Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Zum Status Quo

Eine verstärkte tägliche Rezeption digitaler Bilder, z. B. in sozialen Netzwerken, ist in den letzten Jahren bei vielen Menschen vermehrt in den Alltag getreten (vgl. Bleckmann/Lankau 2019: 10 f., vgl. Büsching 2019: 69 f., vgl. MpFS 2019: 12 f.). Dies hat sich durch die COVID-19-Pandemie zusätzlich verstärkt.

Digitale Bilder haben zwar teilweise einen starken Wirkungsgehalt, der aufgrund ihres massenhaften Vorkommens jedoch relativiert wird. Während des Durchscrollens auf digitalen Plattformen vollziehen sich rasche Wechsel vom ersten zu den nachfolgenden Bildern. Die Geschwindigkeit und Masse der Rezeption kann eine kritisch-reflexive Verarbeitung der eingesehenen Bilder stark beeinträchtigen. Überdies reduziert das digitale Überangebot von Bildern potenziell die Schöpfung eigenständig generierter innerer Vorstellungsbilder (vgl. de Smit 2005: 22, vgl. Sowa 2012 e: 62). Nicht selten werden jene Bilder spezifisch beispielweise für Manipulation, subliminale Wertsetzungen oder Kaufwünsche verwendet. Berechnend eingesetzte Bilder vermischen sich mit authentischen inneren Bildern, sind imstande, die Vorstellungskraft zu durchdringen, zu verändern und somit Verhaltensweisen in Personen hervorzubringen, die nicht ihrem Selbst entsprechen. Heutzutage – insbesondere zu Zeiten von Isolation und Medialisierung durch die Pandemie – besteht demnach besonderer Bedarf, sich mit inneren Bildern auseinanderzusetzen.

Es ist infrage zu stellen, inwiefern interne, eigens hervorgebrachte Imaginationen prinzipiell Beachtung finden. Ihre Reflexion ist äußerst erstrebenswert, da innere Bilder das menschliche Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen (siehe Roth 2013, Beaty et al. 2015, Hüther 2015). Der Kunstunterricht bietet beispielsweise einen geeigneten Rahmen für jene Reflexion der Imagination, da er ohnehin bereits vielfach physische Bilder thematisiert. Zudem werden hierbei Schüler*innen erreicht, die bereits in jungen Jahren die Fähigkeit entfalten können, ein Bewusstsein für ihre Vorstellungskraft und deren Reflexion zu entwickeln.

Forschungsfrage

Es ist herauszustellen, welches Potenzial imaginativ ausgerichtete Bildung in einer kunstpädagogischen Vermittlungssituation aufweist. Zudem steht die Forschungsfrage im Mittelpunkt, wie Schüler*innen ihre Imagination innerhalb kunstpädagogischer Projekte erleben und reflektieren. In diesem Zusammenhang wird der Begriff *Imaginative Bildung* im Rahmen eines neuen Ansatzes für den (Kunst-)Unterricht vorgeschlagen, der die Imagination innerhalb von Lernprozessen reflexiv fokussiert. Ihm liegt ein Bildungsbegriff des autonomen, handlungsorientierten Lernens zugrunde. Imaginative Bildung begreift Bildung durch innere Bilder sowie Kunst und strebt an, die Vorstellungskraft voll auszuschöpfen. Dieser Ansatz geht über die bisher weit verbreitete bildzentrierte Denkweise – die sich in Arbeiten zu dem Thema Imagination, wenn auch auf den weiten Bildbegriff abzielend, vorrangig in der Praxis mit Zeichnungen auseinandersetzt – hinaus, indem er *alle* Formen von künstlerischen Verfahrensweisen für die Bildung der Imagination umfasst (nicht nur bildliche, sondern beispielsweise auch performative) und zudem einen vertiefenden Kunstbezug fordert.

Es ist anzunehmen, dass ein Zusammenhang zwischen inneren Erscheinungen und dem Erleben von *Flow* besteht. Wenn Menschen in einen *Flow* geraten, befinden sie sich in einem Zustand höchster Konzentration. Diese Vertiefung beinhaltet das restlose Aufgehen in einer bestimmten Tätigkeit, wodurch ein regelrechter Schaffensrausch ausgelöst wird (vgl. Csíkszentmihályi 2017: 73 ff.). *Flow* ist ein emotional positiv aufgeladener, produktiver und potenziell schöpferischer Zustand, der sich u. a. in Situationen des Lernens ereignen kann. *Flow* treibt das Selbstvertrauen in die Entwicklung von Fähigkeiten voran, sodass sich persönliches Wachstum vollziehen kann. Somit ermöglicht *Flow* überdies vorantreibende Beiträge für das Umfeld von Personen. Imagination kann dazu verhelfen, in den „*Flow* State of Mind“ zu geraten, da sie die Visualisierung der *Flow*-Hauptkomponenten2 vor

dem inneren Auge sowie eine Transformation von Handlungsimaginationen und eine Ermöglichung von Veräußerungen bietet. Die synaptische Aktivität während des Erlebens von *Flow* führt wiederum zu einer veränderten Wahrnehmung, die neue Vorstellungen hervorbringen kann.

Bisher wurde das *Flow*-Erleben im Feld der Psychologie umfassend behandelt, im Kontext der Kunstpädagogik wurde es hingegen nur selten und flüchtig angerissen (vgl. Schulz 2006: 117 ff., vgl. Schweighart-Wiesner 2014: 78 f. u. a.). An dieser Stelle ergibt sich eine Forschungslücke, die zu füllen versucht wird. Untersucht wird hierbei die Verbindung zwischen Imagination, *Flow* und handlungsorientiertem Lernen.

Die Relevanz und Aktualität der Thematik ergibt sich daraus, dass den Lernenden in der Schule viel theoretisches Wissen vermittelt wird und im Schulalltag ein ständiges Streben nach vermeintlich wissenschaftlich bewiesener „Wirklichkeit" herrscht. Auf Grundlage der aktuellen Kompetenzorientierung im Bildungssystem werden überwiegend starke Schwarz-Weiß-Differenzierungen zwischen *korrekt* und *inkorrekt* vorgenommen. Dazwischen bleibt allerdings eine missachtete Leerstelle: Das Individuum als holistisches Wesen mit vielfältigen Stärken. Unter diesem Blickwinkel sollen zwei wesentliche Faktoren von Bildung Berücksichtigung finden: das Imaginative und der autonome Schaffensfluss in Form von *Flow*. Im Fokus steht hierbei die Untersuchung der hypothetisch reziproken Bedingungen für die Entwicklung und Reflexion der Imagination und des vertieften Arbeitsflusses von Schüler*innen.

Zielsetzung und Methodik

Intention ist es, auf Basis themenrelevanter theoretischer Grundlagen aus den Disziplinen Pädagogik, Philosophie, Psychologie sowie Neurophysiologie daran anschließende Praxisprojekte hinsichtlich Imaginativer Bildung und der *Flow*-Erfahrung zu durchdringen.

Es gilt zu ermitteln, unter welchen Voraussetzungen Schüler*innen in ein *Flow*-Erleben geraten, auf welche Weise sie es erleben sowie reflektieren und wie sich daraus prinzipiell Bedingungen für den Unterricht ableiten lassen, die einen solchen Zustand fördern. Dieser Zustand ist gewiss nicht erzwingbar, allerdings können spezifische Umstände ihn tendenziell begünstigen. Ziel ist es, folgende Kernfragen zu beantworten:

- Welches Potenzial weist die Imaginative Bildung in schulischen Vermittlungssituationen auf?
- Wie erleben und reflektieren Schüler*innen ihre Imagination im Rahmen der Unterrichtsprojekte (Zeichnungen und Performances (Abb. 3 u. 5) in unterschiedlichen Sozialformen zu Pseudowissenschafts- und Zukunftsthemen)?
- Wie beschreiben einige Schüler*innen ihr *Flow*-Erleben innerhalb der Unterrichtsprojekte?
- Unter welchen Bedingungen kann ein *Flow*-Erleben im Unterricht eintreten und gefördert werden?

Um jene Fragen beantworten zu können, wurden zwei kunstpädagogische Projekte jeweils in den Klassenstufen 4, 6 und 8 durchgeführt, wobei das zweite Projekt zur besseren Vergleichbarkeit strukturell an das erste angelehnt war. Die Projektthemen lauteten „Pseudo-Wissenschaftler*innen" und „Zurück in die Zukunft". Diese boten Freiraum für die Entfaltung von *Flow* und Imagination im Rahmen von freien Assoziationen zu zufällig verteilten Begriffen mittels Écritures automatiques (in Einzelarbeit, Abb. 2), Zeichnungen (in Einzel-/Partnerarbeit, Abb. 1 u. 4) und Performances (in Kleingruppen, Abb. 3 u. 5). Daraufhin folgten Reflexionen zum Unterrichtsgeschehen und Künstler*innenbezüge (Boltanskis Pseudo-Wissenschaften in Projekt I und die Ausstellung *Post Human* sowie Huyghes *Uumwelt* in Projekt II).

Im Anschluss wurden Fragebögen mit themenbezogenen Fragen seitens der Schüler*innen ausgefüllt, um erste Tendenzen zum Erleben von *Flow* und zur Imagination feststellen zu können, auf Basis derer auch die Vernetzung von *Flow* und Imagination hervorgehen konnte.

Daran anknüpfend wurden ausgewählte bildhermeneutische Analysen getätigt und die entsprechenden Schüler*innen interviewt, wodurch sich eine Methodentriangulation ergab. Zur Dokumentation kamen ethnografische Foto-/Videografie und Audioaufnahmen zum Einsatz.

Gesellschaftliche Relevanz

Flow und Imagination – zwei derart wesentliche Aspekte des Lernens und Lebens – müssen dringend fusioniert diskutiert werden. Warum sich nicht damit auseinandersetzen, wie neueste Technologien unsere inneren Bilder unterwandern? Warum nicht den Zusammenhang zwischen dem Imaginieren und dem Erleben von *Flow* untersuchen? Warum Pädagogik nicht vom *Flow* aus denken?

Es wird ein Beitrag für den Fachdiskurs der Pädagogik sowie für angrenzende Disziplinen wie die Philosophie, Psychologie oder Kunst- und Bildwissenschaft geliefert. Zudem wird eine Neuvernetzung der Erkenntnisse zur Vorstellungskraft in der Idee der Imaginativen Bildung hervorgebracht, ergänzt um die Verbindung mit dem Erleben von *Flow* als reflexive Praxis. Es bietet eine Perspektive auf Vorstellungskraft und *Flow*, die erstmals deren Resonanz auf vielfachen Ebenen diskutiert – inner- und außerhalb des Kunstunterrichts.

