

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

Sprachen

Dieser Beitrag nutzt zwei Sprachen – Zeichnungen und Text –, um von Prozessen zu sprechen. Die Zeichnungen zeigen eine Ebene zweiten Grades. Sie sind Analyse und Meta-Form. Fotos veranschaulichen die beschriebenen Projekte und zeigen Performances im Raum zwischen Konzept und Realität.

Zeichnen

Ich nutze Zeichnen als Mittel und Methode, um Systeme, Bezüge und Vorgänge sichtbar zu machen. Diese Zeichnungen zeigen die Struktur von Systemen und darin entstehenden offenen Räumen, von Wechselwirkungen, Begebenheiten und deren zeitlichen Fluss (vgl. Reeh 2017: 9). Zusammenhänge werden in ihren Dynamiken sichtbar, Bezüge nachvollziehbar und verständlich, diskutierbar, veränderbar. Sie sind eine Sprachform, mit der ich Vorgehen mit Menschen jeden Alters und jeder Herkunft diskutiere und berate.

Gespräch

Ein Telefonat. Am anderen Ende der Leitung Angelika Tischer, damals Leiterin der Arbeitsstelle Kulturelle Bildung im Berliner Senat. Es ging um einen Beitrag zu einer Tagung. Es war ein langes Gespräch. Erst in den letzten fünf Minuten unseres Zeitfensters erreichten wir die kommunikative Dichte, in der sich Ideen entwickeln. Während des Gesprächs zeichnete ich die Situation.



Abb. 11.1: Zeichnen, 2019. Fotografie: Beate Steil.

Zunächst von oben betrachtet. Rechts und links die beiden Personen, die mit Worten kommunizieren. Darunter dasselbe seitlich betrachtet. Durch diese zweite Zeichnung verstand ich, welche Bedeutung das Vorgespräch hatte. In seiner Offenheit, einer Mischung aus dem Austausch der jeweiligen Erfahrungen und spontanen Ideen, entstand Resonanz und mit ihr verstärkte sich die Neugier auf die Perspektive des Gegenübers. Die Zeichnung zeigt die Basis für einen fruchtbaren (fachlichen) Austausch: Die Beziehung zwischen den beteiligten Menschen. Im Ergebnis entstand eine gemeinsam entwickelte Idee. In diesem Fall bestand sie darin, dass mein Beitrag zur Tagung sei, diese zeichnend zu begleiten. Dies mündete in eine Publikation der Universität der Künste Berlin (vgl. Hummel/Rogg 2016). Die beiden Zeichnungen illustrieren, dass sich Prozesse – in diesem Fall ein Kommunikationsprozess – als plastische, sich verändernde Gebilde begreifen lassen, die sich von allen Seiten betrachten lassen – von oben, von der Seite und von hinten, von vorne und in ihrem zeitlichen Verlauf.

Zunehmend häufig fehlt in der Kommunikation der gemeinsame physische Raum und das direkte Gegenüber. Der geteilte Raum erleichtert es, andere Menschen jenseits des Gesagten wahrzunehmen. Körperliche Anwesenheit ist meiner Erfahrung nach die beste Basis für transdisziplinäre Zusammenarbeit. Als Beispiel für die Bedeutung physischer Präsenz steht hier meine letzte Live-Performance vor Publikum. Als Studentin hatte ich mich in Berlin für ein Performance-Festival beworben und war gleich für vier Auftritte ins Programm aufgenommen worden. Bestandteil dieser „Performance Performance“ war, dass niemand wusste, was passieren würde – auch ich selbst nicht. Nachhaltig berührt hat mich die Situation im Rahmen der Festival-Eröffnung im Berliner „Babylon“. Der Ort war brechend voll. Alle wussten, dass jetzt eine Performance beginnen würde, aber niemand wusste, „von wem“ und „wo“ genau. Es war so überfüllt, dass alle nur die jeweils ihnen nahe Stehenden sehen konnten. Das führte dazu, dass man sich voller Erwartung umsah. Und weil niemand wusste, wer die Performerin war, entstand eine große gegenseitige Aufmerksamkeit. Alle warteten darauf, dass etwas beginnen würde und niemand wusste, was. Jede*r wurde angeblickt und schaute sich selbst um. Das machte für alle spürbar, dass jedes dieser vielen Ichs als Mensch im Raum präsent war; angeblickt und die anderen anblickend. Was ich dann tat, stand in Beziehung zu den vielen anderen Körpern im Raum.



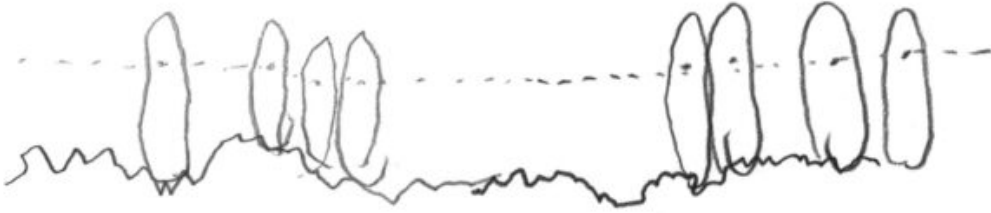
Oben: Gespräch von oben

Unten: Dasselbe seitlich. Die Basis des Austauschs wird sichtbar. Resonanz, Vertrauen, Neugier

Kunst

Wir sind damit konfrontiert, dem System Erde mit seinem begrenzten Regenerationspotential gerecht zu werden. Dies steht im Widerspruch zu unserer Lebenspraxis. Es ist Anlass für eine Neubewertung der bisherigen Strategie, die jeweils besten Einzellösungen zu entwickeln und diese bei Bedarf mit anderen zu verknüpfen. Beispielsweise soll mehr Holz verbaut, sollen mehr Windräder, mehr Elektroautos, mehr Autobahnen, mehr Aluminiumschutzwände gebaut, mehr Vorgänge digitalisiert werden, damit viele von zu Hause aus lernen und arbeiten können. Jede einzelne dieser Maßnahmen ist als Lösung intendiert, schafft aber häufig andere, neue Probleme. Trotz aller Bemühungen gehen viele Anstrengungen am Ziel vorbei. Variationen auf Basis bisheriger Lösungen sind dort untauglich, wo diese im Hinblick auf ihre Konsequenzen nicht mehr zu vertreten sind. Um in Forschung und Konzeption jenseits des Bekannten vorzugehen, brauchen wir Weitblick und methodische Erneuerung. Im Folgenden möchte ich verdeutlichen, welche Rolle hierbei die Kunst als gemeinsame Praxis mit verschiedensten Akteur*innen einnehmen kann. In diesem Beitrag stelle ich daher meine Herangehensweise als Künstlerin und die auf diesem Weg erreichten Ergebnisse vor. Kunst kann genau dort ansetzen, wo sich alle sicher sind, es gäbe keine oder keine anderen als bereits bekannte Wege. Künstler*innen erzeugen Löcher in Systemen von Gewissheiten. Das ist relevant, denn unsere zur Selbsterhaltung tendierenden Systeme führen dazu, die komplexen Zusammenhänge in der Welt zu übersehen, diese wegen kurzfristiger Ziele zu ignorieren und somit die Probleme zu erzeugen, mit denen wir als Menschheit zunehmend konfrontiert sind. Zur künstlerischen Expertise gehört es, das große Ganze in den Blick zu nehmen, Aspekte unter ungewöhnlichen Gesichtspunkten zu betrachten, Perspektiven zu erkennen, zu Visionen zu verbinden und weiterzuführen. Die Zusammenarbeit erfordert ästhetische und technologische Kompetenzen und deren Wechselwirkung. Die Qualität der Ergebnisse hängt von der Kompetenz der Beteiligten ab, geht aber weit darüber hinaus. Das Zusammenwirken von Theoretiker*innen und Praktiker*innen sowie deren unterschiedlichen Perspektiven führt zu neuen Erkenntnissen. Das Werk, die Innovation, entsteht im Miteinander.

Die Mittel werden angepasst, der Fokus je nach Bedarf entweder präzisiert oder unscharf, unbestimmt gemacht. Wesentlich ist das Einbeziehen sehr unterschiedlicher Akteur*innen und ihrer Beobachtungen. Dieses strukturell transdisziplinäre Vorgehen führt zu verblüffend einfachen Lösungen und Ergebnissen hoher Qualität. Es ermöglicht die Entwicklung fachspezifischer und zugleich große gesellschaftliche Fragen tangierender Lösungen.



Im Austausch entstehender Konsens zur Wahrnehmung der Welt
Gesammelte Erfahrungen werden als Kultur weitergegeben.



Weitergegebene Erkenntnisse, Vorstellungen und Konzepte über die Welt
erhalten die Diskrepanz zwischen Vorstellungen und physischer Realität.

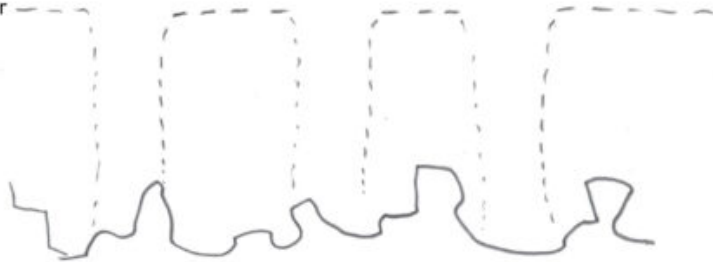
Konzept



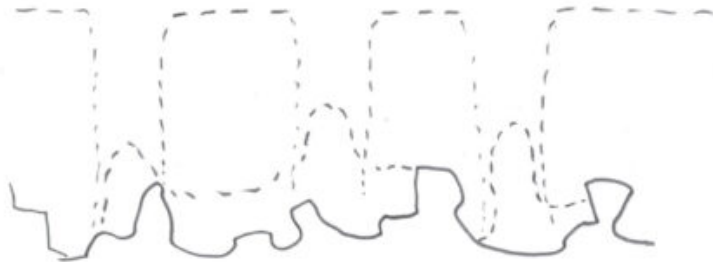
Komplexe Realität



Kunst macht Löcher
ins Konzept



Testprojekte
im Windschatten

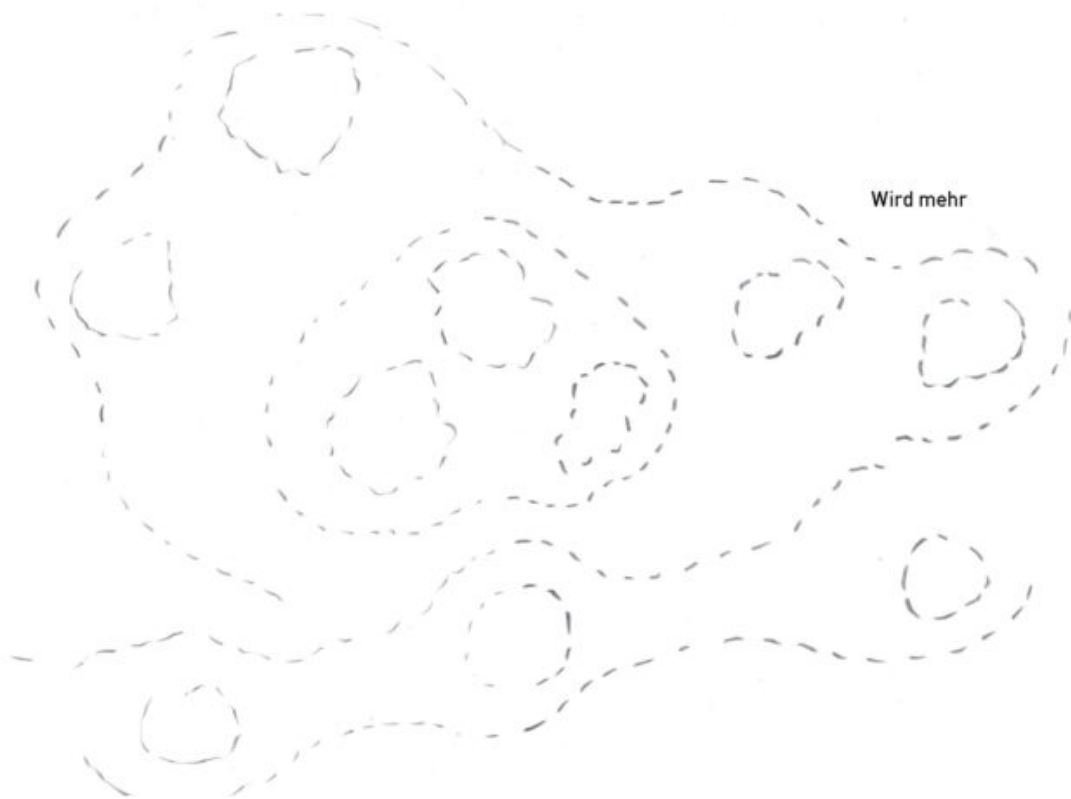




Zeigen



Dasselbe von oben



Wird mehr

Tauchen im Zwischenraum

In meiner Arbeit stoße ich immer wieder auf die Diskrepanz zwischen dem, was wir als Konzept oder als Vorstellung über die Welt haben, und der komplexen Realität, mit der wir – ob wir wollen oder nicht – konfrontiert sind und zu der wir selbst gehören. Unsere Vorstellungen, gewachsene Systematisierungen und Versuche, Ordnungsprinzipien und Regeln zu entwickeln, haben wichtige Funktionen. Sie lassen auch das, was nicht kontrollierbar ist, geregelt erscheinen. Sie schaffen Sicherheit. Sie sind ein Bestandteil unserer Kultur und Basis im Alltag. Aber diese Konzepte, Vorstellungen und Kategorisierungen verstellen auch unseren Blick. Wir übersehen, dass es unsere Bilder und Projektionen von der Welt sind und nicht die Welt selbst.

