Zeitschrift Kunst Medien Bildung, ISSN 2193-2980
https://zkmb.de/tag/kollaboration/, 6. November 2026

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Ausgangspunkte und Fragestellungen

Die COVID-19-Pandemie hat als Treiberin einer Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung weitreichende Veränderungen auch in Kunstunterricht und Kunstvermittlung angestoßen bzw. als Bedarfe oder Potentiale aufscheinen lassen. Wie auch in anderen Bildungskontexten wurden neue Erfahrungen von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Modalitäten und Medialitäten gesammelt – analog, digital oder hybrid, in physischer oder virtueller Präsenz, synchron oder asynchron. Bisher weitgehend ungekannte soziale Situationen in digitalen oder hybriden Settings brachten neue Probleme und Möglichkeiten mit sich. Es wurde deutlich oder es ließ sich unter dem Eindruck dieser Erfahrungen zumindest besser erahnen, wo und inwiefern es notwendig oder sinnvoll ist, das Fach Kunst weiterzuentwickeln – nicht nur vor dem Hintergrund einer umfassenden „Kultur der Digitalität“ (Stalder 2016), sondern auch inmitten einer sich fortsetzenden „Polykrise“ (Tooze 2022).

Der vorliegende Text möchte mit Einblicken in zwei Praxisbeispiele einen Beitrag zur Reflexion und zum Verständnis aktueller kunstpädagogischer Praxen vor dem Hintergrund dieser besonderen Herausforderungen leisten. Anhand einer Online-Tagung mit dem Titel “Auf der Suche nach der 5. Dimension“ (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a) und anhand eines Projekts, das unter dem Motto “Vermittelt euch!“ zusammen mit Studierenden im Kontext der documenta fifteen in Kassel durchgeführt wurde (vgl. Beitrag von Claudia Roßkopf in diesem Band), soll gezeigt werden, wie ich – gemeinsam mit weiteren Beteiligten – in der Forschungs- und Vermittlungspraxis auf den aktuellen Handlungs- und *Ver*handlungsbedarf reagiert habe und welche Schlussfolgerungen daraus gezogen werden können. Meine kunstpädagogische Praxis und ihre Darstellung in dem vorliegenden Beitrag sind fundiert durch eine qualitativ-empirische Studie zur kunstdidaktischen Praxis im „Emergency-Remote-Modus“ (vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021; vgl. Schmidt-Wetzel 2022). Ihre Ergebnisse deuten darauf hin, dass aus der Analyse der im pandemiebedingten Ausnahmezustand praktizierten kurzfristigen Sofortmaßnahmen Ansatzpunkte für nachhaltige Strategien entwickelt werden können und müssen, um in der aktuellen und anhaltenden „Kultur des Kontrollverlusts“ (Bader et al. 2022: 11) weiter handlungsfähig in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung zu bleiben.

Die beiden Beispiele im Zentrum dieses Beitrags sind als Versuche zu lesen, jene „Praxen zu stärken, in denen verschiedenste Akteurinnen und Akteure aus dem Bereich Kunstpädagogik/Art Education zusammenkommen, voneinander lernen und Neues (er)finden können“ (Bader et al. 2022: 13). Die beiden Entwicklungs- bzw. Vermittlungsversuche sind jeweils konzipiert als „Formate des Austauschs […], die sich weit zwischen Schule und Hochschule, Unterrichtspraxis und Forschung, Kunst und Pädagogik ausdehnen“ (ebd.), die Begegnungen und Beziehungen zwischen Akteur*innen und den durch sie vertretenen Themen, Bedürfnissen und Herangehensweisen kultivieren. Mit meiner fachlichen Position als Fachdidaktikerin, die einen Schwerpunkt auf die sozialen Dimensionen und das kollaborative Handeln im Kunstunterricht bzw. in der Kunstpädagogik legt (vgl. Schmidt-Wetzel 2017; vgl. Schmidt-Wetzel 2016a, 2016b, 2016c), ist ein spezifischer Textfokus verbunden: Im Zentrum steht der Nachvollzug einer Strategie, die retrospektiv als ein *gemeinsames Umdenken aus dem Handeln heraus* beschrieben werden kann. Von der selbstreflexiven Betrachtung und Deutung der von mir mitinitiierten Strategie ausgehend soll herausgearbeitet werden, inwiefern und insbesondere *wie* in diesen Entwicklungs- und Vermittlungsversuchen und darüber hinaus kunstpädagogisch und kunstdidaktisch *mit gemeinschaftlichen Praktiken* ein Umdenken in herausfordernden Zeiten und unter komplexen Bedingungen ermöglicht werden kann.

In beiden Beispielen kommt dem *Denken und Handeln in Metaphern* – sowohl auf Ebene der Konzeption als auch der Kommunikation – eine besondere Bedeutung zu. Daher werden im Folgenden zunächst aktuelle Anwendungsbeispiele im kunstpädagogischen Diskurs skizziert und zentrale Merkmale eines *Denkens und Handelns in Metaphern* zusammengefasst. Nach einem

Exkurs, in dem relevante Erkenntnisse aus meiner o. g. Studie zur kunstpädagogischen Praxis im *Emergency-Remote-Modus* formuliert und in Bezug zu wissenschaftstheoretischen Schlussfolgerungen aus der Pandemieerfahrung gesetzt werden, folgt die Darstellung der beiden Praxisbeispiele: die Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension“ und das Projekt „Vermittelt euch!“. Hier geht es einerseits um einen anschaulichen Nachvollzug der jeweiligen konzeptuellen Begründungen und praktischen Umsetzungen. Andererseits werden wesentliche Merkmale und Strategien, die über die konkreten Beispiele hinaus relevant werden können, herausgearbeitet. Der Beitrag schließt mit Überlegungen, inwiefern *Denken und Handeln in Metaphern* sowohl notwendiges als auch mögliches Umdenken in Kunstpädagogik, Kunstdidaktik und Kunstvermittlung in fragilen Zeiten (vgl. Bayramoglu/Castro Varela 2021) und unter herausfordernden Bedingungen begünstigen kann – in den referierten Beispielen und darüber hinaus.

Denken und Handeln in Metaphern

In seiner auf Aristoteles zurückgehenden Bedeutung bezeichnet der Begriff Metaphorá eine „räumliche Metapher, denn die Sinnproduktion wird als eine Übertragung, ein Transport von einem Ort an einen anderen bestimmt“ (Huss 2019: 11). Metaphern tragen damit als Prozesse der Sinnproduktion durch Übertragung in sich eine permanente Aufforderung zur Vermittlung und Kommunikation sowie das Potential, Diskurse zu initiieren und zu konturieren. Metaphern können als ein „integraler Bestandteil“ von Sprache gesehen werden, wodurch „zwei bis heute wirksame Dichotomien zu einem dynamischen Verständnis hin auf[gelöst werden]: die Oppositionen von Eigentlich und Uneigentlich wie auch von Bild und Begriff“ (ebd.: 20). Die Arbeit mit Metaphern bietet nicht nur in dieser Hinsicht die Möglichkeit, die Komplexität eines Betrachtungs- oder Verhandlungsgegenstandes so weit wie nötig und so wenig wie möglich zu reduzieren, um in ein sachgerechtes und produktives Denken und Handeln zu kommen. Dank ihrer Eigenschaft, intuitive und direkte Assoziationen zwischen zwei getrennten Bereichen herzustellen, können Metaphern auf heterogene, zuvor unbekannte Felder verweisen (vgl. van der Tuin/Verhoeff 2022: 125). Dabei fungieren sie nicht als bloßes Synonym für einen Sachverhalt, sondern machen es möglich, den Sachverhalt „in der Begriffsbildung in seinen Momenten“ (Zimmer 2015: 28) zu entfalten.

Metaphern können damit sowohl epistemologisch als auch ästhetisch bedeutsam werden. Zwar ist es möglich, dass eine Metapher als verkürzter Vergleich und bildhafter Ausdruck allein für den Zweck rhetorischer Ausschmückung zum Einsatz kommt. Doch in der Regel sind Metaphern „mehr als nur Umschreibungen oder Ersetzungen, die sich ohne Verlust wieder in die ‚eigentliche‘ Sprache zurückübersetzen lassen. Sie konkretisieren, fokussieren oder ermöglichen allererst den Zugang zu etwas“ (Huss 2019: 8). Metaphern kommen insbesondere dann zum Einsatz, wenn es darum geht, neue Phänomene zu bezeichnen. Der Kunsttheoretiker Till Julian Huss erklärt dies wie folgt: „Abstrakte Phänomene werden oftmals statt durch neu eingeführte Begriffe durch Metaphern bestimmt. Besonders bei Dingen, die der direkten sinnlichen Erfahrung unzugänglich sind, springt die Metapher ein, indem sie das weniger Konkrete oder auch gänzlich Abstrakte durch eine konkrete Erfahrung verstehen lässt. Unser Denken und unsere mentalen Prozesse sind in der Sprache nur mit Metaphern benenn- und beschreibbar.“ (ebd.)

Diese Funktion von Metaphern kommt in dem folgenden ersten Praxisbeispiel, der Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension“, fast prototypisch zum Ausdruck, ist jedoch keinesfalls ein Alleinstellungsmerkmal. Metaphern werden vielmehr aktuell vermehrt genutzt, um über Kunst und Kultur und dabei insbesondere über zeitgenössische Vorstellungen von Gemeinschaftlichkeit und Zusammenarbeit in künstlerisch-ästhetischen und kunstpädagogischen Feldern zu sprechen (vgl. Krebber 2020; vgl. Schmidt-Wetzel 2017; 2023: 29 f.; vgl. Hallmann et al. 2021). Die folgenden drei Beispiele veranschaulichen schlaglichtartig, mit welchen Metaphern und auf welche Weise in jüngerer Zeit in Kunst, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung operiert wurde und wird:

- Die Kunstpädagogin Gesa Krebber verwendet die Metapher des Korallenriffs für die Kunstpädagogik als Ganzes. Sie bestimmt diese darüber als ein „Bildungsmiteinander, eine intelligente, dynamische Gemeinschaft“, die sich erst dann als „kompetent und überlebensfähig“ erweise, „wenn die Kollaboration der unterschiedlichen AkteurInnen [sic!] nicht marginalisiert, sondern explizit ermöglicht“ werde (Krebber 2020: 286).
- Das Forschungscluster Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung im Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung konzipiert nicht nur einen kollaborativ verfassten „Selbstversuch“ zu „Interaktion und Partizipation als

Handlungsprinzip“ (vgl. Hallmann et al. 2021) nach dem Prinzip einer *Collage*, sondern befragt die metaphorischen Potentiale des Begriffs in einem handlungsorientierten digitalen Workshop-Format mit Interessierten aus dem Feld der Kulturellen Bildung (vgl. Hallmann et al. 2022).

- Das Kollektiv ruangrupa entwickelt das kuratorische Konzept für die documenta fifteen ausgehend von der Metapher der *Reisscheune* und kommuniziert darüber ein bestimmtes Verständnis von Gemeinschaftlichkeit in der Kunst (vgl. ruangrupa et al. 2022a) als Leitbild für die Weltausstellung 2022. Der aus dem Indonesischen stammende Begriff *lumbung* verweist weniger auf die Architektur des Gebäudes, sondern vielmehr auf eine damit verknüpfte, auf Kolonialzeiten zurückgehende Praxis in Indonesien, überschüssige Ernteerträge in einer kollektiven Reisscheune zu sammeln. In das Vokabular der documenta fifteen sind zahlreiche weitere „Begriffe aus unterschiedlichen Sprachen und Wortneuschöpfungen“ (vgl. ruangrupa et al. 2022b) integriert, deren ursprüngliche Bedeutungen aus einem anderen Kontext zur Veranschaulichung bestimmter kuratorischer Konzepte übertragen oder metaphorisch aufgeladen werden (z. B. *harvest, majelis, nonkrong, ekosistem*).

Exkurs: Erkenntnisse und Konsequenzen aus dem Lehren, Lernen und Forschen im Ausnahmezustand – geht da noch was?

In der Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe“ (vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021; vgl. Schmidt-Wetzel 2022), einer qualitativ-empirischen Untersuchung über die Vermittlungspraxis in Art Education im pandemiebedingten Ausnahmezustand, konnte rekonstruiert werden, dass die ersten Berufspraktika von Bachelor-Studierenden im Studiengang Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) unter den besonderen Lockdown-Bedingungen wesentlich gekennzeichnet waren von den Merkmalen eines Modus, den Hodges et al. (2020) als *Emergency Remote Teaching* bezeichnen: Die Konzeption und Durchführung der Vermittlungspraktika im außerschulischen Bereich (in Museen, Kulturzentren und sozialen Einrichtungen) mussten ad hoc, innerhalb kürzester Zeit und unter einem enormen Handlungsdruck vollzogen werden, und zwar mit dem Wissen und unter Einsatz der Mittel und Techniken, die unmittelbar verfügbar waren. Darüber hinaus zeigte sich in der Studie ein weiteres Phänomen: Nicht nur die Unterrichts- und Vermittlungspraxis, sondern auch deren Erforschung im Rahmen des „Forschenden Lernens“ der Studierenden selbst war unter dem unmittelbaren Einfluss und Eindruck der Pandemie konzipiert und durchgeführt worden. Das heißt auch die forschungsmethodischen Entscheidungen und die Durchführung der Untersuchungen sowie Erhebungen waren – wie der eigentliche Forschungsgegenstand – wesentlich von pandemiebedingten Einschränkungen geprägt. Diese waren zudem getrieben von dem dringenden Bedarf, schnell und gezielt zu reagieren: In einer dynamischen, bisher unbekannten Situation sollten Daten erhoben werden, welche die Auseinandersetzung mit den durch die Pandemie ausgelösten Entwicklungen aus einer Forschungsperspektive heraus gemeinsam mit Studierenden und Dozierenden als Akteur*innen in Art Education möglich machten.

In einer Art *Emergency Remote Research* (vgl. Schmidt-Wetzel/ Zachmann 2021) wurden unter diesen Bedingungen auch in der Kunstpädagogik und mit Blick auf die genannten Intentionen neu etablierte digitale Tools mit vertrauten und bewährten Methoden und Methodologien kombiniert: Narrative Interviews und Gruppendiskussionen wurden als Videokonferenzen geführt, aufgezeichnet, transkribiert und nach dem Verfahren kunstpädagogischer, phänomenologisch orientierter Analyse (vgl. Peez 2007: 105 f.; Schmidt-Wetzel 2017: 111 ff.) ausgewertet. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass sowohl Lehre und Vermittlung als auch Forschung im pandemiebedingten Ausnahmezustand vor ähnlichen Problemen standen und ähnliche Lösungswege wählten. In allen drei Bereichen wurden insbesondere zu Beginn der Pandemie digitale Möglichkeiten, Räume, Tools etc. genutzt, um das Funktionieren von Unterricht, Vermittlung oder Forschung auf Distanz schnell sicherzustellen. In allen drei Bereichen ließ sich zunächst häufig nur vermuten oder spekulieren, welche Potentiale oder Schwierigkeiten sich durch die räumliche und mediale Ausdehnung ins Digitale und in die Distanz eröffnen oder zeigen könnten, wenn diese nicht durch den (Ein-)Druck des Notfallmodus dominiert gewesen wären. Dass die im Notfallmodus gewählten naheliegenden, vermeintlich funktionalen Mittel und Wege angesichts der aktuellen Fragestellungen und Herausforderungen weiterhin passend, wirksam und erkenntnisversprechend sein können, muss vom heutigen Standpunkt aus stark bezweifelt werden. Rückblickend und (selbst-)kritisch stellen sich daher Fragen, die zunächst etwas salopp unter der Frage *„Geht da noch was?“* zusammengefasst werden können. Differenzierter formuliert:

- Lassen sich Anzeichen oder Versuche finden, die darauf hindeuten, dass aus einer spezifisch kunstpädagogischen Haltung heraus mehr oder anderes möglich war bzw. gewesen wäre als die Anwendung fachunabhängiger Notfallstrategien für die Umsetzung bewährter Vermittlungsformate für den Fernunterricht und Forschen auf Distanz?
- Wurden und werden aus den Erfahrungen des Lockdowns die passenden Schlüsse und Konsequenzen gezogen, um in den Feldern von Kunstpädagogik und Kunstvermittlung in anhaltenden Zeiten des Umbruchs und Kontrollverlusts angemessen zu agieren?

Um nicht nur Antworten auf diese Fragen, sondern zuallererst Zugänge zu finden, um diesen Fragen unter den aktuellen Bedingungen konstruktiv nachzugehen, bieten wissenschaftstheoretische Reflexionen der Pandemiekrise verschiedene Anhaltspunkte. So sieht etwa der Wissenschaftsjournalist Gert Scobel in einem „veränderten Möglichkeitssinn“ (Scobel 2020: 165) nicht nur eine schlüssige Reaktion auf die ausgehend von der COVID-19-Pandemie „veränderte Wirklichkeit“ (ebd.). Vielmehr verbindet er damit den „zentrale[n] moralische[n] Imperativ der Aufklärung: Den Möglichkeitssinn optimal und breit zu entwickeln, um durch konsequentes, aber auf neue Hindernisse achtendes Handeln die Zukunft, die erst noch wird, in möglichst vielen Hinsichten besser zu gestalten als die Zukunft, die wir hatten“ (ebd.). Aus diesem Postulat lässt sich fachbezogen die Aufforderung ableiten, spezifisch kunstpädagogische Strategien zu erarbeiten, welche die Orientierung, Positionierung und Bewegung unter unbekannten Bedingungen möglich machen: sowohl im und in Bezug auf den sich kontinuierlich erweiternden und verändernden digitalen Raum als fachdidaktisches Handlungs- und Forschungsfeld als auch innerhalb globaler Rahmenbedingungen, die durch die Pandemie und weitere Krisen höchst unsicher und dynamisch bleiben.

Im Hinblick auf den wissenschaftlichen Umgang mit den Unwägbarkeiten der COVID-19-Pandemie stellt Lisa Herzog Folgendes fest: „Um ein Problem zu *diagnostizieren*, genügen oft die Einsichten relativ weniger Fachdisziplinen. Um *Lösungen* zu finden, müssen hingegen viel mehr unterschiedliche Wissensformen zusammengebracht werden […].“ (Herzog 2020: 110) Die Philosophin liefert damit einen wichtigen Hinweis, der sich auch auf die Entwicklung von kunstpädagogischen bzw. kunstvermittelnden Lehr- und Forschungssettings, die den Herausforderungen der Zeit angemessen sind, anwenden lässt. Denn, so Herzog weiter, „[j]ede Perspektive, auch und gerade jede Expert*innenperspektive, stellt auf bestimmte Aspekte der Wirklichkeit scharf und blendet andere aus. Um überhaupt zu verstehen, was die eigenen blinden Flecken sind, braucht es den Austausch mit anderen Perspektiven“ (a. a. O.: 111). Die Bedingungen, unter denen diese Perspektiven zusammengebracht werden können, sind nicht nur fordernd, sondern auch fördernd. Denn es bestehe, so die Philosophin Sybille Krämer, ausgelöst durch die kollektive Pandemieerfahrung eine gesamtgesellschaftlich „nie dagewesene Bereitschaft, diese Gegenwartserfahrung als Wendepunkt zu theoretisieren und zu kommentieren und mögliche Zukünfte zu entwerfen“ (Krämer 2020: 37). Die gesellschaftliche, politische, planetarische Gesamtsituation fördert und fordert also gleichermaßen ein grundsätzliches, gemeinsames Umdenken auch in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung. Sie schafft potentiell ein reflexions- und diskursfreudiges Klima und prägt als teils kontrastreiche, teils verschwommene Folie das Nachdenken über die Frage, in welche Richtung notwendige Veränderungen oder Neuorientierungen gehen sollten. Die folgenden zwei Beispiele greifen diese Herausforderung auf und zeigen mögliche Wege auf, wie hierzu im Bereich der kunstpädagogischen Praxis und Forschung in kollaborativen Settings gearbeitet werden kann.

Erstes Beispiel: Auf der Suche nach der fünften Dimension

Konzept und Rahmenbedingungen

Die zweitägige Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design“ (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a), stellt den konkreten Versuch dar, im zweiten Pandemie-Winter 2021/22 ein Denken und Handeln im „Modus Potentialis“ (vgl. Schmidt-Wetzel 2022) als Alternative zum *Emergency-Remote-Modus* in Lehre und Forschung anzuregen. Die Idee und Initiative zu der Tagung, die in einem rund dreimonatigen partizipativen und kollaborativen Prozess mit einer Gesamtgruppe von ca. dreißig Kunstpädagog*innen vorbereitet und im Dezember 2021 als Online-Konferenz mit rund sechzig Teilnehmenden durchgeführt wurde, sind daher als direkte Reaktion und Fortführung kunstpädagogischer Forschung zu verstehen (vgl. vertiefend Lübke/Schmidt-Wetzel 2023b). Über die Ergebnisse der o. g. Studie „Erzählungen über Distanz und Nähe“ hinaus wurden die persönlichen Beobachtungen und Intentionen der Initiatorinnen, Christin Lübke und Miriam Sch-

midt-Wetzel, bewusst als Ausgangspunkte der Tagung genutzt und entsprechend kommuniziert, dass sich etwas im bisherigen Gefüge, in dem wir leben, arbeiten, lehren und lernen, entschieden verändert hat. In Form einer Arbeitstagung sollte ein offener Raum zum Befragen, Reflektieren und Erproben eben dieser wahrgenommenen Veränderungen entstehen. Ziel war es, einerseits *zurückzuschauen* auf eine zurückliegende Zeit des Unterrichtens und Lehrens im *Emergency-Remote-Modus*, also auf die wirklich außergewöhnlichen Erfahrungen im Distanzunterricht aus der Notfallsituation der Pandemie heraus. Andererseits sollte es auch möglich werden, *nach vorne zu schauen* und gemeinsam mit Mitwirkenden aus verschiedenen kunstpädagogischen Feldern interdisziplinär und institutionenübergreifend daran zu arbeiten, ausgehend von den Praxisphänomenen unter Pandemiebedingungen nach Schlussfolgerungen, Veränderungen und Neuerungen zu fragen, die für Kunstpädagogik und Art Education anstehen – in der Pandemie und in post/pandemischen Zeiten (siehe Abb. 1). Mit Blick auf die zuvor gestellte Frage „Geht da noch was?“ sollte es bei der Tagung nicht nur darum gehen, die aktuelle Lage zu *analysieren* und über mögliche Zukünfte zu *spekulieren*. Sondern die Tagung selbst sollte als Form der *Intervention in Vermittlung* konturiert werden, in dem Sinne, dass die als Arbeitstagung den Rahmen dafür schuf, gemeinsam mit anderen konkrete, sowohl neue als auch alternative Ansätze künstlerisch-ästhetischen und kunstpädagogischen Handelns in Digitalität erarbeiten, ausprobieren und reflektieren zu können.



Abb. 9.1: Sammlung und Auswertung individueller Aussagen zu den Dimensionen Didaktik, Digitalität, Distanz und Dialog (Präsentationsfolie aus einem Onlinetreffen zur Tagungsvorbereitung), 2021. Grafik: Henryetta Duerschlag.

Prozesseinblicke

Für die kollaborative Entwicklung der Tagung, die vollständig digital und remote organisiert war, bestand eine besondere Herausforderung darin, ein gutes Gleichgewicht zwischen Offenheit und Orientierung, Freiwilligkeit und Verbindlichkeit zu halten – und zwar unter Bedingungen, die für alle Beteiligten neu und in mehrfacher Hinsicht anspruchsvoll waren. Studierende, Lehrer*innen im Schuldienst (auf unterschiedlichen Schulstufen sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz), Hochschuldozierende und freie Kunst- bzw. Designvermittler*innen fanden über ein geteiltes Interesse an Themenschwerpunkten zueinander und mussten sich in kleinen Planungsgruppen („Dimensionsgruppen“) sowie in der Gesamtgruppe verständigen und organisieren. Um die gemeinsame Tagungsvorbereitung über noch ungewohnte digitale Kommunikationskanäle, in Videokonferenzen, mit virtuellen Tools u. ä. transparent und vernetzt zu gestalten, fanden zum einen in einem etwa zweiwöchigen Rhythmus digitale Jours Fixes statt, in denen die Beteiligten sich wechselseitig über die Entwicklungen in ihren Dimensionsgruppen und mit Blick

auf die Gesamttagung austauschten und informierten. Zum anderen wurde der Planungs- und Entwicklungsprozess von Beginn an auf einem virtuellen Whiteboard („Miro“) organisiert. Auf diese Weise nahm die Tagung auf zeitlicher, visueller, sozialer und ästhetischer Ebene im Prozess langsam Struktur an. Die regelmäßigen virtuellen Treffen dienten wortwörtlich der Synchronisation parallel verlaufender Entwicklungen. Das virtuelle Whiteboard machte diese Entwicklungen sichtbar, nicht nur dokumentarisch, sondern auch als Ausblick auf nächste Schritte. Beide genutzten, medialen Formate, also Videokonferenzen und virtuelles Whiteboard, eröffneten Raum für Beziehungsaufbau, Vernetzung, Gedankenaustausch und Wissensvermittlung – sowohl in den jeweiligen Kleingruppen als auch innerhalb der Gesamtgruppe.

Ergebnisse und Erkenntnisse

Bedingt durch dieses prozesshaft angelegte Tagungssetting entstanden gemeinsam erarbeitete Erkenntnisse und neue Fragen hinsichtlich der Potentiale und Herausforderungen digitaler Formate für die kunstpädagogische Lehre, Kunstvermittlung und das Zusammenarbeiten auf Distanz. Insbesondere die digitalen Medien, die zur Kommunikation im Vorfeld und während der Online--Tagung zum Einsatz kamen, traten bei dem ausschließlich remote organisierten Entwicklungsprozess immer wieder ins Zentrum der Auseinandersetzung. Videokonferenzen, virtuelles Whiteboard und weitere digitale Kommunikations- und Gestaltungsmittel wurden in den Dimensionsgruppen teils spielerisch, teils kritisch und problematisierend befragt. Ihre Nutzung wurde subversiv unterwandert, experimentell und ästhetisch erweitert oder verändert, sodass über die reine „Mediennutzung“ (vgl. Baacke 2001) auch Momente der „Mediengestaltung“ (ebd.) zum Tragen kamen (siehe Abb. 2). Bei den Treffen in der Gesamtgruppe stand dagegen „Medienkritik“ (ebd.) im Vordergrund: Im Sinne einer diskursiven Verständigung konnten Phänomene, die im Planungsprozess in Erscheinung traten, wie beispielweise Unsicherheiten und Bedenken in der digitalen Kommunikation, formuliert sowie gemeinsam kritisch reflektiert werden.

Weitere Potentiale und erste Ansätze, aus dem reflektierten Tun im Rahmen der Tagung Rückschlüsse für theoretische und praktische Neujustierungen in Art Education zu ziehen, zeigten und zeigen sich auf vielen Ebenen. Es entstand ein Raum, der sich phänomenologisch und thematisch weit zwischen Schule und Hochschule, Unterrichtspraxis und Forschung ausdehnte und in dem verschiedenste Akteur*innen aus dem Bereich der Kunstpädagogik interdisziplinär, überregional und institutionenübergreifend zusammenkommen konnten. Und zwar nicht nur während, sondern bereits in der Vorbereitung der Konferenz, um auf diese Weise eigene thematische Interessen und Schwerpunkte einzubringen. Die Ergebnisse und Erfahrungen aus diesem besonderen Tagungsformat sind aus Perspektive der einzelnen Dimensionsgruppen, der Tagungsleitung und der wissenschaftlichen Begleitung ausführlich, theoretisch und praxisorientiert begründet im Tagungsband dargestellt (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023a).

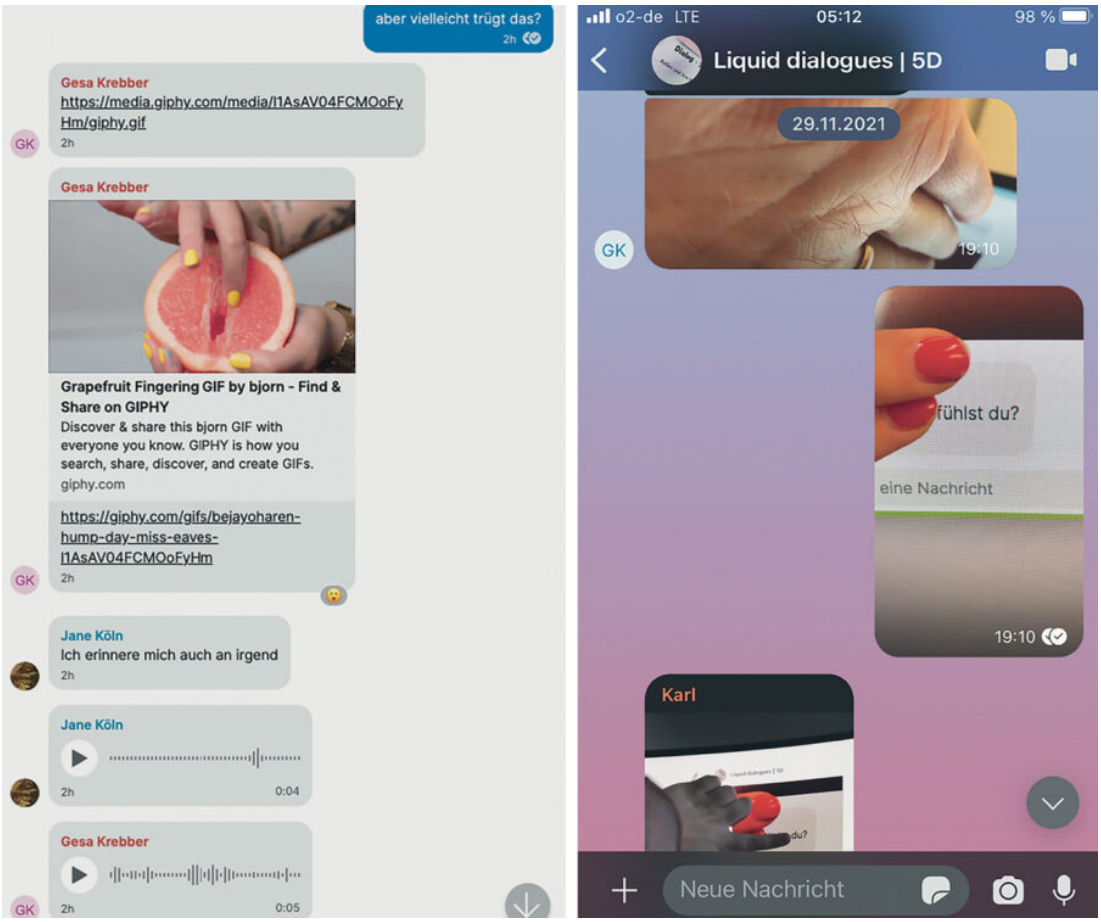


Abb. 9.2 und 9.3: Einblicke in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, aufgeführt von Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe auf der Online-Konferenz „Auf der Suche nach der 5. Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design“, 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Der Anspruch, inmitten der Pandemie eine Online-Tagung für ein breites Zielpublikum als eine eindrückliche, ästhetische und gemeinschaftliche Erfahrung zu gestalten, war hoch. Die Konzeption, Entwicklung und Durchführung stellte – gleichermaßen gewollt wie notwendigerweise – ein komplexes kollaboratives Experiment dar, dessen Form und Richtung wesentlich durch den Tagungstitel geprägt wurde. Die Metapher der „5. Dimension“ ist einem Wissenschaftsbereich entlehnt, der Kunstpädagog*innen in der Regel fern liegt (vgl. Johannes Gutenberg-Universität Mainz 2021). Verbunden mit der Anlehnung an den Romantitel „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit“ von Marcel Proust entstand daraus ein allegorisch aufgeladener Tagungstitel, der assoziative Verweise auf Prozesshaftigkeit, Imagination und Forschung ermöglichte sowie vieldeutige Lesarten, Fokussierungen, Interpretations- und Gestaltungsspielräume eröffnete. Auf diese Weise konnte der Blick zunächst ergebnisoffen auf grundlegende Dimensionen kunstpädagogischen Handelns gerichtet werden, die als etabliert und vertraut bzw. relativ bekannt vorausgesetzt werden konnten. Die Auseinandersetzung mit Veränderungen und neuen Phänomenen konnte ihren Ausgangspunkt darauf aufbauend im sensiblen Wahrnehmen und Reflektieren der *Veränderungen und Verschiebungen in den bestehenden Dimensionen* von Kunstpädagogik, Kunstvermittlung und Kultureller Bildung nehmen – orientiert durch die Perspektive bzw. in der Aussicht auf eine mögliche fünfte Dimension. Über die Metapher der fünften Dimension eröffnete sich gewissermaßen eine weitere, abstrahierte Betrachtungsebene über der Folie der pandemiegeprägten Ausnahmesituation; beide zusammen eröffneten neue Ansichten auf bekannte Phänomene und ließen andere erst in Erscheinung treten.

Zweites Beispiel: Vermittelt euch!

Konzept und Rahmenbedingungen

Das Kooperationsprojekt „Vermittelt euch!“ wurde von Claudia Roßkopf und Miriam Schmidt-Wetzel als ein Format der Begegnung und des Austauschs zwischen Studierenden am Institut für Kulturpolitik der Stiftung Universität Hildesheim und Studierenden im Master Art Education an der ZHdK konzipiert (vgl. Beitrag von Claudia Roßkopf in diesem Band). Vor dem Hintergrund unserer jeweiligen fachlichen Expertisen befragt es die in dem kuratorischen Konzept der documenta fifteen (vgl. Hesse-Badibanga 2021; ruangrupa et al. 2022a) enthaltenen Implikationen für Bildung und Vermittlung konstruktiv und kritisch.

Nicht nur mit der Metapher der Reisscheune, sondern auch durch das Motto „make friends not art“ machte das Kurator*innenkollektiv ruangrupa deutlich, dass bei der von ihm verantworteten documenta-Ausgabe nicht Kunst *an sich*, sondern die „Kunst der Kooperation“ (vgl. u. a. Jocks 2022) gezeigt werden sollte. Diese und weitere wesentliche kuratorische Setzungen des *lumbung*-Konzepts betreffen unmittelbar den Kern des professionellen, fachlichen und disziplinären Selbstverständnisses von Kunstvermittler*innen (vgl. Wagner 2022). So werden etwa kollektiv organisierte Bildungsprojekte am Ausstellungsstandort des Fridericianum *(Fridskul)* auf symbolträchtige Weise ins Zentrum der documenta fifteen gerückt. Ruangrupa und weitere beteiligte Künstler*innen und Kollektive begreifen und betreiben Bildungsarbeit als wesentlichen Bestandteil ihrer künstlerischen Arbeit. Bereits vor Eröffnung der documenta und unabhängig von den im Verlauf der Ausstellung offensichtlich gewordenen blinden Flecken und Schwächen ist also mit dem kuratorischen Gesamtkonzept erkennbar ein starker Aufforderungscharakter für den gesamten Bereich der Kunstpädagogik und -vermittlung verbunden. Das im Folgenden vorgestellte Kooperationsprojekt stellte dementsprechend den Versuch dar, handlungsorientiert und ergebnisoffen zu erproben, welche kunstpädagogischen und kunst-/kulturvermittelnden Praktiken in Verbindung mit dem *lumbung*-Konzept auf der documenta fifteen möglich und sinnvoll sein könnten. Der Titel „Vermittelt euch!“ weist in diesem Zusammenhang darauf hin, auf welche Weise mit den kuratorischen Setzungen für die documenta fifteen in unserem Projekt umgegangen wurde: Statt Kunst zu *vermitteln*, lud das Projekt Studierende verschiedener Studienrichtungen an zwei Hochschulen in Deutschland und der Schweiz dazu ein, sich auf der documenta fifteen zu begegnen, um *in gegenseitiger Vermittlung* die von ruangrupa formulierten *lumbung*-Prinzipien konkret, experimentell und von eigenen Interessen und Bedürfnissen geleitet vor Ort zu befragen. Vermittlung sollte dabei als eine performative Praxis erfahrbar werden, die sich zwischen den Beteiligten, im Dialog und in Auseinandersetzung mit den Positionen und Projekten der documenta fifteen ereignete.

Prozesseinblicke

Ausgehend von der Metapher der Reisscheune als eine bildhafte Vorstellung, die eigene Deutungen anregt, wurden den Studierenden im Rahmen des Kooperationsprojekts Methoden und Materialien angeboten, um in Auseinandersetzung mit dem *lumbung*-Konzept in ein ästhetisches, ästhetisch-forschendes und/oder vermittelndes Handeln zu kommen. Zur Vorbereitung erhielten alle Teilnehmenden aus beiden Hochschulen mit einigen Wochen Vorlauf Zugang zu einer „virtuellen Reisscheune“ in Form eines digitalen Whiteboards. Dort konnten zum einen Informationen, Wissen und Fragen bezüglich der documenta geteilt werden und zum anderen wurde die Möglichkeit eröffnet, sich bereits vor der persönlichen Begegnung vor Ort ein erstes Bild der Teilnehmenden zu machen.

Für die Studierenden der ZHdK war das Projekt in eine fünftägige Studienreise des Masters Art Education integriert. Am ersten Tag der Studienreise erhielten die Zürcher Studierenden nach einer allgemeinen Einführung eine unbedruckte, leere Stofftasche. Damit verbunden, war der Auftrag, diese bis zum gemeinsamen Projekttag mit den Hildesheimer Studierenden am vorletzten Tag der Studienreise als *mobilen Speicher* zu nutzen und darin Fragen, Materialien und Diskussionsstoff zur documenta-Ausstellung und Kassel zu sammeln. Ähnlich bereiteten sich die Hildesheimer Studierenden bereits zu Hause auf das Zusammentreffen vor. Leitendes Prinzip für die Begegnung der beiden Studierendengruppen war das „Mitbringen – Sammeln – Tauschen – Teilen – Verarbeiten – Mitnehmen – Weitergeben“ von allem, was ihnen im Zusammenhang mit der documenta fifteen und dem Ausstellungsort Kassel als relevant erschien.