Die Thematik lässt sich der pädagogischen Imaginationsforschung gleichermaßen zuordnen wie der psychologisch ausgerichteten *Flow*-Forschung. Insbesondere die Schnittstellen von Vorstellungskraft und *Flow*-Erleben sind für aktuelle Forschungsdebatten – auch außerhalb der Kunstpädagogik – bedeutsam.

Worin liegt die gesellschaftliche Bedeutung? Bereits Adorno kritisierte den Verlust der autonomen Eigenheiten der Kunst bzw. Musik im Speziellen (vgl. Adorno/Horkheimer 2003 [1944]: 166 f.). Jener Verlust der Autonomie lässt sich partiell auch auf das Erleben von *Flow* und Imagination hinsichtlich eines Dauerflusses von Informationen und einer daraus resultierenden Übersreizung übertragen. Ein Beispiel hierfür ist die Rezeption von Informationsfluten in Diskrepanz zu eigener Muße und schöpferischer Kraft im Sinne der *Flow*-Erfahrung.

Wie bei Adorno im Hinblick auf den Konsum von Musik problematisiert, so dient heute das Internet zunehmend dem Schein sowie der Unterhaltung der Massen. Tatsächlich verleitet es nahezu zur Unmündigkeit und Unfreiheit des Denkens, denn Informationen werden schnell abgerufen und mindestens genauso rasch wieder vergessen. Imaginationsstrukturen vollziehen sich daraufhin nach einem verflachten Prinzip der Massenrezeption, ohne dabei noch viel Eigenes zu kreieren. In gewissem Maße ist der Mensch bereits gefangen, und dies auf die Weise, dass er seine Unfreiheit gar nicht als solche begreift, sondern sie eher enthusiastisch entgegennimmt. Er hintergeht sich selbst und ist sich dessen nur wenig bis gar nicht bewusst.

Vornehmlich in Bezug auf *Flow*-Erlebnisse ist v. a. diese Art der Passivität zu betonen, die den Menschen in seiner (von ihm nicht realisierten oder verdrängten) misslichen Lage verharren lässt. Auf Grundlage jenes Erstarrens in Widerstandslosigkeit, mit einer Einstellung des unkritischen Gebrauchs des Vorgeschlagenen, nimmt der Mensch sich selbst die Gelegenheit, wahre Freiheit zu erlangen. Es bleibt allerdings fraglich, inwieweit dieser Zustand auf das eigentliche Unvermögen der Massen zurückzuführen ist oder inwieweit dieser Zustand durch die gesellschaftlichen Verhältnisse, z. B. Kulturindustrie und monopolistische Mächte forciert wird. Steht der Mensch sich selbst im Weg? Verhindert er es, *Flow* und Imaginative Bildung zu erfahren?

Dadurch, dass lediglich der äußere Schein von Werken in den Vordergrund gerückt wird, wie Adorno konstatiert, büßen diese ihren Wahrheitsgehalt ein, da ihr Inneres und Ganzes aus dem Blickfeld gerät. Ebenjenes Innere wird hier wieder hervorzuheben versucht, indem die Einbildungskraft sowie die *Flow*-Erfahrung, idealerweise auch in Kombination, wieder vermehrt ins Bewusstsein geraten.

Die Funktionen und Zusammenhänge der Mediennutzung sollten im Hinblick auf die Imaginationsentwicklung für einen selbstbestimmten und kritischen Gebrauch mitbedacht werden, damit die Nutzer*innen auch die Bedeutung der Prägung ihrer inneren Erscheinungen durch die Medien für ihre gesellschaftliche Teilhabe sowie ihr persönliches Leben zu reflektieren lernen. Die Aufgabe von Lehrpersonen ist es demnach u. a., die Heranwachsenden auf ihrem Weg zu sozial handlungsfähigen Individuen zu unterstützen, die ihre Identitätsbildung und die Entstehung persönlicher Lebensentwürfe hinsichtlich medialer Einflüsse auf ihre Imagination und ihr Erleben von *Flow* kritisch überdenken. Schließlich sollen nicht Computer-Algorithmen ihr Handeln bestimmen, sondern sie selbst.

Zentrale Thesen

Eine Hypothese lautet, dass Personen innere Bilder oder Erscheinungen im Geiste durchlaufen, während sie *Flow* erleben. Man könnte dies auch als einen Imaginations-*Flow* bezeichnen. So kann der *Flow*-Zustand vermutlich die Imagination anregen. Die Imagination verhilft wiederum dazu, in den *Flow State of Mind* zu geraten, indem sie für ihn wesentliche Hauptkomponenten vor dem inneren Auge visualisiert und in Handlungsimaginationen für eine z. B. ästhetisch-künstlerische Praxis transformiert.

Eine weitere Annahme ist, dass die Schüler*innen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zur Zukunft womöglich auch durch Digitalisierung und Techno-Sozialisierung geprägt sind (siehe Kamper 1986, Maset 2013, Precht 2018). Es bleibt anzunehmen, dass ein (nahezu täglicher) Konsum digitaler Bilder, z. B. auf sozialen Netzwerken, das eigenständige Hervorbringen von Imaginationen dahingehend reduziert, dass die Einbildungskraft eher rezeptiv-verarbeitend Anwendung findet, anstatt produktiv-erarbeitend aktiv zu sein (Abb. 1, 2 u. 4).

Ergebnisse

Wesentliche Eigenschaften für eine Kunstpädagogik hinsichtlich Imaginativer Bildung und dem Erleben von *Flow* werden aus den Erkenntnissen der durchgeführten Unterrichtsprojekte abgeleitet.

In Bezug auf Imaginative Bildung

Die Fähigkeit zur Imagination ist eine neurophysiologische Gegebenheit aller Menschen, auf der, je nach individuellen Wahrnehmungen und Erfahrungen, die Bildung neuronaler Vernetzungsebenen im Gehirn beruht.

Die Betrachtung von Wahrnehmung und Imagination bzw. Fantasie in Relation lässt leiblich-sinnliche sowie imaginative Wechselwirkungsstrukturen erkennen, bei denen die Omnipräsenz der Einbildungskraft deutlich wird.

Medrow-Grahl: „Fällt dir eine Situation ein, in der du deiner Vorstellung freien Lauf lässt?“

Schülerin 2 (Kl. 6): „Ich zeichne zum Beispiel, wenn irgendwas in meinem Kopf vorschwebt, das jetzt irgendwie mit Fantasie zum Beispiel zu tun hat und ich will’s halt wahrnehmen und wissen, wie sieht’s jetzt aus?“

Wie genau wird die Imagination fokussiert? Mittels direkt adressierter Auseinandersetzung mit der Fantasie und deren Reflexion, erleben und verstehen Schüler*innen, wie sie sich bildet. Sie wird innerhalb jener Prozesse weiter gefördert, ausgeschöpft und reflektiert.

Ausgehend von einem Imaginationsbegriff, der die Vorstellungskraft als ein oszillierendes, transzendental Zeit und Raum durchdringendes Phänomen begreift (siehe Fauser 2014 u. a.), das sich bei allen Menschen ereignet, sind auf Grundlage der Theorie und Praxis nachfolgende Merkmale für Kunstunterricht im Sinne einer imaginativ ausgerichteten Bildung auszumachen:

- Imaginative Bildung basiert auf neurophysiologisch bedingten Grundgegebenheiten der Vorstellungskraft aller Menschen.
- Imaginative Bildung fördert das allen Menschen inhärente schöpferische Imaginationspotenzial.
- Imaginative Bildung verstärkt eine reflektierte Haltung gegenüber inneren Erscheinungen (z. B. hinsichtlich des eigenen soziokulturellen Hintergrunds inklusive der Prägung durch mediensoziologische Einflüsse).
- Imaginative Bildung berücksichtigt aktuelle Entwicklungen zeitgenössischer Ereignisse in Kunst, Politik, Ge-

sellschaft etc.

- Imaginative Bildung greift auf die vielfältigen Möglichkeiten künstlerischer Verfahrensweisen, Medien und Materialien zurück.
- Imaginative Bildung stärkt empathische und kooperative Denkprozesse.
- Imaginative Bildung bietet Raum für Unlearning-Prozesse, um Innovationen hervorbringen zu können.
- Imaginative Bildung ermöglicht das Erleben von *Flow*.

Bildung, ob im schulischen Raum oder außerhalb, bedarf unabdingbar der Imaginativen Bildung. Darüber hinaus benötigt das Bildungssystem im Allgemeinen ebenso die Berücksichtigung der Imaginativen Bildung, nicht „lediglich" im Zusammenhang mit z. B. künstlerisch-ästhetischer Praxis.

In Bezug auf das Erleben von *Flow*

Wie muss Kunstunterricht beschaffen sein, damit ein *Flow*-Zustand für besonders viele Schüler*innen (leichter) ermöglicht wird und von ihnen reflektiert werden kann? Die Aspekte 2–5 sind inhaltlich den Hauptkomponenten des Erlebens von *Flow* nach Csíkszentmihályi (vgl. 2017: 87–102) entlehnt. Zentrale Charakteristika von Bildung im Hinblick auf das Erleben von *Flow* sind:

- Rahmenplanung von Projekten oder Kunstunterricht ohne starke zeitliche Einschränkungen für die Möglichkeit der vertiefenden Produktivität innerhalb autonomer Arbeitsprozesse
- offene, individuell angepasste Aufgabenformate bzw. Erfahrungsmöglichkeiten, denen sich die Schüler*innen gewachsen fühlen
- Schaffung eines ruhigen Raums für Konzentrationsfähigkeit, ggf. mit entsprechenden Ritualen
- autonome Bearbeitung von Fragestellungen seitens der Schüler*innen, innerhalb derer sie sich unmittelbar deutliche Rückmeldung hinsichtlich ihrer selbst gesteckten Ziele geben
- Kontrolle über die Tätigkeit durch die Schüler*innen durch Passung von Herausforderung und Fähigkeit
- Bereitstellung einer Vielzahl von individuellen *Flow*-Zugängen
- Überwindung möglicher anfänglicher Hemmungen oder Startschwierigkeiten
- Neuheit und Unvorhersehbarkeit in der Praxis ermöglicht erhöhte Aufmerksamkeit und Konzentration
- Möglichkeiten zur zirkulären Selbstreflexion, auch im Hinblick auf die Imagination
- *Flow*-Erfahrung sowie Fortschreiten per se ist wichtiger als die Resultate

Eine Person kann sich, unabhängig von äußeren Umständen, erfüllt fühlen, indem sie die Inhalte ihres Bewusstseins ändert. Dies kann geschehen, indem sie in den *Flow*-Zustand gerät oder imaginiert und somit den Fokus auf das Innen lenkt. Ein dritter möglicher Weg ist der Imaginations-*Flow*, bei dem die Person im Rahmen ihres Imaginierens in einen *Flow* gerät. Die absolute Immersion in eine Aktivität oder eine Vorstellung bzw. die Vorstellungsaktivität lässt die Person in diesem Moment alles andere ausblenden. Je stärker die Herausforderung wächst und sich die entsprechenden Fähigkeiten erarbeitet werden, umso erfüllender der *Flow*-Zustand.