Planung, Wissenschaft, Lehre finden häufig auf der Konzeptebene statt. Das ist selten bewusst. Sie kennen vermutlich die Aussage: „Ich kann nicht zeichnen.“ Solche und ähnliche Selbstbewertungen sind weit verbreitet. Als Studentin verdiente ich Geld damit, anderen Zeichnen beizubringen und entdeckte, dass Basis dieses Lernens lediglich der Mut zum wirklichen Hinschauen ist. Das ist nicht trivial. Zeichnungen machen sichtbar, ob jemand tatsächlich den eigenen Augen gefolgt ist oder eine Vorstellung wiedergibt, ein Rezept befolgt. Es macht Freude, Menschen darin zu begleiten, ihrem eigenen Blick zu folgen und zu vertrauen. Dies berührt die Essenz von Kunst. Alle Kunst, die neue Wege geht, stört, sie macht Löcher oder Öffnungen in unsere Konzepte und Vorstellungen von der Welt. Das ermöglicht Blicke bis zum Grund. Es ermöglicht aber auch, dort am Grund, im Windschatten unserer Normen und Regeln, Versuche zu unternehmen. Zusätzlich zu Experimenten und Projekten – und das ist meine Variante zeitgenössischer Kunst – sind Erkundungen möglich im Spalt zwischen Konzept und dem physischen Raum als Spur zum großen Gefüge Welt. Zwischen Vorstellungen und komplexen Realitäten. Künstler*innen sind geübt im Erkunden unbekannter Terrains. Solche Tauchgänge können den Blick auf unsere Welt verändern. Essenziell ist, die eigenen Entdeckungen sichtbar zu machen. Dabei hilft konkret zu werden, Beobachtungen zu folgen, Ideen aufzuzeichnen, festzuhalten und zunächst im Experiment umzusetzen. Wenn das, was gezeigt wird, interessant, schön, stimmig, funktional und so weiter ist, dann wächst die Bereitschaft anderer, sich ebenfalls umzuschauen und eigene weitere Versuche zu unternehmen. Erfreulicherweise haben erfolgreiche Versuche, Dinge neu und anders zu sehen, die Tendenz sich auszubreiten. Das, was in den Projekten physisch geschaffen wird, führt zum nächsten Schritt. Die Sichtbarkeit der umgesetzten Arbeit macht anderen Mut, ebenfalls selbst Dinge zu erfinden. Weil sich unsere Welt immer weiterentwickelt, brauchen wir immer wieder neu Raum für ergebnisoffene Ideenfindungen. Im offenen, unvernetzten Raum kann Hinsehen, Innehalten, Formen von Ideen, Zuhören, sich Austauschen stattfinden. Dort ist Raum für Kunst und Perspektiven aus allen Richtungen. Der Raum und die Momente, die wir in ihm verbringen, sind kostbar, denn hier bilden sich neue, an die Situation angepasste Lösungen zu unserem Sein und Handeln. Unsere Welt ist nicht statisch. Wir selbst und unsere Umwelt verändern sich. Bürokratische Strukturen, lange gewachsene Beziehungen und Normen wirken als zeitverzögerte Kontinuität und verlangsamen Veränderungsprozesse. Das schafft Zeit, sie zu betrachten und die Möglichkeit, uns konstruktiv zu beteiligen.

Verständigung zwischen Inseln

Wenn wir uns bewusst machen, dass zum Beispiel eine von uns in einem Innenraum vor einem Bildschirm sitzt, ein anderer vielleicht über eine Straße geht, eine andere im Wald in einem Schützengraben liegt, wieder ein anderer nicht weiß, wie er seine Miete bezahlen soll, dann wird ansatzweise deutlich, dass die subjektiven Welten, in denen wir uns bewegen, nicht dieselben sind. Dass wir auf verschiedenen Inseln leben, uns aber dennoch verständigen müssen. Am besten verlassen wir dazu zumindest vorübergehend unsere jeweiligen Inseln und betreten einen gemeinsamen Raum.

„Bausteine einer Theorie des Peripheren“^[1] ist eine Reihe öffentlicher Gespräche, die seit 2016 an verschiedenen Orten zu vorbereiteten Themen stattfinden. Diese schließen abstrakte Ideen in Zusammenhang mit Zentrum und Peripherie, aber auch Ideen, die situativ entstehen, ein. Konstantes formales Element sind die von mir entworfenen „Kommunikationsmöbel“, die als Kommunikationsbasen verwendet werden. Ich bereite die Themen und Thesen der „Bausteine“ mittels Zeichnungen vor, die Konzeption geschieht im Austausch mit den Akteur*innen, die Gespräche und ihre Inhalte entstehen spontan. Theorie wird hier in einem künstlerischen Prozess entwickelt. Dieser schließt Unbestimmtheit, Unvorhersehbares und Improvisation ein.

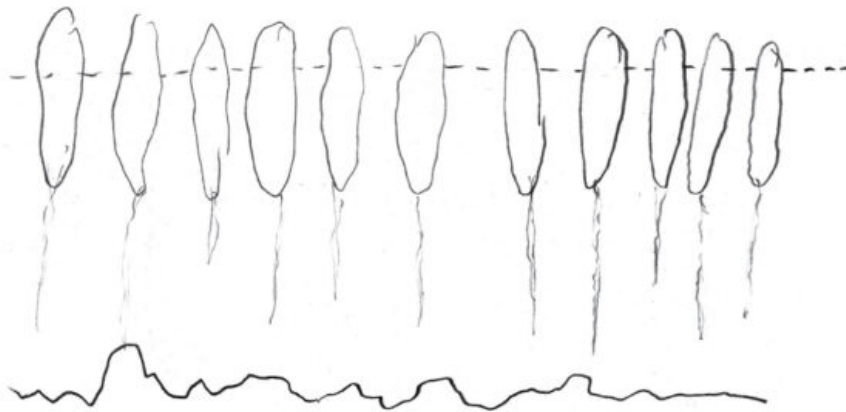
These der gesamten Gesprächsreihe ist: Veränderungen beginnen an Rändern, Innovationen oft im Abseits. Am Rand, außerhalb zu stehen, aus verschiedenen Richtungen zu blicken, sind Möglichkeiten, Komplexität und Bezüge wahrzunehmen und sichtbar zu machen. In einem geschützten Kunstraum sind solche Experimente möglich. Doch was geschieht, wenn sich Kunst einmisch, wenn Kunst auf Gesellschaft, auf Alltag trifft?



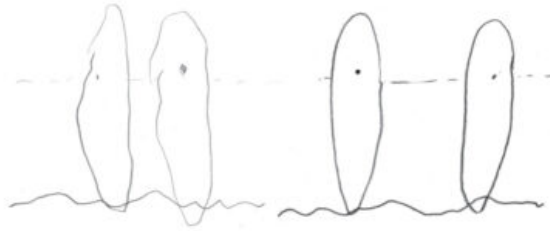
Abb. 11.2: Bausteine einer Theorie des Peripheren Blick von oben, Kunsthalle Düsseldorf, 16.05.2021.



unterhalb der Konzepte liegt ungefilterte Realität
Alles wird sichtbar. Schönheit und Unerwartetes. Manchen macht das Angst



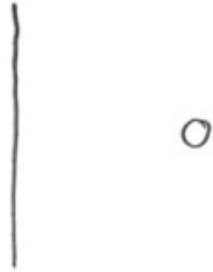
Ideenfindung auf der Konzeptebene um den Bodenkontakt zu vermeiden
zementiert Wegsehen



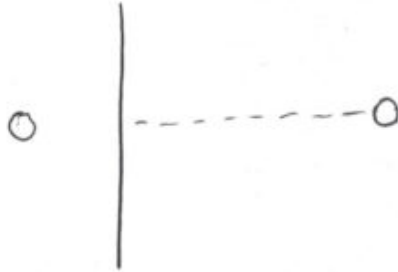
Rattos
Wie soll verstehen gehen



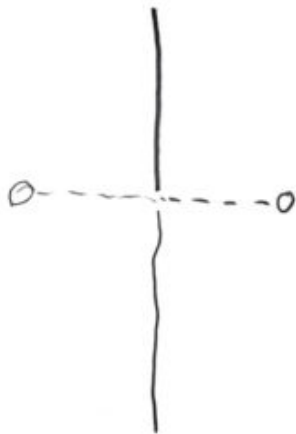
Gespräch zwischen Inseln



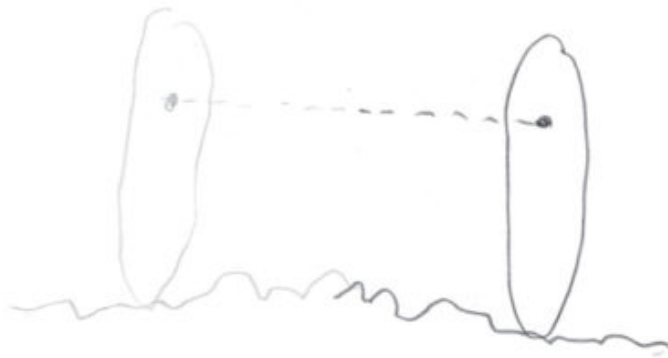
Nichts



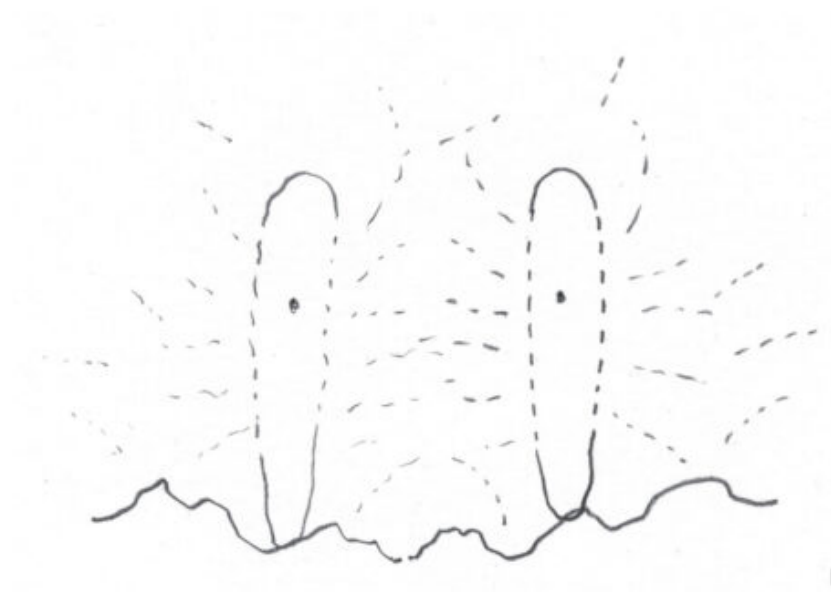
Angst



Durch Schutz schauen

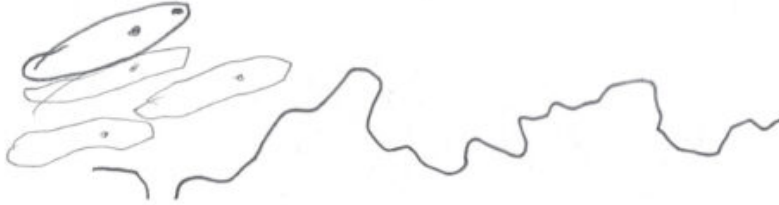


Austausch

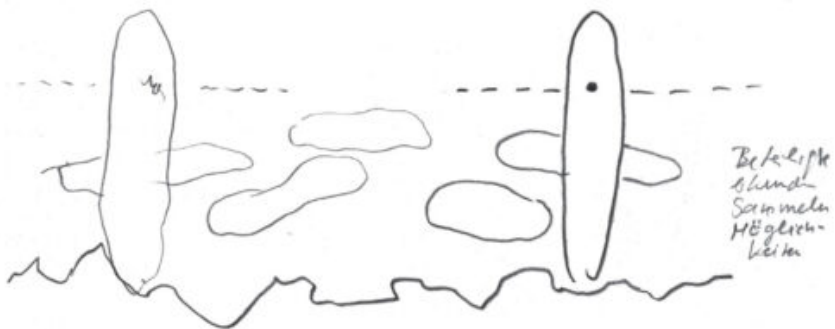


Resonanz

Erkunden unbekannter Terrains

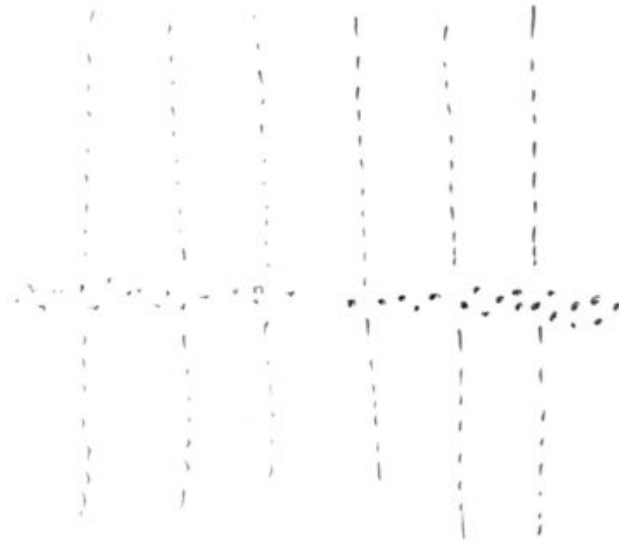


mit Vielen

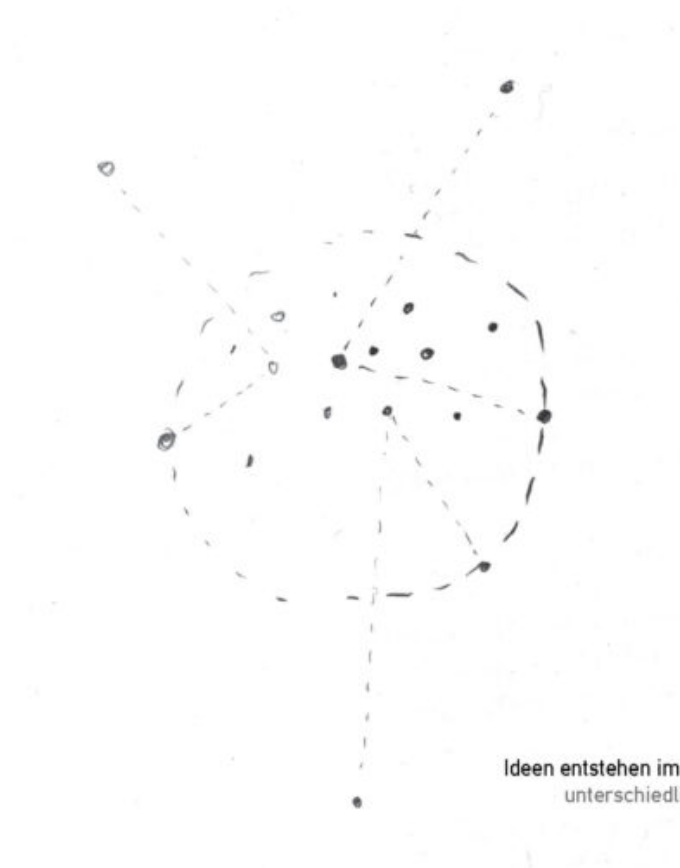


künstlerischer Prozess seitlich betrachtet

Betrifft
Schand-
Sammeln
Höhlen-
Leiten



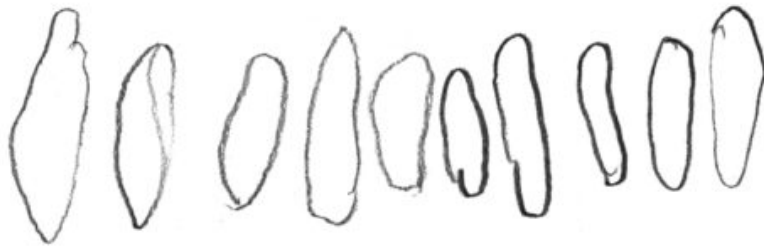
Segmentierte Perspektiven durch die Kategorisierung der Welt in Fächer
erschwert substantielle Weiterentwicklungen



