

Textility

kreativ | heterogen | inklusiv



Sonderausgabe der **Weft Pädagogik Spezial** anlässlich der Tagung **Textility – kreativ, heterogen, inklusiv** am 22. und 23. September 2017 an der Universität Paderborn

©Martin Walde: Tie or Untie, Kunstraum Innsbruck, 2000.

ISSN 2509-2774



01

9 772509 277405

Die Sonderausgabe *Textility* der digitalen Zeitschrift **Weft Pädagogik Spezial** ist eine Sammlung aller Beiträge der Tagung ‚Textility – kreativ, heterogen, inklusiv‘ an der Universität Paderborn am 22. und 23. September 2017 unter der Leitung von Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl im Fachbereich Textilgestaltung und ihre Didaktik. Die Ausgabe zeigt sowohl wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dem Textilen betrachtet unter einer kreativen, heterogenen und inklusiven Brille als auch schul- bzw. unterrichtspraktische Anregungen und Reflexionen.

Mit Beiträgen von:

Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl, Christine Groß, Prof. Dr. Birgit Haehnel, Prof. Dr. Andreas Brenne, Anna Kamneva, Elke Mark, Prof. Dr. Anne-Marie Grundmeier und Jutta Krauß, Nina Lindlahr und Stefan Lindlahr, Maren Thiele, Elisabeth Eichelberger, Prof. Dr. Rebekka Schmidt und Lena Westhoff, Sybille Wiescholek

Herausgeberin: Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl

Redaktionelle Leitung: Sybille Wiescholek

Layout und Satz: Sarah Ochwat

Lektorat: Sybille Wiescholek

Bildnachweis Cover: Martin Walde: *Tie or Untie*, Kunstraum Innsbruck, 2000.

ISSN 2509-2774

Vorwort	5
<i>Sybille Wiescholek</i>	
Textility – kreativ, heterogen, inklusiv	11
<i>Iris Kolhoff-Kahl</i>	
Von Textil aus kreativ	23
<i>Christine Groß</i>	
Heterogene Verstrickungen: Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der <i>critical whiteness studies</i> bzw. <i>Kritischen Weißseinsforschung</i>	29
<i>Birgit Haehnel</i>	
„Blinde Flecken der Ästhetischen Bildung?“ – Über Inklusion und fachliches Lernen	41
<i>Andreas Brenne</i>	
Textiles Glücksrad	57
Eine interaktive Performance von <i>Alexandra Knie</i>	
<i>Sybille Wiescholek</i>	

kreativ

61	Weben, Knoten, Verdichten – Textil-semiotische Strukturbildungsmechanismen und Kreativität
	<i>Anna Kamneva</i>
79	Kreativ onlein oder offline
	<i>Iris Kolhoff-Kahl</i>
85	Hands-on
	<i>Elke Mark</i>

heterogen

99	Pänomen Voguing. Betrachtungen zum Konzept Körper, Kostüm und Choreographie
	<i>Anne-Marie Grundmeier und Jutta Krauß</i>
115	„Sound Textures“ – Textile Klanginstallation
	<i>Nina Lindlahr und Stefan Lindlahr</i>
133	Culture Clash. Fashion Crash. Vom Aufdecken von Stereotypen und dem (Re-)Mischen von Kleidercodes
	<i>Maren Thiele</i>

inklusiv

155	Inklusion konkret
	<i>Elisabeth Eichelberger</i>
171	Das ist doch nicht normal. Verknüpfungen, die nicht der Norm entsprechen und warum vielleicht gerade das funktionieren kann
	<i>Rebekka Schmidt und Lena Westhoff</i>
177	Handgemachte Zukunft. Chancen und Grenzen des Textilen in einer theoretischen und praktischen Diskussion mit der Inklusion
	<i>Sybille Wiescholek</i>

Vorwort

Sybille Wiescholek

Kreativ sein, anders sein, individuell sein und trotz der Andersartigkeit adäquat in seiner Entwicklung, im Lernen, im Denken und im Handeln gefördert und gefordert werden sind Eigenschaften, Momente und Aufgaben, die aktuell zu den wichtigsten und am stärksten diskutierten Anforderungen an das deutschsprachige Bildungssystem gehören. Diese Anforderungen und die daraus entstehenden Bedürfnisse



Abb. 1: Alexandra Knie, Textiles Glücksrad, 2017

dienten als Anlass für die am 22. und 23. September 2017 stattfindende Tagung *Textility – kreativ, heterogen, inklusiv* unter der Leitung von Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl und dem Fachbereich ‚Textilgestaltung und ihre Didaktik‘ an der Universität Paderborn. Der Fachbereich lud alle am textilen Medium Interessierte ein, ob Studierende der Fächer Textil und Kunst, Lehrende, Textil- und Kunstschaffende und Fachwissenschaftler/-innen aus den Bereichen Textil, Kunst und Pädagogik – das Publikum stellte eine breite und angeregte Diskussionsplattform dar. Strukturiert und eingeleitet wurde die zweitägige Tagung am ersten Tag durch einen Einstiegsvortrag und drei Impulsvorträge jeweils zu den drei Hauptthemen *kreativ, heterogen* und *inklusiv*. Den ersten Tag rundete die Künstlerin Alexandra Knie mit einem *Textilen Glücksrad*

ab, welches zur kreativ-textil-künstlerischen Partizipation aufforderte und dazu animierte, textile Redewendungen performativ zu inszenieren und kreativ umzugestalten.

Am zweiten Tagungstag wurden zu jedem der drei Themen jeweils drei Workshops angeboten, von denen die Teilnehmer/-innen jeweils einen zu jedem Thema besuchen und so in

alle Teilbereiche noch einmal intensiver eintauchen konnten. Folgend werden ein Überblick und eine Zusammenfassung der einzelnen Vorträge und Workshops gegeben und somit übergeleitet zu der vorliegenden Tagungsveröffentlichung.

Kreativität, Heterogenität und Inklusion – die Vorträge

Mit dem Leitgedanken „Viva tessile viva – es lebe das Textile, es lebe!“ leitete Iris Kolhoff-Kahl die Tagung ein und lehnte sich damit an das Motto der 2017 in Venedig stattfindenden Biennale an („Viva arte viva – es lebe die Kunst, sie lebe“), durch die sich das textile Medium wie ein roter Faden zog bzw. die geprägt war durch Künstler/-innen, welche sich dem textilen Material und seinen Eigenschaften und Bedeutun-

gen bedienen. Sich auf den Anthropologen Tim Ingold (2010; 2015) beziehend arbeitete Kolhoff-Kahl die These aus, das Textile sei in Verbindung mit dem Menschen nichts Feststehendes, Gesetztes, Starres, sondern etwas Sympathetisches, etwas Schaffendes und sich immer weiter oder auch von neuem Entwickelndes. Diese These differenzierte sie in Bezug auf die drei Hauptaspekte (Kreativität, Heterogenität und Inklusion) der Tagung aus und zog jeweils einen fachdidaktischen Bogen zum Textilunterricht, seinen aktuellen Potentialen, aber auch seinen Grenzen. Beispielsweise ist gerade die textile Materialität für sie durchsetzt mit kreativen Momenten, wie den von Rainer M. Holm-Hadulla (2011) herausgestellten Polen Schöpfung und Zerstörung, die in einem Wechselspiel Kreativität ausmachen. Weiterhin ist das sympathetische Textile so stark aufgeladen mit individuellen und zugleich fremden Bedeutungen, sodass es wunderbar als Mittler zwischen unterschiedlichen, sich erst noch fremden Personen oder Gruppen dienen kann – es bereitet Übergänge für heterogene Settings, es lässt, so Kolhoff-Kahl, teilhaben, womit Grundgedanken von Inklusion im Textilen und im Umgang mit dem Textilen verankert sind. Inklusion auch kritisch betrachtend warnt Kolhoff-Kahl davor, das Textile nur von seinen Grundzügen, rudimentär vereinfachten Techniken und Materialzugängen zu bearbeiten. Sie plädiert dafür, weiterhin die Komplexität und Vielschichtigkeit des sympathetischen Textilen in Schule und Unterricht einzubinden und mit ihm einzusteigen in eine umfassende ästhetische Forschung.

Die Psychologin und Ärztin Christine Groß setzte sich in ihrem Vortrag und im Rahmen ihres persönlichen Forschungsinteresses aus neurologischer und psychologischer Perspektive mit der Frage auseinander, inwiefern textiles Tun, d.h. Stricken, Häkeln,

Weben etc., Kreativität konkret fördern kann. Dabei definiert Groß den für sie mittlerweile schwammig gewordenen Begriff ‚Kreativität‘ von seinen Grundsätzen aus als ein Potential, das bei jedem Menschen liegt, allerdings auf einem breit gefächerten Wissensfundus, explizit und implizit, aufbaut. Textiles, textile Techniken und textile Handlungen fördern Kreativität, da der Mensch seit seiner Kindheit explizit und implizit ein textiles Gedächtnis aufbaut und am kulturellen textilen Gedächtnis teilhat. Jedes Individuum kann dieses nutzen, um auch über den textilen Bereich hinaus kreativ um die Ecke zu denken und zugleich vernetzend (haptisch und kognitiv) zu agieren.

Über *heterogene Verstrickungen* und für eine *postkoloniale Pädagogik* diskutierte Prof. Dr. Birgit Haehnel aus Osnabrück und machte somit auf die standhaft bleibenden stereotypen Vorstellungen von ‚Weiß-Sein‘ oder ‚Schwarz-Sein‘ in unserer Gesellschaft aufmerksam. Die Wertungen und Vorurteile, die damit einhergehen, fließen ein in den Textilunterricht und zeigen sich insbesondere in Unterrichtsmaterialien, die, so Haehnel, einer kritischen Reflexion bedürfen, um die heterogenen Verstrickungen auch über die dichotomen Vorstellungen konstruktiv aufzuarbeiten. Andreas Brenne, Professor für Kunst und Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück, stellte ein Inklusionsprojekt an einer Gesamtschule vor. Trotz der Anforderungen, die Inklusion mit sich bringt, bildet die Basis seines Projektes die ästhetische Bildung. Im Zuge der Projektvorstellung verwies Brenne auch deutlich auf die Schwierigkeiten, die z.B. in Bezug auf die ästhetische Arbeit mit Kindern mit Behinderung auftreten können. Er berichtete von einem Kind mit Down-Syndrom, welches vehement keine nassen Farben anfassen wollte. Dieser Ekel führte zur Exklusion im Rahmen eines Gruppenprojektes. Das Kind

forderte, trotz niedrigschwelliger Herangehensweise, ein umfassendes Umdenken und -strukturieren des Projektziels und -aufbaus. Es zeigte sich an einem konkreten Beispiel, wie wichtig Offenheit und Flexibilität im inklusiven Kontext sind.

Workshopblock I – kreativ

Der erste Workshopblock stand unter dem Titel *Von Textil aus kreativ*. In allen drei Workshops lag der Fokus auf den vielen kreativen Verbindungen zwischen textilen Materialien, textilen Dingen, textilen Techniken, der textilen Hand und textiler Symbolik, Zeichen und Codes. Zu erkennen, dass beide hier fokussierten Pole, Hand und Kopf, bedeutsam sind für kreatives textiles Schaffen, war das Hauptziel jedes Workshops innerhalb dieses Blocks.

Anna Kamneva bearbeitet dementsprechend mit ihren Teilnehmer/-innen die textilen Techniken Weben und Knoten in Verbindung zu Zeichen und Text. Sie zeigte auf, wie sehr diese beiden scheinbar weit voneinander entfernten Bereiche (das Handliche und das Abstrakte) miteinander verknüpft sind und welches Potential für eigene kreative Arbeit in einer Auseinandersetzung und Entschlüsselung der Verbindungen besteht.

Kreativ onlein oder offlein bearbeitete Iris Kolhoff-Kahl am Beispiel der textilen Leine kreative textile Verbindungen, die sowohl haptisch wahrnehmbar sind, aber auch tiefe symbolische Bedeutungen mit sich ziehen. Im Kontext der Leine fragte sie sich, wann insbesondere Kinder und Jugendliche aufgewachsen im Zeitalter der Digitalisierung oder wie Kolhoff-Kahl es nennt des ‚Onlein-Seins‘ kreativ und schöpferisch tätig werden können. Die Antwort für Kreativitätsförderung findet sich auch bei ihr im Dazwischen bzw. ‚an der flexiblen Leine‘ (Kolhoff-Kahl, 2016, S. 7), d.h. zwischen Hand und Kopf, analog und

digital, online und offline etc. Im Workshop erprobten die Teilnehmer/-innen das ‚Onlein‘ und ‚Offlein‘, indem sie beispielsweise mit textilen Leinen andere, ungewöhnliche Handlungen ausprobierten: die textile Leine diente so z.B. nicht mehr als symbolische Verbindung zwischen Menschen, sondern versperrte Wege, nötigte dadurch zum Umdenken bzw. Querdenken.

Ein Umdenken forderte auch Elke Mark und zwar in Bezug auf haptische und taktile Wahrnehmungsprozesse, die einen großen Bereich einnehmen im alltäglichen Umgang mit dem Textilien, allerdings kaum wirklich bewusst reflektiert werden. In ihrem Workshop stellte Mark diese eigenen Tastsinneser-

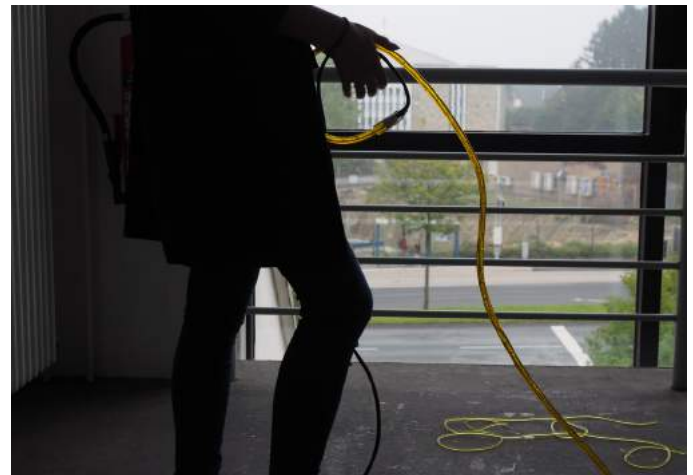


Abb. 2: Die etwas andere Leine, Workshop ‚Kreativ onlein oder offlein‘ von Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl

fahrungen im Zusammenhang mit performativen Handlungen in den Mittelpunkt des Geschehens. In verschiedenen Übungen lernten die Teilnehmer/-innen die Bedeutung des impliziten Wissens kennen, indem sie z.B. im Wechselspiel von vorgreifen (kognitives errahnen), greifen und tasten (bewusste haptische Erfahrung) sowie begreifen (kognitive Verarbei-

tung) sich Ingwer haptisch erschlossen, ohne zuvor zu wissen, dass das, was in ihren Händen lag, Ingwer war. Elke Mark machte auf diese scheinbar einfache, aber eindrucksvolle Weise das volle Potential und die Chancen bewusst durchgeführter Wahrnehmung für kreative Prozesse deutlich.

Workshopblock II – heterogen

Das andere und fremde Textile, Kleidung, Körper und Gender oder das Textile in fremden Kulturen etc. – das Textile unter einer heterogenen Brille betrachtet bietet zahlreiche Ansatzpunkte für den Textilunterricht. Prof. Dr. Anne Marie Grundmeier und Jutta Krauß stellten diesbezüglich in ihrem Workshop ein kulturelles und den meisten Teilnehmer/-innen fremdes Phänomen in Bezug auf Kleid, Körper, Geschlecht, Tanz und Performance vor: die soziokulturelle Praxis *Voguing*. Hierbei handelt es sich um eine in/von der homosexuellen Szene New Yorks Mitte des 20. Jahrhunderts entstandene und geprägte Tanz- und Battlepraxis. Im Mittelpunkt des *Voguing*, der Name steht in Verbindung mit dem Modemagazin *Vogue*, steht eine Art Selbstinszenierung des Geschlechts, des Körpers, der Bewegungen immer in Korrespondenz mit ausgewählter, aufwendig gestalteter, kostümhafter Kleidung und in Anlehnung an den Habitus der Modeszene, Inszenierungen auf Catwalks oder in Modefotografie. Grundmeier und Krauß greifen insbesondere dieses Phänomen heraus, um es im Kontext Schule, Kindheit, Jugend und im Rahmen von Prozessen der Identitätskonstruktion und -reflexion aufzuarbeiten. Im *Voguing*, aufbereitet für die Unterrichtspraxis, stecken Potentiale auf expliziter und impliziter bzw. kognitiver, kulturwissenschaftlicher, ästhetischer und künstlerischer Ebene, um sich Körper- und Kleidnormierungen vor allem performativ-gestaltend zu nähern, diese zu hinterfra-

gen und sein Selbstbild dadurch zu festigen.

Sound Textures – Textil und Klang, Textil und Musik: Nina Lindlahr, Textil- und Kunstpädagogik, und Stefan Lindlahr, Sound Designer und Musiker, ließen ihre Teilnehmer/-innen eine durchaus heterogene, fremde Verbindung zwischen textiler Materialität und klanglicher, rhythmischer und musikalischer Immaterialität ästhetisch erforschen. Herausgekommen sind eine neue Perspektive und ein neues ästhetisch umfassendes Nachempfinden zweier zunächst dichotom, sich widersprechend scheinender Bereiche. Es wurden Rhythmen und Geräusche mit der eigenen Kleidung erzeugt oder einfache Instrumente mit textilen Materialien gebaut, deren Töne im digitalen Sampling weiterverarbeitet wurden. In der Reflexion mit den Workshopteilnehmer/-innen ergab sich die Idee für ein komplexes Schulprojekt, welches die Fächer Textilgestaltung, Musik und Kunst zusammenschließt.

Kleidercodes, stereotype Vorstellungen und Normierungen, Körperideale und Moden bedingen die Art und Weise, wie wir uns anziehen, kleiden, bewegen, verhalten, unser Geschlecht wahrnehmen, uns präsentieren und uns immer im direkten Austausch mit unserem Körper darstellen. Wo finden wir zwischen all diesen Codes, Normierungen, Stereotypen und Moden tatsächlich Heterogenität und die Möglichkeit, anders zu sein? Dieser Frage und den Stereotypen nachgehend forderte Maren Thiele ihre Teilnehmer/-innen aktiv in vielen verschiedenen für den Unterricht übertragbaren ästhetisch-praktischen Übungen zum *Culture Clash* und *Fashion Clash* auf. So schlüpfen die Teilnehmer/-innen in die Rolle eines fiktiven textilen Dinges, stellten performativ Gender-, 'one minute sculptures' nach oder mixten unterschiedliche Körper- und Modestereotype in einem Fashion-Klappbuch. Lévi-Strauss' (1973) Forderung,

wild zu denken, wurde im Rahmen des Workshops umgesetzt und das Andres-Sein, das Wahrnehmen von Heterogenität kreativ-künstlerisch erprobt und ausgelotet.

Workshopblock III – inklusiv

Was ist normal? Inwiefern wird unser Zusammenleben in einer Gesellschaft, unsere Handlungen, unser Selbstverständnis von Normen und Normalitäten geprägt und beeinflusst? Wieso sind diese Normen für uns wichtig? Wann macht es Sinn diese zu hinterfra-



Abb. 3: *Culture Clash* und *Fashion Crash* im Workshop von Maren Thiele

gen und umzugestalten? Wie kann dies geschehen? All diese Fragen sind wichtig vor dem Hintergrund von Inklusion, denn Inklusion und die damit zusammenhängende Offenheit und Akzeptanz macht es unabdingbar, Normen und das, was als ‚normal‘ gilt, zu reflektieren und umzudeuten, an neue bzw. veränderte gesellschaftliche und ethische Forderungen und Zusammensetzungen anzupassen. „Was ist normal?“, fragten sich Prof. Dr. Rebekka Schmidt

und Lena Westhoff in ihrem Workshop *Das ist doch nicht normal* gemeinsam mit ihren Teilnehmer/-innen. Für beide stand im Mittelpunkt, allen Beteiligten näher zu bringen, dass gerade Kunst und künstlerisches Handeln, in dem das Unnormale zum Normalen wird, ein Mittel darstellt, um mit Andersartigkeit, mit Inklusion umzugehen. Andere, neue Materialverbindungen, ungewöhnliche Zugänge hinsichtlich standardisierter Techniken, die im künstlerischen Rahmen gefordert werden, bieten Möglichkeiten für einen inklusiven und ästhetisch bildenden Unterricht, in dem kreativ und individuelle Bedürfnisse berücksichtigend gearbeitet wird.

Elisabeth Eichelberger und Flavia Zumbrunn stellten innerhalb ihres Workshops ein aktuell laufendes Entwicklungsprojekt der PH Bern im Rahmen von inklusiven und kooperativen Lernprozessen im Fach Textiles Gestalten vor. Ähnlich wie Schmidt und Westhoff war es auch ihr Anliegen, mit ihren Teilnehmer/-innen gemeinsam zuerst das Verständnis über Inklusion aufzuarbeiten und zu reflektieren. Die Teilnehmer/-innen bekamen darüber hinaus einen Einblick in die empirische Schulforschung und konnten sich in Bezug auf qualitative Auswertungsverfahren ausprobieren. Eichelberger und Zumbrunn schlugen so eine besonders wichtige Brücke zwischen Theorie und Praxis bzw. Forschung und Schule.

Textiles ist inklusiv, es wirkt verbindend, gemeinschaftsstiftend und führt auch Bereiche, Charaktere, Individuen oder Personengruppen zusammen. Mit dieser These setzen sich die Teilnehmer/-innen des Workshops von Sybille Wiescholek praktisch und theoretisch auseinander. So begaben sich alle Beteiligten beispielweise auf die Suche nach dem inklusiven, verbindenden Textil. Fanden unter anderen textilen Dingen das Pflaster, welches praktisch und symbolisch Wunden schließen kann oder sahen Re-



Abb. 4: Textiles verbindet, Workshop ‚Handgemachte Zukunft‘ von Sybille Wiescholek

genschirme aus einer gruppenverbindenden Perspektive (unter einem Schirm finden viele Personen zugleich Platz und Schutz). Ferner lernten die Teilnehmer/-innen sich in Anlehnung an die Arbeit *The Mending Project* (2009, 2017) von Lee Mingwei mit Hilfe von Fäden und alten, mit Erinnerungen aufgeladenen Kleidungsstücken intensiv kennen – sie gingen aufeinander zu und schufen neue Verbindungen. Verzerrete, veränderte und vernähte Kleiderhüllen halfen den Teilnehmer/-innen darüber hinaus an ihrem eigenen Körper auch in Bezug auf ihre Persönlichkeit wahrzunehmen, was es bedeutet, anders zu sein. Gemeinsam bildete der Workshop das Fazit, dass das inklusive, verbindende Textile, das gleichzeitig das Andere, eventuell Ausgestoßene ästhetisch erfahrbar macht, eine Chance und Zukunftsperspektive für das Textile und für Inklusion in Schule und Bildung sein kann.

Textiles kreativ, heterogen und inklusiv bündelnd reflektierte Iris Kolhoff-Kahl zum Abschluss der Tagung die Bedeutung des Textilen für Erziehung, Bildung und Unterricht und schloss mit den ermutigenden und zugleich motivierenden Worten: „Irgendwas ist immer textil!“

In der vorliegenden Sonderausgabe der *Weft Pädagogik Spezial* – werden die Vorträge und Workshops der Tagung aufgearbeitet. Gleichwohl gehen die Autor/-innen über die Inhalte ihrer Tagungsbeiträge hinaus.

Literatur

- Holm-Hadulla, R. M. (2010). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingold, T. (2015). Bauen, Knoten, Verbinden. ZMK, S. 81-100.
- Ingold, T. (2010). The textility of making. *Cambridge Journal of Economics*, 34/2010, S. 91-102.
- Kolhoff-Kahl, I. (2016). *Onlein-Offlein*. Verfügbar unter <https://initiative-handarbeit.de/impulse/onlein-offlein/> [18.07.2018].
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Das wilde Denken*. (1. Aufl.) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Abbildungen

- Abb. 1: Alexandra Knie, Textiles Glücksrad, 2017. Foto: Sybille Wiescholek
- Abb. 2: Die etwas andere Leine, Workshop ‚Kreativ onlein oder offline‘ von Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl. Foto: Sybille Wiescholek
- Abb. 3: *Culture Clash* und *Fashion Crash* im Workshop von Marlen Thiele. Foto: Sybille Wiescholek
- Abb. 4: Textiles verbindet, Workshop ‚Handgemachte Zukunft‘ von Sybille Wiescholek. Foto: Sybille Wiescholek

Textility – kreativ, heterogen, inklusiv

Iris Kolhoff-Kahl

Viva arte viva – viva tessile viva



Abb. 1: Martin Walde, Tie or untie, Kunsthaus Innsbruck 2000

Viva arte viva – es lebe die Kunst, sie lebe, so der Titel der diesjährigen Biennale in Venedig (2017), die sehr viele textile Objekte körperlich erfahrbar macht, (von denen ich einige passend zum Vortrag ausgewählt habe). Dieses Motto führe ich über in *Viva tessile viva – es lebe das Textile, es lebe!* – intensiv, auffordernd, kreativ, vielfältig, heterogen, inspirierend, prozesshaft, performativ, inklusiv... – zusammengefasst im Tagungstitel „Textility“.

Mit dem Begriff „Textility“, den Tim Ingold in seinem Aufsatztitel „The textility of making“ (Ingold, 2010) geprägt hat, wird der Prozess des Machens, Erfindens und Schaffens umfasst. Ingold versteht diesen nicht im Sinne von Aristoteles hyleophormischem Modell, in dem der Mensch als Macher der Materie eine Form aufzwingt und Kreativität rückwärtsgerichtet vom Objekt aus hin zur Intention interpretiert, sondern als einen vorwärts gerichteten generativen Vorgang, im Sinne von Paul Klees Aussage „Form-giving is life“. In diesem Denkmodell zieht Ingold als Anschauungsbeispiele häufig das „sympathetische Textile“ heran, das für ihn extrem taktile, ein Archiv der Muskeltätigkeit des Schaffenden, improvisierend und immer im Werden begriffen ist sowie eine geheimnisvolle Wirkung ausübt.

Wie bei Hannah Arendts Gedanken zum Interesse, gedacht als Inter-esse, das menschliche Verbindungen im dazwischen Sein verortet, sieht Ingold z.B. die Textilität des Knotens als generativen Prozess des Werdens im Gegensatz zum Sein des Bauens oder der Architektur, die optisch wirkt, statisch ist und das Objekt betont. Ein Knoten ist kein Baustein, keine Kette, kein Gefäß. „Knoten sind immer inmitten der Dinge, während die Enden frei sind und nach anderen Linien suchen, mit denen sie sich verstricken können.“ (Ingold, 2015, S. 88). Knoten bestehen aus einer flexiblen Notwendigkeit und gehen Sympathie-

verbindungen ein und sind damit ein sympathetisches Textil. Löst man sie wieder auf, zerstreuen sie sich, aber die Linien bleiben im Faden erhalten und können erinnert werden.

Vilem Flusser wie auch Gottfried Semper, letzterer spricht von der Urkunst des Textilen, betonen beide die Besonderheiten der textilen Wand im Gegensatz zur Steinmauer. So formuliert Vilem Flusser über eine Textilie, dass sie für Erfahrungen offen steht und sich dem Wind bzw. dem Geist öffnet und diese Erfahrungen speichert (vgl. Flusser, 1993).

Wenn Menschen mit textilem Material und Techniken arbeiten, dann folgen sie dem Material konkret haptisch, weben ihre werdenden Lebenslinien hinein und schaffen damit ein „worlding“ mit offenen Fadenenden. Genauso üben Handwerker, Gärtner oder Köche ihre Arbeit aus, indem sie dem Material und nicht von vorneherein einem Rezept folgen. Es ist ein Wachsenlassen, ein Improvisieren und ständiges Ausprobieren, um Neues zu erfinden.

Und nun zur Frage dieser Tagung: Was kann dieses von Ingold als sympathetisches Textil bezeichnete Material bzw. ein Schaffen im Sinne der innewohnenden Idee des lebendigen, im Flow angelegten „Textility“ im Zeitalter der Globalisierung für das Zusammenleben in unserer Gesellschaft an Diskursen eröffnen? Was kann eine Textilität oder ein „textile turn“ für das Überdenken und Fortentwickeln bezogen auf sich ständig verändernde Anforderungen innerhalb des schulischen Lebens bieten?