Was die These der Imaginationsregression und den Zusammenhang mit dem Imaginations-*Flow* untermalt, ist, dass Tätigkeiten, in denen weder Fähigkeiten gefordert werden noch Herausforderungen warten, wie beispielsweise beim Schauen von TV oder dem Durchscrollen bei sozialen Netzwerken, zu Apathie führen können (vgl. Csíkszentmihályi 1985: 324 f.). Es ist davon auszugehen, dass eine stark ausgeprägte Techno-Sozialisation, beispielsweise hinsichtlich einer häufigen Rezeption von externen Bilder- und Informationsfluten, innere, aktive Konstruktionen von Vorstellungsbildern hemmt. Dem muss in künftigen Bildungssituationen dringend kritisch-reflexiv begegnet werden, ohne dabei auch die Vorteile von Neuen Medien im Rahmen von Bildung

aus dem Blick zu verlieren.

Je nach Persönlichkeit ist das Erleben von *Flow* in allen erdenklichen Situationen möglich. Die Kanäle, in denen es sich ereignen kann, sind so vielfältig wie die Individuen selbst. Schüler*innen erleben *Flow* und Imaginationsphänomene bereits häufig z. B. beim konzentrierten Lernen und während herausfordernder Freizeitaktivitäten. Im Alltag können sie in diversen Situationen auftreten.

Auf Basis der im Anschluss an die Projekte geführten Interviews mit Schüler*innen lassen sich bedeutsame Aspekte von Kunstunterricht für *Flow* und umgekehrt herleiten: Die Schüler*innen fordern Zwanglosigkeit im Unterricht, ohne Druck und frei von Unterbrechungen. Die Schüler*innen plädieren für eine ruhige und entspannte Lernatmosphäre, zu der sowohl die Lehrperson als auch sie selbst beitragen können.

Medrow-Grahl: „Wie müssten Kunstlehrer*innen unterrichten, damit ein vertieftes, konzentriertes Arbeiten möglich wird?“

Schüler 1 (Kl. 4): „[E]ntspannt, kein Bedrängnis, weil, sonst fühlen die Kinder sich nicht wohl und dann wird sozusagen wie beim Wasser dann, wird sozusagen ’ne Sperre gezogen und dann kann die Fantasie, der Fantasiefluss nicht mehr laufen, weil durch den Stress und so wird das sozusagen gekappst und dann kommt einfach nix mehr ‚raus sozusagen.“

Die Schüler*innen möchten eigenen Fragestellungen nachgehen können und empfinden zudem konstruktive Kooperationen weitestgehend als produktiv. Da jede Person andere Arten des Lernens bevorzugt, sollten individuelle Zugänge zu Themen geschaffen werden.

Medrow-Grahl: „Was fiel dir beim Bearbeiten leicht?“

Schüler 3 (Kl. 8): „Mein Thema war ja Gaming und E-Sports, also da ist es mir nicht besonders schwer gefallen, mir auszudenken, wie die das in der Zukunft machen werden […]. Weil ich das irgendwie jetzt schon vor Augen hab‘.“

Flow fördert durch den Fluss der inneren Erscheinungen das allen innewohnende schöpferische Potenzial der Imagination. Die Reflexion eines *Flow*-Prozesses kann ein Bewusstsein für jenen schöpferischen Tätigkeitsrausch fördern. *Flow* kann sich einzeln, jedoch auch in Gruppendynamiken ereignen und somit, aufgrund des Einsatzes von Vorstellungskraft, empathische und kooperative Denkprozesse fördern.

Betrachtet man die Eigenschaften der beiden Aufzählungen zentraler Merkmale für den Unterricht, so sind Überschneidungen sowie Zusammenhänge zwischen *Flow* und Imagination nicht zu übersehen, sodass diese gemeinsam gedacht werden können. Im *Flow* werden z. T. Fantasien hervorgerufen, während Imagination *Flow* wiederum begünstigt initiieren und begleiten kann. Im imaginativen *Flow* befinden sich die Betroffenen in einem Fluss ablaufender innerer Erscheinungen. Darüber hinaus kann die Hypothese zur Wechselwirkung von *Flow* und Imagination durch die Korrelation von besonders imaginationsreichen Arbeiten und dem verstärkten Erleben von *Flow* der entsprechenden Schüler*innen laut Fragebögen, bildhermeneutischen Analysen und Interviews bestätigt werden.

Dass Schüler*innen und Lehrpersonen zusammen *Flow* erleben, sich gemeinsam darüber austauschen, Vorteile ausmachen und diesen besonderen Zustand somit allen ins Bewusstsein rufen, muss ein Ziel von Unterricht, auch in Verbindung mit der Vorstellungskraft, sein. Eigene Aktivität kann sich durch *Flow* ereignen, während diese Erfahrung wiederum auch erst durch Handlungen in die Wege geleitet werden kann.

Unterrichtet bietet, wenn er denn mit Vielfalt, Offenheit, einem experimentellem Wesen und Freiheitsdrang einhergeht, einen geeigneten Raum für das Erleben und die Reflexion von Imagination und *Flow*.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003 [1944] b): Über den Fetischcharakter der Musik und die Regression des Hörens, in: Theodor W. Adorno und Max Horkheimer (Hg.), *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie,* Gesammelte Schriften, Bd. 14, 4. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, 14–50.

Beaty, Roger E., Mathias Benedek, Barry S. Kaufman und Paul J. Silvia (2015): Default and Executive Network Coupling Supports Creative Idea Production, in: *Scientific Reports* 5, 1–14.

Bleckmann, Paula und Ralf Lankau (2019): *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse,* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Büsching, Uwe (2019): Hat die Digitalisierung der Lebenswelten unserer Kinder und Jugendlichen so viele Vorteile?, in: Paula Bleckmann und Ralf Lankau (Hg.), *Digitale Medien und Unterricht. Eine Kontroverse,* Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 69–84.

Csíkszentmihályi, Mihály (1985): *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile im Tun aufgehen,* Stuttgart: Klett-Cotta.

Csíkszentmihályi, Mihály (2017): *Flow. Das Geheimnis des Glücks,* Stuttgart: Klett-Cotta.

Fauser, Peter (2014): Ohne Vorstellung geht nichts. Über den Zusammenhang von Imagination und Lernen und eine Theorie der Vorstellung, in: Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller (Hg.), *Bildung der Imagination. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen,* Bd. 2, Oberhausen: Athena-Verlag, 61–97.

Hüther, Gerald (2015): *Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern,* 9. Aufl., Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kamper, Dietmar (1986): *Zur Soziologie der Imagination,* München: Hanser.

Maset, Pierangelo (2013): *Wörterbuch des technokratischen Unmenschen*, Stuttgart: Radius-Verlag.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2019): JIM-Studie 2019. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, [online] https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf [zuletzt eingesehen: 9.2.2020].

Precht, Richard D. (2018): *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft,* München: Goldmann.

Roth, Gerhard (2013): *Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern,* 8. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Schulz, Nina (2006): *Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und dem Fremdbild von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern,* Diss., Münster: Waxmann.

Schweighart-Wiesner, Veronika (2014): *Kunstpädagogisches Handeln im Zeitalter der Neuen Medien. Eine Untersuchung zu (syn-)ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht,* Artificium 42, Oberhausen: Athena-Verlag.

Smit, Peer de (2005): Vorwort, in: Peter Sinapius, *Therapie als Bild – Das Bild als Therapie. Grundlagen einer künstlerischen Therapie,* Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 13–27.

Sowa, Hubert (2012 e): Imagination im Bildungsprozess. Der sensus communis zwischen Aisthesis und Vernunft, in: Hubert Sowa (Hg.), *Bildung der Imagination. Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung,* Bd. 1, Oberhausen: Athena-Verlag, 22–73.

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

"I am interested in a political art, that is
to say an art of ambiguity, contradiction,
uncompleted endings; an art (and a politics)
in which optimism is kept in check and
nihilism at bay."
William Kentridge

Der Begriff der „Ästhetischen Bildung" scheint gegenwärtig unter Ideologieverdacht zu geraten. Das gilt nicht nur für das Substantiv „Bildung", das durch seine inflationäre Verwendung zu einem unscharfen *umbrella term* geworden ist, der sich vom funktionalen Kompetenzbegriff der Nach-PISA-Zeit nur noch schwer unterscheiden lässt. Verdächtig scheint vor allem auch das vorangestellte Adjektiv „ästhetisch", das bekanntermaßen auf sinnliche Wahrnehmung und die damit verbundene Erkenntnis verweist (aisthesis). Gleichzeitig verweist es auf den spezifisch herausgehobenen Gegenstandsbereich, in dem diese Wahrnehmung als solche thematisch wird, nämlich den Bereich der künstlerischen Ereignisse, Produktionen und Produkte.
Dieser – gemäß der Vorstellung einer Autonomieästhetik – *eigensinnige* Bereich der Künste scheint angesichts aktueller künstlerischer Entwicklungen zunehmend fraglich zu werden. Die Künste spielen mit den Grenzen zwischen Kunst und Alltag, zwischen künstlerischen und sozialen Aktionen. Sie verlassen ihre angestammten Räume und bringen dabei gleichzeitig das Verhältnis zwischen Hoch- und Populärkultur in Bewegung. In der Einladung zu dieser Publikation ist programmatisch – mit Bezug auf die Analysen des Soziologen Dirk Baecker – die Rede davon, dass die Kunst „das Gefängnis der Autonomie" verlasse bzw. bereits verlassen habe.

