

## „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

„Die *Entgrenzung* der Bereiche der Kunst und deren Übergang ins Leben, was man auch als deren *konsequente Weltlichwerdung* bezeichnen könnte, ist kein Phänomen, welches erst heute in Erscheinung tritt [...] Es ist eine Idee, welche sich bis zu den Avantgarden zurückverfolgen lässt, sich heute jedoch unterschiedlich manifestiert. Spannend wäre dabei, die Linien der Diskurse der Avantgarden zu verfolgen und ihre Entwicklung zu betrachten im Hinblick auf eine neoliberale Aneignung der ehemals libertären Ideen und Praxen. In diesem Sinne ist die Behauptung, dass der Künstler das ‚Vorläufer-Vorzeige-Subjekt‘ für die Transformation der Disziplinargesellschaft hin zu einer neoliberalen Selbstverwirklichungs- und Selbstausbeutungsgesellschaft sei, nicht sehr weit weg geholt.“<sup>2</sup>

Dies ist eine Passage aus meinem Abstract, eine Reaktion auf den Call for Papers für die Tagung *where the magic happens – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, in welchem für das 21. Jahrhundert ein „post-autonomes Verständnis von Kunst“ (Meyer/Dick/Moormann 2015)<sup>3</sup> konstatiert wird. Nachdem ich an der Tagung in einem Kurzvortrag anhand von zwei künstlerisch-educativen Projekten mögliche zeitgenössische Ansätze für eine Bildung an und mit einem erweiterten Kunstverständnis vorbrachte<sup>4</sup>, möchte ich nun nochmals auf historische Beispiele für solche interdisziplinäre Bildungsansätze zurückkommen. Auf die Frage, wie eine Bildung *nach* der Entgrenzung der Künste aussehen könnte, lässt sich entgegen: Wie hat sie denn schon ausgesehen, *als* Entgrenzung der Künste? Dabei zeige ich anhand von drei Beispielen auf, dass eine Entgrenzung in den Künsten schon lange praktiziert wird und wurde, und dass solche Praxen sich oft dort entwickelten, wo Behauptungen und Versuche im Raum standen, die Kunst und das Leben zu vereinen, die Hierarchien zwischen bildenden und angewandten Künsten abzubauen, und nicht zuletzt Kunst auch als edukativen – oder eben umgekehrt Bildung auch als künstlerischen – Prozess zu betrachten. Ein frühes Beispiel dafür findet sich während der russischen Avantgarde, wo ab 1920 in den Wchutemas gelehrt wurde. Diese höheren künstlerisch-technischen Werkstätten in Moskau standen allen, die studieren wollten, offen, ohne dass spezifische Vorkenntnisse vonnöten waren. In den Werkstätten wurden die sogenannten angewandten Künste ebenso wie die bildenden Künste unterrichtet und die Studierenden konnten frei wählen, bei wem sie ihren Unterricht belegen wollten. Die Wchutemas werden oft als „russisches Bauhaus“ bezeichnet. Varvara Stepanova (1894-1958) war Lehrerin an diesen staatlichen Werkstätten und Künstlerin der russischen Avantgarde. Unter anderem wirkte sie als Textildesignerin, Malerin, Theoretikerin und Kostümdesignerin. So entwarf sie etwa die Kostüme für das Agitpropstück „an evening of the books“, in welchem die Bücher lebendig werden und die Protagonist\*innen aus ihnen heraustreten (Abb. 1). Die pre-revolutionären und revolutionären Bücher befinden sich im Kampf, am Ende siegen die revolutionären Held\*innen und es gibt eine Parade von Bibliotheken und Editionen. Das Theater wird so zur Bühne für ein Zusammenspiel der Künste und verfolgt edukatorische Ziele, welche in diesem Moment der politischen Bildung gewidmet sind.

Es scheint zur Zeit der russischen Avantgarde eine solche „Entgrenzung“ Praxis zu werden; im Zusammenspiel von Architektur, Tanz, Kostüm- und Textildesign, Theater, Musik und Druckgrafik werden die Künste zu aufklärerischen Zwecken verwendet und sollen die Transformation der Gesellschaft auf einer ästhetischen Ebene umsetzen.

Eine um verschiedene wissenschaftliche Disziplinen erweiterte Kunstausbildung entwickelt sich im Herbst 1933 in North Carolina, als ehemalige Dozent\*innen und Student\*innen des Rollins College das Black Mountain College gründen. Der Mythos dieses College ist anhaltend und wird zum Moment der Entstehung dieses Textes (September 2015) fortgeschrieben in einer Ausstellung am Hamburger Bahnhof in Berlin. Dies jedoch zu Recht, da die Ansätze dieses interdisziplinären Bildungsexperiments bis heute nicht an Aktualität verloren, wenn nicht dazugewonnen haben. Josef Albers schrieb dazu im Jahr 1935:

„Under the term ‚art‘ I include all fields of artistic purposes – the fine arts and applied arts, also music, dramatics, dancing, the theatre, photography, literature, and so on. (...) If art is an essential part of culture and life, then we must no longer educate our students either to be art historians or to be imitators of antiquities, but for artistic seeing, artistic working, and more, for artistic living. (...) As academic separation is passing, we in school have to connect as far as possible the scientific fields with the artistic fields.“ (Albers

1953: 391)

So wurde das Hauptgebäude des Black Mountain College in gemeinschaftlicher Arbeit selbst erbaut: die wechselnde, internationale Lehrer\*innenschaft unterrichtete unter anderem Fächer wie „mathematics for artists“, und Xanti Schawinsky erprobte mit seinem *Spectodrama* „an educational method aiming at the interchange between the Arts and the Sciences and using the theatre as a laboratory and place of action and experimentation.“ (Dubermann 2009: 89f.) Diese Idee einer „edukativen Methode“, die Kunst und Wissenschaften umfasst und in performativen oder theatralen Experimenten aktiviert wird, treffen wir in Varianten bei Stepanovas „evening of the books“ und im Folgenden Beispiel bei Doris und Serge Stauffer wieder an.

Eine ähnliche Entstehungsgeschichte wie das Black Mountain College weist die F+F Schule für experimentelle Gestaltung Zürich auf, welche 1971 aus einer Abspaltung der Klasse F+F (Farbe und Form) von der Kunstgewerbeschule Zürich hervorging. An der F+F unterrichtete unter anderem Serge Stauffer, ein Künstler, welcher explizit seine Lehrtätigkeit als Kunst bezeichnete und eigene Thesen zur „Kunst als Forschung“ aufstellte; „Als Künstler bin ich tätig, indem ich an der F+F unterrichte, Aufgaben erfinde, um die ‚freie Kreativität aller‘ anzuregen, solche Textblätter schreibe, eine ‚Kunsttheorie‘ entwickle, Anstrengungen unternehme, um einen Ort der ‚Kunsthochschule‘ (Kunst-Labor) zu finden, mich laufend orientiere über den gegenwärtigen Stand der ‚Kunst‘ und meine Einsichten in praktischer Form übermittle“ (Stauffer (1977) zit. n. Hiltbrunner (2013: 232)) Die F+F war damals durch Klassenräte basisdemokratisch organisiert, in den Kursen wurden nicht nur individuelle Erfahrungen, sondern auch kollektive Experimente gefördert. So zum Beispiel in den „Hexenkursen“ und „Teamwork“-Kursen von Doris Stauffer (Abb. 2), welche eine feministische Kunstvermittlung praktizierte und performative Praxen und Happenings in ihre Kurse einbaute (vgl. Koller/Züst 2015).

Dieser schnelle und verkürzte Ausflug durch eine mögliche Geschichte der interdisziplinären/entgrenzten Künste und ihrer experimentellen und fortschrittlichen Vermittlung führt uns direkt zu zeitgenössischen künstlerisch-edukativen Projekten, in welchen spätestens seit dem proklamierten „educational turn“ ähnliche Fragen aktualisiert wiederanzutreffen sind.

Den genannten sowie auch zahlreichen aktuellen Beispielen wohnt etwas Gemeinsames inne; sie waren und/oder sind jeweils zeit- und ortsspezifische Versuche, eine Bildung an der/mit der/als Kunst zu denken, dabei den Kunstbegriff zu erweitern, und eine Praxis und Form zu finden, welche diesem Denken entspricht. Es ist kein Zufall, dass in historischen und zeitgenössischen Beispielen Korrelationen von revolutionären, gesellschaftskritischen und aktivistischen Ansätzen mit einem entgrenzten Denken von Kunst und Bildung auszumachen sind.<sup>5</sup> Denn solche transdisziplinäre, „entgrenzte“ Kunstpraxis geht oft einher mit einer Form von Kollektivität, welche ihren Nährboden braucht und einen solchen findet in einer enthierarchisierten und entinstitutionalisierten Form von Bildung, die Platz lässt für Experimente.



Abb.1



Abb.2

## Anmerkungen

- 1 Doris Stauffer 1976, vgl. Koller/Züst 2015: 139.
- 2 Hier aufbauend auf dem Gedanken, dass das moderne Künstler\*innensubjekt, nach den Akademiekünstler\*innen, als erstes in die Logik des Autors bzw. der Autorin und des Individuums stürzte (siehe hierzu auch Gielen, Pascal/Bruyne, Paul de 2015).
- 3 „Mit dem postautonomen Verständnis von Kunst gehen zwei Bewegungen einher: Zum einen wird im Zuge eines consequenten Weltlichwerdens die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst destabilisiert, zum anderen vernetzen sich die Künste untereinander.“ (Meyer/Dick/Moormann 2015).
- 4 Im Rahmen der Tagung hielt ich einen Pecha-Kucha-Vortrag mit dem Titel *fiction as a tool. art as education*. Dabei untersuchte ich fiktionale künstlerische Settings, welche in sich Praxen der Performance, der artistic research, der Pädagogik und des Aktivismus vereinen (wie etwa [sistersacademy.dk](http://sistersacademy.dk) oder [louiseguerra.ch](http://louiseguerra.ch)).
- 5 Die Untersuchung der jeweiligen Kontexte greift in einem solchen Text natürlich zu kurz. Mehr zu diesem Thema bei Nora Sternfeld (2010).

## Literatur

- Albers, Josef (1935): Art as Experience. In: Progressive Education, 12. Jg., Nr. 6, S. 391-393.
- Duberman, Martin (1972): Black Mountain: An Exploration in Community. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Gielen, Pascal/Bruyne, Paul, de (Hrsg.) (2015): *The Murmuring of the Artistic Multitude, Global Art, Memory and Post-Fordism*. Amsterdam: Valiz.

Hiltbrunner, Michael/Helmhaus Zürich (Hrsg.) (2013): *serge stauffer – kunst als forschung*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Koller, Simone/Züst Mara (2015): *Doris Stauffer, eine Monografie*. Zürich: Scheidegger & Spiess.

Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter (2015): *CfP where the magic happens*. Online:  
<http://kunst-medien-bildung.de/2015/01/07/cfp-where-the-magic-happens/> [17.3.2016].

Sternfeld, Nora (2010): *Unglamorous Tasks; What Can Education Learn From Its Political Traditions?* In: *e-flux*, 3. Jg., Nr. 14, 2010. Online: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/> [17.3.2016].

## Abbildungen

Abb. 1: Varvara Stepanova, *Designs for the performance of An Evening of the Book* with the protagonists standing in front. Foto: Alexander Rodchenko (1924).

Abb. 2: Doris Stauffer, *Hexenkurs*, 1979. Online:  
<http://www.lescomplices.ch/recollect/doris-stauffer-der-januar-der-februar-der-marz-die-april-die-mai-die-welt/> [17.3.2016].

---

## „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

Es ist mir wichtig, gleich zu Beginn darzulegen, aus welcher Perspektive ich diesen Beitrag formuliere, nämlich vor dem Hintergrund einer eigenen künstlerischen Praxis. Aus diesem Grunde erscheint es mir logisch, diese spezifische Sicht durch Bildmaterial aus eben dieser Praxis zu veranschaulichen – auch wenn dies etwas narzisstisch daherkommen mag.

Um einem möglichen Missverständnis vorzugreifen: Die gezeigten Abbildungen (vgl. Abb. 1-2) in diesem Beitrag sollen zwar meine spezifische Perspektive aufzeigen, aber nicht Vorlage sein für das im Beitrag beschriebene Projekt.

Die Abbildungen zeigen das Projekt HUB, eine Serie von sechs mehrstündigen Performance-Interventionen an einer Baustelle in Zürich zwischen September 2013 und Mai 2014.

Ich bin in diesem Projekt in einer Aluminium-Konstruktion an einem Gebäude fixiert, das gerade erst gebaut wird. Ich verschiebe mich mit jeder Intervention und wandere sozusagen mit dem Gebäude Etage um Etage nach oben. Ich bewege – das Gebäude im Rücken – meine Arme und versuche in diesem Ausgesetzt-Sein mich respektive die Situation zu artikulieren – mit den Armen rudernd zu einer Sprache zu finden.

Unter dem Titel *performance lab (occupy experience)* möchte ich eine Untersuchung an der Zürcher Hochschule der Künste vorstellen, die noch in ihren Anfängen steckt. Daher erlaube ich mir, den Tagungstitel temporär etwas zu verändern: WHERE THE MAGIC HAPPENS – HOPEFULLY .

Einer der aktuell nach wie vor wichtigsten Aspekte in der Auseinandersetzung mit Kunst und Bildung ist die ästhetische Erfahrung. Gemeint ist damit in einem starken Sinne die Aisthēsis, d. h. die Affektion sowie das eigene Betroffen-Sein in und durch Situationen und in und durch Prozesse, in denen man mitwirkt. *Er-Fahrung* bedeutet somit immer erst *Widerfahrung* (vgl. Mer-

sch 2015) sowie das produktiv-reflexive Entlangarbeiten daran.

Dies lässt sich weder über eine bloße Objektivierung noch bloße Subjektivierung des Erfahrens von Situationen angemessen thematisieren und reicht weit über die klassischen Eingrenzungen der Felder „Kunst“ und „Bildung“ hinaus. Vor diesem Hintergrund ist zeitgenössische Kunstpädagogik und generell eine Pädagogik nicht möglich, ohne integral die performativen Aspekte mitzudenken. Da wird unmittelbar eines der Kernerlebnisse didaktischer Konfiguration nachvollziehbar: Das gegenseitige Aussetzungs- und Transformationsverhältnis von Lehrenden und Lernenden.

An der Zürcher Hochschule der Künste werden Fachpraktiken, Fachwissenschaften und Aspekte der Vermittlung in einem Haus angeboten. Damit ist uns ein idealer Rahmen gegeben, um an konkreten Situationen die Schnittflächen von ästhetischen und sozialen Praktiken „in actu“ zu untersuchen. Dieser Rahmen erlaubt es, dem Performativen ein methodisches Apriori zuzusprechen und die Thematisierung ästhetischer Erfahrung selbst als Performance zu begreifen: als experimentelle Setzung nämlich, die selbst immer schon ein eigenes *Aussetzen* und *Ent-Setzen* in Live-Situationen mitbezeichnet.

Der Ansatz fragt also nach einem experimentellen kreativen Tun, aber – vielleicht im Unterschied zu anderen Beiträgen dieser Sammlung – nach einer „coefficient performance“. Dies als Ergänzung zu den aktuell auch in der ZHdK diskutierten Ansätzen der „radical“ oder „critical pedagogy“. Mit „coefficient“ meine ich die „Konstanten“ in einer Gleichung, die aber andere Werte verkörpern, je nachdem, in welchem Zahlenraum die Bezifferung ihres Wertes wurzelt. Dieser Ansatz könnte die feste Verankerung des Begriffs „Performance“ an die oft zugeschriebenen Aspekte „Ereignis“, „Präsenz“, „Authentizität“ etwas lösen und so wohl offen legen, was in actu verhandelt wird, als auch die jeweiligen Bedingungen oder Werte/Variablen, die in sie eingehen.

Die Idee ist also, durch eigens erzeugte Settings die These ins Zentrum zu stellen, dass sich Muster und Konstellationen nur in und mit offenen Widerfahrungs- und Transformationsverhältnissen artikulieren und explorieren lassen.

Die angestrebte Experimentalanordnung – oder besser die angestrebten „Experimental-Körper“, deren Aktivitäten durch Regelsysteme hindurch dekliniert werden – geht weder von einer immer schon gegebenen „Grundlage“ noch von originären „disziplinären Besitzständen“ aus, sondern artikuliert selber laufend die jeweils geltenden Relationen.

Das Versprechen ist, dass sich im *performance lab* eine Art „allgemeine Literacy“ entwickeln und kultivieren lässt, wobei Praktiken selber als Ausdruck von Erkenntnis verstanden werden sollen. Eine solche Literacy reagiert darauf, dass Begriffe, die als grundlegend für Kunst und Kunstvermittlung gelten – wie Kunst, Bild, Werk und dazu korrespondierend Autorschaft, Originalität, Authentizität usw. – zur Disposition stehen.

An dieser Stelle möchte ich nun einige Arbeitsbegriffe im aktuellen Arbeitsstand dieses Projekts umschreiben. Auf Grund der thematischen Ausrichtung der Tagung WHERE THE MAGIC HAPPENS habe ich mir erlaubt, zwei Begriffe hier nochmals aufzuführen, die ich bereits in einem Beitrag in *What's Next? Art Education* skizziert hatte.

## Situational Synthesis<sup>1</sup>

Nach Foucault sagt jede Kultur alles, was sie sagen kann. Es sind die Bedingungen der Formierung der Aussage, die ihren Gehalt bestimmen. Daher macht es Sinn, diese Bedingungen sichtbar zu machen, wie Adele Clarke in *Situational Analysis* (Clarke 2005) im Anschluss an Foucault herausgearbeitet hat. Das *performance lab* möchte nun aber über die Analyse historischer oder kontemporärer sozialer Phänomene hinausgehen, indem die Bedingungen der Formierung von Aussagen als freie Variablen aufgefasst werden. Wir möchten den Fokus auf den wechselseitigen Zusammenhang von Bedingungen und Möglichkeiten legen, indem eine gedachte Offenheit erst zu einer Situation führt, in der sich Handlungsräume und Aussagen aktualisieren können. Ausgangspunkt könnten ver-rückte Settings sein – verrückt, weil die Stränge der Setzungen diskret behandelt werden und deswegen Experimentierung zulassen.