Es geht also nicht so sehr darum, was „Textility“ genau definiert, sondern wie dieses Phänomen in unterschiedlichen Diskursen der Kreativität, Heterogenität und Inklusion problematisiert werden kann und diese Problematisierungen in der ästhetischen Bildung didaktisch gehandhabt werden können. Noch einmal im übertragenen Sinne von Paul Klee „The line goes

out for a walk“, geht in dieser Tagung der textile Faden los, um kreative, heterogene und inklusive Aspekte und Optionen für den Textilunterricht in Verbindung zur textilen Forschung zu vernetzen, die an den Enden weitergesponnen werden. Textile Handlungen verwandeln Wirklichkeiten des Kleidens und Wohnens, der Techniken und Technologien. In der gestalterischen prozesshaften Transformation wird es leichter einzuschätzen, was „normal“ erscheint, bzw. dass Abweichung das Normale ist, dass diversifizierend Heterogenes nicht ohne regelnd Homogenes, Chaos nicht ohne Ordnung, Inklusion nicht ohne Exklusionen zu verwirklichen sind. Sie wirken im Textilen sympathetisch bzw. geheimnisvoll zusammen.

Von Textil aus kreativ

Kreativität fußt auf dem menschlichen Streben nach Kohärenz zwischen Schöpfung und Zerstörung, Divergenz und Konvergenz, Chaos und Ordnung (Holm-Hadulla, 2011). Auch textile Verfahren basieren auf diesem menschlichen Bedürfnis, neue Ordnungen aus einem Chaos der Fasern, Fusel, Verfilzungen und der Urmaterie zu entwickeln oder zu erfinden. Zunächst ist die textile Materie ein verworrener und ungeordneter Zustand. Der Mensch mit seinen schöpferischen Kräften und dem Streben nach Systematik erfindet Techniken, mit denen er das textile Material für eine kurze Zeitspanne in eine „schmückende Ordnung“ bringt (Kolhoff-Kahl, 2017). Textiles verdichtet (Kolhoff-Kahl 2013) menschliche Handlungen auf ambivalente Weise, weil es algorithmisch und chaotisch zugleich ist, wovon das Kreative lebt (Pöppel, 2013, S. 18).

Die Fadenbildung verdeutlicht diese kreativitätsfördernde Ambivalenz des Textilen. Um einen Faden zu schaffen, musste der frühzeitliche Mensch aus textilen, entweder tierischen Haaren oder Wolle, pflanz-

lichen Fasern oder Fasersträngen in einem prozesshaften, unbewussten Geschehenlassen der Hände im Zusammenspiel mit der textilen Materie einen festen Faden drehen oder zwirnen. Holm-Hadulla nennt diesen Prozess „crescere“, was bedeutet, den Menschen treibt ein unbewusster Drang, Dinge und Neues entstehen zu lassen. Das textile Material wird ohne Vorgaben oder Regeln mit den Händen geformt, bis durch den Prozess des unbewussten Handelns die Fadenbildung als Idee und kreatives Objekt entstanden ist. Dieses eher chaotische Vorgehen löst Potentiale des „creare“ aus, des bewussten Schaffens, Erzeugens und Gestaltens (Holm-Hadulla 2010, 22). „Not only the line goes for a walk“, sondern auch die Fadenbildung hat sich auf einen kreativen „work in progress“ eingelassen, in der wir die Spindel, Spinnrad und die Spinnmaschinen bis hin zu unendlich vielen verschiedenen Garnen erfunden haben. Diese dem Textilen innewohnenden kreativen Eigenschaften, unbewusstes und sinnliches „worlding“, was gleichzeitig bewusstes problemlösendes Schaffen impliziert, stehen im Wechselspiel und brauchen sich gegenseitig. Das macht aus, was Ingold als „the textility of making“ beschreibt. Textil umfasst die anthropologische Eigenart von Schöpfung und Zerstörung, von Chaos und Ordnung, von Selektieren und Variieren, spielt

Link: <https://www.surfacemag.com/articles/the-surface-guide-to-the-2017-venice-biennale/>

mit Wahrheit und Lüge, versklavt und kann befreien, umfasst ein riesiges kulturelles Gedächtnis, lässt sich leicht transformieren und verändern, ist existentiell und ohne eine elaborierte Sprache sofort mit einfachsten Mitteln und Techniken umzusetzen, kann aber auch in komplexeste Erfindungen und Kontexte führen (Kolhoff-Kahl, 2017). Wie die Linie in Zeichnung oder Handschrift, so erzählt auch der Faden kreative Geschichten: in seiner Flexibilität und doch auch Beständigkeit kann er verbinden und trennen, inkludieren und separieren, fließen und korrigieren und ist als textiles Phänomen aus der Welt kaum wegzudenken. Nicht vorzustellen, was wäre, wenn wir keine Fäden mehr hätten, um aus und mit ihnen kreative Prozesse einzuleiten? Kein gestrickter Pullover, keine Kleidungsnaht, kein Knoten, kein Gewebe... Der taiwanische Künstler Lee Mingwei greift im Pavillon des Gemeinschaftlichen auf der Biennale in Venedig (2017) den kreativen Faden in seinem partizipativen „The Mending Project“ auf. Besucher bringen ihm ihre beschädigte Kleidung in den Kunst-raum, die er dann umgeben von über vierhundert farbigen Garnrollen kunstvoll flickt (vgl. Haase, 2017, S. 64). Der Faden soll bewusst beim Flickern nicht unsichtbar bleiben, wie ein Schneider es täte, sondern Lee Mingwei setzt ihn als künstlerisch kreatives Ge-

Link: <https://www.la-croix.com/Culture/Expositions/Biennale-Venise-images-2017-05-15-1200847308>

staltungselement ein, der die beschädigte Stelle eher hervorhebt, um sich der Reparatur zu erinnern. Der Stopffaden wird zum kreativen und kommunikativen Geschenk. Während Lee Mingwei mit dem Faden stichelt, entstehen Gespräche über das beschädigte Kleidungsstück zwischen Besitzer und Künstler. Die Fäden bleiben am Kleidungsstück solange hängen, bis der Besucher es am Ende der Ausstellung abholt. So entstehen bisweilen intensive Verspannungen im Ausstellungsraum.

Lee Mingwei setzt den Faden nicht nur kreativ als reparierendes Element ein, er überträgt dem Faden auch die Aufgabe, menschliche Verbindungen unter

Fremden zu knüpfen. Im Dazwischen von fremden Menschen, oft auch fremden Kulturhorizonten schafft das Reparieren, Stopfen und Flickern am laufenden Faden eine nicht abreißende kreativ-konstruktive Kommunikation und so wohnt dem Textilien hier auch ein Moment der Heterogenität inne.

Der Faden der Kommunikation soll nicht abreißen, sondern steht als Symbol für die menschliche Suche nach Vernetzung und Verbindung.

Von Textil aus heterogen

„Das Fremde schafft uns ein Zuhause“ (Maak, 2017, S. 11). Zuhause sein bedeutet in den meisten Kul-

turen an einem Ort wohnen, Gastgeber für Fremde sein, unter anderem auch mit textilen raumschaffenden Hüllen wie Kleid, Zelt, Paravent oder Vorhang. „I’m home“, „etre chez soi“, „daheim sein“ beinhalten Vorstellungen des bei sich zu Hause seins und damit, wie die Franzosen es betonen, Gast im eigenen Heim zu sein und somit bringt auch jeder Fremde mit seiner Identität, gleichzeitig ein neues Zuhause für den Gastgeber. Was bedeutet dies für die Räume, in denen Eigenes und Fremdes aufeinander treffen, für die Transitzonen, die Räume im Dazwischen, die so häufig vom „sympathetischen Textil“ geprägt werden? Welche textile Sprache sprechen Fremde, welche neuen Regeln des räumlichen Zusammenlebens lassen sich über Textilien gestalten? Schutzzonen aus Mauern und Stacheldraht oder textile Paravents und Vorhänge? Vielleicht sogar „sacred places“, die durchlässig für Stimmen, Gerüche und Bewegungen sind? Wenn wir Fotos moderner Kopfbedeckungen, Schuhe oder Accessoires in kunsthistorische Bilder montieren (Mona Lisa mit Käppi und Hero-T-Shirt), wird uns plötzlich bewusst, wie bizarr die eigene normale, so sinnvoll erscheinende „Kultivierungsarbeit“ ist, wie unheimlich schnell sich vestimentäre Codes in Komik, Schock oder Irritation verwandeln und damit neue Metamorphosen einleiten, bzw. das Andere und Eigene neu verknüpfen.

So kann das Textile im Sinne einer Fluchthelferin eine zur Erbauung und Ertüchtigung beitragende Kraft zwischen den Kulturen bieten, ähnlich wie der Dichter und Übersetzer von orientalischen Sprachen, Friedrich Rückert, diese Kraft vor über 150 Jahren im west-östlichen Diwan der Poesie zusprach. Die Poesie erweise den Menschen einen größeren Dienst als rationale prosaische Erörterungen. Dies vermag auch das Textile, weil es eine Sprache ist, die zwischen den Kulturen ohne allzu große Grammatik und Rationali-

tät über die Sinne gesprochen wird. Textil oder Poesie sind nicht genaueklärerisch, sondern aufgrund ihrer ästhetisch strukturierenden Formen überindividuell (vgl. Weidner über Rückert, 2017).

Im Gedicht *Der Abendländer im Morgenland*, von Friedrich Rückert (1838) treten eindringlich das imaginäre-vorurteilsbehaftete Bild vom fremden Orient und die Realität gegenüber. So historisch die poetischen und vestimentären Bilder in dem Gedicht von Rückert erscheinen, so sind vor dem Hintergrund der Flüchtlingskrise und dem Aufeinandertreffen von arabischen und westlichen Kulturen im 21. Jahrhundert hoch aktuell. Rückert versucht mit seinen Übersetzungsversuchen, die babylonische Entzweiung der Menschheit zu überwinden (Weidner, 2017, S. 33) und nutzt dabei mehrfach textile Metaphern, wohl weil sie so leicht „be-greifbar“ sind.

Auszog ich aus dem Abendlande,
Ausziehend seine Sitten,
Im morgenländischen Gewande,
Durch Morgenlandes Mitten.

Araber ward ich beim Araber,
Des Wüsten lieb mir wurden,
Bei Persern schien ich ein Liebhaber,
Ein Räuber unter Kurden.
Ich sprach: daß ich mit Rechte rühme,
Mich gründlich zu belehren,
Will ich in eigenem Kostüme
Mit jedem Volk verkehren.

Auch hielt ich es für gut und rühmlich,
was diese Völker glaubten,
Sich jedem Fremden eigenthümlich
Gegenüber zu behaupten;

Daß sie sich uns nicht anbequemen
 In Trachten und im Trachten;
 Und alles sucht' ich anzunehmen,
 Wie sie es selber machten.

Als mir am Reiseziel nun endlich
 Konstantinopel winkte,
 Und seiner Thürme Zahl unendlich
 Entgegen golden blinkte;

Ließ ich mir reichste Stoffe wirken,
 Kleid und Gebet-Tapeten,
 Um feierlich gleich einem Türken
 Bei Türken aufzutreten.

Da fand ich, als in der Verzierung
 Die Stadt mich aufgenommen,
 Daß ich mit meiner Ausstaffierung
 Hier sei zu spät gekommen.

Denn auf den Straßen sah ich wimmeln
 Anzüge kunterbunter,
 Ein Sortiment aus allen Himmeln,
 Und keine Türken drunter.

Das Schauspiel sieht doch, bei Sankt Urban!
 Mich gar zu zauberhaft an:
 Zum Tschako worden ist der Turban,
 Zur Uniform der Khaftan.

Da ging mich schon die Ungeduld an,
 Die kommt nun erst zur Reife:
 Der Großwesir hält Ball, der Sultan
 Tanzt vor nach russischer Pfeife.

Ulema's trinken Punsch und walzen,
 Nichts kann den Taumel stören;

Wie Auerhähne, wann sie balzen,
 Des Jägers Schuß nicht hören.

Geh weg, man rechnet dir zur Schande
 Die farbigen Gewänder.
 Was spielst du Narr im Morgenlande
 Den einzigen Morgenländer?

Aus: Friedrich Rückert (1788-1866, Dichter und Übersetzer orientalischer Sprachen): Gesammelte Gedichte, Bd. 3, Frankfurt am Main 1843, S. 264ff.

Das Gedicht ist eine ästhetische Vermittlung von Vernunft, wie auch das Textile eine sinnlich kulturelle Sprache der Übersetzung zwischen heterogenen Erscheinungen einnimmt. Das fremde Kleid, die fremden textilen Behausungen ins Eigene zu übersetzen, schafft neue textile Räume und Lebensformen. So wird das Textile zur Fluchthelferin, indem man sich nicht entweder für das Universale oder für die eigene kulturelle Identität entscheiden muss, sondern der Faden, der die Textilien verbindet, drückt das Fremde mit Hilfe des anderen besser und freier aus. Textility macht Unvereinbares und Verbindendes deutlich, weist in seiner flexiblen, weichen, haptisch wie visuell direkt erfahrbaren Erscheinungsform auf Widersprüche hin und ist eine für jeden verständliche Sprache. Ähnlich wie Rückert selbstkritisch von den Orientklischees des westlichen Narrs im Morgenlande spricht, wird das Kunstwerk von Ernesto Neto „A sacred place“ im Pavillon der Schamanen (Biennale Venedig 2017) diskutiert. Ernesto Neto hockt in einem großmaschig gehäkelten Riesenzelt und hält mit den eigens zur Eröffnung der Biennale angereisten Huni-Kuin-Indianern aus den Amazonas-Wäldern Brasiliens für die meisten Besucher unverständliche Zeremonien ab. „Dann wird man peinlich an die

Präsentation von Menschen aus fernen Ländern als Kuriositäten erinnert, wie sie im 19. Jahrhundert auf Weltausstellungen oder in Hagenbecks Hamburger Tierpark üblich war.“ (Haase, 2017, S. 60). Einige Besucher tun so, als könnten sie sich auf die performativen Rituale der Indianer einlassen und so fühlt man sich entweder wie ein Tourist, für den Folklore vorgeführt wird oder aber in eine wievielte Kolonialisierung auch immer versetzt. Nicht umsonst nutzen die Huni-Kuin ihren Venedig Aufenthalt, um für ihre Rechte als Minderheit zu werben. Auch hier finden Übersetzungsversuche statt und der textile „sacred place“ schafft eine durchlässige Atmosphäre, einen Raum im Dazwischen, wo dieser Austausch kontrovers ausgehandelt werden kann. Das sympathetische Textile kann als Fluchthelferin, Schleuserin und Schlepperin genutzt werden, um in alternative geistige und sinnlich erfahrbare Gefilde zu gelangen. Sei es, dass auf der Flucht in die Fremde Textilien die einzige schützende Hülle auf dem Leib bilden oder dass sie fremde Räume, Bräuche und Sitten erzählen.

Von Textil aus inklusiv

Textil lässt leicht teilhaben, wie es die Werkstücke des Gewinners des Goldenen Löwen der Biennale Venedig 2017 Franz Erhard Walther verdeutlichen. Beginnend in den 60er Jahren erforscht Walther Hand- bzw. Werkstücke, die handlungsorientiert bzw. performativ im Prozess um- und ausgelegt werden. Nach der Hand nahm Walther den Körper hinzu und die Naht, bzw. Nähungen, weil sie ein historisch unbelastetes Material waren. Das Textile lädt Menschen ein, die Werkobjekte zu betreten, raum- und körperbezogen zu erfahren und doch sind sie in ihrer Lager- und Präsentationsform als bildhafte Plastiken wahrnehmbar. Der menschliche Körper hat bei Franz Erhard Walther tatsächliche Teilhabe in der jeweiligen Zeit

und dem Raum, in denen gehandelt wird. Es ist eine „Ganzheit des Fragments“, die von ihm angestrebt wird. Niemand wird ausgeschlossen, jeder kann umlegen, Textilien anlegen und neue Gestaltungsformen entwickeln (Metzger, 2005, S. 210).

Diese Besonderheit des Textilen, dass es über die Leiberfahrung, stark subjektorientiert, grob- wie feinmotorisch die sinnliche Erfahrung und darüber hinaus auch das kreativ-assoziative Fühlen und Denken fördert, ist in den Förderschulen für Menschen mit Behinderung und in der Kunsttherapie schon seit Jahren, bevor die UN-Konvention über Rechte für Menschen mit Behinderung in Kraft trat, unter dem Begriff „Integration“ im Einsatz (vgl. Helmhold, 2002). Besonders einfach zugängliche Techniken wie Filzen, grundlegende textile Materialerfahrungen von schützenden Hüllen und Häuten oder das frei sich bewegende Fliegen und Flattern von Textilien wirken sich auf körperlich oder geistig behinderte Menschen intensiv auf ihr Selbsterfahrungsgefühl und auf ihre soziale Vernetzung aus (vgl. Likasczyk-Pöpl & Helmhold, 2002).

Link: http://moussmagazine.it/app/uploads/04-franz-erhard-walther-den-koerper-hinzu-wall-formation-series_1983-e1478619771284.jpg

Textile Verfahren und Materialien unterliegen einem ständigen Wandlungsprozess zwischen Ordnung und Chaos, wie im Absatz zur Kreativität schon erörtert wurde. Genau hier liegt eine Chance, ohne großes fachliches oder technisches Vorwissen, auch mit Menschen mit Behinderung oder speziellem Förderbedarf direkt in Gestaltungsprozesse einzusteigen.

Aber ein „All inclusive“ zum billigen Pauschalpreis (Kolhoff-Kahl, 2014) im alltäglichen Schulunterricht ist nicht ohne neue fachdidaktische Konzepte, zusätzliches Personal und finanzielle Ausstattung zu leisten. *Kurzer bildungspolitischer Exkurs zur Inklusion:* Das Inklusionsvorhaben im Bildungsbereich folgt zur Zeit leider eher der „Logik des Misslingens“ (Dörner, 1992), einem gut gemeinten Scheitern, weil man zu wenig die Wechselwirkung der verschiedenen Einflussfaktoren in einem hoch komplexen und fein austarierten Bildungssystem beachtet hat. Man wollte diskriminierende Unterschiede in der allgemeinen Schulbildung abschaffen, steigerte diese aber letztlich. Bildungspolitisch wurde in einigen Ländern so ideologisch regiert, als gäbe es keine Alternative zur verabschiedeten Behindertenrechtskonvention als die „totale“ Inklusion, als wären Förderschulen exkludierend und gehörten abgeschafft, als müsse jedem Kind die Teilhabe an einer Einheitsschule möglich gemacht und in Folge das dreigliedrige Schulsystem radikal in Frage gestellt werden und das alles mit Sparmaßnahmen auf Seiten der Förderschulen und hochgradiger Überlastung bei den Sekundarstufenlehrern, die diese Totalinklusion mit allen Formen von Spezialförderbedarf ohne konkrete Ausbildung einlösen sollen. Solch eine „Inklusive Pädagogik (dagegen) zielt auf eine Art Bildungsrevolution: Fast alle Schüler sollen fast immer zusammen lernen müssen – die ganze Bandbreite der Heterogenität wird also in die Schablone der Simultaneität gepresst.“ (Felten,

2017, S. 61). Doch gerecht ist nicht gleich. Außer Acht gelassen wird bei dieser verabsolutierten Inklusionsvorstellung, dass wir nicht eine Schule für alle, oder einen Textilverricht für alle, sondern für jedes Kind die beste Schule, den besten Textilverricht brauchen. Und damit ist eher Integration denn Inklusion gemeint, denn wir befinden uns keineswegs in einer Inklusionsfalle oder aber in starrer Separation.

Liest man das Bundesgesetzblatt vom 31.12.2008, in dem die UN Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert ist, dann müssen die Vertragsstaaten sicherstellen, dass Kinder mit Behinderungen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ und dass ihnen dabei „die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (Artikel 24, Abs. 2 „Bildung“). Dass der Bundestag bei der Auslegung der UN-Konvention das Inklusionsprinzip verabsolutierte, wurde auch möglich, weil der englische Begriff „general education system“ fälschlicherweise mit dem deutschen Begriff „allgemeine Schulen“ gleichgesetzt wurde, im Unterschied zu Förderschulen. Eigentlich meint der englische Begriff aber das „allgemeinbildende Schulsystem“ im Unterschied zum berufsbildenden Schulsystem. Somit sind die Förderschulen mit gemeint und man könnte, so Felten (2017) das deutsche Bildungssystem als ein bereits sehr inklusives ansehen. Vielleicht hilft der in den 90er Jahren eingeleitete bildungspolitische Prozess der Integration insofern menschenbildender und weniger diskriminierend unter dem Leitsatz weiter: „So viel hochqualitative Integration wie möglich, sinnvoll unterstützende Separation überall da wo nötig!“ (Felten, 2017, S. 17), auch im Fach Textil, sodass chancengleiche Teilhabe nicht auf

Kosten der Leistungsorientierung geht. Grenzen und Schwierigkeiten mit der Totalinklusion entstehen im Fach Textil, sobald textile Materialien, Techniken oder Themen besondere Räume und Werkzeuge oder auch besonders spezielle Kompetenzen erfordern, die zurzeit strukturell, finanziell und personell gar nicht für Inklusionsklassen vorgesehen sind. Was soll ein Lehrer mit 20 Kindern, von denen fünf Menschen mit Behinderungen wie geistige, körperliche oder Lernbehinderungen besondere Bedingungen für eine uneingeschränkte Teilhabe am Unterricht einfordern können, tun, wenn die textilen Themen auf einmal nicht mehr so geräte- und materialminimiert sind wie das Filzen oder es nicht nur um textile Hüllen und Leiberfahrungen geht?

Es wird problematisch, wenn sich die Fachdidaktiken der ästhetischen Fächer auf Grund des Inklusionsgesetzes in Zukunft nur noch auf einfache rudimentäre Techniken oder auf den Verzicht komplex ästhetischen Forschen reduzieren müssten. Entstehen hier nicht durch einen pädagogisch und menschenrechtlich gut gemeinten Bildungsimpuls neue blinde Flecken, die hinterrücks wieder Diskriminierungen und Exklusionen erzeugen? (Kolhoff-Kahl, 2014).

Das sympathetische Textile lädt geradezu ein, kreativ, sinnlich fließend, am Material arbeitend zu gestalten, bildet Hüllen und Häute, die verbinden und teilhaben lassen, ist gleichzeitig strukturierend und fordernd, neue Systeme zu erfinden und diese Vielfalt können wir nutzen, nicht um auf niedrigstem Anforderungsniveau Menschen auf einen Lern- und Handlungs- und Erfahrungsprozess mitzunehmen, sondern Behinderung so weit zu fassen, dass auf jedem Niveau textil gearbeitet werden kann. Eine „reflexive Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2017) erweitert so Behinderung auch um exklusionsrelevante Kriterien wie Geschlecht, Milieu oder Ethnizität. Exklusion

kann pädagogisch sogar notwendig sein, vielleicht auch als positiv „exklusiv“ betrachtet werden. Denn wer vermag zu beschreiben, was „normaler“ Textilunterricht ist und was Textil für „Behinderte“ ist.

Es kommt auf den Standpunkt an, von dem aus mitmenschlich argumentiert wird, so wie der ästhetische Bildungsansatz schon immer einen beständigen Diskurs um Inhalte und zu vermittelnde Werte und Normen diskutiert hat. Inklusion und Exklusion sind Grundoperationen menschlicher Kultur (Patrut, 2017), so wie Kreativität aus Schöpfung und Zerstörung, Heterogenität aus Eigenem und Fremden im wechselseitigen Prozess Neues hervorbringen. Diese Pole zu integrieren und fruchtbar zu machen, ist gerade dem Textilen besonders eigen und sollte so fachdidaktisch verfolgt werden, dass die Kreativität und der Erfindungsreichtum nicht aufgrund von Sparmaßnahmen oder falsch verstandener Teilhabe auf der Strecke bleiben.

Irgendwas ist immer textil...

Ich plädiere für eine Ausweitung der Textilzone: Textility für alle unter dem Leitsatz, wo Abweichung das Normale ist oder die Liebe zum Übergang sich ausbreitet. Auf der Suche nach z.B. textiltechnischen oder modischen Codes entstehen immer wieder Versuche des „creare“, etwas von einer festen textilen Gestalt und einem textilen System her zu begreifen. Wir entdecken stattdessen die sympathetischen textilen Übergänge im Sinne des „crescere“ und erfahren, dass es keine festen Abschlüsse gibt. Einerseits verdichten, verweben und verknüpfen textile Techniken und Materialien die Gedanken und Ideen zu einem strukturierten Ganzen, andererseits ist das textile Produkt meist weich, anschmiegsam, durchlässig, aber auch wärmend, schützend und umhüllend und lässt teilhaben. Immer ist es generierend, baut auf,

bildet Formen und Strukturen. Dennoch ribbelt es sich mit der Zeit auf, bekommt Luftmaschen und Löcher, verschwindet, löst sich auf und ist lange nicht so beständig wie Marmor, Stein oder Bronze.

Mit diesem sympathischen Textil können wir kreativ eine neue Welt an Wahrnehmungen und Handlungen schaffen, immer wieder neue Grenzen der Freiheit, heterogene Körper- oder Raumhüllen, Techniken und Technologien ausreizen. Jederzeit muss erlaubt sein, dabei die Landkarte des Vorstellbaren, Wünschenswerten und Möglichen neu zu wirken ohne totale Inklusions-, Kreativitäts- oder Heterogenitätsansprüche, sondern auf der Suche nach dem, was für uns, in unseren Zeiten und Räumen, das ge-

rade richtige textile mitmenschlich bildende Gewand ist, gewirkt aus seinen folgenden innewohnenden Bildungspotentialen:

- Textilien verorten den Menschen biografisch und kulturell. Jeder Mensch, ob mit oder ohne Behinderung, schafft und hinterlässt textile Lebensspuren (Kleiden, Wohnen, Dinge etc.), die Ausdruck des körperlichen und individuellen Befindens sind.
- Textilien verdichten eine lebendige Kulturgeschichte (Produktion, Ökonomie, Technikentwicklung, Symbolik, Sozial- und Gendergeschichte etc.), in der unser kulturelles Gedächtnis gespeichert ist und uns ermöglicht, sich hetero-

gen mit anderen Kulturphänomenen zu verstricken.

- Textilien sind vom Menschen gemacht und gestaltet. Sie speichern ein hohes künstlerisch-kreatives Potenzial, das nicht nur in Mode und Design zum Tragen kommt, sondern auch im Alltag eines jeden Menschen, wie z.B. beim Kleiden und Wohnen. Mit Textilien kann man sinnlich ausdrücken, was Sprache alleine nicht vermag.
- Textiles erfordert beidhändiges Handarbeiten. Es ist eine Grundfertigkeit des Menschen, mit den Händen ästhetisch denken zu können, die besonders im digitalen Zeitalter gefördert werden muss, damit alle Bildungspotenziale des Menschen erhalten bleiben.
- Die textile Ausdruckssprache lässt ohne große Vorkenntnisse jeden Menschen teilhaben. Sie ist zutiefst anthropologisch verankert und verbindet rudimentäre mit hoch komplexen Ausdrucksweisen.

Gerade weil das Textile im Alltag auf den ersten Blick so banal auftritt, wird seine innere Komplexität der eingeschriebenen kulturellen Handlungen, Techniken, Prozesse und ästhetischen Wahrnehmungsmuster häufig vernachlässigt. Doch scheint sich zur Zeit, wie es die documenta, die Biennale Venedig, die Diskurse in den Kulturwissenschaften zeigen, ein Bedürfnis zur Erforschung der spezifischen Eigenarten des Textilen zu verbreiten: Es fuselt und formt, verfilzt und verdichtet, schwärmt und fädelt ein, schöpft und zerstört...

Textil ist nicht banal, sondern exklusiv! – ein „textile turn“ ist möglich – in Alltag, Forschung und Bildung, denn irgendetwas ist immer textil.