Der eigentliche, gemeinsame Projekttag begann mit einer Vorstellungsrunde, bei der die Teilnehmenden sich mit je einem Ele-

ment aus ihrem persönlichen mobilen Sammlungspeicher vorstellten. Folgendes wurde dabei gezeigt, benannt und geteilt: ein gekochtes Ei, eine Grasnarbe aus dem Staatspark Karlsaue, die Empfehlung einer Ortsansässigen für das beste Café in Kassel, ein Kartenspiel, ein Plakat aus der *lumbung*-Druckerei, eine Infografik aus der Ausstellung, ein Wunsch („Ich will heute in der Ausstellung zeichnen."), Gesprächsstoff wie z. B. Weisheiten der eigenen Mutter, das document-fifteen-Handbuch, ein Safranrezept, aber auch abstrakte Beigaben wie „eine Horizontale und eine Vertikale".

Auf der Basis dieser geteilten Vorstellungen bildeten sich gemischte Kleingruppen, die sich selbstständig in Bewegung setzten und in Austausch untereinander und mit der documenta fifteen traten. Wie genau die verfügbare Zeit in den Kleingruppen verbracht oder gestaltet wurde, ob sich die mobilen Speicher weiter füllten oder veränderten, entschieden die Teilnehmenden selbst; die dafür notwendigen Aushandlungsprozesse wurden als wesentlicher Teil der Vermittlung verstanden und entsprechend thematisiert. In einer Abschlussrunde am späten Nachmittag wurden die *Erträge* in den Kleingruppen im Sinne des *lumbung*-Konzepts in der Gesamtgruppe geteilt. Zwei dieser Erträge werden im Folgenden exemplarisch vorgestellt und der darin zum Ausdruck kommende spezifische Umgang mit den angebotenen, bildhaften Vorstellungen interpretiert.

Ergebnisse und Erkenntnisse

Die Gruppe „JOMO" zeigte den anderen beim gemeinsamen Abschluss des Projekttags ein zweiseitiges Textplakat mit dem formatfüllenden, in schmalen, orangefarbenen Versalien gesetzten Schriftzug „GATHER". Das Plakat stammte aus der *lumbung*-Druckerei, die während der Öffnungszeiten der Ausstellung in der documenta-Halle betrieben wurde. Die Gruppe nutzte die unbedruckte weiße Rückseite dieses Fundstücks für eine eigene Textcollage: In Blau, Grün und Orange wurde der Schriftzug „JOMO" aus Buchstaben zusammengesetzt, die aus weiteren, ebenfalls aus der *lumbung*-Druckerei mitgenommenen Plakaten ausgeschnitten worden waren. Die mittleren Buchstaben O und M ragen am oberen bzw. unteren Bildrand über das Format hinaus, was insgesamt den eher improvisiert wirkenden Charakter des Blattes unterstreicht. Nachdem die Studierenden ihr Plakat humorvoll-theatralisch vor der Gruppe enthüllten, erklärten sie dessen Bedeutung und den Entstehungszusammenhang: Das Akronym „JOMO" stehe für „Joy of Missing Out", zu der als Alternative zu einer umgreifenden „Fear of Missing Out" („FOMO") seit einigen Jahren vornehmlich in sozialen Netzwerken aufgerufen wird. Des Weiteren erläuterte die Gruppe, dass die vorangegangenen drei Tage der Studienreise vor allem von disziplinierten, von den Dozierenden geleiteten Begehungen er verschiedenen Ausstellungsstandorte geprägt gewesen seien. In der durch das Projekt frei verfügbaren Zeit hätten sie sich daher bewusst dem *nonkrong*, also dem im *lumbung*-Konzept enthaltenen „gemeinsamen Abhängen" (vgl. ruangrupa et al. 2022b) gewidmet. Durch den bewussten Verzicht darauf, am letzten Studienreisetag der Vollständigkeit halber die noch fehlenden Ausstellungsstandorte „abzuklappern", so die Studierenden, hätten sie tatsächlich Freude über das gemeinsam und absichtsvoll Verpasste erfahren können.

Die zweite Gruppe „Gemeinschaftsdecke" wirkte bei ihrer Präsentation gleichermaßen stolz und zufrieden wie auch sichtlich verunsichert, ob ihr gewählter Umgang mit dem Arbeitsauftrag den Vorstellungen der Projektleitung entsprach. So betonten sie, dass sich in ihrer Gruppe vier Personen zusammengefunden hätten, die sich dem Auftrag, die Stofftaschen als mobilen Speicher zu füllen, bewusst widersetzen wollten. In der *Gudskul*, also dem Raum im Fridericianum, den ruangrupa selbst gemeinsam mit weiteren Kollektiven als Aktions- und Begegnungsraum gestaltet hatte und der Einblick in deren Bildungsarbeit in Indonesien geben sollte, entdeckte die Kleingruppe nicht nur einen mit einer Nähmaschine ausgestatteten Arbeitsplatz. Dort fanden sie auch die Idee, etwas gemeinsam herzustellen und machten sich mit vereinten Kräften an die Arbeit: Die vier Stofftaschen der Gruppenmitglieder wurden aufgetrennt und so zusammengenäht, dass daraus eine *Gemeinschaftsdecke* entstand, die anschließend im Staatspark Karlsaue als Picknickdecke eingeweiht wurde. Nach der Präsentation im Projektplenum kehrte die Gruppe noch einmal in die *Gudskul* im Fridericianum zurück. Dort überließen sie ihre mit einem *Gudskul*-Stempel versehene Arbeit an beiläufiger Stelle einer möglichen Weiterverwendung oder erneuten Umnutzung durch andere Besucher*innen. Wie alle vorherigen Aktionsschritte erfolgte diese Einspeisung in das *Gudskul*-Inventar vollkommen eigenverantwortlich, ohne Absprache mit den Projektverantwortlichen, der Ausstellungsaufsicht oder Mitarbeitenden der documenta fifteen.

So unterschiedlich die exemplarisch beschriebenen Erträge zunächst erscheinen mögen: Zwischen den Herangehensweisen in den beiden Kleingruppen sind doch deutliche und bedeutsame Parallelen festzustellen. In beiden Fällen können *Neuzusammensetzung und Umnutzung* als die beiden übergeordneten Strategien rekonstruiert werden, durch die sich die verschiedenen Handlungen in den Gruppen kennzeichnen: Plakate aus der *lumbung*-Druckerei werden nicht nur mitgenommen, sondern zerschnitten und weiter-

verwendet. Die *Gudskul* im Fridericianum wird nicht nur als Ausstellungsraum besucht, sondern das Inventar wird für ein eigenes Vorhaben genutzt. Die Stofftaschen werden nicht in der vorgeschlagenen Weise verwendet, sondern gemeinsam umfunktioniert. Die zur Vermittlung in Kleingruppen zur Verfügung stehende Zeit wird größtenteils im Sinne von *nonkrong* verbracht. In beiden Fällen sind die Studierenden zunächst unsicher, ob ihr umdeutendes Handeln den Vorstellungen der Projektleitung entspricht. Tatsächlich entsprachen genau solche, unerwartbaren Reaktionen auf den Auftrag in besonderem Maße unseren Intentionen als Projektleiterinnen: als unvorherzusehende, so doch erwünschte, ja vielleicht sogar dringend benötigte eigenständige Handlungen und als selbstermächtigende, künstlerische Umgänge mit Angeboten in der Kunstvermittlung.



Abb. 9.4: Präsentation der „Erträge“ zum Abschluss des Projekttags. Aus GATHER wird JOMO statt FOMO, 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.



Abb. 9.5 bis 9.7: Aus mobilen Speichern wird eine Gemeinschaftsdecke: Herstellung in der Gudskul (oben), Einweihung als Pick-

nickdecke (unten links), Einspeisen der Gemeinschaftsdecke in die Gudskul (unten rechts), 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.

Fazit

Sowohl bei der Online-Tagung als auch im Kooperationsprojekt öffneten sich durch ein Denken und Handeln in Metaphern Räume für unterschiedliche Vorstellungen und Interpretationen, für (Weiter-)Denken, (Ver-)Suchen und Entdeckungen. Sprachbilder helfen, über etwas zu sprechen, was noch nicht ist, was abstrakt oder (noch) eine Idee ist. Mitunter zeigen sich am Sprachbild Möglichkeiten, die so beispielsweise an der Sache selbst, auf die sich die Metapher bezieht, nicht erkennbar sind. Metaphern können also Denkhilfe bieten und im Wort- sinn Kreativität anregen – selbst unter unsicheren und ungewissen Umständen. So boten sich bei der Online-Tagung „Auf der Suche nach der 5. Dimension" in der Auseinandersetzung mit einer Metapher Möglichkeiten, um auf Unvorhergesehenes im ästhetisch-künstlerischen und kunstreflexiven Handeln zu reagieren, sich im pandemiebedingten Schwebezustand zu orientieren und darin wirksam zu agieren. Bei „Vermittelt euch!" wurde es möglich, in Auseinandersetzung mit dem für die Kunstvermittlung voraussetzungsvollen kuratorischen Konzept auch kleinen, vorsichtigen Formaten und Versuchen Wertschätzung und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen. Dabei zeigen gerade die Umformulierungen und Umnutzungen des künstlerischen bzw. kunstvermittelnden Angebots in den Kleingruppen, dass die Abgabe von Kontrolle durch die Projektleitenden an die Teilnehmenden nicht nur eine Option sein kann, die herausfordert und motiviert. Sie öffnet auch den Raum für Interpretationen und Umdeutungen, die diejenigen, die eine Metapher als Verhandlungsgegenstand vorschlagen, im Nachhinein überraschen und den Horizont, die eigene Sichtweise erweitern können.

Metaphern sind im wahrsten Sinne des Wortes *Auslegungssachen*, die sich in einem Spannungsfeld zwischen großer Mehrdeutigkeit und Plakativität bewegen können. Mitunter erweist es sich als recht einfach, eine Metapher und ihre Verwendung in Frage zu stellen, sie als zu verkürzt, zu vereinfachend, zu weit hergeholt, zu abstrakt, zu sehr um die Ecke gedacht zu kritisieren, als an anderer Stelle ‚geklaut' zu entlarven usw. Anschaulichkeit und Fragwürdigkeit sind daher gleichermaßen wesensbestimmende Merkmale von Metaphern. Die daraus resultierende grundsätzliche Angreifbarkeit von Metaphern sollte jedoch nicht als Argument gegen ihre Verwendung betrachtet werden. Vielmehr kann aus diesem Merkmal die Aufforderung zu einem spielerischen, experimentellen und variationsfreudigen Umgang in (kunst-)pädagogischen und (kunst-)vermittelnden Kontexten abgeleitet werden. Ein solcher Umgang kann auch auf einer Metaebene kultiviert werden. Wenn beispielsweise unterschiedliche Bilder zur disziplinären Charakterisierung von Kunstpädagogik verwendet werden – als Korallenriff (Krebber 2020), als Katastrophe (Kirschenmann/Schulz 2022) oder als Biosphäre (Bader et al. 2022) –, so können ein solcher spielerischer, experimenteller und variationsfreudiger Umgang und ein Wissen um die Verhandelbarkeit von Metaphern dazu beitragen, auch die Gegenstände, auf die sinnbildlich verwiesen wird, als gemeinsame Verhandlungssachen zu begreifen und zu bearbeiten. Um jedoch ein solches Denken und Handeln in Metaphern als gemeinsame Möglichkeit der Weiterentwicklung zu betreiben, ist es – besonders unter den aktuellen, vielfach verunsichernden und unklaren Umständen – m. E. nicht ausreichend, ein anschauliches, attraktives, anspruchsvolles oder herausforderndes Bild in den Raum zu stellen. Diejenigen, die mit Metaphern Impulse in künstlerischen, kunstpädagogischen, kunstvermittelnden Settings oder auch z. B. fachpolitischen Debatten setzen, benötigen daher ein klares Bewusstsein für deren potentielle Wirkungen und für ihre damit verbundene jeweilige Handlungsverantwortung (vgl. Hofmann/Roßkopf 2022). Denn Metaphern können – und sollen – auch Aufregung, Widerstand, Reibung und Dissonanz auslösen. Personen, die mit Metaphern interaktive Prozesse initiieren, sind daher – zumindest in pädagogischen, sozialen und politischen Kontexten – zuständig für die passende Begleitung, Vermittlung oder Übersetzung (vgl. Schmidt-Wetzel et al. 2023) in der individuellen und gemeinschaftlichen Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Bildern. Es bleibt zu erproben, zu diskutieren und zu untersuchen, ob und wohin dieser Ansatz weiterträgt.

Literatur

Baacke, Dieter (2001): Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunika-

tionskultur (GMK) (Hrsg.): Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienzukunft (gefördert durch das BMFSFJ). Online: https://dieter-baacke-preis.de/ueber--den-preis/was-ist-medienkompetenz/ [16.08.2023].

Bader, Nadia/Krebber, Gesa/Lübke, Christin/Tewes, Johanna/Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Wir werden das Schiff schon schaukeln. In: BDK-Mitteilungen 2.2022, S. 11-13. Bayramoglu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): Post/pandemisches Leben. Eine Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript.

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Kauer, Jessica/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/ Roßkopf, Claudia/Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion: Einblicke in einen Workshop des NFKB-Forschungsclusters Interaktion und Partizipation in der Kulturellen Bildung. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 18 (Jahrbuch Medienpädagogik): S. 19-39. Online: https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.18.X [18.08.2023].

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Knauer, Jessica/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/ Roßkopf, Claudia/Schmidt-Wetzel, Miriam (2021): Interaktion und Partizipation als Handlungsprinzip – Ein gemeinsamer Selbstversuch. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/interaktion-partizipation-handlung-sprinzip-gemeinsamer-selbstversuch [18.08.2023].

Herzog, Lisa (2020): Wir Abhängigen. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 109-115.

Hesse-Badibanga, Susanne (2021): Auf dem Weg zur documenta fifteen – ein Interview mit farid rakun*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 455/456/2021, S. 68-71.

Hodges, Charles B./Moore, Stephanie/Lockee, Barbara B./Trust, Torrey/Bond, M. Aaron (2020): The Difference Between Emergency Remote Teachin and Online Learning. In: Educause Review. Online: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning [18.08.2023].

Hofmann, Fabian/Roßkopf, Claudia (2022): Forschung zu Handlungspraxis und -verantwortung in der Kulturellen Bildung. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/forschung-handlungspraxis-verantwortung-kulturellen-bildung [18.08.2023].

Huss, Till Julian (2019): Ästhetik der Metapher: Philosophische und kunstwissenschaftliche Grundlagen visueller Metaphorik. Bielefeld: transcript.

Jocks, Heinz-Norbert (2022): ruangrupa. Go with the Flow. Oder: Die Genesis des kollektiven Rhizoms: ein Gespräch mit Mitgliedern des indonesischen Kurator*innenkollektivs. In: Kunstforum International, Bd. 283. Köln, S. 50-63.

Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2021): Durch die fünfte Dimension zur Dunklen Materie. Entdeckung in der theoretischen Physik könnte helfen, das Rätsel der Dunklen Materie zu lösen. Online: https://presse.uni-mainz.de/durch-die-fuenfte-dimension-zur-dunklen-materie/ [18.08.2023].

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank (2022): Die Metapher der Katastrophe oder die Erinnerung an rettende Planken. In: BDK-Mitteilungen 02/2022, S. 9-10.

Krämer, Sybille (2020): Brennspiegel, Lern-Labor, Treibsatz? Ein persönliches Corona-Kaleidoskop. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 31-41.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (Hrsg.) (2023a): Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digi-

talität in der Kunstpädagogik. Bielefeld: transcript.

Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (2023b): Gemeinsam suchen in und durch Art Education. Kollaboration und Digitalität im Kontext post/pandemischer Verschiebungen. In: Diess.: Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik. Bielefeld: transcript. Online: https://doi.org/10.1515/9783839465493

Peez, Georg (2007): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Roßkopf, Claudia (2024): Vernetzt Euch! Impulse der documenta fifteen. In: Hallmann, Kerstin/Dicke, Nikola (Hrsg.): Gemeinschaftlichkeit. Perspektiven künstlerischer und kunstpädagogischer Kollektive und Kollaboration, München: kopaed, S. 179-195.

ruangrupa/documenta und Museum Fridericianum gGmbH (Hrsg.) (2022a): lumbung, documenta fifteen. Online: https://documenta-fifteen.de/lumbung/ [18.08.2023].

ruangrupa/documenta und Museum Fridericianum gGmbH (Hrsg.) (2022b): glossar, documenta fifteen. Online: https://documenta-fifteen.de/glossar/ [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016a): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine kunst- didaktische Positionierung angesichts einer Kultur des Teilens“. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 405/406/2016, S. 96-97.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016b): Miteinander. Themenschwerpunkt. In KUNST+UNTERRICHT, Heft 407/408/2016.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2016c): Miteinander im Kunstunterricht. Schüler-Schüler-Interaktion und kollaboratives Handeln in der kunstpädagogischen Praxis. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 407/408/2016, S. 4-10.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. München: kopaed.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? – Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research, No. 20. Online: https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education–reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Von Art Education im Emergency-Remote-Modus hin zu Art Education im Modus Potentialis. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE. Online: https://www.kubi-online.de/artikel/art-education-emergency-remote-modus-hin-art-education--modus-potentialis [18.08.2023].

Schmidt-Wetzel, Miriam (2023): Disclaimer. Kollaborative Praxen in Art Education: Ansätze und Merkmale in einem fachdidaktischen Setting. In: Schmidt-Wetzel, Miriam/Freuler, Noé/ Steinacher, Stefanie (Hrsg.): […] IN TRANSLATION. Kollaborative Versuche in Art Education zwischen Schule und Hochschule. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 27-33.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Freuler, Noé/Steinacher, Stefanie (2023): Intro. In: Diess. (Hrsg.): […] IN TRANSLATION. Kollaborative Versuche in Art Education zwischen Schule und Hochschule. Zürich: Zürcher Hochschule der Künste, S. 4-5.

Scobel, Gert (2020): Die Corona-Krise als philosophisches Ereignis: Sieben Thesen. In: Kortmann, Bernd/Schulze, Günther G. (Hrsg.): Jenseits von Corona. Unsere Welt nach der Pandemie – Perspektiven aus der Wissenschaft. Bielefeld: transcript, S. 165-174.

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

Tooze, Adam (2022): Zeitenwende oder Polykrise? Das Modell Deutschland auf dem Prüfstand. Willy Brandt Lecture 2022.

Schriftenreihe der Bundeskanzler Willy-Brandt- Stiftung, Heft 36, S. 13-31.

van der Tuin, Iris/Verhoeff, Nanna (2022): Critical concepts for the creative humanities. Lanham: Rowman & Littlefield.

Wagner, Ernst (2022): documenta fifteen – lumbung. In: KUNST + UNTERRICHT, Heft 461/462/2022, S. 4-9.

Zimmer, Jörg (2015): Metapher. Bielefeld: transcript.

Abbildungen

Abb. 9.1: Sammlung und Auswertung individueller Aussagen zu den Dimensionen Didaktik, Digitalität, Distanz und Dialog (Präsentationsfolie aus dem vorbereitenden Online-Treffen), 2021. Grafik: Henryetta Duerschlag.

Abb. 9.2 und 9.3: Einblicke in die Messenger-Performance Liquid Dialogues – während wir gleichzeitig sprachen, aufgeführt von Jane Eschment, Gesa Krebber, Karl Laurinat, Katja Lell und Henrike Uthe auf der Online-Konferenz „Auf der Suche nach der 5. Dimension – Arbeitstagung Fachdidaktik Kunst und Design“, 2021. Screenshot: Jane Eschment, Gesa Krebber, Katja Lell, Henrike Uthe.

Abb. 9.4: Präsentation der „Erträge“ zum Abschluss des Projekttags. Aus GATHER wird JOMO statt FOMO, 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.

Abb. 9.5 bis 9.7: Aus mobilen Speichern wird eine Gemeinschaftsdecke: Herstellung in der Gudskul (oben), Einweihung als Picknickdecke (unten links), Einspeisen der Gemeinschaftsdecke in die Gudskul (unten rechts), 2021. Fotografie: Miriam Schmidt-Wetzel.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Einleitung

In unserer von anthropozentrischen Weltansichten geprägten Gesellschaft haben wir die Tendenz, die Bedeutung des Nichtmenschlichen zu vernachlässigen. Diese Vernachlässigung hat zu einer tiefgreifenden Entfremdung von symbiotischen Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt geführt, was Bruno Latour (1988) auch als „große Kluft“ bezeichnete und Theoretiker*innen im Bereich des neuen Materialismus, der objektorientierten Ontologie und der indigenen Studien beschäftigt (vgl. Haraway 2018; Barad 2012; Bennett 2010; Morton 2018; TallBear 2017). Damit verbunden ist die Kritik an der Haltung und Denkweise einer menschlichen Überlegenheit, die zur Dominanz und Ausbeutung nichtmenschlicher Lebewesen und Ökosysteme geführt hat und mit deren katastrophalen Folgen wir heute als ein direktes Ergebnis dieser Entfremdung konfrontiert sind. Zu klären ist daher aus meiner Perspektive, wie wir eine Transformation menschenzentrierter (Theorie-)Perspektiven hin zu einem Verständnis interspezifischer Gemeinschaften entwickeln können. Hierbei untersuche ich sowohl auf wissenschaftliche wie auch auf künstlerische

Weise, inwieweit das Unbewusste, speziell die Inkubation[2] während der Ideengenerierung von zentraler Bedeutung ist.

Während Denken, Problemlösefähigkeit und Ideenfindung allgemeinhin als ein vom Menschen bewusst gesteuerter und gezielt planbarer Prozess angenommen werden, zeigen Studien (vgl. Wallas 1927; Haseloff 1971; Ciompi 1997; Dörner 2008), dass in kreativen Ideengenerierungsprozessen immer auch unbewusste Vorgänge eine zentrale Rolle spielen. In meiner Forschung interessieren mich genau diese unbewussten, unplanbaren Prozesse in Inkubationsphasen und die Frage, wie sich menschenzentrierte Theorien als Dekonstruktionsmaterial verwenden lassen, um sie mit der essenziellen Bedeutung der Kollaboration mit anderen Spezies zu kontaminieren.

Verschiedene Inkubationstheoretiker*innen haben hierzu wichtige Theorieansätze aufgezeigt, in denen es nicht mehr nur um den Menschen, sondern um Relationen und Verhandlungen in Form von externen Stimuli zwischen Mensch und Umwelt geht (vgl. Dodds et al. 2002; Christensen/Schunn 2005; Sio/Rudowicz 2007). Nicht nur die Erforschung der Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt ist hierbei nötig, um das Mehr-als-Menschliche aus dem Fokus des menschlichen Exzeptionalismus zu rücken, sondern es wird, wie Katie Gentile es in ihren Studien zur Psychoanalyse herausarbeitet, außerdem eine Neukonstruktion der Subjektivität zur Beschäftigung mit dem Mehr-als-Menschlichen erforderlich (vgl. Gentile 2021: 137).

Ausgehend von diesen Überlegungen untersucht meine Studie die Interspezies-Inkubation, zum einen als theoretische Abhandlung der gegenseitigen Wechselbeziehungen und zum anderen sollen kreative Prozesse als kollaborativer Akt der Co-Emergenz mit anderen Spezies, d.h. mithilfe von Schleimpilzen, untersucht und begriffen werden. Die vielköpfigen Organismen des Schleimpilzes (they/them) und Systeme der Künstlichen Intelligenz (KI)[3] spielen dabei eine bedeutende Rolle als wertvolle Co-Akteur*innen, die an der Schnittstelle zwischen den verschiedenen Welten und Formen bewusster und unbewusster Kreativität vermitteln. Mein Forschungsprojekt widmet sich damit der dringenden Notwendigkeit, Interspezies-Inkubation als alternative Perspektive zu erforschen, um über das anthropozentrische Paradigma hinauszugehen und auch im künstlerischen Bereich den individuell-schöpferischen Genie-Gedanken zugunsten menschlicher Verbundenheit mit dem Anderen zu überwinden. Sowohl für Designer*innen als auch für Künstler*innen sind kreative Schaffungsprozesse und somit die Inkubation stetige Wegbegleitende, die durch ein wechselseitiges In-Kontakt-Treten des Menschlichen mit dem Mehr-als-Menschlichen weitergedacht und transformiert werden können.

Theoretischer Rahmen: Das assoziative Milieu in der metastabilen Interspezies-Inkubation

Als Reaktion auf den eingangs erwähnten anthropozentrischen Missstand werden Theorien der Inkubation einer grundsätzlichen Re-Konzeptualisierung unterzogen, um eine co-emergente Handlungsfähigkeit des Menschlichen und des Mehr-als-Menschlichen einzubeziehen. Ein erstes theoretisches Verständnis für Interspezies-Inkubation bietet das Konzept des assoziativen Milieus von Gilbert Simondon (vgl. Simondon 2013). In diesem Konzept wird hervorgehoben, dass Individuen nicht isoliert von ihrer Umwelt betrachtet werden sollten, sondern in einer ständigen Wechselwirkung mit dieser stehen. Das assoziative Milieu entspricht einem komplexen Feld von Beziehungen, in das die Potentialität eines Individuums miteinbezogen wird, sodass die starren Grenzen zwischen Mensch und Umwelt aufgebrochen werden (vgl. Simondon 2013: S. 143; Bardin 2015: S. 51; Sabolius 2021:71 f.). Das von Beth Dempsters entwickelte und von Donna Haraway weiterentwickelte Konzept der Sympoiesis[4], ergänzt diese Perspektive und stellt eine Gegenposition zur Idee der Autopoiesis dar (vgl. Dempster 2000; Haraway 2018: 85). Während die Autopoiesis auf selbstregulierende Feedback-Schleifen konzentriert ist, charakterisieren sympoietische Systeme eine interdependente Umgebung, in der verschiedene Arten in kooperativer und amorpher Weise agieren (vgl. Dempster 2000: 4 ff). In einem solchen System wird jedes Mitglied zum Milieu des anderen, sodass eine Form der gemeinsamen Kreativität entsteht. Auch Stacy Alaimo verweist mit dem Begriff „Transkorporalität“ auf die ontologische Perspektive des Mehr-als-Menschlichen, das als kontinuierliche Struktur auftritt, in der Körper oder Wesenheiten sowohl unterscheidbar als auch ununterscheidbar sind (vgl. Alaimo 2008: 237 f.). Die Akzeptanz der Vielfalt des transkorporalen Werdegangs führt zu der Erkenntnis, dass der Mensch weder außergewöhnlich noch ausschließlich menschlich ist, sondern lediglich eine von vielen Wesenheitsformen in einer Welt voller un-

terschiedlicher Wesenheitsformen einnimmt (vgl. Alaimo 2008: 249 f.).

Im Folgenden geht es nun um die Frage, wie eine Verbindung zwischen den Lebewesen und ihren Milieus Ideen ermöglichen und hierbei die Inkubation eine tragende Rolle spielt. Mit der Idee des metastabilen Zustands[5] wird – wie von Simondon vorgeschlagen – eine Brücke zwischen den Konzepten zur Inkubation und dem assoziativen Milieu darstellbar (vgl. Simondon 2008). Simondon argumentiert, dass das Auftauchen neuer Imaginationen erst möglich wird, wenn Gedächtnisbilder einen Zustand der Übersättigung erreichen. Der metastabile Zustand kennzeichnet einen Moment der Intensität im Austausch zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Er birgt ausreichend potentielle Energie, um plötzliche Veränderungen im gesamten System auszulösen und dadurch die Entstehung von Neuem zu ermöglichen (vgl. Simondon 2008: 124). In diesem Zusammenhang sind auch die theoretischen Überlegungen von Gilles Deleuze und Félix Guattari zur Chaosmose interessant (vgl. Deleuze/Guattari 1994: 215). Demnach stürzen intensive Kunstbegegnungen das Gehirn in einen Zustand des Chaos, bei denen die Axiome des Bestehenden teils außer Kraft gesetzt werden. Dabei ist Kunst selbst nicht direkt chaotisch, sondern im Sinne eines geordneten Chaos zu verstehen, welches Visionen und Empfindungen hervorbringt. Dies kann als „komponiertes Chaos“ bezeichnet werden, das weder vorhersehbar noch vorab geplant ist (vgl. Deleuze/Guattari 1994: 204). Wissenschaftler*innen wie György Buzsáki und J. A. Scott Kelso untersuchten ausführlich die chaotische Dynamik des Gehirns und die Dynamik der verkörperten Emotionen. Sie lieferten Nachweise, dass das Gehirn mit nichtlinearer Dynamik (Metastabilität) und chaotischer Inkubation arbeitet. Dies untermauert die Idee eines chaotischen Gehirns empirisch, wobei das Chaos nicht als rein zufällig, sondern als Interaktion zwischen Ordnung und Chaos verstanden wird (vgl. Buzsáki 2006; Kelso 1995; Minissale 2021: 29). In der Phase des metastabilen Zustandes innerhalb der Inkubation kann ein epistemologischer Raum des *Werdens* entstehen. Neomaterialistische Denkansätze verdeutlichen, dass in diesem Werden immer verschiedene Phänomene miteinander verknüpft sind, die sich zudem ständig verändern, aber gerade durch diese spezifischen, temporären Verbindungen das ausmachen, was wir „Leben“ nennen. Aus den verschiedenen Möglichkeiten, die in jedem Moment existieren, und aus der Verschmelzung sozialer und materieller Phänomene, die nicht als voneinander getrennt zu verstehen sind, entstehen Konzepte wie das Ursache-Wirkungs-Konzept. In einer Welt des ständigen Wandels und der Vielfalt haben diese Konzepte jedoch keine klaren Grenzen, sondern gehen ineinander über (vgl. Barad 2003: 821 ff.) Materie und Materialität sind daher mehr als Dinge oder Substanzen und müssen als lebendige Phänomene anerkannt werden, die sich ständig verändern. Dies geschieht nach Karen Barad durch einen stetigen Prozess der Intraaktion, in dem sie gleichzeitig stabilisiert und destabilisiert werden (vgl. Barad 2007: 210). Laut Deleuze und Guattari stellt vor allem die affektive Einstimmung, sich in das Mehr-als-Menschliche zu versetzen, Prozesse des Werdens dar (vgl. Deleuze/Guattari 1987: 256). Dabei hängen jene Affekte von einer strukturellen Verbindung zwischen den Arten ab, die durch Schwingungsrhythmen entsteht und eine Art des In-Kontakt-Tretens mit dem anderen ermöglichen: “Rhythm is the milieus’ answer to chaos. What chaos and rhythm have in common is the in-between – between two milieus, rhythm-chaos or the chaosmos […] In this in-between, chaos becomes rhythm, not inexorably, but it has a chance to. […] There is rhythm whenever there is a transcoded passage from one milieu to another, a communication of milieus, coordination between heterogeneous space-times.” (Deleuze/Guattari 1987: 313)

Insbesondere der Moment des „Dazwischen“ interessiert mich als Wissenschaftlerin und Künstlerin in seiner Eigenschaft als ein potentieller Raum für Interspezies-Kreativität. Die Einlassung auf das Werden durch Inkubation könnte dabei möglicherweise zu einer stärkeren Identifikation mit anderen Wesenheiten und somit zu mehr Empathie mit diesen führen. Im Folgenden stelle ich anhand meines künstlerischen Vorgehens in Inter- bzw. Intraaktion mit Schleimpilzen und maschinellen Lernsystemen dar, wie eine derartige Interspezies-Inkubation künstlerisch erfahrbar gemacht werden kann.

Künstlerisches Vorgehen: Schleimpilze und maschinelle Lernsysteme (KI) als essenzielle Co-Akteur*innen

Mein methodologisches Vorgehen bei der künstlerischen Auseinandersetzung mit einer Interspezies-Inkubation beinhaltet mehrere Schritte, die vom wissenschaftlichen Forschen im klassischen Sinne bis zum künstlerischen Forschen reichen, um schlussendlich einen spekulativen Apparatus[6] zu erhalten. Im ersten Teil standen eine umfassende Literaturrecherche und die Analyse psychologischer Inkubationstheorien in Form von Diagrammen im Vordergrund, um eine erste Dekonstruktion der theo-

retischen Ansätze vornehmen zu können. Dabei ergaben sich insgesamt fünf Quintessenzen: *Netzwerkaktivierungsausbreitung, Vergessen, Externe Stimuli, Entspannung* und *Zufall*. Diese Quintessenzen wurden vor allem zum Zweck der Orientierung erstellt und dienten als Ausgangslage für die Fachinterviews mit Schleimpilz- und Künstliche-Intelligenz-Forschenden, um einerseits gemeinsame Überlegungen zur Interspezies-Inkubation anzustellen und sich andererseits über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Akteur*innen im Milieu der Inkubation anzunähern. Die Herausforderung lag hierbei auch darin, die beteiligten Co-Akteur*innen – welche einerseits Schleimpilze und andererseits maschinelle Lernsysteme umfassen – nicht zu anthropomorphisieren, sondern sie aus der passiven Rolle des ausgebeuteten Anderen zu befreien.

Im zweiten Teil des Forschungsprojekts lag der Fokus auf der intensiven Auseinandersetzung und Arbeit mit Physarum polycephalum (Schleimpilze) sowie den maschinellen Lernapparaturen. Während die Entscheidung, mit KI-Systemen – wie beispielsweise Modellen für die maschinelle Verarbeitung natürlicher Sprache (Natural Language Processing), Klassifizierungs- sowie Objekterkennungs-Systeme oder auch generative KI-Systeme für die Bild- und Text-Generierung – zu arbeiten, bereits zu Beginn feststand, war die Wahl biologischer Co-Akteur*innen wesentlich schwieriger. Auf Umwegen über Mikroben, Leuchtpilze und Bärtierchen fiel die Wahl auf mehrköpfige Organismen in Form von Schleimpilzen. Schleimpilze werden auch als „soziale Amöben“ (vgl. Bonner 1995: 165) und aufgrund ihrer Fähigkeit, ihre Form wie der griechische Meeresgott Proteus stetig zu verwandeln, u. a. als „Proteus animalcule“ bezeichnet (vgl. Rösel von Rosenhof 1755: 621 f.; McAlpine 1881: 17). Sie bestehen aus einem Sack von Amöben, der von einer dünnen Schleimhülle umgeben ist und keine ausgeprägte Form hat, sich aber fortschrittlich und intelligent verhält, obwohl weder ein Gehirn noch ein Nervensystem existieren (vgl. Bonner 2009: 52). Schleimpilze sind Organismen, die sich von einer scheinbar unkoordinierten Gruppe genetisch identischer Einzelzellen zu einer seltsam dezentrierten Struktur mit organismischen Funktionen entwickeln, die für mehrzellige Arten mit unterschiedlichen Aufgaben und ständigen Lebenszyklen charakteristisch sind (vgl. Bonner 1995: 3 ff.). Bei Schleimpilzen handelt es sich um lebendige, sich verändernde, identitätsvariierende, seltsame Organismen. Insbesondere das kollektive Verhalten in den Migrations- und Fortpflanzungsprozessen von Schleimpilzen spielt eine bedeutende Rolle. Denn hierbei interagieren Individuen, die zuvor unabhängig lebten, miteinander und arbeiten zusammen, um ein gemeinsames Ziel – die Suche nach geeigneten Bedingungen für ihr Überleben und die Verbreitung ihrer Sporen – zu erreichen (vgl. Reid/Latty 2016: 799). Aufgrund ihrer besonderen Eigenschaften und der Ähnlichkeit zu biologischen Inkubationsnetzwerken erscheinen Schleimpilze als ideale Akteur*innen, um die menschliche Vorstellungskraft von Inkubation herauszufordern und das Verständnis von Gemeinschaftlichkeit und Kooperation in der Natur neu zu definieren. Daraus könnten sich tiefgreifende Erfahrungen und Erkenntnisse über die Relation zwischen Mensch und Natur ergeben, die über herkömmliche anthropozentrische Ansichten hinausgehen. Obwohl nur ein Teil der Erfahrungen der Schleimpilze durch die Beobachtung ihres Verhaltens und das Verfolgen ihrer Spuren nachvollzogen werden kann, könnte ihr unkonventionelles Verhalten möglicherweise dazu beitragen, den kreativen Inkubationsprozess als einen kollaborativen Akt des Werdens zwischen verschiedenen Arten zu verstehen. Der Philosoph Steven Shaviro weist darauf hin, dass die Schwierigkeit des Nachvollziehens fremder Erfahrungen auch für die eigene Selbstreflexion gilt und dass Empfindungsfähigkeit und Bewusstsein im Wesentlichen auf Fiktion und Geschichten basieren (vgl. Shaviro 2016: 215). In Anbetracht dessen ermöglicht die intensive Auseinandersetzung mit Schleimpilzen nicht nur eine Erweiterung unseres Verständnisses von Inkubation und Natur, sondern wirft auch grundsätzliche Fragen zur Natur unserer eigenen Erfahrungen auf.

In den letzten Jahrzehnten haben Schleimpilze wegen ihres erstaunlichen Verhaltens vor allem Aufmerksamkeit in unternehmerischen Techno-Wissenschaften auf sich gezogen. Techno-Wissenschaftler*innen nutzen sie für kapitalistische Zwecke, u. a. in Form von experimentellen Effizienzkörpern. Schleimpilze wurden beispielsweise für den Bau von Robotern verwendet und zu diesem Zweck auf Chips angezüchtet, um elektrische Spannungen zu messen. Ferner wurden sie mit direktem grellem Licht getriggert, um die Bewegungsrichtungen der Roboter zu definieren (vgl. Grube 2016: 28 ff.; Mitsch 2020: Min. 46). Direktes, grelles weißes und blaues Licht stellen schädliche Stressfaktoren für Schleimpilze dar und lösen Vermeidungsreaktionen aus (vgl. Häder/Schreckenbach 1984: 55 ff.; Briard et al. 2020: 3). In einem anderen Anwendungsszenario wurden Schleimpilze dazu verwendet, mexikanische Migrationsmuster in den USA vorherzusagen (vgl. Adamatzky/Martinez 2013: 242 ff.) Die außergewöhnlichen Fähigkeiten der Schleimpilze wurden jedoch als *„primitive Intelligenz“* betitelt und verdeutlichen die anthropozentrische Vormachtstellung in der Artenhierarchie (vgl. Bahng 2017: 320).