Die Induktion einer Synthese geschieht hier also praktisch und mittels einer vorgängig erstellten „Story“ oder eines partiell fiktionalen Settings, einer eingeschobenen Struktur, in die sich die Mitglieder einer Peergroup einfühen und einarbeiten.

Die Frage für uns ist: Wie lässt sich ein Setting herstellen, in dem die performativen Prozesse erste provisorische Stabilisierung

gen, temporäre Hilfsstrukturen (Auxiliary Constructions), Auflösungs- oder Kristallisationsprozesse überhaupt erkannt und allenfalls festgehalten werden könnten? (Unter Einbezug der nie eingrenzenden Wechselwirkungen zwischen Voraussetzung, Setzung, Aussetzungen, Bezugs-Setzungen und Transpositionen oder Übersetzungen) Welche Formen des Festhaltens, der Notation von „Vor-Spezifischem“, von Singulärem könnten dadurch einen produktiven Widerhall erzeugen, der die Geschehnisse nicht wieder auf tradierte Formen reduziert, sondern Erfahrungsräume einer möglichen Zukunft erschließt?

## Pragmatogonie

In diesem Projekt soll eine Perspektive gewählt werden, die die gegenseitige Bedingtheit von „Praxis“ (hier als konkrete Erfahrung, als Konkretion verstanden) und „Theorie“ (hier als Abstraktion verstanden) neu und produktiv aufeinander bezieht. Dazu würde ich den von Michel Serres (1987) geprägten Zugang der „Pragmatogonie I“ vorschlagen – einer Erkenntnisweise in und durch die Praxis selbst d. h. aus der Perspektive von Praktiken.

## Plasma

Darunter wird ein nicht statisches, aber auch nicht dynamisches Umfeld der Möglichkeiten/Virtualität verstanden. Nicht ein „strömender Fluss des Wissens, der mich mitreißt<sup>2</sup>“, sondern vielmehr eine Aktiviertheit, die sich nicht bewegt: „alles, was schon da ist“. Das Plasma ist deshalb nicht einfach als „das außerhalb des labs“ zu denken, sondern vielmehr als dessen Voraussetzung und Quelle zugleich. Das lab definiert sich jeweils über eine selektiv permeable Abgrenzung dazu: Strukturen, Regelwerke, „Kulturen“ werden gezielt angeeignet/ingeschoben oder bewusst ausgefiltert.

## Performativität

Performative Prozesse möchte ich in der hier gemeinten „Leserichtung“ zu bestehenden kulturellen Codes in ein spezifisches, kritisches/produktives Verhältnis setzen und dadurch eine neue Realität mit entsprechend neuen Codes herstellen – sei es durch deren wiederholtes Einschreiben in die Gegebenheiten oder durch Verschiebungen dieser Gegebenheiten.

Der hier angestrebte Ansatz möchte im Sinne von John McKenzie den Fokus auf die Produktion von Zukunft legen: (proto-performance – vielleicht lässt sich dieser von Valie Export 1990 verwendete Begriff in einer neuen Weise umnutzen?)

## Permaterialität

Dieser bereits in What's Next 2013 vorgeschlagene Begriff versteht Material in den Begriffen einer relationalen Körperlichkeit im Sinne von Judith Butler, also nicht als absolute Größen. Es sind also auch nicht nur die „möglichen Interaktions-, Transfer- und Interferenzmodi verschiedener Materialien bzw. Materialitäten<sup>4</sup>“ gemeint, vielmehr steht der Begriff selber zur Disposition.

Permaterialität ignoriert also nicht die je aktuellen Bedingungen der Materialien im Spiel, dieser Ansatz versucht vielmehr genau diese aktuellen Verhältnisse im Auge zu haben.

## Dividuum

Relevant sind nicht mehr Individuen, sondern Dividualitäten<sup>5</sup> im Sinne von Gerald Rauning, Teilungen und verschiedene Ichs, die je nach Kontext aktiv sind – und sich auch nicht länger einer je stringenten Biografie verpflichtet fühlen. Vielmehr handeln diese pragmatisch, wendig und lustvoll, konstruieren sich nach Bedarf.

## Literacy

„Being literate“/„literacy“ – in dem hier verstandenen Sinne, dass man selber seinen Namen (darunter) schreibt/schreiben kann – verbindet eine situative Erfahrung mit einem neuen Verständnis von Autorschaft, Subjektivität und Verantwortung. Diese Literacy hat viel damit zu tun, dass die entsprechenden Abstraktionsebenen<sup>6</sup> erkannt werden, auf denen man Aussagen und Vorschläge macht. Sie umschreibt hier ein Vermögen, das dem eigentlichen Wissen vorgelagert ist.



Abb. 1



Abb. 2

## Anmerkungen

1 Siehe auch: Performobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften, Eingabe für eine interne Anschlagfinanzierung eines KTI-Projekts entsprechend der Forschungsinitiative des SDN „Design im Kontext technologischer Entwicklungen“, Wenger, Bühlmann, Lüber, Wassermann, Gross, HGK, FHNW, 2009.

2 Vgl. auch: Pragmatogony: The Impact of Things on Humans C.S. de Beer 2010.

3 Diskurs „als Fluß von Wissen bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit“ (Jäger 1993 und 1999).

4 Vgl: SNF-Projekt „Intermaterialität“ der Kunsthochschule Bern, <http://www.hkb.bfh.ch/?id=2457> [10.10.2015].

5 „Das Ich, das hier spricht, will eine Linie sein, die die Mannigfaltigkeit teilt, von der sie herkommt, und die sie zugleich affirmiert. Keine Auslöschung, sondern Wiederholung der Mannigfaltigkeit. Pseudonyme, multiple Namen, Verästelungen und Fiktionalisierungen des Ichs, Condiuidualitäten, alles kann vorkommen, solange das Ich nicht den Fetisch des Namens bedient.“ Gerald Raunig: *Dividuum, transversal texts*, 2015.

6 Abstraktion soll hier als Gegensatz zu Generalisierung verstanden werden. Generalisierung versucht deskriptiv Dinge in einer gemeinsamen Klasse einem Kriterienkatalog abzubilden. Abstraktion erfindet selber Kriterien, unter denen sich Gemeinsamkeiten finden lassen könnten.

## Abbildungen

Abb. 1-2: HUB, Performance im Rahmen von *Under Construction*, Kurator: Patrick Huber, Auftraggeber: SBB, unterstützt von KiöR (Kunst im öffentlichen Raum Zürich), Foto: Brigitte Rufer/Samuel Rauber.

---

## „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

Die in den 1980er-Jahren durch Lucius und Annemarie Burckhardt begründete Promenadologie hat zum Ziel, die Umwelt wahrzunehmen und sich bewusst zu werden, „dass die Landschaft nicht in den Erscheinungen der Umwelt zu suchen ist, sondern in den Köpfen der Betrachter“ (Burckhardt 2006: 33). Der Spaziergang – seines nostalgischen Tenors entledigt – dient dabei als Werkzeug und zugleich als Ort der Aktion und Vermittlung. Das Zu-Fuß-Gehen bietet ideale Voraussetzungen für eine Wahrnehmungsweise, die für Burckhardt die Grundlage jeder Erkenntnis war: Es geht um den direkten körperlichen Kontakt mit dem realen Raum und der Zeit.

In Anlehnung an die Burckhardt'sche Theorie verstehen wir den Spaziergang als ein Medium, um urbane Strukturen und Relationen nicht nur in den spezifischen Bedingungen des Raumes erfahrbar zu machen, sondern die Erfahrung selbst zu akzentuieren. Die Alltagswirklichkeit wird im Gehen zu einem kollaborativen Erfahrungsraum. Darin können neue Aktionen und eine Vermittlung evoziert werden, die danach fragt, wie sich das Alltägliche überhaupt zusammensetzt.

### Gehen als Strategie und Taktik

„Spazieren, gab ich zur Antwort, muss ich unbedingt, um mich zu beleben und um die Verbindung mit der lebendigen Welt aufrecht zu erhalten“ (Walser 1944: 90).

Ob Gehen als Anteilnahme in der Gesellschaft, Gehen als Müßiggang, Gehen als Aufstand, Gehen als künstlerische Praxis oder Gehen als physische Erfahrung, das *Wie* des Gehens kann genauso entscheidend sein wie das *Wo* oder das *Wohin*. Der Spaziergang hat die Fähigkeit, Wahrnehmung und Vorstellung zu einer dichten Erlebniswelt zu vermischen und dieses Erleben als Erzählung oder kollektives Ereignis fruchtbar zu machen.<sup>1</sup> Aber auch die Absichtslosigkeit (Piller 2009) oder das Umherschweifen als experimentelle Erforschung der Umgebung (Debord 1996) sind Strategien, Raumwahrnehmung zu befragen. Bei den Künstlern Richard Long oder Hamish Fulton (2011) verfestigt sich das Gehen als bleibende Spur in der Landschaft. Wogegen Francis Alÿs (2005) oder Simon Faithfull (2009) den Spaziergang als performative Praxis verstehen. Das Dokumentieren der Spaziergänge wird dabei Teil der künstlerischen Arbeit (Kawara 1992) oder bestimmt den eigentlichen künstlerischen Arbeitsprozess (Calle 2003).<sup>2</sup> Experimentelle Erforschung von Raum in Architektur, Urbanistik und Städtebau im Sinne der Spaziergangswissenschaft, die maßgeblich durch Annemarie und Lucius Burckhardt geprägt ist, aber auch jüngere Beispiele in der Künstlerischen Forschung und Kunstvermittlung beanspruchen das Gehen zudem als wissenschaftliche Methode.<sup>3</sup>

Auf die Verknüpfung von Performance, Künstlerischer Forschung und Künstlerischer Kunstvermittlung zielt die Herangehensweise des Künstlerinnenkollektivs *marsie*. In ihren interventionistischen Aktionen geht es darum, Handlungsräume zu schaffen, die partizipatorische Prozesse in ihren gesellschaftlichen und realräumlichen Bedingtheiten ermöglichen. Der Spaziergang unter dem Titel *Transit Wahrnehmungen, Spazieren im urbanen Raum*, der im Rahmen der Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS – Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, im Juni 2015 in Köln von Simone Etter und Marianne Papst (*marsie*) konzipiert wurde, eröffnete solche Räume und nahm in mehreren Aspekten direkten Bezug auf den Tagungsort und die Themen der Tagung. Das Medium *Spaziergang* erweiterte dabei das Tagungsformat mit dem Ziel, Inhalte zu befragen sowie in anderen Kontexten zu beobachten und zu erweitern. Wissen wurde verhandelbar, indem Inhalte in Dialog mit Bedingungen des öffentlich zugänglichen Raumes untergebracht wurden. Es galt zu beobachten, infrage zu stellen und das Infragegestellte zu bedenken. Der Spaziergang wurde so zur Alltagstaktik im Sinne Michel de Certeaus (de Certeau 1988).

## Praktiken des Gehens

Motive, Beobachtungen, Tagungsinhalte und geopolitische Gegebenheiten bildeten die kohärierenden, heterogenen Elemente für unsere Konzeptentwicklung bzw. Spaziergangsanleitung zur Tagung *WHERE THE MAGIC HAPPENS*. Dieses Konzept wiederum verlangte nach Strategien, um die subversiven Potenziale des Gehens als epistemische Praxis fruchtbar zu machen. Im Folgenden werden unsere Praktiken und Strategien, welche wir im Spaziergang angewendet haben, vorgestellt. Die Choreografie wurde zwar spezifisch für den Spaziergang im Rahmen der Tagung konzipiert, jedoch können die verschiedenen Ansätze auch zur Methodentwicklung für andere Konzepte dienen.

*Zur Wahrnehmungserweiterung:*

Als Spaziergänger\*in beobachtet man und wird beobachtet. Diese darstellende performative Eigenschaft verstärkt sich, wenn man mit einer Gruppe unterwegs ist. Ein gemeinsames Eindringen und unausweichliches Stören in alltägliche Abläufe (Fußgängerinsel blockieren, den Gehsteig vereinnahmen, Hinterhöfe ausspionieren usw.) war Teil unseres Konzepts zur Sensibilisierung von Raumanerkennung.

*#Teilnehmende mit einem Gummiband zusammenbinden #Ausschwärmen #Eindringen #verändern*

Mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und die Wahrnehmung verstärkt werden. Um die Wahrnehmung von Raumveränderung bewusst zu verstärken, wurden die Teilnehmenden aufgefordert, partiell schweigend zu gehen.

*#schweigend gehen #Ruhelosigkeit*

Bestimmte Handlungsweisen können einen Raum gezielt thematisieren, sie können aber auch zur Interpretation von Raum genutzt werden. Auf einem langen baumgesäumten Gehweg, der gerade und monoton an der Friedhofsmauer entlangführt, hatten wir einen Steigerungslauf<sup>4</sup> initiiert. Angefangen bei „sehr langsam“ wurde kontinuierlich das Tempo gesteigert (langsam, schlendern, marschieren, rennen, schneller ... bis zum Sprint) (Abb. 1-10). Wie langsam ist aber sehr langsam? Wie geht eigentlich gezieltes Schlendern? Impliziert Marschieren gewisse koordinierte Bewegungsabläufe? Und hat Sprinten überhaupt noch mit Raum- oder doch mehr mit Körperwahrnehmung zu tun?

*#befremden #annektieren #Beschleunigung #entschleunigen*

*Zur Raumerweiterung:*

Nicht nur mittels Handlungsanweisungen kann die Aufmerksamkeit gelenkt und verstärkt werden, auch wiederkehrende Elemente können diese Funktion übernehmen.

Die Titel der Vorträge, die an der Tagung gehalten wurden, hatten wir als Sticker ausgedruckt. In mehrfacher Ausgabe wurden diese vorgängig an Stromkästen, Straßenlaternen, Abfalleimer, Zäune, etc. geklebt, so dass diese auf unserer Route immer wieder und in anderen Kontexten wahrgenommen werden konnten (Abb. 11). So wurden nicht nur die Inhalte der Vorträge in Erinnerung gerufen, vielmehr wurden damit auch verschiedene Verknüpfungen ermöglicht. Eine Audioaufnahme der Eröffnungsvorträge, die wir in einem ruhigen Innenhof abspielten, nahm ebenfalls direkten Bezug auf die Tagung. Durch die Kontextverschiebung wurde einerseits der Inhalt des Vortrages transformiert, andererseits erfuhr der Ort (nicht zuletzt durch die Menschen auf den Balkonen, die uns beobachteten) eine Erweiterung seiner semi-öffentlichen Funktion.

*#Vorträge in öffentlichen Räumen abspielen #ent!kontextualisieren #transformieren*

In Anlehnung an zahlreiche Aushänge, die auf vermisste Hauskatzen hinwiesen und uns in der Vorbereitungsphase aufgefallen waren, entwarfen wir das „*Wer hat MARSIE gesehen?*“-Plakat, das im Vorfeld des Spazierganges mehrfach auf der Strecke ausgehängt wurde. Format, Bild und Sprache geläufiger Vermisstenanzeigen wurden übernommen und Personen mit Hinweisen wurden aufgefordert, „uns“ zu kontaktieren.<sup>5</sup> Genauer: Wir gaben die Telefonnummer des Instituts für Kunst & Kunsttheorie der Universität zu Köln als Organisator\*in der Tagung als Kontakt Nummer an. Für Teilnehmende des Spazierganges wie auch für an der Tagung unbeteiligte Personen wurde damit eine Kontaktaufnahme vom Außen- in den Innenraum zur Tagung möglich.

*#Innen und Außen verkuppeln #Translation der Raumeigenschaften #DIY*

Unser Spaziergang sollte einerseits zur Raum- und Wahrnehmungserweiterung beitragen, andererseits aber das Gehen als wissenschaftlich-künstlerische Strategie exemplifizieren. Unter einem Kirschbaum, der auf einer Verkehrsinsel kaum die Aufmerksamkeit auf sich zog, lasen wir, Simone Etter und Marianne Papst (gegen den Straßenlärm ankämpfend), abwechselnd je einen Satz aus Thomas Bernhards *Gehen* (Bernhard 1971), und einen Abschnitt aus *Spaziergangswissenschaft in Praxis* von Hanna Stippel (Stippel 2013: 84) vor. Das Lesen der Texte verwob das Gegangene mit dem Gelesenen bzw. gehörten *Denken und Gehen*. Der Ort, an dem wir inne hielten, nahm auf intersektionale, leicht ironische Weise direkten Bezug auf die kontroversen Motive der Landschaftstheorie. Essbare reife Früchte vom Baum versus stark frequentierte Urbanität. Lärmende Motoren versus schöpferische Natur. Grau versus Grün. Insel versus Insel. Versus versus Versus.

*#Sichtbarmachen #bereits da ist #Aufmerksamkeiten #Kirschenessen #los*

Bei der Festlegung einer Route kann mittels „Akzentuation“ gezielt Aufmerksamkeit erzeugt und Spannung bewahrt bleiben. Mit „Akzentuationen“ meinen wir Orte, Wegabschnitte, Begegnungen, Übergänge, ..., die durch ihre Einzig- bzw. Andersartigkeit mögliche Handlungserweiterungen oder Einschränkungen hervorrufen. So wurde beispielsweise das Nebeneinandergehen unterbrochen, als sich jede\*r einzeln zwischen Hausfassade und Zaun durchzwängen musste (Abb. 12). Ein Stolpern im Gehen, ein Stören im Denken.

