch relevanten Reflexionsformen dienen meine Beobachtungsprotokolle. Bevor ich das Gespräch näher betrachte, möchte ich kurz auf die Geschichte der Feedback-Technik eingehen.

Für Ulrich Bröckling weist vieles darauf hin, dass die heutige Macht und Verbreitung von Selbstevaluationen über Feedbacks – sowohl im Beruflichen (in Projektteams) als auch im Privaten – im Social Engineering des amerikanischen Sozialpsychologen Kurt Lewin ihren Anfang nahm (vgl. Bröckling 2006, S. 42f.): „Sich selbst, ein Unternehmen oder die

⁵⁰⁹ In Monas Sichtweise lassen sich auch Ähnlichkeiten zu Positionierungen aus dem Bereich kuratorischer Praxis erkennen, die die Bedeutung intuitiven Handelns hervorheben – allerdings als Strategie gegen einen bestimmten managerialen Professionalismus, die bei Mona nicht zu erkennen ist. Siehe hierzu zum Beispiel Demeester: „A useful instrument of navigation in this process could be ‚informed intuition‘, as American artist Sturtevant calls it. Using a clear-headed reliance on primal responses while making use of the theoretical tools and arguments that ‚education‘ has provided. Allow idiosyncrasy, avoid erratic randomness. I would like to call it being ‚moderate‘“ (Demeester 2013, S. 136).

⁵¹⁰ Die teilnehmende Beobachtung ging auch damit einher, dass ich im zweiten Teil des Gesprächs nach einem eigenen Feedback gefragt wurde und auf diese Weise in den Reflexionsprozess eingebunden wurde.

Gesellschaft als Ganze zu lenken, heißt mehr denn je, Rückkopplungsschleifen zu installieren.“ (Bröckling 2006, S. 43). Kurt Lewin hat das „Feedback-System“ nach dem Zweiten Weltkrieg aus der Steuerungstheorie und Kybernetik auf die Sozialpsychologie übertragen. Er entwickelte es als Technik zur Reflexion von Gruppendynamiken, mit dem Ziel der effizienten Steuerung sozialen Handelns (social engineering). Dabei wurde der Ist-Zustand des Verhaltens ausgewertet und mit dem Soll-Zustand verglichen, woraufhin entsprechende Adaptionen im Handeln eingeleitet wurden. Ab 1947 entstanden in den USA die ersten Forschungszentren für Gruppendynamik. In Feedback-Sitzungen wurde dabei unter anderem versucht, über den Vergleich von Fremd- und Selbstwahrnehmung möglichst viel von sich selbst zu erfahren, die Teamkooperation oder das Führungsverhalten zu verbessern. Später hielt das Feedback Einzug in der Pädagogik, in der Therapeutik, im Personalmanagement und in der Alltagssprache (vgl. ebd., S. 31ff.).

Im Fall des untersuchten Masterstudiengangs ist danach zu fragen, welche Form und Funktion das hier durchgeführte Feedback-Gespräch hat, welche Formen der Reflexion dabei auftreten und welche Rolle das Feedback für die Selbst-Bildung der TeilnehmerInnen spielt. Für die Beantwortung dieser Fragen, betrachte ich zu Beginn den Verlauf des ersten Teils der Feedback-Runde etwas genauer:

Nachdem die StudentInnen und DozentInnen sich in den verabredeten Räumlichkeiten eingefunden haben, für eine Weile in Gespräche verwickelt waren und sich am Buffet mit Frühstück und Getränken ausgestattet haben, kommen alle in einem Raum um eine lange Tafel herum für das Feedback-Gespräch zusammen. Eine Dozentin erklärt, dass sich die StudentInnen für die Zeit des Gesprächs in eine andere am kuratorischen Projekt beteiligte Person, Personengruppe oder Institution „hineinversetzen“ sollen und ihr Feedback aus Sicht dieser anderen Rolle abgeben sollen. Ich sitze zwar mit am Tisch, bin aber zunächst nur Beobachterin des nun folgenden Rollenspiels. Auch die DozentInnen beteiligen sich daran nicht. Es dauert eine ganze Weile bis sich alle StudentInnen untereinander geeinigt haben, wer welche neue ‚Identität‘ übernimmt, manchmal wird auch in Zweiertams gearbeitet. Dann versuchen sich alle reihum an ihrem Statement. Dies scheint besondere Feinfühligkeit vor allem von denjenigen zu verlangen, die eine Rolle von im Raum Anwesenden übernommen haben. Gleichzeitig scheint der Rollentausch das Aussprechen von Kritik zu vereinfachen und eine respektvolle Atmosphäre zu erzeugen. So übernehmen einige StudentInnen die Perspektive einer der studentischen Projektgruppen, die im Projekt eine bestimmte inhaltliche Teilthematik oder eine Aufgabe, wie zum Beispiel Katalogkonzeption, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit oder Ausstellungsgestaltung, bearbeitet haben. Ein anderer Teil der StudentInnen versetzt sich in die Perspektive der Partnerinstitution und gibt ein Feedback aus Sicht des Direktors, der Kuratorin oder des Handwerkers dieser Institution ab, welche jedoch selbst an der Feedback-Runde nicht beteiligt sind. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang)

In der hier beschriebenen Situation treten zwei Selbsttechniken in Kombination auf: das Feedback und das Rollenspiel. Sie regen die TeilnehmerInnen auf spezifische Weise dazu an, über den Verlauf der Projekt-Planung sowie über die eigene Position und Funktion dabei zu reflektieren: Die TeilnehmerInnen werden dazu angehalten, über ein anderes Selbst oder eine andere Gruppe und dessen oder deren Position, Bedürfnisse und Erfahrungen im Projekt nachzudenken, sich also in die Lage einer oder eines anderen hineinzusetzen. Doch das geäußerte Feedback, ob Kritik oder Lob, richtet sich mitunter an sie selbst und erfolgt damit im Rahmen einer Praktik der Selbstreflexion. Beispielsweise kritisiert eine Studentin in der

Rolle eines Handwerkers – dessen Stimme und Dialekt sie nachahmt –, dass diesem eine klare Ansprechpartnerin oder ein Ansprechpartner fehlte. Sie schildert, dass dem Handwerker teilweise fünf bis zehn StudentInnen gegenüberstanden, die alle etwas zu sagen hatten. Dabei sei ihm oft nicht klar gewesen, an wen er sich wenden soll. – Mit Hilfe des Rollenwechsels und der so produzierten Selbstobjektivierung wird eine Form der Selbstreflexion angeleitet, die sich auf die Erfahrungen der Studentin im kuratorischen Projekt bezieht und über die von der Studentin erwartete und erfahrene Kritik des Handwerkers an ihr und an den anderen Projektbeteiligten funktioniert. Die Studentin gibt sich auf diese Weise ihr eigenes Feedback. Die beschriebene Kombination aus Rollenspiel und Feedback lässt sich als eine spezifische Form der institutionalisierten Inquiry in die Subjektpositionen und die daran gekoppelten Aufgaben und Erwartungen während der zeitlich zurückliegenden Projektvorbereitungen fassen. Es ist eine Inquiry in die Wahrnehmung und Deutung der Erfahrungen im kuratorischen Projekt. Dabei rufen sich die StudentInnen die im Projekt vertretenen Positionen, zum Beispiel „HandwerkerIn“ und „KuratorIn“, sowie die Relationen zwischen diesen und die mit ihnen verbundenen Erwartungen nicht nur in Erinnerung, sondern produzieren sie neu und identifizieren sich mit einer von ihnen für die Zeit des Rollenspiels. Gleichzeitig nehmen sie – als Ausgangsbasis des Spiels – die Position der „KuratorInnen“ des Projektes ein, an die ein Teil des Feedbacks letztlich gerichtet ist. Diese im Rollenspiel erfolgende reflektierte Identifikation ist orientiert an spezifischen Diskursen und erfolgt in der Gruppe, also im Abgleich mit den Äußerungen und erwarteten Erwartungen der anderen TeilnehmerInnen der Feedback-Runde.

Anhand eines anderen Auszugs aus dem Beobachtungsprotokoll werfe ich nun einen Blick auf die verschiedenen Themenfelder und Kritikpunkte, die in der Feedback-Runde zur Sprache kamen. Dies liefert weitere Hinweise auf die Form der Inquiry sowie auf einflussreiche Diskurse:

In den einzelnen Feedbacks werden vor allem positive und negative Erfahrungen im organisatorischen Ablauf und in der Kommunikation zwischen den Beteiligten geschildert. So hatte beispielsweise eine Kommilitonin zeitweise das Gefühl, keiner Projektgruppe richtig anzugehören beziehungsweise von keiner richtig aufgenommen zu werden. Es wird über die Schwierigkeiten und Frustrationsmomente geredet, welche die verschiedenen Arbeitsgeschwindigkeiten der Projektgruppen für die Organisation des Gesamtprojekts mit sich brachten. Auch die Herausforderungen bei der Kommunikation zwischen den StudentInnen sind Thema. Da die meisten nicht am Studienort wohnen und zum Teil sehr lange Anfahrtswege haben, sind viele Besprechungen oft über große Distanzen hinweg per E-Mail oder Video-Telefonie erfolgt, was die Kommunikation erschwerte. Zum Beispiel erfahre ich, dass die Verantwortliche für die Publikation Schwierigkeiten hatte, Reaktionen auf ihre E-Mail-Vorschläge zu bekommen. Zudem wird die ungleiche Verteilung der Arbeitslast bei den Vorbereitungen am Projektaustragungsort thematisiert. Außerdem kommen Probleme bei der Zusammenarbeit mit der Partnerorganisation zur Sprache. Zum Beispiel war zunächst nicht klar, ob die kooperierende Institution oder die StudentInnen inhaltlich für die Presstexte verantwortlich sind. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang)

Die meisten hier beschriebenen Feedbacks beziehen sich auf den Prozess der Projektorganisation sowie auf die Verteilung der Aufgaben unter den StudentInnen. Fragen danach, wer was wann und auf welche Weise gemacht hat, stehen im Vordergrund. Dabei wird deutlich, dass die Organisation des Projektes nicht problemfrei verlief: Für die Mehrzahl der StudentInnen war die Durchführung aller Schritte eines kuratorischen Projektes zwar nichts Neues, neu war für viele jedoch, innerhalb einer Gruppe aus zwei bis zu dreizehn KuratorInnen zu arbeiten. Die meisten waren es aus ihrer beruflichen Praxis gewohnt, dass nur eine Kuratorin, ein Kurator oder eine relativ kleine KuratorInnen-Gruppe für ein Projekt verantwortlich ist. Die Zusammenarbeit in einer großen Gruppe brachte ganz eigene Herausforderungen mit sich, die den Gesamtprozess wesentlich mitbestimmten. So wird in den Interviews und innerhalb der Feedback-Runde beschrieben, dass jegliche Entscheidungsprozesse durch die hohe Zahl an Beteiligten länger dauerten, sich durch die Kommunikation per E-Mail und Videokonferenzen weiter verzögerten und auch anstrengender gewesen seien. Als Herausforderung kam hinzu, dass es der Gruppe freigestellt war, wie sie sich selbst organisierte. So war im Verlauf des Projektes immer wieder zu entscheiden, welche Arbeits- und Verantwortungsbereiche es gibt und wie sich die StudentInnen diese untereinander aufteilen.⁵¹¹ Die Arbeit im kuratorischen Projekt wurde damit auch zu einer Übung im Finden einer passenden Organisationsform und in der Selbstpositionierung und -verortung innerhalb der KuratorInnen-Gruppe. Die Notwendigkeit, sich als Studentin oder Student in der Gruppe einen Platz zu schaffen und diesen einzunehmen, hing dabei mit der Anforderung zusammen, inhaltlich und thematisch einen Interessensschwerpunkt und damit einen Standpunkt zu besetzen. Da im untersuchten Masterstudiengang das Ziel kuratorischer Praxis nicht unbedingt eine Ausstellung ist und das Medienformat nicht von vorn herein feststeht, war es darüber hinaus für viele eine neue Erfahrung, in der Gruppe aus einzelnen Ideen konkrete Formate zu entwickeln.

Insgesamt deuten die Beobachtungsprotokoll-Auszüge zu den Inhalten der Feedbacks darauf hin, dass die Positionen, Gruppenzugehörigkeiten, Zeit- und Kraftressourcen im kuratorischen Projekt umkämpft waren und dass einige StudentInnen mit ihrer Position in der Gruppe nicht immer zufrieden waren. Das Ideal der Feedback-Geber, an dem die Prozesse und damit verbundene Konflikte im Projekt gemessen werden, scheint dabei ein möglichst gleichberechtigtes, hierarchiefreies und kollegiales Zusammenarbeiten der KuratorInnen zu sein, ähnlich der in vielen Interviews präsenten Vorstellung von ‚kollektivem Kuratieren‘. Zudem scheint eine konstruktive Zusammenarbeit zwischen der KuratorInnen-Gruppe und der kooperierenden Institution wichtig zu sein. In der Feedback-Runde werden dazu die einzelnen

⁵¹¹ Im von mir untersuchten Projekt bildeten sich aus dreizehn StudentInnen ganz am Anfang kleinere Recherche-Gruppen aus etwa drei bis fünf StudentInnen, um Ideen für die Entwicklung eines Konzeptes zu sammeln. Die Konzeption wurde also nicht delegiert, sondern alle StudentInnen beteiligten sich daran. Aus den Recherche-Gruppen entstanden im Verlauf des Projekts Themengruppen, die sich mit einzelnen Themenfeldern der geplanten Ausstellung und Veranstaltungen beschäftigten und diese umsetzten. Später kamen weitere Gruppen hinzu, beispielsweise für Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Ausstellungsgestaltung, Budgetverteilung und Ausstellungsaufbau.

Positionen und die daran gebundenen Aufgaben und Erwartungen untersucht und hinterfragt. Hierin lässt sich eine Nähe zu Konzepten ‚selbstreflexiven Kuratierens‘ feststellen, wobei es den TeilnehmerInnen in diesem Projekt nicht darum gegangen zu sein scheint, die „KuratorIn“-Position zu dekonstruieren oder die Grenzen zwischen den verschiedenen Positionen ganz aufzulösen. Stattdessen scheint es während des Projektes sogar eine relativ klare Positionenverteilung und -definition gegeben zu haben, die durch das Rollenspiel im Feedback-Gespräch sogar noch einmal betont und bewusst gemacht wurde. Über die geäußerte Kritik werden bestimmte Handlungsweisen der einzelnen AkteurInnen, die während der Projekt-Praxis auftraten, abgewertet und ausgeschlossen (z.B. Gruppenmitglieder ausgrenzen; sich zeitlich weniger als andere StudentInnen einbringen) oder anerkannt und nobilitiert (z.B. den Kommunikations- und Planungsprozess kollegial gestalten und vorantreiben). Und es kommen verschiedene Erwartungshaltungen zur Sprache, die während des Projektes zu Reibungen führten und einer Vermittlung bedurft hätten, wie im Fall des Handwerkers, der nicht wusste, an welche der vielen KuratorInnen er sich wenden sollte: Da sich die StudentInnen für eine möglichst hierarchiefreie basisdemokratische Gruppenorganisation entschieden haben, gab es innerhalb der Arbeitsgruppen keine LeiterInnen mit Entscheidungsgewalt. Gleichzeitig fehlte es aber auch an klaren AnsprechpartnerInnen.⁵¹²

Die intensive Reflexion der Organisationsprozesse in der Feedback-Runde lässt sich als eine Reaktion auf die mit dem organisatorischen Part verbundenen Konflikte lesen. Dabei fällt auf, dass die Zusammenarbeit der KuratorInnen untereinander sowie die Form ihrer Kooperation mit der Institution im Fokus der Feedback-Runde steht. Das Verhältnis zu den am Projekt beteiligten KünstlerInnen ist jedoch kein Thema, obwohl für das Projekt auch mit KünstlerInnen zusammen gearbeitet wurde. Dies weist darauf hin, dass die TeilnehmerInnen die Selbstorganisation innerhalb der großen KuratorInnen-Gruppe und die Kooperation mit der Institution besonders stark beschäftigt hat. Es dürfte ein zentraler Aspekt ihrer Inquiry im Projekt gewesen sein.

Was im Rollenspiel kaum thematisiert wird, ist die inhaltliche Ebene des Projektes. Erst in einem zweiten Teil der Feedback-Runde wird darüber diskutiert, wie das Projekt inhaltlich und gestalterisch gelungen ist, wobei dies unter Beteiligung der DozentInnen und ohne Rollentausch stattfindet. Zum Beispiel berichtet eine Studentin, dass eine für die Publikation gewonnene Interview-Partnerin die Grundanlage des Projekts kritisiert habe. Dabei kommen sowohl Fragen der Institutionalisierung von Kritik als auch postkoloniale Fragestellungen ins Spiel, mit denen sich die StudentInnen bei der Konzeption des Projekts bereits beschäftigt haben. Darüber hinaus gibt es Rückmeldungen zur Gestaltung der im Projekt inbegriffenen Ausstellung, beispielsweise wird über die Objektauswahl und die Texte in der Ausstellung diskutiert.

⁵¹² AnsprechpartnerInnen ließen sich als VermittlerInnen der Gruppen-Entscheidungen mit dem Anspruch der Hierarchiefreiheit der StudentInnen durchaus vereinbaren.

Anders als dieser zweite Teil der Feedback-Runde erfolgt der erste zuvor vorgestellte Teil, in welchem Fragen der Organisation und Zusammenarbeit im Mittelpunkt stehen, nicht über einen expliziten Bezug auf wissenschaftliche Theorien, zum Beispiel hinsichtlich Themen wie kuratorische Arbeit im Postfordismus, die „KuratorIn“ als „ManagerIn“ und die Rolle von Projektmanagement für Kuratieren. Sie spielen zwar in den Theorielektüren des Masterstudiums eine Rolle. Zudem erklärt ein/e Dozent/in am Ende der Feedback-Runde, dass es im kuratorischen Projekt um das „Why“ und nicht um das „How to“ gegangen sei, also darum, die Dinge grundlegend zu hinterfragen und nicht darum, zu lernen, wie man die Dinge macht. (Dies entspricht auch der in der Studienordnung formulierten Forderung nach Selbstreflexivität.) Allerdings bleibt dieses Why in der Feedback-Runde unterbelichtet, sobald es um den Organisationsprozess und die Gruppendynamik im Projekt der StudentInnen geht. Zwar werden subjektive positive wie negative Erfahrungen bei der Zusammenarbeit im Projekt angesprochen, diese aber nicht auf eine abstraktere Ebene gehoben und explizit mit allgemeinen Fragen zur Arbeitsorganisation verbunden.⁵¹³

Was aber geschieht im ersten Teil der Feedback-Runde, wenn nicht wissenschaftliche Reflexion? Ulrich Bröckling beschreibt die heute im Bereich Personalmanagement (Human Resource Management) häufig eingesetzten Feedback-Verfahren als eine Form der ‚post-disziplinären Kontrolle‘, die Subjekte über Fremdbeobachtungen zu Selbstreflexion sowie zu Selbstoptimierung nötigen, um sie zu flexiblen ‚unternehmerischen Selbsten‘ (Bröckling 2007) zu formen. Ihm zufolge werden dabei den Einzelnen Verbesserungspotentiale durch ‚Rückkopplungsschleifen der wechselseitigen Beurteilungen‘ (Bröckling 2001) aufgezeigt, die sie dazu motivieren sollen, sich selbst auf eine bestimmte Weise zu adaptieren und an sich zu arbeiten (Bröckling 2007, 2001).⁵¹⁴ Auch Rollenspiele sind im Bereich des Managements beliebt. Sie werden zur Schulung von MitarbeiterInnen eingesetzt und kommen im sogenannten Innovationsmanagement als Kreativitätstechniken zum Einsatz.⁵¹⁵

Zwar ist die untersuchte Feedback-Runde eine Anleitung zur Selbstreflexion, die durch das Rollenspiel zusätzlich angeregt wird, doch aus der in dieser Arbeit verfolgten subjektivierungstheoretischen Perspektive ist nicht davon auszugehen, dass das Feedback quasi automatisch auch mit einer Selbstoptimierung und -ökonomisierung der StudentInnen sowie mit einer Erziehung derselben zu neoliberalen Subjekten einhergeht. Denn es kommt auch darauf an, wie sich die StudentInnen über die Selbstreflexion im Feedback-Gespräch selbst formen. Da sie an ihrer Subjektivierung mitwirken, ist es auch möglich, dass sie die Technik in anderer als der von Bröckling beschriebenen Weise einsetzen.

⁵¹³ Das Rollenspiel ist zwar durch Theorien und Diskursen informiert, aber es handelt sich hierbei weniger um eine wissenschaftliche Reflexionsarbeit.

⁵¹⁴ Bröckling (2001; 2006, S. 41) erläutert dies am Beispiel des sogenannten 360°-Feedbacks. Zum Einsatz von Feedback-Berichten als Technik zur Erziehung von Schülern zu selbstreflexiven und eigenverantwortlichen ‚unternehmerischen Selbsten‘ vergleiche Lehmann-Rommel/Ricken (2004).

⁵¹⁵ Siehe zum Beispiel die Kreativitätstechniken ‚Walt Disney Methode‘ und ‚6-Hüte-Methode‘ in Müller-Prothmann/Dörr (2014, S. 106ff.). Vorbild dieser Techniken ist das Rollenspiel als Spielform, Typen sind zum Beispiel Live-Rollenspiele, Pen-&-Paper-Rollenspiele und Computer-Rollenspiele. Zudem kommen Rollenspiele in der Pädagogik sowie in der Psycho- und Sozialtherapie als Arbeitsmethoden zum Einsatz.

Welche langfristigen Effekte das Feedback-Gespräch für die TeilnehmerInnen letztlich hat, lässt sich im Rahmen dieser Studie jedoch kaum einsehen und bewerten. Was die Analyse gezeigt hat, ist, dass im zweiten Teil des Feedback-Gesprächs diese neoliberale Technik für eine eher theoretisch wissenschaftliche Inquiry eingesetzt wird. Auf diese Weise wird das in der Konzeption des Masters proklamierte Kuratieren als ‚praktisches Forschen‘ im Studienverlauf installiert, wobei sich diese Reflexion auf die Inhalte und Gestaltung der im Projekt entstandenen Ausstellung bezieht. Im ersten Teil wird die Feedback-Runde dagegen eher zur Steuerung von Organisationsprozessen genutzt, zwar implizit orientiert an Idealen ‚kollektiven Kuratierens‘ im Sinne möglichst hierarchiefreier Zusammenarbeit, aber ohne explizit theoretische Bezüge. Eine wissenschaftliche Reflexion der Projektplanung und Selbstorganisation der KuratorInnen-Gruppe bleibt also weitgehend aus. Dass das Feedback-Gespräch den TeilnehmerInnen in irgendeiner Weise der Selbstevaluation und -verbesserung in einem neoliberalen Sinne dient, kann jedoch weder bestätigt noch ausgeschlossen werden. Die Bestimmung des Verhältnisses der untersuchten Praxis zum neoliberalen Regime ist im Rahmen der vorliegende Arbeit nur schwer möglich. Und sicherlich gestaltet sich eine Abgrenzung zu diesem auch in der kuratorischen Praxis selbst als schwierig. Bereits in Kapitel 3 zeigte sich, dass postfordistische Handlungsformen und kritisch selbstreflexive Formen des Kuratierens in manchen Punkten ähnliche Anforderungen aufweisen. Beispielsweise wird die aktive und flexible Gestaltung der eigenen Arbeitsorganisation nicht nur in Konzepten ‚selbstreflexiven‘ und ‚kollektiven Kuratierens‘ verlangt, sondern bildet auch ein typisches Merkmal postfordistischer Arbeit. Dies wirft die Frage auf, ob sich mögliche Differenzierungen und Alternativen aus einer offensiveren und expliziteren Auseinandersetzung der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme mit dem Verhältnis zwischen ihrer eigenen kuratorischen Praxis, insbesondere der organisatorischen Anteile, und bereits selbstverständlich gewordenen postfordistischen Techniken wie Projektmanagement ergeben könnten. Ein Desiderat scheint zu sein, in welcher Hinsicht diese Techniken problematisch sind und inwiefern sie kritisch angeeignet werden könnten.⁵¹⁶ Im untersuchten Feedback-Gespräch lässt sich diese Art der Selbstreflexion nicht beobachten.

Im Masterstudiengang ist eine weitere Reflexionspraktik auszumachen, die auf den Prozess der Projektrealisierung und die eigene Position darin fokussiert. Aber auch hier lässt sich in der Analyse keine kritisch theoretische Auseinandersetzung mit den im Projekt eingesetzten Managementtechniken feststellen. So müssen die StudentInnen ihre schriftliche Masterarbeit und ihr kuratorisches Masterabschlussprojekt, das sie allein oder in kleineren Gruppen zum Ende ihres Studiums umsetzen, in einem hochschulöffentlichen Abschlusskolloquium präsentieren und in einer anschließenden Diskussion verteidigen. Eine Herausforderung im

⁵¹⁶ Dabei gehe ich davon aus, dass eine kritische Aneignung nicht frei von Regeln und Vorgaben stattfinden kann. Prozesse der Aneignung, darunter kritisches und widerständiges Agieren, erfolgen stets innerhalb von Machtbeziehungen und mit Bezug auf die vorgegebenen Regeln und Anforderungen. Siehe hierzu auch meine Ausführungen zu Foucaults Konzept der „Selbsttechnologien“ in Kapitel 4.1.

Masterabschlussprojekt besteht darin, die finanziellen Mittel für die Umsetzung des eigenen Vorhabens zu beschaffen. Die im Management-Kontext als „Fundraising“ bezeichnete Praktik des Gelder Einwerbens wird auf diese Weise zu einer Teilpraktik des Masterprojektes. In dem abschließenden Kolloquium, einer Prüfungssituation, deren Bewertung in die Masterabschlussnote einfließt, stehen jedoch andere Fragen im Mittelpunkt. Bevor ich auf die Funktion dieser institutionalisierten Reflexionspraktik hinsichtlich der Subjektivierung der TeilnehmerInnen näher eingehe, möchte ich zunächst einen Einblick in den Verlauf des Kolloquiums geben. Die Feldnotizen für folgenden Beobachtungsprotokoll-Abschnitt entstanden während meiner Teilnahme als Zuschauerin:

„Der Seminarraum der MasterstudentInnen wird für das Abschlusskolloquium in einen Vortragsraum umgewandelt. Die Stühle werden in Reihen angeordnet. Ein Beamer ist installiert, bereit, eine Projektion an die Wand vor den ZuschauerInnen zu werfen. Nach und nach treffen StudentInnen des Studiengangs und einige externe BesucherInnen ein und setzen sich. Auf der vorderen Stuhlreihe nehmen die drei ProfessorInnen Platz, die die zwei zu prüfenden Studentinnen zu bewerten haben. Dann beginnt die erste Studentin ihr Masterprojekt zu präsentieren. Sie stellt mit Hilfe von projiziertem Bildmaterial ihre theoretische und praktische Arbeit vor und beantwortet anschließend die Fragen der drei ProfessorInnen. Dabei fällt auf, dass die Studentin ihr Vorgehen während des kuratorischen Projekts sehr detailliert beschreibt und auch Phasen der Unsicherheit nicht auslässt, sondern genau schildert. Einige Fragen der ProfessorInnen richten sich auf den Arbeitsprozess des Projekts und auf die Rolle der Studentin während dieses Prozesses. Ein/e Professor/in fragt, inwiefern sich der Arbeitsprozess von dem ihrer KommilitonInnen unterschied. In der Pause berichtet mir eine Studentin, dass zur Vorbereitung für das Abschlusskolloquium geraten wurde, während des Projekts eine Art Projekttagbuch zu führen und den Arbeitsprozess darin zu dokumentieren.“
(Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang)

Die besondere Berücksichtigung des Weges hin zum Arbeitsergebnis, deutlich hier auch am Vorschlag, ein Projekttagbuch zu führen, ist an Hochschulen und Akademien für Kunst und Design eine übliche Praxis. Nicht selten werden zur Projektdokumentation Skizzen- und Projekttagbücher angefertigt und bei den hochschulinternen Ausstellungen und Rundgängen ausgelegt.⁵¹⁷ Sie sind eine Form der Reflexion auf den Projektprozess, hier im Medium des Buches oder Heftes. Das im untersuchten Masterstudiengang präsente Reflektieren auf den eigenen Arbeitsprozess, sei es in einer Feedback-Runde oder im Abschlusskolloquium, knüpft also auch an Praktiken an, die an Kunsthochschulen eine gewisse Verbreitung gefunden haben.⁵¹⁸ Diese nehmen im kuratorischen Kontext durch den Einfluss insbesondere des kuratorischen Diskurses eine eigene Form an. Das wird im Abschlusskolloquium noch einmal besonders deutlich, denn der Bezugspunkt für die Reflexion des Projektprozesses ist

⁵¹⁷ Zum Beispiel heißt es in einer Broschüre über die Inhalte einer Weiterbildung in Gestaltung an der Akademie für Gestaltung und Design München: „Das Projekttagbuch dokumentiert alle Prozesse und Ideen in Skizzen, Fotos oder Materialmustern. Die Studierenden präsentieren ihr Projekt vor der Gruppe und geben es zusammen mit der Dokumentation zur Bewertung ab.“ (Galerie Handwerk der Handwerkskammer für München und Oberbayern 2013, S. 7). In einem Leitfadens des Bundesverbandes Bildender Künstlerinnen und Künstler e.V. (2011) wird geraten, für die Projektdokumentation ein Projekttagbuch anzulegen: „Das Projekttagbuch ist Ausdruck des Prozesses und der kritischen Reflexion des Projektes“ (ebd., S. 23). Aus dem Bereich der ethnografischen Forschung ist das Feldtagbuch als Mittel zur Reflexion des Forschungsprozesses bekannt.

⁵¹⁸ Einige kuratorische Programme werden auch an Kunsthochschulen oder in deren Umfeld angeboten.

vorrangig die Frage nach dem Kuratieren beziehungsweise nach dem Kuratorischen. Es geht darum, im Rückblick die Art und Weise des eigenen Kuratierens zu beschreiben und zu historischen Vorläufern kuratorischer Praxis sowie zu kuratorischen Theorie-Diskursen in Bezug zu setzen. Als Teil davon wird die Art der Zusammenarbeit hinterfragt und vor allem eine Inquiry in die Position verlangt, die die jeweilige Studentin in Relation zu anderen Beteiligten im Projekt übernommen hatte. Wie das Beobachtungsprotokoll zeigt, soll dies zum Teil auch in Differenz zu den Erfahrungen der KommilitonInnen in deren eigenen Masterprojekten erfolgen. Im Abschlusskolloquium üben die Studentinnen also eine reflektierte Form der Identifikation, in der sie sich selbst und das eigene Projekt ins Verhältnis zur Kernthematik des Masters, zum Kuratieren, setzen. Dies wird auch in folgender Situation deutlich: Ein Professor fragt eine der zu prüfenden Studentinnen, was das „kuratorische Moment“ in ihrem Projekt sei. Sie antwortet, dass sie sich selbst eher als eine Künstlerin verstehe und dass das Projekt beides sei, künstlerisch und kuratorisch. Die Studentin weist die Position der „KuratorIn“ damit prinzipiell zurück, definiert aber bestimmte Anteile in ihrer Projekt-Praxis als kuratorisch. Im Masterabschlusskolloquium wird also noch einmal deutlich, worum es im Masterstudiengang geht: Den TeilnehmerInnen wird eine ganz bestimmte Perspektive auf kulturelle Praktiken nahegelegt, sie sollen als kuratorische Praktiken betrachtet und bewertet werden.

7.3 Selbst-Bildung zu (selbst-)reflexiven kuratorischen Subjekten

In den verschiedenen bisher vorgestellten Lehr- und Lernpraktiken des Masterstudiums machen die StudentInnen Erfahrungen, über die sich ihre Dispositionen langfristig ändern können. Sie eignen sich Wissen an und entwickeln Fähigkeiten, die für ihren Berufsalltag parallel zum Studium und danach einflussreich sein können. Die Studentin Lena schildert nach Abschluss des kuratorischen Masters, was sich für sie bei ihrer Tätigkeit am Theater verändert hat:

„[...] es passiert mir jetzt eigentlich permanent während der Arbeit, dass ich mich eigentlich eher selbst beobachte oder dass ich in der Reaktion merke, dass manchmal Mitarbeiter, zum Beispiel in der Theaterproduktion, total vor den Kopf gestoßen sind von irgendwelchen Vorschlägen, die ich mache. Und zwar kann ich mal ein Beispiel erzählen. In der [...] einen Produktion zum Beispiel war es so, dass da eine Schauspielerin mitgemacht hat, die ich auch seit fünfzehn Jahren oder so kenne, und wir haben sehr viel zusammen gearbeitet, und haben eine sehr nahe Sprache eigentlich, eine sehr sehr gute gemeinsame Sprache, in dem, was wir so machen. Und irgendwann haben wir eine Tonaufnahme gemacht [...] Und dann hatte ich an irgendeiner Stelle zu irgendeinem Wort gesagt, dass sie das nur so sprechen soll, als wär dieses Wort alleine ausgestellt. [...] Und dann war sie so: Hast du jetzt gerade ‚ausgestellt‘ gesagt? Und dann ist mir das klar geworden [...] es ist irgendwie so eine Sprache aufgekommen, die sozusagen für sie erst mal nicht funktioniert hat. [...] das sind dann so Momente, wo ich eher so im Nachhinein merke, dass das glaube ich deswegen passiert, weil ich diesen Hintergrund von dem Studiengang jetzt auch habe.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Lena beschreibt ihre Erlebnisse im Beruf in Form einer (Selbst-)Reflexionserzählung. Sie erklärt, dass sie sich während der Arbeit jetzt permanent „selbst beobachte“ und charakterisiert ihr ‚neues‘ Verhalten auf diese Weise als reflektiert. Sie praktiziert demnach gewissermaßen das, was auch im Masterprogramm von den StudentInnen während des kuratorischen Projektes erwartet wird (siehe Kapitel 7.2.3): auf den Verlauf des Projektes und die eigene Position darin zu reflektieren. Es fällt jedoch auf, dass Lena diese Selbstreflexion so schildert, als würde sie sich nicht bewusst und gezielt selbst beobachten und als würde dies nicht nur innerhalb der jeweiligen Praxis, sondern mitunter erst nachträglich stattfinden. Darauf deuten die Ausdrücke hin: „es passiert mir jetzt eigentlich permanent“ und „wo ich eher so im Nachhinein merke“. Es scheint also plötzlich eine problematische Situation aufzutreten, die verschiedene Phasen der Reflexion nach sich zieht.

Lenas Ausführungen im Interview verweisen generell auf zwei Aspekte: Selbstbeobachtung erscheint zum einen als eine Fähigkeit, die Lena im Masterstudiengang erworben hat, die sie nun in ihre berufliche Praxis einbringt und im Interview über ihre Selbstreflexionserzählung demonstriert. Und zum anderen scheinen Selbstbeobachtung und Reflexion in Lenas Berufsalltag notwendig geworden zu sein, weil nun Subjekte mit unterschiedlichen Dispositionen aufeinandertreffen: Lena, die im Masterstudiengang spezielle Fähigkeiten und Kenntnisse erworben hat, und ihre KollegInnen, deren Dispositionen auf die tägliche Arbeit im Theater abgestimmt sind. Dies führt Lenas Beschreibungen zufolge zu kommunikativen Missverständnissen, die über Inquiries ausgeräumt werden müssen. Anhand der Beispiel-Situation, die Lena in obigem Interview-Auszug aus einer Theaterproduktion anführt, werden beide Aspekte im Folgenden im Detail betrachtet:

Lena erklärt, dass die MitarbeiterInnen am Theater manchmal von ihren Vorschlägen „total vor den Kopf gestoßen sind“. Als Beispiel beschreibt sie eine Tonaufnahme zusammen mit einer Schauspielerin, mit der sie seit vielen Jahren zusammen arbeitet und eigentlich eine „sehr nahe Sprache“ habe: „Und dann hatte ich an irgend einer Stelle zu irgend einem Wort gesagt, dass sie [die Schauspielerin, Anm. d. Verf.] das nur so sprechen soll, als wär dieses Wort alleine ausgestellt. [...] Und dann war sie so: Hast du jetzt gerade ‚ausgestellt‘ gesagt?“ Laut Lena konnte die Schauspielerin mit dem Begriff „ausgestellt“ nichts anfangen. Die „Sprache“ habe für die Schauspielerin plötzlich nicht mehr „funktioniert“. Die Situation erscheint im Interview als eine problematische, die eine Inquiry in Form einer Verständigung über den gemeinsamen Sprachgebrauch in der aktuellen Situation erforderlich gemacht hat. Der Beschreibung nach erfolgte eine Reflexion im metapragmatischen Modus.

Zudem berichtet Lena von einem Selbstreflexions-Prozess, der „eher so im Nachhinein“ stattfand: Sie habe „gemerkt“, dass diese missverständliche Situation entstand, weil sie am kuratorischen Masterprogramm teilgenommen hat. Lena identifiziert sich hier über den kuratorischen Masterabschluss im Unterschied zu den anderen MitarbeiterInnen des Theaters. Durch das Masterstudium scheint Lena für sich neue Kenntnisse und Fähigkeiten erworben zu haben, unter anderem ein anderes Sprachrepertoire und eine ‚kuratorische‘ Perspektive auf kulturelle Praktiken. Sie überträgt in der geschilderten Situation das im kuratorischen Bereich

übliche Wort „ausstellen“ in den Theaterbereich, richtet also einen ‚kuratorischen‘ Blick auf Praktiken im Theater, hier die Tonaufnahme mit einer Schauspielerin. Gleichzeitig erfährt der Wortsinn von „ausstellen“ eine Aktualisierung, indem das Verb mit den Praktiken des Theaters verknüpft wird. In der von Lena geschilderten Praxis zeigt sich zudem das im kuratorischen Masterprogramm vermittelte ‚transdisziplinäre‘ Verständnis von Kuratieren. Dies wird auch an anderer Stelle im Interview deutlich, wenn sie erklärt, dass sie Kuratieren als Kategorie „immer sehr hilfreich“ fand, um „bestimmte disziplinäre Zusammenhänge zu übersetzen“⁵¹⁹. Lena führt diesen Aspekt genauer aus:

„Und es gibt unglaublich viele Überschneidungsmomente in all diesen unterschiedlichen Disziplinen und diese Überschneidungspunkte, würde ich sagen, haben mit Fragen des Kuratorischen zu tun. Und das ist was, was mich sehr interessiert, da weiter drüber nachzudenken und deswegen, glaube ich, geht es mir so, dass ich das Kuratorische dann so hilfreich finde. Genau, weil ich das Gefühl habe, dass sich da so Sachen treffen, oder so Aspekte treffen aus unterschiedlichen Bereichen, die sonst so scheinbar getrennt irgendwie in der Welt rumflottieren, was sie aber, glaube ich, nicht sind.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Diese ‚transdisziplinäre‘ Perspektive spielt auch in einem zweiten von Lena erläuterten Beispiel eine wichtige Rolle, – einer Konzeptionsprobe für ein Theaterstück. Lena beschreibt hier, dass sie vom Regisseur missverstanden wurde, als sie beim Arbeitstreffen begann, den „Theaterrahmen“ zu hinterfragen. Der Regisseur habe plötzlich das gesamte Projekt („die ganze Sache“) in Frage gestellt gesehen, obwohl sie nur an „kleine Verschiebungen“ gedacht habe:

„[...] zum Beispiel so wie gestern in einem Arbeitstreffen, wo es mit einem Regisseur in einer Konzeptionsprobe darum ging sich zu überlegen, wie man so ein Stück [...] im Großen und Ganzen anlegt. [...] Und dann hab ich plötzlich gesagt, dass ich aber in diesem ganzen Zusammenhang die Frage extrem wichtig finde, warum man es überhaupt in diesem Theaterrahmen belässt [...]. So. Dann war das eine ähnliche Situation, dass er so: WAS? So ungefähr: Wollen wir jetzt irgendwie die GANZE SACHE in Frage stellen? Und ich aber gar nicht fand, dass das die ganze Sache in Frage stellt, sondern kleine Verschiebungen von wegen: Ist das die ganze Zeit so, dass da alle immer sitzen? Oder gibt es irgendein Moment, in dem irgendwas anderes passiert? [...] Und das sind Aspekte, die, glaube ich, sozusagen da so reinkommen in meine Arbeit.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Die Konzeption eines Theaterstücks lässt sich als eine für das Theater typische Form der Inquiry fassen, die in Lenas Darstellung allerdings durch eine andere Inquiry unterbrochen wird: Lena und der Regisseur müssen sich nämlich erst mal darüber verständigen, was ihr Vorschlag bezüglich des „Theaterrahmens“ bedeutet. Denn wie im vorhergehenden Beispiel scheint der Regisseur Lena nicht ohne Weiteres zu verstehen. Es lässt sich vermuten, dass auch hier ihre Wortwahl zum Missverständnis beitrug. Zudem scheint die formatübergreifende Perspektive, die im kuratorischen Master vermittelt wird, Lenas Vorschläge zu beeinflussen. In der Inquiry der Konzeptionsprobe führt Lena also ein ‚transdisziplinäres‘ und kuratorisches Denkhandeln durch, das zu demjenigen des Regisseurs

⁵¹⁹ Quelle: Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums.

im Kontrast steht. Lenas berufliche Inquiry scheint durch kuratorische Theorien informiert zu sein, die sie sich im Masterstudiengang angeeignet hat.

In beiden von Lena beschriebenen Beispielen treffen Subjekte mit unterschiedlichen Dispositionen-Bündeln und damit verbundenen Praxisformen aufeinander: ein durch kuratorische Theorien geprägtes, transdisziplinär ausgerichtetes, (selbst-)reflexives Subjekt und ein stark in einem spezifischen kulturellen Feld, hier dem Theater, verhaftetes Subjekt. Die Bezeichnung „(selbst-)reflexives Subjekt“ soll dabei nicht implizieren, dass alle anderen Subjekte, die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion nicht besitzen. Im Gegenteil wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass jedes Subjekt zu bestimmten Formen von Reflexion und Selbstreflexion befähigt ist. Mit dem Begriff „(selbst-)reflexives Subjekt“ möchte ich vielmehr darauf hinweisen, dass StudentInnen wie Lena eine spezifische Form von Inquiry habitualisieren und in ihren Berufsalltag einbringen. Dazu gehört unter anderem, die eigene kuratorische Tätigkeit und berufliche Identität immer wieder in Form reflektierter Identifikation zu hinterfragen und dabei auf kuratorische Theoriediskurse Bezug nehmen. Dazu gehört aber auch, dass sich die StudentInnen als „(selbst-)reflektiert“ darstellen und gegenseitig zu erkennen geben. Selbstreflexivität scheint also ein expliziter Bestandteil ihres Anspruches an sich selbst und an andere KuratorInnen zu sein, der unter anderem sprachlich signalisiert wird, zum Beispiel in den von mir untersuchten Interviews. Eine Gefahr scheint hierbei darin zu bestehen, dass (Selbst-)Reflexion zur bloßen Floskel oder selbstverständlichen Routine wird.

In der Analyse der Interviews zeigte sich zudem, dass die MasterstudentInnen eine spezifische Aufmerksamkeit für kuratorische Fragen entwickeln, die die Grenzen klassischer kuratorischer Praxis verlässt, so dass unterschiedliche kulturelle Praktiken hinsichtlich des Kuratierens eingeordnet und bewertet werden. Praktische Forschung erfolgt hierbei in der Form, dass „Kuratieren“ beziehungsweise das „Kuratorische“ als eine Art analytische Optik mit eigenen Termini dienen, die die TeilnehmerInnen bei der Auseinandersetzung mit Fragestellungen und der Umsetzung von Projekten in diversen kulturellen Praktiken zum Anschlag bringen können. Dabei ist „Kuratieren“ manchmal Analysewerkzeug und Forschungsgegenstand zugleich. Dies lässt sich als eine spezifische Subjektivierungspraktik des Masterstudiengangs festhalten. Mit dieser Subjektivierungsform verbunden – als Effekt aber auch als Basis – ist die Ausdehnung kuratorischer Praxis auf andere kulturelle Felder.

7.4 (Selbst-)Bezeichnungspraktiken

Die ersten Interviews und Gespräche für die vorliegende Arbeit basierten auf einer Annahme, die recht schnell durch die Reaktionen meiner GesprächspartnerInnen irritiert wurde: Ich ging zunächst davon aus, dass die TeilnehmerInnen kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme „KuratorInnen“ werden wollen oder dies bereits sind. Dementsprechend formulierte ich auch in Interview-Anfragen, dass die Subjektivierung angehender und

berufstätiger KuratorInnen innerhalb kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme im Fokus meines Forschungsprojektes steht. Situationen wie die Folgende, die Kontaktaufnahme mit StudentInnen des Masterstudiengangs, verschoben dieses Bild und deuten darauf hin, dass Selbstbezeichnungen einen wichtigen Untersuchungsbereich für die Frage nach kuratorischen Subjektivierungspraktiken darstellen:

Ich hatte die Möglichkeit, zu einem Zeitpunkt Kontakt zum kuratorischen Masterstudiengang aufzunehmen, als ein neuer Jahrgang das Studium antrat. Die StudentInnen hatten gerade ihre ersten Treffen absolviert, als ich mit einigen von ihnen nach einem öffentlichen Vortrag im Rahmen des Studiengangs ins Gespräch kam, ihnen mein Promotionssprojekt kurz vorstellte und fragte, ob sie sich vorstellen könnten, sich mit mir für ein Interview zu treffen. Ich erklärte ihnen, entsprechend meines Forschungskonzeptes, dass ich Selbst-Bildungsprozesse von angehenden und berufstätigen KuratorInnen innerhalb kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme untersuche und hierfür Interview-PartnerInnen suche. Zwei Studentinnen antworteten mir unabhängig voneinander, dass sie wahrscheinlich nicht die „Richtigen“ für meine Interviews seien, weil sie sich selbst nicht wirklich als Kuratorinnen verstehen und im Masterstudiengang nun erst einmal schauen wollen. Eine der TeilnehmerInnen berichtete mir, dass sich auch in der Vorstellungsrunde im gerade begonnenen Studium gezeigt habe, dass sich einige StudentInnen nicht unbedingt als KuratorInnen betrachten und sich gerade in einer Phase der Orientierung sehen. Aber es gebe in der Gruppe auch TeilnehmerInnen, die sich als KuratorInnen bezeichnen.⁵²⁰ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang)

Durch die geschilderte Situation rückten die *Praktiken der Selbstbezeichnung* stärker in den Mittelpunkt meiner Auseinandersetzung mit Subjektivierungsprozessen in kuratorischen Programmen. In meinen Interviews nahm ich als Forscherin selbst an Bezeichnungspraktiken teil, zunächst, indem ich die TeilnehmerInnen des Masterstudiengangs als „KuratorInnen“ adressierte. Ihre Reaktionen zeigten deutlich, dass „Kurator“ keine selbstverständliche und unhinterfragte Berufsbezeichnung ist, sondern Gegenstand der Auseinandersetzung und Selbstreflexion. Zudem scheint die Selbstbezeichnung ein wesentlicher Aspekt der Selbstverortung und Identifikation innerhalb des Bereichs kuratorischer Praxis zu sein. Daher begann ich im Interview offensiv mit meinen Gesprächspartnerinnen über Selbstbezeichnungen zu sprechen. Wenn möglich, fragte ich vor und nach der Teilnahme am kuratorischen Programm nach, wie sich die Teilnehmerinnen selbst sehen und bezeichnen und inwiefern sich daran im Verlauf ihres beruflichen Werdeganges etwas geändert hat.

Selbstbezeichnungspraktiken sind sprachlich symbolische Praktiken der Identifikation. Wie bereits zu Beginn dieser Arbeit erläutert, lässt sich „Identifikation“ mit Stuart Hall als ein Artikulations-Prozess verstehen, in welchem Subjekte temporäre Identitäten herstellen, indem sie sich situations- und kontextabhängig aktiv mit Subjektpositionen, Diskursen und Praktiken verbinden (vgl. Hall 2004 [1996], S. 169).⁵²¹ Im Fall des untersuchten Masterprogramms ist vor allem von Interesse, welche Subjektpositionen während des Studiums an die StudentInnen

⁵²⁰ In der Literatur sind Hinweise zu finden, dass auch in anderen kuratorischen Kursen die TeilnehmerInnen nicht unbedingt KuratorInnen werden wollen. So berichtet Lourdes Morales (2011, S. 49), die zur ersten TeilnehmerInnen-Generation eines zwischen 2003 und 2007 angebotenen Kurses in Mexico City zählte, dass die meisten StudentInnen dem Dozenten auf die Frage, warum sie KuratorInnen werden wollen, antworteten: Sie seien sich gar nicht sicher, ob sie KuratorInnen werden wollen.

⁵²¹ Siehe hierzu Kapitel 4.3.

herangetragen werden, also welche Identifikationen vom Masterprogramm ermöglicht und gefördert werden, wie sich die StudentInnen dazu verhalten und welche Diskurse an ihrer Identifikationspraxis mitarbeiten. Dabei ist davon auszugehen, dass der Prozess der Identifikation in den Interviews von folgenden Aspekten beeinflusst wird: den Regeln und Erwartungshaltungen in einer Interview-Situation, den Inhalten und Rahmenbedingungen des Masterprogramms sowie den die Identifikation ermöglichenden und beeinflussenden Dispositionen, die die Interviewten und auch die Interviewerin in die Interview-Situation einbringen. Wie die Analyse zeigt, haben insbesondere die bisherigen beruflichen Positionen und Erfahrungen der interviewten Teilnehmerinnen einen großen Anteil an deren Identifikationspraxis im Interview.⁵²²

Um in den Blick bekommen zu können, inwiefern sich die Identifikationspraxis der Studentinnen im Verlauf des Studiums verschiebt, habe ich mit einem Teil der Studentinnen sowohl am Anfang als auch am Ende der Programm-Teilnahme ein Interview durchgeführt. Dabei ließen sich einige Veränderungen bereits zu Beginn des Studiums feststellen: Vergangene Erfahrungen wurden undefiniert; eine Hinterfragung und Neuausrichtung der eigenen Identifikation war häufig schon im Zuge der Bewerbung in Auseinandersetzung mit der Programmatik des Programms erfolgt. Das heißt, schon im ersten Interview stieß ich auf eine ‚Nachher‘-Situation, und das Vorher war mir nur über die Erinnerungen der Befragten zugänglich, die wiederum als ein Teil ihrer Identifikationspraxis in der Interview-Situation zu betrachten sind.

Ich den folgenden vier Abschnitten untersuche ich nun verschiedene Praktiken der Selbstbezeichnung, nämlich: Umdefinitionen im Rückblick (7.4.1), Nichtfestlegung in Phasen des Übergangs (7.4.2), die temporäre Identifikation als „KuratorIn“ (7.4.3) und Formen der Distanzierung von der Subjektposition „KuratorIn“ (7.4.3). In 7.4.5 fasse ich die Ergebnisse der Analyse zusammen und setze sie zu den Identifikationspraktiken der TeilnehmerInnen der anderen zwei untersuchten Programme ins Verhältnis.

7.4.1 Umdefinitionen im Rückblick

Ein Teil der interviewten Teilnehmerinnen wurde schon vor dem Master als „KuratorIn“ oder „AssistenzkuratorIn“ adressiert, hat sich selbst als „KuratorIn“⁵²³ identifiziert oder war in

⁵²² Auch wenn es in diesem Kapitel vorrangig um Selbstbezeichnungspraktiken gehen soll, ist zu beachten, dass Identifikation im Interview nicht ausschließlich sprachlich stattfindet, sondern auch hier stets körperlich praktisch erfolgt (vgl. Kapitel 4.3). Zwar spielt der sprachliche Anteil eine zentrale Rolle, aber auch Gestik und Mimik usw. sind Teil des Identifikationsprozesses, der allerdings in der folgenden Analyse vernachlässigt wird.

⁵²³ Die Selbst- und Fremdbezeichnungen der interviewten TeilnehmerInnen aller untersuchten Programme schreibe ich stets mit einem Binnen-I („KuratorIn“, „KünstlerIn“ etc.), da es an dieser Stelle nicht um die Geschlechtsspezifität der Identifikation geht, sondern darum, ob und inwiefern überhaupt eine Identifikation mit der Position „KuratorIn“ stattfindet. Eine Selbstbezeichnung als „Kuratorin“ bei gleichzeitiger Zurückweisung der Bezeichnung „Kurator“ ließ sich in den Interviews nicht feststellen. Gleichwohl lässt sich die Frage stellen, ob in den kuratorischen Programmen eine Subjektform „Kuratorin“ gebildet wird und, wenn ja, was diese auszeichnet.

Tätigkeiten eingebunden, die unter der Bezeichnung „Kuratieren“ liefen. Einige Studentinnen des Masterstudiengangs jedoch definieren ihre beruflichen Erfahrungen erst nachträglich als „kuratorisch“ – manche erst als Teilnehmerinnen des kuratorischen Programms, andere erst im Interview. Dies ließ sich auch bei vielen TeilnehmerInnen der anderen untersuchten kuratorischen Programme beobachten.

Ein Grund hierfür ist, dass die Begriffe „Kuratieren“ und „Kurator“ erst seit den 1990er Jahren im deutschen Sprachraum Einzug gehalten haben. Zudem geschah dies zunächst vor allem in der bildenden Kunst und hier insbesondere im Bereich der zeitgenössischen Kunst. Erst später wanderten die Begriffe auch in andere kulturelle Praktiken und kamen hier nach und nach in Verwendung. In vielen kulturellen Bereichen wie Theater, Tanz, Literatur und Film sind die Begriffe „Kurator“ und „Kuratieren“ auch heute nur vereinzelt in Gebrauch. Die Mehrheit der Kulturschaffenden dieser Kulturfelder ist in die traditionellen Berufsbezeichnungen ‚hineingewachsen‘ und behält sie auch bei, zum Beispiel die Bezeichnung „DramaturgIn“ im Theaterwesen. In der Weiterbildung, wo die Altersspanne der TeilnehmerInnen am höchsten ist⁵²⁴, zeichnen sich die genannten Entwicklungen an der Altersabhängigkeit der Identifikationspraktiken ab. So fand bei den jüngsten TeilnehmerInnen, die gerade am Ende ihres Studiums sind, schon frühzeitig durch entsprechende kuratorische Ausbildungsangebote eine Orientierung in Richtung Ausstellungswesen, Museum und kuratorische Praxis statt und die Kenntnis der Berufsbezeichnung „Kurator“ lag dementsprechend früh vor. Bei den älteren TeilnehmerInnen dagegen erfuhr die eigene Ausstellungs-Praxis erst mit der Zeit eine Umbezeichnung, also mit der Durchsetzung der Begriffe „Kurator“ und „Kuratieren“ in den jeweiligen Berufsfeldern. Letztere haben quasi schon lange kuratiert, aber ihre Praxis nicht so bezeichnet und machen dies zum Teil noch immer nicht.⁵²⁵ So erklärt mir eine Teilnehmerin der Weiterbildung, dass sie sich erst seit etwa fünf Jahren als „KuratorIn“ bezeichnet, weil sie eher sozialhistorische Themen bearbeitet und Kuratieren vorher für sie auf kunstwissenschaftliche Themen beschränkt war. Sie wurde also nicht zur „KuratorIn“, indem sie dies studierte oder erlernte, sondern indem ihre bereits bestehende Praxis eine Umdeutung erfuhr:

„Kuratieren hat für mich immer diesen kunstwissenschaftlichen Hintergrund gehabt, bis ich aber irgendwann gemerkt habe, das IST gar nicht so. Also Kuratieren findet nicht nur auf einer kunstwissenschaftlichen Ebene statt oder nicht nur in einem Museum [...]. Das ist mir nochmal klar geworden auch durch diese Weiterbildung, dass es eben noch um viel mehr geht als zu wissen, wo sortiere ich dieses Bild in einem kunstwissenschaftlichen Kontext ein, sondern es geht auch darum zu gucken, was ist das Ganze eigentlich oder wie bindet sich das in so einem zeitlichen Diskurs ein. Und es hat auch glaube ich viel.. , also wenn man eben weggeht von der

⁵²⁴ Die TeilnehmerInnen der von mir untersuchten Gruppe waren zwischen ca. 25 und 45 Jahre alt.

⁵²⁵ Diese Vorgehensweise beschreibt auch Ute Meta Bauer im Gespräch mit Mark Nash und Sune Nordgren: „Ich habe an der Hochschule für bildende Künste in Hamburg studiert und 1982 die Künstlergruppe ‚Stille Helden‘ mitbegründet; Teil unserer Praxis war es, Ausstellungen und andere Veranstaltungen zu organisieren. Mit anderen Worten, ich war bereits während meines Studiums kuratorisch, ohne dass mir unbedingt klar gewesen wäre, dass man diese Aktivität als kuratorische Praxis bezeichnen würde. [...] Das führte dazu, dass ich allmählich das Feld wechselte, und inzwischen bin ich seit etwa fünfzehn Jahren als freiberufliche Kuratorin tätig.“ (Bauer/Nash/Nordgren 2012, S. 131f.).

bildenden Kunst und hingeht zur Präsentation zeitgeschichtlicher Themen, es hat immer was mit einer Aktualität zu tun.“ (Interview mit Andrea, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung)

Insbesondere in den Antworten auf Interview-Fragen wie „Was war dein erstes kuratorisches Projekt?“ und „Wann sind dir die Begriffe Kuratieren und Kurator zum ersten Mal begegnet?“ wird die Wanderung der Begriffe thematisch, auch weil ich dadurch die Interviewten mitunter zur Umdefinition auffordere, wenn sie ihre Vergangenheit nicht schon im oder vor dem kuratorischen Programm kuratorisch neu gelesen haben. So betrachtet beispielsweise eine Teilnehmerin die Ausstellungen, die sie in den 1990er Jahren als Fotografin organisiert und gestaltet hat, erst seit der Weiterbildung rückblickend auch als kuratorische Erfahrungen. Eine Kuratorin, die am Netzwerktreffen teilnahm, antwortet auf die Frage, ob sie schon einmal an einem kuratorischen Programm teilgenommen habe, dass sie Ende der 1990er Jahre ein Praktikum an einem US-amerikanischen Museum gemacht habe, das sie heute als „kuratorisches Praktikum“ bezeichnen würde:

„Wobei ich das da gar nicht so wahrgenommen hatte. Da war ich mitten in meinem Studium, in meinem Hauptstudium und da hab ich das so wahrgenommen, dass ich ein bisschen in eine Form der praktizierten Kunstgeschichte reingucke. Das ist mir heute jetzt in den letzten Jahren viel klarer geworden, dass es genau da um das Kuratorische geht.“ (Interview mit Sabine, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens)

In allen kuratorischen Programmen wird die Umdefinition bereits vergangener beruflicher Erfahrungen auch institutionell gefördert. Im Masterstudiengang beispielsweise erfolgt sie bereits im Bewerbungsverfahren, wenn die BewerberInnen erläutern sollen, an welchen kuratorischen Projekten sie bereits beteiligt waren:

„Zum Beispiel bei diesem Vorstellungsgespräch bei [Name des kuratorischen Masterstudiengangs anonymisiert], ich musste dann auch sagen, dass ich schon Erfahrungen gesammelt habe und dass ich schon vieles zum Kuratorischen gemacht habe. Zum Beispiel hatte ich einmal ein Festival konzipiert und auch überlegt, wer da dazu kommt. Das habe ich so kuratorisch verkauft ((Lachen)).“ (Interview mit Marta, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, Anm. d. Verf.)

Im Masterstudiengang fordert insbesondere der hier verfolgte ‚transdisziplinäre‘ Ansatz dazu auf, die eigenen beruflichen Erfahrungen als „kuratorisch“ zu betrachten, und trägt damit gleichzeitig zur Durchsetzung einer erweiterten Definition von „Kuratieren“ bei. Dies ist auch bei Lena der Fall. Sie hat vor dem Masterstudium in einem nicht originär kuratorischen Feld gearbeitet. Ihr erstes Projekt, das sie als „kuratorisch“ bezeichnete, habe sie erst während des Masterprogramms gehabt. Doch sie fügt im Interview hinzu, dass im Nachhinein auch die Leitung des Festivals, das sie vor einigen Jahren konzipiert und organisiert hat, als „kuratorisch“ charakterisiert werden könne.⁵²⁶

Die beschriebene Umdefinition ist eine signifizierende Praktik, die mit einer Bedeutungsverschiebung einhergeht. Dabei verändert sich sowohl die Bedeutung der Begriffe „KuratorIn“ und „Kuratieren“ als auch die Bedeutung der Praxis und Erfahrungen der TeilnehmerInnen. Einerseits lässt sich diese Umbenennung als ein Ergebnis des Selbst-

⁵²⁶ Quelle: Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, nach Ende des Studiums.

reflexionsprozesses der TeilnehmerInnen betrachten, der sowohl im kuratorischen Programm als auch innerhalb des als „Biographiegenerator“ (Hahn 1987) funktionierenden wissenschaftlichen Interviews stattfindet. Im Zuge einer reflektierten Identifikation positionieren sich die TeilnehmerInnen hier als Erfahrene in kuratorischer Praxis oder sogar als „KuratorInnen“. Dabei geben sie ihren beruflichen Erfahrungen im Rückblick eine veränderte Bedeutung: Sie definieren sie als „kuratorisch“. Andererseits zeugt die Umdefinition von einem Wandel des gesamten kulturellen Feldes und der Beteiligung der StudentInnen an diesem Prozess: Grenzziehungen zwischen Bereichen wie Theater, Literatur, Bildende Kunst, Film etc. lösen sich auf und diese Bereiche formieren sich zum Teil unter dem Dach des Kuratorischen neu, bilden hier neue Praktiken aus und werden mit einer neuen Bedeutung versehen.

7.4.2 Nicht mehr und noch nicht – Identifikation im Übergang

Für den Identifikationsprozess der TeilnehmerInnen im Verlauf ihrer Programm-Teilnahme spielt die zeitliche Struktur des jeweiligen kuratorischen Programms eine wichtige Rolle. Die untersuchten kuratorischen Programme dauern unterschiedlich lange, von einer Woche bis hin zu zwei Jahren. Zudem sind sie zeitlich verschieden strukturiert. Während das zweijährige Masterstudium in Blockterminen erfolgt und den StudentInnen die Möglichkeit bietet, parallel in Vollzeit zu arbeiten, ist das mehrmonatige Residenzprogramm als Vollzeitprogramm mit täglich etwa sechs bis acht Stunden Arbeitslast konzipiert und lässt keine Zeit für andere Tätigkeiten. Die Weiterbildung erstreckt sich zwar auch über mehrere Monate, besteht aber nur aus einzelnen Blockterminen. Die TeilnehmerInnen sind daneben überwiegend voll berufstätig oder studieren.

Im berufsbegleitenden Masterprogramm ist vor allem die gegenseitige Beeinflussung der Lehr- und Lernpraktiken im Studium und der beruflichen Praktiken für die Identifikation der interviewten Teilnehmerinnen einflussreich. Im Kulturbereich sind viele Stellen auf wenige Jahre befristet. Einige der Teilnehmerinnen haben sich am Ende einer solchen Stelle dazu entschlossen, das kuratorische Masterstudium aufzunehmen und damit in eine Art Qualifizierungs- und auch Orientierungsphase einzusteigen, was auch bedeutet, dass sie sich nach einer neuen Stelle umsehen müssen, um parallel zum Studium ihren Lebensunterhalt zu finanzieren. Für andere Master-Studentinnen endet die Stelle erst während des Studiums. Auch für sie wird dann die Bewerbung auf eine neue Stelle notwendig. Insgesamt wechseln viele der Masterstudentinnen zu Beginn oder während des Studiums ihren Job, wobei die neuen Kontakte und Inhalte im Studium hierfür Ideengeber und Hilfestellung sein können. Zudem lässt sich vermuten, dass das gestiegene kulturelle Kapital, das die Teilnahme am kuratorischen Masterprogramm mit sich bringt, die Chancen auf eine neue Stelle erhöht. Darüber hinaus führen einige Master-Studentinnen neben dem Studium Praktika durch oder nehmen an kuratorischen Projekten teil, die sie zusammen mit anderen StudentInnen oder Personen im Umkreis des Studiengangs ins Leben rufen. Auf diese Weise verstärkt sich die Aktivität im kuratorischen Bereich bei einigen der Studentinnen, die vor dem Studium in eher

nicht originär kuratorischen Feldern tätig waren. Bei ihnen lässt sich eine Verschiebung der Identifikationspraxis zwischen dem ersten Interview zu Beginn des Studiums und dem zweiten Interview in der zweiten Hälfte des Studiums ausmachen. Bei einigen kommt es zu Verunsicherungen und die mitgebrachten Identitäten werden irritiert, was ich am Fall der Studentin Theresa genauer betrachten möchte.

Theresa bringt in das Masterstudium kaum kuratorische Erfahrung mit und bezeichnet sich im ersten Interview auch nicht als „KuratorIn“. Sie war zuvor in einem anderen kulturellen Feld schon seit längerer Zeit berufstätig und wendet im Gespräch mit mir die hier übliche Berufsbezeichnung selbstsicher für sich an. Während des Masters beginnt Theresa dann verstärkt Erfahrungen in kuratorischer Praxis zu sammeln. Sie belegt ein Praktikum in einer Kunstinstitution, das nach einiger Zeit in eine Assistenz-Stelle umgewandelt wird. Als ich sie nach ihrer mehrmonatigen kuratorischen Tätigkeit, in der zweiten Hälfte des Masterprogramms, frage, was sie momentan sagt, wenn sie jemand nach ihrem Beruf fragt, gibt sie keine sichere Antwort mehr:

Interviewerin: [...] Wenn dich jemand fragt, was du beruflich machst, was sagst du dann?

Theresa: Hm. Ich weiß es nicht, ich weiß es nicht mehr ((Lachen)) das Studium hat mich zerstört ((Lachen)) total durcheinander gebracht. Nein, also ich bin immer noch [Berufsbezeichnung anonymisiert], also ich verdiene immer noch mein Geld mit [Tätigkeit anonymisiert]. Das ist irgendwie das stabilste von früher und es ist das, was ich irgendwie gut mache. [...] so ja also ich [Tätigkeit anonymisiert] immer noch, aber viel weniger. So es ist ein bisschen so eine Übergangsphase für mich, vielleicht um irgendwann aufzuhören zu [Tätigkeit anonymisiert]. Und ich habe letztes Jahr ein Praktikum an der [Kunstinstitution anonymisiert] angefangen. So es ist ein bisschen so eine Übergangsphase für mich [...] ich weiß jetzt nicht wirklich, was mein Beruf ist, also es ist irgendwie halb [frühere Berufsbezeichnung anonymisiert] und halb, noch nicht wirklich fixiert. Ich kann's nicht nennen. Ich bin keine Kuratorin, ich weiß auch nicht, ob ich eine Kuratorin werden möchte ((Lachen)) aber es interessiert mich auf jeden Fall immer mehr diese Verbindung zwischen [frühere berufliche Tätigkeit anonymisiert] und Ausstellungsraum, Ausstellung. Ja.

(Interview mit Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums, Anm. d. Verf.)

Theresa erklärt, „das Studium hat mich zerstört ((Lachen)) total durcheinander gebracht“. Damit beginnt sie ihre Erzählung von der Veränderung und Entwicklung ihrer beruflichen Identifikation während des Masterprogramms. Sie erzeugt den Eindruck von einer zuvor bestehenden identitären Einheit, Klarheit und Gewissheit, die nun „zerstört“ und „durcheinander“ ist, so als gebe es für Theresa momentan keine berufliche Identität. Im weiteren Verlauf ihres ‚Entwicklungsberichts‘ wird diese Argumentation weiter ausgeführt und entfaltet. Theresa sieht sich in einer „Übergangsphase“, in der ihr Beruf „noch nicht wirklich fixiert“ ist. Zwar habe ihre ‚alte‘ Identität für sie noch immer Geltung, auch weil sie beruflich noch in ihrem angestammten Bereich tätig ist. Gleichzeitig habe sie seit Studienbeginn Erfahrungen im Kuratieren gesammelt und arbeite seither viel weniger in ihrem alten Berufsfeld. Theresa wiegt ihre aktuellen Tätigkeiten gewissermaßen mit ihren

Erfahrungen ab. Ihre alte berufliche Tätigkeit beschreibt sie als „stabil“ und als etwas, das sie „gut“ macht, wodurch sie den Eindruck erzeugt, dass sie sich hier am sichersten und erfahrensten fühlt. Gleichzeitig signalisiert Theresa, dass Kuratieren immer mehr an Relevanz für sie gewinnt. Sie berichtet von ihrem Praktikum in einer Kunstinstitution, und erklärt, dass sie eventuell irgendwann mit ihrer alten beruflichen Tätigkeit aufhören möchte. Diesem Agieren in und zwischen verschiedenen Bereichen entsprechend, identifiziert sie sich im Interview mit keiner Berufsbezeichnung: Sie schildert, dass sie momentan nicht benennen kann, was ihr Beruf ist. Als „KuratorIn“ sieht sie sich nicht. Sie sei sich auch nicht sicher, ob sie eine werden will. Aber sie sei an einer Verbindung aus Kuratieren und ihrer früheren Tätigkeit sehr interessiert. Theresa benennt zwar keine klare berufliche Position als Ziel, aber inhaltliche Interessen und Vorstellungen, welche zum ‚transdisziplinären‘ Konzept des Masters passen. Für Therasas Identifikation im Interview scheint die Verknüpfung von ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit mit ihren neueren Erfahrungen im Kuratieren relevant zu sein. Zudem deutet sich eine Distanzierung von der Subjektposition „KuratorIn“ an, wenn Theresa sagt, dass sie nicht weiß, ob sie Kuratorin werden möchte. Diese zeigt sich im weiteren Verlauf des Interviews noch ausgeprägter:

„[...] okay ich muss nicht unbedingt Kuratorin werden, um das zu schaffen, was ich schaffen will [...] ich glaube die anderen sie sind glücklich Kuratoren zu sein. [...] Ich glaube nicht, dass die, die jetzt gut kuratieren, in einer guten Institution, dass sie jetzt sagen werden, ah das mache ich jetzt nicht mehr, weil ((Lachen)) es so viele kritische Theorien im Studium gab darüber. Aber für mich, dass ich entscheiden kann, ob ich den Schritt in die Richtung nehme oder nicht. Ich muss das nicht unbedingt, deswegen kann ich meine neue Richtung auch nicht wirklich unter einen Begriff stellen, weil vielleicht muss ich einfach einen Job suchen und dann weiß ich, was das ist ((Lachen)).“ (Interview mit Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums)

Auch in diesem Interview-Auszug gibt Theresa zu verstehen, dass sie etwas „schaffen will“ und ein Ziel vor Augen hat. Aus dem Kontext des Gesamt-Interviews lässt sich schlussfolgern, dass hiermit die Arbeit an der Schnittstelle zwischen ihrer alten beruflichen Tätigkeit und kuratorischer Praxis gemeint ist. Aussagekräftig ist ihre Äußerung, dass sie dafür aber „nicht unbedingt Kuratorin werden“ müsse. Auf diese Weise betont Theresa nicht nur, dass sie sich nicht als „KuratorIn“ identifiziert und dass ihre Zukunftspläne diesbezüglich noch offen sind. Es wird auch deutlich, dass sie ihre „neue Richtung“ nicht klar als „Kuratieren“ definiert. Zudem identifiziert sich Theresa über diese Perspektive in Differenz zu den „anderen“ StudentInnen des Masters, die ihr zufolge „gut kuratieren“, „in einer guten Institution“ arbeiten und „glücklich“ seien, „Kuratoren zu sein“. Theresa merkt an, dass die „kritischen Theorien“ im Masterstudium bei diesen StudentInnen wahrscheinlich nicht dazu führen werden, dass sie aufhören zu kuratieren. Sie selbst aber könne noch entscheiden, welche Richtung sie einschlägt. An dieser Stelle bezieht sie sich auf die Kritik an der einem „Autor“ und „Künstler“ ähnelnden Position des „Kurators“ im kuratorischen Diskurs (vgl. Kapitel 3.1) und führt diese kritische Perspektive als einen Grund für ihre eigene (noch) distanzierte Haltung zur Position und Tätigkeit der „KuratorIn“ an. Dass sie (noch) keine „KuratorIn“ ist, sieht Theresa als einen Vorteil gegenüber den anderen StudentInnen. Er

besteht für sie in der Freiheit, sich erst noch für oder gegen die Position der „KuratorIn“ entscheiden zu können.

Neben der Erleichterung, nicht auf den problematischen Begriff „KuratorIn“ festgelegt zu sein, scheint in Therasas Beschreibung auch der Wunsch nach einer passenden Bezeichnung für ihre berufliche Praxis auf. Vor allem der letzte Satz deutet dies an: „[...] vielleicht muss ich einfach einen Job suchen und dann weiß ich, was das ist.“ Theresa weist hier darauf hin, dass an einer Institution die Berufsbezeichnung der ArbeitnehmerInnen meist vorgegeben ist. Ihrer Äußerung zufolge hätte sie dann nicht mehr die Wahl, sondern es stünde relativ fest, ‚wer‘ sie ‚ist‘. Sicherlich trägt die Interview-Situation, die in ihrer Grundstruktur stets mit einem Geständnis vergleichbar ist, zu diesem Bedürfnis nach Selbstdefinition bei.

Im Fall von Theresa spielen schließlich verschiedene Aspekte in die untersuchte Identifikationspraxis im Interview hinein: die Anforderungen innerhalb der Interview-Situation, Therasas bisherige berufliche Erfahrungen, ihre Tätigkeiten im Bereich Kuratieren sowie die im Masterstudiengang vermittelten Inhalte und Diskurse. Der Identifikationsprozess erfolgt dabei keinesfalls in Form einer Festlegung auf eine eindeutige Position, sondern ist abwägend, heterogen und verändert sich im Verlauf des Interviews. Dies hängt sicherlich nicht nur damit zusammen, dass sich Theresa noch in einer Übergangsphase befindet, sondern auch damit, dass sie sich im Fall der „KuratorIn“ in Bezug auf ein (noch) nicht klar ausformuliertes Berufsbild identifizieren soll. Dabei zeigt sich einerseits, dass der über das Masterprogramm vermittelte kuratorkritische Diskurs zu einer kritischen Haltung gegenüber der Subjektposition „KuratorIn“ beiträgt. Theresa nutzt ihn, um sich auf dem für sie noch neuen Terrain des Kuratierens von bereits erfahrenen KuratorInnen aus dem Masterstudiengang positiv absetzen zu können. Andererseits erhalten TeilnehmerInnen wie Theresa durch die bestehenden Unklarheiten und Uneindeutigkeiten des Berufsbildes die Möglichkeit, die Praktik „Kuratieren“ und die Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“ mitzugestalten und – wie sich bei Theresa zeigt – ihre eigenen, zum Teil nicht originär kuratorischen Erfahrungen und Kenntnisse einzubringen.

7.4.3 Adressierung und temporäre Identifikation als „KuratorIn“

Den TeilnehmerInnen kuratorischer Programme wird häufig allein durch ihre Programm-Teilnahme die Position der „KuratorIn“ zugewiesen. Dies erfolgt im Masterprogramm nicht von Seiten der DozentInnen, sondern vor allem durch Externe (Institutionen, AnsprechpartnerInnen, ProjektpartnerInnen, eingeladene DozentInnen, StudentInnen anderer Studiengänge), die die TeilnehmerInnen als „KuratorInnen“ wahrnehmen und adressieren. Zudem ist im studentischen kuratorischen Projekt für die TeilnehmerInnen die Position der „KuratorIn“ vorgesehen. Dies bietet einigen von ihnen die Möglichkeit, die Subjektposition „KuratorIn“ für sich (zum Teil zum ersten Mal) auszuprobieren und sie mit bisherigen Erfahrungen zu vergleichen. Bei TeilnehmerInnen, die sich bisher nicht als „KuratorIn“ betrachteten oder die Subjektposition ablehnen, scheint diese Adressierung einen Prozess der

Selbstbefragung und Selbstreflexion anzuregen. Dabei wird die Position der „KuratorIn“ hinterfragt und geprüft, ob eine Identifikation mit ihr wünschenswert und anstrebenswert ist. Zudem wird das eigene Selbst befragt, inwiefern es für die zugewiesene Position geeignet ist. Es geht also um die Auslotung von Passungsverhältnissen, der Passung von mitgebrachten Dispositionen und angebotener Position. Im Folgenden betrachte ich anhand von Fallbeispielen aus dem Masterprogramm, wie Einzelne mit den Adressierungen als „KuratorIn“ umgehen.

Die Studentin Clara nimmt als bildende Künstlerin am untersuchten Masterstudiengang teil. Aus ihrem Studium der bildenden Kunst sowie aus ihrer künstlerischen Praxis sind ihr die Subjektposition der „KünstlerIn“ sowie die damit verbundenen Anforderungen vertraut. Sie ist es gewohnt, als Künstlerin zu agieren und als solche in Ausstellungsprojekte eingebunden zu sein. Zwar weist ihre künstlerische Praxis auch kuratorische Momente auf, wie Clara im Interview erklärt, sie sieht sich jedoch stets als Künstlerin. Während des kuratorischen Masterprogramms wechselt Clara die Perspektive. Am Beispiel eines kuratorischen Projekts, in dem sie – wie vom Studiengang vorgesehen – die Position der „KuratorIn“ einnimmt,⁵²⁷ beschreibt sie, welche Unterschiede sie zur Position der „KünstlerIn“ feststellt. Insgesamt betrachtet sie die von ihr kuratierte, in ein Museum integrierte Installation als einen Misserfolg und führt dies unter anderem auf ihr Agieren in der Funktion der „KuratorIn“ zurück:

„[...] auf jeden Fall habe ich darüber nachgedacht, dass es besser funktioniert hätte, wahrscheinlich, wäre ich als Künstlerin aufgetreten und das wäre als künstlerische Arbeit deklariert gewesen, am besten auch als eine Art Dauerleihgabe, so dass es IMMER an dem Museum so ist, so dass das sich einschreibt als eine Idee [...]. Und das war für mich so ein Aha-Moment, dass ich da wiederum eine Schwachstelle gesehen hab im kura..., also dass es verschiedene Sachen gewesen wären. Wenn das ein Kurator macht, dann wäre er an dieser Stelle sehr eng verbunden gewesen mit [Name der Institution anonymisiert], die gesagt hätte, auch wenn das zum Beispiel dauerhaft wäre, wir stehen dahinter, wir sind eigentlich die Initiatoren. Wenn das ein Künstler, also jemand, der sagt, ich bin ein Künstler und mache das, dann wär das eben auf dem Mist des Künstlers gewachsen und [Name der Institution anonymisiert], die Institution, hätte sich so zurücklehnen können, mehr als bei einem Kurator, finde ich. Die hätten gesagt, wir finden die Arbeit gut, aber das ist natürlich eine künstlerische Arbeit, also [...] dahinter kann man sich sehr gut verstecken und als Kurator kann man das SEHR SCHWER, glaube ich. Schwerer, [...] also Kunst gesteht man einfach den größeren Freiraum zu irgendwie, ich habe das Gefühl, Kuratoren werden sehr kritisch betrachtet und sehr hinterfragt.“ (Interview mit Clara, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums, Anm. d. Verf.)

Clara beschreibt in diesem Interview-Auszug ihr kuratorisches Projekt als Anstoß für einen Prozess der Reflexion, in welchem sie die Position der „KuratorIn“ mit ihren Erfahrungen in der Position der „KünstlerIn“ vergleichen konnte. Das Projekt brachte für sie ein „Aha-Moment“: die Erkenntnis, dass es aus ihrer Sicht besser gewesen wäre, in diesem Projekt als „KünstlerIn“ aufzutreten und nicht als „KuratorIn“. Denn dann wäre die Installation eine „künstlerische Arbeit“ gewesen, die mit höherer Wahrscheinlichkeit nach Ende des Projekts – als Dauerleihgabe – langfristig im Museum hätte bleiben können und nicht wieder abgebaut

⁵²⁷ In diesem Fall wurde das Projekt von nur einer Kuratorin geleitet und nicht von einer KuratorInnen-Gruppe.

worden wäre wie eine Ausstellung. Als einen Grund nennt sie die verschiedenen Erwartungen, die an KuratorInnen und KünstlerInnen gerichtet werden, sowie die unterschiedlichen an beide Subjektformen angelegten Maßstäbe: Als „KuratorIn“ habe Clara die Institution repräsentiert, ihre kuratorische Installation sei dementsprechend als Produkt der Institution und nicht als Kunstwerk gelesen worden. Und anders als KünstlerInnen müssten KuratorInnen ihr Vorgehen stets rechtfertigen und erklären. Die Arbeit einer „KuratorIn“ werde immer „sehr kritisch betrachtet“ und „sehr hinterfragt“. In dieses „KuratorInnen“-Bild fließt die verbreitete Kritik an der „KuratorIn“ und die von ihr geforderte Selbstkritik und institutionskritische Haltung mit ein. Deutlicher jedoch spielt Clara auf die Anforderung von Seiten einer Museumsinstitution an, als Kuratorin oder Kurator im Sinne der Institution zu handeln und sich nicht gegen diese zu stellen. Clara sieht in der „KuratorIn“ eine Repräsentantin oder einen Repräsentanten der Institution, die/der mit dieser „eng verbunden“ ist. Im Gegensatz zur „KuratorIn“ werde einer „KünstlerIn“ ein größerer „Freiraum“ zugestanden. Die Institution könne sich bei einem künstlerischen Werk „zurücklehnen“, denn dann sei ja alles „auf dem Mist des Künstlers gewachsen“. Die mit der „KünstlerIn“ verbundene Freiheit macht diese Position für Clara attraktiv. Ihre Vorstellung ähnelt dabei dem modernen Mythos vom „autonomen Künstler-Genie“, der unabhängig von gesellschaftlichen und ökonomischen Zwängen schöpferisch tätig sein kann.⁵²⁸ Clara beschreibt diese „freie KünstlerIn“ als eine Gegenfigur zu der von der Institution vereinnahmten und stets Kritik auf sich ziehenden „KuratorIn“. Ihre Identifikation erfolgt in Orientierung an diesen zwei Polen, und zwar in Form einer Absetzbewegung von der beschriebenen „KuratorIn“ zu Gunsten der positiven Vision von der „KünstlerIn“.

Im Masterstudiengang bekommt Clara gewissermaßen die Möglichkeit, die Position der „KuratorIn“ ‚auszuprobieren‘ und mit der ihr bereits bekannten Position der „KünstlerIn“ praktisch zu vergleichen. Das Studium dient ihr insofern zu einer spezifischen Form von Selbstreflexion: Indem Clara im Masterprogramm als „KuratorIn“ agiert, kann sie die damit einhergehenden Fremdwahrnehmungen, Adressierungen, Handlungsaufforderungen und -möglichkeiten erfahren und mit ihren eigenen Wünschen und Ansprüchen in Beziehung setzen. Die Passung von mitgebrachten Dispositionen und Feld wird von ihr praktisch ausgelotet. Dabei scheint Clara in der beschriebenen Interview-Situation stärker mit der Position der „KünstlerIn“ zu sympathisieren. Während sich die Studentin Theresa in ihrer Selbstbezeichnung von ihren kuratorischen Erfahrungen irritieren lässt (siehe 7.4.2), identifiziert sich Clara auch noch am Ende des kuratorischen Programms klar mit der Position, die sie vor dem Master besetzte, der „KünstlerIn“. Dabei dient ihr „KuratorIn“ als eine Art Gegenposition, Clara identifiziert sich im untersuchten Interview-Auszug ganz klar in Differenz zu ihr. Die bisherige Analyse von Selbstbezeichnungspraktiken hat zudem gezeigt, dass es dabei nie ausschließlich um Bezeichnungen geht, sondern dass diese oft an andere Praktiken, soziale Positionen und damit verbundene Erwartungen gekoppelt sind.

⁵²⁸ Zur Vorstellung vom „Künstler-Genie“ vergleiche Kapitel 2.2 in dieser Arbeit.

Theoretisch fassen lassen sie sich daher als verteilte Teilpraktiken komplexerer integrativer Identifikationspraktiken.

Auch in den Interviews mit den Studentinnen Mona und Johanna wird deutlich, dass das Masterprogramm dazu beiträgt, dass die TeilnehmerInnen als „KuratorInnen“ adressiert werden und sich (zumindest temporär) selbst als solche identifizieren. Mona kritisiert, dass sie von Externen häufig als „KuratorIn“ wahrgenommen wird, obwohl sie sich selbst nicht als solche betrachtet. Zudem kritisiert sie die Erwartungen, die über die Adressierung als „KuratorIn“ an sie heran getragen werden. Dies erklärt sie am Beispiel eines Projektes, das sie und ein paar Mitstudentinnen des Masterprogramms mit StudentInnen der freien Kunst derselben Hochschule umgesetzt haben:

„Also konkret [...] haben wir am Anfang erst mal gegen die Klischees angekämpft. Also wir mussten am Anfang erst mal gegen bestimmte Bilder ankämpfen. Wir waren die Kuratorinnen aus dem Kuratorinnenstudiengang und wir sollten uns jetzt auf eine bestimmte Art und Weise verhalten und, weil wir uns am Anfang erst mal gegen diese Erwartung verhalten haben, gab's da am Anfang totale Missverständnisse [...].“ (Interview mit Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Mona schildert in diesem Auszug, dass sie und ihre Mitstudentinnen von den KunststudentInnen als „die Kuratorinnen aus dem Kuratorinnenstudiengang“ adressiert wurden. Damit verbunden waren ihr zufolge „Klischees“ und „bestimmte Bilder“ von einer „KuratorIn“, gegen die sie zunächst „anzukämpfen“ hatten. Mona begegnete also einer spezifischen Vorstellung von den Tätigkeiten einer „KuratorIn“, die ihr zwar bekannt zu sein scheinen, die sie aber als Klischees abwertet. Entsprechend Monas Beschreibung, haben sie und ihre MitstudentInnen sich nicht mit dieser an sie herangetragenen „KuratorIn“-Position identifiziert und folglich die Erwartungen der KunststudentInnen enttäuscht. Im weiteren Verlauf des Interviews erläutert Mona, dass sich diese Erwartungen erst im Zuge von wiederholten Gesprächen und Diskussionen langsam aufbrechen ließen. Monas Ausführungen deuten darauf hin, dass während des Projekts eine Inquiry in die verschiedenen Positionen und Aufgaben der Projektbeteiligten nötig wurde, um die entstandenen Missverständnisse auszuräumen und, wie es den Anschein hat, um die StudentInnen der freien Kunst von den Vorstellungen der kuratorischen MasterstudentInnen in Bezug auf die Subjektposition der „KuratorIn“ zu überzeugen. Welche Vorstellungen dies sind, wird in den folgenden Darstellungen deutlich werden.

Auch Johanna nahm an dem studentischen Projekt teil und berichtet von ähnlichen Erfahrungen. Sie erzählt, dass sie und ihre Mitstudentinnen von den StudentInnen der freien Kunst als „Kuratorinnen“ angefragt wurden. Wie Mona distanziert sie sich im Interview ausdrücklich von der Selbstbezeichnung als „KuratorIn“, erklärt aber in Bezug auf das Projekt:

„[...] wir waren als Kuratorinnen angesprochen und das haben wir irgendwie so auch in unserer Selbstdefinition für diesen Zeitraum so festgemacht.“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Für Johanna scheint es also Situationen zu geben, in denen sie die Adressierung als „KuratorIn“ nicht zurückweist, sondern diese temporär für sich annimmt. Dabei betont sie, dass sie dieser Anrufung nicht wie automatisch gefolgt sei. Stattdessen stellt sie sich und ihre Mitstudentinnen im Interview als reflektiert dar, indem sie beschreibt, dass sie das in ihrer „Selbstdefinition für diesen Zeitraum so festgemacht“ haben, dass sie sich also aktiv, bewusst und selbstbestimmt für die temporäre Identifikation als „KuratorIn“ entschieden haben. „KuratorIn“-Sein wird von Johanna als eine Frage der bewussten Entscheidung präsentiert.

Kurz zum Begriff „temporäre Identifikation“ als spezifischer Form von „Identifikation“: In der vorliegenden Arbeit wird „Identifikation“ als ein Prozess betrachtet, der stets zu temporären kontextabhängigen Identitäten führt. Das heißt jedoch nicht, dass die einzelnen hergestellten Identitäten voneinander vollständig unabhängig und unverbunden sind. Im Gegenteil gehe ich davon aus, dass frühere Identifikationen die neuen Identifikationen als Erfahrungen beeinflussen. Identifikation wird dementsprechend als ein fortlaufender Prozess gefasst. Zudem werden die jeweiligen Identitäten mit Hilfe ein und desselben sich nur langsam verändernden Sets an Dispositionen erzeugt, sodass in ähnlichen Kontexten auch einander ähnliche Identitäten gebildet werden und sich hier eine gewisse Kontinuität abzeichnet (vgl. Kapitel 4.3). Der Begriff „temporäre Identifikation“ im Zusammenhang mit den untersuchten StudentInnen steht jedoch *nicht* für diese leichten Verschiebungen, die innerhalb des Rahmens einer Subjektform beziehungsweise Subjektposition stattfinden, er hat vielmehr die Funktion zu markieren, dass von Projekt zu Projekt ein Wechsel der Subjektposition oder zumindest der Selbstbezeichnung erfolgt. Zudem stellen die AkteurInnen selbst ihre Identifikation als temporär dar. Temporäre Identifikation kann daher als Teil einer Selbsttechnik betrachtet werden.

Zurück zu Johanna. Sie berichtet ähnlich wie Mona, dass sie als „KuratorIn“ zunächst mit Erwartungen konfrontiert wurde, die sie nicht akzeptieren wollte. Umgekehrt konnten die StudentInnen der freien Kunst mit den Vorstellungen der Masterstudentinnen wenig anfangen:

„Hmmm und dann musst du dir erst mal selber klar werden, wie gehst du mit deiner Zielstellung um und wie formulierst du die so und wie arbeitest du mit denen so, dass die möglichst mitziehen? Und die wollten ja am Anfang überhaupt was völlig anderes als wir. Wir haben denen so ein super Angebot gemacht, wo ich denke: Jaa und jetzt lieben die uns alle. Und dann sagen die: Oh wir dachten, ihr überlegt euch da was für uns.“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Johanna schildert im weiteren Verlauf des Interviews, dass die Freie-Kunst-StudentInnen davon ausgingen, die Kuratorinnen würden eine KünstlerInnen- und Werkauswahl treffen und das Konzept für die geplante Ausstellung anschließend allein entwickeln. Das hätte bedeutet, dass die Zusammenstellung und inhaltliche Gestaltung samt Texten komplett in der Verantwortung der Kuratorinnen gelegen hätte, die Freie-Kunst-StudentInnen hätten lediglich ihre Werke liefern müssen, wobei auf Grund des Auswahlprozesses nicht alle mit Werken vertreten gewesen wären. Die Kuratorinnen erachteten jedoch die Künstlerauswahl in diesem

Fall nicht für sinnvoll und beabsichtigten alle KünstlerInnen an der Ausstellung teilnehmen lassen. Zudem banden sie die KünstlerInnen viel stärker in die Planung und Gestaltung der Ausstellung ein, als diese zunächst erwartet hatten.

Die unterschiedlichen Erwartungen sind jeweils mit einer anderen Position der „KuratorIn“ und auch der „KünstlerIn“ innerhalb des Projektes verbunden, sowie mit unterschiedlichen Verhältnissen der Positionen zueinander. Während die Vorstellungen der Freie-Kunst-StudentInnen eher einer traditionellen Positionen- und Aufgabenverteilung im Kuratieren ähneln, ist die Sichtweise der Masterstudentinnen von einem anderen Verständnis von Kuratieren geprägt, in welchem die einzelne Kuratorin oder der einzelne Kurator nicht wie eine „AutorIn“ über der gesamten Ausstellung und deren Inhalten steht, sondern sich mit den anderen auf verschiedene Weise am kuratorischen Prozess beteiligten AkteurInnen auf einer Ebene sieht. Entsprechend der Schilderungen von Mona und Johanna führte das Aufeinanderprallen dieser Perspektiven, mit Dewey gesprochen, zu einer Art ‚problematischen Situation‘, die zusammen mit den StudentInnen der freien Kunst über eine Inquiry ausgeräumt werden musste. Es ist eine Inquiry in die Positionen-Konstellationen und die daran gebundenen Erwartungen und Aufgaben. Sie entstand aus den Gegebenheiten des Projektes und wurde in der Vorbereitungsphase des Projektes bearbeitet.

Einige TeilnehmerInnen haben ihr studentisches kuratorisches Projekt dagegen von Anfang an als eine auf die „KuratorIn“-Position bezogene Inquiry angelegt: Zum Beispiel setzt sich eine Studentin in ihrem Masterabschlussprojekt mit der Wahrnehmung des Studiengangs seitens der StudentInnen anderer Fächer der Hochschule auseinander. Hierfür organisiert sie mit StudentInnen der verschiedenen Fächer einen Workshop, ist mit einem Plakat auf dem jährlichen Rundgang der Hochschule präsent und führt mit den KommilitonInnen des kuratorischen Masterstudiengangs Interviews über deren Verhältnis zu Kuratieren durch.

7.4.4 Distanzierung von der Subjektposition „KuratorIn“

„Man muss aber sagen – das ist vielleicht auch nochmal ganz wichtig, weil ich das vorhin glaube ich nicht klar gesagt habe – ich war mir von Anfang an sehr sicher, dass ich NICHT diese Kuratorinnen-Position suche [...].“ (Interview mit Johanna, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums)

Es wurde bereits in mehreren vorangegangenen Beispielen deutlich, dass sich einige der Masterstudentinnen im Interview explizit von der Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ distanzieren. Dies kann sehr unterschiedliche Gründe haben.

Eine Rolle spielt hier sicherlich, dass der untersuchte Masterstudiengang sich nicht als KuratorInnenschule präsentiert und sich nicht dem Ziel einer KuratorInnenausbildung verschrieben hat. Die TeilnehmerInnen werden seitens der DozentInnen nicht als (zukünftige) „KuratorInnen“ adressiert, sondern eher als „StudentInnen“ und „ForscherInnen“ im Bereich des Kuratierens. Sie nutzen das Studium als einen Reflexionsraum. In diesem können sie zu ihrem beruflichen Alltag und ihrer eigenen beruflichen Subjektform eine Distanz herstellen,

die es ihnen ermöglicht, ihre kuratorische Praxis zu reflektieren. Zudem werden sie dazu aufgefordert, einen Bezug zu bestehenden Erfahrungen in anderen kulturellen Feldern herzustellen. Diese Erfahrungen werden also wertgeschätzt und in die Inquiries im Studium einbezogen.

In den Interviews mit den Masterstudentinnen zeigt sich, dass nicht selten die ‚mitgebrachten‘ Identitäten – oftmals mehrere an der Zahl – einer Identifikation als ‚KuratorIn‘ vorgezogen werden. Ähnlich wie bei Theresa und Clara (7.4.2 und 7.4.3) liegen bei einigen StudentInnen bereits mehrjährige Erfahrungen in einem bestimmten kulturellen Sektor vor, die als stabil empfunden werden und die Identifikation (noch) prägen. Zudem tragen die über das Masterprogramm vermittelten kuratorkritischen Diskursstränge sowie Konzepte ‚selbstreflexiven‘ und ‚kollektiven Kuratierens‘ zu einer eher distanzierten Haltung gegenüber der Subjektposition ‚KuratorIn‘ bei. Beispielsweise bezeichnet sich Mona nicht als ‚KuratorIn‘, um die damit verbundenen stereotypen Erwartungshaltungen zu vermeiden (siehe 7.4.3).

Im Folgenden nehme ich die Ablehnung der Subjektposition ‚KuratorIn‘ sowie deren unterschiedliche Erscheinungsformen und Mechanismen im Masterstudiengang anhand von drei Fallbeispielen noch einmal dezidiert in den Blick und erörtere, welche Erfahrungen, Kontexte und Diskurse hierfür relevant und einflussreich sind. Einige Aspekte, die in den vorangegangenen Teilkapiteln bereits zur Sprache kamen, tauchen dabei wieder auf. Sie werden nun zu anderen Aspekten in Beziehung gesetzt, da der Fokus in den Fallbeispielen auf einzelnen Subjekten und ihrer Identifikationspraxis liegt. Konkret untersuche ich die Erzählungen der Studentin Lena und der bereits im Zusammenhang mit dem Thema ‚Adressierung‘ vorgestellten Studentinnen Johanna und Mona im Detail. Dabei wird vor allem deutlich werden, dass sich stets mehrere Faktoren in komplexer Weise überlagern und zur Ablehnung der Identifikation als ‚KuratorIn‘ führen.

Fallbeispiel 1 – „Denen war auch klar, dass sie Kuratoren sind“

Die Studentin Lena hat vor dem Masterstudium in einem nicht originär kuratorischen Bereich gearbeitet und wurde in dieser Zeit auch nicht als ‚KuratorIn‘ adressiert. Während des Studiums, vor allem in ihrem Masterprojekt, setzt sie sich mit den Verbindungslinien zwischen Kuratieren und ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit auseinander. Als ich sie am Ende ihres Studiums frage, ob sie sich als ‚KuratorIn‘ betrachtet oder vorhat, als ‚KuratorIn‘ zu arbeiten, erklärt sie: Diese Bezeichnung beziehe sich ihrer Ansicht nach nur auf das Ausstellungswesen in der bildenden Kunst und passe daher eher nicht zu ihrer Arbeit und ihrem Interessensfeld. Aber die Begriffe ‚kuratieren‘ und ‚kuratorisch‘ seien für sie hilfreich, um andere Felder zu ‚übersetzen‘ und aus einem disziplinären Denken heraus zu kommen. Lenas Perspektive auf Kuratieren entspricht diesbezüglich dem ‚transdisziplinären‘ Ansatz des Masterstudiums, den Begriff der ‚KuratorIn‘ verortet sie dagegen nur im Bereich der bildenden Kunst und überträgt ihn nicht in andere kulturelle Felder.

Interessanterweise verläuft Lenas Beschreibung ihrer Master-MitstudentInnen sowie ihre eigene Identifikation entlang genau dieser Kategorisierung. So seien über die Hälfte der

StudentInnen ihres Jahrgangs aus dem Bereich der bildenden Kunst gekommen, und diese waren es ihr zufolge auch, die sich von Anfang an als „KuratorInnen“ bezeichneten:

„Wir waren am Anfang so was wie vierzehn Leute und davon würde ich mal sagen waren mindestens neun ganz klar aus dem Bereich bildende Kunst. Und da war auch klar, denen war auch klar, dass sie Kuratoren sind. Und denen war auch klar, dass sie das eben schon SIND und dass sie in dem Bereich arbeiten und dass sie in [Stadt anonymisiert] was lernen wollen, was sie einfach so ein bisschen ergänzt in dem, was sie eh tun und dass es aber auch keine Frage gibt, dass sie das einfach tun, was sie tun.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums, Anm. d. Verf.)

Lena weist hier den StudentInnen mit Erfahrungen im Bereich bildender Kunst ganz spezifische Charakteristika zu: Sie hätten bereits als „KuratorInnen“ gearbeitet und betrachteten sich auch selbst als solche. Sie wollten Lena zufolge durch den Master auf dem Gebiet des Kuratierens noch ein bisschen hinzu lernen, aber es sei ihnen dabei nicht darum gegangen, das in Frage zu stellen, was sie tun. Lena beschreibt die StudentInnen-Gruppe auf diese Weise als selbstsicher aber gleichzeitig als unreflektiert. Sie selbst identifiziert Lena im Kontrast dazu:

„Und was mich eigentlich interessiert hat, war genau eher diese Grenzen auszuloten [...] ich war ein bisschen erstaunt, wie stark eigentlich so strukturelles Denken, was auch an Positionen wie eben ‚Ich bin Kurator‘ oder so was gebunden war, doch da erst mal so gesetzt war. [...] ich kam da eigentlich so hin mit 10 000 Fragezeichen und dachte so, alles ist irgendwie zu diskutieren, so ungefähr, und hatte dann das Gefühl, dass das vielleicht gar nicht so ist für andere. Sondern dass die vielleicht eher das Gefühl haben, da gibt’s vielleicht noch tollen Input oder man kann nochmal ein paar Sachen diskutieren, aber es ist im Prinzip klar. [...] tatsächlich würde ich sagen, dass es bei einigen, die aus dem Bereich bildende Kunst eher dazu kamen, wirklich dann durch diese Gespräche und Studieninhalte und so tatsächlich Sachen dann erst komplett hinterfragt haben.“ (Interview mit Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums)

Lena erklärt in diesem Auszug, dass sie im Studium Interesse daran hatte, „Grenzen auszuloten“ und alles zu diskutieren. Sie habe den Masterstudiengang mit „10 000 Fragezeichen“ begonnen. Wie aus anderen Passagen des Interviews erkennbar wird, bezieht sie sich hierbei auf die Hinterfragung der Grenzen zwischen verschiedenen kulturellen Feldern, Formaten und Praktiken. Sie charakterisiert sich dadurch als offen, fragend und selbstreflexiv – und im Kontrast zu den MitstudentInnen, für die diese Grenzen bereits gesetzt gewesen seien, zum Beispiel indem sie sich als „KuratorInnen“ identifizieren. Lena zufolge habe bei einigen von ihnen erst im Verlauf des Studiums ein Reflexionsprozess begonnen. Sie beschreibt das Masterprogramm damit als ein Mittel, das zur Selbstreflexion, zum Beispiel hinsichtlich der Selbstbezeichnung, anregt.

Lena kritisiert letztlich die unhinterfragte und unkritische Identifikation als „KuratorIn“, die sie bei einigen MitstudentInnen aus dem Bereich der bildenden Kunst beobachtet hat, und charakterisiert sich auf diese Weise selbst als kritisch, reflektiert und vor allem als ‚transdisziplinär‘ denkend. Im Gegensatz zu den beschriebenen MitstudentInnen definiert sie sich selbst nicht von vorn herein als „KuratorIn“, sondern gibt sich eher als Forschende und Fragende, für die der Begriff „KuratorIn“ einen Analysegegenstand darstellt. Die Identifikation als „KuratorIn“ wird hier mit einer unreflektierten in Disziplinargrenzen

verhafteten Haltung gleichgesetzt und die „KuratorIn“ damit als unerwünschte Identität charakterisiert. Die Distanzierung von diesem Identitätsangebot ist als eine Form der sozialen Distinktion zu fassen, und sie ist für Lena Bedingung für eine kritische Auseinandersetzung mit kuratorischer Praxis.

Fallbeispiel 2 – „Ich sage nie, dass ich Kuratorin bin“

Zu Beginn des Masterprogrammes habe ich Johanna gefragt, was sie beruflich macht. Sie antwortet, dass sie sich nicht als Kuratorin verstehe. Stattdessen nennt sie mir andere Berufsbezeichnungen, die sie mit ihren bisherigen Berufserfahrungen und den Positionen erklärt, die sie parallel zum Master und in der Vergangenheit bekleidete. Kuratieren habe hierbei nur einen kleinen Anteil gehabt. Zudem bezwecke sie mit dem Masterstudium nicht unbedingt „KuratorIn“ zu werden. Ihr Ziel sei es stattdessen, „kuratorisches Handeln besser zu verstehen“⁵²⁹, da dies für ihren angestrebten Tätigkeitsbereich im Umfeld kuratorischer Praxis hilfreich sein könne. Ähnlich wie im vorhergehenden Fallbeispiel findet sich bei Johanna zwar eine positive Sicht auf die Tätigkeit des Kuratierens, zugleich aber eine eher distanzierte Haltung zur Position der „KuratorIn“:

„[...] lustigerweise werde ich von anderen, für die ich arbeite, als Kuratorin tituiert und vorgestellt, aber ich selber sage immer, ich habe ein Ausstellungsprojekt gemacht im Auftrag von XY, aber nicht, ich war Kuratorin für.“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Johanna berichtet hier, dass sie von anderen bereits des Öfteren als „KuratorIn“ adressiert wurde. Sie selbst bezeichne sich aber nicht als solche, sondern sage nur sie habe „ein Ausstellungsprojekt gemacht“. Man könnte sagen, dass beides einer Identifikation mit der Position der „KuratorIn“ entspricht, allerdings mit dem Unterschied, dass Johanna bevorzugt, sich über die Nennung der Tätigkeit zu identifizieren und nicht über die Berufsbezeichnung. Es weist darauf hin, dass dem Begriff „KuratorIn“ etwas Problematisches anhaftet, das ihn für Johanna unannehmbar macht. Hinzu kommt, dass sie sich im Interview als „Nicht-KuratorIn“ identifiziert, also gerade darüber, dass sie den Begriff bewusst zurückweist.

Johanna erklärt aber auch, dass sie sich als „KuratorIn“ oder „kuratorische AssistentIn“ bezeichnen würde, wenn sie eine entsprechende Stelle an einer Institution hätte. Die Adressierung durch eine Institution scheint für Johanna ein bestimmtes Gewicht zu haben und die Identifikation als „KuratorIn“ eher zu rechtfertigen als die Adressierungen im Bereich selbstständiger Tätigkeit. Zudem bezeichnet sich Johanna in bestimmten Zusammenhängen temporär als „KuratorIn“, beispielsweise im Ausstellungsprojekt mit StudentInnen der freien Kunst (vgl. 7.4.3).

Am Ende des Masterstudiums mache ich mit Johanna ein weiteres Interview. Mittlerweile hat sie eine Stelle in einer Institution angenommen, die jedoch weitestgehend außerhalb des Kunst- und Kulturfeldes liegt. Auf die Frage, was sie momentan beruflich macht, antwortet

⁵²⁹ Quelle: Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums.

Johanna mit der offiziellen Stellenbezeichnung ihrer aktuellen beruflichen Position. Insofern hat sich an Johannas Identifikationspraxis im Interview nichts geändert. Auch ihre Nicht-Identifikation als „KuratorIn“ stellt sie an vielen Stellen der beiden Interviews immer wieder heraus. Man könnte auch sagen, Johanna identifiziert sich als überzeugte „Nicht-KuratorIn“. Die Distanzierung vom Begriff „KuratorIn“ scheint ihr sehr wichtig:

Interviewerin: Meine erste Frage sieht folgendermaßen aus: Wenn du momentan gefragt wirst, von Unbekannten oder von Bekannten, was du beruflich machst, wie antwortest du dann?

Johanna: Das ist eine wunderbare Frage, weil ich sage nie, dass ich Kuratorin bin. Ich sage immer ich bin [Berufsbezeichnungen anonymisiert], aber ich sage NIE, dass ich Kuratorin bin.

(Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums, Anm. d. Verf.)

Auch in diesem Auszug betont Johanna, wer sie *nicht* ist. Es reicht ihr also nicht aus, nur die Bezeichnungen zu nennen, die sie für sich verwendet; ihre deutliche Abgrenzung von der Position der „KuratorIn“ beziehungsweise ihre Nicht-Identität mit dieser Position gehört zu ihrer Identifikation dazu.

Für die Ablehnung des von ihr als „Label“ bezeichneten Begriffs „KuratorIn“ führt Johanna mehrere Gründe an: Zum einen stehe der Begriff in einer bestimmten „Szene“, zu der sie nicht gehöre und deren Arbeitsweise sie nicht vertrete, für „Hipness“ und „Coolness“.⁵³⁰ Anders als in dieser „Szene“ bedeute „Kuratieren“ für Johanna, langfristige Beziehungen zu Künstlern aufzubauen: „[...] die Arbeit mit dem Künstler, das ist auch eine gewisse Verantwortung für den Künstler und seine Entwicklung zu haben“.⁵³¹ Johannas Ablehnung der Bezeichnung als „KuratorIn“ ist in dieser Hinsicht als ein Akt der sozialen Distinktion von einer bestimmten Gruppe von KuratorInnen und von deren Verständnis von „Kuratieren“ lesbar. Zudem erklärt Johanna, dass der Begriff „KuratorIn“ mittlerweile von jedem und für alles verwendet werde, da er keine geschützte Berufsbezeichnung ist. Johanna lehnt ihn daher als zu „inflationär“⁵³² ab. Damit verweist sie darauf, dass er nichts Spezifisches mehr aussagt, also auch nicht mehr dazu dienlich ist, um sich im Kunstfeld von anderen AkteurInnen und Praktiken abzuheben und das eigene symbolische Kapital zu erhöhen. Johanna scheint sich daher für die Nicht-Identifikation als „KuratorIn“ zu entscheiden, die eine Reflexion der Problematik des „KuratorInnen“-Begriffes voraussetzt, und damit eine Abhebung von all denen leistet, die sich als „KuratorInnen“ bezeichnen. Als weiteren Grund für die Ablehnung des „KuratorInnen“-Begriffs nennt Johanna die Selbstaussbeutung und prekäre Lebensweise, die mit der Position der „KuratorIn“ verbunden sei. Die geringen Gehälter, befristeten Stellen und Projekte stellen für Johanna weder eine wünschenswerte noch dauerhaft aushaltbare Lebensweise dar. Dass diese Bedingungen von manchen KuratorInnen glorifiziert werden, diskreditiert in ihren Augen die Position und Bezeichnung „KuratorIn“:

⁵³⁰ Dies erinnert daran, dass Kuratoren wie Klaus Biesenbach als „Hipster“ charakterisiert werden (vgl. Uslar 2012) und dass „KuratorIn“ als typischer Beruf von Hipstern beschrieben wird (vgl. Tortorici 2012, S. 99).

⁵³¹ Quelle: Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums.

⁵³² Ebd.

„[...] also dieses ‚Ich bin Kurator‘ das ist für mich vor allen Dingen eine Umschreibung für: ‚Ich lebe in prekären Verhältnissen‘. Und das ist eine Entwicklung, die ich gerade ganz kritisch sehe, weil ich Teil davon bin, weil ich auch mit meinem Handeln Teil davon bin und dieser ganze Komplex, dieser Kunstbetrieb, der sich durch seine Akteure immer wieder repetiert, ja und einen bestimmten Arbeitsmodus und vielleicht auch Arbeitsethos, wie soll ich das sagen, belohnt. Das ist keine Form des Arbeitens, das ist für mich auch nicht nachhaltig.“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Für Johanna steht die Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ für eine zunehmend neoliberale Handlungsweise im Kulturfeld und ist damit aus ihrer Sicht zurückzuweisen. Ihr Statement gleicht dem im kuratorischen Diskurs mittlerweile verbreiteten Argument, dass die „KuratorIn“ für postfordistische und neoliberale Arbeitsformen eine Art prototypisches Subjekt darstelle (vgl. Marchart 2012) beziehungsweise dass kuratorisches Handeln ein ‚Musterbeispiel immaterieller Arbeit‘ sei (vgl. Bismarck 2005, S. 176).

Darüber hinaus kommt ein weiterer Aspekt zur Sprache, der Johanna vom Begriff der „KuratorIn“ Abstand nehmen lässt. Es geht dabei um die Aktivitäten von KuratorInnen und um die Definition von „Kuratieren“. Johanna deutet an, dass „KuratorInnen“ ihrer Ansicht nach den „Vermittlungsprozess“ tendenziell vernachlässigen, der nach der Eröffnung einer jeden Ausstellung im Kontakt mit den BesucherInnen fortgeführt werden sollte:

„[...] weshalb ich mich auch nie explizit oder ganz selten explizit als Kuratorin bezeichne, ist der Vermittlungsprozess. Also Kuratieren ist für mich immer auch Vermitteln und das hört aber nicht auf in dem Moment, wo die Ausstellung eröffnet wird, sondern da geht’s gerade erst los. Und das ist was, was für mich auch stärker werden sollte in den nächsten Jahren [...].“ (Interview mit Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Johanna macht im Interview mehrfach deutlich, dass sie im Masterstudium eine intensivere Auseinandersetzung mit Fragen der Kunstvermittlung vermisst. Für ihre Identifikationspraxis spielt das Thema Vermittlung eine wichtige Rolle, wobei „Kunstvermittlung“ ihr zufolge mehr als das Präsentieren und Öffentlichmachen von Kunstwerken sei und mit der Ausstellungseröffnung erst beginne. Auch in diesem Interview-Auszug wird erkennbar, dass Johanna die Praktik „Kuratieren“ gegenüber der Position der „KuratorIn“ präferiert. Hierin lassen sich Ähnlichkeiten zu dem Ansatz ‚selbstreflexiven‘ und ‚kollektiven Kuratierens‘ erkennen, wie er von Beatrice von Bismarck beschrieben wird. Bismarck plädiert für das Auflösen fester Subjekt-Positionen, insbesondere der „KuratorIn“-Position, innerhalb eines kuratorischen Projektes. Stattdessen fordert sie eine stärkere Konzentration auf das „Kuratieren“ als einer Handlungsweise, in die unterschiedliche AkteurInnen eingebunden sind, die den kuratorischen Prozess und dessen Positionen-Konstellationen gemeinsam ausgestalten (vgl. Bismarck 2011, 2012a, 2012b).⁵³³ Anders als bei Bismarck ist Johannas Präferenz für die Praktik „Kuratieren“ jedoch nicht vorrangig an die Kritik von Autorschaft gebunden, sondern an eine Vielzahl anderer Argumentationen (die in diesem Teilkapitel benannt wurden).