Aus kritischer Perspektive ist daher zu klären, wie es möglich werden kann, Organismen, die in Forschungsprozessen Verwendung finden, artengerecht und ethisch zu behandeln. Ein wesentlicher Bestandteil meines vorliegenden künstlerischen Projekts bezieht sich daher auf die besondere Pflege (caring) der Schleimpilze als eigenständige Akteur*innen im künstlerischen Gesamt-

gefüge. Für Juno Salazar Pareñas ist die artenübergreifende Pflege eine Art „dekoloniale Strategie“[7], mit der versucht wird, sich der Separierung von Mensch und Mehr-als-Menschlichem zu widersetzen sowie fürsorgliche und relationale Wege des Seins in der Welt zu erkunden (vgl. Parreñas 2018; Kaner 2022/23: 27). Wie Parreñas legt auch Jane Bennett Wert auf einen verantwortungsbewussten, strategischen und sensiblen Umgang mit materiellen Dingen und nichtmenschlichen Akteur*innen (vgl. Bennett 2010: 116). Um politische Herausforderungen zu bewältigen, müssen ihrer Ansicht nach Menschen eine ökologische Sensibilität für materielle Dinge entwickeln. Sensibilität, Achtsamkeit und respektvolle Interaktionen mit dem Mehr-als-Menschlichen sind zentrale Konzepte in der Diskussion über Fürsorgearbeit (vgl. Bennett 2010: 103f.). Diese Herangehensweise basiert auf einem erhöhten Bewusstsein menschlicher Akteur*innen hinsichtlich anderer Akteur*innen in einem Netzwerk ohne Hierarchien. Sie beruht auf der Erkenntnis, dass die Netzwerkzusammensetzungen vielfältig sind und verändert werden können (vgl. Bennett 2015: 84; Peters 2018: 24).

Für mich als Künstlerin, die bereits seit zweieinhalb Jahren verschiedene Arten von Schleimpilzen beobachtet, aufzieht und sich um diese kümmert, entstehen Räume der Pflege, des Einfühlungsvermögens und der Sensibilität. Dies fördert die Vorstellung alternativer Perspektiven, um sich kolonialer Machtstrukturen entgegenzusetzen. Die Begegnung mit anderen Arten und die intensive Pflege anderer Arten helfen dabei, sich vorzustellen, wie in gegenwärtiger und fiktionaler Perspektive ein „Sich verwandt Machen“ (Haraway 2018: 137 ff.) in Bezug auf gemeinsames Leben und Sterben in unvorhersehbaren Gesellschaften im Sinne von Donna Haraway möglich sein könnte: „Die Aufgabe besteht darin, sich entlang erfinderischer Verbindungslinien verwandt zu machen und eine Praxis des Lernens zu entwickeln, die es uns ermöglicht, in einer dichten Gegenwart und miteinander gut zu leben und zu sterben.“ (Haraway 2018: 9)

Entscheidend ist hierbei, die Erkenntnisse und Erfahrungen, die auf diese Weise u. a. durch die Pflege anderer Wesenheiten entstehen, nicht nur für sich zu behalten, sondern mit anderen zu teilen. Dies geschah in meinem Forschungsprojekt u. a. durch Workshops an verschiedenen Universitäten (Kunstuniversität Linz, Universität Osnabrück, Fachhochschule Vorarlberg) sowie eine „Caring-and-Sharing-Performance“ im Rahmen des Ars Electronica Festivals 2023.

Die Einbeziehung von künstlicher Intelligenz in den Kontext der Interspezies-Inkubation ist ebenfalls von großer Bedeutung, da in der heutigen Zeit maschinelle Lernsysteme tief in die Lebens- und Kreativitätsprozesse integriert sind. Sie sammeln Daten aus unterschiedlichen Quellen – oft auf Kosten von Gemeinschaften und Ökosystemen (vgl. Crawford 2021; Kannengießer 2022: 56 ff.; Hepp et al. 2022: 457) – und verarbeiten riesige Datenmengen, um Muster zu erkennen und Vorhersagen zu treffen. Maschinelle Lernsysteme sind somit Teil eines tief verwurzelten „Datenkolonialismus“ (vgl. Turow 2021), die auch als „toxische Körper“ im Sinne Stacy Alaimos zu betrachten sind (vgl. Alaimo 2008: 259). Der Begriff „toxische Körper“[8] beschränkt sich dabei nicht auf menschliche Körper, sondern meint alle Körper, also auch KI-Systeme. Die bewusste Inkludierung toxischer Körper kann laut Alaimo dazu beitragen, sich im ständigen Austausch mit der Umwelt zu verstehen und sich einen erkenntnistheoretischen Raum vorzustellen, der sowohl das unvorhersehbare Werden anderer Lebewesen als auch die Grenzen des menschlichen Wissens berücksichtigt (vgl. Alaimo 2008: 262). Somit sind maschinelle Lernsysteme in diesem Projekt einerseits toxische, aber andererseits auch aktive Akteur*innen hinsichtlich der Art und Weise, wie sie Daten sammeln und interpretieren. Sie sind Teil der Schnittstelle zwischen Mensch und Umwelt und können als zentrale Vermittelnde innerhalb des Inkubationsprozesses angesehen werden. Darüber hinaus können ihre Fähigkeiten, Daten zu analysieren und Muster zu erkennen, dazu beitragen, neue Erkenntnisse über die Beziehungen verschiedener Wesenheiten zu gewinnen und innerhalb des komplexen Inkubationsnetzwerks weitere Denkkonzepte zu öffnen.

Spekulative künstlerische Arbeit im inkubatorischen Netzwerk von Schleimpilzen, maschinellen Lernsystemen und Menschen

Die intensive Literaturrecherche und Analyse psychologischer Inkubationstheorien, die experimentellen Fachinterviews mit Schleimpilz- sowie Künstliche-Intelligenz-Forschenden und die ausgiebige Entdeckungs- und Praxisarbeit mit den Co-Akteur*innen führten in meiner künstlerischen Forschung zu einem spekulativen Inkubationsapparatus sowie weiterführenden Experimenten. Es wurden mehrere Interspezies-Inkubationsreaktoren gestaltet, die als Kommunikationsschnittstelle zwischen den rationalen

maschinellen Lernsystemen, dem unvorhersehbaren biologischen Unterbewusstsein der Schleimpilze und menschlichen Daten dienten. Die Interspezies-Inkubationsreaktoren enthielten jeweils eine Schleimpilzkultur und ein von KI-Systemen (orange by Demšar/Zupan 2012) generiertes Lichtlabyrinth. Die mit gedämpftem Licht ausgestatteten Labyrinthe repräsentierten die menschliche Wahrnehmung verschiedener Begriffe, die durch Stimmungsanalysen (sentiment analysis) verschiedener Beiträge im Internet generiert und in ein multidimensionales Skalierungs-Punktdiagramm aus Licht umgewandelt wurden. Da Schleimpilze auf verschiedene Lichtfarben unterschiedlich reagieren, wurde ihr Wachstum abhängig von der Lichtfarbe beeinflusst. Die Oberflächenoszillationen der Schleimpilze wurden dabei mittels Biodaten-Sonifikation[9] gemessen und die so erhaltenen Daten in Midi-Signale sowie weiter in rhythmische Visualisierungen und Musik umgewandelt.

Das interdisziplinäre Forschungsprojekt versucht, diese inkubatorischen Verstrickungen mit Hilfe von maschinellen Akteuren (K-I) sowie biologischen Akteur*innen (Physarum polycephalum/Schleimpilz) in Form einer künstlerischen spekulativen Auseinandersetzung greifbar zu machen (vgl. Dunne/Raby 2013). Die Interspezies-Inkubationsreaktoren stellen den Versuch einer sympoietischen Auseinandersetzung zur Vermittlung sinnlich-ästhetischer, metastabiler Rhythmuserfahrungen mit dem Mehr-als-Menschlichen dar, um den Begriff der kreativen Inkubation zu re-konzeptualisieren. Maschinelle Lernsysteme fungieren in diesem Zusammenhang als Kommunikationsschnittstelle zwischen den menschlichen Internetdaten und den Schleimpilzen. Nach der Datenübertragung erfolgte eine Bildanalyse der gewachsenen Schleimpilzstrukturen aus dem Lichtlabyrinth (vgl. Einzelabbildung Buchcover). Dadurch, dass die resultierenden Daten die Begrifflichkeiten des nächsten zu generierenden Lichtlabyrinths beeinflussen, entstand ein fortwährender Prozess, der dynamischen Spannungen und Veränderungen unterworfen war.

Zusammenfassend wurde mithilfe der Interspezies-Inkubationsreaktoren versucht, dynamische Verschränkungen in Form von verschiedenen Wesenheiten-Assemblagen umzusetzen und anhand verschiedener Outputs, z. B. mittels rhythmischer Visualisierungen und Musik, erfahrbar zu machen.

Zukünftig sollen weitere Experimente mit den Interspezies-Inkubationsreaktoren stattfinden, die an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden, da sie sich noch in der Entwicklung befinden. Es wird versucht, den Menschen auf verschiedene Weise einzubeziehen, um ihn bewusst und unbewusst mit den schleimigen Rhythmen zu kontaminieren. Der Fokus liegt vor allem auf den inkubatorischen Zwischenräumen der Mehr-als-Mensch-Begegnungen, die einen Modus der Wissensproduktion fördern sollen. Ein Beispiel hierfür ist der Versuch, die Kontamination eines körperlichen Unbewusstseins durch eine Trance-Tanz-Performance erfahrbar zu machen. Ein anderer Ansatz besteht darin, die interspezifischen Begegnungen durch Sprechen mit den Schleimpilzen näher zu untersuchen. Die Nutzer*innen des Experimentaufbaus können ihre Stimmen aufzeichnen, die je nach Wachstum der Schleimpilze zu einer bestimmten Zeit wiedergegeben werden. Dies erlaubt den Experimentierenden, ein Teil der musikalischen Performance zu werden. Das letzte Experiment besteht in der Verknüpfung der Interspezies-Inkubationsreaktoren mit einer Virtual-Reality(VR)-Anwendung. Während die Experimentierenden die visuellen und auditiven fraktalen Rhythmen immersiv erleben können, werden die Koordinaten der meist unbewussten Bewegungen aufgezeichnet und ins Lichtlabyrinth übertragen. So entsteht ein wechselseitiges rhythmisches In-Kontakt-Treten zwischen den verschiedenen Akteur*innen.

Schlussfolgerung

Mein interdisziplinäres Forschungsprojekt zielt darauf ab, einen Raum für die Auseinandersetzung und die Begegnung mit anderen Spezies und Materialien in einem inkubatorischen Umfeld zu schaffen und gleichzeitig das Unterbewusstsein mit interspezifischen Rhythmen zu kontaminieren. Die Empathie und das Bewusstsein sollen in einer vernetzten, co-emergenten Umgebung gefördert werden. Da der Interspezies-Inkubationsreaktor kein konserviertes bzw. abgeschlossenes System darstellt, sondern auf eine stetige Wartung bzw. Fürsorge angewiesen ist, wird die Verantwortung für eine artgerechte Behandlung der beteiligten Akteur*innen betont. Die Fürsorgearbeit soll speziell das menschliche Verständnis von Pflege in Bezug auf das Mehr-als-Menschliche fördern. Die Schaffung von Möglichkeiten des Austauschs und des gegenseitigen Verständnisses zwischen den Akteur*innen durch künstlerische und vermittelnde Formate, wie die bereits erwähnte Sharing-and-Caring-Performance oder die Workshops im Hochschulkontext, sind dabei von zentraler Bedeutung. Darüber hinaus sollen mit dieser Untersuchung neue narrative Formen der symbiotischen Verflechtungen zwischen den Arten nicht nur erfahrbar, sondern auch theoretisch reformuliert wer-

den. Die Idee der menschlichen Überlegenheit wird damit auf vielfältige Weise infrage gestellt und relationale Ansätze vorgeschlagen, um den Menschen zusammen mit anderen Wesenheiten auf gleichberechtigter Ebene in einem gemeinsamen Ökosystem zu verorten. Insgesamt zeigt meine Forschungsarbeit in ihrer Verschränkung von wissenschaftlicher Forschung und künstlerische Praxis eine alternative Annäherung an Interspezies-Inkubationsassemblagen. Insbesondere die dynamischen Verschränkungen verschiedener Wesenheiten mit Subjektivität und die Bedeutung von Empathie, Verantwortung und gegenseitigem Verständnis sollen aufgezeigt werden, um eine tiefe Verbundenheit zu schaffen und die Relevanz gegenseitiger Wechselbeziehungen für kreative Prozesse als gemeinschaftlichen, kollaborativen Akt der Co-Emergenz mit anderen Spezies zu begreifen.

Anmerkungen

[1]Assemblage ist ein philosophisches Konzept gegen die Idee des individuellen Handelns, bei dem der Ansatz eines komplexen Netzwerks aus Menschen, Dingen und Geschichten im Fokus steht, das von vielen verschiedenen Einflussfaktoren abhängig ist. Innerhalb dieser Denkweise wird die Gesellschaft als etwas Fließendes und Veränderliches betrachtet, in dem Dinge und Menschen miteinander verknüpft sind (vgl. McFarlane/Anderson 2011, S. 162 ff.).

[2] Inkubation wird hier als ein Prozess verstanden, bei dem das sogenannte bewusste Denken vorübergehend ausgesetzt und dem Unterbewusstsein Raum gegeben wird, um an einem Problem oder einer Idee zu arbeiten (vgl. Ghiselin 1952).

[3]In dieser Abhandlung werden die Begriffe „Künstliche Intelligenz“ sowie „maschinelle Lernsysteme“ synonym verwendet, da eine genaue Abgrenzung den Rahmen sprengen würde.

[4]Der Begriff “Sympoiesis” verweist darauf, dass nichts in der Lage ist, sich von selbst zu erschaffen, sondern jeder Schaffensprozess von zahlreichen Bedingungen und „anderen“ Faktoren abhängt. Sympoiesis betont die Vorstellung, dass wir nie als isolierte Individuen existierten (vgl. Haraway 2018, S. 85; vgl. Gilbert et al. 2012).

[5]Metastabilität ist ursprünglich ein Begriff aus der nichtlinearen Dynamik, wird aber auch zur Beschreibung der allgemeinen Funktionsweise des Gehirns verwendet. Innerhalb des Metastabilitätsprozesses treten geordnete Routinen und Improvisationen in verschiedenen Teilen des Gehirns auf, zudem findet eine Interaktion mit externen Umweltreizen statt (vgl. Bruineberg/Rietveld, 2014, S. 10; Minissale, 2021, S. 33).

[6] Um die verschiedenen inkubatorischen Verschränkungen erfahrbar zu machen, wird eine Adaption des technofeministischen Elements des Apparats als materiell-diskursive Figur (vgl. Haraway 1995; Barad 2007) und als spekulative Methode (vgl. Barla 2019) vorgeschlagen. Mit dem Element wird einerseits der Versuch unternommen, Narrationen über technologische und organische Körper zu ermöglichen, die besondere politische, ökonomische und historische Verschränkungen sowie Prozesse des Werdens aufzeigen und Diskurse fördern. Andererseits wird das Element als spekulative Methode verwendet, um Assemblagen des Mehr-als-Menschlichen zu entwickeln sowie anthropozentrische Ideen der Ungleichheit aufzuwühlen und zu transformieren.

[7] Dekolonialisierung erfordert eine doppelte Perspektive, die sowohl die spezifischen historischen, geografischen und politischen Kontexte berücksichtigt als auch Vergleiche mit anderen Dekolonisierungsansätzen ermöglicht (vgl. Parreñas 2018, pos. 522). Die Pflegearbeit hat eine lange Tradition in der feministischen Forschung und ist nie frei von Macht, Ungleichheiten und Gewalt, sondern ist immer mit Arbeit verbunden. Speziell in den Technowissenschaften wird hierbei auf die Bedeutung von Fürsorge in der Wissensproduktion hingewiesen (vgl. Parreñas 2018, pos. 3575).

[8] Toxische Körper entstehen durch Einflüsse wie Wissenschaft, Industrie und Konsumverhalten. Sie sind nicht festgelegt, sondern ändern sich ständig. Diese Körper sind komplex, da ihre Grenzen nicht klar definiert sind und Wissenschaft, Medizin und andere Gruppen unsere Vorstellung von diesen Körpern beeinflussen. Obwohl toxische Körper nichts Gutes sind, können sie der feministischen Theorie dabei helfen, Natur und Körper nicht in ein Entweder-oder-Dilemma zu verwickeln. Sie verdeutlichen,

dass Umweltschutz, Gesundheit und soziale Gerechtigkeit untrennbar miteinander verbunden sind. (vgl. Alaimo, 2008, S. 261 f.)

[9] Die Sonifikation von Biodaten beinhaltet, Informationen aus der Natur zu gewinnen und in Klänge umzuwandeln. Diese können dazu verwendet werden, umweltbezogene oder biologische Informationen auf akustische Weise zugänglich zu machen, was für die Forschung im Bereich der Klanglandschaften und Ökologie sowie für die Interspezies-Kommunikation von Nutzen sein kann (vgl. Cheng 2022, S. 3).

Literatur

Adamatzky, Andrew/Martinez, Genaro J. (2013): Bio-Imitation of Mexican Migration Routes to the USA with Slime Mould on 3D Terrains. In: Journal of Bionic Engineering, vol. 10, S. 242-250. Online: https://doi.org/10.1016/S1672-6529(13)60220-6

Alaimo, Stacy (2008): Transcorporeal Feminisms and the Ethical Space of Nature. In: Alaimo, Stacy/Hekman, Susan (Hrsg.): Material Feminisms. Indiana University Press, S. 237-264.

Bahng, Aimee (2017): Plasmodial Improprieties: Octavia E. Butler, Slime Molds, and Imagining a Femi-Queer Commons. In: Cipolla, Cyd/Gupta, Kristina/Rubin, David A./Willey, Angela (Hrsg.): Queer Feminist Science Studies: A Reader. University of Washington Press, S. 310-326.

Barad, Karen (2003): Posthumanist performativity. Toward an understanding of how matter comes to matter. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society, vol. 28, issue 3, S. 801-831.

Barad, Karen (2007): Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. Durham, North Carolina: Duke University Press.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realismus. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bardin, A. (2015): Epistemology and Political Philosophy in Gilbert Simondon. Individuation, Technics, Social Systems. Dordrecht: Springer Verlag.

Barla, Josef (2019): The Techno-Apparatus of Bodily Production. A New Materialist Theory of Technology and the Body. Bielefeld: transcript Verlag.

Bennett, Jane (2010): Vibrant Matter: A political Ecology of Things. Durham, North Carolina, London: Duke University Press.

Bennett, Jane (2015): Ontology, Sensibility, and Action. In: Contemporary Political Theory 14, 1, S. 82-89.

Bonner, John T. (1995): Evolution und Entwicklung. Reflexionen eines Biologen. Braunschweig, Wiesbaden: Viehweg.

Bonner, John T. (2009): The Social Amoebae. The Biology of Cellular Slime Molds, Princeton University Press.

Briard, Léa/Goujarde, Clément/Bousquet, Christophe/Dussutour, Audrey (2020): Stress signalling in acellular slime moulds and its detection by conspecifics. Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, vol. 375, issue 1802, article ID 20190470. Online: https://doi.org/10.1098/rstb.2019.0470

Bruineberg, Jelle/Rietveld, Erik (2014): Self-Organization, Organization, Free Energy Minimization, and Optimal Grip on a Field of Affordances. In: Frontiers of Human Neuroscience, vol. 8, 599. Online: https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00599

Buzsáki, György (2006): Rhythms of the Brain. Oxford: Oxford University Press.

Cheng, Ka Hei (2022): Sonification of Ecological Environment through Electronic Musical Instruments. International Conference

on New Interfaces for Musical Expression. 22.06, S. 1-10. Online: https://doi.org/10.21428/92fbeb44.0533b69a.

Christensen, Bo T./Schunn, Christian D. (2005): „Spontaneous Access and Analogical Incubation Effect," In: Creativity Research Journal, vol. 17, issues 2 & 3, S.207-220.

Ciompi, Luc (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens: Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Crawford, Kate (2021): The atlas of AI. New Haven: Yale University Press.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1987): A Thousand Plateaus, translated by Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1994): What is Philosophy? London: Verso.

Dempster, Beth (2000): Sympoietic and Autopoietic Systems. A New Distinction of Self Organising Systems. In: Allen, J. K./Wilby, Jennifer (Hrsg.): Proceedings of the World Congress of the Systems Sciences and ISSS 2000, International Society for Systems Studies Annual Conference, Toronto, S. 1-18.

Demšar, Janez/Zupan, Blaž (2012): Orange: Data Mining Fruitful and Fun – A Historical Perspective. In: Informatica, vol. 37, issue 1, S. 55-60.

Dodds, Rebecca A./Smith, Steven M. /Ward, Thomas B. (2002): „The Use of Environmental Clues During Incubation". In: Creativity Research Journal, vol. 14, issue 3 & 4, S. 287-304.

Dörner, Dietrich (2008): Bauplan für eine Seele. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Dunne, Anthony/Raby, Fiona (2013): Speculative Everything: Design, Fiction, and Social Dreaming. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gentile, Katie (2021): Kittens in the Clinical Space: Expanding Subjectivity through Dense Temporalities of Interspecies Transcorporeal Becoming. In: Psychoanalytic Dialogues, vol. 31, issue 2, S. 135-150. Online: https://doi.org/10.1080/10481885.2021.1889334

Ghiselin, Brewster (1952): The Creative Process. New York: New American Library. Gilbert, ScottF./Sapp, Jan/Tauber, Alfred I. (2012): A Symbiotic View of Life: We Have Never Been Individuals. In: The Quarterly Review of Biology, vol. 87, issue4, S. 325-341. Online: https://doi.org/10.1086/668166

Grube, Martin (2016): Physarum, Quo Vadis? In: Adamatzky, Andrew (Hrsg.): Advances in Physarum Machines: Sensing and Computing with Slime Mould. Switzerland: Springer Verlag, S. 23-35.

Häder, Donat-P./Schreckenbach, Thomas (1984): Phototacticorientation in Plasmodia of the Acellular Slime Mold, Physarum polycephalum. In: Plant & Cell Physiology, vol. 25, issue 1, S. 55-61. Online: https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.pcp.a076696

Haraway, Donna (1995): Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive. In: Haraway, Donna/Hammer, Carmen (Hrsg.): Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 73-97.

Haraway, Donna (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Haseloff, Otto Walter (1971): Fünf Stufen der Kreativität. In: Manager-Magazin, Jahrgang 1971, Heft 2, S. 83-90.

Hepp, Andreas/Loosen, Wiebke/Dreyer, Stephan/Jarke, Juliane/Kannengießer, Sigrid/Katzenbach, Christian/Malaka, Rainer/Pfadenhauser, Michaela/Puschmann, Cornelius/Schulz, Wolfgang (2022): Von der Mensch-Maschine-Interaktion zur kommunikativen KI. In: Publizistik, Jahrgang 2022, Heft 67, S. 449-474.

Kaner, Esther (2022/23): Decolonising the Microbiome: Cultivating Ecologies That Nourish Us. In: Anthropolitan. Special Issue: Race, Racism, and Decolonisation, issue 18, S. 24-27.

Kannengießer, Sigrid (2022): Digitale Medien und Nachhaltigkeit: Medienpraktiken für ein gutes Leben. Wiesbaden: Springer VS.

Kelso, J. A. Scott (1995): Dynamic Patterns. The Self-Organization of Brain and Behavior. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Latour, Bruno (1988): Mixing humans and nonhumans together: The sociology of a door closer. In: Social Problems, vol. 35, issue 3, S. 298-310.

McAlpine, Daniel (1881): Biological atlas: a guide to the practical study of plants and animals. Edinburgh and London: W. & A. K. Johnston, S. 17.

McFarlane, Colin/Anderson, Ben (2011): Thinking with assemblage. In: Area, vol. 43, issue 2, S. 162-164.

Minissale, Gregory (2021): Rhythm in Art, Psychology and New Materialism. Cambridge: University Press.

Mitsch, Jacques (2020): Der Blob – Schleimiger Superorganismus. Dokumentation. Studio Arte, 51 Min.

Morton, Timothy (2018): All Art is Ecological. Dublin: Penguin Books.

Parreñas, Juno S. (2018): Decolonizing Extinction: The Work of Care in Orangutan Rehabilitation. Durham, North Carolina: Duke University Press.

Peters, Christian H. (2018): (Neu-)Politisierung in feministischen New Materialisms: Elizabeth Grosz, Jane Bennett und Rosi Braidotti. In: FZG – Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien. Jahrgang 24, Heft 1, S. 15-30.

Reid, Chris R./Latty, Tanya (2016): Collective behaviour and swarm intelligence in slime moulds. In: FEMS Microbiology Reviews, vol. 40, issue 6, S. 798-806.

Rösel von Rosenhof, August J. (1755): Der monatlich-herausgegebenen Insecten-Belustigung erster [bis vierter] Theil. Nürnberg: J. J. Fleischmann, Vol. 3, Tab. 101 (2).

Sabolius, Kristupas (2021): Minds and Milieus. In: Damm, Ursula/Gapsevicius, Mindaugas (Hrsg.): Shared Habitats. A Cultural Inquiry into Living Spaces and Their Inhabitants. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69-85.

Shaviro, Steven (2016): Discognition. London: Repeater.

Simondon, Gilbert (2008): Imagination et invention (1965-1966). Chatou: Les Éditions de la Transparence.

Simondon, Gilbert (2013): Individuation à la lumière des notions de forme et d'information. Grenoble: Éditions Jérome Million.

Sio, Ut N./Rudowicz, Elisabeth (2007): „The Role of an Incubation Period in Creative Problem Solving". In: Creativity Research Journal, vol. 19, issues 2 & 3, S. 307-318. Online: https://doi.org/10.1080/10400410701397453

TallBear, Kim (2017): Beyond the Life/Not-Life Binary. A Feminist-Indigenous Reading of Cryopreservation, Interspecies Thinking, and the New Materialisms. In: Radin, Johanna/ Kowal, Emma (Hrsg.): Cryopolitics: Gefrorenes Leben in einer schmelzenden Welt. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, S. 179-202.

Turow, Joseph (2021): The voice catchers. New Haven: Yale University Press. Wallas, Graham (1927): The Art of Thought. Frome, London: Butler and Tanner LTD

Abbildungen

Abb. 7.1 und 7.2: Beide Bilder zeigen Eindrücke zur Sharing-and-Caring-Performance während des Ars Electronica Festivals 2023. Fotografie: Alexandra Kraler/Nadja Reifer.

Abb. 7.3 Interspezies-Inkubationsreaktoren mit Biodaten-Sonifikations-Apparaturen sowie Aufnahmen aus dem Inneren der Reaktoren, 2023. Fotografie: Martin Zeindl/Nadja Reifer.

Abb. 7.4: Erläuterung der technischen Skizze mit den jeweiligen Funktionen, 2023. Grafik: Martin Zeindl/Nadja Reifer.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Kollaboration gewinnt in vielen Bereichen der Gesellschaft neu an Sichtbarkeit, Relevanz und Aufmerksamkeit. Allerorten werden wir aufgefordert, uns zu verbinden, zusammen zu arbeiten und zu *sharen*. Sowohl in künstlerischen, als auch in kunstpädagogischen Kontexten ist Kollaboration nichts grundlegend Neues. Zusammenarbeit gilt von jeher als ein wesentlicher Teil künstlerischen Schaffens und kunstvermittelnder Tätigkeit, erfährt jedoch seit den 1990er Jahren eine gesteigerte Aufmerksamkeit (vgl. Mader 2022: 9; vgl. Spampinato 2015: 7 ff.) und zeigt sich in einer Vielzahl kollektiver Kunstformate. Besonders augenfällig wird Kollaboration im Kontext digitaler Vernetzungspraktiken, die ein neues Verständnis von Kollaboration mit sich bringen und Kollaboration nicht mehr allein als technische Zusammenarbeit, sondern als transformierende Arbeitsweise verstehen. Kollaboration wie sie im Folgenden dargestellt wird, kann als eine verändernde Praxis formuliert werden, die Urheberschaft, Subjektbegriffe und Produktionsverhältnisse in Frage stellt und damit grundlegend auch Narrative in Kunstpädagogik, Medienbildung und Kunstvermittlung berührt und zu verändern vermag. Mit den Erweiterungen, welche die Kunst in starke transdisziplinäre und kollaborative Praktiken katapultiert, gewinnen diese auch in kunstvermittelnden Feldern (vgl. Mörsch 2009: 10; vgl. Rogoff 2002: 126 f.) an Bedeutung, die dann wiederum langsam auch in der kunstpädagogischen Theorie auf Resonanz stoßen (vgl. Krebber 2020: 130 ff.). Für zeitgenössische Kunstpädagogik[1] vermute ich, dass im spezifischen Verständnis von Kollaboration ein ungleich wichtiges und wirksames praxeologisches Konzept steckt, mit dem wir aktuelle sowie zukünftige Herausforderungen in pluralen Kontexten von Kunst, Medien und Bildung angehen können. Auf den folgenden Seiten stelle ich ein transformatives Verständnis von Kollaboration vor, das sich deutlich von einer rein didaktischen Methode oder Sozialform unterscheidet. Das transformative Verständnis umfasst verbindende und gemeinschaftliche Praktiken, welche die beteiligten Akteur*innen verändern. Dieses birgt besonders für die Kunstpädagogik das Potential, zeitgenössische Bildung im Kunstkontext zu ermöglichen und aktuelle Herausforderungen in der Gestaltung von Pluralität zu meistern. Mit diesem Text versuche ich dabei zweierlei: Zum einen widme ich mich den transdisziplinären Phänomenen um Kollaboration, exploriere disziplinenübergreifend in Künste, Kunstvermittlung, Kunstpädagogik sowie Theorien der Digitalen Kultur. Zweitens versuche ich aufzuzeigen, wo im Kontext der Kunstpädagogik konkrete Konzeptionen und situierte Praktiken vorliegen, die bereits Ressourcen für eine Kategorisierung und Beforschung von Kollaboration im kunstpädagogischen Umfeld darstellen.

Marginalisierung und Unschärfe

Der hier projektierte Begriff von Kollaboration[2] suggeriert, dass bereits eine etablierte und pointierte Definition eines Konzepts kunstpädagogischer, künstlerischer oder kunstvermittelnder Kollaboration vorliegt und für wissenschaftliche Anwendungen verfügbar ist. In der Tat ist ein differenziertes Verständnis von Kollaboration in künstlerischen und kunstpädagogischen Kontexten aber nur unscharf und in Ansätzen vorhanden. Forschungsbestrebungen und eine Aufarbeitung im kunstwissenschaftlichen (vgl. Mader 2022: 15) sowie kunstpädagogischen Feld (vgl. Schmidt-Wetzel 2017: 12-15; vgl. Krebber 2020: 26 ff.) finden sich nur bedingt. Trotz einer großen Bandbreite kollaborativer Arbeitsweisen, die beispielsweise Maria Lind identifiziert (vgl. Lind 2007), bestätigt sich Maders These: „an art history through collaborations has yet to be written" (Mader 2022: 15). Die Betonung auf Genialität, Originalität und Individualität hält sich als vorherrschendes Narrativ. Künstlerische Kollaboration wird allenfalls als technische oder soziale Praxis und damit als unkünstlerisch abgetan. Das Begehren gilt dem künstlerischen Individuum (vgl. von Bismarck 1996: 12), wodurch das solipsistisch arbeitende Künstler*innensubjekt zur Norm deklariert wird. Als unkünstlerisch kompromittiert wird Kollaboration, indem Ideen aus Gruppenprozessen als soziale Praxis markiert werden, da sie durch Verhandlungen und Kompromisse entstanden sind.

Durch die Marginalisierung ist Kollaboration in der Heuristik etwas, das implizit vorliegt oder aufgrund uneinheitlicher wissenschaftlicher Kategorisierung schwerlich zu finden ist. Das *Uncategorized*[3] der Kollaboration wird auch durch die uneinheitliche Verwendung von Begriffen wie Partizipation, Kooperation, Kollektiv, Collaboration und Kollaboration deutlich (vgl. Krebber 2020: 50 f.). Da es sich bei der Kollaboration nicht um ein etabliertes und zentrales Forschungsfeld handelt, geraten einfache und verkürzte Konzeptionen von Kollaboration leicht ins Zentrum des Denkens. Beatrice von Bismarck zeigt auf, dass diese häufig aus dem Wirtschaftsbereich übertragen werden: „An die Zusammenarbeit mehrerer Personen mit unterschiedlich gelagerten Kompetenzen und Fähigkeiten ist die Hoffnung auf Synergieeffekte gekoppelt, die das Prinzip des Teams zum *Schlüssel zur Hochleistungsorganisation* [Hervorhebung im Original] werden lässt" (von Bismarck 2002: 279). Vereinfachend wird Kollaboration als Synergieeffekt verstanden, bei dem – wie bei einer Maschine – unterschiedliche Arbeitsschritte aufeinander abgestimmt werden. Analog dazu werden kollektive künstlerische Arbeitsweisen missverständlich als Prozess betrachtet, bei dem lediglich zwei oder mehrere Personen zusammenkommen, um synergetisch und effizienzsteigernd Kunst zu schaffen. Der Austausch von Ideen, Fähigkeiten und Ressourcen erfolgt in dieser Perspektive mit dem Ziel, künstlerisch zu kollaborieren, da dies – dem ökonomischen Imperativ folgend – in kürzerer Zeit oder mit weniger Ressourcenverbrauch zu mehr, lohnenderen, größeren oder nutzbringenderen Ergebnissen führe, als würde die Kunst solo erarbeitet. Diese reißbrettartige Definition von Kollaboration ist einem Verständnis untergeordnet, das sie auf Wirtschaftlichkeit der Produktionsweise (vgl. Schneider 2006: 573) verkürzt und darauf abzielt, gemeinschaftliche Praktiken im Sinne einer wirtschaftlichen Effizienzsteigerung anzustreben. Von dem Verständnis neoliberaler Zusammenarbeit sowie dem kollaborativen Imperativ (vgl. ebd.; von Osten 2000: 2.10 ff.) distanziere ich mich in der hier dargelegten Position deutlich.

Neue verbindende Praktiken in der Kunst

In den Künsten[4] haben sich seit den 1990er Jahren neue Formate gemeinschaftlichen Arbeitens entwickelt. Kollaboration erfolgt dabei über sehr unterschiedliche Praktiken (vgl. Kester 2011: 2), bei denen vielmehr *Merkmale künstlerischer Kollaboration*[5] und keine eindeutigen Kategorien herausgestellt werden können: Künstlerische Produktion wird auf neue und selbstverständliche Weise in Beziehung gesetzt, im Plural verstanden und nicht mehr als Nische sozial engagierter Kunst marginalisiert (vgl. Mader 2012: 7). Mit diesem Selbstverständnis wird die lange gültige Fixierung auf das Geniekonzept aufgelöst (vgl. von Bismarck 1996: 12 f.). Besonders auffällig im Kontext digitaler Praktiken sind sehr heterogene Teamstrukturen. Diese sind fluide und temporär und erweitern das Konzept des kreativen Subjekts als Einzelkünstler*in um ein Verständnis von Kunstschaffenden als kollaboratives Netz von Akteur*innen (vgl. Lind 2007, 387 f.; vgl. Spampinato 2015: 7 ff.). Das neue Miteinander von Menschen und Dingen in der Kunst lässt sich so als komplexes Netzwerk begreifen, das ein Zusammenarbeiten von Menschen, künstlerischen Produkten und Prozessen, Materialien und digitalen Werkzeugen ermöglicht (vgl. Mader 2012: 7). Mit dem Wunsch nach Transdiszi-

plinarität und danach, Verbindungen und Vergemeinschaftung zu schaffen, kommen Akteur*innen aus künstlerischen und nichtkünstlerischen Bereichen zusammen. Dieses gemeinsame Arbeiten umfasst Formate des Aushandelns tradierter Konzeptionen und Trennungen wie zwischen Kunstwerk, Rezipient*innen und Vermittler*innen. Die Zusammenarbeit an der Kunst erfolgt in einem Paradigma kollaborativer Wissensgenese, bei dem die eben genannten Akteur*innen gleichermaßen aber in unterschiedlichen Rollen beteiligt sein dürfen. Deutlich wird dies an Werken, denen das Prinzip von „Open Source culture“ (Wesseling/Cramer 2022: 11) zu Grunde liegt. Kulturelle Produktion dreht sich kaum mehr um das „grand masterpiece” (Meyer 2015: 218), sondern um „culture in the form of sample, mashup, hack and remix“ (ebd.). Künstlerische Prozesse und Produkte werden für die weitere Nutzung in der Community bereitgestellt und somit als kollektives Wissen zugänglich gemacht. In diesen kollaborativen künstlerischen Schaffensweisen stehen neben individuellen Arbeitsprozessen gleichberechtigt kollektive künstlerische Arbeitsformen, Rollen oder Identitäten viel selbstverständlicher im Mittelpunkt. Hierbei vermischen sich in zeitgenössischen Arbeiten oft im Diskurs anerkannte Gestaltungsprozesse mit informellen Handlungen und Prinzipien, die in Freundschaft und Kamerad*innenschaft verortet sind (vgl. Juliastuti 2022: 108; vgl. Ziemer 2013: 75ff.). Durch eine Anerkennung dieser vielfältigen Formen künstlerischer Zusammenarbeit ist es möglich, ein tieferes Verständnis zeitgenössischer, künstlerischer Praktiken zu erlangen und die Vielfalt und den Reichtum kollaborativer Praktiken in der Kunstwelt anzunehmen sowie ihnen Wertschätzung entgegen zu bringen.