Literatur

- Blohm, M., Brenne, A., & Hornäk, S. (2017). *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. Hannover: fabrico Verlag.
- Bruner, J. S. (1970). *Der Prozeß der Erziehung*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Verlag.
- Dörner, D. (1992). *Die Logik des Misslingens: Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Felten, M. (2017). *Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert*. Gütersloh: Gütersloher Verlags-haus.
- Flusser, V. (1993). *Vom Stand der Dinge Eine Kleine Philosophie des Design*. Göttingen: Steidl Verlag.
- Haase, A. (2017). Die Zukunft war gestern. *Kunstforum international*, Bd. 247, S. 59-73.
- Helmhold, H. (2002). Schmutzige Technik. Filz in Förderarbeit und Therapie. *Kunst & Therapie*, Nr. 31, S. 9-24.
- Holm-Hadulla, R. (2010). *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holm-Hadulla, R. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ingold, T. (2010). The textility of making. *Cambridge Journal of Economics*, 34, S. 91-102.
- Ingold, T. (2015). Bauen, Knoten, Verbinden. *ZMK*, S. 81-100.
- Kolhoff-Kahl, I. (2013). Textile Verdichtungen. *BÖKWE*, 4/2013, S. 18-22.
- Kolhoff-Kahl, I. (2014). „All inclusive?“ Zwischen Wunschdenken und realer Situation, Textildidaktik und Inklusion bzw. Heterogenität. *...textil... Wissenschaft, Forschung, Bildung*, 4/2014, S. 18-22.
- Kolhoff-Kahl, I. (2017). Texere, creare, procedere. *BÖKWE*, 1/2017, S. 23-29.
- Lukasczyk-Pöpl, C. & Helmhold, H. (2002). Die Filztechnik in der Ergotherapie für die Psychiatrie, Geriatrie, Pädiatrie und Funktionale Ergotherapie. *Kunst & Therapie*, Nr. 31, S. 27-32.
- Maak, N. (2017). Der Fremde schafft uns ein Zuhause. *FAZ*, Nr. 175, 31.7.2017, S. 11.
- Metzger, R. (2005). Von der Ganzheit des Fragments, Ein Gespräch mit Franz Erhard Walther. *Kunstforum international*, Bd. 175, 2005, S. 210ff.
- Patrut, I.-K. (2017). Inklusion/Exklusion als Grundoperation: Denken, Kultur und Gesellschaft. In M. Blohm, A. Brenne, &

S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 121-125). Hannover: Fabrico Verlag.

Pöppel, E., & Wagner, B. (2013). *Von Natur aus kreativ: die Potenziale des Gehirns entfalten*. München: Carl Hanser Verlag.

Weidner, S. (2017). *Fluchthelferin Poesie. Friedrich Rückert und der Orient*. Göttingen: Wallstein Verlag, Göttingen.

Abbildungen

Abb. 1: Martin Walde, *Tie or untie*, Kunsthaus Innsbruck 2000.

Von Textil aus kreativ

Christine Groß

Mein Thema ist Kreativität mit der Frage, ob und wie textiles Tun die Kreativität fördern kann.

Das Wort Kreativität ist in aller Munde, jeder will und muss kreativ sein. Der Begriff wird inflationär gebraucht, ist abgenutzt und hat seine inhaltliche Schärfe verloren.

Was also ist Kreativität, wie ist kreatives Denken und Tun möglich?

Kann Kreativität gefördert werden?

Um diese Fragen zu beantworten, möchte ich zunächst bei dem Ursprung beginnen:

Jeder Mensch trägt das Potential zur Kreativität in sich, denn Kreativität ist sozusagen unser **evolutionäres Erbe**. Es ist das Werkzeug, mit dem das Leben sich den Herausforderungen der Umwelt immer neu anpassen kann. Schon bei Einzellern wird Irritationen aus dem Umfeld mit Mutationen, Variabilität und Selektion begegnet. Sie sichern nicht nur langfristig das Überleben, sondern treiben zugleich die Entwicklung voran. Es ist ein grundlegendes biologisches Prinzip, wie ein neu auftretendes Problem, das nicht mit den vorhandenen Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten zu lösen ist, bearbeitet wird. Über Versuche mit Varianten wird das Brauchbarste ausgewählt und vermehrt sich.

Dieses Erbe gibt den Rahmen vor, innerhalb dessen sich kulturelle und individuelle Kreativität entfalten kann.

Bedingung und Voraussetzung ist dabei immer das

Vorhandensein von Variabilität, von Optionen, aus denen ausgewählt werden kann.

Wir sind mit unseren Entwicklungen nicht mehr an die Evolution, an die körperliche Mutation gebunden, weil wir die Variabilität, das „Neue“ in unserem Denken erschaffen können. Das Denken ist in der Lage, gespeicherte Erfahrungen und Wissen immer wieder neu zu verknüpfen und die gewohnten Denkmuster zu verlassen. Die Voraussetzungen dazu, aber auch die Begrenzungen liegen im Lernen, in der Fülle der gemachten Erfahrungen und des verfügbaren Wissens.

Wie kommt also die Fülle ins Gehirn?

Das Gehirn allein ist nichts! Es sitzt im Dunkeln, verborgen unter einer knöchernen Schale und weiß zunächst kaum etwas von der Welt. Es muss die Welt erst kennenlernen und aufnehmen. Dafür ist es bestens vorbereitet. Schon im Mutterleib beginnt die Aufnahme von Informationen aus dem eigenen Körperinneren und über die Sinnesorgane aus der Umwelt des Körpers sowie ihre Verarbeitung im Gehirn. Es entstehen so im Gehirn Repräsentationen der Welt und des Körpers. Sie werden ständig – unser ganzes Leben lang – aktualisiert und abgeglichen und bieten die Basis dafür, unser Verhalten zu steuern. Das gelingt umso erfolgreicher, je besser sie das, was in der Wirklichkeit relevant für das Verhalten ist, erfassen und abbilden können. Dieser ständige, aktive Austausch mit der Umwelt über Wahrnehmung und Handlung ist es, was wir Lernen nennen, was das Ge-

hirn gedeihen lässt und was uns ein Leben lang begleitet.

Das Gehirn ist stets interessiert an Neuem, ist neugierig und will „gefüttert“ werden.

Der Körper und seine Sinnesorgane spielen dabei eine ganz entscheidende Rolle: wir sind nämlich als körperliches Wesen in der Welt und die Sinnesorgane vermitteln uns die Eindrücke vom unserem Zustand und dem unserer Umgebung. Das Gehirn ist in der Lage, alle wahrgenommenen Informationen so in Beziehung zu setzen, dass daraus Handlungen entstehen. Alles wird gespeichert und steht als **Wissen** zur Verfügung.

„Wissen“ umfasst dabei ganz unterschiedliche Bereiche/Qualitäten.

Das **explizite Wissen**, auch „Wortwissen“ genannt, beinhaltet Informationen, die uns bewusst sind, Wissen das sprachlich erläutert, niedergeschrieben und so weitergegeben wird. Bei uns wird es zumeist als das „eigentliche“ Wissen angesehen und dominiert die Wissens- und Lerndiskussion.

Das **implizite Wissen** ist „Handlungswissen“. Es bezieht sich auf unser Können, unsere Fertigkeiten und auf unsere Handlungen, ohne das es sprachlich erläutert werden kann.

Es wird durch Tun, Nachahmen und Trainieren unter Anleitung erworben und ist sozusagen körperlich verankert. Bei dem Erwerb spielen die Hände oft eine besondere Rolle, da sie nicht nur tastend wahrnehmen, sondern sogleich auch handelnd „begreifen“ und einüben. Das implizite Wissen bestimmt ganz wesentlich unsere Alltagshandlungen. Einmal erworben, ist es uns selbstverständlich und geht auch nicht mehr verloren (Beispiele: Radfahren, Schwimmen,

Schreiben, Stricken...). Da es unseren gesamten Alltag durchzieht und automatisch verfügbar ist, wird es nicht als etwas Besonderes wahrgenommen. Es wird daher vielfach unterschätzt.

Zum impliziten Wissen gehört auch das **intuitive Wissen**, das Beziehungen zwischen gespeicherten Information herstellt, ohne das es uns bewusst wird, nur das Resultat gelangt ins Bewusstsein – oft als „Bauchgefühl“.

„Bildwissen“ ist recht komplex. Der visuelle Sinn ist unser wichtigster: 80% aller sinnesverarbeitenden Neuronen sind mit der Verarbeitung des Sehens beschäftigt. Das Gehirn gestaltet aus den Sinnesreizen einen Zusammenhang: sehen müssen wir erst lernen, es muss trainiert werden. Oft genug sehen wir nicht, was wir nicht kennen oder wir sind durch eingefahrene Sehmuster blockiert. Hier wird besonders deutlich, dass unsere Wahrnehmung von vielen Faktoren beeinflusst wird, insbesondere aber von Emotionen, Aufmerksamkeit und Interesse.

Neben diesem **Anschauungswissen** gibt es das **Erinnerungswissen**. Unsere Erinnerungen werden vor allem in Form von Bildern und Episoden gespeichert. Um von der Fülle nicht überlastet zu werden, spielen Auswahl und Vergessen hier eine entscheidende Rolle.

Zum Bildwissen gehört auch das **abstrahierende Wissen**. Es veranschaulicht uns Wissen über die Welt in Diagrammen und Grafiken und ist in gewisser Weise komplementär zum expliziten Wissen.

Diese Wissensbereiche oder Qualitäten sind natürlich nicht unabhängig voneinander, sondern vielfach verknüpft.

Sie bedingen einander und erschaffen unsere komplexe innere Wissenswelt. So hat jeder Mensch seine

ganz individuelle Erfahrungs- und Weltsicht. Die ist umso reichhaltiger und „brauchbarer“ desto ausgezogener alle Bestandteile das von der Natur mitgegebene Wissenspotential ausgestaltet und trainiert haben. Damit ist klar, dass das Zusammenspiel von Wissenserwerb, aktivem Tun und Erleben mit allen Sinnen die Grundlage des Lernens bilden sollte. Unsere gängige Überbewertung von Kopfarbeit und explizitem Wissen behindert in ihrer Einseitigkeit die Entfaltung der individuellen Potentiale, auch der Kreativität, denn der Wissensfundus, der die für kreative Lösungen notwendige Variabilität beinhaltet, wird einseitig beschränkt.

Ein **Grundprinzip der Kreativität** lautet: Je mehr reichhaltige Erfahrungen, d.h. multisensorische Ereignisse mit gleichzeitigem Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten, desto mehr Möglichkeiten, neue Verbindungen zu knüpfen und neue Ideen zu entwickeln. Hier liegt potentiell ein Vorteil des Alters gegenüber der Jugend. Der wird jedoch oft dadurch aufgehoben, dass erfahrene Menschen schon viele Verhaltens- und Lösungsmuster parat haben. Diese Muster vereinfachen zwar den Alltag, lassen aber oft die Suche nach einer neuen Vorgehensweise unsinnig erscheinen und bremsen damit die Kreativität aus. Unerfahrene Menschen haben dagegen die Möglichkeit, unkonventionell in alle Richtungen zu denken. Insbesondere kleine Kinder werden als kreativ erlebt, weil sie so viel Neues in ihrer Umgebung bewältigen müssen und noch auf sehr wenig Erfahrung zurückgreifen können. Sie müssen ihre eigenen Muster erst erschaffen und mit der Realität abgleichen.

Insofern ist das **Ausmaß an Kreativität**, das ein Mensch zeigt, auch nicht messbar, denn es ist völlig abhängig von dem Individuum mit seiner Lebenserfahrung. Was für den einen eine ganz neue Lösung

darstellt, kann für den anderen ein „alter Hut“ sein. Darüber hinaus spielt bei der Bewertung die Reichweite der neuen Lösung eine Rolle: ist sie alltagsrelevant, wichtig im Berufsumfeld oder gar von wissenschaftlicher oder gesellschaftlicher Tragweite?

Neue Verbindungen zu knüpfen ist nicht einfach und kann willentlich nur wenig beeinflusst werden.

Es braucht zunächst Sensibilität und großes Interesse für das Problem. Der Prozess selbst braucht Muße und Ruhe. Leistungsdruck behindert den Vorgang eher. Hier und da ist es aber auch die Not, die erfinderisch macht.

Das und wie im Gehirn immer wieder neue Zusammenhänge aktiv hergestellt werden zeigt sich z.B. in unseren Träumen. Das bildhafte Gedächtnis spielt eine große Rolle bei kreativen Lösungen, die oft genug in der Vorstellung entstehen.

Wichtig ist dabei, dass Kreativität sich immer auf der Grundlage von realen Gegebenheiten/Problemen entfaltet und das Ergebnis sich in der Realität bewähren muss, sonst bleibt sie Phantasie.

Welche individuellen Eigenschaften also unterstützen den kreativen Prozess?

Ein kreativer Mensch

- ist neugierig, offen für neue Eindrücke mit hoher Sensitivität für ungelöste Probleme
- zeigt die Fähigkeit sich zu konzentrieren und mit ganzem Herzen bei der Sache zu sein
- kann Dinge zusammenfassen, einen Sachverhalt analysieren und sich nicht in Einzelheiten verlieren
- ist flexibel
- verfügt über eine lebendige Vorstellungskraft
- ist ausreichend selbstbewusst, um an die eigenen Ideen und Lösungen zu glauben – denn oft

genug wird Neues auch von anderen als störend abgelehnt.

Neben der Unterstützung dieser persönlichen Eigenschaften, kann der **kreative Prozess direkt gefördert werden:**

Durch

- die interessensgeleitete Erweiterung des Wissens- und Erfahrungsfundus und seine vielfältige Nutzung
- die Betrachtung eines Problems/Themas aus verschiedenen Perspektiven
- die Ermöglichung von Muße- und Ruhestunden
- Spiel und Experimente, dabei „Unmögliches“ zulassend und Denkmuster infrage stellend
- die Verfügbarkeit von genügend Zeit und Raum für den gesamten Prozess von Problemerkennung über die AHA-Idee zur Realisierung
- eine abschließende Bewährung/Belohnung in der Realität

Hier wird noch einmal deutlich, dass nicht das Produkt das Wichtigste ist – das ist nur das sichtbare Resultat. Zu beachten ist vielmehr der gesamte Prozessverlauf des Entstehens von der Problemidentifikation bis zur realistischen Lösung.

Textiles Gestalten bietet hervorragende Möglichkeiten, Kreativität in diesem Sinne zu fördern und zu entfalten.

Für die Beschäftigung mit Textilem spricht zum einen das Handwerkliche mit seiner umfangreichen Ergänzung des expliziten Wissenserwerbs. Zum anderen seine umfassende Präsenz in unserem Alltag, unserer Kultur und unserer Welt. Textiles begleitet uns durch unser Leben „von der Wiege bis zur Bahre“ in allen Lebenssituationen. Es ist uns vertraut als zweite Haut,

tröstet als Kuscheltier. Es gibt in Kleidung unserer Individualität Ausdruck, ist wichtiger Bestandteil unserer Wohnumgebung. Es prägt nicht nur unsere materielle Welt, sondern auch die symbolische mit Metaphern, Sprichwörtern, Mythen und Märchen.

Es war und ist Motor der Kulturentwicklung wie auch der ökonomischen Entwicklung weltweit.

Der für die Kreativität **notwendige Wissensfundus** ist mit dieser unerschöpflichen Themenvielfalt und den dazu gehörenden multisensorischen Wahrnehmungen und Erfahrungen bei fast jedem Menschen schon recht gut gefüllt und kann leicht erweitert werden. Damit sind auch die Anknüpfungspunkte wie Anregungen für neue Verknüpfungen und Verbindungen vorhanden.

Im **handwerklichen Tun** vernetzt das Textile immer pragmatische (motorisch-handelnde), ästhetische (sinnlich-emotionale) und kognitive (rationale) Anteile und trainiert so vielfältige Fertigkeiten und Fähigkeiten, die – das ist ganz entscheidend – leicht auf andere Bereiche und Anwendungen zu übertragen sind. Textile Techniken haben mit ihrer Fähigkeit, bewegliche aber stabile Flächen zu bilden, viele neue Technologien inspiriert. Oder man denke nur an die zweiwertige Arithmetik, die dem Weben innewohnt. Sie machte die Jacquardsteuerung möglich und in der Folge die Entwicklung des Computers. Heute haben wir das World Wide Web.

Für das **umfassende Lernen und das Einüben kreativer Prozesse** eignet sich textiles Gestalten besonders gut:

Das Material ist leicht verfügbar, überall zu haben und lässt sich leicht und angenehm verarbeiten. Die textilen Techniken sind leicht zu erlernen. Sie laden zum Experimentieren ein und bieten ein unerschöpfliches Reservoir an Musterungen. Die Werkzeuge

sind einfach, die Verletzungsgefahr ist gering. Das entstehende Objekt ist Ausdruck der individuellen Vorstellung, die mit Gebrauchswert, Schönheit, Design und Kunst spielen darf und hat besondere Bedeutung nicht nur für den- und diejenige, die es herstellen.

Die Freude, selbst etwas geschaffen zu haben, bringt Selbstbewusstsein. Das Wissen um die eigenen handwerklichen Fähigkeiten und die Handlungsmöglichkeiten, die daraus erwachsen, tragen ohne Zweifel zur eigenständigen Lebensbewältigung im Alltag und insgesamt zur Lebensqualität bei.

Literatur

Gordon, B. (2011). *Textiles – the Whole Story: Uses, Meanings, Significance*. London: Thames & Hudson.

Von Hentig, H. (1998). *Kreativität – Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff*. München: Carl Hanser Verlag.

Holm-Hadulla, R. (2010). *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kandel, E. (2012). *Das Zeitalter der Erkenntnis*. München: Siedler Verlag.

Pöppel, E. & Wagner, B. (2012). *Von Natur aus kreativ – Die Potentiale des Gehirns entfalten*. München: Carl Hanser Verlag.

Heterogene Verstrickungen:

Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der *critical whiteness studies* bzw. *Kritischen Weißseinsforschung*

Birgit Haehnel

Einleitung

Schon seit längerem werden in den Textilwissenschaften Inter- bzw. Transkulturalität in Hinblick auf eine Didaktik der Heterogenität diskutiert. Das Konzept des Multikulturalismus wich aufgrund seiner oftmals wenig kritischen und beschönigenden Vorstellung vom Zusammenschluss verschiedener Kulturen in einem harmonischen Miteinander spätestens seit dem neuen Jahrtausend einer Didaktik der Migration, die durchaus Krisenstimmungen problemorientiert und Lösungsansätze bietet. Aber sind diese Erkenntnisse in den Schulen angekommen und haben sie dort zu mehr Gleichheit geführt, zu einem Kommunizieren auf Augenhöhe?

Anlass für die folgenden Überlegungen waren meine gegenwärtigen Erfahrungen aus Seminaren im Textilen Gestalten an der Universität Osnabrück. Die Art und Weise, wie in der ästhetischen Kommunikation, also im Gestalten, Wahrnehmen und Sprechen über Textilien, in verschiedenen kulturellen Zusammenhängen Bewertungen vorgenommen wurden, zeigten mir das Gegenteil. Von den Studierenden werden oftmals ästhetische Urteile und Reflexionen vorgenommen, die erneut Hierarchien von der europäischen Überlegenheit gegenüber sogenannten ‚fremden

Kulturen‘ festigen. Dies ist umso erstaunlicher, weil es in einem Lehrumfeld passierte, das dezidiert Diskriminierungen durch Sprache und Bilder zum Thema hatte. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Sprechenden unbewusst so agierten. Es zeigt sich hier eine Form der strukturellen Diskriminierung, die durch Sozialisation so fest im Denken und Handeln verankert ist, dass sie geradezu selbstverständlich, ja als normal erscheint und deswegen nicht erkannt, geschweige denn hinterfragt wird. Das Verständnis von Normalität markiert aber eine hegemoniale Position, die ihre Abweichungen immer schon mitdenkt und sich auch in den ungleichen Dichotomien vom *Eigenen* und vom *Fremden* widerspiegelt (do Mar Castro Varela, 2015, S. 37).

Interkulturelle Ansätze arbeiten in der Regel diesen Dichotomisierungen zu, wenn sie von der Abgeschlossenheit der Kulturen ausgehen, die sich unverbunden gegenüberstehen. Dagegen betont der Begriff der Transkulturalität neben den Unterschieden auch die Wechselbeziehungen und Überschneidungen, wonach es eben keine fest voneinander abgegrenzten Kulturen gibt.

Doch auch Wolfgang Welsch, der Transkulturalität für die deutschsprachigen Wissenschaften aufarbei-

tete, übersieht in seiner Abhandlung von 1997 die historischen und diskursiv konstruierten Ungleichheiten und Machtverteilung in den verschiedenen transkulturellen Strukturen. Zwar anerkennt er die unterschiedlichen Perspektiven auf universale Themen, versäumt jedoch zu berücksichtigen, dass diese auf einer gemeinsamen, aber unterschiedlich erfahrene kolonialen Vergangenheit von Gewalt und Unterdrückung entstanden sind. Auch wird die weltweite Durchdringung der Kulturen mit westlichen Technologiestandards und deren Ökonomie übersehen, wodurch unweigerlich euro-nordamerikanische Werte und Normen transnational verbreitet werden (Saal, 2007). Die Sensibilisierung für die koloniale Geschichte und deren Nachwirkungen bis heute könnte Ökonomie und deren Technologien in ein akzeptables Verhältnis zu den Lebensbedingungen aller stellen. Ansätze hierfür finden sich bereits in den Themen zur Nachhaltigkeit im Bereich der textilen Kette. Für die postkoloniale Kulturwissenschaftlerin und Pädagogin Gayatri Chakravorty Spivak bedeutet Pädagogik immer auch eine kritische Auseinandersetzung mit dem vorherrschenden Wissensapparat und dessen Wertekodierungen, weswegen in der Analyse von Lernprozessen Kolonialismus und Imperialismus in der Lehrerbildung unbedingt berücksichtigt werden sollten (1990, S. 227f.). Um hierdurch den strukturellen Diskriminierungen sinnvoll zu begegnen, ist es notwendig, Ansätze der Postcolonial Studies im Bildungswesen vor allem im Hinblick auf die Kritische Weißseinsforschung zu vertiefen. Deren Erkenntnisse sind noch zu wenig konkret auf Beispiele übertragen worden, die als Anleitung für einen von Diskriminierungen freien Unterricht auch auf struktureller Ebene dienen könnten. In diesem Sinn sind die großen Erzählungen zur Kostüm- und Modengeschichte zu revidieren und auf ihre kolonialen

Muster hin zu befragen. Des Weiteren sollten kulturelle Signifikanten einer nationalistischen Pädagogik, die Heimatländer durch spezifische Kleiderformen imaginiert und politisiert, erkannt und aufgelöst werden. Dahingehend ist vor allem die Auswahl von Bildmaterialien und deren Beschreibungen kritisch zu reflektieren, worauf am Ende dieses Artikels näher eingegangen wird.

Postkoloniale Didaktik im Textilen Gestalten

Carmen Mörsch gibt in ihren Ausführungen über eine postkoloniale Didaktik im Textilunterricht ein bedenkenswertes Beispiel. Sie zeigt auf, dass Gefühle von Fremdheit nicht an das Zusammenspiel von Herkunft und Kultur gebunden sind. So kann in den heutigen globalisierten Gesellschaften die Begegnung mit einer Lehrerin aus Teheran weniger befremdlich sein als mit einem Vorsitzenden der privaten Bürgerwehr vor Ort (Mörsch, 2005, S. 76). Wie jemand identifiziert wird, hängt von Wahrnehmungsprozessen, Interaktionen und auch von einer gelungenen Kommunikation, von kreativen Missverständnissen, Emotionen, Wissen, Gewohnheiten und Neugier auf Neues ab. In diesem dynamischen Beziehungsgeflecht sind hermetisch abgrenzende Kulturkonzepte obsolet. Es stellt sich berechtigterweise die Frage, wo Fremdheit überhaupt heutzutage stattfindet. Diesen Gedanken möchte ich mit der Überlegung weiterfolgen, ob es überhaupt so etwas wie das *fremde Textil* bzw. *fremde Kleidung*, wie es das Tagungskonzept 2017 in den Raum stellte, gibt?

Film, Fernsehen und Internet bringen heute äußerst schnell alle möglichen Spielarten alltäglicher, unbekannter und vertrauter Schnittmuster nahe. Es kommt zu Überraschungseffekten, aber wirklich fremd sind uns diese Textilien nicht. Viel stärker lö-

sen öffentliche Diskurse mit Bildern und Texten die mit Textilien verbundenen Befremdungen und Ängste aus. Ein allen bekanntes Beispiel ist die Kopftuchdebatte, wenn interkulturelle Toleranz ihr jähes Ende findet und Unbehagen sich breitmacht. Gerade hier werden überholte kulturelle Unterschiede mit ihren reaktionären Geschlechterklischees, die im Grunde in der europäischen Geschichte der Kolonisierung über die Konzepte vom *Eigenen* und *Fremden*, vom *Wir* und dem *Anderen*, entwickelt wurden, reaktiviert (Mörsch, 2005, S. 78f.). Sie führten zum eurozentrischen Denkmodell der Überlegenheit des *Westens* gegenüber dem *Rest der Welt* (Hall, 1992).

Dieses Denkmodell schlug sich auch in Bildern und Metaphern der vestimentären Kulturgeschichte nieder, die bis heute wirksam sind. Insofern fordert Carmen Mörsch konsequenterweise in der Reflexion über Kleidung und textile Alltagsobjekte ethnisierte und die damit verknüpften geschlechtsspezifischen Inhalte auch didaktisch ohne hegemoniale Metaphern- und Imagebildungen zu vermitteln. Menschen verschiedener nationalstaatlicher Herkunft haben nicht unbedingt andere Gewohnheiten und Erfahrungen im Umgang mit Kleidung, sondern es gibt auch Verwandtes. Bei Abweichungen stellt sich vielmehr die Frage, wie diese adäquat ohne die Wiederholung von Exotismen und Primitivismen beschrieben werden können. Gerade letztere sind oft in Darstellungen von Webtechniken oder Ritualtextilien außereuropäischer Gesellschaften zu finden. Auch das unreflektierte Nachstellen textiler Techniken in außereuropäischen Kontexten transportiert koloniale Konzepte des *going native* als konformistische „Einführung“ in ein rassiertes, homogenisiertes „Anderes“ (Mörsch, 2005, S. 81). Diese dezidiert europäische Perspektive vereinnahmt Kleidung, Körpermodifikationen und textile Alltagsobjekte, „ohne dass es

damit automatisch zu einer größeren Offenheit oder gar der Bereitschaft zur Gleichstellung gegenüber den jeweiligen Produzentinnen und Produzenten käme.“ (Mörsch 2005, S. 78)

Auf struktureller Ebene bleiben so weiterhin Ungleichheiten bestehen, die über visuelle und metaphorische Repräsentationsformen in den didaktischen Vermittlungsweisen erzeugt werden. Zu deren Vermeidung sind das visuelle Vorstellungsvermögen, eine multiperspektivisch flexible Wahrnehmung und nicht zuletzt auch kreative bzw. gänzlich neue Beschreibungsformen gefragt. Dies lässt sich beispielhaft an den sogenannten Hijab-Lolitas aufzeigen. Die jugendkulturelle Mode verbindet den von viktorianischen und Rococokleidern inspirierten Lolity-Style aus Japan mit modischen Variationen des Hijab. Auffällig ist das betont mädchenhafte Aussehen in Anlehnung an die Comicfigur Sailor Moon. (Hinweise hierzu verdanke ich Norbert Henzel. Nugent 2015; „Ms. Geek“ 2017) Konventionelle Sichtweisen auf Moderne und Tradition, die sich zwischen Okzidentalismen und Orientalismen bzw. Exotismen bewegen, können hier eigentlich nicht mehr greifen, um sinnvoll dieses Bekleidungsphänomen zu beschreiben. Vielmehr muss vermeintlich Traditionelles, wie der Schleier im Islam, ebenso als modern, hier als Ausdruck einer religiösen Haltung im heutigen Alltag, anerkannt werden. Der Zusammenschritt verschiedener Stilelemente vor dem Hintergrund der Globalisierung kreiert eine hybride Mode wie sie typisch für transkulturelle bzw. Migrationsgesellschaften ist.

2007 entwickelt Birgit de Boer diese Themen weiter für das Textile Gestalten unter Berücksichtigung der eng mit den textilen Materialien verbundenen Körpererfahrungen. Doch auch hier gilt es nun ebenso wachsam gegenüber vorschnell verallgemeinernden Körperwahrnehmungen zu sein, die aufgrund der Be-

wertung physiognomischer Unterschiede oder kultureller Hintergründe die Gleichstellung gegenüber den immer noch als *Andere* ausgewiesenen Migrant/-innen, Flüchtlingen, Schwarzen verhindern. Gerade die Thematisierung des Körpers bzw. der Körpererfahrungen verlangt eine kritische Auseinandersetzung mit kolonialen Stereotypenbildungen, die im Grunde schon mit der Rassenanthropologie im 19. Jahrhundert entwickelt wurden und zur Stärkung einer mehrheitsdeutschen Dominanz immer noch virulent sein können (Etzemüller, 2015; Friedrich, 1997).