*#Magic #Magic #Magic*

*Als kollektiver Erfahrungsraum:*

Bestimmen Sie einen Raum

Bestimmen Sie, welcher #Raum damit gemeint ist

Bestimmen Sie, welche #Bestimmungen in diesem #Raum stattfinden

Bestimmen Sie, was im #Raum #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen des #Raumes

Räumen Sie #Zeit zum #Denken ein

Bestimmen Sie das #räumliche Denken

#Denken Sie den #Raum über den #Raum #hinaus

Bestimmen Sie das #Gehen in diesem #Raum#

Bestimmen Sie, welches #Gehen damit gemeint ist

Bestimmen Sie, was #im Gehen #stattfinden soll

Bestimmen Sie die #Bestimmungen #des Gehens

Bestimmen Sie das #Denken im #Gehen und

Bestimmen Sie das #Gehen im Denken#

#Gehen Sie über das #Gehen #hinaus

#Im Kollektiv



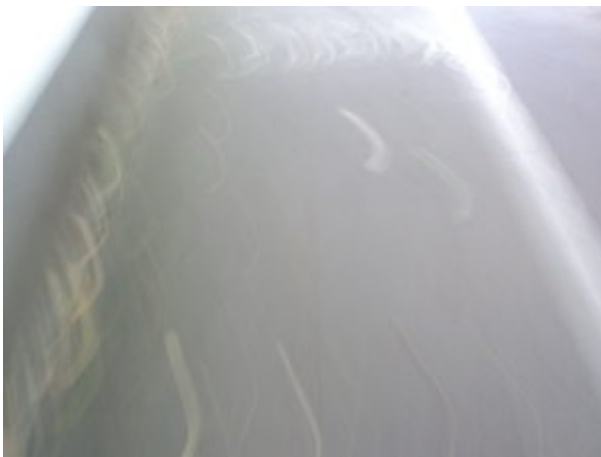
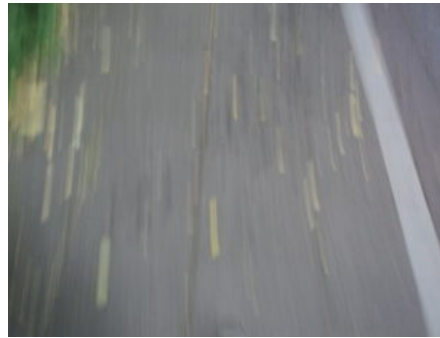


Abb. 1-10



Abb. 11



Abb. 12

## Anmerkungen

- 1 Auf die unterschiedlichen künstlerischen, philosophischen, politischen, literarischen Haltungen kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Funktion und Bedeutung des Spazierganges in Philosophie, Politik und Kunst findet sich beispielsweise bei der Kulturhistorikerin Rebecca Solnit in „Wanderlust“ (Solnit 2002): Einen kulturwissenschaftlichen Überblick über die sogenannten „walking artists“ mit Positionen aus Kunst, Theater und Tanz legt Ralph Fischer (2011) dar.
- 2 Vgl. dazu: „I went“ von On Kawara. Auch Sophie Calles Arbeiten aus den 80er-Jahren „Suite Vénitienne“ und „Schatten“ (Calle 2003), in der sie das Hinterhergehen und Verfolgen von Menschen dokumentiert und sich später selbst von einem Privatdetektiv verfolgen lässt.
- 3 Das Forschungsprojekt „Grenzgang – Künstlerische Untersuchungen zur Wahrnehmung und Vermittlung von Raum im trinitationalen Grenzgebiet“, welches von 2013-2015 im Institut Lehrberufe für Vermittlung und Kunst an der Hochschule für Gestaltung und Kunst in Zusammenarbeit mit der Hochschule für Musik FHNW Basel durchgeführt wurde, widmete sich, auf der Basis promenadologischer Begehungen, der Frage nach dem Raum, seinen Qualitäten, Strukturen, deren Wahrnehmung und Vermittlung.
- 4 Der Begriff wird im Schweizerdeutschen gebraucht und meint ein zunehmend schnelleres Gehen bis zum Sprint. Verwendung im Bereich des Sports, vorwiegend in der Leichtathletik.
- 5 Wer hat MARSIE gesehen? Vermisst seit Dienstag, 9. Juni 2015. Marsie ist zutraulich, aufmerksam und verspielt. Sie hat einen normalen Körperbau und durchschnittliche Größe für ihre 12 Jahre. Marsie ist gerne mit Anderen unterwegs. Sie schweift unheimlich gerne umher und liebt das urbane Treiben. Bitte sehen Sie auch in Ihren Kellern, Schuppen und Garagen nach und achten dabei auf einen Laut (bitte auch bei Nachbarn, die gerade im Urlaub sind). Falls Sie Marsie mit nach Hause genommen haben oder sie Ihnen zugelaufen ist, bitte rufen Sie Marsie beim Namen und achten auf Reaktionen. Zuletzt wurde Marsie am Rhein gesehen. Wenn Sie Hinweise haben, bitte kontaktieren Sie uns rund um die Uhr unter der Nummer: 0221-470-4714.

## Literatur

- Alÿs, Francis (Hrsg.) (2005): Seven Walks. London: Artangel.
- Bernhard, Thomas (1971): Gehen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Burckhardt, Lucius (2006): Warum ist Landschaft schön? Die Spaziergangswissenschaft. Berlin: Schmitz.
- Calle, Sophie (2003): M'as Tu Vue? München: Prestel.
- Debord, Guy (1996): Die Gesellschaft des Spektakels. Berlin: Edition Tiamat.
- Certeau, Michel de (1988): Kunst des Handelns. Berlin: Merve.
- Fischer, Ralph (2011): Walking artists: Über die Entdeckung des Gehens in den performativen Künsten. Bielefeld: Transcript.
- Faithfull, Simon (2009): Going Nowhere. London: Film and Video Umbrella.
- Kawara, On (1992): I went: Jan 1, 1969 – June 30, 1969. Köln: König.
- Long, Richard/Fulton, Hamish (2011): walking art. Lugano: De Primi Fine Art.
- Piller, Peter (2009): Vorzüge der Absichtslosigkeit. In: Bippus, Elke (Hrsg.) (2009): Kunst des Forschens: Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: Diaphanes.
- Stippel, Hannah (2013): Der promenadologische Spaziergang. In: Weisshaar, Bertram (Hrsg.) (2013): Spaziergangswissenschaft in

Praxis. Berlin: Jovis.

Solnit, Rebecca (2002): Wanderlust. A history of walking. London: Verso.

Walser, Robert (1944): Der Spaziergang. Mit Zeichnungen von Eugen Früh. Herrliberg-Zürich: Brühl.

## Abbildungen

Abb. 1-11: Fotos: Simone Etter

Abb. 12: Foto: Christine Heil

---

# „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

*Nach Workshops und Pause rückt der Zeitpunkt des Vortrags näher, sodass ich zügig die Vorbereitungen für die räumliche Umstrukturierung des Vortragssaales aufnehme. Die Hälfte der Bestuhlung des Raumes wird um 180° gedreht. Die hereinströmenden Zuhörer\*innen haben die Wahl, sich auf einem Stuhl auf der nach vorn ausgerichteten Seite des Raums niederzulassen oder einen Stuhl mit Blick in Richtung des hinteren Teils des Raumes zu wählen.*

*Die schwarzen Vorhänge des Raumes werden aufgezogen und geben den Blick auf das – aufgrund der Hitze erwartete – aktuell tobende Gewitter frei.*

*Im vorderen Teil des Raumes steht ein Spiegel. Nachdem alle Platz genommen haben, trete ich am Ende des Raumes an das bereitgestellte Mikrofon und beginne zu sprechen.*

Performance Art polarisiert. Performances können langweilen, Unverständnis hervorrufen, provozieren. Im seltensten und schlechtesten Fall lässt das Gezeigte unberührt. Im besten Falle jedoch reicht Performance Art über alle Vorbehalte hinweg, wirkt distanzlos in unsere Lebenswirklichkeit hinein, rührt an unseren elementaren menschlichen Bedürfnissen, berührt Sinnfragen des Daseins und klammert tagtägliche Erfahrungen von Widersprüchlichkeit nicht aus.

In die Debatte um künstlerische Forschung hat seit einigen Jahren eine neue Perspektive auf Kriterien eines zeitgemäßen, wissenschaftlichen Erkenntnisbegriffs Einzug gehalten, die sich nicht mehr allein im Interesse an künstlerischer Expertise als Ergänzung oder Illustrierung aktueller wissenschaftlicher Verfahren erschöpft, sondern das Erkenntnispotenzial der Kunst selbst – und darin insbesondere performative Verfahren zur Wissensgenerierung – in den Vordergrund rückt.<sup>1</sup>

Der Kunst einen Eigenwert als „genuin epistemische Praxis“ zuzugestehen heißt, die individuelle, unerwartete, einmalige künstlerische Erfahrung in den Mittelpunkt der Erkenntnisgenerierung zu stellen (vgl. Klein 2010). Elke Bippus betont: „Denn *Künstlerische Forschung* fügt sich nicht den Kriterien der beweisführenden Wiederholbarkeit, der Rationalität und Universalisierbarkeit. Sie operiert im Singulären und muss folglich anhand je konkreter Beispiele exemplifiziert werden“ (Bippus 2009/12: 10). Künstlerische Forschung könne „ein »implizites Wissen«, Brüche und Ungeklärtes fruchtbar machen“ und fordere damit neue Formen der Kommunizierbarkeit in der konventionellen Wissenschaftspraxis heraus (ebd.: 13).

Performance Art als performative künstlerische Forschung verschiebt den Fokus damit erneut auf den *Prozess der Herausbildung* eines Wissens, statt das Ansammeln von Informationswissen voran zu treiben. In einem auf Handlung und Verkörperung ausgerichteten Forschen kommt dem *Ereignis* ein besonderer Stellenwert zu. Denn im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis *zeigt* eine solche künstlerische Praxis ihr Wissen und lädt ein, „Wissensbildung in ihrer Dynamik, im Modus der Unbestimmtheit

und Mehrdeutigkeit als Gewinn zu begreifen“ (ebd.: 18). Bippus führt hierzu aus: „Mit dem *performative turn*, der tradierte Methoden revidiert hat und Erfahrung durch Kunst und das Ästhetische einbezieht, entsteht eine Wissenskultur, in der Wissen als Handlung und Prozess erfahrbar wird“ (ebd.). Kunst biete weniger Forschungsergebnisse, also „kein allgemeines, abrufbares und intersubjektiv verifizierbares Wissen“ an, sondern vielmehr sich selbst als Instrument, um in eine „denkende Begegnung“ einzutreten und „in einer solchen dialogischen Auseinandersetzung [...] zu einem Feld der Alternativen, der Entwürfe und Modelle [zu] werden, zu einem Begegnungsfeld zwischen verschiedenen Wahrnehmungs- und Denkmodi, zwischen unterschiedlichen Positionen und Subjektivitäten“ (ebd.: 17).

Auch Dieter Mersch kristallisiert drei konstituierende Merkmale für wissenschaftliche Erkenntnis heraus, deren fortdauernden Gültigkeitsanspruch er zugleich in Frage stellt: das Prinzip der Identität im Sinne der Wiederholbarkeit der Bestimmung von „*etwas* »als« *etwas*“, Universalisierbarkeit und logisch begründete Kausalität (vgl. Mersch 2009: 31). Alternativ verweist er auf Wissensformen, die sich durch „experimentelle Reflexivität“ auszeichnen und deren Besonderheit durch den ästhetischen Vollzug charakterisiert sei, „der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert“, insofern „im Sinnlichen und nicht im Begrifflichen operiert“ und an Singularität und Einzigartigkeit von Wahrnehmungen geknüpft sei (ebd.: 37). Als »ästhetische Argumente« experimenteller Reflexivität führt er Konjunktion – als eine gleichermaßen trennende wie verbindende Praxis – und situative Intervention – als eine kontrastierende, herausfordernde Praxis – ein, denen er einen gleichberechtigten Status gegenüber diskursiven Argumentationen beimisst. Mersch betont: „Die künstlerische Praxis bezieht ihre Riskanz und Prekarität aus dieser Anstrengung einer ebenso weg- wie ziellosen Probe im Singulären, wie sie beispielsweise in der fortgesetzten Praktik der Trennung und Verbindung disparater Materialien, der Unterbrechung medialer Strukturen, der überraschenden Kontrastierung und Kombination von Perspektiven, der graphischen Verzerrung, der Suche nach dem Abstrakten im Konkreten, der Gestaltung an den Grenzen der Wahrnehmbarkeit oder ähnlichem ihren Niederschlag findet“ (ebd.: 38). Ohne Forderung nach Allgemeingültigkeit und nach Fundierung in Begriffen widmen sich demnach Künstler\*innen in ihrer Forschung dem grundlos Sich-Ereignenden, dem Undarstellbaren, Ausgeschlossenen oder Übriggebliebenen. Diese Differenzierungspraktiken konstituieren künstlerische Erkenntnispraxen, die nach Mersch der wissenschaftlichen wie der philosophischen als ebenbürtig, wenn nicht sogar in ihrem *zeitenden* Modus in mancher Hinsicht als überlegen erachtet werden können (vgl. ebd.: 40).

In Bezug zur Diskussion um Wirksamkeiten in der Performance Art möchte ich den Blick auf die Ressourcen unseres Körpers lenken und unser Wissen *über* den Körper ergänzen um ein feines Gespür für die eigenen Wahrnehmungsprozesse, die uns zu Expert\*innen für unsere Körper machen. Denn die als *Taktilen Wissen* beschreibbare individuell-körperliche, taktil-kinästhetische Wahrnehmungsebene nimmt die durch komplexe, haptische Erfahrungen entstandene Vorerfahrung in Kombination mit unbewusster Wahrnehmung ernst, die im Wechselspiel mit Affizierung im Kontakt, in Kommunikation und Bewegung die Grundlage unserer Denkprozesse bildet (vgl. hierzu auch Liechti 2000 und Mark 2012). Wir erfahren künstlerische Performances körperlich, nehmen das Gezeigte sinnlich „weder als kontinuierliches Nacheinander noch als präsentisches Nebeneinander, sondern als prozessuale Spannung zwischen Simultanem, Sukzessivem und Körperlich-Räumlichem“ (Gronau et al. 2007: 25) wahr. In Performance Art als forschender Körperpraxis, der ich einen eigenständigen Beitrag zu Erkenntnisgewinnung in eigener Gestalt zugestehende, kommt das Körperliche selbst „zu Wort“. Doch bleiben wir noch einen Moment bei der Frage, was geschieht, wenn Performance Art Wirkung zeigt.

Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand hervorruft. Noch bevor wir es *wissen*, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild weitere Aufmerksamkeit erhält und wir dem Impuls und seiner Ausdehnung folgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich im Außen zeigt und wir selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.

Im folgenden Versuch, die Zeit etwas zu dehnen, um in der Beschreibung dessen, was geschieht, genauer werden zu können, nehmen wir Platz am Tisch eines Treffens der TAFELRUNDE, eines seit März 2014 monatlich in Flensburg stattfindenden offenen Treffens (Performance-)Kunstinteressierter, das sich als Ort interdisziplinärer Begegnung und als Plattform experimentellen Denkens und Dialogs versteht. Bei gemeinsamem Essen und Gespräch entfaltet sich, über die Idee des performativen Mitteilens, Raum für noch Ungedachtes, dessen Impulsen und Wirkungen nachgespürt wird.

Während des Essens und Sammelns von Fragen und Gedanken zum Rahmenthema „EINS“ aus der Runde steht eine Besucherin auf, um ihren Beitrag vorzustellen:

„eins“ – sagt sie leise und zeigt mit dem rechten Finger in die Höhe, sie lässt die Hand wieder sinken, macht eine kurze Pause. „eins“ spricht sie erneut, wiederholt das Wort und die Geste, mehrfach, wobei sich allmählich ein betonendes, deutliches Stampfen mit dem rechten Fuß hinzugesellt. Sie variiert Tonfall und Lautstärke, hält schließlich die Hand auf Augenhöhe, um – plötzlich – nach Aussprechen der „eins“ eine „zwei“ zu ergänzen. „eins, zwei“ wiederholt sie, den Blick langsam von einer auf die andere Hand richtend. Dies wiederholend, stellt sich parallel zum Gesagten zunächst eine zarte Kopfwendung, dann eine seitlich schaukelnde Bewegung des Körpers ein, die – zunehmend rhythmischer – in ein abwechselndes Bewegen des mittlerweile gestreckten rechten und linken Armes übergeht und im weiteren Verlauf, dabei stets lauter skandierend, schließlich die Bewegung beider Beine einbeziehend, in einen spannungsgeladenen, energischen Marsch mündet – um sich völlig unvermittelt „eins, zwei“ – „drei“ in den wiegenden Tonfall eines Walzertaktes aufzulösen, der in einen beschwingten Tanz übergeht „eins, zwei, drei. eins, zwei, drei“. Sich tanzend drehend bleibt die Erwartung der „vier“ offen ...

In dieser kurzen Performance ereignet sich etwas. Bewegungen, Übergänge, Rhythmus, Stimme, Körper, Zeit und Raum bilden in einer bestechenden Folgerichtigkeit und in der Gleichzeitigkeit der sinnlichen Eindrücke eine seltsam geheimnisvolle Einheit im Körper der Performerin, die sich sichtbar in die Körper aller Beteiligten verlängert.

Man muss nicht musikalisch sein, um die Eigenheiten und Qualitäten der wechselnden Takte zu erfassen, die sich im rhythmischen Taktklopfen und Mitnicken der Zuschauenden spiegeln. Es entfaltet sich ein Raum, in dem die jeweiligen Rhythmen, auch nachdem sie verklungen sind, widerhallen. Der hier beschriebene Akt folgt einer *Eigenlogik* performativer Handlung. Von der visuellen Anschauung ausgehend, um Sound, atmosphärische Stimmung und Bewegung ergänzt, zudem zahlreiche Assoziationen wachrufend und Verbindungen mit Erinnerung eingehend, entsteht ein komplexes, multimodales Wahrnehmungsangebot, das Zugang zu einem Reichtum an Wissen eröffnet, das sich in unseren Körpern verbirgt. Ein Wissen, das sich aus Bewegungen und dem Reservoir unbewusster Wahrnehmungen speist und sprachlich kaum zugänglich ist. Wo das Gesprochene Grenzen erreicht und sich in Wiederholungen zu erschöpfen droht, vermag die Umsetzung eines Gedankenimpulses in eine gezeigte Handlung in ihrer Differenz, Ambivalenz und Uneindeutigkeit, neue Anknüpfungspunkte anzubieten, die wir verwundert zur Kenntnis nehmen und als Impuls zum Perspektivwechsel aufgreifen.