Sollte sich diese Diagnose bestätigen, so stehen mit der Autonomieästhetik auch die Bildungsanstrengungen zur Disposition, die sich auf das spezifische Feld der Künste beziehen. Die Rede von der „Ästhetischen Bildung" könnte damit obsolet werden. Wenn ich diese Vermutung anstelle, dann nicht aus der Haltung der Trauer heraus oder mit dem kulturkritisch erhobenen Zeigefinger. Meine titelgebende Frage „Ästhetische Bildung – gibt's die noch?" zielt vielmehr auf die Veränderungen, die die aktuellen Entwicklungen der Künste aus bildungstheoretischer Sicht mit sich bringen. Welche Auswirkungen können die angesprochenen Entwicklungen in den Künsten für die kunstbezogene Arbeit im pädagogischen Kontext haben?

Ich stelle diese Fragen aus der Position einer Theaterpädagogin, die an einer künstlerischen Praxis von Theaterarbeit im pädagogischen Kontext interessiert ist. Diese Position impliziert notwendig eine Orientierung an Zeitgenossenschaft. Da es sich beim Theater um eine ephemere Kunst handelt, ist Theaterpädagogik in besonderer Weise darauf angewiesen, zeitgenössische Produktionen und theatrale Praktiken wahrzunehmen.
Im ersten Teil meiner Überlegungen werde ich deshalb anhand von zwei ausgewählten Beispielen auf die spezifischen Modi der Verflechtung von sozialen und künstlerischen Praktiken im zeitgenössischen Theater eingehen und auf theaterwissenschaftliche Beschreibungen und Analysen dieses Phänomens. Im Anschluss daran werde ich mich mit der Bedeutung dieser Entwicklungen für die theaterpädagogische Arbeit auseinandersetzen und sie im Kontext
einer so genannten „performativen Gesellschaft" diskutieren. Schließlich werde ich im dritten Punkt auf die Ausgangsfrage zurückkommen und nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung vor dem Hintergrund der beschriebenen künstlerischen und sozialen Entwicklungen fragen.

Praktiken zeitgenössischen Theaters

„Es gibt seit geraumer Zeit einiges im Theater zu sehen, von dem man bis vor wenigen Jahren nicht gedacht hätte, dass es Theater ist" (Otto 2014: 144), so der Hildesheimer Theaterwissenschaftler Ulf Otto in seiner Leipziger Vorlesung im vergangenen Jahr.

Wer seit Ende des vergangenen Jahrhunderts die Theaterentwicklung verfolgt hat, kann dem sicher unumwunden zustimmen. So führt das Vorlegen eines bezahlten Tickets nicht etwa in den Zuschauer*innenraum zum nummerierten Platz, sondern zu einem Counter, wo Theaterbesucher*innen Mobiltelefone ausgehändigt werden. Am anderen Ende der Leitung meldet sich eine Angestellte aus einem Callcenter in Indien und führt mich freundlich und bestimmt durch Kreuzberg, stellt Fragen nach meinem Alter, nach meinem Familienstatus und überführt mich ganz nebenbei charmant der Lüge. Aber schließlich befinde ich mich in einer theatralen Situation, die Kategorie der Lüge ist also nicht angemessen. Ich habe lediglich mitgespielt, oder?

Mit dieser Verunsicherung spielt *Call Cutta*, ein theatraler Rundgang durch ein Kreuzberger Stadtviertel rund um das Hebbel am Ufer in Berlin, konzipiert und realisiert von der Gruppe Rimini Protokoll im Jahr 2005. Der beständige Wechsel zwischen der Realität der Stadt und den losen Fäden der historischen und privaten Erzählung(en) meiner Gesprächspartnerin, zwischen scheinbarer persönlicher Nähe und realer geografischer Entfernung fordert meine Aufmerksamkeit heraus. Ich nehme die Notwendigkeit, Situationen zu rahmen – als theatral, real, dokumentarisch – bewusst wahr und erlebe gleichzeitig, wie die Einordnung in diese Kategorien scheitert, wie sich die Rahmen, die ich versuche zu konstruieren, überlagern.
Otto charakterisiert diese und ähnliche Entwicklungen im zeitgenössischen Theater durch verschiedene Merkmale. Neben einer Deprofessionalisierung der Akteur*innen spricht er von einer Tendenz zur Despektakularisierung. Damit meint er den Verzicht auf die besondere Form der Sichtbarkeit in der Anordnung von Bühne und Zuschauer*innenraum, die sich in allen Formen von theatralen Rundgängen und Installationen zeigt. Zusätzlich nennt er die Tendenz zur Delimitierung von zeitlicher und räumlicher Organisation theatraler Ereignisse, in der eine „verteilte und vernetzte Öffentlichkeit“ an die Stelle der gemeinsamen Anwesenheit von Produzent*innen und Rezipient*innen an einem Ort zur selben Zeit tritt, die lange Zeit als wesentliches Merkmal theatraler Produktion galt (vgl. Otto 2014: 143).
Das „echte Leben“ mit der Welt des Theaters zu verbinden, ist auch ein erklärtes Ziel der Theaterarbeiten des deutsch-englischen Performancekollektivs Gob Squad. In ihrer Inszenierung *Before your very eyes* (Produktion: Theater Campo, Gent) verlassen sie dazu allerdings nicht das Theater. Sie holen vielmehr dieses Leben auf die Theaterbühne, machen es zum Gegenstand der Beobachtung und thematisieren sein Verrinnen in der Zeit.
Before your very eyes ist ein Langzeitprojekt, das sich mit dem Aufwachsen, Älterwerden und schließlich dem Sterben befasst. Die Arbeit an diesem Projekt begann 2008 mit sieben Protagonist*innen im Alter von 8-12 Jahren. In dieser Recherchephase führten die Gob Squad-Performer*innen mit den Kindern Gespräche über deren persönliche Vorstellungen von ihrer Zukunft, regten sie zu Fragen und Appellen an, die sie an ihr zukünftiges Ich richten wollten und sammelten dabei Text- und Videomaterial.
Zwei Jahre später kam die Gruppe wieder mit den Kindern zusammen und begann mit den Proben zum Stück, das schließlich 2011 im Hebbel am Ufer Berlin uraufgeführt wurde und seine Dernière im November 2014 im Rahmen der Veranstaltung zum 20. Bestehen der Gruppe Gob Squad erlebte.
Die Vorstellung beginnt mit einer Ankündigung auf dem Übertitelungsdisplay: „Ladies and Gentlemen! Gob Squad Proudly Presents: Real live children! In a rare and magnificent opportunity … to witness seven lives lived in fast forward … Before Your Very Eyes!“ Auf der Bühne sehen wir einen überdimensionalen Schaukasten. Das Publikum kann – wie in einem Versuchslabor – den Jugendlichen dabei zuschauen, wie sie miteinander reden, Spiele spielen, einen Film auf einem Monitor anschauen, Musik über Kopfhörer hören, tanzen, sich schminken und wie sie sich in den Einwegspiegeln des Schaukastens bei all dem selbst beobachten. Eine Stimme aus dem Off gibt Regieanweisungen und leitet jeweils neue Spielphasen ein.
Zentral in dieser Produktion ist die Konfrontation der Teenager bzw. der jungen Heranwachsenden mit ihrem jüngeren Selbst, das ihnen nun als Videoprojektion gegenübertritt. Sie treten in Dialog mit der Flaschenpost, die sie in Form von Fragen und Appellen als Kinder in die Zukunft geworfen haben. „Spielst du immer noch gerne mit diesen weichen grünen Bällen?“, „Bist du schon in der Pubertät?“, „Gebrauch gefälligst mal dein Gehirn!“. Ratlosigkeit, Schweigen, coole aber auch heftige Abwehr sind die Reaktionen der Jugendlichen auf die Fragen aus der Vergangenheit.
Auf diese Weise wird den Jugendlichen ihr eigenes Aufwachsen bewusst vor Augen geführt und sie gelangen möglicherweise auch zu einer Reflexion ihrer Subjektwerdung. Sie bekommen Einblicke in die Prozesse des *doing subject*, denen sie unterworfen sind und die sie im *doing theatre* performativ hervorbringen und gestalten. Und sie führen diese Prozesse der Subjektivierung gleichzeitig den Zuschauenden vor Augen. Das geschieht insbesondere dann, wenn die Jugendlichen im letzten Teil des Stücks spielend das eigene Älterwerden antizipieren und damit die Zuschauenden mit ihren je eigenen zurückliegenden Vorstellungen von und Erwartungen an das Erwachsenwerden konfrontieren.

Die beiden vorgestellten Produktionen stehen hier exemplarisch für die Arbeit des zeitgenössischen Theaters zwischen künst-

lerischen und alltäglichen sozialen Praktiken, für Strategien, die diese Grenze überschreiten, soziale Praktiken auf die Bühne bzw. theatrale Praktiken in den sozialen Raum transportieren. Die Reihe der Beispiele von Theaterproduktionen, die sich mit diesen und anderen Verfahren auf soziale Realität beziehen, ließe sich mühelos fortsetzen.
Der *Einbruch des Realen* in die theatrale Fiktion, den der Theaterwissenschaftler Hans-Thies Lehmann Ende der 90er-Jahre als ein wesentliches Kennzeichen des zeitgenössischen, von ihm so genannten postdramatischen Theater diagnostizierte (Lehmann 1999: 170ff.), ist inzwischen zu einem selbstverständlichen Element der Darstellungspraktiken eines performanceorientierten Theaters geworden, das damit auch seine Produktionsweisen thematisiert und reflektiert. Ihre gemeinsame Basis haben diese Praktiken in der Tatsache, dass Theaterproduktionen immer schon mit aus der sozialen Realität entliehenem Material, mit „echten" Menschen und ihren sozialen Praktiken arbeiten, dass das Reale *in* der Fiktion, das Nicht-Ästhetische *im* Ästhetischen enthalten ist. „Theater findet als eine zugleich völlig zeichenhafte und völlig reale Praxis statt" (Lehmann 1999: 174). Es gehe also – so Lehmann – nicht um die Verwendung und Präsentation sozialer Realität als solcher, sondern darum, durch den *Einbruch des Realen* mit den im Theater sehr durchlässigen Grenzen zwischen den verschiedenen Realitätsebenen zu spielen und dabei selbstreflexiv auf die besondere Qualität des künstlerischen Materials zu verweisen. Der – besonders im theaterpädagogischen Diskurs – vielbeschworene Anspruch einer Authentizität des Materials, insbesondere des/der nicht professionellen Akteur*in wird damit zurückgewiesen. Entscheidend ist vielmehr, dass mit dem Einbruch des Realen gleichzeitig die Produktionsweise des Theaters offengelegt wird, das Doppel von Dargestelltem und Darstellung, von Referentiellen und Performativem, das für jede Form theatraler Praxis in je unterschiedlichem Verhältnis konstitutiv ist.