Ideen entstehen im Zusammentreffen
unterschiedlicher Perspektiven



herumliegen
weil alles sinnlos erscheint



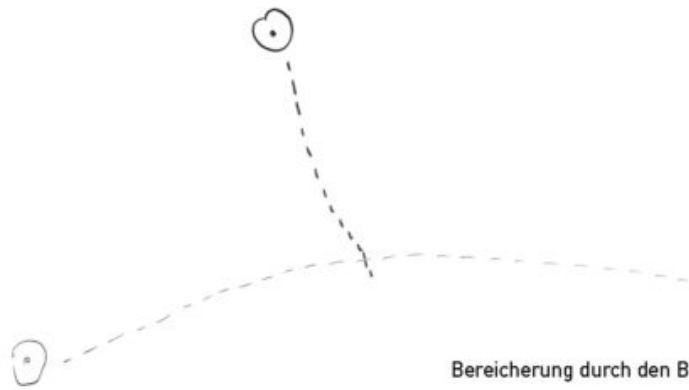
Aufstehen
und Perspektiven verändern



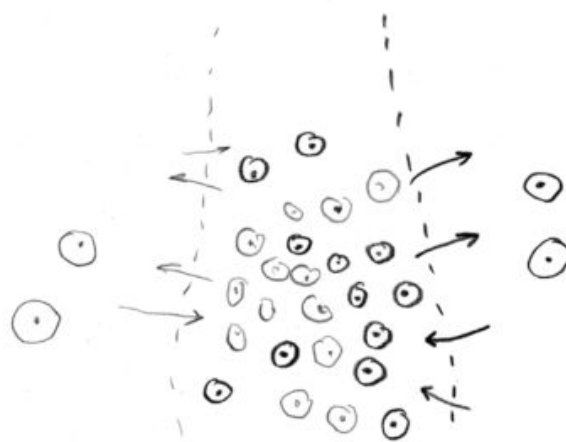
Gemeinsamkeit bemerken



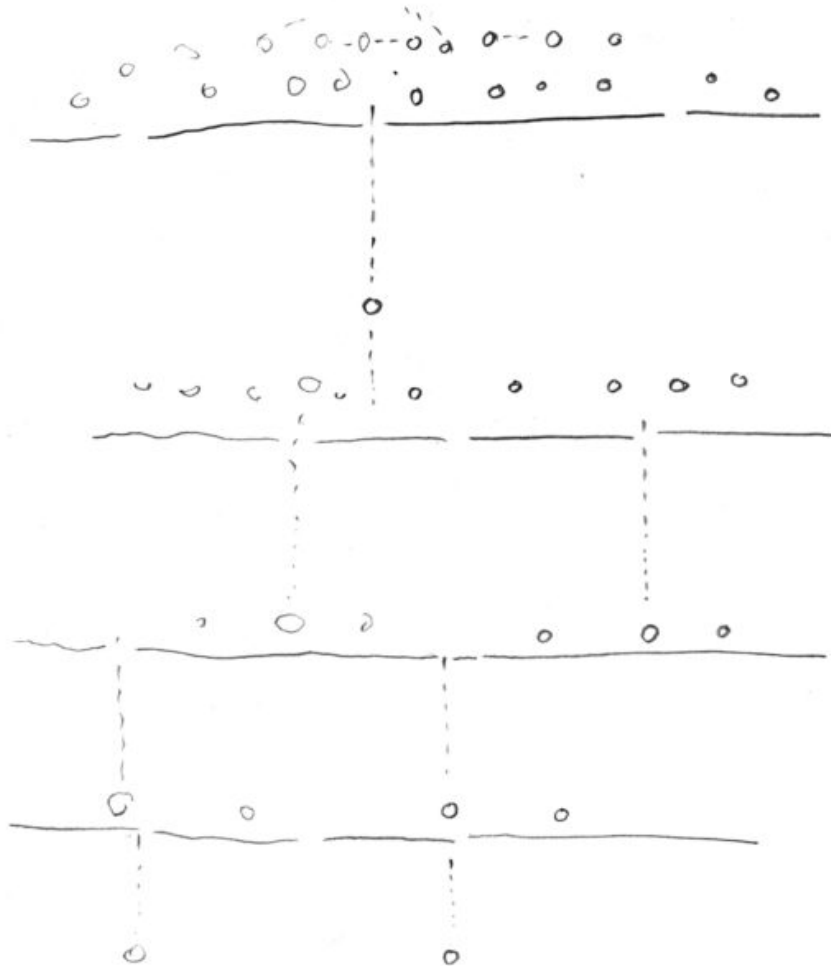
Ideen in die Mitte legen



Bereicherung durch den Blick von außen

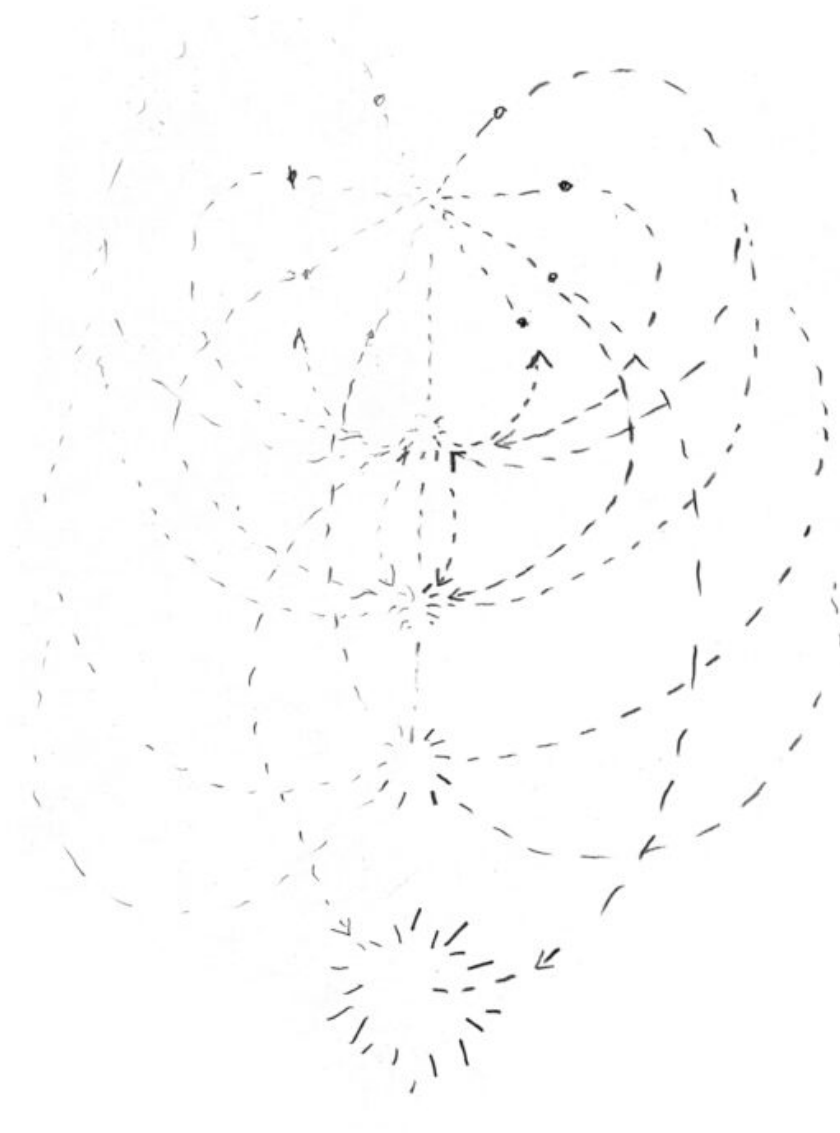


Austausch
zeitlich betrachtet



Lineares Vorgehen

Festgelegte Abläufe führen in einen vordefinierten Ergebnisraum mit dem Ziel unpassend erscheinende Lösungen schnell aussortieren zu können.



Vernetztes Vorgehen

Neuerungen entstehen an den Schnittstellen mehrerer Perspektiven. In einem Prozess mit Rückkopplungsschleifen entstehen passgenaue Lösungen.

System

Ende der 1990er Jahre betrachtete ich unser Bildungssystem mit Erstaunen. 30 Jahre nach meiner eigenen Einschulung begleitete

ich meine kleine Tochter auf dem Weg in ihren Kita-Alltag. Es war eine kleine Gruppe mit sehr zugewandten Erzieherinnen. Doch zeigten sich die alten Grundkonzepte von Bildung und Erziehung immer noch sehr deutlich. Für mich als Künstlerin waren sie in den Zeichnungen und Malereien der Kinder unübersehbar. So war es beispielsweise ganz offensichtlich untersagt, Farben zu mischen, damit diese in den Töpfen nicht „schmutzig“ würden. Ich bot den Erzieherinnen an, eine eigene Erfahrung im Umgang mit Farbe zu machen und ihre ganz persönliche Farbe zu mischen. Diese zwei Stunden, in denen sie nur für sich selbst Farben in ihrer Vielfalt entdeckten, waren bereits ab dem nächsten Tag in den Bildern der Kinder als Bereicherung im Sinne von Schönheit und Nuancierung wahrnehmbar.

Ich war 1964 in den USA eingeschult worden und verbrachte meine ersten beiden Schuljahre an einer Universitätsschule mit 15 Kindern in einer Klasse. Zur dritten Klasse wechselte ich an eine Münchner Grundschule mit 30 Kindern in einem Raum. Unsere Lehrerin war kurz vor der Pensionierung und gebrauchte ihr Lineal, um mit Schlägen auf die Finger für Ordnung zu sorgen. Ich war dank meiner Vorgeschichte in der Klasse das einzige Kind ohne Angst vor der Lehrerin. Ich hatte Schule als Ort des Spiels, der Entdeckung, des Miteinanders kennengelernt. Aus meinem späteren Biologie-Studium ist mir präsent, dass solche ersten Erfahrungen eines Kindes die Vorstellung von dem prägen, was es als normal empfindet. Das macht die Bedeutung der Systeme Kita, Schule und Universität deutlich.

Die nachhaltige Veränderung, die bereits zwei Stunden Entdecken der Schönheit selbstgemischter Farben bei den Erzieherinnen bewirkt hatte, stimmten mich hoffnungsfroh. Ulrike Kienbaum-Pieper arbeitete in den 1990er Jahren als Schulpsychologin an der damals größten Gesamtschule Düsseldorfs mit sechs Klassenstufen zu jeweils acht Parallelklassen und erzählte mir von den gravierenden Herausforderungen im System Schule. Sie stellte den Kontakt zur Schulleiterin her, und wir verabredeten ein experimentelles Projekt, das man – rückblickend auf eine zehn Jahre andauernde Zusammenarbeit – als Pilotprojekt bezeichnen kann. Zur Auswertung dieses ersten Projekts fand ein Arbeitstreffen der beteiligten Schüler*innen und Erwachsenen statt. Alle berichteten vom Spaß, von dem, was gelungen sei. Ganz zum Schluss meldete sich ein Mädchen aus einer fünften Klasse zu Wort: Das Projekt sei schön gewesen. Das Problem sei aber, dass hier an der Schule alles Schöne kaputtgemacht würde. Und dann gäbe es noch eine Sache, die könne man bestimmt überhaupt nicht ändern, obwohl sie schrecklich sei, und das sei die Sache mit den Toiletten.

Selbst Handeln

Das Projekt, das aus diesem Gespräch entstand, ist eines meiner liebsten. Denn hier hat sich nicht nur gezeigt, dass es möglich ist, etwas, von dem alle glaubten, es sei unveränderbar, zu verändern. Im Gegenteil, das Projekt zur Lösung der unerträglichen Toilettensituation wurde zum Ausgangspunkt für eine grundlegende Veränderung der Haltung sich selbst und der Gemeinschaft gegenüber.

Wie jedes Vorhaben begann auch dieses mit Zuhören. In diesem Fall mit dem Hören der Betroffenen und Beteiligten. Dies waren die Schüler*innen aller Altersstufen, die Schulleiterin und Lehrer*innen mit dem Wunsch, die Schule zu reformieren, die Verwaltung der Schulgebäude (in Person einer Architektin mit dem Interesse, den Vandalismus einzudämmen), die verantwortliche Schulpsychologin, das Reinigungsteam.

Die erste Entdeckung war, dass es ein und dieselben Menschen sein können, die sich wünschen, dass alles schön ist, und die selbst Dinge zerstören oder dies befördern und damit zum eigenen Fatalismus und demjenigen der anderen beitragen. Die Wände waren mit gekritzten Beleidigungen bedeckt, Türen waren herausgerissen, alles, was nötig war, um sich auf einer Toilette gesittet zu benehmen, fehlte (vgl. Reeh 2017: 18). Es waren Pädagog*innen gewesen, die mit beschlossen hatten, Spiegel, Toilettenpapier, Toilettenbürsten, Mülleimer aus den Toilettenräumen entfernen zu lassen. Hinzukam schließlich eine aus Hilflosigkeit eingeführte schulische Regel, die Toiletten möglichst abzusperrten. In dieser riesigen Schule mit 48 Klassen mit je 25 bis 30 Kindern führte dies dazu, dass manche in ihrer Not auch schon mal Büsche oder Winkel im Treppenhaus nutzten. Alle schulischen Gruppen waren auf unterschiedliche Art und Weise mit der Situation konfrontiert und niemand hatte sie lösen können. Trotz dieser Situation handelte es sich bei den Schultoiletten um die einzigen nicht kontrollierten Aufenthaltsbereiche. In den noch offenen Toiletten wurde geraucht, getanzt, heimlich in den Pausen „oben“ geblieben.