Rhythmus im Sinne von Bewegung, Veränderlichkeit und Flüchtigkeit, als „Zusammenspiel von Erinnerung, Erfahrung, Erleben, Wiedererkennen und Antizipation von Erwartetem“ (Gronau et al. 2007: 28) kann also als dem Körper eingeschrieben und damit als „zugrunde liegendes Prinzip jeder Erfahrung performativer Prozesse“ (ebd.) bzw. als ein Hauptmerkmal performativer Phänomene erkannt werden (vgl. Brüstle et al. 2005). Verknüpft sich das persönliche Erleben in der Gegenwart sowohl mit Vergangenen als auch mit Kommendem, decken sich äußerliche Strukturierungen mit dem individuellen körperlichen Eigenrhythmus, kann dies spürbar Veränderung im Sinne eines *Öffnens* neuer Erfahrungsräume anstoßen. Erfahrene Differenzen können zur Befragung der eigenen Haltung einladen, zum Experimentieren ermutigen und zum Erfinden körperlicher Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit anregen.

Selbst wenn die Beschreibung einer Performance dem Einzelnen eine bildhafte Vorstellung und körperliche Anteilnahme ermöglicht, kann sie doch nie an die Vieldimensionalität der Erfahrung im *Live-Moment* heranreichen, denn – anders als in unserer Vorstellungswelt – tritt hier der oder die Andere als Gegenüber leibhaftig mit ins Geschehen ein und bestimmt den weiteren Verlauf in der Situation entscheidend mit. Auf uns selbst zurückgeworfen und mit eigenen inneren Bildern konfrontiert, stellt der performative Rahmen zugleich einen geteilten Erfahrungs- und Assoziationsraum bereit, in welchem körperliche Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit gefunden werden; und zwar im Sinne einer Übersetzung, die „eben nicht Verlust [ist], sondern Potenzieren der Differentialität, derer das Werk bedarf, um etwas bedeuten zu können“ (Reinhard 2012: 34). Und im Wissen darum, dass „Bedeutung [...] durch Übersetzung erst performativ hervorgeholt [wird], weil der entstehende Sinn nicht allein aus sich selbst heraus, sondern im dialogischen Bezug zu dem, was ihm vorläufig ist, entsteht, jedoch auch nicht mit diesem mehr vollständig zur Deckung kommt“ (ebd.: 36).

Innerhalb dieser Rahmung setzt zeitgenössische forschende Performancepraxis gültige Konventionen außer Kraft und versetzt uns in die Lage, undurchdringlichen, existenziellen Widersprüchlichkeiten und Verunsicherungen zu begegnen, die wir üblicherweise auszublenden neigen. Komplexität wird in sinnlich erfahrbare skizzenhafte hybride Fragmente transformiert, die in kraftvollen, poetischen, skurrilen Bildern und alternativen Handlungsentwürfen zur Entfaltung kommen. Immer ernsthaft – jedoch nicht zwangsläufig ernst – kann dies befremdlichen Situationen bisweilen komische Perspektiven abgewinnen.

Der Körper folgt dabei einem *Eigensinn*. Einen solchen gesteht Hanne Seitz im Feld des *performative research* auch der künstlerisch-performativen Praxis im Feld sozialwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Forschung zu und fordert eine Öffnung der Sozialwissenschaften für künstlerische Verfahren zur Herausbildung einer eigenständigen performativen Forschungspraxis,

die entgegen einem rationalen wissenschaftlichen Forschungsverständnis „im künstlerisch-ästhetischen performativen Kontext ein Wissen privilegiert, das partikular, kontextbezogen und wenig greifbar ist, das mit Ambivalenz, Widerspruch, Zufall, sogar mit Nicht-Wissen umgehen kann – ein Denken mit Kunst, das die Zwischentöne und die »Räume im Dazwischen« bevorzugt“ (Seitz 2012: 92). Bewegt durch Affizierung, Berühren und Berührtwerden, im Gefüge eines undurchdringlichen Beziehungsgeflechts erwächst dem Körper eine Tatkraft, die im Kontakt, im Miteinander den Einzelnen übersteigt. Eigenen Gesetzen der Wirkmächtigkeit in Ausdehnung, Veränderlichkeit und Dynamik folgend, ist er ein bewegliches Kräftefeld, das sich der Festschreibung in eindeutigen Definitionen und Begriffen verweigert und sich einer vollständigen, willentlichen Steuerung und Kontrolle entzieht.

Zeitgenössische performative Forschungspraxis kann uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit*, im Sinne eines körperlichen Vermögens zurückgeben. Dieses Vermögen bedeutet allerdings nicht, im Selbstbezug zu verharren. Es ist – im Sinne Hannah Arendts – vielmehr Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen und für gesellschaftlichen Dialog. So erinnert Arendt uns, dass „das Wort selbst [...], die deutsche ‚Macht‘, die sich von ‚mögen‘ und ‚möglich‘, und nicht von ‚machen‘, herleitet – [...] deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin[weist]“, und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt 1981: 194).

Im bewussten Herstellen von Leerstellen wird Raum für Kontingenz, für etwas in seiner Differenz Unerwartetes geschaffen, d. h. für Prozesse, die sich einer Planbarkeit entziehen, die aus Unfertigem, Zögerlichem und Ungewissem Form annehmen. In diesem Sinne versucht Performance Art im Versagen der Interpretation und dem Suspendieren spontaner Impulse, der permanenten Tendenz zum *Füllen* des Leerraums durch Erklärungen entgegenzuwirken, indem sie zunächst Distanz schafft – Abstand, eine Lücke, eine „Pufferzone“, die jedoch in der Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit die sinnliche Präsenz noch steigert.

Über die bereits vielgestaltigen Erfahrungsmomente hinaus, die sich in Soloperformances zwischen Performancekünstler\*innen und Betrachter\*innen ereignen, findet innerhalb eines performativen Gruppengeschehens eine komplexe Steigerung des Wahrnehmungsangebots statt. Be- oder entsteht auch hier zu Beginn eine Leere, ist diese keineswegs als etwas Fehlendes zu beschreiben. Im Gewähr-Werden der Potenzialität, in der Ahnung des Kommenden, spannt sie sich zwischen den Körpern der Beteiligten aus, sodass etwas spürbar wird, das sich als eigenwillige *Logik des Performativen* in *Open Sessions* fassen lässt.

Der ergebnisoffene, nicht an einem Zielprodukt orientierte Charakter des *Entwurfs* scheint mir geeignet, um das *Open Session*-Format des seit 2010 bestehenden Performancenetzwerks *PAErsche* treffend zu beschreiben. *PAErsche* versteht sich als Labor verschiedener Disziplinen, das neue Formen von Soloperformances und die gemeinsame Arbeit in *Open Sessions* forschend vorantreibt und dem sich Künstler mit interdisziplinären Ansätzen aus Tanz, Theater, Literatur, Musik und der bildenden Kunst anschließen. Einzelne eröffnen den „Spielraum“, bis sich allmählich weitere Akteure im Geschehen einfinden und in das Feld der Begegnungsmöglichkeiten eintreten. Es entsteht ein – einem Schwarm vergleichbares – Gefüge, in dem sich die Beteiligten bewegen. Elemente der Interaktion wechseln mit scheinbar parallel ablaufenden Handlungsfolgen. Das mehrstündige Geschehen gleicht einem forschenden Arbeiten, das nicht an der Bestätigung oder Verwerfung zuvor aufgestellter Theorien interessiert ist, sondern sich als offener Prozess versteht, „noch unbekannte Antworten auf Fragen [zu] geben, die der Experimentator ebenfalls noch gar nicht klar zu stellen in der Lage ist“ (Rheinberger 2001: 22).

Hierbei setzt das von Krassimira Kruschkova beschriebene „Denken des Kollaborativen“ ein, „der instabilen Gegenläufigkeit, das sich der eigenen Uneinlösbarkeit aussetzt, das nur momentane Stabilisierungen statt eines permanenten Gleichgewichts kennt“ (Kruschkova 2013: 183). Sie präzisiert: „Die Idee vom Mitsein, von einer Gemeinschaft derer, die keiner angehören, setzt [...] kein Gemeinsames einer Gruppe, keinen gleich bleibenden Plural voraus, sie setzt sich dessen Mangel aus“ (ebd.). Der Verzicht auf die Zusammengehörigkeit erlaubt eine erneute Begegnung der Einzelnen, „ein Zusammenhalten des Geteilten und Differenzen“, jedoch „ohne Symmetrie, Einlösung, Rückerstattung“ (ebd.: 183). Innerhalb der *Open Sessions* entstehen ganz in diesem Verständnis fragile Gebilde des Zusammenhangs, die sich auflösen, wenn man sie zu fassen sucht, als ob in der annähernden Betrachtung des erst zu Fassenden die eben noch aufscheinenden Konturen schon wieder zerfallen. Erst im Zurücktreten, im Ausbremsen eines zwingenden Wissen-Wollens, im bewussten Zurücknehmen des Einzelnen, im vorläufigen Suspendieren des Eigenen, im Moment aus-fokussierender Unschärfe kehrt etwas Fassbares in die Entwicklung einer Situation oder eines Bildes zurück. Diese Erfahrung setzt jedoch die Bereitschaft zum Umschalten in einen veränderten Wahrnehmungsmodus voraus, der es erlaubt, in abwartender Achtsamkeit dem Entstehenden, Sich-Zeigenden Raum zu gewähren. Die solchen Räumen innewohnende Zeitlichkeit und Ordnung kann dann im Austausch mit den Beteiligten etwas Neues stiften – was sie allerdings zu affizieren vermögen, „hängt dann wiederum mit der Geschichtlichkeit derer zusammen, die sie betreten und somit in Konfrontation mit ihrer Erzählung zu

transformieren beginnen“ (Reinhard 2012: 49).

Performance Art wird immer mit Idealen in Konflikt geraten, die in einem lückenlosen, absoluten Streben nach Perfektion und Überwindung von Differenz die Sinnlichkeit des Lebendigen und die potenzielle Bedeutsamkeit von Entwürfen vermessen lassen. Sie wird sich einer, auf ökonomische Verwertung ausgerichteten Reduktion und Instrumentalisierung von Sinnlichkeit entgegenstellen, die sich in einer oberflächlichen, rudimentären Rezeption erschöpft. Und sie wird uns das Körperliche in seiner Widerständigkeit, Differenz und geheimnisvollen Uneinholbarkeit erfahren lassen, nicht zuletzt um Vertrauen in dessen Glaubwürdigkeit (zurück) zu gewinnen.

Im bewussten Loslassen des Geländers der Begrifflichkeiten ermuntert sie uns als performative künstlerische Forschung zum Eintritt in das Feld eines noch unbekanntes, dynamischen, relationalen und *spürbaren* taktilen Wissens. Daher schließe ich mit der Empfehlung, der herkömmlichen wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in Bildungsprozessen eine selbst-bewusste Performancepraxis an die Seite zu stellen, die sich an die Grenzen des sicheren Terrains bewegt, um am Abgrund des Vertrauten jenen Schritt zu wagen, zu dem Hilde Domin ermutigt: *Ich setze den Fuß in die Luft – und sie trug* (Domin 2009: 47).

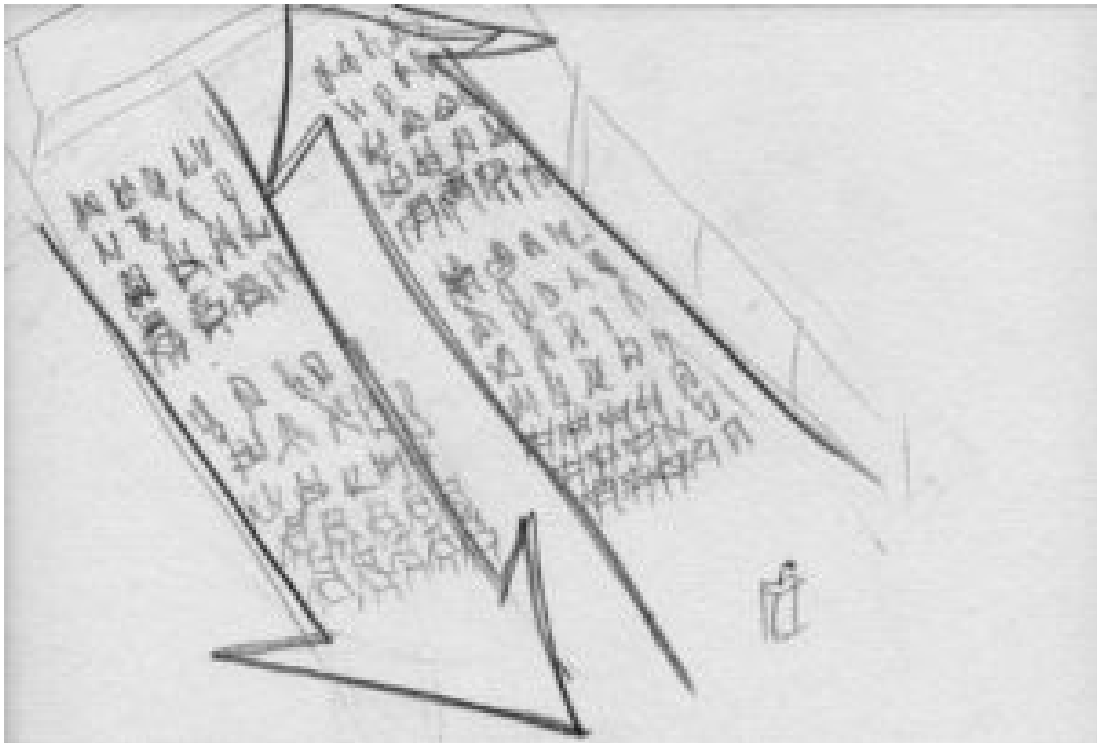


Abb.1

## Anmerkung

1 Exemplarisch sei auf Beiträge von u. a. Elke Bippus, Michaela Ott, Henk Borgdorff, Jens Badura, Florian Dombois, Julian Klein zur internationalen Entwicklung von Künstlerischer Forschung in inzwischen vielfältig vorliegenden Textbänden zu Künstlerischer Forschung verwiesen.

## Literatur

Arendt, Hannah (1981 [1958]): Vita Activa oder Vom Tätigen Handeln. Zürich, München: Piper.

- Bippus, Elke (2009/12): Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Brüstle, Christa/Ghattas, Nadia/Risi, Clemens/Schouten, Sabine (Hrsg.) (2005): Aus dem Takt. Rhythmus in Kunst, Kultur und Natur. Bielefeld: Transcript.
- Domin, Hilde (2009): Sämtliche Gedichte. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gronau, Barbara/Ghattas, Nadia (2007): Zeitwahrnehmung. In: Lechtermann, Christina/Wagner, Kirsten/Wenzel, Horst (Hrsg.): Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung. Berlin: Schmidt.
- Klein, Julian (2010): Was ist künstlerische Forschung? In: Stock, Günter (Hrsg.): Gegenworte 23, Wissenschaft trifft Kunst. Berlin: Akademie, S. 25-28.
- Krauthausen, Karin (2010): Vom Nutzen des Notierens. In: Krauthausen, Karin/Omar, W. Nasim (Hrsg.): Notieren, Skizzieren: Schreiben und Zeichnen als Verfahren des Entwurfs. Bd. 3. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Kruschkova, Krassimira (2013): Mitsein und Widerstand. In: Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice (Hrsg.): Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes. Bielefeld: Transcript.
- Liechti, Martin (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Mark, Elke (2012): Taktiles Wissen. Eine Lecture Performance. In: Schmitz, Thomas H./Groninger, Hannah (Hrsg.): Werkzeug-/Denkzeug. Manuelle Intelligenz und Transmedialität kreativer Prozesse. Bielefeld: Transcript.
- Mersch, Dieter (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Polanyi, Michael (1966): The Tacit Dimension. London: University of Chicago.
- Reinhard, Miriam N. (2012): Entwurf und Ordnung. Bielefeld: Transcript.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2010): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Göttingen: Wallstein.
- Seitz, Hanne (2012): Performative Research. In: Fink, Tobias, u. a. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed.

## Abbildung

Abb. 1: Zeichnung: Elke Mark

---

„sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre  
arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

Kinder brauchen Grenzen. Das ist sicher eine der meist gebrauchten Metaphern in der Erziehung. Und da ist natürlich einiges dran. Kinder und Jugendliche müssen unsere gesellschaftlichen Regeln verstehen, damit sie innerhalb des Systems erfolgreich in-

teragieren können. Dazu ist die Akzeptanz bestimmter Regeln unabdingbar.

Das ist das Eine. Zum anderen besteht bei Kindern und Jugendlichen ein unbändiges Bedürfnis, sich auszuprobieren, Grenzen auszuloten oder auch zu überschreiten. Unsere Gesellschaft braucht diesen Mut und die Fähigkeiten, die durch selbständiges Handeln entstehen können. Zu beobachten ist seit einiger Zeit eine starke gesellschaftliche Tendenz zur völligen Pädagogisierung und Reglementierung des kindlichen und jugendlichen Alltags. Die gesellschaftliche Bedeutung der heranwachsenden Generationen hat sich in Zeiten abnehmender Kinderzahl rapide geändert und entsprechend genau wird jede Bewegung der Kinder mit Förderblick beobachtet. Ganztagschule, Verein, Familie bestimmen den Alltag vieler Kinder. Auch in der Freizeit sind sie häufig stark unter – vornehmlich elterlicher – Kontrolle. Welche Kinder gehen heute noch alleine in den Wald, experimentieren dort mit der vorgefundenen Situation und probieren sich aus ohne Kontrolle durch Erwachsene? Stattdessen wird der erlebnispädagogisch angeleitete Kletterkurs besucht. Mit diesem Mainstream geht eine Erziehungsverunsicherung vieler Eltern einher, die nicht wissen, welche Grenzen sie ihren Kindern setzen und welche Freiheiten sie gewähren sollten. Diese Unsicherheit führt nicht selten zur Überforderung der Kinder, die Lebensentscheidungen, wie z. B. die Schulwahl, selbständig fällen sollen, obwohl ihnen der Gesamtüberblick fehlt (vgl. Pauer 2012).

Das hier kurz skizzierte gesellschaftliche Konglomerat zwischen Überorganisation einerseits und Selbstständigkeitserwartung andererseits führt bei vielen Kindern zu Verhaltensauffälligkeiten. Nicht umsonst steigen die Zahlen von hyperaktiven Kindern und Kindern mit Förderbedarf.

Im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang kommt den Bildungsinstitutionen insofern zentrale Bedeutung zu. Die Erwartungen an Schulen sind entsprechend hoch: Wissensvermittlung, Verhaltenstraining, Erziehung zur Selbstständigkeit, Demokratie und Toleranz (die Liste ließe sich noch wesentlich verlängern) – all diese Dinge sind strukturelle Anpassungsleistungen, die von den Kindern erwartet werden und nicht mit Freiräumen zu verwechseln sind.