⁵³³ Siehe hierzu Kapitel 3.3.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Johanna sich im Interview über die betonte Nicht-Identifikation mit der „KuratorIn“ als selbstreflektiert präsentiert, und zwar in Bezug auf die in verschiedenen Diskursen verhandelten problematischen Aspekte dieser Subjektposition. Prinzipiell ist die hier diagnostizierte Nicht-Identifikation oder auch negative Identifikation keine spezifische Form der Identifikation, da Identifikation stets über Differenzprozesse, also im Kontrast zu einer/m „Anderen“, die/der man nicht ist oder sein will, erfolgt. Aber Johanna bringt diese Differenz auch explizit zum Ausdruck. Dadurch nimmt ihre Bezeichnungspraxis eine besondere Form an. Dies kann durchaus daran liegen, dass das Interview im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Subjektform „KuratorIn“ durchgeführt wurde und sich Johanna daher dazu aufgefordert sah, sich zur „KuratorIn“ ins Verhältnis zu setzen. Ihre motivierte und klare Argumentation gegen die Bezeichnung als „KuratorIn“ lassen jedoch vermuten, dass diese Bezeichnungstechnik auch in anderen Situationen als der des Forschungs-Interviews zum Einsatz kommt. Zudem wird die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identifikation auch im Rahmen des Masterstudiengangs gefordert und praktiziert. Der Begriff „KuratorIn“ scheint hierbei ein Identifikationsangebot zu sein, zu dem alle StudentInnen Stellung beziehen sollen. Die im Studium entwickelte Sensibilität und Aufmerksamkeit für die Position der „KuratorIn“ kommt im Interview mit Johanna deutlich zur Geltung.

Fallbeispiel 3 – „Man ist sofort in einer Rolle“

Auch Mona identifiziert sich im Interview nicht als „KuratorIn“. Sie berichtet zu Beginn des kuratorischen Masterprogramms, dass sie bereits einige Erfahrungen in kuratorischer Praxis habe, aber dass „KuratorIn“ für sie als Eigenbezeichnung „noch nicht“ oder nur in bestimmten Kontexten in Frage komme. Stattdessen nennt Mona mehrere andere Positionen, mit denen sie sich zur Zeit eher identifiziert. Im ersten Interview zu Beginn ihres Masterstudiums führt sie viele verschiedene Gründe an, warum sie die Bezeichnung „KuratorIn“ nicht für sich verwendet:

Interviewerin: Wenn dich jemand fragt, was du beruflich machst. Was antwortest du da gerade im Normalfall?

Mona: Also ich würde nicht sagen Kuratorin ((Lachen)). Ja das kommt natürlich darauf an, in welchem Kontext man sich bewegt, ne [...].

[...]

Mona: [...] Ich würde trotzdem den Begriff „Kuratorin“ oder so vermeiden, [Interviewerin: Warum?] also erstens Mal sind es ja tausend Sachen, die man damit beschreiben kann und ich sehe mich aber im Moment noch nicht so im Produzierenden tatsächlich. Also sicherlich habe ich Projekte gemacht, wo auch kuratorische Entscheidungen zu tun gewesen sind und die dann auch ich getroffen habe, aber trotzdem würde ich mich noch nicht als Kuratorin begreifen. Also weil die Assoziation zu primär Ausstellungsmacher einfach noch zu stark da ist. Also ich glaube unser Studiengang versucht das auch so ein bisschen aufzubrechen, aber da die Assoziation immer noch da ist und ich mich nicht als Ausstellungsmacherin verstehe, vermeide ich den Begriff so ein bisschen.

Interviewerin: Und du hast jetzt mehrmals gesagt, noch nicht.

Mona: Naja ich würde es natürlich für die Zukunft nicht ausschließen. Und natürlich, wenn ich jetzt stärker Richtung Beruf denke, dann ist das natürlich eine Option. Aber trotzdem muss ich sagen, ich sehe mich nicht die nächsten vierzig Jahre Ausstellungen kuratieren. Also ich sehe das immer eher als eine größere Projektanlage, also wo das Machen von Kunstausstellungen ein Teil ist, aber ich versteh kuratorisches Handeln auch ein bisschen größer [...].
(Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Mona reagiert auf die Frage nach ihrer beruflichen Eigenbezeichnung zunächst mit einer Distanzierung vom Begriff „KuratorIn“. Diese wird aber im nächsten Satz wieder etwas abgeschwächt. Dass Identifikation ein permanent erfolgreicher stets situations- und kontextabhängiger Prozess ist und Identitäten nie fixiert und in ständiger Veränderung begriffen sind (vgl. Kapitel 4.3), wird im Interview mit Mona sehr deutlich. Sie weist im zweiten Satz darauf hin, dass es vom Kontext abhängig sei, wie sie sich bezeichne. Und im Verlauf des Interviews lassen sich in Abhängigkeit von der Fragestellung zum Teil sehr unterschiedliche Identifikationsweisen ausmachen: So lehnt Mona die Identifikation als „KuratorIn“ zunächst generell ab, zeigt an anderer Stelle aber auf, dass es für ihre Zukunft durchaus eine Option sei. Etwas später im Interview erklärt sie, dass sie die Selbstbezeichnung „KuratorIn“ im Projekt im Umgang mit KünstlerInnen vermeidet, fügt aber hinzu, dass sich in spezifischen Situationen die Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ sinnvoll strategisch einsetzen lasse. Diese verschiedenen Artikulationspraxen sollen im Folgenden anhand des obigen und einiger anderer Interview-Auszüge im Detail nachvollzogen werden, um herauszuarbeiten, durch welche Diskursstränge, Kontexte und Erfahrungen sie beeinflusst sind.

Im oben zitierten Interview-Auszug führt Mona verschiedene Gründe für ihre Ablehnung der Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ an. Sie berichtet, dass man mit dem Begriff „tausend Sachen“ beschreiben könne. Dies kommt im ersten Moment wie eine Begründung für ihre Nicht-Identifikation daher, der Aussage ähnlich, dass die Bezeichnung „KuratorIn“ mittlerweile so viele Bedeutungen haben kann, dass sie nicht mehr spezifisch genug ist. Etwas später erklärt sie im Gegensatz dazu jedoch, ähnlich wie Johanna im vorhergehenden Fallbeispiel, dass der Begriff für sie immer noch zu eng gefasst sei und von anderen zu stark nur mit dem Machen von Ausstellungen verbunden werde. Sie selbst sehe sich aber nicht nur als Ausstellungsmacherin, sondern verstehe „kuratorisches Handeln ein bisschen größer“. Monas hier beschriebene Perspektive auf Kuratieren entspricht dem Ansatz des kuratorischen Masterstudiengangs, gemäß dem kuratorische Praxis neben Ausstellungen viele weitere kulturelle Praktiken und Formate umfassen kann. Der Bezug auf die Inhalte des Masters wird deutlich, wenn sie erklärt: „[...] trotzdem würde ich mich noch nicht als Kuratorin begreifen. Also weil die Assoziation zu primär Ausstellungsmacher einfach noch zu stark da ist. Also ich glaube unser Studiengang versucht das auch so ein bisschen aufzubrechen.“ In Monas Artikulation überlagern sich an dieser Stelle zwei durchaus widersprüchliche Diskursfäden und tragen zur Nicht-Identifikation als „KuratorIn“ bei: die zu starke Aufweichung und Ausdehnung des Begriffes „KuratorIn“ sowie dessen Fremdwahrnehmung als verhaftet im

Bereich des Ausstellungswesens. Hinzu kommt, dass Mona ihre Ablehnung des Begriffes „KuratorIn“ etwas entkräftet, wenn sie erklärt, dass sie sich „noch nicht“ als Kuratorin sieht, diese Selbstbezeichnung aber „für die Zukunft nicht ausschließen“ würde. In diesem „Noch nicht“ lassen sich zudem zwei Facetten ausmachen: Zum einen erläutert Mona zu Beginn, dass sie sich gerade noch nicht so stark im „Produzierenden“ befinde. Ihre praktischen Erfahrungen sind demnach noch nicht so ausgeprägt vorhanden, als dass sie sich schon als „KuratorIn“ bezeichnen würde. Gleichzeitig steht das „Noch nicht“ auch im Zusammenhang mit der Fremdwahrnehmung des Begriffes „KuratorIn“ als „AusstellungsmacherIn“. Mona suggeriert, dass sie sich durchaus eine Identifikation als „KuratorIn“ vorstellen könnte, wenn sich diese zu enge Fremdwahrnehmung geändert habe.

In späteren Interview-Abschnitten lassen sich weitere Identifikationsweisen ausmachen. Die erste bezieht sich auf die Situation der Kontaktaufnahme und Kommunikation mit KünstlerInnen und die daraus gegebenenfalls entstehende Zusammenarbeit: Mona erklärt, dass sie gegenüber KünstlerInnen die Bezeichnung als „KuratorIn“ vermeide, um zu verhindern, dass von vorn herein spezifische mit der „KuratorIn“ verbundene Erwartungen an sie gerichtet werden.⁵³⁴ Dies deutet darauf hin, dass die „KuratorIn“ als Subjektposition bereits etabliert ist und mit einem Set an Aufgaben und Verhaltensweisen verbunden wird, die Mona für sich jedoch nicht akzeptiert. Sie identifiziert sich also im Kontrast zu einer bestimmten bereits tradierten „KuratorInnen“-Identität. Es scheint zudem eine Schwierigkeit zu sein, dass es keine einheitliche Erwartungshaltung an KuratorInnen gibt, sondern dass es von den jeweiligen AkteurInnen im oder außerhalb des Kunstfeldes sowie von den jeweiligen Situationen und Kontexten abhängt, mit welchen Reaktionen und Bewertungen die Subjektposition „KuratorIn“ verbunden ist. Mona schildert beispielsweise, dass KünstlerInnen verschiedene Vorstellungen von KuratorInnen haben und dass es unter anderem von der KünstlerInnen-Generation abhängt, wie sie zu KuratorInnen stehen:

- Mona:* Ja ja, da muss man relativ sensibel sein. Also wenn man in einem Kreis von Künstlern sagt, ich bin Kuratorin, dann macht das was aus.
- Interviewerin:* Was würdest du sagen, macht das aus?
- Mona:* Naja es kommt darauf an, was die für einen Begriff haben von..., das hat auch was mit Generationen zu tun. Also wenn ich das sage vor einer Gruppe von Künstlern, die vielleicht zwanzig Jahre älter sind als ich, dann treten die erst mal auf Abstand. So dann haben die erst mal schon mal gar keine Lust mehr. Also entweder sie biedern sich total an, weil sie eine Chance wittern, okay da ist jemand, der mich möglicherweise ausstellt. Aber man ist sofort in einer Rolle. Und da muss man halt Bock drauf haben [...].
(Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Mona nennt hier beispielhaft zwei verschiedene Reaktionen von KünstlerInnen einer älteren Generation (geboren in den 1960er Jahren): Ihr zufolge würden die KünstlerInnen entweder auf Abstand zur Kuratorin oder zum Kurator gehen, oder sie würden sich als sehr interessiert zeigen (sich „anbiedern“), weil sie hoffen, für eine Ausstellung ausgewählt zu werden. Nach

⁵³⁴ Eine ähnliches Argument bringt Mona auch in ihrer Erzählung über das Projekt mit StudentInnen der freien Kunst an (siehe Kapitel 7.4.3).

Mona werde die Kuratorin oder der Kurator also entweder gemieden oder als Türöffner zur Karriere betrachtet. Um eingefahrene Reaktionen wie diese zu vermeiden, ziehe sie es vor, sich nicht als „KuratorIn“ zu bezeichnen, wenn sie mit KünstlerInnen für ein Projekt Kontakt aufnimmt:

„Manchmal hilft einfach, das anders zu formulieren. Also dann gehe ich zu dem Künstler und sage zum Beispiel, ich mach jetzt...; also ich bin nicht Kuratorin und will dich für das und das, für die Ausstellung gewinnen, sondern dann gehe ich hin und sage, ich habe hier das Projekt, bespreche mit ihm das inhaltlich, um dann zu sagen, also welche Rolle ich mir vorstelle und wie vielleicht eine Zusammenarbeit aussehen könnte. Aber das ist schon ein anderes Setting, ein anderes Framing als wenn ich sage, ich als Kuratorin lade dich ein und ich will, dass du mir das und das Werk zeigst [...].“ (Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums)

Mona erklärt hier, dass sie versucht, die ‚Rollen‘ im Projekt im gemeinsamen Austausch mit der jeweiligen Künstlerin oder dem jeweiligen Künstler auszuhandeln und mit ihr oder ihm gemeinsam eine Form des Zusammenarbeitens zu finden, um nicht von vornherein eine bestimmte Hierarchie zwischen schon festgelegten Positionen einzuziehen. Dieses Beispiel zeigt sehr gut, dass die Selbstbezeichnung im Bereich kuratorischer Praxis keine Formalie ist, sondern ein performativer Akt, der sich auf die Positionenkonstellationen und daran gebundene Tätigkeiten innerhalb kuratorischer Praktiken auswirken kann und damit die Struktur der Praktik selbst mitbestimmt. Die sprachliche Praktik hängt also unmittelbar mit anderen sozialen Praktiken zusammen. In Monas Artikulation spielen vor allem die im kuratorischen Diskurs präsente Kritik an der „KuratorIn“ als „AutorIn“ sowie Konzepte ‚kollektiven Kuratierens‘ hinein, die auf die Dekonstruktion der traditionellen Subjekt-Positionen und Relationen zwischen diesen in der kuratorischen Praxis abzielen. So schlägt zum Beispiel Beatrice von Bismarck vor, dass die TeilnehmerInnen eines Projektes die Positionen und Aufgaben gemeinsam im Prozess ausgestalten sollten und diese auch nicht dauerhaft fixieren, sondern immer wieder in Frage stellen und reflektieren sollten (vgl. Bismarck 2011, 2012a, 2012b).⁵³⁵ Monas Nicht-Identifikation als „KuratorIn“ im Interview lässt sich also als eine Identifikation mit einer kuratorkritischen und selbstreflexiven theoretischen Perspektive betrachten.

Wenn die Positionen gemeinsam von den AkteurInnen ausgehandelt werden, ist sowohl vorstellbar, dass neue Positionen – jenseits der klassischen „KuratorIn“ – entstehen, aber es ist auch denkbar, dass ganz bewusst traditionelle Positionen besetzt werden. So jedenfalls scheint es bei einem von Monas Projekten gewesen zu sein. Mona beschreibt im Interview, dass eine Künstlerin mit einer Projektidee auf sie zukam und sie fragte, ob sie Interesse hätte, an dem Projekt in der Rolle der „KuratorIn“ teilzunehmen. Mona willigte in diesem Fall ein:

⁵³⁵ Vgl. Kapitel 3.3.

„Sie [die Künstlerin] hat das, glaube ich, auch eher so gesehen, dass man diese Rolle pragmatisch benutzt, weil es einfach andere Türen eröffnet, weil wenn sie als Künstlerin andere Künstler kontaktiert, muss sie sich erst mal einen Status erarbeiten, dann muss sie erst mal ihre Legitimität quasi nachweisen, dass sie dieses Projekt machen kann. Wohingegen ich, wenn ich sage ich bin Kuratorin, ich will mit dir ein Interview, ist das kein Ding ne, also dann lädt dich jeder Künstler sofort ein.“ (Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums, Anm. d. Verf.)

Mona erklärt, dass sie und die Künstlerin sich darin einig waren, die „KuratorInnen-Rolle“ für das Projekt „pragmatisch“, also wie eine Art Werkzeug, zu nutzen. Sie beschreibt und rechtfertigt die Positionenverteilung damit als eine bewusste und reflektierte Entscheidung – ähnlich wie dies Johanna in ihrer Beschreibung des Projekts mit den StudentInnen der freien Kunst tat (siehe 7.4.3). Allerdings nennt Mona einen konkreten Grund für ihre temporäre Identifikation: Die Position der „KuratorIn“ öffne „andere Türen“, das heißt sie vereinfache das Kontaktieren und Gewinnen von KünstlerInnen für das Ausstellungsprojekt. Die an die „KuratorIn“ gebundene stereotype Erwartungshaltung, die für Mona generell gegen die Identifikation mit dieser Position spricht, scheint im vorliegenden Fall also ein Argument dafür zu sein. Das Beispiel zeigt aber auch, dass die Positionen nicht völlig frei wählbar sind, weil sie bestimmter mitgebrachter Dispositionen bedürfen: Mona wurde für die Position der „KuratorIn“ angefragt, weil sie bereits Erfahrungen in kuratorischer Praxis mitbringt, also diesbezüglich mit kulturellem und symbolischen Kapital ausgestattet ist.⁵³⁶ Sie werde nach außen viel eher als „KuratorIn“ des Projektes akzeptiert, als würde die Künstlerin diese Funktion übernehmen. Mona setzt in diesem Fall also ihr symbolisches Kapital für eine temporäre Identifikation als „KuratorIn“ strategisch ein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in Monas Artikulationspraxis der autorschaftskritische und ‚kollektives Kuratieren‘ priorisierende Diskurs (siehe 3.1 bis 3.3) einflussreich ist, allerdings scheint er von ihr auf spezifische Weise angeeignet zu werden. So ist für Mona eine temporäre projektgebundene und mit den AkteurInnen verabredete Identifikation als „KuratorIn“ durchaus möglich, während sie eine Pauschal-Identifikation als „KuratorIn“ ablehnt. Im Interview zeigt sich mehrfach, dass aus ihrer Sicht eine solche temporäre Identifikation mit einer nicht-hierarchischen Positionierung in Relation zur „KünstlerIn“ einhergehen sollte. Dies scheint für sie am ehesten gewährleistet, wenn die Verteilung der Positionen verabredet und gemeinsam gestaltet ist. Dabei wird deutlich, dass Mona aus der Identifikation als „KuratorIn“ bestimmte Vorteile zieht, wie sich am Beispiel des Projekts zusammen mit einer Künstlerin zeigte. Des Weiteren scheint die durch das Studium beförderte Fremdwahrnehmung als „KuratorIn“ und „StudentIn“ dieses Masterstudiengangs Monas Suche nach einem Job zu erleichtern:

„[...] also ich glaube, ich hätte den Job [als kuratorische Assistentin], den ich im letzten Jahr gemacht habe, nicht so schnell bekommen, wenn ich nicht diese Adellung bekommen hätte,

⁵³⁶ Das symbolische Kapital von KuratorInnen hängt mitunter von der Anzahl bereits kuratierter Ausstellungen, Projekte und Publikationen sowie von der Bekanntheit der Institutionen und KünstlerInnen ab, mit denen sie zusammen gearbeitet haben.

dadurch, dass ich an dem Studiengang angenommen war, ne. Das fand ich schon interessant.“ (Interview mit Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums, Erg. d. Verf.)

Monas symbolisches Kapital steigt durch ihre Teilnahme am Masterstudium, was unter anderem an die hierdurch veränderten Fremdwahrnehmungen und Adressierungen gekoppelt ist.

7.4.5 Der Masterstudiengang im Vergleich mit anderen Programmen

Die Analyse hat nicht nur gezeigt, dass sich viele Masterstudentinnen von der Selbstbezeichnung der „KuratorIn“ distanzieren, sondern auch, dass dies auf sehr unterschiedliche Weise und beeinflusst von einem komplexen Bündel aus Faktoren erfolgt. Zwar betrachtet sich auch in der untersuchten Weiterbildung und im Residenzprogramm ein Großteil der TeilnehmerInnen nicht als „KuratorIn“, doch die Distanzierung im Masterstudiengang weist andere Charakteristika auf. Im Folgenden zeige ich im Überblick, welche Identifikationspraktiken programmübergreifend auftreten und durch welche Spezifika die Identifikationen der interviewten Masterstudentinnen gekennzeichnet sind.

In allen Programmen gibt es TeilnehmerInnen, die beschreiben, dass sie sich *noch nicht* als „KuratorIn“ fühlen, weil sie sich noch in Ausbildung oder in einer Orientierungsphase befinden oder weil sie noch nicht ausreichend Erfahrung haben. Zwar können sie oftmals schon eigene kuratorische Projekte benennen, die sie selbst organisiert haben oder an denen sie mitgearbeitet haben, aber der Begriff „KuratorIn“ erscheint ihnen *noch* zu „groß“, als dass sie ihn für sich verwenden würden. Man kann sagen, diese TeilnehmerInnen identifizieren sich als „KuratorInnen in Ausbildung“. Sie streben die Subjektposition der „KuratorIn“ an oder schließen sie zumindest für ihre Zukunft nicht aus.

Daneben zeigt sich programmunabhängig, dass die Praxis der Identifikation wesentlich von der antizipierten Fremdwahrnehmung beeinflusst ist, die die TeilnehmerInnen aus ihrer Sicht als „KuratorInnen“ hervorrufen würden. Dabei wird sowohl die Wahrnehmung seitens anderer professioneller AkteurInnen im Kunstfeld, wie zum Beispiel KünstlerInnen, KritikerInnen und auch KuratorInnen, als auch die Wahrnehmung seitens kunstferner AkteurInnen, wie zum Beispiel Familienmitglieder und Freunde, angesprochen. Die Schwierigkeit scheint darin zu bestehen, gegenüber diesen sehr verschiedenen Subjektformen Anerkennung zu erlangen. Die Frage der Fremdwahrnehmung schwingt auch in den folgenden häufig auftretenden Argumentationen mit: So ist einigen TeilnehmerInnen der Begriff „KuratorIn“ zu erklärungsbedürftig. Er transportiere entweder nicht, welche Vielfalt an Tätigkeiten, Themenbereichen und Arbeitsweisen damit verbunden ist. Er wird als zu eng gefasst beschrieben und als eine nur mit bildender Kunst und Ausstellungen assoziierte Position. Er scheint also nicht mit der Weise des Kuratierens verbunden zu werden, mit der sich die interviewten TeilnehmerInnen identifizieren. Interessanterweise wird im Gegensatz dazu von einigen argumentiert, „KuratorIn“ sei ein zu „inflationärer“ Begriff, der in zu vielen

Arbeitsfeldern eingesetzt werde. Mittlerweile könne sich jeder „Kurator“ nennen, so das Argument gegen den Begriff, der dann nichts mehr bezeichnet, wenn er alles sein kann:

„[...] man kann auch die Weinkarte mittlerweile kuratieren und eine DJ-Show kuratieren und auch das ist so ein Wort geworden, [...] dass ich fast die Lust verloren habe dafür ((Lachen)).“
(Interview mit Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums)

Hier deutet sich an, dass die Bezeichnung „KuratorIn“ nicht mehr als soziale Distinktion dient, wenn sie sich zu weit ausgebreitet hat und für jeden verfügbar ist. Diese sich zum Teil widersprechenden Argumentationen gegen die Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ werden manchmal innerhalb eines Interviews von ein und derselben TeilnehmerIn angebracht. Andere TeilnehmerInnen erklären wiederum, dass der Begriff in ihrem konkreten Arbeitsumfeld (noch) nicht üblich und damit nicht verständlich sei. Hier geht es nicht um soziale Distinktion oder das im Werden begriffene Subjekt auf dem Weg zur „KuratorIn“, sondern um Zugehörigkeit und Anerkennung im eigenen Arbeitsbereich.

Insgesamt verweisen diese verschiedenen Identifikationspraktiken auf einen Wandel der kulturellen Felder. Der Begriff „KuratorIn“ breitet sich in unterschiedlichen kulturellen Feldern und Praktiken aus, was zu seiner Vieldeutigkeit beiträgt. Gleichzeitig scheint sich die Berufsbezeichnung „KuratorIn“ in bestimmten Berufsfeldern nicht oder noch nicht durchzusetzen. Aber deren AkteurInnen zeigen ein zunehmendes Interesse an kuratorischer Praxis. Die beschriebene Vieldeutigkeit und Erklärungsbedürftigkeit des Begriffes „KuratorIn“ könnte schließlich noch einmal mehr ein Grund dafür sein, dass kuratorische Programme zur Selbstreflexion genutzt werden. Einige TeilnehmerInnen (insbesondere aus dem Masterstudiengang und dem Residenzprogramm) erläutern im Interview auch, dass sie gerade deswegen an einem kuratorischen Programm teilgenommen haben, weil sie sich Klarheit über den Beruf „KuratorIn“ verschaffen wollten und darüber, inwiefern sie selbst KuratorInnen sind.

Für die TeilnehmerInnen aller untersuchten kuratorischen Programme ist außerdem festzuhalten, dass die mitgebrachten Dispositionen, inklusive der bisherigen Identifikationserfahrungen, einen großen Einfluss auf die Selbstbezeichnungspraxis im Interview haben und den Ausgangspunkt für neue Identifikationen sowie den Vergleich mit anderen TeilnehmerInnen bilden. Dabei ist jedoch zwischen den institutionell vorgegebenen beruflichen Positionsbezeichnungen und den Eigenbezeichnungen der TeilnehmerInnen zu unterscheiden.⁵³⁷ Sie gehen auf unterschiedliche Weise in die Identifikationspraxis ein: Zumeist wiegen institutionelle Berufsbezeichnungen aus langfristigen Tätigkeiten sowie Eigenbezeichnungen aus dem Bereich selbstständiger Tätigkeit schwerer als Positionsbezeichnungen aus kurzzeitigen Aufträgen und Angestelltenverhältnissen.

Zudem sind bei den TeilnehmerInnen aller betrachteten Programme Mehrfachidentifikationen üblich, d.h. sie identifizieren sich mit verschiedenen Subjektpositionen gleichzeitig, was unter

⁵³⁷ In Angestelltenverhältnissen und in Zusammenarbeit mit Institutionen sind die Positionsbezeichnungen oft vorgegeben und ermöglichen den Subjekten keinen großen Spielraum. Selbstständig tätige Kulturschaffende dagegen können ihre Eigenbezeichnungen flexibler wählen.

anderem daran liegt, dass sie verschiedene berufliche Tätigkeiten parallel ausüben und miteinander kombinieren, z.B. „AutorIn und KuratorIn“; „KulturmanagerIn und KunstvermittlerIn“ oder „RedakteurIn, DozentIn und KuratorIn“. Im Netzwerktreffen beispielsweise ließen sich folgende Mehrfachidentifikationen bei den interviewten TeilnehmerInnen feststellen: „coordinator and curator“; „KunsthistorikerIn und KuratorIn“; „KünstlerIn und KuratorIn“ sowie „KuratorIn und KunstkritikerIn“. Über die Aufzählung eines Sets aus Eigenbezeichnungen verleihen die TeilnehmerInnen ihrer jeweiligen Kombination aus Kompetenzen und Fähigkeiten Ausdruck und können sich darüber gegebenenfalls von den anderen TeilnehmerInnen positiv abheben. Zudem präzisieren sie auf diese Weise sowie durch Begriffskombinationen (z.B. „Film-KuratorIn“, „KuratorIn im Bereich Tanz und Performance“) den Tätigkeitsbereich, in dem sie aktiv sind. Teilweise scheint die Festlegung auf eine Selbstbezeichnung aber auch unerwünscht oder noch nicht möglich zu sein, und es wird über Mehrfachidentifikationen versucht, sie möglichst offen zu halten. Ein gewisses Repertoire an beruflichen Bezeichnungen ermöglicht es darüber hinaus, den eigenen Schwerpunkt der Identifikation an die jeweiligen GesprächspartnerInnen und den jeweiligen Kontext des Gesprächs anzupassen. So berichtet eine Masterstudentin, dass sich die Vorstellungen einiger StudentInnen in den Gesprächen mit GastreferentInnen stets etwas unterscheiden, da sie ihre Selbstbeschreibung an die jeweiligen GastrednerInnen und deren Erfahrungen und Identifikation(en) ausrichten. Auf diese Weise werden die Anknüpfungspunkte zwischen den aufeinander treffenden Subjekten erhöht, und es wird auf eine spezifische Form der Anerkennung seitens des Gegenübers hingearbeitet. Es ist davon auszugehen, dass dementsprechend auch im Interview eine Anpassung an mich als Gesprächspartnerin erfolgte.

Die Distanzierung von der Position der „KuratorIn“ nimmt bei den interviewten Master-Studentinnen eine eigene Form an, was vor allem daran liegt, dass sie erkennbar von verschiedenen kuratorischen Diskurssträngen beeinflusst ist, darunter die Kritik an der „KuratorIn“ als Muster-Subjekt postfordistischen Arbeitens und der Blick auf Kuratieren aus Sicht der Kunstvermittlung, wie im Fall-Beispiel von Johanna. Besonders einflussreich scheint vor allem die im kuratorischen Diskurs sehr dominante Kritik an der „KuratorIn“ als „AutorIn“ und „KünstlerIn“ zu sein sowie das im Gegensatz dazu favorisierte „kollektive“ Paradigma. Dies führt unter anderem dazu, dass einige Studentinnen ihre Praxis zwar als „Kuratieren“ oder „kuratorisch“ bezeichnen. Die Identifikation mit der Position der „KuratorIn“ lehnen sie aber bewusst ab, um nicht mit der in die Kritik geratenen „Genie-KuratorIn“ assoziiert zu werden und als stereotyp wahrgenommenen Erwartungen ausgesetzt zu sein.⁵³⁸ Dabei fällt auf, dass für sie auch nicht der weibliche Begriff „Kuratorin“ als mögliche Alternative gilt und gegenüber der Bezeichnung als „Kurator“ bevorzugt wird. Die Subjektform „KuratorIn“ wird auf diese Weise, zumindest als Bezeichnung, zu einem „Anti-Subjekt“ (Reckwitz 2006, S. 46). Die Studentinnen identifizieren sich als „Nicht-

⁵³⁸ Vgl. die Fallbeispiele 1 und 2 zu Lena und Johanna in 7.4.4.

KuratorInnen“, also gerade darüber, dass sie den Begriff generell und bewusst zurückweisen. Damit präsentieren sie sich als selbstreflexiv hinsichtlich der problematischen Aspekte dieser Subjektform. Gleichzeitig arbeiten die Studentinnen durch ihre Inquiries im Studium an der Veränderung der Subjektform „KuratorIn“ mit, die sie zwar als problematisch wahrnehmen, aber auf die sich ihre eigene Subjektivierung dennoch bezieht, wenn auch negativ und kritisch. Zudem findet in der Identifikation, entsprechend weiter oben beschriebenen Konzepten ‚kollektiven‘ und ‚selbstreflexiven Kuratierens‘, eine Verlagerung weg von der Festlegung auf eine Subjektposition hin zur Fokussierung kuratorischer Praxis statt, die samt der an ihr beteiligten Subjektpositionen im Rahmen des Studiums untersucht und weiterentwickelt wird. Zusätzlich zur Nicht-Identifikation erfolgt in den meisten Fällen außerdem die positive Identifikation mit oftmals mehreren anderen Subjektpositionen – es findet also Mehrfachidentifikation statt. Dabei wird manchmal eine der Positionen auch als bevorzugte Alternative zur „KuratorIn“ genannt, beispielsweise sieht sich Johanna eher als „KunstvermittlerIn“. Dies wiederum hängt häufig mit den mitgebrachten Erfahrungen der StudentInnen zusammen.

Kennzeichnend für die „Nicht-Identifikation“ beziehungsweise negative Identifikation ist, dass die Differenz zum jeweiligen „Anderen“, hier zur „KuratorIn“, im Interview sprachlich vollzogen wird. Es wird also explizit gesagt, wer man *nicht* ist. Zudem erfolgt die Identifikation zum Teil über den direkten Vergleich beziehungsweise in Differenz zu anderen TeilnehmerInnen des Programms, deren Identifikation als „KuratorIn“ als zu selbstverständlich eingeschätzt und als eher unreflektiert charakterisiert wird. Sich selbst stellen die gefragten Studentinnen dagegen als selbstreflexiv, offen und ‚transdisziplinär‘ orientiert dar. Die Identifikation als „KuratorIn“ wird auf diese Weise indirekt mit fehlender (Selbst-)Reflexion und einem Verhaftetsein mit Disziplingrenzen gleichgesetzt. Über die Selbsttechnik der „Nicht-Identifikation“ als „KuratorIn“ kann dagegen die im kuratorischen Diskurs geforderte Selbstreflexion und Selbstkritik nach außen demonstriert werden.

Interessant ist, dass mir im Interview keine ‚überzeugte‘ Kuratorin begegnet ist. Dies kann durchaus an der Auswahl der Interviewpartnerinnen liegen und daran, dass von den StudentInnen erwartet wird, während des Masterprogramms – als einer Phase der Reflexion – in ein objektivierendes Verhältnis zur „KuratorIn“ zu treten. Zudem deutet es darauf hin, dass im Masterstudiengang vermittelt wird, zur Subjektform „KuratorIn“ gehöre es dazu, dieser gegenüber skeptisch und selbstkritisch zu sein.

Bei den beschriebenen Identifikationsweisen ist zu berücksichtigen, dass an den Programmen überwiegend Frauen teilnehmen. Sie sind es letztlich, die sich von der Identifikation als „KuratorIn“ in der ein oder anderen Weise distanzieren. Doch was bedeutet das? Bildet sich hier eine Kuratorinnen-Generation heraus, die das Star-Kuratorentum ablösen wird und alternative Wege aufzeigt? Oder besteht die Gefahr, dass die verschiedenen Distanzierungsweisen die geringere Sichtbarkeit von Kuratorinnen im Kunstfeld und die geringere Repräsentanz von Frauen in leitenden kuratorischen Posten verstärkt? In dem im Masterprogramm vermittelten Verhaltenskodex der Zurückweisung von Autorschaft lassen

sich durchaus Parallelen zu traditionellen Vorstellungen von Weiblichkeit, wie Bescheidenheit und Zurückhaltung, ausmachen (vgl. Buurman 2015, S. 63). Diese Kongruenz dürfte für Anstrengungen, die geschlechtshierarchische Strukturierung kuratorischer Praxis aufzubrechen, eine Herausforderung darstellen.⁵³⁹

In der Analyse ist deutlich geworden, dass die interviewten Studentinnen innerhalb des Masterprogramms sowie in ihrem Berufsalltag immer wieder mit der Adressierung als „KuratorIn“ konfrontiert werden, also hier als Kuratorinnen eine gewisse Sichtbarkeit erlangen. Zum Teil scheint die Identifikation mit der Position der „KuratorIn“ erforderlich oder sogar unumgänglich zu sein, um an einem bestimmten Projekt mitarbeiten zu können, zum Beispiel wenn dies von der auftraggebenden Museumsinstitution vorgesehen ist. Um die geschilderte Skepsis gegenüber der Bezeichnung als „KuratorIn“ und die praktische Erfahrung mit der Anrufung als „KuratorIn“ miteinander zu vereinbaren, aber auch um zeitweise von den Vorteilen der Subjektposition profitieren zu können, bedienen sich einige Studentinnen einer besonderen Identifikationsweise: der temporären Identifikation. Dabei ist es ihnen wichtig zu betonen, dass sie die Subjektposition „KuratorIn“ nicht generell besetzen, sondern nur unter bestimmten Umständen und zeitlich begrenzt. Wenn überhaupt wird die Identifikation als „KuratorIn“ nur dann als möglich erachtet (wie im Fall von Johanna und Mona), wenn sie auf Basis einer Aushandlung mit den beteiligten AkteurInnen, in Form einer reflektierten und bewussten Entscheidung und ausschließlich temporär erfolgt. Die „KuratorIn“ wird von den Studentinnen wie eine ‚Rolle‘ beschrieben, die nach Belieben angenommen und abgelegt werden kann, mit der Möglichkeit schneller Rollenwechsel.

Den vorgestellten Identifikationsweisen wie Nicht-Identifikation als „KuratorIn“, Mehrfachidentifikation und temporäre Identifikation ist gemeinsam, dass sie Alternativen zur Übernahme langfristiger, einheitlicher beruflicher Identitäten darstellen. Damit sind sie insofern typisch postfordistisch, als multiple Identitäten heute verbreitet sind und Wandlungsfähigkeit zum Ethos der flexibilisierten Arbeitswelt zählt – insbesondere auch im Feld der kulturellen Produktion (vgl. Voß/Pongratz 2002, S. 156; Loacker 2010, S. 56; siehe auch Kapitel 1 und 3.4). Die Subjekte stellen sich ihre eigenen wechselnden Berufsprofile zusammen, wobei die „KuratorIn“ als eines von mehreren Puzzelteilen denkbar ist. Außerdem verweist die Vieldeutigkeit und Unverständlichkeit, die dem Begriff der „KuratorIn“ von den TeilnehmerInnen kuratorischer Programme attestiert wird, darauf, dass die Bezeichnung „KuratorIn“ nicht für einen klar definierten Beruf steht. Die „KuratorIn“ ist selbst erst im

⁵³⁹ Eine Form des Umgangs mit dem dargestellten Problem zeigt sich am Beispiel der dOCUMENTA (13)-Kuratorin Carloyn Christov-Bakargiev: Wie die Kulturwissenschaftlerin Nanne Buurman (2015, S. 65ff.) erläutert, erzeugt Christov-Bakargiev den Eindruck kuratorischer Bescheidenheit und Unschuld und verdeckt damit die gleichzeitig von ihr vorgenommene (Re-)Zentrierung von Autorschaft. Sie wechselt als „Kippfigur“ zwischen der Negation und der Herstellung von Autorschaft hin und her (ebd., S. 71f.). Als problematisch erweist sich dabei die fehlende kritisch-reflexive Perspektive in Christov-Bakargievs kuratorischer Praxis: „Die Medialität des Ausstellens, diskursive, institutionelle und materielle Rahmungen sowie die Autorität des Displays, Bedeutungen zu generieren – also die Dinge zum Sprechen zu bringen und ästhetische Erfahrungen und Lektüren zu beeinflussen – wurden bei der d(13) kaum kritisch problematisiert.“ (ebd., S. 71).

Zuge der Ausdifferenzierung der Professionen im Kulturfeld entstanden und versammelt in sich ein dynamisches Geflecht aus verschiedenen Kompetenzen, die zurzeit in verschiedenen kulturellen Feldern gefragt sind.

Die temporäre projektabhängige Identifikation, wie sie von einigen Masterstudentinnen beschrieben wird, entspricht der „situativen Professionalität“ (Ziemer 2013, S. 94), mit der sich Arbeitende heutzutage „komplexen Problemen in unterschiedlichen Funktionen“ (ebd.) annähern müssen. Wie in 3.4 ausgeführt, birgt jedoch die postfordistische Anforderung, sich ständig anzupassen und sich gleichzeitig selbst zu entfalten und authentisch zu bleiben, ein Konfliktpotential (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 501). Die Suche nach *der einen* eigenen beruflichen Identität kann sich mit der permanenten Anpassung der Identifikationspraxis an den jeweiligen Kontext und das aktuelle Projekt überlagern und auch reiben. Bei den interviewten TeilnehmerInnen kuratorischer Programme lässt sich diese Ambivalenz an der Gleichzeitigkeit von Identitätssuche und Identifikationsweisen wie Mehrfachidentifikation und temporärer Identifikation beobachten.

7.5 Resümee

Abschließend möchte ich noch einmal herausstellen, wodurch die Subjektivierungspraxis der StudentInnen im Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Auf welche Begriffe lässt sich die Form der Subjektivierung bringen und inwiefern ist sie als spezifisch zu bewerten?

Zunächst ist festzuhalten, dass der Masterstudiengang als Aus- und Weiterbildungspraktik hinsichtlich des vermittelten Wissens über „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ keinem festen und offensichtlichen Regelwerk unterliegt oder folgt. In der Analyse der Programmatik und der Lehr- und Lernpraktiken des Studiengangs sowie der Berichte der Studentinnen im Interview wurden aber Diskurse herausgearbeitet, die für das Studium und die Identifikationspraxis der Studentinnen einflussreich sind. Wenn, wie im Fall der Selbstbildung im Masterstudiengang, das System der Kodexe eher rudimentär ist und der Akzent auf dem Verhältnis des Subjekts zu sich selbst liegt, spricht Foucault von einer „zur Ethik orientierten Moral“ (Foucault 1989a [1984], S. 42). Die vermittelten Inhalte haben dabei eher die Form von Empfehlungen, denen auf unterschiedliche Weise gefolgt werden kann. Gleichzeitig zeigte sich hinsichtlich der „Unterwerfungsweise“ (ebd., S. 38) der interviewten Studentinnen, dass insbesondere die kuratorkritischen Diskursstränge eine große Kraft entfalten und für ihre Subjektivierung bedeutend sind. Vor allem hinsichtlich der Form von Reflexion und Selbstreflexion weisen die Erwartungen der Studentinnen an das Studium sowie ihre Weisen der Identifikation eine große Nähe zu den in Formen ‚selbstreflexiven‘ und ‚kritischen Kuratierens‘ formulierten Anforderungen auf. Ihr „Moralverhalten“ (ebd., S. 36f.) orientiert sich also an dem „Moralkodex“ (ebd.), der sich aus kuratorkritischen Diskurssträngen rekonstruieren lässt (z.B. Ablehnung zu starker Autorschaft; Kritik am Typus der „Genie-KuratorIn“). Diese Übereinstimmung lässt sich mitunter damit erklären, dass im

Bewerbungsverfahren hauptsächlich diejenigen BewerberInnen zugelassen wurden, die zum Konzept des Studiums ‚passende‘ oder leicht zu formende Dispositionen mitbrachten. Zudem ist davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen einen guten Masterabschluss erreichen wollen und daher zumindest für die Zeit des Studiums dem Moralkodex folgen.⁵⁴⁰

In kritischen Äußerungen, zum Beispiel zur ‚Überreflexion‘ der StudentInnen, lässt sich aber auch widerständiges Verhalten ausmachen, allerdings wird die eigene Reflektiertheit in diesem Fall gleichzeitig wieder betont und die Kritik damit etwas entschärft. Die Analyse hat zudem gezeigt, dass die StudentInnen auf die Reflexion ihrer eigenen vergangenen beruflichen kuratorischen Erfahrungen viel Wert legen. In der Programmatik des Masters spielt diese Reflexions-Form allerdings nur eine marginale Rolle und nimmt im Semesterprogramm entsprechend geringen Raum ein. Die StudentInnen versuchen den Masterstudiengang dennoch dafür zu nutzen, zum Beispiel durch die Einführung eines speziellen Formats zur Besprechung ihrer vergangenen und parallelen beruflichen Projekte und durch die Nutzung informeller Treffen. Auf diese Weise kommen über die Praxis der StudentInnen zu den institutionell verankerten Lehr- und Lernpraktiken weitere, zum Teil von Seiten der DozentInnen nicht vorhersehbare und planbare „Formen der Selbstausarbeitung“ (Foucault 1989a [1984], S. 44) hinzu.

Der Fokus der Fallstudie lag auf den verschiedenen Formen von „Reflexion“ und „Selbstreflexion“, die im Masterstudiengang praktiziert und trainiert werden. Dieser Schwerpunkt im Blick auf das Untersuchungsmaterial entwickelte sich durch die frühe Feststellung in der Feldforschung, dass vor allem Reflexion und Selbstreflexion auf verschiedene Weise für die Subjektivierung der StudentInnen relevant sind. Die Befähigung zu spezifischen Formen von (Selbst-)Reflexion erwies sich als der Teil des Selbst, an dem im Masterstudium vorrangig gearbeitet wird. Es lässt sich als die „ethische Substanz“ (ebd., S. 37) der Selbstformung fassen.⁵⁴¹ In der Analyse konnten diesbezüglich drei zentrale Aspekte herausgearbeitet werden:

1. Das kuratorische Masterprogramm dient den StudentInnen als ein zeitlich räumliches „Arrangement“ (Schatzki 2002), das für eine spezifische Form von Inquiry genutzt wird: eine theoretisch wissenschaftliche, ‚transdisziplinäre‘ und in der Gruppe erfolgende Reflexion über Kuratieren und die Subjektform „KuratorIn“, verbunden mit einer an die konkreten beruflichen und studentischen kuratorischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen geknüpften Selbstreflexion. Diese (Selbst-)Reflexion ist an den Erwerb und das Einbringen eines spezifischen Deutungswissens geknüpft, das heißt, sie ist durch kuratorische, geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien informiert und auf verschiedene kuratorische Diskursstränge bezogen, zum Beispiel über kuratorische Autorschaft, ‚kollektives‘ und ‚selbstreflexives Kuratieren‘ und Institutionskritik. Sie

⁵⁴⁰ Zu Foucaults Konzepten „Unterwerfungsweise“, „Moralverhalten“ und „Moralkodex“ vgl. Kapitel 4.1 (Abschnitt „Selbsttechnologien analysieren“).

⁵⁴¹ Zu Foucaults Konzept der „ethischen Substanz“ vgl. Kapitel 4.1 (Abschnitt „Selbsttechnologien analysieren“).

erfolgt in universitären Lehr- und Lernpraktiken, aber auch in studentischen kuratorischen Projekten sowie in informellen Zusammenkünften der StudentInnen. Das Masterprogramm sowie die hier als „selbstreflexive“ Handlungsform vermittelte Praktik des Kuratierens werden den StudentInnen als Selbsttechniken zu dieser Form von (Selbst-)Reflexion angeboten und von diesen genutzt.

Genau wie einige der interviewten Masterstudentinnen weist der international erfolgreiche Kurator Jens Hoffmann darauf hin, dass es im Berufsalltag von KuratorInnen für Selbstreflexion kaum Raum und Zeit gibt. Im Editorial der sechsten Ausgabe von *The Exhibitionist* beschreibt er die Zeitschrift als einen möglichen Ort der Reflexion: „Time and space for self-reflection is something curators generally have very little room for in our event-driven, peripatetic lives.“ (Hoffmann 2012, S. 3) Diesen Reflexions-Mangel scheinen auch kuratorische Programme wie der untersuchte Masterstudiengang ausgleichen zu wollen, wobei das Angebot offensichtlich mehr von Frauen als von Männern genutzt wird.

2. Im untersuchten Masterstudiengang geht es im Besonderen darum, Dispositionen bei den StudentInnen auszubilden, die sie zu einer spezifischen Form von Reflexion befähigen: Die kuratorische Praxis der StudentInnen wird verstärkt theoretisch wissenschaftlich informiert und ausgerichtet, unter anderem durch die Einbindung kuratorischer Diskursstränge. „Kuratieren“ wird dabei als eine ‚praktische‘ Forschungstätigkeit, also eine spezifische Inquiry, vermittelt. Die Subjektform „KuratorIn“ scheint sich auf diese Weise mit der „ForscherIn“ und der „WissenschaftlerIn“ zu verknüpfen.⁵⁴²

Im Mittelpunkt des Studiums steht die Vermittlung sowohl einer als wissenschaftlich verstandenen kuratorischen Praxis als auch einer auf das Kuratieren fokussierten wissenschaftlichen Praxis. Das heißt, die StudentInnen bilden im Masterstudiengang berufsbezogene Dispositionen sowohl der „KuratorIn“ als auch der „WissenschaftlerIn“ heraus. Die Subjektivierung ist also nicht auf nur eine Subjektform ausgerichtet. Das liegt vor allem daran, dass er als weiterbildender und berufsbegleitender Studiengang einerseits anwendungsbezogen angelegt ist, und andererseits neben projektbezogenen und praktischen Elementen auch wissenschaftliche Anteile hat.⁵⁴³ Zudem scheint es eher die Praxis des Kuratierens zu sein, die anvisiert wird, als die Subjektposition der „KuratorIn“. Darauf deutet auch die Zurückweisung der

⁵⁴² Dass die „KuratorIn“ neben der „KritikerIn“ und der „KünstlerIn“ zunehmend auch die Funktion der „ForscherIn“ und der „TheoretikerIn“ übernimmt, wird in der Literatur bereits diskutiert. So erzählt der Kurator Hans Ulrich Obrist im Interview mit Walter Hopps: „Harald Szeemann once defined the functions of the Ausstellungsmacher—the one who puts on an exhibition—as an administrator, amateur, author of introductions, librarian, manager and accountant, animator, conservator, financier, and diplomat. This list can be expanded by adding the functions of the guard, the transporter, the communicator, and the researcher.“ (Obrist/Hopps 2012, S. 34). Siehe auch Bismarck (2011, S. 282).

⁵⁴³ Einen „wissenschaftlichen Habitus“, wie er von Bourdieu beschrieben wurde (vgl. Bourdieu 1988; siehe auch Barlösius 2012, S. 130), bilden die TeilnehmerInnen daher nicht unbedingt aus oder nur ansatzweise.

„KuratorInnen“-Position seitens vieler Studentinnen hin. Gleichzeitig profitieren kuratorische Programme vermutlich von dem gewachsenen Hype um die „KuratorIn“ und dem dadurch gestiegenen Interesse an darauf spezialisierten Aus- und Weiterbildungsangeboten. Auffällig ist, dass Theorie und Forschung in Bezug auf Kuratieren zwar eine große Bedeutung im untersuchten Masterprogramm beigemessen wird. Doch die Anwendungsbezogenheit des Studiengangs geht hinsichtlich der Lernfreiheit der StudentInnen mit Einschränkungen einher. Sie können zum Beispiel nicht zwischen verschiedenen Veranstaltungen und DozentInnen wählen.

Als Voraussetzung zur Teilnahme am Masterprogramm bringen die StudentInnen bereits ein hohes kulturelles Kapital mit: Erfahrungen sowohl im wissenschaftlichen Reflektieren (akademischer Abschluss, mindestens Bachelor) als auch in kuratorischer Berufspraxis. Die in unterschiedlichen Disziplinen erworbenen Dispositionen werden von ihnen in die Inquiries des Masterprogramms eingebracht und hier zu neuen kuratorisch wissenschaftlichen Kompetenzen verbunden und weiterentwickelt. Betrachtet man die Schwerpunkte und Inhalte, die auf den Webseiten anderer international angebotener Masterstudiengänge beschrieben werden, lässt sich dort eine ähnliche Tendenz zur Akademisierung des Kuratierens feststellen. So werben viele von ihnen mit einem hohen Theorieangebot und der wissenschaftlichen Reflexion des Kuratierens, aber auch damit, dass sie die Theorie mit der Vermittlung der Praxis des Kuratierens verbinden wollen. Im „International Curatorial Workshop vessel“, der jährlich im italienischen Ort Bari stattfindet,⁵⁴⁴ soll es um „theoretical and practical aspects of curatorial research“⁵⁴⁵ gehen. Der Online-Aufruf zum Workshop macht deutlich, dass vessel die „KuratorIn“ als „WissenschaftlerIn“ versteht:

„The role of curator is in a phase of redefinition and parallels the dynamically evolving nature of contemporary art. Vessel views the curator as a researcher who needs a place both to carry out and present research. This is a very different role from that of the art historian, whose principal task is to research particular artistic movements or moments, to select examples and to present this research within the conventions of a historical presentation. By contrast, the curator uses his or her research as a tool to interact with reality through art, resulting in a reflection upon contemporary society.“⁵⁴⁶

Im letzten Satz dieser Ausschreibung wird erläutert, dass heutige KuratorInnen anders als KunsthistorikerInnen ihre Forschung als ein „Werkzeug“ („tool“) einsetzen, um über die Kunst mit der „Realität“ („reality“) zu interagieren und um über die heutige Gesellschaft zu reflektieren. Die forschende Tätigkeit der „KuratorIn“ wird hier also

⁵⁴⁴ Der Workshop wird von „vessel“, einem Raum für zeitgenössische Kunst in Bari, veranstaltet. Vierzehn internationale KuratorInnen können daran jeweils teilnehmen (siehe: www.vesselartproject.org, Zugriff am: 05.01.2017).

⁵⁴⁵ Quelle: <http://www.vesselartproject.org/en/2011/04/18/open-call-for-vessel-international-curatorial-course/> (Zugriff am: 05.01.2017). Der hier ausgeschriebene Workshop fand vom 28. bis zum 30. Mai 2011 statt.

⁵⁴⁶ Ebd.

auch als eine vermittelnde Tätigkeit gefasst.⁵⁴⁷ Dieser Aspekt, der das Verhältnis zwischen Kunstvermittlung und Kuratieren betrifft, lässt sich im untersuchten Masterstudiengang ebenfalls feststellen: „Vermittlung“ wird als eine Teilaufgabe des Kuratierens verhandelt. Sie wird als eine Funktion der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“ relevant, jedoch nicht als eine eigenständige Praxisform. Das lässt sich auch daran erkennen, dass das Thema „Kunst- und Kulturvermittlung“ auf den Agenden der untersuchten Jahrgänge des Studiengangs keinen hohen Stellenwert hat.

3. Neben der beschriebenen wissenschaftlichen Reflexion tritt vielfach „Selbstreflexion“ als Begriff, Thematik und Praxis in den Äußerungen der interviewten Studentinnen, in der Programmatik des untersuchten Masterstudiengangs und in den Lehr- und Lernpraktiken des Studiums auf. Die besondere Rolle von Selbstreflexion als Praxis und Praktik und von Selbstreflexivität als Teil der im Masterprogramm ausgebildeten berufsbezogenen und wissenschaftlichen Dispositionen soll im Folgenden zusammengefasst werden. Dabei zeige ich vor allem auf, worauf Selbstreflexion jeweils gerichtet ist und in welche Diskurse sie eingebunden ist. Dies erfolgt mit Rückbezug auf die in Kapitel 3 bereits vorgestellten Diskurse.

Die Rolle der Selbstreflexion

Berufstätige im Kulturfeld werden heute auf verschiedene Weise und durch verschiedene Diskurse zu ‚(Selbst-)Reflexion‘ aufgefordert und in ihren Unterwerfungsweisen beeinflusst. Zwei für die Subjektivierungsprozesse im Masterprogramm besonders relevante Anforderungskomplexe sind einerseits der kuratorische Diskursstrang über ‚Selbstreflexion‘, ‚Kritik‘ und ‚Autorschaft‘ und andererseits das Versprechen einer höheren ‚Professionalität‘. Vor allem der in der Literatur zum Kuratieren prominent vertretene Diskursstrang über ‚Selbstreflexion‘, ‚Institutionskritik‘ und ‚kuratorische Autorschaft‘ scheint zu dem Bedürfnis nach einer theoretisch informierten Praxis sowie nach Selbstreflexion beizutragen. Er lässt sich in der Programmatik des Studiengangs ausmachen und wirkt über diverse Diskursfragmente (zum Beispiel Texte, Vorträge und Diskussionen) sowie über die Erfahrungen der StudentInnen und DozentInnen in die Praktiken und Techniken des Studiums sowie in die Identifikationspraktiken der StudentInnen hinein.

Seit den 1960er Jahren verhandeln KünstlerInnen und KuratorInnen die Bedingungen und Möglichkeiten von Kritik – an den Strukturen des Kunstfeldes, an dessen Institutionen und AkteurInnen – und damit einhergehend die Notwendigkeit und Formen von Selbstreflexion. In die Kritik gerieten insbesondere jene KuratorInnen, die sich wie KünstlerInnen und AutorInnen über ihre ‚Ausstellungs-Werke‘ stellten, die weniger im Dienste der KünstlerInnen und BesucherInnen agierten, sondern vorrangig im Interesse von Institution, Ökonomie oder Kunstmarkt (siehe Kapitel 3.1). Selbstreflexion und -kritik sind seither zu

⁵⁴⁷ Der Beschreibung nach scheint es jedoch nicht in erster Linie um die Vermittlung von Kunst zu gehen. Die Kunst wird vielmehr als das Medium dargestellt, über das KuratorInnen mit der Gesellschaft in Kontakt treten und über diese reflektieren.

Grundanforderungen an KuratorInnen geworden. Die Fallstudie hat gezeigt, dass im Masterprogramm die Ausbildung beziehungsweise Stärkung einer – vor allem in Bezug auf kulturelle Institutionen und die Subjektform „KuratorIn“ – kritischen und selbstreflexiven Haltung zentral ist. So präsentierten sich die Studentinnen im Interview oft als kritisch und selbstreflektiert – zum Beispiel in Selbstreflexionserzählungen, in denen zum Teil klare Bezüge auf den genannten Diskurs zu finden sind. Außerdem waren in den Praktiken des Masterprogramms Ähnlichkeiten zu Konzepten ‚selbstreflexiven‘ und ‚kollektiven Kuratierens‘ zu finden, zum Beispiel in der Anforderung, auf den Projektprozess und die eigene Position darin zu reflektieren.

Die dargestellte Ambivalenz und die relative Unbestimmtheit der Subjektform „KuratorIn“ erschweren den Identifikationsprozess der TeilnehmerInnen (weil es keine klaren Vorgaben gibt), eröffnen dafür aber viele Spielräume. Im Umgang mit der Nichtfixiertheit der Subjektform und mit den kuratorkritischen Diskurssträngen – insbesondere mit der Forderung nach Selbstreflexion – lassen sich verschiedene Identifikationspraktiken ausmachen: darunter die klare Ablehnung der Selbstbezeichnung „KuratorIn“, die temporäre Identifikation als „KuratorIn“ sowie Mehrfachidentifikationen. Dabei können die Identifikationen äußerst beweglich, heterogen und ambivalent sein und sich aus mehreren zum Teil temporären Identifikationen zusammensetzen. Die kritische Distanzierung von der Position der „KuratorIn“ tritt zumeist nicht allein auf, sondern ist oft verkettet mit anderen Identifikationsweisen, wobei dies tendenziell in einer Zurückweisung der Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ mündet. Das Ausweichen auf alternative Selbstbezeichnungen – wie „KunstvermittlerIn“, „WissenschaftlerIn“ oder „(Kultur-)ManagerIn“ – verweist dabei nicht nur auf die Subjektformen, von denen die „KuratorIn“ zehrt, sondern auch auf eine weitere Identifikationsweise: die Differenzierung verschiedener KuratorInnen-Typen. Es ist wichtig hervorzuheben, dass neben der Programmatik des Studiengangs und einflussreichen Diskurssträngen über Kuratieren immer auch der situative Kontext (das Studium als Reflexionsraum; das Forschungsinterview) sowie die mitgebrachten, insbesondere beruflichen Erfahrungen und Dispositionen der einzelnen StudentInnen in die konkrete Identifikationspraxis mit eingehen. So haben die genannten Weisen der Identifikation auch sehr viel damit zu tun, dass die StudentInnen eine berufliche Übergangs- und Orientierungsphase durchlaufen, in der ihre berufliche Identifikation in Veränderung begriffen ist und in der die StudentInnen für eine grundsätzliche Infragestellung möglicher beruflicher Positionen und Praktiken offen sind.

Die geringe Fixiertheit der Subjektform „KuratorIn“ und die mit ihr verbundene Kritik erklären außerdem das prinzipielle Bedürfnis vieler Studentinnen nach einer Phase und einem Ort für (Selbst-)Reflexion (zum Beispiel in Form des kuratorischen Studiengangs) sowie die Tendenz der Selbst-Bildung zu (selbst-)reflexiven Subjekten. Es ist davon auszugehen, dass eine reflektierte Form der Identifikation gefördert wird, also eine Identifikation, die in Form einer Inquiry erfolgt. Man könnte dies auch als Inquiry in den Identifikationsprozess bezeichnen. Die berufliche Identifikation steht also stets zur Debatte und wird neu ausgelotet

– nicht nur im Masterstudium, sondern perspektivisch auch im Berufsalltag. Hierin zeigt sich ein Unterschied zu der von Thomas Pille (2013) beschriebenen „reflexiven Subjektivierung“ in der LehrerInnen-Ausbildung. Pille erklärt, dass es im Referendariat nach den von den ReferendarInnen geleiteten Unterrichtsstunden immer wieder die Möglichkeit für praxisbezogene Selbstreflexion und Kritik gibt. Die ReferendarInnen können anderen LehrerInnen von Problemsituationen berichten und darüber ihr Handeln im Abgleich mit den Sichtweisen und Erfahrungen der LehrerInnen überprüfen. Auf diese Weise finden sie unter anderem mit Hilfe von Praktiken der Reflexion nach und nach in die Form der „LehrerIn“, werden routinierter und benötigen mit der Zeit immer weniger rückblickende Inquiries (ebd., S. 124ff., 175f.). Während des Referendariats ist also Selbstreflexion erforderlich, solange, bis das neu Angeeignete zur Routine wird. Im Fall des kuratorischen Masterstudiengangs scheint es etwas anders zu verlaufen: Auch hier dienen die Lehr- und Lernpraktiken vielfach der (Selbst-)Reflexion. Das Ziel ist jedoch nicht in erster Linie, Routinen auszubilden, sondern eine reflektierte Form der Identifikation zu etablieren, d.h. die eigene Identität, Position und Praxis im Berufsalltag immer wieder in Form von Inquiries zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.⁵⁴⁸

Betrachtet man die Literatur zur Professionalisierung von LehrerInnen, wird allerdings deutlich, dass eine ähnliche Form der Reflexion für die Berufspraxis von LehrerInnen auch gefordert wird. Prozess- und Selbstreflexion werden hier als elementarer Baustein einer professionellen LehrerInnen-Tätigkeit angesehen. Ähnlich wie im kuratorischen Bereich soll hierbei unter anderem die eigene Position als „LehrerIn“ (im Verhältnis zu den SchülerInnen) sowie die eigene pädagogische Arbeitsweise regelmäßig hinterfragt und angepasst werden – zum Beispiel im Berufsalltag in Form von Supervisionen (vgl. Reh 2003, S. 151ff.).⁵⁴⁹ Jedoch scheint die Subjektform der „LehrerIn“ und die Identifikation mit dieser eine Basis hierfür zu sein, die nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird, wie das im Gegensatz dazu im Bereich kuratorischer Praxis vielfach der Fall ist. Praktiken wie die Nicht-Identifikation als „LehrerIn“ oder Mehrfachidentifikationen sind in diesem eher traditionellen Berufsfeld (momentan) eher unüblich. Generell ist festzuhalten, dass im Postfordismus in vielen Berufen die Selbstbildung zu einem selbstreflexiven Subjekt gefordert wird. Diese Form der Subjektivierung ist Teil des Paradigmas vom ‚lebenslangen Lernen‘, das wiederum einen Kontext für die Entstehung von wissenschaftlichen und anderen Weiterbildungen liefert sowie für den regen Zulauf, den diese in unterschiedlichsten Bereichen erfahren (vgl. Forneck 2005).

Der Diskursstrang zu ‚Professionalität‘ und ‚Selbstreflexion‘ kommt auch in einigen Ausschreibungen kuratorischer Studiengänge zur Geltung. Sie werben mit dem Versprechen, durch eine wissenschaftliche und (selbst-)reflexive Auseinandersetzung mit Kuratieren eine höhere Professionalität erreichen zu können. Der Kurator Jens Hoffmann führt Selbstreflexion

⁵⁴⁸ Zu ergänzen ist jedoch, dass dies eine spezifische Aufmerksamkeit für die wahrgenommene Umgebung und Praxis voraussetzt, die einer gewissen Übung und damit auch Form der Routine bedarf.

⁵⁴⁹ Dabei erfolgt zum Teil auch eine Orientierung an Deweys schulpädagogischen Konzepten und seiner Vorstellung von „Inquiry“ als Reflexionspraxis (vgl. Kleinespel 1998).

als Voraussetzung für Professionalität und Intellektualität an, wenn er in der Zeitschrift *The Exhibitionist* schreibt: „No matter what field one might be operating in, a process of habitual self-reflection and analysis is necessary for intellectual and professional development.“ (Hoffmann 2012, S. 3) Professionalität wird hier nicht als bloße Standardisierung und Anpassung abgewertet, wie in der Debatte über Curatorial Education üblich (siehe 5.3), sondern sie ist positiv konnotiert. Das Zitat zeigt zudem, dass eine diskursive Verbindung zwischen „Selbstreflexion“, „Intellektualität“ und „Professionalität“ besteht. Unter Intellektuellen⁵⁵⁰ und WissenschaftlerInnen verschiedener Disziplinen scheinen Selbstreflexion und -kritik zu einem weithin akzeptierten Standard geworden zu sein. Häufig werden sie wie selbstverständlich zum Selbstverständnis und zur Praxis der „WissenschaftlerIn“ und der/des „Intellektuellen“ dazugezählt. Die interviewten Masterstudentinnen schreiben sich also nicht nur über die weiter oben beschriebenen theoretisch wissenschaftlichen Praktiken des Reflektierens, sondern auch über Praktiken der Selbstreflexion und über ihre Selbstdarstellung als selbstreflexiv und selbstkritisch mit in die Subjektformen der „WissenschaftlerIn“ und auch der/des „Intellektuellen“ ein.⁵⁵¹ Sie präsentieren sich darüber zudem als „professionelle WissenschaftlerInnen“.

Was aber zeichnet wissenschaftliche Selbstreflexion aus? Sie ist mit eigenen Anforderungen verbunden. Bourdieu hat an der zum Teil narzisstischen Selbstreflexivität einiger WissenschaftlerInnen und Intellektueller⁵⁵², die lediglich ihre „biographischen Besonderheiten“ und den Einfluss des „intellektuellen Zeitgeistes“ herausstellen (Bourdieu 1993, S. 366), scharfe Kritik geübt. Stattdessen seien die Voraussetzungen der jeweiligen wissenschaftlichen und intellektuellen Tätigkeit mit wissenschaftlichen Methoden zu reflektieren. Dabei seien die gesamte Fachrichtung und deren Bedingungen sowie die Position der Intellektuellen innerhalb des akademischen Feldes und des Feldes der Macht in den Blick zu nehmen (vgl. Bourdieu 1993).⁵⁵³

„Kurz gefaßt: Solange er sich selbst nicht der Analyse als *Wissenschaftler* unterzieht, der die *skholè* als soziale Bedingung der Möglichkeit hat, und das heißt über Muße, über den Abstand zur Notwendigkeit, zur Dringlichkeit, zum unmittelbaren Bedürfnis, kurzum zur Praxis verfügt, die die Bedingung für den objektivierenden Abstand und Rückzug darstellen, was wiederum die Voraussetzung bildet für den wissenschaftlichen Blick, ist der Forscher dem ausgesetzt, was ich nach Austin als *scholastic bias* bezeichne [...]“ (ebd., S. 371).

⁵⁵⁰ Zur Geschichte und verschiedenen Bestimmungen der/des Intellektuellen vgl. Morat (2011) und Moebius (2010). In vielen Konzepten wird die Kritik bzw. kritische Reflexion der politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse als Merkmal von Intellektuellen angeführt (vgl. Morat 2011, S. 5). Beispiele sind Bourdieus „moderner kritischer Intellektueller“ (Bourdieu 2001 [1992], S. 210f.) und „sokratischer Intellektueller“ (Bourdieu 1991c, S. 21f.). Siehe auch die Intellektuellen-Konzepte von Jean Paul Sartre (vgl. hierzu Wildenburg 2010), Michel Foucault (2003 [1977], S. 205ff.) und Antonio Gramsci (2000, S. 301f., 321). Der in der Moderne entstandene Sozialtyp des Intellektuellen kann aber auch affirmativ sein (vgl. Moebius 2010, S. 42).

⁵⁵¹ Dabei ist zu berücksichtigen, dass die StudentInnen bereits einen oder mehrere wissenschaftliche Abschlüsse haben, wenn sie das Studium beginnen. Sie haben in der Regel also schon vorher in verschiedenen Disziplinen akademische Dispositionen erworben.

⁵⁵² Zu Bourdieus Definition des „Intellektuellen“ und den verschiedenen Funktionen, die er im Feld der kulturellen Produktion einnehmen könne, siehe Bourdieu (1988; 1990, S. 144ff.; 1991a; 2001 [1992]).

⁵⁵³ Siehe hierzu auch Bourdieu (1987 [1980]; 1991b; 2009 [1972], S. 218) und Wacquant (1996 [1992]).

Der hier formulierte Anspruch lässt sich an MasterstudentInnen sicher nicht in vollem Umfang stellen. Dennoch lohnt ein vergleichender Blick auf die Praxis der StudentInnen im untersuchten kuratorischen Masterprogramm:⁵⁵⁴ Die Voraussetzungen des noch recht neuen Forschungszweigs zu kuratorischer Praxis und der stattfindenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung stehen hier zwar nicht im Mittelpunkt der Selbstreflexion.⁵⁵⁵ Aber es findet ein Nachdenken über die Geschichte und Bedingungen kuratorischer Praxis, über die an ihr beteiligten AkteurInnen, deren Voraussetzungen, Funktionen und Verhältnisse zueinander statt. Ob die gesellschaftlichen Voraussetzungen der am Studium teilnehmenden KuratorInnen ausgelotet werden, war in der Analyse nicht einsehbar. Aber es lassen sich in der stattfindenden Auseinandersetzung mit „Kuratieren“ und mit der „KuratorIn“ durchaus Ansätze einer wissenschaftlichen Selbstreflexion ausmachen. Im Fall der „KuratorIn“ – und auch bei der „WissenschaftlerIn“ – ist allerdings anzunehmen, dass der Blick nicht immer durch einen Abstand zur Praxis gekennzeichnet ist, wie Bourdieu in obigem Zitat für die „WissenschaftlerIn“ formuliert. Stattdessen ist zu vermuten, dass KuratorInnen beispielsweise auf Grund von zeitlichem und finanziellem Druck oder auch durch ihre enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen eine geringe Distanz zu den von ihnen untersuchten Gegenständen haben können. Nicht zuletzt können sich Formen wissenschaftlicher Selbstreflexion mit neoliberalen Praktiken der Selbstevaluation und -verbesserung in Richtung einer Art „wettbewerbsfähigen KuratorIn“ überschneiden.

Mit der Feedback-Runde und dem Masterabschlusskolloquium wurden zwei weitere Praktiken der Selbstreflexion im Masterstudium ausgemacht, über die unter anderem der neoliberale Diskurs in den Blick rückt. Zunächst hat die Untersuchung gezeigt, dass der Fokus in diesen institutionalisierten Inquiry-Formen auf dem Prozess eines von den StudentInnen umgesetzten kuratorischen Projektes und auf ihrer eigenen Position und Funktion dabei liegt. In der Feedback-Runde drehte sich die Inquiry vor allem um die Selbstorganisation innerhalb der KuratorInnen-Gruppe und um die Kooperation der KuratorInnen mit der Institution. Denn das Kuratieren in einer großen Gruppe scheint mit besonderen Herausforderungen und Problemen verbunden zu sein. Offen blieb die Frage, inwiefern sich das Feedback-Verfahren im Masterprogramm als neoliberale Selbsttechnik entfaltet, also inwiefern es mit einer Selbstoptimierung und -ökonomisierung der StudentInnen verbunden ist. Denn wie sich die StudentInnen langfristig über die Erfahrungen im Feedback-Gespräch selbst formen, konnte im Rahmen der Analyse nicht beurteilt werden. Deutlich wurde jedoch, dass die Technik unter anderem zu einer theoretisch wissenschaftlichen Inquiry in die inhaltliche Gestaltung des Projektes eingesetzt wurde, wohingegen die Reflexion der Projektplanung und der Selbstorganisation der KuratorInnen-

⁵⁵⁴ Bourdieu und Wacquant plädieren dafür, dass wissenschaftliche Selbstreflexion auch im Bereich der Ausbildung etabliert wird (vgl. Wacquant 1996 [1992], S. 69).

⁵⁵⁵ Hier findet sich eine interessante Parallele zur Geschichte der Gender Studies: Laut Sabine Hark (2005, S. 246) waren sie am Anfang ein Reflexionsraum der Frauenbewegung. Hark fordert, dass jetzt auch die wissenschaftliche Praxis selbstreflexiv betrieben wird (ebd., Epilog).

Gruppe ohne Bezüge auf wissenschaftliche Theorien blieb. Dabei werden in anderen Lehr- und Lernpraktiken des untersuchten Masterstudiengangs durchaus postfordistische Diskursstränge, vor allem zu den Themen „Kreativität“, „Projektarbeit“, „immaterielle Arbeit“ und „Selbstökonomisierung“, kritisch rezipiert. Das Fallbeispiel wirft die Frage auf, inwiefern eine theoriebezogene Selbstreflexion des eigenen Einsatzes von Techniken, wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Mindmapping und Brainstorming, Möglichkeiten einer kritischen Aneignung derselben sowie deren Grenzen aufzeigen könnte. Dabei wären auch die im kuratorischen Feld präsente Forderung nach „Selbstreflexion“ sowie Praktiken der Selbstreflexion (wie beispielsweise das Feedback-Gespräch) zu neoliberalen Aufrufen zu „Selbstreflexion“ ins Verhältnis zu setzen.

Im Masterstudiengang verbinden sich schließlich kuratorische Praktiken mit wissenschaftlichen Praktiken und Management-Techniken. Letztere sind sowohl im Kuratieren als auch in wissenschaftlichen Praktiken mittlerweile üblich geworden und verändern die betroffenen Praktiken in ihrer Grundstruktur (vgl. auch die Fallstudie in Kapitel 8). Es stellt sich diesbezüglich die Frage, inwiefern diese Veränderungen über Praktiken der Selbstreflexion hinterfragt und gegebenenfalls beeinflusst werden können.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Subjektivierung im Masterstudiengang deutlich über Formen der Reflexion und Zurückweisung von Elementen aktueller Ausprägungen der „KuratorIn“ erfolgt. Über die verschiedenen Formen von Inquiries nehmen die StudentInnen gleichzeitig maßgeblich an der Gestaltung und Umgestaltung der Subjektform „KuratorIn“ teil. Zudem wirken sie auf diese Weise an den Lehr- und Lernpraktiken des Studiengangs mit und tragen zu deren Weiterentwicklung bei. Die zu beobachtende Distanzierung von der Subjektform – insbesondere auf Ebene der Selbstbezeichnungen – scheint dabei auch als eine Technik zu dienen, über die die StudentInnen den Studiengang zum Reflexionsraum werden lassen können und zu sich selbst und der eigenen Praxis eine (kritische) Distanz initiieren können.

8 Projektmanagement und Marketing als Inquiry-Techniken: Subjektivierung in der Weiterbildung

In der zweiten Fallstudie dieser Arbeit werden die Formen der Subjektivierung in einer Weiterbildung zum Thema „Kuratieren“ untersucht. Auch hier liegt ein Schwerpunkt der Analyse auf den Formen der Reflexion respektive Inquiry. Doch anders als im Masterprogramm ist „Reflexion“ als Thema und Begriff im Untersuchungsmaterial kaum präsent – und die auftretenden Inquiries werden häufig nicht sprachlich als „Reflexion“ markiert. Während die wiederholte Verwendung der Begriffe „Reflexion“ und „Reflektieren“ in den Interviews mit den Masterstudentinnen sowie in der Programmatik des Master-Programms den Anlass dazu gaben, sich in der vorliegenden Arbeit intensiver mit Reflexionspraxis zu beschäftigen, ist die Vorgehensweise im Fall der Weiterbildung eine andere: Die Frage nach Reflexion wird an das Untersuchungsmaterial herangetragen. Ziel des folgenden Kapitels ist es herauszuarbeiten, welche Formen der Inquiry in der Weiterbildung praktiziert und vermittelt werden. Und ich frage danach, in welchem Verhältnis sie zu denjenigen Reflexions- beziehungsweise Inquiry-Formen stehen, die im Masterprogramm diagnostiziert wurden. Vor allem die Relation zur wissenschaftlichen Inquiry und zu Formen von Forschung betrachte ich genauer.

Meine Analyse basiert auf dem schriftlichen Material zur Weiterbildung (Flyer, Webseite, Handouts), auf den Feldnotizen und dem Feldtagebuch zu meiner teilnehmenden Beobachtung in einem Kurs der Weiterbildung sowie auf den Interviews mit acht TeilnehmerInnen dieses Kurses.⁵⁵⁶ Die teilnehmende Beobachtung erfolgte offen und in Form einer regulären Anmeldung und Teilnahme am Kurs. Das heißt, ich war gleichberechtigte Teilnehmerin, saß während der Sitzungstermine unter den anderen TeilnehmerInnen, hatte wie diese Zugang zu allen Materialien, konnte mich zu Wort melden und wurde von den Lehrenden in Diskussionen und Fragen mit einbezogen.⁵⁵⁷

Die Fallstudie ist in zwei große Teilkapitel gegliedert: In 8.1 gebe ich zunächst allgemeine Informationen zur Struktur und institutionellen Anbindung der Weiterbildung. Außerdem betrachte ich die Wünsche und Erwartungen der interviewten TeilnehmerInnen in Bezug auf die Weiterbildung genauer und vergleiche sie mit den Erwartungshaltungen der Studentinnen des zuvor untersuchten Masterprogrammes. In 8.2 stehen die Formen der Inquiry im Zentrum, die in der Weiterbildung vermittelt werden, darunter insbesondere das Entwickeln eines

⁵⁵⁶ An den Interviews nahmen ausschließlich Frauen teil, was auch damit zusammen hängt, dass die Mehrzahl der Weiterbildungs-TeilnehmerInnen Frauen sind.

⁵⁵⁷ Wobei zu präzisieren ist, dass ich während der ersten zwei Seminar-Sitzungen noch nicht als reguläre Teilnehmerin galt, weil ich an diesen kostenlos als Forscherin teilnehmen durfte und meine weitere Teilnahme noch nicht feststand. Ab der dritten Sitzung war ich dann als regulär zahlende Teilnehmerin eingeschrieben und hatte Zugang zu allen Kurs-Materialien. Siehe hierzu auch meine Ausführungen in Kapitel 6.2.3.

eigenen kuratorischen Selbstverständnisses und die durch Techniken des Projektmanagements und Marketings auf spezifische Weise strukturierte Praktik „Kuratieren“.

8.1 Erwartung von „Handwerkszeug“ und „Fahrplänen“

Die untersuchte Weiterbildung ist kostenpflichtig und wird von einem Weiterbildungsinstitut an einer Universität angeboten. Sie lässt sich daher wie der weiterbildende kuratorische Masterstudiengang in einem spezifischen Subfeld des wissenschaftlichen Feldes verorten: dem Subfeld wissenschaftlicher Weiterbildung.⁵⁵⁸ Es ist davon auszugehen, dass dieses Subfeld gleichzeitig einen Teil eines größeren ‚Feldes der Weiterbildung‘ bildet, also eine Schnittstelle zwischen wissenschaftlichem Feld und Feld der Weiterbildung ist.⁵⁵⁹ Zudem kann es als (neo-)liberale Regierungstechnologie charakterisiert werden:

„Das Feld der Weiterbildung hat eine spezifische Regierungsfunktion, nämlich, zentrale, immer wieder neu entstehende Problemlagen moderner Gesellschaften bildungspraktisch zu bearbeiten und so gesellschaftliche Problemlagen in individualisierte Entwicklungsprojekte zu transformieren. In diesen wird also die gesellschaftliche Problemlage aufbewahrt und als individuelles Entwicklungsprojekt in die Biografie bzw. die Subjektivitäten der Individuen eingeschrieben. Dies macht die spezifische Regierungsaufgabe der Weiterbildung aus.“ (Forneck 2005, S. 124)

In neoliberalen Regierungspraktiken erhalten Weiterbildungen eine zentrale Bedeutung, da sie die Subjekte mit den hierfür grundlegenden Selbsttechnologien ausstatten (vgl. ebd.). In der Fallstudie zum weiterbildenden Masterstudiengang zeigte sich, dass dieser als eine Selbsttechnologie zu verschiedenen Formen von (Selbst-)Reflexion genutzt wird. Diese (Selbst-)Reflexions-Praktiken sind – neben anderen im vergangenen Kapitel herausgearbeiteten Bezügen, insbesondere zum kuratorischen Diskurs – als Elemente einer neoliberalen Gouvernamentalität lesbar.⁵⁶⁰ Auch die in diesem Kapitel untersuchte Weiterbildung im Kuratieren erfüllt diese selbsttechnologischer Funktion. Die TeilnehmerInnen nutzen die angebotenen Kurse, um sich selbst zu beobachten und an sich zu arbeiten; ihren Erfolg bekommen sie am Ende des Kurses über ein Zertifikat bestätigt: „Das autonome, selbstgesteuerte Lernen eines Subjekts wird [...] zu einer Investition, die gerade darin besteht, sich als autonom lernendes Subjekt zu konstituieren.“ (ebd., S. 126).

Die untersuchte Weiterbildung wird in Form von Blockveranstaltungen abgehalten und erstreckt sich über mehrere Monate. Alle TeilnehmerInnen können daher parallel zur Weiterbildung ihren beruflichen oder studentischen Tätigkeiten nachgehen. Zu einem Kurs

⁵⁵⁸ Siehe hierzu meine Erläuterungen in 7.1.

⁵⁵⁹ Zu den Charakteristika des ‚Feldes der Weiterbildung‘ vergleiche Forneck (2005), Forneck/Wrana (2006) und Wrana (2006). Außerdem sind beide Weiterbildungsangebote (das Masterprogramm und die Weiterbildung im Kuratieren) im Subfeld des Kuratorischen, einem Teil des Kunstfeldes, situiert.

⁵⁶⁰ Zur Praktizierung und Übung von Selbstreflexion über Weiterbildungen sowie deren Funktion als neoliberale Selbsttechnologie siehe auch Daniel Wranas (2006) Studie zum Einsatz von Lernjournalen in Weiterbildungen.

werden weniger als 25 TeilnehmerInnen zugelassen.⁵⁶¹ Neben der zu entrichtenden Teilnahmegebühr ist, anders als im untersuchten Masterstudiengang, kein bestimmter Studienabschluss erforderlich. Die Aufnahmekriterien beider Programme ähneln sich jedoch dahingehend, dass sie BewerberInnen mit sehr unterschiedlichen Erfahrungen aus verschiedenen kulturellen Berufsfeldern offen stehen. In der Weiterbildung steht zwar nicht wie im Masterprogramm die gezielte transdisziplinäre Weiterentwicklung des Kuratierens im inhaltlichen Fokus, aber sie reagiert in ihrer Ausschreibung gewissermaßen auf die bereits erfolgte Ausbreitung des Kuratierens auf andere kulturelle Felder. In einem persönlichen Gespräch erklärte mir eine Leiterin des Kurses, dass der Zertifikatskurs Teil der ‚Entgrenzung des Kuratierens‘ sei. Dies wird auch im Flyer zur Weiterbildung deutlich. Hier heißt es, dass der Kurs den Austausch zwischen Tätigen in verschiedenen Berufsfeldern ermögliche. Zudem wird Kuratieren als ein ‚Handlungsfeld‘ beschrieben, das nicht mehr auf das Feld der Bildenden Kunst und die darin Tätigen beschränkt sei. Dementsprechend wird unter dem Stichpunkt ‚Zielgruppe‘ eine lange Liste an Berufsgruppen und beruflichen Positionen aufgeführt. Genannt werden unter anderem KunsthistorikerInnen, Geistes- und NaturwissenschaftlerInnen, SammlerInnen, KünstlerInnen, ArchitektInnen, MitarbeiterInnen von Museen und Ausstellungshäusern, von Galerien und Stiftungen, MitarbeiterInnen der Kulturverwaltung, Tätige in der Kreativwirtschaft, UnternehmerInnen und Unternehmens-MitarbeiterInnen im Bereich Marketing und Kultursponsoring, Kunst- und KulturpädagogInnen und StudentInnen. Es fällt auf, dass der Begriff „KuratorIn“ in der Liste nicht enthalten ist. Dafür wird explizit auch um Tätige in leitenden Positionen sowie aus den Bereichen „Kreativwirtschaft“, „Marketing“ und „Kultursponsoring“ geworben.

Die einzelnen Block-Termine der Weiterbildung setzen sich zusammen aus Seminar-Einheiten, die von verschiedenen im Kunst- und Kulturfeld tätigen Gast-DozentInnen geleitet werden, aus Exkursionen (z.B. zu Ausstellungen, Museen, Stiftungen, Design-Büros) und aus Gesprächen mit sogenannten „ExpertInnen“ aus dem jeweils aktuell besprochenen Themengebiet oder Arbeitsfeld. Auf diese Weise haben die TeilnehmerInnen die Möglichkeit, im Verlauf des Kurses verschiedene AkteurInnen des Kunst- und Kulturfeldes – häufig in leitenden Positionen – kennenzulernen. Als inhaltliche Schwerpunkte werden im Flyer unter anderem die Geschichte und Theorie des Kuratierens genannt, die Betrachtung unterschiedlicher kuratorischer Ansätze und die Vermittlung des Vorgehens bei der Planung und Durchführung eines kuratorischen Projektes. Der Kurs zielt darauf ab, einen Überblick über die verschiedenen Bereiche des Kuratierens zu geben. Im Flyer heißt es, dass der Kursverlauf den Ablauf eines kuratorischen Projektes nachvollziehe. Angekündigt werden Themen wie: Ausstellungsidee und -konzeption, Kunstvermittlung, Produktion der Ausstellung, Kulturmarketing, Recht, Fundraising und Sponsoring.

⁵⁶¹ Aus Gründen der Anonymisierung werden zur maximalen Teilnehmerzahl, Dauer und Struktur der Weiterbildung keine genaueren Angaben gemacht.

Die Wissensvermittlung in den Seminar-Teilen der Weiterbildung erfolgt überwiegend mit Hilfe von Beamerpräsentationen. Zudem werden Handouts mit vorgefertigten Formularen, „Checklisten“, Diagrammen und Ablaufplänen ausgeteilt. In dieser Weise wird eine Art formalisiertes und explizites Regelwissen vermittelt. Dieses kombinieren die eingeladenen „ExpertInnen“ mit ihrem Erfahrungswissen⁵⁶², das sie in Form von Erfahrungsberichten, biografischen Erzählungen, Übungen und Anekdoten kommunizieren.⁵⁶³ Außerdem präsentieren und vermitteln die TeilnehmerInnen ihr eigenes Erfahrungswissen über Erfahrungsberichte und innerhalb von Gesprächen.

Die Altersspanne der überwiegend weiblichen TeilnehmerInnen des untersuchten Kurses war etwas größer als im analysierten Masterprogramm. Sie reichte von 23jährigen StudentInnen bis zu 45jährigen Berufstätigen. Die Weiterbildung wird in deutscher Sprache durchgeführt und steht damit – genauso wie der untersuchte Masterstudiengang – nur deutschsprachigen TeilnehmerInnen offen.

Die TeilnehmerInnen der Weiterbildung kommen – wie die „Zielgruppen“-Beschreibung im Flyer erwarten ließ – aus sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen mit verschiedenen Bildungshintergründen. Darunter sind zwei StudentInnen der Kunstgeschichte und der bildenden Kunst. Die restlichen TeilnehmerInnen sind bereits berufstätig. Sie beschreiben sich im Interview zum Beispiel als „wissenschaftliche MitarbeiterIn“ im Museum, als „KuratorIn“ und „FotografIn“, als „BeleuchterIn“ in Ausstellungen, als „PressefotografIn“ und „BildredakteurIn“, als „KulturreferentIn“, als „DokumentarIn“ und als „BeraterIn“ in einer Kunstagentur. Die meisten sind bereits in irgendeiner Weise mit dem Ausstellungswesen und mit Kuratieren ‚in Berührung‘ gekommen, wie eine der LeiterInnen erklärte. Einige haben schon an dem ein oder anderen Ausstellungsprojekt mitgearbeitet oder sie haben eine konkrete Idee für ein erstes Projekt. Im Vergleich zum Masterstudiengang liegen

⁵⁶² Erfahrungswissen wird „im praktischen Handeln generiert, erworben und angewandt“ (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 68), existiert situationsgebunden, „findet seinen Inhalt und seine Gestalt in der Praxis und kann (nur) dort auch identifiziert werden“ (ebd.). Dennoch ist es teilweise objektivierbar und mittelbar (Sevsay-Tegethoff 2007, Porschen/Böhle 2005). Dies ist laut der Soziologin Nese Sevsay-Tegethoff insbesondere bei Arbeitsprozesswissen, Anwendungs- und Kontextwissen der Fall. Erfahrungswissen kann mitunter über Erzählungen, Anekdoten und Geschichten vermittelt werden (vgl. Reinmann 2005). Der Vermittlungsprozess wird begünstigt, wenn er am Ort des Geschehens und im Umgang mit Objekten stattfindet (Mischung aus Sagen und Zeigen) und indem der Betroffene selbst erzählt (vgl. Porschen/Böhle 2005). Die nicht-objektivierbaren Anteile von „Erfahrungswissen“ sind dagegen nur „subjektiv nachvollziehbar“. Eine intersubjektive Verständigung darüber ist am ehesten möglich, wenn diese dem Muster des Handelns folgt und auf konkrete Erfahrungen, Situationen und Personen bezogen wird (Sevsay-Tegethoff 2007, S. 65ff.). In der untersuchten Weiterbildung ließ sich beobachten, dass die Vermittlung von Erfahrungswissen an die TeilnehmerInnen dadurch gefördert wurde, dass die DozentInnen mit Hilfe von Bildmaterial über ihre eigenen kuratorischen Erfahrungen berichteten und dass die Erzählungen oft mit kleineren Übungen verbunden wurden. Zudem wurden Exkursionen zu den Arbeitsstätten der DozentInnen unternommen.

⁵⁶³ Es lässt sich in diesem Zusammenhang auch von „Expertenwissen“ sprechen, das über die eingeladenen DozentInnen (die in der Weiterbildung als „ExpertInnen“ angekündigt werden) im Bereich Kuratieren vermittelt wird. Typisch für Expertenwissen ist, dass es weniger zu klaren Problemlösungen als vielmehr zu Problemdeutungen führt. Es ist ein Wissen, das im Rahmen sogenannter Wissensberufe zum Einsatz kommt, deren Arbeitssituationen – wie bei professionellem Handeln auch – durch eine hohe Komplexität, durch Ungewissheit und Unvorhersagbarkeit gekennzeichnet sind (Kurtz 2005, S. 247f., 251). Zur soziologischen Bestimmung des „Experten“ vergleiche Knoblauch (2010, S. 297f.) und Pfadenhauer (2003). Siehe zum „Experten“ und zu „Expertenwissen“ außerdem Hitzler (1994).

allerdings weniger berufliche Erfahrungen in kuratorischer Praxis vor, da sie keine zwingende Voraussetzung für die Teilnahme darstellen.

Auch an den Erwartungen der interviewten Weiterbildungs-Teilnehmerinnen zeichnet sich ab, dass viele von ihnen noch unerfahren im Kuratieren sind. Wie bereits erwähnt, spielt der Begriff „Reflexion“ in den Interviews mit den Teilnehmerinnen der Weiterbildung eine geringere Rolle, auch im Zusammenhang mit der Frage, was sie sich von der Weiterbildung erhoffen. Wenn er doch Verwendung findet, wie in folgendem Interview-Auszug mit der Kunstgeschichts-Studentin Sarah, dann nimmt er auf etwas anderes Bezug als bei den interviewten Master-Studentinnen:

„Meine Erwartung war erst mal, dass [die Weiterbildung] mein Bild, was das Kuratieren angeht, sozusagen bestätigt oder revidieren sollte. Also es war schon ein bisschen selbstreflektiv von mir angelegt, dass ich wissen wollte, stimmt das und wie sieht es denn in der Praxis überhaupt aus? Außerdem bin ich auch mit der eigenen Ansicht rangegangen, dass es relativ schwierig ist zur Zeit, in die Richtung überhaupt zu kommen und auf Grund dieses Überangebotes und der überflutenden Menge an Kuratoren ((Lachen)). Ich wollte dann gucken, okay was kann man denn da alles machen, was betrifft es denn alles und wer bezeichnet sich als Kurator und was sind seine Aufgaben? Also in welchem Feld bewegt er sich? Und am Ende ist wichtig, genau was fällt denn alles rein, weil man das meistens nur auf die Ausstellungskonzeption an sich, also auf die Inhalte beschränkt, und dann total außer Acht lässt, dass es noch andere Aspekte gibt, wie eben Fundraising. Teilweise wird auch das Begleitprogramm außen vor gelassen, und genau das war irgendwie wichtig und genau das sind auch die Aspekte gewesen, mit denen ich ohne große Vorkenntnisse reingegangen bin, also sowas wie tatsächlich die ganzen finanziellen Sachen und auch die rechtlichen Sachen. Das war zum Beispiel auch ganz ganz neu und interessant zu sehen.“ (Interview mit Sarah, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung)

Es fällt auf, dass Sarah in ihrem Bericht von der Schilderung ihrer Erwartungen fließend zu der Schilderung ihrer in der Weiterbildung gemachten Erfahrungen übergeht. Dies liegt unter anderem daran, dass das Interview mit Sarah genauso wie ein Großteil der anderen Interviews im Anschluss an die Weiterbildung durchgeführt wurde. Die Teilnehmerinnen berichteten mir also rückblickend von ihren Erwartungen und konnten dabei ihre Erfahrungen aus der Weiterbildung zu ihren Erwartungen in Beziehung setzen.⁵⁶⁴ Insgesamt ist davon auszugehen, dass die geschilderten Erwartungen von den in der Weiterbildung gemachten Erfahrungen beeinflusst sind. Ein weiterer Einfluss geht sicherlich von der Programmatik der Weiterbildung aus (z.B. wie sie im Flyer formuliert ist). Die geäußerten Erwartungen sind also im Kontext des angebotenen Weiterbildungs-Programms zu lesen beziehungsweise verraten bereits viel über die Grundanlage der Weiterbildung.

Zu Beginn des obigen Interview-Auszugs macht Sarah deutlich, dass sie die Teilnahme an der Weiterbildung „selbstreflektiv“ angelegt habe. Ihr Ziel scheint aber nicht gewesen zu sein, ihre eigene kuratorische Praxis theoretisch wissenschaftlich zu reflektieren, wie dies bei einigen Studentinnen im Master der Fall war. Stattdessen erklärt sie, dass sie ihr eigenes Bild von Kuratieren überprüfen wollte und beabsichtigte, einen besseren Einblick in die kuratorische Praxis zu bekommen („[...] stimmt das und wie sieht es denn in der Praxis

⁵⁶⁴ Die im Interview genannten Erwartungen stimmten weitgehend mit den Äußerungen zur Erwartungshaltung in der Vorstellungsrunde am ersten Tag der Weiterbildung überein.

überhaupt aus?“). Reflexion ist hier also nicht an „Theorie“ und „Wissenschaft“ gebunden. Zudem zielt Selbstreflexion nicht auf die Befragung der eigenen praktischen Erfahrungen in Kuratieren ab, denn diese liegen bei Sarah, die gerade ihren Master in Kunstgeschichte macht, noch nicht vor. Vielmehr ist mit „selbstreflektiv“ eine Inquiry in Sarahs Kenntnisse und Vorstellungen von Kuratieren und von KuratorInnen angesprochen, die Sarah beabsichtigte mit der „Praxis“ des Kuratierens abzugleichen. Die Bedürfnislage ist bei Sarah also genau umgekehrt zu derjenigen vieler Studentinnen im Masterstudiengang: Es geht nicht um die theoretische Reflexion bereits vorhandener praktischer Erfahrungen, sondern vielmehr um einen (ersten) Einblick in die Praxis, um auf diese Weise das eigene Wissen zu prüfen und weiter zu entwickeln. Ein Teil-Ergebnis dieser Inquiry deutet sich im letzten Abschnitt des Interview-Auszugs bereits an. Hier erklärt Sarah, dass ihr in der Weiterbildung klar geworden sei, dass Kuratieren nicht nur aus der „Ausstellungskonzeption“ und aus der Beschäftigung mit „Inhalten“ bestehe, sondern auch aus anderen Bereichen, die sie vorher außer Acht gelassen habe. So habe die Weiterbildung auf Bereiche wie „Fundraising“, das „Begleitprogramm“, „finanzielle Sachen“ und „rechtliche Sachen“ aufmerksam gemacht und diese vermittelt. Damit sind Tätigkeitsfelder angesprochen, die im zuvor untersuchten Masterprogramm nicht auf der offiziellen Agenda standen. In der Weiterbildung sind sie dagegen fester Bestandteil des Kurs-Programms.

Im Interview-Auszug nennt Sarah eine weitere Erwartung, die sie an die Weiterbildung gerichtet hat. Sie berichtet, dass sie sich angesichts des „Überangebotes“ an KuratorInnen auf dem Stellenmarkt gefragt habe: „Was kann man denn da alles machen, was betrifft es denn alles und wer bezeichnet sich als Kurator und was sind seine Aufgaben?“ Sarah scheint die Weiterbildung kurz vor ihrem Berufseinstieg also für eine spezifische Form von Reflexion zu nutzen: Sie versucht einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeitsbereiche von KuratorInnen zu erhalten, um damit eine bessere Orientierung für die eigene Berufswahl und Stellensuche zu bekommen. Es geht Sarah also neben der oben genannten Reflexion und Erweiterung des vorhandenen Wissens zu Kuratieren auch um eine Inquiry in die eigenen beruflichen Wünsche und Pläne. Im Flyer zur Weiterbildung wird die berufliche Orientierung auch als ein Nutzen angegeben, den QuereinsteigerInnen, StudentInnen und AbsolventInnen aus dem Kurs ziehen könnten.

Neben dem Bedürfnis, ExpertInnen kennen zu lernen und sich mit anderen TeilnehmerInnen auszutauschen, wurde von vielen Interviewten die auch von Sarah beschriebene Erwartung geäußert, in der Weiterbildung mehr über die Teilbereiche des Kuratierens zu erfahren und sich auf diese Weise Inspiration und Orientierung für die eigene berufliche Weiterentwicklung zu holen. Insbesondere diejenigen, die wie Sarah noch keine eigenen Erfahrungen im Kuratieren in die Weiterbildung mitbrachten, zeigten sich an einer Reflexion in Form des Kennenlernens der Praxis interessiert. Die bereits Berufstätigen erhofften sich eher eine Horzontenerweiterung oder einen Perspektivwechsel. Dabei scheint es darum zu gehen, die Routinen aus dem eigenen Arbeitsbereich und dem täglichen Arbeitsalltag aufzubrechen. Mit einer Horzontenerweiterung scheint vor allem der Wunsch verbunden zu

sein, sich neues Wissen über kuratorische Praxis anzueignen beziehungsweise die eigenen Kenntnisse auf den neusten Stand zu bringen. Der Perspektivwechsel zielt mitunter darauf ab, auf die eigene berufliche Tätigkeit einen veränderten Blick zu werfen und sie in neuem Licht sehen zu können. Hier lässt sich durchaus eine Parallele zu dem Bedürfnis der Masterstudentinnen feststellen, im Studium über die eigene kuratorische Praxis zu reflektieren. Allerdings wird dies in der Weiterbildung nicht in theoretisch wissenschaftlicher Form erwartet.

In welcher Form Reflexion stattdessen stattfindet, deutet sich in einer anderen sehr dominanten Erwartungshaltung der Teilnehmerinnen an: Viele von ihnen erklären sowohl im Interview als auch in der Vorstellungsrunde zu Beginn des Kurses, dass sie in der Weiterbildung das nötige „Handwerkszeug“ zum Kuratieren lernen wollten. Eine Teilnehmerin berichtet, dass sie sich einen „Fahrplan“ erarbeiten wollte, weil sie lernen wollte, strukturiert und mit Plan zu arbeiten. Konkret nennen die Teilnehmerinnen im Interview folgende Bereiche und Techniken, von denen sie sich erhofften, dass sie in der Weiterbildung vermittelt werden: Konzeptgestaltung, Ideenformulierung, Museumspädagogik, Zeitplanung, Raumgestaltung, Fundraising, Finanzierung und Versicherung. Es scheint dabei vor allem darum zu gehen, zu lernen, wie man die Dinge macht. Auch Teilnehmerinnen wie Lisa, die bereits ein kuratorisches Projekt eigenständig an einer Institution durchgeführt hat, äußern dieses Bedürfnis:

„Also ich habe während der Zeit, in der ich als Kuratorin gearbeitet habe fürs [Institution anonymisiert] oft gemerkt, dass ich fünf Schritte vor gegangen bin und wieder vier zurück, weil ich einfach völlig planlos war. Ich muss es einfach so sagen. Ich habe viele Dinge besprochen, auch mit Frau [Name der Vorgesetzten anonymisiert], aber bei vielen Dingen habe ich mich hinterher einfach geärgert, dass ich das nicht vorher wusste.“ (Interview mit Lisa, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung)

Lisa beschreibt hier, dass sie während ihres ersten kuratorischen Projektes „völlig planlos“ war. An anderer Stelle im Interview charakterisiert sie sich auch als „kopflös“ und „überfordert“. Die einzelnen Arbeitsabläufe, die für die Vorbereitung der geplanten Ausstellung notwendig waren, scheinen ihr noch nicht reibungslos von der Hand gegangen zu sein. Sie erläutert im Interview, dass vom Katalog-Beitrag über den Presse-Text bis zur Auswahl der Presse-Fotos alles neu für sie war. Demnach hat ihr das theoretische und praktische Wissen gefehlt, wie und in welcher Reihenfolge die einzelnen Tätigkeiten in Angriff zu nehmen und durchzuführen sind. Die anschließende Weiterbildung sollte hierbei Abhilfe schaffen:

„Also ich wollte das noch mal so ein bisschen von der Pieke auf lernen und sagen: Okay, ich weiß jetzt beim nächsten Mal genau, worauf ich achten muss, gleich von Anfang an. Ich nehme mir von Anfang an erst mal vielleicht drei, vier Wochen Zeit, um das genau zu planen, um Zeitpläne zu machen, um mir das auch auszudrucken. Ich hatte oft das Gefühl, ich renne so ein bisschen kopflös durch die Gegend, weil ich eben auch viele Dinge auf einmal machen musste. Ich musste auch die Katalog-Redaktion machen. Ich musste mit dem Grafiker alles absprechen. Ich musste eigentlich ALLES machen und ich war völlig überfordert.“ (Interview mit Lisa, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung)

Hier macht Lisa deutlich, dass es ihr in der Weiterbildung darum gegangen sei, mehr über das Planen zu lernen. Sie habe bei ihrem nächsten Projekt vor, „genau zu planen“ und „Zeitpläne zu machen“. Ähnlich zeigt sich in den geäußerten Erwartungen der anderen Teilnehmerinnen, dass es in der Weiterbildung zwar auch um die Reflexion über Kuratieren geht, diese soll aber anders als im Masterprogramm über einen Einblick in die „Praxis“ und über die Vermittlung von so etwas wie „Handwerkszeug“, „Plan“ und „Struktur“ erfolgen. Einige der Teilnehmerinnen teilten mir im Interview mit, dass es ihnen gar nicht unbedingt darum ging, sich im Kuratieren weiter zu bilden. Vielmehr scheinen sie Interesse an den in der Weiterbildung vermittelten Themenbereichen und Techniken gehabt zu haben, darunter „Fundraising“, „Museumspädagogik“ und „Zeitplanung“, die für viele verschiedene Tätigkeiten und Berufe im Kulturbereich relevant sein können. Es stellt sich also die Frage, inwiefern das, was in der Weiterbildung vermittelt wird, für Kuratieren und für die Tätigkeit von KuratorInnen überhaupt spezifisch ist. Oder anders herum: Welche Form wird Kuratieren und KuratorInnen in der Weiterbildung gegeben? Auch die nähere Beschreibung der sogenannten ‚Zielgruppe‘ im Flyer zur Weiterbildung wirft diese Fragen auf. Hier heißt es, dass sich die Weiterbildung auch an Tätige im ‚nichtkünstlerischen‘ Bereich richte und an Menschen in leitenden Positionen an öffentlichen Institutionen und in Unternehmen, wobei die Art der Institutionen und Unternehmen nicht genauer spezifiziert ist. Einerseits zeichnet sich hieran wieder die Ausbreitung des Kuratierens in andere Felder ab. Andererseits ist zu fragen, ob „Kuratieren“ zu einem Label beziehungsweise einer Sammelbezeichnung für verschiedene Formen des Handelns geworden ist, und wenn ja, für welche?

Laut Flyer ist ‚Professionalisierung‘ ein Ziel der Weiterbildung. Dabei scheint sich der Begriff ‚professionalisieren‘ auf mehrere Aspekte zu beziehen: einerseits darauf, die TeilnehmerInnen dazu zu befähigen, Kuratieren beruflich praktizieren zu können, andererseits aber auch darauf, die beruflichen Kenntnisse, die die TeilnehmerInnen mitbringen, zum Beispiel aus der Kulturverwaltung, mit Kenntnissen aus dem Bereich „Kuratieren“ zu erweitern. Zudem scheint die berufliche Praxis der TeilnehmerInnen durch die Kennzeichnung als „Kuratieren“ nobilitiert zu werden. „Kuratieren“ ist dann eine Art Vehikel, um als „professionell“ zu gelten. In diesem Zusammenhang ist wiederum interessant, dass die Techniken des Marketing und Projektmanagement einen großen Anteil der vermittelten Lehrinhalte der Weiterbildung ausmachen. Sich zu professionalisieren scheint damit – so eine zentrale Erkenntnis der Analyse – auf spezifische Weise verknüpft zu sein.

8.2 Vermittelte Formen der Inquiry in der Weiterbildung

Im Folgenden analysiere ich ausgewählte Blockveranstaltungen der Weiterbildung und die sich darin abzeichnenden Lehr- und Lernpraktiken. Dies erfolgt auf Basis der Interviews mit den Teilnehmerinnen und des Beobachtungsprotokolls, das ich im Zuge der teilnehmenden Beobachtungen angefertigt habe. Mein Interesse liegt dabei auf den auftretenden Inquiry-Formen sowie auf den Prozessen der Subjektivierung in der Weiterbildung.

In 8.2.1 untersuche ich eine Seminareinheit zum „kuratorischen Selbstverständnis“. Dabei zeigt sich zwar auch die im Masterstudiengang beobachtete Anforderung, über die eigene Identifikationspraxis kritisch zu reflektieren, allerdings soll diese Form der Reflexion hier nicht zu einem Bestandteil der kuratorischen Praxis der TeilnehmerInnen werden. Außerdem wird in der Weiterbildung die Subjektposition „KuratorIn“ nicht grundsätzlich mit Bezug auf den kuratorkritischen Diskurs zurückgewiesen.

In 8.2.2. bis 8.2.9 analysiere ich, wie in der Weiterbildung die Planung einer Ausstellung vermittelt wird. Es ist hervorzuheben, dass in deutlich mehr als der Hälfte der Weiterbildungszeit ein Einblick in die konkreten Arbeitsschritte und -bereiche eines kuratorischen Projektes gegeben wird. Auf dem Programm stehen die Themen: Entwicklung von Ausstellungsidee und -konzept, Ausstellungsplanung, Kunstvermittlung, Kulturmarketing, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Recht, Fundraising sowie Sponsoring. Die organisatorischen Anteile von Kuratieren erhalten also einen großen Stellenwert. Zudem erfolgt die Vermittlung der genannten Themenfelder zumeist wie selbstverständlich am Beispiel des Formates Ausstellung. Sie erscheint damit als Schwerpunkt und Hauptergebnis kuratorischer Tätigkeit. Im Masterstudiengang dagegen steht das Format zu Beginn kuratorischer Projekte noch nicht fest, sondern ist erst im Prozess des Kuratierens auszuwählen.

Folgende Teilaspekte stehen in den Kapiteln 8.2.2 bis 8.2.9. im Mittelpunkt: In 8.2.2 bis 8.2.5. zeige ich im Detail, wie die Ideenfindung und die Ausstellungskonzeption als sowohl künstlerisch kreative als auch organisatorisch manageriale Prozesse in eine Art ‚kuratorisches Projektmanagement‘ eingebunden werden und zu Kernaufgaben der „KuratorIn“ erhoben werden. Zudem arbeite ich heraus, wie „Kuratieren“ als Inquiry über verschiedene Techniken des Projektmanagements strukturiert und auf spezifische Weise gesteuert wird. In 8.2.5 gehe ich über einen historischen Exkurs der Rolle von „Idee“ und „Konzept“ in den frühen Kunsttheorien und in wirtschaftlichen Praktiken genauer nach und betrachte, welche Effekte damit heute für die Praktik „Kuratieren“ verbunden sind. In 8.2.6 steht im Zentrum, wie in der Weiterbildung die zwei zentralen Aspekte „Kreativität“ und „Planung“ zueinander in Beziehung gesetzt werden. Im Anschluss daran zeige ich in 8.2.7 auf, inwiefern Leidenschaft und Begeisterung in der Weiterbildung von KuratorInnen gefordert wird und welche Diskursstränge hierbei einflussreich sind. Danach wird in 8.2.8 die Seminarsitzung zum Thema „Kulturmarketing“ genauer beleuchtet. Ich werde zeigen, wie marktwirtschaftliche

Kriterien an kuratorische Praxis angelegt werden, ohne dies explizit zu machen. Abschließend stelle ich in 8.2.9 vor, wie sich zwei der TeilnehmerInnen die vermittelten Inhalte und Praktiken der Weiterbildung zu eigen machen.

8.2.1 „Mein eigenes kuratorisches Selbstverständnis“

In den ersten Sitzungen der Weiterbildung wird zunächst überblicksartig in den Begriff und die Geschichte des „Kuratierens“ eingeführt und es werden verschiedene Typen von Ausstellungen vorgestellt. Auf mehreren Exkursionen wird ein Einblick in unterschiedliche Arbeitsfelder von KuratorInnen im Bereich der bildenden Kunst gegeben: vom Atelierhaus über den Kunstverein und die Ausstellungshalle bis zum Kunstmuseum.

Ein zentrales Thema in der zweiten Blockveranstaltung ist die historische Entwicklung und Rolle der „KuratorIn“ sowie das „kuratorische Selbstverständnis“. Zunächst geht die eingeladene Dozentin mit Hilfe einer Beamerpräsentation auf die Entwicklung der „KuratorIn“ seit den 1960er Jahren ein. Sie erläutert die Entstehung der „freien KuratorIn“, als dessen „Prototypen“ sie Harald Szeemann vorstellt, und berichtet von dem seither gewachsenen Prestige und der Selbstinszenierung von KuratorInnen. Zudem thematisiert sie die seit den 1990er Jahren verstärkt aufgekommene Kritik an der als „AutorIn“ und „KünstlerIn“ agierenden „KuratorIn“ sowie an der gewachsenen Definitionsmacht von KuratorInnen über die Kunst. Die Dozentin erklärt, dass es gerade in Mode sei, danach zu fragen, von wem etwas kuratiert sei. Die sich hieran abzeichnende Dominanz der KuratorInnen und die sogenannte „Kuratorenkunst“ bewertet sie als problematisch. Es führe dazu, dass die Kunst und die KünstlerInnen zunehmend in den Hintergrund rückten. Mit Hilfe einer Präsentationsfolie wird Szeemann als Musterbeispiel für einen „KuratorIn“-Typus eingeführt, der als möglich, aber zugleich als unangemessenen und egozentrisch eingestuft wird. Szeemann wird gewissermaßen als ein Negativ-Typus vorgestellt: Die Folie ist mit „Harald Szeemann“ überschrieben und stellt ihn als Autor und „Impresario“ vor, der die Ausstellung als sein Kunstwerk betrachtet. Eine Fotografie unterstützt diese Charakterisierung: Darauf wird Szeemann am letzten Tag der documenta 5, mittig auf einem von dem Künstler Anatol gestalteten ‚Thron‘ sitzend zu sehen gegeben, umgeben von KünstlerInnen der documenta.⁵⁶⁵ Die Ausführungen der Dozentin und die Angaben auf der Präsentationsfolie entsprechen weitestgehend den gängigen Argumentationen in der Literatur zur Geschichte und Autorschaft von KuratorInnen, wobei sich eine Fokussierung auf Harald Szeemann recht häufig feststellen lässt. Die Fotografie mit dem ‚thronenden‘ Szeemann, die am 8. Oktober 1972 von Balthasar Burkhard angefertigt wurde, wird in mehreren wissenschaftlichen Aufsätzen als Sinnbild für die Machtposition des männlichen Kurators herangezogen. Die Aufsätze wollen zeigen, wie Szeemann über die Publikation der Fotografie

⁵⁶⁵ In der Bildunterschrift auf der Präsentationsfolie heißt es: „Harald Szeemann als ‚Häuptling‘ auf dem Thron des Künstlers Anatol, documenta 5. Befragung der Realität – Bildwelten heute, Kassel 1972“. Die Folien der Beamerpräsentationen in der untersuchten Weiterbildung werden in dieser Arbeit anonymisiert zitiert.