Zu erkennen, dass auch diejenigen Kinder, die sich sehnlichst Sauberkeit wünschten, hin und wieder schlechte Laune hatten, führte mich zu einer sehr einfachen gestalterischen Grundidee. Weiße Wände mit schwarzweißen Zeichnungen und schwarze Tafelflächen zur freien Verfügung. Dinge können zu eigenen werden, wenn man sie mit- und umgestaltet. Also wurden die Toilettenräume mit den Kindern gemeinsam gestrichen. Die Wände weiß, alle Flächen hinter den Türen mit schwarzem Tafellack. Die schwarzen Flächen dienten dauerhaft als unzensierte, tägliche Ausdrucksfläche für die Schüler*innen. Hier konnte mit der damals überall verfügbaren Kreide spontan und ungehemmt geschrieben oder gezeichnet werden, denn es gab jederzeit die Möglichkeit, Unerwünschtes, Beleidigungen oder ähnliches mit einem Schwamm wieder zu entfernen. Die weißen Flächen wurden von den Kindern über und über mit schwarzweißen, dauerhaft beschichteten Kreidezeichnungen bedeckt. Auch hier waren die Inhalte frei und ohne jegliche Zensur. Ihre Umsetzung nahm viel Zeit in Anspruch, denn mit jedem Tag wuchs die Identifikation und „es“ sollte schön werden. Dieses „es“ konnte ein Maulwurf sein, Maschinenpistolen, Untote, Rosen, Kinder im Schwimmbad usw. Die Wandflächen in den Toiletten gehörten nur den Schüler*innen. Die darauf entstehenden Zeichnungen waren mit so viel Liebe und Hingabe ausgeführt, dass sie eine wunderbare Atmosphäre erzeugten. Natürlich gab es danach auch wieder Spiegel und Mülleimer in den Toiletten und alles, was Schulleitung und Kollegium zuvor aus Sorge vor Vandalismus hatten entfernen lassen.

Eigene Dinge zerstört man nicht. Wenn man sie als eigen ansieht, geht man achtsam damit um und behütet sie. Die Lösung beinhaltet deswegen, zunächst zu erkennen, um wessen Toilettenraum es sich jeweils handelte und den betroffenen Schüler*innen immer das erste Wort zu geben, wenn es darum ging, die Herausforderungen zu betrachten und Ideen zu formulieren.

Der wesentliche Projektteil fand jedoch auf einer anderen Ebene statt. Dessen Ausgangspunkt war der Pessimismus der Kinder, dass Änderungen zum Positiven nicht möglich seien. Sie erklärten sich nur deswegen bereit mitzuarbeiten, weil wir parallel zum gestalterischen Teil gemeinschaftlich etwas erschufen, dem die Kinder den Namen „Toilettendienst“ gaben. Die Fünftklässler*innen hatten die Toiletten renoviert und gestaltet und wollten unbedingt die ersten in diesem selbst ausgedachten Dienst sein. Ab diesem Zeitpunkt *durften* zehn Jahre lang alle Sechstklässler*innen dieser Schule mindestens einmal Toilettendienst leisten. Es war ein *Dürfen*, denn es war ein begehrter Teil des Schulalltags. Das lag daran, dass wir den innersten Kern des Problems bearbeitet hatten: Wie kann ich in einer so riesigen Schule als einzelner, kleiner Mensch mit dazu beitragen, dass ich mich wohl fühle, und wie kann ich das zusammen mit anderen durchsetzen. Herausgekommen war ein Selbstbehauptungstraining, bei dem man sich cool fühlen konnte und selbst Methoden erfand und weitergab. Die Ideen gingen von den Kindern aus. In Schulen gibt es viele kompetente Menschen. Alle waren involviert. Von mir und anderen Erwachsenen nur gelegentlich begleitet, haben die Kinder experimentiert und bis ins letzte Detail ausprobiert: sich als Toilettendienst-Verantwortliche „ohne Anfassen“ (d. h. ohne Gewalt) durchzusetzen oder Privilegien während ihrer Dienstperiode zu genießen, z. B. in der Mensa nicht anstehen zu müssen oder von Lehrer*innen Tee gekocht zu bekommen. Sie nahmen sich gegenseitig ernst und wurden ernst genommen. Wenn ich einer Klasse ankündigte: „In einem Monat seid ihr dran“, kam es vor, dass die Kinder vor Freude schrien.

Der primäre Erfolg des Projekts lag auf der systemischen Ebene. Als ich die Schule das erste Mal betreten hatte, bestand die einhellige Meinung: Man kann nichts tun – alles Schöne wird zerstört. Nach einem Jahr war diese ohnmächtig-machende Apathie einer ganz nüchternen Frage gewichen: Was machen wir, wenn etwas kaputt geht? Das war ein Unterschied wie Tag und Nacht.

Modellversuch, Referenzen und Experimente mit scheinbar Unlösbarem

Die oben erwähnte Gesamtschule befand sich Ende der 1990er Jahre in einem aus meiner Perspektive apathischen Zustand. In den zehn Jahren, in denen ich sie begleiten durfte, wurde deutlich, wie viel sich bewegen kann, wenn ein festgefahrenes System sich öffnet. Alle gemeinsam – Schulleiterin, Lehrer*innen, Schüler*innen, Reinigungskräfte, Hausmeister, Schulpsychologin, Sozialarbeiter*innen und ich als Künstlerin – übernahmen Verantwortung fürs Hinschauen, für die Zusammenarbeit und für die Umsetzung. 2008 veröffentlichte ich ein Buch darüber (vgl. Reeh 2008).

Unser Bildungssystem enthält (noch) keine institutionalisierte und damit finanzierte Form für das Integrieren offener Räume. Ein sensibles Thema, denn Institutionalisierung geht leicht mit Bürokratisierung und damit dem Gegenteil ergebnisoffener Arbeit einher. Ungenutzt bleiben meist auch die Zeiten des Um- und Neubaus. Dabei besteht bei öffentlichen Bauvorhaben die Möglichkeit 1 bis 2 Prozent der Baukosten in Kunst zu investieren. Solche Umbruchzeiten sind geeignet, Institutionen darin zu begleiten, ei-

gene Vorstellungen zu entwickeln, auch solche, die die Schule als systemische Struktur mit ihren gebauten und strukturellen Räumen betreffen. Offene Räume und neue Kommunikationsformen sind für Planungs- und Bauprozesse besonders geeignet, weil es Vorgänge mit sichtbar- und spürbaren Ergebnissen sind. Sie ermöglichen, sich selbst und andere ernst- und wahrzunehmen. Aus diesem Grund schlug ich 2008 Kunst am Bau als Prozess vor (vgl. Reeh 2015). In Nordrhein-Westfalen (NRW) bestand und besteht noch ein erheblicher Bedarf an Schulsanierungen und Umbauten. Ab 2009 führte ich mit einem Beirat aus den Feldern Kunst, Architektur und Pädagogik den Modellversuch „Schulkunst“ an vier sehr unterschiedlichen Schulformen durch. Ziel war zu zeigen, dass und wie diese Arbeit in jeder Schulform möglich ist (vgl. Seydel 2013). Ausgangspunkt war, jeweils scheinbar Unlösbares als Anlass für gemeinschaftliche Ideenentwicklung und ihre Umsetzung zu nehmen. Voraussetzung war, dass es alle im System stört oder mindestens betrifft, denn dies bewirkt Offenheit gegenüber Neuem.

Das Referenzprojekt des Modellversuchs wurde mit dem Schulbaupreis NRW 2013 ausgezeichnet. Im Begründungstext steht: „Die Jury lobt das besondere Engagement aller Beteiligten und die herausragende Qualität des Prozesses, der die Förderschülerinnen und -schüler und ihre Ideen in den Mittelpunkt stellt. Durch ihre Einbindung vom Entwurfsgedanken bis hin zur öffentlichen Präsentation der Ideen kommt es zu einer Wertschätzung, die spürbar und auf bisher noch nie da gewesene Weise die Kompetenzen der Schüler herausarbeitet. Daneben ist die Arbeit auch von einer hohen gestalterischen Qualität.“ (Architektenkammer NRW 2013: 8)



Abb. 11.3: Workshop Zusammenarbeit, Perspektiven 2030, Perleberg 2015.



Abb. 11.4: Plattform Wiesencafé 2018.

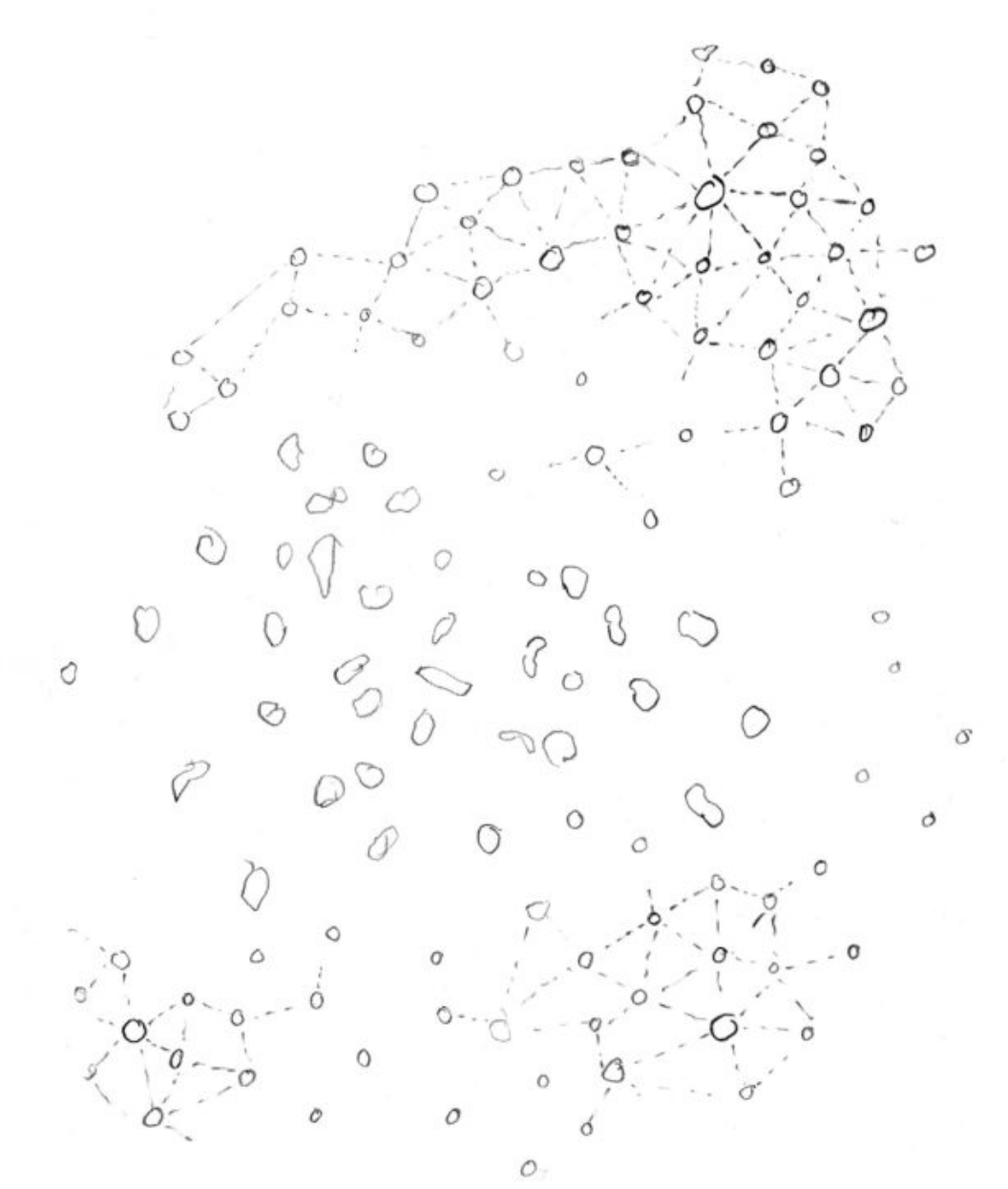
Wertschätzung und Zutrauen sind die Basis, aufgrund derer Menschen sich entscheiden, aufzustehen und aktiv zu werden. Meine Analyse der vielen Schulen, die ich begleitet habe, ergab, dass Hierarchie – wie in anderen gesellschaftlichen Subsystemen auch – verhindert, wahrzunehmen, was jede*r Einzelne beitragen kann. Das ist fatal und sicherlich eine der Ursachen für Schulabbrüche, die fehlende, viel beschworene Chancengleichheit für Kinder aus wenig wertgeschätzten Familien und Sozialstrukturen. Denn damit wird die Lebensfreude und der (berechtigte) Stolz auf den eigenen – egal wie großen oder kleinen – Beitrag unterbunden. Offenheit, Wertschätzen, Ernstnehmen macht zuvor kaum Vorstellbares möglich.

Öffentlicher Raum

Ab 2014 begleitete ich die beiden Städte Perleberg und Wittenberge in Brandenburg^[2] sowie das Düsseldorfer Viertel am Wittenberger und Perleberger Weg im Rheinland. Die Namensübereinstimmung war Zufall. Im Düsseldorfer Viertel mit den damals schlechtesten Sozialwerten Düsseldorfs (vgl. Bertelsmann Stiftung 2017; Röhrig 2013). Die Siedlung rund um den Wittenberger Weg gehört zu den ärmsten der Stadt. Sie hat die höchste Arbeitslosenquote in Düsseldorf. Die Gleichzeitigkeit der Projektarbeit machte mich auf eine Parallele aufmerksam: Sich entmündigt zu fühlen, hält davon ab, das Leben in die eigenen Hände zu nehmen. Im Falle der beiden Städte im Nordwesten Brandenburgs, Perleberg und Wittenberge, waren Nachwehen des Prozesses der deutschen Wiedervereinigung noch zu spüren, im Falle des Düsseldorfer Viertels hingegen die vor 60 Jahren getroffenen städtebaulichen Entscheidungen.

Peter Zerfaß, der Schulleiter der Förderschule, mit der ich 2013 das mit dem Schulbaupreis ausgezeichnete Projekt durchführte, schlug für ein Folgeprojekt das städtebaulich isolierte, in den 1960er Jahren für obdachlose Familien gebaute Düsseldorfer Viertel vor. Ein Drittel der Schüler*innen der Förderschule lebten dort. Der Projektort befindet sich an der Grenze zwischen zwei Stadtteilen im Süden Düsseldorfs, zwischen Autobahn, Bahnlinie und einer großen Industriebrache, auf der in den nächsten zehn Jahren ein neues Wohnquartier errichtet werden sollte. Meine Frage war: Was ist arm, was macht reich? Drei Jugendliche aus dem Viertel entwickelten die Grundidee in weniger als einer halben Stunde. Sie analysierten die Situation folgendermaßen: Es

gäbe in ihrem Viertel „die Guten“ und „die Schlechten“ (vgl. Reeh 2017: 28). Die Guten erkenne man daran, dass ihre Türen offen stünden. Kommunikation sei wichtig. Was fehle, sei ein gemeinsamer, selbst konzipierter und gebauter Raum, in dem die eigene Kultur sichtbar werde und in dem man etwas zu essen und zu trinken bekäme, ein Kiosk oder Café, ein eigener Ort im Viertel, wo man hingehen könne. Ein Treffpunkt für Menschen von innerhalb und außerhalb des Viertels.