Es mag deshalb unsinnig anmuten, die Frage nach Grenzerfahrungen und nach der Selbstentfaltung von Kindern an die Schule zu richten. Das Schulsystem<sup>1</sup> hat grundsätzlich das Potenzial, Freiräume für die Identitätsentwicklung bereitzustellen. Allerdings werden die Möglichkeiten wenig genutzt. Viele Kritiker/innen werfen den Schulen vor, kreativitätshemmend zu arbeiten. Ist es deshalb nicht naheliegender, Lernende außerhalb der Schule Entfaltungsräume finden zu lassen? Gilt dies nicht auch besonders für den Kunstunterricht? Beispielhaft sei hier Leon Löwentraut genannt, ein 17-jähriger Schüler, der erfolgreich auf dem Kunstmarkt agiert und auch öffentliche Auftritte nicht scheut, während er im Kunstunterricht nur eine „drei“ hat, weil er „mit den Aufgaben der Lehrerin nicht klarkommt“ (Abb. 1). In den Medien wird dafür erwartungsgemäß der Kunstlehrer der „Schwarze Peter“ zugeschoben.

Bremst demnach der Kunstunterricht die Kreativität und Selbstentfaltung unkonventioneller Jugendlicher? YouTube, Instagram, Pinterest und Facebook ermöglichen es sehr vielen Jugendlichen, ihre ästhetischen Produkte zu veröffentlichen. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Rolle Schule und insbesondere der Kunstunterricht in Bezug auf diese Alltagskultur des selbstorganisierten öffentlichen Zeigens noch haben kann.

Um diese Frage fundiert angehen zu können, ist eine breit angelegte Inhaltsanalyse der ästhetischen Produkte von Kindern und Jugendlichen notwendig, was hier nicht geleistet werden kann. Die grundsätzliche Frage lautet allerdings: Werden durch frei zugängliche Plattformen auch die ästhetischen Handlungen und Produktionen unkonventionell und grenzüberschreitend oder reproduzieren viele Kinder und Jugendliche lediglich medial verinnerlichte visuelle Klischees?

Leon Löwentraut beispielsweise reproduziert in seiner Malerei Darstellungsschemata der klassischen Moderne des beginnenden 20. Jahrhunderts. Die Anlehnung an Maler wie Picasso und Matisse o. ä. ist offensichtlich. Der Erfolg auf dem Kunstmarkt ist deshalb unter anderen Kriterien zu sehen als dem des inhaltlichen Avantgardismus. Seine außerschulische kreative Aktivität allein stellt selbstverständlich noch kein relevantes Qualitätsmerkmal für ästhetische Produkte dar.<sup>2</sup>

## Künstlerische Experimente im Kunstunterricht

Welche Chancen und Grenzen liegen nun im Kunstunterricht für ein Arbeiten, das die Courage zum Experimentieren positiv verstärkt und zum Ausgangspunkt für künstlerische Projekte werden kann, die Grenzerfahrungen ermöglichen und damit unkonventionelles Denken und Handeln fördern?

„Grenzerfahrung“ meint hier allerdings nicht menschliches Extremverhalten, wie es zum Beispiel von Künstler\*innen wie Dieter Appelt oder Stelarc praktiziert wird. Schließlich werden persönliche Grenzen von Kindern und Jugendlichen durch subjektive Faktoren definiert und sind insofern selbstverständlich nicht mit menschlichen Extremsituationen gleichzusetzen. Wenn aber beispielsweise Schüler/innen auf einer Klassenfahrt in England plötzlich die Erfahrung machen, dass sie trotz „sehr gut“ benotetem Englisch nicht verstanden werden, so kann das für sie eine Grenzerfahrung darstellen, sodass ggf. je neue, relevante Strategien zur Verständigung entwickelt werden müssen. Durch eine Grenzerfahrung wird also eine Innovation ausgelöst, die lernstrategisch zu besonderer Motivation und alternativen Lösungen führen kann. Durch reines Abfragen und Auswendiglernen ist eine solche Qualität in Lernprozessen nicht zu entwickeln.

Blieben wir bei dem Beispiel der Klassenfahrt nach England. Das Scheitern in der Kommunikation beschreibt eine Grenze, die in Kollision mit der Ich-Identität des Schülers geraten ist. Denn „wer Identität sagt, sagt zugleich auch immer Andersheit“ (Kaiser 2008: 48). „D. h. für Identität und Identitätsbildung ist deren limitische, d. h. Grenzen setzende Struktur ein grundlegendes Konstitutionsmerkmal. Das Gelingen von Ich-Identität und die Zuschreibung von sozialer Identität durch Zuschreibung kategorialer Bestimmungen bedeuten folglich immer die implizite oder explizite Setzung einer Grenze. Im ersteren Fall bin ich es selbst, der eine Grenze zu ziehen versucht, im anderen Fall erfolgt die Grenzziehung durch das je spezifische gesellschaftliche Umfeld; hier werden mir Grenzen gezogen. Im Zuge der Ausbildung von Ich-Identität kann die Grenzziehung relativ autonom vollzogen werden, im Modus sozialer Identität wird sie mehr oder weniger rigide erzwungen.“ (ebd.)

In der Schule haben wir es permanent mit Identitätsbildungsprozessen zu tun. Kinder und Jugendliche versuchen, mit der Einhaltung oder Überschreitung von Grenzen sich selbst zu definieren. Die Definition von Grenzen ist allerdings individuell, ebenso wie die Definition von permeablen Zonen, an denen das Individuum die Überwindung von Grenzen zulassen will. Es gibt einen Zusammenhang zwischen individuellen Grenzen, die von ganz unterschiedlichen Faktoren wie Körperlichkeit, kulturellen Hintergründen oder der Sozialisation abhängig sind und den von der Gesellschaft definierten Grenzen. Letzteres bezeichne ich mit Konventionen, wie es im Extremfall zum Beispiel die Schrift<sup>3</sup> ist. Da ein Sozialisations- und Erziehungsprozess immer auch ein Anpassungsprozess an gesellschaftliche Konventionen ist, ist die Überwindung individueller Grenzen fast immer auch eine Überwindung verinnerlichter, gesellschaftlicher Konventionen.

Der Kunstunterricht hat das Potenzial, innovative Prozesse anzustoßen und weiterzuentwickeln. Zentrale Bezugspunkte sind in diesem Zusammenhang „Differenzerfahrung“ und „ästhetische Erfahrung“. Beide Erfahrungsstrukturen sind im Zusammenhang zu sehen.

„Differenzerfahrung vergegenwärtigt Seinsweisen und initiiert Denk- und Handlungsformen. Sie ist nicht an einem Ort, zu einer Zeit und auf der Seite eines Individuums, sondern sie benennt das Verhältnis zwischen dem Individuum und seinem Selbst oder etwas anderes. Sie ist eine spontane Bewegung der Verschiebung und Veränderung des Verfahrens. Das meint der Begriff Differenz“ (Haarmann 1995: 57). Der Begriff der Differenzerfahrung beschreibt also einen spontanen, qualitativen Umschwung innerhalb eines Erfahrungsprozesses, der häufig auch als Grenzerfahrung wahrgenommen wird. Damit wird eine qualitative Veränderung der ästhetischen Erfahrung und damit auch der künstlerischen Ausdrucksweise innerhalb eines künstlerischen Prozesses verstehbar.

Mit jedem künstlerischen Prozess, sei es in einer Performance oder während des Malens, geht also immer wieder die Erfahrung einher, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt bestimmte Ausdrucksmittel nicht mehr ausreichen. Neue Ausdrucksmöglichkeiten ergeben sich, die den Prozess und das Ergebnis verändern. Das Scheitern, eine Anregung von außen, aber auch das bewusste Ausloten der eigenen Grenzen sind Auslöser für Differenzerfahrungen und damit für qualitative Umschwünge innerhalb von künstlerischen Prozessen. Genau hier kann der Kunstunterricht sein Potenzial entfalten. Das Navigieren in offenen Systemen, wie künstlerische Prozesse es nun einmal sind, gibt dem Kunstunterricht eine Monopolstellung an der Schule.

Martin Seel zu Folge „sind [es] die ästhetischen Verfahren der Imagination und der Konstruktion, die eine Vergegenwärtigung der Erfahrungsinhalte vertrauter und fremder Situationen im Modus ihrer Entschlossenheit oder Bedeutsamkeit ermöglichen. Ästhetische Präsentationen stellen Komplexe eines möglichen impliziten Wissens, in dem die wirklichkeitskonstitutiven Auslegungen unseres Handelns und Daseins habituell behalten sind oder enthalten sein können, in ihrer situativen Verwiesenheit heraus“ (Seel 1985: 74). Seel formuliert hier also eine Begründung für eine bewusste Initiierung von Grenzerfahrungen als konstituierendes Element einer erfahrungsentwickelnden Handlungsorientierung. Damit kann jeder Lernprozess, unabhängig von Institution oder Alter, unter bestimmten Bedingungen ein grenzgängiger Prozess sein, durch den Erkenntnisse gewonnen werden können.

Ein solcher Erfolg ist jedoch von der Aufgabenstellung abhängig. Werden Kinder und Jugendliche immer nur mit geschlossenen

Aufgaben konfrontiert, werden wesentliche Möglichkeiten des Kunstunterrichts verschenkt. Notwendig sind insofern offene künstlerische Projekte, in denen die Schüler/innen sich eigene Ziele stecken, und eigene Lernwege finden können. Ich halte es in diesem Zusammenhang allerdings für wichtig, darauf hinzuweisen, sich nicht mit dem Aspekt der „Selbstorganisation“ zu begnügen, wie das leider häufig in der pädagogischen Literatur geschieht. Grenzerfahrungen rufen häufig starke Emotionen hervor. Da Schüler/innen nicht selten zunächst eine Scheu haben, sich an die eigenen Grenzen zu wagen, geschweige denn, bewusst eigene Grenzen zu überschreiten, neigen viele dazu, sich auf „sicherem Terrain“ zu bewegen. Selbstorganisation generiert deshalb nicht automatisch unkonventionelle Handlungsweisen oder die Lust auf Grenzerfahrungen. So seltsam es klingt, es bedarf oft kuratorischer Bemühungen der Lehr- oder Begleitpersonen, um Kinder und Jugendliche zu motivieren, sich auf unkonventionelles Gebiet zu wagen. Um bewusst grenzüberschreitende Prozesse in Gang setzen zu können, muss die Lehrperson den Experimentier- raum Kunstunterricht gegen das System Schule zeitweise schützen.<sup>4</sup> Oftmals erst dann ist der Kunstunterricht der richtige Ort, um in künstlerischen Experimenten Differenzenerfahrungen zu machen, sich selbst auszuprobieren und hierbei eigene Grenzen zu überwinden (Abb. 2).

## Drifträume im Kunstunterricht

Erkenntnisse kann man nicht unterrichten. Es bedarf individueller Erfahrung, um aus Wissen Erkenntnis generieren zu können. Daraus leitet sich ab, dass Erkenntnisse nur in bestimmten Lernumgebungen möglich sind, die von Individuum zu Individuum differieren. Der Kunstunterricht benötigt bewertungsfreie Räume, um ästhetische Erfahrungen grundlegend entwickeln zu können. Warum aber sind ästhetische Erfahrungen für Kinder und Jugendliche notwendig?

John Dewey definiert die Abgeschlossenheit eines Erfahrungsprozesses als „Ästhetische Erfahrung“, die einen Erkenntnis- und Erfahrungsprozess beschreibt, der als befriedigend empfunden wird, sobald er – allerdings zunächst unabhängig vom Ergebnis – abgeschlossen ist (vgl. Dewey 2008). Begreift man ferner Erfahrung als Resultat von Interaktion eines lebendigen Wesens mit sich selbst und einem bestimmten Weltaspekt, so ist diese Interaktion Teil des unmittelbaren Lebensprozesses. Eine ästhetische Erfahrung ist demnach eine ganz besondere Qualität von Lebenserfahrung, die mit immersivem Verhalten belegt ist. Derartige Lebenserfahrungen sind von entscheidender Bedeutung für die Identifikationsbildungsprozesse, die Kinder und Jugendliche durchlaufen.

Kunst hat in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung. Das Kunstwerk ist nach Dewey die Vergegenwärtigung ästhetischer Erfahrung, weshalb die Auseinandersetzung mit insbesondere zeitgenössischer Kunst und das Bestreben, selbst künstlerisch aktiv zu werden, das Potenzial auf eine ästhetische Erfahrung beinhaltet. Der menschliche Drang, eine Erfahrung abzuschließen, also eine ästhetische Erfahrung zu machen, gebiert das Bedürfnis, sich mit den eigenen Grenzen auseinanderzusetzen. Offene Unterrichtsprojekte provozieren deshalb die Suche nach neuen Wahrnehmungen, neuen Darstellungsmodi und neuen Medienanwendungen und basieren somit auf dem menschlichen Bestreben, Prozesse voranzutreiben und abzuschließen. Solche Handlungsstrukturen werden auch als „künstlerische Konsequenz“ bezeichnet. Voraussetzung für eine erkenntnistiftende ästhetische Erfahrung ist das Vorhandensein einer ästhetischen Situation, d. h. eines örtlich, zeitlich oder personell definierten Raums, der Kindern und Jugendlichen offen steht, in dem ein „Driften“ möglich ist. Das Driften wird hier verstanden als ein mit einem vagen Ziel verbundenen, Nachdenken und Handeln, bei dem weitere Entscheidungen an vielen Wegkreuzungen und das Einschlagen neuer Richtungen möglich werden.

Autonomieerfahrungen sind Bestandteil der Differenzenerfahrung. Dazu gehört auch die Erfahrung der eigenen Fähigkeit, Probleme zu lösen und Veränderungsprozesse zu organisieren. Natürlich darf sich der Kunstunterricht nicht in der Organisation von freien Projekten in Drifträumen erschöpfen, da noch viele andere Problemstellungen im Unterricht abgedeckt werden müssen. Jedoch gibt es in der Kunstpädagogik eine Tendenz, die bewusste Inszenierung von ästhetischen Erfahrungen im Kunstunterricht als bedeutungslos darzustellen und das Üben und Lernen von Verfahren als Essenz des Kunstunterrichts zu begreifen. Die Konzeption von Unterricht an Schulen muss sich einerseits an gesellschaftlichen Entwicklungen orientieren bzw. sich diesen auch gegebenenfalls diametral entgegenstellen. Wie etwa in Fällen von Einschränkung der Experimentalräume von Kindern und Jugendlichen im Zuge der Überpädagogisierung der Freizeit. Der Kunstunterricht ist einer der wenigen Räume in Institutionen, in dem strukturell ästhetische Erfahrungen angelegt sind und in dem auch alle Kinder erreicht werden können. Die hier angelegten Möglichkeiten sollten wir nutzen und nicht versuchen, sie für das Lernen als unbedeutend abzutun.

Doch wie lassen sich in der Schule bewertungsfreie Drifträume gestalten?

Kunstunterricht sollte heute nicht mehr ohne Kooperationen mit Partner/innen aus der kulturellen Bildung gedacht werden. Durch die Kooperation mit bildenden Künstler/innen, Theatern oder Musiker/innen ergeben sich neue Möglichkeiten, offene Projekte zu organisieren. Diese Art von Projekten beinhaltet eine besondere Qualität. Erwiesenermaßen ist die Kombination zwischen freier künstlerischer Arbeit und fundierter systematischer Nacharbeit ein unschlagbares Duett, mit dem sehr große Lernerfolge erzielt werden können.<sup>5</sup> Im Raum zu driften, zu experimentieren und auszuprobieren ist heute besonders notwendig, da die gesellschaftliche Tendenz zur vollständigen Erfassung<sup>6</sup> des Individuums und zur Pädagogisierung des Alltags von Jugendlichen besteht. Der Kunstunterricht hat das Potenzial, dezidiert unkonventionelles Denken, individuellen Wagemut und kreative Lösungen zu fördern. Ich bin sicher, dass dies Fähigkeiten sind, die unsere Gesellschaft auf lange Sicht dringend benötigen wird.

Durch bewusst liminal angelegte Kunstprojekte werden Erkenntnismomente evoziert, die Kinder und Jugendliche auf ihre Fähigkeiten, sowie auf mögliche Einschränkungen aufmerksam machen und darin bestärken, durch Überschreitungen dieser Grate die eigenen Möglichkeitsräume zu erweitern. Das Ergebnis sind Handlungssicherheit und Kenntnis um eigene Potenziale und Limits. Denn für eigene Erfahrungen sind Kinder und Jugendliche erfahrungsgemäß aufgeschlossen. Entstehen Grenzen und Freiheiten im Erkenntnisprozess, müssen sie zudem nicht von außen oktroyiert werden. Vielmehr können durch die besondere Handlungsfreiheit im Kunstprojekt Erkenntnisse wahrscheinlicher werden, die selbstbewusste Menschen hervorbringen. Was wollen wir mehr?

## Anmerkungen

1 „scholé“ (griechisch) waren ursprünglich Orte der Muße des freien Mannes. Heute ist die Schule eine Zwangsanstalt zur Vermittlung von Qualifikationen und Bewertung des Individuums. Wenn aber alle Kinder und Jugendlichen erreicht werden sollen, dann ist die Schule der Ort der Wahl.

2 Dies gilt auch für viele Produktionen in der außerschulischen kulturellen Bildung. Die veranstaltenden Organisationen agieren auf dem Markt für Weiterbildung und sind deshalb oft darauf angewiesen, den Publikumsgeschmack zu bedienen.

3 Schrift muss auf festen Konventionen beruhen, da sonst eine fehlerfreie Kommunikation nicht möglich ist.

4 Gemeint ist hier z. B. eine bewertungsfreie Zeit oder die Absicherung gegenüber der Schulleitung bzw. den Eltern.

5 Ich verweise in diesem Zusammenhang auf verschiedenste Kooperationsprojekte zwischen Schule und kultureller Bildung. So wurden zum Beispiel in Bremen 2011 in einem Kombinationsprojekt zwischen Theater am Vormittag und Deutschunterricht am Nachmittag innerhalb von vier Wochen die deutschsprachlichen Fähigkeiten von jugendlichen Migrant/innen so weit entwickelt, dass ihr Kenntnisstand einem ganzen Jahr Schulunterricht entsprach. Vgl.:

[http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Tagung/WissPoster\\_MUT.pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/interkult/Tagung/WissPoster_MUT.pdf)

6 Gemeint ist hier eine immer stärkere Ökonomisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, der Erfassung von Käuferverhalten beispielsweise, die Observationen in sozialen Netzwerken und der Ausbau von bürokratischen Kontrollsystemen.