Dekonstruktion von Weißsein als didaktisches Konzept

Mit welchen Mitteln, Methoden und Strategien eine europäische oder auch deutsche Identität der Überlegenheit erzeugt wird, damit befassen sich schon seit einigen Jahren die Critical Whiteness Studies bzw. für den deutschsprachigen Raum die Kritische Weißseinsforschung (bell hooks, 1994, Warth, 1997, Eggers et al., 2005). Ins Blickfeld rücken jetzt nicht allein europäische Konstruktionen von Fremdheit, sondern auch die Problematisierung von *Weißsein*¹ als Herrschaftskategorie der Mehrheitsgesellschaft. Grundlegend ist, dass über die vielen Definitionen des *Fremden* bzw. *Anderen* die *weiße* Position als eine Form der Ethnisierung und Überlegenheit latent oder auch offensichtlich immer mit erzeugt wird. Sie zeigt sich in Vorstellungen von Normalitäten, die ja gerade durch Abweichungen definiert sind. Dieses gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis gilt es zu erkennen und aufzulösen. Demnach destabilisiert das Aufbrechen von Normen auch das alteritäre Stereotypenregime (do Mar Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 225).

¹ Die Kursivschreibung von *weiß* bzw. *Weißsein* meint im Folgenden deren ideologische Konstruktion und nicht die Farbe der Haut bzw. von Kleidung.

In das System *weißer* Privilegien und Dominanzpositionen eingefasst sind auch Bekleidungsstereotype von Kulturen und Nationen bzw. die europäischen Erzählungen über Textilhandel, Kostümgeschichte und Mode. Hierzu gehören ebenso die subtilen Formen und Metaphern zur Etablierung und Erhaltung einer europäischen, *weißen* Textildidaktik. Beispielsweise trugen Kleiderordnungen und auch Kleidermoden seit der Kolonisierung dazu bei, die Überlegenheit Europas zu festigen. Konzepte des Exotismus und Primitivismus, die etwa mit Orientteppichen, Kimonos und Baströckchen verbunden sind, erzeugen latent immer auch die Vorstellung von der durch Rationalität und Fortschritt ausgewiesenen Moderne und Überlegenheit Europas bzw. des Westens – und damit was unter *whiteness* bzw. *Weißsein* zu verstehen ist (Haehnel, 2018).

Astrid Albrecht-Heide (2005) fordert deswegen, dass, bevor überhaupt antirassistische Theorien, Diversität und Heterogenität gelehrt werden können, ein Bewusstsein für *weiße* Privilegien geschaffen werden muss. Das dies bisher kaum oder gar nicht stattgefunden hat, ist der Grund für das andauernde Vorhandensein strukturell bedingter Diskriminierungen. Die privilegierte Position zeigt sich u.a. darin, dass *Weißer* nicht über Rassismus sprechen müssen. Personen der afrikanischen Diaspora oder auch *People of Color* in Deutschland müssen sich in ihrem Alltag ständig ethnisch und geschlechtsspezifisch verorten und mit Diskriminierungen auseinandersetzen. Das ist eben nicht immer nur die offensichtliche Gewalt, sondern oftmals handelt es sich um diskriminierende Sprechakte, Bilder und Texte. Geschichten, die nicht in die *weiße* Wissensordnung passen, werden mit ihnen marginalisiert bzw. ganz ausgeblendet, die Stimme der als *Anders* geltenden übertönt – nicht gehört (Matias & Mackey, 2016).

Die Grundlage *weißer* Erziehungswissenschaft ergibt sich aus der Konstruktion des Normal-Menschen und einer damit auch verbundenen Vorstellung, was Kindheit zu bedeuten hat. Vorstellungen vom Norm-Kind entsprechen dem *weißen*, heterosexuellen, gesunden und aus gutbürgerlichen Verhältnissen stammenden Jungen. Dieses Normalitätsdenken wird von *Weißem* nicht als solches reflektiert, sondern als selbstverständlich vorausgesetzt, wodurch sich ihre Machtposition zu erkennen gibt. Auch Zivilisierung als europäische Erziehungsmaßnahme gilt als moralisch unterhinterfragte Norm, deren zerstörerische Seite im Prozess der Zivilisation weitgehend nicht gesehen wird (Albrecht-Heide, 2005).

Hieran anschließend lässt sich nach *weißen* Erziehungsmustern in der Textildidaktik fragen. Wer produziert Wissen über das Textile und wer hat die Macht über textile Alltagskultur zu sprechen? Zur Zeit der europäischen Kolonisierung wurden beispielsweise Disziplinierungsmaßnahmen auch im Handarbeitsunterricht über das Exerzieren textiler Techniken als zentrales Unterrichtsthema entwickelt. Junge Frauen der kolonisierten Bevölkerung sollten so im europäischen Sinne zivilisiert bzw. domestiziert werden (Mamozai, 1989, S. 91-97). Auch wenn im Textilunterricht spielerisch das Leben in Indianerzelten praktiziert wird, werden koloniale Muster der Alterität und damit auch *Weißsein* reinszeniert: bis heute knüpfen Lehrende ganz selbstverständlich an europäisches Wissen aus der Kolonialzeit über das Leben sogenannter Indianer an, wie es etwa Karl May beschrieb und mit den Winnetou-Filmen weitergetragen wurde (Sußebach, 2012).

Damit Schüler/-innen *whiteness* erkennen und überwinden können, müssen auch Mikroaggressionen in heterogenen Lehrumfeldern hinsichtlich geschlechtlicher Rassifizierungen aufgefangen werden. Dies

macht eine Pädagogik notwendig, die dahingehend sensibel Gefühle berücksichtigt. Emotionen geben Auskunft über die Beziehungen zu unseren Mitmenschen, sei es Wut, Überlegenheitsgefühle oder kreative Neugier. Wann und warum schlägt Wohlwollen durch bestimmte Aktionen in Abwehr um? *Weißer* zeigen oft Mitleid oder Schuld, Migrant/-innen bzw. Schwarze eher Verletzung und Ärger, wenn sie in die Lage gedrängt werden, sich rechtfertigen zu müssen. Ein geschulter Umgang mit Mikroaggressionen im Kontext von Heterogenität, sie aufzufangen und in ein gegenseitiges Verständnis umzuleiten wäre am Textilen Material bzw. Objekt auszuprobieren. Flüchtlinge und Migrant/-innen müssen als sprechende Subjekte selbstbestimmt Informationen geben können und nicht nur als Sprecher/-innen einer ihnen zugeschriebenen Kultur agieren (Cheryl E. Matias & Mackey, 2016).

Im Textilen Gestalten gilt es dahingehend die ästhetische Kommunikation kritisch zu reflektieren, d.h. wie werden über ästhetische Urteile, welche Hierarchien erzeugt? Im Grunde muss eine Dekolonisierung der Textilwissenschaften, seiner Methoden und didaktischen Konzepte in Hinblick auf die Erzeugung *weißer* Dominanzpositionen stattfinden. Nicht nur kontextspezifische Analysen des Repräsentationssystems vom *Eigenen* und *Fremden*, sondern auch das Hinterfragen des unmarkierten Normalitätsgehalts im erziehungswissenschaftlichen und pädagogischen Denken ist zu re/vidieren. Eine dahingehend kritische Analyse kann als Grundlage dienen, auf der etwa die Themen der Nachhaltigkeit im Textilsektor bearbeitet werden. Um aber nicht auf Gemeinplätzen zu verweilen, wäre es sinnvoll, einen Tool mit Richtlinien, konkreten Erfahrungsbeispielen und kritischen Reflexionen für das Textile Gestalten bzw. die Textildidaktik zu erstellen.

Kritik (mit) der ästhetischen Kommunikation

Der Begriff der ästhetischen Kommunikation ist im Grunde ein *umbrella term*. Er findet aber gerade dann Anwendung, wenn Menschen aus verschiedenen Regionen und Staaten zusammenkommen, um über ihre kulturellen Erzeugnisse, wie etwa Texte, Musik, Artefakte und eben auch textile Objekte in einen Dialog scheinbar jenseits politischer und sozialer Konflikte zu treten. Insbesondere vor dem Hintergrund globaler Zusammenschlüsse, aber auch dem Wiedererstarken nationalistischer Separationsbestrebungen ist hiermit der Wunsch verbunden, friedliche Formen des Austausches, des Miteinanders, aber auch der Auseinandersetzung zu demonstrieren, ohne deren impliziertes Machtgefälle zu berücksichtigen.

Derzeit wird im Doktoratskolleg an der Universität Salzburg seit 2017 Ästhetische Kommunikation in ihrer sprachlichen und kulturellen Diversität interdisziplinär und multiperspektivisch unter Berücksichtigung der daraus resultierenden hohen Komplexität kritisch beforscht. Birgit Wagner aus der Romanistik an der Universität Wien betont in diesem Kontext die Notwendigkeit, sich über Werte und Normen zu verständigen, die vorgeben, was beispielsweise als *schön* bzw. *hässlich* zu gelten habe, und stellt gleichzeitig die Fragen in den Raum, ob Beschreibungen wie *interessant/uninteressant* diese ersetzen können (Wagner, 2017). Der rezeptionsästhetische Ansatz trägt der notwendigen Sensibilisierung für hierarchisierende Wertungen als Ausdruck von An- oder Ablehnung und damit von Gesellschaften Rechnung. Kritisch gesehen werden in diesem Kolleg rein empirisch ausgerichtete Studien, die das Bedürfnis nach ästhetischen Urteilen als anthropologische Grundkonstante unter Ausblendung sozialhistorischer Bedingungen und machtpolitischer Zusammenhängen in den Vor-

dergrund stellen. Sie suggerieren eine Gleichstellung aller Menschen unter Ausblendung von Geschichte und Machtverhältnissen (von Kittlitz, 2017).

Stuart Hall entlarvte bereits 1990 die Dialogstruktur der ästhetischen Kommunikation aufgrund hegemonialer Bedingungen, vor allem unter der europäischen Kolonialgeschichte, als prinzipiell asymmetrische (Hall, 1997). Demnach gibt es kein universalgültiges, überzeitliches ästhetisches Urteil. Ästhetische Werte sind immer politisch, religiös sowie soziokulturell motiviert, anerzogen und umkämpft, zum Beispiel auf der Basis der Deklaration der Menschenrechte. Wichtig ist im Aushandeln von Gemeinsamkeiten, sich hierüber reflektiert-kreativ zu verständigen und d.h. auch einen kritischen Blick auf die Festigung *weißer* ästhetischer Normierungen zu werfen (Spivak, 2012).

Kompetenzen in diesem Zusammenhang sind immer auch das Ergebnis von Erziehung und Umfeld, wodurch eine pädagogische Verantwortung gefragt ist. Um Jugendliche zu handlungsfähigen Subjekten innerhalb einer demokratischen Gesellschaft zu erziehen, müssen Bildungssysteme Herrschaftsverhältnisse sichtbar und transformierbar machen. Übertragen auf die Textildidaktik bedeutet dies die Dekonstruktion von gestalterischer Praxis und ihrer Ästhetik hinsichtlich der Repräsentationsweisen textiler Objekte, ihrer Metaphern und Bilder. Ziel ist es, eine reflexiv-kreative Handlungsfähigkeit (*agency*) der Studierenden im Umgang mit diesen Kategorien einzuüben. Sowohl Studierende als auch Schüler/-innen sollen Beurteilung, Wertschätzung und Imagebildung textiler Alltagskultur in Hinblick auf Normierungen historisch begreifen und dieses Wissen praktisch umzusetzen lernen.

Für eine Bild- bzw. Repräsentationskritik im Bereich des Textilen

Marianne Herzog erwähnt in ihrem Buch über multiperspektivischen Unterricht von 2003 beim Thema Baumwolle die Geschichte des transatlantischen Sklavenhandels zwischen Afrika, Europa und Amerika lediglich in einem Satz: seit Mitte des 18. Jhd. werde so Baumwolle billiger hergestellt. Sie zeigt zwei Fotografien von Baumwollpflücker/-innen, erklärt aber nicht, wieso Menschen afrikanischer Herkunft gezeigt werden. Außerdem fehlen detaillierte Angaben zur Bildquelle. Die schlechten Arbeitsbedingungen heutzutage auf indischen Plantagen, Spinnereien in der Türkei und Webereien auf Taiwan erläutert sie durchaus kindgerecht und ausführlich. Ein historischer Bezug zur Sklavereigeschichte in den ehemaligen europäischen Kolonien wird jedoch nicht hergestellt (Herzog, 2003, S. 58f., 62-65).

Wie wirken solche Bilder im Unterricht auf Kinder bzw. Studierende der afrikanischen Diaspora? Auch bei Studierenden stelle ich fest, dass das Thema Baumwolle in Hinblick auf Anbau, Verarbeitung, zunehmend auf Nachhaltigkeit bearbeitet wird. Das Thema Sklaverei hingegen fällt unter den Tisch. Hier besteht eine Wissenslücke. Wieso? Vertreter/-innen der Postcolonial Studies argumentieren mit einem Nicht-Wissen-Wollen seitens der *weißen* Dominanzgesellschaft, weil der durch die Sklaverei erwirtschaftete Reichtum auch heute noch den Wohlstand der euro-amerikanischen Gesellschaften begründet. Europa hat über die Handelsbeziehungen von der in ferne Kontinente ausgelagerten Sklaverei auf Baumwollplantagen profitiert, vergleichbar mit der heutigen Kleiderproduktion in Billiglohnländern. Und tatsächlich gibt es bis heute auch in Europa Sklaverei (Gerhard, Albus & Bell, 2015).

Die Anerkennung dieser Geschichten und Zusam-

menhänge rüttelt am Überlegenheitsgefühl europäischer Kulturen mit ihren Idealen der Aufklärung, des Humanismus und der Menschenrechte. Als Resultat entstehen trotz besseren Wissens Gefühle des Unbehagens und der Abwehr als Vermeidungsstrategie. Allein die *weiße* Position erlaubt es, aus diesem Unbehagen heraus, die Geschichte zu ignorieren. Personen hingegen, deren Familien über Generationen unter der Sklaverei und deren Folgen des Rassismus gelitten haben, können diese Geschichten nicht so einfach ignorieren. An dieser Stelle finde ich die von Birgit de Boer vorgeschlagene Praxis des „Störens“ bzw. „Unruhe-Stiftens“ angebracht, wozu sich Textilien eignen (de Boer, 2007, S. 128f).

Abb.: Faith Ringgold, *We Came to America* (from the series *The American Collection: # 1*), 1997, Acryl auf Lw, bemalter Storyquilt mit textiler Kante, 74 1/2 x 79 1/2 in, PAFA, Art by Women Collection. [Link: <https://www.pafa.org/collection/we-came-america-series-american-collection>]

Ein Beispiel gibt die afro-amerikanische Künstlerin Faith Ringgold, die Themen des Schwarzen Feminismus aus postkolonialer Perspektive bearbeitet. Sie erzählt ihr historisches Verständnis aus einer Schwarzen Perspektive über das Malen und die Handarbeit, insbesondere dem Quilten, neu. *We Came to America* von 1997 aus der Serie *The American Collection* zeigt im Vordergrund eine dunkelhäutige Freiheitsstatue mit Kind in Anlehnung an die Madonnenikonographie. Sie sendet durch die erhobene Fackel ein rettendes Licht für die im Meer schwimmenden Afrikaner/-innen aus, die einem im Hintergrund brennenden Sklavenschiff entfliehen konnten oder aber auch über Bord geworfen wurden. Die textile Bildgeschichte stellt provokant die Frage, für wen

die originale Freiheitsstatue tatsächlich Freiheit verspricht? Mit dem Verweis auf den transatlantischen Sklavenhandel ruft sie ins Bewusstsein, dass das Original nur eine Allegorie für *Weißer* ist. Die Künstlerin entlarvt damit us-amerikanische Geschichte als eine *weiße*, mit *weißen* Idealen behaftete, von denen Schwarze ausgeschlossen waren. Die textile Bildgeschichte stört us-amerikanische Freiheitsideale und Menschenrechtsvorstellungen und verweist so darauf, dass Schwarze Menschen andere Werte, Symbole und Geschichten haben (Roth, 1998, S. 55-60).

Des Weiteren bietet die Technik des Quiltens die Möglichkeit der Gemeinschaftsarbeit über kulturelle und Geschlechterdifferenzen hinweg. Die Storyquilts oder auch Gemeinschaftsquilts schaffen soziale Bindungen und Gemeinschaftserlebnisse über die Handarbeitstechnik, indem sie gemeinsam getragene, wenn auch unterschiedlich erlebte Geschichten erzählen. Außerdem migrierte die Technik des Quiltens im Laufe der Zeit in verschiedene historische Räume und wurde dort jeweils unterschiedlichen gesellschaftsrelevanten Funktionen zugeführt, weit davon entfernt Merkmal nur einer Kultur zu sein. Hier zeigt sich die bindungsstiftende Kraft des Textilen, von der Virginia Troy-Gardner spricht (2006). Übertragen auf Verhältnisse in Deutschland wäre die Geschichte deutscher Kolonien in Afrika zu behandeln oder auch die Geschichte der Arbeitsmigrant/-innen aus der Türkei.

Vergleichbar mit der Praxis des „Störens“ bzw. „Unruhe-Stiftens“ von Birgit de Boer, ist der Begriff der „Musterstörungen“ von Iris Kolhoff-Kahl (2009, S. 31-33). Die Autorin entwickelt entlang der textilen Metaphern rund um das Muster ein didaktisches Fundament für ästhetisches Lernen und Lehren, das anstelle des Nachbildens ein kreatives Weiterabreiten setzt. Dieser theoretische Überbau wird in Form von

Impulsstationen für Kinder bzw. Jugendliche im Alter von 10-18 Jahren praxisorientiert am Schulunterricht umgesetzt. Sind Musterbildungen notwendiger Teil zur Orientierung und Welterklärung, werden sie problematisch, sobald mit ihnen diskriminierende und Gewalt provozierende Stereotypisierungen einhergehen. Dann gilt es Störungen von außen zuzulassen, die einen kreativen Prozess der Auseinandersetzung in Gang setzen, damit ein Umlernen bzw. Lernen überhaupt erst stattfinden kann (2009, S. 16, 181, 185).

Das theoretische Konzept entlang der Metaphern des Musterbildens, -erkennens, -deutens und -störens ist gerade in Hinblick auf didaktische Konzepte im Textilen Gestalten sehr vielversprechend. Doch leider übersieht der aus der Systembiologie entlehnte Ansatz sozialhistorisch gewachsene und politisch motivierte (Macht-)Strukturen in den Musterbildungen. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Für die ästhetischen Werkstätten entworfene Unterrichtskonzepte denken Normalität und Abweichung unhinterfragt von einem weißen Standpunkt aus, wenn etwa ein Mann in Western Samoa 2005 zu seinem weißen Hemd mit Schlips einen schwarzen Rock trägt oder Frauen im schwarzen Tschador weiße Pumps tragen und diese Bekleidungsstile als Störungen wahrgenommen werden (2009, S. 203f.; Abb. 57 + 58). Das auf dieses ästhetische Empfinden eingeschworene euro-amerikanische, christliche Blickregime wird nicht erkannt, da erst gar nicht die Frage gestellt wird, für wen und warum diese Fotografien als störende Abweichungen festgehalten wurden. Ähnlich verhält es sich mit der Reflexion über Familienbildnisse. Typischerweise wurden Fotografien ausgewählt, die in der Nachfolge der weltbekannten Fotoausstellung *The Family of Man* zu sehen sind. 1955 schuf Edward Steichen nach us-amerikanischen Wertvorstellungen die Vision

einer Menschheitsfamilie und schickte diese um die ganze Welt. Die fotografische Bedeutungsproduktion koppelte schon damals Weltfrieden an die Verbindung der ideologischen Konzepte von Humanismus und patriarchaler Kleinfamilie entlang entwicklungs-historisch abgestufter Bilder etwa von den primitiven, spärlich bekleideten Familien in „Bechuanland“ (heute Republik Botswana) zu den zivilisierten und behausten Farmern in den USA als Herzstück der Ausstellung. Eng an die westlichen Vorstellungen von Nationenkonzepten gebunden wurden keine gemischten Familien hinsichtlich Kultur, Geschlecht bzw. Staaten- oder Religionszugehörigkeiten gezeigt (Solomon-Godeau, 2004). Ähnliche Vorstellungen reproduzieren die Bilder des deutsch-französischen Fotografen Uwe Ommer in den *Musterbildungen* (Kolhoff-Kahl, 2009, Abb 63+64). Wie sehr ist die Positionierung der Dargestellten tatsächlich selbst gewählt? Ordnen sie sich nicht vielmehr den Inszenierungswünschen des Fotografen unter, der wiederum an westlichen Vorbildern, die heute transnationale Konzerne massenmedial vorgeben, geschult ist? Eben aus dieser Perspektive arrangiert, platziert und korrigiert Uwe Ommer seine Familienfotografien aus aller Welt und ordnete sie dem tradierten *weißen* Blickregime us-amerikanischer Prägung unter. Die vorgeschlagenen Musterstörungen jedoch kritisch in Hinblick auf *weiße* Normalitätsbildung weiterzudenken, würde die störende Kraft des Textilen überzeugender hervortreten lassen.

Fazit

Die eigenen Verstrickungen in den strukturellen Rassismus zu erkennen und aufzulösen, scheint in der Praxis ein mühsamer und sehr arbeitsintensiver Prozess, weswegen er wohl auch noch nicht wirklich an Schulen und Universitäten umgesetzt wurde. Ansätze

der Critical Whiteness Studies bzw. der Kritischen Weißseinsforschungen können helfen, den Ethnozentrismus im textildidaktischen Kanon zu überwinden. Die Notwendigkeit, Herstellungsprozesse von *Weißsein* als ethnische Kategorie zu erkennen, um *weiße* Wahrnehmungsmuster kritisch zu reflektieren und damit geforderte Blickwechsel durchzuführen, soll auch bei den Privilegierten kolonial geprägte Bildungssysteme verabschieden (do Mar Castro Varela et al., 2015, S. 152).

Hieraus folgt für die Textil-Wissenschaft und ihre Didaktik, sich von den kolonialen Traditionen zu befreien und das bedeutet, sich von vielen überlieferten Bildmustern des *Fremden* bzw. *Anderen* zu verabschieden. Allem voran muss der Anspruch auf ein universales Wissen, wie es etwa in Bildern der *einen* Menschheitsfamilie und von Kindheit schon über Jahrzehnte reproduziert wird, infrage gestellt werden. Es ist wichtig, anzuerkennen, dass es immer unterschiedliche oder auch verschieden stark gewichtete Geschichten über die Gegenstände der textilen Sachkulturforschung aus divergenten transkulturellen Perspektiven gibt. Dies spricht auch für eine Bildkritik im Textilen Gestalten. Das Überführen theoretischer Reflexionen über Diskriminierungen in textilpraktisches Handeln stellt insofern eine Herausforderung dar, weil es darum geht, Komplexität für den Schulunterricht zu reduzieren, ohne Inhalte zu verlieren.

Das dringend notwendige Einüben dieser Repräsentationskritik zeigt sich mittlerweile auch in der Reproduktion von Wissen durch Künstliche Intelligenz. Es konnte durch die Auswertung repräsentativer Text- und Bilddaten nachgewiesen werden, dass Künstliche Intelligenz stereotype Werturteile und die damit verbundenen rassistischen und sexistischen Diskriminierungen hinsichtlich der Festigung von *whiteness*

entwickeln. Grund dafür ist, dass die selbstlernenden Algorithmen sich an einer Vielzahl von zirkulierenden Bildern und Metaphern der weißen Dominanzkultur orientieren. So übernehmen sie auch die damit verbundenen strukturellen Diskriminierungen. Die Schlussfolgerung ist, dass Menschen frühzeitig, am besten schon mit dem Erlernen der Sprache und dem Deuten von Bildern, einüben sollten, diese Vorurteile zu vermeiden (Wolfgang, 2017, S. 36).

Literatur

- Albrecht-Heide, A. (2005). Weißsein und Erziehungswissenschaft. In M. M. Eggers et al. (Hrsg.), *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland* (S. 444-459). Münster: Unrast-Verlag.
- Baquero Torres, P. (2012). Postkoloniale Pädagogik. Aufsätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In J. Reuter & A. Karentzos (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies* (S. 315-326). Wiesbaden: Springer VS.
- De Boer, B. (2007). Transkulturalität und Textilunterricht. In Ch. Becker (Hrsg.), *Perspektiven textiler Bildung* (S. 125-134). Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.
- Doktoratskolleg – Ästhetische Kommunikation Universität Salzburg (2017). Verfügbar unter <https://www.uni-salzburg.at/index.php?id=205291> [02.01.2018]
- do Mar Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2. Aufl.). Erschienen in der Reihe Cultural Studies, hrsg. von Rainer Winter, Bielefeld: transcript.
- Eggers, M.M., Kilomba, G., Piesche, P. & Arndt, S. (2005). *Mythen, Masken & Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Berlin: Unrast-Verlag.
- Etzemüller, Th. (2015). *Auf der Suche nach dem Nordischen Menschen. Die deutsche Rassenanthropologie in der modernen Welt*. Bielefeld: transcript.
- Friedrich, A. (1997). Kritik der Urteilskraft oder: Die Wissenschaft von der weiblichen Schönheit in Kunst, Medizin und Anthropologie der Jahrhundertwende. In A. Friedrich, B. Haehnel, V. Schmidt-Linsenhoff & Ch. Threuter (Hrsg.), *Projektionen. Rassismus und Sexismus in der Visuellen Kultur* (S. 164-182). Marburg: Jonas Verlag.
- Gardner-Troy, V. (2006). *The Modernist Textile. Europe and America 1890 – 1940*. Hampshire (UK) / Burlington (USA): Lund Humphries.
- Haehnel, B. (erscheint voraussichtlich 2018). *Fashionscapes, Hybridity and the White Gaze*. In E. Gaugele & M. Tilton (eds.) *Re-Visioning Fashion Theories: Postcolonial and Critical Transcultural Perspectives*. New York/Berlin: Sternberg Publishers.
- Hall, S. (1997). Encoding, decoding. In S. Doring (1990), *The Cultural Studies Reader* (S. 90-103), London / New York: Routledge.
- Hall, S. (1992). The West and the rest: discourse and power. In S. Hall & B. Gieben (eds.), *Formations of Modernity* (S. 275-331). Cambridge: Polity Press in association with the Open University.
- Herzog, M. (2003). *Mehrperspektivischer Textilunterricht. Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule*, Seelze-Velber: Kallmeyer.
- hooks, b. (1994). *Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus*. Berlin: Orlanda-Frauenverlag.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst*. München: kopaed.
- Mamozai, M. (1989). *Schwarze Frau, weiße Herrin. Frauenleben in den deutschen Kolonien* (1982). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Matias, Ch. E. und Mackey, J. (2016). Breakin' Down Whiteness in Antiracist Teaching: Introducing Critical Whiteness Pedagogy. *The Urban Review*, March, Vol. 48, Issue 1, S. 32–50.
- Mörsch, C. (2005). Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht. Plädoyer für die zukünftige Nutzung eines bisher unrealisierten Potenzials. In E. Gaus-Hegner & R. Mätzler Binder (Hrsg.), *Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen* (S. 76-90). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- “Ms. Geek” Klein-Hass, M. (2017). Wearing Hijabi-Lolita in Kuala Lumpur. Verfügbar unter <https://www.tokyopop.com/blog/2017/4/17/wearing-hijabi-lolita-in-kuala-lumpur> [01.03.2018]
- Nugent, E. (2015). Hijabi Lolita: conversations on Faith, Fashion, and Fandom. Verfügbar unter <https://geekandsundry.com/hijabi-lolita-conversations-on-faith-fashion-and-fandom/> [01.03.2018]
- Roth, M. (1998). Of Cotton and Sunflower Fields. The Makings of The French and The American Collection. In Dan Cameron (Hg.), *Dancing at the Louvre – Faith Ringgold's French Collection*

- and *Other Story Quilts* (S. 49-63). Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Saal, B. (2007). Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität. In: M. Mae & B. Saal (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht* (S.21-36). Wiesbaden: Springer VS.
- Solomon-Godeau, A. (2004). The Family of Man. Den Humanismus für ein postmodernes Zeitalter aufpolieren. In: Jean Back & Viktoria Schmidt-Linsenhoff (Hg.), *The Family of Man 1955-2001. Humanismus und Postmoderne: Eine Revision von Edward Steichens Fotoausstellung* (S. 28-55). Marburg: Jonas Verlag.
- Spivak, G. Ch. (1990). Poststructuralism, Marginality, Postcoloniality and Value. In: P. Collier & H. Geyer-Ryan (Hrsg.), *Literary Theory Today* (S. 219-244). Cambridge: Polity Press.
- Spivak, G. Ch. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Steichen, E. (1955). *The Family of Man*. New York.
- Sußebach, H. (2012). Karl Mays Indianer: Wenn Winnetou das wüsste. In DIE ZEIT, Nr. 12/2012. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/2012/12/DOS-Apachen/komplettansicht> [31.01.2018]
- von Kittlitz, A. (2017): Der ästhetischen Wahrnehmung auf der Spur. In DIE ZEIT, 16/2017.
- Wagner, B. Ästhetische Kommunikation und Moral der Form (2017). Verfügbar unter https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Doctorate_School_PLUS/images/DSP_%C3%84sthetische_Kommunikation/Vortrag_BirgitWagner_AesthetischeKommunikation.pdf [02.01.2018]
- Warth, E. (1997). Die Inszenierung von Unsichtbarkeit: Zur Konstruktion weißer Identität im Film. In: A. Friedrich, B. Hahnel, V. Schmidt-Linsenhoff & Ch. Threuter (Hrsg.), *Projektionen. Rassismus und Sexismus in der Visuellen Kultur* (S. 125-131). Marburg: Jonas Verlag.
- Welsch, W. (1997). Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: I. Schneider & Ch. Thomsen (Hrsg.), *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste* (S. 67 – 90). Köln: Wienand.
- Wolfgangel, E. (2017). Künstliche Intelligenz voller Vorurteile. *Neue Züricher Zeitung*, 6. September, S. 36.