Theaterpädagogik unter kulturwissenschaftlicher Perspektive

Dass die beschriebenen künstlerischen Strategien des zeitgenössischen performanceorientierten Theaters für theaterpädagogische Arbeit von großem Interesse sind, liegt auf der Hand. Theaterpädagogik kann hier an ein kulturwissenschaftliches Verständnis von Theater als einer spezifischen kulturellen Praxis in seiner Relation zu anderen kulturellen Praktiken anknüpfen. An die Stelle eines auf hoher Kunstfertigkeit beruhenden, literarisch dominierten Theaters tritt eine recherchebasierte theatrale Arbeit ausgehend von Materialien des Alltags. Was sich aus theaterwissenschaftlicher Sicht als Strategie der De-Professionalisierung (vgl. Otto 2014: 143) darstellt, kann aus theaterpädagogischer Perspektive als eine Befähigung der Akteur*innen zu professionellem Handeln gewertet werden, als (Re-)Professionalisierung. Die Akteur*innen, die Material sammeln, gemeinsam szenisch gestalten und auf die Bühne bringen, können dann als Expert*innen für den jeweiligen markierten Ausschnitt der Alltagskultur gelten, wie Ute Pinkert in ihrer Gegenüberstellung unterschiedlicher Theaterbegriffe in der Theaterpädagogik herausarbeitet (vgl. Pinkert 2008). Sie zieht daraus auch Konsequenzen für das Selbstverständnis von Theaterpädagog*innen: „Unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive können sich Theaterpädagog/innen damit nicht nur als Experten für die Theaterkunst begreifen. Sie sind darüber hinaus aufgefordert, sich mit außerhalb des Theaters vorhandenen kulturellen Praktiken und Bildern und den ihnen zugrunde liegenden und durch sie produzierten Macht- und Gesellschaftsverhältnissen zu beschäftigen" (Pinkert 2008: 177). So verstanden kann Theater also auch ein Instrument zur Untersuchung gesellschaftlicher Zusammenhänge werden.

Angesichts aktueller Gesellschaftsdiagnosen, die von einer Allgegenwärtigkeit der Performance als Darstellung von Wirksamkeit in allen Lebensbereichen ausgehen, spielt diese kontextreflexive und selbstreflexive Funktion theaterpädagogischer Arbeit eine wesentliche Rolle. So spricht der US-amerikanische Performancetheoretiker Jon McKenzie in seiner Untersuchung *Perform or else* (2001) von einer Kultur der allgegenwärtigen und auf Wirksamkeit zielenden Performance. Er unterscheidet drei Felder der Performance im kulturellen, technologischen und organisatorischen Bereich, die nach einem jeweils eigenen System von Werten ihre Wirksamkeit bestimmen. Während kulturelle Performance soziale Wirksamkeit anstrebt – bekannt als Frage nach der Messbarkeit von *social impact* in kulturellen Projekten im pädagogischen Kontext – geht es in technologischen Performances um Effektivität, in organisatorischen um Effizienz. McKenzies These lautet, dass Performance zum zentralen Macht-Wissens-Dispositiv der Gegenwartsgesellschaft geworden sei: „Performance wird für das 20. und 21. Jahrhundert das gewesen sein, was Disziplin für das 18. und 19. Jahrhundert gewesen ist, nämlich eine onto-historische Formation von Macht und Wissen" (McKenzie 2013: 144).
Wenn McKenzies These zutrifft, könnte theaterpädagogische Praxis, die mit performativen Verfahren arbeitet, möglicherweise als eine Technik der Subjektivierung – im Sinne einer Einübung in symbolische Ordnungen – fungieren. Theaterpädagog*innen werden in diesem Fall zu Expert*innen für die Einübung normativer Strukturen des Wirksamkeitsdispositivs. Darüber hinaus ist

zu vermuten, dass eine solche Form der Subjektivierung dort am effektivsten funktioniert, wo der Transfer zwischen theatraler Gestaltung und sozialer Realität möglichst einfach zu bewältigen ist, wo also soziale Praxis und künstlerische Praxis ineinander aufgehen, so dass die Reflexionsfunktion Letzterer gegenüber der Ersten verlorengeht. Mit dem Verschwinden der Differenzen zwischen künstlerischen und alltäglichen Praktiken könnte gleichzeitig auch der mit künstlerischer Bildung einhergehende Anspruch der Welt- und Selbstreflexion aufgegeben werden.
Reduziert man Bildung allerdings nicht nur auf ein funktionales Geschehen innerhalb einer Gesellschaft, und Theaterspielen nicht auf ein Probehandeln für diese Gesellschaft, dann stellt sich die Frage, wie einer solchen funktionalen Vereinnahmung theaterpädagogischen Wissens entgegengewirkt werden kann.
Um diese Frage zu beantworten, scheint es mir notwendig, die spezifisch künstlerischen Strategien des zeitgenössischen Theaters im Umgang mit dem alltäglichen Material noch einmal genauer in den Blick zu nehmen und auf ihre Bedeutung für Ästhetische Bildung hin zu befragen. Ich komme damit auf meine eingangs gestellte Frage nach der aktuellen Relevanz ästhetischer Bildung zurück.

Ästhetische Bildung zwischen den Ordnungen des Sinnlichen

Im Sinne einer relationalen Beziehung von rohem Material des Alltags und gestaltetem Material im theatralen Rahmen möchte ich von einer Darstellungsstrategie der De-Kontextualisierung und Re-Kontextualisierung sprechen. Das alltägliche Material – soziale Praktiken, der gefundene Akteur – wird aus seinem kulturellen Kontext heraus in den Kontext theatraler Praxis übersetzt und verändert dadurch seine Qualität.
Dieser Vorgang ist auch das Entscheidende innerhalb der oben dargestellten Produktionen. Soziale Realität wird hier durch den Bezug zur Realität des Theaters fiktionalisiert. Sie erscheint nicht pur mit dem Anspruch von Authentizität, sondern in dieser Relation immer *als etwas* und fordert von Produzent*innen und Rezipient*innen ein beständiges *framing* und *unframing*. Dadurch verschwinden die Grenzen zwischen künstlerischer und sozialer Aktion nicht, im Gegenteil sie treten auf neue Weise besonders deutlich ins Bewusstsein.
Jacques Rancière zufolge wird damit eine entscheidende Funktion dessen erfüllt, was er als die „Politik der Kunst“ ansieht, nämlich eine Fiktion zu produzieren, mit seinen Worten: „einen neuen Bezug zwischen Schein und Wirklichkeit, zwischen Sichtbarem und seiner Bedeutung, Einzelnem und Gemeinsamen zu stiften“ (Rancière 2008: 89). Künstlerisches Handeln produziere diese Fiktion, indem es „die etablierte Aufteilung zwischen Poesie und Prosa, zwischen der Sprache der öffentlichen und privaten Angelegenheiten, zwischen Plätzen, Funktionen und Zuständigkeiten durcheinanderbringt“ (ebd.).
Entsprechend plädiert Rancière dafür, die Dichotomie von Verschmelzung von Kunst und sozialer Realität auf der einen und künstlerischer Autonomie auf der anderen Seite aufzuheben zugunsten der Vorstellung einer „gegenseitigen Bezugnahme von heterogenen Ordnungen des Sinnlichen“ (ebd.). Diese Vorstellung fragt – so Rancière – nach der jeweils aktuellen Eigenart der Bezugnahme von Kunst auf soziale Realität. Sie sucht deren kritische Qualität in der „Schärfe des Zusammentreffens der heterogenen Elemente“ (ebd.: 91) jenseits einer vermeintlich authentischen sozialen Realität und auch jenseits eines tugendhaften, auf Gemeinschaftserfahrung zielenden Spielens von sozialer Wirklichkeit.
In dem auf diese Weise beschriebenen uneindeutigen Feld zwischen sozialer Realität und künstlerischer Bezugnahme lassen sich, so meine These, auch Überlegungen zu einer aktuellen Formulierung Ästhetischer Bildung anschließen. Was der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund für das Theater reklamiert, kann auch als eine Möglichkeit Ästhetischer Bildung im Feld der Theaterpädagogik formuliert werden, nämlich, dass sie „uns das verlernen lässt, was wir als soziale Subjekte eingeübt haben“ (Siegmund 2014: 196). Zwischen den Ordnungen des Sinnlichen angesiedelt, kann Ästhetische Bildung möglicherweise einen Widerpart gegenüber der Tendenz zur Performativierung aller Lebensbereiche darstellen und vermag gleichzeitig die gesellschaftlich etablierten symbolischen Ordnungen zu stören. Dazu ist allerdings ein Abstand zwischen sozialer und künstlerischer Realität notwendige Voraussetzung.
Um diese Funktion Ästhetischer Bildung zu konturieren, kann auch ein Nachdenken über *neue Formen der Autonomie* von Kunst notwendig werden, wie es Dirk Baecker einfordert. Nachdem er *die* Autonomie der Kunst verabschiedet hat, verweist er auf das charakteristische Spannungsverhältnis zwischen Kunst und anderen gesellschaftlichen Feldern, deren Differenzen offensichtlich weiterhin zu markieren sind. Zur Erläuterung seiner Thesen zur Kunst der nächsten Gesellschaft äußert er im Gespräch mit Johannes M. Hedinger: „Mir war hier der Hinweis darauf wichtig, dass es auch für die sogenannte Autonomie der Kunst neue Formen geben wird. (…) Und nach wie vor sucht die Kunst die Kontroverse, lässt sich also nicht von Politik oder Wirtschaft, Päda-

gogik oder Ästhetik für deren Zwecke einspannen“ (Baecker/Hedinger 2012).
Auch die Neuformulierung eines erfahrungsästhetischen Autonomiebegriffs, wie sie in jüngerer Zeit von der Philosophin und Kunsttheoretikerin Juliane Rebentisch vorgenommen wurde, kann für ein solches Verständnis von Ästhetischer Bildung maßgeblich sein. Durch den Fokus auf die Erfahrung werde, so Rebentisch, das Moment der Unbestimmtheit und Unabschließbarkeit in die Autonomiediskussion eingeführt. Gleichzeitig werde dabei die der ästhetischen Erfahrung eigenen „Logik der Distanznahme“ beibehalten, die die soziale oder politische Realität in das „ernste Spiel des Ästhetischen“ übersetze.
Eine von zeitgenössischer Erfahrung und Produktion der Künste ausgehende Ästhetische Bildung muss also – wenn sie sich nicht selbst abschaffen will – die Herausforderungen aktueller künstlerischer Praktiken an den Grenzen von Kunst und Alltag annehmen. Dabei geht es darum, diese Grenzen erfahrbar zu machen, auch und gerade dort, wo sie vermeintlich verschwinden. Der entscheidende Impuls für eine so verstandene ästhetische Bildung liegt im sich ständig verändernden Zwischenraum von künstlerischem und alltäglichem Handeln.