## Literatur

Borne, Roswitha von dem (2009): Einfach fallen lassen – Der Rausch nach Grenzerfahrungen. Stuttgart: Mayer.

Brüggen, Niels/Hartung, Anja (2007): Selbstinszenierung Jugendlicher in (virtuellen) Kontaktbörsen. In: Neuß, Norbert/-Große-Loheide, Mike (Hrsg.): Körper. Kult. Medien. Inszenierungen im Alltag und in der Medienbildung. Schriften zur Medienpädagogik 40. Bielefeld: GMK, S. 143-152.

Buschkühle, Carl-Peter (2004): Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept der künstlerischen Bildung. Hamburg: Hamburg Univ. Press.

Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Dewey, John (1998): Die Suche nach Gewißheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Eco, Umberto (1973): Das offene Kunstwerk. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Goehr, Lydia (2006): Explosive Experimente und die Fragilität des Experimentellen. Adorno, Bacon und Cage. Berlin, New York: De Gruyter.

Haarmann, Anke (2015): Differenzerfahrung – Zwischen Disziplin und Differenz. Online: [http://www.ankehaarmann.de/AHA\\_D+D\\_Kapitel2.pdf](http://www.ankehaarmann.de/AHA_D+D_Kapitel2.pdf) [1.10.2015].

Holzkamp, Klaus (1976): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg Athenäum.

Jagow, Bettina von/Steger, Florian (2003): Differenzerfahrung und Selbst, Bewußtsein und Wahrnehmung in Literatur und Geschichte des 20. Jahrhunderts. Heidelberg: Winter.

Kaiser, Hermann J. (2015): Kulturelle Identität als Grenzerfahrung. Online: <http://www.zfkm.org/08-kaiser.pdf> [1.10.2015].

Klawe, Willy/Bräuer, Wolfgang (Hrsg.) (2001): Erlebnispädagogik zwischen Alltag und Alaska. Praxis und Perspektiven der Erlebnispädagogik in den Hilfen zur Erziehung. Weinheim: Juventa.

Michl, Thomas (2008): Experiment und ästhetische Erfahrung – Qualitativ-empirische Untersuchung von Merkmalen zweier zentraler Kategorien und deren Wechselbeziehungen im Kunstunterricht. Duisburg-Essen, Univ., Diss.

Miller, Alice (1983): Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem wahren Selbst. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Miller, Alice (1983): Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Pauer, Nina (2012): Wir haben keine Angst. Gruppentherapie einer Generation. Frankfurt/Main: Fischer.

Preuss, Rudolf (2008): Von Wüsten und Wanderern. In: Busse, Klaus-Peter/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.): (Un)Vorhersehbares lernen: Kunst – Kultur – Bild. Norderstedt: Books on Demand, S. 187-210.

Preuss, Rudolf (2010): Intermedia: künstlerische Experimente und Vermittlungsprozesse. Norderstedt: Books on Demand.

Seel, Martin (1985): Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Selle, Gert (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.

Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. München: kopaed.

## Abbildungen

Abb. 1: Bild von Leon Löwentraut, Online: [http://www.fffyeah.com/wp-content/uploads/2015/01/Leon-1%C3%B6wentraut-bild\\_\\_\\_\\_.jpg](http://www.fffyeah.com/wp-content/uploads/2015/01/Leon-1%C3%B6wentraut-bild____.jpg) [22.9.2015].

Abb. 2: Das Bild entstand während des Projektes „Westfalenstory“ 2008 in Dortmund. Schülerinnen des 11. Jahrgangs inszenieren eine grenzgängige Situation durch einen Sprung aus drei Meter Höhe, Foto: Archiv des Autors.

## „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

Hier soll der Versuch unternommen werden, ein Modell zeitgenössischen Kuratierens im Rahmen künstlerischer Forschung zu kontextualisieren und als ein produktives Moment für ästhetische Bildungsprozesse zu beleuchten. Dies zum einen, weil sich abzeichnet, dass die Praxis des Kuratierens sowohl in ihren Verfahren, aber auch im Hinblick auf die Frage der Wissens- und Erkenntnisbildung enge Parallelen zum künstlerischen Forschen aufweist (vgl. Badura u. a. 2015, Texte zur Kunst 2011) und damit an Methoden und bildungstheoretische Fragen von ästhetischen Bildungsprozessen anknüpfen kann. Zum anderen geben aktuelle Ausstellungsprojekte, wie etwa die Biennale von Venedig (2015), aber auch ein verstärkt geführter Diskurs über die Praxis des Kuratierens (vgl. ARGE schnittpunkt 2013) ebenso wie über die Figur des/der Kurator\*in (vgl. Texte zur Kunst 2012), Anlass dazu, über das zeitgenössische Ausstellungsmachen im Kontext von Kunstpädagogik nachzudenken. Denn wenn Kunstunterricht nicht lediglich die Rekapitulation kanonischer Ordnungen meint, sondern vor allem auch die Verhandlung dessen, was Kunst ist bzw. nicht ist oder auch sein kann, dann scheint gerade die Beschäftigung mit zeitgenössischen Ausstellungen, ihrer Konzeption und Realisierung Aufschluss über die Diskursivität von Kunstbegriffen geben zu können. Kunst stellt sich damit nicht als „naturalisierte Geschichte“ (vgl. Barthes 1970), sondern vor allem als Verhandlungsprozess dar. Genau das sollte ein Motiv kunstpädagogischer Bildungsprozesse sein.

Nehmen wir also als skizzenhaftes Gedankenexperiment die Praxis des Kuratierens als ein Handlungsmodell der künstlerischen Forschung ernst, dann kann im Folgenden der Frage nachgegangen werden, welche Potenziale für ästhetische Bildungsprozesse darin aufgehoben sind. Die jüngst zu Ende gegangene Biennale in Venedig (2015), aber auch die Documenta 11 (2002) geben Aufschluss über eine zeitgenössische Praxis des Kuratierens, die, wie ich meine, relevant für die Kunstpädagogik sein kann.

### Zeitgenossenschaft

Zentral für die Konzeption beider Ausstellungen Okwui Enwezors ist das kultur- und gesellschaftsdiagnostische Motiv seiner kuratorischen Arbeit. Sie richtet sich nicht auf die Pflege eines mithin eurozentristisch ausgerichteten, kulturellen Erbes und dessen Kanonisierung (vgl. Meyer 2015), sondern ist vor allem davon geprägt, Zeitgenossenschaft analytisch, d. h. kultur- bzw. gesellschaftsdiagnostisch zur Debatte zu stellen. Tradition wird hier nicht rekapituliert, sondern verhandelt. Ein zentraler Aspekt von Enwezors kuratorischem Ansatz ist die kritische Auseinandersetzung mit der Konzeption des „Westens“ – der Westen verstanden als eine gesellschaftliche und kulturelle Struktur, die eine Totalität mit eigenen Gesetzmäßigkeiten definiert (vgl. Jocks 2015: 47). Konsequenzen der Globalisierung, Flucht, Migration, Fragen an postkoloniale Machtasymmetrien ebenso wie gesellschaftliche Marginalisierungsphänomene stellen Kernpunkte seines kuratorischen Ansatzes dar. Kulturelle Auswirkungen des Kolonialismus und Kapitalismus werden in den präsentierten künstlerischen Arbeiten reflektiert, wobei nicht zuletzt die Kunstgeschichte als ein Projekt westlich-eurozentristischer Provenienz zur Debatte steht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Status des Bildes im Zuge der Digitalisierung und vor dem Hintergrund aktueller weltpolitischer Krisen, aber auch die über fotografische Bilder vermittelte Konzeption von Wirklichkeit bilden ein Fundament von Enwezors kuratorischer Arbeit (vgl. Hoffmann 2013). So geht es in seinem Artikel zur 56. Biennale unter dem Titel „Iconoclasm, Iconophobia, Iconophilia: On Charlie Hebdo“ auch um Bildzerstörung, Bilderhass und Bilderliebe (vgl. Ausstellungskatalog *All the World's Futures* 2015). Die Autonomie der Kunst wird bei Enwezor nicht als unhintergehbare Entität vorausgesetzt, sondern hinsichtlich der – nicht zuletzt gesellschaftlichen – Bedingungen ihrer Möglichkeiten befragt.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit ginge es also darum, kuratorische Praxis kultur- und gesellschaftsdiagnostisch zu begreifen – dies sicherlich unter den Bedingungen der didaktischen Reduktion. Es ginge um die Verpflichtung auf die Analyse von Gegenwartsphänomenen, mithin vor dem Hintergrund ihrer historischen Voraussetzungen und um das Ausloten einer Vielgestaltigkeit von Zukunft.

## All the World's Futures. Jenseits der Disziplinen

Sowohl für die Documenta 11 als auch für die 56. Biennale in Venedig kann festgehalten werden, dass sie sich einem homogenen Weltentwurf verweigern: Jedes Überblicksdenken, so hält Heinz Norbert Jocks fest, ist zum Scheitern verurteilt (Jocks 2015: 45). Im Sinne einer undisziplinierten Forschung (vgl. Mörsch 2015: 77), die sich bewusst jenseits traditioneller Fachdisziplinen verortet, verfolgt das Konzept von Enwezor eine „experimentelle Praxis des Machens und Spielens“ (Borgdorff 2015: 70) – beides Aspekte, die für die künstlerische Forschung in Anschlag gebracht werden. Im Hinblick auf durchaus kontrovers diskutierte Konzeptionen derselben (vgl. Busch 2014: 453ff.; Hornuff 2015) schlägt Jens Badura vor, dass künstlerische Forschung einen Erkenntnisbegriff stark machen könne, der nicht eine „andere“ Erkenntnis affirmiere – folglich nicht jenseits rational-begrifflicher Argumentation und transsubjektiver Nachvollziehbarkeit zu verorten sei –, sondern vor allem ein „erweitertes Erkenntnisverständnis“ einfordern könne (vgl. Badura 2014: 46). Es gehe damit, wie er konstatiert, um die *Schaffung eines Verhandlungsraumes unterschiedlicher Erkenntnisweisen* (vgl. ebd.: 48).

Darum könnte es auch innerhalb kunstpädagogischer bzw. ästhetischer Bildungsprozesse gehen, die die Praxis des Kuratierens im Blick haben: Um einen Verhandlungsraum, in dem die Erkenntnisweisen unterschiedlicher Disziplinen in einen Austausch treten und damit möglicherweise auch um inter- und transdisziplinäre Erkenntnisbildung, die im Medium Ausstellung, ihrer Konzeption und Realisierung zum Tragen kämen.

## Szenografie | Montage

Eine der reklamierten Praktiken künstlerischer Forschung stellt das *Inszenieren* dar: das (sich) in Szene setzen (Primavesi 2015: 155ff.). Das Grundprinzip der *Mise en scène* umfasst die räumliche Anordnung von Figuren und Dingen im Hinblick auf die Konfrontation mit einem Publikum. Erkenntnis entsteht also im Experiment mit den Reaktionen des Publikums. Zudem wird auch das *Installieren* als eine Praxis Künstlerischer Forschung thematisiert. Eine Installation, so Bippus, schafft „einen spezifischen Raum und relationale Beziehungen“ (vgl. Bippus 2015: 153). Beide Aspekte – das *Inszenieren* und das *Installieren* – stehen auch beim Machen von Ausstellungen im Fokus: Einerseits muss die Wahrnehmungsanordnung im Bezug auf das Publikum reflektiert werden, andererseits spielt die Auswahl und Anordnung der Arbeiten im Raum, der Entwurf einer Szenografie (vgl. Hoffmann 2013: 63, 135ff.), eine zentrale Rolle.

Kuratorische Praxis, in der sowohl das *Inszenieren* als auch das *Installieren* im Fokus steht, kann deswegen auch als Montage-Akt verstanden werden: Denn hier werden Dinge miteinander konfrontiert, die sich mitunter diametral gegenüberstehen und möglicherweise gerade in ihrer dialektischen Konfrontation Erkenntnis provozieren. Für eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit den Praktiken künstlerischer Forschung im Hinblick auf das Kuratieren müsste man also die Praxis der Montage – als eine räumliche Zusammenfügung von Sinneinheiten – und die Bezugnahmen auf das Publikum näher beleuchten.

Sowohl in digitalen aber auch analogen Kontexten eröffnen sich hier, jenseits der traditionellen filmischen Montage, Bildungspotenziale, um mit kulturellen Versatzstücken aus Texten, Bildern, Körpern etc. kulturdiagnostisch umzugehen. Für eine solche kuratorische Praxis der Montage finden sich im kunstpädagogischen Diskurs Anknüpfungen an bereits von Andrea Sabisch formulierte Aspekte der *Bildverkettung* und die damit in Zusammenhang stehende Analyse von Bildfunktionen in einem Ensemble aus Vor- und Nachbildern (vgl. Sabisch 2015).

## Kontrastmontage | Post-Performance

Die Kritik an der Marktförmigkeit der Biennale, die Präsenz international agierender Galerien, die das Programm diktieren, war auch bei der Kunstschau von 2015 nicht zu überhören (vgl. Honnef 2015, Haase 2015) – das war abzusehen, sicher auch für Enwezor. Der saturierte Kurator lässt „Das Kapital“ unter der Ägide von Isaac Julien und mit hoch profitablen Galerien im Rücken in der sogenannten „Arena“ rezitieren. Doch Enwezors kuratorische Praxis provoziert einen Meta-Diskurs. Die kontrastive Gegenüberstellung von Marx und Kunstmarkt pointieren die kritische Beschäftigung mit dem Galeriebetrieb, mit der Konstitution

der Ausstellungsplattform Biennale und nicht zuletzt mit einem zeitgenössischen Kunstbegriff. Zeitgenössische kuratorische Praxis bedeutet also auch performative Formate zu entwickeln, die auf die Partizipation des Publikums setzen. Das Kunstforum International attestiert mit der 56. Venedig Biennale eine partizipatorische Wende unter dem Titel „Post-Performance“ (vgl. Glauner 2015). Auch die Entwicklung partizipativ-ephemerer Formate könnte ein Ausgangspunkt für die kuratorische Arbeit im Rahmen kunstpädagogischer Projekte sein.

## Curatorial Lab

Künstlerische Forschung lässt sich mit dem Denkbild des Labors in Verbindung bringen; einer experimentellen Versuchsanordnung auf Zeit mit prozessuellem Charakter und unbekanntem Ausgang. Auch Enwezors Praxis des Kuratierens arbeitet mit diesem explorativen Verfahren. Hans-Jörg Rheinberger hält fest: „Wo künstlerische Forschung als Laborarbeit verstanden wird, müssen konsequenterweise die Momente des Diskursiven und Kollektiven thematisiert werden“ (Rheinberger 2015: 314). Das *Diskursive* kuratorischer Praxis wurde bereits oben skizziert. Das *Kollektive* lässt sich auf die Figur des/der Kurator\*in übertragen. Hatte Enwezor mit der Documenta 11 durchgesetzt, dass die Ausstellung durch ein Team an Kurator\*innen konzipiert wird, so zeichnet sich auch die 56. Biennale von Venedig durch ein vielstimmiges Ensemble von Ausstellungsmacher\*innen aus. Zeitgenössische kuratorische Praxis ist häufig von kollektiven Arbeitszusammenhängen geprägt und kann als ein Handlungsmodell für Künstlerische Forschung produktiv gemacht werden.

Im Rahmen kunstpädagogischer Arbeit können sich hiermit Bildungspotenziale eröffnen, die gesellschaftspolitische Relevanz haben: Nicht der/die Ausstellungsmacher\*in als Autor\*in mit exklusiver Deutungshoheit, sondern die kuratorische Kollektivität (vgl. Marchart 2012) und damit „Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität“ (Meyer 2015: 221) kämen im kuratorischen Labor zum Tragen. Kuratorische Praxis würde damit selbst zum Verhandlungsraum unterschiedlicher Erkenntnisweisen werden.

## Literatur

ARGE schnittpunkt (Hrsg.) (2013): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien: Böhlau.

Ausst. Kat. All the World's Futures. 56th International Art Exhibition (2015). Hrsg. v. Okwui Enwezor. Venedig: Marsilio.

Badura, Jens (2015): Erkenntnis (sinnliche). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 43-48.

Badura, Jens et al. (Hrsg.) (2015): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes.

Barthes, Roland (1970): Mythen des Alltags. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Bippus, Elke (2015): Installieren. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 151-154.

Borgdorff, Henk (2015): Forschungstypen im Vergleich. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 69-76.

Busch, Kathrin (2014): Künstlerische Forschung. In: Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hrsg.): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 453-458.

Glauner, Max (2015): Post-Performance. Live-Akts und Partizipation – Ein Core-Business der Biennale. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 70-79.

Haase, Amine (2015): Die Vertreibung aus dem Paradies. Oder: Wie die Unschuld des Blicks verloren ging. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 31-43.

- Hoffmann, Katja (2013): Ausstellungen als Wissensordnungen. Zur Transformation des Kunstbegriffs auf der Documenta 11. Bielefeld: Transcript.
- Honnef, Klaus (2015): Salonkommunismus in Venedig. Karl Marx unter Künstlern. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 88-90.
- Hornuff, Daniel: Praxis Dr. Kunst geschlossen. Nachruf auf die künstlerische Forschung. In: FAZ. 1.8.2015.
- Jocks, Heinz-Norbert (2015): Der Engel der Geschichte am venezianischen Himmel. Oder: Als Okwui Enwezor auf Walter Benjamin traf. In: Kunstforum International. Heft 233/234, S. 44-51.
- Marchart, Oliver (2012): Das kuratorische Subjekt. Die Figur des Kurators zwischen Individualität und Kollektivität. In: Texte zur Kunst. Heft 86, S. 28-41.
- Meyer, Torsten: Für einen curatorial turn in der Kunstpädagogik. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 220-222.
- Mörsch, Carmen (2015): Undisziplinierte Forschung. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 77-80.
- Primavesi, Patrick: Inszenieren (2015). In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 155-159.
- Rheinberger, Hans-Jörg (2014): Labor. In: Badura, Jens et al. (Hrsg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch. Zürich: Diaphanes, S. 311-314.
- Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Torsten Meyer/Gila Kolb (Hrsg.): What's Next? Art Education. Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.
- Texte zur Kunst, 21. Jg., Heft 82, 2011.
- Texte zur Kunst, 22. Jg., Heft 86, 2012.