„Blinde Flecken der Ästhetischen Bildung?“ – Über Inklusion und fachliches Lernen

Andreas Brenne

I. Der blinde Fleck

„Der blinde Fleck“, so lautete das Motto eines internationalen Kunstpädagogischen Kongresses, der im Jahre 2014 in Salzburg stattfand. Der Titel machte implizit auf ein Desiderat der Kunstpädagogik aufmerksam, der sich in einem wenig reflektierten Sprachgebrauch artikuliert. Denn die Verwendung des Attributes „blind“ zur Identifizierung von Desideraten im allgemeinen, machte darauf aufmerksam, dass das Inklusionsthema das eigentliche Desiderat ist. So kennzeichnet der Begriff „blind“ – der aus der Wahrnehmungspsychologie entnommen ist – ein grundsätzliches und nicht zu substituierendes Wahrnehmungsdefizit; durch ihn werden Leerstellen und Defizite markiert. Aber ob blind tatsächlich ein Defizit in Punkto Weltverständnis ist, ist nur dann ausgemacht, wenn man die normative Position einer gesunden menschlichen Person als eine allgemeine feststellt. So wird die durchschnittliche Perspektive und Weltsicht der sogenannten „Normalen“ zu einer Perspektive von universeller Gültigkeit, so dass andere Sichtweisen defizitär erscheinen.

Dies ist nicht nur ethisch problematisch, sondern

auch epistemologisch unsauber. Denn die Weltsicht einer Fledermaus (vgl. Thomas Nagel) ist nicht von minderer Qualität, sondern eben eine andere. Sie fokussiert einfach andere Facetten der Phänomene.

Anders als bei Nagel geht es in der heutigen Inklusionsdiskussion nicht allein um die Akzeptanz unterschiedlicher Versionen des „making worlds“, sondern um die Möglichkeit, vertraute Perspektiven kommunikativ zu verändern bzw. zu erweitern. Inklusion ist dann gelungen, wenn es nicht allein um eine umfassende innere Differenzierung geht, sondern unterschiedliche Auffassungen, Haltungen und Konzepte kommunikabel werden – also zur Verbesserung der Qualität von Unterricht dienen.

Eigentlich sollten diese Inhalte Kunstpädagogen vertraut sein, ist doch die Kunst als Kontingenzphänomen eine Instanz, die per se inkommensurabel ist, und einen „Conceptual change“ geradezu herausfordert. Doch bei Licht betrachtet dominieren auch im Kunstunterricht Standardisierungen, werden kanonisierte Inhalte jahrgangs- und schulformbezogen ausgerichtet. Heterogene Lerngruppen sind aus dieser Perspektive ein Problem. Genauso ist es mit einer

tiefen Skepsis gegenüber anderen Bildprogrammen und Bildpraxen, die jenseits der Heldenerzählung der Moderne Gegenstand von Unterricht sind.

II. Erwartungen

Den sogenannten musisch-ästhetischen Fächern – also auch dem Unterrichtsfach Kunst – werden im Kontext der Entwicklung inklusiver Unterrichtsarrangements oftmals eine Vorreiterrolle zugeschrieben, ausgehend davon, dass hier eine besondere Affinität zu Problemstellungen aus dem Bereich inklusiver Pädagogik bestünde. Angegeben werden hier sowohl fachimmanente als auch fachdidaktische Gründe (z.B. entgrenzende Strategien, Outsider-Art, der therapeutisch-kompensatorische Einsatz gestalterisch-expressiver Verfahren). Es stellt sich die Frage, ob dabei lediglich wohlfeile Mythen revitalisiert oder ob hier substantielle Entwicklungschancen der Kunstpädagogik sichtbar werden. Diese Aspekte sollen hier pointiert und im Hinblick auf die Fachgeschichte betrachtet werden, wobei auch die Beziehung zwischen Kunst und Diversität eine wichtige Rolle spielt. Es geht aber auch um Grundsätzliches zur Idee und zur Genese des Inklusionsbegriffs. Ein weiteres Thema ist die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, Anforderungen und Entwicklungsperspektiven einer inklusiven Didaktik der ästhetischen Fächer. Hier besteht offenkundig Entwicklungsbedarf, sind doch die Schulen bundesweit verpflichtet, inklusive Ausbildungsszenarien anzubieten und tun dies bereits. Ein Prozess, der die Fachdidaktiken in hohem Maße herausfordert: Es mangelt an elaborierten Konzepten und fachdidaktischer Forschung – und das nicht nur im Fach Kunst.

Empirische Forschung zu inklusivem Fachunterricht ist eine zentrale Forschungsaufgabe im Hinblick auf die Zielperspektive eines inklusiven Bildungssystems und aktuell

noch weitestgehend ein Desiderat der Inklusionsforschung. (vgl. Ackermann, Musenberg & Riegert, 2013, S. 145)

III. Kunst und Inklusion – von Prinzhorn, Art Brut und Outsider Art

Betrachtet man Kunst in Hinblick auf disparate Denkformen, ungewöhnliche Perspektiven und fremde Welten des „Onirischen“ (Reck, 2010, S. 22), so findet sich eine lange Tradition, in denen das Vorbewusste formgebend ist. Dies reicht vom „Book of Kells“, mittelalterliche Bestiarien, Boschs Höllenbildern, Goyas Capriccios und den Manifestationen des Unbewussten im Surrealismus bis hin zu den aleatorischen Verfahren der zeitgenössischen Kunst. Signifikant ist trotz aller Unterschiedlichkeit in der Form, dass es stets um das explizit Andere geht; also um künstlerisch-gestalterische Inkorporationen des Fremden. Wie Hans-Ulrich Reck in seiner umfassenden Traum-Enzyklopädie darlegt, lässt sich eine komplexe Kulturgeschichte der Träume und Visionen in der bildenden Kunst nachzeichnen, die sich bis in die Gegenwartskunst erstreckt (Reck, 2010). Insbesondere das frühe 19. Jahrhundert setzte sich explizit und produktiv mit unterschiedlichen Formen der impliziten Wissensgenese auseinander, wobei die Freudschen Untersuchungen als zentrale Inspirationen fungierten und bis in die Popkultur ausstrahlten. Zu nennen sind die automatischen Bildprogramme der Surrealisten (Breton, 2007), die psychedelischen Mescalinezeichnungen von André Michaux (Michaux, 2002), Antonins Artauds „Theater der Grausamkeit“ (Artaud, 1979), aber auch Formen der Informellen Malerei und der Konkreten Kunst (Lucie-Smith, 2013). Daneben gab es aber auch ein aktives Interesse an den bildnerischen Arbeiten von gesellschaftlichen Outsidern oder von Menschen mit psychischen

Erkrankungen. Die Sammlung des Psychiaters und promovierten Kunsthistorikers Hans Prinzhorn inspirierte Kurator/-innen und Künstler/-innen gleichermaßen. Die „Weltmaschine“ des forensischen Patienten Adolf Wölfli wurde durch seinen Psychiater Morgenthaler dokumentiert und ausgestellt (Morgenthaler, 1921). Leo Navratil, der Leiter der Psychiatrie in Gugin, setzte sich mit Bildern psychisch erkrankter Patienten auseinander (Art Brut) und kooperierte in seiner Arbeit mit dem Künstler Jean Dubuffet, der diese Impulse künstlerisch transformierte (Navratil, 1965). Auch die „Outsider Art“ wird seit einigen Jahren in größeren Sammlungen (z.B. im Hamburger Bahnhof) oder in Groß-Ausstellungen kunstöffentlich dargeboten und kunsthistorisch aufgearbeitet. Gezeigt werden bildnerische Arbeiten von „Sonderlingen“, Außenseitern, aber auch Menschen mit Behinderungen wie etwa George Widener, der unter dem Asperger Syndrom leidet (Kittlmann, Dichter & Safarova, 2013)

Formate der Gegenwartskunst untersuchen die Grenze zwischen ausgewiesener Kunst und anderen Bildprogrammen, indem sie kollaborative und partizipative Formen der Interaktion zwischen psychisch Erkrankten und Menschen mit geistigen Behinderungen erproben und gemeinsam präsentieren. So z.B. die Arbeiten von Christine und Irene Hohenbüchler, die ihre Produkte gemeinsam mit Menschen mit geistigen Behinderungen entwickeln bzw. anleiten und ausstellen (Kunstmuseum Thun, 2010). Oder der Choreograph Jérôme Bel, der Menschen mit Down Syndrom eine Plattform zur Verfügung stellt, auf der sie einen unverstellten Ausdruck zur Aufführung bringen können (Umatham & Wihstutz, 2015). Diese Form einer quasi dokumentarischen Kunst speist sich aus den Formen des postdramatischen Theaters. Es lässt sich aber auch kritisch fra-

gen, ob hier „besondere“ Menschen prekär inszeniert werden, wie dereinst in den Völkerschauen des Hagenbeckschen Tiergartens in Hamburg. Auch die Arbeit des polnischen Künstlers Artur Zmijewski, der blinde Menschen zum Malen motiviert und den Malprozess filmisch dokumentiert, hinterlässt zahlreiche Fragen: Ist es für blinde Menschen tatsächlich erkenntnistiftend, sich malerisch zu betätigen? Sind diese Formen Kooperationen auf Augenhöhe oder werden hier interessante Bilder kreiert, in denen besondere Menschen mit ihren spezifischen Kenntnissen und Fähigkeiten platziert werden? Oder handelt es sich um kunstpädagogische oder kunsttherapeutische Maßnahmen von Künstlerinnen und Künstlern, die sich eine außerkünstlerische Expertise angeeignet haben und diese in künstlerische Zusammenhänge überführen? Sind diese Arbeiten künstlerisch weiterführend und gesellschaftlich relevant oder geben sie dies bloß vor? Lässt sich daraus ein Arrangement für eine inklusive kunstpädagogische Praxis ableiten?

IV. Über den Begriff der Inklusiven Pädagogik

Inklusive Pädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, dessen wesentliches Prinzip die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität in Bildung und Erziehung ist. Der Begriff leitet sich vom lateinischen Verb *includere* (einschließen, einsperren, umzingeln) ab.

In hiesigen Kontexten wird er von Anfang an kontrovers diskutiert, wobei zunächst Inklusion mit der Integration von Menschen mit körperlichen und geistigen Einschränkungen in das Regelschulsystem gleichgesetzt wurde. Befürworter der Inklusion betrachten Heterogenität als eine „normale“ Gegebenheit; Gegner der Inklusion argumentieren, dass Inklusion eine ideologische Haltung sei, in der nicht das Kindeswohl im Mittelpunkt stehe, sondern die Reali-

sierung gesellschaftspolitischer Konzepte. Aus Sicht der Befürworter ist die Auflösung der sogenannten Förderschulen dringend geboten, da die bestehenden Distinktionen erhalten bleiben. Statistisch betrachtet ist Heterogenität schon längst eine Bedingung der Regelschule; bereits jedes dritte Grundschulkind hat einen „Migrationshintergrund“ (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung, 2015). Inklusive Pädagogik ist ein Gegenmodell zum dreigliedrigen Schulsystem, in dem Bildungsprozesse auf homogene Lerngruppen abgestimmt werden. Dadurch werden Menschen trotz möglicher Übergänge systematisch exkludiert, stigmatisiert und selektiert.

Andreas Hinz definierte den Ansatz der Inklusion wie folgt: Inklusion sei ein

[...] allgemeinpädagogischer Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen — und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt. [...] Inklusion beendet das Wechselspiel von Exklusion und Integration. (Hinz, 2006, S. 96)

Der Grundsatz des inklusiven Lernens baut auf der Gemeinschaft aller Schüler und Schülerinnen auf, wobei geteilte Interessen und Individualinteressen Beachtung finden müssen. Schule soll derart konzipiert werden, dass kein Kind mehr ausgeschlossen wird. Nicht das Kind muss schulfähig werden, sondern die Schule „kindfähig“.

V. Inklusion versus Integration

Wie bereits erwähnt herrscht vielfach die Auffassung, dass Integration und Inklusion synonyme Begriffe und demnach die meisten Ziele schon längst erreicht sind; das Prinzip der inneren Differenzierung ist schon seit mehr als 15 Jahren grundständiges Prinzip guten Unterrichts. Doch dem ist nicht so:

[...] Das Leitbild der Inklusion zielt – im Gegensatz zur Integration – auf alle Menschen und setzt damit das Ziel, Schule für alle Schüler (und auch für alle Lehrer) zu einem anregenden und angenehmen, fördernden und herausforderndem Ort des Lernens zu machen. Die ganze Schule gewinnt. (Steinert, 2012, S. 344)

Laut Susanne Abram

[...] unterscheidet sich der Begriff der Integration vom Begriff der Inklusion insofern, als dass es bei der Integration von Menschen immer noch darum geht, Unterschiede wahrzunehmen und zuerst Getrenntes wieder zu vereinen. Inklusion hingegen versteht sich in Bezug auf Schule als ein Konzept, das davon ausgeht, dass alle Schüler mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv am Unterricht teilnehmen. Alle Schüler erleben und nehmen Gemeinschaft wahr, in der jeder/jede Einzelne seinen/ihren sicheren Platz hat und somit eine Teilnahme für alle Schüler am Unterricht möglich ist. (Abram, 2003, S. 38)

Integration ist normativ und zielt immer auf die Angleichung und Anpassung an eine Norm ab. Gleichzeitig schließt sie – je nach Definition der Norm – spezifische Schülerinnen und Schüler vom Bildungsprozess aus. Dies widerspricht aber der 2009 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention. Hier verpflichten sich die Unterzeichnerstaaten – so auch Deutschland – ein inklusives Bildungssystem zu errichten, in dem der gemeinsame Unterricht aller Schülerinnen und Schülern der Regelfall ist. Doch wurde der englische Begriff „Inclusion“ irreführend mit Integration übersetzt.

VI. Inklusion und fachliches Lernen

Kunst als zentrales Bezugssystem der Kunstpädagogik ist durchaus geeignet, den Inklusionsprozess voranzutreiben, und zwar aus zwei wichtigen Gründen:

- Kunst ist medial offen strukturiert und in der Lage, differente Zeichensysteme in Kommunikationsprozessen zu verwenden, zu verbinden oder zu substituieren. Sprache ist nur eine Form der sinnhaften Artikulation. Insofern kann mittels Kunst der primär sprachlich strukturierte Unterrichtsdiskurs derart erweitert werden, dass unterschiedlich disponierte Kinder und Jugendliche sich an kommunikativen Handlungsprozessen beteiligen können.
- Kunst besitzt die Offenheit, unterschiedliche und vor allem marginalisierte Perspektiven „ins Bild zu setzen“. Diese Qualität schafft Freiheitswerte und eröffnet neue Bildungshorizonte jenseits curriculärer Festlegungen und Standardisierungen. Kunst ist eine Weltsprache, die Traditionen offenlegt, zur Diskussion stellt und produktiv transformiert. Dies befördert den generational geforderten kulturellen Wandel und trifft den Kern schulischen Handelns.

VII. Kunstpädagogische Arrangements

Betrachtet man die Kunstpädagogik in ihren aktuellen fachdidaktischen Ausprägungen, stellt man fest, dass wenige ausformulierte Konzepte zum inklusiven Unterricht vorliegen.

Das Fach Kunst orientiert sich vornehmlich an Aufgabenformaten, ohne dass innere Differenzierungen eine herausgehobene Rolle spielen. Unterrichtsmethodologisch sind zwei Gegenstandsbereiche zu unterscheiden: die rezeptive Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk/Bild und die gestalterisch-ästhetische Praxis.

Dabei ist hervorzuheben, dass die Aspekte von Rezeption und Gestaltung eng miteinander verwoben sind, allerdings in unterschiedlicher Akzentuierung. Während die „Bilddidaktik“ die Gestaltung nutzt, um bildnerische Inhalte zu vermitteln, fokussiert die „Gestaltungsdidaktik“ Realisationsmöglichkeiten, wobei Bilder und Kunstwerke als sinnstiftende Impulse fungieren.

Bilddidaktik

Behandelt werden zumeist ausgewiesene Kunstwerke oder Bilder der Alltagskultur. Spezifische Strukturelemente von Bildern sollen entdeckt, verstanden und generalisiert werden. Die Zielsetzung dieser in den 1960er Jahren entwickelten Kernmethode der Kunstpädagogik (Otto, 1969) ist die Förderung von Bildliteralität (Duncker & Lieber, 2013) und die Ausbildung motivierter und informierter Kunstrezipient/-innen. Im Rahmen dieser Konzepte vollzieht sich die individuelle Förderung durch die Etablierung von Unterstützungssystemen und in Anlehnung an den Kunsthistoriker Max Imdahl durch die Orientierung an individuellen Lesarten von Bildern (Imdahl, 1996).

Gestaltungsdidaktik

Da sich die Gestaltungsdidaktik an künstlerischen Methoden und Verfahren ausrichtet, werden thematisch disparate Praxen eingeübt und sukzessive etabliert. Neben den klassischen Bereichen wie Malerei, Handzeichnung, grafische Verfahren und Bildhauerei werden auch Methoden der visuellen Medien im Unterricht eingesetzt. Hinzu kommen Methoden einer ästhetisch-künstlerischen Forschung, mittels derer lebensweltliche Phänomene interdisziplinär untersucht werden (Brenne, 2004; Kämpf-Jansen, 2001). Inwieweit die gestalterische Praxis unter inklusiven Bedingungen funktioniert, hängt von den jeweiligen pädagogischen Arrangements ab. Freie Methodenwahl und peerbezogene Unterrichtsformen kon-

trastieren mit Konzepten, in denen es um die Erzeugung von normativen Gestaltungskompetenzen geht (Sowa, 2012).

VIII. Offener Unterricht und Inklusion

Eine inhaltliche Offenheit, wie sie Falko Peschel (2006) als zentrales Moment eines offenen Unterrichts ausweist, gibt es in der Kunstpädagogik in Reinform nicht. Einzige Ausnahme ist die „Ästhetische Werkstatt“, die zwar in der fachdidaktischen Diskussion Beachtung gefunden hat, im Kern aber wenig weiterentwickelt wurde (Kirchner & Peez, 2001). Hier haben die Schüler/-innen die Möglichkeit, sich medial und thematisch frei zu entscheiden. Doch bemisst sich die Qualität der individuellen Förderung an der Qualität der dargebotenen Anreize – im Sinne des Werkstattunterrichts braucht es ein facettenreiches Überangebot, ansonsten wird die individuelle Entscheidung auf wenige Auswahlmöglichkeiten reduziert.

Es braucht dagegen kunstpädagogische Lernarrangements, die thematisch und handlungsspezifisch offen sind und eine gemeinsame Lebenswelt voraussetzen. Gleichzeitig müssen die favorisierten Aufgabenformate ein bestimmtes Anforderungsprofil erfüllen:

- intermediale Ausrichtung
- vielfältige thematische Schwerpunktbildungen
- kooperative Ausrichtung
- Elementarisierung des Unterrichtsgegenstandes

IX. „Konkret mehr Raum“ – ein Fallbeispiel

Die gewichtigste Forderung einer inklusiven Didaktik ist die unterrichtliche Integration unterschiedlicher Perspektiven im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand bzw. Lernfeld. Aus dieser Perspektive sollte es eigentlich kein Thema geben, das

nicht in einer durch Diversität geprägten Lerngruppe unterrichtlich behandelt werden kann. In einem solchen Szenario sollte aber auch garantiert sein, dass bei jedem SuS ein Zuwachs an Kompetenzen erreicht werden kann. Dabei geht man davon aus, dass gerade der kooperative Austausch in heterogenen Lerngruppen besonders ertragreich ist (Kruse, Heinzel & Lipowsky, 2013). Demgemäß wirkt sich der Austausch von SuS unterschiedlicher Lernniveaus im Hinblick auf den Lernzuwachs deutlich positiver aus, als in solitären und leistungsdifferenzierten Lernarrangements. Doch wie verhalten sich diese Ergebnisse im Kontext kunstpädagogischer Unterrichtsszenarien? Ist wirklich alles lehrbar?

Konkrete Kunst

Diese Fragestellung soll in diesem zentralen Unterrichtsbeispiel an einem nicht leicht zugänglichen Thema behandelt werden. Es geht dabei um die „konkrete Kunst“, eine Kunstrichtung, die sich auf bildkompositorische Verfahren konzentriert und geometrische Bildzeichen in immer neue Konfigurationen überführt (Lauter, 2003). Diese Kunst ist insofern konkret, als dass die Zeichen sich selbst meinen und auf Referenzen verzichten. Die Schwierigkeit, diese Inhalte zu vermitteln, ergibt sich allerdings nicht allein aus der inhaltlichen Strenge, sondern aus der spezifischen Formensprache, die zutiefst alltäglich ist. Diese ist derart konventionell, dass eine motivierende Auseinandersetzung problematisch erscheint. Gleichzeitig ist diese Kunst derart hermetisch ausgerichtet, dass es tatsächlich schwer fällt, biographische Bezüge zu stiften. Nun stellt sich die Frage, wie man dieses Themenfeld in einer inklusiv ausgerichteten Lerngruppe behandeln kann, wenn dies schon in einer homogenen Lerngruppe ein problematisches Unterfangen ist. Oder ist dies ein bisher verborgener Schlüssel? Ich wollte mich im Rahmen eines kunstdi-

daktischen Seminars genau dieser Herausforderung stellen und erprobte mit einer Gruppe Studierender die Vermittlung konkreter Kunst mit einer intergrierten Gesamtschulklasse (7er Jahrgang). Die Auseinandersetzung mit der Ausstellung „Konkret mehr Raum“ sollte zur Lackmusprobe einer inklusiven Kunstpädagogik werden.

„*Konkret mehr Raum*“

Im Herbst 2015 versuchten sich die kunstaustellenden Institutionen der Stadt Osnabrück an einem innovativen Ausstellungsprojekt mit dem Titel „Konkret mehr Raum“ (<http://konkret-mehr-raum.de/>). Dabei ging es darum, sich mit Formen der zeitgenössischen konkreten Kunst auseinanderzusetzen, um zu erproben, inwieweit diese Positionen noch wirkmächtig sind. Dabei arbeiteten die Künstler in unterschiedlichen Medien, Fotografien, Installationen, Malerei und Skulptur, wobei auch die sozialräumliche Dimension performativ erfasst wurde. Objets Trouvés wurden in geometrische Grundformen überführt, Alltagsgegenstände zu abstrakten Objekten transferiert und zwei tonnenschwere Marmorplatten mittels Spanngurten in der Schwebelage gehalten. Im Felix-Nussbaum-Haus wurde eine großformatige Fotoinstallation gezeigt, in der Architekturelemente neu verbunden räumliche Dimensionen erweiterten. Im Kulturgeschichtlichen Museum konnte man eine großformatige konkrete Collage betrachten, die Versatzstücke der Moderne neu und überraschend kombinierte. Der Eingangsbereich der Kunsthalle wurde mit farbigen Folien überklebt und in ein magisches Licht getaucht. Vor dem Museumsplatz befand sich eine Litfaßsäule, welche mit farbigen Permutationen überklebt wurde, deren Farbenfolge mittels einer öffentlichen Umfrage ermittelt wurde. In einer großformatigen Projektion changierten aus geometrischen Modulen sich formierende dynamische Muster und

erzeugten wechselnde Atmosphären. In Schubfächern befanden sich die dazugehörigen Handzeichnungen. Im Ganzen: die konkrete Kunst wurde nicht museal rekonstruiert, sondern zeigte sich als einen öffentlichen Raum dynamisch prägende Kraft. Die scheinbar vertrauten Formen wurden konterkariert und präsentieren den öffentlichen Raum als ein offenes System. Im Rahmen des nun beschriebenen inklusiven Kunstvermittlungsprojektes soll gezeigt werden, inwieweit die konkrete Kunst immer noch das Potential hat, offene Gestaltungsprozesse zu evolvieren, um diese kooperativ zu kommunizieren.

Erstbegegnung

Die integrative Gesamtschule, in der das Projekt angesiedelt ist, verfolgt seit vielen Jahren einen integrativen bzw. inklusiven Ausbildungsgang. In diesem Kontext hat die Schule vor zwei Jahren einen umfangreichen Ausbau erfahren, der auf die Bedingungen der Inklusion/Integration abgestimmt ist. Im Zentrum steht ein „gläsernes Lehrerzimmer“, das die wechselseitige Interaktion von Schüler/-innen und Lehrern ermöglicht. D.h. es fungiert gleichzeitig als didaktisches Zentrum mit Hard- und Software für den Unterricht. Die Klassenräume sind ebenfalls durchgängig verglast, so dass ein Außen und Innen ineinander übergehen. Die Klassenräume verfügen alle über einen gut zugänglichen Nebenraum, der wiederum durch eine Glastür abgetrennt ist. Transparenz, Kooperation und Barrierefreiheit scheint das zentrale Motiv der Schularchitektur zu sein, die – so das Schauprogramm – auch als Leitmotiv der pädagogischen Arbeit fungiert.

Die Klasse in der das Unterrichtsprojekt zum Thema „Konkret mehr Raum“ stattfindet ist eine siebte Klasse und wird von unterschiedlichen Fachlehrkräften unterrichtet. Die Klassenführung teilt sich eine reguläre Lehrkraft mit einer Sonderpädagogin.



Abb. 1-4: Erstbegegnung



Abb. 5-7: Ausstellung

Hinzukommen zwei Inklusionshelfer, die die Schüler/-innen mit Behinderungen im Rahmen eines Nachteilsausgleichs unterstützen, so dass sie am Unterricht teilnehmen können. Fünf Kinder haben sonderpädagogischen Förderbedarf: drei Kinder mit Lernschwierigkeiten, ein Kind mit Down-Syndrom und ein Kind mit Asperger-Syndrom. Ansonsten ist die Klasse im Sinne der Regelverteilung einer Gesamtschule in Schüler/-innen mit Haupt-, Real- und Gymnasialempfehlung unterteilt, die in Kernstunden gemeinsam unterrichtet werden.

Nach einer Einführung in das Thema der Ausstellung – die in der kommenden Woche besucht werden soll – sollen sich die Schüler/-innen in Kleingruppen mit jeweils einer künstlerischen Arbeit auseinander setzen. Dazu erarbeiteten die Studierenden Material, das im Sinne einer Elementarisierung in die Arbeit mit spezifischen Materialien und Arbeitsweisen einführt. Die Gruppe, die die Transformation von Architekturfragmenten von Diana Sirianni untersucht, hat den Auftrag, aus Zeitschriften Architekturfragmente auszuschneiden und sie in eine Mobile-Konstruktion zu überführen, die vor den Fenstern des Klassenraums appliziert werden soll. Die Schüler/-innen setzen sich konzentriert und interessiert mit dem Auftrag auseinander. Nahezu kontemplativ werden die Bildfragmente aus den Zeitungen herausgeschnitten und auf dem Tisch aufgehäuft. Auch die Zusammensetzung mittels Fäden und Kleber scheint herauszufordern und interessante Gebilde entwickeln sich, die gut einsehbar sind. Jens – der Junge mit Asperger-Syndrom – ist zunächst vom Szenario positiv inspiriert. Er macht lautstark deutlich, dass er viel Erfahrung mit Kunst hat und auch selber Künstler sei. Er beginnt Bildfragmente auszuschneiden, doch dann gerät er ins Stocken. Die Fülle von Papieren und Schnipseln scheinen ihn zu irritieren. Er rückt vom Tisch weg

und wendet sich sichtlich überfordert ab. Auch die Bemühungen des Inklusionshelfers die Unordnung zu strukturieren haben keinen Erfolg. Jens möchte nicht mehr weitermachen. Es ist ihm nicht möglich, selbständig das „Chaos“ zu ordnen. Die anwesende Sonderpädagogin hat eine Idee. Mittels eines Laminiergeräts werden die Papierfragmente in Folien eingeschweißt – d.h. in eine neue Gesamtheit überführt. Jens schaut neugierig zu und beginnt seinerseits die Papiere zu ordnen. So entstehen fünf Folien, die unterschiedliche Elemente zusammenführen. Diese werden daraufhin in großformatige Abschnitte unterteilt, ausgeschnitten und zu einem Mobile zusammengeführt. Die anderen Schüler/-innen des Gruppentisches beobachteten das Geschehen interessiert aber ohne Aufregung. Die Sonderpädagogin weist mich daraufhin, dass das genau das Problem von Jens ist: Ordnungsstrukturen sind eine grundsätzliche Herausforderung, die es tagtäglich zu bewältigen gilt und im Fach Kunst nahezu symbolisch bearbeitet werden. In einer abschließenden Gesamtreflexion des Projektes wird die Beziehung zwischen Fragment und Ordnung als künstlerisches Problem und Herausforderung hervorgehoben.