– unter anderem in dem Buch „Museum der Obsessionen. von/ über/ zu/ mit“ (Szeemann 1981, S. 174) – seine Macht visuell demonstrierte und sich als „Meta-Künstler“ inszenierte (vgl. Richter 2007b, S. 114).⁵⁶⁶

Der Dozentin dient die auf diese Weise erfolgte Problematisierung der „KuratorIn“ im nächsten Schritt als ein Argument für die Notwendigkeit, sich mit der „KuratorIn“ kritisch auseinander zu setzen, das eigene „kuratorische Selbstverständnis“ zu hinterfragen und an diesem zu arbeiten. Sie betont, dass man als KuratorIn eine „kritische Distanz“ zu sich und der eigenen Arbeit aufbauen müsse. Auch auf den Handzetteln, die im Seminar zur Selbstlektüre verteilt werden, taucht die Kritik an der herausgehobenen Stellung der „KuratorIn“ in Verbindung mit der Aufforderung zu Selbstbefragung auf, zum Beispiel in einer Kopie des Textes „Vademekum für Kuratoren“ aus dem Buch „Men in Black. Handbuch der kuratorischen Praxis“ aus dem Jahr 2004. Hier gibt der Kurator Jean-Christophe Ammann zwanzig Tipps für KuratorInnen. An vierter Stelle heißt es:

„Mache dir eine Vorstellung von dir selbst. Verwechsle nicht dein Begehren, in aller Munde zu sein, mit dem Begehren dessen, was dich im Innersten bewegt.“ (Ammann 2004, S. 97)

Ammann rät KuratorInnen, weniger dem Drang nach Erfolg und Sichtbarkeit sondern mehr den eigenen inhaltlichen Interessen zu folgen. Die Aufgabenstellung an die TeilnehmerInnen der Weiterbildung lautet also, das eigene kuratorische Selbstverständnis kritisch zu befragen. Sie werden zu einer Selbstreflexion in Form einer reflektierten Identifikation angeregt, ähnlich wie dies im Masterstudiengang der Fall ist. Der „Genie-Kurator“ dient dabei als Negativ-Folie beziehungsweise als Negativ-Position, von der sich die TeilnehmerInnen möglichst absetzen sollten. Indirekt werden sie dazu angehalten, zu überprüfen, ob sie sich bisher mit dem „Genie-Kurator“ identifiziert haben, und gegebenenfalls diese Position im zweiten Schritt zurückzuweisen, um sich dann mit einer anderen angemessenen „KuratorIn“-Position identifizieren zu können.

Mögliche wünschenswerte kuratorische Selbstverständnisse werden im nächsten Seminarabschnitt vermittelt. Den TeilnehmerInnen wird ein „Raum des Möglichen“ (Bourdieu 2001 [1992], S. 371ff.) für die Arbeit am eigenen Selbstbild abgesteckt. Die vorangegangene Problematisierung der „KuratorIn“ sowie die Forderung nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis und Begehren haben hierfür eine vorbereitende Funktion. Insbesondere das weiter oben bereits beschriebene Paradigma des ‚kollektiven Kuratierens‘ wird den TeilnehmerInnen als vorbildlich präsentiert. Es ist nicht

⁵⁶⁶ Richter verortet die Szeemann-Fotografie in der europäischen Bildtradition, in welcher männliche Figuren wie Jesus, Monarchen oder Genies häufig zentral, besonders akzentuiert und umgeben von beigeordneten AnhängerInnen, Untergebenen oder VerehrerInnen dargestellt werden. Diese spezifische hierarchische Struktur macht sie auch in dem documenta-Foto aus, das den Kurator „als Gott/König/Mann inmitten der KünstlerInnen“ (Richter 2007b, S. 112) zeigt und die BetrachterInnen des Bildes noch unter den KünstlerInnen lediglich als ZeugInnen des Geschehens anordnet (Richter 2007b, 2013). Barbara Paul (2007, S. 138) verweist darauf, dass der „Thron“ in der visuellen Bildkultur traditionell mit den Attributen „mächtig“ und „erfolgreich“ konnotiert ist. Sie sieht in Szeemanns Auftreten eine „männliche Resouveränisierung“ (ebd., S. 137). Für weitere Abdrucke und Besprechungen der Fotografie siehe auch Müller (2006, S. 37), Marchart (2012, S. 30) und Richter (2013, S. 45).

nur im Masterprogramm sondern auch in der Weiterbildung dominant: Die Dozentin erklärt, dass seit den 1990er Jahren immer mehr das „kollektive Kuratieren“ als ein Gegenmodell zu Harald Szeemanns eher egozentrischer Weise des Kuratierens an Zuspruch gewonnen habe. Kuratieren werde hierbei als eine „Tätigkeit im Team“ betrachtet. Auch die Dozentin favorisiert „kollektives Kuratieren“ und erklärt den TeilnehmerInnen: „Das, denke ich, ist auch eine Denke, die für Sie interessant ist, die ich ihnen empfehlen würde.“

Im nächsten Schritt widmet sich die Dozentin mit einer Präsentationsfolie ausgiebiger der Frage, was Kuratieren ist. Dabei wird den TeilnehmerInnen gleichzeitig nahegelegt, welches Verständnis eine Kuratorin oder ein Kurator von sich und der eigenen Tätigkeit haben sollte. Zu den Kernaussagen zählen, dass Kuratieren eine Form des „Dialogs“, der „Kommunikation“ und der „Vermittlung“ sei, und dass alle AkteurInnen im Feld der Kunst diese Tätigkeit durchführen könnten. Zudem sei Kuratieren ein Verfahren, um „Bedeutungen“ zu produzieren und um eine Position im Diskurs einzunehmen. Es sei „Organisation“, „Koordination“ und eine „soziale“ Fähigkeit. Während die Rede von „Vermittlung“ und „sozial“ eher an eine pädagogische Tätigkeit denken lässt, wird die „KuratorIn“ durch die Begriffe „Koordination“ und „Organisation“ eher in den Bereich des Managements gerückt.⁵⁶⁷ Einige Schlagwörter auf den darauffolgenden zwei Präsentationsfolien weisen in eine ähnliche Richtung. Hier geht die Dozentin dezidiert auf das Thema „kuratorisches Selbstverständnis“ ein, wie der folgende Auszug aus meinem Beobachtungsprotokoll belegt:

Mit „Mein eigenes kuratorisches Selbstverständnis [...]“ beginnt die Dozentin die verschiedenen Punkte auf den zwei Folien zu erläutern. Diese tragen die Überschrift „Kuratorisches Selbstverständnis“ und lassen vermuten, dass es sich um allgemeine Empfehlungen handelt. Doch indem die Dozentin die aufgeführten Aspekte als Teile ihres eigenen Selbstverständnisses als Kuratorin ausgibt, unterstreicht sie die praktische Tauglichkeit und Relevanz des Präsentierten noch einmal. Auf den Folien wird die ideale „KuratorIn“ unter anderem als teamfähig, kooperativ, eng mit KünstlerInnen zusammen arbeitend sowie interdisziplinär arbeitend vorgestellt. Sie sei an Innovation hinsichtlich der Gestaltung von Ausstellungen und der Vermittlung von Kunst interessiert, hinterfrage die Mechanismen des Ausstellungswesens und setze die Kunst in einen Dialog mit der Theorie, dem Raum und der Gesellschaft. Nach der Vorstellung aller Punkte auf den Folien, weist die Dozentin darauf hin, dass es verschiedene mögliche Selbstverständnisse gebe. Sie selbst begreife sich insgesamt als ein „Ermöglicher“. Andere Konzepte seien zum Beispiel in dem Buch „Men in Black“ zu finden (zwei Aufsätze aus dem Buch sind dem Handout des Moduls beigelegt). (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Zwei Aspekte werden hier besonders deutlich: Erstens wird den TeilnehmerInnen vermittelt, dass man als Kuratorin oder Kurator ein kuratorisches Selbstverständnis brauche. Zweitens scheint es nicht *das eine* Selbstverständnis zu geben, das alle KuratorInnen haben sollten. Die Dozentin gibt den von ihr vorgestellten Teilaspekten lediglich den Charakter von Empfehlungen, nicht von Regeln. Hier deutet sich ein Spielraum möglicher und angemessener Selbstverständnisse an, wobei das von der Dozentin vorgetragene Selbst-

⁵⁶⁷ Management lässt sich als eine spezifische Form der Steuerung von Unternehmen und Organisationen beschreiben. Mittlerweile ist dieser Praktikenkomplex aber auch in anderen Lebensbereichen relevant geworden. Zur historischen Entwicklung des Managements siehe Kapitel 8.2.5.

verständnis eine besondere Vorbildwirkung entfaltet. Für die geforderte reflektierte Identifikation erhalten die TeilnehmerInnen also konkrete Orientierungspunkte. Ihnen werden Aspekte wie Teamarbeit, Kooperation, Dialog, Interdisziplinarität, die enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen, die Reflexion über das Kunstfeld und die eigene Arbeitsweise als Elemente ‚guten‘ Kuratierens und einer wünschenswerten kuratorischen Position nahegelegt. Es fallen dabei Begrifflichkeiten, die eine Nähe zu Management haben, wie „Teamarbeit“ und „Kooperation“. Zudem taucht hier das ‚kollektive‘ Paradigma sowie die Forderung einer kritischen Betrachtung der „KuratorIn“ wieder auf, wobei die konkrete praktische Umsetzung einer ‚kollektiven‘ kuratorischen Arbeit nicht genauer erläutert wird und an dieser Stelle der Weiterbildung zunächst vage bleibt. Das Selbstverständnis der Dozentin folgt dem aktuellen kuratorischen Diskurs, wie er sich auch in der Literatur und in den Programmen von Studiengängen in kuratorischer Praxis darstellt.⁵⁶⁸ So liest sich auch die Bezeichnung „Ermöglicher“ wie ein Gegenbegriff zu der negativ besetzten Vorstellung von der „KuratorIn“ als „AutorIn“. Der „KuratorIn“ wird hier eine dienende Funktion zugewiesen, weniger ein Leitungsposten mit Profilierungsmöglichkeit. Zugleich ist der Hinweis der Dozentin, dass dies ihr „*eigenes* kuratorisches Selbstverständnis“ sei und dass man sich in der Literatur über weitere Selbstbilder informieren könne, als Aufforderung an die TeilnehmerInnen verstehbar, eine *eigene* Identität für sich zu finden, um eine gewisse Individualität zu erreichen, eine Art kuratorisches Profil, mit dem sie sich von anderen KuratorInnen abheben können.

Im weiteren Verlauf der Seminar-Sitzung erhalten die TeilnehmerInnen die Gelegenheit zu berichten, welches Verständnis sie von „Kuratieren“ und von der Tätigkeit der „KuratorIn“ haben. In der folgenden Beschreibung des entstehenden Gesprächs zwischen Dozentin und TeilnehmerInnen wird deutlich, dass die Dozentin versucht, korrigierend und lenkend auf die Perspektiven und Fragen der TeilnehmerInnen einzuwirken. Sie steckt damit den Rahmen des Angemessenen hinsichtlich kuratorischer Identitäten ab und vermittelt diesen:

Nachdem die Dozentin ihre Ausführungen zu ihrem kuratorischen Selbstverständnis abgeschlossen hat, fragt sie in die Runde: „Was ist Kuratieren für Sie in zwei Worten?“ Darauf meldet sich eine Teilnehmerin zu Wort und erklärt, dass für sie die Kunst und die KünstlerInnen im Mittelpunkt stehen sollten und nicht die Ausstellungsidee. Die Dozentin scheint mit dieser Sichtweise nicht ganz zufrieden zu sein und korrigiert: Es stimme zwar, dass Kunst nicht nur zur Illustration der Idee der Kuratorin oder des Kurators eingesetzt werden sollte, aber eine kuratorische Idee sei durchaus wichtig und müsse mit der Kunst in einen Dialog geraten. Ziel sei es, sich in die subjektiven KünstlerIn-Positionen einzufühlen. Das sei Kuratieren in erster Linie. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Die Sichtweise, Kunst und KünstlerIn sollten im Zentrum stehen, entspricht der zuvor im Kurs vermittelten Idealvorstellung von der Arbeitsweise einer „KuratorIn“. Doch in den Augen der Dozentin scheint die von der Teilnehmerin geäußerte Perspektive etwas zu weit zu gehen. Die Dozentin reagiert darauf, indem sie der kuratorischen Idee auch eine hohe

⁵⁶⁸ So enthält eine Präsentationsfolie ein Zitat aus dem Programm des Masterstudiengangs „Curating“ der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich.

Bedeutung beimisst, aber gleichzeitig betont, dass diese in einen Dialog mit dem Kunstwerk und der Perspektive der Künstlerin oder des Künstlers eintreten müsse. Die Dozentin schlägt einen Mittelweg vor, auf dem sie der Kritik am „Genie-Kurator“ beipflichtet, der „KuratorIn“ aber mit der „kuratorischen Idee“ dennoch eine eigene Form von ‚Schöpfertum‘ zugesteht. Es ist hervorzuheben, dass die Vermittlung möglicher kuratorischer Identitäten in der hier betrachteten Seminar-Sitzung in einer ganz spezifischen Weise erfolgt: Das kuratorische Selbstverständnis bildet den thematischen und inhaltlichen Fokus des Seminar-Abschnitts. Die Identifikationspraxis von KuratorInnen wird also explizit verhandelt. Zudem ist anzunehmen, dass die TeilnehmerInnen dadurch in den darauffolgenden Sitzungen für Fragen kuratorischer Identifikation stärker sensibilisiert sind. Zwar findet die Vermittlung möglicher kuratorischer Identitäten und die Artikulation spezifischer Identifikationsangebote in den vorhergehenden und darauffolgenden Sitzungen auch statt, allerdings in einer anderen, weniger expliziten Form, sondern implizit über die Vorträge, Beamerpräsentationen, Gespräche und Übungen zu unterschiedlichsten Themenbereichen der Weiterbildung. Dabei werden mögliche Haltungen und Perspektiven, mögliche berufliche Werdegänge und Identifikationen transportiert, und es wird nahegelegt, welche Teilpraktiken und Aktivitäten zum Kuratieren gehören. Dies kann auf folgende Weisen geschehen:

- Eine Vermittlungsform ist die Adressierung der TeilnehmerInnen als „junge KuratorInnen“. Dies erfolgt vor allem im Gespräch mit den wechselnden DozentInnen und externen GesprächspartnerInnen im Verlauf der Weiterbildung, ähnlich wie dies auch im untersuchten Masterstudiengang der Fall ist. Viele der DozentInnen sprechen die Weiterbildungs-TeilnehmerInnen als „KuratorInnen“ an und fordern sie damit auf, sich zu dieser Adressierung zu verhalten. Die LeiterInnen treten hierbei häufig vermittelnd auf, zum Beispiel durch die wiederholt an verschiedene DozentInnen gestellte Frage, wie man sich als „externe KuratorIn“ in der Institution, in der die jeweilige Dozentin oder der jeweilige Dozent tätig ist, bewerben könne. Indirekt fragen sie auf diese Weise nach, welche Chancen die TeilnehmerInnen der Weiterbildung haben würden, wenn sie sich mit einem kuratorischen Konzept an die Institution der Dozentin oder des Dozenten richten würden. So werden die TeilnehmerInnen in die Position einer „externen KuratorIn“ gerückt und haben zum Beispiel die Möglichkeit, diese in der Interaktion mit den DozentInnen und GesprächspartnerInnen für sich auszuprobieren, ohne hierfür kuratorische Erfahrungen vorweisen zu müssen.
- Die Vermittlung möglicher kuratorischer Identitäten erfolgt außerdem über die Identifikationen der DozentInnen und „ExpertInnen“ sowie der LeiterInnen und anderen TeilnehmerInnen der Weiterbildung innerhalb der Seminarsitzungen, Vorträge und Gespräche (erkennbar durch Gesten, Körperhaltung, Mimik, Sprache und Sprechen). Die TeilnehmerInnen erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, verschiedene Selbstverständnisse kennenzulernen und gegebenenfalls nachzuahmen oder für sich auszuschließen. Ein Beispiel hierfür: Im Exkursionsteil des ersten Kurs-Tages sollen die

TeilnehmerInnen zwei verschiedene kuratorische Tätigkeitsfelder kennenlernen, darunter ein Museum für moderne und zeitgenössische Kunst, in dem laut der Dozentin die eher „klassische MuseumskuratorIn“ arbeite, und ein Verein, der Künstlerateliers und Ausstellungsfläche bietet, in dem eher freie KuratorInnen tätig seien. Bereits im Vorfeld der Exkursion wird den TeilnehmerInnen also eine Einteilung in verschiedene „KuratorIn“-Typen vermittelt. Diese wird vor Ort, in einem kurzen Wortwechsel zwischen dem Kurator der aktuellen Ausstellung im Verein und der Leiterin der Weiterbildung weiter ausdifferenziert:

Die Leiterin fragt den Kurator auf englisch, was sein „curatorial part“ bei der aktuellen Ausstellung gewesen sei. Dieser antwortet, er habe der ausstellenden Künstlerin nur das Atelier, den Ausstellungsraum und die technische Unterstützung in Form von Handwerkern zur Verfügung gestellt. Ansonsten habe er in die Ausstellung nicht eingegriffen. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Der Ansprechpartner des besuchten Vereins wird in der hier geschilderten Situation auf seine kuratorische Aufgabe und damit gleichzeitig auch auf sein Selbstverständnis als „Kurator“ angesprochen. In seiner Antwort macht er deutlich, dass er sich als eine Art Berater und Unterstützer der ausstellenden KünstlerInnen versteht. Um einen konzeptuellen oder inhaltlichen Einfluss auf die Ausstellung scheint es ihm nicht zu gehen. Die TeilnehmerInnen der Weiterbildung lernen auf der Exkursion dieses Selbstbild kennen und haben die Möglichkeit, es zu ihrem eigenen Verständnis ins Verhältnis zu setzen, es zu übernehmen oder auch abzulehnen.

- Eine andere Form der Vermittlung von Identifikationsangeboten sind die Kurz-Biographien der DozentInnen und „ExpertInnen“, die im Handout der Weiterbildung abgedruckt sind. Hier wird eine Dozentin beispielsweise als „Kuratorin, Ausstellungsmanagerin, Kunsthistorikerin und Dozentin“ vorgestellt. Dies signalisiert den TeilnehmerInnen, dass diese Mehrfachidentifikation möglich ist und als angemessen gilt. Zudem berichten viele der DozentInnen vor Beginn der Sitzung in kompakter Form von ihrem beruflichen Werdegang oder werden von den LeiterInnen der Weiterbildung vorgestellt. Nicht zuletzt erfahren die TeilnehmerInnen über die zahlreichen Praxisberichte der DozentInnen, wie eine kuratorische ‚Karriere‘ aussehen kann. Dies kann eine Vorbildwirkung entfalten. Eine Dozentin schildert zum Beispiel, dass sie zu Beginn ihrer kuratorischen Arbeit noch nicht so „professionell“ gewesen sei, in dieser Phase aber eng mit KünstlerInnen zusammen gearbeitet und experimentiert habe und dabei viel für sich gelernt habe. Ihre Erzählung enthält die Aussage, dass eine Experimentierphase lohnenswert und die Teilnahme an einem kuratorischen Programm nicht zwingend nötig ist, um als „KuratorIn“ anzufangen. Da hier eine Frau zu einer Vielzahl an Teilnehmerinnen spricht, könnte die Botschaft aber auch sein, dass Frauen nicht unbedingt ein kuratorisches Programm brauchen, um als „KuratorIn“ anzufangen und sich durchzusetzen.

Betrachtet man die Identifikationspraxis der TeilnehmerInnen in der Vorstellungsrunde zu Beginn der Weiterbildung sowie innerhalb der von mir durchgeführten Interviews am Ende des Kurses, so fällt auf: Ähnlich wie im Masterstudiengang sehen sich viele von ihnen (noch) nicht als „KuratorIn“. In der Weiterbildung hat dies allerdings etwas anders gelagerte Gründe. So wird die „KuratorIn“ von den TeilnehmerInnen als eine mögliche bis selbstverständliche Subjektposition anerkannt und nicht prinzipiell zurückgewiesen, wie das bei vielen der interviewten Masterstudentinnen der Fall ist. Dies wird im Rahmen der Weiterbildung auch keinesfalls erwartet. In den ersten Blockterminen wird das Selbstverständnis als „KuratorIn“ zwar kritisch reflektiert, aber nie grundlegend in Frage gestellt. Stattdessen fordert die Dozentin dazu auf, sich ein *eigenes* kuratorisches Selbstverständnis aufzubauen. Auf diese Weise wird eine Identifikation als „KuratorIn“ sogar nahegelegt, wobei diese dann reflektiert stattzufinden habe. Es wird aber nicht wie im Masterprogramm erwartet, dass diese Selbstreflexion bei jeder Identifikation immer wieder aufs Neue stattfindet.

Die bei einigen Weiterbildungsteilnehmerinnen anzutreffende Zurückweisung der Selbstbezeichnung als „KuratorIn“ hängt letztlich weniger mit einer Ablehnung der Position der „KuratorIn“ zusammen. Einflussreicher scheinen andere Faktoren zu sein, die im Kapitel zum Masterstudiengang bereits Erwähnung fanden (siehe 7.4). Die wichtigsten möchte ich an dieser Stelle noch einmal kurz nennen:

- Einige der befragten Teilnehmerinnen betrachten sich auf Grund geringer oder fehlender kuratorischer Erfahrungen entweder noch nicht als „KuratorIn“ (aber wollen dies zum Teil gern werden), oder sie sehen sich selbst noch in einer Orientierungsphase und wollen sich noch nicht festlegen.
- Manche Teilnehmerinnen stellen für sich fest, dass sie insgesamt nicht die nötigen Voraussetzungen mitbringen, um „KuratorIn“ werden zu können. Sie verorten sich eher im weiteren Umfeld kuratorischer Praxis und eignen sich hierfür einzelne Inhalte der Weiterbildung an. Im Masterstudiengang ist diese Konstellation auf Grund der hohen Aufnahmehürden eher unwahrscheinlich.
- Andere wiederum sind zwar kuratorisch tätig, aber in ihrem Arbeitsfeld ist die Berufsbezeichnung „KuratorIn“ (noch) unüblich, weshalb ihnen eine Identifikation mit dieser nicht als notwendig und sinnvoll erscheint. Hier trägt die fehlende Adressierung als „KuratorIn“ zur Zurückweisung der Selbstbezeichnung bei.
- Zudem gibt es in der Weiterbildung ähnlich wie im Masterstudiengang Teilnehmerinnen, für die der Begriff „KuratorIn“ entweder zu inflationär ist oder sich zu sehr nur auf die zeitgenössische bildende Kunst bezieht.

Im Fall jener Teilnehmerinnen, die eine Bezeichnung als „KuratorIn“ für sich aus den genannten Gründen ablehnen, stellt sich folgende Frage: Welche Rolle spielen die in der Weiterbildung vermittelten kuratorischen Selbstverständnisse für sie? Können sie diese für sich annehmen und für ihre eigene Identifikation nutzen, ohne sich selbst als „KuratorIn“ zu bezeichnen oder dies zu beabsichtigen? – Denkbar ist, dass die vorgestellten kuratorischen

Selbstverständnisse zwar keinerlei Relevanz für ihre eigene Identifikationspraxis besitzen, dass aber ihre Erwartungshaltung gegenüber anderen KuratorInnen davon beeinflusst wird. Die kuratorisch unerfahrenen TeilnehmerInnen werden in der Weiterbildung dazu aufgefordert, sich in ihrer möglichen Entwicklung in Richtung Subjektform „KuratorIn“ über die spezifische Art und Weise ihrer zukünftigen kuratorischen Identifikation(en) Gedanken zu machen und hierbei die vorgeschlagenen Identifikationsformen zu berücksichtigen.

8.2.2 Kein Kuratieren ohne Ausstellungsidee und -konzept

Ideenfindung und Konzeptbildung werden in der Weiterbildung auf unterschiedliche Weise als zentrale Teiltätigkeiten (zum Teil sogar als Kern) des Kuratierens vermittelt und – folgt man den Äußerungen der TeilnehmerInnen – auch als solche wahrgenommen.⁵⁶⁹ Bereits in der Vorstellungsrunde zu Beginn der Weiterbildung wird den TeilnehmerInnen die besondere Relevanz der Konzeptionstätigkeit für KuratorInnen nahe gebracht. So fragt die Kursleiterin mehrere TeilnehmerInnen im Anschluss an deren Selbst-Vorstellung, ob sie schon einmal eine Ausstellung „konzipiert“ haben und ob sie dazu die „Ambition“ haben. In einem Fall stellt die Leiterin fest, dass die Teilnehmerin zwar viel von „Ausstellungsorganisation“ gesprochen habe, und fragt zurück, ob sie vorhabe Ausstellungen auch zu „konzipieren“. Konzeption und Organisation werden hier als zwei Pole einander gegenüber gestellt, wobei der Konzeption tendenziell eine höhere Wertigkeit zugesprochen wird. Den TeilnehmerInnen wird auf diese Weise signalisiert, es sei erstrebenswert, eine Ausstellung nicht nur zu organisieren, sondern auch zu konzipieren. Zudem werden sie indirekt dazu angehalten, ihre eigenen Erfahrungen und Pläne in der Vorstellungsrunde zu überprüfen und an die Einteilung in organisationale und konzeptionelle Arbeit anzupassen.

Auch in den Interviews zeigt sich die Vorstellung, Kuratieren bestehe vor allem im Konzipieren von Ausstellungen. So erklärt mir eine Teilnehmerin, dass sie noch nicht so richtig als Kuratorin gearbeitet habe, weil sie selbst noch nicht das „Konzept“ und die Themen eines Projektes entwickelt habe. Eine Teilnehmerin eines kuratorischen Netzwerktreffens erläutert im Interview, dass sie sich nur dann als „KuratorIn“ eines Projektes bezeichne, wenn sie auch mit in die „Konzeption“ der Ausstellung eingebunden war.⁵⁷⁰ Und die Weiterbildungs-Teilnehmerin Sarah weist darauf hin, dass Kuratieren von vielen (und dabei scheint sie sich selbst mit einzubeziehen) „nur auf die Ausstellungskonzeption an sich, also auf die Inhalte beschränkt“ werde.⁵⁷¹

In den genannten Beispielen wird das „Konzept“ beziehungsweise das „Konzipieren“ in erster Linie mit der Arbeit an den Inhalten der Ausstellung assoziiert. Zum Teil wird es aber auch

⁵⁶⁹ Auch bei der Gruppen-Ausstellung des untersuchten Residenzprogramms für KuratorInnen hat das Ausstellungskonzept einen wichtigen Stellenwert. Die TeilnehmerInnen verwenden viel Zeit dafür, dieses zu erstellen.

⁵⁷⁰ Quelle: Interview mit Naomi, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens.

⁵⁷¹ Quelle: Interview mit Sarah, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung. Der entsprechende Interview-Auszug wurde weiter oben bereits vorgestellt.

als ein notwendiger Teilschritt und Bestandteil der Ausstellungsorganisation beschrieben. So stellt eine Teilnehmerin der Weiterbildung fest: „Man muss ein Konzept haben, sonst kann man keine gute Ausstellung machen.“⁵⁷² Eine andere Teilnehmerin betont, dass das Konzept in ihrem Ausstellungsprojekt, das sie parallel zur Weiterbildung mit drei anderen KuratorInnen organisiert, eine wichtige Rolle spiele. Es müsse „richtig wasserfest“ gemacht werden, so „dass du dich darauf verlassen kannst“. Sie beschreibt das Konzept als ein „Grundgerüst“, auf das „alles andere aufbauen kann, weil wenn das brüchig ist, brauchst du eigentlich gar nicht erst anfangen zu organisieren.“⁵⁷³

Das Finden der Ausstellungsidee und die Entwicklung des Ausstellungskonzeptes stehen in einer Sitzung der Weiterbildung im thematischen Fokus. Sie werden als erster Schritt der Gesamtplanung eines Ausstellungsprojektes vorgestellt. Zunächst wird mit Hilfe mehrerer Präsentationsfolien das Thema „Ideenfindung“ detailliert besprochen. Auf der ersten Folie hierzu sind folgende Tätigkeiten aufgelistet: „Recherchieren“, „Sammeln“, „Ordnen“, „Auswählen“, „Analogien finden“ und „Verknüpfungen erstellen“. Auf einer Fotografie daneben wird der Kurator Harald Szeemann in seinem Berner Büro zu sehen gegeben, am Schreibtisch arbeitend, umgeben von Regalen mit Büchern und archivierten Materialien in Hängeregistern, von Kartons und Dokumenten-Ablagen. Auf dem Tisch sind Unterlagen sowie Werkzeuge wie Zollstock, Telefon und Schere ausgebreitet. Szeemann schaut nach unten, schreibt gerade etwas auf ein Blatt Papier und scheint in seine Arbeit vertieft zu sein.⁵⁷⁴

Der zu sehen gegebene Schreibtisch und die Regale mit Unterlagen und Büchern lassen an die Recherchen von WissenschaftlerInnen denken, Werkzeuge wie Schere und Zollstock legen Assoziationen zu einer gestalterischen Tätigkeit nahe. Durch die Kombination der Fotografie Szeemanns mit den zuvor genannten Begriffen auf derselben Folie wird Szeemann zum Sinnbild für eben diese Tätigkeiten gemacht, für „Recherchieren“, „Sammeln“, „Ordnen“, „Auswählen“, „Analogien finden“ und „Verknüpfungen erstellen“ – und schließlich für das Oberthema „Ideenfindung“. Die Folie legt den Eindruck nahe, dass nur wer diese Tätigkeiten beherrscht, ein Kurator wie Szeemann beziehungsweise „KuratorIn“ werden kann. Die Idee wird durch die Text-Bild-Collage zu einer kuratorischen Kernangelegenheit erhoben. Dies wird zum einen noch dadurch verstärkt, dass der Großteil der Folien zur Ausstellungsplanung nur aus Text besteht und dass die beschriebene Folie die einzige zu diesem Themenblock ist, auf der die Fotografie eines bekannten Kurators gezeigt wird. Zum anderen legen die Kommentare der DozentInnen nahe, dass die Ideenfindung genau das ist, was Kuratieren ausmacht und anziehend macht: Eine von ihnen erläutert beispielsweise mit Bezug auf die Präsentationsfolie, dass der Beruf der „KuratorIn“ so reizvoll sei, weil man dabei unterschiedliche Tätigkeiten, wie „intellektuelle“ und „gestalterische“ Arbeit, miteinander verknüpfen könne. Eine andere stimmt ihr zu und erklärt, dass sie den Beruf auch genau aus

⁵⁷² Quelle: Interview mit Andrea, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung.

⁵⁷³ Quelle: Interview mit Lea, Nr. 3 von 4, nach Ende der Weiterbildung.

⁵⁷⁴ Die Fotografie ist auf der Webseite des documenta forums einsehbar: http://documentaforum.de/wp-content/gallery/harry-szeemann/5745072_500.jpg (Zugriff am: 05.01.2017).

diesem Grund gewählt habe. Damit wird nicht nur die Position der „KuratorIn“, sondern auch der Prozess der Ideenfindung als ‚intellektuell‘ und ‚gestalterisch‘ nobilitiert und von den zwei Dozentinnen mit Bedeutung und einem besonderen Reiz ausgestattet.⁵⁷⁵

Harald Szeemann ist einer der bekanntesten KuratorInnen des 20. Jahrhunderts. In der Weiterbildung wird er besonders häufig erwähnt und auf Fotos zu sehen gegeben. Andere KuratorInnen dagegen werden kaum genannt,⁵⁷⁶ sodass Szeemanns Status als eine Art Ikone des „KuratorIn“-Berufs noch gefestigt wird: So wurden zwei der sechs in den Sitzungen zur Ausstellungsgeschichte exemplarisch beschriebenen Ausstellungen von Szeemann kuratiert („When attitudes become form“, 1969, und die „documenta 5“, 1972). Außerdem wird Szeemann als Prototyp und Vorreiter der „freien KuratorIn“ vorgestellt und sein Auftreten als „Autor“ und „Künstler“ problematisiert. Die in diesem Zusammenhang präsentierte Fotografie, die Szeemann ‚thronend‘ umgeben von KünstlerInnen der documenta 5 zeigt, dient als Sinnbild für die Macht und Sichtbarkeit der „KuratorIn“.

Auf der aktuellen Folie wird Szeemann nun als Vorbild für Ideenfindung herangezogen. Die zuvor angebrachte Kritik scheint hier keine Rolle zu spielen.⁵⁷⁷ – Doch wie stehen das Thema Ideenfindung, die Fotografie Szeemanns und die daneben stehende Liste an Begriffen im Verhältnis zueinander? Welche Lesarten werden dabei eröffnet?

Exkurs: Szeemanns Arbeitsweise

Um diese Fragen zu beantworten, ist ein Exkurs in Szeemanns Arbeitsweise notwendig. Auf der Fotografie wird Szeemann ‚in‘ seiner „Agentur für geistige Gastarbeit“ zu sehen gegeben, die er auch als „Agentur für geistige Gastarbeit im Dienste der Visualisierung eines möglichen Museums der Obsessionen“ bezeichnet. Er hatte sie 1969 in Bern gegründet, nachdem er seinen Posten als Direktor des Kunsthouses Bern aufgegeben hatte und damit vom institutionellen zum freien Kuratieren wechselte. In folgendem Zitat beschreibt Szeemann die Funktionsweise seiner Agentur. Dabei kommen der Idee und dem Konzept eine wichtige Bedeutung zu. Sie bilden Teilschritte innerhalb des von ihm erläuterten Planungsgeschehens. Auf die Idee folge die „Ausarbeitung des Konzepts“ (Szeemann 1999b, S. 65), darauf die Planung der Finanzierung und die Durchführung der Idee. Die Agentur erscheint dabei wie ein Unternehmen, eine Art „Ich-AG“, da sie nur aus Szeemann besteht, er also die Agentur ist:

⁵⁷⁵ In der dritten Fallanalyse dieser Arbeit, in der ein Residenzprogramm für KuratorInnen im Zentrum steht (Kapitel 9), kommt die besondere Bedeutung, die der Ideen- und Konzeptfindung zugeschrieben wird, dadurch zur Geltung, dass ich zu diesen Prozessen als Beobachterin nicht zugelassen werde. Kuratorische Praktiken der Ideenentwicklung und des Konzipierens erhalten auf diese Weise den Anschein von etwas Besonderem, geradezu Geheimnisvollem, bei dem die KuratorInnen nicht gestört werden sollen und in das Externe nicht unbedingt einen Einblick erhalten sollen.

⁵⁷⁶ Abgesehen von den eingeladenen Dozentinnen und Dozenten, von denen einige als KuratorInnen arbeiten, und von den Gesprächen mit KuratorInnen auf Exkursionen.

⁵⁷⁷ Zu diesem Bruch trägt sicherlich bei, dass die einzelnen Seminarsitzungen der Weiterbildung von wechselnden DozentInnen geleitet werden.

„Ich habe eine Idee. Ich beauftrage mich, in Form der Agentur für geistige Gastarbeit, die Idee zu realisieren. Die Agentur für geistige Gastarbeit kreiert das Reizwort und den Rahmen und beauftragt mich mit der Ausarbeitung des Konzepts. Ich beauftrage erneut die Agentur mit der Durchführung. Die Agentur für geistige Gastarbeit teilt mir mit, dass nur ich dafür in Frage komme. Ich frage die Agentur an, was für Mittel zur Verfügung stehen. Die Finanzabteilung teilt mir mit, dass weder Mittel noch Angestellte zur Verfügung gestellt werden können, wenigstens im gegenwärtigen Zeitpunkt nicht. In strapaziösen Sitzungen von Exekutive, Legislative, Finanzexperten wird dann der Beschluss gefasst: falls ich mich dazu bereit erklären will, die Idee auszuführen, würden die Anderen die Entscheidung respektieren und mitziehen. Da dieser Entscheid von der Agentur letztlich mir übertragen wird, da sie ja auch ich ist, übernehme ich die Aufgabe, meine Idee durchzuführen. Von da an geht alles reibungslos: ich entscheide für die Agentur und bin mein eigenes Personal, bis dann die Phase der Vorbereitungen beginnt, in der es ohne die Mithilfe der Anderen nicht mehr geht. Die zielgerichtete Identifikation mit der neuen Aufgabe in einem eigens dafür kreierten Rahmen wird zum geschlossenen Kreislauf, der sich nun mit Vergnügen der anfangs der fünfziger Jahre einverlebten Lehren als Aufladung der Batterien bedient; [...].“ (Szeemann 1999b, S. 65)

Dieses Zitat ist ein Auszug aus dem Katalog zu Szeemanns Ausstellung „Junggesellenmaschinen“ aus dem Jahr 1975. In einem vor der Ausstellung erschienenen Text erläutert Szeemann, dass die besondere Faszination der „Junggesellenmaschine“ darin liege, „daß sie Vorstellungsbilder geschlossener Kreisläufe und als solche Gesamtkunstwerke sind“ (Szeemann 1999a, S. 3). Indem Szeemann seine Agentur-Tätigkeit und seine Identifikation mit dieser im Katalog als einen „geschlossenen Kreislauf“ beschreibt, charakterisiert er sie auch als ein solches Gesamtkunstwerk. Der „freie Kurator“ erscheint in dieser Beschreibung also auf der einen Seite als ein „Künstler“, der ein Gesamtkunstwerk schafft, hier in Form eines Arbeits-Kreislaufes. Der Arbeitsprozess des Kurators wird dabei zum Werk erklärt. Auf der anderen Seite gibt sich Szeemann aber auch als eine Art „Unternehmer“ und „Manager“⁵⁷⁸, der „beauftragt“, „realisiert“, „entscheidet“ und sich mit seiner Aufgabe „identifiziert“. Er stellt sich als eine Ein-Mann-Firma dar, die alle Abteilungen (Idee, Konzeption, Finanzen, Ausführung) in sich vereint.⁵⁷⁹

Søren Grammel zufolge trug die Art und Weise, wie Szeemann im beziehungsweise mit seinem Team arbeitete, wesentlich zu dessen Status als „Autor“ bei. So habe Szeemann „den Part der institutionellen Aufgaben“ (Grammel 2005, S. 18) – wie Transport, Aufbau, Versicherung, Löhne etc. – an andere im Team abgegeben, diese aber in der Erledigung der Aufgaben kontrolliert und darauf geachtet, dass alles genau nach seiner Vorstellung erfolgt. Szeemann selbst habe sich auf den „eigentlichen Hauptpart konzentriert, der als der kreative (künstlerische) Anteil der Arbeit gilt [bzw. galt]“ (ebd., Erg. d. Verf.). Die fertige Ausstellung

⁵⁷⁸ Die Figur des „Managers“ kam zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA auf. Der Begriff wurde zunächst für angestellte Direktoren und Geschäftsführer verwendet, später für jegliches Führungspersonal. Zur Geschichte des Managers vgl. Boltanski/Chiapello (2003 [1999], S. 93ff., 117ff.) und Berghoff (2004).

⁵⁷⁹ Auf diese Verknüpfung macht auch Søren Grammel aufmerksam, wenn er Szeemann in seinem Buch „Ausstellungsautorschaft: die Konstruktion der auktorialen Position des Kurators bei Harald Szeemann“ als „Ausstellungsautor“ und „Unternehmer“ beschreibt (Grammel 2005, S. 11).

wurde schließlich als sein Produkt wahrgenommen und nicht als dasjenige des gesamten Teams oder der auftraggebenden Institution.⁵⁸⁰

„Durch die völlige Kontrolle einer Art Kleinbetrieb entsteht [...] die Verbindung zwischen der Arbeit, die das Team als Ganzes leistet und der Person Szeemanns als Einzelnen (»Verkörperer«, s.o.): Trotz der Arbeit mit einem Team behält die Produktion den individuellen Charakter und alle Merkmale der Handschrift Szeemanns, der die Ausstellung (öffentlich) als Schöpfer autorisiert bzw. als sein Produkt signiert.“ (Grammel 2005, S. 15)

Die Selbstbezeichnung „Agentur“ vermittelt zunächst den Eindruck einer „kollektiven Arbeitsform“ (ebd., S. 11), verweist aber auch auf einen unternehmerischen Arbeitszusammenhang im Dienstleistungsbereich. Sie lässt zum Beispiel an Werbe- oder Versicherungsagenturen denken.⁵⁸¹ Die Bezeichnung „geistige Gastarbeit“ deutet nicht nur auf einen „intellektuellen Anteil“ der Arbeit hin (ebd.), sondern auch auf deren temporäre Form. Szeemann war nicht mehr dauerhaft an eine Institution gebunden, sondern bot seine Dienste als „Agentur für geistige Gastarbeit“ verschiedenen Institutionen temporär an. Hier zeigt sich bereits, was später alltäglich werden soll: die zeitlich befristete Arbeit in kuratorischen Projekten.

Zentral für die vorliegende Analyse ist nun: Der ‚kreative (künstlerische)‘ Part, den Szeemann übernommen hat und nicht an sein Team abgab, ist die Arbeit an Idee und Konzept (Grammel 2005, S. 18):

„Das einzig wichtige Moment der Produktion verbleibt so in der Entwicklung des Konzepts, bzw. in der Findung der Idee (‚Vision‘) der Ausstellung und ihrer Umsetzung auf der ästhetischen Ebene der Präsentation – konkret: der Installation der Kunstwerke im Raum (‚Verwirklichung der Vision‘).“ (ebd.)

Das Konzept ist laut Grammel als „der interpretative Zusammenhang bzw. als die kuratorische Perspektive, unter der die Werke bzw. Praktiken innerhalb der Ausstellung erscheinen, zu verstehen.“ (ebd., S. 49, Fn. 200) Alle anderen Aufgaben jenseits des Konzepts waren für Szeemann „hinderliche Tätigkeiten“ (ebd., S. 18), da sie keinen direkten Beitrag zur Ausstellung als seinem „persönlichen Ausdrucksmedium“ (ebd.) leisteten. Szeemanns Fokussierung auf die temporäre Ausstellung und auf deren Teilbereiche, wie die Konzeption, sowie die Funktion der Ausstellung als ein Ausdrucksmedium sind zentrale Unterschiede zum traditionellen „Museumskurator“ beziehungsweise „Museumskonservator“, der vorrangig mit anderen Aufgaben, wie dem Sammeln und Bewahren von Kunstwerken, betraut war (ebd.). In die Betrachtung ist auch die Entwicklung der Museen seit den 1960er Jahren einzubeziehen. Temporäre Ausstellungen gewannen immer mehr an Bedeutung, mitunter aus ökonomischen Gründen. Die umfangreicher und komplexer werdenden Ausstellungsvorhaben förderten die Tendenz einiger MuseumskuratorInnen, sich auf das Ausstellungswesen zu

⁵⁸⁰ Szeemann folgte damit nicht dem klassischen arbeitsteiligen Modell: Hierbei übernimmt die „KuratorIn“ die Rolle der „ProduzentIn“. Sie behält die Gesamtverantwortung über die Ausstellung, aber delegiert spezialisierte Teilbereiche an andere Kollaborateure. Oft ist die „KuratorIn“ an eine Institution gebunden und erledigt für diese verschiedene Projekte. Die fertige Ausstellung wird schließlich als Produkt der Institution wahrgenommen (vgl. Grammel 2005, S. 11ff.).

⁵⁸¹ Eine Agentur ist eigentlich eine Geschäftsvertretung und Geschäftsstelle (Kluge/Seebold 2011, S. 20).

spezialisieren. Für die kuratorischen Großprojekte, insbesondere für den Typus der thematischen Ausstellung,⁵⁸² wurden neue Praktiken üblich: Neben der Zunahme administrativer Aufgaben, dem Hinzuziehen eines Ausstellungsarchitekten sowie von SpezialistInnen aus verschiedenen Disziplinen, der Leitung eines Arbeitsteams und der Produktion enzyklopädischer Kataloge kam die Entwicklung des konzeptuellen Rahmens als kuratorische Aktivität hinzu (Grammel 2005, S. 20; Heinich/Pollak 2005, S. 169).

Die Konzentration auf das Konzept trug zur Entstehung des Autorenstatus von KuratorInnen wesentlich bei, denn laut Grammel erfolgte darüber eine „ästhetische Aquisition [sic!]“ (Grammel 2005, S. 40f.): Szeemanns Ausstellungen und ihre Gestaltung eröffneten einen bestimmten „Interpretationskontext“ (ebd., S. 49) für die gezeigten Werke.⁵⁸³ Szeemann gelang es, über *seine* Konzepte – zum Beispiel das „Museum der Obsessionen“ oder „Individuelle Mythologien“ – einen „bestimmte[n], unverwechselbare[n] kuratorische[n] Stil der Ausstellungsinszenierung“ (ebd., Erg. d. Verf.) entstehen zu lassen.⁵⁸⁴ Der Stil wurde zum charakteristischen Merkmal seiner Ausstellungen und signalisierte, dass sie von *ihm* kuratiert wurden. Auf diese Weise bildete sich ein „auktoriale[s] Verhältnis zwischen Kurator und Ausstellung“ (ebd., S. 46). Szeemann wurde als Kurator sichtbar und demnach gewissermaßen mit ausgestellt (ebd., S. 57).⁵⁸⁵ Das Interesse des Betrachters wurde von den Einzelwerken weg hin zur Ausstellung als Ganzem beziehungsweise als Objekt gelenkt:

„So wird der konzeptionelle und inszenatorische Rahmen der Ausstellungsinszenierung, dessen besondere Merkmale als kuratorische Handschrift der Ausstellung lesbar wurden, gegenüber den einzelnen Elementen der Ausstellung zu ihrer wichtigsten Aussage.“ (ebd., S. 51)

Wichtig ist außerdem, dass Szeemanns Konzepte beziehungsweise Stil auf die Vorstellung vom modernen sich authentisch ausdrückenden „Künstler-Genie“ zurückgriffen. Das heißt, Szeemanns auktoriale Position basierte darauf, dass er Künstler zu ‚schöpferischen‘ Subjekten stilisierte, deren Werke er für ihre ‚Intensität‘, ihren ‚obsessiven‘ Gehalt und ‚authentischen Ausdruck‘ bewertete (ebd., S. 55).

Am Beispiel Szeemann wird deutlich, dass die Subjektform der „freien KuratorIn“ seit ihrer Entstehung verschiedene Elemente miteinander kombiniert: Szeemann präsentierte sich als

⁵⁸² Eine thematische Ausstellung widmet sich meist einem bestimmten mehr oder weniger klar definierten Oberthema, das häufig dem Titel der Ausstellung zu entnehmen ist. Eine übliche Vorgehensweise dabei ist, dass die Kuratorin/der Kurator oder die ausrichtende Institution das Thema auswählen und hierzu passende Kunstwerke, Objekte etc. auswählen oder KünstlerInnen suchen, die zu diesem Thema passende Arbeiten für die Ausstellung produzieren.

⁵⁸³ Grammel definiert „ästhetische Aquisition [sic!]“ als eine „Anreicherung der ausgestellten Objekte mit neuen Bedeutungsgehalten mittels des thematischen und inszenatorischen Kontextes der Ausstellung (mittels der ‚symbolischen Kompetenz‘ des Kurators)“ (Grammel 2005, S. 40).

⁵⁸⁴ In seinen Konzepten setzt Szeemann der chronologischen Kunstgeschichte eine sogenannte „Kunstgeschichte der Einfühlung“ entgegen. Er wählt KünstlerInnen und Kunstwerke anhand der ihnen ‚inwohnenden‘ „Obsession“ und „Intensität“ aus, die er durch sein „Einfühlen“ in die künstlerischen Arbeiten ausmacht. Laut Grammel ist „Einfühlung“ das „kuratorische Werkzeug, mit dem ‚Obsession‘ für Szeemann erkenn- und auch darstellbar wird“ (Grammel 2005, S. 48). Bei Szeemann lag ein Stil auch dadurch vor, dass verschiedene seiner Ausstellungen dem gleichen Konzept unterlagen, zum Beispiel seinem sogenannten „Museum der Obsessionen“ (ebd., S. 53).

⁵⁸⁵ Siehe zu dieser Entwicklung auch Heinich/Pollak (2005, S. 175).

„Autor“ und „Künstler“ und auch als ein „Unternehmer“ und „Manager“. Für die vorliegende Analyse besonders relevant ist, dass Ausstellungsidee und -konzept im Zusammenhang mit Szeemann vorrangig auf den Inhalt und Interpretationskontext bezogen werden. Sie sind nicht mit Elementen organisatorischer Art verbunden, wie das in der untersuchten Weiterbildung der Fall ist. Natürlich spielten organisatorische Fragen in Szeemanns Arbeit eine Rolle (in obigem Zitat aus dem Katalog „Junggesellenmaschinen“ (Szeemann 1999) bezieht er sich auch auf Personal- und Finanzfragen), aber er betrachtete sie nicht als Teil seiner Idee oder seines Konzeptes.

Zurück nun zur Präsentationsfolie in der Weiterbildung und zu der Ausgangsfrage: Wie stehen das Thema „Ideenfindung“, die Fotografie Szeemanns und die daneben stehende Liste an Begriffen im Verhältnis zueinander? Welche Lesarten werden dabei eröffnet? – Zunächst lässt sich festhalten, dass hier unter dem Thema „Ideenfindung“ genau der Kurator zu sehen gegeben wird, der dafür bekannt ist, sich über seinen spezifischen Umgang mit „Ideen“ und „Konzepten“ zu einem „Autor“ und „Künstler“ gemacht zu haben. Über die Darstellung von Szeemann wird die Ideenfindung also als eine künstlerische Tätigkeit markiert. Gleichzeitig ist Szeemann aber auch der Kurator, der als ein „Unternehmer“ agierte. Sein Abbild fügt sich daher außerdem gut in den aktuellen Weiterbildungsabschnitt, in dem Kuratieren insgesamt die Form von Management erhält, und in dem Idee und Konzept als Phasen eines Planungsprozesses eingeeht und gesteuert werden (siehe 8.2.3 bis 8.2.8) – obwohl für Szeemann Idee und Konzept eigentlich nicht mit Organisatorischem verbunden waren.

Doch wie stehen die auf der Folie aufgelisteten Tätigkeiten „Recherchieren“, „Sammeln“, „Ordnen“, „Auswählen“, „Analogien finden“ und „Verknüpfungen erstellen“ dazu in Beziehung? Anders als die Szeemann-Fotografie rufen sie nicht den modernen Mythos vom „Künstler-Genie“ auf. Es sind Aktivitäten, die für das postmoderne Künstlersubjekt typisch sind, einem „an Vermittlung orientierte[n] Arrangeur ästhetischer Prozesse“ (Reckwitz 2012a, S. 115, Hervorh. i. O., Erg. d. Verf.). Dieser in den 1960er Jahren aufkommende „KünstlerIn“-Typus wählt gegebene Dinge aus, verändert, kombiniert und präsentiert diese. Er bezieht „systematischer und offensiver quasi- und pseudowissenschaftliche oder auch journalistische Praktiken wie die des Sammelns, Beobachtens, Dokumentierens und Archivierens in den Produktionsprozess“ ein (ebd., S. 116), und ähnelt darin der zur gleichen Zeit aufkommenden „freien KuratorIn“.⁵⁸⁶ Die in der Weiterbildung aufgelisteten Aktivitäten sind also nicht nur kuratorischer Art. Es sind neuere künstlerische Praktiken, über die ein Kurator wie Szeemann eine Idee und ein Konzept entwickeln kann und sich damit wiederum das Ansehen einer postmodernen „KünstlerIn“ erarbeiten kann – so zumindest eine mögliche Botschaft der Präsentationsfolie. Ein Diagramm auf einer späteren Präsentationsfolie der Seminarsitzung zeigt außerdem, dass die Ideenfindung und die darunter aufgelisteten Aktivitäten als eine Phase innerhalb des gesamten Planungsprozesses einer Ausstellung

⁵⁸⁶ Vgl. auch Bismarck (2004; 2005, S. 180f.; 2012a, S. 47ff.).

betrachtet werden sollen. Man kann sagen: Die Ideenfindung wird hier als eine Teilpraktik der organisatorischen Praktiken des „Kuratierens“ gefasst und in diese gewissermaßen integriert. Auf der Folie mit der Szeemann-Fotografie und der Liste aus Aktivitäten wird die „KuratorIn“ – symbolisiert durch Szeemann – ins Zentrum der Ideenfindung gerückt. Ideenfindung und Konzeption werden auf diese Weise als die einer einzelnen Kuratorin oder einem einzelnen Kurator vorbehaltenen kreativen Kernaufgaben vorgestellt. Erst auf den weiteren Folien wird dieser Eindruck wieder relativiert: Denn dort ist erstens von einem „kuratorischen Team“ die Rede. Zweitens wird vermittelt, dass Idee und Konzept auch von einem Museum oder einer anderen Institution an das kuratorische Team herangetragen werden können. Für beide Varianten gibt die Dozentin Ausstellungs-Beispiele aus eigener Erfahrung und erläutert deren Entstehungsprozess.

Insgesamt wird dem Prozess der „Ideenfindung“ in der Weiterbildung recht viel Zeit eingeräumt. Auf zusammen zehn Präsentationsfolien werden die Voraussetzungen für das Finden von Ideen und verschiedene Teilschritte zur Ideenentwicklung aufgeführt. Weitere Hinweise zur Ideenfindung werden parallel dazu in kleineren Übungen und im Gespräch der Dozentinnen mit den Teilnehmerinnen gegeben. Zum Teil ergeben sie sich dabei auch erst. So fragt die Dozentin in die Runde, wie die Teilnehmerinnen vorgehen würden, wenn sie selbst einen Auftrag für ein Projekt bekämen: „Wie würden sie dann das Thema und Konzept entwickeln?“ Nachdem verschiedene Tätigkeiten und Fragestellungen von den Teilnehmerinnen zusammen getragen wurden, berichtet eine Teilnehmerin, dass sie in einem ihrer kuratorischen Projekte bei der Ideenfindung Probleme hatte:

Die Teilnehmerin erzählt, dass sie einmal ganze drei Wochen gebraucht habe, um für einen Auftrag eine Idee zu finden. Die Dozentin fragt interessiert zurück, wie sie nach diesen drei Wochen dann zu ihrer Idee kam. Darauf antwortet die Teilnehmerin, dass sie mit der Frage lange „schwanger ging“ und dass ihr am Ende Gespräche sehr halfen. Im Anschluss an ihren Erfahrungsbericht kommentiert eine der Dozentinnen, dass das Finden einer Idee „erst mal nicht einfach“ sei und dass „Austausch“ und „Gespräche“ dabei sehr wichtig seien. Vor allem sei es ratsam, frühzeitig mit den GestalterInnen aus dem eigenen „Team“ zusammen zu arbeiten, um zu guten Ideen zu kommen. Auf diesen Hinweis reagierend, fragt eine andere Dozentin nach, was man mache, wenn keiner da sei, der weiterhelfen kann, zum Beispiel in einem sehr kleinen Institut. Dann müsse man mit Leuten außerhalb des Instituts reden, so die Antwort der Dozentin. Sie habe zum Beispiel für eine ihrer Ausstellungen mit Großmüttern geredet, an die sich die Ausstellung richten sollte. Ihr zufolge müsse man einfach über sein Projekt reden und so Ideen sammeln: „Scheuklappen weg, andere Hemmungen weg und Kommunikation nach außen [...]“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Während die Stichpunkte auf den Folien eher dabei zu helfen scheinen, eine Ausstellungsidee anhand konkreter ‚Machbarkeits‘-Kriterien (wie Finanzierung, Kooperationspartner, Ausstellungsraum, Neuheitsgrad und Diskursposition etc.) zu formen und zu entwickeln, verweist das beschriebene Gespräch zwischen Dozentin und Teilnehmerin darauf, dass die Ideenfindung als problematische Situation wahrgenommen werden kann. Dabei wird vor allem an der heiteren und gelösten Stimmung im Anschluss an den Bericht der Teilnehmerin deutlich, dass die „Ideenfindung“ ein Thema ist, dass alle im Raum interessiert und berührt. Die Sorge, einmal keine Idee zu haben, scheinen viele zu teilen. Umso erleichterter scheinen

die TeilnehmerInnen zu sein, als sie von der Dozentin erfahren, dass auch sie in einem ihrer vergangenen Projekte ein paar Schwierigkeiten bei der Ideenfindung hatte. Im Gespräch wird den TeilnehmerInnen vermittelt, auf welche Weisen sie aus einer problematischen Situation wieder herausfinden können. Ideenfindung wird dabei als eine kommunikative Praxis dargestellt, in die verschiedene Subjekte eingebunden werden sollen und für die KuratorInnen kommunikative Fähigkeiten brauchen.

8.2.3 In Projektmanagement-Schritten vom Vor- zum Feinkonzept

Nach der intensiven Beschäftigung mit dem Thema „Ideenfindung“ erläutert die Dozentin mithilfe einer Grafik auf einer Präsentationsfolie, dass eine Ausstellung aus verschiedenen „Arbeitsphasen“ bestehe: Nach dem Finden der Idee sei ein sogenanntes „Vorkonzept“ zu erstellen, dann ein „Grobkonzept“ zusammen mit einem „Gestaltungskonzept“. Es folge ein „Feinkonzept“ mit einem „Gestaltungsentwurf“, woran sich dann die „Gestaltungsausarbeitung“ und der „Aufbau“ beziehungsweise die „Realisierung“ der Ausstellung anschließen.

Schon an dieser Übersicht wird deutlich, dass die Konzeptentwicklung sehr viel Raum im Gesamtprozess der Ausstellungsplanung einnimmt und dass sie in verschiedene Stufen untergliedert werden soll. Den einzelnen Konzept-Stufen wird jeweils eine eigene Funktion zugeschrieben, zum Beispiel sei das Grobkonzept unter anderem die Basis für das Ansprechen und Anwerben von potentiellen Geldgebern und Projektpartnern. Die Dozentin rät deshalb, im Grobkonzept auch hierfür nützliche Angaben zu machen, d.h. einen vorläufigen Kosten- und Finanzierungsplan beizulegen und über mögliche Kooperationspartner, fachliche Berater, geplante Publikationen und Veranstaltungen sowie über PR- und Marketingmaßnahmen Auskunft zu geben. Daneben werden folgende Aspekte als Bestandteile des Grobkonzeptes aufgeführt: Darstellung von Idee, Thema und Kontext der Ausstellung, Forschungsstand, ‚Ziele‘ und ‚Zielgruppe‘, eine Exponatvorauswahl, ein erstes Raumkonzept und ein erster Zeitplan.

Sobald dann feststehe, dass die Ausstellung stattfinden wird und finanziell abgesichert ist, sei das Feinkonzept, das sogenannte „Drehbuch“ der Ausstellung, zu erstellen. Laut Präsentationsfolien umfasst die Feinkonzeption verschiedene sogenannte „Einzelmaßnahmen“, darunter das Erstellen der Personal- und Einsatzpläne für die Koordination des Projektes, die Anfertigung der Zeit- und Finanzpläne, des konkreten Gestaltungsplans, des Plans für PR und Marketing, einer fertigen Liste an Kunstwerken samt Leihverträgen, eines Plans für den Aufbau der Ausstellung sowie eines Konzepts für die Gestaltung des Kataloges und weiterer Veranstaltungen. Im Feinkonzept sollen demnach Teil-Konzepte und -Pläne für die verschiedenen Bereiche der Ausstellungsplanung enthalten sein. Wie diese zu erstellen sind, wird in einer späteren Sitzung der Weiterbildung im Detail vermittelt.

An den genannten Aktivitäten innerhalb der verschiedenen Konzeptphasen wird noch einmal deutlich, dass die Konzepterstellung nicht nur mit der inhaltlichen Ausarbeitung der

Ausstellung verbunden ist, sondern viele organisatorische und planerische Anteile enthält. Außerdem fällt an den vorgestellten Schritten und Teilschritten auf, dass diese nicht nur in Bezug auf eine Ausstellung zum Einsatz kommen könnten. Auch die Entwicklung eines neuen Konsumproduktes oder die Planung eines Sportereignisses könnte auf die genannte Weise untergliedert werden. Zwar wird durch die aufgeführten Einzelmaßnahmen und die parallel zu den Präsentationsfolien gegebenen Beispiele und Erfahrungsberichte der Dozentinnen immer wieder der Bezug zum Kunst- und Kulturfeld, insbesondere zur Planung von Ausstellungen hergestellt. Doch die Einteilung in die genannten Konzeptualisierungsschritte und Pläne ist üblich für jegliche Projekte und für die Technik des „Projektmanagements“, mit dessen Hilfe Projekte erzeugt und durchgeführt werden.

Projekte und Projektmanagement

Ein Projekt wird von Bröckling als das „Basiselement zeitgenössischer Gouvernementalität“ betrachtet (Bröckling 2007, S. 252). Er beschreibt es als „eine spezifische Form, die Wirklichkeit zu organisieren – ein Rationalitätsschema, ein Bündel von Technologien, schließlich ein Modus des Verhältnisses zu sich selbst“ (ebd., S. 251). Seit den 1980er Jahren hat sich die Methode des Projekts in alle Lebensbereiche ausgebreitet (vgl. Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 147ff.). Es entspreche der neoliberalen Aufforderung zu ständiger Kreativität, Innovation, Selbstoptimierung, Anpassung und Flexibilität. Denn in Projekten solle gerade kein Routinehandeln stattfinden, sondern es gehe um die Bewältigung und Lösung von ‚neuen‘ Problemen in festgelegten Zeiträumen. Im Handbuch „Projektmanagement“ von Litke, Kunow und Schulz-Wimmer wird dies wie folgt beschrieben:

„Projekte sind etwas Besonderes. Es sind Aufgaben zu erledigen, die sich nicht mit den Routineabläufen bewältigen lassen. Etwa, weil noch nie ein vergleichbares Problem zu lösen war, die Sache unüberschaubar und kompliziert erscheint oder weil dazu Personen gebraucht werden, die vorher noch nichts oder nicht viel miteinander zu tun hatten.“ (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 13)

Das Projekt ist demnach eine spezifische zeitgenössische Form der Inquiry.

Projektmanagement ist wiederum die Technik, die bei der Durchführung dieser Inquiries helfen soll. Es wird als „Oberbegriff für alle planenden, überwachenden, koordinierenden und steuernden Massnahmen verstanden, die für die Um- oder Neugestaltung von Systemen oder Prozessen bzw. Problemlösungen erforderlich sind“ (Kuster/Huber u. a. 2011, S. 8). Laut Projektmanagement-Handbüchern ermögliche es ein systematisches Vorgehen und Kontrolle über das Geschehen, das schnellere Erkennen von Problemen und die Minimierung von ‚Risiken‘ (vgl. Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 68). Projektmanagement ist Bröckling zufolge die Form des heutigen Regierens, es sei ein „*governing projects* und *governing by projects*“ (Bröckling 2007, S. 252, Hervorh. i. O.):

„Projektmanagement ist nichts anderes als der Versuch, Intuition und Erfahrung zu systematisieren, aus der Vielfalt der Projektverläufe allgemeine Prinzipien abzuleiten, grundlegende Erfolgsfaktoren und Problemmuster zu identifizieren und geeignete Instrumente

zu entwickeln, um Projekte unterschiedlichen Umfangs und Typs möglichst effizient zu steuern.“ (Bröckling 2007, S. 267)

Über Praktiken des Strukturierens, Kalkulierens und Kontrollierens werden Projekte mit Hilfe dieser Technik in eine bestimmte Form gebracht. Alle Verfahren des Projektmanagements folgen dabei dem „Prinzip der indirekten Steuerung“ (Bröckling 2007, S. 267ff.):

„Sie geben nicht vor, was im Einzelnen zu tun ist, um ein bestimmtes Projekt zum Erfolg zu führen, sondern zeigen auf, welche Faktoren dafür förderlich und welche hinderlich sind. Statt Handlungsanweisungen liefern sie Strukturierungs- und Motivierungshilfen, mit denen Projektteams ihre Aufgaben präziser bestimmen, sie operationalisieren und im vorgegebenen Zeit- und Kostenrahmen eigenständig lösen können und die Beteiligten dabei obendrein ihre Zusammenarbeit als befriedigend und fruchtbar erleben. Projekte zu managen heißt, Selbstorganisationsprozesse anzuregen und anzuleiten.“ (Bröckling 2007, S. 269)

Die Geschichte des modernen Projektmanagements begann in den 1940er Jahren mit komplexen militärischen Großprojekten wie dem „Manhattan Engineering District Project“ zum Bau der Atombombe in den USA. Diese Projekte erforderten neue Organisationsstrukturen und eine neue Führungskonzeption, um bei einer Vielzahl und Vielfalt an MitarbeiterInnen und beteiligten Organisationen in einem bestimmten Zeitraum bewältigt werden zu können (Bröckling 2007).⁵⁸⁷ Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Projektmanagement in Projekten wie dem Apollo-Programm der NASA (1961-1972) und seit den 1960er Jahren in US-amerikanischen und europäischen Forschungs- und Entwicklungsabteilungen von Privatunternehmen weiter entwickelt (Litke 2005, S. 6f.; Bröckling 2007).⁵⁸⁸ Das Berufsbild „ProjektmanagerIn“ kam also genau in der Zeit auf, als sich im Feld der Kunst die Subjektform der „freien KuratorIn“ herausbildete. Seit den 1980er Jahren erfolgte die Umstellung der westlichen Ökonomien auf eine Strukturierung in Projekten (Boltanski/Chiapello 2003 [1999]).⁵⁸⁹ Damit wurden Projektmanagement und dessen Werkzeuge in Unternehmen und später auch im Alltag immer präsenter und selbstverständlicher.

Angesichts der Relevanz, die kuratorische Projekte heute im kulturellen Feld haben und die Projektmanagement-Praktiken für kuratorische Vorhaben respektive Projekte besitzen – was

⁵⁸⁷ Anders als das Projektmanagement ist Management eine schon Ende des 19. Jahrhunderts entstandene „Form des Wissens und Regierens“ (Reckwitz 2012a, S. 155), die mit der Ausbreitung einer formal-rationalen Betriebsorganisation in den USA und Deutschland relevant wurde und an Dominanz gewann. Die Ökonomie wurde als ein „Geschehen von großen Organisationen und damit von kollektiven Einheiten“ gefasst, die durch Management zu beobachten und lenken waren, indem versucht wurde, „ein rationales Wissen über Organisationen zu gewinnen und effizienzsteigernd einzusetzen“ (ebd.). Die Managementlehre verstand sich als eine „Systematisierung von Unternehmenspraktiken“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 93).

⁵⁸⁸ Die ersten Publikationen über Projektmanagement sind seit den 1960er Jahren im Umlauf und führten zur Verbreitung der Technik (Bröckling 2007). 1965 wurde die „International Project Management Association“ (IPMA) als internationale Projektmanagementvereinigung gegründet und 1979 bildete sich in Deutschland die „Gesellschaft für Projektmanagement (GPM)“ (Litke 2005, S. 6f.).

⁵⁸⁹ 1983 publiziert das Project Management Institute (PMI), der US-amerikanische Fachverband für Projektmanagement, die erste umfangreiche Ausbildungslektüre für Projektpersonal, unter dem Titel „Project Management Body of Knowledge“ (PMBOK) (Litke 2005, S. 7).

in der Weiterbildung besonders deutlich wird –, lässt sich die These aufstellen, dass die „KuratorIn“ eine „ProjektmanagerIn“ des kulturellen Feldes ist.

Projektmanagement in der Weiterbildung

Die TeilnehmerInnen der untersuchten Weiterbildung werden mit dem Einsatz von Projektmanagement im Bereich Ausstellungsorganisation vertraut gemacht, ohne dass dies sprachlich explizit gemacht wird beziehungsweise werden muss. Die Begriffe „Projektmanagement“ oder „Management“ werden von den DozentInnen und auf den Präsentationsfolien zum Beispiel nicht genannt. In den Ausstellungs-Ratgeberbüchern, die in den vergangenen Jahren vermehrt aufgekomen sind, wie etwa „Die perfekte Ausstellung“ (Alder/Den Brok 2012), ist dagegen schon konkreter von „Management“ die Rede. Zum Teil haben ganze Abschnitte Titel wie „Das Managen einer Ausstellung“ (ebd.). Auch in dem Handbuch „Ausstellungen machen“ (Aumann/Duerr 2013) heißt es ganz direkt:

„Denn wir wollen es Ernst nehmen, dass es sich beim Ausstellungsmachen um ein ‚Projekt‘ handelt. Wenn dieser Begriff nicht – wie häufig – eine reine Floskel sein soll, dann dreht es sich um einen bestimmten Tätigkeitskomplex mit klar definiertem Ziel, das in einem abgesteckten Zeitraum zu erreichen ist. Wir bewegen uns nun also im Bereich des Managements und müssen dessen Regeln berücksichtigen.“ (ebd., S. 120)

Bei einem ersten Blick in allgemeine Projektmanagement-Handbücher wird schnell deutlich, dass es nicht *das* Projektmanagement gibt, sondern viele verschiedene Formen und Varianten. Wie das in der Weiterbildung vermittelte Projektmanagement – man könnte es ‚kuratorisches Projektmanagement‘ nennen – zu den allgemeinen Formen des Projektmanagements im Verhältnis steht, beleuchte ich im Folgenden etwas genauer.

Ein häufig vorgeschlagenes Vorgehensmodell im Projektmanagement sieht vor, dass das Projekt in „Phasen“ eingeteilt wird. Für die Einteilung dieser Phasen lassen sich zwar im Detail unterschiedliche Angaben finden, die grobe inhaltliche Reihenfolge ist aber immer gleich. Im „Handbuch Projektmanagement“ von Jürg Kuster, Eugen Huber und anderen (2011) wird zum Beispiel zwischen folgenden Phasen unterschieden: 1. Initialisierungsphase, 2. Vorstudienphase, 3. Konzeptphase, 4. Realisierungsphase und 5. Einführungsphase (vgl. Kuster/Huber u. a. 2011, S. 17ff.). In dem Buch „Projektmanagement“ von Hans-Dieter Litke, Ilonka Kunow und Heinz Schulz-Wimmer (2012) wird unterteilt in: 1. Anstoßphase, 2. Definitionsphase, 3. Planungsphase und 4. Umsetzungsphase. Die Erarbeitung des Konzeptes wird hier lediglich als ein Teilschritt der sogenannten Planungsphase betrachtet (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 146).⁵⁹⁰ Im Vergleich zur Weiterbildung fällt auf, dass der Begriff „Konzept“ in beiden Vorgehensmodellen viel weniger präsent ist und eine eher untergeordnete Rolle spielt. Gleich ist hingegen, dass in beiden Handbüchern die Teilschritte „Grobkonzept“ und „Detailkonzept“ für die Konzept-Erstellung vorgesehen sind,

⁵⁹⁰ Auch in Ausstellungs-Ratgebern wie dem Buch „Ausstellungen machen“ wird die Ausstellungsplanung in Phasen eingeteilt: 1. Projektvorplanung, 2. Konzeptionsphase, 3. Realisierungsphase, 4. Ausstellungsverlauf samt Abbau und Evaluation“ (Aumann/Duerr 2013, S. 121). Vergleiche hierzu auch Alder/Den Brok (2012).

ähnlich wie dies auch in der Weiterbildung vermittelt wird (vgl. Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 73; Kuster/Huber u. a. 2011, S. 25). Übereinstimmend sind auch die Ergebnisse, die in der Konzept-Phase erarbeitet werden sollen, darunter zum Beispiel ein „Ablauf- und Terminplan“, ein „Ressourcen-Einsatzplan“, ein „Kostenplan“ und detaillierte „Ziele“. Statt von „Idee“ und „Thema“ ist allerdings häufig davon die Rede, dass „Lösungen“ und „Lösungsvarianten“ in der Konzeptphase zu entwickeln seien (Kuster/Huber u. a. 2011, S. 21ff., 60ff.).

Die Arbeit mit dem Begriff „Lösung“ ist auch in anderen Vorgehensprinzipien des Projektmanagements verbreitet. Er tritt hier sogar im Titel auf. Dies deutet auf seine Relevanz hin: So gibt es neben der bereits vorgestellten „Phasengliederung“ die sogenannte „Problemlösungsmethodik“ (vgl. Kuster/Huber u. a. 2011, S. 14). Dabei werden Projekte oder Teile davon als „Problemlösungsprozesse“ beziehungsweise als „Problemlösungszyklen“⁵⁹¹ betrachtet und in den Schritten „Situationsanalyse“, „Zielfestlegung“, „Lösungssuche“, „Lösungsauswahl“, „Umsetzung der Auswahl“ und „Kontrolle“ bearbeitet (ebd., S. 389). Das Suchen und Entwickeln von „Lösungsvarianten“ wird dabei als der „spielerisch-kreative Teil eines Problemlösungsprozesses“ (ebd., S. 413) und als der „Höhepunkt der Kreativität“ in der „Konzeptphase“ beschrieben (ebd., S. 60).

Ein wichtiger Unterschied zwischen den vorgestellten Varianten klassischen Projektmanagements und dem kuratorischen Projektmanagement besteht darin, dass die Reihenfolge der vorgeschlagenen Schritte eine andere ist. So ist in der Weiterbildung zwar auch die Umsetzung und Realisierung am Ende des Projektes vorgesehen, aber begonnen wird nicht mit ausführlichen Situations- und Machbarkeitsanalysen sowie einer Zielbestimmung, zwei für die „Initialisierungs-“ und „Vorstudienphase“ typische Schritte (vgl. Kuster/Huber u. a. 2011). Stattdessen steht in der Weiterbildung schon am Anfang die Entwicklung der Idee. Das heißt jedoch nicht, dass die genannten Vorbereitungs-Schritte hier gar nicht auftauchen; sie werden aber in die Ideen- und Konzeptions-Phase integriert und damit unter den Begriffen „Ideenentwicklung“ und „Konzeption“ verhandelt.

Dies sieht im Detail so aus: Die Vermittlung der Ideenfindung erfolgt in der Weiterbildung anhand der bereits in 8.2.2 analysierten Folie mit dem Foto von Szeemann und neun weiteren Präsentationsfolien. Danach wird erläutert, wie die eigene Idee in strukturierter Weise so angepasst werden soll, dass sie ‚realisierbar‘ ist. Die hierzu verwendeten Folien enthalten Fragenkataloge zur Klassifizierung und Bewertung des eigenen Themas hinsichtlich seiner Eignung für eine Ausstellung, und sie geben Empfehlungen mit Tätigkeiten zur Weiterentwicklung der Idee. In dieser Hinsicht weisen sie zur Situationsanalyse und Machbarkeitsstudie aus dem Projektmanagement große Ähnlichkeiten auf. Laut einer Folie etwa sei danach zu fragen, ob das Thema eher international oder lokal relevant ist und für welches Ausstellungshaus es geeignet ist, für eine Kunsthalle oder eher für ein

⁵⁹¹ Es ist von einem „Zyklus“ die Rede, weil die einzelnen Schritte bei Bedarf mehrfach zu durchlaufen sind (Kuster/Huber u. a. 2011, S. 389ff.).

Spezialmuseum. Eine andere Folie legt nahe, weitere inhaltliche Recherchen zum Thema anzustellen, Experten zu befragen und eine Liste mit Exponaten und künstlerischen Arbeiten aufzustellen. Die Aufforderung, die eigene Idee so anzupassen, dass sie ‚machbar‘ ist, findet sich auch im Kommentar der Dozentin: „Natürlich soll man eine Vision haben, aber dann immer wieder an die Realisierbarkeit denken.“ Dies sei der Dozentin zufolge ein „Spagat“.

Auf einer weiteren Folie werden Fragen zur Relevanz und zum ‚Neuigkeitsgrad‘ der Ausstellungsidee aufgelistet, zum Beispiel: Welche Ausstellungen gab es zu diesem Thema schon? Was ist das Besondere meiner Idee? Welche Position wird in der geplanten Ausstellung innerhalb des aktuellen Diskurses vertreten? Hierüber wird nicht nur eine Einordnung der Ausstellungsidee in den Kontext bereits erfolgter und momentan laufender Ausstellungen und Publikationen zum jeweiligen Themenfeld erreicht, also eine Art Forschungsstand und Selbstverortung in diesem vorgenommen. Es scheint dabei auch um das Potential der Idee zu gehen, sich im Wettbewerb um Aufmerksamkeit auf dem Ausstellungsmarkt durchsetzen zu können. Eine andere Folie listet typische Bestandteile einer Situationsanalyse auf, wie das Prüfen des Projektauftrages und die Analyse von Kontext und „Ist-Situation“ (vgl. Kuster/Huber u. a. 2011, S. 395). Im Rahmen von Projektmanagement dient die Analyse der aktuellen Situation unter anderem dazu, mögliche ‚Überraschungen‘ während des Projektverlaufes ‚in engen Grenzen‘ zu halten (ebd., S. 402).⁵⁹² Letzteres scheint auch in der Weiterbildung relevant zu sein.

Genauso wie die Situationsanalyse und Machbarkeitsstudie wird auch die Zielfestlegung in der Weiterbildung nicht als ein eigener Teilschritt ausgewiesen. Die Ziele werden zwar als ein Bestandteil des Grobkonzeptes aufgeführt, allerdings ohne genauer darauf einzugehen. Im klassischen Projektmanagement hingegen steht die Zielbestimmung am Anfang des Projektes und gilt als eine wichtige Basis, als ein geradezu elementarer Baustein für die gesamte weitere Projektdurchführung.⁵⁹³ Mit der Zieldefinition wird ein sogenannter „Soll-Zustand“ festgelegt und während des Projektes immer wieder mit dem „Ist-Zustand“ verglichen und damit der Weg zum Ziel kontrolliert und dessen Erreichen sichergestellt. Zwischenziele, sogenannte „Meilensteine“, dienen dieser Zwischen-Korrektur. Im Fall von Abweichungen zwischen „Ist“ und „Soll“ werden bestimmte „Maßnahmen“ zur Korrektur ergriffen oder die Projektziele entsprechend angepasst (vgl. Bröckling 2007, S. 269ff.). Im Bereich der Ausstellungsorganisation – zumindest wie sie in der Weiterbildung vermittelt wird – scheint Projektmanagement also eine etwas andere Form anzunehmen: Weniger das Ziel sondern vielmehr die Idee und das Konzept stehen im Fokus des kuratorischen beziehungsweise Ausstellungs-Prozesses.⁵⁹⁴

⁵⁹² Vergleiche hierzu auch Faßbender/Thanhoffer (2011, S. 85): „Aber wann ist eine Projektplanung für eine kreative Aufgabenstellung gut? Kurz: Wenn sie Überraschungen verhindert, indem sie sie einplant.“

⁵⁹³ Vergleiche hierfür zum Beispiel die Rolle, die den Zielen zugewiesen wird bei Kuster/Huber u. a. (2011, S. 8, 11) oder in dem frühen deutschsprachigen Handbuch „Projekt-Management. Eine Führungskonzeption für außergewöhnliche Vorhaben“ (Schröder 1970, S. 36).

⁵⁹⁴ Ein Gegenbeispiel ist das Buch „Ausstellungen machen“ von Aumann/Duerr (2013). Hier wird das Ziel als ein wichtiges Element des Ausstellungsprojektmanagements hervorgehoben (ebd., S. 120). Zudem spielt die

Hinzu kommt, dass in der Weiterbildung allein durch die Benennung der einzelnen Phasen die Bedeutung des Konzepts hervorgehoben wird. Es ist eben gerade nicht wie bei Litke/Kunow/Schulz-Wimmer (2012) von „Planung“ oder „Planungsphase“ die Rede, sondern es wird wiederholt vom „Konzept“ gesprochen: vom „Vorkonzept“, „Grobkonzept“ und schließlich vom „Feinkonzept“. Deren Anfertigung ist zwar auch an umfassende organisatorische Tätigkeiten gekoppelt (z.B. Zeitplanung, Finanzplanung), dies wird auf den darauffolgenden Folien sowie im Verlauf der Seminarsitzungen auch sehr schnell deutlich, aber in der Überblicks-Grafik entsteht zunächst ein anderer Eindruck: Man könnte sagen, dass organisatorische und planerische Praktiken an dieser Stelle als ein Konzipieren ausgeflaggt werden. Dies ist deshalb interessant, weil mit dem Konzept im Kontext kuratorischer Praxis dagegen häufig eher solche Aspekte verbunden werden, die auf den Inhalt und das Thema der Ausstellung bezogen sind.

Der „Idee“ und dem „Konzept“ werden außerdem eine besondere Relevanz im kuratorischen Diskurs zugeschrieben. Dies wird auch in den Interviews mit den Teilnehmerinnen der Weiterbildung und in den Gesprächen während der Weiterbildung deutlich (siehe 8.2.2). Die genannten Planungsphasen können daher den Eindruck erwecken, der gesamte Ausstellungsprozess bestünde hauptsächlich aus dem Erstellen des inhaltlichen kuratorischen Konzepts und Kuratieren sei gleichzusetzen mit inhaltlichem „Konzipieren“. Die organisatorischen Praktiken, auf denen in der Weiterbildung insgesamt ein starker Fokus liegt, werden über die Bezeichnung als Konzept letztlich aufgewertet. Das Konzept erscheint dann nicht mehr als Teil von Planung, sondern anders herum: Diverse Pläne sind vielmehr Teil des Grob- oder Feinkonzeptes. Auf einer Folie in Bezug auf die Erstellung des Ausstellungskatalogs heißt es entsprechend, dass die „Planung der Publikation zur Ausstellung“ ein „Bestandteil der inhaltlichen und gestalterischen Konzeptionsarbeit“ sei.

Schließlich fällt beim Blick auf die Projektphasen, die in der Weiterbildung und in diversen Projektmanagement-Handbüchern vorgeschlagen werden, ein weiterer Aspekt auf: Sie ähneln den in Kapitel 4.2.3 vorgestellten fünf Stufen, aus denen laut Dewey (1986 [1938], S. 109ff.) eine idealtypische Inquiry besteht: 1. Eine unbestimmte Situation tritt auf; 2. Die Situation wird für problematisch befunden und näher bestimmt; 3. Eine Lösungsidee wird gesucht und festgelegt; 4. Die Idee wird weiter entwickelt und operationalisiert; 5. Es erfolgt eine praktische Prüfung des Handlungsplans (Experiment). Schritt fünf zielt darauf ab, wieder eine unproblematische Situation herzustellen. Falls dies nicht gelingt, werden die vorhergehenden Schritte noch einmal durchgeführt (vgl. ebd., S. 109ff.; Jörke 2003).

Diese Stufen der Inquiry lassen sich als Teilpraktiken betrachten, aus denen eine Reflexionspraktik bestehen kann. So sind Dewey zufolge in den Stufen eins und zwei unter anderem das Stellen von Fragen, das Lokalisieren des Problems und die Ursacheneingrenzung wichtig. In Stufe drei geht es um Tätigkeiten wie das Beobachten und Analysieren der Bestandteile der Situation (perception), die Ideen- und Konzeptbildung unter Einbindung von

Zielfestlegung im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Kunstvermittlungsprogramms im Rahmen der Weiterbildung eine zentrale Rolle.

Symbolen (conception), die Bewertung der Ideen anhand der Beobachtungen sowie das Entscheiden für eine Lösungsidee. In Stufe vier werden die Ideen schrittweise modifiziert, um sie an die beobachtete Situation anzupassen. Dazu werden Ideen und Beobachtungen miteinander korreliert, es wird argumentiert und es werden Schlussfolgerungen gezogen. In dieser Phase wird ein Handlungsplan erstellt, sie ist also mit Planung und Organisation verbunden. In Stufe fünf folgt dann die Umsetzung und Prüfung des Plans oder ein erneutes Anpassen der Ideen (vgl. Dewey 1986 [1938], S. 109ff.; Jörke 2003, S. 80ff.).

Bereits in der Analyse des Masterstudiengangs wurde eine Nähe zwischen der im Studium vermittelten Form von Kuratieren und Deweys „Inquiry“-Konzept festgestellt. Der Praktik „Kuratieren“ wurde im Master die Form einer wissenschaftlichen Inquiry gegeben, und in der vermittelten Vorstellung von Kuratieren als ‚praktischer Forschung‘ war eine starke Nähe zu Deweys Grundverständnis von Reflexion als Inquiry, also als einer Art praktischem Problemlösungshandeln, auszumachen (vgl. 7.1).

Auch in der Weiterbildung lässt sich eine Parallele zu Deweys Konzept feststellen, diese bezieht sich jetzt vor allem auf die Prozessstruktur. Die in der Weiterbildung vermittelte Form von ‚kuratorischem Projektmanagement‘ ist eine sehr ausdifferenzierte Inquiry-Variante, deren einzelne Phasen (wie Situationsbestimmung, Ideenfindung und Konzepterstellung, Organisation und Umsetzung) den Stufen von Dewey sehr ähneln. Auch die Vorgehensmodelle aus dem klassischen Projektmanagement weisen diese Ähnlichkeit auf, vor allem wenn hier von einem „Problemlösungszyklus“ die Rede ist (Kuster/Huber u. a. 2011, S. 389ff.).

Welche Schlüsse lassen sich aus diesen Beobachtungen ziehen? Über die recht ausdifferenzierte Phaseneinteilung erhält Kuratieren in der Weiterbildung die Form einer integrativen und äußerst elaborierten Inquiry. Projektmanagement scheint als eine Technik dazu beizutragen, Kuratieren als Problemlösungshandeln stärker zu steuern, zu strukturieren und auf festzulegende Problemlagen, Ziele und Kontexte auszurichten, es dadurch stringenter zu machen. Projektmanagement gibt Praktiken der Reflexion, in diesem Fall dem Kuratieren, einen klaren, fast schon einheitlichen Ablauf. Es kommt dann nicht mehr vor, dass gleich die erstbeste Idee umgesetzt wird; es wird vielmehr sichergestellt, dass auch andere Ideen entwickelt und zusammen mit der ersten Idee auf ihre Tauglichkeit geprüft werden, bevor zwischen ihnen eine Auswahl getroffen wird. Das Projekt wird außerdem so gemanagt, dass Probleme oder sogar ein Scheitern möglichst früh erkannt und verhindert werden.

Projektmanagement lässt sich als eine spezifisch postmoderne Technik der Inquiry ausmachen, die häufig auch einen selbsttechnologischen Charakter hat. Heute werden darüber nämlich viele Prozesse in unterschiedlichsten sozialen Feldern den gleichen Mechanismen unterworfen und hinsichtlich ihrer Steuerung vereinheitlicht. Dewey selbst betrachtete hingegen die experimentellen Naturwissenschaften als vorbildliche Form der Inquiry. Er versuchte sie auch in anderen Lebensbereichen zu etablieren (vgl. Jörke 2003, S. 84). Doch die heute relevante Form der Inquiry scheint nicht die experimentelle Naturwissenschaft,

sondern vielmehr das Projektmanagement zu sein. Es ist zum Standard für die Strukturierung von Prozessen geworden, der sich auch im Bereich des Kuratierens bemerkbar macht.⁵⁹⁵

Zwischenresümee

In diesem Abschnitt habe ich hinsichtlich der in der Weiterbildung vermittelten Form des Kuratierens zwei zentrale Aspekte herausgearbeitet. Erstens zeigte sich erneut die besondere Bedeutung des „Konzipierens“ als einer Kernpraktik des Kuratierens. Dabei scheint sich der kuratorische „Konzept“-Diskurs, in dem das Konzept eher inhaltlich gefasst wird und für „Kreativität“ und „Ideenfindung“ steht, mit managerialen Konzept-Vorstellungen zu überkreuzen, in denen das Konzept eher als eine von vielen Projekt-Phasen gilt und neben der Lösungs-Suche auch diverse organisatorische Praktiken umfasst. Zweitens ist deutlich geworden, dass Kuratieren mit Hilfe von Projektmanagement in bestimmte Teilschritte und -pläne gegliedert wird und auf diese Weise eine explizite Strukturierung sowie eine Standardisierung erfährt. Festzuhalten ist, dass den TeilnehmerInnen der Weiterbildung die Struktur von Ausstellungs-Projekten nicht nur durch Präsentationsfolien in Form von explizitem Regelwissen vermittelt wird, sondern auch über das Erfahrungswissen der Dozentinnen. Ihre ausführlichen Erfahrungsberichte zeigen den TeilnehmerInnen auf, wie die vermittelten Regeln in der Praxis eingesetzt und angeeignet werden können.

Im Vergleich zum untersuchten Masterstudiengang zeigte sich, dass Kuratieren in der Weiterbildung weniger als eine wissenschaftliche Inquiry vermittelt wird. Durch den Einfluss von Projektmanagement scheint es vielmehr darum zu gehen, den Prozess und Ablauf der Inquiry zu kontrollieren und abzusichern. Er wird auf eine spezifische Weise strukturiert, wodurch aber prinzipiell offen gehalten wird, ob der Reflexionsprozess letztlich wissenschaftlicher Art ist oder eine andere Form annimmt, zum Beispiel eine eher künstlerische, journalistische oder politisch-aktivistische.

8.2.4 Konzepterstellung mit Checklisten und Strukturplänen

Für die Konzeption der Ausstellung werden in der Weiterbildung verschiedene Teil-Techniken des Projektmanagements vermittelt, darunter insbesondere das Erstellen von Checklisten, Zeit- und Strukturplänen.⁵⁹⁶ Dies erfolgt in Form kleiner Übungen, wie zum Beispiel der folgenden:

Die Dozentin macht mit den TeilnehmerInnen eine sogenannte „Reise“ durch die Konzeption einer Ausstellung, an der sie selbst mitgearbeitet hat. Dazu projiziert sie Fotos von verschiedenen Etappen der Ausstellung an die Wand und kommentiert diese mit ihren eigenen Erinnerungen, Anekdoten und Erfahrungen aus der Praxis. Zum Beispiel schildert die Dozentin,

⁵⁹⁵ Zudem gilt das problemlösende Denken mit seinem Fokus auf Erfindungen und Innovation als „Leitmetapher des zeitgenössischen Kreativitätsdiskurses“ (Bröckling 2007, S. 159). Es ist in den Vorgehensmodellen des Projektmanagements präsent und findet sich bereits in Deweys „Inquiry“-Konzept.

⁵⁹⁶ In Projektmanagement-Handbüchern werden Checklisten, Projektstrukturpläne und Zeitpläne bzw. Termin- und Ablaufpläne als Instrumente des Projektmanagements eingeführt. Vergleiche hierfür z.B. das Buch „Projektmanagement“ von Litke/Kunow/Schulz-Wimmer (2012, S. 76, 81).

wie groß der Aufwand gewesen sei, eine Ausstellung für verschiedene Ausstellungsetappen vorzubereiten: „Immer wieder Transport, immer wieder Verpackung, immer wieder [...]“. Dabei streicht sie sich über Augen und Stirn und errötet an den Wangen, so dass es den Anschein macht, als zeichne sich der erinnerte Stress in ihrem Gesicht ab. Während der Reise sollen die TeilnehmerInnen wichtige Arbeitsschritte einer Ausstellung für die danach anzufertigende „Ausstellungscheckliste“ notieren. Im Anschluss werden die notierten Schritte auf einem Flipchart für alle sichtbar untereinander geschrieben, darunter zum Beispiel: Idee und Konzept, Team zusammenstellen, KünstlerInnen-Auswahl, Ortswahl, Titelfindung, Zeitfestlegung, grafisches Erscheinungsbild und Corporate Design, Ausstellungsgestaltung, Budgetplanung und Rahmenprogramm. Abschließend präsentiert die Dozentin im Handout eine fertige Checkliste in Form einer Tabelle: In der ersten Spalte sind die verschiedenen sogenannten „Einzelmaßnahmen“ zur Ausstellungsplanung in chronologischer Reihenfolge aufgeführt.⁵⁹⁷ In den weiteren Spalten sollen die/der Verantwortliche für eine „Maßnahme“, die Frist zur Erledigung der „Maßnahme“ und die anfallenden Kosten eingetragen werden. Die „Ausstellungscheckliste“ ist als Kopiervorlage angelegt und soll von den TeilnehmerInnen für eigene Projekte als Vorlage genutzt und ausgefüllt werden. Die Dozentin erklärt, dass die „Checkliste“ der Erleichterung der gesamten Planung diene. Sie schaffe Übersicht über alle Arbeitsabläufe und Termine, mache Problemstellen sichtbar und ermögliche es, den Einsatz von Personal und Finanzen besser zu steuern. Zudem erläutert die Dozentin anhand von projizierten Präsentationsfolien den richtigen Umgang mit der „Checkliste“, zum Beispiel: „Jeder Arbeitsgang muss eingeplant und rechtzeitig vorgenommen werden.“ oder „Die Checkliste muss während der Realisierungsphase fortwährend aktualisiert, korrigiert und gepflegt werden.“ (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Der Hinweis der Dozentin, dass die „Checkliste“ das Erkennen von Problemen und Engpässen erleichtere, zeigt auf, dass sie eine Kontroll-Technik darstellt. Bezogen auf Planung allgemein ist diese Argumentation auch in Handbüchern zu Projektmanagement zu finden:

„Mit Planung wird das Projekt in überschaubare Einheiten gegliedert. Terminabweichungen oder sonstige Fehlentwicklungen erkennen Sie früher und schneller.“ (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 68)

Kontrolliert wird dabei aber nicht nur der Projektprozess, sondern vor allem die Subjekte, die mit Hilfe der Checkliste sich selbst kontrollieren und kontrolliert werden können. Damit ist die Checkliste nicht nur ein „standardisiertes Meßinstrument“ (Bröckling 2006, S. 40) – zum Vergleichen des „Ist-Zustandes“ mit dem auf der Checkliste vermerkten „Soll-Zustand“ –, sondern sie dient auch einer „disziplinierenden Kontrolle“ (Bröckling 2002, S. 192) und kann zur Dokumentation und Überprüfung von Aktivitäten und Entscheidungen zum Einsatz kommen, mit dem Ziel, sich hinsichtlich bestimmter Parameter zukünftig zu verbessern. Zudem können Listen als Kreativitätstechnik (vgl. Boysen 2013, S. 174), als Entscheidungshilfe, zur Selbsteinschätzung („Bin ich als Projektleiter geeignet?“) oder zur Einschätzung der MitarbeiterInnen sowie zur sogenannten Risiko-Analyse dienen (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 10f., 17f., 56, 35, 67). Unabhängig von ihrem konkreten Zweck lässt sich die Checkliste als ein Mittel zur Standardisierung von Abläufen

⁵⁹⁷ Folgende Maßnahmen sind in der fertigen „Ausstellungscheckliste“ aufgeführt: Pläne, Teambildung, Konzeption, Exponatauswahl, Medientechnik, Finanzierungsplan, Fundraising, Grafik, Katalogerstellung, PR, Leihverkehr, Verträge, Versicherungen, Transport, Klima/Beleuchtung, Aufbau, Eröffnung, Rahmenprogramm, Aufsicht, Reinigung, Abbau, Dokumentation, Evaluation, Kunstvermittlung.

und Inhalten beschreiben.⁵⁹⁸ Der Aspekt der Standardisierung wird durch das Argument der ‚Individualität‘ verdeckt, wenn es zur Ausstellungscheckliste auf einer Folie im Handout der Weiterbildung heißt: „[Sie] ist ein Prozess und bildet den *individuellen* Charakter einer jeden Ausstellung ab“ (Erg. und Hervorh. d. Verf.).

Projektmanagement als solches gibt zwar keine direkten Handlungsanweisungen für ein konkretes Projekt (Bröckling 2007, S. 269), aber über vorgefertigte Ausstellungschecklisten wie in der Weiterbildung erfolgt eine klare Vorgabe, was KuratorInnen wann zu tun haben. Es wird festgelegt, aus welchen „Aufgabenpaketen“ und Zuständigkeitsbereichen sich ein kuratorisches Projekt zusammen setzt, in welcher Reihenfolge die einzelnen Aufgaben anzugehen sind und welche Priorität diese haben. Zudem wird fixiert, in welchen Begriffen über die Teilaufgaben gesprochen wird. Im Fall der Weiterbildung wird beispielsweise durch den Begriff „Ausstellungscheckliste“ bereits festgelegt, dass es sich bei dem Ergebnis des Projektes um eine Ausstellung handeln soll.

Auffällig ist, dass die Phase der Konzeption auf der Ausstellungscheckliste nur eine von vielen „Einzelmaßnahmen“ in der gesamten Ausstellungsplanung darstellt und nicht mehr so stark im Zentrum steht, wie im vorhergehenden Seminarabschnitt zur Einteilung eines Projektes in verschiedene Konzeptions-Phasen (siehe 8.2.3). Kuratieren erscheint hier nicht mehr vorrangig als Konzeption, andere Aktivitäten, wie die Erstellung eines Finanzierungsplans, das Bilden eines Teams und die Abwicklung von Verträgen und Versicherungen werden nun gleichberechtigt zum Kuratieren gezählt.

Checkliste für die Kunstvermittlung

Bezeichnend ist, dass der Begriff „Kunstvermittlung“ auf der von der Dozentin präsentierten fertigen Ausstellungscheckliste zunächst fehlt. Als dies während der Seminarsitzung auffällt, wird er von allen per Hand nachgetragen. Die Dozentin erklärt den TeilnehmerInnen diesbezüglich, dass Kunstvermittlung in den vergangenen Kursen erst ganz am Ende der Weiterbildung behandelt wurde und nun, nach Rücksprache mit den referierenden KuratorInnen, zum ersten Mal relativ weit am Anfang angesiedelt ist. Nur auf der Liste habe man vergessen ihn einzutragen. Dies verweist darauf, dass „Kunstvermittlung“ bislang nicht als selbstverständlicher Bestandteil kuratorischer Praxis verstanden wird, dass ihr Status jedoch in Veränderung begriffen ist.

Auch in einer anderen Checkliste, die während der Seminarsitzung zum Thema „Kunstvermittlung“ verteilt wird, ist die Beziehung zwischen „Kunstvermittlung“ und „Kuratieren“ sowie zwischen „KunstvermittlerIn“ und „KuratorIn“ Thema. In einer Übung zur Entwicklung eines Kunstvermittlungsprogramms für eine Beispiel-Ausstellung stellt die Dozentin eine „Checkliste“ mit Fragen vor, die sich KunstvermittlerInnen stellen sollten, bevor sie das Programm entwerfen. Die ersten Fragen auf der Checkliste sind: „Als WAS begreife ich meine Ausstellung? WARUM mache ich diese Ausstellung? WEN will ich

⁵⁹⁸ Vergleiche hierzu El Arbi/Ahlemann/Kaiser (2013, S. 62f.).

erreichen und WIE mache ich das am besten?“ Die Dozentin kommentiert, dass dies kuratorische Fragen seien, die aber für die Kunstvermittlung eine wichtige Rolle spielten. Die zweite anwesende Dozentin fügt hinzu, dass sich KuratorInnen hierfür mit den KunstvermittlerInnen zusammen setzen und die ersten Fragen beantworten müssten. In diesem Fall lässt die Checkliste selbst offen, für wen sie gedacht ist, wer für die Erstellung des Kunstvermittlungsprogramms verantwortlich zeichnet und in welchem Verhältnis „Kuratieren“ und „Kunstvermittlung“, „KuratorIn“ und „KunstvermittlerIn“ dabei stehen. Sie lässt auch die Möglichkeit zu, dass „KuratorIn“ und „KunstvermittlerIn“, „Kuratieren“ und „Kunstvermittlung“ in eins fallen. Durch die Kommentare der DozentInnen wird jedoch eine Interpretation entsprechend einer eher hierarchischen Rollenverteilung nahegelegt: Die „KuratorIn“ habe die ersten ‚kuratorischen Fragen‘ für die „KunstvermittlerIn“ zu beantworten. Sie erscheint somit als Verantwortliche für das Ausstellungskonzept. Zudem werden „Kuratieren“ und „Kunstvermittlung“ durch die DozentInnen als zwei getrennte Praktiken markiert.

Während die Checkliste hinsichtlich des Verhältnisses zwischen „Kunstvermittlung“ und „Kuratieren“ für Auslegungen offen bleibt, legt sie doch die Reihenfolge und damit die Prioritäten der zu stellenden Fragen fest: Eine Teilnehmerin fragt verwundert nach, ob es nicht wichtiger sei, sich erst Gedanken darüber zu machen, was die Künstlerin oder der Künstler will und nicht, was die Institution will. Eine Dozentin erklärt dazu, dass dieser Aspekt erst später auf der Liste komme. Zuerst sei nach dem Profil des Hauses und dessen Zielgruppe zu fragen, denn das Vermittlungsprogramm sollte darauf zugeschnitten werden. Über die Checkliste wird damit die Haltung vermittelt, die Interessen der Institution seien vor den Interessen der KünstlerInnen zu berücksichtigen. Die Teilnehmerin wiederum speist in die Diskussion den Diskursstrang über KuratorInnen als UnterstützerInnen von KünstlerInnen ein und hinterfragt damit die festgelegte Reihenfolge.

Für die Entwicklung des sogenannten „Vermittlungskonzeptes“ im Rahmen der fiktiven Übungs-Ausstellung stellt die Dozentin drei Fragen vor, die zu beantworten seien. Die Fragen bilden wieder eine Art Checkliste, die in diesem Fall als Kreativitätstechnik funktioniert: „Welche Themen wären für die Vermittlung der Ausstellung interessant? Welche Zielgruppe(n) würden Sie ansprechen wollen? Welche Formate könnte man anbieten?“ Auf an die Wand geklebte A1-Blätter tragen die TeilnehmerInnen dann nach und nach ihre Ideen für die drei Kategorien (Themen, Zielgruppe, Formate) in eine Tabelle ein und nutzen die entstandene Auflistung als Basis, um ein „Vermittlungskonzept“ zu erstellen. Dazu ziehen sie Verbindungslinien zwischen den aus ihrer Sicht zusammen passenden Eintragungen aus den drei Kategorien. Die Dozentin gibt den Hinweis, dass es am besten sei, von der Zielgruppe ausgehend die Themen und Formate auszuwählen. An Techniken wie „Checklisten“, „Tabellen“ und „Diagrammen“ sowie an Begriffen wie „Konzept“ und „Zielgruppe“ wird deutlich, dass auch der gesamte Themenblock „Kunstvermittlung“ im Rahmen der Weiterbildung als eine durch Projektmanagement zu steuernde Praktik vermittelt wird. Das „Kunstvermittlungsprogramm“ wird wie ein eigenes Projekt im Projekt „Ausstellung“

behandelt.⁵⁹⁹ Die AdressatInnen der Kunstvermittlung erhalten auf diese Weise die Form einer „Zielgruppe“. Außerdem werden Marketing und Kunstvermittlung in der Weiterbildung miteinander verknüpft, indem die Dozentin für Kunstvermittlung signalisiert, dass Marketing durchaus als Kunstvermittlung betrachtet werden könne. Marketing würde dann als Bestandteil in das Vermittlungskonzept einfließen. Das Vermittlungskonzept samt seiner Ziele und Zielgruppen würden wiederum zur Basis des Marketingkonzepts werden.

Checklisten werden im Verlauf der Weiterbildung mehrfach und in vielfacher Form vorgestellt und ausgeteilt. Es gibt Listen mit der zeitlichen Abfolge durchzuführender Tätigkeiten, zum Beispiel ein Zeitplan für die Organisation einer Ausstellung in dreizehn Schritten. Andere Listen erinnern daran, welche Aspekte für einen bestimmten Prozess zu klären sind und bieten Raum für entsprechende Eintragungen, zum Beispiel eine „Checkliste zur Ausstellungsvorbereitung“, in der unter anderem technische Details zu den gezeigten Werken, zu den Ausstellungsräumen und zur Ausstellungsarchitektur anzugeben sind. Auch die Handzettel, die für das Themengebiet „Presse- und Öffentlichkeitsarbeit“ ausgehändigt werden, enthalten Listen, wobei darin sogar klare Empfehlungen aufgeführt werden, was man wie tun sollte und was nicht, zum Beispiel beim Thema Pressemitteilung: „Konstruieren Sie keine Schachtelsätze, vermeiden Sie Fachausdrücke, verwenden Sie keine unerklärten Abkürzungen.“ Viele Listen lassen sich abhaken, wenn Punkte darauf erfüllt sind. Sie können von den TeilnehmerInnen für ihre eigenen Projekte verwendet werden und sind damit eine Art Arbeitshilfe und Denkstütze für die Praxis, die das Gefühl von Sicherheit und Kontrolle vermittelt. Checklisten bieten eine Struktur, auf die man sich stützen kann, die den Anschein macht, etwas fest Vorgegebenes zu sein, vergleichbar mit einer Regel. Die Konzepterstellung wird auf diese Weise entlang vorgegebener Parameter gesteuert und strukturiert. Das heißt natürlich nicht, dass es nicht die Möglichkeit gibt, sich den Vorgaben in Checklisten zu widersetzen.

Projektstruktur- und Zeitpläne als Steuerungstechniken

Ein weiteres ‚Werkzeug‘ des Projektmanagements, das der Planung und Strukturierung von Projekt-Prozessen dient, sind „Projektstrukturpläne“ und „Zeitpläne“. Ihr Einsatz im Rahmen kuratorischer Prozesse wird in der Weiterbildung auch in Form von Übungen vermittelt:

Die Dozentin stellt den TeilnehmerInnen die Rahmenvorgaben für ein fiktives Beispiel-Projekt vor, eine Nachfolgeausstellung für eine bereits vor zehn Jahren gezeigte Ausstellung. Die Ausstellung soll zwanzig internationale Künstler zeigen, ein Katalog- und Begleitprogramm beinhalten, zu einem festgelegten Termin in einem schon feststehenden Ausstellungsraum eröffnet werden, aber habe leider noch keine Finanzierung. Als Orientierung zeigt die Dozentin Bilder der ersten Ausstellung herum. Die gemeinsame Aufgabe soll es sein, die fiktiv anstehende Ausstellung zu planen. Hierfür entwerfen alle zusammen zunächst einen sogenannten „Projektstrukturplan“ auf einem Flipchart. Dafür wird der geplante Titel der Ausstellung auf die Mitte des Blattes geschrieben. Im nächsten Schritt werden die Arbeitsfelder beziehungs-

⁵⁹⁹ Ähnlich wird auch beim Thema „Katalogproduktion“ verfahren.

weise -bereiche der Ausstellungsplanung in Form einer sogenannten „Mindmap“ hinzugefügt. Die TeilnehmerInnen werden dazu aufgefordert, sich an der Sammlung der Begriffe zu beteiligen, die die Dozentin dann nach und nach auf das Flipchart-Papier schreibt (z.B. Konzeption, Ausstellungsproduktion, Leihverkehr, Transport, Katalog) und durch Linien miteinander verbindet. Im Anschluss wird gemeinsam auf einer Reihe nebeneinander an die Wand geklebter A1-Blätter ein „Zeitplan“ angezeichnet. Dazu trägt die Dozentin die gesammelten Aufgabenpakete aus dem „Projektstrukturplan“ nach und nach auf einer vorher erstellten Zeitleiste ein, wobei sie jedes Mal in die Runde fragt, wo die TeilnehmerInnen eine bestimmte Aufgabe zeitlich verorten würden. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Die TeilnehmerInnen der Weiterbildung entwickeln durch Übungen dieser Art ein praktisches Wissen darüber, wie Projektstrukturpläne und Zeitpläne zu erstellen und einzusetzen sind. Ihnen werden – oft auch durch konkrete Hinweise – Prinzipien für die Zeitplanerstellung vermittelt, zum Beispiel dass man sich immer vom Groben zum Detail vorarbeiten sollte oder dass für die einzelnen eingetragenen Aufgaben „Detailzeitpläne“ erstellt werden sollten.

Durch Projektmanagement-Werkzeuge wie den Projektstrukturplan und den Zeitplan wird ein Projekt in kleine Einheiten (Aufgaben und zeitliche Sequenzen) zerlegt, die Beziehungen und Abfolge zwischen diesen Elementen festlegt und zu einem Regelkreis mit eingebauten Feedbackschleifen verbunden. Auf verschiedenen Planungsebenen kann sich dieses Prinzip des Zerlegens und Neu-Zusammensetzens wiederholen. Das Gesamtprojekt wird in kleinere Teilprojekte unterteilt, im untersuchten Fall sind dies unter anderem der Aufbau der Ausstellung, die PR, die Kunstvermittlung und die Katalogproduktion. Projektstrukturplan und Zeitplan sollen dazu dienen, das Projekt zu strukturieren und die Planung durch einen Überblick über das gesamte Projekt und dessen Teilprojekte zu erleichtern (Bröckling 2007, S. 269ff.):

„Aber wie eine Landkarte die Wahrnehmung des geografischen Raums präformiert, so präformieren Projektstruktur- und Netzpläne auch die Vorstellungen davon, was ein Projekt ausmacht. Ein Projekt ist das, so ließe sich sagen, was sich mithilfe der Methoden des Projektmanagements lenken lässt.“⁶⁰⁰ (ebd., S. 273)

Mit Hilfe der Ausstellungscheckliste und anderen vermittelten Techniken des Projektmanagements wie dem Projektstrukturplan und dem Zeitplan wird die Arbeit der „KuratorIn“ schließlich in die Form eines Projekts überführt, inklusive der dazugehörigen Bestandteile, wie zum Beispiel Titel, Anfang und Ende, Ort, Beteiligte, Team, Materialien, Versicherung, PR, Events, Kostenkalkulation und Sponsoren. Allerdings wird die Ausstellung erst durch Kategorien wie „teilnehmende KünstlerInnen“, „Werkliste“ sowie Angaben zu Rahmen und Sockel als eine spezifische Form von Projekt erkennbar – und zwar als Kunstaussstellung. Zentral ist, dass kuratorische Arbeit mit Hilfe der genannten Projektmanagement-Techniken in konkrete zeitliche, inhaltliche, personelle und materielle Bahnen gelenkt und in eine Vielfalt von Teilpraktiken aufgeteilt wird. Den Ausstellungsprojekten wird auf diese Weise eine bestimmte Prozessform aufgedrängt und sie werden hinsichtlich spezifischer Kriterien

⁶⁰⁰ Im Projektmanagement stehen weitere Techniken und Vorgehensmodelle zur Projekt-Planung zur Verfügung (z.B. der Netzplan), von denen in der untersuchten Weiterbildung jedoch nicht alle vorgestellt werden.

miteinander vergleichbar. Außerdem werden anhand der in diesem Teilkapitel vorgestellten Übungen zur Erstellung von Checklisten, Projektstrukturplänen und Konzepten nebenbei typische ‚Kreativitätstechniken‘ wie Brainstorming und Mindmapping vermittelt, allerdings ohne sie als solche zu benennen.

Wer ist „ProjektmanagerIn“?

Ähnlich wie im untersuchten Masterprogramm wird in der Weiterbildung sehr viel Wert auf „Teamarbeit“ gelegt.⁶⁰¹ Nicht nur in den Seminarsitzungen, sondern auch in den Interviews mit den TeilnehmerInnen der Weiterbildung sowie anderer Programme wird die möglichst hierarchiearme Arbeit im Team als ideal und eigener Anspruch formuliert. Die VeranstalterInnen eines KuratorInnen-Netzwerktreffens nennen in einem Interview Teamfähigkeit als eine Kompetenz, die KuratorInnen heutzutage verstärkt mitbringen sollten.