---

## „sie sollten vielleicht eine art interdisziplinäre arbeitsweise entwickeln.“<sup>1</sup>

Von Chantal Küng

*„Le dessin est l'ouverture de la forme. Il l'est dans deux sens: l'ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l'ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre.“*

*(Jean-Luc Nancy 2007: 13)*

Das beidhändige Zeichnen ist innerhalb der Kunstpädagogik ein zwar seltenes, historisch betrachtet jedoch kontinuierlich praktiziertes Übungselement. <sup>(1)</sup> Was allerdings stets variiert, ist das mit dem Zeichnen jeweils verbundene Lernziel. Die Variationen der spezifischen Zeichenaufgabe, die sich seit über 100 Jahren als Übung im Kunstunterricht findet, reichen dabei vom beidhändigen Zeichnen von Kreisen an der Tafel mit dem Ziel einer motorischen Schulung für eine später einhändige Zeichenpraxis „nach der Natur“ (so 1903 bei James Liberty Tadd), über die rhythmisierte und ebenfalls symmetrisch angelegte beidhändige Übung (so

in dem 1963 von Johannes Itten dokumentierten Bauhaus-Vorkurs und dem drawing course von Josef Albers) hin zu beidhändigem Zeichnen als Ausdrucksform körperlicher Sinne (so 1988 aus der kunstpädagogischen Praxis von Gert Selle). In der heutigen Kunstpädagogik kommt dem beidhändigen Zeichnen ein eher experimenteller Charakter zu, der Bildfindungsprozesse eröffnen soll, wie ein Beispiel aus der Zeitschrift Kunst + Unterricht von Beatrice Gysin aus dem Jahr 2003 zeigt. An die genannten Übungsbeispiele werden im Folgenden bestimmte Fragen gerichtet: 1) Wann und in welchem Kontext wurde im Kunst- bzw. Zeichenunterricht die beidhändige Zeichnung praktiziert, 2) zu welchen Zwecken wurde diese Übung jeweils verfolgt, 3) welche spezifische Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eröffneten sich hierbei und 4) welche Aspekte der historischen Übungspraxen besitzen noch für den heutigen Kunstunterricht Relevanz – gerade auch vor dem Hintergrund neuer medialer Entwicklungen?

## Der „drill“ beider Hände.

Im Jahr 1903 veröffentlichte die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“ eine Übersetzung von James Liberty Tadds „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action“ von 1899<sup>(2)</sup> (Abb. 1). Der Titel der deutschen Ausgabe, „die nicht (als) eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V2) angelegt wurde, lautet: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen – Handfertigkeit – Naturstudium – Kunst. Die Einheit von „Kopf und Hand bei gleichzeitiger Lebendigkeit“<sup>(3)</sup> in der Praxis des Unterrichts wurde dabei gekürzt<sup>(4)</sup>. (Abb. 2) Die deutsche Rezeption dieser zeitnahen Übersetzung beförderte wohl die sich in Hamburg formierende Kunsterzieherbewegung. Bis heute wurde dieses Buch nicht ins Französische oder Spanische übersetzt, in den Niederlanden hingegen erschien es 1906. Es scheint also ein besonderes Interesse der deutschen Kunstpädagogik an der Entwicklung des Faches und seiner Orientierung an internationalen Konzepten und Fachliteratur bestanden zu haben. Dies zeigt sich auch an der Literaturliste zu der Ausstellung „Das Kind als Künstler“ (1898, Hamburg), deren „38 Titel umfassende Literaturliste des Begleitheftes zur Ausstellung“, wie Wolfgang Legler bemerkt, „nur fünf Texte deutscher Autoren enthält.“ (Legler 2002: 11).

Tadds – unter den Vorzeichen der reformpädagogischen Prozesse der Jahrhundertwende stehende – Buch enthält eine umfassende Lehre der Zeichnung, ist für verschiedene Altersstufen ausgelegt (jedoch: je früher, desto besser<sup>(5)</sup>), und bietet verschiedene Schwierigkeitsstufen an. Das Zeichnen nach konkreten Objekten aus der Natur, das im ersten Teil durch einzelne Übungen im Klassenzimmer vorbereitet wird, stellt ein Ziel des Buches dar, aber auch das plastische Arbeiten wird behandelt<sup>(6)</sup>. Ein weiteres Ziel ist die Erlangung handwerklicher Fähigkeiten hinsichtlich eines später auszuübenden Berufes. Konkrete Anleitungen oder Handlungsanweisungen werden nicht immer gegeben; sie lassen sich aber über die reichlich beigefügten Bilder rekonstruieren. Es lässt sich ein Bezug zur arts and crafts-Bewegung ableiten, in den sich auch das Zeichnen in der freien Natur und nach konkreten Objekten gut einpassen lässt (Vgl. Kemp 1979). Dass das beidhändige Zeichnen von großer Bedeutung für die Tadd'sche Konzeption des Zeichenunterrichts ist, macht nicht nur die Platzierung im ersten Abschnitt des Buches, sondern auch der das Titelbild der US-amerikanischen Ausgabe deutlich, auf dem ein Mädchen beidhändig auf einer Wandtafel ein florales Ornament<sup>(7)</sup> zeichnet. Auch das Vorwort wird übertitelt mit einer Fotografie eines Klassenraumes (Abb. 3), in dem Schülerinnen an einer Lauftafel beidhändig symmetrische Ornamente zeichnen. Sie tun dies, wie die Bildunterschrift suggeriert, „unter Anleitung“ einer rechts an der Tafel stehenden Lehrerin und vor in Schulbänken sitzenden Schülerinnen.

Es dient zunächst als Übung der Motorik und ist als ein rein körperliches Training<sup>(8)</sup> gedacht. Zugleich werden hierbei symmetrische Formen als Kanon vorgestellt bzw. als Repertoire gefestigt. Anhand der Fotografien im Buch lässt sich nachvollziehen, dass anhand einer Vorzeichnung der Lehrperson Motive kopiert werden, da Zeichnungen in einer für die Kinder und Jugendlichen nicht erreichbaren Höhe auf den Tafeln aufgezeichnet sind. Diese sollten beidhändig – zunächst nach Vorlagen und später aus dem Gedächtnis – gezeichnet werden und variieren in ihrer Komplexität (vom Kreis über Schleifen zu Palmetten). Es sind Übungen, die als „drill work“ (Tadd 1903: 33) verstanden werden, die, wie Tadd schreibt, nicht mehr als 10 Minuten<sup>(9)</sup> pro Schulstunde in Anspruch nehmen sollen. Die korrekte Ausführung wird detailliert beschrieben (stehend vor der Tafel, Hände in Höhe der Körpermitte, Größe der Kreise 15-16 cm, Haltung des Körpers gerade und der Kopf senkrecht, nur der Arm bewege

sich, nicht der Körper (Tadd, 1903: 38)). Ein Zwischenstadium stellen die so genannten „Freihandzeichnungen“ dar. Hier werden ein- oder beidhändig, scheinbar aus dem Gedächtnis „freie“ Zeichnungen auf ornamentaler und symmetrischer Basis reproduziert.

Über den Begriff des „freien“ oder „Naturzeichnens“ muss hier angemerkt werden, dass: „in der Schule des 19. Jahrhunderts“ dies nach Wolfgang Kemp vor allem „das Arbeiten nach dem plastischen Modell, sei es ein geometrischer Körper oder ein Gipsabguss nach der Antike“ meint (Kemp 1979: 309). (Abb. 4) Formuliertes Ziel James Liberty Tadds ist es hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler „nach der Natur“ (Tadd 1903: 29) zeichnen können und nicht nur nach von ihm so genannten „toten“ Vorlagen, bei denen vermutlich jene von Kemp beschriebenen Modelle gemeint sind. Im Gegensatz zur Forderung aus Rousseaus Émile von 1762, bei der das Lernen aus der unvermittelten Anschauung der Natur und ohne didaktische Hilfsmittel erfolgen soll<sup>(11)</sup>, werden hier in kleinschrittigen Methoden<sup>(12)</sup> Formen (Gedächtniszeichen) und motorische Fähigkeiten (drill) erlernt und dann zu einem Ganzen zusammengefügt. Zur fortgeschrittenen Lernzeit wird nunmehr einhändig gezeichnet. Die Zeichnungen, die in dieser Weise „nach der Natur“ entstehen, lassen sich jedoch schwer von denen unterscheiden, die „aus dem Gedächtnis“ produziert wurden – beide sind linear aufgebaut, beide verfügen über die hinreichenden und notwendigen wesentlichen Merkmale. (Abb. 5)

Auch vor dem konkreten Objekt (Pferd) werden nur diese wesentlichen Merkmale, nicht jedoch spezifisch-individuelle wiedergegeben. An diesem Punkt zeigt sich, dass das von Tadd ursprünglich im Titel formulierte Vorhaben, den „Mangel am wirklichen Zeichnen“ zu beheben, sich nicht einlösen lässt – zu stark stehen dazu die trainierten Formen, die Schemata, die aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden, einer Auseinandersetzung mit dem konkret vorhandenen Tier im Wege. So wird aus dem Zeichnen nach der freien Natur Abrufen von erlernten motorischen Bewegungen im Freien, die Bekanntes wiedergeben. Das erklärte Ziel, wie es in der Begründung des Buches heißt, „nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist“<sup>(13)</sup> zu lehren, kann demnach zumindest um eine ökonomisch orientierte Begründung des beidhändigen Zeichnens aus Kapitel 5 ergänzt werden: „In vielen Handwerken, die Geschicklichkeit erfordern, werden beide Hände gebraucht; je geschickter die linke Hand ist, desto tüchtiger der Arbeiter.“ (Tadd 1903: 22)

## In Rhythmus und Gleichklang beidhändig zeichnen

In der Tradition der Idee des schöpferischen Innenlebens von Lernenden sieht sich auch Johannes Itten, der die beidhändige Praxis seines Vorkurses am Bauhaus nachträglich beschreibt. Im Vorwort notiert er: „Erziehen ist eine verwegene Sache und ganz besonders die Kunsterziehung, denn hier geht es um das Schöpferische im Menschen.“ (Itten 1963: 8) Unter dem Begriff „Rhythmus“ findet sich folgende Aufgabe: „Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Hände können parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutlich ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.“ (Itten 1963: 135). (Abb. 6) Das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Wahrnehmung als ein symmetrisches Konstrukt stehen hierbei im Vordergrund. Ob die Ergebnisse weiter benutzt wurden, beschreibt Itten nicht. Auch bei Josef Albers findet sich die Beidhändigkeit als motorische Übung: „Imagine walking into class on the first day of a Basic Drawing course and being told to stand up, hold out your arm, and draw your name backward. Or, with both hands in the air and your eyes closed, make a symmetrical drawing, then try it on paper.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 151) Das Kippen der Schrift zu einer Form durch die Spiegelung schien dabei in Zentrum des Interesses zu stehen; aber auch die Kunstfertigkeit und Präzision, mit der diese Formen ausgeführt werden sollten. Die Zeichenkurse in Black Mountain und später in Yale standen dabei unter dem Motto: „study, not art“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 157). Albers bemerkte zu diesen Übungen selbst: „They result not directly in works of art but develop discipline, the foundation for every art work... The essential aim remains: seeing eyes and obedient hands.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 158) Beide Kurse, der Vorkurs Ittens und die Zeichenkurse Albers' waren für Studierende gedacht, von denen sich viele für ein künstlerisches Fach entschieden hatten. Zwar zielten die Kurse (Vorkurs und drawing class) nicht auf eine allgemeinbildende Funktion wie die Schule, doch wurden verschiedene Übungen in einzelnen Beispielen auf den Kunstunterricht übertragen. Das Zeichnen findet bei Itten nicht anhand von konkreten Mustern statt, sondern geschieht auf Anreiz von anderen sinnlichen Wahrnehmungen. Bei Albers besteht eine größere Konzentration auf die Schrift, deren Bildlichkeit hervorgehoben wird. Beiden gemein ist die Symmetrie der Ausführung, die

auch bei beiden über die Handschrift argumentiert wird.

## Fühlen, Machen

„Mit dem ganzen Körper lernen“, unter diesem Motto lässt sich die generelle Diskussion um die fehlende Leiblichkeit in der Schule fassen, die Adelheid Sievert kritisiert: „In der Praxis von Unterricht und Erziehung verhindert jedoch die auf allen Schulstufen zunehmende Dominanz primär kognitiver Lernprozesse und die schulische Trennung von Denken und Handeln die intendierte Einheit von Denken, Fühlen und Handeln.“ (Sievert / Staudte 2000: 2) Das beidhändige Zeichnen nimmt Gert Selle 1988 in „Gebrauch der Sinne“ mit Bezug auf Merleau-Ponty auf. (Vgl.: Sievert / Staudte 2000, Selle, 1988) (Abb. 7) In der beidhändigen ausgeführten Übung, die Selle beschreibt, befindet sich der gesamte Körper auf dem Bildträger (Papier), die Aufgabe ist, sich zunächst seiner Körperlichkeit zu vergegenwärtigen, bevor damit begonnen wird „blind und beidhändig zu zeichnen, was erinnerlich ist“ (Selle 1988: 194) – so dass der vermeintliche körperliche Ruhezustand, in dem die Sinne aktiviert wurden, aufgelöst wird in einen aktiven, bei dem Gesten gefunden werden sollen, „die Erlebtes und Gespürtes in eine symbolisch artikulierte Form sichtbar“ (Selle 1988: 197) umsetzen. In einem weiteren Schritt werden die so entstandenen und empfundenen Situationen reflektiert und aufgeschrieben. Selle dazu: „Der Vorgang gelingt in der allmählichen Loslösung von vorgefaßten Gestaltungsabsichten meist im Zustand des Bei-sich- und Am-Werk-Seins im Vertrauen auf das richtige Tun der Hände. (...) In den Gesten des Tastens, Zugreifens und Formen Klärens klärt und verwirklicht sich die persönliche ästhetische Erfahrung am Material und am Gegenstand.“ (Selle 1988: 180) Ziel ist das Herausarbeiten einer individuellen Ausdrucksform des eigenen Körperbewusstseins, die sich nicht an konkreten Gegenständen oder Zeichen orientiert, sondern einem subjektiven Schema unterliegt. Neben dem Aspekt des beidhändigen Zeichens kommen bei dieser Übung noch die Blindheit, die veränderte Körperhaltung (vertikal/horizontal) und die bewusste Konzentration auf die Körperwahrnehmung hinzu.

## Jugendzeichnung und das beidhändige Zeichnen als „Handicap“

Beatrice Gysin bezieht sich 2003 auf das Bedürfnis, ab dem Jugendalter die Welt so „real“ als nur möglich abzubilden, welches Jugendlichen, die sich gerade von „kindlich wirkenden“ Zeichnungen abgrenzen möchten, nicht immer gelingt. Sie beschreibt diese Frustration: „Vom virtuellen Umgang mit räumlicher Wirkung aus betrachtet, vom Beherrschen der Perspektive und vom Darstellen realistischer Bildwelten aus gesehen, können Ungelenke, kindliche Zeichnungen tatsächlich nur ein Fehlen, das vorläufige, das Noch-nicht-Können bedeuten.“ (Gysin 2003: 4)

Über das beidhändige Zeichnen in Kombination mit einem weiteren Handicap, nämlich einer kurzfristigen, selbstkontrollierten, einäugigen Blindheit, die erreicht wird, indem entweder nur auf das Objekt oder auf die geübte Hand geschaut werden darf, wird versucht, zu einem subjektiven Zugriff von Welt zu gelangen. Durch die so erzeugte „Ungeschicklichkeit“ soll ein individueller Zugang zur „Aneignung von Welt“ geschaffen werden. Ein Objekt soll zunächst beidhändig gezeichnet werden (Abb. 8), in einem zweiten Schritt nochmals, jedoch mit der Auflage, dass die Augen „ausschließlich die ungeübte Hand“ (Abb. 09) begleiten. In einem dritten Schritt wird ausschließlich mit der ungeübten Hand gezeichnet. (Abb. 10) Anschließend werden die vermeintlich nicht gelungenen Zeichenergebnisse besprochen und darin enthaltenes Potential besprochen: „Die Unsicherheit in der Formfindung, das Ungelenke, das Ungeübte, das Linkische kann wieder entdeckt und als authentische Ausdrucksmöglichkeiten und Qualitäten wahrgenommen werden. (...) Es geht um das Entdecken der Qualitäten des «Unbeherrschten, Unbeholfenen».“ (Gysin 2003: 43)

In einem zweiten Schritt soll nachträglich und auf rezeptiv-intellektueller Ebene vollzogen werden, welche Qualitäten die so entstandenen Bildlösungen haben – und welchen Beitrag sie zu einem „individuellen, authentischen Ausdruck“ (Gysin 2003: 43) leisten können. Das von Psychologen und Kunstpädagogen diagnostizierte „Verschwinden der Kinderzeichnung“ (Schulz 2007: 43), das sich in einem empfundenen „Nicht-können“ der Schülerinnen und Schüler niederschlägt, soll durch die Aufgabe (Handicap der Beidhändigkeit) in ein Potential umgedeutet werden, als eine positive Wendung der (von Gysin vermuteten Sicht) der

„ungeschickten“ Ergebnisse.