Soziale Struktur und unverbundener Raum
in dem neue Entwicklungen möglich sind

Mit dieser Idee als Kernstück begann ein langer Prozess. Zu den Mitautor*innen des Projekts gehörten Kinder, Familien, Anwohner*innen, benachbarte Unternehmen, Künstler*innen, Studierende, Universitätsprofessor*innen, Handwerker*innen und Mitar-

beitende der städtischen Wohnungsbaugesellschaft. Der Blick der jeweils anderen half, die eigenen Fähigkeiten klarer zu sehen. Das gemeinsame Planen und Arbeiten war immer wieder der Ausgangspunkt für neue Wege. Jedes einzelne Detail wurde zum Ausgang weiterer Projektarbeit. Nach etwa zwei Jahren bekam das Projekt einen Namen: Wiesencafé. Gemeinsam mit Architektur-Studierenden und verschiedenen Fachleuten waren Kinder in alle Phasen des Entwurfs- und Planungsprozesses eingebunden. Bemerkenswerterweise hat die Zusammenarbeit eine außergewöhnliche Formqualität hervorgebracht, die in üblichen Planungsprozessen nicht zu erreichen gewesen wäre. Die Konzeption von innen – nicht von außen übergestülpt – schlug sich in den Materialien, der Form, beim Angebot an Speisen und Getränken nieder. Die wesentlichen Elemente, von der Architektur über das Baumaterial, das Geschirr und die Möbel hatten einen innovativen Charakter.

Die Bodenplatte des künftigen Gebäudes wurde 2017 errichtet. Der Bau soll ab 2024 mit Städtebaufördermitteln umgesetzt werden. Überall dort, wo es möglich ist, wurde und wird face-to-face in Teams von Kindern, Jugendlichen und Studierenden auch selbst gebaut. Das gemeinsame Arbeiten, Kochen und Konzipieren und Umsetzen verbindet. Genutzt werden soll das Wiesencafé vom Viertel, den städtischen Bildungsinstitutionen und den Bewohner*innen der Stadt. Als Labor für Innovation, die Forschung und gesellschaftlichen Zusammenhalt umschließt. Und als Ort der Begegnung, an dem es etwas zu essen und trinken gibt und eigene Kultur erfunden und gelebt wird.

Der lange Prozess, in dessen Verlauf ich 2018 etliche Künstler*innen beteiligte, hat etwas verändert. Zum Herbstanfang 2018 stand ich in der Abenddämmerung im Gespräch mit Frauen aus dem Viertel neben einem Nussbaum, unter dem Jan Philip Scheibe ein Lied über den Baum im Herbst sang. „Eigentlich ist es doch schön hier!“, sagte eine der Frauen. Und fuhr dann mit gedämpfter Stimme fort: „Man sagt, wir seien asozial, aber das stimmt doch gar nicht.“

Forschung

2013 rief ich das Zentrum für Peripherie ins Leben, zunächst als künstlerische Arbeit. In den Projekten des Zentrums für Peripherie untersuche ich zusammen mit einem wachsenden Netzwerk die Wechselwirkung zwischen künstlerischer Arbeit und gesellschaftlichen Veränderungsprozessen in Theorie und Praxis. Mit dem Zentrum für Peripherie als Label und Netzwerkpartner untersuche ich die Form von Veränderungs-, Forschungs- und Ideenentwicklungsprozessen an sich (vgl. Zentrum für Peripherie o.J.).



Abb. 11.5: Geplante Raststätte an der A14.



Abb. 11.6: Wildbiene in Wellerlehm.

Ende 2019 initiierte ich auf Basis der von mir entwickelten Methodik ein Vorhaben, zu dem der Umgang mit Landschaft und öffentlichem Raum sowie die technologische Weiterentwicklung des Baustoffes Wellerlehm einerseits und die Erforschung der hier vorgestellten Methode zur Strukturierung von Prozessen andererseits gehören. Seinen Namen, „Brandenburgs Alhambra“, erhielt das Vorhaben im Zuge der Eröffnung einer 8 Meter langen Test- und Demonstrationswand im Juni 2020. Auf Wellerlehm als Material war ich bereits auf der Suche nach einer Lehmbauweise gestoßen, die nur einen minimalen Dachüberstand und keinen Putz benötigt und die es ermöglicht, von Hand und ohne Schalung dem Grundriss der gemeinschaftlich entstandenen Architektur des oben beschriebenen Wiesencafés zu folgen.

Der Weiterbau der Autobahn A14 im Nordwesten Brandenburgs durch das UNESCO-Biosphärenreservat Flusslandschaft Elbe-Brandenburg war Anlass für eine genauere Betrachtung dieses Materials im Rahmen eines sehr einfachen Vorschlags: Naturschutzfläche „hochzuklappen“ (vgl. Reeh 2022). Denn so genannte Ausgleichsmaßnahmen sollen das Zerschneiden der Landschaft und die Beeinträchtigung der Lebewesen kompensieren. Dabei verliert die Landwirtschaft Bodenfläche gleich zweifach: die versiegelte Fläche der Fahrbahn einerseits und diejenige der Ausgleichsmaßnahmen andererseits.

Die Idee, einen Teil der Flächen für den Naturschutz platzsparend in die Senkrechte zu stellen, führte dazu, Lärmschutzwände in dreifacher Funktion zu projektieren: als hochgeklappte Naturschutzfläche, zum Schutz von Landschaft und Lebewesen sowie zum Lärm- aber auch Landschaftsschutz in ästhetischem Sinne für die Menschen der Region. Relevant ist das Projekt durch seinen direkten Bezug zu brennenden Themen der Zeit: Wie lässt sich bauen, ohne Sondermüll zu produzieren? Wie baut man klimaresilient? Wie gehen wir mit unserer Umgebung, mit dem Boden, mit der Landschaft um? Wie soll unsere gebaute Umgebung, wie unser von Infrastruktur durchschnittener Lebensraum beschaffen sein? Dies war Anlass für ein vom Zentrum für Peripherie und mir geleitetes Forschungsvorhaben.

„Brandenburgs Alhambra“ ist als Lärmschutz, Raststätte, Begegnungs- und Forschungsraum an der Autobahn A14 konzipiert, der neben seiner Schutz- und Ausgleichsfunktion innovative und ökonomische Verfahrenstechnik mit zeitgenössischer Formensprache verbindet. Mit einer geplanten Länge von etwa 4,2 Kilometern würde das mit Bodenaushub als primärem Baustoff zu realisierende Projekt zum größten zeitgenössischen Lehmbau-Ensemble Europas und zum sichtbaren Zeichen einer ressourcenschonenden Bauwende werden.^[3]

An dieser künstlerisch geleiteten Untersuchung waren zunächst der Lehmbaupionier Martin Rauch und einige renommierte Fachleute aus den Bereichen Biodiversität und Tragwerksplanung sowie Interessierte aus der Region beteiligt. Nach den ersten Monaten kamen zunächst die Bundesanstalt für Straßenwesen BAST, das Biosphärenreservat Flusslandschaft Elbe-Brandenburg, dann die Bundesanstalt für Materialforschung und -prüfung BAM, zwei Universitäten und das Fraunhofer-Institut für Bauphysik zum Forschungsprojekt hinzu. Dieses Interesse und die Teilnahme der genannten Institutionen ist für mich ein Indiz für die Stimmigkeit der entwickelten Idee und den dazugehörigen Prozess. Dr. Birgit Kocher, Geoökologin an der BAST, begründet die Zusammenarbeit und ihr Interesse daran mit der inter- und transdisziplinären Arbeitsweise im Projekt – da liege die Zukunft.

Transdisziplinäre Methode zur Lösung komplexer Herausforderungen

Im Verlauf von drei Jahrzehnten künstlerischer Arbeit habe ich eine Methode entwickelt, überprüft und verfeinert, mittels derer scheinbar unlösbare Probleme auf meistens unkonventionelle Weise Lösungen erfahren können. Sie funktioniert mit großen wie kleinen Gruppen und macht unerwartete, konstruktive und konkrete Lösungen denkbar und möglich – insbesondere solche, die im Miteinander verschiedener Domänen gelingen. In ergebnisoffenen Prozessen werden Ideen und ihre Umsetzungen über übliche gesellschaftliche Grenzen hinweg entwickelt.

Dass dies in den Systemen Schule, Hochschule, Verwaltung und Forschung funktioniert, habe ich mit meiner Arbeit gezeigt. Dass dies gelegentlich Widerstände erzeugt, ist selbstredend Bestandteil von Veränderungsprozessen. Kinder und Jugendliche prüfen, bevor sie sich auf eine solche Zusammenarbeit einlassen, innerhalb von Sekunden ob sie ernst genommen werden. Der Zauber, die Motivation liegt in der Möglichkeit unser Umfeld, unser Bildungssystem, unseren gemeinsamen öffentlichen Raum, unsere Gemeinde, unser Land, unser Ökosystem anzusehen und darin mit unseren unterschiedlichen Fähigkeiten konstruktiv wirksam zu

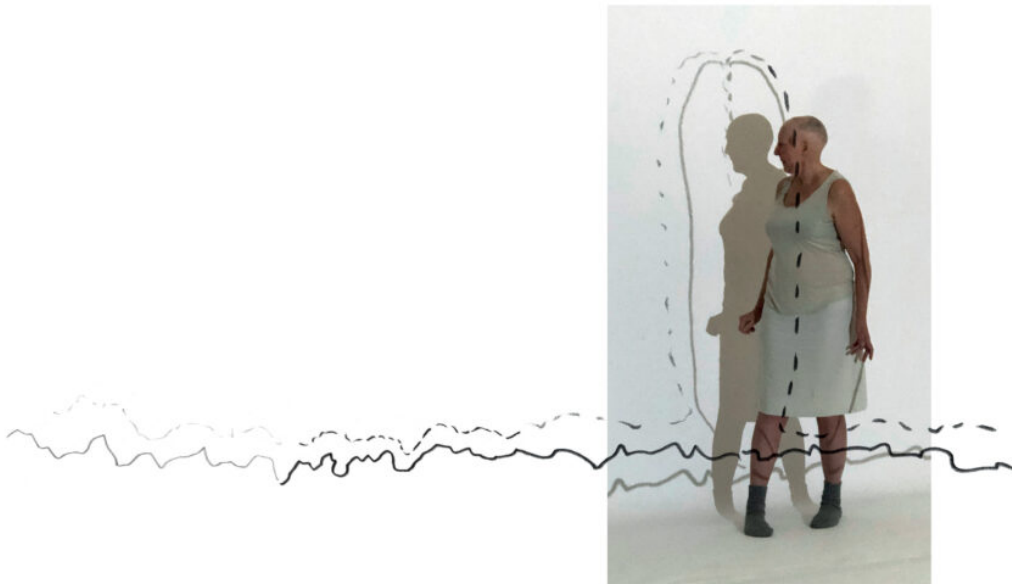
werden.

Chronologie

- Die Arbeit beginnt mit der jeweils eigenen Intuition. Mit Knete, Stift und Papier oder anderen sehr einfachen Mitteln wird diese sichtbar gemacht.
- Es beginnen diejenigen mit der Ideenformung, die betroffen sind und diejenigen, die bei Vorhaben in der Regel nicht gehört oder gefragt werden.
- Fachleute, Vertreter*innen der Bezugssysteme und weitere Gruppen kommen im zweiten Schritt hinzu.

Charakteristik

- Arbeit mit offenem Ausgang ist dabei Mittel und Methode. Das Ergebnis entsteht und formt sich im Prozess. Der Prozess selbst bleibt evolutiv veränderlich.
- Die grundlegenden Ideen werden in Präsenz und im Dialog bis zur Umsetzungsreife entwickelt. Dies ermöglicht paralleles Durchdenken komplexer Parameter innerhalb kurzer Zeit.
- Neuerungen entstehen an den Schnittstellen verschiedener Perspektiven. Umsetzungen werden mit Rückkopplungsschleifen entwickelt. Erfahrungswissen (Praktiker*innen) und Theorie (der Fachgebiete) ergänzen sich.
- Das Verschränken der unterschiedlichen Disziplinen hin zu einem gemeinsamen Ziel bewirkt eine hohe Motivation bei Konzeption und Ausführung.
- Jeder umgesetzte Schritt wird für Feinjustierungen genutzt.
- Die Vorgehensweise ist für herausfordernde Aufgabenstellungen geeignet. Relativ kurze Entwicklungszeiten und die komplexe Betrachtung sorgen für Funktionalität.
- Die entstehenden Lösungen zeichnen sich in der Regel durch Einfachheit und Stimmigkeit aus und ziehen weitere Lösungen nach sich.



In Zeichnung
Über die Herausforderung Welt wahrzunehmen
Foto: Beate Steil
Performance und Zeichnung: Ute Reeh

Anmerkungen

- [1] Weitere Informationen zu „Bausteine einer Theorie des Peripheren“ auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: <https://zentrum-fuer-peripherie.org/startseite-test/theorie/bausteine/> [28.11.2023]
- [2] Weitere Informationen zu „Perspektiven 2030“ auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: <https://www.perspektiven-2030.de/> [28.11.2023]
- [3] Flyer zur Ausstellung auf der Projekt-Website vom Zentrum für Peripherie e. V./Ute Reeh. Online: <https://zentrum-fuer-peripherie.org/wp-content/uploads/Flyer-Brandenburgs-Alhambra-V3-online-DE.pdf> [28.11.2023]

Literatur

- Architektenkammer Nordrhein-Westfalen/ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2013): Schulbaupreis Nordrhein-Westfalen 2013. Die Preisträger – Begründungen der Jury. Online: https://www.aknw.de/fileadmin/news_import/schulbaupreis2013_jurybegrueendungen.pdf [28.11.2023]
- Dell, Christopher (2002): Prinzip Improvisation. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.
- Dewey, John (1998): Kunst als Erfahrung (Originalausgabe: Art as Experience, New York, 1934). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dörner, Dietrich (2012): Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fromm, Erich (2011): Die Furcht vor der Freiheit. (Originalausgabe: Escape from Freedom, New York, 1941). München: dtv.

Hummel, Claudia/Rogg, Ursula (2016) (Hrsg.): Fragen ans Curriculum. Berlin: Universität der Künste.

Rancière, Jacques (2009): Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation (Originalausgabe: Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Paris, 1987). Wien: Passagen.

Reeh, Ute (2008): Schulkunst. Kunst verändert Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Reeh, Ute (2015): Was Kunst kann –Kunst am Bau als Prozess. Weinheim und Basel: Beltz.

Reeh, Ute (2017): Behauptungen zu Kunst, Konzept und Welt – seitlich, von oben und zeitlich betrachtet. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Lüder, Heinrich/Sturm, Eva (Hrsg.): Kunstpädagogische Positionen. Band 38. Hamburg und Köln: Hamburg University Press.