Einige Aspekte zur Gestaltung von Teamarbeit werden im Rahmen der untersuchten Weiterbildung in der Seminarsitzung zur Ausstellungsplanung etwas genauer ausformuliert: So wird die Teambildung als ein Teilschritt im Projektprozess aufgeführt. Zudem wird über Präsentationsfolien und deren Erklärung deutlich gemacht, dass ein Team immer eine Teamleiterin oder einen Teamleiter – einen sogenannten „Steuermann“ – brauche. Das Handout der Sitzung legt nahe, dass die Teamleiterin oder der Teamleiter hauptsächlich organisatorische und manageriale Aufgaben hat. Folgende Tätigkeiten werden als notwendige Kompetenzen aufgeführt: Planen, Organisieren, Controlling, Stresstoleranz, Analysevermögen, Führen und Sensitivität. Zudem wird Teamleitung als „zwischenmenschliche Schwerarbeit“ beschrieben. Letzteres lässt sich mit Bröckling erklären. Er beschreibt, dass im Projektmanagement das Motivieren der MitarbeiterInnen und das Optimieren ihrer Zusammenarbeit als eine wichtige Fähigkeit von ProjektleiterInnen betrachtet werde (Bröckling 2007, S. 272). In der Weiterbildung wird vermittelt, dass die Teamleiterin oder der Teamleiter nicht hierarchisch höher gestellt sein müsse als alle anderen Teammitglieder, und sie oder er müsse nicht unbedingt auch die Position der „KuratorIn“ des Projektes innehaben.

Wie die Aufgaben und Verantwortungsbereiche innerhalb des Teams genau zu verteilen sind und wie diese ineinandergreifen, wird nicht im Detail vorgegeben. Dafür wird mehrfach betont, dass die frühzeitige Zusammenarbeit zwischen KuratorInnen und GestalterInnen für die Erstellung des Gestaltungskonzepts sowie zwischen KuratorInnen und KunstvermittlerInnen für die Erstellung des Vermittlungskonzepts sehr wichtig seien. Es wird damit nahegelegt, dass ein Projekt folgende Positionen bereithält: die der „KuratorIn“ beziehungsweise die eines „kuratorischen Teams“, die der „GestalterIn“ und der „KunstvermittlerIn“.

Die in dieser Fallstudie bereits analysierte Sitzung zur Ideenfindung sieht eine „KuratorIn“ oder ein „kuratorisches Team“ für die Entwicklung der Ausstellungsidee vor (siehe 8.2.2). Für die Erarbeitung des Ausstellungskonzepts bleibt allerdings eher vage, ob die „KuratorIn“,

⁶⁰¹ Dies wurde bereits am Anfang dieser Fallstudie im Zusammenhang mit dem kuratorischen Selbstverständnis deutlich (siehe 8.2.1).

das „kuratorische Team“ oder die „TeamleiterIn“ verantwortlich sind. Dieser Punkt wird offen gehalten und damit auch, inwieweit die „KuratorIn“ in organisatorische Praktiken eingebunden sein sollte. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die kuratorischen Aufgabenprofile in der beruflichen Praxis äußerst unterschiedlich sind. Unter anderem hängen sie davon ab, ob die Kuratorin oder der Kurator an einer Institution arbeitet oder nicht und welche Form der Arbeitsverteilung in der jeweiligen Institution vorgenommen wird. In der Weiterbildung scheint es so zu sein, dass KuratorInnen in alle Fragen des Managements und der Organisation eingeweiht werden, für den Fall, dass sie beruflich in die Situation kommen, Bereiche wie PR, Finanzierung und Sponsoring selbst zu bearbeiten. Dies ist in der kuratorischen Praxis auf Grund von Geld- und Personalmangel nicht selten der Fall, insbesondere bei kleineren Institutionen und Projekten. Zudem sind es oftmals Frauen, die als KuratorInnen und kuratorische AssistentInnen die verschiedensten Arbeitsbereiche mit abzudecken haben.

Festhalten lässt sich an dieser Stelle, dass die Praktik „Kuratieren“ in der Weiterbildung nicht klar von anderen beruflichen Praktiken und Teilpraktiken abgegrenzt wird. Außerdem wird sie als stark von organisatorischen Teilpraktiken geprägt vorgestellt. Dreh- und Angelpunkt ist dabei der Begriff „Konzept“ und die Teilpraktik „Konzipieren“, die sehr stark aufgeladen und äußerst mehrdeutig sind, und daher jeweils unterschiedlich gelesen und ausgeführt werden können: Mal werden sie eher breit gefasst und beziehen organisatorische Praktiken mit ein, mal werden sie eher auf den Moment der Ideenentwicklung und des inhaltlichen und gestalterischen Entwurfs verengt.

8.2.5 Exkurs: „Idee“ und „Konzept“ in der Geschichte von Kunst und Management

In der bisherigen Analyse zeigte sich wiederholt, dass der „Idee“ und dem „Konzept“ in der Weiterbildung eine große Relevanz für die Praktik des Kuratierens zugesprochen werden. Im Folgenden gehe ich der Bedeutung beider Aspekte in Form eines historischen Exkurses genauer nach. Ich betrachte, welche Rolle „Idee“ und „Konzept“ in frühen Theorien zur Kunst, in den Management-Praktiken des 20. Jahrhunderts und in neueren Vorstellungen von Kreativität spielten und spielen. Auf diese Weise wird deutlich, dass die „KuratorIn“ über die Hervorhebung ihrer Ausstellungs-Idee und des kuratorischen Konzepts sowohl in die Nähe der „AutorIn“ und „KünstlerIn“ rücken als auch ihrer Tätigkeit den Anschein von Intellektualität, Wissenschaftlichkeit sowie von einer managerialen Professionalität verleihen kann.

„Idea“, „Disegno“ und „Concetto“ in der bildenden Kunst

Für eine Bewertung der Relevanz von „Idee“ und „Konzept“ in den bildenden Künsten ist es wichtig, sich die Entwicklungen der italienischen Renaissance im 15./16. Jahrhundert vor Augen zu führen. In den Kunsttheorien dieser Zeit wurde die künstlerische Idee – unter

Begriffen wie „Idea“ und „Disegno“ – zu einem konstitutiven Merkmal von Zeichnung, Malerei und Bildhauerei erklärt, was zu einer Intellektualisierung und Aufwertung dieser Praktiken und der gesellschaftlichen Position der Künstler⁶⁰² führte (Kemp 1974, S. 237).⁶⁰³ Die entstandenen Kunsttheorien trugen dazu bei und legitimierten, dass die bildenden Künste nicht mehr nur als ‚Handwerk‘ galten, sondern in den Rang der ‚Freien Künste‘ (‚Artes Liberales‘) aufsteigen konnten.⁶⁰⁴ Dies erklärt eine Stück weit, warum der Idee und auch dem Konzept noch heute im Kunstfeld ein hoher Stellenwert zukommt.

Bis ins 15. Jahrhundert hatten Maler und Bildhauer den Status von Handwerkern und waren oft mit einem geringen Bildungsstand ausgestattet. Sie hatten die Produktionsregeln ihrer Zunft zu kennen und diese geschickt anzuwenden, der ‚konzeptionelle‘ Part jedoch lag oft nicht vollständig in ihren Händen. Er wurde teilweise von den geistlichen Auftraggebern oder deren Vertretern übernommen. Diese machten ikonografische Vorgaben, die vom Maler oder Bildhauer auszuführen waren. Später wurden Humanisten für die Bearbeitung antiker Topoi beratend tätig (Held/Schneider 2007, S. 23ff., 192f.). Ein entscheidender Schritt zur Statusverbesserung bildender Künstler war die Entwicklung einer eigenständigen Theorie der bildenden Künste (ebd., S. 29).⁶⁰⁵ Wegweisend war vor allem Leone Battista Albertis Abhandlung „De Pictura“ aus dem Jahr 1435. Alberti beschrieb die Malerei als eine erlernbare empirische Wissenschaft (scientia)⁶⁰⁶. Ihm zufolge sollten Maler eine hohe Bildung erfahren, sich Kenntnisse in Dichtung, Geometrie, Proportionen und im Umgang mit dem optischen Prinzip der Zentralperspektive aneignen. Mit Wissenschaftlichkeit verband er vor allem ein konstruktives, abwägendes und messendes Vorgehen. Alberti rückte also Aktivitäten ins Zentrum der Malerei, die auch in den antiken ‚Artes Liberales‘, vor allem in Geometrie und Arithmetik, von zentraler Bedeutung waren. Damit lieferte er ein Argument dafür, die Malerei aufzuwerten und mit in die ‚Artes Liberales‘ aufzunehmen. Entsprechend wurde in den seit Mitte des 16. Jahrhunderts für Künstler gegründeten Akademien in Italien

⁶⁰² Für die Zeit von der Renaissance bis zum 19. Jahrhundert werden im Folgenden die Bezeichnungen „Künstler“, „Maler“, „Architekt“ etc. ohne Binnen-I verwendet, da diese Subjektformen zu dieser Zeit männlich konnotiert waren und fast ausschließlich Männern vorbehalten waren.

⁶⁰³ Damit ging einher, dass sich die Kunst vom alltäglichen Leben und Arbeiten entfernte und dazu einen Gegensatz bildete, also für einen Großteil der Menschen praktisch nicht mehr zugänglich war (vgl. Wenk 1982, S. 98f.).

⁶⁰⁴ Zu den sieben ‚Artes Liberales‘ zählten seit der Antike: Grammatik, Logik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. Ihnen wurde ein höherer Rang zugeschrieben als den ‚Artes mechanicae‘, zu denen unter anderem Textilherstellung, Kriegskunst, Architektur, Seefahrt, Landwirtschaft, Heilkunde und Theateraufführungen gehörten (Held/Schneider 2007, S. 23ff.).

⁶⁰⁵ Außerdem führten die humanistische Bildungsbewegung und die einsetzende Merkantilisierung und Kapitalisierung von Gemälden und Skulpturen sowie deren zunehmende Wertschätzung als Luxusgüter Ende des 14. Jahrhunderts zu einem höheren Ansehen der bildendenden Künstler und zu einer größeren Nachfrage nach ihren Werken. Vermehrt wurden Künstler an fürstlichen Höfen angestellt, wo sie im Vergleich zu ihren Zunft-Kollegen finanzielle und soziale Vorteile genossen. Über theoretische Programme konnten die Künstler ihre gestiegenen Ansprüche zusätzlich legitimieren (Held/Schneider 2007, S. 29).

⁶⁰⁶ Hiermit ist die Wissenschaft im Verständnis der Renaissance angesprochen. Der lateinische Begriff „scientia“ „bezeichnet noch bis ins 18. Jahrhundert hinein beides, sowohl Wissen im allgemeinen Sinne als auch Wissenschaft als systematisierte, kodifizierte und institutionell verfestigte Form des Wissens.“ (Eggert/Gramatzki u. a. 2009, S. 13).

großer Wert auf die Lehre von Mathematik und auf das Prinzip der Mess- und Planbarkeit gelegt (Krieger 2007, S. 16ff.; Held/Schneider 2007, S. 31).⁶⁰⁷

Die in der Renaissance beginnende Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung der bildenden Künste schritt vom 17. bis ins 19. Jahrhundert weiter voran, nahm jedoch neue Formen an. Es kam zu einer Art Vergeistigung und zu einem ‚Konzeptualismus‘ in der Kunst (Held/Schneider 2007; Kemp 1974). Die noch von Alberti geforderten Kompetenzen des Umgangs mit Proportionen, Maßen und Perspektive galten nunmehr selbst nur noch als Handwerk:

„Die vornehmere, geistige Kunst ist nun dadurch gekennzeichnet, einen gedanklichen Zusammenhang ästhetisch zu konzipieren, mithin nicht nur die einzelnen Teile (der Malerei) zu beherrschen, sondern die Regeln ihres Zusammenspiels. Die Kunst offenbart sich in diesem Zusammenhang zwischen den einzelnen Phänomenen. Die schönen Künste erzielen ihre Wirkung demnach nicht mehr allein durch die Zeichnung, die Schönheit der Farben und die Kostbarkeit des Materials, also ihre sinnlichen Qualitäten, sondern durch die ‚Erhabenheit des Gedankens‘.“ (Held/Schneider 2007, S. 36-37)

An den Akademien wurde dementsprechend nicht mehr den Naturwissenschaften nachgeeifert, sondern eine Angleichung an die literarischen Künste angestrebt. Hinzu kam, dass an die Stelle der Erlernbarkeit von Wissen zunehmend die Vorstellung von der angeborenen Begabung (ingenium) des Künstlers trat. Sie wurde zu einer Grundlage der Ausbildung an den Akademien (Schade/Wenk 2005, S. 156). Zudem war das Ziel künstlerischer Tätigkeit nicht mehr so sehr die möglichst getreue ‚Nachahmung der Natur‘ sondern vielmehr das Schaffen von Neuem (‚Originalität‘). Die Entstehung der Vorstellung vom gottähnlichen schöpferischen ‚Künstler-Genie‘, deren Vorläufer sich schon im 16. Jahrhundert herausbildeten, war mit der Intellektualisierung der bildenden Künste eng verknüpft (Krieger 2007).

Die beschriebene Entwicklung wurde vor allem dadurch befördert, dass Konzepte wie ‚Idea‘, ‚Disegno‘ und ‚Concetto‘ ins Zentrum der kunsttheoretischen Auseinandersetzung rückten und zu elementaren Bausteinen der bildenden Künste erklärt wurden. Besonders einflussreich war diesbezüglich der italienische Hofmaler und Architekt Giorgio Vasari.⁶⁰⁸ Er sprach dem Prinzip des ‚Disegno‘, das er in den Gemälden florentinischer Künstler verwirklicht sah, einen besonderen Wert zu. ‚Disegno‘ lässt sich mit ‚Zeichnung‘ und ‚Skizze‘ übersetzen,⁶⁰⁹ der Begriff erhielt in der Renaissance jedoch eine wesentlich weitere Bedeutung, indem ihn Vasari in die Nähe der ‚Idee‘ rückte und als ein ‚allen Gattungen übergeordnetes Prinzip‘ betrachtete (Pfisterer 2003, S. 71-73).⁶¹⁰ Unter ‚Disegno‘ ist die Vorzeichnung zu einem künstlerischen Werk zu verstehen, aber auch die präzise ‚Zeichnung‘ des Dargestellten (z.B.

⁶⁰⁷ Die erste Akademie, die ‚Accademia del Disegno‘ in Florenz, wurde 1563 gegründet (Krieger 2007).

⁶⁰⁸ Die von Vasari verfassten Biographien künstlerischer Zeitgenossen (1550 und 1568 in erweiterter Auflage) ‚gelten als der erste tradierte Textkorpus einer ‚Kunstgeschichte‘“ (Schade/Wenk 2005, S. 156) und waren prägend für die theoretische Einordnung und Bewertung bildender Kunst, wobei die Kriterien hierfür ausschließlich in Auseinandersetzung mit Werken männlicher Künstler entwickelt wurden. Auf diese Weise ist der Aufstieg der Malerei und Bildhauerei vom Handwerk zu den ‚Freien Künsten‘ ‚eng mit geschlechtsspezifischen Konzeptionen von Kreativität und Produktivität verknüpft‘ (ebd., S. 155).

⁶⁰⁹ Vgl. Brockhaus Enzyklopädie (2006b, S. 74).

⁶¹⁰ Zur Entwicklung des Begriffes ‚Disegno‘ vgl. Kemp (1974).

durch klare Umrisslinien) im Werk selbst. Für Letzteres wurde eine Vorzeichnung als notwendige Voraussetzung erachtet. Vasari betrachtete den Disegno auf dieser Ebene als den sichtbaren Ausdruck beziehungsweise als die praktische Konkretisierung der im Geiste gebildeten Idee (Panofsky 1924, S. 45). Vor allem aber beschrieb er den Disegno als ein geistiges Vermögen, ein Erkenntnisvermögen, das die Bedingung dafür sei, dass die Idee eines ‚Naturgegenstandes‘ überhaupt erst geschaffen werden könne (vgl. Kemp 1974, S. 227f.).

Mit dem Begriff „Idee“ beziehungsweise „Idea“ bezog sich Vasari auf Platons Ideenlehre und übertrug diese auf die bildende Kunst.⁶¹¹ Er fasste die Idee als „jedwede künstlerische Vorstellung, die, im Geiste entworfen, der äußeren Darstellung vorangeht“ (Panofsky 1924, S. 37).⁶¹² Dabei ging Vasari nicht davon aus, dass Ideen präexistent sind, sondern dass sie der Künstler erst in Auseinandersetzung mit seinen Erfahrungen und Sinneseindrücken (durch ‚Anschauung der Wirklichkeit‘) – vermittelt durch den Disegno – schafft (ebd., S. 33f.; Kemp 1974, S. 227f.). Entscheidend ist, dass Vasari die bildenden Künste damit nicht als bloße Naturnachahmung fasste. Sie gehen ihm zufolge über die Darstellung der Erscheinung der Dinge hinaus. Vasari nutzte auf diese Weise Platons Konzept der Idea als ein Argument für die Aufwertung von Malerei und Bildhauerei, die von Platon selbst noch gering geschätzt wurden (Panofsky 1924, S. 4ff.).

Federico Zuccari, Maler und Kunsttheoretiker des Manierismus, stellte schließlich Disegno und Idea auf eine Stufe. Er unterschied zwischen „Disegno interno“, der geistigen Vorstellung beziehungsweise inneren Zeichnung des Künstlers, die der Idea entspricht, und dem „Disegno esterno“, der praktisch-künstlerischen Darstellung. Für Zuccari setzte die Bildung der Idee keine Sinneswahrnehmung mehr voraus, sie konnte ganz unabhängig von dieser im ‚Geist‘ des Künstlers entstehen. Die Fähigkeit dazu habe der Künstler von Gott erhalten. Disegno wurde als „das eigentliche, gottähnliche und naturgleiche kreative Prinzip“ gefasst (Kemp 1974, S. 235). Künstlerische Werke betrachtete Zuccari demnach als von der Natur unabhängige, aber mit dieser ebenbürtige Kreationen (vgl. Panofsky 1924, S. 39ff.). Der Künstler wurde damit zu einem gottähnlichen Schöpfer stilisiert.

Das hieß jedoch nicht, dass alle Künstler in ihrem beruflichen Alltag tatsächlich für die Entwicklung der Idee verantwortlich waren. Das Angebot an Künstlern stieg seit der Renaissance so stark an, dass nur einige wenige, die am Hof in einer guten Stellung waren, hierzu die Möglichkeit bekamen. Vielen anderen temporär angefragten Künstlern wurde ‚nur‘ die Umsetzung der Idee überlassen (vgl. Kemp 1974):

⁶¹¹ Der Begriff „Idee“ gehört seit dem 17. Jh. zum Standardwortschatz. Er geht auf die griechischen Begriffe „idéa“ für „Vorstellung, Meinung, Aussehen“, „idenîn“ für „erblicken, erkennen“ und „eidênai“ für „wissen, verstehen, gesinnt sein“ zurück (Kluge/Seebold 2011, S. 435f.).

⁶¹² „Idee“ hatte in der Renaissance, u. a. bei Alberti, eine weitere Bedeutung. Sie stand für die „Vorstellung einer naturübertreffenden Schönheit im Sinne des erst später fixierten Begriffs ‚das Ideal‘“ (Panofsky 1924, S. 37).

„Daß in einer solchen Situation diese noble Form künstlerischer Tätigkeit bei allen als die sozial erstrebenswerte galt und daß sie ihrem Prinzip, dem Disegno, besonderen Auftrieb gab, darf man annehmen.“ (Kemp 1974, S. 237)

Die entstandene Arbeitsteilung lässt sich gut mit der weiter oben beschriebenen Vorstellung von kuratorischer Arbeit vergleichen, wo nur diejenige oder derjenige als „KuratorIn“ gilt, die oder der für Idee und Konzept zuständig ist. Genauso galt in der Renaissance derjenige als der „Künstler“ beziehungsweise „Meister“ des Werkes, der die Idee dafür schuf beziehungsweise dem dies nachgesagt wurde.

Mit den geschilderten Entwicklungen ging einher, dass in den einschlägigen Theorien und Diskursen dem Material, der Farbe und der handwerklichen Ausführung nur noch eine zweitrangige, dienende Funktion zugesprochen wurde (Held/Schneider 2007, S. 282f.). Zudem wurde diese Hierarchisierung durch Geschlechtsstereotypen gestützt: So galt die mit dem Disegno verbundene geistige Kreativität und Intellektualität als männlich, während die als „Colore“ bezeichnete Fokussierung auf Farbe, Handwerkliches und Materialien feminisiert und abgewertet wurde (Christadler 2000, S. 10, 35; vgl. auch Schade/Wenk 2005, S. 156).⁶¹³ Vasari beobachtete das Prinzip der Colore hauptsächlich in der venezianischen Malerei, zum Beispiel bei Raffael. Er begründete seine Geringschätzung ihr gegenüber damit, dass die Farbe nur noch hinzu komme, wenn das Werk schon durch den Disegno konstituiert sei. Zudem richte sich die Farbe nur „an die Sinne des Betrachters“ (Pfisterer 2003, S. 72), der Disegno dagegen sei „mit dem Intellekt verbunden“ (ebd.). Allerdings hat es immer auch Verfechter der Farbe und der Materialität in der bildenden Kunst gegeben: Im 17. Jahrhundert kam es in der französischen Akademie (Académie Royale de Peinture et de Sculpture) zu einem regelrechten Streit über den Vorrang von Zeichnung (Disegno) oder Farbe (Colore), zunächst am Beispiel von Raffael und Tizian, später zwischen Rubenisten und Poussinisten (vgl. Pfisterer 2003). Als Phasen eines Erstarkens der eher materialistischen, das heißt auf Farbe und Materialien fokussierten Perspektive, lassen sich die Zeit der englischen Arts and Crafts Bewegung seit Mitte des 19. Jahrhunderts und die Zeit der abstrakten Kunst⁶¹⁴ seit den 1940er Jahren ausmachen (vgl. Held/Schneider 2007, S. 282ff.).

In etwa gleichbedeutend zur Idea wurde der Begriff „Concetto“ verwendet. Michelangelo nutzte ihn für „die freie schöpferische Vorstellung, die ihren Gegenstand konstituiert, so daß sie ihrerseits zum Vorbild äußerer Gestaltung werden kann“ (Panofsky 1924, S. 67). Das italienische „Concetto“ lässt sich im Deutschen unter anderem mit „Begriff“, „Idee“, „Gedanke“, „Vorstellung“ und „Konzept“ übersetzen.⁶¹⁵ Es wurde ähnlich wie Idea und Disegno als ein Produkt des Geistes und somit als etwas besonders Hochwertiges betrachtet. Ein dem „Disegno“ ähnlicher Begriff ist „Komposition“. Er bezeichnete in der Antike eine Phase in der Ausarbeitung einer Rede oder eines Textes, die nach der ‚Erfindung‘ (,inventio‘)

⁶¹³ Die als „Colore“ bezeichnete Kunst galt als reine Abbildung des Wahrgenommenen, wurde mit Natur und Reproduktivität – also mit weiblichen Stereotypen – assoziiert und daher als minderwertig eingestuft (vgl. Christadler 2000).

⁶¹⁴ Gemeint sind unter anderem die Informelle Kunst und der Abstrakte Expressionismus.

⁶¹⁵ Vgl. Langenscheidt Handwörterbuch Italienisch (2009, S. 205).

und gedanklichen Aufteilung (,dispositio‘) des Stoffes folgte. Sie war Teil der sprachlichen Formulierung und konkreten Realisierung (,elocutio‘) eines Werkes und umfasste die Periodisierung, den Rhythmus und die Aufeinanderfolge der Elemente. Später bei Alberti war „Komposition“ auf den einzelnen zu gliedernden Körper in einem Werk bezogen und auf die Beziehung der Gliedmaßen zum Gesamtkörper. Im 17. Jahrhundert rückte das Verhältnis der einzelnen Figuren zur Figurengruppe und zu der im Kunstwerk dargestellten Handlung ins Blickfeld (Held/Schneider 2007, S. 328ff.). Der Begriff „Komposition“ beleuchtet damit Aspekte, die auch in dem weiter oben beschriebenen Verständnis vom kuratorischen „Konzept“ zum Tragen kommen: die Relation zwischen den Einzelteilen und dem zu bildenden Ganzen sowie das Zeitfenster, in dem diese Relation erarbeitet wird.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Rede von der „Idee“ und vom „Konzept“ im Kontext der Kunst historisch in erster Linie mit Intellektualität und Wissenschaft und später mit genialem männlichem Schöpfertum assoziiert wurde. Alle drei Konnotationen schwingen noch heute im Kunstfeld mit. Es wurde außerdem deutlich, dass sich „Concetto“, „Idea“ und „Disegno“ von ihrer Bedeutung her sehr nahe standen. Dabei verweisen sie nicht ausschließlich auf eine ‚geistige‘ Vorstellung, sondern auch auf die praktisch-künstlerische sowie organisatorische Umsetzung derselben, zum Beispiel über einen Entwurf oder eine (Vor-)Zeichnung.

Auch im ausgehenden 19. und im 20. Jahrhundert lassen sich Theorien der Kunst sowie KünstlerInnen ausmachen, die dem Konzept gegenüber der Arbeit mit Farbe und Materialien eine besondere Relevanz zusprachen (Paetzold 1990; Bunge 1996). So sah Arnold Gehlen in der modernen Kunst die Tendenz, dass die ‚Künstlertheorien‘ und das der künstlerischen Ausführung vorausgehende ‚geistige Konzept‘ beziehungsweise die ‚theoretische Reflexion‘ für das Kunstwerk konstitutiv geworden sind und die bildende Kunst wissenschaftsförmig und intellektuell werden ließen. Dies stellte er vor allem für die Werke des Kubismus fest, die er zu der sogenannten „peinture conceptuelle“ zählte, einer Kunst, die sich durch eine hohe Selbstreflexivität auszeichne (vgl. Bunge 1996; Hetzel 2006). In den 1960er Jahren kam es mit der Konzeptkunst (Conceptual Art) zu einer besonderen Hervorhebung des Konzepts und der Idee. Sie wurden zum Hauptmoment der künstlerischen Arbeit erhoben, während die materielle Umsetzung als eher nebensächlich galt.⁶¹⁶ Diese Fokussierung auf die Idee hat in der Kunsttheorie und -geschichte eine gewisse Tradition. Doch in der Konzeptkunst der 1960er Jahre ging sie mit einer erneuten Veränderung des Kunstverständnisses und der Subjektform der „KünstlerIn“ einher:

⁶¹⁶ Allerdings zeichnet sich Konzeptkunst durch eine ganz eigene Materialität und sinnliche Erscheinung aus, indem neue Materialien und Medien in den Fokus rückten, zum Beispiel Plakate, Flyer, Publikationen, Rundfunk und nicht zuletzt Ausstellungen (vgl. Rebentisch 2014, S. 135ff.).

„Der Produktivismus des schöpferischen Subjekts wird damit auf ein Minimum reduziert. An dessen Stelle tritt die Herstellung einer kommunikativen Relation zwischen Idee und Rezipient. In dessen Kontext lässt sich auch der Funktionswandel der Subjektposition des Künstlers in Richtung eines Kurators wie eines Kunsttheoretikers seiner eigenen Arbeiten sehen: immer geht es um die geschickte oder auch gezielt verrätselnde Kommunikation mit dem Rezipienten.“ (Reckwitz 2012b, S. 114)

Die Kunst wurde also zunehmend kuratorisch und die „KünstlerIn“ ähnelte immer mehr einer „KuratorIn“ und „KunsttheoretikerIn“, die sich darauf konzentrierte, dem Rezipienten ihre Idee(n) zu kommunizieren (Reckwitz 2012b).⁶¹⁷ Die traditionelle Vorstellung vom „schöpferischen Künstler-Subjekt“ und von künstlerischer Autorschaft wurde in den Arbeiten vieler KonzeptkünstlerInnen infrage gestellt und versucht aufzubrechen, allerdings wurden viele von ihnen innerhalb des Kunstbetriebes doch als AutorInnen wahrgenommen und gewürdigt – und ihre Arbeiten wurden später als ‚Werke‘ ausgestellt und musealisiert. Die in den 1960er Jahren aufkommende „freie AusstellungsmacherIn“ und „KuratorIn“ rückte mit ihren Aktivitäten wiederum künstlerischen Praktiken näher (Bismarck 2005, S. 181f.).⁶¹⁸ Über die Fokussierung auf die kuratorische Idee und das Konzept – häufig über die Produktion thematischer Ausstellungen – konnte sie ihrer Tätigkeit einen künstlerischen sowie intellektuellen und wissenschaftlichen Anstrich verleihen, vergleichbar mit der beschriebenen Intellektualisierung und Verwissenschaftlichung der bildenden Künste seit der Renaissance. Der moderne Mythos vom „Künstler-Genie“ ist bis heute trotz vieler Gegenbestrebungen einflussreich geblieben. Er scheint in die Praxis sowie Selbst- und Fremdwahrnehmung nicht nur von KünstlerInnen, sondern auch von KuratorInnen einzufließen.

Kreativität und Innovation im Management

Im zweiten Teil dieses historischen Exkurses betrachte ich näher, welche Bedeutungen der „Idee“ und dem „Konzept“ in der unternehmerischen Praxis zukommen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Bezüge des Feldes der Wirtschaft auf das Kunstfeld, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert immer stärker wurden (Bismarck 2005, S. 181). Der „Künstler“ wurde zu einer Art Muster-Subjekt in der entstehenden postfordistischen Ökonomie

⁶¹⁷ Vergleiche hierzu auch Bismarck (2006a, S. 34ff.). Der beschriebene Prozess erfolgte nicht nur in der Konzeptkunst. Beispielsweise zählten „Auswählen“ und „Arrangieren“ in der Appropriation Art zu zentralen Praktiken (Reckwitz 2012a).

⁶¹⁸ Kuratieren wurde, wie bereits in Kapitel 2 ausgeführt, zu einer umkämpften, von verschiedenen Subjektformen genutzten Praktik. Bismarck (2005, S. 181) verdeutlicht diese Entwicklung mit Bezug auf drei Formen von Kreativität, die Heinrich Popitz (1997) in seinem Buch „Wege der Kreativität“ beschreibt: der „sinnstiftenden Fantasie“, der „gestaltenden Fantasie“ und der „erkundenden Fantasie“. Während die gestaltende Fantasie bei klassischen KünstlerInnen zu finden ist und die erkundende Fantasie vornehmlich bei WissenschaftlerInnen, entspricht das Kuratorische auf Grund von Teiltätigkeiten wie „deuten“, „begründen“ und „rechtfertigen“ am ehesten der sinnstiftenden Fantasie. In der Postmoderne kam es zunehmend zu Überlappungen zwischen diesen drei Bereichen und zu einer generellen Aufwertung von relationalen Prozessen im Verhältnis zu autonomen Produkten: Die „KünstlerIn“ bediente sich immer mehr auch der sinnstiftenden und erkundenden Fantasie, also auch kuratorischen Praktiken; und die „KuratorIn“ rückte in die Nähe künstlerischer Praktiken (Bismarck 2005, S. 181f.). Zu bedenken ist, dass die Einteilung von Popitz idealtypisch ist, d.h. eine gewisse Überlagerung der Bereiche fand sicherlich schon immer statt (Bröckling 2004, S. 235).

(Boltanski/Chiapello 2003 [1999]).⁶¹⁹ Er galt als Inbegriff für Kreativität und Innovation – und diese beiden Kompetenzen scheinen seither eng mit den im (Projekt-)Management präsenten Begriffen „Idee“, „Lösung“ und „Konzept“ verbunden zu sein. Kreativität und Innovation wurden im Bereich der Wirtschaft zu Schlüsselbegriffen und zu zentralen Anforderungen an die arbeitenden Subjekte, was sich auch in den wirtschaftlichen Theorien immer mehr bemerkbar machte (vgl. Reckwitz 2012a).

In der deutschen nationalökonomischen Debatte kurz nach 1900 wurde der „Manager“ noch als ein „Agent der Planausführung und technischen Steuerung“ betrachtet, während der „Unternehmer“ als der ‚Kreateur des Neuen‘ galt (ebd., S. 150f.). Seit den 1920er Jahren und verstärkt seit den 1950er Jahren wurde Kreativität dann in der Managementlehre als ein wichtiger Aspekt für Organisationen betrachtet. Einflussreich hierfür war vor allem die „Personality-and-Organizations-Bewegung“, die die einzelnen MitarbeiterInnen als kreative Subjekte betrachtete und das Verhältnis zwischen ihnen und der Organisation genauer in den Blick nahm (ebd., S. 155ff.). Seit den 1960er Jahren entstand als zweites komplementäres Management-Modell die „Innovationsökonomie“, die den Aspekt der Innovation schon im Namen trägt. Sie erachtete die permanente Innovation und Anpassung ganzer wirtschaftlicher Organisationen als notwendig. Dabei wurde die Organisation nicht mehr als Struktur, sondern als ein innovativer Prozess gefasst. Seit den 1970er Jahren gewinnt die Innovationsökonomie immer mehr an Relevanz in der Managementlehre (ebd., S. 159ff.). In den 1980er Jahren verbinden sich dann die Vorstellung von innovativer Organisation und vom kreativ-unternehmerischen Selbst im postmodernen Management. „Kreativität“ und „Innovation“ sind somit zu Grundvokabeln wirtschaftlichen Handelns geworden. Sie haben sich in Managementtechniken, wie der „Problemlösungsmethodik“ und spezifischen Kreativitätstechniken, eingeschrieben und können darüber praktisch wirksam werden.

Im Feld der Wirtschaft kam es im 20. Jahrhundert zu einer weiteren Entwicklung, die der „Idee“ und dem „Konzept“ eine größere Bedeutung verschaffte. Sie lässt sich mit Reckwitz (2012a) als „Ästhetisierung des Ökonomischen“ fassen. Ihre Wurzeln sieht er unter anderem in der englischen Arts and Crafts Bewegung sowie in den „frühen Creative Industries“ Mode, Werbung und Design. Die Werbeindustrie war bis in die 1950er Jahre noch rationalistisch organisiert und trug quasiwissenschaftliche Züge. In den 1960er Jahren hingegen entstand eine starke Vernetzung ins Kunstfeld und zu deren AkteurInnen. Werbung orientierte sich zunehmend an künstlerischen Praktiken und trug diese in das Feld der Wirtschaft (ebd., S. 171ff.). Auch Mode und Design orientierten sich seit den 1950er und 1960er Jahren vermehrt am ästhetisch Neuen und wurden damit zusammen mit der Werbung zu „radikalen Ästhetisierungsagenten der postfordistischen Ökonomie“ (ebd., S. 191). In den 1990er Jahren

⁶¹⁹ Siehe Kapitel 3.3.

wird die ästhetische Arbeit des Designs⁶²⁰ zum Modell des Wirtschaftens überhaupt (Reckwitz (2012a, S. 182ff.)).⁶²¹

Seit den 1960er Jahren lässt sich nicht nur eine Ästhetisierung und Kulturalisierung der Wirtschaft, sondern auch eine zunehmende Ökonomisierung der Kultur verzeichnen. Museen und Ausstellungshäuser stellten auf eine marktwirtschaftliche Arbeitsweise um (Zahner 2006, S. 283). Zudem bediente sich die Kunst vermehrt der Strategien von Ökonomie und Industrie, indem sie zum Beispiel die Form von Dienstleistungen, Anzeigen und Werbung annahm und mit den Massenmedien arbeitete (siehe Kapitel 2.2. und 2.3). Durch diese Entwicklungen löste sich die Opposition zwischen Ökonomie und Kunst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts tendenziell auf.⁶²² Das äußert sich auch darin, dass es in vielen Praktiken des Kunstfeldes, wie dem Kuratieren, selbstverständlich geworden ist, Techniken wie Projektmanagement und Marketing einzusetzen. Aus den historischen Betrachtungen in diesem Kapitel lässt sich die Erkenntnis gewinnen, dass der „Ideenfindung“ und dem „Konzipieren“ als vermittelten Teilpraktiken des „Kuratierens“ sowohl aus künstlerischer Perspektive als auch aus ökonomischer Perspektive eine hohe Bedeutung zugewiesen werden. Allerdings wird im klassischen Projektmanagement eher mit Begriffen wie „Lösung“ und „Ziel“ gearbeitet (siehe 8.2.3), während im ‚kuratorischen Projektmanagement‘ der Weiterbildung die Begriffe „Idee“ und „Konzept“ präsenter sind.

Laut Reckwitz bilden das Ausstellungswesen zusammen mit Bereichen wie Medien und Unterhaltung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, Beratung, Forschung, Architektur, Musik, Design, Mode sowie Tourismus die heutigen Kerngebiete der postfordistischen Wirtschaft. Er zählt sie zu den Branchen der sogenannten ‚Creative Economy‘, die sich in den 1990er Jahren entwickelte (Reckwitz 2012a, S. 140f.).⁶²³ Mit Reckwitz lassen sich kuratorische Praxis und mit ihr die Subjektform „KuratorIn“ als Bausteine und Produkte der beschriebenen Ästhetisierung des Ökonomischen und der Ökonomisierung des Kulturellen beschreiben.

⁶²⁰ Reckwitz definiert „Design“ in diesem Kontext wie folgt: „Design bezeichnet dann in umfassender Weise die intelligente Konstruktion eines Arrangements von Objekten, Schemata, Zeichen, Sinneseindrücken und Affekten mit Hinblick auf einen ästhetischen und informierten Nutzer.“ (Reckwitz 2012a, S. 194).

⁶²¹ Laut Reckwitz ist eine „Designökonomie“ als allgemeine Management-Technik entstanden, die durch die „Ästhetisierbarkeit jeder Ware und Dienstleistung als Trägerin von Symbolen, Perzepten und Affekten“ (Reckwitz 2012a, S. 187) gekennzeichnet ist. Der Manager wurde zum Design-Manager, einem Experten für lokale und globale „Zeichen- und Affekt-Zirkulation“ (ebd., S. 188). Designökonomie und postmodernes Management führten Reckwitz zufolge in den 1980er und 1990er Jahren zur Entstehung einer „ästhetischen Ökonomie“ (Reckwitz 2012a, S. 182ff.). Sie bildete sich aus der „Interferenz zwischen einem sozialen Regime des Neuen und Prozessen der Ästhetisierung“ (ebd., S. 189).

⁶²² Allerdings würde ich nicht so weit wie Reckwitz gehen und von einer prinzipiellen „Strukturähnlichkeit von ökonomischen und künstlerischen Praktiken“ (Reckwitz 2012a, S. 140ff., 189ff.) sprechen. Denn dies vernachlässigt die dem Kunstfeld und dem Feld der Wirtschaft eigenen Regeln.

⁶²³ Zu deren Merkmalen gehören laut Reckwitz: 1) dass sie Innovation als eine übergreifende und permanente Aufgabe der gesamten Organisation und nicht nur einer Abteilung betrachten; 2) dass das Schaffen von Neuem hier semiotisch, perzeptiv und affektiv ausgerichtet ist; es geht weniger um Ideenkreation als um das Produzieren von Bedeutungen, Zeichen, Wahrnehmungen und Affekten; 3) dass die AkteurInnen nur kreative Arbeit als befriedigende Arbeit wahrnehmen und 4) dass es ihren Konsumenten vorrangig um sinnliche und affektive Erfahrungen geht (Reckwitz 2012a, S. 141f.).

Kuratieren und die „KuratorIn“ wurden demzufolge nicht nur durch postmodernes Management beeinflusst, sondern durch dieses überhaupt erst in ihrer heutigen Form ermöglicht. Diese Betrachtungsweise greift allerdings insofern zu kurz, als sie die Situierung des Kuratierens im Kunstfeld sowie seine Nähe zur Kunst nicht ausreichend berücksichtigen. Vielmehr sind beide Einflussbereiche stets in Betracht zu ziehen und in der Praktik des Kuratierens miteinander verwoben.⁶²⁴

Die Ausführungen zu (Projekt-)Management in diesem und den vergangenen Teilkapiteln eröffnen einen erweiterten Blick auf die bereits erwähnten Begriffe „Recherchieren“, „Sammeln“, „Ordnen“, „Auswählen“, „Analogien finden“ und „Verknüpfungen erstellen“, die in der untersuchten Weiterbildung neben einem Foto des Kurators Szeemann auf einer Präsentationsfolie zum Thema „Ideenfindung“ aufgelistet werden. Ich habe bereits erörtert, dass sie Assoziationen zu wissenschaftlichem Arbeiten und zu postmodernen künstlerischen Praktiken nahelegen (8.2.2). Dem lässt sich nun hinzufügen, dass die aufgeführten Aktivitäten außerdem für heutige Management-Praktiken und die darin angelegten kreativen Phasen typisch sind.⁶²⁵ Die Tätigkeiten sind letztlich keinesfalls spezifisch für die Ideenfindung der „KuratorIn“, sondern gelten spätestens seit den 1960er Jahren neben der „KünstlerIn“ und „WissenschaftlerIn“ auch für die „ManagerIn“. Bismarck hat bereits darauf aufmerksam gemacht, dass das Kuratorische mit seinen „Aktivitäten des sozialen, visuellen und semantischen Verknüpfens“ (Bismarck 2005, S. 181) Kreativitätsvorstellungen gleicht, die in heutigen beruflichen Praktiken zum Imperativ geworden sind, die also im Rahmen neoliberaler Projektarbeit und Managementtätigkeit an der Tagesordnung stehen. Die Szeemann-Fotografie auf der Folie wird also über die daneben aufgelisteten Begriffe auf spezifische Weise kontextualisiert: Das Geheimnis des „Genie-Kurators“ wird ein Stück weit gelüftet, zumindest dem Anschein nach. Die Basis des Kuratierens scheinen für jede/n durchführbare und erlernbare Tätigkeiten zu sein. Szeemann wird gleichzeitig als „Künstler-Kurator“, als „Unternehmer“ beziehungsweise „Manager“ und ein Stück weit auch als „Wissenschaftler“ präsentiert und lesbar gemacht. Dies entspricht den in Kapitel 8.2.2 analysierten Lesarten der Szeemann-Fotografie. Text und Bild stützen sich hier in ihrer Uneindeutigkeit und Heterogenität gegenseitig.

Das Kreativitäts-Dispositiv

In die Betrachtungen zum „Konzept“ und zur „Idee“ ist eine weitere Entwicklung der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einzubeziehen: die von Reckwitz (2012a, 2012b) konstatierte Herausbildung eines „Kreativitäts-Dispositivs“ und die damit verbundene Anforderung, als „kreatives Selbst“ nicht nur im Beruf, sondern in allen Lebensbereichen kreativ sein zu müssen. Laut Reckwitz hat unter anderem die zunehmende Konzeptualisierung des

⁶²⁴ Darauf weist auch Beatrice von Bismarck (2012a, S. 47; 2005) hin. Siehe hierzu meine Ausführungen in Kapitel 2.

⁶²⁵ So werden beispielsweise Sammeln, Ordnen und Bewerten im Buch „Kreatives Projektmanagement“ als Haupt-Tätigkeiten der Ideenfindung aufgeführt (Faßbender/Thanhoffer 2011, S. 30-38).

Künstlerischen im 20. Jahrhundert zur Normalisierung der Kreativität und damit zur Entstehung dieses Kreativitäts-Dispositivs beigetragen (Reckwitz 2012b, S. 110ff.):⁶²⁶

„Hier geht es gerade nicht darum, das Material als Startpunkt zu nehmen, vielmehr liefert eine bestimmte Idee, ein Konzept, ein verstörender Gedanke den Ausgangspunkt, für den eine Versuchsanordnung zu finden und so beim Rezipienten ein entsprechender Effekt zu erzielen ist.“ (Reckwitz 2012b, S. 113)

Mit der Konzeptualisierung in der Kunst ging einher, dass nicht mehr allein der Künstler das Kunstwerk schöpfte. Die BetrachterInnen wurden an der Schaffung des Werkes und damit am ‚kreativen‘ Prozess beteiligt (ebd., S. 113f.). Während nur wenige ein „Genie“ sein konnten, da dieses an eine angeborene Begabung gekoppelt ist, konnte und sollte von nun an jeder „kreativ“ sein (vgl. Bröckling 2004, S. 238).⁶²⁷ Wie in Kapitel 3.4 erläutert, geht der „kreative Imperativ“ mit der Aufforderung einher, ständig Neues zu schaffen und vor allem kreativer zu sein als die anderen (Bröckling 2007, S. 240). Projektmanagement wartet mit den entsprechenden (Kreativitäts-)Techniken auf, um diesem Anspruch im Rahmen beruflicher Praktiken und auch in anderen Lebensbereichen gerecht werden zu können. Es ist eine Technik, die mit ihrer Verbreitung im Zuge der zunehmend projektförmigen Organisation vieler Lebensbereiche die Normalisierung von Kreativität mit befördert. Insgesamt ist davon auszugehen, dass die Normalisierung von Kreativität dazu beitrug, dass die Rede von „Ideen“ und „Konzepten“ sowohl im Feld der Wirtschaft (im Rahmen von Management-Praktiken) als auch in allen anderen sozialen Feldern zur Normalität wurde und dazu dient, Aktivitäten als künstlerisch und kreativ zu kennzeichnen.

In der Weiterbildung lässt sich zwar nicht die Erwartung einer permanenten Kreativität feststellen, aber das Schaffen von etwas Neuem, das sich gegenüber anderen kuratorischen Projekten durchsetzen kann, wird – erkennbar an der Betonung von Idee und Konzept – durchaus angestrebt. Im Projektmanagement und in den über Projektmanagement gesteuerten Formen des Kuratierens, wie sie in der Weiterbildung vermittelt werden, scheinen „Ideen-“ oder „Lösungsfindung“ sowie „Konzeption“ genau diejenigen Phasen eines Projekts zu sein, in welchen Kreativität am meisten erwartet wird, in denen sie aber auch eingehegt und kontrolliert erfolgt. Denn Kreativität gilt zwar als wünschenswert, aber auch als bedrohlich, da sie durch Unberechenbarkeit und eine „unhintergehbare Kontingenz“ gekennzeichnet ist (Bröckling 2004; 2007, S. 153):

⁶²⁶ Reckwitz betrachtet die Konzeptualisierung, die Prozeduralisierung, die Materialisierung und die Performativitäts-Orientierung des Künstlerischen als miteinander verschränkte „Transformationslinien“ in der Kunst des 20. Jahrhunderts, die die Normalisierung der Kreativität unterstützen und zusammen mit den Entgrenzungen des Kunstfeldes und dem Aufstieg der „ästhetischen Ökonomie“ an der Entstehung des Kreativitäts-Dispositivs mitwirkten (Reckwitz 2012a, S. 110ff., 140). Mit „Materialisierung“ bezeichnet Reckwitz die seit den 1960er Jahren verbreitete Tendenz in der Kunst, nicht mehr neue Objekte zu schaffen, sondern vorhandene Materialien auszuwählen und zu arrangieren (ebd., S. 110ff.).

⁶²⁷ Bröckling führt zur „Kreativität“ aus: „Kreativität ist demnach erstens etwas, das jeder besitzt, – ein anthropologisches *Vermögen*, zweitens etwas, das man haben soll, – eine verbindliche *Norm*, drittens etwas, von dem man nie genug haben kann, – ein unabschließbares *Telos*, und viertens etwas, das man durch methodische Anleitung und Übung steigern kann, – eine erlernbare *Kompetenz*.“ (Bröckling 2004, S. 238, Hervorh. i. O.). Zu „Kreativität“ als einem Produkt der Moderne siehe Reckwitz (2014, S. 21).

„Kreativität soll einerseits mobilisiert und freigesetzt werden, andererseits soll sie kontrolliert und gezügelt, auf die Lösung bestimmter Probleme gerichtet, von anderen aber fern gehalten werden. Entfesselung und Domestizierung sind dabei ununterscheidbar verwoben. Phantasmen vollständiger Steuerbarkeit müssen scheitern, weil Kreativität nicht auf die Seite der Verfügbarkeit zu reduzieren und ohne ein Moment von Anarchie nicht zu haben ist.“ (Bröckling 2004, S. 236)

Mit Hilfe von Techniken wie Projektmanagement wird versucht, Kreativität zu ermöglichen und gleichzeitig zu zähmen. Die Einteilung des kreativen Prozesses in verschiedene Phasen, wie dies auch in der Weiterbildung beobachtet werden kann, zielt auf die Disziplinierung und Steuerung der Kreativität ab (vgl. Bröckling 2007, S. 178).

Zwischenresümee

Die Ausführungen in diesem Teilkapitel haben gezeigt, dass KuratorInnen letztlich von verschiedenen Seiten mit der Ansicht konfrontiert werden, dass Ideenfindung und Konzipieren zentrale Tätigkeiten kreativer Arbeit sind: von Seiten der Kunst, in Auseinandersetzung mit wirtschaftlichen Praktiken wie Projektmanagement und Marketing sowie in jeglichen anderen Zusammenhängen, wo das „Kreativ-Subjekt“ regiert. Deutlich wurde auch, dass „Idee“ und „Konzept“ je nach Kontext mit unterschiedlichen Erwartungen und Anforderungen verknüpft sind. Dabei überlagern sich in der Praktik „Kuratieren“, die Anteile von Kunst und Management integriert (Bismarck 2005), nicht nur die verschiedenen Bedeutungsebenen der Begriffe, sondern auch die damit verbundenen Aktivitäten.

Im Fall der Idee schwingen aus dem kunsthistorischen Kontext insbesondere die Vorstellung von einem geistigen Entwurf, von einer genialen künstlerischen Eingebung und vom männlichen „Künstler-Genie“ mit. Aber auch die erste praktische Umsetzung der Idee, zum Beispiel in einer Art Skizze, ist damit konnotiert. Im weiteren Sinne wird der Eindruck von Kunst, Intellektualität und Wissenschaftlichkeit nahegelegt. Gleichzeitig ist durch die praktische Einbettung der Ideenfindung in ein durch Projektmanagement strukturiertes Kuratieren sowie im Kontext des heutigen „kreativen Imperativs“ die Assoziation mit einer für alle offenstehenden und erlernbaren Kreativität und mit der Notwendigkeit von Innovation und dem Schaffen von Neuem wahrscheinlich. Zudem steht Ideenfindung in diesem Zusammenhang der Lösungsfindung sehr nahe, die im Projektmanagement eine Phase im sogenannten Problemlösungszyklus bildet. Neben dem Kreieren von Neuem geht es also auch um das kreative Bewältigen und Lösen von Problemen.

Im Fall des „Konzept“-Begriffs verhält es sich etwas anders. Er hat im Kunst-Kontext zunächst eine große Nähe zum Begriff „Idee“ und darüber zu allen kunsthistorisch mit „Idee“ assoziierten Aspekten, also Kunst, männliche Genialität, geistige Vorstellung, praktischer Entwurf, Intellektualität und Wissenschaft. Als Phase im Projektmanagement und damit in Formen des Kuratierens, wie sie in der Weiterbildung vermittelt werden, steht das Konzept jedoch nicht nur für das Neue und für die Idee zur Lösung eines Problems, sondern gleichzeitig für den praktischen Entwurf im Sinne eines Plans oder einer Planung (vgl. Kuster/Huber u. a. 2011). Und damit fällt das Konzept auch in den Bereich organisatorischer

Praktiken, wie Zeitplanung, Finanzplanung etc. und beschreibt die Wege und Mittel zur Umsetzung der Idee. Die Verbindung des „Konzepts“ sowohl mit „Idee“ als auch mit „Plan“ kommt auch in neueren Lexikon-Definitionen zur Geltung, hier allerdings aufgeteilt auf die Begriffe „Konzept“ und „Konzeption“.⁶²⁸ Die beschriebene Überlagerung verschiedener Diskurse und Praktiken in der Weiterbildung kann für die Rede vom „kuratorischen Konzept“ und für die Praxis des Konzipierens im kuratorischen Kontext den Effekt haben, dass sie sowohl mit der Entwicklung einer Ausstellungsidee als auch mit der weiteren Planung und Organisation des Projektes verbunden werden.

Die Begriffe „Idee“ und „Konzept“ verweisen im Kontext von Kuratieren schließlich nicht nur auf Kunst, Intellektualität, Wissenschaftlichkeit und Kreativität, sondern auch auf eine spezifische mit Projektmanagement verbundene Professionalität. Letzteres ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass Projektmanagement mittlerweile mit einem umfangreichen Methodenkanon, eigenen Experten und Ausbildungsprogrammen sowie mit professionellen Standards ausgestattet ist (Bröckling 2007, S. 267).

8.2.6 Kreativität versus Planung

In der Weiterbildung fällt an den Erläuterungen der DozentInnen zum Umgang mit Projektmanagement-Techniken auf, dass „Planung“ und „Kreativität“ zum Teil als verschiedene Pole einander gegenübergestellt werden, zum Teil aber auch miteinander verschränkt werden. Der Dualismus von Planung und Kreativität bildet jedoch stets die Basis der Argumentation und wird letztlich immer wieder reproduziert. So betont eine Dozentin während der Erstellung des Ausstellungs-Zeitplans, dass die „Planung“ eine Hilfe sein sollte, aber nicht die Kreativität einschränken dürfe. Planung erscheint hier als eine Praktik, die der Kreativität zuwiderlaufen könne. Auch dem folgenden Bericht liegt diese Argumentation zugrunde:

Die Dozentin berichtet, dass sie in ihrer frühen Zeit als freie Kuratorin „wenig strategisch“ und nicht so „professionell“, sondern eher „impulsiv und mit viel Idealismus“ gearbeitet habe, was aus ihrer Sicht den Vorteil gehabt hatte, dass sie „viel Neues“ entwickelte. Sie erklärt, dass sie hier eigentlich nicht sagen dürfe, dass diese „naive“, „idealistische“ Phase auch vorteilhaft war, denn das Ziel der Weiterbildung sei ja „Professionalität“. Es sei wichtig zu lernen, „professionell“ zu arbeiten. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Hier werden kreatives Arbeiten – im Sinne eines Schaffens von Neuem – und Professionalität als einander entgegengesetzte Pole vorgestellt. Während eine „naive“ und „impulsive“ Herangehensweise mit Kreativität verbunden wird, stehen die in der Weiterbildung

⁶²⁸ Vgl. zum Beispiel die Brockhaus Enzyklopädie (2006a, S. 507) sowie die Angaben zum Verb „Konzipieren“ bei Kluge/Seibold (2011, S. 530). Die Unterscheidung in „Konzept“ und „Konzeption“ lässt sich in der Fallstudie zur Weiterbildung nicht feststellen. In den Geistes- und Kulturwissenschaften sind „Konzepte“ oft wissenschaftliche Theorien (theoretische Konzepte) sowie Begriffe, die Miniatur-Theorien bieten (Bal 2007, S. 4) und mit denen der empirische Gegenstand aus einer spezifischen Perspektive betrachtet werden kann.

vermittelten Techniken der Ausstellungsplanung für Professionalität.⁶²⁹ Hier werden die Vorstellungen vom genialen Schöpfertum und von einer für jeden gleichermaßen zugänglichen und erlernbaren Kreativität miteinander konfrontiert. Von der Dozentin wird indirekt die Anforderung kommuniziert, als Kuratorin oder Kurator am besten sowohl kreativ als auch professionell, im Sinne von kompetent in Projektmanagement, sein zu müssen.

Die polarisierende Gegenüberstellung von Kreativität und Planung beziehungsweise Organisation lässt sich auch im Interview mit einer Teilnehmerin des untersuchten Residenzprogramms feststellen. Sie unterscheidet verschiedene Typen des Kuratierens entsprechend der genannten Einteilung: So gebe es auf der einen Seite das eher künstlerische und kreative Kuratieren und auf der anderen Seite das eher managementförmige Kuratieren. Sie selbst sei vor allem an der künstlerischen Art zu Kuratieren interessiert. Management sei aus ihrer Sicht nebensächlich, denn man könne sich jederzeit besser organisieren.

In der Weiterbildung stellt sich das Verhältnis zwischen Kreativität und Planung an späterer Stelle im Kurs, bei der Erstellung des Finanzierungsplans, wieder etwas anders dar: Der Dozentin zufolge sollte man mit dem Kosten- und Finanzierungsplan „kreativ“ umgehen und ihn als „Gestaltungselement“ nutzen. Hier werden die Pläne selbst zu kreativen Techniken erklärt, indem sie als „Gestaltungselemente“ bezeichnet werden. Eine ähnliche Argumentation lässt sich in der Literatur wiederfinden. So zieht Loacker (2010, S. 408ff.) aus ihrer Fallstudie zu künstlerischer Arbeit im Theater den Schluss, dass Improvisation und Kreativität nicht wie in der traditionellen Management-Theorie als Gegensatz zu Organisation zu sehen seien, sondern als ein Teil von Organisationsprozessen.⁶³⁰ Kreative Prozesse könnten durch Organisation vorangetrieben werden. Zudem sei Organisation selbst ein kreativer, durch Improvisation gekennzeichnete Vorgang. Auch neuere Projektmanagement-Bücher versuchen die Sorge, Planung verhindere Kreativität auszuräumen:

„Wer zu viel plant, ist zu wenig kreativ“, lautet eine weit verbreitete Meinung. Sie ist nicht nur falsch, sondern auch gefährlich für ein Projekt. Natürlich können Sie versuchen, ohne Plan loszulegen. Aber wollen Sie es wirklich dem Zufall oder gar anderen überlassen, wie Ihr Projekt läuft? Rufen wir uns noch einmal in Erinnerung, was Projekte bedeuten: komplexe Aufgaben, neue Lösungswege, ein hohes Risiko und viele Personen mit unterschiedlichen Rollen. Keine Frage also: Wer sein Projekt in den Griff bekommen möchte, darf kein Planungsfeind sein.“ (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 68)

Planung in der Form von Projektmanagement wird hier als Voraussetzung für das Gelingen eines Projektes begriffen. Die mit Projekten verbundene Forderung nach Innovation und Kreativität scheint demnach überhaupt erst möglich auf der Basis einer soliden Planung.

⁶²⁹ Eine ähnliche binaristische Sichtweise auf Kreativität und Planhaftigkeit stellt Joachim Matthes (1988, S. 467) in seinem Aufsatz „Projekte – nein, danke?“ für den Kontext der sozialwissenschaftlichen Forschung fest. In seiner kritischen Betrachtung der zunehmenden Projektförmigkeit von Forschung kritisiert er die verbreitete Annahme, dass Forschung als ein kreativer Prozess überhaupt nicht planbar sei, und die damit verbundene Befürchtung, dass projektförmig organisierte Forschung ausschließlich zur Bestätigung des Erwarteten führe.

⁶³⁰ Laut Loacker (2010, S. 408f.) wurde „Organisation“ in der traditionellen Management-Theorie mit Koordinieren, Strukturieren und Normieren verbunden, im Kontrast dazu wurde „Kreativität“ mit Unterbrechung, Zufall, Unberechenbarkeit, Unmanagebarkeit, Unordnung und Störung assoziiert.

Vergleicht man dieses Zitat aus dem Buch „Projektmanagement“ mit den ersten Aussagen der Dozentin aus der Weiterbildung, so fällt auf: Während im Buch geradezu für Planung geworben wird, warnt die Dozentin eher vor einer Planung, die Kreativität hemmen könne. Welche Form und welches Ausmaß an Planung angemessen und üblich ist, wird von ihr dabei anhand von Erzählungen über eigene vergangene Ausstellungsprojekte indirekt kommuniziert. Sie erklärt zum Beispiel, dass man die Checkliste oft anfertige, dann meistens lange Zeit nicht beachte, und erst wenn es ‚brennt‘, dann nutze man sie richtig. Aber es sei natürlich am besten, die Checkliste nicht schleifen zu lassen. Auf diese Weise ergänzt die Dozentin das über Präsentationsfolien vermittelte explizite Regelwissen – zum Beispiel, dass eine Checkliste regelmäßig gepflegt werden sollte – durch ihr eigenes Erfahrungswissen. Es werden Möglichkeiten und Spielräume zur Aneignung der Management-Techniken und -Regeln vermittelt, die Standardisierung und Strukturierung des Projektes wieder etwas aufgebrochen und die Bedeutung von Projektmanagement relativiert. Auch die Grenzen von Planbarkeit kommen zur Sprache:

Die Dozentin erklärt, dass trotz aller Planung viel Unvorhergesehenes passieren könne und dass man am Ende häufig intuitiv ganz andere Entscheidungen treffe als man geplant hatte. Dann stehe man im Raum und realisiere, dass es gar nicht wie geplant funktioniere. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Diese Bemerkungen erwecken den Eindruck, Projektmanagement erfülle seinen Zweck nicht wirklich, da es in der Praxis am Ende sowieso anders komme als man gedacht hatte. Die Relevanz von Projektmanagement wird auf diese Weise durch die Dozentin erneut etwas abgeschwächt, nach dem Motto: Verlassen sie sich nicht zu sehr auf ihren Plan.

Etwas anders verläuft die Argumentation in dem Buch „Ausstellungen machen“ (Aumann/Duerr 2013). Hier wird eine gute Planung als Voraussetzung für die Bewältigung von Unvorhersehbarem betrachtet:

„Nun sollten die anfangs verfassten organisatorischen Pläne idealerweise nur noch realisiert werden müssen. Das wird tatsächlich nie durchzuhalten sein, und die Realität wird immer komplexer als das vorab Gedachte. [...] Gute Organisation beginnt, wo Pläne an ihre Grenzen stoßen – aber gute Pläne sind eine notwendige Basis dafür.“ (ebd., S. 128)

Auch ein Blick in Projektmanagement-Handbücher zeigt auf, dass die Kontrolle des Unvorhergesehenen zentrales Thema im Projektmanagement ist:

„Planungsaufgaben stellen sich keinesfalls nur zu Beginn des Projekts, sondern in dessen Verlauf immer wieder neu. Denn erstens verläuft kein Projekt hundertprozentig ‚nach Plan‘; und zweitens kann nicht schon zum Projektstart detailliert festgelegt werden, was in einer fortgeschrittenen Realisierungsphase genau zu geschehen hat. Daher wird in Projekten mit einer zweistufigen Planung gearbeitet, dem langfristigen Projektstrukturplan und den mittelfristigen Phasenplänen: [...]“ (Litke/Kunow/Schulz-Wimmer 2012, S. 70)

Projektmanagement rechnet gewissermaßen mit Überraschungen und der Abweichung vom Plan. So wird durch das Setzen von Zwischenzielen (sogenannten „Meilensteinen“) die Zieleinhaltung kontrolliert und falls nötig werden Planung und Ziele entsprechend von Zeit zu Zeit angepasst (vgl. ebd., S. 66ff.; Kuster/Huber u. a. 2011). Da ein Projekt nicht von Anfang

an bis ins Detail durchgeplant werden kann, sind zwischendurch zusätzliche Inquiries erforderlich. Diese werden im Rahmen von Projektmanagement als neu zu planende Phasen betrachtet.⁶³¹ Oder sie werden – wie oben von der Dozentin geschildert – als intuitive Entscheidungen und kreative Akte zur Bewältigung des Ungeplanten jenseits von Projektmanagement gefasst. Der von der Dozentin geforderte „kreative Umgang“ mit den Techniken des Projektmanagements lässt sich auch als eine Aufforderung zu solchen Zwischen-Inquiries verstehen, allerdings eher in Form einer Aneignung, Umwidmung und Abwandlung der Projektmanagement-Techniken für die eigenen Belange. Dabei hält die Dozentin den Dualismus „Planung“ versus „Kreativität“ aufrecht. Zudem beschreibt sie die Ausstellung wiederholt als einen wachsenden und sich wandelnden „Organismus“. Auch damit weist die darauf hin, dass die erstellten Pläne einer laufenden Anpassung und Überarbeitung bedürfen. Gleichzeitig schwingt die Aufforderung mit, sich um ein Ausstellungsprojekt mit soviel Engagement zu kümmern wie um ein Lebewesen.

Nun lässt sich präziser fassen, welche Form der Inquiry Kuratieren durch Projektmanagement erhält: Das Projekt als Inquiry wird von Anfang an in überschaubare Teil-Inquiries gegliedert, die wiederum aus unterschiedlichen zu planenden Inquiries bestehen und bestimmten Zeitfenstern, Budgets und Verantwortlichen zugeordnet sind – dabei immer einrechnend, dass zwischendurch weitere Inquiries dazu kommen können. Projektmanagement führt damit zu einer starken Strukturierung und Standardisierung von Inquiries, zunächst unabhängig davon, ob diese wissenschaftlicher, alltäglicher oder anderer Art sind. Die in der Weiterbildung im Zusammenhang mit der Ausstellungsplanung vermittelte Form der Inquiry unterscheidet sich letztlich von der im Masterstudiengang vorrangig geforderten Inquiry: Es geht nicht um die Hinterfragung der Subjektposition „KuratorIn“ in Relation zu anderen Positionen und zum eigenen Selbst, sondern die Inquiries dienen in erster Linie der Überwachung des kuratorischen Prozesses hinsichtlich der Einhaltung zuvor festgelegter Abgabetermine, Zeitfenster und Budgets zur Erreichung fixierter Ziele. Für die Festlegung der einzelnen Planungs-Parameter sind Inquiries vorgesehen, auch für das Stecken der Ziele, wobei diese durch spezifische postfordistische Diskursstränge beeinflusst werden: darunter vor allem Maßgaben wie Innovation, Kreativität und Wirtschaftlichkeit.

8.2.7 Kuratieren mit Passion

In der Weiterbildung scheint eine Anforderung im Zusammenhang mit der Entwicklung von Ausstellungsidee und -konzept zentral zu sein: KuratorInnen sollten für die Thematik der jeweiligen Ausstellung und für die kuratorische Arbeit als solche ‚Leidenschaft‘ haben.

Dieser Aspekt zeigt sich zum einen über die Äußerungen der DozentInnen, und er wird zum anderen explizit auf den Folien der Beamerpräsentation thematisiert. So erklärt eine Dozentin

⁶³¹ Außerdem gibt es als Teil des Projektmanagements das sogenannte „Risiken- und Chancenmanagement“. Hierbei werden mögliche Risiken und Chancen eines Projektvorhabens analysiert und bewertet, und es wird mittels spezifischer Techniken versucht, die bestehenden Ungewissheiten zu reduzieren (vgl. GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. 2009, S. 59).

den Erfolg einer von ihr kuratierten und in der Weiterbildung vorgestellten Ausstellungen wie folgt: „Wenn es einen auf den Nägeln brennt und man etwas spürt, dann ist da etwas dran.“ Das trage dann auch und könne Erfolg bringen. Auch eine Präsentationsfolie ist mit dem Satz überschrieben: „Das Thema sollte einem unter den Nägeln brennen.“ Darunter steht eine Liste mit Voraussetzungen für eine „gute Ausstellungsidee“: Neben fachlicher Kompetenz und einem „ästhetischen Zugang“ werden „Begeisterung und ein affektiver Zugang zum Ausstellungsgegenstand“ aufgeführt. Kuratorische Kreativität wird also unter anderem am Grad positiver Affizierung gemessen. Sie wird abhängig gemacht von der Motivation, sich mit einem Gegenstand zu beschäftigen. Dabei wird vorausgesetzt, dass eine gewisse Leidenschaft und Begeisterung für eine Thematik, eine Art Grundinteresse an etwas bereits vorhanden ist, um eine „gute Ausstellungsidee“ entwickeln zu können. Die Ideenfindung startet demnach nicht bei Null. Die Idee wird vielmehr als etwas beschrieben, das aus einem bereits bestehenden oder mitgebrachten Interesse an einer Thematik entwickelt wird.

Im Fall von Auftragsprojekten scheint dies allerdings anders gelagert zu sein. Dass hier das Thema nicht unbedingt ‚unter den Nägeln brennt‘ und dass hier das Interesse dafür zum Teil erst entwickelt werden muss, wird am Beispiel des kuratorischen Gruppenprojektes im Masterprogramm sehr gut deutlich: Das generelle Thema für das Projekt, das die StudentInnen in ihrem zweiten Semester gemeinsam umsetzen sollen, ist dort von Anfang an vorgegeben (siehe 7.2.3). Im Interview berichten mir einige, dass sie nicht wirklich Lust auf die Thematik haben. Gleichzeitig erläutern sie aber auch, welche Aspekte an dem Gesamtthema spannend seien und womit sie sich im Verlauf des Projekts gern genauer auseinander setzen würden. Sie zeigen also, dass sie ein Interesse an der Thematik entwickeln. Dies scheint einer ihrer ersten Schritte im Projekt zu sein und ein relativ wichtiger: So wird mir im Interview berichtet, dass in einer Blockveranstaltung zur Konzeption des besagten Projekts alle StudentInnen reihum sagen, was sie an dem vorgegebenen Thema besonders interessiert. Dies wurde als Grundlage für die Entwicklung des Ausstellungskonzeptes und für die Einteilung der StudentInnen in thematische Teilgruppen genutzt.

Neben der kausalen Kopplung von Interesse oder Leidenschaft und Idee zeigt sich in der Weiterbildung eine weitere Argumentation. So ist auch noch nach der Ideenfindung eine große Begeisterung für eben diese Idee wichtig, und zwar um die Genese und Umsetzung des Projektes überstehen zu können. So äußert eine Dozentin: „Das ist ein Kraftakt. Und da braucht man die Begeisterung, die einen da durch trägt. [...] Da gibt es dann nichts anderes zu der Zeit.“ Währenddessen reibt sie ihre Hände schnell aneinander – eine Geste, die Motivation, Vorfreude und Tatkraft vermitteln kann und in Verbindung mit den Worten der Dozentin gleichzeitig darauf hinzudeuten scheint, dass Kuratieren eine Herausforderung und auch körperliche Anstrengung ist, die nur wirklich Interessierte und Engagierte durch-

halten.⁶³² Die Äußerung der Dozentin ist als ein Hinweis darauf lesbar, dass kuratorische Projekte kräftezehrend sind und kaum Zeit für parallele Tätigkeiten oder Freizeit lassen („Da gibt es dann nichts anderes zu der Zeit“). Sie vereinnahmten die gesamte Person. Indem diese und eine zweite Dozentin der Seminarsitzung am Beispiel eigener Ausstellungserfahrungen berichten, welche Schwierigkeiten und Hürden sie bereits in eigenen Projekten überwunden haben, scheinen sie den Beweis dafür antreten zu wollen, dass sie selbst die als notwendig beschriebene Leidenschaft besitzen:

Die zwei Dozentinnen machen den Anschein, sich mit ihren Erfahrungsberichten über den Umgang mit Schwierigkeiten bei der Ausstellungsorganisation geradezu übertreffen zu wollen. Beide berichten zum Beispiel euphorisch von baulichen Gegebenheiten und Vorschriften, die sie als Hürden während ihrer vergangenen Projekte zu bewältigen hatten. Sie wiederholen mehrfach und sind sich darin einig, dass Kuratieren durch die auftretenden Herausforderungen äußerst spannend sein kann. Wenn eine von beiden redet, nickt die andere oft verständnisvoll und bejahend, als würde sie sagen wollen: „Ja das kenne ich. Ja genau so ist es.“ Dabei lassen sie den Eindruck von Gefühlen wie Stolz und Freude entstehen. Die Dozentinnen scheinen die Herausforderungen des jeweils anderen anzuerkennen und zu würdigen und gleichzeitig zu signalisieren, dass sie ganz ähnliche Erfahrungen gemacht haben. (Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung)

Leidenschaft und Begeisterung werden also nicht nur explizit als Notwendigkeit und Basis für kuratorische Arbeit formuliert, sondern – wie hier deutlich wird – auch von den Dozentinnen performiert. Sie werden damit in Form einer „stillen Pädagogik“ (Bourdieu 1987 [1980], S. 128) an die TeilnehmerInnen vermittelt, wobei das in diesem Fall nicht heißt, dass nicht gesprochen wird. Im Beobachtungsprotokoll-Auszug wird außerdem deutlich, dass die Begeisterung nicht nur der Ausstellungsthematik sondern im Besonderen den Herausforderungen und Schwierigkeiten gilt, die beim Kuratieren auftreten können. Die Hürden und Unvorhersehbarkeiten werden also als ein besonders reizvoller Aspekt des Kuratierens präsentiert.

Die Forderung von Leidenschaft als Antrieb und Motor zum Bewältigen hoher Arbeitslasten und Schwierigkeiten im Ausstellungsprozess weist Ähnlichkeiten zu Luc Boltanskis und Ève Chiapellos Beschreibungen der Projektwelt im Postfordismus auf: In der Projektpolis gelten Leidenschaft und Begeisterungsfähigkeit für die Arbeit als grundlegende Tugenden (vgl. Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 168; Loacker 2010, S. 58; Rübke 2000):

„Die Fähigkeit sich in einem Projekt zu *engagieren*, sich rückhaltlos einzubringen, ist das Zeichen eines ‚hohen Wertigkeitsstatus‘. Ein solches Engagement setzt wiederum eine gewisse *Begeisterungsfähigkeit* voraus. [...] Andererseits sind die Projekte ihrem Wesen nach temporärer Natur. Deswegen ist die Fähigkeit, sich von einem Projekt zu lösen und so für neue Kontaktverbindungen *verfügbar* zu sein, genauso wertvoll wie die Teilnahmebereitschaft.“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 158, Hervorh. i. O.)

⁶³² Das schnelle Aneinanderreiben der Hände ist eine konventionelle Geste – zumindest im europäischen Kontext –, die sogar in Ratgebern zum Trainieren der eigenen Körpersprache aufgeführt wird, beispielsweise in dem Buch „Körpersprache einfach nutzen: Eine Schauspielerin verrät die besten Tricks für Alltag, Flirt und Job“ von Yvonne de Bark (2014, S.122).

Wie hier von Boltanski und Chiapello beschrieben, wird in der Projektpolis eine ‚flexible‘ und ‚anpassungsfähige‘ Form von ‚Enthusiasmus‘ erwartet, damit sich die Subjekte immer wieder für neue Projekte und Themen begeistern und engagieren können. Außerdem geht es bei diesem Engagement nicht um das Verfolgen ‚eigener Leidenschaften und Werte‘, sondern um die Anpassung an die wechselnden Werte der Projekte und auftraggebenden Unternehmen und um das Entwickeln eines Interesses an den Interessen dieser Unternehmen:

„Der hohe Wertigkeitsträger der projektbasierten Polis ist so *ungebunden*, weil er sich von der Last seiner Leidenschaften und Wertvorstellungen befreit hat und – anders als die unflexiblen, keinen Widerspruch duldenden und auf der Verteidigung universeller Werte beharrenden Persönlichkeiten – dem Anderen offen begegnet.“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 170, Hervorh. i. O.)

Der Mensch müsse letztlich wie ein Chamäleon sein, um in der postfordistischen Arbeitswelt erfolgreich zu sein (ebd., S. 171). Darüber hinaus wird gefordert, dass er „nicht nur sich selbst einzubringen versteht“ (ebd., S. 161), sondern dass er Enthusiasmus bei anderen produziert. Er müsse zum Beispiel dazu fähig sein, „*das Engagement seiner Mitarbeiter* zu wecken, ihre Einsatzbereitschaft, ihren Wunsch ihm zu folgen, weil er *vertrauensvoll* und *charismatisch* wirkt, weil seine *Vision* Begeisterung auslöst“ (ebd., Hervorh. i. O.). Letztlich bildet die Strukturierung und Kontrolle von Projekten nur einen Aspekt der Technik Projektmanagement. Als ein weiterer Aspekt gilt die Selbstmotivation und das Motivieren der MitarbeiterInnen: „Mobilisierung ohne Strukturierung ließe ein Projekt ins Leere laufen, Strukturierung ohne Mobilisierung ließe es erstarren.“ (Bröckling 2007, S. 272)

Kuratieren würde – aus dieser Perspektive betrachtet – zu einer Form von „Affektmanagement“ (Reckwitz 2012a, S. 118) werden, und die „KuratorIn“ zur „AffektmanagerIn“, die als Voraussetzung selbst mit Leidenschaft bei der Sache sein muss, um andere für diese Sache affizieren zu können – wobei diese anderen auch die BesucherInnen der kuratierten Ausstellung sein können. Michael Hardt (2003, S. 218f.) beschreibt affektive Arbeit als eine wichtige Seite der für den Postfordismus typischen immateriellen Arbeit. Alle Dienstleistungsindustrien, insbesondere die Kulturindustrien, seien an der Produktion und dem Management von Affekten beteiligt. Sie erzeugen beim Konsumenten zum Beispiel Gefühle des Behagens, der Befriedigung oder einen Sinn für Gemeinschaft. Es ist also auch danach zu fragen, ob die „KuratorIn“ insofern zur „AffektmanagerIn“ geformt wird, als sie mit ihren ‚Produkten‘ (z.B. Ausstellungen) versuchen soll, bestimmte Affekte bei den BesucherInnen zu erzeugen. In der untersuchten Weiterbildung lässt sich feststellen, dass mögliche ‚Ziele‘ und ‚Zwecke‘ einer Ausstellung sowie mögliche Wirkungen auf die BesucherInnen durchaus ein Thema sind, dass allerdings die Gefühle und Emotionen der BetrachterInnen dabei weniger im Zentrum stehen. Leidenschaft und Begeisterung soll die „KuratorIn“ in erster Linie selbst entwickeln und empfinden.

Obwohl der „moderne Künstler“ für postfordistische Subjektivitäten als Vorbild gilt (Bröckling 2007), sind bei diesem in Bezug auf Leidenschaft und Enthusiasmus klare Unterschiede zu dem bisher Ausgeführten auszumachen. Vor allem entspricht Engagement in der

künstlerischen Praxis nicht einer enthusiastischen Anpassung an wechselnde Aufgaben und Ziele. Der moderne Mythos vom „Künstler“ ist vielmehr verbunden mit einer langfristigen Leidenschaft für eigene Themen und Inhalte, die das „Künstler-Subjekt“ aus sich selbst heraus geschöpft hat (vgl. Krieger 2007). Der Mythos vom „kreativen Genie“ steht diesbezüglich im Kontrast zu postfordistischen Flexibilitäts-Forderungen. Das moderne männliche „Künstler-Subjekt“ wird als autonom und frei imaginiert – auch in dem Sinn, dass es für seine eigenen Ideen einsteht und sich nicht einem utilitaristischen Denken unterwirft. Die Leidenschaft und Begeisterungsfähigkeit des „modernen Künstlers“ geht in diesem Kontext auch mit der Notwendigkeit einher, für die Sache der Kunst zu leiden – in psychologischer, sozialer und auch ökonomischer Weise. Dies ist mit der Vorstellung vom melancholischen und nachdenklichen Künstler verbunden, sowie mit dem Stereotyp vom armen, sozial ausgegrenzten und unerkannten „Genie“, das erst nach seinem Tod den ihm zustehenden Ruhm erfährt (Krieger 2007, S. 35, 49ff.). Das beharrliche Engagement für eigene Ideen und der aufopferungsvolle Einsatz für die Kunst sind Aspekte, die sich in der Forderung nach Leidenschaft im Bereich Kuratieren, wie sie weiter oben anhand des empirischen Materials umrissen wurde, auch wiederfinden.

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Enthusiasmus auch im älteren seit der Renaissance entstandenen Konzept vom ‚göttlich inspirierten Künstler‘ eine wichtige Eigenschaft darstellt. Es hat seine Wurzeln unter anderem in der Antike, vor allem in Platons Enthusiasmuslehre.⁶³³ Laut Platon sind Künstler (gemeint sind hier Dichter und Musiker) durch eine göttliche Besessenheit („manía“) inspiriert, die sie zu kreativem Tun befähigt (vgl. Krieger 2007, Neumann 1986).⁶³⁴

Auch in den Interviews mit Teilnehmerinnen der Weiterbildung und des Masterstudiengangs werden Aspekte wie Leidenschaft und inhaltliches Interesse als wichtige Voraussetzungen für gute kuratorische Arbeit aufgeführt. So antwortet Sarah auf die Frage, was gute KuratorInnen kennzeichnet, wie folgt:

„Jemand, der in seinem Selbstverständnis als Kurator gefestigt ist, aber das gleichzeitig immer wieder hinterfragt. Der sich mit dem Kunstbetrieb als solchem auskennt, und ihm, finde ich, eben auch kritisch gegenüber steht, also der sozusagen eine Leidenschaft entwickelt und trotzdem irgendwie nicht so eine gewisse Skepsis verliert [...].“ (Interview mit Sarah, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung)

Leidenschaft wird hier direkt neben der Hinterfragung des eigenen Selbstverständnisses und dem kritischen Blick auf das Kunstfeld als Kriterium für gutes Kuratieren genannt. Dabei wird sie mit Hilfe des Wortes „trotzdem“ als etwas ausgegeben, das einer kritischen und skeptischen Perspektive eigentlich entgegen stehe und diese hemmen könnte. Leidenschaft als

⁶³³ Weitere Quellen für die Konzeption künstlerischer Inspiration seit der Renaissance sind u. a. Sokrates' Vorstellung, dass Philosophen durch einen Dämon göttliche Eingebung vermittelt wird, der griechische Mythos von den Musen, die ursprünglich vorrangig Dichter und Sänger göttlich inspirierten, und die antike Temperamentenlehre (vgl. Krieger 2007, S. 23ff.).

⁶³⁴ Diese Form der künstlerischen Inspiration wurde seit der Renaissance nicht nur in einer positiven Weise als ein ‚göttlicher Wahnsinn‘ interpretiert, sondern wurde verstärkt pathologisiert und mit krankhaftem Wahnsinn, Irrationalität und Irrsinn in Verbindung gebracht (vgl. Krieger 2007, S. 95ff.; Neumann 1986).

ein Gebundensein an die kuratorische Arbeit und das Kunstfeld werden als eine Art Gegenpol zu Skepsis und Kritik entworfen. Entsprechend der Teilnehmerin müsse die „KuratorIn“ beides erfüllen: den Kunstbetrieb gut kennen, gern in ihm und mit der Kunst arbeiten, aber dennoch kritisch und selbstkritisch sein.

In der Beschreibung von Sarah klingt eine weitere grundlegendere Perspektive auf Leidenschaft an, die sich theoretisch mit Bourdieus Begriff der „*illusio*“ fassen lässt:

„Die Eigentümlichkeit der Logik des Gesellschaftlichen beruht in ihrer Fähigkeit, in Form von Feldern und von Ausprägungen des Habitus eine genuin gesellschaftliche Libido zu stiften, die wie die sozialen Welten variiert, wo sie erzeugt wird und die sie trägt (*libido dominandi* im Macht-Feld, *libido sciendi* im Wissenschaftsfeld usw.). In der Beziehung zwischen den Habitus und den Feldern, denen jene mehr oder weniger adäquat angepaßt sind – je nachdem, in welchem Ausmaß sie deren Produkt sind –, wird erzeugt, was das Fundament aller Nützlichkeitskalküle ist, das heißt die grundlegende Bindung an das, das grundlegende Verhaftetsein mit dem Spiel, die *illusio*, [...]“ (Bourdieu 2001 [1992], S. 278, Hervorh. i. O.)

Bourdieu zufolge produziert jedes soziale Feld seine eigene *illusio*, seinen eigenen „kollektive[n] Glauben an das Spiel“ (ebd., S. 363, Erg. d. Verf.), in unserem Fall an das Spiel des Kunstfeldes und im Speziellen an das Spiel Kuratieren. Die *illusio* beinhaltet den Glauben an den Sinn, die Werte, Regeln, Einsätze und Bedingungen des Feldes. Ein Beispiel ist der Glaube daran, dass die Existenz von Kunst und KünstlerInnen legitim ist. Durch die *illusio* nehmen KuratorInnen und alle anderen Akteure des Kunstfeldes das Geschehen und ihre Erfahrungen im Feld als sinnvoll und selbstverständlich wahr. Sie spielen nach dessen Regeln, ohne dass sie diese unbedingt bewusst wissen oder benennen können müssen (vgl. Bourdieu 1987 [1980], S. 122-146; 2001 [1992]). Leidenschaft oder eine „interessierte Teilnahme am Spiel“ (Bourdieu 2001 [1992], S. 360) kann in dieser Perspektive als eine Grundvoraussetzung (und als Ergebnis) der Möglichkeit dafür gefasst werden, an dem Spiel Kuratieren teilzunehmen und als dessen TeilnehmerIn anerkannt zu werden. Des Weiteren entwickeln sich in jedem sozialen Feld, basierend auf der *illusio*, bestimmte wünschbare Befriedigungen und eine legitime Form diese zu erfüllen (ebd., S. 361):

„Jedes Feld (das religiöse, künstlerische, wissenschaftliche, ökonomische usw.) bietet seinen Akteuren über die besondere Form, in der es ihre Verhaltensweisen und Vorstellungen regelt, eine auf eine besondere Form von *illusio* gegründete legitime Form, ihre Wünsche zu verwirklichen. In der Beziehung zwischen dem ganz oder teilweise durch die Struktur und das Funktionieren des Feldes produzierten System von Dispositionen und dem von dem Feld gebotenen System objektiver Möglichkeiten definiert sich das System (real) wünschbarer Befriedigungen und entstehen vernünftige, von der immanenten Logik des Spiels ausgehende Strategien (die mit einer expliziten Vorstellung von dem Spiel verbunden sein können, aber nicht müssen).“ (ebd., S. 361, Hervorh. i. O.)

Wenn man die Weiterbildungsteilnehmerin Sarah entsprechend interpretiert, sollten KuratorInnen auf ihr ‚Im-Spiel-Sein‘ einen hinterfragenden, skeptischen und kritischen Blick richten. Die *illusio* sollte also zu einem Teil einer Inquiry werden und darin das Selbst-

verständliche zur Disposition gestellt werden.⁶³⁵ In Bourdieus Augen ist es möglich und notwendig, die *illusio* des Kunstfeldes mit wissenschaftlichen Methoden offen zu legen und mit dieser zu brechen (ebd., S. 270, 363f.). Die Reflexion und Dekonstruktion von Subjektformen, wie „KuratorIn“ und „KünstlerIn“, die zum Beispiel im untersuchten Masterprogramm und bis zu einem gewissen Grad auch in der Weiterbildung (siehe 8.2.1) stattfindet, kann als ein Versuch betrachtet werden, die *illusio* zu objektivieren, um das Spiel zu verstehen und es gegebenenfalls zu verändern.

8.2.8 Kuratieren als Marketing

Während Kuratieren in der ersten Hälfte der Weiterbildung als eine Form von Projektmanagement vermittelt wird, steht in der zweiten Hälfte die Technik des Marketing beziehungsweise Kulturmarketing im Zentrum. Anders als Projektmanagement, das in der Weiterbildung als solches nicht benannt wird, werden (Kultur-)Marketing und dessen Teiltechniken wie Fundraising, Sponsoring und PR sogar als eigene Themenblöcke im Kursplan angekündigt. Auf diese Weise werden sie als zentrale Aspekte des Kuratierens dargestellt.⁶³⁶ Auch an den beruflichen Biographien der DozentInnen, die den TeilnehmerInnen vor den Seminarsitzungen kurz vorgestellt werden, lässt sich die Verknüpfung der Bereiche Kuratieren und Marketing ablesen. So bringen einige DozentInnen sowohl kunstgeschichtliches Fachwissen, Erfahrungen als „KuratorIn“ und Erfahrungen aus dem Marketing-Bereich mit. Zu einer Seminarsitzung wird eine wissenschaftliche Mitarbeiterin aus dem Bereich Kulturmanagement und Kulturpolitik eingeladen, um über Kulturmarketing zu sprechen. Passend hierzu werden auf dem Flyer der Weiterbildung unter anderem Berufstätige aus dem Bereich Marketing zur ‚Zielgruppe‘ gezählt. Im untersuchten Kurs nehmen dann auch eine Mitarbeiterin einer Bild- und Werbeagentur sowie die Besitzerin einer Kunstagentur teil.

Die Marketinglehre wurde Anfang des 20. Jahrhunderts in den USA innerhalb der Wirtschaftswissenschaften entwickelt. Sie umfasste vorrangig Fragen der Absatzpolitik, Verkaufsförderung und Werbung mit dem Ziel der Vermarktung von Produkten. Der Begriff „Marketing“ setzte sich um das Jahr 1917 durch – mit dem Erscheinen des Buches „Marketing Methods“ von Ralph Starr Butlers.

Die 1950er und 1960er Jahre lassen sich als eine zweite Entwicklungsstufe des Marketing betrachten. Aus Marketing wurde Marketing-Management. Das heißt, Marketing galt nicht mehr nur als eine Teilaufgabe oder Unter-Abteilung eines Unternehmens, sondern wurde zur Aufgabe der obersten Management-Ebene, als „Philosophie einer Führung des Gesamtunternehmens vom Markt her“ (Bubik 1996, S. 137). Es betrifft damit auch nicht mehr nur

⁶³⁵ Dies wird in ähnlicher Form auch von den StudentInnen des untersuchten Masterstudiengangs erwartet (siehe Kapitel 7).

⁶³⁶ Insbesondere für die Themen Kulturfinanzierung sowie Akquisition von Stiftungen und Sponsoren wird viel Zeit verwendet. So entsteht der Eindruck, dass die Einwerbung von Fördermitteln einen wesentlichen Anteil der Arbeit von KuratorInnen ausmacht.

den Verkauf von Produkten, sondern alle Funktionen eines Unternehmens beginnend mit der Entwicklung neuer Produkte. Marketing-Management ist anders als Projektmanagement nicht an eine Organisation in Projekten gebunden, und es ist prinzipiell auf einer höheren Ebene, bei der Unternehmensleitung, angesiedelt. Beide Techniken werden jedoch üblicherweise miteinander kombiniert. In der zweiten Hälfte der 1950er Jahre wurde Marketing auch in Deutschland bekannt (ebd., S. 118) – zunächst jedoch nur als Begriff. Eine Integration der Marketing-Lehre in die deutsche Absatzlehre fand seit den 1960er Jahren statt. Seit den 1970er Jahren entstanden neue Formen des Marketing, wie Öko-Marketing, Social Marketing, Non-Profit-Marketing und später auch Kulturmarketing. Sie verbindet, dass sie nicht-kommerziell ausgerichtet sind und gesellschaftsbezogene Ziele verfolgen (vgl. Bubik 1996). Der Einsatz von Marketing in Museen begann in den 1980er Jahren in den USA und verbreitete sich recht schnell auch in Europa, in einer Zeit, als Museen durch die drastische Kürzung öffentlicher Gelder stark betroffen waren und sich gezwungen sahen, stärker marktwirtschaftlich zu arbeiten. Mit Marketing wurde versucht, neue Finanzmittel zu erschließen, aber auch die gesellschaftliche Akzeptanz von Museen zu erhöhen (Toepler 1996). Deutliche Anzeichen der Neuausrichtung der Museen waren Blockbuster-Ausstellungen und Museums-Events, Sponsoring und Private-Public-Partnerships sowie die Einrichtung von Museums-Shops und Cafés. Zudem ließ sich die Tendenz beobachten, dass sich Museen für selbstreflexive und institutionskritische Kunst öffneten und diese nicht selten als eine Form von Imagearbeit und Marketing für sich vereinnahmten (vgl. Bryan-Wilson 2003).

In der untersuchten Weiterbildung wird Kulturmarketing in der Form von Marketing-Management vermittelt. Kuratieren erhält auf diese Weise eine spezifische Ausformung und Rationalität: Ähnlich wie bei der Kombination mit Projektmanagement (siehe 8.2.3 und 8.2.4) führt die Leitung eines kuratorischen Projektes mit Hilfe von Marketing-Management zu einer starken Standardisierung der Abläufe, an die das Versprechen von Kontrolle, Sicherheit und Professionalität geknüpft ist. Entsprechend der Präsentationsfolien und Erläuterungen in der Weiterbildung beginnt ein Marketing-Management-Prozess mit der Formulierung eines sogenannten „Mission Statements“, das zum Ausdruck bringt, was die Institution im Kern macht. Darauf folge eine „Analyse-Phase“ unter anderem bestehend aus „Marktanalyse“, „Umweltanalyse“, „Zielanalyse“ und „Zielgruppenbestimmung“. Im Anschluss werden die Ziele der Institution in „Marketing-Ziele“ übertragen. Das Ziel, das Renommee des Hauses zu steigern, könne zum Beispiel in folgendes Marketingziel überführt werden: Pflege der Kontakte zu Journalisten, sodass das Haus verstärkt in Fachzeitschriften besprochen wird. Anschließend sei eine „Marketingstrategie“ zu entwickeln. Sie lege zum Beispiel fest, welche „Kommunikations- und Controllinginstrumente“ zur Erreichung welcher „Ziele“ und „Zielgruppen“ eingesetzt werden. Danach werde zur Umsetzung der gesteckten Ziele ein sogenannter „Marketing-Mix“ aus „Produktpolitik“, „Preispolitik“, „Distributionspolitik“, „Kommunikationspolitik“ und „Service-Politik“ konzipiert und durchgeführt. Mit Hilfe von

„Controlling“ werden abschließend die Ergebnisse überprüft und mit den ursprünglichen Zielen abgeglichen.

Es fällt auf, dass sowohl der Marketing-Prozess als auch die verwendete Sprache hoch standardisiert sind. Zudem wird ein kuratorisches Projekt auf diese Weise zu einem ökonomischen Unterfangen gemacht und als solches markiert: Die Ziele des Museums werden in messbare „Marketingziele“ umgewandelt, die Ausstellung selbst wird zum „Produkt“ für eine vorher definierte „Zielgruppe“. Die Dozentin macht auf diesen Übersetzungsprozess selbst aufmerksam, indem sie mit ihren Händen Anführungszeichen in die Luft zeichnet, wenn sie von Kunst und Kultur als „Produkt“ spricht. Dabei erklärt sie, dass sie den Begriff des „Produkts“ brauche, um die Kunst für das Marketing zu „operationalisieren“. Diese Übersetzung geht mit einer Transformation der gesamten Praktik „Kuratieren“ einher: Sie wird auf einen Markt ausgerichtet, so dass das „Produkt“ im Wettbewerb mit anderen „Produkten“ bestehen kann.

In der Weiterbildung wird dieser Wettbewerb hauptsächlich als ein Kampf um Aufmerksamkeit dargestellt. Die Dozentin führt aus, dass Kultur heute eine hohe mediale Konkurrenz habe (z.B. Sport, TV) und deshalb mit Hilfe von Marketing um Aufmerksamkeit und Sichtbarkeit ringen müsse. Auch die Überschrift der Seminarsitzung argumentiert in diese Richtung: „Wer nicht wahrgenommen wird, den gibt es nicht“. Sätze wie dieser sollen von der Notwendigkeit von Kulturmarketing überzeugen. Sie lassen sich auch in älteren Ausstellungshandbüchern finden, zum Beispiel in David Deans Buch „Museum Exhibition. Theory and Practice“ aus dem Jahr 1994: „As museums continue to compete for public attention and attendance, publicity and promotion will be increasingly important.“ (Dean 1994, S. 90)

Insgesamt fällt auf, dass in der betrachteten Weiterbildung versucht wird, eine positive Sicht auf Kulturmarketing zu vermitteln. Dies geschieht insbesondere durch die wiederholte Aussage, Kulturmarketing müsse nicht unbedingt „kommerziell“ sein, sowie durch die Definition von Marketing als eine Form von Vermittlung: „Verstehen Sie Marketing nicht nur als Werbung, sondern auch als Vermittlungsleistung.“ Beides wirkt beruhigend und blendet die Form von Ökonomie und Rationalität aus, in die die Praktik des Kuratierens durch die Technik des Kulturmarketings eingebunden wird und die die kuratorische Praktik samt ihrer Objekte und Subjekte grundsätzlich beeinflusst.

Zu Beginn der Seminarsitzung betont die Dozentin zwar: Das Hauptmerkmal des Kulturmarketings im Vergleich zum klassischen Marketing sei, dass „Kultur-Produkte“ wie Kunstwerke oder Ausstellungen möglichst *nicht* durch die Werkzeuge des Marketing manipuliert werden sollten. Stattdessen solle so mit dem Markt kommuniziert werden, dass dieser die Kultur-Produkte interessant finde. Das heißt, die sogenannte „Produktpolitik“ sollte hier eigentlich nicht stattfinden. Im weiteren Verlauf der Sitzung weicht die Dozentin von dieser Sichtweise allerdings ab: So weist sie etwas später darauf hin, dass einige KulturmanagerInnen die Ansicht vertreten, „Kulturprodukte“ dürften im Rahmen von Marketing-Maßnahmen durchaus verändert werden. An den weiteren Erläuterungen der

Dozentin wird zudem erkennbar, dass auch sie eine bestimmte Form der Veränderung des ‚Produktes‘ befürwortet.⁶³⁷ Hinzu kommt, dass die vermittelte Grundidee des Kulturmarketing Produkt-Manipulationen zu ermöglichen scheint oder gar unumgänglich macht: So solle Kulturmarketing nicht nur eine Abteilung im Museum sein, die für PR und Werbung zuständig ist, sondern das gesamte Unternehmen durchdringen, von der Leitungsebene bis hinein in alle Bereiche der Unternehmenstätigkeit. Die Dozentin rät daher, die gesamte Institution an Marketing auszurichten: „Versuchen Sie Marketing als Prinzip zu verstehen, wie man mit Inhalten umgeht.“ Führt man also noch vor der Erstellung des Ausstellungskonzepts eine sogenannte ‚Zielgruppen- oder Nachfrageanalyse‘ durch, wie es an dieser Stelle der Weiterbildung nahegelegt wird, erfolgt bereits jetzt eine Anpassung des ‚Produktes‘, zum Beispiel einer Ausstellung, an die Bedürfnisse eines spezifischen Marktes.

Die bisherigen Ausführungen sollten zeigen, dass die Praktik „Kuratieren“ in der Weiterbildung an wirtschaftlichen Kriterien ausgerichtet wird. Zu bedenken ist dabei, dass Kuratieren auch ohne Kulturmarketing eine Praktik ist, die in die kulturelle Ökonomie eingebunden ist, indem sie diese beeinflusst und von dieser beeinflusst wird. Ohne explizites Kulturmarketing erfolgt dieser Prozess jedoch tendenziell weniger gezielt und strukturiert. Im historischen Rückblick lassen sich schon im 18. und 19. Jahrhundert kuratorische Praktiken ausmachen, die mit der Präsentation und Vermarktung – von Kunst, Ausstellungen und Institutionen – verbunden waren. Vor allem die Praxis von KunsthändlerInnen, GaleristInnen und „Ausstellungskünstlern“ (Bätschmann 1997) hatte und hat kuratorische Anteile, wie in Kapitel 2.1 dieser Arbeit dargestellt. Im historischen Kapitel 2.4 wurde außerdem ausgeführt, dass KuratorInnen seit den 1960er Jahren zunehmend Aufgaben der „GaleristIn“ übernehmen, darunter die Förderung zeitgenössischer Kunst sowie die Werbung und das Marketing für KünstlerInnen mit Hilfe von Ausstellungen und Publikationen (Žerovc 2005). Kuratorische Praktiken haben also schon recht lange, schon vor dem systematischen Einsatz von Marketing, eine Nähe zu Techniken des Vertriebs und der Werbung beziehungsweise kommen als solche zum Einsatz. Es stellt sich daher die Frage, wie sich das Verhältnis beider zueinander beschreiben lässt, auch hinsichtlich der Ausprägung der Subjektform „KuratorIn“. Sind Marketing und seine Vorformen als ein Grundbaustein der Praktik „Kuratieren“ zu betrachten und als eine Anforderung, die die Subjektform „KuratorIn“ von der Subjektform „KunsthändlerIn“ übernommen hat? Laut Bismarck ist Kuratieren eng mit der Präsentation von Kunst verbunden. Es lässt sich ihr zufolge unter anderem als ein „Handlungsmodus im Feld des Kuratorischen beschreiben, das diejenigen Techniken, Verfahren und Fertigkeiten umfasst, die auf das Öffentlichwerden von Kunst und Kultur gerichtet sind“ (Bismarck 2012a, S. 47):

⁶³⁷ Die Dozentin erklärt, dass Produktpolitik neben Kommunikationspolitik, Preispolitik und Distributionspolitik eine wichtige Säule des Marketing sei. Noch heute sei im Kulturmarketing häufig die Devise: „Wir machen keine Produktpolitik. Wir pfuschen der Kultur und der Kunst nicht ins Handwerk.“ Die Dozentin sieht dies jedoch anders und macht Vorschläge, wie man sinnvoll Produktpolitik in der Kultur machen könne, z.B. indem aus der Museumssammlung eine Wechselausstellung zu einem aktuellen Thema organisiert werde.

„Unter den Bedingungen von Präsentationalität bindet Kuratieren das Zusammenstellen von Subjekten, Objekten, Orten und Informationen und die Bestimmung ihrer Verhältnisse untereinander ein.“ (ebd.)

Hinsichtlich des Öffentlichwerdens und der Präsentation lässt sich eine gewisse Nähe zu Marketing feststellen. Der Blick in die Geschichte kuratorischer Praxis zeigt, dass Marketing und Kuratieren außerdem durch die Aspekte Vermarktung und Werbung schon früh miteinander verbunden waren (siehe Kapitel 2). Ausstellungen sind schon seit Langem sowohl Werbemittel als auch das, was neben den gezeigten Objekten beworben wird. Die Kombination aus Kuratieren und Vermarktung ist also nichts Neues. Neu ist allerdings das systematische und standardisierte Vorgehen, das die Techniken des Marketing und auch des Projektmanagements in die Praktik des Kuratierens einbringen. Neu ist auch, dass diese Techniken zu einem Bestandteil der Professionalisierung des Kuratierens geworden sind und mit in die Aus- und Weiterbildung von KuratorInnen aufgenommen wurden. Und schließlich ist dabei zu berücksichtigen, in welchem Kontext kuratiert wird und welche Funktion Kuratieren dabei übernimmt: Im 18. und 19. Jahrhundert waren hauptsächlich Galerien und KünstlerInnen mit Absatzpolitik und Werbemaßnahmen befasst. Beides spielte im Rahmen ihrer kuratorischen Praxis eine wichtige Rolle. Heute bringen auch die sich als marktfern verstehenden Ausstellungsinstitutionen und freien KuratorInnen Marketing zum Einsatz.

8.2.9 „Clevere Schachzüge“ und „fein gestrickt“ – Aneignungen der Weiterbildung

An zwei Beispielen zeige ich nun, wie die Inhalte der Weiterbildung von den TeilnehmerInnen angeeignet werden, und wie insbesondere mit der Aufforderung zum Einsatz der Techniken des Projektmanagements und Marketing umgegangen wird. Unter „Aneignung“ verstehe ich dabei Aktivitäten und Deutungen im Umgang mit den gestellten Anforderungen und dem vermittelten Wissen, die nicht willkürlich und beliebig sind, sondern die unter anderem von den Erfahrungen und Dispositionen der TeilnehmerInnen, von Diskursen, von den Regeln des kulturellen Feldes sowie von situativen Bedingungen und Umständen beeinflusst und gerahmt sind.

In 8.1 wurde deutlich, dass sich der Großteil der interviewten Teilnehmerinnen das ‚Handwerkszeug‘ und einen ‚Plan‘ zum Kuratieren von der Weiterbildung erhoffte. Mit der Vermittlung der Ausstellungsplanung in Kombination mit den strukturierenden Techniken des Projektmanagements und Marketing hat sich diese Erwartung für viele erfüllt. Einige in der Weiterbildung transportierte Anforderungen an KuratorInnen werden jedoch von den Teilnehmerinnen im Interview auch als überraschend und neu beschrieben.

Die Teilnehmerin Lea steht während der Weiterbildung kurz vor ihrem Master in Kunstgeschichte. Sie hat schon in verschiedenen Galerien gearbeitet und mehrere Praktika absolviert. Parallel zur Weiterbildung arbeitet sie an ihrem ersten selbst organisierten Ausstellungsprojekt, zusammen mit vier befreundeten Studentinnen. Der erste Teil ihrer bi-

nationalen Ausstellung hat bereits vor der Weiterbildung in einer Großstadt im Ausland stattgefunden, der zweite Teil soll nach der Weiterbildung in einer deutschen Stadt präsentiert werden. Für beide Stationen wurden zeitgenössische KünstlerInnen gebeten, Werke zu einem Thema und mit Bezug zum jeweiligen Ausstellungsort zu zeigen oder eigens anzufertigen. Lea erhoffte sich von der Weiterbildung vor allem, dass sie mehr über die Finanzierung von Ausstellungen lernt, da diese für die zweite Station ihres Ausstellungs-Projektes noch nicht gesichert war und organisiert werden musste. Außerdem war sie daran interessiert, wie man ein Ausstellungskonzept entwickelt und kommuniziert. Im Interview, das im Anschluss an die Weiterbildung stattfand, bringt Lea zum Ausdruck, dass ihr die Weiterbildung diesbezüglich sehr genutzt habe. Ihr sei vorher nicht klar gewesen, dass Planung, Kommunikation, strategisches Vorgehen und Überzeugungsarbeit so wichtig seien. Auf die Frage, inwiefern sich ihre Vorstellung von Kuratieren durch die Weiterbildung verändert hat, antwortet sie: Sie habe nicht gewusst, „dass es hauptsächlich um Geldbeschaffungsmaßnahmen, clevere Schachzüge und strukturiertes Vorgehen“ gehe. Sie habe gelernt, dass es wichtig sei, eine „Strategie“ zu haben, und dass Kuratieren „auch ganz viel mit Cleverness zu tun hat, wie man die Dinge anpackt und wann man sie anpackt“:

„[...] ich habe leider das Gefühl bekommen, dass es weniger auf deine fachliche Kompetenz ankommt, als dass du die Leute gut überzeugen musst, von deinem Konzept und deiner Idee, und dass du sie auch irgendwie ein bisschen bequatschen musst, also gerade was die Sponsoren angeht, was die Mitarbeitermotivation angeht et cetera pp.“ (Interview mit Lea, Nr. 1 von 4, nach Ende der Weiterbildung)

Lea beschreibt hier Aspekte, die vor allem im Marketing eine grundlegende Rolle spielen und durch Marketing-Techniken im kuratorischen Prozess befördert werden: das Bewerben und Kommunizieren eines Projektes nach innen und außen sowie das Begeistern anderer Menschen für die eigene Sache. Von der „KuratorIn“ wird in der Weiterbildung erwartet, wie ein „Affektmanager“ (Reckwitz 2012a, S. 118) zu agieren. Während sich Lea zu diesen Merkmalen kuratorischer Arbeit prinzipiell skeptisch äußert, fällt im Zusammenhang mit der Besprechung ihres eigenen Ausstellungsprojektes auf, dass sie versucht, einiges von dem in der Weiterbildung Gelernten anzuwenden. Dies betrifft sowohl Elemente des Kulturmarketing, vor allem Wege des Fundraising, als auch des Projektmanagements. So erklärt Lea im Gespräch, dass sie zusammen mit ihren Ko-Kuratorinnen während der ersten Station ihrer Ausstellung festgestellt hatten, dass sie sich auf den Gebieten Management und Kommunikation verbessern müssten. Dies nennt sie auch als einen Grund für ihre darauffolgende Teilnahme an der Weiterbildung. Aus ihren praktischen Erfahrungen ergab sich also die Notwendigkeit für Veränderungen, für eine Inquiry, die mit Hilfe der Weiterbildung durchgeführt wurde, indem Lea stellvertretend für die Kuratorinnen-Gruppe daran teilnahm.

Die Reflexion der eigenen kuratorischen Erfahrungen ist in dieser Inquiry von großer Bedeutung. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie der kuratorische Prozess praktisch besser zu strukturieren und zu bewältigen ist, ähnlich wie dies bereits in der Feedback-Runde im Masterstudiengang beobachtet werden konnte (siehe 7.2.3). Selbstreflexion entspricht hier

einer Art Evaluation und Optimierung des Projektverlaufs. Lea berichtet im Interview, dass sie und ihre Ko-Kuratorinnen nach der ersten Ausstellungs-Station verschiedene Maßnahmen ergriffen, um den Planungsprozess zu verbessern:

Lea: [...] Also wir hatten heute Vormittag erst wieder die Diskussion, dass wir ja fünf Leute sind und dass das ein riesiges Team ist. Eigentlich viel zu groß. Und dass die Kommunikation an erster Stelle steht. Also gerade in [Name der Stadt anonymisiert] war es ja ganz offensichtlich, dass uns da noch etwas gefehlt hat. Also erstens, weil du dann natürlich die sprachliche Barriere hattest. Zweitens war es für uns alle Neuland. Drittens waren wir alle furchtbar aufgeregt. Dann waren wir gestresst. Und irgendwie ist [Name der Stadt anonymisiert] auch kein Ort, wo man sich so entspannen kann von Haus aus. Und das war alles eine furchtbar angespannte Situation, wenn man sich da nicht den Teil aufhebt, wo man mal gut miteinander kommunizieren kann, ja, dann kracht man aneinander. Das war im Sommer das Problem. Wir wissen jetzt, dass wir daran auch an erster Stelle arbeiten müssen.

Interviewerin: Und habt ihr schon eine Idee, wie ihr das macht?

Lea: Ja, also Rollenverteilung ist ganz wichtig und eine gute Informationspolitik untereinander. Das heißt, wenn einer was ausmacht, oder jemanden kennenlernt, der für das Projekt gut ist, die anderen aber nicht dabei sind, dann muss man die anderen sehr umfassend darüber informieren, so, dass die anderen an einer anderen Stelle nicht blöd dastehen. Also wir haben jetzt eingeführt, uns einmal die Woche zu treffen, alles genau miteinander abzusprechen, uns genau über das Neueste zu informieren, und das ist gut. Das hatten wir vor [Name der Stadt anonymisiert] nicht. Und das war ein Manko.

(Interview mit Lea, Nr. 1 von 4, nach Ende der Weiterbildung, Anm. d. Verf.)

Aus der Erfahrung einer Konfliktsituation heraus richteten Lea und ihr Kuratorinnen-Team regelmäßige Besprechungstermine ein und teilten die Aufgaben klarer untereinander auf. Die Lösungen der Probleme ergaben sich dabei zum Teil aus den negativen Erfahrungen selbst, wurden aber auch mit Hilfe der in der Weiterbildung erlernten Techniken entwickelt. Lea hat sich beispielsweise beim Schreiben des Konzeptes und der Anträge für die Finanzierung an den Handouts der Weiterbildung orientiert. Zudem hat sie zentrale Begriffe wie „Grobkonzept“, „Feinkonzept“ und „Zielgruppe“ übernommen und setzt sie wie selbstverständlich im Interview ein. Es zeigt sich, dass die Techniken des Projektmanagements und Marketing einen starken Reiz auf die TeilnehmerInnen der Weiterbildung ausüben und die Ansicht verbreitet ist, dass mit ihrem Einsatz das Projekt gelingen werde.