Transformatives Verständnis von Kollaboration

Ein transformatives Verständnis von Kollaboration umfasst etwas, das sich komplett von einer arbeitsteiligen Praxis oder postfordistischen Arbeitsweise unterscheidet. Was die beteiligten Subjekte damit erfahren, bewirken oder beabsichtigen sind Transformationen. Nacim Ghanbari, Isabell Otto, Samantha Schramm und Tristan Thielmann verdeutlichen in diesem Zusammenhang Folgendes:

„Kollaboration ist mehr als Zusammenarbeit. Der Begriff bezeichnet in erster Linie Formen gemeinsamen Agierens, die ein möglichst eng aufeinander bezogenes Handeln der Einzelnen ermöglichen. In Abgrenzung von gängigen Formen der Arbeitsteilung, die mit Vorstellungen von Zusammenarbeit verbunden sind, sind kollaborative Beziehungen als hierarchiefreie oder doch zumindest -kritische angelegt. Ihre revolutionäre Kraft gewinnt Kollaboration aus der produktiven Beteiligung und der im laufenden Arbeitsprozess erfolgenden Optimierung soziotechnischer Medien“ (Ghanbari/Otto/ Schramm/Thielmann 2018: 1).

Für ein kunstpädagogisches Verständnis von Kollaboration folge ich den Überlegungen von Ghanbari et al. Hypothetisch skizziere ich Kollaboration als eine transformative Praxis in der digitalen Kultur, bei der sich die Subjekte verändern dürfen, sollen und müssen. Mark Terkessidis zeigt diesen Kollaboration innewohnenden Anspruch auf Transformation auf und markiert Kollaboration als „eine Zusammenarbeit, bei der die Akteure einsehen, dass sie selbst im Prozess verändert werden und diesen Wandel sogar begrüßen” (Terkessidis 2015: 14). Folgt man diesem Konzept kollaborativen Handelns, so wird deutlich, dass es dafür ein Milieu transdisziplinärer Zusammenhänge braucht, welches ein Zusammenkommen unterschiedlicher Diskurspraktiken mit sich bringt. Dieses reflexive, transformative Verständnis von Kultur als einem beständigen Austausch, welches sich damit auftut, ermöglicht eine gänzlich andere Perspektive. Unter Kultur fasst Stalder „all jene Prozesse, in denen soziale Bedeutung, also die normative Dimension der Existenz, durch singuläre und kollektive Handlungen explizit oder implizit verhandelt und realisiert wird. […] sie ist handlungsleitend und gesellschaftsformend. Durch Materialisierung und Wiederholung wird Bedeutung, als Anspruch wie als Realität, sichtbar, wirksam und verhandelbar. […] im Austausch in größeren oder kleineren Formationen entsteht soziale – also von mehreren Personen geteilte – Bedeutung. [… In Konflikten …] verändern sich die Bedingungen, unter denen geteilte Bedeutung und persönliche Identität hervorgebracht werden müssen”. (Stalder 2016: 16 f.)

Was diese Erweiterung um die kollektive Dimension für die Handlungsmöglichkeiten der Kunstpädagogik mit sich bringt, soll weiter unten an zwei konkreten Beispielen transformativ kollaborativer Praktiken verdeutlicht werden. Zunächst geht es mir jedoch darum zu verdeutlichen, dass dieses Potential zur Transformation, das in Kollaboration steckt, ein positiv verstandenes Risiko in sich birgt. Riskant ist es, sich auf verändernde, dynamische und agile Prozesse der Kollaboration einzulassen, da man mit ihnen – im transformativen Verständnis – bestehende Normen von Erkenntnis- und Subjektivierungspraktiken nicht nur zu befragen, sondern auch mit konkreten Interventionen zu transformieren versucht. Doch was genau stellt der transformierende Be-

griff von Kollaboration in Kunst und Kunstpädagogik in Frage? Vermeintlich objektive Kategorien in Kunst und Wissenschaft, die den Körper und das Soziale marginalisieren oder restriktiv ausschließen, geraten ebenso ins Visier wie Machtkomplexe, die das einzelne schöpferische Individuum, das Subjekt als das Modell des Kunstschaffens beschreiben. Diese Fokussierung auf eine angebliche Reinheit der Disziplin, die gekoppelt wird an die Reproduktion des Begehrens nach dem/der Einzelkünstler*in, löst sich damit auf und wird durch den Blick mit, auf und durch Kollaboration erweitert.

Mit dem Verständnis von transformierenden kollaborativen Praktiken lassen sich hingegen erkenntnistheoretische Grundhaltungen sowie ein wissenschaftlich normierter Habitus befragen, der ein schöpferisches einzelnes Individuum zum Kern aller Wissens-, Erkennens- und Kreationspraxis macht. Mit Kollaboration ist im Kontext der Kunstpädagogik nicht mehr von einem impliziten, individuellen Subjekt der Erkenntnis auszugehen. Vielmehr stellt sie ein querendes Phänomen dar, das den Überlegungen zur Akteur-Netzwerk-Theorie von Bruno Latour (vgl. Latour 2008/1991: 106) folgt. Kollaborative Praktiken lassen sich in Anlehnung an Latour als Proklamation für antidualistische Verhältnisse von Natur und Gesellschaft/Sozialem deuten. Mit ihnen können wir auch in kunstpädagogischen Situationen verschiedenste Akteur*innen, die oftmals machtvoll getrennt werden, gezielt miteinander in Verbindungen bringen. Damit kann Kollaboration nicht als eine feste Form erfasst werden, sondern ist vielmehr eine Praxis der Verbindungen, ein Dazwischen, eine Erweiterung der Differenz – nicht als gänzlich neue Praxis, aber als verändernde Praxis ist sie eine neue Sichtweise und Deutung des Kollektivierten, bei der aus den dynamischen Verbindungen Formen des Zusammenarbeitens entstehen, die aus vorher noch nicht addierbaren Elementen folgen. Diese transformative Definition von Kollaboration bietet neue Sichtweisen in Bezug auf Selbst- und Identitätskonstruktionen im Kontext der Künste. Sie zeigt letztlich auch, dass diese Praktiken vielfach implizit vorliegen, sie aber noch zu wenig aufgedeckt und erforscht sind.

Neue Kollaboration in der digitalen Kultur

Die Entwicklung eines transformativen Verständnisses von Kollaboration ist nicht allein auf die Digitalisierung zurückzuführen, steht aber in deutlichen Bedingungsrahmen medialer Evolution. Digitale Formate evozieren eine Vielfalt kollaborativer Gestalten der Verhandlung von Kultur, von den Mikro-Klickformen des *Likes*, *Retweets* oder *Sharens* bis hin zu partizipativen *Produsings*, komplexen nachhaltigen Ressourcen-*Sharing*-Anwendungen, synchronen Live-Anwendungen oder den Möglichkeiten der Teilhabe an einem fiktionalen Charakter. Felix Stalder beschreibt diese gesteigerten kollaborativen Formen in der *Kultur der Digitalität* (vgl. Stalder 2016) und betont die Bedeutung von Gemeinschaft und Referentialität. Insbesondere mit den Analysen zur Referentialität (vgl. Stalder 2016: 93 ff.) und zur Gemeinschaftlichkeit (ebd., 129 ff.) macht Stalder deutlich, welche zunehmende Bedeutung kollaborative Prozesse in ästhetischen und sozialen Feldern und daran gekoppelte komplexe Vernetzungsprozesse in der Kultur der Digitalität gewinnen. Auch die aktuellen Künste sind durchdrungen von einer Neuorientierung in den digitalen Netzen und es erfolgt eine deutliche Hinwendung zu Formaten künstlerischer Vergemeinschaftung. Künstler*innen nutzen Bedingungen des Netzes, nicht allein um darin als Einzelkünstler*in aufzutreten, sondern auch um die hegemoniale Vorstellung des individuell kunstschaffenden Subjekts zu erweitern und in unterschiedlichen neuen Narrativen Kollektivierung zu erproben. Digitale Vernetzung heißt für kreativ Arbeitende, dass sie in Echtzeit zusammenarbeiten, sich aufeinander beziehen und in ein kollaboratives Netz von Produktion und Rezeption eintreten. Vernetzung ermöglicht synchrone Zusammenarbeit über große Entfernungen hinweg. Zudem führt dies zu einer starken transdisziplinären Zusammenarbeit in der Kunst nicht nur mit neuen künstlerischen Produktions- und Distributionswegen, sondern es stiftet darüber hinaus neuartige Begriffe und Funktionen von Kunst. Formen von Appropriation und des Arbeitens in transdisziplinären Wissensnetzen werden vermehrt sichtbar und erfolgen in potenzierter und selbstverständlicher Form. Zusammenfassend erweitert sich mit dem Digitalen das enge Verständnis von Kunst als etwas, das von einzelnen autonomen Subjekten geschaffen wird. Vielmehr wird Kunst nun auch begreifbar als Netzwerk von menschlichen und nicht-menschlichen Akteur*innen, was zu einer wichtigen Erweiterung im Verständnis neuer Kunstformen beiträgt (vgl. Mader 2022: 12 f.), womit sich auch Anschlüsse für eine weniger exkludierende Kunstwelt zeigen.

Situierte Kollaborative Praktiken

Wie können transformative kollaborative Praktiken ganz konkret zur kunstpädagogischen Anwendung kommen? Folgende zwei Beispielformate skizzieren Umsetzungsmöglichkeiten.

1. Kunstpädagogische Commons

Kunstpädagogische Gemeinschaften in Form von Commons[6] sind gemeinschaftliche, selbstorganisierte Aktions- und Organisationsformate für kunstpädagogische Bildungs- und Vermittlungssettings in digitaler Kultur. Commons[7] lassen sich in Anlehnung an Felix Stalder als selbstorganisierte Zusammenarbeitsformen beschreiben, die keine marktwirtschaftlichen oder staatlich administrativen Ziele verfolgen. In Commons finden sich Kollektivist*innen zusammen, die eine gemeinsame Sache verfolgen und gemeinsam gewählte oder situativ notwendige Herausforderungen, auch mit Hilfe von Tools und Anwendungen digitaler Medienkultur, lösen. Prinzipien wie Gleichberechtigung, Heterarchie und Freiwilligkeit (vgl. Stalder 2016: 246) sind ihre wesentlichen Merkmale. In ihrer Wertenorm unterscheidet sich diese Gemeinschaftsform von „marktorientierten Institutionen“ (Stalder 2016: 247) und „Bürokratien“ (Stalder 2016: 247). Sie betont das gemeinschaftliche Besitzen, das gemeinsame Herstellen, Nutzen und Pflegen von Ressourcen (vgl. Stalder 2016: 246).

Wie könnten kunstpädagogische Commons gestaltet sein? Zentral ist dabei der Aufbau von fachspezifischen Netzwerken, welche auf den Prinzipien der „Commons“ (vgl. Stalder 2016: 245 ff.) basieren. Die Commons lösen sich von einer Kultur, in der hierarchisch unterschiedlich verortete und beteiligte Akteur*innen künstlich getrennt werden und überführen sie in ein Netzwerkdenken. Alle unterschiedlichen Akteur*innen, also auch solche, die transdisziplinär kunstpädagogische Felder streifen, sind als Beteiligte zur kollaborativen Arbeit in den Commons eingeladen. In kunstpädagogischen Commons können folglich Kunstlehrer*innen, Künstler*innen, Designer*innen, Forscher*innen, Architekt*innen, Kollektive, Wissenschaftler*innen, Schüler*innen, Studierende, Personal von Kunstmuseen usw. aktiv werden. Ziel ist es, sich den jeweiligen Aufgaben, Herausforderungen und Entwicklungsansprüchen agil, partikular und situativ zu widmen.

Worin besteht die Transformation durch Kollaboration in den Commons? Das gemeinsame und gegenseitige Lernen/Lehren sind dabei wesentliche Prinzipien. Die Commons bieten damit eine alternative, gemeinschaftliche Steuerungskultur an, welche die bestehende Top-Down-Kultur transformiert, da sie zu wenig fachdidaktische Selbstorganisation und notwendige Verbindung in dringlichen Angelegenheiten der Kunstpädagogik zulässt. Für die Bildung der Commons heißt dies, dass grundlegend sowohl vertikale als auch horizontale Vernetzungsmöglichkeiten gestiftet werden. Vertikale Vernetzungsmöglichkeiten beziehen sich dabei auf die Schaffung von Verbindungen, beispielsweise zwischen administrativen und formalen Organisationseinheiten wie Ministerialbeamt*innen oder Dezernent*innen mit praktisch verorteten Akteur*innen und ihren Belangen wie zum Beispiel Kunstlehrer*innen. Horizontale Kollaboration wiederum wird in den Commons dadurch katalysiert, dass beispielsweise die Kunstfachschaft eines Gymnasiums mit der Kunstfachschaft einer Förderschule zusammenkommt und somit ein Austausch und Dialog zwischen sonst oftmals getrennten Einheiten möglich wird. Hier erfolgt ein situatives Voneinander-Lernen, was in der ursprünglichen systemischen Anlage des Bildungssystems nicht vorgesehen ist. Das birgt für alle beteiligten Akteur*innen das sichere Risiko, dass sie verändert aus der Zusammenarbeit herausgehen. Terkessidis verdeutlicht dies am Beispiel von Fortbildungen für Lehrer*innen, die von Schüler*innen als Expert*innen durchgeführt werden (vgl. Terkessidis 2015: 136). Analog dazu sollten Fortbildungen für Mitarbeitende in Bezirksregierungen oder Ministerien geschaffen werden, die von Lehrkräften oder Schüler*innen organisiert werden. In Formaten wie dem *Saloon Arts Education* (vgl. Krebber 2023: 100 f.) oder dem *Networking Beyond* (vgl. Eschment/Krebber 2020: 95 f.) wurde dies bereits in Teilbereichen erprobt.

Die gemeinschaftlich verwaltete Arbeit schafft handlungsfähige Arbeits- und Organisationsformen, die agil auf jeweils aktuelle Herausforderungen reagieren können. In dieser Selbstorganisation dürfen und sollen die Akteur*innen veränderlich in unterschiedlichen, individuellen bis kollektiven Rollen erscheinen und handeln. Besonderes Augenmerk gilt hier den kollaborativen Formaten der Commons, welche Regierungstechniken verändern, die ganz konkrete kunstpädagogische Tätigkeitsfelder betreffen. Mit dem kollaborativen Lernen und Lehren in Commons wird nicht nur gemeinsam kunstpädagogisches Wissen erarbeitet und eine Kultur gestiftet, die sich um sehr konkrete Sorgen und Nöte kümmert, sondern auch solches Wissen sichtbarer ge-

macht, das vormals in den Steuerungsstrukturen viel zu wenig explizit wurde.

1. Neue Narrative: Kunst als Gemeingut

Mit dem Fokus auf Kollaboration wird eines deutlich: Künstlerisch arbeitende Akteur*innen bewegen sich graduell in vielfältigen wechselnden Formaten von sehr individuellen Aushandlungsprozessen und Ausdrucksfindungen bis hin zu stark kollaborativen Arbeitsweisen. Kollaboration wird zum selbstverständlichen Element zeitgenössischer, künstlerischer Arbeit. Künstler*innen wollen sich dabei nicht auf ein eingleisiges Arbeitsmodell festlegen. Sie genießen es, der Fixierung auf das einzelne Subjekt zu entkommen. So verraten uns die Mitglieder des Kollektivs DIS: „We probably do hide behind the anonymity of DIS. We like that most people don't know who's behind it" (Spampinato 2015: 78).

Erweitern wir die Konzepte künstlerischer Praxis um Kollaborationen, provoziert dies die sehr haltbaren Narrationen vom Einzelnen. Mit dem Konzept der transformierenden Kollaboration wird zugleich aber deutlich, dass es befreiend ist, die machtvolle Erzählung des einzelnen Künstlergenies (vgl. von Bismarck 1996: 12 f.) zu verlassen und sich der Selbstverständlichkeit von kollektiven, kooperativen, kollaborativen Kunstpraktiken zu widmen. Es gilt, die tradierte und enge Perspektive um die effektivere und der Wirklichkeit viel mehr entsprechenden Erzählung gemeinschaftlicher künstlerischer Produktion zu ergänzen. Mit dieser Öffnung und Erweiterung wird der hegemoniale Personenkult, die übermäßige Heroisierung des einzelnen Künstler*innensubjektes, machtkritisch reflektiert. Zugleich werden partizipative Zugänge zur Kunst begrüßt. Für die Kunstpädagogik heißt dies, diese Erweiterungen curricular einzubetten, damit Schüler*innen einen transformierten Zugang zu künstlerischen Schaffensformen erhalten. Meine Studierenden reflektieren in Seminaren, dass sie im schulischen Kunstunterricht meist nur Subjektivierungspraktiken kennengelernt haben, welche das künstlerische Subjekt als aus sich selbst heraus schaffendes, auf sich allein gestelltes Künstler*innenindividuum als das Ideal propagieren. Insofern braucht es dringend Impulse, die graduelle Schaffensformen und Formate der Kollaboration verdeutlichen. In der Umsetzung sollte dies sowohl in rezeptiven als auch produktiven Prozessen erfolgen. Und besonders zukunftsfähig ist es, wenn Kindern und Jugendlichen die Realität kollektiver Arbeitsweisen in all ihren Graden und Formen nicht vorenthalten wird.

Fazit

Die bisherigen Ausführungen haben Kollaboration in der definitorisch und theoretisch differenzierten Kategorisierung als eine neue transformierende Praxis herausgestellt. Diese Praxis kann sowohl implizit in altbekannten Mustern vorhanden sein oder gemeinschaftlichen Aushandlungen unterliegen, die sich an global-vernetzte Medienpraktiken koppeln. Fest steht, dass wir Kollaboration nicht weiterhin als rein technische oder formale Praxis betrachten sollten. Durch ihr Anerkennen als eine neuartige Praxis der Verbindungen können wir agil in Netzwerke eintreten, die uns und die Dinge verändern. Das Verständnis von transformativer Kollaboration bietet mit der Anwendung als kunstpädagogische Commons das Potential, die Gouvernementalität selbst, welche die Kunstpädagogik betrifft, zu transformieren, um in einer stärkeren Verbundenheit und einem liebevollen Miteinander lehren und lernen zu können. Zudem erlauben kollaborative Praktiken es uns, die lange Zeit implizierte Betonung des/der Einzelnen in der Kunst zu verlassen und zu entdecken, in welchen mannigfaltigen Formen Zusammenarbeit im künstlerischen Arbeiten wirksam ist. Um in allen kunstpädagogischen Arbeitsfeldern auf eine Vielzahl an kollaborativen Praktiken produktiv zurückgreifen zu können, bedarf es noch einiger Forschungsanstrengungen.

Viele Handlungsformate transformativer Kollaboration liegen nur implizit vor und bleiben weiterhin Desiderat. Meine derzeitige Forschung richtet sich auf die Sammlung, Beschreibung und Durchführung von Mikroformaten[8] kollaborativer Handlungspraktiken, welche für die transdisziplinäre Arbeit in edukativen Settings im künstlerischen Kontext Anwendung finden können.

Die transformative Perspektive von Gemeinschaft macht zuletzt auch eine selbstreflexive Befragung unserer Wissenschaftsformate und -kommunikation möglich. Angesichts der Bewusstwerdung von Kollaboration erscheinen allein textbasierte Wissen-

schaftsformate hinfällig, insofern sie der impliziten Wissenschaftsnorm entsprechen, dass Erkenntnisse von einzelnen Subjekten produziert werden. Kollaborative Praktiken als performative Handlungsmuster provozieren somit wissenschaftliche Produktionsweisen, die neue Kommunikationsformate und praxeologische Ansätze mit sich bringen.

Im Ausblick bleibt die Hoffnung, dass durch die Gestaltung und Gründung bewusster Zusammenarbeit insbesondere der schulische Kunstunterricht in der Breite verändert und verbessert werden kann, denn eine bewusste kollaborative Praxis bringt einen emanzipatorischen Bildungsgedanken von Solidarität und Miteinander in die Kunstpädagogik ein.

Anmerkungen

[1] Den Begriff “Kunstpädagogik” verwende ich im Folgenden als umfassenden Begriff insbesondere für schulisch verortete Bildungs- und Vermittlungspraktiken im Kontext der Künste. Dabei mag es für die Leser*innen gerade im Themenfeld “Kollaboration” zu Unklarheiten kommen, da die Gemeinschaftlichkeit auch für schulische Kunstvermittlungssituationen ja die Öffnung der Schule erfordert und Zusammenarbeit wiederum mit außerschulischen Akteur*innen im Netzwerk vorsieht. Dies bitte ich beim Lesen mitzudenken.

[2] Die lexikalische Bedeutungserklärung zum Begriff “Kollaboration” verweist vielfach auf ein negativ konnotiertes Verständnis. Kollaboration wird lexikalisch im deutschen Sprachraum weitestgehend als „Zusammenarbeit mit dem Feind” beschrieben und referiert damit beispielsweise auf verräterische Zusammenarbeit im besetzten Frankreich zu Zeiten des Nationalsozialismus.

[3] Der Begriff “Uncategorized” bezieht sich auf die im Kontext von digitalen Wissensplattformen und im Kontext von Künstlicher Intelligenz (KI) übliche Bezeichnung für Wissenseinheiten und Content, der nicht einer bestimmten Kategorie oder einem Schlagwort zugeordnet werden kann und damit der Kategorie “Uncategorized” zufällt, womit sie wiederum kategorisiert ist. Man nennt diese Kategorie von Daten auch Dark Data. Dieser Zustand von Unsicherheit als zugleich ordnendes Element soll hier analog gelesen werden als ein produktiver und wesentlicher Aspekt des Phänomens der Kollaboration. Kollaborative Praktiken allgemein sowie kollaborative Kunst speziell liegt zumeist implizit vor. Diese Phänomene sind zwar schwer zu kategorisieren, darin manifestiert sich allerdings auch ihr besonderes Transformationspotential.

[4] Ich verwende hier gezielt einen sehr weiten Begriff von Kunst und adressiere hiermit die mittlerweile in vielen zeitgenössischen Kunstkreisen verbreitete Form von transdisziplinärer Zusammenarbeit und Kunstformen, denen man mit dem Begriff „Bildende Kunst“ nicht gerecht würde. Unter Künste fallen dabei Formen von New Genre Public Art, performative Praktiken, Kollektive oder transdisziplinäre Projekte und vieles mehr. Diese Kommentierung ist notwendig, da in akademischen Kreisen dennoch weit verbreitet ein Hochhalten tradierter Kunstsparten praktiziert wird und ein Auflösen der Kategorien als Gefahr betrachtet wird.

[5] Die hier verkürzt aufgeführten Merkmale künstlerischer Kollaboration habe ich in meiner Dissertation „Kollaboration in der Kunstpädagogik” ausführlich dargestellt (Krebber 2020: 109 ff.).

[6] Der Begriff “Commons” (von lat. *communis;* deutsch: gemeinsam) bezieht sich auf das ursprüngliche Anbaukonzept der Allmende oder das Gemeingut, das gemeinsam von einem Kollektiv, einem Dorf oder einer Region verwaltet wird.

[7] Stalder bezieht sich, bevor er das Prinzip der Commons erläutert, auf das Konzept der sogenannten CoP, den *communities of practice* (vgl. Stalder 2016: 135 f.). Den CoP ist zu eigen, dass sich in ihnen bereits das Prinzip kollektiver Wissenspraktiken findet, wie es Lave und Wenger für das situative Lernen beschreiben (vgl. ebd.). Das Konzept der Commons erweitert den CoP-Begriff um die Veränderungen in der digitalen Kultur. Formate des voneinander Lernens, des kollaborativen Lernens finden sich mittlerweile als gängige Alltagspraxis in den kollaborativen und sozial-vernetzten Wissenspraktiken im Netz wieder, beispielsweise durch Tutorials auf Videoplattformen.

[8] Den Begriff “Mikroformate” nutze ich als Metapher. Ich beziehe mich mit ihm auf das Konzept der Mikroformate, mit denen

computerlesbare semantische Bündel bezeichnet werden, die als praktische semantische Datenpakete im Netz lesbar, suchbar und nutzbar sind. Ein solches Mikroformat kann zum Beispiel eine vCard sein, mit der die Kontaktdaten einer Person für vielfältige Applikationen nutzbar werden. Im Kontext ästhetischer Bildung möchte ich zudem auf den Begriff der Mikroformate hinweisen, die u. a. Manuel Zahn und Peter Mormann als Phänomene der Netzkulturen beobachten und analysieren. An ihnen lassen sich gesellschaftliche Transformationen ablesen, die in der Medienkultur erfolgen (vgl. Moormann/Zahn 2021).

Literatur

Eschment, Jane/Krebber, Gesa (2020): Networking Arts Education. Zur Bedeutung von Vernetzung in der Lehrer*innenbildung in den ästhetischen Fächern. In: Eschment, Jane et al. (Hrsg.): Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und Digitalisation. München: kopaed, S. 95-110.

Ghanbari, Nacim/Otto, Isabell/Schramm, Samantha/Thielmann, Tristan (2018): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Kollaboration. Beiträge zur Medientheorie und Kulturgeschichte der Zusammenarbeit. Paderborn: Brill | Fink, S. 1-17.

Juliastuti, Nuraini (2022): Gudskul. In: ruangrupa (Hrsg.): documenta fifteen Handbuch. Berlin: Hatje Cantz, S. 108-109.

Krebber, Gesa (2023): Saloon Arts Education. In: Kunstakademie Münster/Gerlach, Nina (Hrsg.) Jahrbuch Nr. 11 der Kunstakademie Münster. Münster: Schriftenreihe der Kunstakademie, S. 100-102.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Kester, Grant H. (2011): The one and the many: contemporary collaborative art in a global context. Durham, North Carolina, London: Duke University Press.

Latour, Bruno (2008/1991): Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Frankfurt am Main: -Suhrkamp.

Lind, Maria (2007): The collaborative turn. In: Billing, Johanna/Lind, Maria/Nilsson, Lars (Hrsg.): Taking the Matter into Common Hands. On Contemporary Art and Collaborative Practices. London: black dog publishing, S. 15-31.

Mader, Rachel (2022): The Art History of Collaboration. In: Eipeldauer, Heike/Thalmair, Franz (Hrsg.): Collaborations. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther und Franz König, S. 9-15.

Mader, Rachel (2012): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Kollektive Autorschaft in der Kunst. Alternatives Handeln und Denkmodell. Bern: Peter Lang, S. 7-19.

Meyer, Torsten (2015): next art education. 9 grundlegende Thesen. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. Band II. München: kopaed, S. 218.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hrsg.): Kunstvermittlung zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Berlin/Zürich: diaphenes, S. 9-33.

Moormann, Peter/Zahn, Manuel (2021): Relationen und Konstellationen aktueller Mikroformate – theoretische Annäherungen. In: Moormann, Peter/Zahn, Manuel/Bettinger, Patrick/ Kaspar, Kai/Hofhues, Sandra/Keden, Helmke Jan (Hrsg.): Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen. In: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2021. Online: https://zkmb.de/relationen-und-konstellationen-aktueller-mikroformate-theoretische-annaeherungen/ [24.08.2023].

Rogoff, Irit (2002): Wir. Kollektivitäten, Mutualitäten, Partizipationen. In: von Hantelmann, Dorothea/Jongbloed, Marjorie (Hrs-

g.): I promise it's political. Performativität in der Kunst. Köln: Museum Ludwig Köln, S. 52-60/S. 126-133.

Schmidt-Wetzel, Miriam (2017): Kollaboratives Handeln im Kunstunterricht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung mit Praxisbeispielen. Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, Band 44. München: kopaed.

Schneider, Florian (2006): Collaboration: The Dark side of the multitude. In: Narula, Monica et al. (Hrsg.): SARAI READER 06. Turbulence. Delhi: Turbulence Centre for the Study of Developing Societies, S. 572-576.

Spampinato, Francesco (2015): Come together. The Rise of Cooperative Art and Design. New York: Princeton Architectural Press.

Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: Suhrkamp.

von Bismarck, Beatrice (2002): Teamwork und Selbstorganisation. In: Butin, Hubertus (Hrsg.): DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln: DuMont, S. 279- 282.

von Bismarck, Beatrice (1996): Longing for Heroes. Die Konstruktion Bruce Naumans in Kunstgeschichte und Kunstkritik. In: von Bismarck, Beatrice/Stoller, Diethelm/Wuggenig, Ulf (Hrsg.): Games, Fights, Collaborations. Das Spiel von Grenze und Überschreitung. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 12-17.

von Osten, Marion (2000): Fight back the Determinator. Kulturelle Arbeit im Post-Fordismus. In: k-bulletin, nr. 3 (Mai 2000), S. 2.4-2.29.

Wesseling, Janneke/Cramer, Florian (2022): Introduction. In: dies. (Hrsg.): Making Matters – A Vocabulary for Collective Arts. Amsterdam: Valiz, S. 8-12.

Ziemer, Gesa (2013): Komplizenschaft. Neue Perspektiven auf Kollektivität. Bielefeld: transcript.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

„Um unruhig zu bleiben, müssen wir uns auf eigensinnige Art verwandt machen. Das meint, dass wir einander in unerwarteten Kollaborationen und Kombinationen, in aktiven Kompostierungen brauchen. Wir werden miteinander oder wir werden gar nicht. Diese Art der materiellen Semiotik findet stets situiert, an einem bestimmten Ort, wo und nicht nirgendwo statt, sie ist verwoben und weltlich." (Donna J. Haraway 2018: 13)

Seit einigen Jahren zeigen sich vermehrt neue Phänomene von Gemeinschaftlichkeit und Zusammenarbeit im Kontext der Künste und digitaler Medienkultur, die für die Kulturelle Bildung, Kunstvermittlung und Kunstpädagogik Fragen zu Kreativität, Autor*innenschaft und die Relevanz von kooperativen, kollektiven und kollaborativen Praktiken thematisieren. In „fragilen Zeiten" (vgl. Bayramoglu/Castro Varela 2021), in einer durch postdigitale, soziale, ökologische, politische und kulturelle Transformationen begriffenen Welt und den damit verbundenen gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen stellt sich die Frage nach Gemeinschaftlichkeit mit anderen Menschen und mit materiellen Gefügen auf neue Weise (vgl. Barad 2012; vgl. Hoppe/Lemke 2021).

Dabei sind Gesellschaft und Kultur im Sinne einer sozio-kulturellen Praxis immer schon kollektive Leistungen, die über die

Grenzen von Individuen und Zeiten hinausgehen. So kann aus anthropologischer Perspektive der Mensch als zutiefst gesellschaftliches Wesen betrachtet werden, dem erst im Zusammenhandeln mit Anderen und der Teilhabe an gesellschaftlichen Kooperationen die eigene Selbstentfaltung und Sinnstiftung möglich wird. Ebenso beruhen kulturelle Innovation und Weiterentwicklung auf gemeinsamen, geteilten Absichten und auf Kollaboration (vgl. O'Madagain/Tomasello 2021: 1). Donna Haraway denkt Gemeinschaftlichkeit weiter, indem sie diese nicht auf das Menschsein beschränkt, sondern auf speziesübergreifende Verwandtschaftsverhältnisse ausweitet, was menschliche und nicht-menschliche Andere mit einschließt (vgl. Haraway 2018; vgl. Hoppe 2022: 175). Gegenwärtige Herausforderungen durch fortschreitende Techniken und Digitalisierung, durch Migration, Dekolonialisierung oder das Anthropozän allgemein machen Haraway zufolge deutlich, welche Relevanz „artenübergreifende Praktiken des Miteinander-Werdens" (Haraway 2018: 80) und Praktiken von „unerwarteten Kollaborationen und Kombinationen" (Haraway 2018: 13) einnehmen können, um zu neuen Formen des Zusammenlebens zu gelangen. Praktiken und Visionen von anderen Formen des Zusammenlebens, von einer anderen Gesellschaft, können immer nur kollektiv entstehen (vgl. Sternfeld/-Seidel 2022: Min. 23:08). Doch durch unsere westlich geprägte Denkweise einer individualisierten Leistungsgesellschaft rückt immer wieder die anthropozentrische Perspektive auf die jeweilige Leistung des einzelnen Menschen in den Vordergrund und in Folge wird das Individuum als primäre Einheit definiert. „In Wirklichkeit ist das Individuum aber", so verdeutlicht es Judith Butler, „eine soziale Form, also bereits geformt. Doch diese Formation wird geleugnet, um mit dem Individuum als Grundlage der Gesellschaft zu beginnen oder um den methodologischen Individualismus als den richtigen Weg zu etablieren, die Gesellschaft, Wirtschaft und die Geschichte zu betrachten" (Butler 2022: 64).

Begriffe wie „Kollektive", „Kollaboration", „Kooperation", „Komplizenschaft" und „Partizipation" beschreiben daher nicht nur im Bereich der Bildenden Kunst diverse kreative Formen gemeinschaftlicher Zusammenarbeit, sondern stellen zudem historisch gewachsene westliche Denkweisen und eurozentristische Strukturen in Frage. Spätestens mit der documenta fifteen, die 2022 erstmals von einem Kollektiv kuratiert wurde, ist auch für eine breite Öffentlichkeit ein Wendepunkt im westlichen Kunstbetrieb deutlich geworden. Das kuratorische Konzept der künstlerischen Leitung ruangrupa, einem Kollektiv aus Jakarta/Indonesien basierte darauf, Kunst nicht mehr als etwas zu sehen, das man zeigt, sondern machte die „Form der Kunstproduktion selbst zum Teil der Kunstproduktion" (Sternfeld/Seidel 2022: Min. 06:06) und der Ausstellung. Diese Art der Kunstproduktion und Kuration versteht sich nicht mehr als Teil eines kapitalistischen Marktes, sondern beruht auf einem gemeinschaftlichen Modell des Teilens, was sich durch die zahlreichen Künstler*innenkollektive fortsetzte, die nach Kassel eingeladen waren, gemeinsam ihre Arbeiten zu präsentieren oder kollaborative Arbeitsweisen vorzustellen, indem sie sie vor Ort praktizierten (vgl. ruangrupa 2022; vgl. The Collective Eye 2022).

Wenn wir aktuell vermehrt Formen gemeinschaftlicher, kollektiver und kollaborativer Zusammenarbeit im künstlerischen Feld beobachten und als andersartige Praxis der Kunstproduktion diskutieren, so sind diese jedoch nicht gänzlich neu. Zusammenschlüsse von Künstler*innen haben in afrikanischen, asiatischen oder südamerikanischen Ländern eine lange Tradition, die sich aus einem gesellschaftlich etablierten Verständnis von Kollektivität, teils durch einen fehlenden, ökonomisch geprägten Kunstmarkt oder mangelnde bzw. zu teilende Ressourcen entwickelten (vgl. Jocks 2022). Auch im westlichen Kunstsystem sind Formen der Zusammenarbeit nicht unbekannt, sondern haben ihre Vorläufer. Nicht erst in der Bildenden Kunst der 1960/70er Jahre, wie den Happenings oder Performances der Fluxus-Bewegung, schlossen sich Kunstschaffende zusammen, um aus der Kritik an etablierten künstlerischen, kulturellen und damit auch ökonomischen Praktiken Gegenmodelle zu entwickeln. Anders als z. B. die Schule von Barbizon, die sich zwar kollektiv vom autoritären akademischen Themenkanon des 19. Jahrhunderts ab- und der Pleinair-Malerei zuwandte, aber die individuelle Kunstproduktion beibehielt (vgl. Crepaldi 2007: 32), inkludieren die Gegen-modelle seit den 1960er Jahren auch die Produktionsformen und die Autor*innenschaft. Es entstanden kooperative oder kollektive Arbeitsformen, die sich durch Gemeinschaftlichkeit, Interaktion und Partizipation auszeichnen und künstlerische Autor*innenschaft neu definieren (vgl. Schütz 2023: 51). In den 1990er Jahren verkündet die Künstlerin und Kunsthistorikerin Suzi Gablik den längst fälligen Shift weg von isolierten kulturellen und künstlerischen Einzelleistungen hin zu einer „Connective Aesthetics" (Gablik 1992: 6). Diese Ästhetik orientiere sich, so Gablik, an der „Erzeugung von geteiltem Verständnis und dem unhintergehbaren Verwobensein von Selbst und Anderen, von Selbst und Gesellschaft" (ebd. 1992: 6).

Entsprechend hat auch die Kunstvermittlung seit Mitte der 1990er Jahre die Grenze zwischen künstlerischer Praxis und Vermittlung sowie die Beziehung zwischen künstlerischem Werk und Autor*in radikal in Frage gestellt. Durch die Einbeziehung künstlerischer Praktiken, wie beispielsweise dekonstruktive, collagierende, remixende, performative, interaktive und partizipative Verfahren, entwickeln sich seitdem in der Kunstvermittlung kunstnahe, kontextgebundene, realpolitische und aktivistische Hand-

lungsweisen, die sich über die Grenzen des Kunstsystems hinaus als gemeinschaftliche Praxis vollziehen (vgl. Puffert 2013; vgl. Rolling/Sturm 2002; vgl. Hallmann 2022). Hierbei werden künstlerische Verfahren in der Vermittlung erprobt und selbst hervorgebracht (vgl. Maset 2006: 15f.), die z. B. durch Interaktionen im öffentlichen Raum gemeinschaftliche Formen des Agierens bewirken und die sich auf zivilgesellschaftliche Felder ausweiten.

Dadurch wird zum einen die Autor*innenschaft erweitert, denn nicht nur Künstler*innen, sondern ebenso die vermeintlichen Rezipient*innen werden zu Akteur*innen im künstlerischen Produktionsprozess. Zum anderen entwickeln sich durch die Einbeziehung diverser Personengruppen diskriminierungskritische Formate der Kunstvermittlung, die affirmative oder reproduktive Diskurse in der Kunstvermittlung kritisch reflektieren und in Frage stellen (vgl. Mörsch 2009: 10 f.). Innerhalb dieser Entwicklungen spielen kollaborative Praktiken der Wissensproduktion eine zentrale Rolle. Sie thematisieren auf radikale Weise, dass Kunst und Kultur keine individuellen Leistungen darstellen, sondern in gesellschaftlichen Kontexten durch gemeinschaftliche Aushandlungsprozesse entstehen und dadurch ein emanzipatorisches Potential zur Dekonstruktion bestehender diskriminierender Strukturen, zur Ermächtigung marginalisierter Gruppen und zu demokratischer Veränderung beinhalten (vgl. Krebber 2020: 135 ff.; vgl. Mörsch 2009: 10 f.).