Ein anderer Tisch setzt sich mit der Videoarbeit von Danielle Tegeder auseinander, in der wie beschrieben, geometrische Grundmuster zu dynamischen Formen transferiert werden. Als Material stehen Schablonen, Zirkel und Messwerkzeuge zur Verfügung, mittels derer auf weißem Karton konkrete Muster entstehen, die mit Bleistift, Buntstiften und Aquarellfarben ausgearbeitet werden. Die unterschiedlichen Kartons werden dann mittels Nähgarn zusammengefügt, so dass filigrane Leporellos entstehen. Marie – das Kind mit Down-Syndrom – ist zwar sozial integriert – beteiligt sich aber nicht am Gestaltungsprozess. Ihre verbalsprachlichen Kompetenzen

sind stark eingeschränkt und es gelingt uns nicht, sie dialogisch in den Gestaltungsprozess zu involvieren. Stiften und Farben steht sie skeptisch gegenüber und auch motorisch scheint die Arbeit sie zu überfordern. An der abschließenden Präsentation nimmt sie dennoch teil. Sie erwähnt, mit wem sie „zusammengearbeitet“ hat.

Die anderen Gruppen beschäftigen sich ausgehend von einer Arbeit von Jose Dávila mit der Balance und dem Gewicht von Objekten, mit der Transformation in den Arbeiten von Michael Johansson sowie mit der Erstellung von transparenten, abstrakten Fensterbildern, wobei eine Arbeit von Dominique Jézéquel als Impuls dient. Im Hinblick auf die Inklusionsthematik ist in diesen Teilgruppen nichts Auffälliges zu verzeichnen. Das bedeutet jedoch nicht, dass hier keine divergenten Sichtweisen diskutiert wurden. Jede Position – so das Endergebnis der Erstbegegnung – ist ein Baustein zur Entwicklung eines Gesamtverständnisses von konkreter Kunst.

Ausstellung

Eine Woche später treffen wir uns vor dem Felix-Nussbaum-Haus wieder. Für einige Schüler/-innen ist das der erste Besuch in einem Kunstmuseum. Neugierig betritt die Gruppe den ungewöhnlichen Bau, der bereits für Aufmerksamkeit sorgt. Die schiefen Ebenen und asymmetrischen Linienführungen von Verglasungen und Wänden sind ein Kontrapunkt zur übersichtlichen konstruktivistischen Formgebung in der Alltagsarchitektur. Wir betreten den Raum, in dem die Architekturfragmente von Diana Sirianni den Raum in neue und ungeahnte Dimensionen verschieben. Es fällt tatsächlich schwer, eine klare körperliche Position einzunehmen. Die Schüler/-innen erhalten zunächst den Auftrag, das Kunstwerk auf sich wirken zu lassen, ohne über das Erlebte zu kommunizieren. Viele legen sich hin, um sich in Ruhe und ohne das

Gleichgewicht zu verlieren mit der räumlichen Situation auseinanderzusetzen.

In den weiteren Räumen werden unterschiedliche Arbeiten in Augenschein genommen. Videoinstallationen, Schubfächer mit Zeichnungsreihen – die Wunderkammern der konkreten Kunst erregen vielfältige Aufmerksamkeit. Es herrscht ein freudiges Miteinander und als der verbale Austausch wieder erlaubt ist, werden die individuellen Entdeckungen und Eindrücke vielschichtig kommuniziert. Ein Nebeneinander von „inkluisiven“ Schüler/-innen und den „Anderen“ scheint es nicht zu geben. Es folgt ein Gang durch die Altstadt Osnabrücks, wobei die Installation von Michael Johansson am Heger Tor große Aufmerksamkeit erregt. Das aus Alltagsobjekten wie Koffer, Mikrowellen und Büchern erstellte Fries erzeugt Aufmerksamkeit, die sich auf den Kontrast zwischen besonderer Form und dem Wiedererkennen der Alltagsobjekte bezieht. Die Ausstellungsbesichtigung endet in der Kunsthalle, in der das Farbenspiel der transparenten Farbfolien von Dominique Jézéquel einen angenehmen und nahezu magischen Schlusspunkt setzen.

Fortsetzung

In der kommenden Woche werden die Eindrücke des Ausstellungsbesuchs aufgearbeitet und in großformatige Objekte überführt. Dabei kommt einiges zur Sprache. Zum einen werden die in der Einführung entdeckten gestalterischen Strukturen auf die künstlerischen Arbeiten vor Ort bezogen. Andererseits kommen aber auch persönliche Entdeckungen zur Sprache. Insbesondere die irritierende Architekturinstallation wurde als einzigartig herausgearbeitet. Ebenfalls als spektakulär wurden die in Balance sich befindenden monumentalen Marmorplatten von Jose Dávila eingestuft. In der Diskussion wird deutlich, dass es die Schüler/-innen nach künstlerscher



Abb. 8-12: Fortsetzung



Abb. 13-17: Ausstellung 2

Aktivität drängt. Die Klasse teilt sich wieder in Lerngruppen ein und sucht verschiedene Räume zur Weiterarbeit auf.

Die Architekturgruppe entwickelt großformatige Bildträger, auf die Fragmente informeller Malerei aufgebracht werden. Jens ist dabei voll integriert und entwickelt mit Verve beeindruckende Objekte.

Die „Mustergruppe“ arbeitet an einem monumentalen Wandbild, das auf eine mobile Papierbahn aufgetragen wird. Wiederum ist es problematisch, Marie aktiv und nicht nur sozial zu integrieren. Bereits zeichnerisch festgelegte Formen werden farbig ausgestaltet, wobei Gouache-Farbe verwendet wird. Marie ist skeptisch, da die Berührung mit flüssiger Farbe von ihr als besonders prekär empfunden wird. Sie verabscheut es, mit flüssigem und färbendem Material in Kontakt zu kommen. Nahezu panisch versucht sie, der Farbe fern zu bleiben. Diesmal ist es die Inklusionshelferin, die eine entscheidende Idee hat. Mit großer Sensibilität und Vorsicht möchte sie Marie desensibilisieren. Sie zeigt ihr, wie man mittels Farbe Spuren hinterlassen kann. Sie bemalt einen Finger und drückt ihn an der Wand ab. Marie ist fasziniert und vorsichtig bemalt sie erst einen Finger und dann – die ganze Hand. Mit Bedacht drückt sie diese auf dem Wandbild ab und ist wie elektrisiert. Der individuelle Abdruck ihrer Hand auf einem Gesamtkunstwerk erzeugt eine große Freude – sie ist nun Teil einer kollektiven Arbeit. Angeregt nimmt sie sich Pinsel und Farbpalette und wiederholt den Vorgang. So entstehen erste malerische Arbeiten. Die anderen Schüler/-innen beobachten die Szenerie und nehmen regen Anteil an Mariens Entwicklung. In einer späteren Reflexion wird explizit darauf Bezug genommen. Malen bedeutet Spuren zu hinterlassen – ganz unmittelbar überträgt sich mittels Farbe die eigene Motorik und hinterlässt eine Spur des Selbst – und das auf

Dauer.

Ausstellung 2

In der kommenden Woche besuchen wir abermals das Areal der Kunsthalle – diesmal ausgestattet mit den fertig gestellten Arbeiten der Schüler/-innen. Im Keller unterhalb der Ausstellungsfläche wird eine „Pop-Up“ Ausstellung aufgebaut, die von der Kustodin der Kunsthalle regelgerecht eröffnet wird. Auch einige Eltern sind anwesend. Es hat sich ein Pendant zur oberirdischen Ausstellung entwickelt, die sich eigentlich nicht verstecken muss. Die Arbeiten werden der Reihe nach besprochen und die jeweiligen Besonderheiten hervorgehoben. Die konkrete Kunst wird nicht als unzugänglich empfunden, sondern als das beschrieben, was sie ist. Eine Konzentration auf den gestalterischen Prozess mit den originären bildgebenden Mitteln, ohne dass eine narrative oder symbolische Ebene notwendig erscheint. Dem können sich auch Jens und Marie anschließen, deren Erfahrungen im gestalterischen Prozess besondere Perspektiven in den Klassendiskurs einspielten. Marie präsentiert freudig erregt der Gruppe ihren Anteil am Bild. „Das ist meine Hand“. Im Anschluss gehen die Eltern mit ihren Kindern in die Hauptausstellung. Kunst wird konkret und das inklusive Element wirkt, ohne dass explizit darauf aufmerksam gemacht werden muss.

X. Fazit und Ausblick

Das heutige Schulsystem ist im Hinblick auf Chancengleichheit in hohem Maße reformbedürftig (Fereidooni, 2010, S. 26). Das berührt auch die schulische Kunstpädagogik. Eine partizipatorisch ausgerichtete Schulkultur sollte allen Schülerinnen und Schülern Zugang zu Kunst und Kultur ermöglichen. Nicht im Sinne einer Anpassungsleistung, sondern als akzeptierender und kooperativer Ausgleich zwischen divergenten Positionen und kulturellen Manifestatio-

nen. Hier bietet die Auseinandersetzung mit Kunst Chancen; das prinzipiell Fremde evoziert eine prinzipielle Ethik der Offenheit (Welsch, 1994, S. 4). Des Weiteren lassen sich durch ästhetisch-künstlerische Praxis individuelle Kompetenzen jenseits schulischer Bezugsnormen nachhaltig fördern. Gerade für Schüler/-innen mit geringen literalen Fertigkeiten sind derartige Qualifikationsmöglichkeiten wichtig und wirken sich positiv auf weitere Lernerfolge aus.

Die heutige Bildungslandschaft braucht die Kunstpädagogik mehr denn je: „Durch Menschen bewegen sich Ideen fort, während sie in Kunstwerken erstarren und schließlich zurückbleiben“ (Beuys, 1988, S. 2).

Literatur

- Abram, S. (2003). *Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol*. Bozen.
- Ackermann, K.-E., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.) (2013). *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin - Profession - Inklusion* (S. 145-170). Oberhausen: Athena.
- Artaud, A. (1979). *Das Theater der Grausamkeit* (Erstes Manifest). In A. Artaud: *Das Theater und sein Double* (S. 95). Frankfurt a. M.
- Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, Deutsche UNESCO-Kommission, Sinn-Stiftung (Hrsg.) (2012): *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*. Gütersloh.
- Boban, I. & Hinz, A. (2004). *Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung*. Weinheim.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für die Inklusion*. Halle-Wittenberg.
- Brenne, A. (2004). *Ressource-Kunst: Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe – Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells*. Münster.
- Breton, A. (2007). Die automatische Botschaft. In C. Dichter, H. G. Golinski M. Krajewski & S. Zander (Hrsg.): *The Message. Kunst und Okkultismus* (S. 33-55). Köln.
- Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, C., & Ratz, C. (Hrsg.) (2012). *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen.
- Duncker, L. & Lieber, G. (Hrsg.) (2013). *Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung: Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter*. München.
- Fereidooni, K. (2010). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden.
- Geiling, U. & Hinz, A. (2005). *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2011). *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn.
- Hinz, A. (2006). Inklusion und Arbeit – wie kann das gehen? *Impulse*, Heft. 29, S. 3-12.
- Imdahl, M. (1996). Cézanne – Bracque – Picasso. Zum Verhältnis zwischen Bildautonomie und Gegenstandssehen. In G. Boehm (Hrsg.): *Max Imdahl, Gesammelte Schriften* (S. 300-380), Band 3: Reflexion – Theorie – Methode. Frankfurt a.M.
- Kämpf-Jansen, H. (2004). *Ästhetische Forschung*. Köln.
- Kirchner, C. & Peez, G. (Hrsg.) (2001). *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. Hannover.
- Kittlmann, U., Dichter, C. & Safarova, B. (Hrsg.) (2013). *George Widener. Secret Universe IV*. Köln.
- Künstler. *Kritisches Lexikon* (1988). Joseph Beuys. München.
- Kunstmuseum Thun (2010). *Utopie und Alltag: Im Spannungsfeld zwischen Kunst und Bildung*. Thun.
- Lauter, M. (2003). *Konkrete Kunst in Europa nach 1945*. The Peter C. Ruppert Collection. Berlin.
- Lieber, G. (2014). Bildliteralität und Bildung zur Imagination. Einblicke und Ausblicke in bildbasierte Lern- und Bildungsprozesse. In A. Glas & H. Sowa (Hrsg.): *Bildung der Imagination*. Band 2. Oberhausen.
- Lucie-Smith, E. (2013). *Strömungen der Kunst von 1945 bis 2000*. Berlin.
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- Lütje-Klose, B., Langer, M.-T., Serke, B. & Urban, M. (Hrsg.) (2011). *Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Metzger, K. & Weigl, E. (2010). *Inklusion – eine Schule für alle*. Berlin.
- Michaux, H. (2002). *Misérable miracle: la Mescaline*. New York.
- Morgenthaler, W. (1921). *Ein Geisteskranker als Künstler: Adolf Wölfli*. Bern.
- Navratil, L. (1965). *Schizophrenie und Kunst*, München.

- Norbert, K., Heinzel, F. & Lipowsky, F. (2013). Kooperative Schülerrückmeldungen bei der Textüberarbeitung im Deutschunterricht der Grundschule (KoText). In: *Schulpädagogik-heute*, 7/ 2013.
- Otto, G. (1964). *Kunst als Prozess im Unterricht*. Braunschweig.
- Peez, G. & Richter, H. (2003). *Kind – Kunst – Kunstpädagogik*. Norderstedt.
- Peschel, F. (2006). *Offener Unterricht in der Evaluation Teil I und II*. Baltmannsweiler.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld.
- Reck, H. U. (2010). *Traum. Enzyklopädie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim.
- Richter-Reichenbach, K.-S. (2007). *Kunsttherapie 1&2*. Münster.
- Schnell, I. & Sander, A. (2004). *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Sowa, H. (Hrsg.) (2012). *Bildung der Imagination*. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Steinert, W. W. (2012). Inklusion als Motor der Schulentwicklung. In mittendrin e. V. (Hrsg.): *Eine Schule für Alle – Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe*. Mülheim an der Ruhr.
- Umatham, S. & Wihstutz, B. (Hrsg.) (2015). *Disabled Theater*. Zürich.
- Walter-Klose, C. (2012). *Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht*. Oberhausen.
- Wichelhaus, B. & Gruber, H. (Hrsg.) (2011). *Kunsttherapie mit Kindern und Jugendlichen: Aktuelle Bezüge aus klinischen und sozialen Anwendungsfeldern*. Berlin.

Web-Links

- http://www.bpb.de/wissen/NY3SWU,0,0,Bev%F6lkerung_mit_Migrationshintergrund_I.html (Zugriff: 06.06.2018)
- <http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/display/artur-zmijewski> (Zugriff: 06.06.2018)

Abbildungen

Abb. 1-17: Andreas Brenne

Textiles Glücksrad

Eine interaktive Performance von Alexandra Knie

Sybille Wiescholek

„Den verlieren“

Wenn sie sich dreht, beginnt alles zu schwingen: der Ring, die Schnüre, die Stickereien, die Künstlerin. In einem horizontal liegenden Glücksrad verschwimmen die einzelnen Elemente zu einem Ganzen. Die Künstlerin Alexandra Knie ist eins mit ihrem textilen Glücksrad, befindet sich innerhalb ihrer Performance. In ihren Händen hält sie einen um ihre Hüften liegenden Ring. An diesem Ring befinden sich

Betrachter/-innen, erst noch nur beobachtend. Endet die Rotation bzw. bleibt Alexandra Knie stehen, endet auch die Beobachtung. Im Gegenüber von Künstlerin, textiler Redewendung und Betrachter/-in entsteht eine Interaktion. Knie fordert ihr Gegenüber zum kreativen Mitmachen auf. Die gestickte textile Metapher wird angeknötet und in die Hände ihres Gegenübers übergeben. Die Unvollständigkeit der Redewendung soll nun performativ, transformie-

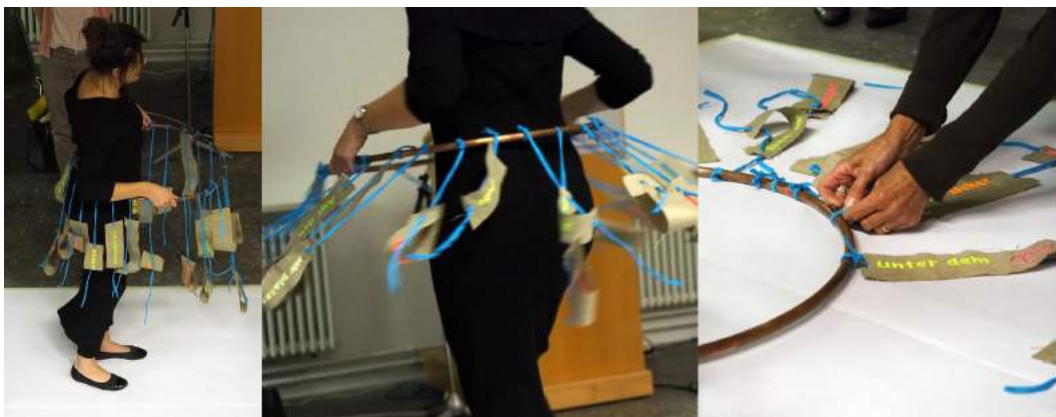


Abb. 1: Alexandra Knie, Textiles Glücksrad (Performance), 2017

Schnüre, an denen wiederum Stoffstücke geknotet sind, neonfarben bestickt und dadurch geziert mit Ausschnitten, Fetzen, Anfängen textiler Redensarten.

„Den enger schnallen“

Um die Künstlerin und ihr Glücksrad stehen im Kreis

rend, künstlerisch, handarbeitend wieder vervollständigt werden. Der/die Beobachter/-in wird zum kreativen Partizipanten der künstlerischen Performance, ergänzt die lückenhafte textile Redewendung mit einer eigenen Stickerei oder füllt sie, indem er/sie die Redewendung ebenso performativ umsetzt –

Knie und ihr Publikum tauschen die Rollen und das *textile Glücksrad* wird Teil eines kreativen Prozesses aller Beteiligten.

„Mir platzt der“

Das textile Glücksrad dreht sich um alle Beteiligten. Damit reiht sich Knies Performance in ein Verständnis von (künstlerischer) Kreativität ein, das unter anderem Reckwitz (2017) und Ullrich (2016) beschreiben. Es geht darum, dass nicht nur einzelne, ausgewählte, besondere Personen bzw. das Genie kreativ ist oder der Künstler kreativ gestalterisch tätig wird, sondern darum, dass potentiell jede/-r kreativ sein kann, es sogar soll (Reckwitz, 2017, S. 15). In Knies Performance wirkt der Kreativitätsdispositiv, denn das Recht auf Kreativität sei demokratisiert und das Ausleben von Kreativität wird als wichtiger Teil des menschlichen Lebens angesehen (Ullrich, 2016, S. 30). Damit erfüllt sich zum einen die Künstlerin selbst den Wunsch, Kreatives zu schaffen. Zum anderen bietet sie allen Beteiligten eine Möglichkeit, ihrem Bedürfnis nach Kreativität nachzugehen (Holm-Haddulla, 2010, S. 10; 2011, S. 7).

„Unter dem stehen“

Wie (er)schafft Knie die kreative Partizipation? Ihre Performance bietet Anregungsgehalt auf unterschiedlichen Ebenen. Sie erzeugt bewusst und unbewusst Leerstellen, die das Interesse ihrer Gegenüber wecken, „blinde Flecken“ (Welsch, 1993) werden fokussiert, die so bis jetzt in den alltäglichen Routinen nicht wahrgenommen werden. Die Performance ist für Knie das künstlerische Ausdrucksmittel, um mit diesen „blinden Flecken“ umzugehen. In dieser performativ-künstlerischen Auseinandersetzung wird Gegenwart spürbar und tatsächlich erlebbar (Seel, 2001, S. 55).

Auf einer anderen Ebene stehen die textilen Redensarten im Mittelpunkt: ‚*verwoben sein*‘; ‚*Plaudertasche*‘; ‚*Strippenzieher*‘. Diese Redewendungen, textilen Begriffe, Namen, Bezeichnungen, Abstraktionen etc. sind an sich schon interessant hinsichtlich einer künstlerischen Bearbeitung, da sie bereits kreative Transformationen (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 155) darstellen und in einer Auseinandersetzung mit ihnen, die in ihnen liegenden Bedeutungsverschiebungen nachvollzogen werden können. Denn tatsächlich, so Martens (2000), beruhen sie „auf realen, wenn auch häufig vergessenen oder verdrängten Erfahrungen“ (S. 9), auf Tätigkeiten und Handlungen, die durchgeführt wurden, und jetzt nur noch symbolisch im Sprachgebrauch auf diese verweisen.

Knie animiert ihre Partizipanten zu einer kreativen Auseinandersetzung mit textilen Sprüchen, indem sie diese sowieso schon in ihren Bedeutungen transformierten, verschachtelten, verdichteten Wortgefügen durch Auslassungen weiter verkürzt bzw. das Textile herausstreicht: aus ‚*verwoben sein*‘ wird ‚*ver*



Abb. 2: ‚Auf den Schlips treten‘ und ‚Plaudertasche‘ performativ umgesetzt

sein', aus ‚Plaudertasche‘ wird ‚Plauder ...‘ und aus ‚Strippenzieher‘ wird ‚... zieher‘. Der Impuls für die eigene kreative Auseinandersetzung findet sich in dem Wunsch, das lückenhafte Wortgefüge wieder zu vervollständigen. Eine Aufgabe, die für die Teilnehmenden der Performance durchaus herausfordernd ist, denn nicht immer ist die Redewendung auf Anhieb ersichtlich.

Die Teilnehmenden ergänzen mit weiteren Sticke-reien oder füllen die Lücken mit eigenen kleinen Inszenierungen (s. Abb. 2). So wird beispielweise ‚auf den Schlips getreten‘ und innerhalb der Handlung die eigentliche Bedeutung – sich gestört fühlen (Schnatmeyer, 2016, S. 26) – körperlich nachempfunden.

‚Dumm aus der ... gucken‘

In Alexandra Knies Performance, die die Beteiligten zu eigenen kreativen Transformationen anregt, findet also eine intensive ästhetische Auseinandersetzung mit den abstrakten Wortgefügen statt: Abstrahiertes wird zurückgeholt in Handlungen, wird ästhetisch umfassend wahrgenommen und die Ursprünge textiler Bilder, Metaphern, Redewendungen werden interaktiv, kommunikativ, gestalterisch und künstlerisch nachempfunden.

Literatur

- Holm-Hadulla, R. (2010). *Kreativität. Konzept und Lebensstil*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Holm-Hadulla, R. (2011). *Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung. Konzepte aus Kulturwissenschaften, Psychologie, Neurobiologie und ihre praktischen Anwendungen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid - Körper - Kunst*. München: Kopaed.
- Martens, E. (1991). *Der Faden der Ariadne. Über kreatives Denken und Handeln*. Stuttgart: Metzler.
- Reckwitz, A. (2012). *Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess*

gesellschaftlicher Ästhetisierung. Suhrkamp Verlag.

Schnatmeyer, S. (2016). *Verflixt und Zugenäht. Textile Redewendungen gesammelt und erklärt* (2. Ausg.). Berlin: Edition Textile Geschichten.

Seel, M. (2001). Inszenieren als Erscheinenlassen, Thesen über die Reichweite eines Begriffs, in: J. Früchtel & J. Zimmermann (Hrsg.): *Ästhetik der Inszenierung, Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens* (S. 48-62). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ullrich, W. (2016). *Der kreative Mensch. Streit um eine Idee*. Salzburg, Wien: Residenz Verlag.

Welsch, W. (1993). Für eine Kultur des blinden Flecks, Ethische Konsequenzen der Ästhetik. *Sinn und Form*, 5/1993, S. 817-828.

Abbildungen

Abb. 1: Alexandra Knie, Textiles Glücksrad (Performance), 2017, Foto: S. Wiescholek

Abb. 2: ‚Auf den Schlips treten‘ und ‚Plaudertasche‘ performativ umgesetzt, Foto: S. Wiescholek

Weben, Knoten, Verdichten – Textil-semiotische¹ Strukturbildungsmechanismen und Kreativität

Anna Kamneva

Einführung

Wer „von Textil aus kreativ“ wird, so Textildidaktikerin Iris Kolhoff-Kahl, siedelt sein ästhetisches Denken im Spannungsfeld von *texere* (weben oder wirken), *creare* (erschaffen, erfinden) und *procedere* (neue Prozesse anstoßen) (Kolhoff-Kahl, 2015, S. 53) an; formal-strukturierende, intuitionsbasierte und erfindende Tätigkeiten gehen bei der textilen Hand- und Kopfarbeit eine Symbiose ein. Das Textile lässt sich dabei als Kulturtechnik auffassen, die (neue) kognitive und kulturelle Prozesse und Entwicklungen in Gang setzt. Das Ziel des Workshops war es, zu zeigen, dass einige textile und symbolische bzw. semiotische Operationen auf ähnlichen Strukturprinzipien basieren und Raum für Kreativität in ihrer gegenseitigen Substituierbarkeit schaffen. Die Zentralfragestellung lautete: **Wie und warum werden wir kreativ², wenn**

wir textil mit Zeichen operieren und umgekehrt Textilien wie Zeichen behandeln?

Der Workshop war in drei Teile gegliedert. Im ersten Block **WEBEN** wurden Anordnungen sprachlicher Zeichen – der Text – wieder auf ihre etymologischen Wurzeln im *texere* (weben, flechten oder auch zusammenfügen, anlegen, bauen) zurückgeführt. Im zweiten Slot (**ent-**)**KNOTEN** wurden strukturelle Eigenschaften von textilen und zeichenhaften Knoten vor dem Hintergrund der Frage nach der kreativen Entwirrung von geschlossenen, verfestigten, geblackboxten Formationen analysiert. Im letzten Block **VERDICHTEN** wurden die beiden Argumentationsstränge zusammengeführt, um textile Handlungsprinzipien in semiotischen Operationen zu identifizieren und somit die unbestritten kreativen Geistes-techniken auf ihre *Textilität* hin zu überprüfen.

¹ Semiotik ist die Leere von den Zeichen; beim Workshop wurden insbesondere Modelle der strukturalistischen Linguistik sowie Theorien zu symbolischen Maschinen herangezogen.

² Als kreativ wird hier eine Handlung verstanden, die mit der Fähigkeit zusammenhängt, „[...] Problemstellungen befriedigend und angemessen [...] lösen zu können, wenn keine bereits erprobten und vorgezeichneten Lösungen vorhanden, anwendbar und akzeptabel erscheinen.“ (Braun, 2007, S. 31).

Theorie-Infokasten I: Im Anfang war Textil

Im geschichtlichen Kontext der Kulturtechniken geht das Weben der Herstellung von schriftlichen Texten voraus: Während die ersten Schriftsysteme schätzungsweise vor 6000 Jahren entstanden, wird

das Weben auf den Beginn der Jungsteinzeit datiert (Goody, 1990, S. 12). Die These, dass textile Techniken unseren Umgang mit Symbolen eingeleitet haben, geht auf Gottfried Semper zurück, der als Architekt das Textile zum fundamentalen Prinzip der Formgebung und Kohärenzherstellung in einer fließenden Welt aus fluiden Praxen erklärte, auf dem die symbolischen Systeme anderer tektonischer Verfahren basieren (Semper, 1860, S. 227). Kulturwissenschaftler Jörg Petruschat spitzt die Behauptung zu: „Selbst die Sammlung, Weiterreichung, Verstärkungen, Verwaltung von Symbolen [...] geht, so scheint es, auf die textile Musterung zurück. *Ohne Textilverarbeitung keine Symbolverarbeitung.* [...] [Das] Ineinander und Auseinander von textil [sic.] processing und text processing hat unser Interesse am Ursprung von Musterbildungen, an der Herkunft von Geweben geweckt, an künstlichen Häuten, an Bekleidungen, die umhüllen, auszeichnen, normalisieren. Bevor Lautsprache auf Bilder gestützt, ja bevor in Knochen, Holz und Steine Graphen gegraben wurden, gestikulierten Hände das Verbindende und Trennende, das Entwirren und Verflechten.“ (Petruschat, 1998, S. 4). Das Argument von Petruschat eröffnet einen Zugang, um das Textile durch das Prisma des Symbolischen zu betrachten, zu charakterisieren und somit in Bezug zu Zeichensystemen zu setzen.