Eine andere Form der Aneignung der Weiterbildung zeigt sich bei der Teilnehmerin Bettina. Die im Kurs vermittelte Anforderung, KuratorInnen sollten kommunikativ und kontaktfreudig sein und Menschen von ihren Ideen und Konzepten überzeugen, ist für sie ein Grund dafür, sich selbst eher nicht als „KuratorIn“ zu betrachten. Bettina hat in den Bereichen Kunst und Ökonomie studiert, ist im kulturellen Feld berufstätig, hat aber bisher nur im Umfeld kuratorischer Praxis Erfahrungen gemacht beziehungsweise in Zusammenarbeit mit KuratorInnen. Im Interview im Anschluss an die Weiterbildung macht sie deutlich, dass sie sich selbst nicht als „KuratorIn“ sieht und dass sie auch nicht vorhat, „KuratorIn“ zu werden:

„Also ich weiß, dass ich bestimmt kein Kurator werde. Das weiß ich ganz genau ((Lachen)). Das ist nicht meine, wie soll ich sagen, Domain. Also das hat einmal damit zu tun, dass du gesellschaftlich ziemlich gewandt sein musst, mit den Leuten zu sprechen, mit allen auszukommen. Du musst sehr diplomatisch sein und das ist alles nichts für mich, [...] ich bin nicht so fein gestrickt.“ (Interview mit Bettina, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende der Weiterbildung)

Bettina benennt hier verschiedene Anforderungen an KuratorInnen, die sie selbst nicht erfüllt, darunter Eigenschaften wie Kontaktfreudigkeit, Redegewandtheit und Kommunikationsfähigkeit sowie „diplomatisches“ Verhalten. Sie erklärt, dass „KuratorIn“-Sein nicht ihre „Domain“ sei, da sie „nicht so fein gestrickt“ sei. Dies deutet darauf hin, dass sie für die Subjektposition der „KuratorIn“ nicht die notwendigen Dispositionen mitbringt oder sich das angemessene Agieren als Kuratorin nicht zutraut. Sich selbst weist sie eher die Fähigkeit zu „praktischen“ und handwerklicheren Tätigkeiten zu. Zudem erklärt Bettina etwas später im Interview, dass sie als 50-Jährige keine Berufsanfängerin mehr sei, die für alles offen ist. Sie arbeite nicht wie andere TeilnehmerInnen der Weiterbildung darauf hin, in einer Kulturinstitution zu arbeiten. Das sei in ihrem Alter nicht mehr wahrscheinlich. Stattdessen müsse sie sich eine Nische in der freiberuflichen Tätigkeit suchen. Das höhere Alter scheint für Bettina auch ein Grund dafür zu sein, dass sie nicht die Voraussetzungen für den KuratorInnen-Beruf mitbringe. Denn im Gegensatz zu den jüngeren TeilnehmerInnen sieht sie nicht die Möglichkeit, die hierfür notwendigen Erfahrungen noch zu machen. Es wird deutlich, dass die Identifikationspraxis Bettinas in Differenz zu anderen in der Weiterbildung beobachteten Identifikationen erfolgt. Zugleich ist dies ein Hinweis darauf, dass ein Quereinstieg in Richtung „KuratorIn“ in Form einer Weiterbildung nicht ohne Weiteres möglich ist. Zwar ist die Weiterbildung wenig voraussetzungsvoll, die Subjektposition „KuratorIn“ scheint es aber dann doch zu sein.

Welchen Nutzen hat eine solche Weiterbildung dann für eine Teilnehmerin wie Bettina? Bettina erklärt, dass sie daran unter anderem deswegen teilgenommen habe, um sich Inspiration für mögliche berufliche Tätigkeiten zu holen und um mögliche ProjektpartnerInnen kennenzulernen. Sie zieht sich aus der Weiterbildung die für sie interessanten Inhalte heraus und eignet sie sich für die Weiterentwicklung ihrer eigenen beruflichen Pläne und Fähigkeiten an. Dabei scheint Kuratieren nur eine von mehreren möglichen Aktivitäten zu sein: So stellt Bettina in der Vorstellungsrunde ein Ausstellungs-Projekt vor, das sie gerade zusammen mit einem Kollegen vorbereitet, wobei sie weder sich noch dem Kollegen die Position der „KuratorIn“ zuschreibt.

Der Vergleich der beiden Teilnehmerinnen Lea und Bettina zeigt, dass sie die Inhalte der Weiterbildung auf unterschiedliche Weisen für sich nutzen. Die Studentin Lea kann die „KuratorIn“-Position gut für sich vorstellen und setzt die in der Weiterbildung vermittelten Techniken zur Verbesserung der Abläufe in ihrem ersten eigenen Ausstellungsprojekt ein. Lea ist ein Beispiel für die Zwiespältigkeit, die den Umgang vieler KuratorInnen mit Marketing und Projektmanagement kennzeichnet: Sie nutzen die Techniken zwar häufig in ihrem Alltag, bringen aber im Gespräch zugleich ihre Skepsis und Abneigung darüber zum

Ausdruck. Für die wesentlich ältere Bettina kommt die Position der „KuratorIn“ nicht (mehr) in Frage. Die Themen der Weiterbildung sind für sie jedoch von Interesse, und zwar eher für andere berufliche Tätigkeiten jenseits von Kuratieren. Dies verdeutlicht noch einmal, dass das in der Weiterbildung gelehrt „Kuratieren“ aus Teilpraktiken besteht, die praktikenübergreifend einsetzbar sind. Dazu zählen zum Beispiel Projektmanagement und Fundraising.

8.3 Resümee

Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Erkenntnisse aus der Analyse der Weiterbildung noch einmal heraus. Ein zentrales Ergebnis der Fallstudie ist, dass sich die Weiterbildung ähnlich wie der Masterstudiengang als ein Ort und Zeitraum für eine spezifische Form von Inquiry darstellt, die sich allerdings in mehreren Punkten von derjenigen im Masterstudiengang unterscheidet. So ist es weniger Teil der Erwartung der interviewten Teilnehmerinnen als vielmehr eine Forderung innerhalb des ersten Teils der Weiterbildung, ein „eigenes Selbstverständnis“ als „KuratorIn“ zu entwickeln, beziehungsweise das bereits vorhandene Selbstverständnis mit Bezug auf den Diskursstrang über kuratorische Autorschaft kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. Die Aufforderung zu Selbstkritik ist dabei nicht wie im Masterstudiengang an eine selbstreflexive kuratorische Praxis gebunden und durchzieht auch nicht das gesamte Ausbildungsprogramm und dessen Übungen, sondern sie reduziert sich auf die Seminarsitzungen zur Geschichte und zu Formen des Kuratierens sowie zum Selbstverständnis von KuratorInnen. Es sind also bestimmte Abschnitte der Weiterbildung für diese Art von Selbstreflexion und reflektierter Identifikation vorgesehen. Insgesamt scheint der Anspruch auf Selbstreflexion dann erfüllt zu sein, wenn die TeilnehmerInnen unter Berücksichtigung des kuratorischen Diskurses das *eine* passende kuratorische Selbstverständnis für sich gefunden haben. Um eine grundlegende Infragestellung der Subjektform „KuratorIn“ und eine regelmäßige Befragung der eigenen beruflichen Identifikation und Position – auch im Berufsalltag – geht es jedoch *nicht*.

An den Erwartungen der befragten Teilnehmerinnen und an der Art der Vermittlung von Ausstellungskonzeption und -planung ist außerdem erkennbar, dass im Zentrum der Weiterbildung die Verbesserung und ‚Optimierung‘ des Organisationsprozesses kuratorischer Projekte steht. Durch die Kombination mit Techniken des Projektmanagements und Marketing erhält Kuratieren die Form einer standardisierten, auf spezifische Weise durchstrukturierten und gesteuerten Inquiry-Praktik, die mit dem Versprechen von Sicherheit, Kontrolle, Transparenz und einer spezifischen Professionalität verbunden ist. Zur Steuerung des kuratorischen Prozesses wird dieser mit Instrumenten wie Checklisten, Projektstruktur- und Zeitplan in Teil-Inquiries, Phasen und einzelne Arbeitspakete untergliedert; und es wird versucht, Unvorhersehbares und mögliche Probleme vorab einzukalkulieren. Als wichtigste Teil-Inquiries erscheinen dabei die „Ideenentwicklung“ und die „Konzeptions-Phase“. Sie werden als Kerntätigkeiten sowie als kreativer Kern des Kuratierens vermittelt und

wahrgenommen. Zu ihrer Relevanz tragen sowohl kunsttheoretische und Management-Diskurse als auch der postfordistische Kreativitäts-Diskurs bei. Durch die Fokussierung auf „Idee“ und „Konzept“ wird der Beruf der „KuratorIn“ insbesondere als ein „künstlerischer“ und „kreativer“ ausgewiesen; es lässt ihn intellektuell wirken, macht ihn attraktiv, erhebt Kreativität aber auch zur Anforderung. Gleichzeitig ist die Arbeit am Konzept in einer stark durch Projektmanagement strukturierten kuratorischen Praxis mit Planung und Management verbunden. Im Konzept verschränken sich letztlich bedeutungsstiftende mit organisatorisch administrativen Aktivitäten diskursiv und praktisch. Dazu trägt auch die Anforderung bei, dass mit den Instrumenten der Planung möglichst kreativ umgegangen werden sollte. Die Pole ‚Konzipieren‘ und ‚Organisieren‘ werden auf diese Weise aufgelöst, insbesondere in Bezug auf die praktische Umsetzung eines Projektes, zum Teil aber auch aufrecht erhalten, vor allem wenn es um die Bestimmung der zentralen Elemente des Kuratierens geht. Während im Masterstudiengang im Zusammenhang mit Kuratieren von „Reflexion“ die Rede ist und der kuratorische Prozess als ein wissenschaftlich theoretischer Reflexions- und Forschungsprozess geformt und ausgeflaggt wird, steht in der Weiterbildung das „Konzipieren“ als eine kreative und planerische Tätigkeit im Zentrum. Es geht hier weniger um eine kuratorische Inquiry als wissenschaftliche Reflexion, sondern als Konzeption, Kreativität und Planung.

In der Weiterbildung lassen sich demnach zwei relevante Regelkomplexe als Teile eines „Moralkodexes“ (Foucault 1989a [1984], S. 36f.) feststellen: zum einen die Forderung, in Abwendung vom Prinzip des „Genie-Kurators“ ein eigenes kuratorisches Selbstverständnis zu entwickeln; zum anderen die Forderung, das kuratorische Projekt mit den Techniken des Projektmanagements und Marketing zu planen und zu steuern. Sicherlich lassen sich noch mehr Regeln ausmachen, die beiden genannten erwiesen sich jedoch als besonders dominant. Das „Moralverhalten“ (ebd.), als das Verhältnis der Subjekte zu den Regeln, lässt sich hinsichtlich der genannten Regelkomplexe so beschreiben: Mit der Forderung nach einem kuratorischen Selbstverständnis wird die Position der „KuratorIn“ implizit prinzipiell bejaht. Passend dazu lässt sich in den Interviews beobachten, dass die Teilnehmerinnen die Identifikation als „KuratorIn“ nicht grundsätzlich ablehnen. Allerdings erfolgt auch nur bei einigen wenigen eine Identifikation als „KuratorIn“, was unter anderem daran liegt, dass die mitgebrachten beruflichen Erfahrungen gegenüber der Subjektform „KuratorIn“ mehr Relevanz behalten, und zum Teil daran, dass die eigenen kuratorischen Erfahrungen als nicht ausreichend bewertet werden. Die Regeln des Marketing und Projektmanagements werden von vielen der befragten Teilnehmerinnen als nützliches „Handwerkszeug“ beschrieben, das sie sich von der Weiterbildung erhofft haben. Das Moralverhalten ist daher generell zustimmender Art. Dies zeigt sich auch an dem Versuch der Studentin Lea, die erlernten Techniken im eigenen Projekt möglichst gut anzuwenden. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Teilnehmerinnen und auch die DozentInnen, die Planung zwar als notwendig, aber nicht als zentralen Kern des Kuratierens und auch nicht als Lieblingstätigkeit betrachten. Das kreative und inhaltliche Ausarbeiten von Ideen und Konzepten, darunter die Auseinandersetzung mit der Kunst und mit KünstlerInnen, werden als wichtiger empfunden. Über die Erzählungen der

DozentInnen wird eine hierzu passende Form des Moralverhaltens vorgeschlagen: Sie legen nahe, die Techniken der Planung nicht zu streng zu befolgen, um die Kreativität nicht einzuschränken.

Die „ethische Substanz“ (Foucault 1989a [1984], S. 37) der Selbstformung in der Weiterbildung betrifft zum einen das bereits erwähnte kuratorische Selbstverständnis. Dabei geht es auch um das Verhältnis der „KuratorIn“ zu anderen Positionen im Ausstellungsprozess, vor allem zur „KünstlerIn“, zur „GestalterIn“ und zur „KunstvermittlerIn“. Sie sollen zu Gunsten eines gelingenden kuratorischen Planungsprozesses frühzeitig und intensiv miteinander kommunizieren und zusammen arbeiten. Zum anderen rückt die Prozess-Struktur der Inquiry-Praktik „Kuratieren“ in den Fokus der Arbeit am Selbst. Selbstformung bedeutet hier vor allem, dass der eigene Arbeitsprozess stärker und auf eine spezifische Weise strukturiert und gesteuert wird. Die erlernten Management-Techniken sehen vor, dass organisatorischen Praktiken mehr Aufmerksamkeit zu widmen ist: „Pläne“ müssen angelegt, gewartet und permanent kontrolliert werden, „Checklisten“ sind abzuarbeiten, regelmäßig zu ergänzen und zu überarbeiten. „Ziele“ und „Meilensteine“ sind festzulegen und zu überprüfen. Hierfür scheint vor allem Know-how- und Prozesswissen erforderlich zu sein, aber auch eine gewisse Selbst-Disziplinierung sowie administrative, kommunikative und koordinative Kompetenzen. Außerdem wird von KuratorInnen eine Begeisterung und Leidenschaft für die eigene Arbeit und die behandelten Themen abverlangt.

Die Aufforderung zu dieser Selbstformung erfolgt dabei auf eine spezifische Weise: In den Interviews zeigt sich, dass das Bedürfnis zur eigenen Weiterbildung in organisatorischen Praktiken mitunter durch Probleme und Reibungen in der beruflichen kuratorischen Praxis einiger TeilnehmerInnen geweckt wird. Vielfach ist im Rahmen des stark ökonomisierten Kulturfeldes die Abdeckung von Bereichen wie PR, Management, Fundraising usw. von Seiten der KuratorInnen und kuratorischen AssistentInnen notwendig und wird in kulturellen Institutionen von diesen erwartet. Das zeigt sich auch in den erwünschten BewerberInnen-Profilen in Stellenanzeigen für kuratorische Tätigkeiten. Einige Teilnehmerinnen der Weiterbildung rechtfertigen die Notwendigkeit, „Handwerkszeug“ wie Projektmanagement und Fundraising zu erlernen, entsprechend mit den Anforderungen im Berufsalltag. Es ist anzunehmen, dass diese „Unterwerfungsweise“ (Foucault 1989a [1984], S. 38) vor allem durch den neoliberalen Diskurs beeinflusst ist. Er fordert dazu auf, die eigenen beruflichen aber auch privaten Aktivitäten möglichst „professionell“, also mit Hilfe von Projektmanagement und Marketing, zu planen und zum Erfolg zu führen.⁶³⁸

Die „Formen der Selbstausarbeitung“ (ebd., S. 44) sind in der Weiterbildung vor allem von den hier eingesetzten Lehr- und Lernpraktiken geprägt: Die einzelnen Seminarblöcke bestehen im Wesentlichen aus einer Art Frontalunterricht, durchgeführt von sogenannten „ExpertInnen“ im Bereich Kuratieren, aus Handlungsanweisungen und -anregungen auf

⁶³⁸ Mittlerweile werden auch im Rahmen des Volontariats Fortbildungen und Workshops zu Themen wie „Marketing“ und „Projektmanagement“ speziell für den Bereich kuratorischer Praxis angeboten.

Präsentationsfolien, Handouts, Checklisten und Plänen sowie aus Exkursionen, kleineren Übungen und Gesprächen zwischen „ExpertInnen“ und TeilnehmerInnen. Wichtig scheint mir hierbei das Zusammenspiel zwischen DozentInnen, Präsentationsfolien und TeilnehmerInnen zu sein: Über die teils relativierende, teils verstärkende Kommentierung und Erläuterung der Präsentationsfolien, zum Beispiel mit Hilfe von Anekdoten und eigenen Erfahrungsberichten, interpretieren die DozentInnen das präsentierte Regelwissen und zeigen damit den TeilnehmerInnen mögliche Weisen der Aneignung und praktischen Realisierung dieses Wissens auf. Dies erfolgt in ähnlicher Weise auch in den Diskussionen mit den TeilnehmerInnen, deren Äußerungen von den DozentInnen oft kommentiert und zum Teil korrigiert werden. Für das Training in ‚kuratorischem Projektmanagement‘ sind insbesondere die gemeinsamen Übungen im Erstellen von Konzepten, Plänen und Checklisten spezifisch, deren Ergebnisse zusammen mit den zur Verfügung gestellten Handouts der Präsentationsfolien von den TeilnehmerInnen als Vorlage für zukünftige eigene Projekte genutzt werden können. Inquiry-Praktiken wie Kuratieren werden über die Verregelung und Standardisierung durch Projektmanagement prinzipiell zu etwas Erlernbarem und damit in der Weiterbildung für verschiedene TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen Ausbildungshintergründen zugänglich gemacht. Natürlich ist die gesamte Weiterbildung dabei als eine Form der Selbstformungstätigkeit zu betrachten.

Auffällig sind die Widersprüchlichkeiten, die sich in der Weiterbildung durch die Kombination der bereits beschriebenen Inquiry-Formen, also der reflektierten Bildung eines kuratorischen Selbstverständnisses und des Kuratierens als einer durch Projektmanagement und Marketing strukturierten Inquiry-Praktik, ergeben. Besonders deutlich wird dies im Umgang mit dem Kurator Harald Szeemann, der in beiden Kontexten für seine als charakteristisch geltende Arbeit mit Idee und Konzept als Beispiel herangezogen wird, allerdings einmal als Negativ-Beispiel und einmal als ein Positiv-Beispiel, als ein Vorbild: So wird Szeemann zunächst als Sinnbild des „Genie-Kurators“ zitiert und dafür kritisiert, dass er sich über seinen Umgang mit Ideen und Konzepten zum „Autor“ und „Künstler“ stilisiert hat. In der nächsten Sitzung wird er für das Thema Ideenfindung und Konzeptentwicklung als Vorbild herangezogen und damit die Ideenentwicklung zu einer bedeutenden Phase des kuratorischen Planungsprozesses erhoben, über die – so eine mögliche Lesart – KuratorInnen so sichtbar und bekannt wie Szeemann werden können. Die Weiterbildung gibt sich als diejenige Instanz aus, die den TeilnehmerInnen die notwendigen Techniken hierfür mit auf den Weg gibt. Die Figur Szeemann dient in der Weiterbildung dazu, die verschiedenen Konnotationen von „Ideenfindung“ und „Konzeption“ miteinander zu vermitteln. Über ein prominent platziertes Foto von ihm werden sie gleichzeitig als künstlerische, wissenschaftliche und auch als Management-Tätigkeiten lesbar gemacht.

Der vermittelte Aufbau des kuratorischen Gesamtprozesses und dessen Teilprojekte beziehungsweise Teil-Inquiries, zum Beispiel die Katalogproduktion oder die Kunstvermittlung, ähneln in der Weiterbildung sehr stark den von John Dewey (1986 [1938], S. 109ff.) beschriebenen fünf Inquiry-Stufen und seiner Betrachtung einer Inquiry als Problemlösungs-

prozess. „Kuratieren“ nimmt also, unterstützt durch Projektmanagement und Marketing, die Form einer komplexen, integrativen Inquiry-Praktik an.⁶³⁹ Projektmanagement und Marketing selbst können als komplexe, verteilte Praktiken betrachtet werden, die sich in verschiedenen sozialen Feldern, zum Beispiel im Feld der Kunst oder im Feld der Wissenschaft, mit den dort gewachsenen Praktiken verbinden.⁶⁴⁰ Es sind postfordistische Inquiry-Techniken, über die projektförmige Inquiries, wie das in der Weiterbildung vermittelte Kuratieren, auf standardisierte Weise strukturiert, gesteuert und umgesetzt werden. In der Weiterbildung wird damit eine Art ‚kuratorisches Management‘ als eine eigene komplexe integrative Praktik gelehrt, die wirtschaftliche Elemente einschließt – im Fall des Kuratierens zum Beispiel die Betrachtung einer Ausstellung als ein Produkt, das auf einem Markt Erfolg haben soll. Es stellt sich sogar die Frage, ob „Kuratieren“ hier als eine Spezialform von Projektmanagement und Marketing vermittelt wird. Da Marketing und Projektmanagement nicht nur in der Form des Kuratierens auftreten beziehungsweise mit der Praktik des Kuratierens kombiniert werden, sondern in vielen weiteren Praktiken eine Rolle spielen (z.B. Eventmanagement, Produktentwicklung etc.) etc.), können auch jene TeilnehmerInnen die Weiterbildung für sich nutzen, die nicht unbedingt vorhaben, im Bereich Kuratieren zu arbeiten.

Die „Teleologie“ (Foucault 1989a [1984], S. 39f.) der Selbstpraktiken in der Weiterbildung lässt sich schließlich wie folgt beschreiben: Es scheint hier in erster Linie um die Bildung eines professionellen Selbst zu gehen, was bedeutet, dass es organisiert und strukturiert, aber dennoch kreativ und innovativ sein sollte. Dieses kann eine „KuratorIn“ sein, muss es aber nicht zwingend. Wichtiger als die Identifikation als „KuratorIn“ scheint die Identifikation und Anerkennung als ein im kulturellen Feld tätiges „professionelles Subjekt“ zu sein. Wobei hier eine manageriale Form von Professionalität gemeint ist, die damit verbunden ist, dass man die Techniken ‚kuratorischen Managements‘ sowie dessen Regeln und Standards kennt.

Abschließend möchte ich noch einmal auf die möglichen Effekte des Projektmanagements auf die Praktik „Kuratieren“ zurückkommen: In der Weiterbildung wird Kuratieren über Projektmanagement zwar auf eine spezifische Weise gesteuert und strukturiert, aber dies lässt zunächst einmal offen, welcher Art die Inquiry letztlich ist, also ob sie zum Beispiel eine eher wissenschaftliche, künstlerische oder vielleicht journalistische Form annimmt. Dies wird in der Weiterbildung auch nicht festgelegt. Es ist also denkbar, dass zum Beispiel Projektmanagement und Wissenschaft im Kuratieren miteinander kombiniert werden. Wird Projektmanagement, wie in der Weiterbildung vermittelt, umfassend in der kuratorischen Praxis zum Einsatz gebracht, würde den ‚wissenschaftlichen‘ und ‚intellektuellen‘ Aktivitäten eine spezifische Phase im Planungsprozess einer Ausstellung zugewiesen werden. Sie würden managerial gesteuert und kontrolliert werden. Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass nur

⁶³⁹ Zu Schatzkis Begriff der „integrated practices“, von mir übersetzt mit „integrative Praktiken“, siehe Kapitel 1 dieser Arbeit sowie Schatzki (2002, S. 88).

⁶⁴⁰ Schatzki zufolge sind die „dispersed practices“, von mir übersetzt mit „verteilte Praktiken“, zumeist sehr einfach strukturiert (Schatzki 2002, S. 88). „Projektmanagement“ ist allerdings ein Beispiel für eine komplexe Form der „verteilten Praktik“.

einzelne Teilelemente aus dem Komplex von Projektmanagement- und Marketing-Techniken in die kuratorische Praxis einfließen. Anzeichen hierfür lassen sich im untersuchten Masterstudiengang und im Residenzprogramm vielfach feststellen: Beides sind Programme, die sich vorrangig als Orte der ‚praktischen Forschung‘, der kritischen Reflexion und des Experiments verstehen. Gleichzeitig wird in ihnen geübt, im gegebenen Rahmen des Kunstfeldes und der darin angesiedelten Institutionen kuratorisch tätig zu sein. Dies geschieht unter anderem mit Hilfe von Teil-Techniken des Projektmanagements und Marketings, wie beispielsweise PR, Mindmapping und Brainstorming.

Anders als in der Weiterbildung wird Projektmanagement im untersuchten Residenzprogramm eher als eine eigene Technik verhandelt: Als Teil des Programms findet ein sogenannter ‚Projektmanagement-Workshop‘ statt. Das hier Erlernte sollen die TeilnehmerInnen dann in einem selbst entwickelten kuratorischen Projekt zum Einsatz bringen. Kuratieren und Projektmanagement werden auf diese Weise nicht so stark zu einer Praktik verschmolzen wie in der Weiterbildung. Dadurch ist es den TeilnehmerInnen eher möglich, sich mit der Technik Projektmanagement kritisch auseinander zu setzen: Ein englischsprachiger Teilnehmer erklärt zum Beispiel im Interview, dass er sich nicht in Projektmanagement ‚hineinzwingen‘ möchte, er habe seinen eigenen Weg, um ein kuratorisches Projekt zu organisieren. Interessant ist, dass er sich selbst als dem Typ des ‚manager-‘ und ‚producer-curator‘ zugehörig beschreibt, der KünstlerInnen bei der Umsetzung ihrer Ideen unterstütze und für diese unter anderem Finanzierungsquellen und Ausstellungsorte organisiere. Management ist in diesem Fall aber nicht mit standardisierten Management-Techniken gleichzusetzen.

Die Fallstudie zum Masterstudiengang (Kapitel 7) hat gezeigt, dass die Techniken des Projektmanagements und Marketing hier – anders als in der Weiterbildung – nicht explizit vermittelt werden. Es gibt keine Lehrveranstaltung zu diesen Techniken, aber sie werden im Rahmen der studentischen kuratorischen Projekte erforderlich und eingesetzt. So müssen die StudentInnen ihre Masterabschlussausstellung selbst finanzieren und versuchen, hierfür Fördergelder einzuwerben. Dies erfolgt eher in Form eines ‚learning by doing‘. Einige StudentInnen haben bereits Vorerfahrungen im Bereich Marketing und Öffentlichkeitsarbeit, die sie in die studentischen Gruppen-Projekte einbringen. Auf diese Weise zeigen sie den anderen StudentInnen, wie diese Techniken einzusetzen sind. Außerdem werden bei der Erstellung des Ausstellungskonzepts Techniken wie Mindmapping und Brainstorming angewendet. In einer praktischen Übung wird durch die DozentInnen die Durchführung einer Feedbackrunde angeleitet, jedoch ohne diese als ein Werkzeug des (Projekt-)Managements einzuführen und zu hinterfragen (siehe Kapitel 7.2.3). Was die Präsenz von Management- und Marketing-Techniken angeht, steht der Masterstudiengang also nicht im völligen Kontrast zur Weiterbildung. Doch während im Masterstudium eine neoliberalismus-kritische Haltung prinzipiell gefördert wird – allerdings eher in den Seminaren als in der Projektpraxis –, wird in der Weiterbildung sogar ein affirmativer Blick auf die eingeführten Projektmanagement- und Marketing-Techniken gerichtet. Der Kunstbetrieb wird in den Lehr- und Lernpraktiken der Weiterbildung als gegeben und selbstverständlich hingenommen.

9 Die Sorge um die „KünstlerIn“: Subjektivierung im Residenzprogramm

Im Fokus dieser Fallstudie steht ein Residenzprogramm für KuratorInnen. Ziel ist es, darzustellen, durch welche Formen der Subjektivierung das Residenzprogramm im Unterschied zur untersuchten Weiterbildung und zum Masterstudiengang gekennzeichnet ist. Dabei möchte ich diejenigen Aspekte, die in ähnlicher Art schon in den anderen kuratorischen Programmen festgestellt werden konnten, nur kurz benennen. Der Schwerpunkt der Ausführungen liegt auf neu hinzukommenden Aspekten.

Residenzprogramme sind vor allem aus dem Bereich der Literatur und der bildenden Künste bekannt. Sie bieten SchriftstellerInnen und KünstlerInnen die Möglichkeit, für einen befristeten Zeitraum in einem anderen Ort, zumeist auch in einem anderen Land, zu leben und ihre künstlerische Arbeit in einem neuen sozialen und räumlichen Umfeld zu reflektieren, weiter zu entwickeln und zu präsentieren. Einige Programme sind mit einem Stipendium oder einer kostenfreien Unterbringung verknüpft. Zum Teil sind aber auch Teilnahmegebühren zu entrichten. Fernab von seiner gewohnten Umgebung soll der „Artist in Residence“ neue Inspiration bekommen können und Kontakte zu anderen KünstlerInnen und AkteurInnen knüpfen können. Gleichzeitig liegt dem Konzept die Idee zugrunde, dass die kulturelle Szene vor Ort durch Veranstaltungen und Ausstellungen der Gast-KünstlerInnen sowie durch das Entstehen überregionaler Netzwerke und Kontakte bereichert und stimuliert werden soll. Häufig wird mit Residencies auch versucht, das Image der Region und der einladenden Institutionen zu verbessern sowie die lokale (Kultur-)Wirtschaft zu fördern. Aber auch Aspekte wie kulturelle Bildung und sozialer Wandel können eine Rolle spielen. Für Residenzprogramme gibt es keine einheitliche Form (hinsichtlich Ablauf, Dauer, Finanzierung, Unterbringung etc.), und auch die institutionelle Anbindung ist sehr vielfältig. Neben Organisationen, die auf Residenzprogramme spezialisiert sind, werden sie von unterschiedlichen Institutionen und Organisationen angeboten, zum Beispiel von Museen, Kunstvereinen, Universitäten, Theatern und Produzentengalerien.⁶⁴¹

An einigen „Artist in Residence“-Programmen können neben KünstlerInnen auch KuratorInnen und WissenschaftlerInnen teilnehmen.⁶⁴² Zudem gibt es seit einigen Jahren

⁶⁴¹ Vergleiche zu den Aufgaben, Typen und Zielen von „Artist in Residence“-Programmen zum Beispiel die Webseite von „Res Artis“, einem internationalen Netzwerk für KünstlerInnen-Residenzen (http://www.resartis.org/en/residencies/about_residencies/, Zugriff am: 07.01.2017), die Plattform „DutchCulture. Trans Artists“ (<http://www.transartists.org/about-residencies>, Zugriff am: 07.01.2017) sowie den Bericht zu einer Umfrage der International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA) zum Thema „International Perspectives on Artist Residencies“ (Gardner 2013). Siehe auch das Buch „Re-Tooling Residencies“ (Ptak 2011) sowie Lydiate (2009).

⁶⁴² Ein Beispiel ist das PIR (Production-in-Residence-Programme), das seit 2004 am Baltic Art Center (BAC) auf der Insel Gotland (Schweden) angeboten wird. Es lädt neben KünstlerInnen auch KuratorInnen, ForscherInnen und TheoretikerInnen ein (Pousette 2011, S. 58).

Residenzprogramme speziell für KuratorInnen.⁶⁴³ Sie funktionieren nach einem ähnlichen Prinzip, sind allerdings – wie das Residenzprogramm dieser Fallstudie – spezialisiert auf kuratorische Praxis. Sie sollen KuratorInnen ‚internationale Mobilität‘ und das Knüpfen neuer ‚Netzwerke‘ ermöglichen. Zudem zielen sie darauf ab, in eine neue Umgebung eintauchen und die künstlerischen Praktiken und kulturellen Institutionen vor Ort kennen lernen zu können (vgl. Hernández Chong Cuy u. a. 2011). Diese sogenannten „Curatorial Residencies“ sowie andere kuratorische Aus- und Weiterbildungsprogramme, deren TeilnehmerInnen aus den verschiedensten Ländern anreisen, haben sicherlich mit dazu beigetragen, dass die „KuratorIn“ eine international anerkannte und agierende Subjektform werden konnte.

Folgt man dem Vorschlag der Kuratorin Kari Conte für eine Typisierung kuratorischer Residenzprogramme, dann lässt sich das von mir untersuchte Programm als eine Mischung aus „collaborative residency“ und „residency as retreat“ (Kari Conte in: Hernández Chong Cuy u. a. 2011, S. 103) beschreiben.⁶⁴⁴ Bei der „collaborative residency“ treffen verschiedene KuratorInnen an einem Ort aufeinander, um sich auszutauschen und gemeinsam zu arbeiten. Die „residency as retreat“ ermögliche KuratorInnen zuvorderst eine Auszeit von ihrer alltäglichen kuratorischen Arbeit (ebd.). Beide Aspekte spielen in dem von mir untersuchten Residenzprogramm eine Rolle. In erster Linie bietet es den bis zu neun aus verschiedenen Ländern kommenden TeilnehmerInnen die Möglichkeit, sich mit der Kunstszene vor Ort und mit anderen KuratorInnen zu vernetzen und gemeinsam Projekte mit ortsansässigen KünstlerInnen umzusetzen. Kuratieren stellt sich dabei hauptsächlich als eine Praxis in Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst und mit zeitgenössischen KünstlerInnen dar. Das englischsprachige Programm dauert mehrere Monate und richtet sich in seiner Ausschreibung an junge beziehungsweise sich noch entwickelnde internationale KuratorInnen. Für die Teilnahme werden erste berufliche Erfahrungen in kuratorischer Praxis vorausgesetzt oder akademische Erfahrungen in Bereichen wie Curatorial Studies, Kunstgeschichte und -theorie, Filmwissenschaft, Kunst- und Kulturmanagement, Design, Architektur, zeitgenössische Kunst und Neue Medien. Außerdem sind ein Bewerbungsverfahren erfolgreich zu durchlaufen und eine Teilnahmegebühr zu entrichten.

Die Mehrzahl der TeilnehmerInnen des von mir untersuchten Kurses waren Frauen. Das Alter der TeilnehmerInnen lag zwischen 20 und 40 Jahren. Für die TeilnehmerInnen stehen großzügige Räumlichkeiten zur Verfügung, eine Art multifunktionales Studio mit einfachen, beweglichen und zum Teil improvisierten Möbeln, wie Tischen, Sitzgelegenheiten und

⁶⁴³ Für einen Überblick über Residenz-Programme für KuratorInnen siehe die Webseite: http://www.tranartists.org/map?field_regio_tid=All&country=All&discipline=1094 (Zugriff am: 07.01.2017). Viele Ausschreibungen für kuratorische Residenzprogramme sind auf dieser Webseite gelistet: <http://www.callforcurators.com/category/residencies/> (Zugriff am: 07.01.2017). Zu verschiedenen Typen kuratorischer Residenzprogramme siehe außerdem Hernández Chong Cuy u. a. (2011).

⁶⁴⁴ Als weitere Formen nennt Conte die „guest curator residency“, in der eine Kuratorin oder ein Kurator für eine bestimmte Zeit für das kuratorische Programm der einladenden Institution verantwortlich ist, und die „residency as training ground“, die einer angehenden Kuratorin oder einem angehenden Kurator die Möglichkeit bietet, an der Seite einer Kuratorin oder eines Kurators der einladenden Institution zu arbeiten (Kari Conte in: Hernández Chong Cuy u. a. 2011, S. 103).

Bücherregalen. Der mit einer Küchenzeile und Theke ausgestattete Raum wird abwechselnd als Treffpunkt, Büro, Werkstatt, Partyraum, Ausstellungsfläche und Veranstaltungsraum genutzt und hierfür entsprechend umgestaltet. Die offene Form des Studios beziehungsweise Großraum-Büros ist weniger als Rückzugsort geeignet, sondern legt den Austausch, die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen TeilnehmerInnen, BetreuerInnen und geladenen Gästen nahe.

Im Vergleich zu anderen kuratorischen Residenzprogrammen zeichnet sich das untersuchte Programm durch eine Vielzahl an Pflichtveranstaltungen aus, darunter Workshops, Galerie- und Ausstellungsbesuche, Atelier-Besuche und kuratorische Projekte. Die meisten Lehr- und Lernpraktiken lassen sich als praktische Übungen beschreiben, in denen kuratorische Projekte allein oder in der Gruppe entwickelt und zum Teil auch umgesetzt werden. Hierbei bekommen die TeilnehmerInnen keine Anleitung oder Anweisungen; es geht vielmehr darum, sich selbst ‚auszuprobieren‘ und die Dinge selbstständig anzugehen, was von den TeilnehmerInnen als ein „Learning by doing“-Prozess beschrieben wird. Die OrganisatorInnen des Programms treten dabei beratend auf, geben Hilfestellungen und Tipps. Meine Interviews mit insgesamt vier Teilnehmerinnen und einem Teilnehmer zeigen, dass die Arbeit in der Gruppe und der Austausch zwischen den TeilnehmerInnen zentral für deren Selbstbildung sind. Auf diese Weise wird eine Selbstreflexion angeregt, die über den Vergleich mit den anderen TeilnehmerInnen stattfindet.

Die ersten Wochen des Programms sind von sogenannten „Challenges“ geprägt, in denen Konzepte für kleinere kuratorische Projekte erstellt und teils später auch umgesetzt werden. Zum Beispiel sollen alle TeilnehmerInnen am ersten Tag gemeinsam ein Plexiglas-Fertigteilhaus zusammen aufbauen und dann in Kleingruppen ein Projekt erarbeiten, in dem das Haus zur Verwendung kommt. Ein anderes Mal werden kleinere Gruppen zu verschiedenen Orten in der Stadt geschickt, unter anderem in einen Second-Hand-Laden, um in circa vier Stunden ein kuratorisches Projekt für den jeweiligen Ort zu konzipieren. Die in den Übungen entstandenen Konzepte werden später den restlichen TeilnehmerInnen und den OrganisatorInnen des Programms vorgestellt und mit ihnen diskutiert. Die TeilnehmerInnen erhalten dabei Kommentare zu ihren Ideen und Hinweise für deren Weiterentwicklung. Die „Challenges“ ähneln dem Prinzip von Kreativitätstechniken, in denen versucht wird, über die Vorgabe ungewohnter Orte, Gegenstände und Materialien Kreativität freizusetzen. In den genannten Beispielen geht es vor allem darum, neue Ausstellungsformate und -formen für spezifische Orte zu finden. Den Abschluss des Residenzprogramms bilden eine von allen TeilnehmerInnen gemeinsam geplante Ausstellung mit Werken zeitgenössischer ortsansässiger KünstlerInnen sowie eine Publikation.

Einen Schwerpunkt der Lehr- und Lernpraktiken bildet das Üben des Kontaktaufbaus zu KünstlerInnen. Auf zahlreichen von den Programm-OrganisatorInnen zusammengestellten Veranstaltungen und Exkursionen können die TeilnehmerInnen potentielle KünstlerInnen sowohl für die Abschluss-Ausstellung als auch für die kleineren kuratorischen Projekte während des Programms kennenlernen: bei Atelier- und Galerie-Besuchen in der Gruppe, über

das gemeinsame Lesen von KünstlerInnen-Portfolios und über das Treffen ausgewählter KünstlerInnen bei Lunches, Brunches oder Partys in den Räumlichkeiten des Programms. Die von den TeilnehmerInnen ausgewählten KünstlerInnen-Portfolios und ihre eigenen kuratorischen Projekte während der Laufzeit des Programms werden in einem Archiv dokumentiert und können von späteren TeilnehmerInnen-Generationen zur Recherche genutzt werden.

Die genannten kuratorischen Übungen in der Gruppe werden kombiniert mit seminarförmigen Workshops zu Themen wie Projektmanagement, Fundraising und Ausstellungsgestaltung, die den Seminarsitzungen in der untersuchten Weiterbildung ähneln. Im Unterschied zur Weiterbildung werden die TeilnehmerInnen jedoch dazu angehalten, das angeeignete Regelwissen, zum Beispiel zu Projektmanagement oder zur Installation einer Ausstellung, noch während des Residenzprogramms in einem kuratorischen Projekt zum Einsatz zu bringen und entsprechendes praktisches Wissen dazu aufzubauen.

Laut Flyer geht es im Residenzprogramm darum, neue Formen des Ausstellens zu entwickeln, „theoretisch-praktische Untersuchungen bzw. Forschungen“ durchzuführen und dafür „professionelles Feedback“ und technische Unterstützung zu erhalten. Die hier angesprochene Forschung ist laut einer Leiterin des Programms immer „praktisch“ ausgerichtet. Sie werde vor allem über „praktische Experimente“, aber auch über die Nutzung der Bibliothek im Haus und durch das Einladen von ExpertInnen ermöglicht. Zwar sind keine dezidierten Theorie- und Textdiskussionen wie im Masterstudiengang vorgesehen, aber im Anspruch, Kuratieren und Forschen zu verknüpfen, lassen sich Ähnlichkeiten zur Programmatik des Masterstudiengangs erkennen. Das Residenzprogramm kann also hinsichtlich seiner Lehr- und Lernpraktiken sowie Programmatik zwischen der untersuchten Weiterbildung und dem untersuchten Masterstudiengang angesiedelt werden. Es vermittelt organisatorische und ökonomische Kompetenzen, versteht sich aber auch als ein Ort der praktischen Erforschung kuratorischer Möglichkeiten. Kuratieren wird also auf spezifische Weise strukturiert und standardisiert, unter anderem durch Techniken wie Projektmanagement. Gleichzeitig wird eine experimentelle, forschende und selbstreflexive Vorgehensweise gefordert, mit dem Ziel, die mitgebrachten Kenntnisse, Erfahrungen und Erwartungen in Bezug auf „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ zu erkunden und weiter zu entwickeln.

Die genannten Aspekte lassen sich auch in den Erwartungshaltungen der TeilnehmerInnen in Bezug auf das Residenzprogramm erkennen, die mir in den Interviews geschildert werden. So wird neben dem Bedürfnis, sich mit anderen KuratorInnen auszutauschen und die Kunstszene vor Ort kennenzulernen, von der Hoffnung berichtet, viel „Input“ zu erhalten, also Wissen darüber, wie beim Kuratieren vorzugehen ist. Es wird aber auch das Vorhaben geäußert, sich über das Residenzprogramm beruflich zu orientieren, Kenntnisse über den aktuellen kuratorischen Diskurs zu erlangen und über die eigene kuratorische Praxis zu reflektieren. Die Teilnehmerin Melanie erklärt beispielsweise, dass sie während ihrer vorherigen Arbeit in einer Agentur für Kultur-Marketing kaum Zeit zum „Reflektieren“ hatte. Das Residenz-

programm nutze sie, um ihre Ansichten und Vorgehensweisen zu überprüfen. Die Teilnehmerin Gracia nennt das Bedürfnis, ihre eigene Praxis und Position näher zu definieren:

„[...] I had all those doubts like: Are we curators, are we managers, are we what? Then, my expectations were to maybe work in a framework that gave me the tools to learn how to define what I was or what we were doing.“ (Interview mit Gracia, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Gracias Schilderungen deuten darauf hin, dass die Position der „KuratorIn“ erklärungsbedürftig und zur „ManagerIn“ schwer abzugrenzen ist. Dies motivierte Gracia zur Teilnahme am Residenzprogramm.

Für die Identifikationspraxis der Residenzprogramm-TeilnehmerInnen spielen die vergangenen und aktuellen beruflichen Positionen und Erfahrungen eine wichtige Rolle – wie bei den TeilnehmerInnen der anderen untersuchten Kurse auch. Die zumeist parallel zum laufenden Programm interviewten TeilnehmerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern nannten zum Beispiel folgende berufliche Selbstbezeichnungen: „KuratorIn“, „kuratorische AssistentIn“, „DesignerIn“, „VermittlerIn“ („Educator“), „TänzerIn“ sowie „ManagerIn für PR- und Marketing“. Es zeigte sich, dass die Subjektform der „KuratorIn“ während des Residenzprogrammes vielfach hinterfragt und zur Diskussion gestellt wird. Dabei erfolgt jedoch keine grundsätzliche Infragestellung dieser Subjektform, wie dies tendenziell im Masterstudiengang beobachtet werden konnte; stattdessen steht die Frage im Zentrum, was eine gute „KuratorIn“ auszeichnet und ab wann man sich überhaupt als eine solche bezeichnen kann. In den Interviews wird deutlich, dass zwei Aspekte hierbei relevant sind: Einerseits werden die TeilnehmerInnen von Externen als „KuratorInnen“ wahrgenommen und adressiert. Dies führt bei einigen TeilnehmerInnen dazu, dass sie diese Position für die Zeit des Programms für sich annehmen und als KuratorInnen auftreten. Andererseits betonen die OrganisatorInnen des Residenzprogrammes gegenüber den TeilnehmerInnen, dass diese noch keine KuratorInnen seien, sondern erst auf dem Weg dorthin: „in the process to be curators“⁶⁴⁵. Einige der interviewten TeilnehmerInnen beschreiben diese Erfahrungen im Residenzprogramm als Auslöser für einen Reflexionsprozess. Pietro zum Beispiel übt im Interview nach Ende des Residenzprogramms rückblickend an sich und den anderen TeilnehmerInnen Kritik daran, dass sie sich zu schnell auf die Adressierung als „KuratorIn“ eingelassen hätten:

Pietro: [...] If I have to make a big critique about our group [...] unfortunately we all considered ourself curators just after two weeks ((Lachen)). At the beginning we were saying: Oh I don't know if I want to be a curator, I don't know, I am trying to look. After two weeks: Yes I am a curator. And we were thinking and acting like curators. I blame myself as well, you know.

Interviewerin: But how did this come?

Pietro: You know, you do studio visits where you are introduced as a curator and after a while YOU believe it ((Lachen)).
(Interview mit Pietro, Nr. 2 von 2, nach Ende des Residenzprogramms)

⁶⁴⁵ Quelle: Interview mit Inez, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms.

Pietro erklärt die im Residenzprogramm einsetzende Identifikation vieler TeilnehmerInnen als „KuratorInnen“ am Beispiel der Atelier-Besuche. Die Ankündigung der TeilnehmerInnen als „KuratorInnen“ gegenüber den KünstlerInnen habe dazu geführt, dass er begonnen habe, dieser Anrufung zu „glauben“ („after a while YOU believe it“) und sich selbst als KuratorIn zu identifizieren. Während sich Pietro im ersten Interview zu Beginn des Residenzprogramms noch als „KuratorIn“ bezeichnete, erklärt er jetzt, dass er beabsichtige „KuratorIn“ zu werden, wofür jedoch noch ein langer Entwicklungsprozess nötig sei:

„[...] I would say it takes years and years of experience to consider yourself curators. [...] And what I have learned is really to understand that curatorship is something in progress and that it takes time to consider yourself curators because every time you are making mistakes.“
(Interview mit Pietro, Nr. 2 von 2, nach Ende des Residenzprogramms)

Pietro beschreibt im Interview einen Lernprozess. Er präsentiert sich als reflektiert und als ein Lernender, der sich weiter entwickelt hat. Eine andere Teilnehmerin berichtet, dass sie durch die Adressierung als „KuratorIn“ dazu angeregt wurde, sich in einem kuratorischen Projekt mit der Rolle von KuratorInnen zu beschäftigen.

An den geschilderten Identifikationspraktiken und Erwartungshaltungen der TeilnehmerInnen sowie an der Programmatik des Residenzprogramms wird deutlich, dass das Programm ähnlich wie der Masterstudiengang als ein zeitlich räumliches Arrangement zur Selbstreflexion genutzt wird, in dem die eigene Praxis und die eigene Position im Hinblick auf „Kuratieren“ und auf die Subjektform „KuratorIn“ befragt werden. Gleichzeitig lässt sich das Residenzprogramm als eine Phase beschreiben, die – der Weiterbildung ähnlich – dazu dient, Kenntnisse zu erwerben, durch die das eigene kuratorische Vorgehen strukturierter und in dieser Hinsicht „professioneller“ werden soll.

Die Selbstreflexion ist im Residenzprogramm besonders stark auf das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ bezogen. Dabei ist die Beziehung zwischen beiden nicht nur in Seminarsituationen Thema, wie beispielsweise in der Weiterbildung, wo den TeilnehmerInnen mehrfach geraten wird, zu KünstlerInnen Nähe und ein enges Vertrauensverhältnis aufzubauen („Man muss sich das Vertrauen der Künstler erwerben.“⁶⁴⁶). Im Residenzprogramm findet die Kontaktaufnahme zu KünstlerInnen in verschiedenen Lehr- und Lernpraktiken selbst statt und es wird geübt, eine ‚gute‘ Beziehung zu diesen aufzubauen. Wie diese Beziehung idealerweise aussehen soll und wie sich das „KuratorIn“-„KünstlerIn“-Verhältnis in der Praxis des Residenzprogramms entwickelt, wird in den folgenden Teilkapiteln (9.1 bis 9.3) genauer betrachtet.

Im Mittelpunkt von Kapitel 9.1 stehen zunächst die an die TeilnehmerInnen des Residenzprogramms gestellten Anforderungen hinsichtlich des Verhältnisses zu KünstlerInnen. Zudem werden die Aufgaben beschrieben, die die TeilnehmerInnen mit der Position der „KuratorIn“ verbinden. In Kapitel 9.2 stelle ich die wichtigsten Lehr- und Lernpraktiken des Residenzprogramms genauer vor und arbeite heraus, auf welche Weise hier ein spezifisches Verhältnis

⁶⁴⁶ Äußerung einer Dozentin der Weiterbildung (aus dem Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung).

zur „KünstlerIn“ geübt wird. Anschließend betrachte ich in Kapitel 9.3, welche Diskurse über „Nähe“, „Vertrauen“, „Bescheidenheit“ und „Freundschaft“ für die im Programm vermittelte kuratorische Praxis relevant sind.

9.1 Forderung nach Nähe und Respekt gegenüber der „KünstlerIn“

Eine Leiterin des Residenzprogrammes berichtet im Interview, sie habe oft erlebt, dass sich KuratorInnen nicht genug mit den KünstlerInnen, die an ihrer Ausstellung teilnehmen, auseinandersetzen und dass sie ihnen und ihren Werken nicht ausreichend Respekt zollen. Ihrer Ansicht nach würden sich KuratorInnen und KünstlerInnen häufig nicht gut genug kennen. Sie kritisiert KuratorInnen, die sich über die KünstlerInnen stellen und sich für etwas Besseres und Besonderes halten, die soweit gehen, die Kunstwerke in der Ausstellung zu verändern und schnell mal die Herstellung eines Werkes erwarten, obwohl dies nicht der Arbeitsweise der jeweiligen Künstlerin oder des Künstlers entspreche. Sie betont, die „KuratorIn“ sei nicht „the main part of the show“. Ihre eigenen negativen Eindrücke von der Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ nennt sie als eine der Hauptmotivationen für die Gründung des Residenzprogrammes. Hier sollen KuratorInnen zu KünstlerInnen Kontakt aufbauen, einen respektvollen Umgang mit ihnen und ihren Werken üben und gemeinsame Projekte umsetzen.⁶⁴⁷ Auf die Frage, ob im Residenzprogramm eine bestimmte Sicht auf Kuratieren gelehrt wird, antwortet auch eine andere Mitarbeiterin des Programms, dass in erster Linie vermittelt werde, respektvoll mit KünstlerInnen umzugehen und stets daran zu denken, dass KünstlerInnen nicht *für* KuratorInnen arbeiten, sondern höchstens mit ihnen zusammen, dass die KünstlerInnen und ihre Werke im Mittelpunkt der Ausstellung stehen sollten („the artist is the important thing“), und dass es *ihre* Ausstellung sei und nicht die der KuratorInnen („it is their work“).⁶⁴⁸ Damit KuratorInnen lernen, enger mit KünstlerInnen zusammen zu arbeiten, sich stärker auf sie einzulassen und sich mit ihrer Arbeit zu beschäftigen, bietet das Residenzprogramm spezifische Übungen an: Beispielsweise sollten in einem der Kurse alle KuratorInnen jeweils eine Künstlerin oder einen Künstler für ein gemeinsames Projekt auswählen. Im ersten Schritt sollte dabei eine Ausstellung über die jeweilige Künstlerin oder den Künstler entstehen, in der allerdings kein Werk gezeigt werden durfte. Erst im zweiten Schritt folgten Ausstellungen mit Werken der KünstlerInnen und Publikationen.

In den Erwartungen, die die TeilnehmerInnen in Bezug auf das Residenzprogramm nennen, taucht das Üben des Umgangs mit KünstlerInnen nicht in dieser Form auf. Erhofft wird eher das Kennenlernen von KünstlerInnen und der Kunstszene vor Ort. Bei der Frage nach den Hauptaufgaben von KuratorInnen und nach dem Reiz, den Kuratieren ausmacht, wird im Interview aber sehr häufig der enge Kontakt, die Nähe und zum Teil auch die Freundschaft zu

⁶⁴⁷ Quelle: Interview mit einer Leiterin des Residenzprogrammes, Nr. 1 von 1.

⁶⁴⁸ Quelle: Interview mit Inez, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms.

KünstlerInnen genannt.⁶⁴⁹ Zudem wird immer wieder erwähnt, dass KuratorInnen zwischen KünstlerInnen, Kunst und Publikum vermitteln sollten und dass die Kommunikation mit dem Publikum neben der Kommunikation mit KünstlerInnen die Attraktivität des Kuratierens ausmache. Hinsichtlich der Beziehung zu KünstlerInnen wird als eigener Anspruch an kuratorische Praxis insbesondere die direkte und langfristige Auseinandersetzung mit KünstlerInnen und ihrer Arbeit aufgeführt sowie eine möglichst hierarchiefreie, respektvolle Zusammenarbeit:

„Ich verstehe die kuratorische Praxis von meiner Perspektive aus ganz und gar nicht auf eine traditionelle Weise, dass ich als Kuratorin mir künstlerische Positionen aussuche, diese zusammen setze und zack und bumm kommt eine Ausstellung zustande, sondern ich sehe das sehr stark prozesshaft, nämlich mit Künstlerinnen und Künstlern an einem Projekt gemeinsam zu arbeiten, das auch gemeinsam zu erarbeiten, die Künstlerinnen und Künstler sehr häufig sehen, sehr häufig mit ihnen sprechen, bei der Entstehung ihrer Arbeiten auch zusehen [...].“ (Interview mit Sabine, Teilnehmerin eines Netzwerktreffens, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens)

In das hier beschriebene Ideal, Projekte mit KünstlerInnen gemeinsam zu erarbeiten, spielen Diskurse ‚kollektiven Kuratierens‘ hinein, die in Kapitel 3.3 näher beschrieben wurden. Viele Interviewte erklären, dass Kunstwerke nicht nur zur Illustration der kuratorischen Ideen eingesetzt werden sollten; es gehe vielmehr darum, die KünstlerInnen dabei zu unterstützen, ihre eigenen Ideen umzusetzen und ihnen hierbei ‚Freiraum‘ zu lassen. Es sei vor allem wichtig, als „KuratorIn“ nicht selbst wie eine „KünstlerIn“ aufzutreten und sich damit über die anderen KünstlerInnen zu stellen:

„[...] I think that you have to draw a line between the artist and the curator. Because these are really two different jobs and also because their common mistake is really to try to be an artist with the artworks of others. I mean, the typical mistake – I call it mistake. It is really personal, you know – of a curator(slash)artist is to try to design an exhibition in which the artworks are forced into a meaning that they were not meant to be. [...] I mean, the curator should pay a lot of respect to other artists and have them speak, and you have just to arrange the chorus but they are the leading voices. The curators should not be the leading voices [...].“ (Interview mit Pietro, Teilnehmer am untersuchten Residenzprogramm, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Programms)

Pietro ist es wichtig, klar zwischen „KünstlerIn“ und „KuratorIn“ zu trennen. Es sei ein „typischer Fehler“ („typical mistake“), wenn KuratorInnen mit Hilfe der Kunstwerke anderer versuchten, selbst KünstlerInnen zu sein, indem sie den Werken eine Bedeutung aufzwingen. Stattdessen sollten die KuratorInnen den KünstlerInnen Respekt zollen und sie als die „führenden Stimmen“ („leading voices“) auftreten lassen. Ein Diskursstrang, der in diese Sichtweise hineinspielt, ist die in Kapitel 3.1 bereits erläuterte Kritik an kuratorischer Autorschaft und damit an der gestiegenen Macht und Sichtbarkeit von KuratorInnen, die seit den 1970er Jahren von Seiten der KünstlerInnen an KuratorInnen herangetragen wird und einen wesentlichen Bezugspunkt der Selbstkritik und -reflexion von KuratorInnen darstellt. Auch in Pietros Antwort auf die Interview-Frage, wie die Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ aussehen sollte, fließt dieser Diskursstrang mit ein:

⁶⁴⁹ Dies äußerten auch einige Teilnehmerinnen des Masterstudiengangs und der Weiterbildung im Interview.

„It really really depends on the artist himself and on the curator as well. To be honest, I love and I work with artists that really love to share their ideas. I am never forcing any ideas into an artists mind. I'd really like to listen to them and to try to help them realize their ideas. I personally think that the relationship between the two should be really to discuss ideas. Of course, the ideas should come from the artist, sometimes it can come from the curator if the artist is responding well, you know, to the idea. But basically the idea should come from the artist and the task of the curator is to take the ideas from the artist and shape it in a way that can be shown or can be done. So I love the dialogical part, I love to spend hours sitting in an artist studio at a coffee table to discuss about ideas. I think it's really dialogical the relationship between the two.“ (Interview mit Pietro, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Residenzprogramms)

Hier kommt sehr deutlich der Reiz zum Ausdruck, der für Pietro mit dem Dialog und der Zusammenarbeit mit KünstlerInnen verbunden ist. Er berichtet, dass er KünstlerInnen bevorzugt, die ihre Ideen mit ihm teilen und diskutieren. Dabei deutet sich an, dass die Forderung und das Bedürfnis nach einem engen Austausch zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen nicht von allen KünstlerInnen geteilt werden. Pietro schildert, dass die künstlerische Ideenentwicklung generell in den Händen der „KünstlerIn“ liege. Die Aufgabe der „KuratorIn“ sei es, die künstlerischen Ideen schließlich so zu formen, dass sie umsetzbar und präsentierbar sind. Allerdings könne die „KuratorIn“ auch eigene Ideen einbringen, wenn die „KünstlerIn“ dafür offen sei und darauf positiv reagiere. Pietro beschreibt die „KuratorIn“ damit als eine Art „ZuhörerIn“ und „UnterstützerIn“, die bei der Weiterentwicklung und Umsetzung von künstlerischen Ideen helfe. Dabei gesteht er ihr einen recht großen Einfluss auf die künstlerische Arbeit zu, der allerdings nur mit Zustimmung der „KünstlerIn“ erfolgen dürfe.

9.2 Praktiken des Kennenlernens und der Auswahl von KünstlerInnen

In dem von mir untersuchten Kurs lassen sich verschiedene Veranstaltungsformate ausmachen, die KünstlerInnen und KuratorInnen auf bestimmte Weise miteinander in Kontakt bringen sollen. Diese werden in den folgenden Kapiteln 9.2.1 bis 9.2.5 genauer vorgestellt und analysiert.

Bereits die Auftaktveranstaltung des Residenzprogramms, eine Willkommensparty, dient der Kontaktaufnahme und Vernetzung zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen: Zu dieser waren neben den neuen TeilnehmerInnen verschiedenste AkteurInnen der Kunstszene vor Ort eingeladen, darunter auch KünstlerInnen. Die TeilnehmerInnen des Programms wurden über eine bunte Halskette als „KuratorInnen“ des Programms markiert, die „KünstlerInnen“ erhielten am Eingang eine bunte Blume für das Haar. Auf diese Weise wurden nicht nur beide Gruppen klar voneinander unterschieden, sondern auch füreinander erkennbar gemacht. Die Verkleidung sollte den Kennenlernprozess anregen und vereinfachen. Dies funktionierte recht gut, wie ich in eigener Erfahrung feststellen konnte: Ich selbst habe mir eine Blume ins Haar gesteckt, wissentlich, dass sie eigentlich für KünstlerInnen ist, und ich wurde mehrfach darauf angesprochen und gefragt, was ich ‚so mache‘. Alle anderen Gäste, die weder KünstlerInnen noch KuratorInnen des Programms waren, erhielten keine Accessoires. Für die Teil-

nehmerInnen wurden also die KünstlerInnen wie ‚Zielpersonen‘ markiert und aus der Masse hervorgehoben.

9.2.1 Studio und gallery visits

Parallel zu den erwähnten kuratorischen Übungen und Workshops werden in der Anfangsphase des Programms in sogenannten „studio visits“ und „gallery visits“ zahlreiche Galerien und Ateliers gemeinsam besucht, die von den OrganisatorInnen des Residenzprogramms zuvor ausgewählt und organisiert werden. Auf diese Weise sollen die KuratorInnen einerseits die persönliche Kontaktaufnahme mit KünstlerInnen üben und zum anderen potentielle KünstlerInnen für ihre im Residenzprogramm und auch später durchgeführten Projekte finden.

Die „studio visits“ verlaufen zumeist so, dass die jeweilige Künstlerin oder der Künstler zunächst sich und die eigene künstlerische Arbeit vorstellt und fertige oder noch in Arbeit befindliche Werke im Original oder auf Abbildungen präsentiert. Bei einem „studio visit“, den ich begleiten durfte, hat eine Künstlerin Bilder und Videos von ihren Arbeiten und Performances an die Wand projiziert. Sie sprach über ihre Arbeitsweise, worum es ihr in ihrer Arbeit geht, wie sie gern weiter arbeiten würde und was sie gerade beschäftigt. Die KuratorInnen stellten im Anschluss Fragen und kamen mit der Künstlerin ins Gespräch. Einige tauschten mit ihr Kontaktinformationen aus und verabredeten sich für ein weiteres Treffen. Pietro, ein Teilnehmer des Residenzprogramms, beschreibt seinen Eindruck von den „studio visits“ wie folgt:

„[...] we have done many studio visits which is very interesting. I was used to do studio visits around the world because of my job. Often these studio visits are like I was one to one, you know. I sit there and the artist talks about his art. I talk about my ideas and that's it. In this case the studio visit is a kind of group studio visit. So you have other graduates, and it's interesting to see the relation between one artist and eight curators which are asking very different questions because we all come from very different backgrounds. So it's very interesting and useful as well.“ (Interview mit Pietro, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Programms)

Pietro erläutert, dass ihm der „studio visit“ in der Gruppe die Möglichkeit gab, das Verhalten der KünstlerInnen und der anderen KuratorInnen als Beobachter zu verfolgen, anders als wenn er eine Künstlerin oder einen Künstler allein im Atelier besuche – wie er es aus seiner eigenen kuratorischen Arbeit gewohnt ist. Seine Beschreibungen sind ein Hinweis darauf, dass über die Durchführung der „studio visits“ in der Gruppe verschiedene mögliche Haltungen und Verhaltensweisen für die Beteiligten beobachtbar werden. Es wird auf diese Weise ein Lernen von dem Verhalten der anderen und ein Vergleich des Gesehenen mit den eigenen Erfahrungen möglich.

Die Teilnehmerin Melanie beschreibt die „studio visits“ im Interview als ungewohnt und eigenartig. Anders als Pietro bringt sie keine Erfahrungen im Besuchen von „KünstlerIn“-Ateliers in das Residenzprogramm mit. Zudem ist das Atelier aus ihrer Sicht ein „total privater“ Ort:

„Ich empfinde, dass das ein sehr sensibles Terrain ist, so ein Besuch im Atelier. Weil es einfach total privat ist, so als würdest du ins Schlafzimmer treten von einem anderen, ein bisschen.“ (Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Laut Melanie müssten die KuratorInnen dementsprechend einfühlsam und vorsichtig im Atelier mit den KünstlerInnen umgehen, insbesondere mit jungen KünstlerInnen, die noch am Anfang ihrer Arbeit stehen.⁶⁵⁰ Ein „studio visit“ sei für KünstlerInnen eine unangenehme Situation:

„[...] auf der einen Seite muss er Künstler sein, auf der anderen Seite muss er selbst gleichzeitig sein Kunstwerk interpretieren und reflektieren und vermarkten. Und das ist eine völlig unangenehme Situation, weil du als Künstler so verbunden bist mit deiner Arbeit. Und speziell junge Künstler können schwer diese Trennung machen, das ist die Arbeit und das bin ich. Weil die Arbeit ist eben nur aus dir selbst schöpferisch.“ (Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Melanie zufolge unterscheiden KünstlerInnen nicht zwischen sich selbst und ihrer Arbeit. Sie ‚schöpften‘ ihre Werke aus sich selbst heraus und seien daher mit ihrer Arbeit eng verbunden. Das Atelier sieht sie als den Rückzugsort von KünstlerInnen an, in den die KuratorInnen bei ihrem Besuch gewissermaßen eindringen. Dass KünstlerInnen ihre Arbeit im Atelier „interpretieren“ und „vermarkten“ müssten, sei daher für sie unangenehm – und wie es scheint für Melanie auch. Es sei dann auch nicht angebracht, wie einige TeilnehmerInnen bei Atelierbesuchen, von Anfang an kritische Fragen zu stellen, da die Künstlerin oder der Künstler diese vielleicht noch gar nicht beantworten kann, wenn das jeweilige Kunstwerk noch mitten im Entstehungsprozess ist:

„Und wenn man da wirklich eine kritische Frage stellt, dann muss man die vielleicht nicht in diesem Rahmen stellen. Vielleicht kann man das beim nächsten Kaffee machen. Oder wenn man sich gut mit ihm versteht, dann trifft man ihn ein paar Mal und dann kann es eine interessante Frage werden: Hey, was willst du damit wirklich oder warum machst du es so oder so?“ (Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Melanie vergleicht sich also im Interview mit den anderen TeilnehmerInnen des Residenzprogramms und erachtet eine bestimmte Form des Umgangs mit KünstlerInnen als unangebracht. Aus ihrer Sicht ist es wichtig, sich erst einmal Zeit zu nehmen, um die KünstlerInnen näher kennenzulernen, bevor man sie mit Kritik konfrontiert. Insbesondere von unerfahrenen KuratorInnen fordert sie diesbezüglich, vorsichtig und einfühlsam zu sein. In Melanies Bericht über die „studio visits“ überlagern sich mehrere miteinander verbundene Diskursstränge: 1. die moderne Betrachtung des „Künstlers“ als ein sensibles, aus sich selbst heraus schöpfendes Subjekt, dessen künstlerische Arbeit mit seinem Leben und seiner Identität in eins fallen, und 2. der Blick auf das Atelier als den zutiefst privaten und intimen

⁶⁵⁰ Die Forderung nach einem sensiblen und behutsamen Umgang mit KünstlerInnen lässt sich auch in der untersuchten Weiterbildung feststellen, allerdings ohne Bezug zum Atelier. So hebt die für das Thema „Exponat- und Künstlerauswahl“ zuständige Dozentin hervor, dass im Umgang mit KünstlerInnen Feingefühl besonders wichtig sei, zum Beispiel wenn ein Künstler ablehne, dass sein Werk neben das eines anderen Künstlers gehängt wird, dies aber von der Kuratorin oder dem Kurator eigentlich so vorgesehen sei.

Ort des „Künstlers“, wo diese ‚inspirative Schöpfung‘ stattfindet – ein Mythos, der sich insbesondere über Atelier-Darstellungen verbreitete:

„Das Atelier gilt (spätestens seit der Romantik) als Wirkungsstätte des Genies, als Heimstatt der konzentrierten Innenschau des Künstlers, als architektonisches Füllhorn des künstlerischen Geistes.“ (Bätzner 2010, S. 59)⁶⁵¹

Dieser Genie-Mythos unterstützt die Sichtweise Melanies, dass KuratorInnen im Atelier möglichst vorsichtig mit KünstlerInnen umgehen sollten, um den ‚kreativen‘ Entwicklungsprozess nicht zu gefährden.

Neben den ersten zwei Diskurssträngen lassen sich in Melanies Interview-Beiträgen weitere ausmachen, mit denen Melanie selbst jedoch nicht zu sympathisieren scheint, nämlich 3. die Notwendigkeit, als „KünstlerIn“ unternehmerisch zu agieren und für die eigene künstlerische Arbeit zu werben, sowie 4. die Erfordernis, Leben und Arbeit beziehungsweise Identität und Arbeit voneinander trennen zu können, um mit Kritik besser umgehen zu können und sie nicht zu persönlich zu nehmen.

Pietros Umgang mit dem „studio visit“ verläuft etwas anders: Nach einem Galerie-Besuch im Rahmen des Residenzprogramms erklärt Pietro, dass „studio visits“ für ihn interessanter sind als „gallery visits“, denn die KünstlerInnen könnten dort entspannter sein und selbst entscheiden, wie sie ihre Werke präsentieren. In einer Galerie dagegen würde die Galeristin oder der Galerist viel vorgeben und bestimmen. In Pietros Beschreibung schwingt zwar auch die Idee vom Atelier als einem privaten Rückzugsort und von der „KünstlerIn“ als ‚autonomen Schöpfer-Subjekt‘ mit, aber seine Schlussfolgerung für die Situation des „studio visits“ ist eine andere als bei Melanie: Ihm zufolge seien KünstlerInnen gerade im eigenen Atelier offener und entspannter, weil es *ihr* Raum sei und sie hier gewissermaßen sie selbst sein könnten. Das Atelier wird bei Pietro zu dem Ort, an dem man auf die Persönlichkeit der KünstlerInnen trifft, wo sich das Geheimnis um die Künstlerin oder den Künstler ein wenig lüftet. Die Galerie dagegen erscheint als ein öffentlich zugänglicher, der Präsentation und dem Verkauf von Kunst dienender Ort, an dem GaleristInnen und deren MitarbeiterInnen walten.⁶⁵²

Bei einem Blick in die Geschichte des Künstler-Ateliers wird deutlich, dass es seit Ende des 18. Jahrhunderts nicht nur als Werkstatt und Wohnraum, sondern auch als Präsentationsraum und sozialer Treffpunkt genutzt wurde, zum Beispiel in Form von Atelier-Ausstellungen, offenen Ateliers in Künstlerhäusern oder durch das Ausstellen des Ateliers im Museum.⁶⁵³ Es

⁶⁵¹ Dieser Mythos wird bereits seit der Renaissance in Atelier-Darstellungen transportiert. Vergleiche hierzu unter anderem Diers/Wagner (2010) und Conzen (2012a).

⁶⁵² Quelle: Beobachtungsprotokoll zu einem persönlichen Gespräch mit Pietro nach einem Galerie-Besuch in der ersten Hälfte des Residenzprogramms.

⁶⁵³ Auch auf Zeichnungen und Gemälden wurde das Atelier nicht nur als ein abgeschlossener, intimer Raum dargestellt – wie dies zum Beispiel in der niederländischen Malerei des 17. Jahrhunderts üblich war –, sondern es erhielt in einigen Gemälden – vor allem in französischen Werken seit dem 18. Jahrhundert – einen öffentlichen Charakter, indem Besucher und Schüler darauf zu sehen gegeben wurden (Conzen 2012b). Conzen unterscheidet in den Darstellungen das „mönchische“ vom „repräsentativen“ Atelier, wobei Ersteres Anfang des 20. Jahrhunderts den Diskurs bestimmte: „Es ist allerdings die Vorstellung vom

wurde als eine „neue, eigenständige Institution des Kunstbetriebs etabliert, eine Zwischeninstanz an der Seite von Galerie, Salon und Museum“ (Diers 2010, S. 4). Gleichzeitig spielte bei den Atelier-Ausstellungen immer auch der Mythos „Atelier“ und der damit verbundene Reiz, Zutritt zum geheimnisvollen Ort der künstlerischen ‚Schöpfung‘ zu bekommen, eine Rolle. Das Atelier wurde gewissermaßen mit den KünstlerInnen und ihren Werken identifiziert (vgl. Diers 2010, Conzen 2012b, S. 14, 17).

Seit den 1960er Jahren übten KünstlerInnen am Atelier und dem damit verbundenen Kunst- und Künstlerbild vermehrt Kritik. Es kam zu einer Entauratisierung des Ateliers. Seither wurden für die Produktion von Kunst viele neue Orte und Formen außerhalb des Ateliers entwickelt (vgl. Möntmann 2010, Conzen 2012a). Dass der „studio visit“ im untersuchten Residenzprogramm eine Lehr- und Lernpraktik darstellt, verweist aber darauf, dass das Atelier nicht an Bedeutung verloren hat.⁶⁵⁴

9.2.2 Portfolio readings

Neben den „studio visits“ und den „gallery visits“ machen die TeilnehmerInnen des Residenzprogramms sogenannte „portfolio readings“. Dabei sehen sie in Kleingruppen zumeist digitale KünstlerInnen-Portfolios durch und wählen daraus KünstlerInnen aus, die sie für ihre Projekte während des Programms – insbesondere für die abschließende Gruppenausstellung – in Betracht ziehen und näher kennenlernen möchten. Die Portfolios enthalten zumeist biographische Informationen zu den KünstlerInnen, Statements und (Selbst-)Beschreibungen der künstlerischen Arbeitsweise, Werkabbildungen, Informationen zu den bisherigen Ausstellungen, bei denen die KünstlerInnen vertreten waren, sowie zu Preisen, die sie verliehen bekamen. Über einen öffentlichen Aufruf laden die OrganisatorInnen des Residenzprogramms ortsansässige KünstlerInnen dazu ein, ihre Portfolios einzureichen. Für die KünstlerInnen kann der Kontakt zum Residenzprogramm in verschiedener Hinsicht interessant sein: Es besteht nicht nur die Möglichkeit, dass sie von den TeilnehmerInnen für ihre aktuellen Projekte ausgewählt werden, sondern dass der Kontakt über das Programm hinaus zu weiteren Projekten und Ausstellungen führt und dass sie in das Archiv des Residenzprogramms aufgenommen werden. Letzteres bedeutet, dass sie zukünftig für die inhaltliche Gestaltung des Residenzprogramms (studio und gallery visits) und für die Recherche durch spätere TeilnehmerInnen-Generationen zur Verfügung stehen.

Künstler, der sich aus der Öffentlichkeit zurückzieht, die im 20. Jahrhundert zunächst die Oberhand behält. Die Künstlerwerkstatt ist der hermetische, nur wenigen Auserwählten zugängliche Raum, dessen Reflexion im Atelierbild, auch in der sorgfältig inszenierten, von renommierten Fotografen oder dem Künstler selbst angefertigten Fotografie, immer enger mit dem Werk korrespondiert.“ (Conzen 2012b, S. 17) Dies änderte sich erst seit den 1960er Jahren (Conzen 2012b).

⁶⁵⁴ Conzen (2012b) weist darauf hin, dass das Atelier seit den 1980er Jahren wieder üblicher geworden ist und dass der Mythos „Atelier“ trotz der kritischen Auseinandersetzungen und Dekonstruktionen des Ateliers seit den 1960er Jahren noch immer relevant ist. Für heute macht sie eine Opposition zwischen „auratischer Wirkungsstätte“ und „verschwindendem Künstlerraum“ aus (ebd., S. 18).

Beim „portfolio reading“ üben die TeilnehmerInnen des Programms, über Kunst zu debattieren und wie sich KünstlerInnen innerhalb einer kuratorischen Gruppe anhand von Portfolios bewerten und auswählen lassen. Das Üben in der Gruppe hat zudem den Effekt, dass die KuratorInnen sich gegenseitig die Kriterien aufzeigen, nach denen sie ihre Auswahl treffen. Auf diese Weise können sie verschiedene Herangehensweisen kennen lernen und miteinander vergleichen. Dies beschreibt auch Pietro im Interview:

„We have done many portfolio readings which is something very useful. It is something that I usually do every now and then [...], but again [...] I used to do portfolio-reading on my own and showed to my partners what I have selected. And here it was very funny: We were divided in two groups of four people and it was nice to see the different approaches to portfolio reading and portfolio selection. So, what we have done so far is create a group of people coming from such different backgrounds and see how they relate and see how they debate about the idea.“ (Interview mit Pietro, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Residenzprogramms)

Pietro erklärt, dass er in der Gruppenarbeit verschiedene Ansätze der KünstlerInnen-Auswahl kennenlernen konnte und dass er verfolgen konnte, wie die verschiedenen Perspektiven debattiert und zueinander ins Verhältnis gesetzt wurden. Für den untersuchten Kurszeitraum hatten sich laut einer Teilnehmerin etwa 60 KünstlerInnen mit ihren Portfolios beworben. Daraus wurden von den TeilnehmerInnen des Programms insgesamt 15 KünstlerInnen ausgewählt. Diese wurden im nächsten Schritt in die Räumlichkeiten des Residenzprogramms zu einem „artist brunch“ eingeladen oder mit ihnen wurde ein Atelier-Besuch vereinbart.

9.2.3 Lunches und Brunches

Der „artist brunch“ ist eine weitere Lehr- und Lernpraktik, die dem besseren Kennenlernen der ausgewählten KünstlerInnen und dem Üben dieses Kennenlern-Prozesses dienen soll. Dazu laden die TeilnehmerInnen verschiedene KünstlerInnen zum gemeinsamen Brunchen in die Räumlichkeiten des Residenzprogrammes ein.

Die Residenzprogramm-Teilnehmerin Natalia erklärt im Interview, dass es ihr durch die Brunches jetzt viel einfacher falle KünstlerInnen, zum Beispiel auf einer Ausstellungseröffnung, anzusprechen. Die Form der Beziehungen, die bei den „artist brunches“ geknüpft werden, charakterisiert sie als freundschaftlich:

„We invited these artists just to say hallo to them [...]. So now, in a way we have a very good communication with all the artists that we have. It's not like super business contacts, it's like really friendly contacts.“ (Interview mit Natalia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte des Residenzprogramms)

Laut Natalia sind beim „artist brunch“ weniger geschäftliche Beziehungen („business contacts“), sondern eher freundschaftliche Beziehungen („friendly contacts“) entstanden. Die Teilnehmerin Inez charakterisiert die Beziehung zu den KünstlerInnen eher als eine Mischung aus beidem:

„It's very weird, because you can be friends. It's like you are working but you are also friends, so it's kind of very slide. [...] You have to be professional but you can also be friends.“ (Interview mit Inez, Nr. 1 von 1, nach Ende des Programms)

Gracia, eine weitere Teilnehmerin, hebt wiederum den freundschaftlichen Aspekt der entwickelten Kontakte zu KünstlerInnen hervor. Sie berichtet, dass sie beim „artist brunch“ eine Künstlerin kennenlernte, mit der sie mittlerweile befreundet ist:

„One of the artists, I got to work with, now has become a personal friend [...]. And it was just because of the brunch that I got to know what she did and her ideas [...] and then you start with this more cool part of how the curatorial process is, starting with a really nice conversation, you connect and then from there you go somewhere. More than the invasive studio visit at the beginning I prefer that way. That is more enriching.“ (Interview mit Gracia, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Ein „wirklich nettes Gespräch“ („a really nice conversation“) bildet für Gracia den Beginn des „coolen“ Teils kuratorischer Praxis: mit KünstlerInnen zu kommunizieren und gemeinsam etwas zu entwickeln („you connect and then from there you go somewhere“). Den „studio visit“ charakterisiert sie dagegen, ähnlich wie Melanie, als „invasiv“ (siehe 9.2.1).

Der „artist brunch“ wird von allen Interviewten als ein besonders positives Erlebnis hervorgehoben. Natalia zählt diese Form der ‚freundschaftlichen‘ Kontaktaufnahme zu dem kuratorischen Ansatz, der im Residenzprogramm verfolgt werde. Sie berichtet, dass sich beim „artist brunch“ das Bild konkretisiert habe, das sie sich bei den „portfolio readings“ von den KünstlerInnen und ihrer Arbeit gemacht hatte:

„Well, when we were reviewing these sixty portfolios, of course it’s easy to look at the artist’s website and say, okay I see through this person. [...] sometimes you have the impression that you see it very clearly who is the person, the invited artist, or sometimes you just don’t know [...]. So the meeting with the artist, it of course made things clear. Either he is really the one who you are taking him to be or not. And also the unclear artists, of course, we got deeper into their works. But then it’s also a question, if you present the artist to the viewer, will he have the same confusion as you have? Because, of course, after communicating with the artist it’s quite easy to feel what he is doing, but it’s also important to be able to translate this feeling.“ (Interview mit Natalia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte des Residenzprogramms)

Für Natalia ergibt sich aus der näheren Kenntnis der KünstlerInnen und ihrer Werke eine Vermittlungsaufgabe als „KuratorIn“: das gewonnene Gefühl für die Arbeit einer Künstlerin oder eines Künstlers („to feel what he is doing“) in der Ausstellung für die BetrachterInnen übersetzen zu können („translate this feeling“). Dies ist ihr vor allem bei KünstlerInnen wichtig, deren Werke ohne Kenntnis der jeweiligen Künstlerin oder des Künstlers nicht ohne Weiteres zu verstehen sind („unclear artists“). Für Natalia dienen Praktiken wie der „artist brunch“ und das hier ermöglichte Kennenlernen von KünstlerInnen vor allem dazu, mehr über die Arbeit und die Arbeitsweise der KünstlerInnen zu erfahren. Die Hoffnung besteht also darin, über das Kennen der Künstlerin oder des Künstlers auch zu einem besseren Verständnis der Werke zu gelangen, um dann herauszufinden, ob sich beide Seiten eine Zusammenarbeit vorstellen könnten, und diese gegebenenfalls einzuleiten. Die von Natalia beschriebene Praxis im Residenzprogramm kommt dem nahe, was auch in der untersuchten Weiterbildung explizit seitens einiger DozentInnen von KuratorInnen gefordert wird: So führte eine Dozentin die enge Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen als den Ausgangspunkt ihrer eigenen kuratorischen Arbeit auf und betonte, dass es wichtig sei, sich als „KuratorIn“ in die „subjektiven

künstlerischen Positionen einzufühlen“.⁶⁵⁵ Auch die über den Kunstbegriff und mögliche Qualitätskriterien sprechende Dozentin riet dazu, den Kontakt zu KünstlerInnen zu suchen und ihre eigenen Ideen und Gedanken zu ihrer Kunst beim Bewerten der Werke mit zu betrachten.

Søren Grammel stellt das Einfühlen in die „KünstlerIn“ in seiner Analyse der kuratorischen Praxis Harald Szeemanns als ein „kuratorisches Werkzeug“ (Grammel 2005, S. 48) heraus, das „in höchstem Maße ein an das subjektive Empfinden des Kurators gebundenes Kriterium“ (ebd.) für die Auswahl von Kunst sei. Szeemann selbst sprach davon, dass es ihm in seinen Ausstellungen um „eine manifeste Kunstgeschichte der Einfühlung in die intensiven Intentionen der Werke aller Zeiten in Form von Visualisierungen ahistorischer Dimensionen“ gehe (Szeemann 1994, S. 52).⁶⁵⁶ Für ihn waren künstlerische Arbeiten nur dann interessant, wenn sie eine „Intensität“ (ebd., S. 37) ausstrahlten, die von der „Obsession“ (ebd.) und Hingabe der Künstlerin oder des Künstlers für eine Sache zeugte. Um dies zu erkennen, war aus seiner Sicht das Einfühlen in die Werke notwendig. Die Inszenierung des Kunstwerks in der Ausstellung ist für Szeemann ein „nichtverbales Zeugnis der kuratorischen Einfühlung in das Kunstwerk“ (ebd.)⁶⁵⁷, der sichtbare Ausdruck seiner Einfühlung und der hierfür eingesetzten Zeit, wie Szeemann auch in folgendem Zitat deutlich macht:

„Ich hoffe immer, dass ich meine investierte Zeit, z.B. in die Betrachtung eines Barnett Newman, mitteilen kann durch die Hängung, [...] damit seine Kraftlinie, die in ihrem Farbfeld sitzend eine Welt gibt, klingt.“ (ebd., S. 119)⁶⁵⁸

Laut Grammel versucht Szeemann in seinen Ausstellungen etwas sichtbar zu machen, was ansonsten ohne das Kennen der Künstlerin oder des Künstlers für die BetrachterInnen unsichtbar bliebe. Hierfür rücke er sich als „privilegiertes Betrachter“ und „Mittler“ (Grammel 2005, S. 58) zwischen BetrachterInnen und Werk.

Vergleicht man Szeemanns Äußerung mit dem, was die Residenzprogramm-Teilnehmerin Natalia über die Praktik des „artist brunches“ sagt (siehe auch 9.2.3), lassen sich Parallelen erkennen:

„Because, of course, after communicating with the artist it’s quite easy to feel what he is doing, but it’s also important to be able to translate this feeling.“ (Interview mit Natalia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte des Residenzprogramms)

Natalia formuliert ähnlich wie Szeemann den Anspruch, ihr gewonnenes Gefühl für die Kunstwerke über die Ausstellung an die BetrachterInnen weiterzugeben. Sie identifiziert sich damit zunächst als eine Art „VermittlerIn“-Subjekt. Grammel arbeitet in seiner Analyse heraus, dass sich Szeemann über das kuratorische Werkzeug der Einfühlung zudem als ein Ausstellungs-Autor hervorbrachte, indem er diese in der Ausstellung in Form eines eigenen

⁶⁵⁵ Quelle: Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung.

⁶⁵⁶ Vergleiche hierzu auch Grammel (2005, S. 47).

⁶⁵⁷ Siehe auch Grammel (2005, S. 48).

⁶⁵⁸ Vgl. ebd.

Stils zum Ausdruck brachte und die Ausstellung folglich als seine Erzählung wahrgenommen wurde (Grammel 2005, S. 48ff.):⁶⁵⁹

„Durch die Investition der Subjektivität des Kurators in die Beziehung zu den Arbeiten und die Ausbildung dieser Beziehung als Stil – als persönliche Handschrift des Kurators in der Form und im Stoff (Inhalt) der Ausstellung – konstituiert sich eine auktoriale Position des Kurators insofern, als das [sic!] sich die Ausstellung als eine ‚Erzählung in Ich-Form‘ rezipieren lässt, die auf ihren Autor zurück verweist.“ (ebd., S. 57)

Das Einfühlen in KünstlerInnen allein führt sicherlich nicht automatisch zu einer kuratorischen „Autor“-Position. Vielmehr scheint es auf die Form des Kuratierens anzukommen, in die diese Einfühlung eingebunden ist, und darauf, wie die Kunstwerke in der Ausstellung schließlich präsentiert werden. Im untersuchten Residenzprogramm wird immer wieder betont, dass die KünstlerInnen im Zentrum der Ausstellung stehen sollten, dass es ihre „Show“ sei und nicht die der KuratorInnen. Allerdings trägt die Dominanz des Konzepts im kuratorischen Abschlussprojekt wiederum dazu bei, dass die subjektiven Perspektiven der KuratorInnen in den Vordergrund rücken.

9.2.4 Das Ausstellungskonzept als Basis der KünstlerInnen-Auswahl

In der zweiten Hälfte des Residenzprogramms waren die TeilnehmerInnen hauptsächlich mit der Vorbereitung der gemeinsamen Abschluss-Ausstellung beschäftigt. Die Planung hierfür sollte anders als im Vorgänger-Kurs nicht in Kleingruppen erfolgen, die jeweils für einzelne Räume zuständig sind, sondern alle TeilnehmerInnen sollten ein gemeinsames Gesamtkonzept erarbeiten und umsetzen. Die zuvor erfolgten „studio visits“, „gallery visits“ und „portfolio readings“ waren ein erster Schritt hin zur Abschlussausstellung, denn hierbei lernten die TeilnehmerInnen KünstlerInnen kennen, die für diese Ausstellung in Frage kommen könnten. Doch bevor sie sich auf bestimmte KünstlerInnen festlegten, erstellten sie ein Ausstellungskonzept, das zu den historischen Räumlichkeiten passt, die sie für die Ausstellung ausgewählt hatten:

„We were quite serious with that because we developed quite a specific concept, and only according to this concept we were selecting artists. And we were fighting because, even though we liked a particular artist, but he didn't tell, let's say, a new story inside our narrative, that means that he just can't be there.“ (Interview mit Natalia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte des Residenzprogramms)

Wie an Natalias Bericht deutlich wird, waren die TeilnehmerInnen sehr stark auf das Konzept fokussiert. Es bekam eine ähnlich bedeutende Stellung innerhalb der Praktik „Kuratieren“, wie sich dies bereits in der Fallstudie zur Weiterbildung feststellen ließ (siehe 8.2.2). Für dessen Entwicklung und für die Auswahl der dazu passenden KünstlerInnen trafen sich die TeilnehmerInnen zu mehreren intensiven sogenannten „Brainstorming-Sessions“, die sie in Gesprächen mit mir als anstrengend beschreiben. Das entwickelte Konzept umfasste die Setzung einer bestimmten Ausstellungsthematik sowie die Aufteilung der Ausstellungsräume

⁶⁵⁹ Siehe Kapitel 8.2.2.

in verschiedene Themengebiete, die zusammen eine Dramaturgie ergaben. Wie der Interview-Auszug von Natalia zeigt, diente das Konzept als Grundlage für die KünstlerInnen- und Werk-Auswahl. Die Werke wurden so zusammengestellt, dass sie zur geplanten Ausstellungserzählung passten. Die TeilnehmerInnen organisierten sich untereinander in der Weise, dass jede/r von ihnen für den Kontakt zu jeweils zwei KünstlerInnen zuständig war und für die Kommunikation und Absprachen mit ihnen verantwortlich zeichnete. Mit denjenigen KünstlerInnen, von denen die TeilnehmerInnen bisher nur das Portfolio kannten, wurden „artist brunches“ veranstaltet, Treffen auf einer Eröffnung vereinbart oder „studio visits“ organisiert – um die KünstlerInnen besser kennen zu lernen, um herauszufinden, ob sie an einer Mitarbeit interessiert sind, und um entscheiden zu können, ob eines ihrer Werke für die Ausstellung in Frage kommt. Die insgesamt fünfzehn ausgewählten KünstlerInnen wurden schließlich zu einem größeren gemeinsamen Brunch eingeladen: Dieser bestand aus einem informellen Frühstück mit lockeren Gesprächen und einem zweiten formellen Part, in dem die TeilnehmerInnen ihr Ausstellungskonzept, die ausgewählten Kunstwerke, den Zeitplan und die Beschaffenheit der Ausstellungsräume vorstellten. Mit Hilfe eines Grundrisses, der auf eine Tafel skizziert war, zeigte eine Teilnehmerin auf, an welcher Stelle welches Kunstwerk entsprechend des Konzeptes präsentiert werden soll. Im Anschluss folgte eine gemeinsame Besichtigung der Ausstellungsräume. Dabei kümmerte sich jede Kuratorin und jeder Kurator jeweils um ‚ihre‘ beziehungsweise ‚seine‘ zwei KünstlerInnen und zeigte ihnen den vorgesehenen Platz für ihre Werke. Es entstand dabei zum Teil der Eindruck, dass sie den Ausstellungsraum und ihr Ausstellungskonzept gegenüber den KünstlerInnen geradezu bewerben. Außerdem wurden technische Details, zum Beispiel zur Beleuchtung, Hängung oder Stellung des Werkes und zur Größe des Raumes besprochen.

Im Gespräch berichteten die TeilnehmerInnen, dass der Brunch und die Ortsbegehung sehr aufregende und stressige Situationen gewesen seien, da sie unsicher gewesen seien, ob die KünstlerInnen mit ihren Vorschlägen, vor allem bezüglich der geplanten Platzierung ihrer Werke in der Ausstellung, einverstanden sein würden. Denn für größere Veränderungen und Verschiebungen war zu diesem Zeitpunkt nicht mehr genügend Zeit übrig. Eine Kuratorin äußerte die Befürchtung, ein Künstler könnte anfangen darüber zu diskutieren, dass sein Werk in einem anderen Raum oder an einer anderen Stelle viel besser zur Geltung komme. Schließlich wurden vor Ort auch einige Änderungen vereinbart: Zwei KünstlerInnen tauschten die Räume untereinander. Ein Künstler entschied eine andere Arbeit zu zeigen, da sie besser zum Raum passe. Bei einem Kunstwerk war bis zum Ausstellungsaufbau nicht klar, ob es der Künstler überhaupt zur Verfügung stellt und ob er den vorgesehenen Präsentationsort akzeptiert. Dies führte bei den KuratorInnen zu großer Anspannung. Beim einige Tage später erfolgenden Aufbau der Ausstellung halfen die KuratorInnen den KünstlerInnen bei der Installation ihrer Werke, darunter Videoarbeiten, Fotografien, Skulpturen und Installationen. War eine Künstlerin oder ein Künstler nicht angereist, dann bauten die KuratorInnen die entsprechenden Arbeiten nach ihren oder seinen Anweisungen auf.

Von einem der Kunstwerke zeigten sich mehrere KuratorInnen während der Ausstellungsvorbereitungen etwas enttäuscht. Sie erklärten, dass sie die Künstlerin nicht in ihrem Atelier besucht hatten und deshalb das Kunstwerk bisher nur von einer Abbildung kannten. Sie hätten sich für ein anderes Werk entschieden, wenn sie es vorher in Augenschein hätten nehmen können. Der „studio visit“ erweist sich hier nicht nur als relevant für das Kennenlernen von KünstlerInnen und ihrer künstlerischen Arbeit im Allgemeinen, sondern im Besonderen für das Wahrnehmen und Bewerten einzelner konkreter Kunstwerke.

In diesem Teilkapitel wurde deutlich, in welcher Weise sich die starke Relevanz, die dem Ausstellungskonzept im betrachteten kuratorischen Gruppenprojekt zugeschrieben wird, in der kuratorischen Praxis äußern und sich letztlich auf die Struktur der Praktik „Kuratieren“ auswirken kann. So wurden die knappen zur Verfügung stehenden Zeitressourcen verstärkt für die Konzepterstellung aufgewendet, das nähere Kennenlernen der KünstlerInnen in einigen Fällen dagegen etwas vernachlässigt. Das Präsentieren des Konzepts gegenüber den KünstlerInnen wurde auf diese Weise zu einem Moment der Anspannung und Aufregung. Zudem zeigte sich, dass die finale Gestaltung der Ausstellung sich nicht langfristig im Detail durchplanen ließ, sondern dass der kuratorische Prozess bis zum Schluss von Unvorhersehbarem – unter anderem im Zusammenhang mit den KünstlerInnen und ihren Werken – gekennzeichnet war, was kurzfristige Entscheidungen und Abweichungen vom ursprünglichem Plan notwendig machte.

9.2.5 Der Umgang mit Konzept und „KünstlerIn“ – zwischen Anspruch und Praxis

Nach der Ausstellungseröffnung äußerten sich einige der TeilnehmerInnen selbstkritisch zu ihrer Abschlussausstellung. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen und der Umgang mit dem Ausstellungskonzept waren dabei Thema. Dies ist vor allem im Vergleich mit der Rolle des kuratorischen Konzeptes in der untersuchten Weiterbildung interessant (vgl. Kapitel 8.2). Ähnlich wie in der Weiterbildung scheint auch im Residenzprogramm die Subjektform „KuratorIn“ und die Frage, inwiefern man sich als eine solche identifizieren kann, mit der Entwicklung des Konzeptes verbunden zu sein. Allerdings wird hier nur indirekt argumentiert, dass die Erstellung von Idee und Konzept eine Kernaufgabe der „KuratorIn“ sei. Den TeilnehmerInnen wird vermittelt, dass sie sich nicht zu stark auf das Konzept konzentrieren sollten, denn sie seien ja noch keine richtigen KuratorInnen. Dies belegen die Äußerungen des Teilnehmers Pietro:

„[...] You know, at the beginning [...] we were overthinking the concept: Super, ah, this artwork fits, this artwork doesn't fit in the discourse. And [Name einer Programmleiterin anonymisiert] was saying: [...] you're not Obrist, you are not a big curator, you should not be obsessed by the discourse. [...] Because, what is good to follow, is not to be too strict. Because we are not curators, we are curators in progress still because, I would say, it takes years and years of experience to consider yourself curators [...].“ (Interview mit Pietro, Nr. 2 von 2, nach Ende des Residenzprogramms, Anm. d. Verf.)

Pietro erklärt, dass er und die anderen TeilnehmerInnen in der Vorbereitung der Abschlussausstellung zu stark mit dem Konzept – von ihm auch als „discourse“ bezeichnet – beschäftigt gewesen seien. Eine Leiterin des Residenzprogramms habe sie darauf aufmerksam gemacht und davon abgeraten, weil sie noch „KuratorInnen im Werden“ („curators in progress“) seien. Wie zu Beginn dieser Fallstudie bereits angesprochen wurde, führt Pietro die Fokussierung auf das Konzept auf die externe Adressierung und die schnell erfolgende Identifikation als „KuratorIn“ zurück.⁶⁶⁰

„You know, you do studio visits where you are introduced as a curator and after a while YOU believe it ((Lachen)). No It's true and the honesty is, that I really understand at the end, that that was a very bad mistake, because especially the concept [für die finale Ausstellung] we were overthinking. We were trying to say: No this doesn't fit the concept. But who are we to talk so seriously about the concept? [...] But I think this is something that we all learned ((Lachen)). I think that we all learned in the end that honesty is very important [...].“ (Interview mit Pietro, Nr. 2 von 2, nach Ende des Residenzprogramms, Anm. d. Verf.)

In Pietros Augen stehe es ihm und den anderen TeilnehmerInnen als unerfahrene KuratorInnen (noch) nicht zu, das Konzept so stark ins Zentrum zu rücken („But who are we to talk so seriously about the concept?“). Im Rückblick wäre es aus seiner Sicht notwendig gewesen, sich einzugestehen, dass sie eben noch keine KuratorInnen sind und über ihre Arbeit mit dem Konzept auch nicht so tun sollten, als wären sie welche. Interessant ist an dieser Perspektive, dass der Fokus auf ein kuratorisches Konzept nicht generell als eine Form des „Genie-Kuratierens“ verworfen wird, sondern lediglich erfahrenen, ‚großen‘ KuratorInnen vorbehalten bleibt.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass ein Fokus der beschriebenen Lehr- und Lernpraktiken des Residenzprogramms auf dem Üben der Kontaktaufnahme zu KünstlerInnen liegt, mit dem Ziel, Vertrauen und Nähe zu KünstlerInnen aufzubauen und eine respektvolle Zusammenarbeit mit diesen einzugehen. Nach Ende des Residenzprogramms berichten allerdings einige TeilnehmerInnen im Interview, dass aus ihrer Sicht die enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen bei der Umsetzung der gemeinsamen Abschlussausstellung eigentlich nicht realisiert wurde. Die Teilnehmerin Melanie reflektiert diese Erfahrung sogar in einem Essay in der Publikation zur Ausstellung; sie macht die Publikation zum Medium ihrer Selbstreflexion:

„Wir haben eigentlich gar nicht mit den Künstlern in der Ausstellung gearbeitet. Wir haben das nur unter uns diskutiert. Und das diskutier ich in meinem Essay. [...] das ist interessant, weil eigentlich war die Residency darauf aufgebaut, diesen Kontakt herzustellen. [...], wir waren dort, wir haben mit den Leuten gesprochen, und bis die Ausstellung von vorne bis hinten fertig war, haben wir mit den Künstlern kein zweites Mal gesprochen.“ (Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Melanie nennt verschiedene Aspekte, die ihres Erachtens zu der fehlenden Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen geführt haben. Dabei spielt auch wieder der Umgang mit dem Konzept

⁶⁶⁰ Der Anfang des folgenden Interview-Auszugs ist aus dem einleitenden Abschnitt zu Kapitel 9 schon bekannt.

ein Rolle: So hätten die TeilnehmerInnen zu viel Zeit unter sich und mit der Erstellung des Ausstellungskonzepts verbracht und dabei zu wenig die KünstlerInnen mit eingebunden. Denn mit sieben anderen KuratorInnen zusammen zu arbeiten, sei allein schon eine große Herausforderung gewesen. Hinzu sei gekommen, dass insgesamt die Zeit sehr knapp gewesen sei. Gleichzeitig ist Melanie der Ansicht, dass der Ausstellungsprozess auch anders hätte gestaltet werden können, wenn es den KuratorInnen wichtig gewesen wäre. Sie erklärt, dass es ihr erst nach der Ausstellungseröffnung aufgefallen sei, dass sie die KünstlerInnen kaum in die Gestaltung der Ausstellung eingebunden hatten.⁶⁶¹

Auch die Teilnehmerin Gracia beschreibt im Rückblick, dass in der Projekt-Praxis des Residenzprogramms nicht das eingelöst werden konnte, was die OrganisatorInnen des Programms ihnen hinsichtlich des Umgangs mit KünstlerInnen nahelegten:

„She [eine Leiterin des Residenzprogramms] wanted to teach us to be modest and humble, and that you need the artist for absolutely everything, and that you have to be in contact, care for the relationship being an enriching process. But this is something she has directly communicated. [...] we curated in such a short period of time with a small budget. I think, we were imposing more on the field [...], we didn't have time to develop this relationship as it should happen. At the end it was in a rush. Then we had to be in contact with the artist and: Do you have this work or do you don't have it? [...] I mean, we made a meeting, we were there and we communicated that [das Konzept] but [...] we did it in such a short time with so many artists and so many people [...]. It's something [Name der Leiterin anonymisiert] wanted to do, but I think in a small dose it doesn't work. You need a larger period of time.“ (Interview mit Gracia, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms, Anm. d. Verf.)

Auch Gracia geht auf die erfahrene Zeitknappheit ein, die aus ihrer Sicht dazu führte, dass die Kontakte zu den KünstlerInnen sehr schnell entstehen und funktionieren mussten. Zudem schildert sie den Eindruck, dem „Feld“ („field“) – und damit sind vermutlich auch die KünstlerInnen gemeint – als Kuratorin etwas aufgedrängt zu haben („I think, we were imposing“) und die KünstlerInnen zu wenig in die inhaltlichen und konzeptuellen Entscheidungen einbezogen zu haben. Die KuratorInnen legten also aus Gracias Perspektive nicht die Bescheidenheit an den Tag, die von den OrganisatorInnen des Programms gefordert wurde. In obigem Interview-Auszug deutet sich außerdem eine spezifische Hoffnung an, die mit langsam aufgebauten und gepflegten Beziehungen zu KünstlerInnen verbunden ist: ein bereichernder Prozess zu sein („enriching process“). Dabei ist zu vermuten, dass die Beziehung nicht nur für die KünstlerInnen bereichernd sein soll, sondern auch für die Kuratorin oder den Kurator. Vorstellbar ist, dass damit sowohl eine gegenseitige Form der Inspiration und des inhaltlichen Austausches gemeint ist, als auch das wechselseitige Verhelfen zu mehr symbolischem und schließlich auch ökonomischem Kapital.

Im weiteren Verlauf des Interviews konkretisiert Gracia ihre eigene Erfahrung in der Zusammenarbeit mit KünstlerInnen während des Residenzprogramms. Sie erklärt, dass sie zu Beginn mit ihrer kuratorischen Arbeit den KünstlerInnen zu wenig Raum gegeben habe. Sie

⁶⁶¹ Quelle: Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms.

habe etwas Bestimmtes kommunizieren wollen und das künstlerische Werk sollte dazu passen:

„I’ve been a very dictatorial curator in that way at the beginning [...]. I am seeing my first project, I realize that’s something that can happen. [...] And then you realize, the discourse is something more organic in that way, and that it is good that you have [...] more or less a concept and that concept is gonna change a lot. So yes, at the beginning I was very imposing and then I realized it doesn’t work that way.“ (Interview mit Gracia, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms)

Gracia beschreibt, dass sie zu Beginn des Residenzprogrammes eine „diktatorische KuratorIn“ („a very dictatorial curator“) gewesen sei, aber sie habe im Verlauf des Programmes gemerkt, dass es besser sei, das eigene Konzept weiterzuentwickeln und anzupassen, statt von den KünstlerInnen zu verlangen, sich anzupassen. Gracias Bericht ist eine Reflexionserzählung. Sie beschreibt einen Prozess der Inquiry in die eigene kuratorische Praxis hinsichtlich der Relation zwischen ihren Plänen und Ideen als „KuratorIn“ und den Ideen der KünstlerInnen. Da ihr anfängliches Handeln aus ihrer Sicht scheiterte, wurde es notwendig dieses zu verändern. Im weiteren Verlauf des Interviews erklärt Gracia, dass das Aufbauen einer Beziehung zu den KünstlerInnen sehr einfach sei, es passiere automatisch. Schwierig sei es, sich stets selbst daran zu erinnern, die Perspektive der KünstlerInnen zu schätzen und ihnen nicht die eigene aufzwingen. Aus ihrer Sicht sollten die KünstlerInnen eigentlich im Zentrum stehen, aber es passiere viel zu schnell, dass die KuratorInnen ins Zentrum rücken.

In diesem Teilkapitel wurde deutlich, dass das „Konzipieren“ sowohl seitens der OrganisatorInnen des Residenzprogramms als auch seitens der TeilnehmerInnen als eine wichtige Teilpraktik des „Kuratierens“ betrachtet wird. Allerdings scheint die starke Fokussierung auf das eigene Konzept und die Ausrichtung der Ausstellung an diesem Konzept kuratorische Erfahrung sowie Anerkennung und Prestige als „KuratorIn“ vorauszusetzen, also gestandenen KuratorInnen vorbehalten zu sein. Die TeilnehmerInnen des Residenzprogramms werden dagegen dazu aufgefordert, sich noch nicht als KuratorInnen zu betrachten und dem Konzept nicht zu viel Aufmerksamkeit zu schenken. Dies hängt vermutlich mit der Hierarchie der Positionen im Kunstfeld zusammen: So würden aufstrebende KünstlerInnen die Unterordnung unter ein Konzept eines erfahrenen Kurators wohl viel eher hinnehmen, weil die Präsentation ihrer Werke in einer Ausstellung eines bekannten und angesehenen Kurators am ehesten mit dem Anwachsen ihres symbolischen Kapitals verbunden ist.

Der Umgang mit dem Konzept und mit den KünstlerInnen ist im kuratorischen Projekt des untersuchten Residenzprogramms eng miteinander verschränkt. Wie die Ausführungen gezeigt haben, verlief die Zusammenarbeit mit den KünstlerInnen im Rückblick nicht wie gewünscht, was auf die zu starke Betonung des Konzepts zurückgeführt wird. Neben den geschilderten Schwierigkeiten, die bei der Abschlussausstellung im Kontakt mit KünstlerInnen auftraten, wird im Interview insbesondere die Arbeit in einer größeren KuratorInnen-

Gruppe als herausfordernd charakterisiert. So waren für die Teilnehmerin Melanie die Aushandlungsprozesse mit den anderen KuratorInnen bei der gemeinsamen Konzepterstellung zwar sehr anregend, weil dabei verschiedene Perspektiven aufeinander getroffen und zu verhandeln gewesen seien. Sie bedauert aber gleichzeitig, dass die Ausstellung für alle letztlich ein Kompromiss geworden sei.⁶⁶²

9.3 Diskursstränge zu Nähe, Bescheidenheit, Vertrauen und Freundschaft

Im Residenzprogramm werden spezifische Anforderungen an die TeilnehmerInnen hinsichtlich ihres Verhältnisses zu KünstlerInnen gestellt. Die TeilnehmerInnen befürworten diese im Interview weitgehend, wobei sich herausstellte, dass sie sich in der Praxis des Programmes nicht immer erfüllen ließen. Zu diesen Anforderungen zählt an erster Stelle, sich als „KuratorIn“ für die „KünstlerIn“ Zeit zu nehmen, zu ihr eine respektvolle Beziehung aufzubauen und mit ihr gemeinsam an der Umsetzung von Projekten zu arbeiten. Dabei wird die „KuratorIn“ als eine Art ‚UnterstützerIn‘ der „KünstlerIn“ vorgestellt, die für die Ideen und Bedürfnisse der „KünstlerIn“ eintritt und nicht anders herum. Schließlich solle der Ruhm für die Kunstwerke und auch für die Ausstellung vorrangig der „KünstlerIn“ zugutekommen. Die „KuratorIn“ jedoch solle ‚bescheiden‘ sein und sich nicht selbst ins Rampenlicht und vor allem nicht über die KünstlerInnen stellen.

Dieses im Residenzprogramm vermittelte Ideal für das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ lässt sich durchaus als eine Reaktion auf die Kritik an der „KuratorIn“ als „AutorIn“ und „KünstlerIn“ lesen, an ihrer Macht und Sichtbarkeit, die seit den 1970er Jahren immer wieder formuliert wurde und wird (vgl. Kapitel 3.1). Der kuratorkritische Diskurs bildet damit eine Grundlage für den Moralkodex des Residenzprogrammes. Der häufige Hinweis darauf, dass eine „KuratorIn“ nicht selbst wie eine „KünstlerIn“ agieren sollte, deutet nicht nur darauf hin, dass diese Grenzüberschreitung als problematisch erachtet wird, sondern auch, dass sie immer wieder stattfindet (vgl. Žerovc 2005, S. 153).

Bescheidenheit und Nähe

Die Forderung nach „Bescheidenheit“ lässt sich nicht erst bei der heutigen „KuratorIn“, sondern auch schon bei einer ihrer Vorgängersubjektformen feststellen: dem traditionellen „Museumskonservator“ des 19. Jahrhunderts, der bereits in den Kapiteln 2.1 und 2.2 vorgestellt wurde. Wie Heinich und Pollak (2005) erläutern, war er der Gesellschaft verpflichtet und sollte das kulturelle Erbe bewahren und vermitteln. Hierfür sollte er sein Fachwissen zum Einsatz bringen und definierten Prozeduren folgen. Von ihm wurde in dreierlei Hinsicht erwartet, Entsagung und Verzicht zu üben: institutionell, psychologisch und finanziell. Institutionell: Der „Konservator“ sollte nicht für sich, sondern stets im Sinne der Institution handeln und sprechen. Psychologisch: Für ihn galten Zurückhaltung, Bescheiden-

⁶⁶² Quelle: Interview mit Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Residenzprogramms.

heit und Diskretion als angemessene Eigenschaften. Finanziell: Er hatte sich mit einem geringen Verdienst abzufinden. Doch seine Bescheidenheit wurde kompensiert und zwar durch ein gewisses Ansehen und eine persönliche Befriedigung, die er aus dem regelmäßigen Kontakt zu Kunst und KünstlerInnen ziehen konnte:

„But it should be acknowledged more generally that the dual sacrifice of wealth and fame that is required of the curator’s profession is compensated by its prestige and the personal gratification derived from frequent contact with the privileged objects and lauded individuals that are works of art and artists.“ (Heinich/Pollak 2005, S. 168)

Die Nähe zu KünstlerInnen war also auch schon für die Konstitution des „Museums-konservators“ nicht unwichtig. Der Umgang mit zeitgenössischer Kunst machte es dem „Museumskonservator“ aber nicht einfach, dem Anspruch nach Bescheidenheit nachzukommen – Heinich und Pollak (2005) sprechen in diesem Zusammenhang von einer Krise des „Museumskonservators“: Denn für neu geschaffene Kunstwerke stand noch nicht fest, ob sie zum kulturellen Erbe dazugehören oder nicht. Der „Konservator“ konnte und musste also wesentlich darüber mitentscheiden, was in die Kunstgeschichte Einzug halten soll. Dabei war der Übergang zwischen dem Folgen kollektiver Werte und dem Einbringen von persönlichem Geschmack fließend. Das Risiko einen Fehler zu machen, also das Falsche, zu viel oder zu wenig anzukaufen, war groß und konnte nur minimiert werden, indem sich die Person des Konservators im Amt auflöste.

Im 20. Jahrhundert begann sich die beschriebene Subjektivierungsform zu verschieben. Es entstanden die „AusstellungskuratorIn“ und die nicht mehr an eine Institution gebundene „freie KuratorIn“ (siehe Kapitel 2.2). Sie wurden zunehmend als AutorInnen ihrer Ausstellungs-Werke wahrgenommen und legten ihre Bescheidenheit tendenziell ab (vgl. ebd., S. 167f.). Seither können KuratorInnen insbesondere über die Nähe zur künstlerischen Produktion und über eine enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen am Charisma der KünstlerInnen teilhaben und die eigene Autorität steigern (vgl. Heinich/Pollak 2005, Bismarck 2006a, Grammel 2005). Laut Bismarck (2006a, S. 40) lässt sich dies vor allem bei freien KuratorInnen beobachten, da sie nicht wie MuseumskuratorInnen bereits mit institutioneller Macht ausgestattet sind. Hinzu kommt, dass es KuratorInnen in der Zusammenarbeit mit KünstlerInnen möglich ist, diese mit zu formen und daran teilzuhaben, sie als „KünstlerIn“ mit zu konstituieren – indem sie ein Subjekt als „KünstlerIn“ anerkennen und für andere sichtbar machen. Wie Grammel (2005, S. 29) ausführlich darlegt, hat der Kurator Szeemann sogar wiederholt seine eigene Praxis als ein ‚Machen von Künstlern‘ definiert, so auch in folgendem Interviewauszug:

„[...] es ging um die direkte Zusammenarbeit mit den Künstlern. Ich fand, wenn man einen jungen Künstler entdeckt und wenn man die Intensität der Intentionen spürt: das ist das Wichtige. Ich habe dafür so etwas wie einen sechsten Sinn entwickelt. In diesem Moment habe ich Künstler gemacht, es handelte sich hierbei um echte Zusammenarbeit, nicht nur um das Aufhängen von Bildern.“ (Harald Szeemann in: Heinich 1995, S. 19f.; zitiert nach dt. Übersetzung in: Grammel 2005, S. 29)

Die „direkte“ und „echte Zusammenarbeit“ mit KünstlerInnen entspricht nach Szeemann dem ‚Machen‘ des Künstlers. Grammel sieht in Szeemanns Zitat einen Hinweis darauf, dass seit den 1960er Jahren das Interesse des Kurators vom Objekt auf den Künstler selbst überging, und dass die „Investition des Kurators in die Beziehung zu den Künstlern“ (Grammel 2005, S. 29) zu einer neuen Kompetenz von KuratorInnen wurde.