Reeh, Ute et al. (2022): Entwicklung eines Konzepts zur ressourcen- und naturschutzgerechten Konstruktion von Lehmlärmschutz (Studie) [Online]. Nebelin: Zentrum für Peripherie. <https://zentrum-fuer-peripherie.org/wp-content/uploads/MBKS-11-LQ.pdf> [28.11.2023]

Röhrig, Andrea: (2013): Garath. Eine Siedlung aus dem Abseits holen. In: Reihnische Post (09.04.2013). Online: https://rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/stadtteile/eine-siedlung-aus-dem-abseits-holen_aid-15779667 [29.11.2023]

Seydel, Otto (2013): Das Wunder von Garath. Online: https://www.schulentwicklung-net.de/images/stories/Anlagen/2000_Das_Wunder_von_Garath_220113.pdf [28.11.2023]

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

Zentrum für Peripherie (Hrsg.) (o.J.): Trailer 1 – Statements zur Bezeichnung „Zentrum für Peripherie“ und zu den Konzepten „Zentrum“ und „Peripherie“. Online: <https://zentrum-fuer-peripherie.org/startseite-test/projekte/artists-in-wittenberger-weg> [14.02.2024]

Abbildungen

Alle Zeichnungen: © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.1: Zeichnen, 2019. Fotografie: Beate Steil.

Abb. 11.2: Bausteine einer Theorie des Peripheren Blick von oben, Kunsthalle Düsseldorf, 16.05.2021. ©Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.3: Workshop Zusammenarbeit, Perspektiven 2030, Perleberg 2015. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.4: Plattform Wiesencafé 2018. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.5: Geplante Raststätte an der A14. © Ute Reeh, 2024.

Abb. 11.6: Wildbiene in Wellerlehm. © Ute Reeh, 2024.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

In den 1960er Jahren vollzieht sich eine „tiefgreifende Veränderung im Feld der Künste“ (Küpper/Menke 2016: 14), die einen Paradigmenwechsel von der Werkform hin zur Ereignisform (vgl. Peters 2005: 8), vom Produkt zum Prozess, von der Poiesis zur Praxis (vgl. Dicke 2021: 184), vom Wahrheitsvollzug zum Erfahrungsvollzug und von der Intentionalität zur Performativität (vgl. Mersch 2002: 9-11) zur Folge hat. Mit der künstlerischen Praxis rücken all diejenigen in den Blick, die in diese involviert sind. Das sind nicht nur Künstler*innen als Produzent*innen von Kunst, sondern ebenso Betrachter*innen, Situationen, Räume, Werkzeuge und Material. Diesem Interesse folgend weitet sich kunstwissenschaftliche Methodologie aus und wandelt sich von werkanalytischen Verfahren hin zu einer soziologischen Praxisforschung, die zeigt, dass künstlerische Prozesse und Ereignisse und „the activity of perception [...] a social rather than a psychological phenomenon“ (Goodwin/Goodwin 1998: 88) sind.

Wie sich künstlerische Praxis als soziales Phänomen konkret konstituiert und vollzieht, wird im Folgenden anhand einer Fallstudie zu meiner eigenen performativen Licht-Zeichen-Praxis dargestellt, die vor Publikum und in direkter Interaktion mit diesem stattfindet.

What do you want me to draw? Performatives Licht-Zeichnen in situ

Ich fertige meine Zeichnungen auf mit Ruß bedecktem Glas, indem ich mit Holzstäbchen oder Nadeln Spuren in den Ruß kratze oder ihn mit dem Pinsel abtrage – ähnlich wie in der Clichéverre-Technik. Das Glas wird jedoch nicht wie in diesem bei Corot und anderen französischen Künstler*innen des 19. Jahrhunderts beliebten Verfahren auf Fotopapier ausbelichtet (vgl. Matthias 2007: 7), sondern es liegt auf einem Overhead-Projektor (OHP) und die entstehende Zeichnung wird in einen Raum oder an eine Fassade projiziert. Während mancher Performances, wie auf dem Love Light Festival in Norwich im Februar 2022 ist das Publikum Ideengeber und antwortet mir auf meine Frage: „What do you want me to draw?“ mit Stichworten wie „a dragon“, „a submarine“, „an octopus“ u. a., aus denen sich im Prozess eine zeichnerische Narration entwickelt (vgl. Abb. 6.1).

Bei anderen Zeichenperformances, wie dem in diesem Artikel vorgestellten Fallbeispiel aus dem Abendprogramm der „CITEC Summer School on Adaptive Systems“ des Exzellenzclusters für Interaktive Informationstechnologie an der Universität Bielefeld im September 2016, (Abb. 6.2) schaut das Publikum zu, kommentiert das Geschehen füreinander und spricht mich während des Zeichnens nicht direkt an. In jeder Zeichenperformance können Rezipient*innen mir als Zeichnerin in Echtzeit beim Denken und Zeichnen zuschauen. Immer entstehen „temporäre Kompositionen, deren Parameter sich erst im schöpferischen Handeln herauskristallisieren. Sie generieren sich in der Gleichzeitigkeit von künstlerischer Aktion“ (Pelz 2017: 6), den Aktionen und Reaktionen von Publikum, Werkzeug, Material, Raum und deren Reflexion. Wie genau die beteiligten Akteur*innen ko-konstruktiv die Zeichnung(en) und damit Erkenntnisse über den Prozess, das Zeichnen, über Ort, Raum und situative Bezüge erzeugen, wird im Folgenden dargestellt.

Ko-Konstruktion und Reflexivität in der ästhetischen Praxis – theoretischer und methodologischer Hintergrund

Die in meinen Licht-Zeichnungen performativ und „sozial praktizierte Form der Kunst“ (Brockmann 2013: 5) eignet sich, um mit dem praxeologischen Instrumentarium der multimodalen Videointeraktionsanalyse aus Linguistik und Soziologie und der Eye-

tracking-Analyse aus der interaktionalen Rezeptionsforschung der Medienwissenschaften beforscht zu werden, die Rezeption als Interaktion mit dem ästhetischen Objekt auffasst (vgl. Locher et al. 2010: 72). Für die Betrachtung des Rezeptionsprozesses hat die Performancesituation, die ca. zehn bis zwanzig Minuten dauert, gegenüber der weit verbreiteten empirischen Rezeptionsforschung im Labor oder Museum außerdem den Vorteil, dass auch Aspekte von Interaktion betrachtet werden können, die mehr als die durchschnittliche Verweildauer von 27,2 Sekunden vor Kunstwerken im Museum in Anspruch nehmen (vgl. Dicke 2021: 23).

Die empirische Forschung zu professioneller Kunstproduktion ist noch immer äußerst übersichtlich^[1], so dass mein Ansatz eine wichtige Ergänzung liefert, um diese Praxisform tiefergehend zu begreifen, was der Bildhauer und Konzeptkünstler Robert Morris schon 1970 als notwendig erachtete: „the issue of art making, in its allowance for interaction with the environment and oneself, has not been discussed as a distinct structural mode of behavior organized and separate enough to be recognized as a form in itself“ (Morris 1970: 62).

Interaktionssituationen wie die hier untersuchte Performance legen einen „materiellen Möglichkeitsraum“ (Bergold/Breuer 1987: 21) zugrunde und finden in der „Gemeinschaftswelt“ (ebd.) statt. Interaktionsteilnehmer*innen beurteilen und interpretieren die Interaktion kollaborativ in dieser Gemeinschaftswelt, aber auch individuell in ihrer jeweiligen „Eigenwelt“ (ebd.). Um die gesamte interaktionale künstlerische Praxis unter die analytische Lupe nehmen zu können, müssen alle drei Aspekte des Möglichkeitsraums, der Gemeinschaftswelt und der Eigenwelt berücksichtigt werden. Das geschieht in einer möglichst plausiblen Annäherung an die realen Abläufe durch eine Daten- und Methodentriangulation: Handlungen sowie ihre Interpretation aus Sicht der Individuen in der Eigenwelt und deren Sicht auf den Möglichkeitsraum werden vor allem durch die Aufzeichnung der Blickbewegungen der Zeichnerin und einer vorher ausgewählten Betrachterin, die sich als Probandin zur Verfügung gestellt hat, während der Zeichenperformance erfasst, die durch Retrospektive-Think-Aloud- oder RTA-Protokolle^[2] ergänzt und erweitert werden. Die Eye-Mind-Hypothese geht davon aus, dass „ein enger Zusammenhang zwischen den messbaren Fixationen und der kognitiven Verarbeitung besteht.“ (Schumacher 2012: 115) Wenn den Proband*innen wie in dieser nicht im Labor stattfindenden Studie eine ausreichende Betrachtungszeit eingeräumt wird, „koinzidiert die Richtung des Blicks häufig mit der der Aufmerksamkeit“ (Ansorge/Leder 2017: 52). Zu dieser Regel gibt es jedoch auch Ausnahmen wie die verdeckte Blickverlagerung oder Aufmerksamkeit im peripheren Sehen. Darüber hinaus können qualitative Empfindungen nicht aus den Blickdaten erhoben werden, sondern sind nur durch Introspektion erfassbar (vgl. Dicke 2021: 214).

Die Analyse der RTA-Protokolle und der Fixationen erfolgt durch offenes Kodieren nach der Methodologie der Grounded Theory von Kathy Charmaz, die „assumes emergent, multiple realities; [...] facts and values as linked; truth as provisional; and social life as processual“ (Charmaz 2006: 126). Die Analyse der Blickbewegungsaufzeichnung wird wie in Medienwissenschaften und Psychologie üblich in Graphiken zu Scanpath (Weg der Blicksprünge oder Sakkaden von Fixation zu Fixation) und Areas of Interest (AOIs, Cluster von Fixationen, die darauf hindeuten, dass hier ähnliche Reize die Aufmerksamkeit binden) erstellt.

Die interaktiven Abläufe in der Gemeinschaftswelt werden in erster Linie durch die Videoaufzeichnungen einer Kamera für die Totale der Gesamtsituation erfasst, die mittels einer multimodalen Videointeraktionsanalyse ausgewertet werden. Dieses Vorgehen gehört nicht nur in der Linguistik zu den Standards (vgl. Schmitt 2015), sondern auch in den aus der Ethnomethodologie entstandenen Workplace Studies, die das Ziel verfolgen, „konkrete Arbeitsvollzüge und das darin gespeicherte Wissen möglichst exakt zu beschreiben“ (Eberle 2007: 152), so wie ich als Forscherin die konkreten Arbeitsvollzüge an meinem Arbeitsplatz als Zeichnerin beschreibe und analysiere, was die hier vorgestellte Studie zu einer Workplace Study im engeren Sinne macht. Die beschriebenen standardisierten Forschungsinstrumente helfen darüber hinaus dabei, meine subjektive Involviertheit in der Doppelrolle als Probandin und Forscherin zu befremden, weshalb ich im Folgenden von mir in der Rolle der Probandin, der Zeichnerin oder Produzentin in der dritten Person spreche.

Ko-Konstruktion und Reflexivität – Produktionsperspektive

Die Licht-Zeichnung für das Abendprogramm der „Summer School on Adaptive Systems“ in Abb. 6.2 ist eine projizierte Fassa-

denmalerei, die nur an wenigen Stellen die Fassade durch Schrift- oder Ziffernelemente aufbricht und Architekturdetails betont. So trägt eine Säule im unteren Teil der Fassade den Schriftzug „HALLO“, auf den Stufen etwas links unterhalb des CITEC-Schriftzugs befindet sich wie eine Art Sprechblase der mit einer Linie umkreiste Satz „Thank you for watching!“ und auf der Höhe der zweiten Etage des Gebäudes ziehen sich Ziffernreihen aus Einsen und Nullen – einem Binärkode als Symbol für die im Gebäude beheimatete Informationstechnologie – über das Mauerwerk und durch die Fenster hindurch in die Räume hinein. Direkt unter den Ziffernreihen streckt sich nach rechts ein krokodil- oder echsenartiges Wesen einem Roboter Gesicht entgegen. Unter dem Echsenwesen auf dem Fassadenstück, direkt über einem holzvertäfelten überdachten Gang, streben eine menschliche und eine technoide Hand aufeinander zu. An der Decke des überdachten Ganges zieht sich eine auf- und absteigende Linie entlang, die an die Aufzeichnung eines EKG-Gerätes erinnert und rechts über dem CITEC-Schriftzug in einer Art Knäuel endet. Die Kombination aus menschlichen, tierischen und technologischen Bildkomponenten wirft Fragen nach den Beziehungen hybrider Akteur*innen in einer digitalen Wissenschaft und Gesellschaft auf.

Die Produzentin denkt und interagiert während der Entstehung der Licht-Zeichnung sehr konzentriert mit ihrem Material und Publikum, um eine Ereigniskette darzubieten, die formal und inhaltlich auf die Betrachter*innen zugeschnitten ist. So erkundet und erschließt sie sowohl die räumliche als auch die inhaltliche Struktur ihrer Zeichnung, realisiert zeichnerisch Harvey Sacks Konzept des Recipient Design (vgl. Sacks 1995: 230) und reflektiert und evaluiert das Geschehen.