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2012): Thesen zur nächsten Kunst. Online: http://whtsnxt.net/007 [Oktober 2015].

Lehmann, Hans-Thies (1999): Postdramatisches Theater. Frankfurt/Main: Verlag der Autoren.

McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen- und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte, Erika/Hasselmann, Kristiane (Hrsg): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München: Fink, S. 141-159.

Otto, Ulf (2014): doing theatre. Theater, Wissenschaft und Praxis. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 137-146.

Pinkert, Ute (2008): Der Theaterbegriff in der Theaterpädagogik. In: Brandstätter, Ursula/Dimke, Ana/Hentschel, Ulrike (Hrsg.): Szenenwechsel. Vermittlung von bildender Kunst. Musik und Theater. Berlin/Milow: Schibri, S. 173-178.

Rancière, Jacques (2008): Die Politik der Kunst und ihre Paradoxien. In: Ders.: Die Aufteilung des Sinnlichen. Berlin: b_books, S. 75-100.

Rebentisch, Juliane (2014): Über die Grenzen des Ästhetischen. Juliane Rebentisch im Gespräch mit Milo Rau und Juri Steiner. SRF Kultur. Sternstunde Philosophie 6.4.2014. Online: https://www.youtube.com/watch?v=pm1eYaP7JIM [Oktober 2015].

Siegmund, Gerald (2014): Der Einsatz des Spiels. Theater als Dispositiv der Wahrnehmung. In: Baumbach, Gerda et al. (Hrsg): Momentaufnahme Theaterwissenschaft. Leipziger Vorlesungen. Berlin: Theater der Zeit, S. 187-198.

Flow und Imaginative Bildung: Wesentliche Bildungsphänomene in Prozessen des Kunstunterrichts

Von Laura Medrow-Grahl

Ein weiterer Beitrag im Zusammenhang mit der Tagung: *Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre* | 25./ 26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz | kunst-medien-bildung.de/category/tagungen/

Das Interview mit Thomas A. Schmidt wurde in Mainz verabredet, als sich dort herausstellte, dass es bislang noch keinerlei

schriftliche Publikation zu den von Thomas A. Schmidt vorgetragenen Einblicken in die Arbeit der Künstlergruppe inges idee gibt.

Interview mit Thomas A. Schmidt

Die Syntax zeitgenössischer, künstlerischer Zusammenarbeit mag vielleicht allgemeinhin als selbstverständlich oder bekannt erscheinen. Stellen wir uns genauere Fragen nach den modi procedendi multipler, pluraler Künstlerformationen, also dezidiert nicht Künstlerpaaren, so wird deutlich, dass in der Bildenden Kunst eben gerade der Komplex kollaborativer Muster und Vorbilder weniger scharf zu sehen ist, als dies zum Beispiel im Musik-, Performance, Theater- oder Filmbereich der Fall ist, wo Zusammenarbeit eine pragmatische, aus der Sache heraus motivierte und dadurch tradierte Praxis ist (vgl. Gisbourne/Kueingdorf 2007, S. 15). Die Bildende Kunst weist im Abgleich zu diesen Dimensionen durchaus mehr Schärfe auf was die Tradierung und Normierung von Einzelkünstlerinnenkulten angeht (ebd.). Künstlerisches Schaffen wird größtenteils immer wieder verstanden als die individuell-mächtige Schöpferkraft eines einzelnen Individuums (vgl. Majetschak 2007, S. 109). Sichtbar wird dies unter anderem in globalen Rankings wie der Künstlerliste für die documenta (vgl. 3sat, 2012) oder den artfacts (vgl. artfacts.net 2001). Es herrscht vorwiegend Einzelnamenmentalität. Und dies trotz etablierter Konzepte von „kollektiver“ (Strunk 2000) oder „multipler“ Autorenschaft (Clegg/Guttmann 2007, S. 8). Aktuell zeigt sich jedoch neu ein verstärktes Interesse an Kollaboration und Vernetzung (vgl. Billing, Lind et.al. 2007).

Die Auseinandersetzung mit kollaborativen Positionen – Multiplen, Gruppen, Kollektiven, Teams, die dezidiert aus mehr als zwei Mitgliedern bestehen – wird gerade deshalb relevanter, weil die Begriffe und Konzepte des Kollektivs und der Kollaboration eine gewandelte, juvenile Berücksichtigung erfahren (Richard 2008). Die künstlerischen Aktivitäten sind immer stärker verschränkt mit den wachsenden, medialen Kollaborationsformen. Latours Konzept der Hybriden, der Mischwesen (Schroer 2008, S. 362) klingt hier an. Gemeint ist, dass sich nicht-menschliche und menschliche Wesen „immer stärker miteinander vermisch[en], vermeng[en] und vernetz[en]“ (ebd.). Neu taucht damit auch die Frage auf, ob sich kollaborative Konzepte der Kunstpraxis im Kontext der nun mehr alltäglichen „kollektive[n] Intelligenz“ (Lévy 1997) verorten lassen und wie diese konkreten Strategien tatsächlich beschaffen sind. Es lässt sich erahnen, dass eine klassische Dichotomie – Kollektiv- vs. Einzelkünstler – aktuell nicht mehr als zutreffend erscheint. Umso drängender ist eine spezifische Exploration im Feld kooperativer Formen in der Bildenden Kunst. Deshalb gehe ich im Rahmen meines Forschungsprojektes *der* Fragestellung nach, welche Formen kollaborativer Strukturen sich in aktueller künstlerischen Tätigkeit ausfindig machen lassen und welche Rückschlüsse sich aus diesen Strategien für kunstbezogene Bildungsprozesse ziehen lassen.

So führen meine Überlegungen zu den Fragestellungen nach den Bewegungen, Richtungen und Tendenzen im Bereich der vernetzten Kunstpraxis *heute*, den zeitgenössischen ästhetischen Gemengelagen unter aktuellen Bedingungen. Material für meine Forschung sind u.a. Interviews mit KünstlerInnen in Bezug auf Kollaboration. Im Folgenden lesen sie Ausschnitte aus dem Interview mit Thomas A. Schmidt, der Teil der Künstlergruppe *inges idee* ist (Berg/Baier 2001; Fricke 2007). Neben Schmidt, der in Köln lebt und in Mainz lehrt, gehören Axel Lieber aus Malmö sowie Hans Hemmert und Georg Zey aus Berlin zu der vierköpfigen Künstlergruppe. Gegründet haben die vier *inges idee* im Jahr 1992. Jedes der Mitglieder führt neben der kollektiven Identität auch ein Leben als Einzelkünstler. Innerhalb von *inges idee* arbeiten die Teilhaber ausschließlich für öffentliche Ausschreibungen, sprich: Arbeiten im öffentlichen Raum, Public Art, Kunst am Bau, Kunst und Bau.

Die Fragen in folgendem Gespräch beziehen sich auf ganz konkrete alltägliche Abläufe und das Selbstmanagement von *inges idee*, auf das hybride Phänomen künstlerischer Zusammenarbeit und auf die spezifischen Formen, Sprachen und Probleme, welche sich aus dieser ergeben.

Die Künstlergruppe selbst blickt auf eine sehr tiefe Auseinandersetzung zurück, in der es über Jahre immer wieder um die Frage geht, welche Werkzeuge sich für das gemeinsame Entwerfen, das gemeinsame Entwickeln von visuellen Produkten eignen. Bedingung hierfür, so bestätigt sich im Interview, scheint die vorhergehende individuelle Entwicklung, die Thomas A. Schmidt nicht ohne Schmunzeln als eine Art notwendiges Reenactment des romantischen Einzelkünstlerideals begreift, aus dessen Erfahrungsschatz für die Arbeit in der Gruppe geschöpft werden kann und muss. Dabei stellt sich der Künstler auch die Frage, inwieweit das Mittel der Sprache dominantes Werkzeug wird oder welche weiteren Vermittlungsebenen den kollektiven Entste-

hungsprozess tragen. Induktiv stößt das Quartett auf sozialpsychologische Erkenntnisse, die sich im Bereich der Gruppenmoderation oder der Kreativitätstechnik ansiedeln lassen. Dabei erinnern manche Vorgehensweisen von *inges idee* an das, was John Cleese in seinem Vortrag „On Creativity" mit Verweis auf Robin Skynner benennt (Cleese 1991): Der Wechsel zwischen *open mode* und *closed mode*. Gemeint ist ein Wechsel zwischen Zuständen bei der Entwicklung neuer Ideen. Der *open mode* entspricht dem Zustand im Team, bei dem sämtliche Vorschläge geäußert werden. Sie dürfen zu diesem Zeitpunkt nicht bewertet oder mit rationalen Maßstäben auf ihre Durchführbarkeit überprüft werden. Der *closed mode* stellt genau das Gegenteil dieses Zustands dar: Die Schar an Ideen wird überprüft und auf Praxistauglichkeit getestet. Diese Erarbeitung passender modi für die kollaborative Künstleridentität wird beschrieben als ein unendliches Austarieren zwischen den Teilhabern an *inges idee* und ihren ausdifferenzierten Subsystemen individueller künstlerischer Ausdrucks- und Schaffensformen. Thomas A. Schmidt vergleicht das eigene System *inges idee* mit einem Testprogramm, einer Art Computersimulation als Testlauf für Ideen. Und es geht darum, ein Surplus im Vergleich zur Einzelkünstleridentität zu erreichen, das in diesem Wir verborgen liegt.

Gesa Krebber

Thomas A. Schmidt im Interview mit Gesa Krebber und Torsten Meyer

Köln, 23. Januar 2012

Wer ist *inges idee*? Wer gehört dazu? Wann habt ihr euch gegründet?

Inges Idee, das sind vier Jungs, damals waren es noch Jungs. Wir haben uns 1992 zusammen getan, die Mitglieder sind Axel Lieber aus Malmö, Georg Zey und Hans Hemmert aus Berlin, und … ich hatte damals auch schon in Köln gewohnt.

Wie regelt sich *inges idee* organisatorisch?