Das Bedürfnis und die Forderung nach Nähe zur „KünstlerIn“, nach einer engen und einfühlsamen Zusammenarbeit mit ihr lässt sich ergänzend durch einen weiteren Diskursstrang erklären: den „kreativen Imperativ“ (Bröckling 2007) der neoliberalen Gesellschaft, über den Subjekte zu einer kreativen Gestaltung ihres Lebens und ihrer Arbeit aufgefordert werden – nach dem Motto, nur die oder der ‚Kreative‘ sei erfolgreich und nur kreative Arbeit mache zufrieden (vgl. Kapitel 3.4). Denn über die Zusammenarbeit mit der „KünstlerIn“ können KuratorInnen selbst kreativ tätig werden und ihre kuratorische Arbeit wird als kreativ oder sogar als eigenes Werk lesbar.

Die seit den 1970er Jahren verstärkte geäußerte Kritik an der Sichtbarkeit und Macht der „KuratorIn“ hat dazu geführt, dass heute von KuratorInnen erneut eine Art Bescheidenheit und Zurückhaltung erwartet wird – ähnlich wie sie bereits von traditionellen Museumskonservatoren gefordert wurde. Dies zeigt sich in den Lehr- und Lernpraktiken des von mir untersuchten Residenzprogramms deutlich (aber auch in der Weiterbildung und im Masterstudiengang). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der heutigen „KuratorIn“ um eine andere Subjektivierungsform handelt als bei dem frühen „Museumskonservator“, bei dem das Ausstellen und vor allem die enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen in Vorbereitung auf Ausstellungen noch nicht in gleicher Weise relevant waren.

Betrachtet man die Praktiken und Erfahrungen im untersuchten Residenzprogramm, fällt auf, dass hier eine enge Zusammenarbeit mit KünstlerInnen mit dem Ziel eingefordert wird, eine zu starke Autorschaft seitens der KuratorInnen zu verhindern, eine respektvolle Beziehung zu KünstlerInnen aufzubauen und ihnen Möglichkeiten der Mitsprache und -gestaltung im kuratorischen Prozess zu geben. Während die Nähe zur „KünstlerIn“ historisch also zu einer stärkeren Sichtbarkeit der „KuratorIn“ geführt hat, soll sie im Residenzprogramm zum Abbau der Dominanz der „KuratorIn“ beitragen.

Es scheint damit eine spezifische ethische Form des Kontakts zu KünstlerInnen erwartet zu werden. Vor allem sollte die Nähe zur „KünstlerIn“ nicht der Erhöhung des eigenen Prestiges dienen. Zwar machen sich die TeilnehmerInnen des Residenzprogramms Ansprüche wie „Respekt“, „Bescheidenheit“ und „Nähe“ zur „KünstlerIn“ zu eigen, aber aus ihrer Sicht scheitern sie innerhalb der kuratorischen Projekte des Programms aus verschiedenen Gründen daran. Die Analyse hat gezeigt, dass sich die TeilnehmerInnen mit Hilfe unterschiedlicher Lehr- und Lernpraktiken darin üben, mit KünstlerInnen Kontakt aufzunehmen, mit ihnen ins Gespräch zu kommen und sie für eigene Projekte zu gewinnen. Doch die Dauer des Programms von wenigen Monaten bedingt, dass in der Kürze dieser Zeit kaum enge vertrauensvolle Kontakte zu KünstlerInnen aufgebaut, sondern höchstens angebahnt werden können. Zudem wendete die Gruppe aus acht KuratorInnen viel Kraft und Zeit dafür auf, sich

miteinander zu befassen und ein gemeinsames Konzept für die Abschlussausstellung zu erstellen, sodass schließlich die Zeit für eine frühzeitige Einbeziehung der KünstlerInnen und für einen intensiven Austausch mit diesen fehlte. Auch die Fokussierung auf das Konzept trägt dazu bei, dass die KuratorInnen in der Ausstellung eine gewisse Sichtbarkeit gewinnen, was dem eigentlichen Ziel, den KünstlerInnen die Bühne zu überlassen, nicht zuträglich zu sein scheint.

Interessant ist darüber hinaus, dass durch die Gesamtanlage des Residenzprogramms eine eher klassische Hierarchie zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ befördert wird: So sind die KuratorInnen als TeilnehmerInnen des Programms in der Position, Projekte anstoßen und hierfür KünstlerInnen auswählen zu können. Die KünstlerInnen sind dagegen darauf angewiesen, ausgewählt zu werden, um ihre Arbeiten zeigen zu können. Anders als die KuratorInnen werden sie dazu angehalten, über die Einreichung von Portfolios und durch die Präsentation ihrer Arbeiten bei „studio visits“ und „gallery visits“ für sich und ihre Werke zu werben. Zwar sind auch die KuratorInnen auf die KünstlerInnen angewiesen, denn ohne sie könnten sie keine Ausstellung machen. Aber die Einbindung der KuratorInnen in den institutionellen Rahmen des Residenzprogramms, der gewisse Grundkapitalien wie ProjektpartnerInnen, Ausstellungsräume, TechnikerInnen zur Verfügung stellt, verschafft den KuratorInnen von vorn herein eine bessere Ausgangsposition, mit der sie wiederum werben können.

An dieser Stelle lässt sich deshalb festhalten, dass im Residenzprogramm der an die TeilnehmerInnen gestellte Anspruch und die Möglichkeiten, diesen in der Praxis des Kurses zu realisieren, auseinander klaffen. Dies scheint sowohl mit den Rahmenbedingungen des Programms, als auch mit der Überlagerung mit anderen diskursiv vermittelten Anforderungen, wie der hohen Relevanz des Konzepts, zusammen zu hängen.

Vertrauen

In den Kapiteln 9.1 und 9.2 konnte eine weitere Anforderung herausgearbeitet werden, die an die TeilnehmerInnen des Residenzprogramms und auch der untersuchten Weiterbildung gestellt wird: das Aufbauen eines „Vertrauensverhältnisses“ zu KünstlerInnen. Während diese Anforderung im Residenzprogramm implizit vermittelt wird, wird sie in der Weiterbildung explizit an die TeilnehmerInnen herangetragen. Ihnen wird nahegelegt, das „Vertrauen“ der KünstlerInnen zu erwerben. Gegenseitiges Vertrauen wird als Grundlage für die Zusammenarbeit zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ dargestellt. Doch was heißt das konkret für das Verhältnis zwischen beiden, und welche Diskurse spielen hierbei eine Rolle?

„Vertrauen in jemanden oder etwas haben“, „Vertrauen wecken“, „vertrauenswürdig sein“, aber auch „Vertrauen verlieren“ lassen sich als Deutungsformen und Haltungen fassen, die zu einem Teil auf Erfahrungen und Wissen und zu einem anderen Teil auf Vorurteilen und

Glauben basieren (vgl. Luzio 2005, S. 72).⁶⁶³ Sie werden mit Bezug auf ein oder mehrere Subjekte, auf eine spezifische Subjektform oder auf nichtmenschliche Dinge und Abstrakta (z.B. der Staat, die Gesellschaft etc.) hinsichtlich eines zukünftigen Handelns oder Geschehens entwickelt. Vertrauen (oder Misstrauen) ist immer dann erforderlich, wenn ein gewisser Grad an Ungewissheit, was ein zukünftiges Geschehen anbetrifft, herrscht. Es kann dadurch von bloßer Hoffnung und von Wissen unterschieden werden (vgl. Luhmann 1989). Vertrauen „reduziert soziale Komplexität, vereinfacht also die Lebensführung durch Übernahme eines Risikos“ (ebd., S. 78) und erschließt „Handlungsmöglichkeiten, die ohne Vertrauen unwahrscheinlich und unattraktiv geblieben, also nicht zum Zuge gekommen wären“ (ebd., S. 25f.). Zudem lässt sich Vertrauen als eine Form der gegenseitigen Anerkennung von Subjekten, im vorliegenden Fall als vertrauenswürdige „KuratorIn“ beziehungsweise „KünstlerIn“, beschreiben. Es charakterisiert dann die Beziehung zwischen diesen Subjekten. Wird einer „KuratorIn“ Vertrauen geschenkt, dann verfügt sie über ein „Vertrauenkapital“ (ebd., S. 42).

In traditionellen Professionen spielt Vertrauen für das Verhältnis zwischen Professionellen und ihren KlientInnen – beispielsweise zwischen „Ärztin“/„Arzt“ und „PatientIn“ oder zwischen „Anwältin“/„Anwalt“ und „KlientIn“ – eine elementare Rolle. Professionelle sind für ihre eigene Arbeit darauf angewiesen, dass ihnen ihre Klientin oder ihr Klient Vertrauen entgegen bringt, da keine Garantie für das Gelingen der professionellen Arbeit gegeben werden kann (vgl. Luzio 2005):⁶⁶⁴

„In dieser Dienstleistungsbeziehung, die sich durch ein Kompetenzgefälle zwischen Professionellem und Klienten, die Angewiesenheit des Klienten auf professionelle Behandlung, die Ungewissheit professioneller Tätigkeit und den notwendigen Eingriff des Professionellen in Sphären des Vertraulichen auszeichnet, ermöglicht Vertrauen als riskante Vorleistung des Klienten dessen Kooperation mit dem Professionellen.“ (ebd., S. 82)⁶⁶⁵

In KlientInnen-Professionellen-Beziehungen ist laut Luzio (2005) die Wahrscheinlichkeit, dass Vertrauen im Spiel ist, besonders hoch im Vergleich zu anderen Dienstleistungsbeziehungen, unter anderem weil hier auf Seiten der KlientInnen häufig ein großes Risiko eingegangen wird. Zur Praktik „Kuratieren“, die sehr komplex ist und auch mit vielen Unsicherheiten und Unvorhersehbarkeiten verbunden ist, bestehen diesbezüglich Parallelen. Doch es lassen sich auch Unterschiede feststellen. So wird das Vertrauen im Fall der traditionellen Professionen weniger einzelnen Professionellen als dem professionellen Funktions-

⁶⁶³ Siehe hierzu auch Simmel (1992 [1908], S. 393f.), der Vertrauen jedoch nur auf Menschen bezieht: „Vertrauen, als die Hypothese künftigen Verhaltens, die sicher genug ist, um praktisches Handeln darauf zu gründen, ist als Hypothese ein mittlerer Zustand zwischen Wissen und Nichtwissen um den Menschen.“ (ebd., S. 393).

⁶⁶⁴ Professionen haben sich diesbezüglich bereits etwas gewandelt. PatientInnen zum Beispiel informieren sich oft schon vor dem Besuch bei ihrer Ärztin oder ihrem Arzt im Internet über Symptome und dazugehörige Krankheitsbilder. Die Beziehung zur Ärztin oder zum Arzt basiert folglich nicht mehr allein auf Vertrauen. Zudem ist einigen Studien zufolge das KlientInnen-Vertrauen in den vergangenen Jahrzehnten gesunken (vgl. Luzio 2005, S. 82f.).

⁶⁶⁵ Den Begriff der „riskanten Vorleistung“ übernimmt Luzio von Niklas Luhmann (1989, S. 23).

bereich und den dazugehörigen Institutionen geschenkt (Luzio 2005, S. 75).⁶⁶⁶ Der Vorteil daran ist, dass Vertrauen in der Interaktion zwischen Professionellen und KlientInnen im besten Fall nicht mühsam von Grund auf entwickelt werden muss, da KlientInnen bereits eine Basis an Vertrauen in die Kompetenzen der Professionellen mitbringen. Bei der „KuratorIn“ fällt im Vergleich dazu auf, dass sie das Vertrauen einer Künstlerin oder eines Künstlers erst gewinnen soll. Dies deutet darauf hin, dass KuratorInnen kein Vertrauen voraussetzen können, dass gegebenenfalls sogar ein gewisses Misstrauen seitens der KünstlerInnen vorhanden ist. Ein prinzipielles Vertrauen in die „KuratorIn“ als Beruf und soziale Position scheint es nicht in der Form zu geben, wie es bei der „Ärztin“/dem „Arzt“ vorliegt, die oder den man nicht erst über längere Zeit persönlich näher kennen lernen muss, bevor man sich von ihr oder ihm behandeln lässt. Die ‚individuelle Persönlichkeit‘ von einzelnen KuratorInnen scheint dagegen eine „sozialstrukturelle Relevanz“ (Luhmann 1989, S. 49) zu haben, weshalb das Aufbauen eines „persönlichen Vertrauens“ (ebd.) hier für die gemeinsame Praxis stärker erforderlich zu sein scheint. Das kann daran liegen, dass die Subjektform „KuratorIn“ so heterogen, flexibel und ungefestigt ist, und damit so vielfältig interpretiert werden kann, dass KünstlerInnen bei jemandem, die oder der sich als „KuratorIn“ bezeichnet, nicht wissen können, was sie von ihrer oder seiner Weise des Kuratierens erwarten können. Dies kann sich auf die Frage des respektvollen Umgangs mit KünstlerInnen und ihren Werken beziehen, aber auch auf Aspekte wie Ästhetik, Stil und Wissenschaftlichkeit der Ausstellungen. Zwar können persönliche Empfehlungen und Referenzen (z.B. in Form bereits kuratierter Ausstellungen und Publikationen) als Basis für Vertrauen genutzt werden, aber generell dürfte KünstlerInnen das Fehlen eines einheitlichen und ausdrücklichen Moralkodexes der „KuratorIn“ sowie klarer Formen der Subjektivierung in Bezug auf einen solchen Kodex (zum Beispiel in Form einer verbindlichen Berufsethik) erschweren, einen Vertrauensvorschuss zu vergeben. Hinzu kommt, dass auch die Konformität mit einer klar ausgeprägten Subjektform noch kein Garant für Vertrauen ist. Luhmann (1989, S. 68) führt in Bezug auf Rollenerwartungen aus, dass man immer auch als „Selbst“ für den Anderen sichtbar werden müsse, damit Vertrauen in eine bestimmte Person aufgebaut werden könne.

Im Fall der „KuratorIn“ scheinen aus den genannten Gründen Praktiken der Vertrauensbildung notwendig zu sein, bevor KünstlerInnen und KuratorInnen zusammen arbeiten können. Dazu lassen sich zum Beispiel persönliche Treffen und Gespräche („artist brunch“) sowie Besuche im Atelier („studio visits“) zählen, wie sie in dem untersuchten Residenzprogramm an die TeilnehmerInnen vermittelt werden. Auf diese Weise kann eine Kuratorin oder ein Kurator eine gewisse Vertrautheit zwischen sich und der jeweiligen Künstlerin oder dem Künstler herstellen, die Luhmann (ebd., S. 19) zufolge eine Basis und Voraussetzung für Vertrauen (oder auch Misstrauen) darstellt.

⁶⁶⁶ Luzio (2005, S. 75) verweist in diesem Zusammenhang auf den Begriff des „unpersönlichen Vertrauens“. Dazu zählen unter anderem das Vertrauen in Ausbildungsinstitutionen, in die Wissenschaft, auf hier erworbene Fachkompetenzen, auf die fachliche Autorität der Profession im jeweiligen Bereich und auf die Einhaltung der Standards und Ideale der Profession (ebd.).

Jenseits traditioneller Professionen bildet Vertrauen zusammen mit der Fähigkeit, Kontakte und Netzwerke aufzubauen, auch eine Basis der heutigen projektbasierten Lebens- und Wirtschaftswelt, in der alte institutionelle hierarchische Beziehungen zunehmend gelockert werden. Subjekte in der Projektpolis benötigen sowohl die Kompetenz, anderen zu vertrauen, als auch Vertrauen bei anderen zu wecken (Boltanski/Chiapello 2003 [1999]):

„Das *Vertrauen* und die *persönliche Kontaktkompetenz* bilden die Projektbasis. Insofern ist derjenige nicht *einsetzbar*, der *kein Vertrauen* bzw. zu dem man kein Vertrauen hat, weil er nicht gibt, was man von ihm erwartet, weil er seine Informationen nicht weiterleitet oder weil er egoistische Interessen verfolgt und damit gewissermaßen ein Engagement lediglich vortäuscht (Opportunismus).“ (ebd., S. 166, Hervorh. i. O.)

Vertrauen ist ein Teil der Berufs- und Arbeitsethik des Postfordismus (Loacker 2010, S. 66f.). Dabei bietet es nicht die Garantie, die beispielsweise ein Vertrag geben kann. Es ist der Ersatz für die Garantie. In heutigen Unternehmen sollen Vertrauensverhältnisse vor allem die externe Kontrolle überflüssig machen:

„Vertrauen ist das Zeichen dafür, dass eine Situation unter Kontrolle ist, weil man Vertrauen nur jemandem entgegen bringt, von dem man weiß, dass er es nicht ausnutzen wird, der berechenbar ist, der tut, was er sagt, und sagt, was er tut.“ (Boltanski/Chiapello 2003 [1999], S. 125)

An die Stelle der externen Kontrolle tritt dabei die Selbstkontrolle. Boltanski und Chiapello zufolge ist Vertrauen eine andere Bezeichnung für Selbstkontrolle, da es auf eine verlässliche Beziehung bezogen sei, die nur auf gegebenen Worten und moralischen Verpflichtungen basiere (ebd.). Diesem Paradigma entsprechend, wird den MitarbeiterInnen viel Eigenverantwortung übergeben und das Vertrauen geschenkt, sich selbst bei der Einhaltung der Regeln und Anforderungen zu kontrollieren.

Allerdings wird die konstatierte Vertrauenskultur in vielen Unternehmen nicht in Gänze realisiert. Stephanie Porschen (2012, S. 281, 290 ff.) hat herausgearbeitet, dass den MitarbeiterInnen oftmals die Verantwortung für ihre Arbeit gar nicht vollständig überlassen wird. Stattdessen sorgen eine Vielzahl formaler Meetings für eine externe Kontrolle, oft haben sie keine andere Funktion. Außerdem objektivierten viele MitarbeiterInnen ihre Arbeit im vorauseilenden Gehorsam selbst, um externe Kontrolle zu ermöglichen. Auch Loacker (2010, S. 67) sieht in der Projektgesellschaft die Möglichkeit für ‚echtes‘ Vertrauen nicht gegeben. Das gleichzeitige Individualisierungs- und Wettbewerbsstreben stehe ihm prinzipiell entgegen. Vertrauen werde dann als Konzept lediglich instrumentalisiert. Nicht zuletzt ist Vertrauen unter anderem an langfristige Beziehungen gebunden, die in Zeiten oft wechselnder Projekt-Teams und Anstellungen nur selten aufgebaut werden können (vgl. Porschen 2012, S. 281).

Die Analyse in dieser Arbeit hat ergeben, dass im Kontext kuratorischer Programme eine langfristige Auseinandersetzung mit KünstlerInnen und ihrer Arbeit als Ideal gilt. Auch Heinich und Pollak (2005, S. 172) machen darauf aufmerksam, dass eher informelle und langfristige persönliche Beziehungen die Basis kuratorischer Arbeit darstellen:

„Thus, the primary material of an exhibition – the works of art – is the object of a relatively informal system of long-term exchanges, concluded *not* according to contractual agreements but

through dealings between individuals which combine diplomacy, professionalism and friendship in a politic of mutual acknowledgement where reputation presides over caution and profit.“ (Heinich/Pollak 2005, S. 172)

Der geschilderte Austausch baut nicht auf Verträgen auf, sondern vielmehr auf „Diplomatie“, „Professionalität“, „Freundschaft“ und „gegenseitiger Anerkennung“ (ebd.). Vielleicht lässt sich im untersuchten Residenzprogramm gerade in der geforderten Langfristigkeit der Beziehungen ein Unterschied zu postfordistischen Ansprüchen ausmachen, ähnlich wie die in Kapitel 8.2.7 betrachtete Forderung nach Leidenschaft, die im Kunstfeld eher als ein langfristiges und ausdauerndes Engagement angelegt ist und gerade nicht als an Moden ausgerichtet gefasst wird.

Freundschaft

Es bleibt noch eine Form der Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ genauer zu betrachten, die in den Beschreibungen der interviewten TeilnehmerInnen präsent ist: „Freundschaft“. Sie ist gerade auch hinsichtlich des zuvor behandelten „Vertrauens“-Begriffes interessant, da Freundschaft unter anderem durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnet ist, zumeist langfristig besteht (vgl. Ziemer 2013, S. 83) und ohne Verträge oder Verwandtschaft auskommt. Freundschaft basiert auf „informellen zwischenmenschlichen Ausdrucksformen“, welche „jenseits konventioneller oder juristisch definierter Beziehungsformen, wie beispielsweise Ehe oder Familie, liegen“ (ebd., S. 75).

Zunächst lässt sich mit Blick auf das kulturelle Feld festhalten, dass zwischen dessen AkteurInnen, zum Beispiel KünstlerInnen, KunstsammlerInnen, SchriftstellerInnen und MusikerInnen, vor allem seit der Moderne neben professionellen Formen der Beziehung insbesondere auch die Freundschaft stets eine wichtige Rolle gespielt hat.⁶⁶⁷ Oftmals gelten diese Freundschaften als Basis für gegenseitige Inspiration, Unterstützung und Förderung. Dies sind Aspekte, die auch heute für das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ relevant sein können. So scheinen einige KünstlerInnen ihre Arbeiten im Austausch mit befreundeten KuratorInnen zu reflektieren und weiter zu entwickeln. Eine der Künstlerinnen, die Michi Ebner (2010) für ihr Buch „Genie, Kunst & Identität. Lebensentwürfe und Strategien bildender Künstlerinnen“ interviewt hat, beschreibt beispielsweise, dass ihr diejenigen Freunde sehr wichtig seien, mit denen sie sich über ihre Arbeit austauschen könne, die diese respektieren und verstehen. Ihre künstlerische Arbeit schließe sie daher nicht aus Freundschaften aus. Dabei nennt sie „Theoretikerinnen“ als wichtige Diskussionspartnerinnen (vgl. Ebner 2010, S. 181):

⁶⁶⁷ Man denke insbesondere an die Künstlergemeinschaften und -freundschaften der Avantgarde, zum Beispiel an die Gruppe der Fauves und an den Blauen Reiter, an die Freundschaft zwischen dem Zeichner Alfred Kubin und dem Maler Lyonel Feininger, zwischen der Kunsthistorikerin und Sammlerin Rosa Schapire und dem Brücke-Künstler Karl Schmidt-Rottluff oder zwischen dem SammlerInnen-Ehepaar Hedy und Arthur Hahnloser und dem Künstler Felix Vallotton. Weitere Beispiele sind die Freundschaft zwischen dem Künstler Horst Janssen und seinen Sammlerfreunden Klaus Hegewisch und Gerhard Schack oder zwischen der Schriftstellerin Ingeborg Bachmann und dem Komponisten Hans Werner Henze.

„Es ist so, dass ich Sachen ausführlich diskutiere. Also ich überlege mir etwas, ich bin dann sozusagen in verschiedenen Stadien in Projekten und bespreche das immer mit Leuten. Ja und ich würde sagen, meine Hauptansprechpartnerinnen sind nicht andere Künstlerinnen, sondern sind Theoretikerinnen.“ (Eine Künstlerin in: Ebner 2010, S. 181)

KuratorInnen (und andere TheoretikerInnen) können dabei auch eine „BeraterIn“-Funktion annehmen. Insbesondere für die sogenannten „Residency-Curators“ – also für KuratorInnen, die Residenzprogramme für KünstlerInnen betreuen – scheint eine freundschaftliche Beziehung zu den KünstlerInnen des jeweiligen Programms charakteristisch zu sein. Sie sind eine Art Guide für die neu ankommenden KünstlerInnen und kümmern sich auch um ihre alltäglichen Bedürfnisse:

„Spending time together on a longer-term basis creates the conditions for establishing a highly individual relationship, a friendship which often extends beyond the framework of artist-curator relations and beyond the time span of the residency. This kind of relationship is a demanding one, because on the one hand, how is one to remain objective about an artist’s merits when one has forged a parallel personal relationship with them [...].“ (Sienkiewicz-Nowacka/Sosnowska 2011, S. 19f.)

Die Kuratorin Ika Sienkiewicz-Nowacka, selbst ein „Residency-Curator“, und die Assistenz-Kuratorin Agnieszka Sosnowska werfen hier die selbstkritische Frage auf, inwiefern KuratorInnen bei der Bewertung der künstlerischen Arbeiten noch objektiv sein können, wenn sie eine Freundschaft mit den jeweiligen KünstlerInnen pflegen. Die Anforderungen an die „KuratorIn“ im Kunstfeld können offensichtlich ambivalent und konfligierend sein. Dies wirft die Frage auf: In welcher Weise können KuratorInnen sowohl eine „KritikerIn“ als auch eine „FreundIn“ und „UnterstützerIn“ für KünstlerInnen sein?

Im Kontext heutiger postfordistischer Arbeitsverhältnisse scheint Freundschaft eine Beziehungsform zu sein, die generell nicht mehr vorrangig dem Bereich des „Privaten“ zugeschrieben wird. So lassen sich freundschaftliche Beziehungen vor allem in beruflichen Zusammenhängen mit flachen Hierarchien beobachten, in denen sich die MitarbeiterInnen gegenseitig duzen und die Grenzen zwischen beruflichen und freizeithlichen Praktiken verschwimmen. Diese ‚professionellen Freundschaften‘ können gleichzeitig als wichtige Kontakte im eigenen Netzwerk gelten, die zum Beispiel der Anbahnung neuer Projekte sowie der Verbesserung des eigenen symbolischen Kapitals und der eigenen beruflichen Position dienen sollen. Dies scheint auch für die Beziehung zwischen „KünstlerIn“ und „KuratorIn“ eine Rolle zu spielen.

Es gibt aber noch weitere Konzepte, zum Beispiel des Philosophen Michel de Montaigne, nach denen Freundschaft keinem gegenseitigen Nutzen dient (Zierner 2013, S. 80). Im Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ lässt sich ein gegenseitiger Nutzen, zum Beispiel in Form von symbolischem Kapital, sicherlich nicht vollkommen ausschließen. Aber die Etablierung einer Beziehung als Freundschaft könnte perspektivisch dazu geeignet sein, den Fokus auf den Nutzen gering zu halten und den Schwerpunkt auf die Sorge füreinander zu legen.

Im kuratorischen Diskurs lassen sich „Freundschaft“ sowie „Gastfreundschaft“ („Hospitalität“) als eigene Diskursstränge ausmachen. Sie sind sowohl hinsichtlich der Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“, als auch zwischen KuratorInnen und anderen AkteurInnen, wie zum Beispiel BesucherInnen, feststellbar. Insbesondere in Bezug auf die in den 1990er Jahren aufgekommenen Formen des Kuratierens in Auseinandersetzung mit partizipativen und dialogischen künstlerischen Praktiken wird die Bedeutung freundschaftlicher Verhältnisse (zwischen KünstlerInnen sowie zwischen KünstlerInnen und KuratorInnen) diskutiert – vor allem mit Verweis auf KuratorInnen wie Nicolas Bourriaud, Victor Misiano und Mary Jane Jacobs sowie auf Theoretiker wie Jacques Derrida und Emmanuel Lévinas.⁶⁶⁸ Der Philosoph Jacques Derrida fasst „(Gast-)Freundschaft“ als eine Beziehungsform, die nicht nur einen privaten, sondern auch einen öffentlichen Charakter hat und politische Kraft entfalten kann (vgl. Derrida 2000 [1994], S. 10; 2001 [1997]).⁶⁶⁹ Eine politische Komponente lässt sich im kuratorischen Kontext insofern feststellen, als im Rahmen ‚kollektiver‘ und ‚selbstreflexiver‘ Formen des Kuratierens versucht wird, über Formen von Freundschaft und Gastfreundschaft der kuratorischen Macht und Autorschaft sowie der Ökonomisierung kuratorischer Praxis etwas entgegen zu setzen.

Die Analyse des Residenzprogramms hat deutlich gemacht, dass das ‚gemeinsame‘ Arbeiten und Diskutieren mit KünstlerInnen einen hohen Reiz auf die TeilnehmerInnen ausübt und zu großen Teilen die Attraktivität der Praktik „Kuratieren“ ausmacht. Allerdings wäre es verkürzt, dies nur auf postfordistische Arbeitsanforderungen, auf den „Kreativitäts“-Diskurs und das hierdurch geförderte Bedürfnis nach kreativem Handeln oder auf das Streben freier KuratorInnen nach Autorität und einer Teilhabe am Charisma von KünstlerInnen zurückzuführen. Die beschriebenen Anforderungen an KuratorInnen, wie Einfühlung in KünstlerInnen, Vertrauenswerb, Kontakt und Nähe zu KünstlerInnen, lassen sich auch auf einer praktischen Ebene betrachten: Schon allein weil KuratorInnen und KünstlerInnen im Bereich zeitgenössischer Kunst sehr unterschiedliche Vorstellungen von Kunst sowie

⁶⁶⁸ Fragen der Hospitalität im Bereich kuratorischer Praxis standen zum Beispiel im Fokus der Konferenz „Hospitality – Hosting Relations in Exhibitions“, die im Dezember 2012 an der Hochschule für Grafik und Buchkunst in Leipzig stattfand. Mit der Nähe und dem freundschaftlichen Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ beschäftigt sich insbesondere Beti Žerovc (2005, S. 148ff.). Begegnungen (encounters) im Rahmen künstlerischer Praktiken lotet Erik Hagoort in seiner Forschung aus (siehe zum Beispiel seine „Symprovisation“-Workshops, die er auf seiner Webseite aufführt: http://www.erikhagoort.nl/Erik_Hagoort_English_homepage.html, Zugriff am: 09.01.2017). Lise Baggesen und Kirsten Leenaars untersuchen in ihrem Projekt „Mutualism“, wie Freundschaften und Zusammenarbeit zwischen KünstlerInnen als Modell für Kuratieren genutzt werden kann (siehe die Webseite: <https://mutualisms.wordpress.com/>, Zugriff am: 09.01.2017). Der Kurator Victor Misiano setzt sich in dem Text „The Institutionalization of Friendship“ (Misiano 1998) mit der Bedeutung der Freundschaft zwischen den KünstlerInnen aus Ljubljana und Moskau in den 1990er Jahren auseinander.

⁶⁶⁹ Derrida entwirft „Freundschaft“ bzw. „Gastfreundschaft“ („hospitalité“) dabei als eine Beziehung jenseits von einer „Brüderlichkeit“, die eine „Naturalisierung des Politischen“ (Lüdemann 2013, S. 141) darstellt, also auf gemeinsamer Abstammung und Ähnlichkeit gründet, den Mann als Norm setzt (Andro-Phallo-Zentrismus) und damit das Fremde und die Frauen ausschließt. Stattdessen basiere die für eine „kommende Demokratie“ wünschenswerte „(Gast-)Freundschaft“ auf einer Öffnung gegenüber dem Unähnlichen und auf maximaler Heterogenität. Es gehe dabei um eine Aufnahme des Fremden als dem „erstbesten“ (vgl. ebd., S. 140 ff.).

unterschiedliche Ideale und Bedürfnisse hinsichtlich der Form ihres Öffentlichmachens mitbringen, ist eine kommunikative Auseinandersetzung zwischen beiden für die Umsetzung eines kuratorischen Projektes erforderlich. Hinzu kommt, dass die Form der Kunst und die Form des Kuratierens eng miteinander verbunden sind. Das heißt, eine bestimmte Kunstauffassung impliziert häufig auch eine bestimmte Beziehung zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen, eine bestimmte Beziehung zu den BetrachterInnen sowie eine bestimmte Prozess- und Präsentationsform. So hat sich beispielsweise das „performative curating“ im Kontext der sogenannten „Relational Arts“ entwickelt, einer künstlerischen Praxis, bei der die Grenzen hin zum Kuratieren fließend sind und KünstlerInnen und KuratorInnen eng zusammen arbeiten (vgl. Farquharson 2003a).⁶⁷⁰

9.4 Resümee

Zum Abschluss möchte ich noch einmal danach fragen, welche Formen der Subjektivierung sich im untersuchten Residenzprogramm ausmachen lassen und welche Formen der Inquiry dort auftreten und vermittelt werden.

Die Art der Inquiry im Residenzprogramm lässt sich im Vergleich zu den anderen untersuchten Programmen als eine Mischform bezeichnen, bestehend aus:

- der Selbstreflexion in Bezug auf die Subjektform „KuratorIn“,
- der Untersuchung und Gestaltung des Verhältnisses zur „KünstlerIn“,
- dem Experimentieren mit Ausstellungsformen und -orten,
- dem Kennenlernen der ortsansässigen Kunstszene sowie
- der Strukturierung der eigenen kuratorischen Praktik über Techniken, wie denen des Projektmanagements und Fundraising.

Die OrganisatorInnen des Programmes treten in diesem Prozess als eine Art „Coach“ auf, die keine klaren Anweisungen vorab, sondern Hinweise und Ratschläge zwischendurch oder im Nachhinein geben. Es hat sich außerdem gezeigt, dass im Programm die gemeinsame Arbeit in einer KuratorInnen-Gruppe geübt wird und dass die Selbstreflexion vielfach über den Vergleich mit den anderen in dieser Gruppe verläuft.

Ein Schwerpunkt der stattfindenden Selbstreflexion – und daher das Zentrum der Untersuchung in diesem Kapitel – bildet das Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“. Die Soziologin Sophia Krzys Acord (2009, S. 106) kommt in ihrer Analyse der Interviews, die sie mit berufstätigen KuratorInnen gemacht hat, auch zu dem Ergebnis, dass das Üben des Umgangs mit KünstlerInnen ein Baustein auf dem Weg zur „KuratorIn“ ist:

⁶⁷⁰ Den „Relational Arts“ werden vor allem die Künstler Liam Gillick, Dominique Gonzalez-Foerster, Felix Gonzalez-Torres, Pierre Huyghe, Jorge Pardo, Philippe Parreno und Rirkrit Tiravanija zugerechnet. Als „performative curating“ wird beispielsweise die Praxis der Kuratorin Maria Lind bezeichnet (vgl. Farquharson 2003a). Vgl. zu „performative curating“ auch Kapitel 3.2.

„[...] there are a variety of ‚tacit‘ learning activities that can make up the process of becoming a curator: networking, learning how to write about art, learning how to look at art, and learning how to engage with artists.“ (Acord 2009, S. 106)

Meine Fallstudie gibt nun Aufschluss darüber, in welcher Weise in kuratorischen Aus- und Weiterbildungen wie dem untersuchten Residenzprogramm am Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ gearbeitet wird. Die kommunikativen Fähigkeiten und Kompetenzen, die zum Aufbau angemessener Beziehungen zu KünstlerInnen notwendig sind, lassen sich als eine „ethische Substanz“ (Foucault 1989a [1984], S. 37) der im Residenzprogramm gebildeten Subjektform begreifen. Viele Lehr- und Lernpraktiken sind darauf ausgelegt, die Kontaktaufnahme und die Kommunikation mit KünstlerInnen zu üben. Die ethische Ausarbeitung erfolgt also nicht wie in der Weiterbildung in Seminarform, sondern in konkreten kuratorischen Projekten, die im Verlauf des Residenzprogramms in direktem Kontakt und Austausch mit KünstlerInnen umzusetzen sind. Dabei wird eine spezifische Haltung gegenüber KünstlerInnen nahegelegt. Das angestrebte Verhältnis lässt sich mit den Worten „Nähe“, „Vertrauen“, „Freundschaft“, „Einfühlung“, „Respekt“ und „Bescheidenheit“ charakterisieren. Hierbei sind Konzepte ‚kollektiven‘ und ‚kollaborativen‘ sowie möglichst hierarchiefreien ‚Kuratierens‘ wirksam, die sich insbesondere seit den 1990er Jahren entwickelt haben. Im Unterschied zu postfordistischen und neoliberalen Anforderungen sind Freundschaft und Vertrauen in den untersuchten Programmen auf Langfristigkeit angelegt.

Die Realisierung einer engen Zusammenarbeit mit KünstlerInnen gelang in dem untersuchten Kurs jedoch *nicht* wie erhofft. Die TeilnehmerInnen interpretierten ihre starke Konzentration auf das Konzept und ihre schnelle Identifikation als „KuratorInnen“ im Nachhinein als einen Fehler, aus dem sie lernen wollen. Das Scheitern wird von ihnen als eine positive Erfahrung dargestellt, die ihnen gezeigt habe, wie es *nicht* ablaufen sollte. Infolgedessen wird die Identifikation als „KuratorIn“ nicht prinzipiell abgelehnt. Die TeilnehmerInnen betrachten sich stattdessen – auf Anraten der Programm-OrganisatorInnen – als „KuratorInnen im Werden“. Diese Identifikation unterscheidet sich insofern von der Identifikation mit dem „Genie-Kurator“, als dessen Fähigkeiten als angeboren und nicht als erworben gelten. Die „Teleologie“ (Foucault 1989a [1984], S. 39f.) der Selbstkonstitution im Residenzprogramm ist also dadurch gekennzeichnet, dass die TeilnehmerInnen eine „KuratorIn“-Position anstreben, die erlernt werden kann und die in einem spezifischen ethischen Verhältnis zur „KünstlerIn“-Position steht. Aufschlussreich ist diesbezüglich aber auch Michi Ebners Interviewstudie zu Identifikationen bildender Künstlerinnen. Demnach identifizieren sich Künstlerinnen zum Teil jenseits des klassischen Künstlerbildes, indem sie ihre künstlerische Identität als einen Entwicklungsprozess und „als eine Erfahrung des *Werdens*“ (Ebner 2010, S. 225) betrachten. Ebner führt aus, dass diese Form der Identifikation die Möglichkeit schaffe, der Prozesshaftigkeit von künstlerischer Identität gerecht zu werden und auf diese hinzuweisen, etwas zu werden, was einem „nicht qua Geburt zu- oder eingeschrieben ist“ (Ebner 2010, S. 225), und Identitäten miteinander zu kombinieren (ebd., S. 221, 225f.). Im Vergleich dazu scheinen die interviewten Residenzprogramm-TeilnehmerInnen allerdings

eher das „KuratorIn-Sein“ zum Ziel zu haben und nicht die „KuratorIn im Werden“. Sie fassen das „Werden“ nicht als ein Merkmal der Identifikation als „KuratorIn“ auf, sondern nur als ein Zwischen-Stadium auf dem Weg zu ihr.

Im Residenzprogramm lässt sich, ähnlich wie in den anderen untersuchten Programmen, kein einheitlicher, schriftlich fixierter „Moralkodex“ (Foucault 1989a [1984], S. 36f.) ausmachen, der von KuratorInnen eingehalten werden muss. Allerdings sind der kuratorkritische Diskurs und die Regeln des Projektmanagements für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen relevant. Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist, dass sich hinsichtlich der Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ Ansätze einer Art Berufsethik erkennen lassen. Elemente davon lassen sich auch in den anderen untersuchten Programmen wiederfinden.

Kuratieren wird im Residenzprogramm also zu einer Praktik der Sorge um die „KünstlerIn“ geformt. Das heißt nicht, dass die Auseinandersetzung mit Kunst und die Vermittlung zwischen Kunst und „BetrachterIn“ keine Rolle spielen, auch sie sind im Residenzprogramm Thema; zentral jedoch ist die Zusammenarbeit mit KünstlerInnen. Das Residenzprogramm dient diesbezüglich nicht nur als ein Arrangement zur (Selbst-)Reflexion, sondern gleichzeitig als eine Technik zur Überwindung der (vermuteten) Distanz zu KünstlerInnen, zur Ent-Distanzierung von der „KünstlerIn“. Ziel ist es, Begegnungen mit KünstlerInnen zu ermöglichen. Dabei zeigt sich jedoch, dass die Strukturen des Residenzprogrammes die angestrebte Nähe und Einfühlung nicht nur fördern, sondern auch erschweren.

Hinzu kommt, dass es nicht *die* Subjektform „KünstlerIn“ gibt, mit der ganz bestimmte Praktiken, Haltungen und Bedürfnisse verbunden sind. Dies ist sicherlich auch ein Grund dafür, warum es nicht *die eine* Subjektform „KuratorIn“ gibt, da ihre Form immer auch von den jeweiligen sich ändernden Kunstauffassungen, künstlerischen Vorgehensweisen und Werkformen abhängig ist und sich diesen gegebenenfalls anpasst.⁶⁷¹ Dies kann KuratorInnen hervorbringen, die sich flexibel in ihrer kuratorischen Praxis auf die verschiedenen KünstlerInnen einstellen, aber auch KuratorInnen, die sich auf einen bestimmten Typ „KünstlerIn“ und Kunst spezialisiert haben. Gleichzeitig bringen KuratorInnen ihrerseits eine spezifische Perspektive auf Kunst und Kuratieren in dieses Verhältnis ein und können KünstlerInnen mit Hilfe ihrer zum Teil institutionell gestützten Macht dazu bewegen, sich mehr oder weniger an sie anzupassen. Daher ist bei jeder Begegnung ein Abgleich der jeweiligen Erwartungshaltungen und gegebenenfalls ein Aushandlungsprozess notwendig. Machtverhältnisse und Hierarchien spielen hierbei eine entscheidende Rolle.

⁶⁷¹ Schramme (2008, S. 9) betont, dass sich mit den ständig verändernden Strukturen im Feld der Kunst und in der Gesellschaft auch die „KuratorIn“ permanent verändere und wandle.

10 Ergebnisse – Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland

Die Kernfragen der Arbeit lauten: Auf welche Weise tragen kuratorische Programme und ihre TeilnehmerInnen zur (Re-)Produktion und Transformation der Subjektform „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ bei? Welche Ausprägungen der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“ werden in den Subjektivierungsprozessen kuratorischer Programme gebildet und gefördert?

In den folgenden Kapiteln möchte ich nun diese Fragen beantworten. Hierzu setze ich die Ergebnisse der Fallstudien zueinander in Beziehung und binde sie an zentrale Themenkomplexe und theoretische Konzepte aus dem ersten Teil der Arbeit zurück.

In 10.1 präsentiere ich die verschiedenen, in den Fallstudien herausgearbeiteten Subjektivierungsformen und zeige auf, welche Ausprägungen der „KuratorIn“ und des „Kuratierens“ (re-)produziert werden. Dabei liegt ein Fokus auf den Inquiries, über die sich die TeilnehmerInnen der Programme subjektivieren. In 10.2 wird erörtert, welche Formen der Professionalisierung in kuratorischen Programmen vorangetrieben werden, in 10.3. reflektiere ich einige Aspekte meines theoretischen und methodologischen Werkzeugkastens.

10.1 Subjektivierungen über Inquiries

Deweys Begriff der „Inquiry“ wurde im ersten Teil der Arbeit als ein geeignetes Konzept für die praxistheoretische Untersuchung von Reflexions- und Selbstreflexionsprozessen vorgestellt (siehe 4.2.3), denn im Zuge der Feldbeobachtungen zeigte sich, dass „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ für die Subjektivierung vieler KursteilnehmerInnen eine wichtige Rolle spielt. Dabei erweist sich Reflexion nicht nur als ein Grundmoment von Subjektivierung.⁶⁷²

Die Ergebnisse der Fallstudien machen deutlich, dass die Art der Inquiry die Form der Subjektivierung sowie des Subjekts entscheidend mit beeinflusst. Die in den Programmen auftretenden und vermittelten Inquiries geben daher Aufschluss über wichtige Merkmale aktueller Subjektivierungsformen im Kuratieren.

Die Inquiry-Formen der Subjektivierungspraxis der Kurs-TeilnehmerInnen lassen sich wie folgt beschreiben:

1. Kuratorische Programme dienen als *Reflexionsräume*.

Dies ist insbesondere im Masterstudiengang und im Residenzprogramm der Fall. Beide werden von den TeilnehmerInnen als Zeiträume und Orte für verschiedene Formen von Reflexion und Selbstreflexion genutzt.

⁶⁷² Zu „Reflexion“ als ein Grundmoment von Subjektivierung siehe Kapitel 4.2.1.

2. „Kuratieren“ ist selbst eine *Inquiry-Praktik*, in der etwas auf bestimmte Weise untersucht, erforscht, entwickelt und/oder geschaffen wird. An ihrer Formung wirken kuratorische Programme und deren TeilnehmerInnen mit.

In den Lehr- und Lernpraktiken der untersuchten Programme nimmt „Kuratieren“ als Inquiry-Praktik unterschiedliche Formen an.

3. Von den TeilnehmerInnen der Programme wird eine *reflektierte Identifikation* als eine spezifische Form von Selbstreflexion erwartet.

4. Im Umgang mit der als problematisch wahrgenommenen Subjektform „KuratorIn“ und der damit verbundenen Forderung nach Selbstreflexion lassen sich folgende Praktiken der Identifikation ausmachen: *Nicht-Identifikation* und *temporäre Identifikation* als „KuratorIn“ sowie *Mehrfachidentifikationen*.

In den folgenden vier Teilkapiteln stelle ich die genannten Inquiry-Formen näher vor.

10.1.1 Kuratorische Programme als Reflexionsräume

Generell lässt sich feststellen, dass Weiterbildungsangebote im Kuratieren spezifische Reflexionsräume sind. Sie werden von den TeilnehmerInnen als zeitlich räumliche „Arrangements“ (Schatzki 2002) für bestimmte Inquiries genutzt. Zwischen den in dieser Arbeit untersuchten Programmen lassen sich diesbezüglich einige Unterschiede feststellen.

So dient der *Masterstudiengang* seinen bereits im Kuratieren erfahrenen StudentInnen zu einer Reflexion, die von ihnen und in der Programmatik des Studiengangs als „theoretisch wissenschaftlich“ sowie „transdisziplinär“ beschrieben wird. Dabei geht es neben einem Reflektieren über Kuratieren im Allgemeinen auch um die Reflexion der Position und Aufgaben von KuratorInnen im Kunstfeld. Vor allem ist sie verbunden mit einer Selbstreflexion, die an die konkreten beruflichen und studentischen kuratorischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen geknüpft ist. Das Studium wird also als ein Reflexionsraum wahrgenommen, in dem die eigene kuratorische Praxis und die eigene Position als „KuratorIn“ befragt werden können und sollen. (Selbst-)Reflexion erfolgt dabei in universitären Lehr- und Lernpraktiken, in studentischen kuratorischen Projekten sowie in informellen Zusammenkünften der StudentInnen. Außerdem ist sie durch kuratorische, geistes- und kulturwissenschaftliche Theorien beeinflusst. Die Selbstreflexion sowie kritische Betrachtung und Infragestellung der „KuratorIn“ wird dabei insbesondere über kuratorische und kuratorkritische Diskursstränge angeregt, zum Beispiel über ‚kuratorische Autorschaft‘, ‚kollektives‘ und ‚selbstreflexives Kuratieren‘ und ‚Institutionskritik‘.⁶⁷³

Auch im *Residenzprogramm* ist das Reflektieren über Kuratieren und über die Subjektform „KuratorIn“ eng mit der Selbstreflexion und -kritik der TeilnehmerInnen in Bezug auf ihre eigene kuratorische Praxis und berufliche Identifikation verbunden. Zudem spielen auch hier kuratorkritische Diskursstränge eine wichtige Rolle. Allerdings werden die Inquiries im

⁶⁷³ Siehe zu den kuratorischen Diskurssträngen Kapitel 3.

Residenzprogramm nicht als wissenschaftlich und theoriebezogen charakterisiert. Zu den Lehr- und Lernpraktiken zählen *nicht* wie im Masterstudiengang die systematische Theorielektüre und das Anfertigen wissenschaftlicher Texte, im Zentrum der Weiterbildungspraxis des Residenzprogramms stehen vielmehr kuratorische Übungen und Projekte. Dabei soll es für die größtenteils aus dem Ausland angereisten TeilnehmerInnen sowohl darum gehen, mit neuen Ausstellungsformen und -orten zu experimentieren, als auch sich mit der Kunstszene vor Ort vertraut zu machen und in einem neuen Umfeld Projekte in Auseinandersetzung mit ortsansässigen KünstlerInnen zu realisieren. Als ein zentraler Aspekt tritt in den Inquiries des Residenzprogramms die Frage nach der Beziehung zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ hervor: Reflexion und Selbstreflexion sind hier auch eine Untersuchung und Aushandlung des Verhältnisses zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen. Dies erfolgt aber nicht nur in Form von Gesprächen *über* KünstlerInnen in Seminar-situationen, wie sich das beispielsweise in der Weiterbildung beobachten lässt. Im Residenzprogramm findet die Kontaktaufnahme zu KünstlerInnen in verschiedenen Lehr- und Lernpraktiken selbst statt und es wird geübt, eine von Nähe, Vertrauen und Respekt geprägte Beziehung zu diesen aufzubauen. Das Residenzprogramm soll als ein Arrangement zur Überwindung der (angenommenen) Distanz zur „KünstlerIn“ dienen. Es zeigt sich allerdings, dass die Strukturen des Programmes die Erreichung des angestrebten Vertrauensverhältnisses zu KünstlerInnen nur eingeschränkt ermöglichen. So machen die TeilnehmerInnen die Erfahrung, dass die zur Verfügung stehenden begrenzten zeitlichen Ressourcen zum intensiven Kennenlernen von KünstlerInnen nicht ausreichen (vgl. 9.2.5).

Auch die in dieser Arbeit analysierte *Weiterbildung* im Kuratieren lässt sich zu Teilen als ein Reflexionsraum charakterisieren. So versuchen einige TeilnehmerInnen, mit ihrer Hilfe eine neue Perspektive auf Kuratieren im Allgemeinen und auf die eigene kuratorische Praxis zu gewinnen. Dies erfolgt hauptsächlich in Form von Seminarsitzungen und Exkursionen. Zudem wird in einer Kurseinheit von den TeilnehmerInnen erwartet, ein eigenes Selbstverständnis als „KuratorIn“ zu entwickeln oder das bereits vorhandene kuratorische Selbstverständnis kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls zu überarbeiten. Doch anders als im Masterstudiengang ist in der Weiterbildung nicht von „wissenschaftlicher Reflexion“ die Rede, und es werden keine kuratorischen Projekte durchgeführt, wie im Masterstudium und im Residenzprogramm. Insgesamt scheint es in der Weiterbildung nicht so sehr um (Selbst-)Reflexion als vielmehr darum zu gehen, das Handwerkszeug für die Umsetzung einer Ausstellung zu lernen. Die TeilnehmerInnen erwerben Kenntnisse in Techniken wie Projektmanagement und Marketing, durch die ihr eigenes kuratorisches Vorgehen strukturierter und in dieser Hinsicht professioneller werden soll. Dieser Aspekt ist im Residenzprogramm mit seinen Workshops in Projektmanagement und Fundraising ebenfalls feststellbar. Auch hier sollen die TeilnehmerInnen konkrete Techniken als Bestandteile des Kuratierens lernen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass eine wichtige Funktion kuratorischer Programme vor allem darin liegt, angehenden und erfahrenen KuratorInnen sowie anderen AkteurInnen des kulturellen Feldes Möglichkeiten der Distanznahme zur alltäglichen, auch kuratorischen Praxis zu schaffen, um diese reflektieren und kritisch hinterfragen zu können. Dabei lernen die TeilnehmerInnen einige Inquiry-Formen erst im Rahmen der Programme kennen. So ist beispielsweise die Feedback-Runde in Kombination mit dem Rollenspiel für einen Teil der StudentInnen des Masterstudiums eine neue Technik zur Reflexion über die eigene Position während eines kuratorischen Gruppenprojekts.

An der Ausgestaltung der Reflexionsräume nehmen die überwiegend weiblichen und mit verschiedenen geisteswissenschaftlichen Universitätsabschlüssen ausgestatteten TeilnehmerInnen selbst aktiv teil. Sie bringen ihre Erfahrungen, Fähigkeiten und Sichtweisen in die Diskussionen, Gespräche und Projekte ein und partizipieren auf diese Weise an der Ausgestaltung der Lehr- und Lernpraktiken der Programme. Dies kann soweit gehen, dass die TeilnehmerInnen, wie dies im Masterprogramm der Fall war, neue Lehr- und Lernpraktiken initiieren.

Zusätzlich angeregt wird die Praxis der Reflexion und Selbstreflexion in den untersuchten Programmen durch das Zusammentreffen der TeilnehmerInnen mit verschiedenen KuratorInnen, KünstlerInnen und anderen AkteurInnen des kulturellen Feldes. Dies erfolgt in formellen und informellen Praktiken des Erfahrungsaustausches, der Diskussion und der Zusammenarbeit. Die Interviews im Residenzprogramm zeigen besonders gut, dass der Austausch zwischen den TeilnehmerInnen und vor allem die Arbeit innerhalb einer KuratorInnen-Gruppe die Form der Subjektivierung deutlich prägt. Denn auf diese Weise kommt ein Selbstreflexions- und Subjektivierungsprozess in Gang, der über den Vergleich mit den anderen TeilnehmerInnen, über deren Nachahmung und über Formen der Distinktion stattfindet.

Inquiries beim Lernen – Lernen durch Inquiries

Dass es in der Weiterbildung eher um das Lernen von Techniken geht, während im Masterstudiengang und im Residenzprogramm vorrangig (Selbst-)Reflexion erwartet und praktiziert wird, kann den Eindruck erzeugen, Lernen und Reflektieren seien Gegensätze. Dies ist aber nicht der Fall. Insbesondere aus praxistheoretischer Perspektive bilden sie keine Pole, die sich gegenseitig ausschließen. Lernen, hier verstanden als ein Prozess des Erwerbs von neuen Dispositionen oder der Veränderung von Dispositionen zu Gunsten der Bewältigung zukünftiger Situationen, kann immer auch Inquiries erforderlich machen.⁶⁷⁴ Das Verhältnis zwischen beiden Tätigkeiten soll an dieser Stelle mit Bezug auf die Fallstudien kurz näher beleuchtet werden.

⁶⁷⁴ Für ein praxistheoretisches Verständnis von „Lernen“ – als Merkmal und Bestandteil sozialer Praxis sowie als dezentraler Prozess – siehe Lave/Wenger (1991).

Unterscheiden lässt sich zunächst zwischen einem Nebenbei-Lernen, das jederzeit (in jeder Praxis) und auch ungewollt und ungewusst vonstatten gehen kann, und der Teilnahme an bestimmten Lehr- und Lernpraktiken, in denen häufig konkrete Lernziele und -inhalte eingebettet sind.⁶⁷⁵ Zu den Lehr- und Lernpraktiken sind auch die kuratorischen Programme zu zählen. Bei beiden Typen kann die oder der Lernende beim Lernen in eine problematische Situation gelangen, die eine Inquiry, also einen mehr oder weniger aufwendigen Problemlösungsprozess notwendig macht.⁶⁷⁶ Die Häufigkeit und der Umfang der nötigen Inquiries hängt dabei davon ab, was auf welche Art und Weise gelernt wird beziehungsweise gelernt werden soll, und wie genau dieses „Was“ überhaupt definiert ist. So kann zum Beispiel das Lernen von Vokabeln (durch wiederholtes Lesen, Eselsbrücken bilden, lautes Vorlesen, Abfragen durch eine andere Person) auch ohne umfangreiche mehrstufige Inquiries ablaufen. Lediglich kleinere Inquiries sind vermutlich immer mal nötig. Anders als beim Vokabeltraining sind die praktischen Projekte im Rahmen kuratorischer Programme so gestaltet, dass sie in jedem Fall eine komplexere Inquiry, bestehend aus mehreren Teil-Inquiries, erforderlich machen. Sie sind selbst als große Inquiries angelegt. Darauf verweist auch der Begriff „Challenge“, der im Residenzprogramm für die kuratorischen Übungsaufgaben verwendet wird. Dabei erwerben die Subjekte keine fest vorgegebenen Lerninhalte, sondern verschiedene kaum planbare Fähigkeiten, Einstellungen und Kenntnisse, die von ihren mitgebrachten Dispositionen und Erfahrungen beeinflusst sind. Es sind informelle und situierte Formen des Lernens,⁶⁷⁷ die über die Partizipation an kuratorischen Praktiken und Interaktionen innerhalb dieser Praktiken erfolgen.

Betrachtet man nun das Vermitteln und Lernen von Projektmanagement-Techniken in den untersuchten Programmen, dann lässt sich feststellen, dass auch hier Reflexion eine Rolle spielt: Die Weiterbildungs-TeilnehmerInnen mussten den Einsatz von Projektmanagement zwar nicht in einem tatsächlichen Projekt erproben, sondern sollten es nur anhand von kleinen Beispiel-Aufgaben auf dem Papier zum Einsatz bringen. Dennoch ist diese Form des ‚Durchdenkens‘ eines vorgegebenen Projektbeispiels mit Hilfe von Projektmanagement-Werkzeugen eine Form von Inquiry. Sie kann mehr oder weniger schwer fallen, abhängig davon zum Beispiel, ob der Teilnehmer oder die Teilnehmerin schon Kenntnisse und Erfahrungen im Umgang mit Projektmanagement mitbringt oder nicht. Im Residenzprogramm wiederum war mit dem Erlernen von Projektmanagement eine aufwendigere Inquiry verbunden. Denn hier sollten die TeilnehmerInnen die Informationen, die ihnen in einem Projektmanagement-Workshop vermittelt wurden, direkt danach in einem kuratorischen

⁶⁷⁵ Außerdem gibt es neben einem eher positiven, explizierbaren Wissen auch implizite, nicht explizierbare Wissensformen. Ich gehe davon aus, dass sowohl im Nebenbei-Lernen als auch in spezifischen Lehr- und Lernpraktiken beide Wissensvarianten vorkommen können.

⁶⁷⁶ John Dewey und William Heard Kilpatrick haben sich in ihren schulpädagogischen Studien mit der Rolle von Inquiries beim Lernen beschäftigt. Für Dewey war es beispielsweise wichtig, dass ein schulisches Projekt aus einer „echten“ problematischen Situation heraus entsteht und eine „echte“ Inquiry notwendig macht. Vergleiche hierzu Dewey (1949 [1916]), Dewey/Kilpatrick (1935) und Kleinespel (1998).

⁶⁷⁷ Zu situiertem Lernen vergleiche insbesondere Lave und Wenger (1991). Im Zusammenhang mit dem Lernen kuratorischer Praxis siehe hierzu auch Acord (2009, S. 107) mit Bezug auf Lave und Wenger (1991).

Projekt anwenden. Dies fiel einigen TeilnehmerInnen schwer und führte zu mehreren problematischen Situationen, sodass nicht nur das Projekt selbst eine komplexe Inquiry darstellte, sondern auch während des Projekts immer wieder Inquiries in Verbindung mit der Integration von Projektmanagement notwendig wurden.

Lernen und Reflexion treten also häufig gemeinsam auf, und auch beim Lernen von Projektmanagement-Techniken in der Weiterbildung sind Inquiries möglich. Relevant für die Funktion kuratorischer Programme als Reflexionsräume sind sie aber nur dann, wenn es auf diese Weise zu einer grundlegenden Hinterfragung und auch Infragestellung der Praxis und der Subjektform kommt. Dies scheint mir in der Weiterbildung beim Lernen kuratorischen Projektmanagements eher *nicht* der Fall zu sein und auch *nicht* gefördert zu werden.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass nicht nur Lernprozesse Inquiries erforderlich machen können, sondern dass Inquiries immer mit Lernprozessen, also einer Veränderung von Dispositionen, einher gehen (vgl. 4.2). Dabei muss Lernen nicht an einem positiven Wissen oder an einem Kanon ausgerichtet sein. Das Erlernte ergibt sich vielmehr aus der Inquiry-Praxis und lässt sich oftmals erst im Nachhinein feststellen.

In der Debatte über kuratorische Programme ist die Sichtweise anzutreffen, Kuratieren könne man nicht in Form eines klar abgrenzbaren, überprüfbaren Regelwissens lehren oder lernen. Vermittelt werden könnten nur Aspekte, die für KuratorInnen hilfreich sein können, wie Ausstellungsgeschichte, Werkanalyse und Kunsttheorien. Denn Kuratieren selbst sei eine Praktik, die ständig in Bewegung sei, die keine klaren Grenzen und Regeln habe und die durch keinen Wissenskanon gekennzeichnet sei. Was kuratorische Programme ermöglichen sollten, sei stattdessen eine kritische sowie selbstreflexive Auseinandersetzung mit Kuratieren (vgl. 5.3). Als Ergebnis der Analyse in dieser Arbeit möchte ich festhalten, dass es durchaus Versuche gibt, Regeln für die Ausführung von Kuratieren zu lehren. Das lässt sich vor allem in der Weiterbildung beobachten, in der ganz konkrete Techniken vermittelt werden (vgl. 8.1). Die Fallstudien haben darüber hinaus aber gezeigt, dass kuratorische Programme insbesondere auch als Reflexionsräume dienen, in denen es darum geht, die Praktik und die eigenen kuratorischen Erfahrungen zu hinterfragen und gegebenenfalls die hierzu notwendigen Dispositionen zu erwerben.

10.1.2 Praktiken des „Kuratierens“ als Inquiry-Praktiken

„Kuratieren“ selbst wird in den untersuchten Programmen als eine spezifische Inquiry-Praktik an die TeilnehmerInnen vermittelt. Dabei überlagern sich verschiedene Reflexionsformen, insbesondere managerialer, wissenschaftlicher und künstlerischer Art, in der Praktik „Kuratieren“. Dies erfolgt in jedem kuratorischen Programm auf eine jeweils etwas andere Art und Weise.

Im Folgenden stelle ich zunächst dar, welche Inquiry-Form „Kuratieren“ in den untersuchten Programmen *vornehmlich* annimmt. Dann zeige ich, was die Kombination, insbesondere von

managerialen und wissenschaftlichen Inquiry-Formen, für die Praktik „Kuratieren“ und für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen bedeuten kann.

1. Kuratieren als wissenschaftlicher Reflexionsprozess

In der Programmatik des Masterstudiengangs wird „Kuratieren“ als ein wissenschaftlicher Reflexionsprozess, als ein ‚praktisches Werkzeug zum Forschen‘ gefasst. Auch die Interviews deuten darauf hin, dass sich die StudentInnen mit einem praktischen Wissen zum Kuratieren als Forschungs-Werkzeug ausstatten und dass ihre kuratorische Praxis durch verschiedene Kulturtheorien informiert wird. Kuratieren wird hier also tendenziell theoretisch wissenschaftlich ausgerichtet. Diese Form des kuratorischen Lernens scheint bereits eine gewisse Verbreitung gefunden zu haben, darauf weisen die Erkenntnisse hin, die Acord (2009, S. 100ff.) aus ihren Interviews mit berufstätigen KuratorInnen gewonnen hat. Viele ihrer Interview-PartnerInnen haben an geschichts-, theorie- und schreibintensiven kuratorischen Kursen teilgenommen und neben praktischen kuratorischen Erfahrungen und dem Erwerb von kunsthistorischen Kenntnissen großen Wert auf die Aneignung von Kunst- und Kulturtheorien gelegt.

2. Kuratieren als Management eines Projekts

In der Weiterbildung lässt sich eine andere Entwicklung beobachten. Hier wird Kuratieren durch Marketing- und Projektmanagement-Techniken auf eine bestimmte Weise strukturiert und in standardisierte Phasen gegliedert. Es nimmt die Form einer Unternehmung an, deren Ablauf und Erfolg zu kontrollieren sind. Ziel ist die ‚Verbesserung‘ des Organisationsprozesses kuratorischer Projekte, auch in Orientierung an durch den postfordistischen Diskurs beeinflusste Maßgaben wie Kreativität und Wirtschaftlichkeit. „Kuratieren“ wird dabei zum Management eines Projekts und erhält damit die Form einer komplexen Inquiry. Diese wird von Anfang an in überschaubare Teil-Inquiries aufgeteilt, die wiederum aus weiteren zu planenden Inquiries bestehen und bestimmten Zeitfenstern, Budgets und Verantwortlichen zugeordnet sind. So sind Inquiries für die Festlegung und Überwachung von Planungsparametern, wie den Projektzielen, Abgabeterminen, Zeitfenstern und Budgets zur Erreichung der Ziele, vorgesehen. Auf diese Weise wird der kuratorische Inquiry-Prozess permanent gesteuert und kontrolliert. Die Analyse hat gezeigt, dass zwei Teil-Inquiries in der Weiterbildung eine besondere Aufmerksamkeit zukommt: der „Ideenentwicklung“ und der „Konzeptions-Phase“. Sie werden als ‚kreativer‘ Kern des Kuratierens vermittelt und wahrgenommen. Ihre Relevanz wird sowohl durch Management- und Kunst-Diskurse als auch durch den postfordistischen Kreativitäts-Diskurs gestützt. Sie tragen dazu bei, dass die „KuratorIn“ in den genannten zwei Phasen gleichzeitig als ein „künstlerisches“ und „kreatives“ Subjekt sowie als ein „manageriales“ und „organisierendes“ Subjekt entworfen und geformt wird. Da „Idee“ und „Konzept“ in der Kunst seit Langem auch mit „Wissen-

schaftlichkeit“ und „Intellektualität“ konnotiert sind, ist anzunehmen, dass die Bedeutungsproduktion in der kuratorischen Praxis davon ebenso beeinflusst wird.

3. Kuratieren als Sorge um die „KünstlerIn“

Im Residenzprogramm lässt sich eine andere Akzentuierung ausmachen. Zentral für die Formung des „Kuratierens“ ist: Der kuratorische Prozess soll durch ein spezifisches Verhältnis zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ gekennzeichnet sein. Hierbei sind Diskursstränge über ‚kollektives‘ und ‚kollaboratives‘, möglichst ‚hierarchiefreies‘ Kuratieren einflussreich, die sich insbesondere seit den 1990er Jahren entwickelt haben (vgl. 3.2 und 3.3). Die angestrebte Beziehung lässt sich mit den Worten „Nähe“ und „Vertrauen“, „Freundschaft“, „Einführung“, „Respekt“ und „Bescheidenheit“ beschreiben. Vermittelt wird beispielsweise, dass eine enge Zusammenarbeit zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“ wichtig sei, dass sich dabei die „KuratorIn“ nicht über die „KünstlerIn“ stellen sollte und dass sie der „KünstlerIn“ möglichst viel Freiraum geben sollte.

Daneben lassen sich weitere Tendenzen feststellen: So wird im Residenzprogramm ein experimenteller Umgang mit kuratorischer Praxis gefördert. Die TeilnehmerInnen suchen im Rahmen von kleinen Projekten nach neuen Formen und Formaten des Kuratierens. Kreativität spielt in diesem Zusammenhang ebenso eine Rolle. Außerdem wird Kuratieren, ähnlich wie in der Weiterbildung, durch Projektmanagement strukturiert und gesteuert.

Die Frage nach den vermittelten Formen des „Kuratierens“ in den verschiedenen Programmen lässt sich nun vorläufig wie folgt zusammenfassen:

Im *Masterstudiengang* liegt der Fokus auf einer kuratorischen Praxis im Sinne eines wissenschaftlich ausgerichteten „Reflektierens“.

In der *Weiterbildung* erhält Kuratieren über die Techniken des Projektmanagements eine spezifische Prozessform. Dabei wird dem „Konzipieren“, das als eine sowohl „kreative“ als auch „planerische“ Tätigkeit gilt, eine zentrale Bedeutung als Teilpraktik des „Kuratierens“ zugeschrieben.

Im *Residenzprogramm* lassen sich Elemente der bereits genannten Inquiry-Formen zwar auch ausmachen. Zentral aber ist die Untersuchung und Gestaltung des Verhältnisses zwischen „KuratorIn“ und „KünstlerIn“. „Kuratieren“ wird hier zu einer Praktik der Sorge um die „KünstlerIn“.

Kombinationen: Kuratieren als Forschen, Management und Kunst

Oliver Marchart (2012) zufolge müssten Team- und Projektarbeit nicht automatisch neoliberal sein. Lehrgänge im Bereich Curatorial Studies gehorchten zwar dem Imperativ der projektbasierten Polis, würden jedoch nicht nur Management-Kenntnisse vermitteln, sondern auch eine intellektuelle und theoretische Beschäftigung mit dem Kunstfeld ermöglichen, durch welche der Typus des „Genie-Kurators“ profanisiert und entmystifiziert werde. Es

bleibt die Frage offen: Was passiert genau, wenn Management-Wissen und Kulturtheorien, Projektmanagement und wissenschaftliche Reflexion in der Praxis aufeinandertreffen? Konkreter lässt sich danach fragen, was es eigentlich bedeutet, wenn sich Inquiry-Formen aus verschiedenen Kontexten, insbesondere einem wirtschaftlichen, einem wissenschaftlichen und einem künstlerischen, in *einer* Praktik verknüpfen? Welche Auswirkungen hat es, wenn kuratorische Praxis wissenschaftlich untersucht wird und zugleich in Ausstellungsprojekten geübt und weiterentwickelt wird? Welche Effekte hat dies für die Praktik „Kuratieren“ und für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen? Die Ergebnisse der drei Fallstudien liefern dafür Antworten.

Zunächst möchte ich festhalten, dass es vereinfachend und falsch wäre, aus der Analyse in dieser Arbeit zu schließen, dass Kuratieren im Masterstudiengang die Form einer wissenschaftlichen Inquiry und in der Weiterbildung eine Management-Form annehme. Denn typische Elemente postfordistischen Arbeitens, wie Brainstorming, Mindmapping, Projektarbeit und Feedback-Schleifen, sind auch Teil der studentischen Ausstellungspraxis im Masterstudiengang. Zwar werden sie hier einer kritischen Betrachtung zugänglich gemacht, zum Beispiel über die Lektüre von Texten, die die kuratorische Praxis als ein Musterbeispiel immaterieller Arbeit in den Blick nehmen. Es fällt aber auf, dass der praktische Einsatz von Management-Techniken innerhalb eines untersuchten studentischen Projekts eher selbstverständlich erfolgt und nicht wissenschaftlich-theoretisch reflektiert wird. Zwar bestätigen sich Marcharts (2012) Beobachtungen dahingehend, dass im Fall des Masterstudiengangs durchaus eine intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Kunstfeld, dessen AkteurInnen, Praktiken und Institutionen ermöglicht wird und dass hier eine Problematisierung des „Genie-Kurators“ stattfindet. Das wird auch deutlich an der Identifikationspraxis der StudentInnen, die nicht nur reflektiert, sondern oftmals auch in einer kritischen und die „KuratorIn“ ablehnenden Form erfolgt (vgl. 7.4.4). Aber es bleibt gerade hinsichtlich der praktischen Relevanz wirtschaftlich-managerialer Inquiry-Formen eine Reflexions-Lücke, zumindest soweit dies in den Interviews und den Feldbeobachtungs-Einheiten einsehbar war. Eine kritische und auch auf die konkrete Praxis bezogene Thematisierung und Reflexion des Umgangs mit Management-Techniken findet nicht statt. Dies lässt sich nicht nur für den Masterstudiengang, sondern für alle drei untersuchten kuratorischen Programme feststellen. So wird die vermittelte Technik „Projektmanagement“ in der Weiterbildung nicht nur nicht kritisch reflektiert – weder auf theoretischer Ebene noch projektbezogen, sondern auch nicht als solche benannt.⁶⁷⁸

Hinzu kommt, dass der naheliegende Eindruck trügerisch ist, die sonst angeblich marktferne Praktik „Kuratieren“ würde sich heute immer mehr durch Management- und Marketing-Techniken verändern. Der Kunst- und Museumsbetrieb ist seit einiger Zeit weitgehend

⁶⁷⁸ Nur in einigen Interviews mit TeilnehmerInnen der Weiterbildung lässt sich eine kritische Hinterfragung feststellen. Zu berücksichtigen ist auch, dass letztlich der Umgang der TeilnehmerInnen mit der vermittelten Form des Kuratierens entscheidend ist, was sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings nicht untersuchen ließ.

marktwirtschaftlich organisiert und auf Fördergelder angewiesen. Kuratorische Praxis ohne Fundraising, Marketing und Management ist daher in der beruflichen Praxis schon jetzt äußerst selten und kaum umsetzbar, insbesondere dann, wenn der Lebensunterhalt davon abhängt. Zudem zeigen die historischen Betrachtungen, dass Teilpraktiken wie „Organisieren“, „Präsentieren“ und „Öffentlichmachen“ schon immer zur Praktik „Kuratieren“ dazugehört haben und dass das Ausstellen bereits im 19. Jahrhundert auch eine Vermarktungs- und Verkaufsstrategie im Kunstfeld darstellte. Darüber hinaus haben die Anfang und Mitte des 20. Jahrhunderts entstehenden Marketing- und Management-Techniken die Arbeit der „freien KuratorIn“ von Anfang an beeinflusst. Die kuratorische Praxis von Seth Siegelaub steht beispielhaft hierfür (siehe 2.2). Neu ist heute also, dass diese Techniken in einigen kuratorischen Programmen systematisch gelehrt werden – und zum Teil in rein affirmativer Weise.

Festzuhalten ist zudem, dass Projektmanagement und Marketing komplexe verteilte Inquiry-Techniken sind, die mittlerweile in unterschiedlichen sozialen Feldern mit den dort typischen Inquiry-Praktiken zu neuen komplexen integrativen Praktiken verschmolzen sind. Auf diese Weise erhielten unterschiedlichste Prozesse den Status von Projekten, wurden ähnlichen Mechanismen unterworfen und hinsichtlich ihrer Steuerung vereinheitlicht. Projekte, ob in Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft oder in der Freizeit, lassen sich als eine postmoderne Form der Inquiry beschreiben.

Dewey erhob die „Scientific Inquiry“, insbesondere den Forschungsprozess in den experimentellen Naturwissenschaften, zum Vorbild jeglicher Inquiry-Praxis. Beobachten kann man heute jedoch eher die Tendenz, dass vielmehr das Projekt, gesteuert mit Management-Techniken, zum Muster für viele verschiedene Inquiries in unterschiedlichsten Feldern geworden ist. Dessen einzelne Phasen ähneln den fünf Stufen, aus denen Dewey zufolge der Problemlösungsprozess einer Inquiry bestehe. Doch was heißt das konkret für die Inquiry-Praktik „Kuratieren“?

Angesichts der Fallstudien ist anzunehmen, dass die Strukturierung eines kuratorischen Projekts über Projektmanagement nicht ausschließt, dass dieses gleichzeitig zum Beispiel wissenschaftlich theoretischer Art ist. Beides kann durchaus miteinander kombiniert werden. Aber das Verhältnis der Inquiry-Formen zueinander fällt in den verschiedenen Programmen unterschiedlich aus. Wird Projektmanagement, wie in der Weiterbildung, umfassend zum Einsatz gebracht, ist zu vermuten, dass den wissenschaftlichen Aktivitäten spezifische Phasen im Planungsprozess einer Ausstellung zugewiesen werden. Sie werden allerdings managerial gesteuert und kontrolliert. Eine andere Möglichkeit ist, dass einzelne Elemente aus dem Komplex von Projektmanagement- und Marketing-Techniken in die kuratorische Praxis einfließen. Anzeichen hierfür lassen sich im untersuchten Masterstudiengang und im Residenzprogramm feststellen: Beides sind Programme, die sich vorrangig als Orte der ‚praktischen Forschung‘, der kritischen Reflexion und des Experiments verstehen. Gleichzeitig wird in den kuratorischen Projekten der Programme geübt, im gegebenen Rahmen des Kunstfeldes und der darin angesiedelten Institutionen kuratorisch tätig zu sein.

Das heißt, die TeilnehmerInnen sind auch für Tätigkeiten wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit sowie Fundraising zuständig. Die management-förmige Inquiry bildet hier also auch einen Bestandteil des „Kuratierens“, allerdings ist dies weniger sichtbar und nicht Teil der Repräsentation der Praktik. Zwar konnten im Rahmen der Fallstudien die langfristigen Subjektivierungs-Effekte der eingesetzten Management-Techniken nicht beobachtbar gemacht werden, aber es lässt sich vermuten, dass sie subtil wirken können und dass sich die mit ihnen transportierten Anforderungen auch und vielleicht gerade dann durchsetzen, wenn auf ihnen kaum Aufmerksamkeit liegt.

Die Fallstudie zur Weiterbildung liefert weitere Hinweise auf mögliche Effekte der Verknüpfung verschiedener Inquiry-Formen im Kuratieren, hier: der Verbindung aus Management, einem selbstkritischen Blick auf die Subjektform „KuratorIn“ sowie Vorstellungen von künstlerischer Praxis. Die dabei in der Weiterbildung beobachtbare Strukturierung des kuratorischen Prozesses über Projektmanagement und Marketing erfolgt *nicht*, wie man vielleicht vermuten könnte, neutral. Es wird nicht ‚einfach‘ nur eine Verbesserung der Organisation mit Hilfe von Handwerkszeug vorgenommen, der kuratorische Prozess wird nicht ‚einfach‘ nur strukturierter. Vielmehr transportieren die Techniken des Projektmanagements und besonders des Marketings neoliberale Werte wie „Innovation“, „Kreativität“, „Eigenverantwortung“ und „Effizienz“. Genauso werden „Unternehmertum“, „Kontrolle“ über den Projektprozess und „Professionalität“ mit ihnen in Verbindung gebracht.

Neben der Strukturierung des Kuratierens durch Projektmanagement und Marketing erfolgen in der Weiterbildung außerdem eine kritische Auseinandersetzung mit der Subjektform „KuratorIn“ sowie die Aufforderung zu einer reflektierten Bildung eines kuratorischen Selbstverständnisses. Die Analyse hat gezeigt, dass „Kuratieren“ durch die Kombination beider Inquiry-Formen zu einer ambivalenten Praktik wird. Besonders deutlich wird dies im Umgang mit dem Kurator Harald Szeemann, der in beiden Kontexten für seine Arbeit mit „Idee“ und „Konzept“ als Beispiel herangezogen wird, allerdings einmal als Negativ-Beispiel und einmal als eine Art Vorbild: So wird Szeemann zunächst als Prototyp des „Genie-Kurators“ zitiert und dafür kritisiert, dass er sich über seinen Umgang mit Ideen und Konzepten zum „Autor“ und „Künstler“ stilisiert hat. In der nächsten Sitzung wird derselbe Szeemann für die Themen „Ideenfindung“ und „Konzeptentwicklung“ als Vorbild herangezogen und damit die Ideenentwicklung zu einer bedeutenden Phase des kuratorischen Planungsprozesses erhoben, über die – so eine mögliche Lesart – KuratorInnen so sichtbar und bekannt wie Szeemann werden können. Die Weiterbildung gibt sich als diejenige Instanz aus, die den TeilnehmerInnen das notwendige Handwerkszeug hierfür vermittelt.

Hier zeigt sich auch, in welcher Weise sich Elemente des Kunst-Diskurses, wie die Vorstellung vom „Künstler-Genie“, in die Bausteine und Argumentationen des Projektmanagements einfügen. So rückt die „KuratorIn“ durch die starke Betonung von „Idee“ und „Konzept“ in die Nähe sowohl der „ManagerIn“ als auch der „KünstlerIn“. Noch dazu wird der Tätigkeit der „KuratorIn“ das Antlitz von Intellektualität und Wissenschaftlichkeit verliehen. Eine Fotografie mit Szeemann in seinem Büro dient hierfür als Sinnbild.

„Szeemann“ ist im Kontext der Beamerpräsentation gleichzeitig als „Künstler-Kurator“, „Unternehmer“, „Manager“ und „Wissenschaftler“ lesbar. Zudem überkreuzen sich der kuratorische „Konzept“-Diskurs, in dem „Konzept“ vor allem mit „Idee“ und „Inhalt“ assoziiert wird, mit managerialen „Konzept“-Vorstellungen, in denen „Konzept“ als eine Projekt-Phase gilt und neben der Lösungs-Suche diverse organisatorische Praktiken umfasst.⁶⁷⁹ Diese Form der Verbindung aus Kuratieren und Projektmanagement scheint ein potentieller Weg zu sein, wie KuratorInnen die Anti-Subjektform des sich als „Autor“ und „Künstler“ inszenierenden „Genie-Kurators“ offiziell zurückweisen können und sich gleichzeitig über einen spezifischen Einsatz von Management-Techniken mit ihm dennoch praktisch identifizieren können.

In den Fallstudien zur Weiterbildung und zum Residenzprogramm habe ich herausgearbeitet, dass von KuratorInnen möglichst langfristige vertrauensvolle Beziehungen zu KünstlerInnen erwartet werden. Auf das Kennenlernen von KünstlerInnen, das Verfolgen ihrer Entwicklung und das Einfühlen in deren Sichtweisen wird viel Wert gelegt. Gerade in dieser angestrebten Langfristigkeit der Beziehungen lässt sich meines Erachtens ein Unterschied zu dem postfordistischen Anspruch des flexiblen Wechsels von Projekt zu Projekt und der schnellen Ein- und Umstellung auf neue Menschen (MitarbeiterInnen, KooperationspartnerInnen etc.) ausmachen. Im Netzwerk des postfordistischen Subjekts gilt jeder Kontakt nur als ein Knoten, der zur Aufrechterhaltung des Netzwerks geknüpft und gepflegt werden muss und der bei Bedarf aktiviert werden kann. Zwar machen kuratorische Programme diese Form der Netzwerk-Bildung möglich, indem sie eine Vielzahl an GastrednerInnen und DiskussionspartnerInnen aus dem kulturellen Feld mit den TeilnehmerInnen in Kontakt bringen. Allerdings scheint die Beziehung zur „KünstlerIn“ in der kuratorischen Aus- und Weiterbildung einen besonderen Status zu haben, die mit speziellen Anforderungen einhergeht. Dazu zählt unter anderem, dass eine möglichst enge Beziehung zur Künstlerin oder zum Künstler aufzubauen ist und dass man sich für die Künstlerin oder den Künstler Zeit nehmen sollte, um sich in ihre oder seine Arbeit ‚einfühlen‘ zu können. Ähnlich verhält es sich mit der in den kuratorischen Programmen geforderten Leidenschaft für bestimmte Themen und für die kuratorische Arbeit als solche. Dabei scheint ein langfristiges und ausdauerndes Engagement erwünscht zu sein, das sich nicht ständig auf immer wieder neue Themen und Projekte richtet und dabei oberflächlich und unverbindlich bleibt. Offen bleibt jedoch die Frage, wie sich dies im beruflichen Alltag angesichts oft knapper finanzieller und zeitlicher Ressourcen im kulturellen Feld umsetzen lässt.

Insgesamt wäre es verkürzt, die in den Programmen präsenten Anforderungen an KuratorInnen, wie Einfühlung in KünstlerInnen, Vertrauenserwerb, Kontakt und Nähe zu KünstlerInnen, entweder auf postfordistische Arbeitsanforderungen, auf den „Kreativitäts-Diskurs“ und das hierdurch geförderte Bedürfnis nach kreativem Handeln oder nur auf das Streben freier KuratorInnen nach Autorität und einer Teilhabe am Charisma von Künst-

⁶⁷⁹ Siehe hierzu Kapitel 8.2.2 sowie 8.2.5.

lerInnen zurückzuführen. Ein Annäherungsprozess zwischen KuratorInnen und KünstlerInnen scheint oftmals einfach praktisch erforderlich zu sein. Denn nur so können sie ihre jeweiligen Erfahrungen und Erwartungshaltungen miteinander abgleichen und herausfinden, wie eine Zusammenarbeit zwischen beiden Seiten funktionieren könnte. Schließlich können beide sehr unterschiedliche Vorstellungen von Kunst und verschiedene Ideale und Bedürfnisse hinsichtlich künstlerischer und kuratorischer Praxis mitbringen. Eine kommunikative Auseinandersetzung – gewissermaßen eine Phase der Inquiry – ist dann unumgänglich.

Formen von Selbstreflexion werden nicht nur in Konzepten ‚kritischen, selbstreflexiven Kuratierens‘ erwartet, sondern sie sind auch Bestandteil postfordistischer und neoliberaler Anforderungen (vgl. 3.4). Dabei scheint die Struktur der geforderten Selbstreflexion in einigen Punkten ähnlich zu sein: So ist etwa die eigene Arbeit in beiden Fällen aktiv und flexibel selbst zu organisieren. Zudem wird die ständige Überwachung und Formung der eigenen Identität gefordert. Die hiermit verbundenen Motivationen und Ziele divergieren jedoch. Geht es auf der einen Seite um die Verbesserung der eigenen Wettbewerbsfähigkeit, so haben es ‚selbstreflexive‘ Ansätze des Kuratierens insbesondere auf die Dekonstruktion des „Genie-Kurators“ und auf das Schaffen neuer Subjektkonstellationen in der kuratorischen Praxis abgesehen. Während sich Anzeichen für Letztere in den Fallstudien häufig finden ließen, konnte neoliberale Selbstreflexion weder eindeutig nachgewiesen, noch vollständig ausgeschlossen werden. Dies liegt vermutlich daran, dass sie nicht unbedingt offen kommuniziert wird und sich ihre Effekte eher langfristig zeigen würden. Es ist außerdem möglich, dass sie sich mit einer ‚kritischen‘ kuratorischen Praxis verbindet oder sich als diese Praktik ausgibt und sie für sich vereinnahmt. Als Beispiel wäre denkbar, dass sich ein Kurator als „kritisch“ und „selbstreflexiv“ inszeniert und sich darüber einen Namen macht.

Die Rolle der Kunst

Eine Frage wurde im Rahmen der einzelnen Fallstudien bisher nur am Rande behandelt: Welche Rolle spielt die Kunst in den untersuchten Programmen? – Zunächst ist festzuhalten, dass die bildende Kunst in allen Kursen präsent ist, und zwar als ein (möglicher) Gegenstand des Kuratierens. So werden im Masterstudiengang kunstgeschichtliche und -theoretische Fragen behandelt. In den kuratorischen Projekten, die im Residenzprogramm und im Masterstudiengang von den TeilnehmerInnen umzusetzen sind, wird die Präsentation von Kunstwerken im Raum geübt. In der Weiterbildung wird darüber diskutiert, was Kunst ist, wie man sich über Kunst informiert und sie auswählt. Dabei wird nahegelegt, dass man als „KuratorIn“ einen eigenen Begriff von Kunst sowie Kriterien für Kunst entwickeln müsse. Zudem findet beim Besuch von Ausstellungen und KünstlerInnen-Ateliers im Rahmen der verschiedenen Kurse ein Austausch über die gemeinsam betrachteten Kunstwerke statt.

Dennoch sind die kuratorischen Programme nicht vergleichbar mit einem Kurs oder gar einem Studium der Kunstgeschichte oder Kunstwissenschaften. Der Fokus der Auseinandersetzung liegt in den Programmen immer auf der Praktik „Kuratieren“ und von hier aus wird die Frage nach der Kunst und nach der „KünstlerIn“ gestellt. Kunstwerke sind das, was

BetrachterInnen auf eine bestimmte Weise gezeigt und vermittelt werden soll. Es geht daher vor allem um die Frage, auf welche Weise diese Vermittlung stattfinden kann und sollte: Konsens scheint dabei zu sein, Kunstwerke möglichst nicht bloß einzusetzen, um die Ideen der KuratorInnen zu illustrieren, sondern eher um einen Austausch über die von den KünstlerInnen aufgeworfenen Fragen und Themen zu ermöglichen. In den Interviews mit den TeilnehmerInnen der verschiedenen Programme kommt die Vermittlung von Kunst als zentrale Anforderung an KuratorInnen zum Vorschein. Neben der Kommunikation mit BesucherInnen und der Nähe zu KünstlerInnen wird sie häufig als der Aspekt genannt, der Kuratieren so reizvoll mache. Die vergleichsweise starke Auseinandersetzung mit Kunst ist angesichts der prinzipiellen Offenheit der Programme für TeilnehmerInnen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen und für kuratorische Formate jenseits der Kunstaussstellung durchaus interessant. Auf diese Weise wird die Praktik „Kuratieren“ historisch im Feld der bildenden Kunst verankert. Die bildende Kunst wird als ein traditioneller Gegenstand kuratorischer Praxis vermittelt und damit als eine Art Bezugspunkt der Praktik konstituiert.

Die möglichen künstlerischen, historischen, kulturellen und sozialen Themen, die Gegenstand kuratorischer Praxis werden können, sind äußerst vielfältig. Innerhalb eines kuratorischen Programms ist es daher kaum möglich, dass alle Aufgaben und Tätigkeiten, die auf Grund der verschiedenen Materialitäten, Themen und künstlerischen Praktiken auf KuratorInnen zukommen können, im Detail besprochen oder gar ausprobiert werden können. Ein Kurs muss sich beschränken: Entweder liefert er einen tiefen Einblick in ausgewählte Gegenstandsbereiche oder einen oberflächlichen Überblick über die mögliche Bandbreite kuratorischer Praxis. Die Vielfalt, die allein zeitgenössische künstlerische Praktiken aufweisen, könnte ein Grund dafür sein, warum häufig nur sehr allgemeine Prinzipien für den Umgang mit Kunstwerken und KünstlerInnen vermittelt werden – zum Beispiel die Anforderung, sich stets über aktuelle Entwicklungen in der Kunst zu informieren, sich mit KünstlerInnen intensiv auseinander zu setzen und mit ihnen eng zusammen zu arbeiten.

Kuratorische Praxis ist von ihrem Gegenstand, beispielsweise von der jeweiligen künstlerischen Praxis, äußerst abhängig. Denn dieser Gegenstand beeinflusst wesentlich, ob KuratorInnen beispielsweise in Bibliotheken und Archiven recherchieren, ob sie lange Gespräche mit KünstlerInnen führen, ob sie über das Design einer Medienstation nachdenken oder ob sich ihre Arbeit aus einer Mischung dieser Aktivitäten zusammensetzt. Die Form der Kunst oder der anderen Gegenstände, mit denen sich KuratorInnen beschäftigen, ist für deren Subjektivierung letztlich relevant. In Kursen wie dem untersuchten Residenzprogramm, in dem vorrangig mit zeitgenössischer Kunst gearbeitet wird, findet daher eine ganz bestimmte Form der Subjektivierung statt: Sie ist auf den Umgang mit KünstlerInnen bezogen. Dieser Fokus lässt sich dagegen in der Weiterbildung, wo der kuratorische Gegenstandsbereich breiter gefasst ist, nicht feststellen. Inwiefern sich die jeweiligen Spezifika eines Ausstellungsthemas oder einer zeitgenössischen künstlerischen Praktik auf die Subjektivierung einer Kuratorin oder eines Kurators auswirken, ließe sich in einer weiterführenden Studie genauer in den Blick nehmen.

10.1.3 Reflektierte Identifikation

„Reflexion“ und „Selbstreflexion“ spielen auch für die berufliche Identifikationspraxis der TeilnehmerInnen der verschiedenen Programme eine große Rolle. Im Verlauf der empirischen Untersuchung konnte ich diesbezüglich eine besondere Form der Inquiry beobachten, welche die dieser Arbeit zugrundeliegende Subjektivierungstheorie ergänzen kann: die „reflektierte Identifikation“. Selbstreflexion heißt hier: Der Prozess der Identifikation erfolgt nicht routiniert, sondern in Form einer Inquiry. Anders formuliert: Es erfolgt eine Inquiry in die eigene gerade ablaufende oder vergangene Identifikationspraxis. Reflektierte Identifikation kann dabei in Form einer eigenständigen Praktik der Reflexion oder als Reflexion auf eine Praxis (hier: eine Identifikationspraxis) erfolgen.

In den untersuchten Programmen ließ sich reflektierte Identifikation zum einen als eine Anforderung an die TeilnehmerInnen ausmachen. Sie wird insbesondere über Konzepte ‚kritischen‘ und ‚selbstreflexiven Kuratierens‘ an die TeilnehmerInnen herangetragen, aber auch postfordistische Anrufungen können einen Einfluss üben. Zum anderen ließ sich die berufliche Identifikationspraxis vieler TeilnehmerInnen als reflektiert charakterisieren. Das Reflektieren der eigenen Identifikation erfolgte dabei unter anderem in Reaktion auf den kuratorkritischen Diskurs sowie auf die Ambivalenz und Unbestimmtheit der Subjektform „KuratorIn“.

Reflektierte Identifikation ließ sich in allen drei Fallstudien beobachten, allerdings in unterschiedlicher Form. Dabei haben einige TeilnehmerInnen die Dispositionen zu dieser Form von Inquiry schon in die Programme mitgebracht, zum Teil wurden sie aber auch erst innerhalb der Lehr- und Lernpraktiken erworben oder ausgebaut.

In der *Weiterbildung* wurden die TeilnehmerInnen in einem thematisch zusammenhängenden Seminar-Block dazu angeregt, unter Berücksichtigung der verbreiteten Kritik an der „KuratorIn“ ein kuratorisches Selbstverständnis für sich zu finden oder ihr schon vorhandenes Selbstverständnis als „KuratorIn“ zu hinterfragen und zu verändern. Im Seminar wurde also der Anstoß zu einer reflektierten Form der Identifikation gegeben, die entweder im Seminar selbst oder auch später stattfinden soll.

Eine gesteigerte Variante dieser Identifikationspraktik ist bei den StudentInnen im *Masterprogramm* feststellbar. Sie ist durch den Anspruch charakterisiert, dass die berufliche Identifikation nicht nur einmal in einem Seminar, sondern immer wieder über eine Inquiry stattfindet – sowohl im Rahmen des Masterstudiums als auch im späteren Berufsalltag. Dies wird durch die Programmatik des Studiengangs und im Rahmen konkreter Übungen gefördert. Hierin lässt sich eine Nähe zu ‚selbstreflexiven‘ und ‚kritischen‘ Konzepten des Kuratierens ausmachen, in denen die regelmäßige Befragung und Neuauslotung der eigenen beruflichen Identifikation dazu dienen soll, eine zu starke Machtkonzentration und feste Hierarchiebildungen in kuratorischen Projekten zu verhindern. Verhandelt werden in diesen Konzepten Diskursstränge zur Kritik an der „KuratorIn“, spezifische Anforderungen an Kuratieren, Wissenschaft und Kunstvermittlung sowie die Effekte des Neoliberalismus im

Kunstheld. Im Masterstudiengang tritt reflektierte Identifikation damit nicht nur als Teil einer Lernpraktik auf, sie lässt sich vielmehr als eine zu erwerbende Disposition betrachten und ist ein zentrales Merkmal der im Masterstudiengang gebildeten Subjektform „KuratorIn“.

Auch bei den TeilnehmerInnen des *Residenzprogramms* ließ sich eine reflektierte Form der Identifikation feststellen. In der Fallstudie wurde sichtbar, dass die Inquiry in die eigene Identifikation dabei nicht allein in darauf abzielenden Seminaren und Übungen gefördert und durch Diskurse beeinflusst wird. Der Reflexionsprozess kann zusätzlich durch eine – in diesem Fall kollektive – Erfahrung angeregt werden, die die TeilnehmerInnen als ein Scheitern oder als einen Fehler wahrnehmen. Das Residenzprogramm stellt an die TeilnehmerInnen die Anforderung, eine ‚respektvolle‘ Beziehung zu KünstlerInnen aufzubauen und ihnen möglichst viel Mitsprache im kuratorischen Prozess zu geben. Die zu starke Dominanz und Autorschaft vieler KuratorInnen soll darüber verringert werden. Die TeilnehmerInnen wollen diesem Anspruch gerecht werden, aber aus ihrer Sicht gelingt ihnen dies aus verschiedenen Gründen im gemeinsamen Abschlussprojekt nicht: Die Dauer des Programms von wenigen Monaten bedingt, dass in der Kürze dieser Zeit kaum enge vertrauensvolle Kontakte zu KünstlerInnen aufgebaut, sondern lediglich angebahnt werden können. Zudem wendete die Gruppe aus acht KuratorInnen viel Kraft und Zeit dafür auf, sich miteinander zu verständigen und ein gemeinsames Konzept für die Abschlussausstellung zu erstellen, sodass die Zeit für eine frühzeitige Einbeziehung der KünstlerInnen und für einen intensiven Austausch mit diesen fehlte. Als Konsequenz aus dieser Erfahrung und auf Anraten einer der LeiterInnen des Programmes betrachten sich einige TeilnehmerInnen, die sich zu Beginn des Residenzprogramms noch überzeugt als „KuratorIn“ identifizierten, am Ende ‚nur‘ noch als „KuratorInnen im Werden“. In diesem Fall stellt also das kuratorische Gruppenprojekt einen Prozess der reflektierten Identifikation dar. Es ist eine integrative Praktik der Inquiry, die sehr stark über den Austausch der TeilnehmerInnen untereinander und mit den OrganisatorInnen stattfindet.

In allen drei Programmen beschreiben TeilnehmerInnen ihre aktuelle berufliche Situation als eine berufliche (Neu-)Orientierungs- und Übergangsphase und begreifen das jeweilige kuratorische Programm als Raum und Zeit zur Reflexion. Diese Wahrnehmung trägt zu einer auf die Identifikation bezogenen Selbstbefragung sicherlich bei. Weiter gefasst lassen sich daher die gesamten Aus- und Weiterbildungsprogramme sowie einige der darin angebotenen Lehr- und Lernpraktiken als integrative Praktiken der Reflexion und reflektierten Identifikation betrachten. Darin enthalten sind einzelne verteilte Praktiken der reflektierten Identifikation, die in ähnlicher Form auch in der beruflichen Praxis der TeilnehmerInnen auftreten können. Ein Beispiel ist die Aufteilung der Zuständigkeiten unter den KuratorInnen im Gruppenprojekt des untersuchten Masterstudiengangs (siehe 7.2.3): Die Vergabe von Aufgaben kann in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen stattfinden, daher ist sie als verteilt anzusehen. Im analysierten Fall spielte der Diskursstrang über ‚kollektives Kuratieren‘ mit in die Praktik hinein. Demnach wird ein möglichst hierarchiefreies Zusammenarbeiten der KuratorInnen untereinander und mit anderen ProjektpartnerInnen honoriert.

Gleichzeitig wünschen sich einige TeilnehmerInnen möglichst viel Mitgestaltungsmacht. Die Herausforderung bestand für die TeilnehmerInnen also mitunter darin, sich bei der Aufgabenverteilung in diesem Spannungsfeld zu positionieren.

Erfahrungsberichte verschiedener TeilnehmerInnen – insbesondere ehemaliger TeilnehmerInnen des Masterstudiengangs – deuten darauf hin, dass reflektierte Identifikationen in der beruflichen Praxis überwiegend als verteilte Praktiken der Selbstreflexion oder gar als empirische Selbstreflexion stattfinden. Dies passt zum einen zu der Anforderung, innerhalb eines Projektes auf den Prozess und die hier eingenommene Position zu reflektieren. Zum anderen werden in der Zusammenarbeit zwischen Subjekten mit kuratorischer Schulung und Subjekten ohne einen entsprechenden Hintergrund Reflexionen im Sinne von Verständigungsprozessen notwendig. Gelegenheiten für umfassende Selbstbefragungen in Form einer integrativen Praktik der Selbstreflexion, wie dies in einem kuratorischen Programm möglich ist, gibt es in der Berufspraxis jedoch nur wenige .

10.1.4 Mehrfach-, Nicht-Identifikation und Temporäre Identifikation

In der Analyse konnte ich drei Identifikationsweisen im Umgang mit der allgegenwärtigen Forderung nach Selbstreflexion und mit der Ambivalenz und Offenheit der „KuratorIn“ herausarbeiten, die mit der reflektierten Identifikation in einem engen Zusammenhang stehen. Sie lassen sich auch als Formen betrachten, die eine reflektierte Identifikation annehmen kann:

- Mehrfachidentifikationen
- Nicht-Identifikation als „KuratorIn“
- Temporäre Identifikation als „KuratorIn“

Mehrfachidentifikationen konnte ich in allen drei Fallstudien feststellen. Die „KuratorIn“ wird dabei mit anderen beruflichen Identitäten und Tätigkeitsfeldern kombiniert, zum Teil auch durch Alternativen (z.B. „KulturarbeiterIn“ oder „KunstvermittlerIn“) ersetzt. Außerdem fand im Rahmen der Teilnahme häufig – wie im Beispiel der Residenzprogramm-TeilnehmerInnen – eine mehr oder weniger starke Zurückweisung der Identifikation als „KuratorIn“ statt. Einige der Gründe hierfür waren, dass sich die TeilnehmerInnen als ‚noch in Ausbildung‘ verstehen oder dass sie ihre eigene Praxis in der Bezeichnung nicht angemessen repräsentiert sehen. So ist der Begriff für sie zu weit oder zu eng gefasst oder in ihrem Berufsbereich noch nicht üblich. Insbesondere im Masterprogramm ließ sich die Ablehnung der Identifikation als „KuratorIn“ als eine Reaktion auf die Ambivalenz der Subjektform, aber auch auf die im kuratorkritischen Diskurs geforderte Selbstreflexion von KuratorInnen ausmachen. Sie lässt sich hier auch als „Nicht-Identifikation“ bezeichnen, da sie nicht nur mit einer Distanzierung von der Bezeichnung als „KuratorIn“, sondern auch mit einer grundlegenden Infragestellung der Subjektform einhergeht. Einige StudentInnen bezeichnen zwar ihre Praxis als „Kuratieren“ oder „kuratorisch“, aber die Selbstbezeichnung

als „KuratorIn“ lehnen sie prinzipiell ab. Für andere MasterstudentInnen kommt nur eine temporäre und mit den Projektbeteiligten verabredete Identifikation als „KuratorIn“ in Frage. Die Nicht-Identifikation und die temporäre Identifikation als „KuratorIn“ können mit Mehrfachidentifikationen in Bezug auf andere Subjektformen gekoppelt sein.

Es ist wichtig zu ergänzen, dass die genannten Identifikationspraktiken auch in eine routinierte Form der Identifikation übergehen können. Diese Tendenz dürfte insbesondere dann bestehen, wenn der Identifikationsprozess stets zu dem gleichen ‚Ergebnis‘ führt und sich in seiner Form wiederholt: zum Beispiel wenn ein Subjekt auf die Frage nach dem eigenen Beruf immer wieder die gleiche Kombination aus Berufsbezeichnungen aufzählt. Aber auch in diesem Fall kann sich das Subjekt als „reflektiert“ präsentieren.

Im Theorieteil der Arbeit habe ich die These aufgestellt, dass „Reflexion“ und „Selbstreflexion“ als Selbsttechnologien der Subjektform „KuratorIn“ zu denjenigen Praktiken der Subjektivierung zählen, über die KuratorInnen gezielt an sich arbeiten. Dabei habe ich die Frage aufgeworfen, ob sie in ihrer Ausprägung auch als singulär für die „KuratorIn“ eingestuft werden können und, falls ja, wodurch sich diese Selbsttechnologien auszeichnen. Generell ist davon auszugehen, dass auch andere (berufliche) Subjektformen Reflexionsräume, Praktiken der Inquiry und Formen reflektierter Identifikation aufweisen. Zu denken ist beispielsweise an Weiterbildungen aus anderen beruflichen Kontexten sowie an heute weit verbreitete Formen von Beratung und Coachings auf beruflicher und privater Ebene, in denen Identifikation auch in hoch reflektierter Form stattfinden soll.⁶⁸⁰ Mehrfachidentifikationen wiederum lassen sich im gesamten kulturellen Feld und sicher auch in Bereichen wie den Creative Industries beobachten. Zudem wurde schon erwähnt, dass viele verschiedene Praktiken mittlerweile projektförmig sind, durch diverse Management-Techniken gesteuert werden und damit eine spezifische Inquiry-Form annehmen, die für die Zeit des Postfordismus typisch zu sein scheint. Jedoch im Detail betrachtet, sind die Formen der im Zusammenhang mit der „KuratorIn“ festgestellten Inquiries durchaus spezifisch, allein weil sie mit speziellen kuratorischen Diskurssträngen und Praktiken verflochten sind, die in ihrer Aufforderung zu Selbstreflexion und hinsichtlich der konkreten Ausübung derselben äußerst einflussreich sind (siehe Kapitel 3). Die kritische Selbstreflexion scheint im kuratorischen Kontext vor allem dadurch befördert zu werden, dass die „KuratorIn“ als problematisch gilt und durch eine gewisse Unbestimmtheit und Offenheit gekennzeichnet ist. Zudem bewegt sich die „KuratorIn“ durch ihre Situierung zwischen künstlerischen und organisatorischen Praktiken in einem besonderen Spannungsfeld (vgl. hierzu Bismarck 2005; 2007, S. 73). Aufgrund dessen und weil nicht ganz klar ist, wie man der Subjektform eigentlich gerecht werden kann, tendieren einige Subjekte dazu, sich von ihr zu distanzieren.

⁶⁸⁰ Vgl. zum Beispiel Wrana (2006), der auf die Relevanz von Praktiken der Selbstreflexion in der heutigen Berufs- und Erwachsenenbildung aufmerksam macht.

10.2 Professionalisierungen

Aus den bisherigen Ergebnissen ziehe ich nun Schlüsse für die Frage nach den Formen von Professionalisierung, die zurzeit im Bereich kuratorischer Praxis auftreten und die Subjektform „KuratorIn“ langfristig beeinflussen können. Als Basis hierzu dient die im ersten Teil der Arbeit entwickelte subjekt- und praxistheoretische Perspektive auf „Professionalisierung“; weitere Bestimmungen (vgl. Kapitel 5.1) ziehe ich als Ergänzung hinzu.

Grundsätzlich bietet es sich zu analytischen Zwecken an, zwischen

- a) der Professionalisierung von Tätigkeiten und Berufen (kollektive Ebene) und
- b) der Professionalisierung von einzelnen Subjekten (individuelle Ebene) zu unterscheiden.

Dabei ist davon auszugehen, dass sich beide Prozesse gegenseitig bedingen und eng miteinander verschränkt sind. Aus subjekt- und praxistheoretischer Perspektive wurde „Professionalisierung“ entsprechend dieser Einteilung erstens als der Prozess der Entwicklung wiedererkennbarer berufsbezogener Subjektformen und dazugehöriger Praktiken-/Diskurskomplexe gefasst. Die Entstehung der Subjektform „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ ist also ein solcher Prozess der Professionalisierung auf kollektiver Ebene, in dem sich bestimmte Standards für die Praktik und die Subjektform herausbilden. Er verläuft aber keinesfalls einheitlich und widerspruchsfrei. So hat die Analyse gezeigt, dass in kuratorischen Programmen unterschiedliche Ausprägungen des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ gefördert werden und dass diese konfligierende Anforderungen stellen können.

Zweitens lässt sich „Professionalisierung“ als ein spezifischer Subjektivierungsprozess beschreiben, über den sich einzelne Subjekte über das Üben und Ausüben berufsbezogener Praktiken wie „Kuratieren“ im Hinblick auf eine berufliche Subjektform wie der „KuratorIn“ selbst formen und geformt werden. Diese individuelle Ebene der Professionalisierung, auch Selbst-Professionalisierung, ist abhängig von der Form und dem Grad der Professionalisierung des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“. Gleichzeitig tragen die Subjekte über ihre kuratorische Praxis sowie über ihre Teilnahme an kuratorischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen mit zur Professionalisierung der Praktik und der Subjektform bei.

Es ist zu betonen, dass in den untersuchten kuratorischen Programmen nicht jeweils nur *eine* Form der Selbst-Professionalisierung und *eine* Form der Professionalisierung des „Kuratierens“ und der Subjektform „KuratorIn“ stattfinden und gefördert werden. Ähnlich wie bei der weiter oben beschriebenen Vermittlung von „Kuratieren“ als Inquiry-Praktik überlagern sich stets verschiedene Formen. Gleichzeitig lassen sich doch Tendenzen ausmachen. Sowohl auf kollektiver als auch auf individueller Ebene sind die wichtigsten drei Tendenzen:

1. Akademisierung und (Selbst-)Kritik
2. Standardisierung der Prozessstruktur und Ökonomisierung
3. Ethische Standards im Umgang mit der „KünstlerIn“

Im Folgenden stelle ich diese Tendenzen zunächst kurz vor, um sie in den anschließenden Unterkapiteln zu diskutieren – vor allem im Hinblick auf den Professionalisierungs-Diskurs im kuratorischen Feld und ihre Relevanz für die Subjektivierung der an den Kursen teilnehmenden Frauen (Kapitel 10.2.1. und 10.2.2). In 10.2.3. zeige ich dann auf, welche Merkmale der untersuchten kuratorischen Programme die soziale Schließung der Praktik „Kuratieren“ und der Subjektform „KuratorIn“ fördern und welche als Beitrag zu einer sozialen Öffnung beschreibbar sind.

Die drei Tendenzen der Professionalisierung im Detail:

1. Akademisierung und (Selbst-)Kritik

In der Fallstudie zum Masterstudiengang finden sich auf kollektiver und individueller Ebene zunächst Hinweise auf eine Professionalisierung in Form einer Akademisierung: Kuratieren wird wissenschaftlich theoretisch informiert, zu einer Art Forschungspraxis geformt und intellektuell nobilitiert. KuratorInnen werden hier mit der Fähigkeit ausgestattet, über die Position der „KuratorIn“ und über Kuratieren wissenschaftlich theoretisch zu reflektieren. Die Subjektform wird dabei nicht zu einem klaren Berufsprofil modelliert, auf das sich die Subjektivierung der TeilnehmerInnen richtet, sondern vielmehr kritisch in Frage gestellt und dekonstruiert. Die Untersuchung zeigt zudem, dass Selbst-Professionalisierung im Bereich des Kuratierens unter anderem über Formen der praktischen Reflexion und Zurückweisung von Elementen aktueller Ausprägungen der „KuratorIn“ erfolgt, beispielsweise eine zu starke Autorschaft oder die Ausrichtung an marktwirtschaftlichen Kriterien. Zentral ist, dass die TeilnehmerInnen über verschiedene Praktiken der Reflexion und Identifikation maßgeblich an der Gestaltung und Umgestaltung der Subjektform teilnehmen. Die Fallstudie macht damit besonders deutlich, dass Subjektivierung und somit auch Selbst-Professionalisierung nicht als eine schlichte Einpassung in eine Subjektform verstanden werden können. Sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene ist die Praxis der Professionalisierung hier als ein Prozess der Aushandlung und Reflexion einer Subjektform zu begreifen. Zudem lässt sich die kritische Infragestellung der Subjektform selbst als ein Teil der Subjektform und als eine Basis für ihre Weiterentwicklung fassen.

Es ist zu vermuten, dass die beschriebene Professionalisierungsform, insbesondere wenn sie in einem universitären Kontext stattfindet, langfristig zu einer Veränderung der Wissenschaftslandschaft im Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften führen kann:⁶⁸¹ Die Subjekte des untersuchten Masterstudiengangs (StudentInnen, DozentInnen etc.) tragen mit den theoretisch wissenschaftlichen Reflexionspraktiken – darunter Vorträge, Symposien, Ausstellungen, das Diskutieren theoretischer Texte und die Anfertigung von Aufsätzen – zur Entwicklung eines wissenschaftlichen Teilbereichs und Forschungszweiges zu kuratorischer

⁶⁸¹ Siehe im Vergleich dazu die von Sabine Hark beschriebene Akademisierung des Feminismus, die sowohl zur Veränderung der Wissenschaft, u. a. durch Entstehung der Gender Studies, als auch zur Veränderung feministischer Praktiken (academic turn) führte (vgl. Hark 2005, S. 132ff.).