Wenn Kreativität aus alltagsästhetischer Sicht häufig mit Originalität assoziiert und auf geheimnisumwobene Eingebung zurückgeführt wird, sind Zeichensysteme gegenüber Textilien auf diesem Gebiet gewiss im Vorteil. Zeichen erscheinen uns als universell, dicht, ideell, von Schmutz und fusseligem Weltzusammenhang distanziert und gereinigt – als wären

sie direkt vom platonischen Ideenhimmel gefallen (-> s. Theorie-Infokasten II: Handwerk des Geistes und Textilität des Schaffens). Ihre Handhabung kann allein aufgrund ihrer ungeklärt distanzierten Verbindung zum Referenten (zum Bezugsobjekt in der Welt, auf das ein Zeichen zeigt) bereits als kreativ bezeichnet werden: Zeichen sind abstrakt. Während die Zeichen im Prozess ihrer Formalisierung eine zumindest teilweise Ablösung von der Last des Weltlich-Materiellen erfahren haben, sind ihre textilen Vor-Bilder (-> s. Theorie-Infokasten I: Im Anfang war Textil) primär im außersymbolischen Gebrauch verwurzelt. Textile Verfahren basieren auf der sinnlichen Erfahrung ihrer Materialität und den damit verbundenen Prozessen, die den Lebensalltag des Menschen strukturieren – so stehen Textilien, nicht zuletzt im Zuge der Industrialisierung, bis heute unter dem Vorzeichen der *angewandten*, also auf die Alltagsanwendung zugespitzten, Kunst.

Textile Fasern, Fäden, ihre Verflechtungen, Verknotungen, Verfilzungen und Verdichtungen, binden den kreativen Gestus unweigerlich an das alles andere als universelle bzw. abstrakte, sondern radikal konkrete – flexible, sinnliche und vergängliche – Material, dem der Prozess seiner Entstehung eingeschrieben ist. Dies ist einer der Gründe für die Unterschätzung des kreativen Potentials des Textilen: Ihre Strukturen sind sichtbar und erwecken im Alltag nur selten das Gefühl, als wäre das Objekt mehr als die Summe seiner Teile. An textilen Arbeiten wird traditionell die Feinheit der Ausführung und die Geduld des Gestaltenden bewundert, wogegen das Medium z.B. eines Poeten durch Vortäuschung einer Ideenfindung ‚wie aus dem Nichts‘ den Rezipienten leicht zum Staunen über das kreative Genie des Schaffenden bringt. Einem Gedicht sind seine Vorarbeiten nicht anzusehen, wobei ein kurzer, dichter Text eine ganze Sprache

hinter sich verbirgt. Textile Objekte sehen dagegen nie aus, als wären sie Ergebnis eines Geistesblitzes; der Umgang mit textilen Techniken konstituiert eine weiche, fließende Kreativität – wenn Kreativität nicht als Resultat, sondern als Prozess angesehen wird, – und macht diesen durch die Sichtbarkeit der Struktur und somit des Entstehungsmechanismus besonders anschaulich.

Theorie-Infokasten II: Handwerk des Geistes und Textilität des Schaffens

In Bezug auf Kreativität tendiert die allgemeine Intuition dazu, die mysteriöse Geburt des Schöpferischen gänzlich auf der Seite der Ideen zu verorten. Da sich der kognitive und der mechanisch-praktische Weg zu einer bestimmten kreativen Problemlösung nur schwer rekonstruieren lässt, wird der Prozess häufig als ein Top-Down-Phänomen vom fertigen Produkt bis hin zur Ausgangsintention rückwärts gelesen (Ingold, 2010). Diese Denkrichtung geht auf die philosophische Tradition der Ideenlehre Platons zurück, bei der objektiv gültige geistige Ideen als Urbilder über den sinnlich-materiellen Entitäten schweben, welche sie als Abbildungen nachahmen. Die gegenläufige Tendenz ist beispielsweise im Kulturtechnikdiskurs zu verzeichnen, der auf dem Begriff des *téchne* (technische Praxen) fußt und nicht zuletzt aufgrund seiner etymologischen Verbindung zum *texere* (weben, Zusammenhänge schaffen) als *Textility of Making* (Ingold, 2010) bezeichnet werden kann. Kulturtechniken sind semiotische Praxen, die an operationalisierte, körpergebundene Routinen gebunden sind und unsere Kommunikation und Kognition erweitern (Krämer, 2003, S. 169). Im Kern des Kulturtechnischen steht seine unweigerliche Gebundenheit an die materielle, sinnlich

wahrnehmbare Seite der Zeichen bzw. Medien: „Geistige Tätigkeiten können so eingerichtet bzw. formatiert werden, dass sie in Gestalt handgreiflicher Aktivitäten, situiert im Materialkontinuum der beobachtbaren Welt, vollzogen werden können. Es gibt ein Handwerk des Geistes“ (Krämer, 2016, S. 11). Der Blick richtet sich dabei nicht auf die Eckpunkte des In- und Outputs bzw. der Idee und dem fertigen „Werk“, sondern auf den Prozess, die kreativen Handlungen, die dazwischen stattfinden.

Block I

WEBEN: Ordnung und Struktur schaffen

Text- und Textilproduktion als Kulturtechniken (-> s. Theorie-Infokasten II: Handwerk des Geistes und Textilität des Schaffens) weisen eine Reihe von strukturellen Gemeinsamkeiten auf, die nicht ausschließlich metaphorisch zu verstehen sind, sondern grundlegende kreativitätsstiftende Mechanismen und Modelle offenlegen. Auf den ersten Blick können Textilien und Texte nicht unterschiedlicher sein: Texte entspringen dem Geist, Textilien umhüllen den Körper. Ein Brainstorming zu Gemeinsamkeiten von Text und Textil hilft dabei, diesen Körper-Geist-Dualismus aufzubrechen:

- Textil und Text verschränken sich auf der Ebene des Symbolischen:
- Man kann Textilien mit Texten versehen und so sprachliche Botschaften übermitteln (Bedruckte T-Shirts, Slogan-Fahnen etc.).
- Textilien können zur vestimentären (über Kleidung vermittelten) Kommunikation dienen und Gruppenzugehörigkeit signalisieren (Alter, Geschlecht, Berufsstand, Ethnie etc.).
- Textilien und Texte können sowohl individu-

ell-biografisch als auch kollektiv-kulturell mit Bedeutungen aufgeladen werden (z.B. Lieblings-T-Shirt als Security Blanket, Krönungsmantel als Herrschaftssymbol etc.). Textilien können Ereignisse markieren (Hochzeit-, Trauerkleidung etc.) und somit symbolische Bedeutung haben.

- Texte bedienen sich häufig der textilen Metaphern (z.B. sich verstricken, den Faden verlieren etc.).

• Textil und Text begegnen sich auf der Ebene des Materiellen:

- Das Schreiben von Texten kann als „Weben mit Worten“ verstanden werden: als eine Arbeit an der Textur in der stetigen Aneinanderreihung und Verbindung der einzelnen Elemente, die zum Schluss im fertigen Werk erstarren.

- Textilien und Texte haben in Form von ihren medialen Verkörperungen und Einkapselungen eine materielle Seite, die konkret, handhabbar und auch im Nachhinein manipulierbar ist (Löcher stopfen, Worte im Text durch Synonyme ersetzen).

- Text- und Gewebeproduktion erfolgt mittels zwei Prinzipien: Selektion und Kombination. Gewebe:

Kettfäden = Kombination, Schuss = Selektion (oben/unten); Linguistik: Text = Kombination der Elemente, die aus dem System der Sprache ausgewählt (= Selektion) werden.

- Texte und Gewebe haben in ihrer traditionellen Form ein ähnliches Format: sie sind flächig/rechteckig, bestehen aus sich wiederholenden Zeichen, sind linear rezipierbar und in oben, unten, rechts und links einteilbar.

Fazit des Brainstormings: Die Struktur von Textil und Text ist – trotz der anfänglichen Intuition, dass Texte Ideen und Gedanken repräsentieren und Textilien der sinnlichen Körpererfahrung zuzuordnen sind – in zwei Bereiche eingeteilt, die sich überschneiden: Die symbolische Seite aus dem Reich der Ideen, Vorstellungen, Bedeutungen steht der

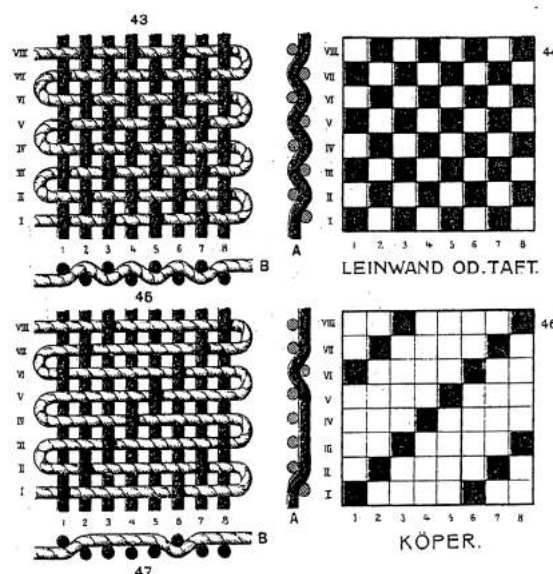


Abb. 1a: Gewebestruktur



Abb. 1b: Geschrieben wie gewebt / Reinhard Döhl, Apfel mit Wurm, 1965

materiellen Seite gegenüber. Beide Seiten tragen dazu bei, die Welt zu ordnen und zu strukturieren.

Beispiele:

„Weben mit Worten“: Reinhard Döhls „Apfel“-Gedicht (Abb. 1b) erinnert an ein Gewebe (Abb. 1a): Es hat Zeilen und Spalten, weist eine Musterung auf, die im Rapport versetzt ist, ist rhythmisch/getaktet, enthält eine manipulierte Musterstörung (der Wurm als Eindringling/Fussel/Knoten). Gewebe haben jedoch im Gegensatz zu Texten nicht nur ein gedankliches (die Vorstellung von einem Apfel), sondern auch ein ein buchstäblich materielles Dahinter. Texte bedürfen einer Repräsentationsoberfläche; die materiellen Zeichen sind auf dem Papier (oder anderem Träger wie Tontafel oder Bildschirm) präsent, während die Assoziationsketten aus Ideen und Vorstellungen

im Gedächtnis – in absentia – sich wie lange Fäden zu einem mehrdimensionalen Netz verflechten (-> s. Theorie-Infokasten III: Sprache zwischen Gewebe und Netz). Die Skizze des Semiotikers Ferdinand de Saussure (Abb. 1d) zeigt, dass Ideen/Bedeutungen/Vorstellungen (A) und ihre materiellen Repräsentanten (B) durch einen Leerraum, eine imaginäre Barriere getrennt sind und nur im Gebrauch miteinander verwoben werden. Textile Zeichen werden dagegen „[...] nie der Oberfläche aufgezwungen: ihre Muster tauchen immer aus einer aktiven Matrix auf, sie sind bereits im Gewebe enthalten und auf diese Weise Bestandteile der Prozesse, aus denen sie hervorgehen“ (Plant, 1998, S. 75). Anhand der Bildbeispiele wird deutlich: Form und Inhalt bzw. Material und Idee sind im texere eins – es gibt keine Kluft zwischen dem Handwerk und dem Geisteswerk.



Abb. 1c: Körperbindung Seitenansicht

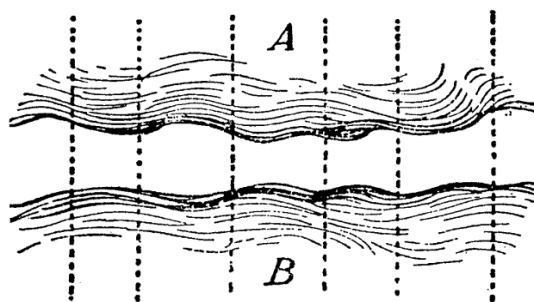


Abb. 1d: Das Verhältnis zwischen Vorstellung (A) und ihrer materiell-zeichenhaften Repräsentation (B) nach Ferdinand de Saussure

Theorie-Infokasten III: Sprache zwischen Gewebe und Netz

Der Begründer der Semiotik Ferdinand de Saussure begreift die Sprache als ein System von Zeichen. Jedes Zeichen innerhalb dieses Systems besteht aus einer Vorstellung – dem Bezeichneten (Signifikat) – und einem Laut- oder Textbild – dem Bezeichnenden (Signifikant). Die Zeichnung, mit der Saussure das Verhältnis von Signifikat (A) und Signifikant

(B) illustriert (Abb. 1d), mutet unweigerlich textil an und soll eine Trennung von Einheiten darstellen, entstanden durch künstliche Begrenzungen, Einschnitte (vertikal gesetzte, punktierte Linien) in die kontinuierlich-fließende Zeichenmaterie. Die Ebene des Signifikats schwebt frei über der des Signifikanten, durch eine Kluft getrennt, und es sei die Aufgabe der Sprache – paradox – Trennungen zur Herausbildung ihrer Einheiten zu schaffen, um Vorstellungen und ihre materiellen Repräsentanten zu verweben und die Zeichen untereinander zu einem System zu verbinden. Dies geschieht nach Saussure auf die folgende Weise: Die Sprache als Zeichensystem basiert darauf, dass sich ihre Elemente voneinander unterscheiden bzw. gegenseitig abstoßen. Die Abgrenzung ist sowohl auf der Seite des Bezeichneten als auch auf der des Bezeichnenden zu beobachten (Saussure, 1967). Jedes sprachliche Zeichen als Einheit aus Signifikant/Signifikat erhält seinen Wert dadurch, dass es von anderen Zeichen umgeben und somit ‚begrenzt‘ wird: „Obgleich Bezeichnetes und Bezeichnung, jedes für sich genommen, lediglich differentiell und negativ sind, ist ihre Verbindung ein positives Faktum“ (Saussure, 1967, S. 144). Aus dieser Werte-Konstellation ergibt sich eine netzartige Verbindung innerhalb des Systems. Während die Signifikanten des geschriebenen Textes gemäß dem Und-/Oder-Gewebeprinzip der Kombination und Selektion von Signifikanten auftreten, verhalten sich die Signifikate im Sprachsystem (dem gedanklichen Dahinter) vielmehr wie Knoten im Netz.

Block II

(ent)-KNOTEN - Feste Formationen lösen

In der flächenbildenden textilen Arbeit (Gewebe, Sti-

cken, Stricken) wird Knotenbildung meistens als eine Störung empfunden und muss durch die Umkehrung des Knotenbildungsprozesses behoben werden. Textile Knoten sind wesentlich weniger transparent als die elementaren Einheiten des Gewebes: Ihre Bestandteile liegen nicht überkreuzt über- und untereinander, sondern sind geschlossen, fest und schwer zu durchdringen.

Nimmt man einen textilen Knoten unter die Lupe, so wird deutlich, dass der Nachvollzug des Prozesses seiner Verknotung ausgeprägtes räumliches Vorstellungsvermögen erfordert: Wenn von Interesse ist, wie es zu einer Knotenbildung kam, lässt sich die Struktur des Knotens als Material gewordener indexikalischer Pfad der Handführung nachvollziehen. Im Knoten ist die *Handbewegung* gespeichert – und so ist es fast unmöglich beim Nachdenken über die Verschlingungen der Fäden im Knoten (d.h. ihre Rückübersetzung in die ursprüngliche Handbewegung) in der Vorstellung die Hände nicht mit zu bewegen.

Auch die Mathematik – als zeichenbasierte Wissenschaft – beschäftigt sich mit Knoten: Die Knotentheorie untersucht die Eigenschaften von Knoten als *prozesshafte* Figurationen. Sie setzt sich beispielsweise mit der Frage auseinander, welche Formen ineinander überführbar sind: „Was den Mathematiker am Knoten interessiert, ist ein Objekt zu finden, das unverändert bleibt, während es deformiert wird; er sucht die Identität in der Transformation“ (Krämer, 2016, S. 126). Die Grundlage der mathematischen Berechnungen sind keine textilen Knoten, sondern die in die Zweidimensionalität des Papier-Raums übersetzten Knotendiagramme. Es werden Mittel gesucht, um den beweglich-flexiblen Faden mit Hilfe der Linie als Spur der fadenführenden Geste in die Gleichzeitigkeit und simultane Präsenz des zweidimensionalen Raumes zu übersetzen.



Abb. 2: Ist dies ein Knoten?

Die Teilnehmenden des Workshops stellten fest, dass, wenn ein Knoten in der Fläche als Projektion vorliegt, es einer bestimmten technischen und geistigen Anstrengung bedarf, um ihn als solchen zu erkennen – bzw. man tendiert vielmehr dazu, wie im Fall der Abb. 2, komplex übereinander gelegte Fäden vorschnell als Knoten zu bezeichnen. Operiert man dagegen mit einer lose zusammengebundenen textilen Schnur, so bedarf es nur eines beidhändigen Ziehens an ihren Enden (oder an zwei gegenüberliegenden Seiten der Schlinge wie in Abb. 2), um festzustellen, ob sich der Faden zu einem Knoten zusammenfindet oder sich zu seiner ursprünglich linearen Form zurückbildet.

Im Hinblick auf Kreativität lohnt es sich für einen Mathematiker, den textilen Knoten in die Zweidimensionalität des Papiers zu überführen, um damit operieren und rechnen zu können – um diesen also mithilfe von Zeichen mathematisch zu entwirren. Bedingt durch unsere körperliche (und geistige) Positionierung in der Welt, richten wir den Raum um uns herum aus und gliedern ihn in die Kategorien oben/ unten, rechts/ links, vorne/ hinten ein. Bei der Über-

setzung des Dreidimensionalen in die Zweidimensionalität amputiert der Operierende die Dimension, die sich für ihn „in absentia“ (und somit darunter/dahinter) befindet, führt die Form wieder seiner sinnlichen Wahrnehmung zu und erlangt dadurch visuelle Kontrolle. Außerdem erhält er Macht über die Zeitdimension, die im Medium des Papiers verräumlicht und somit manipulierbar wird: dadurch kann er neue Erkenntnisse und Prozesse einleiten. Fließende, textile Vorgänge werden in der Mathematik stillgestellt und ihrer dritten (und vierten) Dimension beraubt: Wenn ein Faden über einem anderen liegt, zeigt das Diagramm eine Unterbrechung der den unteren Faden repräsentierenden Linie – das dem Gewebe inhä-

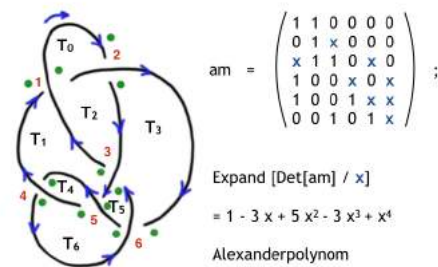


Abb. 3: Alexanderpolynom-Berechnung

rente Prinzip von *oben/unten* bzw. *und/oder* kommt zum Vorschein (-> s. Theorie-Infokasten IV: Textile Rechner).

Abb. 3 zeigt eine Berechnung des sogenannten Alexanderpolynoms eines Knotens mithilfe der Übertragung des Knotendiagramms in eine diskrete ‚textile‘ Matrix von 1 und 0, wobei jeder Fadenkreuzung eine Zeile zugewiesen wird. Mit den entsprechenden Berechnungen wird der mathematische Beweis dafür angestrebt, dass das Polynom eine Knoteninvariante ist, d.h. trotz unterschiedlicher Modifikationen durch bestimmte lokale Bewegungen seine Knoteniden-

tität beibehält. Die Übersetzung der Fäden in ein Diagramm und in einem weiteren Schritt in die ‚Gewebematrix‘ sind ein entscheidender Schritt für die Kreativitätsentfaltung im operativen Handeln. Wenn die im Material eingespeicherte Handbewegung in der Übersetzung zeichenhaft wird, können im Austausch mit dem Medium als Gegenüber durch das maschinenhafte, „handgreifliche Operieren mit externen Symbolen“ (Krämer, 1997, S. 112) neue Ergebnisse erzielt, Erkenntnisse gewonnen werden. Operatives Handeln ist ein Entlastungsmechanismus: Er zeichnet sich dadurch aus, dass das Wissen in der Anwendung (Knowing how) und das Grundverständnis für das dahinter stehende Konzept, die ursprüngliche Idee (Knowing that), auseinander treten (Krämer, Bredekamp, 2003, S. 17). Beispielhaft dafür stehen (schriftliche) Rechenoperationen – man muss nicht wissen, was die Zahlen bezeichnen oder bedeuten, um damit rechnen zu können und zu neuen Ergebnissen zu gelangen. Hier liegt die Besonderheit der operativen Kreativität: Neue Erkenntnisse stammen nicht aus dem Reich der Ideen, sondern es ist gerade die Möglichkeit der temporären Entkopplung der materiellen Zeichen von den Vorstellungen, die zu alternativen Problemlösungen führt.

Theorie-Infokasten IV: Textile Rechner

Textilien verbinden aufgrund ihrer Herstellungstechnik auf der Materialebene Form und Inhalt bzw. Materie und Form auf eine Weise, welche zusammen mit ihrer diskreten Beschaffenheit die Voraussetzung für ihre Formalisierbarkeit bildet. Dem binären Prinzip von oben/unten, in praesentia/in absentia, und/oder, das Textilien und Texte teilen, ist es zu verdanken, dass das Textile codiert und in Zeichen übersetzt werden kann. Aus der Perspektive der Technikgeschichte wird dies mit

der Erfindung des Jacquardwebstuhls möglich, der zum ersten Mal automatisches Weben komplexer textiler Bilder (sogar ohne ornamentale Strukturen) ermöglichte. Für jedes zu webende Muster wurde ein System von Lochkarten angelegt, das jederzeit austauschbar war: „Muster werden transformiert in Lochcode, Textil wird zu Text, Bilder werden Code. Die Lochkarten von Jacquard machen Bilder erstmals zu Bildcode und damit prozessierbar und maschinenlesbar.“ (Schneider, 2002, S. 199) Mathematiker Charles Babbage übernahm das von Jacquard für die Textilindustrie verwendbar gemachte Lochkartenverfahren bei der Konzeption seiner ‚universellen‘ Rechenmaschine Analytical Engine, die als Vorläufer bzw. Wegbereiter des Computers gilt.

Block III VERDICHTEN

Im Abschnitt zur Verdichtung werden nun alle Vorüberlegungen zu Operationen des Webens und des Knotens unter dem Aspekt der Kreativität zusammengeführt. Textile und zeichenhafte Konfigurationen wurden bisher auf Differenten im kreativen Umgang mit dreidimensionalen Objekten und zweidimensionalen inskribierten Flächen untersucht. Sowohl beim Weben als auch beim Knoten wurde festgestellt, dass es einer besonderen kulturstiftenden und kreativen Leistung bedarf, um das Unzugängliche, Absente, nicht Wahrnehmbare durch die Vertretung von Zeichen wieder wahrnehmbar und somit kontrollierbar zu machen. Für die Entfaltung der Kreativität in diesem Zusammenhang bedarf es eines weiteren Schrittes: Aus den entfalteten, entwirrten, freigelegten Entitäten muss nun durch eine Manipulation und Umordnung der bestehenden Struktur Neues generiert werden. Wie eine solche Generie-

rung der neuen ästhetischen Erkenntnisse vorstatten gehen kann, lässt sich am Beispiel der semiotischen Figur der Verdichtung (-> s. Theorie-Infokasten VI: Verdichtung) zeigen.

Das *Ver-dichten* beinhaltet nicht nur das Wort *dicht*, sondern auch das *Dichten* als sprachkünstlerischen Schaffensprozess. Das sprachliche Pendant zur Verdichtung ist die rhetorische Figur der Metapher: Der Metapher haftet seit dem antiken Konflikt zwischen Rhetorik und Philosophie die Intuition der sprachlichen Neuheit, des unmittelbar dem Innersten entspringenden kreativen Funkens an. Die Entsprechung von Metapher und Verdichtung wurde von Jacques Lacan herausgearbeitet, der Phänomene des Unbewussten nach formalen Regeln der Sprache auf der Basis der Annahme analysierte, dass das Unbewusste über eine ähnliche Struktur wie eine Sprache verfüge (Lacan, 1975, S. 17ff.). Die enge Verknüpfung von Unbewusstem und Kreativität wurde im Kontext der Kunst insbesondere in den 1920er Jahren von den Vertretern des Surrealismus ausgelotet, die mithilfe von Techniken wie automatisches Schreiben oder Frottage (Abreibung) das Unbewusste zum Ausdruck zu bringen versuchten.

Theorie-Infokasten VI: Verdichtung

Der Begriff *Verdichtung* stammt aus der Psychoanalyse – der Lehre vom Unbewussten. Als Verdichtung bezeichnete der Begründer der Psychoanalyse Sigmund Freud einen grundlegenden Mechanismus des Unbewussten, dessen Ereignisse er auf dem Terrain der Sprache (z.B. Witz oder Versprecher), aber vor allem im Traum beobachtete und erforschte. Als Mittel der Traumarbeit ist die Verdichtung nach Freud ein Vorgang im Prozess der Überführung unterdrückter Wünsche zu ihrer Erfüllung in die akzeptable Äußerungsform

des Traumtextes, bei dem mehrere latente Traumgedanken, „[...] die etwas Gemeinsames haben, für den manifesten Traum zusammengelegt, zu einer Einheit verschmolzen werden“ (Freud, 1922, S. 174). Jedes Traumelement fungiert als *Knoten* im Netz der über Assoziationsketten miteinander verbundenen latenten Vorstellungen. Eine Rekonstruktion dieses Netzes mithilfe der freien Assoziation in der Redekur soll es dem Psychoanalytiker möglich machen, die Traumarbeit rückzuübersetzen und zu den latenten Gedanken vorzudringen, um auf der Basis dieser Erkenntnisse über die verborgenen Wünsche und Konflikte die Ursache der psychischen Störung beim Patienten zu identifizieren. Ähnlich wie bei der Übertragung der Dreidimensionalität in die Zweidimensionalität geht es darum, einen Zugang zum Nicht-Wahrnehmbaren zu eröffnen und es zum Zwecke seiner Bearbeitung an die erfassbare Oberfläche zu bringen. Da der von Freud beschriebene netzartig anmutende Aufbau des Unbewussten, bestehend aus zu Knotenpunkten gebündelten Assoziationen, welche sich im Traum-*Text* artikulieren, sehr an Saussures Bestimmung der Sprache als Netz mit seiner linear-textuellen Äußerung erinnert, ist es nicht verwunderlich, dass Jacques Lacan dem Unbewussten die Struktur einer Sprache unterstellte. **Für Lacan spielte speziell die Verdichtung als Vorgang des Unbewussten jedoch eine besondere Rolle, weil er sie als Mechanismus der Signifikantentstehung – und somit Ideengenerierung – beschrieb.** Dieser erfolgt, so Lacan, wenn ein manifest-greifbares Element unter die Schranke (Abb. 1d³), die zwischen dem Bezeichnenden und

³ Lacan tauscht jedoch (A) und (B) und lässt im Gegensatz zu Saussure die Signifikanten über den Signifikaten stehen.

der Vorstellung besteht, verdrängt bzw. verschoben wird, jedoch dank der nachbarschaftlichen Verknüpfung mit dem Rest der Elemente in der manifesten Zeichenkette präsent bleibt (Lacan, 1975, S. 19-34). Das Neue wird demnach aus dem bestehenden bzw. vorhandenen Zeichenmaterial generiert, wenn konkret-handhabbare Elemente auf die Ebene der Ideen verdrängt werden, „mit einem Bein“ jedoch, vertreten durch seine Nachbarzeichen, immer noch in der materiellen Welt stecken und somit greifbar bleiben.