Multiple Autor*innenschaften und Originalitäten

Im Gegensatz dazu steht aber immer noch das etablierte westliche Kunstsystem, das auf einer langen Tradition des Geniekults basiert und Kunst als das Produkt eines singulären, eigenhändigen schöpferischen Aktes versteht, das nicht nur als Ware, sondern als Marke gewinnbringend auf dem Markt platziert werden kann. In dem von Heinz Schütz als „spinartige Bewegung“ (Schütz 2023: 48) bezeichneten auktorialen Rekurs weist das Produkt zurück auf die Autor*innen respektive Künstler*innen, die dabei ebenfalls zu einem Label werden. Hier stellt sich die Frage, wie die Digitalisierung das traditionelle Geniekonzept und seine Position in der Kunstpädagogik, insbesondere im schulischen Kunstunterricht, verändert (vgl. von Gehlen 2023: 61; vgl. Krebber 2020: 121 ff.). Genau genommen ist mit jeder künstlerischen Arbeit ein komplexer Konzeptions- und Produktionsprozess verbunden, der nie alleine vollzogen wird, sondern immer in historischen und sozialen Kontexten und gemeinschaftlichen Praktiken stattfindet. Der Künstler Michael Elmgreen konstatiert, dass das Festhalten des kommerziellen Kunstmarkes am Mythos von Künstler*innen als geheimnisvollen, außergewöhnlichen Menschen überholt und aus der Zeit gefallen ist: „Würden Künstler*innen ehrlicher über den Arbeitsprozess und darüber reden, wie Werke entstehen und nicht verschweigen, dass sie mit anderen kollaborieren, trüge dies erheblich dazu bei, dass ein breiteres Publikum Kunst als etwas betrachtet, das nicht das ganz Andere oder völlig anders als ihre Welt ist. Sie ist nichts Jenseitiges, sondern etwas Weltliches“ (The Collective Eye 2021: 11). Eine multiple Autor*innenschaft muss viel häufiger benannt und öffentlich transparent gemacht werden. Insbesondere digitale Praktiken der Iteration, des Kopierens, Sampelns und Remixens sowie mittels Künstlicher Intelligenz (KI) generierte Kunst lassen die Annahme eines souverän agierenden Subjekts obsolet werden und fordern dazu heraus, Original und Originalität neu zu definieren (vgl. von Gehlen 2023: 64). Kollektive Kunstpraktiken widersprechen ebenso wie postdigitale Entwicklungen dem traditionellen Bild vom individuellen Kunstschaffenden und vom einzigartigen Kunstwerk und thematisieren auf unterschiedliche Weise die Frage kollaborativer soziomaterieller Praxisgefüge nicht nur für künstlerische, sondern auch für kunstpädagogische Arbeitsformen sowie kulturelle Bildungssituationen (vgl. Hallmann et al. 2022; vgl. Krebber 2020; vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021). Für das Feld der Kunstpädagogik eröffnen sich dadurch neue Anschlüsse für zeitgemäße, kunstdidaktische und kunstvermittelnde Arbeitsweisen, die nicht mehr rezeptive und produktive Formate unterscheiden, sondern Strategien und Praktiken digitaler Medienkultur ebenso wie zeitgenössischer Kunst miteinander verbinden (vgl. Lübke/Schmidt-Wetzel 2023; vgl. Krebber 2020; vgl. Schmidt-Wetzel/Zachmann 2021).

Risiken und Nebenwirkungen von Gemeinschaftlichkeit

Im Bereich der Kulturellen Bildung spielen partizipative Projekte seit mehreren Jahren eine zunehmend zentrale Rolle (vgl. Bish-

op 2012; vgl. Zirfas 2015). Durch sie sollen Teilhabechancen an Kultur und Gesellschaft für alle ermöglicht werden. Dabei sind mit den Begriffen „Teilhabe“ und „Partizipation“ immer wieder bestimmte wie unbestimmte Hoffnungen, Erwartungen und Versprechen verbunden. Oft sind die konkreten Bemühungen, die unter diesen Schlagworten verhandelt werden, gut gemeint – nicht selten entstehen aber auch Missverständnisse, Paradoxien oder gar Instrumentalisierungen von bisher unterrepräsentierten Gruppen, die als „Communities“ oder als „Zielgruppen“ adressiert werden (vgl. Ahrens/Wimmer 2012; vgl. Rolling/Sturm 2002). Das Bewusstsein für diese impliziten Problematiken schürt das Bedürfnis und den Bedarf, diese Begrifflichkeiten differenziert und konkret für den Einzelfall mit Inhalt und Anspruch zu füllen, und gerade angesichts positiver Konnotationen eine kritische Perspektive darauf zu bewahren. Wenn Teilhabe, Partizipation und Kollaboration nicht nur als Buzzwords benutzt werden, sondern ernst gemeint sind, dann sind damit Arbeits- und Gesellschaftsformen verbunden, die sowohl die Beteiligten als auch die Gemeinschaft im Prozess zur Disposition stellen und die es notwendig machen, dass strukturelle Bedingungen in der Folge verändert werden müssen (vgl. Terkessidis 2015: 14). Teilhabe, Partizipation und Kollaboration sind „auch in liberalen Systemen ein Luxus, sofern sie darauf […hinauslaufen…], dass der Souverän einen Teil seiner Macht abgibt […und sich…] Momente von Anarchie“ (van Eikels 2019: 99, 103) ereignen, wobei „der Souverän“ in den hier betrachteten Kontexten sowohl Künstler*innen oder Kunstvermittler*innen sein können, die künstlerische oder kunstpädagogische Prozesse initiieren, als auch Bildungs- und Kulturinstitutionen, die die Strukturen und Ressourcen für diese Prozesse und deren Veröffentlichung zur Verfügung stellen. Für den Umgang mit unerträglichen Folgen dieser anarchischen Momente gibt es nicht immer gute Lösungen, wie beispielsweise der antisemitische Tabubruch auf der documenta fifteen deutlich macht, der in einem großen Skandal eskalierte – vor allem, weil Kommunikation, Kooperation und Gemeinschaftlichkeit nicht früh genug und nicht konsequent genug praktiziert wurden, wie Meron Mendel, Leiter der Bildungsstätte Anne Frank, zu bedenken gibt, der als Berater der documenta-Leitung aus diesem Grund zurücktrat (vgl. Schütze et al. 2022).

Nicht nur eine exponentielle Zunahme, Idealisierung und Ästhetisierung von kollaborativen Prozessen und kollektiven Formationen in den Künsten lässt sich in den letzten Jahren beobachten, sondern auch Versuche, kollaborative Prozesse und Strategien in institutionellen Strukturen zu verankern. Daher muss es künftig noch stärker darum gehen, die institutionellen Rahmungen sowie impliziten und expliziten Versprechen kollektiver und kollaborativer Arbeitsformen in ihren je spezifischen Zusammenhängen kritisch zu reflektieren. So wird im Bereich der Bildung der Einfluss ökonomisch ausgerichteter Optimierungsperspektiven auf Gemeinschaftlichkeit als zukunftsweisende Sozialform bereits seit mehreren Jahren diskutiert. Das Konzept der 21st Century Skills, das für zeitgemäßes Lernen das Modell der 4K – Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken – ins Zentrum stellt, geht auf die Initiative „Partnership for 21st Century Learning“ (kurz: P21) zurück, einem Zusammenschluss von US-amerikanischen Expert*innen aus Bildung, Wirtschaft und Politik (vgl. Batelle for Kids 2019). Dem Ansatz, Bildung aus einer wirtschaftsnahen Perspektive zu denken, muss aus einer humanistisch-bildungstheoretischen Haltung heraus, die sich an den Bedürfnissen und Potentialen der Schüler*innen orientiert, misstraut werden. Möglicherweise sind die sogenannten Soft Skills angesichts aktueller globaler Herausforderungen wichtiger denn je. Doch die Fokussierung auf die 4K als eigenes Lernziel im Sinne eines „Collaboration Engeneering“ (Leimeister 2014: V), das alleine auf wirtschaftliche Effizienz ausgerichtet ist, birgt die Gefahr, dass Kollektivität durch die neoliberale Mobilisierung von Kreativität und Kollaboration für Innovation und Fortschritt ihr politisches Potential zur Kritik und Transformation einbüßt. So kann diese Lesart von Kollaboration und Gemeinschaftlichkeit unter Umständen auch Vereinheitlichung oder gar Homogenisierung bewirken, Komplexität reduzieren und Vielfalt unterdrücken. Die Auffassung, dass das die Menschen Zusammenführende darauf beruhe, das gleiche Verständnis vom Leben zu haben, hält Richard Sennet daher für eine totalitäre Sicht auf Gemeinschaft (vgl. Sennett 2022: 76). So ist es ein elementarer Unterschied, ob wir Gemeinschaftlichkeit als kollektive Identität definieren, die das Subjekt unterdrückt, wie es totalitäre Systeme tun, oder ob wir Kollektivität als Gemeinschaftlichkeit praktizieren, bei der sich Menschen in ihrer individuellen Vielfalt einbringen können. Aus Angst vor dem Unterschied, welche auch aus der Ökonomie der globalen Konsumkultur resultiere, erwachse schnell der Wunsch, Unterschiede zu neutralisieren und zu domestizieren (vgl. Sennett 2012). Auf die Frage, was dies für das Verständnis und die Möglichkeiten von Gemeinschaftlichkeit bedeutet, gibt Sennett einen wichtigen Hinweis, der auch für kunstpädagogische Bildungsprozesse eine zentrale Dimension aufzeigt: „Anstelle einer auf Gleichheit beruhenden Solidarität, sollten wir Formen der Zusammenarbeit entwickeln, die uns befähigen, mit Menschen umzugehen, vor denen wir Angst haben, die anders als wir sind, die wir nicht mögen oder die wir schlichtweg nicht verstehen.“ (Sennett 2022: 77)

Insbesondere aktuelle Gesellschaften kennzeichnen sich durch eine hohe Komplexität und Diversität und werden sich durch fortschreitende Globalisierungs- und Migrationsprozesse noch weiter ausdifferenzieren. Die Ausbildung kreativer Zusammenarbeit und gemeinschaftlicher Praktiken in Kunst, Vermittlung und Kunstpädagogik, im Schulbetrieb oder im wissenschaftlichen

Feld kann daher die Frage thematisieren, wie sich bestehende Handlungsweisen erweitern, verändern und auf struktureller Ebene transformieren lassen, um Ausschlussmechanismen zu minimieren, Diversität zu ermöglichen sowie gemeinsam Perspektiven für die Zukunft zu entwickeln. Rachel Mader (2012) schlägt daher vor, Kollaboration zu pluralisieren, um Vielfalt bei gleichzeitiger Verschiedenheit als zentrales Prinzip gemeinschaftlicher, kreativer Arbeitsformen zu kennzeichnen. Kollaborationen im Plural erfordern daher die „Akzeptanz der Gleichzeitigkeit disparater Elemente als eine ihrer Grundbedingungen" (Mader 2012: 13). Ähnlich argumentiert auch Helmut Draxler in seiner Kritik zur gegenwärtig weit verbreiteten Anerkennung von Kollektivität im Kunstfeld: Gemeinschaftlichkeit existiere nie als ein harmonisches Ganzes, sondern sei wesentlich konflikthaft und antagonistisch strukturiert (vgl. Draxler 2021: 43).

Zu begreifen, dass „das Gemeinsame nicht das Ähnliche ist" (Jullien 2017: 78) und immer wieder neu ausgehandelt werden muss, ist daher im Kontext von Kunst, Medien und Bildung eine wesentliche, bildungsrelevante Dimension, die auch von politischer Relevanz im demokratischen Sinne ist. Hierbei spielen kooperative, kollektive oder kollaborative Praktiken in Kunst, Vermittlung und Kultureller Bildung eine zentrale Rolle, denn sie verstehen Kunst nicht als ein abgeschlossenes und zu decodierendes Repräsentationssystem. Stattdessen bilden sie vielmehr im günstigsten Falle selbst Netzwerke und Bedeutungsgefüge, die als Formen von Gemeinschaftlichkeit und Zusammenarbeit in postdigitalen, künstlerischen und kulturellen Kontexten über die Kunst hinaus agieren. Die Kunstpädagogik hat hier die Aufgabe, gemeinsam mit allen Beteiligten kulturelle, künstlerische und kreative Strategien zur Weltaneignung und Problembearbeitung zu entwickeln – nicht im Sinne einer Vereinheitlichung, sondern mit François Jullien gesprochen, im Sinne eines Dialogs, der in vielfältigen Medien geführt werden muss, denn: „Ein ‚*Dia*-log', dass wussten bereits die Griechen, ist umso ergiebiger, wenn dabei ein Abstand im Spiel ist." (Jullien 2017: 89)

Überblick über die Entstehung und die Beiträge des Sammelbandes

Im Sinne dieser Überlegungen fragt der vorliegende Sammelband, wie Teilhabe und Formen von Gemeinschaftlichkeit in Kunst, Vermittlung und Bildung gelingen können, welche Risiken sie mit sich bringen und nimmt dabei Grenzen wie Überschneidungen zwischen Kollektiven, Kollaborationen und Gemeinschaftlichkeit in den Blick. Die Grundlage der im vorliegenden Band versammelten Beiträge entstand im Rahmen der Vortragsreihe „ART/ EDUCATION/MEDIATION", die über zwei Semester am Institut für Kunst/Kunstpädagogik der Universität Osnabrück stattfand. Unter den Titeln „Teilhabe, Partizipation, Kollaboration" (2021) und „Kollektive, Kollaboration, Gemeinschaftlichkeit" (2022) berichteten die Teilnehmenden über Formate und Erfahrungen innerhalb künstlerischer, kunstpädagogischer, kunstvermittelnder und kultureller Kollaborationsprojekte oder stellten Forschungsarbeiten und Theorieverständnisse zur Thematik vor. Die Vortragsreihe brachte dabei nicht nur Beitragende aus der Bildenden Kunst, Kunsttheorie, Kunstpädagogik, Kunstvermittlung und Kulturellen Bildung zusammen, sondern konnte über diese Zusammensetzung der Akteur*innen ein breites Spektrum an Themen, Zugängen und Praxisbeispielen aufzeigen. Es ging dabei nicht in erster Linie um die Präsentation abgeschlossener Erkenntnisse oder um Best Practice, sondern darum, wie sich der Weg zu Formen der Gemeinschaftlichkeit in Kunst, Medien und Bildung gestalten lässt, welche Herausforderungen damit verbunden sein können und wie kreative und kollaborative Formen von Gemeinschaftlichkeit ausgehandelt, organisiert und (re)präsentiert werden.

Die theoretischen Konzeptionen, Praktiken, Zugänge und Perspektiven, die im vorliegenden Buch vorgestellt und diskutiert werden, kommen dementsprechend aus so unterschiedlichen Kontexten wie der künstlerischen und kuratorischen Praxis, der Kunstvermittlung und Kulturellen Bildung, dem schulischen Kunstunterricht, der kunstbezogenen Hochschulbildung sowie der partizipatorisch-künstlerischen Forschung. Somit können jeweils sehr unterschiedliche und spezifische Fragen zur Thematik diskutiert werden:

- Wie entwickeln sich kollaborative Praktiken und welchen Herausforderungen stellen sich künstlerische Kollektive?
- Welche Bedeutung spielen Prozess bzw. Ergebnis in einer künstlerischen oder vermittelnden Praxis, die kollektiv vollzogen wird?
- Was geschieht, wenn künstlerisches Handeln keinem Selbstzweck folgt, sondern zum Mittel und Medium eines partizipatorischen Prozesses wird, der erkundet, welche Veränderungen im alltäglichen Leben durch Kunst ausgelöst werden können?

- Vor welchem Hintergrund werden Partizipation und Teilhabe als wesentliche Teilprinzipien von Kollaborationen und Kollektiven gedacht und für wichtig erachtet? Welche Formen nehmen sie konkret an, welche Akteur*innen sind beteiligt und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für das Verständnis von Partizipation und Teilhabe?
- Wie verändert Digitalität Formen und Möglichkeiten der Gemeinschaftlichkeit? Welche neuen Formen des Zusammenarbeitens bewirken postdigitale Netzwerke und materielle Gefüge und wie verändern sie das Verständnis von kulturellen Bildungsprozessen?
- Braucht eine machtkritische und emanzipatorische Bildungsarbeit zwingend Kollektive und Kollaborationen?

Diese Fragen diskutieren die einzelnen Beiträge des Sammelbandes und entwickeln eigene Positionen, Ansätze und Projekte zu Kollektiven, Kollaborationen und Gemeinschaftlichkeit in Kunst, Medien und Bildung von jeweils verschiedenen Ausgangspunkten und Voraussetzungen aus.

Da kollaborative Arbeitsformen längst als etablierte Strategien in der professionellen Arbeitsgestaltung und -organisation angekommen sind (vgl. Leimeister 2014: 5), betrachten die drei Beiträge im ersten Teil Potentiale von Gemeinschaftlichkeit vor dem Hintergrund institutionalisierter Strukturen im musealen Kontext und im akademischen bzw. schulischen Lehrbetrieb innerhalb des Spannungsfelds **zwischen Institutionalisierung und Risiko**. Dabei werden auch Wege aufgezeigt, wie professionelle Kollaboration gerade auch in Umgehung institutionalisierter Bürokratien gelingen kann.

Das gemeinsame Handeln wird in der *Klasse Kooperative Strategien von Irene Hohenbüchler an* der Kunstakademie Münster zur künstlerischen Strategie und in immer wieder neuen Konstellationen realisiert. Anhand der Darstellung und Reflexion einiger dieser künstlerischen Gemeinschaftsprojekte aus den letzten Jahren, die an verschiedenen Orten mit unterschiedlichen Akteur*innen und Kooperationspartner*innen realisiert wurden, wird nachvollziehbar, welche Herausforderungen sich im gemeinsamen künstlerischen Arbeiten und im Schnittfeld mit bürokratischen Vorgaben stellen, aber auch welche Kraft in der kollektiven Kreativität steckt. So zeugen die künstlerischen Projekte einerseits von immer wieder neuen Ideen, die in unterschiedlichen Medien und Materialien Form und Gestalt annehmen. Sie zeigen aber zum anderen auch, was es bedarf, damit kooperative Strategien in der Bildenden Kunst entstehen können. So müssen in den künstlerischen Projekten eine Vielzahl unterschiedlichster Ideen zu einem gemeinsamen, künstlerischen Konzept zusammengebracht werden. Offenheit und Bereitschaft, sich auf diesen Prozess der gemeinsamen Suche einzulassen, sind Voraussetzung dafür, um überhaupt einen künstlerischen Weg in einer Gruppe zu beschreiten und zu einem ausstellbaren Ergebnis zu kommen. Das ist ein zentraler Aspekt, der sich auch für das Verständnis von kollaborativen ästhetisch-künstlerischen Gestaltungsprozessen in der Kunstpädagogik und im Kunstunterricht als äußerst relevant erweist, denn hierbei sollte es ebenso um die Balance von gemeinsamem Gestaltungsprozess und dem Produkt dieses künstlerischen Prozesses gehen.

In einem Interview sprechen *Christel Schulte* und *Kerstin Hallmann* über kooperative und kollaborative Praktiken, die sich zwischen kunstvermittelnder, kuratorischer und künstlerischer Praxis bewegen. Schulte erläutert anhand ihrer langjährigen Arbeit an der Kunsthalle Osnabrück, wie sich gemeinschaftliche Formen des Arbeitens in diesem institutionellen Kontext und in Ausstellungen entwickelt haben. Dies zeigt sich nicht nur in der Art des kuratorischen oder künstlerischen Handelns, sondern fordert vor allem auch die Kunstvermittlung heraus, ihr (Selbst-)Verständnis zu hinterfragen. Dabei geht es um Fragen zur Vermittlung von Kunst und Möglichkeiten der Publikumsbeteiligung, aber immer auch um die Institution an sich, d. h. die Auseinandersetzung mit den eigenen institutionellen Strukturen und den dort arbeitenden Menschen. Schulte fragt daher: Wie können bzw. müssen institutionelle Ressourcen, sowohl materielle als auch ideelle und konzeptuelle Ressourcen eines öffentlichen Kunstraumes, gerecht (um-)verteilt werden?

Gesa Krebber spannt in ihrem Beitrag „Uncategorized: Collaboration. Entwicklung kunstdidaktischer Konzeptionen der Zusammenarbeit“ das definitorische Feld zum Begriff der Kollaboration auf. Dabei wird deutlich, dass Kollaboration ein transdisziplinäres Phänomen unterschiedlicher Ausprägung ist, das sich in der Bildenden Kunst, im Kontext digitaler Vernetzungspraktiken und in der Kunstpädagogik als eine neue transformierende Praxis darstellt, die über eine rein didaktische Methode oder Sozialform hinausgeht. Formen zeitgenössischer Kollaboration bergen für Krebber vielmehr das Potential, den aktuellen Herausforderungen mit neuen verbindenden Praktiken in der Kunst zu begegnen, im Plural zu agieren und zu situierten kollaborativen Praktiken im Feld der Kunstpädagogik zu führen.

Die Frage nach Gemeinschaftlichkeit muss sich angesichts fortschreitender Digitalisierung mit Befürchtungen auseinandersetzen,

dass gemeinsame Arbeitsformen marginalisiert werden oder ganz verschwinden. Dagegen stellt Felix Stalder „Gemeinschaftlichkeit“ explizit als eine von drei zentralen kulturellen Formen der Digitalität heraus (vgl. Stalder 2016: 95). Eine „Kultur der Digitalität“ (ebd.), die sich u. a. durch hohe Komplexität und die Undurchschaubarkeit algorithmischer Ordnungen kennzeichnet, benötigt neue gemeinschaftliche Formationen, um geteilte Bedeutungen hervorzubringen (vgl. Stalder 2016: 131). Gemeinschaftliche Praktiken zeigen sich daher insbesondere unter postdigitalen Bedingungen als „community of practice“, die durch einen „offene[n] Austausch zwischen Personen unterschiedlicher Wissens- und Erfahrungsniveaus“ im Sinne einer epistemischen Gemeinschaft Wissen gemeinsam hervorbringen (Stalder 2016: 135). Die drei Beiträge im zweiten Teil untersuchen exemplarisch epistemische Kollektive, die sich im Schnittfeld **zwischen Postdigitalität und Posthumanismus** als Konstellationen aus technisch-materiellen und menschlichen Akteur*innen zusammen mit solchen aus nicht-menschlichen Spezies konstituieren.

Netzwerke aus technischen und menschlichen Agent*innen nehmen *Nikola Dicke* und *Jan Merlin Marski* in ihrem Beitrag „FabLabs und Makerspaces – Übungsräume für postdigitale kollaborative Kunstpädagogik“ in den Blick. Das Phänomen des Making als gemeinschaftliches Arbeiten und Lernen im Verbund mit digital angesteuerten Maschinen verfolgt das Ziel, dass Lernende im eigenen Tempo für sich selbst relevante gestalterische Projekte realisieren und sich dabei gegenseitig mit ihrer Expertise aus den unterschiedlichen Domänen unterstützen. Dieses Ziel ist auch für den schulischen Kunstunterricht in der Postdigitalität paradigmatisch. An zwei Beispielen aus der (Hoch-)Schulpraxis zeigt sich das Potential von Kollaborationen in Mensch-Mensch--Maschine-Gefügen: Im Team aus Lernenden in der Verflechtung mit technischen Hilfsmitteln und Geräten entwickelt sich eine performative diskursive Praxis, die neben kreativen Produkten Erkenntnisse über Selbst und Welt hervorbringt.

Künstlerische Praxis konstituiert und vollzieht sich als soziales Phänomen und Ko-Konstruktion von Publikum, Werkzeug, Material, Raum und Künstler*in, die ein soziomaterielles System verteilter Kognition oder eine kognitive Ökologie bilden. Diese Zusammenhänge von Kollaboration, Kooperation, Interaktion und Ko-Konstruktion untersucht *Nikola Dicke* anhand einer interdisziplinären Fallstudie zu ihrer eigenen performativen Licht-Zeichen-Praxis, die vor Publikum und in direkter Interaktion mit diesem stattfindet. Ihr Beitrag „What do you want me to draw? Kunst als ko-konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis“ stellt das Instrumentarium aus Eyetracking-Analyse, Grounded Theory Methodology und Videointeraktionsanalyse vor, mit dem vor dem Hintergrund kognitionswissenschaftlicher, linguisti-scher und ethnomethodologischer Konzepte der umfangreiche Datenkorpus aus Blick- und Videoaufzeichnungen sowie Retrospektiven-Think-Aloud-Protokollen ausgewertet wird. So kann Georg W. Bertrams philosophische These, dass Kunst eine reflexive menschliche Praxis ist, mit deren Hilfe Menschen Stellung zu sich und ihrem Alltag beziehen (Bertram 2018), unter Beteiligung naturwissenschaftlicher Methoden empirisch belegt werden.

Noch komplexer sind die Systeme, die *Nadja Reifer* in ihrem künstlerischen Forschungsprojekt „Interspecies Incubation – eine Transformation menschenzentrierter Inkubationstheorien in Interspezies-Inkubationsassemblagen“ generiert, pflegt und untersucht. Schleimpilze als vielköpfige Organismen und maschinell lernende Systeme bilden gemeinsam mit dem Menschen eine artenübergreifende Assemblage und vermitteln zwischen den Welten und zwischen Formen der bewussten und unbewussten Kreativität. Auf einer breiten assoziativen Grundlage verschiedener Konzepte aus der Philosophie des New Materialism und ihrer Vordenker*innen wie der Sympoiesis von Donna Haraway, der Transkorporalität von Stacy Alaimo oder dem assoziierten Milieu von Gilbert Simondon können sich Interspezies-Inkubationsreaktoren als Kommunikationsschnittstelle zwischen dem rationalen, maschinell lernenden System, dem unvorhersehbaren biologischen Unterbewusstsein der Schleimpilze und menschlichen Daten realisieren. Deren Fähigkeiten, Daten zu analysieren und Muster zu erkennen, können neue Erkenntnisse über die Beziehungen verschiedener Wesenheiten und weitere Denkkonzepte zu Interspezies-Kollaboration hervorbringen.

Konzepte als Entwürfe für zukünftig anzustrebende Zustände benötigen für ihre praktische Umsetzung einen Plan, der „Mittel und Wege zur Erreichung der postulierten Ziele […] konkret formuliert“ (Graf et al. 2021: 16). Dass anhand eines solchen Plans aber noch lange nicht geschlossen werden kann, wie sich die Praktik vollzieht, beschreibt das wittgensteinsche Regel-Regressargument: Das physische Befolgen der geschriebenen Regel – oder des Plans – ist nicht mit dieser – oder diesem – identisch und kann nur in der Praxis selbst verfolgt werden (vgl. Dicke 2021: 47).

Auch für kollaborative Kunstvermittlungsprojekte gilt, dass sie sich **zwischen Konzept und Praxis** etablieren müssen, wobei sich beide Pole in rekursiven Schleifen optimieren. Im dritten Teil des Sammelbandes gibt der Beitrag von *Jenny Schwarze, Pia Lamkemeyer, Joscha Heinrichs* und *Kerstin Hallmann* Praxiseinblicke in ein gemeinsam entwickeltes, partizipativ organisiertes Vermittlungsprojekt zwischen Hochschule, Schule und Kunstinstitution. Ausgangspunkt ist die Thematik „Barrierefreiheit“, die anlässlich der gleichnamigen Ausstellung in der Kunsthalle Osnabrück und in Kooperation mit dem Landesbildungszentrum für

Hörgeschädigte Osnabrück und der Universität Osnabrück im Rahmen eines Kunstvermittlungsprojektes danach fragt, wie ein Abbau von Barrieren in Kultur- und Bildungsinstitutionen gelingen kann. Hierbei spielt nicht nur die interaktive Ebene zwischen allen Beteiligten eine Rolle, sondern immer auch die Kunst an sich sowie institutionelle Rahmenbedingungen oder digitale Tools, die in den Kommunikations- und Handlungsprozessen mitwirken. Eindrücklich schildern die Studierenden aus ihrer Perspektive, welche Erfahrungen sie gemacht haben und welche Herausforderungen sich erst im Verlauf des Projektes zeigten. In Relation zu den Reaktionen der beteiligten Schüler*innen, Lehrenden sowie der Kunstvermittlung werden mithilfe verschiedener theoretischer Bezüge diese praxiserforschenden Beobachtungen und Erfahrungen reflektiert und für Fragen zur barriereärmeren Gemeinschaftlichkeit in Vermittlungssituationen perspektiviert.

Miriam Schmidt-Wetzel untersucht in ihrem Beitrag, wie durch die COVID-19-Pandemie als Treiberin einer Ad-hoc-Distanzierung und Ad-hoc-Digitalisierung weitreichende Veränderungen angestoßen wurden, die für die Kunstvermittlung und den Kunstunterricht besondere Herausforderungen, aber auch Potentiale darstellen. Durch Einblicke in zwei Praxisbeispiele – eine Online-Tagung mit dem Titel “Auf der Suche nach der 5. Dimension (5D)“ und das Projekt “Vermittelt euch!“ im Kontext der documenta fifteen in Kassel – zeigt Schmidt-Wetzel kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche in gemeinschaftlichen Formationen auf. Ein „Denken und Handeln in Metaphern“ erweist sich hierbei für Schmidt-Wetzel als relevant, um im Kontext von Kunst und Kultur über zeitgenössische Vorstellungen und zukünftige Perspektiven zu sprechen und geteilte Bedeutungen hervorzubringen. Aus der reflexiven Betrachtung und Deutung der beiden kollaborativen Projekte wird anschaulich, wie kunstpädagogisch und kunstdidaktisch mit gemeinschaftlichen Praktiken ein Umdenken in herausfordernden Zeiten und unter komplexen Bedingungen ermöglicht werden kann.

Auch *Claudia Rosskopf* stellt in ihrem Beitrag „Vernetzt Euch! Impulse der documenta fifteen“ anhand von drei Seminarbeispielen aus der universitären Lehre vor, wie ausgehend von kollaborativen kuratorischen, künstlerischen und vermittlerischen Ansätzen der documenta fifteen gemeinsam mit Studierenden, Schüler*innen und Wissenschaftler*innen in unterschiedlichen Konstellationen kollektive Arbeitspraktiken und -konzepte in Kunst und Kultureller Bildung gesichtet, befragt und selbst erprobt werden. In den Befragungen werden sowohl konkrete Prozesse von Entscheidungsfindung, Projektkonzeptualisierung und -ausführung sowie Regelwerke und Kommunikationswege analysiert als auch die Rolle von Zeiten, Geschwindigkeiten und Räumen für diese Prozesse verglichen. Auf der Basis dieser Analysen, Vergleiche und eigenen Erfahrungen spannt Roßkopf ein weites Feld von Spannungsverhältnissen auf, in dem gemeinschaftliche Prozesse immer wieder neu austariert werden müssen.

Kollaborative, kollektive und gemeinschaftliche Praktiken führen nicht nur zu anderen Formen des Miteinanders und der kreativen Zusammenarbeit, sondern wirken häufig transformierend auf die Beteiligten und ändern Rollen- und Selbstverständnisse. Aus dem künstlerischen Umgang mit den gewandelten Rollen der Protagonist*innen im Gestaltungs- und Vermittlungsprozess können so neue Formen von künstlerischer, aber auch gesellschaftlicher Teilhabe entstehen. Dabei changieren diese Praktiken **zwischen Realität und Vision**, denn einerseits setzen sie visionäre Vorstellungen von einer Zukunft jenseits von diskriminierenden und ausbeuterischen Machtverhältnissen in konkrete Ziele um (vgl. Graf et al. 2021: 16). Andererseits gibt es neben der schon erwähnten misslungenen Aufarbeitung der Aus- und Darstellung antisemitischer Werke auf der documenta fifteen immer wieder Situationen, in denen Kollektive und Kollaborationen scheitern oder ihre Visionen verfehlen.

Die Künstlerin *Ute Reeh* verdeutlicht und veranschaulicht in ihrem Beitrag, wie Visionen von Teilhabe in hierarchischen Strukturen von Bildungsinstitutionen, städtischen Verwaltungen etc. Realität werden können. Anhand biografischer Notizen, Beobachtungen, eigener Zeichnungen und exemplarischer Projektbeschreibungen zeigt Reeh auf, was geschieht, wenn künstlerisches Handeln zum Mittel und Medium eines partizipatorischen Prozesses wird. Deutlich wird hierbei, was es heißt, mit allen Beteiligten darüber nachzudenken, was Kunst kann und welche transformativen Prozesse durch gemeinschaftliches künstlerisches Handeln im alltäglichen Leben, in schulischen Abläufen und in bürokratischen Strukturen ausgelöst werden können. *Gila Kolbs* kritische Überlegungen zum „Collaborative turn: Zum Widerständigen im Begriff des Gemeinschaftlichen“ bilden den Abschluss des Sammelbandes. Nicht nur gesellschaftlich, sondern auch pädagogisch hält Kolb Kollaboration für ideal, um mit den aktuellen Herausforderungen umzugehen. Ihr Appell besteht jedoch darin, Kollaboration nicht zu verordnen, sondern zu versuchen und dabei geduldig, fehlerfreundlich, hierarchiekritisch, agil und variabel zu sein sowie Straucheln, Misserfolge und Scheitern mitzudenken und zu benennen. Neu- und Umdenken, Zweifel, Widerstand und Widerstände sind so nicht nur durch gemeinschaftliche Prozesse möglich, sondern innerhalb von Gemeinschaftlichkeit notwendig.

Literatur

Ahrens, Sönke/Wimmer, Michael (2012): Partizipation. Versprechen, Probleme, Paradoxien. In: Brenne, Andreas/Sabisch, Andrea/Schnurr, Ansgar (Hrsg.): Revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder #teilhaben #kooperieren #transformieren. Bd. 02 der Reihe „Kunst Pädagogik Partizipation“. München: kopaed, S. 19-39.

Barad, Karen (2012): Agentieller Realisimus. Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken. Berlin: edition unseld - Suhrkamp.

Batte for Kids (2019): Framework for 21st Century Learning. Online: https://static.battelle-forkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf [18.11.2023]

Bayramoglu, Yener/Castro Varela, María do Mar (2021): Post/pandemisches Leben. Eine neue Theorie der Fragilität. Bielefeld: transcript Verlag.

Bertram, Georg W. (2018): Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik, 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp.

Bishop, Claire (2012): Artificial Hells. Participatory Art and the Politics of Spectatorship. London, New York: Verso.

Butler, Judith (2022): Die unhintergehbare Verflechtung aller Leben. Ein Gespräch von The Collective Eye. In: Kunstforum International, Bd. 285. Köln, S. 62-71.

Crepaldi, Gabriele (2007): Der Impressionismus. Künstler, Werke, Fakten, Sammler, Skandale. Köln: DuMont.

Dicke, Nikola (2021): Thank you for watching! Ästhetische Reflexivität im Wechselspiel von künstlerischer Produktion und Rezeption. München: kopaed.

Draxler, Helmut (2021): Das Wir-Ideal. Zur Kritik der Kollektivität. In: Texte zur Kunst. Heft Nr. 124, S. 43-64.

Gablik, Suzi (1992): Connective Aesthetics. In: American Art. Jg. 6, Nr. 2, S. 2-7.

Graf, Pedro/Spengler, Maria/Nugel, Martin (2021): Leitbild- und Konzeptentwicklung. Eine Arbeitshilfe für soziale Organisationen, 7. Auflage. Regensburg: Walhalla.

Hallmann, Kerstin (2022): Kunstpädagogik und… Kunstvermittlung – Vom Eigensinn des Künstlerischen und der Bildung im Ästhetischen. In: Hornäk, Sara/Henning, Susanne (Hrsg.): Kunstpädagogik und… Bezugsfelder und Perspektiven Kunstpädagogischer Theorie und Praxis. Oberhausen: ATHENA, S. 226-246.

Hallmann, Kerstin/Hofmann, Fabian/Knauer, Jessica/Lembcke-Thiel, Astrid/Preuß, Kristine/Rosskopf, Claudia/ Schmidt-Wetzel, Miriam (2022): Digitale Collagen als Medium ästhetischer Interaktion. In: MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung. Jahrbuch 18, S. 19-39. https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.02.18.X

Haraway, Donna J. (2018): Unruhig bleiben. Die Verwandtschaft der Arten im Chthuluzän. Frankfurt a.M.: Campus.

Hoppe, Katharina (2022): Donna Haraway zur Einführung. Hamburg: Junius-Verlag.

Hoppe, Katharina/Lemke, Thomas (2021): Neue Materialismen zur Einführung. Hamburg: Junius.

Jullien, François (2017): Es gibt keine kulturelle Identität. Wir verteidigen die Ressource einer Kultur (Original: 2016), Berlin: - Suhrkamp.

Jocks, Heinz-Norbert (2022): ruangrupa. GO WITH THE FLOW. Oder: Die Genesis des kollektiven Rhizoms. Ein Gespräch mit Mitgliedern des indonesischen Kurator*innenkollektivs. In: Kunstforum International, Bd. 279. Köln, S. 50-63.

Krebber, Gesa (2020): Kollaboration in der Kunstpädagogik. Studien zu neuen Formen gemeinschaftlicher Praktiken unter -

den Bedingungen digitaler Medienkulturen. München: kopaed.

Leimeister, Jan Marco (2014): Collaboration Engineering. IT-gestützte Zusammenarbeitsprozesse systematisch entwickeln und durchführen. Berlin Heidelberg: Springer.

Lübke, Christin/Schmidt-Wetzel, Miriam (Hrsg.) (2023): Auf der Suche nach der fünften Dimension – Kollaboration und Digitalität in der Kunstpädagogik. Bielefeld: transcript Verlag.

Mader, Rachel (Hrsg.) (2012): Kollektive Autorschaft in der Kunst. Alternatives Handeln und Denkmodell, Bern; Berlin; Frankfurt a.M.; Wien: Peter Lang.

Maset, Pierangelo (2006): »Fortsetzung Kunst«, in: Ders./Reuter, Rebekka/Steffel, Hagen (Hrsg.): Corporate Difference. Lüneburg: Ed. Hyde, S. 11-24.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In: Dies. et al. (Hrsg.): KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich/Berlin: diaphanes 2009, S. 9-33.