Praxis bei.⁶⁸² In einer weiterführenden Arbeit ließe sich der Frage genauer nachgehen, inwiefern sich in den sogenannten „Curatorial Studies“ eine neue wissenschaftliche Disziplin⁶⁸³ herausbildet, wodurch diese gekennzeichnet ist und wie sie zum Beruf der „KuratorIn“, aber auch zu anderen Disziplinen, insbesondere der „Kunstgeschichte“ und den „Museum Studies“, im Verhältnis steht.⁶⁸⁴ Generell ist anzunehmen, dass die Einrichtung von Masterabschlüssen und PhD's im Kuratieren die Intellektualisierung und Akademisierung der Praktik und damit ihre Aufwertung und Legitimation im wissenschaftlichen und im kulturellen Feld fördert.⁶⁸⁵

Die Professionalisierung von Kuratieren wird in der Sekundärliteratur zum Thema „Curatorial Education“ häufig auch negativ bewertet (vgl. 5.3). Ein Grund dafür ist, dass „Professionalisierung“ oftmals mit Aspekten wie starren Regeln, einem festen Verhaltens-Kodex, Orthodoxie, Anpassung, Ökonomisierung und dem Erlernen von Routinen assoziiert wird. Von kuratorischen Programmen wird stattdessen vielfach gefordert, dass sie die kritische Reflexion kuratorischer Praktiken ermöglichen und nicht die Ausbildung von Routinen. Reflexion und Routine werden dabei als zwei sich gegenseitig ausschließende Prozesse behandelt und gegeneinander ausgespielt.

Die Fallstudie zum Masterstudiengang hat nun gezeigt, dass es im Bereich Kuratieren eine Form der Professionalisierung gibt, die sich der Verfestigung der Subjektform und der Praktik verwehrt und versucht, beide für Veränderungen so offen wie möglich zu halten. Dabei entwickelt sich durchaus ein geteilter Standard: ein selbstreflexives kuratorisches Subjekt. Und wie die Analyse deutlich gemacht hat, ist für die dazugehörigen Formen der Inquiry auch eine gewisse Übung und Routine notwendig. Professionalisierung ist letztlich immer mit der Ausbildung von Routinen und Standards verbunden, aber sie lässt sich nicht einfach mit bloßer Routinisierung im Sinne von Stillstellung und Fügsamkeit gleichsetzen. Im Masterstudiengang lassen sich vielmehr Selbstreflexion und Kritik als Kennzeichen der Professionalisierung der „KuratorIn“ und der Praktik „Kuratieren“ ausmachen.

⁶⁸² Dieser Forschungszweig wird im Studium von Beginn an versucht abzustecken, zum Beispiel durch eine Hausaufgabe, in der mit Hilfe eines Ausstellungsbeispiels Begriffe gesammelt werden sollen, die das „Feld des Kuratierens“ beschreiben bzw. kennzeichnen.

⁶⁸³ Zu den Merkmalen und zur Entstehung von „Disziplinen“ im Verhältnis zu Professionen vergleiche Stichweh (2013, S. 17, 245ff.). Dieser fasst eine „Disziplin“ als „primäre Einheit interner Differenzierung der Wissenschaft“ (ebd., S. 17). Als Merkmale zählt er unter anderem auf: das Bestehen einer „scientific community“, ein in Lehrbüchern festgehaltener Korpus wissenschaftlichen Wissens, ein Set aus Forschungsmethoden und gegenwärtiger Fragestellungen, eine spezifische Karrierestruktur sowie „institutionalisierte Sozialisationsprozesse“ (ebd.).

⁶⁸⁴ Dies ließe sich beispielsweise über eine Analyse unterschiedlicher Masterstudiengänge im Kuratieren und deren Vergleich mit anderen kunst- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen näher in den Blick nehmen. Es lässt sich in den Kunstwissenschaften und in der Kunstgeschichte zum Beispiel feststellen, dass immer häufiger auch Seminare zum Thema „Kuratieren“ angeboten werden.

⁶⁸⁵ Bei allen soziokulturellen und politischen Unterschieden lassen sich hier Ähnlichkeiten zu den Effekten ausmachen, die die Institutionenbildung im Fall der bildenden Kunst seit dem 16. Jahrhundert hatte: Die Gründung von Akademien bildender Künste ging mit einer Intellektualisierung und Verwissenschaftlichung der Kunst einher und trug zur Erhöhung ihres sozialen Status bei (vgl. Kapitel 8.2.5).

2. Standardisierung der Prozessstruktur und Ökonomisierung

In der Weiterbildung ist im Vergleich zum Masterstudiengang eine andere Form von Professionalisierung dominant: Die Praktik „Kuratieren“ erfährt zunächst eine spezifische Strukturierung und hinsichtlich ihrer Prozessform eine bestimmte Standardisierung. Die einzelnen KuratorInnen müssen sich also die entsprechende, in Teil-Schritten gegliederte Vorgehensweise beim Kuratieren aneignen, um als „professionell“ zu gelten. Dabei dient die Technik dazu, mit Unvorhersehbarkeiten umzugehen. Außerdem sieht sie mehrere Zwischen-Inquiries vor, um die Planung an den Verlauf des Projektes anzupassen. Der konkrete Ablauf verschiedener Projekte ist infolge dessen also nie genau gleich. Auch die auf diese Weise gewonnenen Lösungen sind nicht automatisch standardisiert. Was sich aber stets ähnelt, ist die grundsätzliche Struktur und Einteilung eines Projektes, sowie die Kriterien, die im Projektmanagement berücksichtigt werden.

Insbesondere durch die Verknüpfung von „Kuratieren“ mit „Marketing“ bedeutet Selbst-Professionalisierung in der Weiterbildung auch die Herstellung von Wettbewerbsfähigkeit und die Befähigung zu marktwirtschaftlichem Handeln. Die TeilnehmerInnen erwerben spezifische Dispositionen, um sich mit der Praktik „Kuratieren“ und dem dabei geschaffenen ‚Produkt‘ im Kunstbetrieb in gewünschter Weise platzieren und durchsetzen zu können.

Kuratieren war schon vor der Einführung kuratorischer Programme mit Techniken der Vermarktung gekoppelt. Diese Form der kuratorischen Professionalisierung hat also schon früher begonnen, erfährt aber durch Programme wie die Weiterbildung eine stärkere Institutionalisierung und damit Förderung. So ist auch die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie noch an Relevanz gewinnt und sich weiter ausbreitet. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass sich die TeilnehmerInnen, die zum Beispiel aus dem Bereich des Kulturmanagements oder der Kulturverwaltung kommen, über ein Zertifikat im Kuratieren auf eine spezifische Weise selbst professionalisieren: Der Trend-Begriff „Kuratieren“ nobilitiert gewissermaßen ihre bereits vorhandenen organisatorischen und managerialen Fähigkeiten und macht sie im Kunstfeld anschlussfähig und anererkennungswürdig. Gleichzeitig sind die in der Weiterbildung erworbenen Kenntnisse in verschiedenen Berufszweigen einsetzbar.

Die ReferentInnen der Weiterbildung sind an der Professionalisierung der Praktik „Kuratieren“ durch Projektmanagement auf eine spezifische Weise beteiligt: Sie unterbreiten im Rahmen von Erfahrungsberichten Vorschläge, wie die vermittelten organisatorischen Techniken in der kuratorischen Praxis eingesetzt werden können.

3. Ethische Standards im Umgang mit der „KünstlerIn“

Im Residenzprogramm tauchen auch Aspekte der bereits vorgestellten Formen von Professionalisierung auf. Zentral ist hier jedoch die Ausstattung der „KuratorIn“ mit einem bestimmten Verhaltenskodex im Umgang mit der „KünstlerIn“. Selbst-Professionalisierung heißt dabei, sich das notwendige theoretische und praktische Wissen für eine angemessene Zusammenarbeit mit KünstlerInnen anzueignen. Dazu zählt beispielsweise, dass die Beziehung durch

Vertrauen und Respekt geprägt sein sollte, möglichst langfristig und hierarchiefrei gestaltet sein sollte. Die „KuratorIn“ sollte sich also keinesfalls über die „KünstlerIn“ stellen und die Kunstwerke als ‚Material‘ im eigenen ‚Ausstellungswerk‘ einsetzen.

Die beschriebenen Tendenzen der Professionalisierung werden auch von den TeilnehmerInnen der Programme beeinflusst. Denn im beruflichen Alltag hängt es von ihnen ab, in welcher Weise die Subjektform letztlich realisiert und die Praktik ausgeführt wird. Somit sind die TeilnehmerInnen an der Ausprägung der kollektiven Professionalisierungsform aktiv beteiligt. Beispielsweise legt in der Weiterbildung eine Checkliste zur Entwicklung eines Kunstvermittlungs-Konzeptes nahe, sich relativ früh über das Profil der ausrichtenden Kulturinstitution und deren Zielgruppe klar zu werden, um das Vermittlungsprogramm darauf zuzuschneiden. Eine Teilnehmerin bringt demgegenüber an, dass es aus ihrer Sicht wichtiger sei, sich zunächst über die Wünsche und Bedürfnisse der KünstlerInnen Gedanken zu machen. Sie widerspricht also der vorgesehenen Reihenfolge der Checkliste und deutet an, dass sie diese an ihre eigene Herangehensweise beim Kuratieren anpasst. Natürlich kann eine Einzelne oder ein Einzelner die Form der kollektiven Professionalisierung nicht grundlegend ändern. Dies erfolgt durch das Handeln vieler einzelner Subjekte in einem langfristigen, kontingenten Prozess.

Die subjekt- und praxistheoretische Bestimmung von „Professionalisierung“ erwies sich für die Untersuchung des jungen Berufes „KuratorIn“ als besonders geeignet, da mit ihrer Hilfe in den Blick kommt, in welche unterschiedlichen Richtungen er sich entwickelt und potentiell weiter entwickeln kann und welche Dispositionen dafür jeweils notwendig sind. Es ist analysierbar, wie sich bestimmte Standards herausbilden, die dem Beruf einen „professionellen“ Status verleihen und die Voraussetzung dafür bilden, dass sich Subjekte als „Professionelle“ dieses Berufes subjektivieren können. Die Untersuchung zeigt, dass zu diesen Standards insbesondere eine spezifische Praxis der Selbstreflexion und -kritik, ein theoretisch wissenschaftlich informiertes Kuratieren, eine durch Projektmanagement geprägte Prozessstruktur der kuratorischen Praktik sowie ein durch Vertrauen, Nähe und Respekt geprägtes, kollektives Zusammenarbeiten mit KünstlerInnen zählen.

Wird „Professionalisierung“ in einem engen und traditionellen Sinn, also als Entwicklung in Richtung einer Profession (oder eines Wissensberufes) gefasst, dann interessiert in erster Linie, *ob* und *inwieweit* sich die „KuratorIn“ und „Kuratieren“ auf dem Weg hin zu einer Profession (oder eines Wissensberufes) befinden (siehe Kapitel 5.1). Sie werden also aus der Perspektive eines ganz bestimmten, noch zu erreichenden Zustands betrachtet. Im Vordergrund steht dabei eine Liste an Kriterien, die dazu dienen, den Beruf hinsichtlich seiner erreichten Entwicklungsstufe zu beurteilen. Diese Kriterien sowie das ihnen zugrundeliegende normative Verständnis von „Professionalisierung“ wurden hauptsächlich anhand von klassischen Professionen, wie der „Ärztin“/des „Arztes“ und der „Anwältin“/des „Anwaltes“ gewonnen. Das Verständnis basiert damit auf historisch spezifischen Vorstellungen davon,

was „professionell“, was eine „Profession“ und später, was ein „Wissensberuf“ ist. Von daher lässt es sich nicht ohne Weiteres auf zeitgenössische Berufe wie die „KuratorIn“ übertragen. Aber die verschiedenen Kriterien können dazu dienen, die „KuratorIn“ mit der klassischen Profession zu vergleichen. Außerdem liefern sie wichtige Hinweise auf mögliche Faktoren, die zur Entstehung und Festigung von Standards in Praktiken und Subjektformen beitragen. Vor allem im Fall der „MuseumsKuratorIn“ sprechen einige Aspekte dafür, dass sie in einem engen Sinn professionalisiert ist. Bei der „freien KuratorIn“ jedoch sind die vorhandenen Ausbildungswege zu unverbindlich und uneinheitlich, und der Beruf ist zu offen für QuereinsteigerInnen, als dass man von einer „Profession“ oder einem professionalisierten „Wissensberuf“ sprechen könnte. Die Fallstudien deuten außerdem darauf hin, dass beide Formen der „KuratorIn“ weder ein klar definiertes Tätigkeitsfeld⁶⁸⁶ noch einen einheitlichen Kanon spezialisierten Wissens besitzen – wie dies beispielsweise in der klassischen Schulmedizin der Fall ist. Laut Definition wäre dies jedoch für eine Profession notwendig (siehe Kapitel 5.1). Zwar lassen sich spezifische Themenfelder ausmachen, die programmübergreifend relevant sind: darunter Ausstellungs- und Museumsgeschichte sowie Kunstgeschichte. Die konkreten Inhalte und Bezüge des vermittelten Wissens sind aber nicht so einheitlich und in sich konsistent, als dass sie einen geschlossenen Wissenskanon oder ein spezialisiertes Sonderwissen bilden, das für einen professionalisierten Wissensberuf erforderlich wäre.

Für die Beschreibung des in kuratorischen Programmen vermittelten Wissens ist Jürgen Links Unterscheidung zwischen „Spezialdiskursen“ und „Interdiskursen“ hilfreich: So weisen die Fallstudien in dieser Arbeit darauf hin, dass sich mit „Curating“ und den „Curatorial Studies“ ein spezieller „institutionalisierter Interdiskurs“ (Link/Link-Heer 1990, S. 93) herausgebildet hat. Während ein „Spezialdiskurs“ – ähnlich wie ein professioneller Wissenskanon – in sich konsistent und zu anderen Diskursen hin strikt abgeschlossen ist, kennzeichnet einen „Interdiskurs“ eine starke Heterogenität und Offenheit. Interdiskurse, wie beispielsweise Literatur oder die Massenmedien, verbinden verschiedene Spezialdiskurse miteinander und koppeln sie an andere Wissensformen, sie weisen keine strengen Konturen auf und sind durch Mehrdeutigkeiten und Konnotationen gekennzeichnet (vgl. Link 2013, S. 42f.; 1999, S. 154f.).⁶⁸⁷ Dies trifft auch auf „Kuratieren“ zu: Die Praktik erweist sich als äußerst heterogen, setzt sich aus verschiedenen disparaten Inquiry-Formen zusammen und weist

⁶⁸⁶ So ist zum Beispiel nicht programmübergreifend klar und einheitlich festgelegt, in welchen kulturellen und sozialen Feldern KuratorInnen arbeiten, mit wem sie zusammenarbeiten, an welchen Themen und Fragestellungen sie arbeiten, welche Techniken und Methoden sie einsetzen. Zwar ist unter anderem das Konzipieren und Organisieren von Ausstellungen sowie das Auswählen und Arrangieren von künstlerischen Werken ein verbindendes Moment der kuratorischen Praktiken und ihrer Repräsentation in den verschiedenen kuratorischen Programmen, aber darauf wird Kuratieren vielfach nicht mehr beschränkt. Auch gibt es in der Literatur Definitionen von „Kuratieren“, aber es gibt keine, die sich als einheitliche Grundlage ausmachen lässt.

⁶⁸⁷ „Interdiskursiv“ sind nach Link nicht nur Religion, Literatur, Massenmedien etc., sondern auch bestimmte Wissenschaften, beispielsweise die deutschen hermeneutischen Geisteswissenschaften. Er bezeichnet sie als „dominant interdiskursiv fundierte Wissenschaften“ (Link 1999, S. 155). Zu „institutionalisierten Interdiskursen“ vergleiche auch Thiele (2005, S. 18).

Bezüge zu unterschiedlichsten Wissensgebieten auf, wie Kunst, Literatur, Film, Marketing, Kulturwissenschaften, Philosophie und Soziologie. Nicht zuletzt hat „Kuratieren“ mitunter die Aufgabe, spezialisiertes Wissen aufzubereiten und zu vermitteln, und ist damit gleichzeitig an „Subjektapplikationen“ (Link 1999, S. 155) gekoppelt – ein weiteres Merkmal von Interdiskursen (vgl. Link 1999). Durch Studiengänge und Weiterbildungen im Kuratieren wird der kuratorische Interdiskurs institutionalisiert und auf verschiedene Weise spezialisiert, allerdings nicht in einer Weise, dass ein geschlossenes System von Aussagen entsteht.

Einen einheitlichen Wissenskanon bringen die „Curatorial Studies“ zwar nicht hervor, aber in der Analyse ließen sich Ansätze einer sich herausbildenden Berufsethik feststellen. Zu ihr lassen sich zum Beispiel Elemente wie die Forderung nach „Selbstreflexivität“, die Kritik an zu starker Autorschaft und ein ‚respektvoller‘ Umgang mit KünstlerInnen zählen. Verbindlichkeiten bestehen bislang diesbezüglich jedoch nicht. Die genannten Aspekte sind weder als gemeinsamer Kodex in schriftlicher Form festgehalten, noch wird ihre Einhaltung explizit überwacht. Des Weiteren ließen sich in den Fallstudien zentrale Merkmale „professionellen Handelns“ (Kurtz 2007a, S. 500f.) im Zusammenhang mit der Praktik „Kuratieren“ ausmachen: So scheint „Kuratieren“ stets von Unsicherheit und Unbestimmtheit gekennzeichnet zu sein. Zudem ist die Entwicklung standardisierter Lösungen unerwünscht.

Aus einer subjekt- und praxistheoretischen Perspektive ist der Grad der Professionalisierung zwar auch interessant, aber er steht nicht im Vordergrund. Wichtiger ist, *wie* spezifische Ausprägungen berufsbezogener Subjektformen und Praktiken in der Praxis gebildet und gefördert werden. Dominante Anforderungen, beispielsweise spezifische Formen der Reflexion und Selbstreflexion, lassen sich dann als Ausdruck einer bestimmten Form von Professionalisierung lesen. Dabei ist die subjekt- und praxistheoretische Perspektivierung, wie die anderen vorgestellten Bestimmungen für „Professionalisierung“, ein historisch spezifischer Ansatz: Entsprechend der zunehmenden Auflösung klassischer Berufsbilder und beruflicher Identitäten nimmt er keine fixen Vorstellungen davon, was ein „Beruf“ und was „Professionalität“ sein kann, zum Maßstab. Stattdessen sensibilisiert er für jegliche Standardisierungs-Vorgänge.

10.2.1 Ambivalenzen der Standardisierung

Professionalisierung, als Herausbildung beruflicher Subjektformen und Praktiken, geht immer mit der Entstehung bestimmter Standards für eine Subjektform und die entsprechende Praktik, hier die „KuratorIn“ und das „Kuratieren“, einher (siehe 5.1). In den Fallstudien dieser Arbeit konnten unterschiedliche Tendenzen der Professionalisierung und damit Standardisierung, die in kuratorischen Programmen gefördert werden, herausgearbeitet werden (Akademisierung und (Selbst-)Kritik, Standardisierung der Prozessstruktur und Ökonomisierung, sowie ethische Standards im Umgang mit der „KünstlerIn“).

Unter KuratorInnen werden Standardisierungs- und Professionalisierungsprozesse tendenziell kritisch gesehen, da diese Prozesse mit der Anforderung an kuratorische Praxis, offen,

vielfältig, heterogen, experimentell und kreativ zu sein, konfliktieren würden. Standardisierung gilt geradezu als Gegenteil von Kreativität, kritischer Reflexion und Veränderung. Gleichzeitig wird sie mit der Unterwerfung unter die Regeln des Kunstmarktes und der Wirtschaft im Allgemeinen verbunden. Dies trägt zur Tendenz eines eher negativen Images kuratorischer Programme bei (vgl. 5.3 und 5.4).

Aber auch unter Programm-OrganisatorInnen wird Standardisierung eher abgelehnt. Stattdessen soll eine möglichst diverse und für Experimente offene kuratorische Praxis ermöglicht werden. Dieser Anspruch ließ sich vor allem im untersuchten Masterstudiengang und im Residenzprogramm beobachten. Doch auch in der Weiterbildung ist diese Sichtweise vertreten. In mehreren Situationen werden hier „Planung“ und „Professionalität“ als Gegenpole zu „Kreativität“ behandelt. Hinzu kommt, dass unter neoliberalen Bedingungen eine bestimmte Form von Standardisierung verlangt wird, die viele AkteurInnen im kulturellen Feld ablehnen, der sie sich aber kaum entziehen können: Dazu zählt insbesondere die Aufforderung zu Selbst- und Projektmanagement, die sich in den Lehr- und Lernpraktiken der untersuchten Programme niederschlägt. Es betrifft aber ebenso den Imperativ des lebenslangen Lernens, der in den Weiterbildungskursen im Kuratieren seine Umsetzung findet.

Weiterbildungen sind ein hervorgehobener Ort der Professionalisierung und Standardisierung, als kritikwürdiger, aber auch notwendiger Teil der kuratorischen Praxis. Die beschriebene Spannung verschärft sich noch einmal, wenn es um die Frage des „Geschlechts“ geht. Denn mit den Ambivalenzen, die die Professionalisierungs- und Standardisierungsprozesse des „Kuratierens“ mit sich bringen, sind insbesondere Frauen konfrontiert, denn sie bilden die Mehrzahl der Teilnehmerinnen kuratorischer Programme. In den folgenden Abschnitten beleuchte und diskutiere ich zentrale Aspekte der beschriebenen Problematik genauer.

Zunächst betrachte ich die Begriffe „Standard“ und „Standardisierung“ etwas näher. Standards sind prinzipiell die in einem komplexen, teils bewussten und teils unbewussten Prozess entstandenen Codes, wie „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ sein sollten und wie sie nicht sein sollten, was als „professionelles“ Kuratieren gilt und was nicht. Es sind die Merkmale berufsbezogener Praktiken und Subjektformen, die sich nicht nur innerhalb von Aus- und Weiterbildungskursen, sondern auch in der täglichen kuratorischen Arbeit entwickeln und verändern. Nur durch das Vorhandensein von Standards ist „Kuratieren“ überhaupt als Praktik erkennbar und benennbar. Die Entstehung von Standards kann als der Kern von Professionalisierung beschrieben werden, als die Grundvoraussetzung für die Herausbildung von berufsbezogenen Praktiken und Subjektformen. Auch die Entstehung des „Genie-Kurators“ war ein spezifischer Professionalisierungs- und Standardisierungs-Prozess, der allerdings ohne Mithilfe kuratorischer Programme erfolgte. Der Standard besteht in diesem Fall vor allem darin, dass es keine explizierbaren Regeln für die Praktik „Kuratieren“ gibt. Zum Standard ließe sich hier auch zählen, dass die Ausstellungen einen Werkcharakter haben und dass die „KuratorIn“ als „AutorIn“ ihrer Werke gilt.

Die Analyse kuratorischer Programme hat gezeigt, dass hier ganz unterschiedliche Formen von Professionalisierung und Standardisierung vorangetrieben werden. Insbesondere die Beobachtung, dass sich kritisch wissenschaftliche Reflexion und Selbstreflexion zu einem Standard entwickeln, macht deutlich, dass sich Professionalisierungsprozesse und eine kritische und selbstreflexive kuratorische Praxis nicht gegenseitig ausschließen.

Im Blick zu behalten ist dabei, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Kritik und Reflexion ihrem Namen gerecht werden – vor allem in den Fällen, in denen sie selbst eine Standardisierung erfahren, also einem festgelegten Prozedere unterworfen werden und als konkrete Praktiken erkennbar sind.

Am Beispiel des in der Weiterbildung vermittelten kuratorischen Projektmanagements wird deutlich, dass Standards und Schemata bestimmte Vorteile mit sich bringen: Sie strukturieren besonders große kuratorische Vorhaben und machen sie damit überhaupt erst durchführbar. Durch die organisatorischen Praktiken des Projektmanagements werden Kapazitäten frei, um anderen Teiltätigkeiten des Kuratierens, beispielsweise dem Recherchieren von Inhalten, dem Kommunizieren mit KünstlerInnen und dem Schreiben von Texten, nachgehen zu können. Die Formung des Kuratierens über Projektmanagement stellt eine spezifische Weise der Standardisierung dar, denn es wird dabei nur ein bestimmter Bereich der Praktik einem Schema unterworfen: die Prozessstruktur des Kuratierens.

Im Fall von Projektmanagement und Marketing ist zu berücksichtigen, dass durch sie stets auch wirtschaftliche Kriterien und neoliberale Werte in der Praktik „Kuratieren“ installiert werden. Beispielsweise wird eine Ausstellung über diese Techniken tendenziell zu einem „Produkt“ für einen Markt.

Die Frage, die im kuratorischen Feld eigentlich verhandelt wird, ist schließlich nicht, ob Standardisierung prinzipiell gut oder schlecht ist, sondern: Welche Form der Professionalisierung und Standardisierung ist wünschenswert und sollte angestrebt werden? Die Fallstudien weisen darauf hin, dass sich dabei verschiedene professionelle Weisen des Kuratierens parallel zueinander entwickeln und auch miteinander verschränken.

Kuratorische Programme bewegen sich in einer äußerst komplexen Gemengelage. Denn für ihre Fremdwahrnehmung und Bewertung sind nicht nur Diskursstränge zur ‚Professionalisierung‘ und zur ‚Ökonomisierung des Kunstfeldes‘, sondern auch zur Rolle von ‚Kreativität‘, ‚Autonomie‘ und zum ‚Genie-Kuratorentum‘ relevant. Die Überschneidung dieser zum Teil widerstreitenden Diskurse innerhalb kuratorischer Lernprozesse trägt dazu bei, dass Professionalisierung und kuratorische Programme negativ bewertet werden. So wird von KuratorInnen Kreativität und Innovation erwartet, bei gleichzeitiger Ablehnung des Genie-Gedankens. Außerdem sollen sie wirtschaftliche Kriterien beachten, strukturiert und effizient arbeiten, bei gleichzeitiger Ablehnung des Managerialen und Neoliberalen. Diese widersprüchlichen Anforderungen treten in den Fallstudien immer wieder hervor: So wollen sich viele KursteilnehmerInnen keinesfalls als BefürworterInnen eines „KuratorIn“-Bildes sehen, das der „KuratorIn“ als „AutorIn“ und „Künstler-Genie“ huldigt. Gleichzeitig scheint es aber durchaus den Wunsch nach Autonomie und Kreativität zu geben. Dies macht sich auch in der

Literatur über Kuratieren bemerkbar, vor allem in der Argumentation gegen Professionalisierung, Standardisierung und Routinisierung, die teilweise dazu tendiert, in ein Genie-Denken zurück zu fallen. Außerdem werden der Typus der „Manager-KuratorIn“ sowie marktwirtschaftliche und neoliberale Prinzipien von einem Großteil der TeilnehmerInnen abgelehnt. Gleichzeitig sollen sie jedoch in ihrem beruflichen Alltag Marketing- und Management-Techniken beherrschen. Im Rahmen des stark ökonomisierten Kulturfeldes wird von institutionsgebundenen KuratorInnen und AssistentInnen erwartet, Tätigkeiten in Bereichen wie Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Management, Sponsoring und Fundraising abzudecken. Zudem sind diese Techniken in vielen freien Projekten gefordert, um im Kunstfeld mitspielen zu können.

In den Interviews dieser Arbeit ließ sich eine spezifische Form des Umgangs mit den widersprüchlichen Anforderungen an KuratorInnen feststellen: Projektmanagement wird von einigen TeilnehmerInnen als unwichtig und nebensächlich bezeichnet, nicht systematisch eingesetzt und auf diese Weise aus der eigenen Praxis ausgeblendet. Einige Teilnehmerinnen berichten aber auch offen davon, dass sie Defizite bei der Durchführung von Management- und Marketing-Techniken in ihrer beruflichen Praxis festgestellt hätten. Aus ihrer Sicht fehlten ihnen die entsprechenden Kenntnisse und Fähigkeiten in diesem Bereich (im geisteswissenschaftlichen Studium hatten sie diese nicht erworben), weshalb sie das Bedürfnis entwickelten, sich in organisatorischen Praktiken weiter zu bilden. Aus der generellen Ablehnung von Marketing und Management und der gleichzeitigen Anforderung, im beruflichen Alltag mit diesen Techniken unter neoliberalen Bedingungen zu arbeiten, ergibt sich in der kuratorischen Praxis das Desiderat, die Management-Techniken zwar einzusetzen, aber in einer kritischen und selbstreflexiven Weise. Es scheint als eine Möglichkeit auf, mit den disparaten und sich gegenseitig ausschließenden Anforderungen an die Subjektform umzugehen. Die Frage aber, wie eine solche kritische Aneignung praktisch aussehen kann, bleibt offen – nicht zuletzt vor dem Hintergrund einer umfassenden Ökonomisierung aller Lebensbereiche im Neoliberalismus, die stets auch kritische und widerständische Praxis zu vereinnahmen und produktiv zu machen versteht. In der kuratorischen Praxis innerhalb der untersuchten Programme konnten diesbezüglich keine Beobachtungen angestellt werden.⁶⁸⁸

Es kommt hinzu, dass Management nicht nur auf Steuerung, Effizienz und Wirtschaftlichkeit abzielt, sondern ebenso auf Kreativität und Innovation. Das Dilemma besteht darin, dass Kuratieren kreativ und experimentell sein soll, aber weder in ‚genialer‘ noch in managerialer Weise. Die „KuratorIn“ changiert somit hinsichtlich der Frage, in welcher Weise sie kreativ sein kann und *wie* sie überhaupt arbeiten sollte, zwischen den zwei als unangemessen geltenden Polen „Künstler-Genie“ und „neoliberaler Manager“ und steckt zwischen diesen

⁶⁸⁸ Schritte in diese Richtung lassen sich im Masterlehrgang „/ecm – educating, curating, managing“ an der Universität für angewandte Kunst Wien feststellen: Hier wird im Lehrplan die Vermittlung sogenannten „Critical Managements“ angekündigt. Siehe hierzu die Informationen für den Jahrgang 2016 bis 2018 auf der Webseite zum Lehrgang: <http://ecm.ac.at/curriculum-ecm2016-2018/> (Zugriff am: 09.01.2017).

fest. In kuratorischen Programmen, in denen grundlegende Fragestellungen bezüglich der Subjektform „KuratorIn“ in komprimierter Form aufkommen und verhandelt werden, tritt diese Problematik besonders deutlich zu Tage.

10.2.2 Professionalisierung und Geschlecht – Kuratorin werden

Welcher Zusammenhang besteht nun zwischen Professionalisierung und Geschlecht im Bereich kuratorischer Praxis? – Herausgestellt wurde bereits, dass die große Mehrzahl der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme Frauen sind und dass Kuratorinnen über ihre Aktivitäten in Aus- und Weiterbildungsangeboten an der Formung des kollektiven Professionalisierungs-Prozesses mitwirken. Langfristig gesehen liegt hierin also eine Chance. In dem Moment jedoch, wo kuratorische Programme und Professionalisierung in einem negativen Sinne mit „Standardisierung“ und „Fügsamkeit“ assoziiert werden, gereicht dies zum Nachteil der daran teilnehmenden Frauen. Sie laufen Gefahr, als nicht mehr „kreativ“ und „autonom“ genug zu gelten und gleichzeitig als den Marktmechanismen unterworfen betrachtet zu werden.

Aus der Standardisierung durch Projektmanagement scheinen Frauen aber auch einen Vorteil ziehen zu können: Sie können das in der Weiterbildung Erlernte in vielen anderen beruflichen Feldern nutzen. So fiel in der Weiterbildung auf, dass auch jene TeilnehmerInnen den Kurs für sich als nützlich betrachteten, die nicht unbedingt vorhaben, im Bereich Kuratieren zu arbeiten. Das liegt vor allem daran, dass Marketing und Projektmanagement in zahlreichen weiteren beruflichen Praktiken an Bedeutung erlangt haben und hier die Struktur der Planungsprozesse beeinflussen und standardisieren.

Betrachtet man die Ergebnisse der Fallstudien, fallen weitere Aspekte auf, die für die Frage nach dem Verhältnis zwischen Geschlecht und Professionalisierung relevant sind: So führt die verbreitete Zurückweisung des „Genie-Kurators“ *nicht* dazu, dass sich die Studentinnen stattdessen als „Kuratorin“ betrachten. Zumindest auf Ebene der Selbstbezeichnungen gibt es also keine Hinweise darauf, dass sich in kuratorischen Programmen eine spezifische Subjektform „Kuratorin“ herausbildet. Vielmehr lässt sich bei einigen Teilnehmerinnen eine generelle Nicht-Identifikation mit der „KuratorIn“ und ein Ausweichen auf andere Berufsbezeichnungen ausmachen.⁶⁸⁹ Es stellt sich jedoch die Frage, welche Konsequenzen es hat, wenn sich Frauen in Programmen wie dem Masterstudiengang von der Selbstbezeichnung „KuratorIn“ distanzieren und eine kritische selbstreflexive Haltung gegenüber „Autorschaft“

⁶⁸⁹ Diesbezüglich wäre ein Vergleich mit den Identifikationen von Künstlerinnen lohnenswert. Die Interview-Studie von Michi Ebner (2010, S. 210ff.) deutet beispielsweise darauf hin, dass unter Künstlerinnen die Zurückweisung der Selbstbezeichnung als „Künstler“ eher nicht üblich ist. Im Gegenteil, einige Künstlerinnen würden sich gerade als „Künstler“ im Sinne einer als ‚geschlechtsneutral‘ verstandenen, aber mit künstlerischer Autorität verbundenen Identifikation betrachten, um damit weiblichen Stereotypen entgegen zu treten. Spezifisch weibliche Subjektpositionen und Kategorien wie „Frauenkunst“ würden sie daher ablehnen. Bei Künstlerinnen wiederum, die die männliche Vorstellung vom „Künstler-Genie“ grundlegend ablehnen, würden neben die künstlerische Identität andere Identifikationen insbesondere aus dem Kontext feministischer, postkolonialer und queerer Diskurse treten (ebd., S. 224f.).

entwickeln, wenn gleichzeitig Männer in leitenden Positionen im Kunstbetrieb das „Autoren-Modell“ hochhalten und sich darüber als Kuratoren einen Namen machen. Über eine selbstkritische Haltung und Praxis wird dann nicht nur der „Genie-Kurator“ dekonstruiert, sondern es könnte vielmehr auch dazu führen, dass Frauen im kuratorischen Bereich weniger sichtbar bleiben und seltener in machtvollen Positionen gelangen.

Effekte für die geschlechtshierarchische Aufteilung des Kuratierens kann außerdem haben, dass in Kursen, wie der untersuchten Weiterbildung, eine sehr große Bandbreite an Techniken als Bestandteil von Kuratieren vermittelt wird. Unter die Techniken fallen neben der inhaltlichen Konzeption auch Leihverkehr, Transport, Katalogproduktion, Fundraising, Marketing, Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und auch Kunstvermittlung. Kuratorinnen werden hier gewissermaßen zu Allrounderinnen ausgebildet, so dass sie prinzipiell *jede* Tätigkeit in einem kuratorischen Projekt ausführen können oder auch *alles* allein machen können. Die „KuratorIn“ ist demnach nicht ausschließlich für die inhaltliche Konzeption und Umsetzung zuständig. Dies lässt sich auch im Residenzprogramm und im Masterstudiengang beobachten, zum Beispiel an der Vergabe der Positionen innerhalb der kuratorischen Projekte. So arbeiten die StudentInnen im Gruppenprojekt des Masterstudiums neben der inhaltlichen Ausstellungskonzeption auch in Bereichen wie PR, Grafik, Rahmenprogramm und Katalogproduktion mit. Es ließe sich einerseits argumentieren, dass es Ideen ‚selbstreflexiven Kuratierens‘ entgegen kommt, wenn KuratorInnen in der Lage sind, *alle* Tätigkeiten auszuführen, die in einem kuratorischen Projekt anfallen. Auf diese Weise könnten die Positionen und deren Verteilung in einem Projekt flexibel bleiben, so dass keine scharfe Abgrenzung und daraus resultierende Hierarchisierung zwischen den Positionen stattfindet. Außerdem würden sich die TeilnehmerInnen durch die Ausstattung mit den genannten Techniken in den Stand versetzen, in Eigenregie und eigenverantwortlich kuratorisch arbeiten zu können. Andererseits – so eine mögliche Gegenargumentation – würden damit zugleich prekäre Beschäftigungsformen gefördert, wie sie zurzeit geschlechterübergreifend im gesamten kulturellen Feld zu beobachten sind: Die TeilnehmerInnen werden auf die Arbeit als Freelancer vorbereitet, die viel Zeit mit Projektanträgen zur Einwerbung der Gelder für ihre Ideen verbringen und oft in Personalunion als „PR-AgentIn“, „RegistrarIn“, „ProjektmanagerIn“, „SekretärIn“, „GrafikerIn“ und „KuratorIn“ – als eine Art „Ich-AG“ – das eigene Projekt unter hohem Zeit- und Kraftaufwand realisieren.

Zwar ist es auch für zukünftige Führungskräfte in Kulturinstitutionen von Vorteil, wenn sie eine Vorstellung davon haben, wie die verschiedenen Bereiche der Arbeit an einem kuratorischen Projekt funktionieren. Doch die von mir untersuchten Kurse machen in Bezug auf ihre Ausrichtung und Ansprache nicht den Eindruck von Führungs-Seminaren. Vielmehr scheinen kuratorische Aus- und Weiterbildungsprogramme, über die eine Vielfalt an managerialen und organisatorischen Techniken vermittelt wird, dazu beizutragen, dass die Teilnehmerinnen – im Fall einer Tätigkeit innerhalb einer Kulturinstitution – auch in den Bereichen Management, Marketing und PR eingesetzt werden können. Dabei besteht die Gefahr, und das ist aus geschlechterpolitischer Perspektive problematisch, dass ihnen

ausschließlich organisatorische Assistenz- und Hilfs-Arbeiten (PR, Fundraising oder Registrar-Tätigkeiten) übertragen werden und sie auf diesen ‚sitzen‘ bleiben.⁶⁹⁰

10.2.3 Tendenzen sozialer Öffnung und Schließung

Machttheoretisch betrachtet gehen Professionalisierungs-Prozesse mit der sozialen Aufwertung von Berufen und mit Formen sozialen Ausschlusses einher. Das heißt, dass nur bestimmte Subjekte zu einem Beruf zugelassen werden, und zwar diejenigen, die die geforderten Voraussetzungen für das Erlernen und Ergreifen des jeweiligen Berufes mitbringen. Viele andere werden von vornherein ausgeschlossen (vgl. Kapitel 5.1). Institutionalisierte Lehr- und Lernpraktiken können über verschiedene Mechanismen zur sozialen Schließung eines Berufes beitragen – wenn das Durchlaufen dieser Lehr- und Lernformen unabdingbare Voraussetzung für das Ergreifen des Berufes ist.⁶⁹¹ Im Bereich kuratorischer Praxis ist dies (noch) nicht der Fall. Die Teilnahme an einer bestimmten Form der kuratorischen Aus- und Weiterbildung hat sich bislang nicht als Bedingung für die Arbeit als „KuratorIn“ durchgesetzt. Es gibt viele andere Wege, um Zutritt zum Bereich kuratorischer Praxis zu erhalten, zum Beispiel über das klassische Volontariat, die Mitarbeit in einer Galerie oder über selbst organisierte kuratorische Projekte. Festhalten lässt sich daher zunächst, dass die mitunter hohen Kosten einiger kuratorischer Aus- und Weiterbildungsprogramme, die zum Teil geforderten akademischen Abschlüsse sowie die Vorkenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen, die BewerberInnen oft aus dem Bereich kuratorischer Praxis mitbringen sollen, *Ausschlusskriterien* für einen ganz spezifischen Bereich der kuratorischen Selbst-Bildung darstellen. Dabei ist anzunehmen, dass die Teilnahme an einem kuratorischen Programm, vor allem an einem renommierten Kurs zum Beispiel am de Appel in Amsterdam oder am CCS Bard in New York, durchaus Vorteile auf dem Arbeitsmarkt bringen. Außerdem werden in kuratorischen Programmen spezifische Ausprägungen des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ vorangetrieben, die die allgemeine Vorstellung davon, was eine „KuratorIn“ zu leisten habe, beeinflussen kann. Diesbezüglich stellt sich die Frage nach den ausschließenden Effekten der Formen von Professionalisierung, die innerhalb der untersuchten kuratorischen Programme vorangetrieben werden. Hierzu ist vor allem auch ein Blick auf die Dispositionen zu werfen, die für eine Teilnahme an der Praktik „Kuratieren“, wie sie in den verschiedenen Programmen geformt wird, erforderlich sind.

⁶⁹⁰ Eine Verbleibstudie könnte zeigen, in welche Positionen AbsolventInnen kuratorischer Programme langfristig gelangen und ob sie überhaupt im kuratorischen Bereich berufstätig bleiben. Die Fallstudien zum Masterstudiengang in der vorliegenden Arbeit hat gezeigt, dass bei einigen StudentInnen schon während des Studiums die Job- und Praktikumsuche einfacher wurde und dass die Teilnahme am Studiengang als eine hilfreiche Referenz diente, um sich gegen die Vielzahl überwiegend weiblicher MitbewerberInnen durchzusetzen und überhaupt eine Stelle zu bekommen. Zudem konnten die StudentInnen im Studium untereinander und zu anderen AkteurInnen des Kunstfeldes Kontakte knüpfen, auf die sie bei zukünftigen Projekten zurückgreifen können.

⁶⁹¹ Zur Theorie sozialer Schließung vgl. Mackert (2004).

Zunächst fällt auf, dass die untersuchten kuratorischen Programme durch ihre Offenheit für TeilnehmerInnen aus verschiedenen kulturellen Feldern und mit unterschiedlichen beruflichen Hintergründen die Praktik „Kuratieren“ und die Subjektform „KuratorIn“ eher öffnen als schließen. Zudem beschränkt sich die kuratorische Praxis in den Programmen nicht mehr ausschließlich auf das Ausstellen von Kunstwerken. Auch andere Gegenstände, Formate und Tätigkeitsbereiche werden in Betracht gezogen und kuratorisch bearbeitet. Insgesamt entsteht dadurch das Potential, dass die Praktik sich weiter ausdifferenziert und über das Kunstfeld hinaus noch zugänglicher wird. Gleichzeitig breitet sich die „KuratorIn“ auf diese Weise in anderen Feldern weiter aus und tritt in Konkurrenz zu den dort traditionell angesiedelten Subjektformen, beispielsweise zur „DramaturgIn“ und zur „RegisseurIn“. ⁶⁹² Die „KuratorIn“ lässt sich zunehmend nicht mehr klar von diesen Subjektformen abgrenzen. Auf diese Weise fördern die Programme eine Entgrenzung der „KuratorIn“.

In den Interviews mit den TeilnehmerInnen der verschiedenen Programme wird deutlich, dass viele die kuratorischen Kurse als eine Art ‚Horizontenerweiterung‘ erfahren. Manche hatten zuvor ein relativ festes Bild von „Kuratieren“ und der „KuratorIn“. Während ihrer Teilnahme lernten sie ihnen bisher unbekannte Ausprägungen der Praktik und der Subjektform kennen. Umgekehrt kommt es aber auch vor, dass der Kurs als einengend wahrgenommen wird und als eine Denkschule empfunden wird, die einen ganz spezifischen Blick auf Kuratieren pflegt. Inwiefern die Praktik in der individuellen Professionalisierung als eher offen oder geschlossen eingeschätzt wird, hängt schließlich von den mitgebrachten Erfahrungen des jeweiligen Subjekts ab und davon, welche Aspekte der Praktik in die Beurteilung einbezogen werden.

Ich betrachte nun, ob und inwiefern die einzelnen kuratorischen Programme eher zu einer sozialen Öffnung oder Schließung des „Kuratierens“ beitragen und ob durch sie die Praktik eher eine Ausdifferenzierung oder Modellierung erfährt.

1. Die im *Masterstudiengang* relevante Form von Professionalisierung weist sowohl öffnende als auch schließende Tendenzen auf. Einerseits wird die Subjektform hier nicht fixiert, sondern die kritische Reflexion und Veränderung der „KuratorIn“ ist geradezu ein Merkmal von ihr. Andererseits sind die wissenschaftlich theoretische Reflexion und Selbstreflexion sowie das Einbeziehen von Theorien aus den Kunst- und Kulturwissenschaften – mitunter speziell zum Kuratieren – voraussetzungsvoll und bedürfen spezifischer Dispositionen.
2. Die dominierende Form der Professionalisierung in der *Weiterbildung* lässt sich auch nicht deutlich als Beitrag zu einer sozialen Öffnung oder Schließung interpretieren. Zwar werden für die Praktik „Kuratieren“ vielfältige Regeln hinsichtlich der Vorgehensweise eingeführt. Die Voraussetzung für eine Teilnahme am „Kuratieren“ ist also das Erlernen dieser Regeln. Aber da Projektmanagement- und Marketing-Wissen, auch speziell für das Ausstellungs- und Museumswesen, in der Literatur bereits vielfach beschrieben werden, als Techniken weithin bekannt sind und in vielen anderen Feldern

⁶⁹² Laut Ciric/Onol (2012, S. 33) expandiert das kuratorische Feld durch die kuratorischen Programme.

schon angewendet werden, ist davon auszugehen, dass „Kuratieren“ dadurch eher sozial geöffnet wird und zu einer lehrbaren und lernbaren Technik wird.

Seitens der DozentInnen der Weiterbildung wird die Vermittlung von Ausstellungsplanung in Projektmanagement-Schritten durch viele eigene Erfahrungsberichte angereichert. In ihnen zeigt sich, dass sich kuratorische Projekte mit keiner Technik vollständig planen und steuern lassen und dass sie ein hohes Maß an Improvisationsvermögen erfordern. Hier werden sowohl die Grenzen der Regelbarkeit durch Projektmanagement als auch der Vermittlung des Kuratierens sichtbar. Und daher wird häufig auf die Notwendigkeit praktischer kuratorischer Erfahrung verwiesen, wenn sich die Erfordernisse kuratorischer Arbeit nicht in lehrbare Formeln fassen lassen. So äußert eine Dozentin in der Weiterbildung: Professionelle KuratorInnen hätten Qualitätskriterien zur Bewertung von Kunstwerken, die sie während jahrelanger Erfahrungen in der Praxis entwickelt haben. Hinsichtlich der Professionalisierung einzelner Subjekte zu „KuratorInnen“ deutet dies an, dass die Teilnahme an einem kuratorischen Programm allein nicht ausreicht, um Kuratieren zu lernen und „KuratorIn“ zu werden. Vielmehr scheinen von KuratorInnen bestimmte Fertigkeiten und Kenntnisse erwartet zu werden, die sich nur beim Kuratieren selbst, also während langjähriger praktischer kuratorischer Arbeit erwerben lassen. Das weist wiederum darauf hin, dass die Professionalisierung des „Kuratierens“ und der „KuratorIn“ nicht nur innerhalb kuratorischer Programme, sondern parallel auch in der alltäglichen kuratorischen Praxis vorangetrieben wird und werden soll.

3. Auch im *Residenzprogramm* zeigt sich die Notwendigkeit kuratorischer Erfahrung, insbesondere der Entwicklung eines Gespürs für den Umgang mit der „KünstlerIn“ und mit künstlerischen Werken. In der Analyse wurde deutlich, dass für die TeilnehmerInnen die Zeit im Residenzprogramm zu kurz ist, um das praktische Wissen zur angemessenen Kommunikation und Arbeit mit KünstlerInnen zu erwerben. Eine der LeiterInnen machte die TeilnehmerInnen darauf aufmerksam, dass sie noch viele Erfahrungen sammeln müssten, bevor sie KuratorInnen seien. Es lassen sich innerhalb des Kurses also nicht alle der im beruflichen Alltag gebildeten Standards und Routinen im Kuratieren erwerben, aber viele von ihnen können hier reflektiert werden, wie beispielsweise das als autoritär kritisierte Verhältnis gegenüber KünstlerInnen und anderen AkteurInnen. Zudem stellt sich die Frage, wie schwer oder leicht es ist, als AnfängerIn in Eigenregie kuratorische Projekte zu initiieren und dabei kuratorische Erfahrungen zu sammeln. Daran dürfte sich wesentlich mit entscheiden, inwiefern die Praktik sozial offen oder geschlossen ist.

In Stellenanzeigen für einen Posten einer „KuratorIn“ in einer Institution wird vor allem Berufserfahrung verlangt. Die Analyse hat ergeben, dass kuratorische Programme zwar nur in einem begrenzten Umfang praktische kuratorische Erfahrungen ermöglichen, dass sie aber für viele TeilnehmerInnen eine Art Sprungbrett für anschließende kuratorische Projekte und zum

Teil auch für Stellen sind. Sie verleihen grundlegende Fertigkeiten, häufig auch ein Zertifikat (kulturelles Kapital) sowie berufliche Kontakte (soziales Kapital), um weitere kuratorische Erfahrungen initiieren und damit Referenzen sammeln zu können.

Was lässt sich aus den Fallstudien für die Frage nach der sozialen Öffnung und Schließung von Praktiken und Subjektformen schlussfolgern? – Erstens muss eine spezifische Modellierung und Verregelung einer Subjektform nicht automatisch mit einer stärkeren sozialen Schließung einhergehen. Das zeigt die Analyse der Weiterbildung. Zweitens kann eine Entgrenzung der Subjektform sehr voraussetzungsvoll sein, wie im Masterstudium deutlich wurde. Insgesamt führt Professionalisierung nicht nur zu einer stärkeren Modellierung einer Praktik und einer Subjektform, sie kann auch mit der Ausdehnung, Ausdifferenzierung und Öffnung von beiden einhergehen. Miege (2005, S. 348) weist darauf hin, dass unter anderem durch die Erweiterung eines Aufgabenfeldes in andere Berufsfelder hinein und durch die Kombination des Fachwissens mit Managementfertigkeiten eine Professionalisierung im Sinne einer Machtausdehnung erfolgt – beides lässt sich beim Kuratieren beobachten.

Insbesondere die „freie KuratorIn“ hat meines Erachtens einige Ähnlichkeiten zu einer „postmodernen ExpertIn“. Das besondere an Wissensberufen dieser Art ist, dass ihre Ausübung keiner formalisierten Berufslaufbahn und keiner Zertifikate bedarf, auch nicht, wenn sich der Markt bereits konsolidiert hat. Dazu gehören zum Beispiel EventproduzentInnen und DJs/DJanes in der Techno-Szene. Ihr Wissen haben sie über die Praxis in einer bestimmten Szene erworben. Um als Professionelle anerkannt zu sein, müssen sie eine langjährige Szenezugehörigkeit vorweisen und ihre Kenntnisse und Fähigkeiten permanent in der praktischen Tätigkeit in dieser Szene aktualisieren (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 192ff.). Mittlerweile werden zwar auch Kurse und Schulen für EventmanagerInnen und DJs/DJanes angeboten. So gibt es neben den klassischen DJ-Autodidakten auch diejenigen mit DJ-Zertifikat – wobei die Übergänge fließend sind, denn auch Autodidakten nutzen YouTube-Filme und Online-Tutorials. Doch für die selbstständige Arbeit als „DJ“/„DJane“ sind Abschlüsse und Zertifikate letztlich nicht notwendig. Ähnlich verhält es sich auch bei der „KünstlerIn“ sowie bei der „freien KuratorIn“, und es ist anzunehmen, dass auch in Zukunft die Erfahrung im Feld kuratorischer Praxis das ist, was für die Anerkennung als selbstständige „KuratorIn“ am meisten zählt. Die Kenntnisse und Dispositionen, die freie KuratorInnen in Aus- und Weiterbildungsprogrammen erwerben, sind dabei von großer Bedeutung, da sie die Art und Weise der kuratorischen Praxis beeinflussen. Zudem können die in kuratorischen Programmen aufgebauten Beziehungen zu anderen KuratorInnen und AkteurInnen des kulturellen Feldes die Grundlage für zukünftige Kooperationen sein.

10.3 Befragung der Methodologie

Wie in dem vorangegangenen Ergebnis-Überblick bereits deutlich wurde, erwiesen sich die in dieser Arbeit verwendeten Werkzeuge und Konzepte, vor allem die Kombination aus Praktiken- und Diskursanalyse, als geeignet, um Erkenntnisse über die Prozesse der Subjektivierung in kuratorischen Programmen zu erlangen. Durch die Arbeit mit dem „Inquiry“-Konzept von Dewey gelang es, verschiedene Formen der Reflexion und Selbstreflexion in den Blick zu bekommen und ihre Rolle für die Subjektform „KuratorIn“ zu beschreiben. Insbesondere die Einteilung in „integrative“ und „verteilte“ „Praktiken der Reflexion“ und „Selbstreflexion“ und das Konzept der „reflektierten Identifikation“ waren gewinnbringend und aufschlussreich.

Formen „empraktischer Reflexion“ konnten mit der Art und Weise, wie die methodischen Werkzeuge eingesetzt wurden, allerdings nicht beobachtbar gemacht werden. Interviews und Dokumentenanalysen sind dafür eher ungeeignet. Die empraktische Reflexion, die sich während der Interviews betrachten ließ, scheint für die Frage der Subjektivierung von KuratorInnen eher irrelevant. Denn die Art und Weise, wie KuratorInnen im Interview praktisch Reflektieren, muss nicht unbedingt für KuratorInnen spezifisch sein, sondern vermutlich eher für die Interview-Praktik als solche. In der teilnehmenden Beobachtung wiederum war es nicht möglich, so nah an einzelne Situationen heran zu zoomen und sie wiederholt zu beobachten, dass sich für das Kuratieren typische empraktische Reflexionsformen herausarbeiten ließen. Das zeigt sich zum Beispiel deutlich bei den Feldbeobachtungen zu einem Ausstellungsprojekt, das eine Teilnehmerin der Weiterbildung zusammen mit anderen Kuratorinnen organisierte: Meinen Feldnotizen, die ich während des Ausstellungsaufbaus angefertigt habe, lassen sich zwar erste Beobachtungen zu empraktischen Reflexionsformen entnehmen. Beispielsweise spielte das Improvisieren vor Ort eine wichtige Rolle, und es ließ sich verfolgen, wie Entscheidungen im Raum in Auseinandersetzung mit den anwesenden KünstlerInnen, ihren Werken und den räumlich-materiellen Gegebenheiten vor Ort getroffen wurden. Um aber gezielte Betrachtungen anstellen zu können, wäre es notwendig gewesen, mehr Zeit für die Beobachtung ähnlicher Situationen einzusetzen oder ein technisches Hilfsmittel, wie eine Filmkamera, ins Feld einzuführen.⁶⁹³ Der Aufwand hierfür und für die Auswertung ließ sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die hinsichtlich der Praktiken-Analyse eher breit angelegt ist und auf einen Vergleich dreier kuratorischer Programme abzielt, nicht aufbringen.

Einen wichtigen Baustein meiner Methodologie bildet die in Kapitel 4.1 vorgestellte Kombination der Kategorien aus Foucaults Moral- und Ethikkonzept und der dispositionalen Bestandteile nach Reckwitz. Durch die Verknüpfung war es möglich, die Subjektivierungen in den kuratorischen Programmen als Prozesse der Verschränkung aus Formung und

⁶⁹³ Vergleiche hierzu insbesondere Brümmer (2015, S. 194f., 205, 255), die in ihrer empirischen Studie mit Hilfe von Filmmaterial (em-)praktische Reflexion untersuchte. Siehe auch Alkemeyer/Michaeler (2013) sowie für den Bereich kuratorischer Praxis Acord (2010).

Selbstformung der Subjekte in den Blick zu nehmen. Das heißt, es konnten die an die TeilnehmerInnen gestellten Anforderungen, aber auch deren Eigenaktivitäten im Hinblick auf diese Anforderungen sowie die in den Praktiken der Subjektivierung vorausgesetzten und erworbenen Fähigkeiten und Kenntnisse untersucht werden. Dabei zeigte sich in der Analyse, dass es nicht immer möglich ist, eine eindeutige Zuordnung der beobachteten Aspekte zu den Kategorien Foucaults vorzunehmen. Insbesondere die Bestimmung des Moralkodexes und seine Unterscheidung von Moralverhalten und Moralsubjekt ließen sich oft nicht eindeutig vornehmen, was auch damit zu tun hat, dass der Kodex und die Subjektivierungsform „nie ganz voneinander getrennt werden können“ (Foucault 1989a [1984], S. 41f.). Dies hatte wiederum zur Folge, dass sich nicht immer klar benennen ließ, ob ein Subjekt innerhalb der Grenzen einer Subjektivierungsform agiert oder ob es sich dem Moralkodex und der damit verknüpften Subjektivierungsform(en) bereits widersetzt und davon abweicht. Es stellte sich die Frage, ab wann sich der Umgang mit einer Subjektivierungsform bereits als eine neue Subjektivierungsform bewerten lässt.

Ein Beispiel ist die im Masterstudiengang mehrfach auftretende explizite Nicht-Identifikation als „KuratorIn“. Stellt sie eine Reaktion auf die als problematisch wahrgenommene Subjektivierungsform „KuratorIn“ dar oder ist gerade diese Nicht-Identifikation längst selbst Bestandteil einer spezifischen Subjektivierungsform innerhalb des kuratorischen Praxis-/Diskurskomplexes geworden? Die starke Präsenz der Nicht-Identifikation innerhalb der Fallstudie deutet auf Letzteres hin.⁶⁹⁴ Klare Grenzen lassen sich hier allerdings nicht ziehen, insbesondere weil „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ durch eine „zur Ethik orientierte Moral“ (ebd., S. 42) gekennzeichnet sind. In der Analyse ging es letztlich weniger darum, den Kategorien Foucaults streng zu folgen, als mit Hilfe der Perspektive, die das Konzept von Foucault ermöglicht, Erkenntnisse über die Subjektform(en) der „KuratorIn“ zu gewinnen. Die beschriebenen Zuordnungsschwierigkeiten weisen vor allem darauf hin, dass der Moralkodex der „KuratorIn“ rudimentär, uneinheitlich und diffus ist (siehe u. a. 7.5 und 9.4). Die Kategorien Foucaults lassen damit wichtige Charakteristika der „KuratorIn“, wie das Fehlen eines ausdrücklichen und einheitlichen Moralkodexes, aber auch ihre Flexibilität und Unbestimmtheit, deutlich hervortreten.⁶⁹⁵ Dazu tragen wiederum zwei Aspekte bei: Erstens sind „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ noch relativ jung und damit noch in Formation begriffen. Zweitens befinden sich beide stärker als andere Praktiken und Subjektformen in einem ständigen Fluss, was vor allem mit dem Selbstverständnis des dynamischen Feldes der

⁶⁹⁴ Über einen Vergleich mit Subjektivierungspraktiken in mehreren anderen kuratorischen Studiengängen oder in beruflichen kuratorischen Kontexten könnte dieser Frage zukünftig weiter nachgegangen werden. Dies war im zeitlichen Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten. Zwar ließ sich auch in den anderen zwei Fallstudien eine Distanzierung von der „KuratorIn“ feststellen, aber zumeist in anderer Form und aus anderen Beweggründen.

⁶⁹⁵ Nicht zuletzt ist anzunehmen, dass sich viele KuratorInnen in ihrem Erststudium oder auch im Rahmen eines kuratorischen Programms mit den Arbeiten Michel Foucaults und seinen Ausführungen zu Selbsttechniken und Fragen der Kritik auseinander gesetzt haben. Es ist naheliegend, dass dies mit zu der verbreiteten Anforderung an KuratorInnen beigetragen hat, selbstreflexiv und -kritisch zu sein. Für diesen Hinweis danke ich Prof. Dr. Thomas Alkemeyer.

Kunst zusammenhängt. So verändern sich „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ mit den permanenten Veränderungen in der Kunst und des gesamten Kunstfeldes stets mit.

Anhand der Analyse lassen sich darüber hinaus weiterführende Überlegungen zum Verhältnis von „Common Sense-“ und „Scientific Inquiry“ anstellen, zwei eng aneinander gekoppelten Formen von Reflexion, die Dewey in seiner Inquiry-Theorie beschreibt (vgl. Kapitel 4.2.3). Dewey zufolge ist die alltägliche Inquiry in den unmittelbaren Fluss der Praxis eingebunden, erfolgt stets in Abhängigkeit von der konkreten Situation und deren Kontext und dient einem bestimmten Zweck oder Bedürfnis. Die wissenschaftliche Inquiry, die aus der alltäglichen Inquiry hervorgeht und auf diese wieder zurück wirkt, ist weniger abhängig von der konkreten Situation, bringt ein differenziertes Set aus Werkzeugen zum Einsatz und dient in erster Linie der Gewinnung von theoretischem explizierbaren Wissen (vgl. Dewey 1986 [1938]). Im Kern lässt sich Deweys Konzept entnehmen, dass wissenschaftliche Forschung und alltägliche Problemlösung keine Gegensätze sind. Weder finden Denken und theoretische Reflexion exklusiv in der Forschung statt, noch besteht der Alltag lediglich aus Routinehandeln. In beiden Feldern sind Formen der Reflexion üblich und diese weisen neben den genannten Unterschieden auch Ähnlichkeiten auf und beeinflussen sich gegenseitig. So kann auch die „Common Sense Inquiry“, wie für die „Scientific Inquiry“ typisch, aus klar zu unterscheidenden Teilschritten bestehen.

In den Fallstudien dieser Arbeit wurde die Nähe dieser beiden Reflexionsformen zueinander besonders deutlich. So zeigte sich, dass beide Inquiry-Formen zeitgleich und ineinander verschachtelt ablaufen können und sich dann gegenseitig beeinflussen. Außerdem wird am Beispiel der Praktik „Kuratieren“ schnell klar, dass „Scientific Inquiries“ nie vollständig unabhängig von Zweck, Kontext und Situation sind – wie Dewey bereits in seinen Ausführungen zur „Inquiry“ hervorgehoben hat (Dewey 1986 [1938], S. 71f.; vgl. Hetzel 2008, S. 53f.). So wird „Kuratieren“ im Masterstudiengang tendenziell als eine wissenschaftliche Praktik der Reflexion gefasst, wobei gleichzeitig von großer Bedeutung ist, dass die TeilnehmerInnen innerhalb eines Projektes auf ihre eigene Position, ihr Verhältnis zu anderen AkteurInnen und auf den institutionellen Kontext kritisch reflektieren sollten. In der Inquiry findet also ein Bezug auf die konkreten kuratorischen Erfahrungen und Identifikationen der TeilnehmerInnen sowie zur aktuellen Umgebung statt. Insbesondere die Relevanz reflektierter Identifikationen für die kuratorische Praxis macht deutlich, dass die Inquiries innerhalb der untersuchten Programme nicht unabhängig von der unmittelbaren Umgebung und Situation erfolgen.⁶⁹⁶ Hinzu kommt, dass Kuratieren genauso wie universitäres Forschen von verschiedenen Kontext-Faktoren, wie Fördergeldern, technischer Ausstattung und politischer Lage, abhängig ist. Des Weiteren dient Kuratieren zumeist nicht allein der Wissensgewinnung, es kann vielmehr mit vielen anderen Zwecken verbunden sein – zum

⁶⁹⁶ Pierre Bourdieus (1993) Forderung, dass WissenschaftlerInnen die Voraussetzungen ihrer wissenschaftlichen und intellektuellen Tätigkeit mit wissenschaftlichen Methoden reflektieren sollten, lässt sich in diesem Zusammenhang ebenso anführen. Sie trägt der Tatsache Rechnung, dass die Subjektivierung des „ForscherInnen“-Subjekts die Forschungspraxis stets mit beeinflusst.

Beispiel AkteurInnen des kulturellen Feldes in einen Austausch zu bringen, BesucherInnen zu affizieren und ihnen Hintergründe und Perspektiven auf ein Thema in einer bestimmten Weise zu vermitteln. In dieser Hinsicht lässt sich „Kuratieren“ als eine Praktik an der Schnittstelle zwischen „Common Sense-“ und „Scientific Inquiry“ fassen. Das Fallbeispiel „Kuratieren“ macht zudem deutlich, dass es bei der Analyse von Reflexions-Praktiken nicht nur aufschlussreich ist, in „Common Sense-“ und „Scientific Inquiry“ einzuteilen, sondern vor allem das Verhältnis beider Inquiry-Formen zueinander in den Blick zu nehmen.

Die Tatsache, dass in allen drei untersuchten kuratorischen Programmen projektförmiges Arbeiten und die Techniken des Projektmanagements von Bedeutung sind, lässt eine weitere These zu: Das „Projekt“ ist zu einer im Kuratieren, in der Wissenschaft und in vielen anderen gesellschaftlichen Bereichen dominanten Inquiry-Form geworden, die Aspekte aus der „Common Sense-“ und „Scientific Inquiry“ in sich aufnimmt und beide noch stärker miteinander verbindet.⁶⁹⁷ Allerdings lässt sich vor allem in Bezug auf die marktwirtschaftliche Ausrichtung mancher Inquiries fragen, inwiefern diese Nähe wünschenswert ist.

⁶⁹⁷ Auf die Allgegenwart von „Projekten“ innerhalb der sogenannten „projektbasierten Polis“ haben Boltanski und Chiapello (2003 [1999]) aufmerksam gemacht. Die Praktik „Kuratieren“ lässt sich hierfür als ein Musterbeispiel anbringen.

11 Die Subjektform „KuratorIn“

In diesem abschließenden Kapitel zeige ich auf, in welcher Weise die Ergebnisse dieser Arbeit für die kunstsoziologische Auseinandersetzung mit Kuratieren, für die Weiterentwicklung der praxeologischen Methodologie sowie für Bereiche, wie die Weiterbildungsforschung und die Professionssoziologie, gewinnbringend sind. Außerdem fasse ich noch einmal zentrale Erkenntnisse zur Subjektform „KuratorIn“ – wie sie in den untersuchten kuratorischen Programmen entworfen und realisiert wird – zusammen.

Mit ihren Analyseergebnissen leistet diese Arbeit in erster Linie einen Beitrag zur kunstsoziologischen, praxis- und subjekttheoretisch perspektivierten Erforschung neuerer Aus- und Weiterbildungsprogramme im Kuratieren sowie deren Einflusses auf den jungen Beruf der „KuratorIn“. Als eine der ersten systematischen, empirischen Studien zu diesem Untersuchungsfeld gibt sie einen detaillierten Einblick in die zunehmende Institutionalisierung der Vermittlung des Kuratierens innerhalb verschiedener kuratorischer Programme und zeigt auf, wie sich die TeilnehmerInnen in den Kursen zu Subjekten kuratorischer Praxis formen und dazu geformt werden. Dabei macht sie vor allem deutlich, dass kuratorische Aus- und Weiterbildung sehr vielfältig ist und keinesfalls pauschal als Prozess der Unterwerfung unter gegebene Verhältnisse oder als bloße Standardisierung beschrieben werden kann. Die stärkere Gliederung und Vereinheitlichung der Abläufe kuratorischer Inquiries und ihre marktwirtschaftliche Ausrichtung bilden zwar auch eine Facette. Doch gleichzeitig sind die Programme als Reflexionsräume beschreibbar und bieten als solche die Möglichkeit, unausgesprochene Standards und Routinen im Kuratieren sowie Anforderungen an die „KuratorIn“ zu reflektieren und einer (selbst-)kritischen Betrachtung zu unterziehen.

Die Arbeit trägt dabei auch zur Weiterentwicklung der praxeologischen Methodologie im Hinblick auf die Analyse von Subjektivierungsprozessen bei. So zeigt sie, in welcher Weise sich Reckwitz' Vorschlag einer „kombinierten Praktiken- und Diskursanalyse“ (Reckwitz 2008a, S. 206ff.) in konkreten Fallstudien realisieren und zur Untersuchung von Subjektformen einsetzen lässt. Durch die Kombination von Foucaults Moral- und Ethikkonzept mit Reckwitz' Dispositionen-Begriff wird ein flexibles Set aus Analysekatégorien gebildet, mit dem es gelingt, die Formung der Subjekte unter Einbezug ihrer Eigenaktivitäten und der in den Kursen vorausgesetzten und erworbenen Dispositionen in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus stelle ich in den Fallstudien (mit Hilfe des „Inquiry“-Konzepts von Dewey) die Rolle unterschiedlicher Reflexions- und Selbstreflexionsprozesse für die Subjektivierung der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme heraus. Es wird dabei deutlich, dass sich über die Betrachtung von Inquiries zentrale Erkenntnisse über eine Subjektform und mögliche Weisen der Subjektivierung gewinnen lassen. In weiterführenden Studien ließe sich nun unter Einsatz des „Inquiry“-Konzepts die Analyse des Zusammenhangs zwischen Subjektivierung und

(Selbst-)Reflexion vertiefen, indem zum Beispiel das Forschungsinteresse auf empirische Formen von Reflexion gerichtet wird.

Nicht zuletzt liefert diese Arbeit Ergebnisse, die für die Weiterbildungsforschung und die Professionssoziologie von Interesse sein können. Gerade zu den erst in den letzten Jahren vermehrt eingeführten wissenschaftlichen Weiterbildungen besteht Forschungsbedarf.⁶⁹⁸ In der Arbeit habe ich verschiedene Tendenzen der Professionalisierung herausgearbeitet, die in wissenschaftlichen Weiterbildungen im Kuratieren mit vorangetrieben werden. Durch die Überlagerung dieser Tendenzen ergeben sich widersprüchliche Anforderungen, die für die Selbst-Bildungen der TeilnehmerInnen eine Herausforderung darstellen. Für die Interpretation des empirischen Materials habe ich in Auseinandersetzung mit bestehenden Professionalisierungs-Begriffen eine subjekt- und praxistheoretische Perspektivierung von „Professionalisierung“ erarbeitet. Durch sie können Prozesse der Professionalisierung und Subjektivierung zueinander ins Verhältnis gesetzt und gemeinsam analysiert werden. Die entwickelte Perspektive ließe sich in weiteren empirischen Studien verfeinern und ausbauen.

Hinsichtlich der Subjektform „KuratorIn“ wäre es vor allem aufschlussreich, die Untersuchung auf den langfristigen Einfluss auszuweiten, den kuratorische Programme auf den Lebensweg der überwiegend weiblichen TeilnehmerInnen haben. Dabei könnten weitere Erkenntnisse zum Verhältnis zwischen kuratorischer Professionalisierung und der Kategorie „Geschlecht“ gewonnen werden. Insbesondere angesichts der im kuratorischen Feld zu beobachtenden Skepsis gegenüber Professionalisierungsprozessen und der teils disparaten und ambivalenten Professionalisierungspraktiken innerhalb der Kurse stellt sich die Frage, welche Effekte die Kurse und eine Teilnahme an ihnen auf die Berufschancen und die berufliche kuratorische Praxis von Frauen haben.

Durch die Analyse der Subjektivierungsprozesse in aktuellen kuratorischen Programmen konnten wichtige Erkenntnisse über die hier gebildeten und geförderten Ausprägungen der Subjektform „KuratorIn“ gewonnen werden. Die drei untersuchten Fallbeispiele stehen diesbezüglich für spezifische Tendenzen kuratorischen Lernens, die sich auch in den Ausschreibungen und Beschreibungen international angebotener Aus- und Weiterbildungskurse im Kuratieren in unterschiedlicher Kombination und Ausprägung wiederfinden lassen: die Konzentration auf Forschung und Selbstreflexion (wie im untersuchten Masterstudien-gang),⁶⁹⁹ das Erlernen der Werkzeuge kuratorischen Projektmanagements und Marketings

⁶⁹⁸ Laut Peter Faulstich fehlt es generell im Bereich der Weiterbildungsforschung an empirischen Beiträgen (Faulstich 2005, S. 223). Dies trifft heute insbesondere noch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu.

⁶⁹⁹ So trägt ein vom Banff Centre for Arts and Creativity in Alberta (Kanada) angebotenes Programm für KuratorInnen den Namen „Curatorial Research Practicum“ (siehe die Webseite: <https://www.banffcentre.ca/programs/curatorial-research-practicum>, Zugriff am: 09.01.2017). Am Node Center for Curatorial Studies in Berlin findet der Online-Kurs „Research Methods for Curators and Artists“ statt (vgl. die Webseite: <http://www.e-artnow.org/announcement/article/ACTION/12127/>, Zugriff am: 09.01.2017).

(wie in der Weiterbildung)⁷⁰⁰ und die Sorge um ein angemessenes Verhältnis zur „KünstlerIn“ (wie im Residenzprogramm deutlich erkennbar)⁷⁰¹. Dabei zeigte sich in den Analysen der Arbeit, dass sich die verschiedenen Praxisformen innerhalb der untersuchten kuratorischen Programme stets miteinander verschränken und nicht in Reinform auftreten.

Dies verweist auf ein zentrales Merkmal der Subjektform „KuratorIn“: auf ihre Ambivalenz, sowie auf mögliche Spannungen, denen die Subjekte, die sich mit Bezug auf die „KuratorIn“ subjektivieren, ausgesetzt sind. So lässt sich in allen Programmen ein Changieren zwischen klassischen, mit dem Mythos vom „schöpferischen Genie-Subjekt“ verbundenen Vorstellungen von Autorschaft und Kreativität, neoliberalen Kreativitäts- und Innovations-Anrufungen sowie kollektiven und selbstkritischen Konzepten des kuratorischen Zusammenarbeitens feststellen. KuratorInnen müssen sich demnach heute die Frage stellen, in welcher Weise sie kreativ sein wollen, welche Form der Autorschaft für sie infrage kommt und was das wiederum zum einen für ihr Verhältnis zu KünstlerInnen, BesucherInnen und anderen AkteurInnen des Kunstfeldes und des sozialen Raums und zum anderen für ihre kuratorische Praxis bedeutet. Zudem scheint die Prozessstruktur kuratorischer Inquiries immer stärker durch die Techniken des Projektmanagements geprägt zu sein und KuratorInnen sehen sich mit der Frage konfrontiert, inwiefern sie selbst wie eine „ManagerIn“ agieren und dem Paradigma von wirtschaftlicher Effizienz und Wettbewerb Folge leisten. In den Prozessen des Lehrens und Lernens kuratorischer Praxis, insbesondere in den Diskussionen und Selbstreflexionen der TeilnehmerInnen kuratorischer Programme, kommen diese Konflikte und Reibungen zum Vorschein.

Die „KuratorIn“ ist eine heterogene und nicht eindeutig fixierte Subjektform, die andere Subjektformen zum Teil in sich aufgenommen hat: So setzt sie sich aus Aspekten der „MuseumsconservatorIn“, „KunstkritikerIn“, „KunstsammlerIn“ und „GaleristIn“ zusammen, weist eine große Nähe zur „WissenschaftlerIn“ und „KunstvermittlerIn“ auf und integriert Merkmale von „KünstlerIn“, „AutorIn“ und „ManagerIn“. Diese fügen sich in der „KuratorIn“ aber nicht zu einer neuen einheitlichen Form zusammen, sondern bilden eher ein Reservoir unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher Fragmente, das offen ist für neue Anschlüsse und Ausdifferenzierungen. Genau diese Mischung scheint Kuratieren attraktiv zu machen. Daraus ergibt sich aber auch das bereits beschriebene Spannungsfeld aus disparaten Anforderungen: Insbesondere die managerialen und künstlerischen Elemente der Subjektform scheinen Versprechen und Gefahr zugleich zu bedeuten: Das Begehren richtet sich auf Aspekte wie die Nähe zur „KünstlerIn“ und zu künstlerischem Arbeiten, auf Intellektualität

⁷⁰⁰ Siehe zum Beispiel den „MA/MFA Curating“ an der University of the West of England Bristol (<https://courses.uwe.ac.uk/W90L12>, Zugriff am: 11.01.2017) und den Masterlehrgang „ecm – educating, curating, managing“ an der Universität für angewandte Kunst Wien (<http://ecm.ac.at/curriculum-ecm2016-2018/>, Zugriff am: 09.01.2017).

⁷⁰¹ Vgl. beispielsweise die Beschreibung zum Kurs „Introduction to Curating“ am Sotheby’s Institute of Art (<http://www.sothebysinstitute.com/new-york/summer-study/introduction-to-curating/>, Zugriff am: 11.01.2017): „Students will learn the skills needed to navigate this exciting field, from developing relationships with artists to writing exhibition proposals to installation planning and design.“

und Professionalität – und damit auf mehr symbolisches Kapital. Gleichzeitig kommen in der Identifikationspraxis der TeilnehmerInnen die im kuratorischen Diskurs präsente Kritik an der „KuratorIn“ als „Meta-KünstlerIn“, „AutorIn“ und „ManagerIn“ zum Tragen. Kuratorische Autorschaft, Gestaltungs- und Definitionsmacht sowie die verstärkte Relevanz von Techniken wie Marketing und Projektmanagement werden abgelehnt. Mit ihnen wird die Gefahr der Diskreditierung von KünstlerInnen und der Ökonomisierung kuratorischer Praxis verbunden. Andere Elemente, wie das Wissenschaftliche, das Kommunikative und das Vermittelnde, scheinen dagegen ausschließlich positiv besetzt zu sein.

Durch die Unfixiertheit und Widersprüchlichkeit der Subjektform eröffnen sich Spielräume in der Subjektivierungspraxis der TeilnehmerInnen, gleichzeitig scheint sich dadurch ihr Identifikationsprozess auch zu erschweren. Insbesondere für angehende und ‚junge‘ KuratorInnen stellen die Offenheit und Ambivalenz der Subjektform eine Herausforderung dar. Ihnen bieten kuratorische Programme einen Reflexionsraum, ein zeitlich räumliches „Arrangement“ (Schatzki), um über die Subjektform sowie ihr eigenes Verhältnis zu dieser reflektieren zu können. Gleichzeitig hat sich „(Selbst-)Reflexion“ seit den 1990er Jahren zu einer zentralen Anforderung an KuratorInnen entwickelt – in Reaktion auf die gestiegene Kritik an der Macht und Sichtbarkeit der „KuratorIn“. Weiterbildungen im Kuratieren sind nicht nur ein Ergebnis, sondern auch ein Antriebsmotor dieses Prozesses. Sie lassen sich als Selbsttechnologien zur Reflexion und Selbstreflexion über „Kuratieren“ und die „KuratorIn“ begreifen.

Forderungen nach (Selbst-)Reflexion, Kreativität und der Strukturierung der Praxis durch Projektmanagement werden in Zeiten des Postfordismus nicht nur an KuratorInnen, sondern an viele andere Subjekte herangetragen. Dennoch weist die „KuratorIn“ hinsichtlich dieser Aufforderungskomplexe eigene Spezifika auf – insbesondere durch ihre Situierung im Kunstfeld, ihre direkte Zusammenarbeit mit KünstlerInnen und den Einfluss des kuratorischen Diskurses.⁷⁰² So soll die „KuratorIn“ zwar kreativ sein, aber möglichst nicht wie eine „KünstlerIn“. Das unterscheidet sie zum Beispiel von der „DesignerIn“, der „SchriftstellerIn“ und der „ManagerIn“, die mit dieser Anforderung nicht konfrontiert sind. Für die „ManagerIn“ gilt gerade ein bestimmter „KünstlerIn“-Mythos als Musterbeispiel erstrebenswerter Kreativität.

Die im kuratorischen Berufsalltag geforderte reflektierte Identifikation, die im Hinblick auf Aspekte wie Autorschaft und das Verhältnis zu anderen AkteurInnen des kulturellen Feldes erfolgt, scheint prinzipiell nicht für die „KuratorIn“ typisch zu sein. Es ist anzunehmen, dass weitere berufsbezogene Subjektformen dadurch charakterisiert sind, situationsabhängig ihre eigene Position und Identifikation zu hinterfragen und auszuloten. Beispiele sind die „PsychologIn“, die „SozialpädagogIn“, die „kritische KulturwissenschaftlerIn“ sowie die „LehrerIn“. Ähnlich wie bei der „selbstkritischen KuratorIn“ soll Selbstreflexion hier nicht damit verbunden sein, sich im Projekt, im Unternehmen oder auf dem Arbeitsmarkt bestmöglich zu

⁷⁰² Zu zentralen Aspekten des kuratorischen Diskurses siehe Kapitel 3.

platzieren und zu optimieren, wie dies bei neoliberalen Formen von (Selbst-)reflexion der Fall ist, obgleich beide in der Praxis durchaus ineinander übergehen können. Besonders scheint bei der „KuratorIn“ jedoch zu sein, dass die reflektierte Identifikation auch mit der grundlegenden Infragestellung der Subjektform selbst einher gehen soll.

Die Schwierigkeit einer sich in Bezug auf neoliberale Anrufungen und die Reize des „Künstler-Genies“ kritisch verstehenden „KuratorIn“ scheint letztlich darin zu bestehen, eine kritische Praxis überhaupt zu realisieren, da es der Neoliberalismus vermag, jeglichen Widerstand für sich zu vereinnahmen (vgl. Bröckling 2007, S. 287). Dies hat die „KuratorIn“ mit anderen sich als kritisch verstehenden Subjektformen gemeinsam. Aufgabe von Reflexionsräumen wie kuratorischen Weiterbildungen (aber auch Weiterbildungen in anderen Bereichen) kann es in dieser Hinsicht nicht sein, Lösungen für die Durchführungen von Kritik und Widerstand anzubieten. Das liegt vor allem daran, dass es für die Praxis der Kritik keine allgemeinen Regeln, keine Theorie und kein Programm geben kann. Sie würden vom neoliberalen Regime sofort wieder produktiv gemacht werden. Bröckling zufolge könne eine widerständige Praxis nur in Form kurzfristiger Taktiken bestehen (vgl. ebd., S. 287f.). Was kuratorische Programme diesbezüglich aber leisten können, ist für die bestehende Problematik zu sensibilisieren.

Für große Ausstellungen und Biennalen wurden in den vergangenen Jahren immer wieder KünstlerInnen als KuratorInnen berufen.⁷⁰³ Auch unter den TeilnehmerInnen der untersuchten kuratorischen Programme befinden sich regelmäßig KünstlerInnen.⁷⁰⁴ Es stellt sich diesbezüglich die Frage, welche Relevanz die beschriebenen zum Teil ambivalenten Anforderungen der Subjektform „KuratorIn“ für ihre kuratorische Praxis haben. Wie gehen KünstlerInnen insbesondere mit dem verbreiteten Ideal um, als „KuratorIn“ möglichst nicht wie eine „Meta-KünstlerIn“ zu agieren? Betrifft sie das überhaupt, und werden die Anforderungen einer der zwei Subjektformen in diesem Fall zwangsläufig enttäuscht? – In der Praxis scheint dies nicht der Fall zu sein. Zum einen distanzieren sich einige KünstlerInnen selbst vom ‚Genie-Künstlertum‘, hinterfragen dieses kritisch und entwickeln alternative künstlerische Praktiken. Sie bringen also die (selbst-)reflexiven Kompetenzen mit, die heute von einer „KuratorIn“ verlangt werden. Zum anderen lässt sich beobachten, dass KünstlerInnen, die kuratorisch arbeiten, mit anderen Erwartungen konfrontiert werden und andere Anforderungen an sich selbst stellen, als KuratorInnen, die keine „KünstlerInnen“

⁷⁰³ Beispiele für von KünstlerInnen kuratierte Groß-Ausstellungen sind die Manifesta 11 (kuratiert von Christian Jankowski), die 7. Berlin Biennale (kuratiert von Artur Żmijewski), die 9. Berlin Biennale (kuratiert von der KünstlerInnen-Gruppe DIS) und die Istanbul Biennale 2017 (kuratiert von Elmgreen & Dragset). Zu dem Thema „KünstlerInnen als KuratorInnen“ gibt es mittlerweile auch mehrere Publikationen. Siehe beispielsweise die Zeitschrift *The Artist as Curator* (<http://www.theartistascurator.org/>, Zugriff am 09.01.2017) und Band 241 des *Kunstforums International* (2016) mit dem Titel „Künstler als Kuratoren: Manifesta 11 und 9. Biennale“.

⁷⁰⁴ Es gibt auch kuratorische Programme, die ausschließlich auf KünstlerInnen abzielen. Ein Beispiel ist das Studienprofil „Künstlerische Arbeit in/mit kulturellen Institutionen“ im weiterbildenden Masterstudiengang „Art in Kontext“ an der Universität der Künste in Berlin, das zwischen 2009 und 2014 den Schwerpunkt „Artistic Curatorial Studies“ enthielt (vgl. zum Beispiel: Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin 2014, S. 11).

sind. Betrachtet man Beispiele aus der jüngsten Vergangenheit, dann scheinen die KünstlerInnen in der Funktion als „KuratorIn“ stets „KünstlerIn“ zu bleiben und als solche auch wahrgenommen zu werden und sich selbst wahrzunehmen. Sie sehen ihre kuratorische Tätigkeit gleichzeitig oder sogar vorrangig als eine künstlerische Ausdrucksform an. So erläutert der Konzept- und Medienkünstler Christian Jankowski zu seiner Tätigkeit als Kurator der Manifesta 11: „Meine Herangehensweise war eine künstlerische, da sie mit meinem Werkansatz in einer tiefen Verbindung steht.“⁷⁰⁵ KünstlerInnen wird eine künstlerische Arbeitsweise zugestanden oder sie wird sogar von ihnen erwartet. Dass die sogenannten „KünstlerkuratorInnen“ eine spezifische Ausprägung der „KuratorIn“ verkörpern und eine besondere Position inne haben, die eher die einer „KünstlerIn“ ist, lässt sich mitunter auch daran erkennen, dass sie in ihre Ausstellungen eigene künstlerische Arbeiten integrieren.⁷⁰⁶

Angesichts der Vielfältigkeit und Offenheit der Subjektform „KuratorIn“ stellt sich die Frage, wie sie sich überhaupt von anderen Subjektformen abgrenzen lässt. Relevant für eine Zuordnung scheint vor allem die Teilnahme an der Praktik „Kuratieren“ zu sein. Dabei sind die Bedingungen für die Anerkennung als Subjekt der Praktik „Kuratieren“ auch von dem spezifischen Bereich des Kuratierens abhängig. So macht es einen Unterschied, ob eine Kuratorin oder ein Kurator (kultur-)historische Ausstellungen, kunsthistorische Museumsausstellungen oder Projekte in Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst umsetzt, denn je nach Kontext sind andere Dispositionen und Kapitalien (Bourdieu) erforderlich. Zudem ist es von Relevanz, ob man von anderen als „KuratorIn“ anerkannt wird und sich selbst als Subjekt dieser Praxis betrachtet. Allerdings muss dies nicht damit einhergehen, als „KuratorIn“ adressiert zu werden oder sich selbst so zu bezeichnen. Die Analyse hat gezeigt, dass sich einige TeilnehmerInnen auf Grund der Ambivalenz der Subjektform selbst nicht als „KuratorIn“ verstehen, aber ihre Praxis als „kuratorisch“ betrachten. Auch sie lassen sich zur Subjektform „KuratorIn“ zählen, aber zu einer spezifischen, selbstkritischen Ausprägung derselben. Denn die Identifikation der Subjekte findet im Falle ihrer aktiven Distanzierung zur „KuratorIn“ oder auch der Dekonstruktion der „KuratorIn“ in Formen „kollektiven Kuratierens“ stets in Bezug zu dieser Subjektform statt.

Trotz der zu beobachtenden Versuche, die Position der „KuratorIn“ stärker aufzulösen, ist sie heute in der kuratorischen Praxis präsenter denn je. Überall da, wo „Kuratieren“ thematisiert und praktiziert wird, wird zumeist auch die „KuratorIn“ verhandelt – spätestens wenn die Frage nach den beteiligten Subjekten und deren Positionen gestellt wird. Es zeigt sich in vielen kuratorischen Projekten, dass auf die Position und das Aushängeschild der „KuratorIn“ nicht verzichtet wird. Dabei lässt sich insbesondere in kuratorischen Aus- und Weiterbildungsprogrammen eine Gleichzeitigkeit der kritischen Befragung, Dekonstruktion und Reproduktion dieser Subjektform feststellen.

⁷⁰⁵ Quelle: <https://www.goethe.de/de/kul/bku/20833456.html> (Zugriff am: 09.01.2017).

⁷⁰⁶ Thomas Demand hat beispielsweise in der von ihm kuratierten Ausstellung „L’image volée“ in der Prada Foundation in Mailand (18.3.-21.8.2016) auch zwei seiner eigenen Werke präsentiert.

Literaturverzeichnis

- Acord, Sophia Krzys (2006): „Beyond the Code: New Aesthetic Methodologies for the Sociology of the Arts.“ In: *Sociologie de l'Art : OPuS 9-10 (Questions de méthode)*. (2006), Nr. 2-3, S. 69-86.
- Acord, Sophia Krzys (2009): *Beyond the Code: Unpacking Tacit Knowledge and Embodied Cognition in the Practical Action of Curating Contemporary Art*. Diss. University of Exeter. URL: https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/89473/AcordS_revisedversion.pdf?sequence=9&isAllowed=y (Zugriff am: 29.11.2016).
- Acord, Sophia Krzys (2010): „Beyond the Head: The Practical Work of Curating Contemporary Art.“ In: *Qualitative Sociology*. 33 (2010), Nr. 4, S. 447-467.
- AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes (2015): *Die aktuelle Situation der Volontäre. Fragebogenstudie des AK Volontariat 2014*. (Vorgestellt auf der Bundesvolontärstagung Nürnberg, 20.-22.02.2015). URL: http://www.museumbund.de/fileadmin/ak_volontariat/dokumente/Auswertung_Volobefragung_2014.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Alberro, Alexander (2003): *Conceptual Art and the Politics of Publicity*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Alberro, Alexander; Stimson, Blake (2009): *Institutional Critique. An Anthology of Artists Writings*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Alder, Barbara; Den Brok, Barbara (2012): *Die perfekte Ausstellung. Ein Praxisleitfaden zum Projektmanagement von Ausstellungen*. Bielefeld: Transcript.
- Alkemeyer, Thomas (2004): „Bewegung und Gesellschaft. Zur ‚Verkörperung‘ des Sozialen und zur Formung des Selbst in Sport und populärer Kultur.“ In: Klein, Gabriele (Hg.): *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: Transcript, S. 43-78.
- Alkemeyer, Thomas (2013a): „Subjektivierung in sozialen Praktiken. Umriss einer praxeologischen Analytik.“ In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 33-68.
- Alkemeyer, Thomas (2013b): *Warum die Praxistheorien ein Konzept der Subjektivierung brauchen*. (Exposé für die Tagung über Praxis-Konzeptionen, Lutherstadt Wittenberg, 11.-13.03.2013). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Alkemeyer, Thomas (2014): „Zur Einleitung: Warum die Praxistheorien ein Konzept der Subjektivierung benötigen.“ In: *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie (AZP)*. 39 (2014), Nr. 1, S. 27-36.
- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (2013a): „Einleitung.“ In: Dies. (Hg.): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 9-32.
- Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (2013b): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nicolaus; Michaeler, Matthias (2015): „Kritik der Praxis. Plädoyer für eine subjektivierungstheoretische Erweiterung der Praxistheorien.“ In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hg.): *Praxis denken: Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50.
- Alkemeyer, Thomas; Michaeler, Matthias (2013): „Subjektivierung als (Aus-)Bildung körperlich-mentaler Mitspielkompetenz. Eine praxeologische Perspektive auf Trainingstechniken im Sportspiel.“ In: Gelhard, Andreas; Alkemeyer, Thomas; Ricken, Norbert (Hg.): *Techniken der Subjektivierung*. München: Fink, S. 213-228.
- Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hg.) (2015): *Praxis denken: Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Alkemeyer, Thomas; Villa, Paula-Irene (2010): „Somatischer Eigensinn? Kritische Anmerkungen zu Diskurs- und Gouvernementalitätsforschung aus subjektivierungstheoretischer und praxeologischer Perspektive.“ In: Angermüller, Johannes; Dyk, Silke van (Hg.): *Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 315-335.
- Allen, Jennifer (2007): „Care for Hire.“ In: Schavemaker, Margriet; Rakier, Mischa (Hg.): *Right about now. Art and Theory since the 1990s. The Body, Interactivity, Engagement, Documentary Strategies, Money, Curating*. Amsterdam: Valiz Publishers, S. 143-155.
- Althusser, Louis (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg/Westberlin: VSA.

- Amann, Klaus; Hirschauer, Stefan (1997): „Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm.“ In: Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7-52.
- Amin, Ash (1994): „Post-Fordism: Models, Fantasies and Phantoms of Transition.“ In: Ders. (Hg.): *Post-Fordism. A Reader*. Cambridge/Oxford: Blackwell Publishers, S. 1-39.
- Ammann, Jean-Christophe (2004): „Vademekum für Kuratoren.“ In: Tannert, Christoph; Tischler, Ute (Hg.): *Men in Black: Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 96-97.
- ARGE schnittpunkt (2013): *Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis*. Wien/Köln/ Weimar: UTB Böhlau.
- Arndt, Susan (2005): „Mythen des weißen Subjekts: Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus.“ In: Eggers, Maureen Maisha u. a. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisssensforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 340-362.
- Arriola, Magali (2009): „Towards a Ghostly Agency: A Few Speculations on Collaborative and Collective Curating.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 21-31.
- Atkinson, Paul; Coffey, Amanda (2003): „Revisiting the Relationship Between Participant Observation and Interviewing.“ In: Gubrium, Jaber F. (Hg.): *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks/London/Neu Delhi: Sage Publications, S. 109-122.
- Aumann, Philipp; Duerr, Frank (2013): *Ausstellungen machen*. München: Fink.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hg.) (2012): *Bildung in Deutschland 2012: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann. URL: <http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2012/pdf-bildungsbericht-2012/bb-2012.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Babias, Marius (Hg.): *Ute Meta Bauer. Kuratorische Praxis. Interviews und Gespräche*. Köln: Walther König.
- Bal, Mieke (2007): „Working with Concepts.“ In: Pollock, Griselda (Hg.): *Conceptual Odysseys. Passages to Cultural Analysis*. London/New York: I.B. Tauris, S. 1-10.
- Bark, Yvonne de (2014): *Körpersprache einfach nutzen: Eine Schauspielerin verrät die besten Tricks für Alltag, Flirt und Job*. Hannover: Humboldt.
- Barlösius, Eva (2012): „Wissenschaft als Feld.“ In: Maasen, Sabine u. a. (Hg.): *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 125-136.
- Barrett, S. A. (1926): „Training for Museum Work.“ In: American Association of Museums (Hg.): *Papers and Reports Read at the Twenty-First Annual Meeting of The American Association of Museums, New York City, May 17-18-19, 1926*. (1926), New Series, Nr. 1, S. 49-54.
- Barz, Heiner; Cerci, Meral (2015): *Frauen in Kunst und Kultur: Zwischen neuem Selbstbewusstsein und Quotenforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, Ute Meta; Babias, Marius (2011): „Easy Looking – Curatorial Practice in a Neo-liberal Society.“ In: *OnCurating. Curating Critique*. (2011), Nr. 9, S. 72-77. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue9.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Bauer, Ute Meta; Nash, Mark; Nordgren, Sune (2012): „Die ProduzentInnen: Zeitgenössische KuratorInnen im Gespräch. Ute Meta Bauer und Mark Nash im Gespräch, moderiert von Sune Nordgren, Universität Newcastle, Kunstfakultät.“ In: Babias, Marius (Hg.): *Ute Meta Bauer. Kuratorische Praxis. Interviews und Gespräche*. Köln: Walther König, S. 131-151.
- Baur, Joachim (Hg.) (2010): *Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes*. Bielefeld: Transcript.
- Bänziger, Peter-Paul u. a. (Hg.) (2010): *Fragen Sie Dr. Sex! Ratgeberkommunikation und die mediale Konstruktion des Sexuellen*. Berlin: Suhrkamp.
- Bätschmann, Oskar (1997): *Ausstellungskünstler. Kult und Karriere im modernen Kunstsystem*. Köln: DuMont.
- Bätzner, Nike (2010): „Das Atelier als Zelle. Konzepte von Piero Manzoni, Tehching Hsieh und Bruce Nauman.“ In: Diers, Michael; Wagner, Monika (Hg.): *Topos Atelier. Werkstatt und Wissensform*. Berlin: Akademie, S. 59-74.
- Beck, Ulrich; Brater, Michael; Daheim, Hansjürgen (1980): *Soziologie der Arbeit und der Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Beer, Bettina (2008): „Systematische Beobachtung.“ In: Dies. (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. 2. Auflage. Berlin: Dietrich Reimer, S. 167-190.
- Bellini, Andrea (2006): „Curatorial Schools. Between Hope and Illusion.“ In: *Flash Art*. 39 (2006), Nr. 250, S. 88-92.

- Belting, Hans (2010): „Was bitte heißt ‚contemporary‘? Modern oder zeitgenössisch: Die Globalisierung führt zu einer Verwirrung des Kunstbegriffs. Ein Klärungsversuch.“ In: *Die Zeit Online*. (31.05.2010). URL: <http://www.zeit.de/2010/21/Global-Art> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Belting, Hans (2013): „From World Art to Global Art: View on a New Panorama.“ In: Belting, Hans; Buddensieg, Andrea; Weibel, Peter (Hg.): *The Global Contemporary and the Rise of New Art Worlds*. (Katalog zur Ausstellung „The Global Contemporary. Art Worlds after 1989“ am Zentrum für Kunst und Medien (ZKM), Karlsruhe, 17.09.2011-05.02.2012). Cambridge/London: MIT Press, S. 178-185.
- Bennett, Tony (1995): *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*. New York: Routledge.
- Beöthy, Balázs (o.J.): „Performativity.“ In: *Curatorial Dictionary*. *Tranzit.hu*. URL: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/performativity/> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Berghoff, Hartmut (2004): *Moderne Unternehmensgeschichte: eine themen- und theorieorientierte Einführung*. Paderborn: F. Schöningh.
- Bering, Dietz (2010): „‚Intellektueller‘: Schimpfwort – Diskursbegriff – Grabmal?“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*. *Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament: Intellektuelle*. (27.09.2010), Nr. 40, S. 5-12.
- Bertau, Marie-Cécile (2015): „Sprache: öffentliche Praxis im Medium des Dritten.“ In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hg.): *Praxis denken. Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-107.
- Bishop, Claire (2006): *Participation*. London/Cambridge, Mass.: Whitechapel Gallery, MIT Press.
- Bismarck, Beatrice von (2002): „Verhandlungssachen: Rollen und Praktiken in der Projektarbeit.“ In: Huber, Hans Dieter; Locher, Hubert; Schulte, Karin (Hg.): *Kunst des Ausstellens: Beiträge, Statements, Diskussionen*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 229-236.
- Bismarck, Beatrice von (2004): „Curating.“ In: Tannert, Christoph (Hg.): *Men in Black : Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 108-110.
- Bismarck, Beatrice von (2005): „Kuratorisches Handeln. ‚Immaterielle Arbeit‘ zwischen Kunst und Managementmodellen.“ In: Bismarck, Beatrice von; Koch, Alexander (Hg.): *beyond education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 175-190.
- Bismarck, Beatrice von (2006a): „Haltloses Ausstellen: Politiken künstlerischen Kuratierens.“ In: Michalka, Matthias; Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien (Hg.): *The Artist As ...*. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 33-47.
- Bismarck, Beatrice von (2006b): „Sexy After all These Years.“ In: Neue Gesellschaft für Bildende Kunst e.V.; Verein Forum Stadtpark Graz; in Zusammenarbeit mit der HGB Leipzig (Hg.): *Sexy Mythos. Selbst- und Fremdbilder von Künstler/innen. Ideas and Images of Artists*. (Buch zur gleichnamigen Ausstellung im ngbk Berlin, 08.04.2006-21.05.2006). Berlin: ngbk, S. 29-34.
- Bismarck, Beatrice von (2006c): „Teamwork und Selbstorganisation.“ In: Butin, Hubertus (Hg.): *DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst*. Köln: DuMont, S. 279-282.
- Bismarck, Beatrice von (2007): „Curatorial Criticality – Zur Rolle freier Kurator/innen im zeitgenössischen Kunstfeld.“ In: Eigenheer, Marianne (Hg.): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 70-78.
- Bismarck, Beatrice von (2011): „Celebrity Shifts: Curators, Individuals and Collectives.“ In: Sick, Andrea; Schieren, Mona (Hg.): *Look at me: Celebrity Culture at The Venice Art Biennale*. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 180-191.
- Bismarck, Beatrice von (2012a): „Curating Curators.“ In: *Texte zur Kunst*. 22 (2012), Nr. 86, S. 43-61.
- Bismarck, Beatrice von (2012b): „The Exhibition as Collective.“ In: Bismarck, Beatrice von; Schaffaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 289-302.
- Bismarck, Beatrice von; Koch, Alexander (2005a): *Beyond Education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Bismarck, Beatrice von; Koch, Alexander (2005b): „Beyond Education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie. Einführung.“ In: Bismarck, Beatrice von; Koch, Alexander (Hg.): *Beyond Education. Kunst, Ausbildung, Arbeit und Ökonomie*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 9-17.
- Bogner, Dieter; Goebel, Renate (1995): „Kuratorenausbildung für den Museums- und Ausstellungsbereich. Das Lehrgangskonzept des Instituts für Kulturwissenschaft Wien.“ In: Treff, Hans-Albert (Hg.): *Reif für das Museum? Ausbildung – Fortbildung – Einbildung*. (Bericht über ein internationales Symposium, veranstaltet

- von den ICOM-Nationalkomitees der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz, 01.-04.06.1994, am Bodensee). Münster: Ardey, S. 75-86.
- Bohn, Cornelia; Hahn, Alois (1999): „Selbstbeschreibung und Selbstthematization: Facetten der Identität in der modernen Gesellschaft.“ In: Willems, Herbert; Hahn, Alois (Hg.): *Identität und Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 33-61.
- Boltanski, Luc (2010): *Soziologie und Sozialkritik. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2008*. Institut für Sozialforschung an der Johann Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt a. M.. Aus dem Franz. von Achim Russer und Bernd Schwibs. Berlin: Suhrkamp.
- Boltanski, Luc; Chiapello, Ève (2003 [1999]): *Der neue Geist des Kapitalismus*. Aus dem Franz. von Michael Tillmann. Konstanz: UVK (franz. Originalausg.: 1999).
- Bos, Saskia (2013): „Q&A, Saskia Bos, On the Curatorial Programme, De Appel, Amsterdam (1994-2005).“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 23-27.
- Bourdieu, Pierre (1987 [1980]): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1980).
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1984).
- Bourdieu, Pierre (1990): *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Aus dem Franz. von Matthew Adamson. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1991a): „Der Korporativismus des Universellen. Die Rolle der Intellektuellen in der modernen Welt.“ In: Ders.: *Die Intellektuellen und die Macht*. Hg. von Irene Dölling. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann und Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA, S. 41-65.
- Bourdieu, Pierre (1991b): *Die Intellektuellen und die Macht*. Hg. von Irene Dölling. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann und Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1991c): „Ich bin dazu da, die Intellektuellen nicht in Ruhe zu lassen. Jeanne Pachnicke im Gespräch mit Pierre Bourdieu.“ In: Ders.: *Die Intellektuellen und die Macht*. Hg. von Irene Dölling. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann und Margareta Steinrücke. Hamburg: VSA, S. 13-32.
- Bourdieu, Pierre (1992): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Hg. von Margareta Steinrücke. Aus dem Franz. von Jürgen Bolder, unter Mitarbeit von Ulrike Nordmann und anderen. Hamburg: VSA.
- Bourdieu, Pierre (1993): „Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität.“ In: Berg, Eberhard; Fuchs, Martin (Hg.): *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnografischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 365-374.
- Bourdieu, Pierre (1993 [1980]): *Soziologische Fragen*. Aus dem Franz. von Hella Beister und Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1980).
- Bourdieu, Pierre (2000 [1971]): *Das religiöse Feld. Texte zur Ökonomie des Heilsgeschehens*. Hg. von Stephan Egger, Andreas Pfeuffer und Franz Schultheis. Aus dem Franz. von Andreas Pfeuffer. Konstanz: UVK (franz. Originalausg.: 1971).
- Bourdieu, Pierre (2001 [1992]): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Aus dem Franz. von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1992).
- Bourdieu, Pierre (2001 [1997]): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Aus dem Franz. von Achim Russer, unter Mitwirkung von Hélène Albagnac und Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1997).
- Bourdieu, Pierre (2005 [1993]): „Verstehen.“ In: Bourdieu, Pierre u. a. (Hg.): *Das Elend der Welt*. gekürzte Studienausgabe. Konstanz: UVK, S. 393-426 (franz. Originalausg.: 1993).
- Bourdieu, Pierre (2009 [1972]): *Entwurf einer Theorie der Praxis. Auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft*. 2. Auflage. Aus dem Franz. von Cordula Pialoux und Bernd Schwibs. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1972).
- Bourdieu, Pierre; Darbel, Alain (2006 [1966]): *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*. Unter Mitarb. von Dominique Schnapper. Aus dem Franz. von Stephan Egger und Eva Kessler. Konstanz: UVK (franz. Originalausg.: 1966).
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1996 [1992]): „Zweiter Teil. Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987.“ In: Dies. (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 95-249 (franz. Originalausg.: 1992).
- Bourriaud, Nicolas (2002 [1998]): *Relational Aesthetics*. Aus dem Franz. von Simon Pleasance und Fronza Woods, unter Mitarbeit von Mathieu Copeland. Dijon: Les presses du réel (franz. Originalausg.: 1998).
- Bovier, Lionel; Obrist, Hans Ulrich (2008) (Hg.): *A Brief History of Curating*. Zürich: JRP Ringier.

- Boylan, Patrick J. (2006): „The Museum Profession.“ In: Macdonald, Sharon (Hg.): *A Companion to Museum Studies*. Malden MA/Oxford: Blackwell Publishing, S. 415-430.
- Boylan, Patrick J.; Segger, Martin; Fuller, Nancy (2002): „Editorial. Des voies nouvelles pour l'enseignement et la formation – New Directions in Professional Museum Education and Training – Nuevas orientaciones en la educación y la formación.“ In: ICOM/International Committee for the Training of Personnel (Hg.): *Study Series = Cahiers d'étude = Cuadernos de Estudios*. Nr. 10. Kortrijk: ICOM, S. 2-3.
- Boysen, Werner (2013): *Grenzgänge im Management – Quellen für neue Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Brater, Michael (2008): „Berufliche Bildung.“ In: Böhle, Fritz (Hg.): *Handbuch Arbeitssoziologie*. Wiesbaden: VS, S. 805-837.
- Breitsprecher, Roland u. a. (1998): „profession.“ In: *PONS. Wörterbuch für Schule und Studium. Globalwörterbuch. Teil I. Englisch-Deutsch*. 3., neubearb. Auflage. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett, S. 920.
- Brockhaus Enzyklopädie* (2006a): Band 6., 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Leipzig/ Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brockhaus Enzyklopädie* (2006b): Band 7., 21., völlig neu bearbeitete Auflage. Leipzig/ Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Brockhaus-Wahrig. Deutsches Wörterbuch* (1983): Band 5. Hg. von Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer und Harald Zimmermann. Wiesbaden/Stuttgart: F.A. Brockhaus/Deutsche Verlags-Anstalt.
- Bröckling, Ulrich (2001): *Freiwillige Selbstkontrolle oder Das demokratisierte Panopticon*. (Vortrag auf dem Workshop „Subjektivierung als Kontrollstrategie“, Frankfurter Foucault-Konferenz, 27.-29.09.2001). URL: http://www.k3000.ch/becreative/texts/text_6.html (Zugriff am: 29.11.2016).
- Bröckling, Ulrich (2002): „Das unternehmerische Selbst und seine Geschlechter: Gender-Konstruktionen in Erfolgsratgebern.“ In: *Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. 30 (2002), Nr. 2, S. 175-194.
- Bröckling, Ulrich (2004): „Über Kreativität. Ein Brainstorming.“ In: Bröckling, Ulrich; Paul, Axel T.; Kaufman, Stefan (Hg.): *Vernunft – Entwicklung – Leben. Schlüsselbegriffe der Moderne. Festschrift für Wolfgang Eßbach*. München: Fink, S. 235-243. URL: <https://www.soziologie.uni-freiburg.de/personen/broeckling/dokumente/10-kreativitat.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Bröckling, Ulrich (2006): „Und... wie war ich? Über Feedback.“ In: *Mittelweg 36. Zeitschrift des Hamburger Instituts für Sozialforschung*. (2006), Nr. 2, S. 27-44.
- Bröckling, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2013): „Der Kopf der Leidenschaft. Soziologie und Kritik.“ In: *Leviathan: Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*. 41 (2013), Nr. 2, S. 309-323.
- Bröckling, Ulrich (2014): „Jeder Mensch ein Künstler, jeder Mensch ein Unternehmer? Resonanzen zwischen künstlerischem und ökonomischem Feld.“ In: *dramaturgie. Zeitschrift der dramaturgischen Gesellschaft*. (2014), Nr. 1, S. 15-20.
- Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hg.) (2000): *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brümmer, Kristina (2015): *Mitspielfähigkeit. Sportliches Training als formative Praxis*. Diss. Universität Oldenburg. Bielefeld: Transcript.
- Bryan-Wilson, Julia (2003): „A Curriculum for Institutional Critique, or the Professionalisation of Conceptual Art.“ In: Ekeberg, Jonas; Office for Contemporary Art Norway (Hg.): *New Institutionalism*. Oslo: Office for Contemporary Art Norway (= Verksted #1), S. 89-109.
- Bubik, Roland (1996): *Geschichte der Marketing-Theorie. Historische Einführung in die Marketing-Lehre*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Bublitz, Hannelore (1999): „Diskursanalyse als Gesellschafts-,Theorie.“ In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 22-48.
- Bublitz, Hannelore (2005): *Judith Butler zur Einführung*. 2., erg. Auflage. Hamburg: Junius.
- Bublitz, Hannelore u. a. (1999): „Diskursanalyse –(k)eine Methode)? Eine Einleitung.“ In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 10-21.
- Buchmann, Sabeth (2006): „Kritik der Institutionen und/oder Institutionskritik? (Neu-)Betrachtung eines historischen Dilemmas.“ In: *Bildpunkt. Orte der Kritik*. (Herbst 2006). URL: <http://www.igbildende.kunst.at/de/bildpunkt/2006/ortederkritik/buchmann.htm> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Buchmann, Sabeth (2012): „Lucy R. Lippard: Kuratieren mit/im System.“ In: *Texte zur Kunst*. 22 (Juni 2012), Nr. 86, S. 89-107.

- Bude, Heinz (2012): „Der Kurator als Metakünstler. Der Fall HUO.“ In: *Texte zur Kunst*. 22 (Juni 2012), Nr. 86, S.109-119.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2015): *Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bonn. URL: https://www.bmbf.de/pub/Weiterbildungsverhalten_in_Deutschland_2014.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Bundesverband Bildender Künstlerinnen und Künstler e. V. (2011): *Bewegung Kunst. Leitfaden für Projekte ästhetischer Bildung*. Oberhausen: ATHENA.
- Bunge, Matthias (1996): *Zwischen Intuition und Ratio. Pole des bildnerischen Denkens bei Kandinsky, Klee und Beuys*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Buren, Daniel (1972): „Exposition d’une exposition/Ausstellung einer Ausstellung“ In: *documenta 5: Befragung der Realität. Bildwelten heute*. (Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in Kassel, 30.06.-08.10.1972). Kassel: documenta/Bertelsmann, S. 29 im Abschnitt 17 („Idee + Idee/Licht“).
- Burton, Johanna (2011): „In Reserve: A Curatorial Education.“ In: *Red Hook Journal*. CCS Bard College. (28.08.2011). URL: <http://www.bard.edu/ccs/redhook/in-reserve-a-curatorial-education/> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Burton, Johanna (2012): „Outtakes from Another Conversation: Further Thoughts on Curating and Education.“ In: *Red Hook Journal*. CCS Bard College. (06.07.2012). URL: <http://www.bard.edu/ccs/redhook/outtakes-from-another-conversation-further-thoughts-on-curating-and-education/> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Butler, Judith (1991 [1990]): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Aus dem Engl. von Kathrina Menke. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl. Originalausg.: 1990).
- Butler, Judith (2001 [1997]): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Aus dem Amerik. von Rainer Ansén. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl. Originalausg.: 1997).
- Butler, Judith (2006 [1997]): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Aus dem Engl. von Kathrina Menke und Markus Krist. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl. Originalausg.: 1997).
- Buurman, Nanna (2015): „Angels in the White Cube? Rhetoriken kuratorischer Unschuld bei der documenta (13).“ In: *FKW // Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur – Revisionen des Museums? Praktiken der Sichtbarmachung im Feld des Politischen*. (April 2015), Nr. 58, S. 63-74.
- Büchter, Karin; Hendrich, Wolfgang (1996): *Professionalisierung in der betrieblichen Weiterbildung. Anspruch und Realität – Theoretische Ansätze und empirische Ergebnisse*. München/Mering: Rainer Hampp.
- Bühl, Walter L. (2011): „Institutionalisierung.“ In: Fuchs-Heinritz, Werner u. a. (Hg.): *Lexikon zur Soziologie*. 5., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS, S. 309.
- Bührmann, Andrea D. (1999): „Der Diskurs als Diskursgegenstand im Horizont der kritischen Ontologie der Gegenwart.“ In: Bublitz, Hannelore; Bührmann, Andrea D.; Hanke, Christine; Seier, Andrea (Hg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 49-62.
- Bührmann, Andrea D.; Schneider, Werner (2008): *Vom Diskurs zum Dispositiv: Eine Einführung in die Dispositivanalyse*. Bielefeld: Transcript.
- Chamber of Public Secrets: Alfredo Cramerotti, Rian Lozano, Khaled Ramadan (2009): „A Subjective Take on Collective Curating.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 71-78.
- Charlesworth, JJ (2007): „Curating Doubt.“ In: Rugg, Judith; Sedgewick, Michèle (Hg.): *Issues in curating contemporary art and performance*. Bristol/Chicago: Intellect, S. 91-99.
- Cherix, Christophe (2008): „Preface.“ In: Bovier, Lionel; Obrist, Hans Ulrich (Hg.): *A Brief History of Curating*. Zürich: JRP Ringier, S. 4-9.
- Christadler, Maike (2000): *Kreativität und Geschlecht: Giorgio Vasaris „Vite“ und Sofonisba Anguissolas Selbst-Bilder*. Berlin: Reimer.
- Ciric, Maja; Onol, Isin (2012): „Can Curating Be Taught?“ In: *OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 2*. (2012), Nr. 13, S. 32-36. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue13.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Cliche, Danielle; Mitchell, Ritva; Wiesand, Andreas J. (2000): *The Project and its Results. Women in Arts and Media Professions: European Comparisons*. (Ergebnisbericht zu dem Forschungsprojekt „Pyramid or pillars“, das von ERICarts und dem Zentrum für Kulturforschung (Bonn) durchgeführt wurde). URL: <http://www.culturegates.info/cg/files/32/en/02eucomp.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Coates, Rebecca; Scott, Kitty (2016): „Debate: Propositions 3+4.“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 76-79.