Jedes *inge*-Mitglied hat zwei Identitäten, einmal als Einzelkünstler und einmal als Gruppenmitglied. Natürlich ging es zu Anfang darum, eine Infrastruktur herzustellen. Und das heißt ein Büro, ein Telefon, ein Briefkopf, ein Computer, eine Art Anfangsarchivierung von unseren Vorgängen in Form einer Ideenbank und eine geschäftliche Grundlage: Wir haben eine GbR gegründet, das ist die einfachste Form für eine Gesellschaft. Insofern lief das parallel ab: Nach außen eine Identität herzustellen, also eine Folie, ein Formular; und nach Innen eben diese Frage, wie man gemeinsam entwirft.

Wie haben sich die Mitglieder von *inges idee* kennen gelernt und die Zusammenarbeit beschlossen? Und welche Rolle spielt die Herkunft und der Kontext des Kennenlernens?

Jeder hatte schon erste Schritte gemacht, eine eigene Künstlerkarriere versucht. Es war bei jedem unterschiedlich erfolgreich. Die Zusammenarbeit entstand nicht im universitären Kontext, sondern danach – einfach als eine strategische Entscheidung, zu fragen, wie kriege ich ein zweites Standbein als Künstler. Wie kann ich mich auch gedanklich breiter aufstellen.

Wie oft kommt Ihr zusammen und wie lange dauert das dann? Oder ist das immer an einen konkreten Anlass gebunden?

Das ist immer an einen Wettbewerb als konkreten Anlass gebunden. Deswegen funktioniert es auch schon so lange, weil es einen sehr pragmatischen Hintergrund hat. Ich habe etwas Bestimmtes zu bedenken, zu besprechen und zu einem Abgabetermin zu

lösen, und dann geh ich wieder zurück in meine zweite Identität und kann das reflektieren aus einem Abstand. Was passiert da eigentlich bei *inges idee*? Das war immer ein ganz guter Rhythmus, damit man nicht aufgefressen wird von dieser Idee und den Abstand behält.

Welche Motivation hat man für die Arbeit als Künstlergruppe neben der eigenen individuellen Arbeit?

Es war erst einmal eine Behauptung, dass die Arbeit mit *inges idee* uns als Einzelkünstler bereichern könnte – im doppelten Wortsinn nämlich, dass wir damit Geld verdienen können und auch durch die Erfahrungen und das Können des anderen zu profitieren. Eine ganz zentrale Erinnerung an die Gründungszeit von inges idee Anfang der 90er Jahre ist, dass wenige Künstler/-innen in der Lage waren, sich vorzustellen, dass man sich etwas teilt und danach mehr hat als vorher. Die Teile müssen sich aber ergänzen, sonst funktioniert es nicht. Wenn zwei Leute dasselbe können, dann kann man es auch alleine machen.

Im Interview mit Harald Fricke (Fricke 2007) ist in Bezug auf euren künstlerischen Ausdruck und eine Formfindung die Rede von einem „Ausbruch aus der Routine“. Kann auch eure Arbeitsweise im Wechselspiel zwischen den eigenen Einzelprojekten und *inges idee* als solch ein Durchbrechen einer Routine begriffen werden? Oder kann man mit *inges idee* Dinge verwirklichen, die man sich als Einzelkünstler sonst nicht trauen würde, die außerhalb der Gruppe das Ego des Einzelnen möglicherweise verhindern würde (Berg and Baier 2001).

Wenn wir bei *inge* sind, sprechen wir nicht über die individuellen Arbeiten. Wenn ich zu Hause bin, dann versuche ich, *inge* zu vergessen. Das eine ist immer Urlaub vom anderen. (lacht)

Vielleicht eine interessante Beobachtung: In den ersten Jahren war *inges idee* natürlich schwächer als das eigene Werk. Wir waren über 30 als wir uns zusammen getan haben. Jeder hatte eine starke künstlerische Haltung entwickelt. Jeder hatte für sich dezidiert an etwas gearbeitet. Und das war am Anfang auch ein Problem. *inge* war zunächst ein Leichtgewicht, weil wir wenige Ergebnisse hatten. Die Präzision, mit der man als Einzelkünstler über die eigene Arbeit denkt, war erst mal nicht möglich. *inge* war das zweite Bein. Und das andere das Richtige. Das hat sich aber dann mit der Zeit sehr stark ausgeglichen und durch die Dichte der *inge*-Arbeit kann man das jetzt eher als gleichgewichtig sehen.

Also kann man es begreifen als ein angenehmes Fliehen vor der klassischen Künstlerrolle und dann wieder angenehmes Auftauchen alleine im Atelier?

(Lacht) Ja, man muss dazu sagen, viele Künstler, die ich kenne und die uns schon lange kennen, sind etwas neidisch, weil sie eben diese Möglichkeit nicht haben sich zu entlasten, dieses Pendel herzustellen.

Wie würdest Du Eure Zusammenarbeit beschreiben? Wie funktioniert die kollaborative Imagination? Welche Spielarten kann das annehmen? Die Beschaffenheit einer gemeinsam arbeitenden Künstlergruppe kann ja sehr unterschiedlich definiert werden. Ich erinnere mich an Zusammenarbeit im Atelier, die auf ganz unterschiedliche Weise stattfand: Ganz konzeptionell, arbeitsteilig strukturiert, leidenschaftlich wie ein Pärchen oder eher wie

eine Band. Wie macht ihr das? Gemeinsam jammen, suchen und im Prozess sein und dabei Entscheidungen treffen.

Als Einzelkünstler entdeckt man für sich selber ja Techniken, wie man im Atelier und außerhalb des Ateliers arbeitet, in welchen Rhythmen, welchen Anspannungen und Entspannungen. Das meiste davon ist nonverbal. Ich kenne viele Leute, die im Atelier sitzen und das mit sich selber ausmachen, und zwar anhand von etwas. Also im klassischen künstlerischen Sinne gedacht: Da ist ein Gegenüber und man hat ein Gespräch mit dem Gegenüber – was immer das auch ist, ob ein Bild, eine skulpturale Arbeit, ein Video – man hat etwas, was einen anguckt.

Und jetzt gemeinsam über Sprache zu entwerfen, ist natürlich etwas, das man erst mal lernen muss, weil es eben ein anderer Modus des Entwerfens ist.

Wir dachten anfangs, wir können nur über Sprache kommunizieren. Das war in den ersten Jahren auch tatsächlich hauptsächlich der Fall. Wir haben uns zusammengesetzt und haben ganz viel geredet. Einfach aus der Vorstellung heraus, dass jeder Künstler für sich zwar ein Werk haptisch realisieren kann, dass man aber zu viert zu keiner gemeinsamen plastischen Form findet.

Kunst über Sprache konzeptuell zu entwerfen ist natürlich etwas, das man erst mal erlernen muss. Das geht aber nur bis zu einem bestimmten Grad. Wir sitzen da und einer sagt: Wir machen ein Pferd. Und der andere: Lieber einen Esel. Und man weiß, es wird irgendwas mit vier Beinen. Aber am Schluss dreht man sich extrem im Kreis, weil man nicht sieht, was genau gemeint ist.

Wie kann man sich aus dieser Unschärfe, die Sprache ja doch letztendlich hat, retten? Bei uns ging das über eine riesige Spielzeugkiste mit Plastikfiguren vom Flohmarkt. Da kann man reingreifen und sagen: *Meinst du dieses oder jenes?* Und so klärt sich das mit dem Pferd oder Vierbeiner. Langsame Prozesse, in denen man sich nach heftigen Missverständnissen in den ersten Jahren auf das Sichtbare hin begibt, um zu sagen: Lass doch mal sehen, was meinst du denn? In unseren ersten Jahren wurde auch immer irgendwie gezeichnet oder eben anhand von Figuren verhandelt. So können wir Gedanken, Sprache und Bilder abgleichen und rausfinden, wo der genaue Punkt ist, wo alle sagen*: Ja ich geh mit.* Das ist der eigentliche Prozess.

Du hast diese Ideendatenbank angesprochen. Ist das eine bestimmte Software, die ihr benutzt, um Ideen wieder zu finden oder Ideen zu managen?

Das ist glaube eine Filemaker-Datenbank mit Such- und Schlagwörtern. Das hat eine gewisse Ordnung, man findet auch nach Jahren Sachen wieder. Texte und Bilder. Wir bräuchten eigentlich einen Gehilfen, der dabei sitzt wenn wir brainstormen und das Zeug dann direkt weiterverarbeitet.

Wir haben ungefähr 500 Bilder in der Datenbank gesammelt, aber irgendwann haben wir das wieder aufgegeben. Es hat uns ein paar Jahre lang sehr geholfen, überhaupt diese Frage nach einer Systematisierung und Kategorisierung zu stellen. Es war gut, sich zu fragen, wo man bestimmte Ideen hinlegen oder einordnen würde und woran man solche Einordnungen festmacht. Daran sind wir teilweise auch gescheitert. Das Material ist einfach zu komplex

Ich habe inzwischen angefangen, das Ganze nach verschiedenen Entwurfstypen zu sortieren: Figürliche Arbeiten, found footage…… Auf vergleichenden Blättern sind dann jeweils ca. zehn Projekte drauf, die mit ähnlichen Formen arbeiten oder mit einer ähnlichen Entwurfsidee. So kommt man sich auf die Schliche, dass man über Jahre immer wieder auf bestimmte Denkfiguren und Strategien zurückgreift. In dem Moment, wo man das macht, merkt man das gar nicht. Und dann, in der Zusammenschau fällt auf: Ok, jetzt sind es wieder Kugeln, wieder eine Addition, wieder eine Skalierung mit einer Verzerrung oder eine Oberflächenspiegelung. Es zeigen sich so zentrale Entwurfsmodelle.

Und diese Beobachtungen machst Du bei der Arbeit mit der Datenbank?

Ja, sozusagen in einer Selbstanalyse der Gruppenideen. Die werden ja immer vielfältiger. Du kannst nicht mehr beantworten, wer der eigentliche Autor ist. Man muss ständig Hin- und Herswitchen zwischen manchmal divergierenden Urteilen und Vorstellun-

gen, die man als Einzelkünstler hat und als Gruppenmitglied. Das ist ein anstrengendes Training, flüssig von der eigenen zur gemeinsamen Haltung zu wechseln und eben nicht dran zu verzweifeln. Das Wir im Ich integrieren.

Gibt es da spezifische Techniken in der Kommunikation untereinander als Künstlergruppe *inges idee*?