## Zusammenfassung der Beispiele

Beim ersten Beispiel, Liberty Tadd, wurde die Übung der Beidhändigkeit mit dem Ziel des motorischen Trainings praktiziert. Die entstehenden „ungeschickten“ Linien sollten durch stetige Übung und unter Zuhilfenahme eines Schemas, welches als Vorbild zuerst visuell und später durch das mehrfache Wiederholen motorisch verinnerlicht wurde, zu kontrollierten Linien werden. In der Tradition der motorischen Übung einerseits, zugleich jedoch um die Ergänzung des bewussten Erzeugens von abstrakten Formen durch eigentlich bekannte, gespiegelte Zeichen andererseits, stehen die Übungen von Josef Albers. Die Ermöglichung eines ganzheitlicheren Ausdrucks des vorher konzentriert wahrgenommenen eigenen Körpers – blind und durch beide Hände – in der Übung Gert Selles stellt insofern eine Abwandlung dar, da das konkrete Motiv der spätere zeichnende Körper selbst ist, für dessen Dasein eine gestische Umsetzung gefunden werden soll – die so entstandene Zeichnung bildet dann einen Ausgangspunkt für weitere ästhetische Prozesse. Eine Lösung des „ungeübten Problems“, nämlich die Überbrückung der fehlenden zeichnerischen Übung einerseits und der als ungenügend wahrgenommenen eigenen Zeichenfähigkeit der Jugendzeichnung andererseits sieht Beatrice Gysin in einer bewussten Provokation von „ungeschickten“ beidhändigen Zeichnungen, auch unter Zuhilfenahme weiterer Handicaps wie der Lenkung des Blickes und dem Erzeugen einer „Teilblindheit“. Durch eine nachträgliche Reflektion der Tätigkeit soll im besten Falle der Zugang zu einem subjektiven Ausdruck ermöglicht werden. Wenn man so will, wird hier ein „Nicht- können“ inszeniert, ohne das die Schülerinnen und Schüler unbedingt zuvor das „Zu –können“ erlebt haben. Das beidhändige Zeichnen ist zudem in aktuellen Praktiken der Kunstpädagogik eingebunden, zumeist beim Experiment, bei dem „Handicaps“ wie zum Beispiel ein Verbot des Einsatzes von bestimmten Körperteilen (Auge, geübte Hand), oder einem einzigen möglichen Einsatz bestimmter anderer (Fuß, ungeübte Hand), Sichtbarrieren oder der Einsatz von anderen technischen Hilfsmitteln ( wie zum Beispiel lange Stäbe, Extensionen, der Bau von Zeichenmaschinen...) vorgegeben werden. (Vgl.: Kunst + Unterricht Nr. 271 2003) Diese Aufzählung lässt sich beliebig erweitern. Bei so vielen Verboten, Hindernissen oder Umwidmungen von Körperteilen stellt sich auch die Frage nach dem wofür- in diesem Falle die Frage nach den spezifischen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Das beidhändige Zeichnen wird von Schülerinnen und Schülern innerhalb einer Aufgabenstellung praktiziert, die von einer lehrenden Person angeleitet wird – es handelt sich in dieser Hinsicht um eine gelenkte Tätigkeit. Leistet man dieser Folge, ist sie eine Aufforderung, gelenkig und ungenkig zugleich zu handeln. Doch bereits beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand zeigt sich, dass der Zugriff schwer fällt und die Selbstverständlichkeit, mit der der Stift in der anderen, rechten Hand geführt würde, wegfällt und eine Bewusstwerdung von Greifen, Handhaltung/Position etc. stattfindet. So kann das Konzept des gewohnten Weltzuges eine Veränderung erfahren, denn es zeigt sich beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand, dass der Zugriff, die Zuhandenheit des Zeichenstiftes verloren geht und damit die Selbstverständlichkeit, mit der er in der anderen Hand geführt wurde, wegfällt – sie wird in Kombination mit dem Stift unzuhanden. „In solchem Entdecken der Unverwendbarkeit fällt das Zeug auf. Das Auffallen gibt das zuhandene Zeug in einer gewissen Unzuhandenheit.“ (Heidegger 1976: 93) In diesem Sinne könnte die ungeübte Hand unser körperliches Gedächtnis sein, das uns daran erinnert, dass die reibungslose Eingelassenheit in einen Verweisungszusammenhang von Körper und Welt unterbrochen werden kann. So lässt sich eine schon körperliche Inskription annehmen, die auf ein mögliches Scheitern, ein Nicht-Können hinweist, welches sich als eine Ausformung in der Übung des beidhändigen Zeichnens manifestiert.

In dem Moment aber, in dem eine Fehlfunktion stattfindet, kann ein Reflektionsprozess einsetzen. Das Zeichnen kann so zu einem Prozess der Reflektion schon beim Machen, also im Prozess des Zeichnens selbst bringen. Als eine solche Öffnung – hier auch im Sinne Nancys (Nancy, 2007: 13) verstanden – kann die Übung der beidhändigen Zeichnung einen körperlichen und mentalen Möglichkeitsraum eröffnen. Als Übung kann sie somit einerseits zur Überwindung von zeichnerischen Schemata dienen, andererseits zur Erfahrung einer nicht zwingend negativen körperlichen Unzulänglichkeit. Diese kann trotz eines zunächst wahrgenommenen Mangels in einem Ergebnis enden, das für Schülerinnen und Schüler positiv sein kann – und zwar nicht erst

durch ein sichtbares Ergebnis auf dem Blatt, sondern als eine im Prozess (also am eigenen Leibe) gemachte Erfahrung. So kann sich der Horizont der Erfahrung kippen: von links nach rechts, von geschickt zu ungeschickt, von dominant zu nicht-dominant, von der Frage nach dem Gebrauch der Dinge im Verhältnis zum Körper (Zuhanden und Unzuhanden). Vielleicht reichen diese Verschiebungen aus, um eine Erfahrung zu ermöglichen, in dem Sinne wie die Pädagogin Meyer Drawe es formuliert: „Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, als ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustoßt.“ (Meyer-Drawe 2005: 505) Deshalb möchte ich dafür plädieren, das beidhändige Zeichnen als Übung im zeitgenössischen Unterricht als Übung unter dem Aspekt der Erfahrungen, die beim Prozess gemacht werden können, einzusetzen. Gerade in der Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen, bei denen das „Fehlverhalten“ der „linkischen Hand“ sich besonders deutlich zeigt – oder auch der Unterschied zwischen „Denken“ und „Machen“ durch den Prozess der gelenkten und somit bewusst werdenden Ungelenkigkeit durch den Einsatz der ungeübten Hand. Das Konglomerat dieser möglichen Erfahrungen – neben denen, die das Zeichnen nach Beatrice Gysin per se ermöglicht, nämlich unter anderem der „Ausdruckskompetenz“, „Aktivierung mehrer Sinne“, „Zeiterfahrung“, „Selbstwahrnehmung“ und der „Konzentration“ (Gysin 2010: 220ff.) bietet meines Erachtens das beidhändige Zeichnen als Übung im Kunstunterricht im besonderen Maße.

## Ausblick

In welchem Verhältnis stehen die beschriebenen beidhändigen Zeichenübungen zu beidhändigen Medienanwendungen wie sie zum Beispiel auf dem iPad oder dem iPhone (<sup>14</sup>) möglich sind, die sich seit einiger Zeit etabliert haben? Der Wechsel vom Zeichenstift zur Fingerspitze, die mit verschiedenen „Werkzeugspitzen“ Spuren zugeordnet bekommen, der glatte Untergrund der Zeichenunterlage und die mit den digitalen Medien verbundene Reproduzierbarkeit der eigenen „Zeichnung“ betreffen zwar nicht spezifisch nur das beidhändige Zeichnen, doch rückt die Tätigkeit hierdurch in einen anderen Fokus. Die Form des iPads, die an eine Schiefertafel erinnert, kann als Zeichenuntergrund genutzt werden, statt dem Stift wird die Fingerkuppe verwendet, die sich innerhalb der Anwendung in eine „Werkzeugspitze“ mit jeweils festlegbaren spezifischen Spureigenschaften verwandelt. Der Zeichenuntergrund ist das Glas des Bildschirms, das keine spezifische Körnung, wie etwa beim Papier aufweist. Mit den meisten Zeichenprogrammen lässt sich eine beidhändige Nutzung realisieren, ist aber nicht zwingend Voraussetzung, während bestimmte Anwendungen, wie zum Beispiel Spiele, sehr häufig die Bedienung mit zwei Händen voraussetzen. Bisher waren Zeichenprogramme wie zum Beispiel „Art Academy“, das 2009 für den tragbaren Nintendo DS erschien, nur für eine einhändige Praxis mit einem „Zeichenstift“ (stylus pen) ausgelegt. Diese neuen technischen Möglichkeiten haben bereits Eingang in die aktuelle künstlerische Praxis gefunden, wie zum Beispiel die „drawings“ David Hockneys (<sup>15</sup>). Inwiefern diese Technik Auswirkungen auch auf die Praxis des beidhändigen Zeichnens im Kunstunterricht haben kann, steht noch aus. Fragen hierbei sind zum Beispiel: Können beidhändige motorische Kompetenzen – ganz im Sinne Tadds – als berufsbildend (auch im Sinne einer Medienkompetenz) begründet werden?

In der aktuellen Werbung für das iPad2 wird auf das bildende Potential des Gerätes hingewiesen: „Wir werden (...) neue Dinge lernen. Aber, wie wir all das machen, wird nie wieder so sein wie es war.“ (Apple iPad2 Werbung 2011: bei 00:24 Sek.) Der Text wird zu Bildern gesprochen, die unter anderem zeigen, wie ein Kind mit dem Finger auf die Glasfläche eines iPads Buchstaben schreibt, dessen Untergrund Schreiblinien für die erste Klasse zeigt – sowie ein Vorbild des zu übenden Schriftzuges. Der rechte Zeigefinger nimmt die Rolle des Schreibstiftes ein, die linke Hand dient der Stabilisierung des Zeichenuntergrunds und liegt auf dem Rahmen des Geräts auf, das sich auf dem Schoß des Kindes befindet. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund das „Dispositiv“ der digitalen beidhändigen Zeichnung (Pichler/Ubl 2007: 232 ff.) beschreiben? Und ist der Begriff des beidhändigen Zeichnens noch valide, wenn sich in der technischen Weiterentwicklung des Mediums bis zu 10 Finger (Zeicheninstrumente/Werkzeugspitzen) auf dem Zeichenuntergrund befinden und Zeichenspuren hinterlassen?

## Literatur

Dunkel, Ole / Kerbs, Diethard / BDK e.V. (Hrsg.) (1980). Kind und Kunst. Band II. Ausstellungskatalog Hannover

Gysin, Beatrice (2010) (Hrsg.). Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, niggli

Gysin, Beatrice (2003). Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271 Zeichnen als Experiment. Velber, Friedrich Verlag

Horowitz, Frederick A. / Danilowitz, Brenda (Hrsg.) (2006). Josef Albers: To open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale. London & New York, Phaidon

Itten, Johannes (1963). Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg, Ravensburger Verlag

Kemp, Wolfgang (1979). „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., Syndikat

Legler, Wolfgang (Hrsg.) (1979). Kunst + Unterricht Sonderheft 1979: Denken und Machen. Velber, Friedrich Verlag

Legler, Wolfgang (2002). „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.“ (A. Lichtwark 1901). Vortrag auf der Fachtagung zur ästhetischen Bildung des IfL Hamburg am 12.9.2002. Zitiert nach: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/legler.ps.pdf>, eingesehen am 26.09.2011.

Legler, Wolfgang (2004). Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterzieherbewegung in Hamburg S. 38-58. In: Georg Peez/ Heidi Richter (Hrsg.). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert zum 60.Geburtstag im Februar 2004. Norderstedt, Books on Demand

Meyer-Drawe, Käte (2006). Lernen als Erfahrung. S. 505-514. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/ 2006. Wiesbaden, VS Verlag

Nancy, Jean-Luc (2007). Le plaisir au dessin. Lyon. Édition Hazan

Pichler, Wolfgang/ Ubl, Ralph (2007). Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner/ Jehle, Oliver/ Meister, Carolin (Hrsg.). Randgänge der Zeichnung. München, Wilhelm Fink Verlag

Renner, Michael (2011). Die stumme Bildkritik des Entwurfs. In: Rheinsprung 11, Ausgabe 01. Der Anfang. Aporien der Bildkritik. Basel

Riegl, Alois (1893). Stilfragen. <sup>Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik.</sup> Berlin, Verlag Georg Siemens

Rousseau, Jean-Jaques (1762 /1962). Émile ou de l'éducation. 2.Auflage 1962. Paderborn, Ferdinand Schöningh

Schulz, Nina (2007). Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster /New York /München/ Berlin, Waxmann

Selle, Gert (1988). Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg, Rohwolt

Sievert-Staudte, Adelheid (2000). <sup>Mit dem ganzen Körper lernen.</sup> In: Doris Schuhmacher-Chilla (Hrsg.) (2000). Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien. Essen, Verlag Klartext

Tadd, James Liberty (1899). <sup>New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action</sup>. London, New York, Orange Judd Company, Sampson Low, Martson & Co

Tadd, James Liberty (1903). Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig, R. Voigtländer Verlag

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: James Liberty Tadd: New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes where by hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New York 1899, Buchtitel.

Abb. 2: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Buchtitel.

Abb. 3: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Vorwort S. V. Bildunterschrift: „Übungen in Handfertigkeit; die Schülerinnen werden von der Klassenlehrerin dazu angeleitet.“

Abb. 4: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes.

Abb. 5: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes. Detail.

Abb. 6: Johannes Itten: Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg 1963, S. 135. Bildunterschrift: Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Händekönner parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutliche ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.

Abb. 7: Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988, S.190. Keine Bildunterschrift.

Abb. 8-10: Beatrice Gysin: Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271. Velber 2003. S. 41. Bildunterschrift: 1-7 Arbeiten von Studierenden – Ergebnisse der Übungen.

Abb.11: Screenshot aus der aktuellen Werbung für das iPad 2 von Apple (05.10.2011): „Wir werden immer“, 00:24 Sek. Quelle: <http://www.apple.com/de/ipad/<wbr></wbr>videos/#play-guided-tours-ads>

## Endnoten

<sup>1</sup> Mein besonderer Dank gilt Lena Lang, deren engagierter Seminararbeit an der Kunsthochschule Kassel ich zahlreiche Anregungen verdanke.

<sup>2</sup> In einer wörtlichen Übersetzung könnte der ursprüngliche Titel so lauten: Neue Methoden im Unterricht. Wirkliche Kunst Anleitung (der) Übung (von) Naturstudien – Prozesse erklären, bei denen Hand, Auge und Verstand in einer Weise gebildet werden, die Lebendigkeit bewahrt und eine Einheit von Gedanken und Handlung entwickelt.

<sup>3</sup> Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

<sup>4</sup> Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Version des Buches, dessen Inhalt bezüglich auf die Übung des beidhändigen Zeichnens im Wesentlichen ähnlich wiedergegeben wird.

<sup>5</sup> „Haben die Schüler die besten Jahre verpasst, so ist natürlich zur Erlangung von Leichtigkeit der Bewegung mehr Zeit erforderlich.“ (Tadd 1903: 34)

<sup>6</sup> Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

<sup>7</sup> Diese weisen eine große Ähnlichkeit zu griechischen Palmetten auf, z.B. der „Überfallenden Palmette vom Parthenon“. Vgl.

dazu: Alois Riegl (1893): Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik Berlin: 208ff..

<sup>8</sup> Im 5. Kapitel der deutschen Ausgabe wird das „Beidarmige Zeichnen. Gründe für die Übung beider Hände. Hand und Auge bisher nicht erzogen“ vorgestellt. Hier macht sich die Eigenheit der deutschen Ausgabe, „die nicht eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V) ist, bemerkbar, denn im englischen lautet die Überschrift: Right and left hand work, der Untertitel: Ambidextrous work. Systematic influence. Reasons for ambidextrous work. Not unreasonable mind building. Abstract work wrong. Old methods of education neglect both hands“. Dass hier die Arme und nicht nur die Hände genannt sind, verweist auf den Einsatz des Körpers beim Zeichnen.

<sup>9</sup> „Es darf auf diese Übungen auch nur wenig Zeit verwandt werden, ungefähr zehn Minuten von jeder Stunde, wenn auf den untersten Stufen damit begonnen wird.“ (Tadd 1903: 33)

<sup>10</sup> Auf einer Abbildung (Nr.33) sind einige Mädchen zu sehen, die an der Lauf tafel zeichnen, beobachtet von Mitschülerinnen und Lehrerin. Fünf der sechs Mädchen zeichnen mit der linken Hand, eines mit der rechten. Ob die Schülerinnen angehalten wurden, mit der vermutlich ungeübten linken Hand zu zeichnen, oder das Bild gar spiegelverkehrt abgebildet wurde und Rechtshänderinnen zeigt, ist leider nicht zu klären. Vermuten lässt der Unterschied jedoch, dass die Händigkeit nicht umtrainiert wurde, da sonst alle sechs Mädchen mit der „linken“ Hand zeichnen würden.

<sup>11</sup> Tadd zitiert Rousseau nicht direkt, spricht aber von: einer pädagogischen Autorität“, die behauptet habe: „Man solle den Schüler vor den Gegenstand setzen, dass er ihn ansehe, sich seinen Bau und seine Bedeutung selbst klar mache. Zehn Minuten, die täglich auf ein derartiges kurzes, scharfes und eindringendes Beobachten der Pflanze verwendet würden, seien mehr wert als ein ganzes Lehrbuch der Botanik.“ (Tadd 1903: 28) Dieses ist eine Paraphrase aus Jean-Jaques Rousseaus: *Émile ou de l'éducation*. (1962): Zweites Buch, Übung der Organe und Sinne, Kleidung, Schlaf Paderborn: 142 ff.

<sup>12</sup> Diese sind: „elementare Übungsformen“, „elementare Muster“, „Verbindung von Grundformen und Stilformen“, „Nach dem Leben“ (meint hier: präparierte Tiere), „aus dem Gedächtnis“ und „Zeichnen nach der Natur“ (Tadd 1903)

<sup>13</sup> „Es müssen die wesentlichen Bestandteile der Bildung gelehrt werden und nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist, um den Körper, die Seele und die erkennenden Kräfte zur höchsten Entwicklung ihrer eigenartigen Natur fähig zu machen. (...) Denn überall auf das Nützliche zu sehen, ist wenig geeignet, einen freien und edelsinnigen Charakter zu bilden.“ Tadd 1903, S. I. Dieses Zitat Tadds ist ein nahezu wörtliches Zitat aus Aristoteles' *Politik*. Vgl.: Aristoteles, *Politik*. Zürich 1971, 1338 b, S. 325.

<sup>14</sup> Mitgedacht sind Smartphones und Tablet PCs anderer Hersteller.

<sup>15</sup> David Hockney „zeichnet“ seit 2008 auf dem I Phone, seit 2010 auch mit dem I Pad.