- Conradi, Tobias (2015): *Breaking News. Automatismen in der Repräsentation von Krisen- und Katastrophenereignissen*. Paderborn: Fink.
- Conzen, Ina (2012a): *Mythos Atelier. Von Spitzweg bis Picasso, von Giacometti bis Nauman*. (Katalog zur Ausstellung „Mythos Atelier“, Staatsgalerie Stuttgart, 27.10.2012-10.02.2013). München: Hirmer.
- Conzen, Ina (2012b): „Mythos Atelier. Von Spitzweg bis Picasso, von Giacometti bis Nauman.“ In: Dies. (Hg.): *Mythos Atelier. Von Spitzweg bis Picasso, von Giacometti bis Nauman*. (Katalog zur Ausstellung „Mythos Atelier“, Staatsgalerie Stuttgart, 27.10.2012-10.02.2013). München: Hirmer, S. 13-21.
- Costas, Ilse (1992): „Das Verhältnis von Profession, Professionalisierung und Geschlecht in historisch vergleichender Perspektive.“ In: Wetterer, Angelika (Hg.): *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 51-82.
- Crook, A.R. (1910): „The Training of Museum Curators.“ In: *Proceedings of the American Association of Museums*. 4 (1910), S. 59-64.
- Cushman, Karen (1984): „Museum Studies: The Beginnings, 1900-1926.“ In: *Museum Studies Journal*. 1 (1984), Nr. 3, S. 8-19.
- Dausien, Bettina (2007): „Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ‚Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung‘.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 8 (Jan 2007), Nr. 1. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0701D4Da3> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Dausien, Bettina; Kelle, Helga (2005): „Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnografie und Biographieforschung.“ In: Völter, Bettina u. a. (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 189-212.
- Dean, David (1994): *Museum Exhibition. Theory and Practice*. London/New York: Routledge.
- Deepwell, Katy (2006): „Feminist Curatorial Strategies and Practices since the 1970s.“ In: Marstine, Janet (Hg.): *New Museum Theory and Practice. An Introduction*. Oxford: Blackwell, S. 64-84.
- Deepwell, Katy (2009): „Equal but Different: Questions about Rights, Statistics and Feminist Strategies for Change.“ In: *Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur: Unentschieden – Paradoxien des Hypes von Feminismen in Kunst und Kultur*. (2009), Nr. 47.
- Demeester, Ann (2013): „No Ground Beneath Your Feet.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 133-138.
- Demeester, Ann; Folkerts, Hendrik (2013): „Curatorial Education: What Is It That We Do When We Are Doing It?“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 5-10.
- Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (2013): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre.
- Derrida, Jacques (2000 [1994]): *Politik der Freundschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1994).
- Derrida, Jacques (2001 [1997]): *Von der Gastfreundschaft*. Hg. von Peter Engelmann. Aus dem Franz. von Markus Sedlaczek. Wien: Passagen (franz. Originalausg.: 1997).
- Deutsche, Rosalyn (2006): „Louise Lawler’s Rude Museum.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (Januar 2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/deutsche/en> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Deutscher Bundestag, PuK 2 – Parlamentsnachrichten (Hg.) (2015): „Zu wenige Frauen in Führungspositionen. Familie, Senioren, Frauen und Jugend/Ausschuss – 11.11.2015 (hib 596/2015)“. In: *heute im bundestag – hib*. (Pressedienst des Deutschen Bundestages). (2015). Nr. 596. URL: <https://www.bundestag.de/presse/hib/2015-11-/395440> (Zugriff am: 07.06.2016).
- Deutscher Museumsbund/ICOM Deutschland (Hg.) (2009): *Leitfaden für das wissenschaftliche Volontariat am Museum*. Berlin. URL: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Das_wissenschaftliche_Volontariat_am_Museum_2009.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Deutscher Museumsbund/ICOM Deutschland/ICTOP (Hg.) (2008): *Museumsberufe – eine europäische Empfehlung*. Berlin. URL: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Europaeische_Museumsberufe_2008.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Dewey, John (1922): *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, John (1938): *Logic – The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company.

- Dewey, John (1949 [1916]): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Aus dem Engl. von Erich Hylla. Braunschweig/Berlin/ Hamburg: Georg Westermann (engl. Originalausg.: 1916).
- Dewey, John (1980 [1934]): *Kunst als Erfahrung*. Aus dem Engl. von Christa Velten, Gerhard vom Hofe und Dieter Sulzer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl. Originalausg.: 1934).
- Dewey, John (1984 [1929]): *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*. Volume 4: 1929. Hg. von Jo Ann Boydston. Carbondale und Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1986 [1938]): *John Dewey. The Later Works, 1925-1953*. Volume 12: 1938. Hg. von Jo Ann Boydston. Carbondale und Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1995 [1925]): *Erfahrung und Natur*. Aus dem Engl. von Martin Suhr. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (engl. Originalausg.: 1925).
- Dewey, John; Kilpatrick, William Heard (1935): *Der Projekt-Plan. Grundlegung und Praxis*. Hg. von Peter Petersen. Weimar: Hermann Böhlhaus Nachfolger.
- Diers, Michael (2010): „Atelier/realité. Von der Atelieraussstellung zum ausgestellten Atelier.“ In: Diers, Michael; Wagner, Monika (Hg.): *Topos Atelier. Werkstatt und Wissensform*. Berlin: Akademie, S. 1-20.
- Diers, Michael; Wagner, Monika (2010): *Topos Atelier. Werkstatt und Wissensform*. Berlin: Akademie.
- Doherty, Claire (2004): „The institution is dead! Long live the institution! Contemporary Art and New Institutionalism.“ In: *engage*. (2004), Nr. 15. URL: http://www.engage.org/readmore/..%5Cdownloads%5C152E25D29_15.%20Claire%20Doherty.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Downs, Linda (1994): „A Recent History of Women Educators in Art Museums.“ In: Glaser, Jane R.; Zenetou, Artemis A. (Hg.): *Gender Perspectives. Essays on Women in Museums*. Washington D.C./London: Smithsonian Institution Press, S. 92-96.
- Drabble, Barnaby; Richter, Dorothee (2011): „Curating Critique – An Introduction.“ In: *OnCurating. Curating Critique*. (2011), Nr. 9, S. 4. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue9.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Draxler, Helmut (2012): „Crisis as Form. Curating and the Logic of Mediation.“ In: Bismarck, Beatrice von; Schaffaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 53-62.
- Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (1994 [1982]): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault*. Aus dem Amerik. von Claus Rath und Ulrich Raulff. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum (engl. Originalausg.: 1982).
- Dubruel, Victoire (2013): „Q&A, Victoire Dubruel, On L'École du Magasin, Le Magasin, Grenoble (1986-1989).“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 35-39.
- Duden – Das große Fremdwörterbuch* (2007): Hg. vom wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 4., aktualis. Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden.
- Duden Fremdwörterbuch* (1997). Hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. 6., auf der Grundlage der amtlichen Neuregelung der deutschen Rechtschreibung überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden.
- Duncan, Sally Anne (2001): *Paul J. Sachs and the Institutionalization of Museum Culture Between the World Wars*. Diss. Tufts University, Medford (MA) 2001. Ann Arbor, Mich.: ProQuest/UMI.
- Ebner, Michi (2010): *Genie, Kunst & Identität. Lebensentwürfe und Strategien bildender Künstlerinnen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (2005a): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (2005b): „Konzeptionelle Überlegungen.“ In: Dies. (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte: Kritische Weisheitsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 11-13.
- Eggert, Elmar; Gramatzki, Susanne; Mayer, Christoph Oliver (2009): „„Scientia valet““. Zur Institutionalisierung von kulturellem Wissen in romanischem Mittelalter und Früher Neuzeit.“ In: Dies. (Hg.): *Scientia valet. Zur Institutionalisierung von kulturellem Wissen in romanischem Mittelalter und Früher Neuzeit*. München: Martin Meidenbauer, S. 9-24.
- Eigenheer, Marianne (2007): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Eigenheer, Marianne (2011): „Foreword.“ In: *OnCurating. Curating Critique*. (2011), Nr. 9, S. 5-6. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue9.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).

- Ekeberg, Jonas; Office for Contemporary Art Norway (2003a): *New Institutionalism*. Oslo: Office for Contemporary Art Norway (= Verksted #1).
- Ekeberg, Jonas (2003b): „Introduction.“ In: Ders. (Hg.): *New Institutionalism*. Oslo: Office for Contemporary Art Norway (= Verksted #1), S. 9-15.
- El Arbi, Fedi; Ahlemann, Frederick; Kaiser, Michael (2013): „Standardisierung – Vom Chaos zur einheitlichen Projektabwicklung.“ In: Ahlemann, Frederick; Eckl, Christoph (Hg.): *Strategisches Projektmanagement – Praxisleitfaden, Fallstudien und Trends*. Berlin/Heidelberg: Springer Gabler, S. 59-86.
- Elberfeld, Jens; Otto, Marcus (2009): *Das schöne Selbst: Zur Genealogie des modernen Subjekts zwischen Ethik und Ästhetik*. Bielefeld: Transcript.
- Engelhardt, Anina; Kajetzke, Laura (Hg.) (2010): *Handbuch Wissensgesellschaft: Theorien, Themen und Probleme*. Bielefeld: Transcript.
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen* (1993): Band 2. Erarbeitet im Zentralinstitut für Sprachwissenschaft Berlin unter der Leitung von Wolfgang Pfeifer. 2. Auflage. durchgesehen und ergänzt von Wolfgang Pfeifer. Berlin: Akademie.
- Evelyn, Hugh (1970): *Training of Museum Personnel – La Formation du Personnel des Musées*. Published with the help of The Smithsonian Institution, Washington D.C., International Council of Museums (Hg.): London.
- Fach, Wolfgang (2008): „Schriften zu Politik, Machtbegriff und Gouvernamentalität.“ In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Schneider, Ulrich Johannes (Hg.). *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 124-129.
- Fackler, Guido (2014): „Die Museumswissenschaft ist erwachsen geworden‘: Zur Fachgeschichte der Museologie, zur Museumsausbildung und zum Würzburger Studienangebot.“ In: *Museumskunde*. Hg. vom Deutschen Museumsbund, Themenschwerpunkte: Museum machen – Museumsmacher, das inklusive Museum. 79 (2014), Nr. 2, S. 40-46.
- Farquharson, Alex (2003a): „Curator and Artist.“ In: *Art Monthly*. (Oktober 2003), Nr. 270. URL: <http://www.artmonthly.co.uk/magazine/site/article/curator-and-artist-by-alex-farquharson-october-2003> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Farquharson, Alex (2003b): „I curate, you curate, we curate ...“ In: *Art Monthly*. (2003), Nr. 269, S. 7-10.
- Faßbender, Ralf-Rüdiger; Thanhoffer, Michael (2011): *Kreatives Projektmanagement*. Wiesbaden: Gabler.
- Faulstich, Peter (2005): „Weiterbildungsforschung.“ In: Rauner, Felix (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 223-231.
- Faulstich, Peter; Oswald, Lena (2010): *Wissenschaftliche Weiterbildung*. Hg. von der Hans-Böckler-Stiftung. (Januar 2010). Düsseldorf (= Arbeitspapier, Demokratische und Soziale Hochschule, Nr. 200). URL: http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Fernández, Olga (2011): „Just What is it That Makes ‚Curating‘ so Different, so Appealing?“ In: *OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 1*. (2011), Nr. 8, S. 40-42. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue8.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Fischer, Barbara (2016): „The next Twenty-Five Years?“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 134-145.
- Fleck, Robert (2005): „Teaching Curatorship.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship*. (2005), Nr. 4, S. 24-27.
- Fletcher, Annie (2013): „Fieldwork.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 152-153.
- Flick, Uwe (1995): *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Fliedl, Gottfried (1994): *Wie zu sehen ist: Essays zur Theorie des Ausstellens*. Wien: Turia & Kant.
- Flitner, Andreas (2001): *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Flügel, Katharina; Vogt, Arnold (Hg.) (1993): *40 Jahre Museologen-Ausbildung in Deutschland. Beiträge zur deutsch-deutschen Kulturdialogen*. (Katalog zur Ausstellung im Museum für angewandte Kunst Köln, September bis Oktober 1993). Alfter: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.
- Forneck, Hermann J. (2005): „Das ‚unregierte‘ Subjekt. Lernen in der Weiterbildung.“ In: Dewe, Bernd; Wiesner, Giesela; Zeuner, Christine (Hg.): *Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung*. 28 (2005), Nr. 1, S. 122-127. URL: <http://www.die-bonn.de/doks/forneck0502.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).

- Forneck, Hermann J.; Wrana, Daniel (2006): „Professionelles Handeln und die Autonomie des Feldes der Weiterbildung.“ In: Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS, S. 175-189.
- Foucault, Michel (1983 [1976]): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit*. Band 1. Aus dem Franz. von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1976).
- Foucault, Michel (1981 [1969]): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1969).
- Foucault, Michel (1984): *Von der Freundschaft als Lebensweise. Michel Foucault im Gespräch*. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1989a [1984]): *Der Gebrauch der Lüste. Sexualität und Wahrheit*. Band 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1984).
- Foucault, Michel (1989b [1984]): *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit*. Band 3, Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 1984).
- Foucault, Michel (1993): „About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Two Lectures at Dartmouth.“ Mit einem Vorwort von Mark Blasius. In: *Political Theory*. 21 (1993), Nr. 2, S. 198-227.
- Foucault, Michel (1994a): „Interview mit Michel Foucault: Zur Genealogie der Ethik: Ein Überblick über laufende Arbeiten.“ (basierend auf Gesprächen im Jahr 1983). In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault*. Aus dem Amerik. von Claus Rath und Ulrich Raulff. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 265-292.
- Foucault, Michel (1994b): „Nachwort von Michel Foucault: Das Subjekt und die Macht.“ (übersetzt nach dem franz. Original). In: Dreyfus, Hubert L.; Rabinow, Paul (Hg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Mit einem Nachwort von und einem Interview mit Michel Foucault*. Aus dem Amerik. von Claus Rath und Ulrich Raulff. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243-261.
- Foucault, Michel (1994 [1983]): „Usage des plaisirs et techniques de soi.“ (erstmalig erschienen: 1983) In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Dits et Écrits. 1954-1988*. Tome IV. 1980-1988. Paris: Gallimard, S. 539-561.
- Foucault, Michel (1996): *Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori*. Mit einem Vorwort von Wilhelm Schmid. Mit einer Bibliographie von Andrea Hemminger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (1999): „Was ist ein Autor?“ In: Engelmann, Jan (Hg.): *Botschaften der Macht: der Foucault-Reader. Diskurs und Medien*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, S. 30-48.
- Foucault, Michel (2000 [1978]): „Die Gouvernementalität.“ (erschienen im franz. Original: 1978). In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne und Lemke, Thomas (Hg.). *Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 41-67.
- Foucault, Michel (2003 [1977]): „Gespräch mit Michel Foucault.“ (geführt von A. Fontana und P. Pasquino im Juni 1976. Aus: Fontana, A. und Pasquino, P. (Hg.), *Microfisica del potere: interventi politici*. Turin: 1977, S. 3-28). In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Band 3. 1976-1979. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 186-213.
- Foucault, Michel (2005 [1980]): „Gespräch mit Ducio Trombadori.“ (erschienen im franz. Original: 1980) In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Band 4. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 51-119.
- Foucault, Michel (2005 [1981]): „Subjektivität und Wahrheit.“ (erschienen im franz. Original: 1981) In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Band 4. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 258-264.
- Foucault, Michel (2005 [1983]): „Gebrauch der Lüste und Techniken des Selbst.“ (erschienen im franz. Original: 1983) In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Band 4. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 658-686.
- Foucault, Michel (2005 [1988]): „Technologien des Selbst.“ (Seminar an der Universität von Vermont 1982; in engl. Übersetzung erschienen: 1988). In: Defert, Daniel; Ewald, François (Hg.): *Michel Foucault. Schriften in vier Bänden. Dits et Écrits*. Band 4. 1980-1988. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 966-999.
- Foucault, Michel (2006a [2004]): *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II: Vorlesung am Collège de France 1978/1979*. Aus dem Franz. von Jürgen Schröder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 2004).
- Foucault, Michel (2006b [2004]): *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I: Vorlesungen am Collège de France 1977-1978*. Hg. von Michel Sennelart, aus dem Französischen von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 2004).

- Foucault, Michel (2009 [2001]): *Hermeneutik des Subjekts. Vorlesungen am Collège de France (1981/82)*. Aus dem Franz. von Ulrike Bokelman. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (franz. Originalausg.: 2001).
- Foucault, Michel (2010 [1972]): *Die Ordnung des Diskurses. Mit einem Essay von Ralf Konersmann*. 11. Auflage. Frankfurt a. M.: Fischer (franz. Originalausg.: 1972).
- Fowle, Kate (2013): „Q&A, Kate Fowle, On the Independent Curators International, New York.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 55-59.
- Fowle, Kate (2014): „Action Research: Generative Curatorial Practices.“ In: O’Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.): *Curating Research*. London/Amsterdam: Open Editions/De Appel, S. 153-172.
- Fraser, Andrea (2006): „From the Critique of Institutions to an Institution of Critique.“ In: Welchman, John C. (Hg.): *Institutional Critique and After*. Zürich: JRP Ringier, S. 123-136.
- Fritchey, Sarah u. a. (2013): *Gender Ratios: Roundtable and Discussion*. (Robin Wallis Atkinson, Cora Fisher, Sarah Fritchey und Marie Heilich (Studentinnen am CCS Bard) im Gespräch mit Marcia Acita, Suhail Malik, Jeannine Tang und Tirdad Zolghadr (Lehrende am CCS Bard) über Suhail Malik’s essay „Survey on Gender Ratios in Curating Programs“ (2012)). URL: <http://www.sarahfritchey.com/Gender-Ratios-Roundtable-and-Discussion/solo> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Galerie Handwerk der Handwerkskammer für München und Oberbayern (Hg.) (2013): *Galerie Handwerk. „Akademie für Gestaltung und Design“*. (Broschüre zum Anlass einer Ausstellung der Galerie Handwerk im Gasteig München, 29.09.2013-09.10.2013). München. URL: <http://www.hwk-muenchen.de/downloads/broschuere-zur-ausstellung-im-gasteig-akademie-fuer-gestaltung-und-design-74,9928.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Gan, Anne Marie; Voss, Zannie G.; Phillips, Lisa; Anagnos, Christine; Wade, Alison D. (2014): *The Gender Gap in Art Museum Directorships*. Hg. von der Association of Art Museum Directors (AAMD) und dem National Center for Arts Research (NCAR). URL: https://aamd.org/sites/default/files/document/The%20Gender%20Gap%20in%20Art%20Museum%20Directorships_0.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Ganahl, Rainer (2005): „When Attitudes Become – Curating.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship*. (2005), Nr. 4, S. 44-57.
- Gardner, Sarah (2013): *International Perspectives on Artist Residencies. D’Art Topics in Arts Policy*. Nr. 45. Hg. von der International Federation of Arts Councils and Culture Agencies (IFACCA), Sydney. URL: <http://media.ifacca.org/files/DArt45ResidenciesMay2013.pdf> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Garrison, James W. (1998): „John Dewey’s Philosophy as Education.“ In: Hickman, Larry A. (Hg.): *Reading Dewey. Interpretations for a Postmodern Generation*. Bloomington und Indianapolis: Indiana University Press, S. 63-81.
- Gehring, Petra (2004): „Technik, Technologie.“ In: *Foucault – Die Philosophie im Archiv*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 120-124.
- Giddens, Anthony (1988): *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt/New York: Campus.
- Gildemeister, Regine (2008): „Soziale Konstruktion von Geschlecht: ‚Doing Gender‘.“ In: Wilz, Sylvia Marlene (Hg.): *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen. Ein Überblick über gesellschaftliche Entwicklungen und theoretische Positionen*. Wiesbaden: VS, S. 167-198.
- Girtler, Roland (1988): *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. 2. Auflage. Wien/Köln/Graz: Böhlau.
- Glaser, Jane R. (1990): „Museum Studies in the United States: Toward Professionalism.“ In: Solinger, Janet W. (Hg.): *Museums and Universities. New Paths for Continuing Education*. New York: National Univ. Continuing Education u. a., S. 185-198.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gleadowe, Teresa (2000): „Curating in a Changing Climate.“ In: Wade, Gavin (Hg.): *Curating in the 21st Century*. (Publikation zu einer Konferenz an der New Art Gallery Walsall im Juni 2000, organisiert von der New Art Gallery Walsall und der University of Wolverhampton). Walsall: New Art Gallery Walsall, S. 29-40.
- Gleadowe, Teresa (2011): „What Does a Curator Need to Know?“ In: Scott, Kitty (Hg.): *Raising Frankenstein. Curatorial Education and its Discontents*. London: Koenig Books, The Banff Centre, S. 16-27.
- Gleadowe, Teresa (2013): „Q&A, Teresa Gleadowe, On Curating Contemporary Art (1992-2006), Royal College of Art, London.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 28-34.

- Goldbeck, Kerstin (2004): *Gute Unterhaltung, schlechte Unterhaltung: Die Fernsehkritik und das Populäre*. Bielefeld: Transcript.
- Gordon Nesbitt, Rebecca (2003): „Harnessing the Means of Production.“ In: Ekeberg, Jonas; Office for Contemporary Art Norway (Hg.): *New Institutionalism*. Oslo: Office for Contemporary Art Norway (= Verksted #1), S. 59-88.
- Gordon Nesbitt, Rebecca (2007): „Falsche Ökonomien: Zeit für eine Bestandsaufnahme.“ In: Eigenheer, Marianne (Hg.): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 128-141.
- Götze, Bettina (1995): „Erfahrungsbericht zur Ausbildung von Museologen an der Humboldt-Universität, Berlin.“ In: Treff, Hans-Albert (Hg.): *Reif für das Museum? Ausbildung – Fortbildung – Einbildung*. (Bericht über ein internationales Symposium, veranstaltet von den ICOM-Nationalkomitees der Bundesrepublik Deutschland, Österreichs und der Schweiz vom 1. bis 4. Juni 1994 am Bodensee). Münster: Ardey, S. 113-118.
- GPM Deutsche Gesellschaft für Projektmanagement e.V. (Hg.) (2009): *ICB – IPMA Competence Baseline – in der Fassung als Deutsche NCB – National Competence Baseline Version 3.0 der PM-ZERT Zertifizierungsstelle der GPM e.V.* Nürnberg: GPM. URL: https://www.gpm-ipma.de/fileadmin/user_upload/Qualifizierung_Zertifizierung/Zertifikate_fuer_PM/National_Competence_Baseline_R09_NCB3_V05.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Graesse, Dr. J. G. Th. (1883a): „Die Museologie als Fachwissenschaft.“ In: *Zeitschrift für Museologie und Antiquitätenkunde sowie für Verwandte Wissenschaften*. 6 (1883), Nr. 15, S. 113-115. URL: <http://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/103236/1/0/> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Graesse, Dr. J. G. Th. (1883b): „Die Museologie als Fachwissenschaft (Schluss).“ In: *Zeitschrift für Museologie und Antiquitätenkunde sowie für Verwandte Wissenschaften*. 6 (1883), Nr. 17, S. 129-131. URL: <http://digital.slub-dresden.de/werkansicht/df/103236/1/0/> (Zugriff am: 07.12.2015).
- Graebner, Gernot; Bade-Becker, Ursula; Gorys, Bianca (2010): „Weiterbildung an Hochschulen.“ In: Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: Springer, S. 543-556.
- Graham, Beryl (2012): „Self-Institutionalisation: Who, in What Kind of System?“ In: *OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 2*. (2012), Nr. 13, S. 8-10. URL: http://www.oncurating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue13.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Graham, Beryl; Cook, Sarah (2010): *Rethinking Curating: Art After New Media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Grammel, Søren (2005): *Ausstellungsautorschaft: die Konstruktion der auktorialen Position des Kurators bei Harald Szeemann. Eine Mikroanalyse*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Gramsci, Antonio (2000): *The Gramsci Reader. Selected Writings 1916-1935*. Hg. von David Forgacs. New York: New York University Press.
- Graw, Isabelle (2005): „Jenseits der Institutionskritik. Ein Vortrag im Los Angeles County Museum of Art.“ In: *Texte zur Kunst*. (2005), Nr. 59, S. 40-53. URL: <https://www.textezurkunst.de/59/jenseits-der-institutionskritik/> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Graw, Isabelle (2008): *Der große Preis. Kunst zwischen Markt und Celebrity Culture*. Köln: Dumont.
- Greenberg, Reesa (2016): „Thinking about Exhibitions 2.0.“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 54-74.
- Greve, Anna (2013): *Farbe – Macht – Körper: Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte*. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing. URL: <http://d-nb.info/1051754550/34> (Zugriff am: 29.11.2016).
- Grünepütt, Katrin (1995): „Selbstreflexion.“ In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 9: Se-Sp. Lizenzausgabe, völlig neu bearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 518-520.
- Haacke, Hans (2009 [1984]): „Museums, Managers of Consciousness (1984).“ In: Alberro, Alexander; Stimson, Blake (Hg.): *Institutional Critique. An Anthology of Artists Writings*. Cambridge, Mass.: MIT Press, S. 276-288.
- Haeger, Katja S. u. a. (2008): *Bologna-Reader III. FAQs – Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen*. Hg. von der Hochschulrektorenkonferenz. Beiträge zur Hochschulpolitik. 8 (2008). HRK Bologna-Zentrum. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-10-Publikationsdatenbank/Beitr-2008-08_BolognaReader_III_FAQs.pdf (Zugriff am: 29.11.2016).
- Hahn, Alois (1987): „Identität und Selbstthematization.“ In: Hahn, Alois; Kapp, Volker (Hg.): *Selbstthematization und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 9-24.

- Hahn, Alois (2000): *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hahn, Alois (2010): *Körper und Gedächtnis*. Wiesbaden: VS.
- Hall, Stuart (1990): „Cultural Identity and Diaspora.“ In: Rutherford, Jonathan (Hg.): *Identity. Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart, S. 222-237.
- Hall, Stuart (1996): „Introduction: Who Needs ‚Identity‘?“ In: Hall, Stuart; Gay, Paul du (Hg.): *Questions of Cultural Identity*. London/Thousand Oaks/Neu Delhi: Sage Publications, S. 1-17.
- Hall, Stuart (1996 [1986]): „On Postmodernism and Articulation: an Interview with Stuart Hall. Edited by Lawrence Grossberg.“ (erstmalig erschienen: 1986). In: Morley, David; Chen, Kuan-Hsing (Hg.): *Critical Dialogues in Cultural Studies*. London/New York: Routledge, S. 131-150.
- Hall, Stuart (1997): „The Work of Representation.“ In: Ders. (Hg.): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London/Thousand Oaks California/Neu Delhi: Sage Publications, S. 13-74.
- Hall, Stuart (1999 [1992]): „Kulturelle Identität und Globalisierung.“ (im engl. Original in längerer Fassung erschienen: 1992) In: Hörning, Karl H.; Winter, Rainer (Hg.): *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 393-441.
- Hall, Stuart (2004 [1996]): „Wer braucht ‚Identität‘?“ (aus dem Engl. von Victor Rego Diaz; erschienen im engl. Original: 1996). In: Koivisto, Juha; Merckens, Andreas (Hg.): *Ideologie, Identität, Repräsentation*. Hamburg: Argument (= Ausgewählte Schriften 4), S. 167-187.
- Hammersley, Martyn; Atkinson, Paul (1995): *Ethnography: Principles in Practice*. 2. Auflage. London/New York: Routledge.
- Hantelmann, Dorothea von (2012): „Affluence and Choice. The Social Significance of the Curatorial.“ In: Bismarck, Beatrice von; Schaffaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 41-51.
- Hardt, Michael (2003): „Affektive Arbeit.“ In: Osten, Marion von (Hg.): *Norm der Abweichung*. Zürich: Ed. Voldemeer u. a., S. 211-224.
- Hartmann, Martin (2003): *Die Kreativität der Gewohnheit: Grundzüge einer pragmatistischen Demokratietheorie*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Harvey, David (1990): *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge/Oxford: Blackwell Publishers.
- Hauer, Gerlinde; Muttenthaler, Roswitha; Schober, Anna; Wonisch, Regina (1997): *Das inszenierte Geschlecht. Feministische Strategien im Museum*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.
- Hauser-Schäublin, Brigitta (2008): „Teilnehmende Beobachtung.“ In: Beer, Bettina (Hg.): *Methoden ethnologischer Feldforschung*. 2. Auflage. Berlin: Dietrich Reimer, S. 37-58.
- Hegewisch, Katharina (1991): „Einleitung.“ In: Klüser, Bernd; Hegewisch, Katharina (Hg.): *Die Kunst der Ausstellung. Eine Dokumentation dreißig exemplarischer Kunstaussstellungen dieses Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 8-15.
- Heinich, Nathalie (Hg.) (1995): *Harald Szeemann. Un cas singulier*. (Gespräch zwischen Nathalie Heinich und Harald Szeemann). Paris: L'Échoppe.
- Heinich, Nathalie (2014 [2010]): „Drei Dimensionen der Bohème: Der reale, der imaginäre, der symbolische Künstler.“ (im franz. Original erschienen: 2010; übersetzt von Erika Mursa). In: *Trivium – Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften. Kulturen des Kreativen. Von der historischen Bohème zur Kreativgesellschaft*. (2014), Nr. 18. URL: <http://trivium.revues.org/4959> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Heinich, Nathalie; Pollak, Michael (2005): „From Museum Curator to Exhibition Auteur: Inventing a Singular Position.“ In: Greenberg, Reesa; Ferguson, Bruce W.; Nairne, Sandy (Hg.): *Thinking about Exhibitions*. London/New York: Routledge, S. 166-179.
- Heinze, Thomas (Hg.) (1999): *Kulturfinanzierung: Sponsoring – Fundraising – Public-Private-Partnership*. Münster: LIT (= Hagener Studien zum Kulturmanagement, Band 1).
- Heiser, Jörg (2016): „Theorie sprechen, Twitter bedienen. Viele Großausstellungen werden in diesem Frühjahr von Künstlern geleitet. Endet die Ära der Kuratoren?“ In: *Süddeutsche Zeitung*. (24.05.2016), S. 10.
- Heisig, Ulrich (2005): „Professionalismus als Organisationsform und Strategie von Arbeit.“ In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 27-53.
- Held, Jutta; Schneider, Norbert (2007): *Grundzüge der Kunstwissenschaft. Gegenstandsbereiche – Institutionen – Problemfelder*. Köln: UTB Böhlau.
- Helfferrich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 3. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS.

- Hernández Chong Cuy, Sofia; Fitzpatrick, Chris; Honold, Astrid; Conte, Kari; Maier, Tobi (2011): „On Curatorial Residencies.“ (Podiumsdiskussion am 2. Mai 2011 am Goethe-Institut New York, initiiert vom International Studio and Curatorial Program (ISCP) und vom MINI/Goethe-Institut Curatorial Residencies Ludlow 38). In: Ptak, Anna (Hg.): *Re-Tooling Residencies. A Closer Look at the Mobility of Art Professionals*. Warschau: Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle and A-I-R Laboratory, S. 100-125.
- Hetzel, Andreas (2006): „Peinture conceptuelle – Arnold Gehlens Deutung des Kubismus.“ In: *Sic et Non. Zeitschrift für Philosophie und Kultur*. 5 (2006), Nr. 1. URL: <http://www.sicetnon.org/index.php/sic/article/view/105/122> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Hetzel, Andreas (2008): „Zum Vorrang der Praxis. Berührungspunkte zwischen Pragmatismus und kritischer Theorie.“ In: Hetzel, Andreas; Kerrscher, Jens; Rölli, Marc (Hg.): *Pragmatismus – Philosophie der Zukunft?* Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 17-57.
- Hickman, Larry A. (2007): *Pragmatism as Post-Postmodernism. Lessons from John Dewey*. New York: Fordham University Press.
- Hildebrandt, Eckart; Reinecke, Karsten u. a. (2000): „Einleitung: Zeitwandel und reflexive Lebensführung.“ In: Hildebrandt, Eckart (Hg.) (in Zusammenarbeit mit Gudrun Linne): *Reflexive Lebensführung. Zu den sozialökologischen Folgen flexibler Arbeit*. Berlin: Rainer Bohn, S. 9-46.
- Hillmann, Karl-Heinz (Hg.) (2007): *Wörterbuch der Soziologie*. 5., vollst. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Alfred Kröner.
- Hirschauer, Stefan (2001): „Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung.“ In: *Zeitschrift für Soziologie*. 30 (Dez. 2001), Nr. 6, S. 429-451.
- Hitzler, Ronald (1994): *Expertenwissen: Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hoffmann, Jens (2004): *The Next Documenta Should be Curated by an Artist*. Frankfurt: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Hoffmann, Jens (2006): „The Curatorialization of Institutional Critique.“ In: Welchmann, John C. (Hg.): *Institutional Critique and After (SoCCAS Symposia vol. 2)*. Zürich: JRP Ringier.
- Hoffmann, Jens (2012): „Overture.“ In: *The Exhibitionist*. (Juni 2012), Nr. 6, S. 3-4.
- Hoffmann, Nadine (2014): „Die Museumsmacher der Zukunft.“ In: *Museumskunde*. Hg. vom Deutschen Museumsbund. (Themenschwerpunkte: Museum machen – Museumsmacher, Das inklusive Museum). 79 (2014), Nr. 2, S. 33-39.
- Huber, Hans Dieter (2004): „Künstler als Kuratoren – Kuratoren als Künstler?“ In: Tannert, Christoph; Tischler, Ute (Hg.): *Men in black: Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 134-137.
- Huberman, Anthony; Samboh, Grace (2016): „Debate: Propositions 5+6.“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 102-104.
- Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin (Hg.) (2014): *AUS DEM KONTEXT. Masterarbeiten im Studiengang ART IN CONTEXT 2013 / 2014*. Berlin: Universität der Künste Berlin. URL: http://www.kunstimkontext.udk-berlin.de/wp-content/uploads/KATALOG_2013-14.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- Institut für Museumsforschung, Staatliche Museen zu Berlin – Preußischer Kulturbesitz (2015): *Materialien aus dem Institut für Museumsforschung. Statistische Gesamterhebung an den Museen der Bundesrepublik Deutschland für das Jahr 2014*. (2015), Nr. 69. Berlin. URL: http://www.smb.museum/fileadmin/website/Institute/Institut_fuer_Museumsforschung/Publicationen/Materialien/mat69.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- International Council of Museums / Committee for Professional Training; Unesco / Bilingual Training Centre for Museum Technicians in Africa (1972): *La formation professionnelle du personnel de musée dans le monde: état actuel du problème = Professional training of museum personnel in the world: actual state of the problem / Étude présentée par l'Unité de l'Icom pour la formation professionnelle*; Document prepared by the Icom Training Unit. (Juni 1972).
- Jäger, Siegfried (2000): *Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse*. URL: www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Aspekte_einer_Kritischen_Diskursanalyse.htm (Zugriff am: 30.11.2016).
- Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 4., unveränd. Auflage. Münster: Unrast.
- John, Jennifer (2010): *White Cubes – Gendered Cubes: Einschreibungen von Geschlecht in die diskursiven Praktiken von Kunstmuseen; eine Untersuchung am Beispiel der Hamburger Kunsthalle*. Diss. Universität Oldenburg 2010. URL: <http://oops.uni-oldenburg.de/1427/> (Zugriff am: 26.12.2016).

- Johnston, James Scott (2006): *Inquiry and Education. John Dewey and the Quest for Democracy*. Albany: State University of New York Press.
- Jörke, Dirk (2003): *Demokratie als Erfahrung. John Dewey und die politische Philosophie der Gegenwart*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Justi, Ludwig (2000): *Ludwig Justi: Werden, Wirken, Wissen: Lebenserinnerungen aus fünf Jahrzehnten*. Bd. 1: Textband. Hg. von Thomas W. Gaehtgens und Kurt Winkler. Berlin: Nicolai.
- Kastner, Jens (2006): „Künstlerischer Internationalismus und Institutionskritik.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (11/2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/kastner/de> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Kastner, Jens (2011): „Anarchismus ohne Adjektive.“ In: *graswurzelrevolution*. (11/2011), Nr. 363, S. 13-14. URL: <http://www.graswurzel.net/363/adjektive.shtml> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Kaufmann, Doris (2007): „„Primitivismus“. Zur Geschichte eines semantischen Feldes. 1900-1930.“ In: Hardtwig, Wolfgang (Hg.): *Ordnungen in der Krise. Zur politischen Kulturgeschichte Deutschlands. 1900-1933*. München: Oldenbourg, S. 425-248.
- Keller, Reiner (2004): *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Keller, Reiner (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Kemp, Wolfgang (1974): „Disegno – Beiträge zur Geschichte des Begriffs zwischen 1547 und 1607.“ In: *Marburger Jahrbuch für Kunstwissenschaft*. 19 (1974). S. 219-240.
- Kleindorfer-Marx, Bärbl (2008): „Sammlerinnen, Hilfskräfte, Direktorinnen. Das Museum als Indikator von Gleichberechtigung?“ In: Wallnöfer, Elsbeth (Hg.): *Mass nehmen, Mass halten: Frauen im Fach Volkskunde*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 203-223.
- Kleinespel, Karin (1998): *Schulpädagogik als Experiment: der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kluge, Friedrich; Seebold, Elmar (Hg.) (2011): *Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 25. durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Klüser, Bernd; Hegewisch, Katharina (1991): *Die Kunst der Ausstellung. Eine Dokumentation dreißig exemplarischer Kunstausstellungen dieses Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel.
- Knoblauch, Hubert (2010): *Wissenssoziologie*. 2. Auflage. Konstanz: UVK.
- Kolb, Andreas (2016): „Komponierende Kuratoren, diskursive Komponisten.“ In: *neue musikzeitung (nmz)*. 65 (2016), Nr. 3. URL: <http://www.nmz.de/artikel/komponierende-kuratoren-diskursive-komponisten> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Krasny, Elke; Frauenmuseum Meran (Hg.) (2013): *Women's:Museum. Curatorial Politics in Feminism, Education, History, and Art / Frauen:Museum. Politiken des Kuratorischen in Feminismus, Bildung, Geschichte und Kunst*. Wien: Löcker.
- Krieger, Verena (2003): „Sieben Arten, an der Überwindung des Künstlersubjekts zu scheitern. Kritische Anmerkungen zum Mythos vom verschwundenen Autor.“ In: Hellmold, Martin u. a. (Hg.): *Was ist ein Künstler? Das Subjekt der modernen Kunst*. München: Fink, S. 117-148.
- Krieger, Verena (2007): *Was ist ein Künstler? Genie – Heilsbringer – Antikünstler*. Köln: Deubner.
- Kurtz, Thomas (2005): „Das professionelle Handeln und die neuen Wissensberufe.“ In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 243-252.
- Kurtz, Thomas (2007a): „Berufe und Wissen.“ In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 497-504.
- Kurtz, Thomas (2007b): „Bildungsprofessionen und Wissen.“ In: Schützeichel, Rainer (Hg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 505-511.
- Kuster, Jürg; Huber, Eugen u. a. (2011): *Handbuch Projektmanagement*. 3. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1991): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Hg. von Michael Hintz und Gerd Vorwallner. Wien: Passagen.
- Langenscheidt Handwörterbuch Italienisch (2009): Hg. von der Langenscheidt-Redaktion in Zusammenarbeit mit Pearson Paravia Bruno Mondadori spa. Völlige Neubearbeitung. Berlin/München: Langenscheidt.
- Langenscheidts Enzyklopädisches Wörterbuch der englischen und deutschen Sprache. „Der Große Muret-Sanders“ (2000): Teil 1. Englisch-Deutsch. 1. Band A-M. Hg. von Dr. Otto Springer. 12. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.

- Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge/ New York/ Port Chester/ Melbourne/ Sydney: Cambridge University Press
- Lázár, Eszter (o.J.): „Educational Turn.“ In: *Curatorial Dictionary*. *tranzit.hu*. URL: <http://tranzit.org/curatorialdictionary/index.php/dictionary/educational-turn/> (Zugriff am: 08.12.2016).
- Lazzarato, Maurizio (1998): „Immaterielle Arbeit. Gesellschaftliche Tätigkeit unter den Bedingungen des Postfordismus.“ In: Negri, Toni; Lazzarato, Maurizio; Virno, Paolo: *Umherschweifende Produzenten. Immaterielle Arbeit und Subversion*. Mit einem Vorwort von Yann Moulier Boutang. Hg. von Thomas Atzen. Berlin: ID, S. 39-52.
- Leberl, Jens; Schulz, Gabriele (2003): *Frauen in Kunst und Kultur II. 1995-2000. Partizipation von Frauen an den Kulturinstitutionen und an der Künstlerinnen- und Künstlerförderung der Bundesländer*. Berlin: Deutscher Kulturrat e.V.
- Léger, Marc James (2013): „Homo Academicus Curatorius: Millet Matrix as Intercultural Paradigm.“ In: *OnCurating. On Artistic and Curatorial Authorship*. (2013), Nr. 19, S. 14-22. URL: <http://www.oncurating.org/issue-19.html> (Zugriff am: 30.11.2016)
- Lehmann-Rommel, Roswitha; Ricken, Norbert (2004): „Die Schule brennt!‘? Bildungsreform zwischen Machtpraktiken und pädagogischem Eigensinn.“ In: *Forum Supervision. Schule und Supervision*. 12 (2004), Nr. 23, S. 15-33.
- Lemke, Thomas (1997): *Eine Kritik der politischen Vernunft: Foucaults Analyse der modernen Gouvernementalität*. Hamburg: Argument.
- Lemke, Thomas (2008a): „Gouvernementalität.“ In: Kammler, Clemens; Parr, Rolf; Schneider, Ulrich Johannes (Hg.): *Foucault-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 260-263.
- Lemke, Thomas (2008b): *Gouvernementalität und Biopolitik*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Levin, Amy K. (Hg.) (2010): *Gender, Sexuality and Museums*. London/New York: Routledge.
- Lind, Maria (2010): „The Collaborative Turn.“ In: Wood, Brian Kuan (Hg.): *Selected Maria Lind Writing. Selections and responses by Beatrice von Bismarck, Ana Paula Cohen, Liam Gillick, Brian Kuan Wood, and Tirdad Zolghadr*. Berlin/New York: Sternberg Press, S. 177-204.
- Lind, Maria (2011): „Contemporary Art and its Institutional Dilemmas.“ In: *OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 1*. (2011), Nr. 8, S. 25-31. URL: http://www.oncurating.org/files/oc/dateverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue8.pdf (Zugriff am 30.11.2016).
- Lind, Maria (2013): „Reform or Revolution.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 104-111.
- Link, Jürgen (1983): *Elementare Literatur und generative Diskursanalyse*. München: Fink.
- Link, Jürgen (1999): „Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus.“ In: Bublitz, Hannelore u. a. (Hg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 148-161.
- Link, Jürgen (2013): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. 5. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Link, Jürgen; Link-Heer, Ursula (1990): „Diskurs/Interdiskurs und Literaturanalyse.“ In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. 20 (1990), Nr. 77, S. 88-99.
- Litke, Hans-Dieter (2005): *Projektmanagement – Handbuch für die Praxis. Konzepte – Instrumente – Umsetzung*. München: Hanser.
- Litke, Hans-Dieter; Kunow, Ilonka; Schulz-Wimmer, Heinz (2012): *Projektmanagement*. Freiburg: Haufe.
- Loacker, Bernadette (2010): *Kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus*. Bielefeld: Transcript.
- Locher, Hubert (2002): „Die Kunst des Ausstellens – Anmerkungen zu einem unübersichtlichen Diskurs.“ In: Huber, Hans Dieter; Locher, Hubert; Schulte, Karin (Hg.): *Kunst des Ausstellens: Beiträge, Statements, Diskussionen*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 15-30.
- Lookofsky, Sarah (2013): „Q&A, Sarah Lookofsky, On the Independent Study Program, Whitney Museum of American Art, New York.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 40-43.
- Lorenz, Ama (2013): „Beruf: Film-Kurator. ‚Man muss sich auch mal auf den Zufall verlassen‘.“ (Interview mit Dr. Rainer Rother, 15.02.2013). Ursprünglich unter folgender URL publiziert: <http://www.fluter.de/de/119/thema/11339/> (Zugriff am: 04.03.2016; mittlerweile nicht mehr online verfügbar, aber auf Anfrage bei fluter erhältlich).
- Lubling, Yoram (2011): *The Person Vanishes. John Dewey's Philosophy of Experience and the Self*. New York: Peter Lang Publishing.

- Luhmann, Niklas (1977): *Funktion der Religion*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1989): *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Luzio, Gaia di (2005): „Professionalismus – Eine Frage des Vertrauens?“ In: Pfadenhauer, Michaela (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 69-86.
- Lüdemann, Susanne (2013): *Jacques Derrida zur Einführung*. 2., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius.
- Lydiate, Henry (2009): „Artists’ Residencies.“ In: *Art Monthly*. (Juli/August 2009), Nr. 328, S. 45.
- Maasen, Sabine u. a. (2011): *Das beratene Selbst: Zur Genealogie der Therapeutisierung in den ‚langen‘ Siebzigern*. Bielefeld: Transcript.
- Macdonald, Sharon (1998): *The Politics of Display: Museums, Science, Culture*. London/New York: Routledge.
- Macdonald, Sharon (2006): *A Companion to Museum Studies*. Malden MA/Oxford: Blackwell Publishing.
- Mackert, Jürgen (Hg.) (2004): *Die Theorie sozialer Schließung. Tradition, Analysen, Perspektiven*. Wiesbaden: VS.
- Maeße, Jens (2010): *Die vielen Stimmen des Bologna-Prozesses: zur diskursiven Logik eines bildungspolitischen Programms*. Bielefeld: Transcript.
- Malik, Suhail (2012): „Survey on Gender Ratios in Curating Programs.“ In: *Red Hook Journal*. CCS Bard College. (23.10.2012). URL: <http://www.bard.edu/ccs/redhook/survey-on-gender-ratios-in-curating-programs/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Marchart, Oliver (2007): „Die kuratorische Funktion – Oder, was heißt eine Aus/Stellung zu organisieren?“ In: Eigenheer, Marianne (Hg.): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Marchart, Oliver (2012): „Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individuum und Kollektivität.“ In: *Texte zur Kunst*. 22 (2012), Nr. 86, S. 29-41.
- Marincola, Paula; Storr, Robert (2001): *Curating Now: Imaginative Practice, Public Responsibility*. (Publikation zu einem Symposium über kuratorische Praxis, 14.-15.10.2000). Philadelphia Penn.: Philadelphia Exhibitions Initiative.
- Markopoulos, Leigh (Hg.) (2016a): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König.
- Markopoulos, Leigh (2016b): „Introduction.“ In: Ders. (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 10-17.
- Martin, Jean-Hubert (2005): „Dubuffet – Begründer einer Kunst ‚ohne Wissen‘.“ In: Ders. (Hg.): *Dubuffet & Art Brut. Im Rausch der Kunst*. (erschieden zur Ausstellung „Im Rausch der Kunst. Dubuffet und Art Brut“, Museum Kunstpalast Düsseldorf, 19.02.-29.05.2005). Mailand: 5Continents, S. 14-23.
- Matthes, Joachim (1988): „Projekte – nein, danke? Eine (un)zeitgemäße Betrachtung.“ In: *Zeitschrift für Soziologie*. 17 (1988), Nr. 6, S. 465-473.
- Medina, Cuaughtémoc (2011): „Raising Frankenstein.“ In: Scott, Kitty (Hg.): *Raising Frankenstein. Curatorial Education and its Discontents*. London: Koenig Books, The Banff Centre, S. 28-37.
- Merkens, Andreas (2004): „Erziehung und Bildung im Denken Antonio Gramscis. Eckpunkte einer intellektuellen und politischen Praxis.“ In: Ders. (Hg.): *Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung. Gramsci-Reader. Auf Grundlage der kritischen Gesamtausgabe der Gefängnishefte*. Hg. im Auftrag des Instituts für Kritische Theorie. Hamburg: Argument, S. 15-46.
- Mieg, Harald A. (2005): „Professionalisierung.“ In: Rauner, Felix (Hg.): *Handbuch Berufsbildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 342-349.
- Miller, John (1996): „The show you love to hate: A psychology of the mega-exhibition.“ In: Greenberg, Reesa; Ferguson, Bruce W.; Nairne, Sandy (Hg.): *Thinking about Exhibitions*. London u. a.: Routledge.
- Misiano, Victor (1998): *The Institutionalization of Friendship*. URL: <http://www.irwin.si/texts/institutionalization/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Misiano, Victor (2013): „Q&A, Viktor Misiano, On the Curators Development Workshop, Moscow (1993-1995).“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 44-49.
- Moebius, Stephan (2010): „Intellektuellensoziologie – Skizze zu einer Methodologie.“ In: *Sozial.Geschichte Online*. (2010), Nr. 2, S. 37-63. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-24041/04_moebius_intellektuellensoziologie.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).

- Morales, Lourdes (2011): „Fabricated Spaces, Explosive Discourses: An Independent Narrative in Mexico City.“ In: Scott, Kitty (Hg.): *Raising Frankenstein. Curatorial Education and its Discontents*. London: Koenig Books, The Banff Centre, S. 48-65.
- Morat, Daniel (2011): „Intellektuelle und Intellektuellengeschichte.“ Version: 1.0. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*. (20.11.2011). URL: http://docupedia.de/zg/Intellektuelle_und_Intellektuellengeschichte (Zugriff am: 30.11.2016).
- Möntmann, Nina (2006a): *Art and its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations*. London: Black Dog Publishing.
- Möntmann, Nina (2006b): „Das Unternehmen Kunstinstitution im Spätkapitalismus.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (Januar 2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/nowotny/de/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Möntmann, Nina (2007): „The Rise and Fall of New Institutionalism. Perspectives on a Possible Future.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Progressive Institutions*. (August 2007). URL: <http://eipcp.net/transversal/0407/moentmann/en> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Möntmann, Nina (2010): „Das Verlassen des Ateliers. Zwischen emanzipatorischer Einmischung und neoliberaler Flexibilisierung.“ In: Diers, Michael; Wagner, Monika (Hg.): *Topos Atelier. Werkstatt und Wissensform*. Berlin: Akademie, S. 191-198.
- Munier, Julia Noah (2017): *Sexualisierte Nazis. Erinnerungskulturelle Subjektivierungspraktiken in Deutungsmustern von Nationalsozialismus und italienischem Faschismus* (2017). Diss. Universität Oldenburg 2016. Bielefeld: Transcript.
- Muttenthaler, Roswitha; Wonisch, Regina (2006): *Gesten des Zeigens: zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen*. Bielefeld: Transcript.
- Muysers, Carola (Hg.) (1999): *Die bildende Künstlerin. Wertung und Wandel in deutschen Quellentexten. 1855-1945*. Dresden: Verlag der Kunst.
- Müller, Christian (Hg.) (1982): *Das Große Fachwörterbuch für Kunst- und Antiquitäten. Engl-Franz-Deutsch*. Band 1. München: Weltkunst.
- Müller, Hans-Joachim (2006): *Harald Szeemann: Ausstellungsmacher*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Müller, Vanessa Joan; Schafhausen, Nicolaus (Hg.) (2006): *Under Construction – Perspektiven institutionellen Handelns*. Köln: Walther König.
- Müller-Prothmann, Tobias; Dörr, Nora (2014): *Innovationsmanagement: Strategien, Methoden und Werkzeuge für systematische Innovationsprozesse*. 3. Auflage. München: Carl Hanser.
- Myers-Szupinska, Julian; Carrion, María del Carmen; Connolly, Maeve u. a. (2016): „On the Present and Future of Curatorial Education: An Introduction.“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 82-101.
- Neumann, Eckhard (1986): *Künstlermythen. Eine psycho-historische Studie über Kreativität*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Nobis, Beatrix (1991): „El Lissitzky: Der ‚Raum der Abstrakten‘ für das Provinzialmuseum Hannover 1927/28.“ In: Klüser, Bernd; Hegewisch, Katharina (Hg.): *Die Kunst der Ausstellung. Eine Dokumentation dreißig exemplarischer Kunstaussstellungen dieses Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 76-83.
- Nowotny, Stefan (2006): „Anti-Kanonisierung. Das differenzielle Wissen der Institutionskritik.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (Januar 2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/nowotny/de/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Obrist, Hans-Ulrich (2011): *Everything You Always Wanted To Know About Curating but Were Afraid To Ask*. Hg. von April Elizabeth Lamm. Berlin: Sternberg Press.
- Obrist, Hans Ulrich; Hopps, Walter (2008): „Walter Hopps. Interview by Hans Ulrich Obrist with Walter Hopps.“ In: Bovier, Lionel; Obrist, Hans Ulrich (Hg.): *A Brief History of Curating*. Zürich: JRP Ringier, S. 10-31.
- O’Neill, Paul (2007a): *Curating Subjects*. London: Open Editions.
- O’Neill, Paul (2007b): „The Curatorial Turn: From Practice to Discourse.“ In: Rugg, Judith; Sedgewick, Michèle (Hg.): *Issues in Curating Contemporary Art and Performance*. Bristol/Chicago: Intellect, S. 13-28.
- O’Neill, Paul (2009): „Beyond Group Practice.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 37-45.
- O’Neill, Paul (2012): *The Culture of Curating and the Curating of Culture(s)*. Cambridge, Mass. u. a.: MIT Press.
- O’Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.) (2010a): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions.

- O'Neill, Paul; Wilson, Mick (2010b): „Introduction.“ In: Dies (Hg.): *Curating and the Educational Turn*. London: Open Editions, S. 11-22.
- O'Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.) (2014): *Curating Research*. London/Amsterdam: Open Editions/De Appel.
- Osten, Marion von (2003): *Norm der Abweichung*. Zürich: Ed. Voldemereer [u. a.].
- Osten, Marion von (2007): „Producing Publics – Making Worlds! Zum Verhältnis von Kunstöffentlichkeit und Gegenöffentlichkeit.“ In: Eigenheer, Marianne (Hg.): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 246-261.
- Osten, Marion von (2010): „Editorial – In Search of the Postcapitalist Self.“ In: *e-flux Journal*. (2010), Nr. 17.
- Osten, Marion von; Barnes, Charlotte (2013): „Marion von Osten on her Collaborative Style and Multiple Roles, Interviewed by Charlotte Barnes.“ In: Birchall, Michael; Simoncelli, Silvia; Richter, Dorothee (Hg.): *OnCurating. On Artistic and Curatorial Authorship*. (2013), Nr. 19, S. 89-94. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/issue-19/Print_to_download/ONCURATING_Issue19_A4.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- o. V. (2011): *M HKA seeks curator*. (09.11.2011). URL: <http://www.e-flux.com/announcements/34900/m-hka-seeks-curator/> (Zugriff am: 06.12.2016).
- o. V. (2014): *We Asked 20 Women „Is the Art World Biased?“ Here's What They Said*. (16.09.2014). URL: <https://news.artnet.com/people/we-asked-20-women-is-the-art-world-biased-heres-what-they-said-81162> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Paetzold, Heinz (1990): *Ästhetik der neueren Moderne: Sinnlichkeit und Reflexion in der konzeptionellen Kunst der Gegenwart*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Panofsky, Erwin (1924): *„Idea“. Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte der älteren Kunsttheorie*. Leipzig/Berlin: B.G. Teubner.
- Paul, Barbara (2007): „Kuratoren und andere(s). documenta und Männlichkeitskonstruktionen.“ In: Forum – Freunde und AbsolventInnen der Kunstuniversität Linz (Hg.): *k60*. Linz: Kunstuniversität Linz, S. 132-147.
- Paulsen, Kris; Hammonds, Kit (2016): „Debate: Propositions 1+2.“ In: Markopoulos, Leigh (Hg.): *Great Expectations: Prospects for the Future of Curatorial Education*. Köln: Walther König, S. 48-53.
- Peiry, Lucienne (2005): „Wie die Art Brut Jean Dubuffet bereicherte.“ In: Martin, Jean-Hubert (Hg.): *Dubuffet & Art Brut. Im Rausch der Kunst*. (erschienen zur Ausstellung „Im Rausch der Kunst. Dubuffet und Art Brut“, Museum Kunstpalast Düsseldorf, 19.02.-29.05.2005). Mailand: 5Continents, S. 164-147.
- Perot, Jacques (2002): „Préface – Foreword – Prólogo.“ In: ICOM/International Committee for the Training of Personnel (Hg.): *Study Series = Cahiers d'étude = Cuadernos de Estudios*. Nr. 10. Kortrijk: ICOM, S. 1.
- Perry, Lara; Dimitrakaki, Angela (Hg.) (2013): *Politics in a Glass Case: Feminism, Exhibition Cultures and Curatorial Transgressions*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Pfadenhauer, Michaela (2003): *Professionalität: eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pfadenhauer, Michaela (2005): „Die Definition des Problems aus der Verwaltung der Lösung. Professionelles Handeln revisited.“ In: Dies. (Hg.): *Professionelles Handeln*. Wiesbaden: VS, S. 9-26.
- Pfadenhauer, Michaela; Kunz, Alexa Maria (2010): „Professionen.“ In: Engelhardt, Anina; Kajetzke, Laura (Hg.): *Handbuch Wissensgesellschaft: Theorien, Themen und Probleme*. Bielefeld: Transcript, S. 235-246.
- Pfahl, Lisa; Traue, Boris (2013): „Die Erfahrung des Diskurses. Zur Methode der Subjektivierungsanalyse in der Untersuchung von Bildungsprozessen.“ In: Keller, Reiner (Hg.): *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Bd. 1: Interdisziplinäre Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 425-450.
- Pfisterer, Ulrich (2003): *Metzler Lexikon Kunstwissenschaft: Ideen, Methoden, Begriffe*. 2., erweiterte und aktualis. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Piccoly, Cloe (2005): „Playing with Serendipity.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship*. (2005), Nr. 4, S. 68-69.
- Pille, Thomas (2013): *Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung*. Bielefeld: Transcript.
- Pimminger, Irene (2012): *Was bedeutet Geschlechtergerechtigkeit? Normative Klärung und soziologische Konkretisierung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Popitz, Heinrich (1997): *Wege der Kreativität*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Porschen, Stephanie (2012): „Kontrolle durch die (Selbst-)Objektivierung von Erfahrungswissen und Widersprüche im Konzept der Vertrauensorganisation.“ In: Koch, Gertraud; Warneken, Bernd Jürgen (Hg.):

- Wissensarbeit und Arbeitswissen: zur Ethnografie des kognitiven Kapitalismus*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 281-298.
- Porschen, Stephanie; Böhle, Fritz (2005): „Geschichten Erzählen im Arbeitsalltag: Story Telling und erfahrungsgeladene Kooperation.“ In: Reinmann, Gabi (Hg.): *Erfahrungswissen erzählbar machen: Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers, S. 52-67.
- Pousette, Johan (2011): „Artists in Flux.“ In: Ptak, Anna (Hg.): *Re-Tooling Residencies. A Closer Look at the Mobility of Art Professionals*. Warschau: Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle and A-I-R Laboratory, S. 40-59.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2008): *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Ptak, Anna (Hg.) (2011): *Re-Tooling Residencies. A Closer Look at the Mobility of Art Professionals*. Warschau: Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle and A-I-R Laboratory.
- Querfurt, Andrea (2016): *Mittlersubjekte der Migration: eine Praxeographie der Selbstbildung von Integrationslotsen*. Bielefeld: Transcript.
- Rammert, Werner; Fachgebiet Techniksoziologie der TU Berlin, Fak. VI Planen, Bauen, Umwelt, Institut für Soziologie (Hg.) (1999): *Technik. Stichwort für eine Enzyklopädie*. 1999 (TUTS – Working Papers 1-1999). Berlin. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoa-8811> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Raqs Media Collective (2009): „Additions, Subtractions: On Collectives and Collectivities.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 5-13.
- Raunig, Gerald (2006): „Instituierende Praxen. Fliehen, Instituieren, Transformieren.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (Januar 2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/de> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (2007): *Kritik der Kreativität*. Wien: Turia + Kant.
- Rebentisch, Juliane (2014): *Theorien der Gegenwartskunst*. 2. Auflage. Hamburg: Junius.
- Reber, Simone (2012): „Gleichstellung in der Kunstwelt?“ In: *Die Zeit Online*. (11.10.2012). URL: <http://www.zeit.de/kultur/kunst/2012-10/frauen-kunstbetrieb> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Reckwitz, Andreas (2003): „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive.“ In: *Zeitschrift für Soziologie*. 32 (August 2003), Nr. 4, S. 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2004a): „Die Gleichförmigkeit und die Bewegtheit des Subjekts: Moderne Subjektivität im Konflikt von bürgerlicher und avantgardistischer Codierung.“ In: Klein, Gabriele (Hg.): *Bewegung. Sozial- und kulturwissenschaftliche Konzepte*. Bielefeld: Transcript, S. 155-184.
- Reckwitz, Andreas (2004b): „Die Reproduktion und die Subversion sozialer Praktiken. Zugleich ein Kommentar zu Pierre Bourdieu und Judith Butler.“ In: Hörning, Karl H. (Hg.): *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*. Bielefeld: Transcript, S. 40-53.
- Reckwitz, Andreas (2006): *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrueck.
- Reckwitz, Andreas (2007): „Die Moderne und das Spiel der Subjekte: Kulturelle Differenzen und Subjektordnungen in der Kultur der Moderne.“ In: Bonacker, Thorsten; Andreas Reckwitz (Hg.): *Kulturen der Moderne. Soziologische Perspektiven der Gegenwart*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 97-118.
- Reckwitz, Andreas (2008a): „Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation.“ In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 188-209.
- Reckwitz, Andreas (2008b): *Subjekt*. Bielefeld: Transcript.
- Reckwitz, Andreas (2009): „Praktiken der Reflexivität. Eine kulturtheoretische Perspektive auf hochmodernes Handeln.“ In: Böhle, Fritz (Hg.): *Handeln unter Unsicherheit*. Wiesbaden: VS, S. 169-182.
- Reckwitz, Andreas (2012a): *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Reckwitz, Andreas (2012b): „Vom Künstlermythos zur Normalisierung kreativer Prozesse. Der Beitrag des Kunstfeldes zur Genese des Kreativ-Subjekts.“ In: Menke, Christoph; Rebentisch, Juliane (Hg.): *Kreation und Depression. Freiheit im gegenwärtigen Kapitalismus*. Berlin: Kadmos, S. 98-117.
- Reckwitz, Andreas (2014): „Die kreative Arbeit an der Kunst. Ein Gespräch mit dem Soziologen und Kulturwissenschaftler Andreas Reckwitz.“ In: *dramaturgie. Zeitschrift der dramaturgischen Gesellschaft*. (2014), Nr. 1, S. 21-25.
- Regenbogen, Arnim; Meyer, Uwe (1998): „Selbst.“ In: Dies. (Hg.): *Wörterbuch der philosophischen Begriffe*. Begründet von Friedrich Kirchner und Carl Michaëlis, fortgesetzt von Johannes Hoffmeister. Vollständig neu herausgegeben. Hamburg: Felix Meiner, S. 596.

- Reh, Sabine (2003): *Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als ‚Bekanntnisse‘. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Reh, Sabine; Breuer, Anne; Schütz, Anna (2011): „Erhebung vielfältiger Daten in einem ethnographischen Design: Diskurse, symbolische Konstruktionen und pädagogische Praktiken als Lernkultur.“ In: Ecarius, Jutta; Miethe, Ingrid (Hg.): *Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung*. Opladen/Berlin: Budrich, S. 135-154.
- Reh, Sabine; Ricken, Norbert (2012): „Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung.“ In: Miethe, Ingrid; Müller, Hans-Rüdiger (Hg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 35-56.
- Reinmann, Gabi (2005): *Erfahrungswissen erzählbar machen: Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich u. a.: Pabst Science Publishers.
- Richter, Dorothee (2007a): „Ausstellungen als kulturelle Praktiken des Zeigens – die Pädagogiken.“ In: Eigenheer, Marianne (Hg.): *Curating Critique*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 192-201.
- Richter, Dorothee (2007b): „Künstlerische und kuratorische Autorschaft.“ In: Caduff, Corina; Wälchli, Tan (Hg.): *Autorschaft in den Künsten*. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 110-127.
- Richter, Dorothee (2011): „A Platform and Some Projects, Postgraduate Program in Curating Zurich.“ In: *OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 1*. (2011), Nr. 8, S. 9-13. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue8.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- Richter, Dorothee (2013): „Artists and Curators as Authors – Competitors, Collaborators, or Teamworkers?“ In: *OnCurating. On Artistic and Curatorial Authorship*. (2013), Nr. 19, S. 43-57. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/issue-19/Print_to_download/ONCURATING_Issue19_A4.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- Richter, Dorothee (2015): „Thinking About Curatorial Education.“ In: *OnCurating. Curating Degree Zero Archive: Curatorial Research*. (2015), Nr. 26, S. 103-110. URL: <http://www.on-curating.org/issue-26.html> (Zugriff am 30.11.2016).
- Richter, Dorothee; Schmidt, Eva (1999): *Curating Degree Zero: ein internationales Kuratorensymposium*. (Publikation und CD-ROM zum gleichnamigen Symposium, 12.-14.06.1998). Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst.
- Ricken, Norbert (2013): „Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse.“ In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist, Dagmar (Hg.): *Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 69-99.
- Rogoff, Irit (2006a): „‚Schmuggeln‘ – Ein kuratorisches Modell.“ In: Müller, Vanessa Joan; Schafhausen, Nicolaus (Hg.): *Under Construction – Perspektiven institutionellen Handelns*. Köln: Walther König, S. 132-135.
- Rogoff, Irit (2006b): „*Smuggling*“ – *An Embodied Criticality*. (08/2006). URL: <http://eipcp.net/dlfiles/rogoff-smuggling> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Rogoff, Irit; Bismarck, Beatrice von (2012): „Curating/Curatorial. A Conversation between Irit Rogoff and Beatrice von Bismarck.“ In: Bismarck, Beatrice von; Schafaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 333-344.
- Roloff, Christine (1992): „Professionalisierung und erzeugte Fachdistanz.“ In: Wetterer, Angelika (Hg.): *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 133-144.
- Rose, Nikolas (1992): „Governing the Enterprising Self.“ In: Heelas, Paul; Morris, Paul (Hg.): *The Values of the Enterprise Culture: the Moral Debate*. London/New York: Routledge, S. 141-164.
- Rosenzweig, Beate (1998): *Erziehung zur Demokratie?: amerikanische Besatzungs- und Schulreformpolitik in Deutschland und Japan*. Diss. Freiburg 1995. Stuttgart: Franz Steiner.
- Roth, Martin; Schiffer, K. Jan (1996): „Museum und wirtschaftliche Betätigung – Zukunftssicherung oder Ablenkungsdebatte?“ In: Zimmer, Annette (Hg.): *Das Museum als Nonprofit-Organisation. Management und Marketing*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 201-216.
- Röbke, Thomas (2000): *Kunst und Arbeit. Künstler zwischen Autonomie und sozialer Unsicherheit*. Hg. vom Kulturforum der Sozialdemokratie und der Philip-Morris-Kunstförderung. Essen: Klartext.
- Röske, Thomas (2005): „Vorbild und Gegenbild. Oskar Schlemmer, May Ernst und Jean Dubuffet reagieren auf Werke der Sammlung Prinzhorn.“ In: Martin, Jean-Hubert (Hg.): *Dubuffet & Art Brut. Im Rausch der Kunst*.

- (erschienen zur Ausstellung „Im Rausch der Kunst. Dubuffet und Art Brut“, Museum Kunstpalast Düsseldorf, 19.02.-29.05.2005). Mailand: 5Continents, S. 148-153.
- Ruge, Angelika (2002): „Museum Studies in Europe: the German Experience.“ In: ICOM/International Committee for The Training of Personnel (Hg.): *Study Series = Cahiers d'étude = Cuadernos de Estudios*. Nr. 10. Kortrijk: ICOM, S. 11-12.
- Ruge, Angelika (2008): *Museum Professions – A European Frame of Reference*. URL: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/professions/frame_of_reference_2008.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- Ruoff, Michael (2007): *Foucault-Lexikon. Entwicklung – Kernbegriffe – Zusammenhänge*. Paderborn: Fink.
- Saalmann, Timo (2014): *Kunstpolitik der Berliner Museen 1919-1959*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Schade, Sigrid (1999): „Vorwort.“ In: Richter, Dorothee; Schmidt, Eva (Hg.): *Curating Degree Zero: ein internationales Kuratorsymposium*. (Publikation und CD-ROM zum gleichnamigen Symposium, 12.-14.06.1998). Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst, S. 9-12.
- Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2005): „Strategien des ‚Zu-Sehen-Gebens‘: Geschlechterpositionen in Kunst und Kunstgeschichte.“ In: Bußmann, Hadumod; Hof, Renate (Hg.): *GENUS. Geschlechterforschung / Gender Studies in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Ein Handbuch*. Stuttgart: Alfred Kröner, S. 145-184.
- Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2011): *Studien zur visuellen Kultur: Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Schatzki, Theodore R. (1996): *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodore R. (2002): *The Site of the Social: a Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. University Park, PA 16802-1003: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, Theodore R.; Knorr Cetina, Karin; Savigny, Eike von (Hg.) (2001): *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London/New York: Routledge.
- Schäfer, Hilmar (2012): „Kreativität und Gewohnheit. Ein Vergleich zwischen Praxistheorie und Pragmatismus.“ In: Göttlich, Udo; Kurt, Ronald (Hg.): *Kreativität und Improvisation. Soziologische Positionen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17-44.
- Schäfer, Thomas; Völter, Bettina (2005): „Subjekt-Positionen. Michel Foucault und die Biographieforschung.“ In: Völter, Bettina u. a. (Hg.): *Biographieforschung im Diskurs*. Wiesbaden: VS, S. 161-188.
- Scheerer, Jamie; Haruna, Hadija (2013): „Über Schwarze Menschen in Deutschland berichten.“ In: AntiDiskriminierungsBüro (ADB) Köln, Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hg.): *Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichung für Journalist_innen*. Köln, S. 17-23. URL: <http://www.oegg.de/download.php?f=6392542ff71fd48eedfd130caa159a1&target=0> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Scheffer, Thomas (2002): „Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihrer methodischen Bearbeitung.“ In: Schaeffer, Doris; Müller-Mundt, Gabriele (Hg.): *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung*. Bern: Huber, S. 351-374.
- Schlieben, Katharina (2009): „The Crux of Polyphonic Language, or the Thing as Gathering.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 16-20.
- Schlüter, Ralf (2013): *Frühstückst du noch oder kuratierst du schon?* (15.02.2013). URL: <http://www.artmagazin.de/szene/9479-rtkl-kuratieren-nachruf-fruehstueckst-du-noch-oder-kuratierst-du-schon> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmidt, Robert; Volbers, Jörg (2011): „Öffentlichkeit als methodologisches Prinzip. Zur Tragweite einer praxistheoretischen Grundannahme.“ In: *Zeitschrift für Soziologie*. 40 (2011), Nr. 1, S. 24-41.
- Schneede, Uwe M. (1991): „Exposition internationale du Surréalisme, Paris 1938.“ In: Klüser, Bernd; Hegewisch, Katharina (Hg.): *Die Kunst der Ausstellung. Eine Dokumentation dreißig exemplarischer Kunstausstellungen dieses Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 94-101.
- Schneider, Werner (2007): „Gesagtes und Ungesagtes – Sagbares und Unsagbares. Beidseitige ‚(Un-)Aufrichtigkeit‘ im wissenschaftlichen Interview.“ In: Reinhard, Wolfgang (Hg.): *Krumme Touren. Anthropologie kommunikativer Umwege*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 395-420.
- Schnittpunkt; Jaschke, Beatrice; Nora Sternfeld (Hg.) (2012): *Educational Turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. Wien: Turia + Kant (= Ausstellungstheorie & Praxis, Bd. 5).
- Schöllhammer, Georg (1996): „Kuratiert von...KuratorInnen. Früher forschten sie in den Depots ihrer Sammlungen. Heute helfen sie als erfolgreiche StrategInnen dem alten Kunstbetrieb bei der Krisenbewältigung. Ein Zustandsbild.“ In: *Springer*. 2 (1996), Nr. 1, S. 36-41.

- Schön, Donald A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schöndorf, Harald (2010): „Selbst.“ In: Brugger, Walter; Schöndorf, Harald (Hg.): *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg/München: Karl Alber, S. 431-432.
- Schramme, Karen (2008): *Kuratoren – Dirigenten der Kunst?: Auswahl, Präsentation und Vermittlung künstlerischer Positionen*. Saarbrücken: VDM Verl. Müller.
- Schröder, Dr. Harald Jürgen (1970): *Projekt-Management. Eine Führungskonzeption für außergewöhnliche Vorhaben*. Wiesbaden: Dr. Th. Gabler.
- Schubert, Karsten (2000): *The Curator's Egg: The Evolution of the Museum Concept from the French Revolution to the Present Day*. London: One-Off Press.
- Schuck-Wersig, Petra; Wersig, Gernot (1992): *Museen und Marketing in Europa. Großstädtische Museen zwischen Administration und Markt*. Berlin: Staatl. Museen Preuß. Kulturbesitz, Inst. für Museumskunde Berlin (= Materialien aus dem Institut für Museumskunde Berlin, Heft 37).
- Schulz-Schaeffer, Ingo; Fachgebiet Techniksoziologie der TU Berlin, Fak. VI Planen, Bauen, Umwelt, Institut für Soziologie (Hg.) (2008): *Technik als Gegenstand der Soziologie*. 2008 (TUTS – Working Papers 3-2008). Berlin. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-12318> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Schürmann, Volker (2008): „Reflexion und Wiederholung. Mit einem Ausblick auf ‚Rhythmus‘.“ In: Bockrath, Franz; Boschert, Bernhard; Franke, Elk (Hg.): *Körperliche Erkenntnis. Formen reflexiver Erfahrung*. Bielefeld: Transcript.
- Schwarzer, Marjorie (2001): *Graduate Training in Museum Studies: What Students Need to Know*. Washington DC: American Association of Museums [u.a].
- Schwarzer, Marjorie (2010): „Women in the Temple: Gender and Leadership in Museums.“ In: Levin, Amy K. (Hg.): *Gender, Sexuality, and Museums*. London/New York: Routledge, S. 16-27.
- Schwengel, Markus (2009): *Pierre Bourdieu. Zur Einführung*. 6., ergänzte Auflage. Hamburg: Junius.
- Scott, Kitty (Hg.) (2011): *Raising Frankenstein. Curatorial Education and its Discontents*. London: Koenig Books, The Banff Centre.
- Seier, Andrea (2001): „Macht.“ In: Kleiner, Marcus S. (Hg.): *Michel Foucault: Einführung in sein Denken*. Frankfurt a. M.: Campus, S. 90-107.
- Selz, Peter (1991): „Der ‚Erste Deutsche Herbstsalon‘, Berlin 1913.“ In: Klüser, Bernd; Hegewisch, Katharina (Hg.): *Die Kunst der Ausstellung. Eine Dokumentation dreißig exemplarischer Kunstaussstellungen dieses Jahrhunderts*. Frankfurt a. M./Leipzig: Insel, S. 56-63.
- Sevsay-Tegethoff, Nese (2007): *Bildung und anderes Wissen: Zur ‚neuen‘ Thematisierung von Erfahrungswissen in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: VS.
- Sheets, Hilarie M. (2014): „Study Finds a Gender Gap at the Top Museums.“ In: *The New York Times*, (07.03.2014). URL: <http://www.nytimes.com/2014/03/08/arts/design/study-finds-a-gender-gap-at-the-top-museums.html> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Sheikh, Simon (2006): „Notizen zur Institutionskritik.“ In: *transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique?* (Januar 2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106/sheikh/de/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Sheikh, Simon (2012): „Burning from the Inside. New Institutionalism Revisited.“ In: Bismarek, Beatrice von; Schaffaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 361-373.
- Sheikh, Simon (2013): „Articulation: On the Position of the Curator.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 63-73.
- Sheikh, Simon (2014): „Towards the Exhibition as Research.“ In: O'Neill, Paul; Wilson, Mick (Hg.): *Curating Research*. London/Amsterdam: Open Editions/De Appel, S. 32-46.
- Sienkiewicz-Nowacka, Ika; Sosnowska, Agnieszka (2011): „Introduction to Re-tooling.“ In: Ptak, Anna (Hg.): *Re-Tooling Residencies. A Closer Look at the Mobility of Art Professionals*. Warschau: Centre for Contemporary Art Ujazdowski Castle and A-I-R Laboratory, S. 16-21.
- Simmel, Georg (1992 [1908]): *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Hg. von Otthein Rammstedt. Gesamtausgabe Bd. 11. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Erstausgabe im Verlag Duncker & Humblot: 1908).
- Smithson, Robert (1972): „Kulturbeschränkung“ In: *documenta 5: Befragung der Realität. Bildwelten heute*. (Katalog zur gleichnamigen Ausstellung in Kassel, 30.06.-08.10.1972). Kassel: documenta/Bertelsmann, S. 74 im Abschnitt 17 („Idee + Idee/Licht“).

- Smithson, Robert (2009 [1972]): „Cultural Confinement (1972).“ In: Alberro, Alexander; Stimson, Blake (Hg.): *Institutional Critique. An Anthology of Artists Writings*. Cambridge, Mass.: MIT Press, S. 140-143.
- Spies, Tina (2009): „Diskurs, Subjekt und Handlungsmacht. Zur Verknüpfung von Diskurs- und Biografieforschung mithilfe des Konzepts der Artikulation.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 10 (2009), Nr. 2, Artikel 36. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902369> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Spies, Werner (2003): *Der Surrealismus. Kanon einer Bewegung*. Köln: DuMont.
- Sternfeld, Nora (2012): „What Can the Curatorial Learn from the Educational?“ In: Bismarck, Beatrice von; Schaffaff, Jörn; Weski, Thomas (Hg.): *Cultures of the Curatorial*. Berlin/Leipzig: Sternberg Press, Kulturen des Kuratorischen, Academy of Visual Arts Leipzig, S. 333-344.
- Stichweh, Rudolf (2013): *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*. Neuauflage. Bielefeld: Transcript.
- Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Hg.) (2010): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010)*. URL: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/KMK/Vorgaben/KMK_Laendergemeinsame_Strukturvorgaben_aktuell.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).
- Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strübing, Jörg (2008): „Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage.“ In: Kalthoff, Herbert; Hirschauer, Stefan; Lindemann, Gesa (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279-311.
- Sutter, Ove (2013): *Erzählte Prekarität. Autobiographische Verhandlungen von Arbeit und Leben im Postfordismus*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Szeemann, Harald (1981): *Museum der Obsessionen. von/ über/ zu/ mit*. Berlin: Merve.
- Szeemann, Harald (1994): *Zeitlos auf Zeit. Das Museum der Obsessionen*. Regensburg: Lindinger+Schmid.
- Szeemann, Harald (1999a): „Die Junggesellenmaschine oder wie heute eine Zusammenarbeit zwischen Ausstellungsorganisatoren und Wissenschaftlern aussehen könnte.“ In: Reck, Hans Ulrich; Szeemann, Harald (Hg.): *Junggesellenmaschinen*. (Erweiterte Neuauflage des 1975 zur Ausstellung an der Biennale Venedig erschienenen Katalogs „Junggesellenmaschinen/Les Machines Célibataires“). Wien/New York: Springer, S. 3-11.
- Szeemann, Harald (1999b): „Junggesellenmaschinen.“ In: Reck, Hans Ulrich; Szeemann, Harald (Hg.): *Junggesellenmaschinen*. (Erweiterte Neuauflage des 1975 zur Ausstellung an der Biennale Venedig erschienenen Katalogs „Junggesellenmaschinen/Les Machines Célibataires“). Wien/New York: Springer, S. 57-67.
- Szymczyk, Adam (2013): „The Site Always Exists in Context.“ In: Demeester, Ann; Van Duyn, Edna; Folkerts, Hendrik (Hg.): *The Shadow Files. Curatorial Education*. (2013), Nr. 3, Amsterdam: De Appel Arts Centre, S. 11-12.
- Tannert, Christoph (2004): „Bohren. Umfrage zur kuratorischen Praxis.“ In: Tannert, Christoph; Tischler, Ute (Hg.): *Men in black: Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 21-22.
- Tannert, Christoph; Tischler, Ute (2004): *Men in black: Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst.
- Taylor, Kendall (1994): „Pioneering Efforts of Early Museum Women.“ In: Glaser, Jane R.; Zenetou, Artemis A. (Hg.): *Gender Perspectives. Essays on Women in Museums*. Washington DC/London: Smithsonian Institution Press, S. 11-27.
- Thea, Carolee (2001): *Foci: Interviews With Ten International Curators*. New York: Apex Art Curatorial Program.
- Thea, Carolee (2009): *On Curating: Interviews With Ten International Curators*. New York, NY: D.A.P./Distributed Art Publishers.
- Thiele, Matthias (2005): *Flucht, Asyl und Einwanderung im Fernsehen*. Konstanz: UVK.
- Thomas, Catherine (2002): *The Edge of Everything: Reflections on Curatorial Practice*. Banff: Banff Centre Press.
- Thon, Ute (2005): „Die Lüge Emanzipation.“ In: *Art. Das Kunstmagazin*. (2005), Nr. 8, S. 50-53.

- Timm, Tobias (2011): „Die Macht der Geschmacksverstärker. Für viele junge Menschen ist Kurator der neue Traumberuf. Die Folgen für die Kunstwelt sind gravierend.“ In: *Die Zeit Online*. (05.05.2011). Nr. 19. URL: <http://www.zeit.de/2011/19/Kunst-Kuratoren> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Toepler, Stefan (1996): „Marketing-Management für Museen. Die amerikanische Perspektive.“ In: Zimmer, Annette (Hg.): *Das Museum als Nonprofit-Organisation. Management und Marketing*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 155-176.
- Torticci, Dayna (2012): „Man erkennt sie, wenn man sie sieht.“ In: Greif, Mark (Hg.): *Hipster: Eine transatlantische Diskussion*. Berlin: Suhrkamp, S. 99-111.
- Trunk, Wiebke (2013): „In Aufbruchsstimmung: Fragen an den educational turn beim ‚ersten Salon für kritische Kunstvermittlung‘ in Berlin.“ In: *onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung – zkmb*. (07.05.2013). URL: <http://zkmb.de/288> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Tuider, Elisabeth (2007): „Diskursanalyse und Biographieforschung. Zum Wie und Warum von Subjektpositionierungen.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 8 (2007), Nr. 2, Artikel 6. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs070268> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Uslar, Moritz von (2012): „Die Kunst der guten Freunde. Mit Lady Gaga und Madonna im Schlepptau: Der erstaunliche Erfolg des Kurators Klaus Biesenbach am MoMA in New York.“ In: *Die Zeit Online*. (12.04.2012), Nr. 16. URL: <http://www.zeit.de/2012/16/Kurator-MoMa> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Verwoert, Jan (2006): „This is Not an Exhibition. On the Practical Ties and Symbolic Differences between the Agency of the Art Institution and the Work of Those on its Outside.“ In: Möntmann, Nina (Hg.): *Art and its Institutions: Current Conflicts, Critique and Collaborations*. London: Black Dog Publishing, S. 132-140.
- Vicente, Mercedes (2005): „The Central Place of Discourse in Curatorial Studies.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship*. (2005), Nr. 4, S. 86-89.
- Villa, Paula-Irene (2008): *schön normal: Manipulationen am Körper als Technologien des Selbst*. Bielefeld: Transcript.
- Virno, Paolo; Penzin, Alexander (2009): „The Soviets of the Multitude: On Collectivity and Collective Work (Interview mit Paolo Virno).“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating*. (2009), Nr. 8, S. 46-57.
- Vogel, Felix (2014): „Autorschaft als Legitimation. Der Kurator als Autor und die Inszenierung von Autorschaft in *The Exhibitionist*.“ In: Kyora, Sabine (Hg.): *Subjektform Autor: Autorschaftsinszenierungen als Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 157-177.
- Volbers, Jörg (2012a): „Wittgenstein, Dewey, and the Practical Foundation of Knowledge.“ In: *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. 4 (2012), Nr. 2, S. 105-117.
- Volbers, Jörg (2012b): *Praxis als Erfahrung. Zur Philosophie des Pragmatismus*. FU Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript (Vorgestellt in einem Workshop zu Praxeologischen Theorien, veranstaltet vom Graduiertenkolleg „Selbst-Bildungen“, Universität Oldenburg, 20.06.2012).
- Volbers, Jörg (2015): „Theorie und Praxis im Pragmatismus und in der Praxistheorie.“ In: Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (Hg.): *Praxis denken: Konzepte und Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 193-214.
- Voß, G. Günter; Pongratz, Hans J. (2002): „Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der Ware Arbeitskraft?“ In: Bröckling, Ulrich; Horn, Eva (Hg.): *Anthropologie der Arbeit*. Tübingen: Gunter Narr, S. 127-156.
- Völker, Harald (2004): „Von der Interdisziplinarität zur Transdisziplinarität?“ In: Brand, Frank; Schaller, Franz; Völker, Harald (Hg.): *Transdisziplinarität: Bestandsaufnahme und Perspektiven: Beiträge zur THESIS-Arbeitstagung im Oktober 2003 in Göttingen*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 9-28.
- Wacquant, Loïc J.D. (1996 [1992]): „Erster Teil. Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie.“ In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. (Hg.): *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 17-94 (franz. Originalausg.: 1992).
- Wade, Gavin (2000): *Curating in the 21st Century*. (Publikation zu einer Konferenz an der New Art Gallery Walsall im Juni 2000, organisiert von der New Art Gallery Walsall und der University of Wolverhampton). Walsall: New Art Gallery Walsall.
- Wahrig Fremdwörterlexikon* (1999): Hg. von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Gütersloh/München: Bertelsmann.
- Wahrig Fremdwörterlexikon* (2007): Hg. von Dr. Renate Wahrig-Burfeind. Vollständig neu bearbeitete und aktualis. Auflage. München: Dtv.
- Waldschmidt, Anne; Klein, Anne; Korte, Miguel Tamayo; Dalman-Eken, Sibel (2007): „Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher

- Diskursforschung.“ In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*. 8 (2007), Nr. 2, Artikel 15. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Ward, Martha (1996): „What’s Important About the History of Modern Art Exhibition?“ In: Greenberg, Reesa; Ferguson, Bruce W.; Nairne, Sandy (Hg.): *Thinking About Exhibitions*. London u. a.: Routledge, S. 451-465.
- Warncke, Babette (2000): „Hugo von Tschudi. Biographie.“ In: Hohenzollern, Johann Georg von; Schuster, Peter-Klaus (Hg.): *Manet bis Van Gogh. Hugo von Tschudi und der Kampf um die Moderne*. München/New York: Prestel, S. 445-453.
- Weber, Jürgen (1987): *Entmündigung der Künstler: Geschichte und Funktionsweise der bürgerlichen Kunsteinrichtungen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wegner, Heike (2013): „Gertrud Dorka (1893-1976) – Trümmerfrau und Museumsdirektorin.“ In: Fries, Jana Esther; Gutmiedl-Schumann, Doris (2013): *Ausgräberinnen, Forscherinnen, Pionierinnen: Ausgewählte Porträts früher Archäologinnen im Kontext ihrer Zeit*. Münster: Waxmann, S. 217-224.
- Welchman, John C. (2006): *Institutional Critique and After*. (Publikation zur 2. Ausgabe des SoCCAS (Southern California Consortium of Art Schools) Symposiums). Zürich: JRP Ringier.
- Wenk, Silke (1982): *Zur gesellschaftlichen Funktion der Kunst. Historische Analyse und empirische Untersuchung in Betrieben der Bundesrepublik*. Diss. Universität Bremen 1980. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wenk, Silke (1997): „Mythen von Autorschaft und Weiblichkeit.“ In: Hoffmann-Curtius, Kathrin; Wenk, Silke (Hg.): *Mythen von Autorschaft und Weiblichkeit im 20. Jahrhundert*. Marburg: Jonas, S. 12-29.
- Wetterer, Angelika (1995a): „Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit.“ In: Dies. (Hg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 223-246.
- Wetterer, Angelika (1995b): „Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Einleitung.“ In: Dies. (Hg.): *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 11-28.
- White, Peter (1996): *Naming a Practice. Curatorial Strategies for the Future*. Banff: Banff Centre Press.
- Wiesand, Andreas J.; Brinkmann, Annette (2000): *Eroding Pyramids? Women in Arts and Media Professions: Germany*. (Ergebnisbericht zu Deutschland aus dem Forschungsprojekt „Pyramid or pillars“, das von ERICarts und dem Zentrum für Kulturforschung, Bonn, durchgeführt wurde.) URL: <http://www.culturegates.info/cg/r-pp-cs.php> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Wiese, Rolf; Wiese, Giesela (Hg.) (1994): *Museumsmanagement. Eine Antwort auf schwindende Finanzmittel?* Ehestorf: Freilichtmuseum am Kiekeberg.
- Wildenburg, Dorothea (2010): „Sartres ‚heilige Monster‘.“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament: Intellektuelle*. (27.09.2010), Nr. 40, S. 19-25.
- Willson, Dominic (2005): „Curating as a Profession?“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship*. (2005), Nr. 4, S. 62-67.
- Wrana, Daniel (2006): *Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wulffen, Thomas (2004): „Radikales Kuratieren in hegemonialen Systemen.“ In: Tannert, Christoph; Tischler, Ute (Hg.): *Men in black: Handbuch der kuratorischen Praxis; [100 neue Statements]*. Frankfurt a. M.: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, S. 119-122.
- Zahn, Lothar (1992): „Reflexion.“ In: Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 8: R-Sc. Lizenzausgabe, völlig neu bearbeitete Ausgabe des „Wörterbuchs der philosophischen Begriffe“ von Rudolf Eisler. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 396-405.
- Zahner, Nina Tessa (2006): *Die neuen Regeln der Kunst: Andy Warhol und der Umbau des Kunstbetriebs im 20. Jahrhundert*. Diss. Universität Bamberg 2005. Frankfurt a. M.: Campus.
- Zeller, Maren (2009): „Die Bedeutung der Kategorie Geschlecht als ein Aspekt biographischer Bildungsprozesse.“ In: Behse-Bartels, Grit; Brand, Heike (Hg.): *Subjektivität in der qualitativen Forschung. Der Forschungsprozess als Reflexionsgegenstand*. Opladen & Farmington Hills: Budrich, S. 201-213.
- Žerovc, Beti (2005): „The Role of the Contemporary Art Curator: A Historical and Critical Analysis.“ In: *Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Artist & Curator*. (2005), Nr. 5, S. 138-153.
- Žerovc, Beti (2007): „Networking Kompetenz: Zur Rolle von KuratorInnen und KuratorInnenschulen für eine linke Politisierung der Gegenwartskunst.“ In: *Springerin. Hefte für Gegenwartskunst*. (2007), Nr. 3, S. 34-39.
- Ziegler, Angela (2004): „Die Wissenschaft vom Museum: Theorie der Museumspraxis.“ In: Locher, Hubert u. a. (Hg.): *Museen als Medien – Medien in Museen: Perspektiven der Museologie*. (Publikation zum Kolloquium

vom 5./6. Juli 2002, veranstaltet vom Institut für Kunstgeschichte der Universität Stuttgart und der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart). München: Müller-Straten, S. 103-115.

Ziemer, Gesa (2013): *Komplizenschaft: neue Perspektiven auf Kollektivität*. Bielefeld: Transcript.

Ziese, Maren (2010): *Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstaussstellungen*. Bielefeld: Transcript.

Zimmer, Annette (Hg.) (1996): *Das Museum als Nonprofit-Organisation. Management und Marketing*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Zeitschriften:

Frakcija. Curating Performing Arts. (2010). Nr. 55. URL: <http://www.cdu.hr/frakcija/shop/description.php?br=55> (Zugriff am: 30.11.2016).

Journal of Curatorial Studies. Hg. von Jim Drobnick und Jennifer Fisher.

Kunstforum International: Bild und Seele. Über Art Brut und Outsider-Kunst. Hg. von Paolo Bianchi. (Juni 1989), Nr. 101.

Kunstforum International. Kuratoren als Künstler: Manifesta 11 und 9. Biennale. Hg. von Dieter Bechtloff. (August 2016), Nr. 241.

Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Collective Curating. (2009), Nr. 8.

Manifesta Journal. Journal of Contemporary Curatorship. Teaching Curatorship. (2005), Nr. 4.

OnCurating. Curating Critique. (2011), Nr. 9. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue9.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. Curating Degree Zero Archive: Curatorial Research. (2015), Nr. 26. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/issue26/PDF_to_Download/OnCurating_Issue26_CDZA1_DINA4.pdf (Zugriff am 30.11.2016).

OnCurating. Curating in Feminist Thought. (2016), Nr. 29. URL: <http://www.on-curating.org/issue-29.html> (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 1. (2011), Nr. 8. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue8.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. Institution as Medium. Curating as Institutional Critique? Part 2. (2012), Nr. 13. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue13.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. (New) Institution(alism). (2014), Nr. 21. URL: <http://www.on-curating.org/issue-21.html> (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. On Artistic and Curatorial Authorship. (2013), Nr. 19. URL: <http://www.on-curating.org/issue-19.html> (Zugriff am: 30.11.2016).

OnCurating. Precarious Labour in the Field of Art. (2013), Nr. 16. URL: http://www.on-curating.org/files/oc/dateiverwaltung/old%20Issues/ONCURATING_Issue16.pdf (Zugriff am: 30.11.2016).

Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung. Wissenschaftliche Weiterbildung. Hg. vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung e. V. Bonn. 31 (2008), Nr. 1.

Texte zur Kunst. Institutionskritik. 9 (2005), Nr. 59.

Theater heute. Große Tiere. Die neue Kunst der Kuratoren. (April 2011), Nr. 4.

The Artist as Curator. Hg. von Elena Filipovic. URL: <http://www.theartistascurator.org/> (Zugriff am 09.01.2017).

Transversal / EIPCP Multilingual Webjournal – Do You Remember Institutional Critique? (1/2006). URL: <http://eipcp.net/transversal/0106> (Zugriff am: 30.11.2016).

Webseiten:

Blog „Mutualisms“ zum kuratorischen Projekt „Mutualisms“, initiiert von Lise Haller Baggesen and Kirsten Leenaars. URL: <https://mutualisms.wordpress.com/> (Zugriff am: 09.01.2017).

PDF-Flyer zum „ecm – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und –praxis“ an der Universität für angewandte Kunst Wien. URL: http://ecm.ac.at/_media/download/ecm_folder_2014.pdf (Zugriff am: 18.12.2016).

- Webseite „Call for Curators“ mit Residency-Ausschreibungen. URL: <http://www.callforcurators.com/category/residencies/> (Zugriff am: 07.01.2017).
- Webseite der École du Magasin. URL: <http://www.magasin-cnac.org/ecole> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite der HTWK Leipzig mit Informationen zur Geschichte der Leipziger Museologie. URL: <http://www.fbm.htwk-leipzig.de/de/studium/bachelorstudiengaenge/museologie/geschichte/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite der International Association of Curators of Contemporary Art (IKT) mit Informationen zum IKT. URL: <http://www.iktsite.org/about-ikt/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite der Manifesta mit der Mitteilung: „Kasper König selected as Chief Curator of Manifesta 10“. URL: <http://manifesta.org/2013/08/kasper-konig-selected-as-chief-curator-of-manifesta-10/> (Zugriff am: 09.12.2016).
- Webseite der Northern Gallery for Contemporary Art mit Informationen zur Konferenz „Curating can be learned, but can it be taught?“ des Curating Degree Zero Archive vom 19.05.2005. URL: <http://www.ngca.co.uk/home/default.asp?id=66> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite der Plattform „eurostat. Statistics Explained“ vom Statistischen Amt der Europäischen Union (Eurostat) zum Thema „Gender pay gap statistics“. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_pay_gap_statistics (Zugriff am: 22.12.2016).
- Webseite der Universität Oldenburg mit Informationen zum Masterstudiengang „Museum und Ausstellung“. URL: <https://www.uni-oldenburg.de/materiellekultur/studiengaenge/ma-museum-und-ausstellung/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite der „World of Art. School for Curators and Critics of Contemporary Art“ am SCCA, Center for Contemporary Arts – Ljubljana (Slowenien). URL: <http://www.worldofart.org/current/history> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes, URL: http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/ (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes mit Informationen zu den VolontärInnen-Netzwerken in den einzelnen Bundesländern. URL: http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/themen/netzwerke_nach_bundeslaendern/ (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des AK Volontariat des Deutschen Museumsbundes mit Informationen zum Volontariat. URL: http://www.museumsbund.de/de/fachgruppen_arbeitskreise/volontariat_ak/themen/das_volontariat/ (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des Autors und Wissenschaftlers Erik Hagoort. URL: http://www.erikhagoort.nl/Erik_Hagoort_English_homepage.html (Zugriff am: 09.01.2017).
- Webseite des BANFF Centre for Arts and Creativity mit Informationen zum „Curatorial Research Practicum“ and der Walter Phillips Gallery. URL: <https://www.banffcentre.ca/programs/curatorial-research-practicum> (Zugriff am: 09.01.2017).
- Webseite des Center for Curatorial Studies (CCS) Bard mit Informationen zum CCS Bard. URL: <http://www.bard.edu/ccs/visit/about-ccs-bard/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des Directorate-General for Justice and Consumers (DG JUST) der Europäischen Kommission mit Informationen zum „Gender Pay Gap“. URL: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-pay-gap/index_en.htm (Zugriff: 22.12.2016).
- Webseite des documenta forums mit einer Fotografie mit Harald Szeemann. URL: http://documentaforum.de/wp-content/gallery/harry-szeemann/5745072_500.jpg (Zugriff am: 05.01.2017).
- Webseite des „/ecm – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis“ an der Universität für angewandte Kunst Wien mit Informationen zum Lehrplan für den Jahrgang 2016 bis 2018. URL: <http://ecm.ac.at/curriculum-ecm2016-2018/> (Zugriff am: 09.01.2017).
- Webseite des „/ecm – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis“ an der Universität für angewandte Kunst Wien mit Informationen zur Geschichte von /ecm. URL: <http://ecm.ac.at/history/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des Forum Equal Pay Day (Träger: Business and Professional Women (BPW) Germany e.V.) mit Informationen zum „Equal Pay Day“. URL: <http://www.equalpayday.de> (Zugriff am: 22.12.2016).
- Webseite des Goethe-Instituts mit Informationen zum Thema „Wenn Künstler zu Kuratoren werden“. URL: <https://www.goethe.de/de/kul/bku/20833456.html> (Zugriff am: 09.01.2017).
- Webseite des Hauses der Kulturen der Welt in Berlin mit der Ausschreibung für den Workshop „On Research III. Reflections on Curatorial Research“, der am 18. und 19. Oktober 2014 stattfand. URL:

- https://hkw.de/de/programm/projekte/2014/anthropozaen/dokumente_anthropozaen/on_research_iii_call_for_applications.php (Zugriff am: 03.01.2017).
- Webseite des Institute for Curatorial Practice in Performance (ICPP) an der Wesleyan University. URL: <http://www.wesleyan.edu/icpp/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Webseite des K. Verlags mit Informationen zum K. Verlag. URL: <http://k-verlag.com/imprint/> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Webseite des Netzwerks „res artis“ mit Informationen zu Residencies. URL: http://www.resartis.org/en/residencies/about_residencies/ (Zugriff am: 07.01.2017).
- Webseite des SCCA, Center for Contemporary Arts – Ljubljana (Slowenien) mit Informationen zur „World of Art. School for Curators and Critics of Contemporary Art“. URL: <http://www.scca-ljubljana.si/worldofart.htm> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des Sotheby’s Institute of Art mit Informationen zu dem Kurs „Introduction to Curating“, URL: <http://www.sothebysinstitute.com/new-york/summer-study/introduction-to-curating/> (Zugriff am: 11.01.2017).
- Webseite des Studiengangs „Curatorial Studies – Theorie – Geschichte – Kritik“, der von der Goethe-Universität Frankfurt a. M. zusammen mit der Staatlichen Hochschule für Bildende Künste, Städelschule Frankfurt a. M. angeboten wird. URL: <http://www.kuratierenundkritik.net/deutsch/> (Zugriff am 18.12.2016).
- Webseite des Studiengangs „MA/MFA Curating“ an der University of the West of England Bristol, URL: <https://courses.uwe.ac.uk/W90L12> (Zugriff am: 11.01.2017).
- Webseite des Studiengangs „MFA in Curating“, Goldsmiths University of London. URL: <http://www.gold.ac.uk/pg/mfa-curating/> (Zugriff am: 18.12.2016).
- Webseite des Whitney Museum of American Art mit Informationen zum Independent Study Program. URL: <http://whitney.org/Research/ISP> (Zugriff am 18.12.2016).
- Webseite „DutchCulture. Trans Artists“ des DutchCulture Centre for International Cooperation mit einem Überblick über verschiedene Residency-Programme. URL: http://www.transartists.org/map?field_regio_tid=All&country=All&discipline=1094 (Zugriff am: 07.01.2017)
- Webseite „DutchCulture. Trans Artists“ des DutchCulture Centre for International Cooperation mit Informationen zu Residency-Programmen. URL: <http://www.transartists.org/about-residencies> (Zugriff am: 07.01.2017).
- Webseite „e-artnow“ mit einer Ausschreibung für den Online-Kurs „Research Methods for Curators and Artists“ am Node Center for Curatorial Studies in Berlin. (24.05.2016). URL: <http://www.e-artnow.org/announcement/article/ACTION/12127/> (Zugriff am: 09.01.2017).
- Webseite von Fehras Publishing Practices mit Informationen zum Verlag. URL: <http://fehraspublishingpractices.org/About-us> (Zugriff am: 30.11.2016).
- Webseite von „vessel“, einem Raum für zeitgenössische Kunst, mit einem Aufruf zum „International Curatorial Workshop vessel“ (28.-30. Mai 2011, Bari, Italien). URL: <http://www.vesselartproject.org/en/2011/04/18/open-call-for-vessel-international-curatorial-course/> (Zugriff am: 05.01.2017).
- Webseite von „vessel“, einem Raum für zeitgenössische Kunst. URL: www.vesselartproject.org (Zugriff am: 05.01.2017).
- Webseite zur Ausstellung „Sturm-Frauen. Künstlerinnen der Avantgarde in Berlin 1910-1932“ in der Schirn Kunsthalle Frankfurt a. M. (30.10.2015-07.02.2016). URL: <http://schirm.de/sturmfrauen/digital/index.html> (Zugriff am: 08.12.2016).
- Wiki zum „Equal Pay Day“. Angeboten vom Forum Equal Pay Day (Träger: Business and Professional Women (BPW) Germany e.V.). URL: <http://www.equalpay.wiki/Hauptseite> (Zugriff am: 22.12.2016).

Überblick über das empirische Material

Die im Folgenden aufgeführten Namen von TeilnehmerInnen kuratorischer Programme, mit denen ich im Rahmen der Fallstudien Interviews geführt habe, sind Pseudonyme.

Zum weiterbildenden Masterstudiengang

- Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang (auf Basis des Feldtagebuchs und der Feldnotizen)
- Fotografien (eigene Aufnahmen)

Interviews:

- Mit Teilnehmerin Marta, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, 1h18min
- Mit Teilnehmerin Sandra, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, 1h
- Mit Teilnehmerin Theresa, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Studiums, 1h38min
- Mit Teilnehmerin Theresa, Nr. 2 von 2, zweite Hälfte des Studiums, 1h37min
- Mit Teilnehmerin Christina, Nr. 1 von 1, erste Hälfte des Studiums, nach der Eröffnung der studentischen Gruppenausstellung, in Form eines Ausstellungsrundgangs (Schwerpunkt kuratorisches Gruppenprojekt), 1h19min
- Mit Teilnehmerin Johanna, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums, 1h40min
- Mit Teilnehmerin Johanna, Nr. 2 von 3, erste Hälfte des Studiums (Schwerpunkt kuratorisches Gruppenprojekt), 1h06min
- Mit Teilnehmerin Johanna, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums, 1h10min
- Mit Teilnehmerin Mona, Nr. 1 von 3, erste Hälfte des Studiums, 2h
- Mit Teilnehmerin Mona, Nr. 2 von 3, erste Hälfte des Studiums (Schwerpunkt kuratorisches Gruppenprojekt), 1h19min
- Mit Teilnehmerin Mona, Nr. 3 von 3, zweite Hälfte des Studiums, 2h07min
- Mit Teilnehmerin Clara, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums, 1h05min
- Mit Teilnehmerin Lena, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende des Studiums, 1h40min

Dokumente:

- Webseite und Newsletter des Studiengangs
- Studienordnung
- Ablaufpläne für die Blockveranstaltungen
- Materialien zu den Ausstellungen und Projekten der TeilnehmerInnen (Kataloge, Flyer, Handzettel etc.)

Zur zertifizierten Weiterbildung

- Beobachtungsprotokoll zur Weiterbildung (auf Basis des Feldtagebuchs und der Feldnotizen)
- Beobachtungsprotokoll zur Organisation einer Ausstellung der Teilnehmerin Lea
- Fotografien zur Weiterbildung und zur Ausstellung von Lea (eigene Aufnahmen)

Interviews:

- Mit Teilnehmerin Sarah, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung, 59min
- Mit Teilnehmerin Lisa, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung, 1h19min
- Mit Teilnehmerin Andrea, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung, 1h12min
- Mit Teilnehmerin Bettina, Nr. 1 von 1, kurz vor Ende der Weiterbildung, 32min
- Mit Teilnehmerin Sylvia, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung, 3h05min
- Mit Teilnehmerin Claudia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte der Weiterbildung, 35min
- Mit Teilnehmerin Thea, Nr. 1 von 1, nach Ende der Weiterbildung, 1h33min
- Mit Teilnehmerin Lea, Nr. 1 von 4, nach Ende der Weiterbildung, 1h
- Mit Teilnehmerin Lea, Nr. 2 von 4, nach Ende der Weiterbildung (Schwerpunkt: kuratorisches Projekt von Lea und Ko-KuratorInnen), 53min
- Mit Teilnehmerin Lea, Nr. 3 von 4, nach Ende der Weiterbildung (Schwerpunkt: kuratorisches Projekt von Lea und Ko-KuratorInnen), 1h07min
- Mit Teilnehmerin Lea, Nr. 4 von 4, nach Ende der Weiterbildung, nach der Eröffnung von Lea's Ausstellung (Schwerpunkt: kuratorisches Projekt von Lea und Ko-KuratorInnen), 1h19min

Dokumente:

- Flyer und Broschüre
- Webseite
- Handouts und Präsentationsfolien der einzelnen Seminarsitzungen Tagesablaufpläne des untersuchten Kurses
- Materialien zur Ausstellung der Teilnehmerin Lea (Katalog, Flyer, Webseite)

Zum Residenzprogramm

- Beobachtungsprotokoll zum Residenzprogramm (auf Basis des Feldtagebuchs und der Feldnotizen)
- Fotografien (eigene Aufnahmen)

Interviews:

- Mit einer Leiterin des Residenzprogrammes, Nr. 1 von 1 (ohne Audio-Aufzeichnung, mit handschriftlichen Notizen), ca. 45min

- Mit Teilnehmer Pietro, Nr. 1 von 2, erste Hälfte des Programms, 1h25min
- Mit Teilnehmer Pietro, Nr. 2 von 2, nach Ende des Programms, 1h22min
- Mit Teilnehmerin Natalia, Nr. 1 von 1, zweite Hälfte des Programms, 49min
- Mit Teilnehmerin Gracia, Nr. 1 von 1, nach Ende des Programms, 1h52min
- Mit Teilnehmerin Inez, Nr. 1 von 1, nach Ende des Programms, 1h27min
- Mit Teilnehmerin Melanie, Nr. 1 von 1, nach Ende des Programms, 1h21min

Dokumente:

- Webseite, Newsletter und Weblog des Residenzprogramms
- Flyer
- Weblog des Teilnehmers Pietro
- Kataloge, Flyer und Handzettel der Ausstellungen und Projekte der TeilnehmerInnen

Zum Netzwerktreffen

- Beobachtungsprotokoll zum Masterstudiengang (auf Basis des Feldtagebuchs und der Feldnotizen)
- Audio-Aufnahmen von Gast-Vorträgen, Diskussionen und Selbstpräsentationen der TeilnehmerInnen
- Fotografien (eigene Aufnahmen)

Interviews:

- Mit den LeiterInnen des Netzwerktreffens, vor dem Netzwerktreffen, 2h
- Mit Teilnehmerin Naomi, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens, 1h32min
- Mit Teilnehmerin Sabine und Teilnehmer Tom, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens, 1h16min
- Mit Teilnehmerin Beatrice, Nr. 1 von 1, nach Ende des Netzwerktreffens, 1h09min

Dokumente:

- Webseite
- Flyer und Zeitplan

Zusätzlich zu den aufgeführten Materialien wurden Feldnotizen und Audio-Aufnahmen von verschiedenen öffentlichen Veranstaltungen zum Kuratieren ergänzend in die Analyse einbezogen.

Selbstständigkeitserklärung

Ich, Katja Molis, versichere, dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel „Was machen/macht KuratorInnen? Subjektivierungsformen in neuen Programmen kuratorischer Aus- und Weiterbildung in Deutschland“ selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen oder anderen Quellen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Quellen aus dem Internet.

Mir ist bekannt, dass Verstöße gegen die Grundsätze der Selbstständigkeit entsprechend der Promotionsordnung als Täuschung betrachtet und geahndet werden.

Die vorliegende Arbeit ist noch nicht veröffentlicht und ihr Inhalt wurde weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form für eine Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet und einer Prüfungsbehörde zur Anerkennung oder Bewertung vorgelegt.

Ich habe weder früher noch gleichzeitig ein Promotionsverfahren an einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt.

Katja Molis

Berlin, 30.07.2018