O'Madagain, Cathal/Tomasello, Michael (2021): Shared intentionality, reason-giving and the evolution of human culture. In: Philosophical Transactions Royal Society B. Online: https://doi.org/10.1098/rstb.2020.0320 [01.09.2023]

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung. Bielefeld: transcript Verlag.

Rolling, Stella/ Sturm, Eva (Hrsg.) (2002): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Wien: Turia + Kant.

ruangrupa (Hrsg.) (2022): documenta fifteen. Handbuch. Berlin: Hatje Cantz Verlag.

ruangrupa (2021): Verkollektivierung der Welt. Zur documenta fifteen ein Gespräch mit Heinz-Norbert Jocks. In: Kunstforum International 279, Bd. 279. Köln, S. 220–233.

Schmidt-Wetzel, Miriam/Zachmann, Laura (2021): Emergency Remote Art Education? –Reflexion einer Studie mit Studierenden zu kunstpädagogischen und ästhetisch-kulturellen Vermittlungspraxen im Ausnahmezustand. In: Art Education Research No. 20/2021. Online: https://sfkp.ch/artikel/emergency-remote-art-education–reflexion-einer-studie-mit-studierenden-zu-kunstpadagogischen-und-asthetisch-kulturellen-vermittlungspraxen-im-ausnahmezustand [26.09.2021]

Schütz, Heinz (2023): Der Kunst-Spin. Autor*innenmodelle und Identitätskonstruktionen. In: Kunstforum International, Bd. 292. Köln, S. 46-59.

Schütze, Marcel/Philipps, Sina/Kimpel, Katrin (2022): Meron Mendel im Interview „documenta-Leitung nutzte mich als Feigenblatt". Online: https://www.hessenschau.de/kultur/mendel-im-interview-ich-sollte-das-feigenblatt-fuer-die-documenta-sein,interview-meron-mendel-100.html [22.11.2023]

Sennett, Richard (2022): Illusorische Gesänge der Solidarität. Im Gespräch mit The Collective Eye. In: Kunstforum International/The Collective Eye (Hrsg.) (2022): All together now! Kunst im Kollektiv. In: Kunstforum International, Bd. 285, Köln, S. 72-79.

Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit: was unsere Gesellschaft zusammenhält. München: Hanser Berlin.

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

Sternfeld, Nora/Seidel, Änne (2022): Gemeinsam die Welt verändern – Kuratorin Nora Sternfeld über Kunst im Kollektiv im Interview mit Änne Seidel. Online: https://www.deutschlandfunk.de/gemeinsam-die-welt-veraendern-kuratorin-nora-sternfeld-ueber-kunst-im-kollektiv-dlf-ae3cebd5-100.html [17.11.2023]

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: edition Suhrkamp.

The Collective Eye (Hrsg.) (2022): Im Gespräch mit ruangrupa. Überlegungen zur kollektiven Praxis, Berlin: Distanz.

The Collective Eye (Hrsg.) (2022): All together now! Kunst im Kollektiv. In: Kunstforum International. Bd. 285, Köln.

The Collective Eye (Hrsg.) (2021): Im Gespräch mit Elmgreen & Dragset. Überlegungen zur kollektiven Praxis. Berlin: Distanz.

van Eikels, Kai (2019): Herumdemokratisieren. Ansprüche und Wirklichkeiten von Partizipation im Kunstzusammenhang. In: Kunstforum International. Bd. 264, S. 99-106.

von Gehlen, Dirk (2023): Kunst, KI und die Kopie. In: Kunstforum International, Bd. 292. Köln, S. 61-65.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. Online: https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische [14.09.2021].

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

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

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

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

Das Kuratieren weist Bezüge zu einer Vielzahl künstlerischer, wissenschaftlicher und alltäglicher Praxen auf. Das Verständnis des Begriffs variiert daher je nach Verwendungskontext. Wurde das Kuratieren gemäß seiner lateinischen Herkunft (*curare* = „sorgen

um“) zunächst mit dem Beruf des*der Kustod*in mit der Beforschung, Pflege, Präsentation und Vermittlung von musealen Sammlungen in Verbindung gebracht, erschienen Kurator*innen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts parallel zur Expansion und Ausdifferenzierung des Kunstfelds als bedeutungsproduzierende Subjekte auf der Bildfläche. Diese Verschiebung ist bis heute mit konfliktreichen Aushandlungen um Definitions- und Deutungsmacht zwischen den verschiedenen Akteur*innen verbunden (vgl. Bismarck 2012). Um den Wandel der Rolle des*der Museumskurator*in hin zum*zur öffentlichkeitswirksam agierenden Ausstellungmacher*in zu skizzieren, wird oft auf die Vorgehensweise Harald Szeemanns verwiesen, der im Jahr 1972 zum künstlerischen Leiter der *documenta 5* berufen wurde und die Großausstellung zum ersten Mal mit eigenem Konzept und ohne das 26-köpfige Ausstellungskomitee kuratierte (vgl. Bismarck 2000).

Die Ausdifferenzierung des Kurator*innenberufs steht in Zusammenhang mit der Entgrenzung künstlerischer Formen ab den 60er-Jahren. Dabei rückte auch die Subversion von Zeige-, Zirkulations- und Produktionslogiken des Kunstfelds in den Mittelpunkt künstlerischer Verhandlung.[3] Besonders feministische und kollektiv organisierte Projekte, wie *Womenhouse* (1972) oder *The International Dinner Party* (1979), experimentierten mit kollaborativen Formen der Organisation und Autor*innenschaft, um den hierarchischen Arbeitsstrukturen und paradigmatischen Rollenmodellen der männlich dominierten Kunstwelt, beispielsweise dem Mythos des Individualgenies, etwas entgegenzusetzen. Die Suche nach neuen Artikulationsformen wirkte sich auch auf die kuratorische Praxis aus und brachte Organisationsformen hervor, die das kuratorische Feld bis heute prägen (vgl. Krasny 2016; Richter 2016).

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

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

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

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

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

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

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

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

Mit diesem bildungstheoretischen Anschluss lässt sich argumentieren, dass Räume, die dem Prinzip des Kuratorischen folgen, Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse bieten. Indem kuratorisches Handeln unbekannte, heterogene Konstellationen verräumlicht, geraten vorgefertigte Kategorien ins Wanken. Ihnen kann daher das Potential zugesprochen werden, Störungen und

Orientierungskrisen hervorzurufen, die zur Transformation der Relationierungsweisen führen. Es lohnt sich also darüber nachzudenken, ob das Kuratieren, verstanden als raumgenerierender Handlungsmodus, auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wie Schulen und Universitäten sowie speziell für die Kunstpädagogik von Interesse sein kann.

Mit Ausnahme von Torsten Meyer, der sich "für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik" (Meyer 2014) ausspricht, wurde dem Kuratieren im (kunst-)pädagogischen Diskurs jedoch bislang wenig Beachtung geschenkt. Meyer entwickelt die von ihm proklamierte Wende entlang der Auseinandersetzung mit der Rolle und Funktion des*der Kurtor*in und bezieht sich dabei auf die Überlegungen des Soziologen Heinz Bude zum "Kurator als Meta-Künstler", der wiederum den Megastar Hans-Ulrich Obrist (HUO) ins Zentrum seiner Beobachtungen stellt. Der Turn zum Kuratieren bedeutet bei Meyer, dass der*die Kunstlehrer*in in die Rolle des*der Kurator*in schlüpft und die Inhalte des Kunstunterrichts nicht mehr im Sinne des traditionellen kunstgeschichtlichen Kanons, sondern vor dem Hintergrund der „multidimensional vernetzen Weltgesellschaft" zusammenstellt bzw. kuratiert. Meyer schreibt: "Den Kunstlehrer nach dem Curatorial Turn stelle ich mir vor als einen Inszenierer von Kunst als Lernumgebung. […] Er versammelt die Aufmerksamkeit seiner Schüler um das kuratorische Projekt herum." (ebd.). Als „Initiator[*innen] des Diskurses" übernehmen die Lehrpersonen die Rolle der Individualkurator*innen nach dem HUO-Prinzip. Sie wählen das (künstlerische/diskursive) Material im Vornherein aus und präsentieren es dem ‚Publikum' im Kunstunterricht. Das Kuratieren wird aus dieser Perspektive jedoch wieder an ein traditionelles subjektzentriertes Rollenmodell geknüpft, wodurch das Potential des Kuratierens als kollaborative Handlungsweise für den Unterricht in den Hintergrund rückt. Gesa Krebber stellt fest, dass Kollaboration als künstlerisches und kulturelles Phänomen die Kunstpädagogik konzeptuell herausfordert und dem Paradigma der Subjektzentrierung" in der Lehr- wie Kunstpraxis etwas entgegensetzen kann (Krebber 2015: 277-278). Aus einer praxeologischen Perspektive und mit Anschluss an ein transaktionales Bildungsverständnis soll in diesem Artikel daher dafür plädiert werden, über die Konzentration auf die Kurator*innenfigur als diskursordnende Instanz hinauszugehen, um sich dem Kuratorischen als kunstpädagogische Methode zu nähern, verstanden als eine Strategie, Akteur*innen in soziale, materielle und kritische Prozesse zu verstricken. Im kuratorischen Bildungsprojekt wird die Lehrperson zum*zur ‚Begleiter*in' von Bildungsprozessen, wobei er*/sie von seiner*ihrer zentralen Position abrückt. Mit dem Abrücken von einer zentralen Subjektposition, ließen sich kollaborative, kuratorische Bildungsprojekte auch zu einer posthumanen Medienpädagogik ausweiten, die im Sinne posthumaner kuratorischer Ansätze „‚die fortwährende Rekonfiguration des Möglichkeitsraums' [Barad 2007: 391] mit in Betracht zieht und menschliche bzw. nicht-menschliche Andere, die heute kuratorisch aktiv sind, mit einbezieht." (Tyzlik-Carver 2017: 50).[11]

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

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

Könnten kuratorische Übungen in der Kunst- und Medienpädagogik einen Möglichkeitsraum schaffen, um ein situiertes (Handlungs-)Wissen innerhalb kontrollierter technologischer Netzwerke und divideller Verbünde zu entwickeln? Welche Situationen, Atmosphären und Transformationen würde das kuratorische Spiel entlang der Auseinandersetzung mit technologischer Durchdringung, Kontrollüberschuss und kollaborativer, posthumaner Handlungsträgerschaft mit sich bringen? Wie kann die kuratorische Praxis also kunst- und medienpädagogisch wirksam werden? Zum Beispiel, indem im Rahmen von Lehrveranstaltungen und im

Unterricht die Möglichkeit bestünde, das Kuratieren als Form des konstellativen Denkens und Handelns selbst zu praktizieren und zu reflektieren. Für die Lehrenden hieße das, geeignete Methoden zu entwickeln, um einen kollaborativen, kuratorischen Prozess zu initiieren und zu begleiten. Die gemeinsame Arbeit an einer Kunstausstellung – ähnlich der SUBLIMA, jedoch mit einem Fokus auf die kollaborative Konzeptentwicklung und Organisation – wäre dafür ein geeignetes Experimentierfeld.

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

[9]In Konversation mit Beatrice von Bismarck plädiert Irit Rogoff für eine begriffliche Trennung zwischen „curating“ und „curato-

rial“. Unter dem Kuratieren versteht Rogoff eine Sammlung von managerialen Techniken und Fähigkeiten, die auf die Produktion eines repräsentativen Endprodukts (Displays im weitesten Sinne) ausgerichtet sind. Das Kuratorische beschreibt sie dagegen als fortschreitenden Prozess der Aushandlung, der alternative Epistemologien, Reibungen und Zusammentreffen ermöglicht. Für Bismarck sind beide Modi beim „Herstellen von Zusammenhängen“ wirksam und im Prozess der Bedeutungskonstitution nicht vollständig voneinander zu trennen (vgl. Rogoff/ von Bismarck: 22 ff.).

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

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

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Graham, Janna/Graziano, Valeria/Kelly, Susan (2016): The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum. In: Perfor-

mance Research: On Radical Education. Vol. 21, No. 6, S. 29-35.

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

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

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

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

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

Kokemohr, Reiner/Koller, Hans-Christoph (1996): Die rhetorische Artikulation von Bildungsprozessen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 90-102.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Meyer, Torsten (2014): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: What's next? No. 246. Online:

http://whtsnxt.net/246 [30.04.2018].

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

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

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

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

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

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

Podesva, Kristina Lee (2007): A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. In: Fillip, No. 6. Online: https://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn [30.04.2018]

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sternfeld, Nora (2012): Segeln. In: Jaschke, Beatrice; Sternfeld, Nora (Hrsg.): educational turn. Handlungsräume der Kunst- und

Kulturvermittlung. Wien: Turia + Kant, S. 117-130.

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

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

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

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

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

> *„Lehrer müssen sich noch mehr vernetzen und austauschen und dies nicht ausschließlich digital oder über soziale Netzwerke"*
> *Tweet auf Twitter, @Stefan Schwarze, 21.02.2018*

Das Netzwerk ist in den letzten Jahren vermehrt in den Fokus von Lern- und Lehrprozessen geraten (vgl. Stegbauer 2010). In Bildungstheorien wird das Netzwerk als Metapher aufgegriffen, um aufzuzeigen, dass sich die unterschiedlichen Beziehungsgeflechte und Kommunikationsstrukturen als Paradigma im Kontext digital bestimmter Lebenswelten für unsere Gesellschaft durchsetzen (vgl. Kiefer/Holze 2018). In Anlehnung an Theorien wie der Akteur-Netzwerk-Theorie leiten Vertreter*innen aus Bildungsforschung und Schulentwicklung neue Praktiken ab und zeigen die aktuelle Wichtigkeit von „Netzwerken im Bildungsbereich" (vgl. Altrichter et. al. 2008) auf. Für eine Transformation der Lehrer*innenbildung an der Universität hin zu einem Netzwerk müssen Beziehungsgeflechte zu Praktiker*innen aus Schule, Kunstinstitutionen und Kunsträumen aufgebaut, gepflegt und nachhaltig durch entsprechende Ressourcen ermöglicht werden. Mit diesem Anspruch verbindet sich die Überzeugung, dass der wechselseitige Austausch von Wissen aus Praxis und Theorie auf Augenhöhe für eine Wissenschaft der Lehrer*innenbildung unerlässlich ist (vgl. Kraus 2017). Im Rahmen des hier beschriebenen Hochschulprojekts *Arts Education in Transition* (AEiT) folgen wir diesen Überlegungen und erproben Gestaltungsansätze zur Transformation der Bildungsinstitutionen in Richtung des Netzwerks. Konkret entwickelte Vernetzungsformate streben den wechselseitigen Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, Hochschulakteur*innen und Akteur*innen außerschulischer Kunst- und Kulturinstitutionen an, die häufig aufgrund systemischer Gegebenheiten wenig nachhaltig in Kontakt kommen. Wir forcieren eine gegenseitige Ansteckung von Praxis- und Erfahrungswissen, theoretischen Standpunkten und Forschungsperspektiven in Theorie und Praxis. Dieser Austausch zeigt sich als spannendes Moment in der Hochschullehre und hat das Potential, die Ausbildung von Lehrer*innen professionell weiterzuentwickeln.

Neue Teilhabe an Wissen

Durch komplexe soziale Vernetzungswerkzeuge und die unterschiedlichsten emergierenden Formate des geteilten Wissens, wie beispielsweise Wikis, werden Machtstrukturen rund um Wissen verschoben. Vielmehr lässt sich nunmehr – beispielsweise angesichts aktiver Teilhabe an Verschriftlichung von Wissensinhalten oder stärkerer Sichtbarkeit derjenigen, die an Archiven mitgewirkt haben – von kollaborativer Wissensproduktion sprechen, mit der fluide Wissensnetze (vgl. Jörissen/Marotzki 2010: 33) entstehen. Vernetzung wird für den Lehrer*innenberuf in diesem Sinne zum aktuellen Phänomen, da Wissen nicht mehr in brav geordneten Häppchen vorliegt und wir auf hyperkomplexe Wissensstrukturen stoßen. Die tradierten Erzählungen von Bildung und Bildern sind verunsichert. Kollaboration, so proklamiert es Mark Terkessidis, ist in dieser Herausforderung eine kreative, gemeinsame Arbeitsweise von Teams, um sich Wissen auf neue Weisen zu erschließen (vgl. Terkessidis 2015). Terkessidis beschreibt ein neues Konzept von Kollaboration, das als positive Zusammenarbeit und Vernetzung in heterogenen Gesellschaftsstrukturen das ersetzt, was einstmals durch Disziplin geregelt wurde (vgl. ebd.: 122f.). Angesichts von „globalen, digitalen Kommunikationsnetzen" (Jörissen/Meyer 2015: 7) sind Bildungsinstitutionen wie Schulen und Hochschulen herausgefordert, die „auf netzwerkförmigen sozio-technischen Prozessen beruhenden Bildungspraktiken" (ebd.) differenziert zu gestalten. Damit wird Vernetzung Teil der Aufgabe der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung.
In unserer Zusammenarbeit mit Lehrer*innen zeigt sich, dass das Bedürfnis nach Formaten für eine professionelle kunstpädagogische Vernetzung groß ist, hierfür im realen Schulalltag jedoch kaum Zeit zur Verfügung steht. Die Studie *Lehrerkooperation in Deutschland* (vgl. Anand Pant/Richter 2016) bekräftigt diese Erfahrungen. Kollegialer Austausch und kollegiale Zusammenarbeit werden schulgesetzlich zwar als wesentlich für die professionelle pädagogische Arbeit aufgeführt (vgl. Schulgesetz NRW: §57, Art. 2), zugleich wird diese Arbeit kaum oder unwesentlich als bezahlte Arbeitszeit mit im Lehrdeputat der Lehrkräfte berechnet und ist de facto eine Ressource, die damit meist wegfällt oder sich in den privaten Bereich der Lehrkräfte verschiebt. Dieser Widerspruch weist auf Fehler im System hin. Wir stellen die Hypothese auf, dass der Anspruch an ein nachhaltiges Bewusstsein für hybrid vernetztes Lehren und Lernen erfordert, dass bereits im Studium bzw. der Lehrer*innenbildung Möglichkeitsräume geöffnet werden, um Formen und Strukturen solcher vernetzten Praktiken zu erproben und entsprechende Ressourcen für diese Arbeit einzufordern. Für uns als Lehrpersonen impliziert dies die Gestaltung des Studiums als Gelenkstelle zwischen Universität, Schulen und Akteur*innen aus Kunst und Kultur. Um tradierte Erzählungen der Lehrer*innenbildung zu innovieren, brauchen wir eine starke Gewichtung von teamorientierten Arbeitsstrukturen, eine Kultur der Ressourcen- und Wissensteilung – Kollaboration als ein Ausbildungsprinzip. Wie können konkrete Strukturen und Arbeitsweisen einer kollaborativen Praxis aussehen? Einen Pool an Inspirationen bietet das zentrale Bezugsfeld der Kunst.

Kollaboratives Wissen der Künste nutzen

Gerade in kulturellen und künstlerischen Praktiken hat Kollaboration und Vernetzung zunehmend an Bedeutung gewonnen. Hier finden sich bereits Strategien und Arbeitsweisen, die es andernorts noch auszuhandeln gilt. Beispielhaft können für eine solche kollaborative, künstlerische Praxis das Projekt *geheimagentur*, das Projekt *Bloch* des Künstlerduos *Com&Com,* sowie die künstlerischen Positionen Reena Spaulings oder *Improv Everywhere* genannt werden. Das Performancekollektiv *geheimagentur* (vgl. Ziemer 2013: 147) behauptet, selbst nicht zu wissen, „wer und wie viele ihm angehören" (ebd.) und agiert nach dem Prinzip von Open Source, Sharing und kollaborativer Kulturproduktion, ähnlich wie auf einer Wiki-Plattform. Es bezeichnet sich selbst als „freies Label, ein offenes Kollektiv" (vgl. geheimagentur 2010), das jede*r für eigene weitere Aktionen und kulturelle Interventionen nutzen kann. In der freien Theaterszene agieren zahlreiche Akteur*innen in kreativen Kollektiven, um aus der jeweiligen ästhetischen Perspektive Arbeitsstrukturen eigenständig zu gestalten, projektorientiert neu zu verhandeln und dennoch nachhaltige Netzwerke aufzubauen. Performance-Kollektive wie *Pulk Fiktion, Frl. Wunder AG, Hysterisches Globusgefühl, Henrike Iglesias u.v.m*. lösen hierarchische Positionen im Produktionsprozess auf, nutzen die Expertise der Vielen und schaffen performative Formate, Szenarien, Environments, Choreografien und Installationen, in denen temporäre, partizipative Gemeinschafts- und Erfahrungsräume mit dem Publikum entstehen.[1] Auch die Kunsttheorie dokumentiert und verhandelt zunehmend das Phänomen kollektiver Praktiken in den Künsten (vgl. Mader 2012: 7ff.). Auch in aktuellen Konzepten der Kunstvermittlung zeigt sich ein transformiertes Verständnis, das eine neue Gewichtung von Kollaboration, Durchkreuzung und Vernetzung in den Fokus rückt und entsprechende Strategien einfordert (vgl. Mörsch 2012: 84). Mit kollaborativen Praktiken können Institutionen verän-

dert, demokratische Teilhabe an Kunst verstärkt und explizit eine machtkritische Befragung von Teilhabestrukturen und -bedingungen der Kunst- und Bildungsinstitutionen angestoßen werden (vgl. Mörsch 2012: 89f.). Im Diskurs der Kunstpädagogik wird ein solches vernetztes, kollaboratives Verständnis aufgegriffen und als elementar beschrieben (vgl. Krebber 2014). Sara Burkhardt zeigt an verschiedenen Stellen das Potential und die Notwendigkeit auf, den Kunstunterrichtsraum und die Kunstdidaktik um das Netz zu erweitern (vgl. Burkhardt 2010; 2015). Christine Heil verweist darauf, dass kollaborative Formen der Produktion zum einen in der zeitgenössischen Kunst beobachtbar sind und zum anderen „den Anforderungen an eine Pädagogik [entsprechen], die von Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung ausgeht und den Prozessen des Austauschs zwischen Individuen und Situationen der Interaktion in einer Gruppe ein besonderes Erfahrungspotential zuspricht" (Heil 2015: 157). Das lernende Subjekt wird als kollektive Entität begriffen. Die Einschätzung Heils zieht die Schlussfolgerung nach sich, dass das Kollaborative – wenn auch auf noch nicht umfassend geklärte Weise – Transformationen innerhalb der Kunstpädagogik bewirken kann, welche in der Lehrer*innenbildung erprobt werden müssen. Heil aktiviert hierfür am *Institut für Kunst und Kunstwissenschaft* der Universität Duisburg/Essen den *Kunstpädagogischen Salon* und das Mikroformat *Beute*, das als Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis fungiert und netzwerkartiges Arbeiten stiftet (vgl. Kunstpädagogischer Salon 2016).

#teacherlife

In Social Media-Plattformen finden sich vermehrt hybride Vernetzungsphänomene, die zugleich informelle aber auch professionelle Handlungsstrategien von Lehrer*innen abbilden und dadurch einen neuen Austausch der Fachkräfte dokumentieren. Schulische Praxis wird präsentiert, transparent gemacht, zur Debatte gestellt und mit dem Wunsch nach Feedback und Fragen an die Community weitergegeben. Die Netzwerke auf den digitalen Plattformen haben das Potential, dass sich Lehrer*innen schulübergreifend, niedrigschwellig und auf unteren hierarchischen Ebenen zusammentun, um sich fachlich auszutauschen, Ressourcen zu bündeln. Zukünftig könnten so Community-Strukturen wachsen, in denen Lehrer*innen sich ermächtigen temporäre Curricula selbst zu entwickeln und zu verändern, um Bottom-Up Prozesse einer demokratischen Lehre und Bildungsarbeit auszuformen. Insbesondere in den ästhetischen Fächern mit zum Teil sehr kleinen Fachkollegien an den Schulen spielt eine solche selbstermächtigende Vernetzung in institutionsübergreifenden Fachcommunities eine wichtige Rolle. Ganz praktisch zeigen sich Graswurzelvernetzungsformate und -phänomene in einer regen Aktivität von Akteur*innen in digitalen Communities, wie der *Materialbörse Kunstunterricht* (vgl. Kunstunterricht Materialbörse 2018), die einerseits einen internen fachlichen Austausch über Distanzen hinweg möglich macht und zugleich einen sonst eher ungehörten und ungesehenen Diskurs der Praktiker*innen und deren alltäglichen Fragen abbildet. Unter den Hashtags #teacherlife, #artteachersofinstagram oder #iteach verbinden sich Lehrer*innen mittlerweile global in sozial vernetzten Medien wie Instagram. Kunstdidaktische Blogs wie *kunstkrempel* (vgl. kunstkrempel 2014) oder *kunst-unterrichten.de* (vgl. kunst-unterrichten.de 2018) bieten einen Einblick in weniger sichtbare Bereiche des Kunstunterrichts (vgl. Leggewie 2007: 46). Auch bei Twitter werden Lehrer*innen zu Themen Ästhetischer Bildung oder dem Kunstunterricht aktiv, wie beispielsweise @belden_trixi. Einen starken Zulauf haben solche Strategien der Vernetzung im deutschsprachigen Raum noch nicht. Vor allem existieren viele vage Ideen darüber, wie es rechtlich aussieht, wenn man sich als Lehrkraft vernetzt bewegt und äußert. Mit den hier angerissenen Beispielen wird deutlich, welches Potential in den neuen vernetzten Praktiken steckt: bis dato unsichtbare Prozesse und Vermittlungsstrategien können sichtbar gemacht und in ihrer Komplexität mit einer Community verhandelt werden.

Networking beyond

Die offenen Strukturen netzbasierter Kommunikation sind gerade für Bildungsberufe bedeutsam. Auch wenn angesichts der neuen vernetzten Praktiken noch viele offenen Fragen über die differenzierte Gestaltung der Formate bestehen, wird deutlich, dass auch Studierende der ästhetischen Lehramtsfächer davon profitieren, wenn in der Ausbildung innovative Vernetzungsformate und -strategien in der Lehre erprobt und erforscht werden. Das Teilprojekt der Schulvernetzung von AEiT zielt auf einen wechselseitigen und verstärkten Austausch von Kunstlehrer*innen, Ästhetischen Erzieher*innen, außerschulischen Kunst- und Kulturinstitutionen und Hochschulakteur*innen ab. Mit einem ersten Mapping wird das Feld von Schule, Hochschule und Kulturbereich entlang der Fragestellung skizziert, welche Vernetzungspartner*innen überhaupt in Betracht kommen, wer bereits vernetzt ist und wie Vernetzung in konkreten Formaten gemeinsam gestaltet werden kann. Ausgehend von dieser Übersichtskarte wer-

den verschiedene Implementationen am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* erprobt: Im übertragenen Sinne der Dreh- und Klapptüren eines Western-Saloons ist die Ringvorlesung *Saloon Arts Education* als ein Format gestaltet, in dem Studierende regelmäßig an Erfahrungen von Expert*innen aus der Schulpraxis teilhaben können, die ihre Perspektiven in den Hochschuldiskurs tragen. An den *Saloon Arts Education* knüpft sich das Ziel, verstärkt mit unterschiedlichen Gesprächs- und Vortragsformaten tradierte Strukturen der Machtverteilung und Wissensproduktion in Richtung Kollaboration und Teilhabe aufzubrechen. Mit Formaten wie *Bring a piece*, inspiriert durch das Vorbild *Beute* im Kunstpädagogischen Salon von Christine Heil, stellen Lehrer*innen denkwürdige Minifundstücke aus dem Kunstunterricht vor. Praktiker*innen nehmen sich den Raum und die Möglichkeit, ausgehend von ihren eigenen Fragen praxisnahe Diskurse anzustoßen. Die Gestaltung von Vernetzungstreffen, auf denen wir Alumnis und andere bereits praktizierende Kunstlehrer*innen sowie Fachleiter*innen an einen runden Tisch einladen, um gemeinsame Zukunftsperspektiven zu besprechen und aktuelle Belange im gegenseitigen Gespräch zu erörtern, liegt ebenfalls im Fokus unserer Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie*, die mit AEiT begonnen hat.

Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit mit Kunst- und Kulturräumen, wie dem *Forum Freies Theater Düsseldorf* auf- und ausgebaut. In zahlreichen Produktionsbesuchen, gemeinsamen Seminaren und Veranstaltungen findet kontinuierlich eine auf Rezeptions- und Teilhabeerfahrungen basierende Auseinandersetzung mit Ästhetiken und Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters statt. Fragestellungen der Kunstvermittlung an der Schnittstelle von Theater und Schule werden identifiziert und diskutiert, das Theater als alternativer Lernort erkundet, Gelingensbedingungen und strukturelle Verankerungsmöglichkeiten von Kooperationen zwischen Theater und Schule bzw. Universität untersucht.
Die im AEiT-Projekt konzipierten Vernetzungsformate stoßen auf ein reges Interesse unter den Studierenden und den Vernetzungspartner*innen. Der Wunsch mit Expert*innen aus der schulischen Praxis und der Kunst- und Kulturlandschaft in Kontakt zu treten, um theoretische Inhalte und Perspektiven aus dem Studium zu übersetzen, wird vielfach artikuliert – und zwar nicht im Sinne eines leicht unter den Arm zu klemmenden Methodenkoffers, sondern als Bedürfnis nach einer ernsthaften Rückkoppelung zwischen den Studieninhalten, einer komplexen schulischen Realität und dem Anspruch, von einer gegenwärtigen künstlerischen Praxis aus zu agieren. Darin formuliert sich der Anspruch an die Hochschullehre und das Teilprojekt der Vernetzungsarbeit: Erfahrungsräume für Vernetzung im Kontext Ästhetischer Bildung zu öffnen und die Möglichkeiten von Wissensproduktion zu erweitern. Damit geht auch ein verändertes Verständnis von Forschung in der Lehrer*innenbildung einher. Sibylle Peters vom Forschungstheater in Hamburg postuliert den Abbau von Hindernissen aus einer kategorialen und institutionellen Trennung von Forschung einerseits und Anwendung andererseits hin zu einem demokratischen Verständnis von Forschung als kollektive Aufgabe aller Mitglieder der Gesellschaft (vgl. Peters 2013: 12). Die Entwicklung praxisbezogener Forschungsperspektiven, in die die jeweilige Expertise der Beteiligten einfließt, spiegelt sich u.a. im Ansatz der Aktionsforschung wider (vgl. Schürch/Novak 2006). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ist eine entsprechende Ausrichtung des Praxissemesters im Masterstudium in der Verknüpfung mit der hier beschriebenen Vernetzungsarbeit ein idealer Nährboden für eine kollaborative Forschungspraxis im Feld von Kunst und Kunstpädagogik. Auf dieser Basis könnten Studierende unter dem Begriffskonzept des Forschenden Lernens kleine Studienprojekte entwickeln, die im Idealfall einen Reflexionsgewinn über das eigene Fach, die Haltung als Lehrer*in, die eigene Unterrichtspraxis und das System Schule hervorbringen. Wenn hier die Chance für Studierende besteht, gezielt mit einer interessierten und aktiv vernetzten Fachcommunity von Akteur*innen der Ästhetischen Bildung in Austausch zu treten, können sich spannende, forschende Konstellationen von zukünftigen und bereits aktiven Lehrer*innen bilden. Ein Netzwerk, welches Studierende und praktizierende Lehrer*innen schon im Studium zusammenbringt, kann eine Neugierde und kollektive Energie entfalten, das gemeinsame Fach und die Komplexität ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse zu befragen. Die Vernetzungsarbeit am *Institut für Kunst & Kunsttheorie* verschreibt sich dem Anspruch, Begegnungsräume für vielfältige – theoriebasierte und künstlerisch ausgerichtete – Fachpositionen sowie ihre Hybride zu öffnen und an der entralen Gelenkstelle der Lehrer*innenbildung eine entsprechend vernetzte Lehre zu implementieren. Wir erproben, wie wir als Akteur*innen unterschiedlicher Institutionen zusammenarbeiten und eine Community bilden können, um uns gemeinsam in der Diskussion um Praktiken in Schule, Hochschule und Forschung zu Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung zu engagieren. Die Reflexion institutioneller Strukturen und die Analyse unterstützender wie hemmender Faktoren für eine kollaborative Arbeitsweise verbindet sich mit der Suche nach Handlungsspielräumen für Vernetzungsarbeit und Forderungen nach entsprechenden Ressourcen. Auf Basis dieser Reflexion treiben wir die Entwicklung von Begegnungsformaten und -plattformen voran. Damit möchten wir der Forderung nach Zusammenarbeit, wie sie beispielsweise an Referendar*innen gestellt wird, Rechnung tragen, und Strategien und Arbeitsweisen einer kollaborativen Wissensproduktion schon im Studium sichtbar werden lassen. Networking als Strategie beinhaltet das Potential, sich selbst und die eigene Institution als lernend zu begreifen und die transformierende Energie eines Netzwerks für strukturelle Verän-

derungen in der eigenen Institution zu nutzen. Wenn Schulen als Orte des „Community Building“ (vgl. Facer 2011) gedacht und performt werden, verbindet sich damit die bildungspolitische Forderung und Notwendigkeit, Vernetzungsarbeit von Lehrer*innen in Studium und Beruf zu verankern, aktiv durch entsprechende Ressourcen zu unterstützen und nicht als Teil des Privatlebens zu akzeptieren. Für uns bleibt es spannend zu beobachten, wie unsere neu auf Vernetzung ausgerichtete Arbeit das Selbstverständnis von angehenden Lehrer*innen verändert – und ob tradierte institutionelle Tanker sich durch agil vernetzte Akteur*innen zu kollaborativen Bildungsräumen transformieren lassen.

Anmerkung

[1]Gleichzeitig darf nicht übersehen werden, dass die Agilität und künstlerische Innovationskraft von kollektiven Netzstrukturen in der freien Szene zumeist mit prekären Arbeitsbedingungen und einer starken Abhängigkeit von Förderstrukturen einhergeht. Kollektive der freien darstellenden Künste kämpfen für die Möglichkeiten ihrer Arbeitspraxis und entsprechende existenzsichernde Arbeitsbedingungen in einer auf Individualisierung und Genialisierung ausgerichteten Gesellschaft.

Literatur

Altrichter, Herbert/Berkemeyer, Nils/Kuper, Harm/Maag Merki, Katharina (2008): Vorwort der Reihenherausgeber. In: Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried/Manitius, Veronika/Müthing, Kathrin (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 5-8.

Anand Pant, Hans, Richter, Dirk (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Gütersloh. Online: https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf [3.5.2019]

Burkhardt, Sara (2010): Räume netzbasierter Kunst. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.-25. Oktober 2009. Oberhausen: Athena Verlag, S. 363-369.

Burkhardt, Sara/Dudek, Antje/Heil, Christine/Sutter, Sabine (2015): Freiräume für kollektive Diskurserweiterungen schaffen. Einladung in einen Kommunikationsraum im Foyer. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): BuKo15 Blinde Flecken. Dokumentation der Kongressergebnisse. BÖKWE-Fachblatt, Band 4, S. 169-175.

Facer, Keri (2011): Learning Futures: Wie können wir die Beziehung zwischen Bildung und Zukunft neu denken?. Online: https://journal.hkw.de/learning-futures-wie-koennen-wir-die-beziehung-zwischen-bildung-und-zukunft-neu-denken/ [16.06.2018]

Hardwig, Thomans/Mußmann, Frank (2018): Zeiterfassungsstudien zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland. Konzepte, Methoden und Ergebnisse von Studien zu Arbeitszeiten und Arbeitsverteilung im historischen Vergleich. Online: https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/viele-lehrkraefte-arbeiten-mehr-als-48-stunden/ [13.03.2018]

Heil, Christine (2015): Kollaboratives Prosuming in der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Attila Csörgő. Kunstdidaktische Entwürfe ausgehend von Gegenwartskunst. In: Schütze, Irene/Krause-Wahl, Antje (Hrsg.): Aspekte künstlerischen Schaffens der Gegenwart, Weimar, S. 156–177.

Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009): Dimensionen Strukturaler Medienbildung. In: Herzig, Bardo et al. (Hrsg.): Medienbildung – Eine Einführung, Bad Heilbrunn.

Kiefer, Florian/Holze, Jens (2018): Netzwerk als neues Paradigma? Interdisziplinäre Zugänge zu Netzwerktheorien. Wiesbaden: Springer VS.

Krebber, Gesa (2014): Apokalypse neu. Konsequenzen aus dem Kreativitätsdiskurs für die Kunstpädagogik. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): what’s next. Art Education. Band II, München: kopaed, S. 170-173.

kunstkrempel (2014): kunst und krempel und die möglichkeiten und unmöglichkeiten von schule und kunst und anderem krempel (BLOG). Online: https://kunstlehrerin.wordpress.com/about/ [13.03.2018]

Kunstpädagogischer Salon (2016): Salon #16 – Beute(!) aus dem Kunstunterricht. Prof. Christine Heil. Institut für Kunst und Kunstwissenschaft. Universität Dusiburg/Essen. Online: https://kunstpaedagogischersalon.net/2016/12/09/salon-16-beute-aus-dem-kunstunterricht/ [19.07.2018]

Kunstunterricht Materialbörse (2018): Facebookgruppe. Online: https://www.facebook.com/groups/192542110933446/?ref=br_rs [18.03.2018]

Kunst unterrichten (2019): Anlaufpunkt speziell für Kunstunterrichtende an Schulen. In: kunst-unterrichten.de (BLOG). Online: https://kunst-unterrichten.de/ [08.05.2019]

Mader, Rachel (2012): Kollektive Autorschaft in der Kunst. Alternatives Handeln und Denkmodell. Bern: Peter Lang AG.