Die Blickaufzeichnung der Zeichnerin in Abb. 6.3 zeigt, dass eine Orientierungsphase stattfindet, bevor und während sie mit dem Werkzeug die ersten Linien eines neuen Bildelementes in den Ruß ritzt. Der Blick der Produzentin schwenkt in dieser Phase hin und her zwischen der Platte, auf der sie zeichnet, und der Wand, an der die Projektion der Zeichnung zu sehen sein wird. So erkundet sie, wo die Linie, die sie gerade auf der Platte zeichnet, ihre projizierte Entsprechung an der Fassade hat. Die ersten fünf der insgesamt elf Blickschwenks in der ca. eine Minute dauernden fünften Sequenz der Blickaufzeichnung, in der die Zeichnerin die Menschenhand gestaltet, fallen in die ersten 15 Sekunden, während derer sie die Platzierung der Hand klärt. Sie sucht die Linie, die sie auf der Platte zeichnet, als Lichtspur an der Wand, wobei sie immer wieder andere markante, helle Elemente der Architektur (gelbe Markierung in der AOI-Grafik rechts in Abb. 6.3) fixiert. Nach dieser visuellen Suche oder Erkundung kann die Zeichnerin sich auf die Ausarbeitung bzw. zeichnerische Erschließung konzentrieren, die zum größten Teil der Zeit (61 %) auf der Platte stattfindet und mithilfe von Schwenks zur Fassade evaluiert wird. Im RTA fasst sie ihre Planung, Ausführung und Evaluation dieser und der folgenden Sequenz folgendermaßen zusammen: „Okay, also zeichne ich die Hand von dem Menschen, das geht relativ flott. [...] Und dann überlege ich, wie macht man dann jetzt Roboter. Roboter-mäßige Finger sind halt irgendwie eckiger, hab' ich vorher auf den Zeichnungen gesehen, die auf den Plakaten waren. [...] also hab' ich das auch so gemacht. [...]. Und irgendwann haben die dann auch gesagt, haben die Leute auch gesagt: ‚Ah, it's a robot.‘ (Lachen) Haben die ziemlich schnell erkannt, sind ja auch Fachleute.“ (Dicke 2021: 252) Die Zeichnerin greift auf ihr lange erworbenes visuelles Wissen von Händen zurück und aktualisiert es der Situation entsprechend. Das Gegenstück zur menschlichen Hand, die Hand des Roboters, muss sie dagegen neu erarbeiten, auch wenn sie ein Beispiel auf einem wissenschaftlichen Plakat in der Präsentation der „Summer School“ gesehen hat. Sie unterteilt die Roboterhand in einzelne rechteckige Segmente und wählt die spiegelbildliche Form zur Menschenhand. Es ist ihr hier nicht wichtig, dass die Roboterhand dem technischen Forschungsstand entspricht, sondern dass sie von den Betrachtenden als Roboterhand erkannt wird. Angeregt von ihrem Rundgang durch die Plakat-Ausstellung der „Summer School“ greift die Zeichnerin auf die präsentierten Forschungsinhalte zurück und gibt einen zeichnerischen Bericht mit Bezügen zu Robotik, zu Modellierungen von Maschinenbewegungen angelehnt an Amphibien und zur Mensch-Maschine-Interaktion. Da den Betrachtenden diese Bezüge schnell klar sind, kann sich die Zeichnerin darauf konzentrieren, zeichnerisch auf die verbalen Einwurfe der Rezipierenden zu antworten: „und dann haben sie irgendwas von amputierten Armen hinter mir gesagt, und dann hab ich gedacht: ‚Mmh, ja okay, das ist doof.‘ (Lachen) Amputiert wollen wir nicht, (Lachen) was geht denn dann da noch hin?“ (Ebd.: 256) Ein weiteres Element muss also nicht nur inhaltlich an ihren zeichnerischen Bericht zur „Summer School“ anschließen, den sie speziell „designed for the recipient“ (Sacks 1995: 230) gestaltet, sondern auch auf den begrenzten freien Platz in der oberen linken Ecke der Glasplatte passen. Darum schaut die Zeichnerin besonders zu Beginn der Sequenz (Abb. 6.4) auf diesen noch freien Platz sowohl auf der Platte als auch auf der Fassade (grüne Markierungen in der AOI-Grafik). Sie antizipiert, wie die Form dort platziert werden könnte und was deren Inhalt sein soll.

Die Schwenks zur Fassade und zurück auf die Werkzeugspitze und den Rand des OHP, den die Zeichnerin mehr als eine

Sekunde lang fixiert, dauern ebenfalls jeweils eine Sekunde. Die sich nicht bewegende Werkzeugspitze sowie der OHP-Rand enthalten für sie keinerlei relevante Information, ebenso wenig wie die Schwenks, die als lange Sakkaden mit gekoppelter Kopfbewegung verstanden werden können. In dieser Zeit entsteht ein „visual smear“ (Solso 1999: 134) mit einem verzerrten und unscharfen Bild. Durch unscharfe und unrelevante Reize schließt die Zeichnerin Ablenkung aus und richtet ihre Aufmerksamkeit nach innen (vgl. Salvi/Bowden 2016: 22), wo sie vermutlich Gedächtnisinformationen verarbeitet und mit den Informationen aus den Fixationen der gezeichneten Elemente verbindet.

Erst nach zehn Sekunden dieser „reflection-on-action“ (Schön 1983: 49), in der die Produzentin keine Zeichenspur erzeugt, startet sie mit dem Zeichnen des nächsten Elements, einem Roboterkopf. Zuerst zieht die Zeichnerin dessen Außenkonturen durch Fixation der Lichtlinie auf der Fassade, die sie mit dem Pinsel flächig ausfüllt, wobei sie vor allem auf die Platte schaut. Zwischendurch kontrolliert sie durch Schwenks an die Fassade, ob die beabsichtigte Wirkung erreicht ist und realisiert so eine „reflection-in-action“ (ebd.).

Auch wenn die Zeichnerin mit Abbildungs- und Designentscheidungen sowie der Interaktion mit Material und Werkzeug beschäftigt ist, berücksichtigt sie stets das Publikum. Sie bedenkt die Verständlichkeit der Einzelelemente, die Dramaturgie des Ablaufs und die Dauer des Prozesses. Insbesondere die beiden letzten Aspekte würde sie nicht explizit mitdenken und ins Zeichnen integrieren, würde sie alleine im Atelier zeichnen oder die Zeichnung zwar vor Ort machen, aber für ein Publikum, das nur das Ergebnis und nicht den Zeichenprozess sieht.

Nicht das Wollen der Zeichnerin und dessen Umsetzung allein, sondern vor allem die antizipierte Erwartung des Publikums, die in einer prinzipiell verstehbaren zeichnerischen Darstellung besteht und sich aus dem Genre der Live-Licht-Zeichnung ergibt, aber auch die verbalen und vokalen Äußerungen der Rezipierenden und nicht zuletzt die „agency“ (Malafouris 2013: 121) von Material und Werkzeug bewirken gemeinschaftlich die Entstehung des künstlerischen Ergebnisses. Daher kann ein „Künstler [...] nur sehen, was er gewollt hat, wenn er sieht, was er gemacht hat“ (Luhmann 2017: 44).

Ko-Konstruktion und Reflexion –Rezeptionsperspektive

Der Medienwissenschaftler Peter Vorderer konstatiert für die Rezeption von Unterhaltungsmedien generell, dass sie Konzentration, Abwägen, Prüfen und Entscheiden, also kurz Denken erfordern (vgl. Vorderer 2006: 71). Das Publikum arbeitet daher ebenso konzentriert wie die Zeichnerin: Es sucht die aktuelle Zeichenspur, analysiert das Wahrgenommene, fügt durch ständige Inferenzen das gerade Entstehende in den Gesamtzusammenhang ein, antizipiert und evaluiert. Die Rezipierenden unterstützen sich bei der visuellen Suche nach der Lichtlinie gegenseitig, indem sie sich z. B. Antworten auf die Frage „Where is she drawing now?“ (Dicke 2021: 276) geben.

Auf diese Weise erkundet und erschließt sich die Rezeptionsgemeinschaft die Licht-Zeichnung kollaborativ (Abb. 6.5). Gleichzeitig sind die Rezipierenden immer auch individuell mit dieser Exploration, Analyse und Interpretation befasst, was an den Daten der Fallstudie deutlich wird. So kann die Betrachterin, die sich bereit erklärte, als Probandin ihre Blickbewegungen aufzeichnen zu lassen und im Anschluss daran ein RTA zu Protokoll zu geben, nach kurzer Zeit die Spuren an der Wand dem Werkzeuggebrauch der Zeichnerin zuordnen: „[...] ich hab' manchmal gedacht, man sieht halt, ob sie gerade was wegkratzt, so wie hier, oder ob sie dann das Pinselchen benutzt und einfach nur 'n bisschen schattiert“ (ebd.: 281). Sie entschlüsselt und antizipiert Objektgestalten, indem sie Serien von Fixationen nach dem Muster des „4x-Hin-und-Her“ (ebd.: 282) durchführt, wie der Scanpath der dreizehnten Sequenz oben in Abb. 6.6 zeigt, in der sie zwischen Roboterkopf und -unterarm hin- und herschaut und immer wieder den Zwischenraum dieser beiden Elemente fixiert, denn hier erwartet sie, dass der Arm komplettiert wird.

Man sieht eine Ballung der dunklen Linien im Bereich des antizipierten Arms im Scanpath der Sequenz und das Vorherrschen der grünen Färbung der AOI „Antizipierter Verlauf der Linie“ in der AOI-Grafik rechts in Abb. 6.6. Diese AOI hat in dieser Sequenz mit 42,8 % den höchsten Wert der gesamten Untersuchung.

Die Rezipientin setzt hier und während des gesamten Rezeptionsprozesses Stellen, die sie schon betrachtet hat, mit neu erscheinenden Spuren in Beziehung, indem sie immer wieder zwischen neuen und alten Details hin- und herblickt. Deutlich wird da-

durch, dass Verstehen ein rekursiver Prozess ist mit ständigen Rück- und Vorgriffen auf erworbenes Wissen und Vorstellungen. Es ist „reziprok, insofern die einzelnen Elemente nicht isoliert, sondern im Zusammenhang mit anderen gedeutet werden; und es ist rekursiv, insofern die Deutungen permanent weiterbearbeitet und modifiziert werden, bis ein befriedigendes Verständnis erzielt ist“ (Bucher 2012: 70). Auch in den folgenden Sequenzen fixiert die Betrachterin immer wieder diesen Roboterkopf- und Arm-Zusammenhang. Der fehlende Oberarm, der aus technischen Gründen der Begrenzung der Glasplatte nicht entstehen kann, was die Betrachterin aber nicht weiß, scheint zumindest latent ein Thema zu bleiben.

Den Moment, in dem die Licht-Zeichnung mit den Binärziffern von einer Fassadenprojektion in den Innenraum hinter der Fassade greift, erfasst und beurteilt die Betrachterin sehr präzise:

„Das fand ich ganz interessant, weil's eben dann nochmal anders war als der Rest des Bildes, der ja im Prinzip [...] immer auf der Fassade selbst gelandet ist“ (Dicke 2021: 289). So gelingt ihr der Wechsel vom wiedererkennenden zum „sehenden“ Sehen (Imdahl 1996: 304) und zu einer Verarbeitung von komplexen Zusammenhängen von Bedeutung, Stil und Wirkung.

Die Analyse der Blickbewegungsaufzeichnung der Betrachterin fördert einen Prozess zutage, der mit den Phasen einer ästhetischen Erfahrung übereinstimmt, wie sie von Helmut Leder und Kolleg*innen definiert wird (vgl. Leder et al. 2004: 492). Diese Phasen bestehen aus der perzeptuellen Analyse, der impliziten Informationsintegration, der expliziten Klassifikation, der bewussten kognitiven Interpretation und der Evaluation. Allerdings ist diese ästhetische Erfahrung nicht, wie Leder et al. implizieren (vgl. ebd.), ein rein individueller, sondern, wie bisher für die gesamte künstlerisch-performative Praxis gezeigt, ein gemeinschaftlicher, ko-konstruierter Prozess.

Kunst als ko-konstruktive ästhetisch-reflexive Praxis

Dies zeigt die Partitur der multimodalen Videointeraktionsanalyse der Sequenz (Abb. 6.7), in der die Kontur eines echsen- oder krokodilartigen Wesens auf der Fassade entsteht. Einige Betrachter*innen haben die Figur als Echse erkannt und sprechen dies laut aus. Die Zeichnerin will aber die Echse als Chamäleon verstanden wissen und malt Punkte in die Kontur. Ein Betrachter äußert: „he is getting out of the water“ und untermalt dies gestisch, woraufhin jemand anders die Assoziation „evolution“ hat. Das Punktemuster lässt einen dritten „cheeta“ (Gepard) assoziieren. Damit ist die Probandin als Betrachterin nicht einverstanden („With this tail it's not a cheeta.“) und verschmilzt all diese Überlegungen zu einem „cheeta-crocodile“ (Gepard-Krokodil). Diese Hybridisierung wiederum bringt die Idee hervor, dass es sich um Superman handelt. Die Gruppe reagiert hier auf zeichnerische Äußerungen der Produzentin ebenso wie auf beschreibende oder interpretierende Äußerungen der anderen Teilnehmer*innen. Dieser Prozess der sozialen Perzeption und Kognition stellt sich in zeichnerischen, sprachlichen und gestischen Äußerungen dar.

So wie für die Betrachterin der fehlende Roboterarm ein Thema in ihrer individuellen Inferenzbildung bleibt, so kommt die Gruppe immer wieder auf die Namensfindung für das echsenartige Wesen zurück. Inhaltlich bleibt es bei „a combination of a crocodile, a biter, and a cheeta“ oder aber „crocodile versus cheeta“ (Dicke 2021: 295). Der Begriff „combination“ wirkt als Aufforderung, folgende Kombinationen aus den verschiedenen Tiernamen zu bilden: „chocodile“ (etwa: Gepardil = Gepard-Krokodil) oder „crocochee“ (etwa: Krokopard). Schließlich gibt es nach dem Ende der Performance noch eine Konsensbildung zu diesem Thema, denn zumindest einer der Betrachter will die Zeichnung, die als künstlerische Äußerung durch Offenheit, Mehrdeutigkeit und Alterität charakterisiert ist, unbedingt vereindeutigen. Die aufgezeichnete Unterhaltung der Probandin mit ihrem Mitbetrachter im Anschluss an die Performance zeigt dies: „Mitbetrachter: ‚Try to figure out what the animal was.‘ Probandin: ‚A chocodile, a cheeta-crocodile.‘ Mitbetrachter: ‚Okay, okay. I take that‘“ (ebd.).

Neben diesen kollaborativen Ko-konstruktionen, in denen Bedeutung in der sozialen Interaktion ausgehandelt und gemeinsam erzeugt wird, sind im Verlauf der Performance auch kooperative Situationen zu finden. Zum Ende der Performance geschieht eine solche Kooperation zwischen der Zeichnerin und dem Versuchsleiter, ohne dessen Hinweis sie eventuell nicht auf ihre Idee für den Abschluss der Performance gekommen wäre. Die Zeichnerin schaut auf die Stelle der Fassade, die ihr von Anfang an Probleme bereitet hat (Abb. 2). Hier überstrahlen die Spots am Eingang des CITEC-Gebäudes ihre ersten gezeichneten Elemente und sie muss während der gesamten Performance mit diesem Fehler in ihrer vorbereitenden Ortsbegehung umgehen. Sie ist sich

an dieser Stelle unsicher, ob sie die Performance beenden soll, nimmt ihr Werkzeug hoch und schaut zum Versuchsleiter und zum Publikum. Der Versuchsleiter kommt zu ihr und berät sie: „Du hast die Stufen noch“ (ebd.: 318). „Da hast du recht, aber was mach ich denn da? Da kann ich ja ‘ne kleine Botschaft hinschreiben“, antwortet die Zeichnerin und findet dann in der Betrachtung des „HALLO“ eine Idee für diese Botschaft, die den Bogen zurück zum Anfang schlägt. Sie schafft mit dem Schriftelement „Thank you for watching!“ eine Art Coda, die auf den Bezug zur realen Welt rekurriert und die explizite Kommunikation mit dem Publikum am Anfang der Performance aufgreift. Dieser schriftliche Dank an die Zuschauenden bildet mit dem „HALLO“, das den Start der Performance für das Publikum markierte, einen Rahmen um die kommunikative Aufgabe und die gemeinsame interaktionale Leistung.