Das ist wahrscheinlich Schulwissen, aber wir wussten halt anfangs nicht, dass man am in der ersten Ideenphase alles zulassen sollte, was gedacht und gesagt wird, und dass in dieser Phase nichts zensiert wird durch eine höhere Instanz, die sagt: Das geht nicht. Das kostet zuviel. Das ist Quatsch. Killerargumente muss man am ersten Tag unterdrücken. Man braucht eine Art von Choreographie, eine Vereinbarung, die jeder dann irgendwann so stark verinnerlicht hat, dass er sie auch nicht bricht. Im Kollektiv zu arbeiten geht nur über solch eine vorherige Vereinbarung oder durch schmerzhafte Erkenntnisse im Prozess.

Nach dem ersten Brainstorming nimmt jeder seine Idee oder seine Vorstellungen mit, wie es weitergehen könnte, jeder entwirft selbständig weiter – alleine. Dann schickt man diese Visualisierungen ohne Kommentar einfach als Mail nach Schweden und Berlin und wartet aufgeregt auf Reaktionen. Und wenn dann Schweigen im Äther ist, dann heißt es, es war nix oder die anderen haben es nicht kapiert. Dann ist man ernüchtert. Manchmal kommt eine euphorische Reaktion und man weiß, man hat einen Treffer gelandet. Also ein sehr gutes Testprogramm.

Welche Rolle spielen technologische Hilfsmittel (Computerprogramme, Vernetzungstools, Kommunikationstools,…) für eure Arbeit als Künstlergruppe?

Für die interne Kommunikation ist der Computer hilfreich, weil wir ja in Berlin, Köln und Schweden wohnen und ganz viel per Mail arbeiten. Wir können inzwischen auch schnell digital visualisieren. Das Zeichnen und Entwerfen in Photoshop ist ein wahnsinniger Gewinn, dass man quasi die Bilder echtzeitmäßig am Tisch entwirft. Dann collagiert man Sachen, skaliert, fügt räumlich in Situationen ein.

Bei der Kommunikation nach außen ist es immer wichtig, Menschen, die vielleicht kunstfern sind, die Möglichkeit zu geben, unsere Wettbewerbsbeiträge zu verstehen.

Dazu machen wir 3D-Animationen, Plakate, Booklets, Powerpoint-Vorträge neben den klassischen plastischen Modellen.

In den letzten Jahren ist sehr viel in der Kunst passiert in Richtung Entmaterialisierung, das hat viel mit den Computern zu tun, aber auch mit einem allgemeinen Wandel. Weil Leute sehr mobil geworden sind, hat sich das Verhältnis zum Körper und zum Körperhaften möglicherweise verändert.

Bei *inges idee* ist trotz des Einsatzes von neuer Technologie meistens eine ganz klassische skulpturale Präsenz das Ziel des Entwurfs.

Kann man eigentlich bei euren Ergebnisse differenzieren und sagen, immer einer hatte die Idee und die anderen haben geholfen? Oder entstehen die Ideen wirklich miteinander?

Das ist das, was mich am meisten erfreut an *inges idee*, dass es nie – soweit ich mich erinnern kann – zur Frage der Autorenschaft Stress gab, weil wir erlebt haben, dass das Geniale oft passiert, wenn wir zusammen sitzen. Wir spielen sozusagen Tischtennis zu viert und irgendwann hört man das KLING und dann ist da irgendwas passiert.

Zusammenarbeit auch aus dem Wunsch heraus, immer wieder von der übermäßigen Aufmerksamkeit auf den einzelnen Künstler Abstand zu gewinnen, ja auch sich auf produktive

Weise lustig zu machen über immer noch herrschende männliche Einzelkünstlergeniebegriffe? Vielleicht tut es gut, sich davon zu befreien durch *inge*?

Wir hatten das nicht absichtlich so geplant, aber es ist vielleicht ein angenehmer Nebeneffekt, die Künstlergruppe *inge* zu haben. Ich finde es entlastend und extrem tröstend. Wenn ich jetzt alleine einen Wettbewerb verlieren würde, würde ich zu Hause sitzen und heulen. Da *inge* mich ja tröstet, geht der Schmerz natürlich schneller weg. Sie ist schon auch so 'ne Mutter, die einen an die Brust nimmt, wenn es schwierig wird (lacht). Insofern stimmt das Bild natürlich schon. Als Einzelkünstler ist man schutzloser.

Kollaborative Tendenzen in Deutschland, Europa, weltweit, …? Begegnet euch das viel? Welche anderen Gruppen findet Ihr interessant?

Der einsame Künstler ist eine historische Figur für mich, die aus der deutschen Romantik stammt. Auf dem Dachboden sitzen und sozusagen eine Randfigur in einer spießigen Gesellschaft zu sein, die etwas anderes repräsentiert als die anderen. Das Klischee hat sich meiner Meinung nach sehr überlebt. Wir sind in einer arbeitsteiligen Gesellschaft, die auch gelernt hat, besser zu kommunizieren und soziale Prozesse vielleicht auch besser zu verstehen als noch in den 1950er und 1960er Jahren, wo viel über autoritäre oder mystifikatorische Gesten geregelt wurde. Das kann man sich heute nicht mehr vorstellen. Für junge Künstler ist die Schwelle für Gruppenarbeit niedriger geworden, es gibt ja inzwischen ganz viele.

Welchen Reaktionen/Betrachterreaktionen ist man als Künstlergruppe ausgesetzt? Begegnet man Euch anders als jedem einzelnen als „individuellem Künstler"? Hat das auch etwas mit Enthierarchisierung zu tun, wenn Ihr aktiv als Kollektiv auftretet? Und mit dem Blick in die Hochschule und auf die Arbeit mit Studierenden: Gibt es in Eurem Umfeld verstärkt Tendenzen der Kollaboration und Zusammenarbeit in der künstlerischen Arbeit?

Viele Leute staunen, dass wir seit zwanzig Jahren zusammenarbeiten, das wird als ungewöhnlich betrachtet, weil es eben nicht zu dem alten Künstlerklischee passt.

Ich beobachte, dass manche Studienanfänger Angst haben vor genau dieser Frage: Wer bin ich. Und wie halte ich mich selbst aus? Folglich müssen sie rausfinden, was das heißt, Kunst zu machen. Das ist eine anfängliche Dramatik: Ich muss das selbst irgendwie gestalten. Das kann mir niemand wegnehmen und auch dabei kann auch keiner helfen.

Ich glaube, dass unsere Hochschule eine Altersphase abbildet zwischen 20 und 30, wo eigentlich dieser Individualisationsprozess stattfindet. Sozusagen: „Ich muss mal wirklich diesen romantischen Künstler auf dem Dachboden nacherleben." Das ist eine wichtige Phase. Meine Beobachtung zeigt, dass die Leute in ihre ureigenste Enge gehen und zum teil auch an sich selber verzweifeln. Dabei aber auch eine sehr starke Selbstsicherheit entwickeln. Das kann man, glaube ich, in der Künstlergruppe, zum Beispiel wie bei uns zu viert, nicht so gut herausfinden. Wenn man sich später als Gruppe zusammentut, dann hat jeder für sich diese individuelle Erfahrung, die tief ist, hinter sich. Jeder kann sagen: Ich kann zwar wenig, aber das kann ich. Das gibt einem den Stand in einer Gruppe.

Trotzdem glaube ich, dass es auch für Studierende sehr spannend sein kann, das auszuprobieren und es wird ja auch gemacht.

Man gibt sich ja gerne kooperativ, kommunikativ, kollaborativ, vernetzt … Wie viel ist wirklich dran am kooperieren im Alltag des Kunstbetriebs? Oder passiert dies häufig nur, weil Zusammenarbeit ökonomisch pusht und der Eigenmarke noch zusätzliche Klicks und Aufmerksamkeit besorgt?

Die Vorstellung von einem isolierten Künstler ist für mich völlig idiotisch. Das hat noch nie funktioniert. Wenn der mittellose van Gogh in seinem letzten Lebensjahr fast 300 Ölbilder malen konnte, hatte er einen Geldgeber. Ich glaube, er war ganz gut ver-

netzt und informiert. Da sind so viele falschen Vorstellungen am Start. Die Fähigkeit, zu kooperieren und zu kommunizieren ist sehr individuell ausgeprägt. Wenn man die als Künstler hat, ist das sicher sehr hilfreich, sowohl ökonomisch als auch als Anregung für die eigene Arbeit. *inges idee* arbeitet oft mit Architekten, Künstlern und Kunstvermittlern zusammen.

Kann man das Subjekt verstanden als handelnder Akteur beim künstlerischen Schaffensprozess lösen vom Individuum? Kann eine Community so etwas wie einen Willen entwickeln, das irgendwo hin will? Existiert ein Wesen der kollektiven Imagination?

Als Künstlergruppe bezieht sich unser gemeinsamer Wille auf zweierlei: Einmal ganz profan Geld verdienen. Und das andere ist einen gemeinsamen kreativen Prozessen zu erleben, was man als einzelner Künstler im Atelier so nicht kann. Also eine Differenz zu dem erleben, was ich selber machen kann, sonst würd ich's alleine machen. Es gibt sozusagen ein Surplus durch unsere Treffen. Worin genau der besteht, das kann ich nicht genau sagen. Es ist wahrscheinlich einerseits der kommunikative Spaß und andererseits die Inspiration. Man holt aus sich selber Sachen heraus, von denen man gar nicht wusste, dass die in einem drin sind. Ich kann Sachen aus mir hervorrufen, die ich sonst in meiner künstlerischen Praxis nicht hervorrufe. Zum Beispiel Humorgeschichten. Und in dem Moment gibt es dann vielleicht so etwas wie Identität über meine eigene Identität hinaus. Ein lustiges Wesen auf jeden Fall, die kollektive Imagination.

Literatur

3SAT. (2012). Künstlerliste der documenta präsentiert. News vom Mittwoch, 06.06.2012. from www.3sat.de/page/. (Letzter Zugriff: 27.09.2012)

ARTFACTS. (2001). www.artfacts.net/. from www.artfacts.net/. (Letzter Zugriff: 27.09.2012)

BERG, S. AND F. X. BAIER (2001). Inges Idee: beste Ideen 1999-2001, Verlag für Moderne Kunst.

BILLING, J., M. LIND, ET AL. (2007). Taking the Matter into Common Hands: On Contemporary Art and Collaborative Practices, Black Dog Publishing Limited London.

CLEESE, J. (1991). John Cleese on Creativity. On Creativity. S. V. A. Conference, wuvwebs.

CLEGG, M., GUTTMANN, M. (2007). Die multiple Autorenschaft. Künstler Paare: Double Act. M. Gisbourne and U. M. zu Kueingdorf, Prestel.

FRICKE, H. (2007). inges idee. Projekte 2002-2007. projects. Nürnberg, Verlag für moderne Kunst Nürnberg und inges idee.