Matzke, Anja (2015): Das Theater auf die Probe stellen. Kollektivität und Selbstreflexivität in den Arbeitsweisen des Gegenwartstheaters. In: Im Dialog, 1. Online: https://doi.org/10.16905/itwid.2015.2 . [01.03.2019]

Mörsch, Carmen (2012): Zeit für Vermittlung. Wie wird vermittelt? In: Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) (Hrsg.): Zeit für Vermittlung. Im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des «Programms Kulturvermittlung» (2009–2012). Zürich, S. 84-94.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz NRW – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). Online: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf [20.07.2018]

Stegbauer, Christian (2010): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Einige Anmerkungen zu einem neuen Paradigma. In: Ders. (Hrsg.): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-20.

Terkessidis, Mark (2015): Kollaboration. Berlin: edition suhrkamp.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Im vorliegenden Artikel werden Praktiken des Kuratierens vor dem Hintergrund ihrer algorithmischen, d.h. berechenbaren, und Ökonomie-strategischen Potentiale diskutiert. Eingenommen wird eine medienphilosophische Perspektive, aus der heraus das Kuratieren angelehnt an Heideggers Denkbegriff zu einem ästhetischen Denken dekonstruiert und an die Fähigkeit zur Krise geknüpft wird. Dem gegenüber wird ein berechnender Modus des Kuratierens positioniert, der sich von kalkulierbaren Strategien der Selbstoptimierung und der Selbsterhaltung im Sinne einer ‚Care-Arbeit' ableitet. Über Formen der Opazität, hier als Undurchlässigkeit gemeint, werden Kurationsformen – unter dem Gesichtspunkt des kuratorischen Wissens (Konzeptideen, Künstler*innen-Kontakte, Raumzugriffe etc.) – und Algorithmen – als Verschleierungstaktik von Unternehmensstrategien – parallelisiert. Vorgeschlagen wird ein Open-Access-Modell, das über digitale Netzwerke Formen *kuratorischer* Kollaboration ermöglicht und opake Prozesse in mehrfacher Hinsicht transparenter gestaltet.

–

Die Forderung nach neuen kuratorischen Instanzen hat Konjunktur. Dort, wo sich Entscheidungsprozesse in (kollaborativen) Positionen bündeln, wird am Stuhl gesägt. Solcherart Auflehnung ist in gleichem Maße Ausdruck einer obrigkeitsskeptischen Kultur, wie sie zeigt, dass die exponierte Stellung von Kurator*innen in Frage zu stellen ist.

Schon zur *documenta 5* (d5), angeleitet durch den „inszenierenden Impresario" (von Bismarck 2012: 49) Harald Szeemann, installierte Ben Vautier den Ausruf „Kunst ist überflüssig" auf dem Dach des Fridericianums und stellte das neue Verhältnis zwischen Künstler*innen und Kurator*innen demonstrativ zur Schau – ex negativo als Verteidigung des Autonomiestatus der Kunst, indem er diese freimütig annullierte. Auch das Pamphlet des *documenta*-Künstlers Daniel Buren artikulierte zur *d5* deutliche Kritik: „Immer mehr neigen Ausstellungen dazu, nicht mehr Ausstellungen von Kunstwerken zu sein, sondern sich selbst als Kunstwerk auszustellen" (Buren 1972: 29). Bis in die Gegenwart bleibt das Verhältnis zwischen Künstler*innen und Kurator*innen ein potentiell konfliktreiches: Gute 30 Jahre später wird die Stellung von Kurator*innen weiterhin reklamiert: „The Next Documenta Should be Curated by an Artist" forderte Jens Hoffmann, selbst Ausstellungsmacher, mit seinem Projekt auf der Internetplattform *e-flux* (e-flux 2003). An dem Projekt beteiligten sich Künstler*innen wie Marina Abramovic, Tino Sehgal oder Lawrence Weiner mit eigenen Positionen zu der Forderung. Erst 15 Jahre danach durchkreuzen die Kuratorin Joasia Krysa und der Netzkünstler Hans Bernhard das tradierte Ablösemodell der Kurator*innen durch Künstler*innen mit einer neuen Forderung: „The Next Documenta Should be Curated by a Machine" wird 2018 ihr Panel-Talk im Rahmen des Meta-Marathons am NRW-Forum übertitelt.[1] Bernhard und Krysa ziehen hier mittels ihrer Polemik die Qualität einer menschgemachten Ausstellung ganz grundsätzlich in Zweifel. Doch sogleich rufen sie auch eine Vielzahl an Fragen aufs Tableau, welche die Empathie- wie die denkerische Fähigkeit von Maschinen umkreisen.

Im Folgenden möchte ich zwei Wege vorschlagen, wie der Forderung nach einem Maschinen-, das heißt Computer-gestützten Kuratieren begegnet werden kann. Dabei argumentiere ich in erster Variante für eine Öffnung des Begriffs hin zu einem opaken[2] Prozess des ästhetischen Denkens. Abseits eindeutig identifizierbarer Aufgaben, die das administrative Feld (Rechtsfragen, Planung von Transporten und Drucksachen etc.) und den Bereich der Care-Arbeit (Künstler*innen-Kommunikation, beraterische Tätigkeiten bei der Produktion von Werken, Gastlichkeit etc.) betreffen, greift ein solches Verständnis von Kuration zuallererst auf Fragen der Konzeptarbeit zurück: Themenfindung, Themenreifung, Auswahl der Künstler*innen. Solche Prozesse stehen denen berechnender und berechenbarer Art diametral gegenüber – was in ihrer opaken Beschaffenheit begründet liegt, die sich zeigt, sobald wir diese retrospektiv nachvollziehen. In zweiter Variante gibt just jener opake, subjektive Prozess Anlass, ihm algorithmisch gestützte Leistungen zu implementieren, verweigert er sich doch der Transparenz und Teilhabe.

Gesetzt das Kuratieren verstünde sich als eine Form ästhetischen Denkens, insofern es ästhetische Artefakte und Fragestellungen verhandelt, wäre auch vorliegender Text als solche zu begreifen. Da ein solches Denken einen offenen Prozess fortwährender Transformationen, ja *Bildungen*, beschreibt, sind ihm Wiederholungen, Brüche, Abdrifte einbegriffen. Es wäre der kuratorischen Leistung zu gewähren, dies in einer Ausstellung transparent zu machen.

Driften, Denken: Exzess

Konnte einst die kuratorische Praxis als eine Arbeit des Kustos zur Verwaltung musealer Sammlungen klar von der künstlerischen Praxis getrennt werden, so ist heute eine Aufweichung und wechselseitige Bezugnahme der Bereiche zu beobachten, welche die Prozesse komplexer erscheinen lässt. Zweierlei eng miteinander verbundene Entwicklungen liegen Kathrin Busch zufolge dieser gegenseitigen Grenzüberschreitung zugrunde: Seit den frühen Avantgarden nimmt die künstlerische Praxis vermehrt die Gestalt einer weitreichend forschenden an. Wissenschaftliche Erkenntnisse fungieren dabei auf der *einen Seite* nicht mehr nur als bloße Vorarbeit, auf die zurückgegriffen wird; Recherchearbeiten werden hingegen häufig zu einem unerlässlichen Bestandteil und Verfahren der künstlerischen Produktion (vgl. Busch 2012: 142f). In den Wissenschaften hat auf der *anderen Seite* eine Sensibilisierung für die ästhetische Dimension ihrer Wissensproduktion stattgefunden (vgl. ebd.: 143). Ein klassischer Methodenkanon, der auf die trennscharfe Einteilung von Verfahrensweisen zur Erkenntnisgewinnung zurückgreift, scheint heute, gerade in den Geisteswissenschaften, zunehmend zurückzuweichen. Grundlegende Methoden der Deduktion, Induktion, Interpretation und Kritik werden häufig nur in Ansätzen verfolgt und dynamisch miteinander kombiniert. Abgelöst wird die Methodisierung wissen-

schaftlichen Forschens durch metaphorisch grundierte Verfahren, assoziative Vorgehensweisen, Rhetorik und ästhetische Forschung.

Im folgenden Beispiel zeigt sich, wie Annäherungen der Geisteswissenschaften an künstlerische Prozesse zugleich deren Differenz illustrieren können: In ihrem Essay *Das Lachen der Medusa* pointiert die Philosophin Hélène Cixous die ästhetischen Dimensionen von Sprache als Mittel der Erkenntnis (Cixous 2013: 39-61): Basierend auf der ausdrucksstarken Metapher der lachenden Medusa zeichnet Cixous den Mangel der immer schon unterdrückten Weiblichkeit nach und wendet das Bild in einen Appell an die Zurückgedrängten, sich in die Sichtbarkeit zu schreiben. Cixous' eigenes Schreiben zeugt dabei von überschäumender Poetizität, indem sie durch stete Wiederholungen und Transformationen des Gesagten, durch Wortneuschöpfungen und experimentelle Zeichensetzung ihre Gedanken öffnet und fortentwickelt, die Lesenden auf diese Weise in ihre Bewegung mit aufnimmt. Auch ließe sich diese Technik als eine Form des Skizzierens beschreiben. Indem sie sich stetig neu überzeichnet/-schreibt, legitimiert sie den Entwurf, also *das Unfertige*, als druckreifes Papier.

Rufen wir uns nur unsere eigenen Notizen, Screenshots, Schnappschüsse, Spracherinnerungen für abzuliefernde Texte vor Augen. Vernachlässigungen von Orthographie, Grammatik, Ausdruck, eilig notierte Pfeile, zusammenhangslose Aufnahmen, jedes „Ähm" und „Sozusagen" können den Eindruck einer insuffizienten inhaltlichen Kohärenz erwecken. Hatte die erste Notiz – welcher Form auch immer – noch den sich verflüchtigenden Gedanken so nah wie möglich abgebildet, wird sie für das Ziel eines fertigen Textes nur noch als Vorarbeit oder Grundierung behandelt. Jedes In-Form-Bringen erster Notizen stellt selbst schon einen weiteren Gedankengang dar, welcher die Codes wissenschaftlichen Schreibens mit*denkt* – zum Zweck intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Auf diese Weise werden jedoch offene Denkprozesse als mangelhaft behandelt, deren unfertiger Status an den Insuffizienzen der Eile noch sichtbar wurde. Cixous greift diesen Status in ihren Texten sprachlich wie bildlich als ästhetisches Prinzip auf und konstituiert auf diese Weise ein Schreiben, das sich den Gesetzmäßigkeiten der Wissenschaft augenscheinlich zu entziehen vermag, indem es die fragmentierte Prozessleistung des Denkens ästhetisiert.

Auch bei Martin Heidegger lässt sich beobachten, wie systematisch Merkmale der Kunst auf die Theorie übertragen werden. In seinem Aufsatz *Was heißt Denken?* entwirft er ein Verständnis vom Denken, das sich aus vollkommener Offenheit gegenüber dem Gegebenen speist (Heidegger 1990: 123-137). Im Versuch, sein Denken über das Denken freizulegen, vollzieht Heidegger eine mal näher, mal weiter sich um den Begriff kreisende Bewegung, die sich letztlich immer wieder auf sich – das Denken – zurückführt. Drei Thesen in Heideggers Aufsatz sind eng verschwistert mit zentralen Punkten meiner Arbeit: 1. Das Denken geht vom Ort der Gabe aus. 2. Es vollzieht sich nur vermittels eines Mögens. 3. Es bedarf eines Sprungs, um überhaupt ins Denken zu kommen. Denken vollzieht sich bei Heidegger vernehmend, als Widerfahrnis. Der Ort, von dem ausgehend das Denken affiziert wird, verschiebt sich vom Subjekt zu dem, was sich zu bedenken *gibt*. Das Denken ist daher eine Antwort auf die Gabe, sein Grundzug das Vernehmen:

> *„Das Bedenklichste ist das, was zu denken gibt. Von sich her spricht es uns daraufhin an, daß wir uns ihm zuwenden, und zwar denkend. Das Bedenkliche wird keineswegs durch uns erst aufgestellt. Es beruht niemals nur darauf, daß wir es vorstellen. Das Bedenkliche gibt, es gibt uns zu denken" (ebd.: 126).*

Doch Heidegger weist ebenfalls darauf hin, dass das Denken erst durch ein Lieben fundiert wird; so expliziert er nach Hölderlin: „‚Wer das Tiefste gedacht, liebt das Lebendigste" (ebd.: 133; zitiert nach: Hölderlin 2009: 188). Heidegger gibt zu bedenken, dass die Betonung des Verses auf den beiden Verben zu liegen hat, dort, wo sie differentiell aufeinandertreffen. Denn entscheidend ist: „[W]ir vermögen immer nur solches [denken], was wir mögen, solches, dem wir zugetan sind, indem wir es zulassen" (Heidegger 1990: 123). Zugleich öffnet uns die Zuwendung hin zum Bedenklichen den Blick für das Lebendige, das Schöne: „‚Und es neigen die Weisen / Oft am Ende zu Schönem sich." (ebd.: 133; zitiert nach: Hölderlin 2009: 188) – zur Kunst. Ein solcher Vorgang bedeutet eine leibliche Veräußerung, nur schmerzvoll denkbar, der Verletzung ausgesetzt. Denn die Hingabe für das Bedenkliche erwartet, sich an eine „völlig andere Ortschaft" (ebd.: 128) zu begeben. Jedem Denken geht daher notwendigerweise ein Sprung voraus, an den Ort der Frage danach, wie, wozu und wodurch etwas ist:

> *„[D]as Denken empfängt als Vernehmen sein Wesen aus dem Sein des Seienden. […] Sein des Seienden? Die Antwort auf die bisher nie gestellte, weil allzu einfache Frage lautet: Sein des Seienden heißt: Anwesen des Anwesenden, Präsenz des Präsenten. Die Antwort ist ein Sprung ins Dunkle" (ebd.: 135).*

Nach Heidegger möchte ich das Denken als denjenigen Prozess auffassen, der den Grundzug eines künstlerischen Forschens ausmacht – ich nenne es hier ein ästhetisches Denken. Denn das Kunstwerk sei eine *Verrückung* – des Werks gestischer Zug –, welcher zu folgen sei, insofern sich das, was ist, in ungewöhnlicher Weise zu sehen *gibt*. Eine Drift geschieht: „In der Nähe des Werkes sind wir jäh anderswo gewesen, als wir gewöhnlich zu sein pflegen" (Heidegger 2012: 21). Entscheidend sei die strenge Analogie zwischen dem Denken und dem Kunstwerk als gestische Konfigurationen.

Die Geste, wie wir sie bei Vilém Flusser vorfinden, als Ausdruck eines Unaussprechlichen begriffen, als Zeichen für *Gestimmtheit* (vgl. Flusser 1991: 13), gibt Anlass, auch die genannten Insuffizienzen im Entwurf, welche in der Dringlichkeit, den Gedanken zu fassen, Raum geben für nicht darstellbare Zusammenhänge, als Gesten zu begreifen. Wenn wir annehmen, dass die ästhetische Praxis ihren Vorteil in der Unbegrifflichkeit hat, weil sie dem Nicht-Antizipierbaren Raum gibt, dann formuliert sie, worin die Chance eines künstlerischen Forschens in Form eines anderen Denkens besteht: darin, Gewissheiten zu verrücken (vgl. auch Busch 2011: 73). Sie erfordert Offenheit für die Abdrift, an den Ort, wo das Denken als potentielle Form von Wissensbildung erst beginnt. Das Wesen eines ästhetischen Denkens, dies wäre der Schluss, ist demnach Exzess: lateinisch *excessus* für die Überschreitung, Abweichung, Abschweifung. Das Vermögen, diesen Weg einzuschlagen, bedeutet die schmerzliche Erkenntnis, nicht nur zu erwägen, sich dem Bedenklichen auszusetzen, sondern es qua Verwundbarkeit leiblich ereignen zu lassen – Formen des Scheiterns mitgedacht. Dies eröffnet schließlich, worin sich das Denken und das Kuratieren als ästhetisches Denken grundlegend unterscheiden: Das Denken konstituiert das Subjekt dank dessen Vermögen zur Krise – das Kuratieren als ästhetisches Denken konstituiert Kurator*innen dank des Vermögens zur Krise im doppelten Sinn. Es erfordert, erstens, Denkprozesse in Gang zu bringen und, zweitens, diese an eine Öffentlichkeit zu vermitteln, sich also der Besprechung preiszugeben; verstehen wir hier das Kuratieren darin, Kunstwerke in Form einer Lesart für eine Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Kuratieren, Prozessieren: Berechnen

Solcherart kuratorische Prozesse – im Sinne eines ästhetischen Denkens – der Operationalisierung zu unterwerfen, würde einen zutiefst menschlichen Wesenszug als berechenbar deklarieren. Dennoch reizt die Vorstellung einer begrifflichen Verschiebung, der zufolge die Eigenschaften von Mensch und Computer austauschbar sind. Hartmut Winklers Ausführungen folgend zeichnen sich Prozessierungen durch Umformungen, Formwechsel und Transformationen aus (vgl. Winkler 2015: 10). Von hier aus betrachtet sind sie dem Denken nah verwandt, denn das Wesen des Denkens ist die Veränderung dessen, was sich zu bedenken gibt. Fähigkeiten, deren Grundzug menschlicher Natur sind – sei es das Lernen, die Intelligenz oder auch das ihnen zugrunde liegende Netzwerk, bestehend aus Neuronen –, werden zunehmend metaphorisch auf maschinelle Prozesse und Architekturen angewandt: Machine-*Learning*, Artificial *Intelligence*, Neural Networks u.a. Doch berücksichtigen wir, dass sich das Wesen des Lernens auch durch die Fähigkeit zur Empathie – *wir vermögen immer nur solches denken, was wir mögen* – und zur Krise – *sich an eine völlig andere Ortschaft begeben* – auszeichnet, offenbart sich, dass Rechenleistungen hier versagen.

Im Folgenden möchte ich ein Bild vom Kuratieren einblenden, das eine Dimension der Praxis öffnet, welche durchaus mit berechnenden Verfahren operiert und mit jener Praxis im Kunstfeld verwandt ist: Als Projektarbeiter*innen exemplifizieren Kurator*innen solche Arbeitsbedingungen, welche die Fähigkeit zur Flexibilität, Teamarbeit und Arbeitsteilung erfordern. Kurator*innen sind demgemäß nicht nur Ausstellungsmacher*innen, in deren Fokus das öffentlich Werden von Kunst priorisiert steht, sie sind sich selbst kuratierende Projektarbeiter*innen in dem Sinne, dass die eigene Arbeitsform stets neu verhandelt und konzipiert, ja kuratiert werden muss. Aus dieser Perspektive richtet sich das kuratorische Tätigkeitsfeld der Care-Arbeit, im Sinne der Wordbedeutung – *curare* – als Heilungsprozess nicht nur an die Künstler*innen und Gäste, sondern auch an sich selbst, als Arbeit dafür, als *in-Arbeit-zu-sein*. Diese stellt das Selbst als zu beschäftigendes und ökonomisch zu erhaltendes in den Mittelpunkt des Schaffens. Ausstellungsarbeit ist grundsätzlich zunehmend einem ökonomischen Druck ausgesetzt. Dort, wo Sponsorensuche, Förderanträge, Eintrittsgelder, Getränkeverkäufe die Ausstellungsproduktion maßgeblich bestimmen, ganze Produktionen auf der Leistungs- und Selbstausbeutungsbereitschaft un(ter)bezahlter Praktikant*innen beruhen, soziale Netzwerke zum kuratorischen Kapital umgedeutet werden, haben sich ökonomisch bedingte Werte in das Feld eingeschrieben. Das Paradoxon besteht darin, dass die Zentrierung des Selbst angesichts dessen Verausgabung Freiheit suggeriert.

Als Selbst-*Care* hat der Begriff des *Kuratierens* im zeitgenössischen Sprachgebrauch an Aktualität gewonnen. In Form einer Alltagspraxis adressiert er Fragen der Lebensgestaltung, stets bedacht auf die Vita. Tagesabläufe werden mit Blick auf eine ausgewo-

gene Work-Life-Balance geplant. Auch der eigene Körper wird aufwendig reguliert mit dem Ziel, ein möglichst langes und gesundes Leben zu führen. Der Bedeutung des heilenden Pflegens entsprechend wird das Selbst geflissentlich organisiert und an die Kalkulationen der eigenen *Programme* veräußert. Dabei steht zweierlei im Fokus: Das Selbst, welches als ein radikal formierbares verstanden wird, und der Prozess per se, an den die Hingabe gerichtet ist. In der Pflege des Selbst und des eigenen Lebens offenbart sich eine Aufgabe, die lebensfüllend sein kann und Bedeutung suggeriert. Auch hier richtet sich die Care-Arbeit an sich selbst: Sie schafft Bedeutung qua Arbeit. Als nicht enden wollendes Projekt offenbart sich das Selbst als Raster-gerechtes Profil, welches in dialektischer Passung in die Ökonomien des Wahrscheinlichsten greift. Das Kuratieren, derart ökonomisch verstanden, kennt allerdings keine abwegigen Pfade, die sich außerhalb der Kalkulation befinden. Stattdessen stellen solche Abweichungen gefährliche Variablen dar, die im auf Effizienz getrimmten Selbst-Care zu tilgen sind. Damit gefährdet dieser Modus, der hier eigentlich ein Berechnen meint, aber auch die Freiheit eines Kuratierens als ästhetisches Denken, da er alles Unvorhersagbare nicht vorsieht.

Opazität: kuratorisches Wissen

Mögen in ökonomisch geleiteten Prozessen des Kuratierens Motive des Berechnens identifizierbar sein, sie beschreiben nur Teilaspekte der Praxis, haben aber das Potential, den Modus eines ästhetischen Denkens auszuhöhlen. In ihrem Essay *How the machine 'thinks'* untersucht Jenna Burrell das Problem opak grundierter Algorithmen und deren kulturelle Rezipierbarkeit. Mittels des Begriffs der Opazität als Form der Undurchlässigkeit legt Burrell – freilich nicht intendiert – die dünne Linie frei, nach der Strategien algorithmischer Prozesse Auskunft geben über die des Kuratierens vom ästhetischen Denken her gedacht. Burrell betrachtet hierfür solche Algorithmen, welche Datensätze interpretieren. Insbesondere *lernend*e Algorithmen seien opaker Natur, insofern ihre Rezipient*innen (und immer mehr auch ihre Produzent*innen) nicht über das Wissen verfügten, nachzuvollziehen, warum dieser Entscheidungsprozess zu jenem Ergebnis führe. Unterschieden werden von Burrell drei Formen der Opazität: 1. Solche, welche dazu dienen, unternehmerische Strategien durch Undurchschaubarkeit zu schützen. 2. Solche, welche das Lesen und Schreiben von Codes als eine Fähigkeit der Wenigen darstellen. 3. Solche, welche ein Missverhältnis markieren zwischen mathematischer Optimierung von hoch dimensionierten Datensätzen (wie bei der Gesichtserkennung) und deren Interpretierbarkeit für bestimmte Anwendungen (vgl. Burrell 2016: 1f). Alle drei Perspektiven, verbleiben wir auf konzeptueller Ebene, lassen Schlüsse zu, die kuratorische Praxis als eine zu deuten, welche danach strebt, zu schützen, was ich mit dem Ausdruck vom kuratorischen Wissen fassen möchte: Konzepte, (Künstler*innen-)Kontakte, Raum-Zugriffe etc.

Bisweilen werden die einer Ausstellung zugrundeliegenden Konzepte und Auswahlprozesse einer Öffentlichkeit weder transparent zur Verfügung gestellt, noch wird dies als relevante Fragestellung ausstellerisch thematisiert. Wenngleich bekannt ist, dass freischaffende Kurator*innen sich nach eigenen thematischen Schwerpunkten und Interessen richten, die sich stets auch im Austausch mit dem eigenen Netzwerk – beispielsweise nahestehenden Künstler*innen – herausbilden, so lässt sich trotz allem festhalten, dass die Priorisierung bestimmter Akteur*innen und Themen einen weitestgehend undurchlässigen Prozess beschreibt.[3] Als Instanzen mit Gatekeeper-Funktion sind Kurator*innen in der verantwortungsvollen Position (neben Galerien, Sammler*innen und Akademien), Diskurse, welche in die Öffentlichkeit dringen – und drängen sollten – grundlegend mitzugestalten. Zudem sind sie als Ausstellungsgestalter*innen und kraft ihrer Einbringung in künstlerische Prozesse in erheblichem Maße daran beteiligt, Perspektiven auf Kunst weiter- und mitzuentwickeln. Doch zwingt sie die Konkurrenzsituation, in der Ideen, Wissen, Raum-Zugriffe und Kontakte – kurz: *kuratorisches Wissen* – als Waren fungieren, auch dazu, dieses exklusiv zu bewahren. Zudem ist die Entwicklung eines Ausstellungskonzeptes in dem Maße zufällig, intuitiv, kreativ und erfordert Raum für Abzweigungen, wie ich es mit dem Begriff vom ästhetischen Denken zu greifen suchte; ein Nachvollzug entsprechend komplex und intransparent. Anhand Burrells dritten Punkts möchte ich eine Parallelisierung algorithmischer und kuratorischer Prozesse vornehmen, die sich auf das Missverhältnis von verwertbaren Daten und Inanspruchnahme stützt. Greifen einige Algorithmen auf extrem hoch dimensionierte Datensätze zurück, ist der Pool zu bedenkender Künstler*innen unter Kurator*innen immer schon zu klein, beschränkt und subjektiv. In Abhängigkeit des eigenen sozialen Radius sowie gebunden an die eigenen Interessen, werden Künstler*innen und Themen ausgeschlossen, von denen Kurator*innen nicht *wissen*.

Aus dieser immer schon vorhandenen Subjekt-bedingten Voreingenommenheit leite ich ein Potential für algorithmisch gestützte Kuratierungen ab, das mit einer Anmerkung aus der Praxis eingeführt wird: Im Gespräch mit dem Künstler und Kurator Franz

Reimer fragte ich diesen nach den Bedingungen, die kuratierende Algorithmen erfüllen müssten.[4] Auf ein *Weltwissen* sollten diese zurückgreifen, so die Antwort. Ich verstehe dies als ein umfassendes Wissen im Sinne eines Absolutums. Nur fördern nicht gerade erst blinde Flecken im eigenen Wissenshorizont, also *wovon wir nicht wissen*, problemorientierte Konzepte, in dem sie das Unbekannte adressieren? Gilt es nicht, jenes Unwissen gegen ein absolutes zu wahren? Diese Fragen vor Augen, ziehe ich die Gedanken des Philosophen Frédéric Neyrat zur Technik der Szenarioplanung zu Rate. In dieser vor allem in der Wirtschaft praktizierten Technik werden Zukunftsszenarien bzw. Diskontinuitäten zum Zweck der Handlungsfähigkeit bei unerwarteten Ereignissen identifiziert. Eine solche Vorhersage besteht in der Produktion einer Karte möglicher Welten. Auf diese Weise wird eine flache Chronologie produziert, welche die Differenzen, aus der Zeitlichkeit besteht, negiert. Die Möglichkeitsbedingung der flachen Chronologie ist die Zurückweisung des Unmöglichen, d.h. die Zurückweisung eines jeglichen radikalen zeitlichen Außen. Anders formuliert: Das Szenario versucht, mögliche Abweichungen immer schon mit einzukalkulieren, sie zu antizipieren, sodass die Abweichung vom gewünschten Plan – oder ein differentielles Außen – längst keine Abweichung mehr ist, sondern ein Möglichkeitsraum des projizierten Szenarios. Kurz: Alles Unwissen zukünftigen Geschehens unterliegt dem Versuch einer radikalen Aushöhlung. Neyrat argumentiert: Die Zeit benötige die Nicht-Zeit – also ihr Gegenteiliges, die sogenannte *Achronia* – im Kern der Zeit! Ein neutraler Zustand, in dem kein Negativum herrscht, könne keine Existenz hervorrufen (vgl. Neyrat 2016: 92f). Für Schelling verschwindet die „ursprüngliche Negation", die vor der Positivität der Existenz – das heißt vor der wirklichen Existenz von etwas – besteht, nie:

> *„Die negative Tätigkeit, die ursprünglich und ihrer Natur nach für uns nur beschränkende Tätigkeit ist, kann gar nicht handeln, ohne daß ein Positives vorhanden sei, das sie beschränkt. Aber ebenso ist die positive Tätigkeit nur positiv im Gegensatz gegen eine ursprüngliche Negation. Denn wäre sie absolut (schrankenlos), so könnte sie selbst nur noch negativ (als absolute Negation aller Negation) vorgestellt werden. Beide also, unbeschränkte und beschränkende Tätigkeit, setzen jede ihr Entgegengesetztes voraus. In jenem Produkt also müssen beide Tätigkeiten mit gleicher Notwendigkeit vereinigt sein" (Schelling 2016: 191).*

Jedes Mal, wenn etwas in Erscheinung tritt, zieht sich das Sein des Wesens, dieses Gegenstands oder Lebewesens, zurück: Was zur Geburt führt, verursacht tendenziell den Tod, so Neyrat (vgl. Neyrat 2016: 94). Oder: Dort, wo ein Gelingen auftritt, geschieht es nur im Angesicht der Krise. Als menschliche Fähigkeit sind Krisen entscheidungsbefördernd, sie vermögen aber immer auch das zu Bedenkende einzutrüben und so der Entscheidungsfähigkeit entgegenzuwirken. Kuratorische Entscheidungsfelder werden bereits durch die Rechenleistung von Computern gestützt, doch auch hier sind die Anwendungen zumeist bereits durch unsere Nutzungsverhalten geprägt. Weiter öffnen ließe sich dies mittels kollaborativer Open Access-Prozesse, die sich über digitale Netzwerke organisieren.

Die einleitend genannte Forderung nach neuen kuratorischen Instanzen erklärt sich erst in der immer schon subjektiv bedingten Arbeit der Kurator*innen, der *mensch* zwar aus kritischer Distanz begegnen, sie aber nicht überwinden kann. Insbesondere wenn wir den Begriff des Kuratierens für ein ästhetisches Denken öffnen, im Sinne einer geistig-kreativen Konzeptarbeit im Ausstellungswesen, knüpft er sich unmittelbar an menschliche Wesenszüge und verschließt sich gleich wieder vor der Transparenz. Ich möchte diesem Umstand mit einem Fazit begegnen und aus den dargelegten Gedanken Anreize formulieren, die sich mit algorithmischen Prozessierungen verbinden: So gilt es, die Idee vom Weltwissen zu wenden in ein Netzwerkwissen, das heißt, in ein sich fortwährend akkumulierendes Wissen der Vielen. Es soll Künstler*innen ungleich welcher Herkunft und Identität zusammenbringen; Zugriff und Einschreibung seien uneingeschränkt möglich und zugänglich. Mag es dem Problem einer menschgemachten Infrastruktur, deren Anwendung immer geprägt ist durch das (Un-)Wissen ihrer Programmierer*innen, nicht entkommen, kann es doch zumindest den Pool zu bedenkender Künstler*innen und Themen, also kuratorische Wissensformen, öffnen, schließlich opake Verknüpfungsprozesse durchlässiger anlegen, denken wir das Netzwerk als Open Access. Einer solchen Akkumulation ist die Überschreitung des je eigenen Wissenshorizonts bereits implementiert – es ist ein exzessives Modell, indem es zu jeder Zeit ein Zuviel anbietet und Überforderung affiziert. Auf diese Weise entstehen zwar keine Ausstellungen ohne menschliche Beihilfe, ein Netzwerk dieser Art hätte aber den Vorteil der Krisenanfälligkeit durch fehlerhaftes Handeln. Fehler wie Krisen haben schließlich das Potential, das Denken anzuregen oder Themen für das Ausstellen zu etablieren, denken wir nur an eine Ethik der Algorithmen und Netze: *The first exhibition algorithm should be created by a computer scientist, an artist, a curator and their ability to fail, it's goal should be to provide access to a global artist network.*

Anmerkungen

1 Der Vortrag fand am 25.05.2018 im Rahmen des Meta-Marathons im NRW-Forum Düsseldorf statt.

2 Opazität verwende ich hier im Sinne von Undurchlässigkeit durch komplexe Strukturen, ein Phänomen, das auch aus Ökonomie-strategischen Gründen seinen Einsatz findet, wie sich später zeigen wird.

3 Ebenfalls bekannt ist, dass insbesondere staatliche Museen ihren Programmen und Sammlungen verpflichtet sind. Doch darüber hinaus unterliegen die Auswahl von Themen und Künstler*innen der konzeptuellen Programmgestaltung, dessen Zustandekommen kaum thematisiert wird.

4 Das Gespräch fand am 20.04.2018 auf dem *European Media Art Festival* in Osnabrück statt.

Literatur

Bismarck, Beatrice von (2012): Curating Curators. In: Texte zur Kunst, Nr. 86, S. 43-61.

Buren, Daniel (1972): Ausstellung einer Ausstellung. In: documenta 5, Ausst.-Kat., Museum Fridericianum/Neue Galerie, Kassel, S. 29.

Burrell, Jenna (2016): How the machine ‚thinks': Understanding opacity in machine learning algorithms. In: Big Data & Society. https://doi.org/10.1177/2053951715622512 [02.01.2019]

Busch, Kathrin (2012): Wissenskünste. Künstlerische Forschung und ästhetisches Denken. In: Elke Bippus (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 141-158.

Busch, Kathrin (2011): Wissensbildung in den Künsten – Eine philosophische Träumerei. In: Texte zur Kunst, Nr. 82, S. 70-79.

Cixous, Hélène (2013): Das Lachen der Medusa. In: Esther Hutfless, Gertrude Postl, Elisabeth Schäfer (Hrsg.): Hélène Cixous. Das Lachen der Medusa. Zusammen mit aktuellen Beiträgen. Wien: Passagen, S. 39-61.

e-flux (2003): The Next Documenta Should Be Curated By An Artist. Online: https://www.e-flux.com/announcements/42952/the-next-documenta-should-be-curated-by-an-artist/ [02.01.2019]

Flusser, Vilém (1991): Gesten. Versuch einer Phänomenologie. Düsseldorf: Bollmann Verlag.

Heidegger, Martin (1990): Was heißt Denken?. In: Ders.: Vorträge und Aufsätze. Pfullingen: Günther Neske, S. 123-137.

Heidegger, Martin (2012): Der Ursprung des Kunstwerks. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.

Hölderlin, Friedrich (2009): Sokrates und Alcibiades. In: J. Schmidt: Sämtliche Gedichte: Text und Kommentar, Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, S. 188.

Neyrat, Frédéric (2016): Besetzen der Zukunft. Zeit und Politik im Zeitalter der hellseherischen Gesellschaften. In: Witzgall, Susanne/Stakemeier, Kerstin (Hrsg): Die Gegenwart der Zukunft. Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 85-98.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph von (2016): Ideen zu einer Philosophie der Natur. Berlin: Hofenberg.

Winkler, Hartmut (2015): Prozessieren. Die dritte, vernachlässigte Medienfunktion. Paderborn: Wilhelm Fink.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Auf der Suche nach Möglichkeiten einer selbstbestimmten und zugleich gesellschaftlich vernetzten Annäherung an ein mögliches Potenzial von Ästhetischer Bildung[1], sind Methoden, die eine praktische Umsetzung ermöglichen, von Bedeutung. So ist es das Anliegen dieses Artikels, die kunstpädagogische Methode der Performativen Künstlerischen Forschung vorzustellen und damit einen Beitrag für mögliche Umsetzungen in Praxisfeldern zu leisten. Die Performative Künstlerische Forschung stellt eine Methode dar, die eine ästhetische Erfahrung in intersubjektiver Begegnung ermöglichen will. Sie eignet sich für schulische und außerschulische Kontexte, da es ihr Ziel ist, dem/der Forschenden einen veränderten Blickwinkel auf Ordnungen[2] seiner/ihrer Lebenswelt[3] zu eröffnen. Intersubjektive Begegnungen im öffentlichen Raum sind damit ein zentrales Moment der ästhetischen Erfahrung, die sich in der Forschung potenziell ereignen kann.[4] Durch die aktive Gestaltung und Teilhabe an der öffentlichen Gesellschaft geht es in der Forschung nicht um eine rein subjektiv-künstlerische Praxis, sondern um eine Forschung, die sich als eine intersubjektiv-lebensweltliche Tätigkeit der Wissensgenerierung[5] versteht.

Versuch einer Beschreibung: Was ist Performative Künstlerische Forschung?

Performative Künstlerische Forschung kombiniert zwei performativen Strategien[6], zum einen die Performance im öffentlichen Raum[7] und zum anderen die künstlerisch-forschende Aufzeichnung[8]. Beide performative Strategien verkörpern das Anliegen, die Forschungsergebnisse durch die Tätigkeit des Forschens hervorzubringen und zugleich mit dieser Tätigkeit darzustellen. Das Forschungsergebnis wird nicht mehr als eine produktorientierte Repräsentationsform von Wissen gedacht, sondern es ereignet sich mit dem Vollzug der Forschung. Mit der Forschung werden demzufolge nicht mehr Kunstwerke als Ergebnisse einer Forschung ausgestellt, sondern intersubjektive Denk- und Handlungsräume eröffnet, bei denen das Forschungsergebnis als Ereignisform auftritt. Allein die künstlerische Aufzeichnung, die während der Forschung angefertigt wird, kann noch als produktorientierte Repräsentationsform der Forschung verstanden werden.
Dieser veränderte Blickwinkel auf Forschungsergebnisse steht in enger Verbindung mit der performativen Wende, die sowohl in den Kunstwissenschaften (vgl. Lange 2002, 2006; Seitz 1999, 2009; Wulf/Zirfas 2007) als auch in der Kunstpädagogik neue Sichtweisen eröffnet. So benennt Elke Bippus als gegenwärtige Herausforderung der künstlerischen Forschung[9], nach neuen Darstellungsformen zu suchen, die den Forschungsgegenstand nach seiner medialen Bedingtheit und seiner intersubjektiven Bedeutung befragen (vgl. Bippus 2010). Denn die gegenwärtige Konjunktur der künstlerischen Forschung entwickelt zwar Neubetrachtungen der traditionell gedachten Dichotomie von Wissenschaft und Kunst[10], jedoch orientiert sie sich weiterhin an klassischen Repräsentationsformen von Wissen[11] (vgl. Bippus 2009b: 14ff.).
Ausgehend von diesen Überlegungen stellt die Performative Künstlerische Forschung eine Methode bereit, die Wissen als einen intersubjektiven Denkraum in der Gesellschaft erfahrbar macht. Performative Künstlerische Forschung orientiert sich damit nicht mehr an der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum, sondern sucht nach Formen der intersubjektiven Erfahrung eines Forschungsgegenstandes.