Nicht nur die hier untersuchte Interaktionssituation zwischen Produktion und Rezeption in der Licht-Zeichen-Performance stellt eine selbstreferentielle, wirklichkeitskonstituierende und autopoietische Feedback-Schleife (Fischer-Lichte 2017: 33) dar, sondern jede künstlerische Praxis, wie der Philosoph Georg W. Bertram betont: Kunst „ist nicht einfach eine spezifische Praxis, sondern eine spezifische reflexive Praxisform – eine spezifische Ausprägung von Praktiken, mittels deren Menschen im Rahmen einer kulturellen Praxis Stellung zu sich nehmen“ (Bertram 2018: 13). Diese Praktiken konstituieren sich situativ und prozessual, sie erzeugen ihren Sinn und ihre Akteur*innen erst in der Praxis selbst in intersubjektiver bzw. interobjektiver Weise und stehen daher „immer wieder zur Disposition“ (ebd.), und zwar abhängig von den Akteur*innen und dem Kontext: „Central to the phenomena being investigated here is context, as exemplified in the endogenous activities participants are engaged in, the reflexive relationship between those activities, and the material artefacts that make them possible. [...] All of the data examined [...] have displayed the interdependence of cognitive processes, tool use, and social organization.“ (Goodwin/Goodwin 1998: 70, 80) Daher kann man mit Edwin Hutchins die Auffassung von Kognition erweitern hin zu einer kognitiven Ökologie oder verteilten Kognition, die über mentale und körperliche Prozesse des Individuums hinaus die soziale und materielle Umwelt mit einbezieht: „[A] group of people working together is a distributed cognition system. In such a case, cognition is distributed across brains, bodies, and a culturally constituted world [...] when a person performs a cognitive task (e. g., remembering) in coordination with cognitive artifacts (e. g., using paper and pencil) a different set of internal and external resources is assembled into a dynamical functional system.“ (Hutchins 2020: 367, 378)

Konsequenzen für die kunstpädagogische Praxis

Die hier vorgestellten empirischen Erkenntnisse zur künstlerischen Praxis, die sich als soziales Phänomen kollaborativ ko-konstituiert und in Gemeinschaftlichkeit vollzieht, untermauern die Dringlichkeit des kunstpädagogischen Desiderats: Neben den individuellen Lernprozessen muss wesentlich stärker das ko-konstruktive und rekursive Lernen (vgl. Kaiser 2022: 98-100) in soziomateriellen Systemen verteilter Kognition und Praxis in den Fokus gestellt werden. Kunstunterricht arbeitet immer schon im Kontext verteilter Kognition, da besonders bildliches Wahrnehmen und Gestalten die wichtige orchestrierte Zusammenarbeit der hybriden Akteur*innen, wie Lehrende, Schüler*innen, Medien und Materialien in ästhetischen Erkenntnisprozessen schult. Kollektive und kollaborative Prozesse sollten daher im schulischen Kunstunterricht, in der außerschulischen Kunstvermittlung sowie in allen Phasen der Ausbildung künstlerischer Lehrkräfte nicht Ausnahme, sondern die Regel sein (siehe die Beiträge von Krebber und Dicke/Marski in diesem Band). Auf diese Weise leistet die Kunstpädagogik auf allen gesellschaftlichen Ebenen einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung der Roadmap für „Education for Sustainable Development 2030“ (UNESCO 2020), die den Umbau der Bildungsinfrastrukturen hin zu kollaborativem, interdisziplinärem und projektbasiertem Lernen nicht als utopische Vision, sondern als in naher Zukunft zu implementierende Realität vorstellt: „Employ interactive, project-based, learner-centred pedagogy. Transform all aspects of learning environment through a whole-institution approach to ESD to enable learners to live what they learn and learn what they live“ (ebd.: 8).

Anmerkungen

[1] Zu nennen wären hier vor allem die ethnographische bzw. diskursanalytische Praxisforschung von Christiane Schürkmann (2017) und Gilles Renout (2012) sowie die kognitionswissenschaftlichen Studien von Gerald C. Cupchik (1992), Peter van Som-

mers (1984) oder R. C. Miall und John Tchalenko (2001).

[2] Die Retrospektiven-Think-Aloud-(RTA)-Protokolle werden angefertigt, indem die Proband*innen (im Fall dieser Studie ich als Zeichnerin bzw. die Rezipient*in) ihre Blickbewegungs-Aufzeichnung per Video anschauen und kommentieren. Diese Kommentare werden ebenfalls per Video und Audio aufgezeichnet und betreffen z. B. die Richtung, in die die Proband*in geschaut hat, was er oder sie dabei gedacht oder gefühlt hat. Die oder der Interviewende erinnert die Proband*in lediglich daran weiterzusprechen. Das Retrospektive Laute Denken hat gegenüber dem bei einer Tätigkeit Mitlaufenden Lauten Denken (Concurrent Think Aloud oder kurz CTA) den Vorteil, dass die Schwierigkeit der Aufgabe das Think Aloud nicht beeinflusst und umgekehrt. Sowohl CTA als auch RTA sind valide und verlässliche Methoden, die Proband*innen ihre mentalen Prozesse verbalisieren lassen, so dass eine Annäherung daran entsteht, wie sie Informationen verarbeiten und zu einer Lösung kommen. Der im RTA auftretende Effekt der Postrationalisierung kann dadurch minimiert werden, dass die Zeit zwischen der aufgezeichneten Tätigkeit und dem Erstellen des RTA-Protokolls möglichst kurz ist (vgl. Dicke 2021: 216-217).

Literatur

Ansorge, Ulrich/Leder, Helmut (2017): *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit*. Wiesbaden: Springer.

Bergold, Jarg B./Breuer, Franz (1987): *Methodologische und methodische Probleme bei der Erforschung der Sicht des Subjekts*. In: Bergold, Jarg B./Flick, Uwe (Hrsg.): *Einsichten – Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung*. Tübingen: DGVT, S. 20-53.

Bertram, Georg W. (2018): *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp. Brockmann, Andrea (2013): *Rätselhaftes im Dunkeln. Zeichnerische Interventionen von Nikola Dicke als sozial praktizierte Form der Kunst*. In: DA, Kunsthaus Kloster Gravenhorst (Hrsg.): *Nikola Dicke. Graffiti-Mobil*. Bönen: Druckerei Kettler, S. 5-7.

Bucher, Hans-Jürgen (2012): *Multimodalität – ein universelles Merkmal der Medienkommunikation: Zum Verhältnis von Medienangebot und Medienrezeption*. In: Ders./Schumacher, Peter (Hrsg.): *Interaktionale Rezeptionsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 51- 82.

Charmaz, Kathy C. (2006): *Constructing Grounded Theory. A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks, Neu Delhi: Sage.

Cupchik, Gerald C. (1992): *From perception to production: A multilevel analysis of the aesthetic process*. In: Ders./Lázló, János (Hrsg.): *Emerging visions of the aesthetic process. Psychology, semiology, and philosophy*. Cambridge: University Press, S. 83-99.

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

Eberle, Thomas S. (2007): *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse*. In: Schützeichel, Rainer (Hrsg.): *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung*. Konstanz: UVK, S. 139-160.

Fischer-Lichte, Erika (2017): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Goodwin, Charles/Goodwin, Marjorie Harness (1998): *Seeing as situated activity: Formula-*

ing planes. In: Engeström, Yrjö/Middleton, David (Hrsg.): *Cognition and Communication at Work*. Cambridge: University Press, S. 61-95.

Hutchins, Edwin (2020): *The Distributed Cognition Perspective on Human Interaction*. In: Enfield, N. J./Levinson, Stephen (Hrsg.): *Roots of Human Sociality. Culture, Cognition and Interaction*. London: Routledge, S. 375-398.

- Imdahl, Max (1996): Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In: Boehm, Gottfried (Hrsg.): Imdahl, Max: Gesammelte Schriften, Band 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 300-380.
- Kaiser, Michaela (2022): Konturen inklusiver Kunstpädagogik. Zum Verhältnis Künstlerischer Feldforschung, Ästhetischer Forschung und inklusiver Didaktik. In: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hrsg.): „Die Bildung Aller“. Inklusive Kunstpädagogik. Hannover: fabrico. S. 91- 102.
- Küpper, Joachim/Menke, Christoph (2016): Einleitung. In: Dies. (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7-15.
- Leder, Helmut/Belke, Benno/Oeberst, Andries/Augustin, Dorothee (2004): A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgements. In: British Journal of Psychology. Heft 95/4, S. 489- 508.
- Locher, Paul J./Overbeeke, Kees/Wensveen, Stephan (2010): Aesthetic Interaction: A framework. In: Design Issues, Jg. 26, Nr. 2, S. 70-79.
- Luhmann, Niklas (2017): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Malafouris, Lambros (2013): How Things Shape the Mind. A Theory of Material Engagement. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.
- Matthias, Agnes (2007): Zeichnungen des Lichts. Clichés-verre von Corot, Daubigny und anderen aus deutschen Sammlungen. Dresden: Verlag der Staatl. Kunstsammlungen Dresden, Kupferstich-Kabinett.
- Mersch, Dieter (2002): Ereignis und Aura. Untersuchungen zu einer Ästhetik des Performativen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miall, R. C./John Tchalenko (2001): A Painter's Eye Movements: A Study of Eye and Hand Movement during Portrait Drawing. In: Leonardo, Jg. 34, Nr. 1, S. 35-40.
- Morris, Robert (1970): Some Notes on the phenomenology of Making: The Search for the Motivated. In: Artforum, S. 62-66.
- Pelz, Bettina (2017): Visuelle Interferenzen. In: Mertens Robert (Hrsg.): Nikola Dicke – Lose Leute, fahrendes Volk. Aachen: Verlag Robert Mertens, S. 4-11.
- Peters, Maria (2005): Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 11). Hamburg: University Press.
- Renout, Gilles (2012): Wissen in Arbeit und in Bewegung. Aktuelle Strategien von „Lebenskünstlerinnen“ in Kreativarbeit und zeitgenössischem Tanz. Wiesbaden: Springer.
- Sacks, Harvey (1995): Lectures on Conversation, Bd. I u. II, Oxford: Blackwell Publishing.
- Salvi, Carola/Bowden, Edward M. (2016): Looking for Creativity: Where do we look when we look for new ideas? In: Frontiers in Psychology, Jg. 7, S. 22-33.
- Schmitt, Reinhold (2015): Positionspapier: Multimodale Interaktionsanalyse. In: Dausendschön-Gay, Ulrich/Gülich, Elisabeth/Krafft, Ulrich (Hrsg.): Ko-Konstruktionen in der Interaktion. Die gemeinsame Arbeit an Äußerungen und anderen sozialen Ereignissen. Bielefeld: De Gruyter, S. 43-51.
- Schön, Donald A. (1982): The Reflective Practitioner – How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Schürkmann, Christiane (2017): Kunst in Arbeit. Künstlerisches Arbeiten zwischen Praxis und Phänomen. Bielefeld: transcript.
- Schumacher, Peter (2012): Blickaufzeichnung in der Rezeptionsforschung: Befunde, Probleme und Perspektiven. In: Bucher, Hans-Jürgen/Schumacher, Peter (Hrsg.): Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung. Wiesbaden: Springer, S. 111-134.

Solso, Robert L. (1999): Cognition and the Visual Arts. Cambridge, Massachusetts, London: MIT Press.

UNESCO (2020): Education for Sustainable Development. A Roadmap. Paris: UNESCO. van Sommers, Peter (1984): Drawing and Cognition. Descriptive and experimental studies of graphic production processes. Cambridge: University Press.

Vorderer, Peter (2006): Unterhaltung: Lust, Leiden, Lernen. In: Frizzoni, Brigitte/Tomkowiak, Ingrid (Hrsg.): Unterhaltung. Konzepte – Formen – Wirkungen. Zürich: Chronos, S. 69-79.

Abbildungen

Abb. 6.1: Nikola Dicke: Partizipative Licht-Zeichen-Performance auf dem Love Light Festival im englischen Norwich im Februar 2022. Fotografie: Nikola Dicke, © VG Bild- Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.2: Nikola Dicke: Licht-Zeichnung am CITEC, Universität Bielefeld, 2016. Fotografie: Olga Petukova, © VG Bild-Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.3: Die Zeichnerin erkundet den Zusammenhang zwischen gezeichneter und projizierter Linie und erschließt zeichnerisch das Element „Menschenhand“. Scanpath und AOIs von Sequenz 5 (Min 02:08:20 bis 03:03:14). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.4: Die Zeichnerin plant den „Roboterkopf“ und führt ihn aus, Scanpath und AOIs von Sequenz 8 (Min 06:57:00 bis 08:09:18). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.5: Die Gemeinschaft der Rezipierenden vor dem CITEC, 2016. Fotografie: Olga Petukova, © VG Bild-Kunst, Bonn 2023.

Abb. 6.6: Die Betrachterin vergleicht den Roboterkopf mit vorher entstandenen Elementen. Scanpath und AOIs von Sequenz 13 (Min 07:24:19 bis 07:51:07). Grafik: Nikola Dicke.

Abb. 6.7: Soziale Perzeption und Kognition: Partitur der multimodalen Videointeraktionsanalyse von Min 05:53 bis 06:20. Grafik: Nikola Dicke.

Löcher in Gewissheiten

Von Ute Reeh

„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.⁽¹⁾ 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 beidhändi-

gem 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⁽²⁾ (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“⁽³⁾ in der Praxis des Unterrichts wurde dabei gekürzt⁽⁴⁾. (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⁽⁵⁾), 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⁽⁶⁾. Ein weiteres Ziel ist die Erlangung handwerklicher Fähigkeiten hinsichtlich eines später ausübenden 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 sich 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⁽⁷⁾ 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⁽⁸⁾ 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⁽⁹⁾ 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⁽¹¹⁾, werden hier in kleinschrittigen Methoden⁽¹²⁾ 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“⁽¹³⁾ 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 ungelenk 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 Weltzugriffes 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 (¹⁴) 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 (¹⁵). 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 Taddas – 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. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik. 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). Mit dem ganzen Körper lernen. 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). 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. 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 whereby 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 Händekönnen 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/videos/#play-guided-tours-ads>

Endnoten

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

² 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.

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

⁴ 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.

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

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

⁷ 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..

⁸ 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.

⁹ „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)

¹⁰ Auf einer Abbildung (Nr.33) sind einige Mädchen zu sehen, die an der Lauftafel 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.

¹¹ 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.

¹² 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)

¹³ „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.

¹⁴ Mitgedacht sind Smartphones und Tablet PCs anderer Hersteller.

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