Do it together! Performative Künstlerische Forschung in der Praxis

Im Folgenden wird die Performative Künstlerische Forschung so dargestellt, dass sie für die Praxis adaptierbar wird und damit nicht nur theoretischen Überlegungen folgt.[12] Jedoch kann die folgende Darstellung nur eine grobe Skizze darstellen, die in Bezug auf den kunstpädagogischen Kontext, die Bezugsgruppe der Forschenden und die einzelnen künstlerischen Techniken individuell angepasst werden muss. Mit der Gliederung in drei aufeinander folgenden Schritten wird eine zeitliche Orientierung ermöglicht, die jedoch keine statische Reihenfolge vorgibt. Vielmehr sollen die einzelnen Schritte flexibel genutzt werden, sodass ein dynamischer und offener Forschungsprozess entsteht.
In der Praxis der Performativen Künstlerischen Forschung werden die beiden performativen Strategien der Performance und der künstlerischen Aufzeichnung[13] kombiniert. Die Forschenden agieren mit dieser Methodenkombination im öffentlichen Raum und entwickeln in dem Vollzug der Forschung das Forschungsthema sowie dessen Darstellung. Die Vorbereitung für diesen Forschungsprozess setzt sich aus zwei vorzubereitenden Komponenten zusammen, dem Forschungsthema und der Forschungsmethode.

1. *Vorbereitung*

Das *Forschungsthema* wird von der Forscher*innengruppe durch die Beobachtung in der Lebenswelt gefunden. Durch intensives Beobachten in der Lebenswelt, bei dem bereits Strategien der künstlerischen Aufzeichnung (vgl. Sabisch 2007) verwendet werden können, wird ein für die Forscher*innengruppe relevantes gesellschaftliches Phänomen gefunden, das eine ordnungsbildende Funktion[14] in der Gesellschaft hat. Ordnungsbildende Phänomene sind beispielsweise Kleidung als Darstellung und Präsentation einer sozialen Statuszugehörigkeit, Regeln und Gesetze als Strukturierung des Sozialverhaltens und als eine Zuweisung von richtig und falsch, Rituale als Phänomene von kulturellen Bedeutungszuweisungen und als Abgrenzungsmechanismus von fremden Kulturen, Körpersprache als Phänomen eines sich Darstellens und Abgrenzens von anderen Menschen im öffentlichen Raum, Sprache und Schrift als Bedeutungsträger von kommerziellen und kategorisierenden Botschaften im öffentlichen Raum.
Die *Forschungsmethoden*, die sich aus der Performance und der Aufzeichnung zusammensetzen, werden ebenfalls in der Gruppe vorbereitet. Hier liegt vor allem der Schwerpunkt auf einer technischen und strategischen Einübung der Methoden der Performance[15] und der Aufzeichnung[16] und dem Bereitstellen von geeigneten Materialien. Anhaltspunkt für die Idee der künstlerischen Performance ist das bereits entwickelte Forschungsthema. Gemeinsam wird geplant, wie mittels der künstlerischen Performance eine Irritation des ordnungsbildenden Phänomens[17], das von der Forscher*innengruppe in der Gesellschaft beobachtet wurde, vollzogen werden kann. Denn der natürliche Irritationsmoment einer künstlerischen Performance eignet sich im besonderen Maße, um kulturelle und soziale Ordnungen in der Gesellschaft spielerisch zu beforschen (vgl. Fischer-Lichte 2004). Mit ihr und durch sie können ganz alltägliche gesellschaftliche Ordnungen durchbrochen werden, wodurch neue Handlungsspielräume entstehen (vgl. Wulf/Zirfas 2007: 14ff.).
Damit die Forschenden die Erfahrung der sich neu eröffnenden intersubjektiven Handlungsspielräume in der Performance dokumentieren und in Bezug zu ihren je eigenen subjektiven Bedeutungshorizonten setzen kann, wird diese durch die Tätigkeit der Aufzeichnung[18] begleitet. Denn, wie Andrea Sabisch aufzeigt, ist die Aufzeichnung eine vergegenwärtigende Antwortmöglichkeit auf die ästhetische Erfahrung hin, die es vermag, die Erfahrung in einen subjektiven Bedeutungshorizont einzubetten und damit eine Antwort auf die gesellschaftlich-vernetzte ästhetische Erfahrung hin zu formulieren (vgl. Sabisch 2007: 17, 2009: 21f.).

2. *Durchführung*

Performative Künstlerische Forschung findet vorzugsweise in der Gruppe statt und wird im öffentlichen Raum durchgeführt. Gemeinsam wird das gewählte Forschungsthema mit den beiden performativen Strategien der Performance und der Aufzeichnung beforscht. In der Begegnung, Interaktion, im Dialog und durch Partizipation vieler Personen erlangt das Forschungsthema eine gesellschaftsrelevante Bedeutung, welche der/die Forschende durch die Aufzeichnung an seinem/ihrem subjektiven Bedeutungshorizont verorten kann. Schlussfolgernd eröffnen sich sowohl intersubjektive wie auch subjektive Denk- und Handlungsspielräume, die sich nicht mehr in der Darstellung eines repräsentativen Forschungsergebnisses in einem Ausstellungsraum orientieren, sondern durch die intersubjektive Begegnung erfahren wird.

3. *Nachbereitung*

In der Nachbereitung der Performativen Künstlerischen Forschung sind zwei Aspekte von Bedeutung: Erstens die Ordnung und mögliche Ergänzung der künstlerischen Aufzeichnungen, die individuell vom Forschenden vollzogen wird und zu einer abschließenden Verortung der gemachten Erfahrung im subjektiven Bedeutungshorizont beiträgt. Zweitens durch eine gemeinsame sprachliche Reflexion der gemachten Erfahrung mittels eines didaktisch angeleiteten Gesprächs. Ziel dieses Gesprächs ist es, sich über die veränderten Blickwinkel auf das beforschte Phänomen der Lebenswelt auszutauschen und in Verbindung zu den eigenen alltäglichen Erfahrungen zu bringen.

Welches Potenzial hat Performative Künstlerische Forschung?

Nachdem die drei konkreten Handlungsschritte der Methode vorgestellt wurden, bleibt abschließend zu fragen, welches mögliche Potenzial sich mit der Forschungsmethode ereignet. Grundlegend kann die Frage auf einer sprachlichen Ebene wie folgt beantwortet werden: Performative Künstlerische Forschung will ästhetische Erfahrungen in einer intersubjektiven Begegnung im öffentlichen Raum ermöglichen. Ihr Anliegen ist es, einen intersubjektiven Denk- und Handlungsraum durch den Vollzug der Forschung zu erzeugen. Schlussfolgernd birgt sie das Potenzial in sich, Wissen nicht mehr als ein repräsentativ-statisches Konstrukt zu verstehen, sondern als Ereignisform einer intersubjektiven Erfahrung.
In der Praxis wurde die Erfahrung gemacht, dass ein mögliches Potenzial sich überhaupt erst in einem Vollzug der Forschung entwickeln kann. Deshalb soll die folgende Grafik als Einladung zur praktischen Umsetzung dienen – im Sinne eines: Do it together!

Anmerkungen

1 Ästhetische Bildung wird in Anlehnung an Andrea Sabisch als Selbstbildung in einem Übergang von einer ästhetischen Erfahrung hin zu einer subjektiven Antwortformulierung verstanden. Ästhetische Selbstbildung ereignet sich demzufolge durch die Antwort auf die ästhetische Erfahrung hin, mittels welcher eine reflexive und individuelle Sinnerzeugung ermöglicht wird (vgl. Sabisch 2009: 21ff.).

2 Der Begriff der Ordnung wird in Bezug auf Bernhard Waldenfels verwendet. Dieser versteht Ordnung als übergreifendes Phänomen, welches die Lebenswelt betrifft: „wie die Ordnung beschaffen ist, in der unsere Leben, unsere Erfahrung, unsere Sprache, unser Tun und unser Schaffen Gestalt annimmt“ (Waldenfels 2006: 15). Ordnung wird demzufolge als eine herausgebildete Struktur der Lebenswelt verstanden, die immer schon exklusive Abgrenzungen beinhaltet.

3 Lebenswelt meint Gesellschaft in ihrer direkten Erfahrbarkeit. Diese ist zugleich eine gemeinsame Lebenswelt, die dialogisch und intersubjektiv geprägt ist. Die Formulierung in der Lebenswelt verweist ebenfalls darauf, dass der Mensch sich immer schon in der Lebenswelt befindet und sich nicht von dieser lösen kann (vgl. Latour 2012: 42f.).

4 Die Formulierung potenziell ereignen verweist darauf, dass sich ästhetische Erfahrung als wechselseitiges Geschehen ereignet und diese nicht als direkt geplantes Ziel verfolgt werden kann (vgl. Waldenfels 2002: 9ff.).

5 Wie Bruno Latour aufzeigt, ist, trotz der radikal eingeforderten Pluralität in den Wissenschaftstheorien (vgl. Feyerabend 1986) und der Infragestellung des objektiven Wahrheitsanspruches (vgl. Kuhn 1976), ein intersubjektives Wissen durch Forschungen aller Art von besonderer Bedeutung (vgl. Latour 2012: 43ff.).

6 Performative Strategien werden nach Erika Fischer-Lichte wie folgt umschrieben: „Der Begriff bezeichnet bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. (…) Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken“ (Fischer-Lichte 2011: 44).

7 Performance wird in Anlehnung an Fischer-Lichte im Sinne einer Aufführung verstanden. Eine Performance im öffentlichen

Raum entsteht damit erst aus der Begegnung oder Konfrontation aller Beteiligten. Sie unterscheidet sich von einer theatralischen Inszenierung, bei der eine Trennung zwischen Zuschauer und Bühne vorhanden ist (vgl. Fischer-Lichte 2011: 54).

8 Aufzeichnung wird in Anlehnung an Andrea Sabisch als eine Kombination unterschiedlicher lernbegleitender Dokumentationspraktiken verstanden. Dazu zählen unterschiedlichste Notationsformen, Beispiele dafür sind: Das Tagebuch, das Journal, das Portfolio, die Zeichnung oder auch Mapping- und Kartierungsstrategien (vgl. Sabisch 2007: 17).

9 Für den Begriff der Künstlerischen Forschung finden sich in der Literatur weitere Begriffe wie „Artistic Research", „Kunstforschung", „kunstbasierte Forschung" oder auch „Forschung durch Kunst". Diese Begriffe werden häufig wenig trennscharf voneinander verwendet. Der Begriff Künstlerische Forschung wird hier als ein Forschen durch Kunst (Christopher Frayling 1993) verstanden. Wie Florian Dombois aufzeigt, meint dies, „dass die Künste selber zur Forschung beitragen und als alternative Formen des Wissens ernst zu nehmen sind" (Dombois 2009: 15f.).

10 Im gegenwärtigen Wissenschaftsdiskurs lässt sich mit Bezug auf Thomas Samuel Kuhn (vgl. Kuhn 1976: 80ff.) und Bruno Latour (vgl. Latour 2012: 42ff.) aufzeigen, dass Wissen, welches in der wissenschaftlichen Forschung gewonnen wird, keinen objektiven, allgemeingültigen Anspruch mehr hat, sondern historisch veränderlich ist und in Abhängigkeit zu den situativen und lokalen Begebenheiten steht.

11 So werden zumeist in der Künstlerischen Forschung die Forschungsergebnisse mit Kunstwerken in einer Ausstellung repräsentiert. Ob das Format einer Ausstellung jedoch überhaupt noch einen adäquaten Raum für eine Künstlerische Forschung darstellt, stellt ebenfalls Elke Bippus infrage (vgl. Bippus 2009a: 16f.).

12 Diese verkürzte Darstellung basiert auf der Grundlage meiner Dissertationsstudie, in welcher die Methode der Performativen Künstlerischen Forschung qualitativ beforscht und ausgewertet wurde (Haas 2015).

13 Strategien der Aufzeichnung sind nach Sabisch jegliche Form von Notations- und Dokumentationspraktiken (vgl. Sabisch 2007: 17).

14 In Bezug auf die gegenwärtige philosophische Position von Bernhard Waldenfels kann verdeutlicht werden, dass Ordnungen notwendige Strukturierungen der Lebenswelt sind, um sich in dieser zu orientieren. Dennoch ist jede Form der Ordnungsbildung immer schon eine Grenzziehung. Grenzen entscheiden, was innerhalb und außerhalb einer Ordnung liegt, und umschreiben damit Tätigkeiten des Differenzierens, Kontrastierens, Abgleichens und Vergleichens. Dies kann, wenn Grenzen als statische und nicht als flexible gedacht werden, zu Ausgrenzungen, Festschreibungen, Projektionen und Diskriminierungen führen (vgl. Waldenfels 2006).

15 Ideen für Vorübungen von künstlerischen Performances können gefunden werden bei Lange (2002), Seitz (1999), Lange (2006), Seumel (2015), K+U (2013) Heft Nr. 374. Es werden bewusst keine konkreten Beispiele genannt, da jede Vorübung spezifisch für die eigentliche Performance entwickelt werden muss.

16 Ideen für Aufzeichnungstechniken, die von Künstlern und Pädagogen entwickelt sind, können gefunden werden bei Kämpf--Jansen (2012), Schaffner et al. (1997), Quint (2011), Möntmann/Dziewior (2004), Busse (2007), Lammert/Meister et al. (2007), Smith (2011).

17 Beispiele für Irritationen von alltäglichen Ordnungsmustern sind: die äußerliche Kleidung so zu verändern, dass keine Statuszuordnung mehr möglich ist (beispielsweise mit einem weißen Einheitsanzug); Zuweisungen von Gesetzen und Regeln in der Öffentlichkeit so abzuändern, dass sie keiner Logik mehr folgen; bestimmte Formen der Körpersprache in fremden Kontexten vollziehen (beispielsweise auf öffentlichen Plätzen Tanzen, sich niederlegen, essen oder schlafen) usw.

18 Strategien der Aufzeichnung sind nach Sabisch jegliche Form von Notations- und Dokumentationspraktiken (Sabisch 2007: 17). Beispiele hierfür sind: Schreiben, Zeichnen, Fotografie, Audiografie, Hörzeichnungen, visuelle Tagebücher, Skizzieren, Sammeln von Gegenständen, Abtragen von Oberflächen, dokumentarische Spurensuche, Konservieren von Gerüchen usw.

Literatur

Bippus, Elke (2009a): Einleitung. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes. S. 7-23.

Bippus, Elke (Hrsg.) (2009b): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.

Bippus, Elke (2010): Zwischen Systematik und Neugierde. Die epistemische Praxis künstlerischer Forschung. In: Gegenworte. Hefte für den Disput über Wissen – Wissenschaft trifft Kunst, Heft 23, S. 21-23.

Busse, Klaus-Peter (2007): Vom Bild zum Ort. Mapping lernen; mit dem Bilderwerk von Holger Schnapp. Norderstedt: Books on Demand.

Dombois, Florian (2009): Si ceci était une pipe? Zur Forschung an der Hochschule der Künste Bern. Online: http://www.hkb.bfh.ch/fileadmin/PDFs/Forschung/Jahrbuch_Forschung_2010/HKB-Jahrbuch-09_Florian_Dombois.pdf [17.08.2014].

Feyerabend, Paul (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Fischer-Lichte, Erika (2011): Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: Transcript.

Haas, Elena (2015): Performative künstlerische Forschung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu einer kunstpädagogischen Methode. Dissertation noch unveröffentlicht.

Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Marburg: Tectum.

Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Lammert, Angela/Meister, Carolin/Frühsorge, Jan-Phillip/Schalhorn, Andreas (Hrsg.) (2007): Räume der Zeichnung. Nürnberg: Verlag für Moderne Kunst.

Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen – Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein: Helmer.

Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): Performativität erfahren. Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin, Milow, Strasburg: Schibri-Verl.

Latour, Bruno (2012): Die Ästhetik der Dinge von Belang. In: Von der Heiden, Anne/Zschocke Nina (Hrsg.): Autorität des Wissens. Kunst- und Wissenschaftsgeschichte im Dialog. Zürich: Diaphanes. S. 27-46.

Möntmann, Nina/Dziewior, Yilmaz (Hrsg.) (2004): Mapping a city. Ostfildern: Hatje Cantz.

Quint, Rosa (2011): Mapping Florenz. Ein Projekt zur Stadterkundung. In: *BDK-Mitteilungen*, 47. Jg., Heft 4, S. 23-26.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: Transcript.

Sabisch, Andrea (2009): Aufzeichnungen und Ästhetische Erfahrungen. In: Meyer, Torsten et al. (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Hamburg: University Press, S. 5-45.

Schaffner, Ingrid et al. (1997): Deep storage. Arsenale der Erinnerung: Sammeln, Speichern, Archivieren in der Kunst. München, New York: Prestel.

Seitz, Anke (2009): Auf der Suche nach sich selbst. Wege der Identitätsfindung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Analytische Psychologie. Zeitschrift für Psychotherapie und Psychoanalyse. 40. Jg., Heft 156.

Seitz, Hanne (1999): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.

Smith, Keri (2011): Wie man sich die Welt erlebt. Das Kunst-Alltags-Museum zum Mitnehmen. München: Kunstmann.

Waldenfels, Bernhard (2002): Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

Gegenwärtige künstlerische Positionen fußen auf künstlerischen Entgrenzungstendenzen des 20. Jahrhunderts. Wegbereiter wie Marcel Duchamp, John Cage und Joseph Beuys dehnten den Kunstbegriff hin zur kreativen Transmedialität von Bildender Kunst, Angewandter Kunst, Darstellender Kunst, Musik, Literatur, Film, Sound, Performance und Guerillaformen bzw. DIY und DIT[1], mit entsprechenden vernetzenden künstlerisch-kreativen Strategien.

Kreativität[2] gilt als zentrales Wesensmerkmal des Menschen, das Wissen generiert und die Persönlichkeit stabilisieren kann. In Rainer Holm-Hadullas Minimaldefinition von Kreativität wird der selbständige originelle Gebrauch der eigenen Fähigkeiten betont, um zu neuartigen Ausdrucksmöglichkeiten zu gelangen (vgl. Holm-Hadulla 2011). Das emergente Ganze des kreativen Formungsprozesses ist allerdings mehr als die Summe seiner Teile. Der gleichsam magische Schlüsselmoment bzw. zündende Katalysator des kreativen Lern- und Schaffensprozesses ist der *Flow*[3] als Entgrenzungserlebnis eine ästhetische Erfahrung, welche die Schaffens- und Lebenslust schürt und den Menschen antreibt, quasi als metaphorisches *Perpetuum Mobile*[4] der Kreativität. In Friedrich Nietzsches *Ecce homo* (1908) findet sich die Beschreibung eines individuell-subjektiven Inspirationsrlebnisses, eines emotional wie kognitiv gleichsam als magisch erlebten Zustands:

> *„Plötzlich, mit unsäglicher Sicherheit und Feinheit, [wird] Etwas sichtbar, hörbar […], Etwas, das Einen im Tiefsten erschüttert und umwirft […]. Man hört, man sucht nicht; man nimmt, man fragt nicht, wer da giebt; wie ein Blitz leuchtet ein Gedanke auf, mit Nothwendigkeit, in der Form ohne Zögern, – ich habe nie eine Wahl gehabt. […] ein vollkommenes Aussersich-sein mit dem distinktesten Bewusstsein einer Unzahl feiner Schauder und Überrieselungen bis in die Fusszehen; eine Glückstiefe, in der das Schmerzlichste und Düsterste […] wirkt […] als eine nothwendige Farbe innerhalb […] solchen […] Überflusses […] Alles geschieht im höchsten Grade unfreiwillig, aber wie in einem Sturme von Freiheits-Gefühl, von Unbedingtsein, von Macht von Göttlichkeit […]. Dies ist meine Erfahrung von Inspiration.“ (Nietzsche 1988: 339f.)*

In den 1970er Jahren erforschte der Psychologe Mihály Csikszentmihályi die Psychologie der kreativen Inspiration und nannte die damit verbundene Erfahrung *Flow*[5]. Im Spannungsfeld zwischen Überforderung (Angst) und Unterforderung (Langeweile) ab-

sorbiert der Wechselstrom aus konvergentem und divergentem Denken den Protagonisten in hochkonzentrierter Versenkung. Diese Konzentration darf nicht gestört werden.

Sein Startpunkt entspricht einem *Heureka-Moment*[6]. Die kognitive Herausforderung und die emotionale Beteiligung stehen in harmonischem Gleichgewicht. In extremer Wachheit und geistiger Transzendenz fließen Fühlen, Wollen, Denken und Handeln ineinander. Gleich einer ozeanischen Selbstentgrenzung verschmilzt das Subjekt mit der Welt. Im gegenwärtigen Augenblick sind Raum und Zeit entgrenzt. Csikszentmihályi schreibt dazu: „Was gewöhnlich im „flow" verlorengeht, ist nicht die Bewusstheit des eigenen Körpers oder der Körperfunktionen, sondern lediglich das Selbst-Konstrukt, die vermittelnde Größe, welche wir zwischen Stimulus und Reaktion einzuschieben lernen." (Csikszentmihályi 1985: 67). Das automatisierte Bewusstsein dieses endogenen Rauschzustands vermittelt dem/der Protagonist*in eine überwältigende Erregung und Erlebnistiefe, lustvoll begehrte Befriedigung und sublime Macht, intensives Glück und sich selbst übersteigende Freiheit. Das macht die Einheitserfahrung des Flow zu einem erstrebenswerten Zustand der Selbstverwirklichung und subjektiven Vollkommenheitserfahrung.

Jede sinnliche, praktische wie geistige Aktivität kann zum Flow führen: Essen, Spiel und Sport, Wissenschaft und Kunst, Musik und Tanz, Meditation und Sex. Ein Glücksgefühl kann sogar entstehen allein in der Aussicht auf das Erlebnis. Bereits der imaginierte Genuss kann den ersehnten Zustand bewirken. Der Zugang und die Art bzw. Intensität des Flow-Erlebens sind individuell verschieden. Csikszentmihályi unterscheidet microflow und macroflow. Microflow entstehe im sich wiederholenden Rhythmus einer einfachen Handlung. Macroflow entstehe in komplexeren Handlungen, die die gesamten geistigen, seelischen oder körperlichen Fähigkeiten einer Person beanspruchen (vgl. Csikszentmihályi 1985). Der Flow lässt sich weder vorhersagen, noch erzwingen. Hemmend wirken Ablenkungen, Lustlosigkeit, Tabus und Ängste aller Art. Bei Überforderung und Überanstrengung bricht der Flow ab und die Leichtigkeit geht verloren. Die Suche nach Erkenntnis kann zum Hindernis werden. Konzentrationsfähigkeit, Sensibilität der Sinne und des Geistes sind trainierbar, Rituale können helfen. Wenn die Herausforderung leicht über der Leistbarkeit liegt, kann ihre Bewältigung einen besonders starken Flow provozieren. Als positives intuitiv-ganzheitliches freiheitliches Lebensgefühl aktiviert er innere Fähigkeiten und Erlebnisweisen. Er fördert eine intensive Wahrnehmung, baut Ängste ab und stärkt (Selbst-) Vertrauen, Mut und Frustrationstoleranz. Er ist gleichsam die schöpferische Freude des Menschen, die ihm Kraft, Sinn und Erfüllung schenken kann. Die Magie des Flow kann in ihrer rauschhaften Distanzlosigkeit aber auch zur Hybris der Selbstüberhöhung führen. Der mündige, unabhängige Umgang mit dem Flow erfordert eine entsprechende Flow-Kompetenz.

Ein gemeinschaftliches bzw. partizipatives Flow-Geschehen deutet sich an im Moment des Spiels. Johan Huizinga (1938/39) nennt es die zwecklose Freude, die unabhängig davon ist, ob ein Ziel angestrebt und erreicht wird oder nicht. Dies rückt das Spiel in die Nähe des Schöpferischen und Künstlerischen.

Die Begriffe *Spiel*, *Symbol* und *Fest* bilden Hans-Georg Gadamers Ästhetik in seiner Schrift *Die Aktualität des Schönen* (1977). *Spiel* sei ein Selbstausdruck von Lebendigkeit. Das *Symbol* ermögliche Identifikation und Wiedererkennung. Das *Fest* stehe für den Inbegriff des Selbstzwecks von Kommunikation und Gemeinschaft. In der ausgelassenen, harmonischen Spannung eines Festes hebe sich die Zeit auf. Der/die Zuschauer*in sei ein kommunikativer Mitspieler im kathartischen Fest der Kunst (vgl. Gadamer 1977).

Andreas Reckwitz (2013) diagnostiziert der gegenwärtigen westlichen Gesellschaft ein Kreativitätsdispositiv im Spannungsfeld zwischen Kreativitätswunsch und Kreativitätsimperativ. Das heterogene Kreativitätsideal bezieht sich nicht nur auf das Herstellen von neuen Dingen, sondern auf die Gestaltung des Individuums selbst. Es ist in Arbeits-, Konsum- und Beziehungsformen eingesickert und steht für eine gesellschaftliche Machtstruktur, die das Schöpferische universalisiert. Das soziale Modell für Kreativität liefere der Künstler*innenbegriff. Das Kreativitätsdispositiv richte sich auf die scheinbar unbeschränkte Positivität des Gestaltens, Erlebens, Bewunderns und Anregens, des Könnens und Dürfens. Doch kreatives Leben ist nicht widerspruchsfrei. Eine an Kreativität orientierte Kultur leide am Leistungszwang und einer Diskrepanz zwischen kreativer Leistung und Kreativerfolg. Als Gegengewicht formuliert Reckwitz Strategien wie die *profane Kreativität*[7] (vgl. Reckwitz 2013).

Kunstpädagogische Publikationen zur Kreativität verfolgen tendenziell ein produktorientiertes Kreativitätsverständnis und richten sich aus auf die qualitativ evaluierende Kategorisierung kreativer Produkte.[8] Hier wird Kreativität jedoch unter dem prozessorientierten Blickwinkel der Interrelationalität betrachtet. Das folgende Fallbeispiel gegenwärtiger Aktionskunst (*The Fabric: Do It Together*) veranschaulicht einen transmedial entgrenzten, kollaborativ-kreativen Prozess und die Magie eines partizipativen Flow.

Das Künstlerische wird hier besonders von biografischen Entstehungskontexten und Bezügen, von künstlerischen Strategien und Grundhaltungen her begriffen. Dabei wird deutlich: Profane Kreativität ermöglicht Erkenntnisprozesse. Sie stellt gleichsam eine Heterotopie dar – einen magischen Ort, an dem von der Norm abweichendes Verhalten möglich ist (vgl. Foucault 2005).

The Fabric: Do It Together[9] ist ein künstlerisch subversives Laboratorium. Es fand statt vom 15. bis 28. Juni 2012 im Münchner MaximiliansForum[10], einer Fußgänger*innenunterführung an der Kreuzung Maximiliansstraße/Altstadtring. Die Initiator*innen Stephanie Müller und Klaus Erich Dietl sind fasziniert von der künstlerisch-kollaborativen Kreativität des DIT.

Der Maler, Comiczeichner, Filmemacher und Kunsttherapeut Klaus Erich Dietl, geboren 1974 in Rosenheim, studierte Malerei und Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München. Vor seiner künstlerischen Selbständigkeit arbeitete er als Kunstlehrer an bayerischen Gymnasien und Fachoberschulen. 2008 gründete er das Kollektiv *Kommando Agnes Richter*[11]. Dem Kollektiv geht es darum, mit der künstlerischen Strategie des *Knitted Graffiti* bzw. *Guerilla-Knitting*[12] Zeichen des Aufstands im öffentlichen Raum zu setzen, um auf Zustände aufmerksam zu machen. Es lassen sich Bezüge erkennen zu Marcel Duchamps *Sixteen Miles of String* (1942 New York). Explizite Bezüge bestehen zur *Situationistischen Internationale* (1957-1972), einer links orientierten Gruppe europäischer Künstler und Intellektueller[13]. Ihr Ziel war die Umgestaltung von Stadtstrukturen und gesellschaftlichen Normen zur Rückgewinnung entfremdeten Lebens (z. B. Guy Debord, *Guide psychogéographique de Paris*, 1957).

Die DIY-Musikerin, Textilkünstlerin, Sozialwissenschaftlerin und Kunsttherapeutin Stephanie Müller, geboren 1979 in Rosenheim, wuchs in einem kleinen oberbayerischen Dorf auf. Auf der Suche nach Entgrenzung zog es sie zum prozesshaften künstlerisch forschenden Experimentieren im dilettierenden Musizieren und Nähen.

Seit 2009 kollaborieren Stephanie Müller und Klaus Erich Dietl. Von 2009-2011 absolvierten sie beide das Aufbaustudium *Bildnerisches Gestalten und Therapie* an der AdBK München. Dies prägte ihre Haltung der *creative commons*[14] sowie ihr gattungsübergreifendes Verständnis von Kunst als kommunikativer Begegnungsraum fern von Konkurrenzdenken.

Im Zuge von Gemeinschaftsprojekten[15] wuchs ein Netzwerk, aus dem das Ausstellungshybrid *The Fabric: Do It Together* mit über 70 Beiträgen[16] entstand. Die Ausstellung verfolgte künstlerische Strategien wie die Bricolage, Cross-Over, Interpiktoralität, Montage, Multi-/Transmedialität, Multisensorik, Recycling, Remix, Sampling, Spuren Hinterlassen. Ausgangspunkt war die gegenwärtige Mode- und Konsumwelt als Projektionsfläche kapitalistischer Verstrickungen und Ausschlussmechanismen. Mithilfe von Ästhetischer Forschung sollten soziale, ökonomische und politische Dimensionen kollaborativ erforscht werden. Der soziale (Stadt-)Raum fungierte als künstlerisches Material und Medium (Abb. 2).

DIY- bzw. DIT-Workshops erkundeten im Geiste der Sharing-Kultur die popkulturelle Selbstermächtigung. Die spielerische künstlerisch-experimentelle Seite wurde ergänzt durch den wissenschaftlichen Diskurs auf dem Symposium vom 16./17. Juni 2012 (u. a. mit Prof. Dr. Elke Gaugele und Prof. Dr. Verena Kuni). So entstand ein interrelationaler Prozess, der an die Beuys'sche *soziale Plastik* erinnert. Identifikation und Raumaneignung erfolgten durch die kollaborative Mitgestaltung sowohl der Teilnehmenden als auch der Besucher*innen. Dies machte *The Fabric* zu einer co-kreativen Erfahrung für Produzent*innen wie Rezipient*innen (Abb. 3).

Wie lässt sich der Flow von *The Fabric* erkennen bzw. beschreiben? Motivation und Engagement erzeugten eine kollaborative Gemeinschaftserfahrung, die Teilnehmer*innen wie Passant*innen ansteckte. Die Magie des partizipativen Flow lag in der subversiven Als-ob-Situation des Spiels, im symbolhaften Tun und im Fest. Sie vermittelte die Erkenntnis, dass ein co-kreatives Netzwerk ein geschützter magischer Ort ist, an dem Normen durch abweichendes Verhalten hinterfragt werden können – fernab von Hochkultur. Diese Heterotopie kann pädagogisch sein hinsichtlich der individuellen Persönlichkeitsentwicklung wie auch der Sozialisierung hin zur mündigen Teilhabe an Gesellschaft und Kultur.

Ein kreativitätsbildender Ansatz kann den Flow als Zugpferd nutzen. Er sollte sich jedoch ausrichten auf das Kennenlernen, Genießen und verantwortungsbewusste kritische Nutzen der Kreativität, in mündiger Selbständigkeit und (Selbst-)Reflektion. Dies kann zur Orientierungs- und Beziehungsfähigkeit in einer komplex vernetzten Welt beitragen.





Anmerkungen

1 Do It Together – kollaborative Erweiterung des DIY-Konzepts.

2 Lat.: creare – etwas neu schöpfen, erfinden, erzeugen, herstellen, erschaffen. Nebenbedeutungen: auswählen, aus einer großen Fülle herausnehmen, schöpfen aus einem Fluss oder Brunnen. creativitas – die Haltung, Absicht und Fähigkeit zu schöpferischen Denkprozessen und Gefühlen, innovativen Vorstellungen und Ideen.

3 Engl. flow – fließen, strömen.

4 Sinngemäß: ein sich selbst erhaltendes energetisches System.

5 Ein vergleichbares Konzept zeichnet sich schon in Friedrich Schillers Spieltrieb ab.

6 Altgriech. „Ich hab's gefunden." Wird als freudiger Ausruf nach gelungener Lösung einer schweren Aufgabe verwendet. Er steht synonym für eine plötzliche Erkenntnis und stammt aus einer von Plutarch und Vitruv überlieferten Anekdote, der zufolge Archimedes von Syrakus unbekleidet und laut „Heureka!" rufend durch die Stadt gelaufen sein soll, nachdem er in der Badewanne das nach ihm benannte Archimedische Prinzip entdeckt hatte (vgl. Marcus Vitruvius Pollio: De Architectura, Buch IX, Einleitung, Vers 10).

7 Eine Vorstellung von Kreativität, die sich vom Publikum, vom Vergleich und von der Steigerung emanzipiert. Profane Kreativität geht nicht von dem/der Künstler*in als Kreativitätsideal aus. Sie ist eine lokale, situative kreative Praxis und findet sich in der Alltäglichkeit individueller, scheinbar banaler Verrichtungen, die ohne Zuschauer*innen auskommen, wie auch in der intersubjektiven Praxis. Es gibt keine Trennung von Produzent*innen und Publikum, sondern nur Teilnehmer*innen und Mitspieler*innen.

8 Bewertungskriterien nach Kirchner/Peez 2009: Problemsensitivität, Fluktualität (Einfalls- und Denkflüssigkeit), Flexibilität (Transfer, Kombination der Ideen), Originalität (unkonventionell, innovativ), Komplexität, Ambiguität (Umstrukturierung, Frustrationstoleranz), Elaboration (Ausarbeitung).

9 fabric, engl. Gewebe, Textil. Das Projekt war gefördert vom Kulturreferat der Landeshauptstadt München.

10 Dort installierte Joseph Beuys 1976 sein Environment „Zeige deine Wunde". Die städtisch geförderte Off-Space-Galerie ist ein lebendiges Forum für die subkulturelle Szene, eine Keimzelle für künstlerisch experimentelle Strategien mit einem transdisziplinären Programm, das von Künstler*innen, Musiker*innen und Wissenschaftler*innen, von sozialen und pädagogischen Projekten gestaltet wird.

11 Bezieht sich auf eine Patientin einer psychiatrischen Anstalt, die den halböffentlichen Raum ihrer Anstaltsjacke bestickte.

12 Subversive Strick-Happenings als Kommunikationsform im soziokulturellen Kontext öffentlichen Raums.

13 Darunter politische Theoretiker*innen, Architekt*innen, freischaffende Künstler*innen. Gründer*innen: Guiseppe Pinot Gallizio, Piero Simondo, Elena Verrone, Michele Bernstein, Guy Debord, Asger Jorn, Walter Olmo.

14 Engl. schöpferisches Gemeingut.

15 *Aufstand der textilen Zeichen* (Städtische Galerie Die Färberei, 2009), *The Needle and The Damage Done* (Farbenladen, 2010), *Textiles Unbehagen* (Städtische Galerie Die Färberei, Galerie Stephan Stumpf und öffentlicher Raum, 2011), *Temporäres Büro für irrelevante Zeichen* (KunstwerkStadt, Rathausgalerie, 2011) und die Gruppenausstellung *Einen Fehler machen, alle Fehler machen, ordentlich Fehler machen* (Kunstarkaden, 2012).

16 Künstlerische Formen waren die Ausstellung auf Rädern mit Exponaten auf rollbaren Präsentationsflächen, Kino, Konzerte, Lesungen, Modenschau, Musikmaschine, Performances, der Shop B-Ware, Sound- und Video-Installationen, Textilkunst und der Tag der geschlossenen Türe.

Literatur

Csikszentmihályi, Mihály (1985): Das Flow-Erlebnis. Stuttgart: Klett.

Dietl, Klaus Erich/Müller, Stephanie (2012): *The Fabric,* Pressemitteilung 2012. Online: https://thefabricmunich.files.wordpress.-com/2012/03/pressemitteilung_thefabric.pdf [7.3.2016].

Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge, zweisprachige Ausgabe. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gadamer, Hans-Georg (1977): Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart: Reclam.

Holm-Hadulla, Rainer Matthias (2011): Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Huizinga, Johan (2006): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek: Rowohlt, 20. Auflage.

Kirchner, Constanze/Peez, Georg (2009): Kreativität in der Schule. In: Kunst + Unterricht, Heft 331/332.

Knoblich, Tobias J. (2013): Kreativitätsdispositiv oder drohender „Kreativinfarkt"? Überlegungen zu Andreas Reckwitz' „Die Erfindung der Kreativität". In: Kulturpolitische Mitteilungen, Nr. 141, II/2013, S. 39-41.

Nietzsche, Friedrich (1988): Sämtliche Werke: Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Antichrist. Ecce homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner, kritische Studienausgabe: Band 6, Berlin: de Gruyter.

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität, in: Kulturpolitische Mitteilungen, Bd. 141. 2013, 2, S. 23-34.

Reckwitz, Andreas (2013): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung, Berlin: Suhrkamp, 3. Auflage.

Schiller, Friedrich (2000): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart: Reclam.

Thalmann-Hereth, Karin (2001): Jugend zwischen Früh und Spät – die „sophisticated generation". Heidelberg: Asanger.

Abbildungen

Abb. 1-2: Foto: Stephanie Müller/Klaus Erich Dietl.

Umdenken im Handeln mit Metaphern für Gemeinschaftlichkeit. Kollaborative kunstpädagogische Entwicklungs- und Vermittlungsversuche

Von Miriam Schmidt-Wetzel

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 Er-

fahrungsschatz 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 Entstehungsprozess 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 Vorstellungen, 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 vernetzt 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.