Wenn es darum geht, Unbewusstes wieder greifbar zu machen, erweist sich die anfangs angesprochene Kluft zwischen der Welt der Bedeutungen bzw. Ideen und den konkret-handhabbaren Textilien gerade aufgrund der assoziativen Distanz zwischen den beiden Terrains so fruchtbar: Das alltagsnahe, haptisch erfahrbare Textile wird dazu herangezogen, um Konzeptionelles, Intelligibles anschaulich zu machen. Denn das, was die Hand macht, ist selbstverständlich leichter nachzuvollziehen als das, was im Kopf vorgeht (-> s. Ent-KNOTEN). Von dieser Anschaulichkeit des Textilen zeugt die Fülle an material- und technikbezogenen Metaphern, die Teilaspekte abstrakter Prozesse in handwerkliche Tätigkeiten übersetzen: Beim Denken kann man

„den Faden verlieren“
 „einen roten Faden ziehen“
 „spinnen“
 „sich verstricken“
 etc.

Beim Workshop wurde in diesem Zusammenhang die Aufgabe gestellt, textile Metaphern, die sich auf mentale Prozesse beziehen, körperlich-performa-

tiv darzustellen, um so die Kluft zwischen Ideellem und Körperlichem, Abstraktem und Konkretem, Kopf und Hand über das mimetische Prinzip der Ähnlichkeitsgenerierung kreativ zu überwinden.

Die Metapher kann überraschende Ähnlichkeiten vorführen und erweist sich somit als ein wichtiges strukturelles Mittel der ästhetischen Mustererkennung. Bereits Aristoteles hob hervor: „gute Metaphern zu bilden bedeutet, dass man Ähnlichkeiten zu erkennen vermag“; wobei diese Ähnlichkeiten „[...] in weit auseinander liegenden Dingen zu erkennen“ (zit. in Mácha, 2010, S. 9f.) seien. Denn entscheidend bei der Metapher ist, dass die Ähnlichkeiten 1) nicht naheliegend sind und 2) nicht unbedingt zwischen Dingen bzw. Prozessen selbst, sondern lediglich im Diskurs vorhanden und auf eine bestimmte Weise *ausgerichtet* sein müssen.

Beispiel:

Beim Workshop wurde die Funktionsweise der metaphorischen Figuration am Beispiel des Satzes „**Denken heißt den Faden verlieren**“ von Hannah Arendt illustriert (zit. in Kolhoff-Kahl, 2003). Die Metapher leuchtet sofort ein, wobei ein komplexer kognitiver Vorgang und eine tollpatschige handwerkliche Geste *an sich* nichts gemeinsam haben. Die Metapher macht aufmerksam auf Ähnlichkeiten im Diskurs, die sich im System verfestigt haben: sie entfaltet, ent-knotet, verflacht das mehrdimensionale Assoziationsnetz und ordnet die Relationen zwischen den Entitäten neu. Die freigelegten Netzteile setzen sich zu einem neuen, verschobenen und verdichteten, vor Bedeutung strotzenden Bild zusammen (Abb. 5). Die Metapher von Arendt hat einen doppelten Boden: Sie enthält eine veraltete Metapher als Basis, nämlich „den Faden verlieren“, die mittlerweile buchstäb-

lich-lexikalisch⁴ „gedanklich Abschweifen“ bezeichnet. Die alte Metapher bekommt eine neue, unerwartete Wendung dadurch, dass der inhaltliche Rahmen ein weiteres Mal ausgetauscht wird (DENKEN statt VERGESSEN). Drei Aspekte der Metapher wurden im Workshop am oben genannten Beispiel im Hinblick auf Kreativität als essentiell herausgestellt: **Neuheit, Kontext-Austausch und Dichte.**

Neben der Intuition von Neuheit und Originalität (-> s. Theorie-Infokasten VI: Verdichtung), weist die Figur der Metapher/Verdichtung ein weiteres entscheidendes – und paradoxes – Merkmal auf: **Intensität und Fülle an Bedeutung bei ungewöhnlicher Knappheit der Repräsentation, die an die Struktur des Knotens erinnert.** Wie im Block zum ->(ent-)KNOTEN herausgestellt, muss dieser Knoten nun in ein gewebeähnliches Nebeneinander seiner Bestandteile operativ übersetzt werden. Um dieser Entwicklung auf die Spur zu kommen, kann die *Interaktionstheorie* der Metapher aus der Linguistik nach Max Black herangezogen werden (-> s. Theorie-Infokasten VII: Dichte Interaktion).

Theorie-Infokasten VII: Dichte Interaktion

Eine Metapher, so der Linguist Max Black (Black, 1983), beschränkt sich nicht auf ein einzelnes

⁴ Neue Metaphern scheinen kreativ, erhellend, einprägsam und nachhaltig – und verankern sich aufgrund ihrer Originalität so schnell und fest im individuellen und diskursiv-kollektiven Gedächtnis, dass sie kurzerhand zum Klischee, zum Gemeinplatz werden. Der Surrealist Salvador Dalí sagte einst: „Der erste Mann, der die Wangen einer jungen Frau mit einer Rose verglichen hat, war offensichtlich ein Poet; der erste, der das wiederholt hat, war möglicherweise ein Idiot“. Wie oft mussten Textilstudierende schon gähnend die Augen verdrehen, wenn „Ariadnes Faden“ oder „der Stoff, aus dem die Träume sind“ wieder ein Referat schmückend eingeleitet haben?

Wort, sondern bildet einen metaphorischen Ausdruck. Dieser ist überdeterminiert und scheint mehr Bedeutung in sich zu tragen als die einzelnen Wörter, aus denen er besteht. Seine Bestandteile sind 1) der Befremden hervorrufende *Fokus* und 2) der restliche Satzkontext, der Rahmen. Die scheinbare Unangepasstheit des Fokus erzwingt seine Interaktion mit dem *Rahmen*. Um die Metapher zu verstehen, werden in einem assoziativen *Filterungsprozess* die Gemeinsamkeiten von *Fokus* und *Rahmen* gesucht, um diese auf einen kontextuellen Nenner zu bringen. So werden die jeweiligen Merkmale des *Fokus* und des *Rahmens* aufeinander projiziert, mit dem Resultat, dass die zentralen Bedeutungskomponenten, über welche die Begriffe lexikalisch definiert werden, in den Hintergrund und die normalerweise peripheren, weniger offensichtlichen Assoziationen, die Fokus und Rahmen gemeinsam haben, in den Vordergrund treten. In der Interaktion geschieht 1) eine Entknotung und Enthierarchisierung (assoziatives Nebeneinander) der einzelnen Begriffe und 2) Umordnung des bestehenden Assoziationsnetzes in der Neuverkettung der Begriffe.

Bei der Metapher von Hannah Arendt

„Denken heißt I den Faden verlieren I“

wäre der Ausdruck „den Faden verlieren“ der Fokus und „Denken heißt“ der Rahmen. Die überraschende Begegnung der Begriffe in einem Satz sorgt zunächst für Irritation und Aufspaltung ihrer assoziativen Umfelder.

1. Vor der Interaktion haben die jeweiligen assoziativen Umfelder der Begriffsgruppen scheinbar nichts

miteinander zu tun: Der Knoten DENKEN mit zentralen Assoziationen wie *erkennen, urteilen, mit Verstand arbeiten, sich erinnern usw.* ist eindeutig der Kopfarbeit zuzuordnen. Der Knoten DEN FADEN VERLIEREN mit Synonymen wie *das Garn aus der Hand gleiten lassen* bezieht sich zunächst ausschließlich auf die Handarbeit.

2. Nach der Begegnung der Knoten beginnt der Filterungsprozess: Die Assoziationen, die mit dem Begriff des Denkens verbunden sind, müssen „durch das Nadelöhr“ des Fadenverlustes durchgepeitscht werden. Die hierarchisch organisierte, netzartige Struktur der Assoziationspfade wird im Moment der Filterung zunächst in eine Gewebematrix übersetzt: Alle betroffenen Knoten werden gelöst und die einzelnen Assoziationsfäden gleichrangig nebeneinander angeordnet.
3. Im letzten Schritt entsteht eine neue hierarchische Struktur (Abb. 4): Zentrale Assoziationen der jeweiligen Komplexe treten zurück, periphere werden verstärkt und mit Bedeutung aufgeladen. Für das DENKEN werden z.B. alles andere als naheliegende Konnotationen wie *spinnen* oder *gedanklich abschweifen* wichtiger als die Denotation *mit Verstand arbeiten*; während der textile FADEN sofort zu einem gedanklichen wird. Als Resultat des Interaktionsprozesses wird das **Denken als Form des nicht-linearen Operierens mit gedanklichen Fäden definiert – der neue metaphorische Knoten ist eine perfekte Symbiose im Dialog zwischen Hand- und Kopfarbeit.** Die einzelnen Elemente hatten im System schon immer bestand: Neu ist lediglich die Abkürzung der Wege über die Assoziationsketten. Aufgrund dieser Abkürzungen scheint die Metapher so dicht, kompakt und kreativ.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die semiotische Figur der Metapher einen Mechanismus offenbart, der zwischen Weben, Knoten und Verdichten changiert und einen kreativen Vorgang beschreibt:

1. Entfalten im *texere*: Die **Knoten** des bestehenden Systems **aufmachen**, indem die einzelnen Stränge in ein nachbarschaftlich-gleichrangiges, gleichzeitig präsentenes Nebeneinander überführt werden.
2. Verschieben im *creare*: Das Nebeneinander neu verweben – assoziative **Abkürzungen** nehmen. So entstehen neue Bedeutungen, wenn im Interaktionsprozess **materielle Zeichen auf die Ebene der Ideen verschoben werden.**
3. Verdichten im *procedere*: Die überraschenden Abkürzungen verdichten/verfestigen sich im wiederholten Gebrauch zu Strukturen; die neu gewonne-

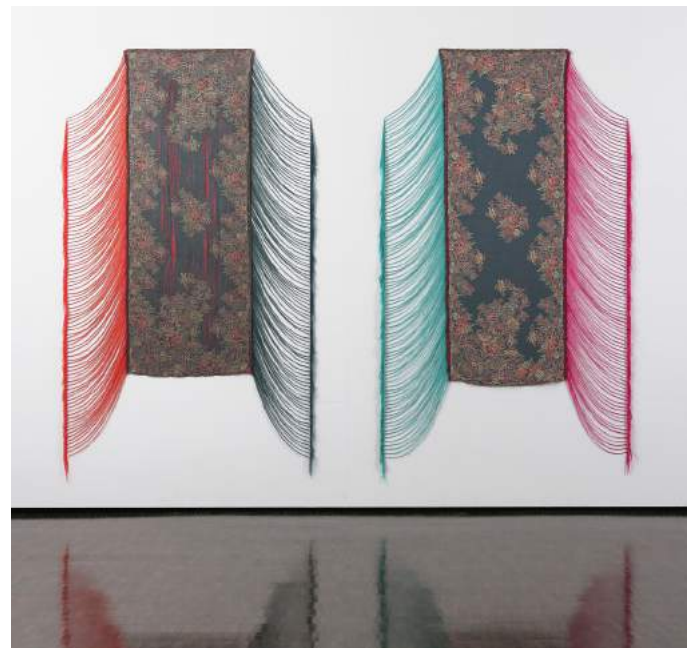


Abb. 5: Aiko Tezuka, Two Identical Scarves from H&M, extracted Threads #1, 2011

nen assoziativen Verknüpfungen werden wieder zu **geblackboxten Knoten und stehen für neue Prozesse bereit.**

Beispiele:

Drei künstlerische Beispiele, die textile Techniken anwenden, wurden beim Workshop in Hinblick auf Kreativitätsaspekte zwischen *texere*, *creare*, *procedere* analysiert und provisorisch den drei Stadien zugeordnet, wobei die Grenzen zwischen den drei Prozessen fließend sind:

1. *TEXERE*: „Two Identical Scarves from H&M, extracted Threads #1“ – Aiko Tezuka. In einem langwierigen und handwerklich außerordentlich aufwendigen Prozess extrahiert die japanische Künstlerin aus Geweben bestimmte Einzelentitäten (entweder Kett- oder Schussfäden) und ordnet sie nach bestimmten Kriterien neu, um die prozesshaft hergestellte Struktur, das im Inneren des Materials enthaltene und verborgene Gedächtnis des Textilen, vor Augen zu führen.

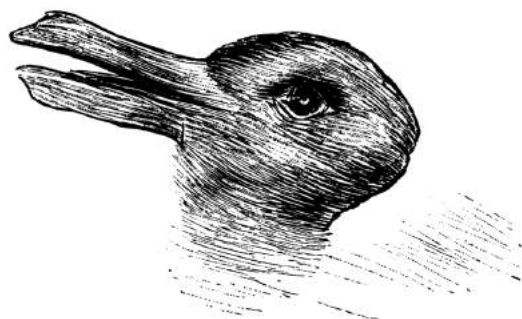
Aus Musterstoffen quellen klare, säuberlich nebeneinander angeordnete Einzelfarben, die mit bloßem Auge im Mustergewebe kaum identifizierbar sind, hervor, wobei den fragilen, runzeligen Fäden die Erinnerung an ihre ehemalige Lage und Verformung im Gewebe anhaftet. Die Offenlegung verschiedener Fadengruppen steuert und lenkt die Wahrnehmung des gewebten Objektes. Zwei identische H&M-Schals (Abb. 5) aus der Massenproduktion erfahren in der Isolierung und Lenkung der Wahrnehmung

auf bestimmte Elemente – wie bei Wittgensteins Hasen- und Entenbild (Abb. 6) – einen Aspektwechsel und wirken wie zwei unterschiedliche Objekte.

2. *CREATE*: „Choctaw Irish Relationship 8“ – Sarah Sense. Bei Sense treffen traditionelle Korbflechttechniken der uramerikanischen Stämme Chitimacha und Choctaw auf das westlich geprägte Medium Fotografie. Die Neuverwebung

des Materials setzt Assoziationen auf der Ebene der Bedeutung frei, welche die Künstlerin aufarbeitet: Historische Verflechtungen zwischen dem Volk Choctaw und Irland in der Zeit um 1840, übermittelt über moderne Fotografien der für die Ereignisse bedeutsamen Orte, stehen für Verflechtungen der Zeitachse,

Welche Tiere gleichen einander am meisten?



Kaninchen und Ente.

Abb. 6: Kippfigur Kaninchen und Ente

Verknüpfungen zwischen Damals und Heute im individuellen und kollektiven Gedächtnis. Die Arbeiten der Künstlerin sind alltagsästhetisch-biografisch in der Auseinandersetzung mit ihrer Abstammung aufgeladen: In ihren Werken verarbeitet Sense die Geschichten ihrer Großmutter, die von den Völkerbeziehungen erzählte und Flechtkörbe sammelte; auf der rechten Seite der Fotografie (Abb. 7) ist ihr Großvater abgebildet. Auf der Ebene der Technik werden in diesem Werk ebenso neue Be-

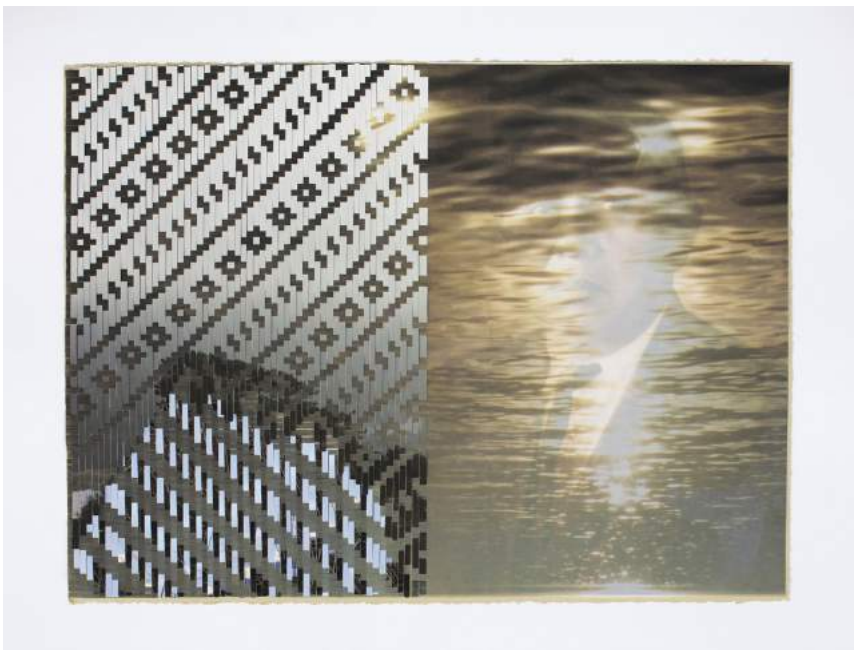


Abb. 7: Sarah Sense, Choctaw Irish Relationship 8, 2015

ziehungen generiert. Die analogen Fotografien (der Welleneffekt auf dem Gesicht des Abgebildeten wurde, ebenso analog, mittels Überlagerung von Reispapier-Schichten erreicht) treffen auf die digitale Form des Flechtens, die durch das binäre Prinzip des Oben/Unten geprägt ist. Die Verwendung einer traditionellen Webtechnik in einem neuen Kontext lässt somit neue Beziehungen und Bedeutungen entstehen.

3. PROCEDERE: Sleeves – Gali Cnaani. Die Werke der israelischen Künstlerin verbergen in ihrer Textur mehr Prozesse, als der Betrachter auf den ersten Blick zu erkennen vermag. Wie bei der semiotischen Figur der Verdichtung, kommt in der Begegnung einer kleinkarierten Hose mit einem blumigen Hemd ihre Gemeinsamkeit in der Gewebestruktur zum Vorschein: Es ist mehr

als nur „Jacke wie Hose“ (Abb. 8); die Künstlerin hat die entsprechenden Fadengruppen aus dem jeweiligen Kleidungsstück extrahiert und diese miteinander verwoben, sodass durch den ‚gemeinsamen Nenner‘ eine neue Verbindung zwischen zwei Mustern geschaffen wurde. Zur Weiterverarbeitung der Gewebestruktur greift Cnaani außerdem auf Druck- und Färbetechniken zurück, die eine genaue Planung und Berechnung in der Rekonstruktion des gewünschten Musters erfordern. Damit das Hemd (Abb. 9) nach der Fadenauftrennung das Karomuster wiedererhält, setzt die Künstlerin die Ikat-Technik ein, indem sie das Garn partiell im Streifenmuster einfärbt. Es sind die unsichtbaren, in das Material eingeschriebenen, komplexen Denk- und Übersetzungsoperationen, die bei Cnaani das textile Prozessieren ausmachen.

Im Anschluss an die Besprechung wurden die Workshop-Teilnehmenden dazu angehalten, einige dieser künstlerischen Strategien in vereinfachter Form zu adaptieren. Zwei oder mehrere mitgebrachte gemusterte Stoffe sollten auseinander geschnitten und zu einem neuen Muster zusammengesetzt werden. Einige Teilnehmerinnen gingen vom *Material* aus und schnitten die Stoffe zunächst in Streifen, vermischten sie und webten intuitiv, mit offenem Resultat. Andere ließen sich von der *Technik des Webens* leiten: Sie machten mehrere vertikale Einschnitte in ein Stoffstück, ohne ihn an der oberen Kante zu durchtrennen, um die feste Ordnung der Kettfäden zu imitieren, und benutzten die zerteilten und zu einer Schnur zusammengesetzten Fragmente des zweiten Stoffes als



Abb. 8: Gali Cnaani, Hose und Hemd, 2012

Schuss – hier variierten die Bindungsarten von Leinwand- über Körper- bis hin zur Atlasbindung. Andere wiederum ließen sich vom vorgegebenen Muster in Korrespondenz mit eigenem Bild-Konzept (Idee) leiten, um z.B. die streng orthogonale Ordnung des schwarzweißen karierten Stoffs (Schachbrettmuster) zu durchbrechen: Als Ergebnis entstand ein Rauten-Muster, wobei auch eine Abschaffung des Musters in Form von weißem oder schwarzem Gewebe möglich gewesen wäre. Alle drei Zugänge – *Material-, Technik- und Muster- bzw. Bildorientierung* – eröffnen bei unterschiedlichen Ausgangspunkten eine gleichwertige Korrespondenz zwischen Inhalt und Form, Kontext und Idee, Flexibilität und Widerstand, Intuition und Automatismus, Kopf und Hand, die das Textile ermöglicht.

Fazit

Die Funktionsweise der textil-semiotischen Interaktion illustriert das Kreativitätskonzept gemäß der „Textility of Making“ – und textilhandwerkliche Operationen wie Weben und Knoten bzw. Entknoten stehen paradigmatisch für basale Geistesstechniken, um aus



Abb. 9: Gali Cnaani, Karierte Jacke, 2013

bestehendem Zeichensystem neue, alternative Wege und Zusammenhänge zu extrapolieren. Eine Antwort auf die Ausgangsfrage „**Wie und warum werden wir kreativ, wenn wir textil mit Zeichen operieren und umgekehrt Textilien wie Zeichen behandeln?**“ könnte somit lauten: **An Übersetzungsprozessen zwischen dem Textilien und dem Zeichenhaften lässt sich besonders deutlich illustrieren, dass sich Kreativität im Dazwischen entfaltet – im ständigen Hin- und Herschalten zwischen Material und Idee, im andauernden Wenden des Blattes von Signifikat/Signifikant, in der sich stetig abwechselnden gegenseitigen Übersetzung und Substitution von Kopf- und Handarbeit.**

Literatur

- Black, M. (1983). Die Metapher. In A. Haverkamp (Hrsg.): *Theorie der Metapher* (S. 55-79). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Braun, D. (2007). *Handbuch Kreativitätsförderung. Kunst und gestalten in der Arbeit mit Kindern*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Freud, S. (1922). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd.7. Leipzig: Internationaler psychoanalytischer Verlag.

Goody, J. (1990). *Die Logik der Schrift und die Organisation von Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Haftendorn, D. (2013). *Diskret verknötet. Knotentheorie und diskrete Mathematik*, http://www2.leuphana.de/masuv/04knoten/Haftendorn_Knoten_akMuI_2013-Feb2014.pdf (15.09.2017).

Ingold, T. (2010). The textility of making. *Cambridge Journal of Economics*, 34, S. 91–102.

Kolhoff-Kahl, I. (2015). Von Textil aus kreativ. In W. Rusch (Hrsg.): *Textil-Kultur-Mode* (S. 53-63). Norderstedt: Books on Demand.

Kolhoff-Kahl, I. (2013). Textile Verdichtungen. *BÖKWE*, 4/2013, S. 18-22.

Krämer, S. (2003). Schriftbildlichkeit oder: Über eine (fast) vergessene Dimension der Schrift. In Dies.; H. Bredekamp (Hrsg.): *Bild – Schrift – Zahl* (S. 150-176). München: Fink.

Krämer, S. (1997). Kalküle als Repräsentation. Zur Genese des operativen Symbolismus in der Neuzeit. In H. Rheinberger et al: *Räume des Wissens: Repräsentation, Codierung, Spur* (S. 111-122). Berlin: Akademie Verlag.

Krämer, S. & Bredekamp, H. (2003). Kultur, Technik, Kulturtechnik: Wider die Diskursivierung der Kultur. In Dies. (Hrsg.): *Bild – Schrift – Zahl* (S. 11-22). München: Fink.

Krämer, S. (2016): *Figuration, Anschauung, Erkenntnis: Grundlinien einer Diagrammatologie*. Berlin: Suhrkamp, Kindle Edition.

Lacan, J. (1975). *Das Drängen des Buchstabens im Unbewussten oder die Vernunft seit Freud*. In Ders.: *Schriften* (S. 15-60), Bd.2. Olten: Walter-Verlag.

Mácha, J. (2010). *Analytische Theorien der Metapher. Untersuchungen zum Konzept der metaphorischen Bedeutung*. Berlin: Lit-Verlag.

Petruschat, J. (1998). Vorwort. In Ders. (Hrsg.): *Text, Textil, Textur*. Berlin: Form + Zweck.

Plant, S. (1998). *nullen + einsen. Digitale Frauen und die Kultur der neuen Technologien*. Berlin: Berlin Verlag.

Saussure, F. (1967). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

Schneider, B. (2002). Textile Processing. In S. Flach & G. Tholen (Hrsg.): *Mimetische Differenzen. Der Spielraum der Medien zwischen Abbildung und Nachbildung* (S. 181-220). Kassel: Kassel University Press.

Semper, G. (1860). *Der Stil in den technischen und tektonischen Künsten oder praktische Aesthetik*. Textile Kunst, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Verlag für Kunst und Wissenschaft.

Abbildungen

Abb. 1a: Gewebestruktur. Google Patent Drawings.

Abb. 1b: Geschrieben wie gewebt / Reinhard Döhl, Apfel mit Wurm, 1965. Wikimedia.

Abb. 1c: Köperbindung Seitenansicht. Google Patent Drawings.

Abb. 1d: Das Verhältnis zwischen Vorstellung (A) und ihrer materiell-zeichenhaften Repräsentation (B) nach Ferdinand de Saussure / Saussure, Ferdinand de: *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Berlin: de Gruyter 1967, 2. Auflage, S.133.

Abb. 2: Ist dies ein Knoten?

Abb. 3: Alexanderpolynom-Berechnung, Darstellung von Dörte Haftendorn / Haftendorn, Dörte: *Diskret verknötet. Knotentheorie und diskrete Mathematik*, http://www2.leuphana.de/masuv/04knoten/Haftendorn_Knoten_akMuI_2013-Feb2014.pdf (15.09.2017), S.19.

Abb. 4: Interaktionsfeld DENKEN + FADEN(VERLUST) / erstellt auf der Basis der über UMBC Semantic Similarity Service generierten Daten.

Abb. 5: Aiko Tezuka, Two Identical Scarves from H&M, extracted Threads #1, 2011. Photo Credit Koroda Takeru, Copyright Aiko Tezuka, Publikation mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin.

Abb. 6: Kippfigur Kaninchen und Ente / Fliegende Blätter, 23.10.1892. Wikimedia.

Abb. 7: Sarah Sense, Choctaw Irish Relationship 8, 2015. Copyright Sarah Sense, Publikation mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin.

Abb. 8: Gali Cnaani, Hose und Hemd, 2012. Copyright Gali Cnaani, Publikation mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin.

Abb. 9: Gali Cnaani, Karierte Jacke, 2013. Copyright Gali Cnaani, Publikation mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin.

Kreativ onlein-offlein

Iris Kolhoff-Kahl



Wie viel onlein oder offlein braucht der Mensch, um kreativ zu werden, lautet die Frage des Workshops „kreativ onlein-offlein“.¹

Die Leine der hundert Möglichkeiten...

leitete diesen Workshop ein, um sich auf den Faden, die Leine, die Schnur oder den Strang intuitiv, im Sinne eines „Textility of making“ (Ingold, 2010) mit den Händen einzulassen. Jede Teilnehmerin erhielt ein ca. 1,5m langes Textilband, normalerweise werden diese Bänder genutzt, um Brotkörbe, Hocker oder Teppiche zu stricken. Das Baumwollband ist mit bloßen Händen nicht zu zerreißen, fühlt sich weich und angenehm an und lässt sich vielfach einsetzen. Es ist nicht ganz Faden, aber auch noch keine Leine, eher ein Zwitter und eröffnet viele Handlungsoptionen.

Mit dem Auftrag sich ca. 2-3 Minuten alleine, mit Partner oder in der Gruppe auf das Band einzulassen, den Gedanken und Emotionen zu folgen, die beim freien Spiel von Händen und Textilband entstehen, war alles erlaubt und anschließend stellten die Teilnehmerinnen ihre Assoziationen vor, die hier nach meistgenannten Aspekten stickpunktartig zusammengefasst sind.

Fadenobjekte, Fadenhandlungen: Fesseln, Faden-spiele, Wörter aus dem Faden gelegt, zerschnittene

¹ Die fachlichen Inhalte und eine konkrete Unterrichtseinheit zu dem Thema onlein-offlein können kostenlos downgeloadet werden (s. Literaturverzeichnis).

Fäden, Schleifen, Fingerhäkeleien, Haarschmuck, Knäuel, Ringe, Armbänder, Fußfesseln, Hals-schmuck, Schlaufen, Knoten, Schnürsenkel, Gürtel, Hosenbeinhochhalter, Leinen für Tiere...

Faden in der Sprache: den roten Faden nicht verlieren; am seidenen Faden hängen; fadenscheinig; Ariadnefaden; Lebensfaden; langes Fädchen – faules Mädchen; der endlose Faden; sich einfädeln; wohin die Nadel geht, dahin geht auch der Faden; der Faden der Güte zieht stärker als das Tau der Gewalt; ein Faden bindet den ehrlichen Mann mehr als ein Seil den Schurken; etwas nach Strich und Faden tun; da beißt keine Maus den Faden ab; wer am falschen Faden arbeitet, zerstört das ganze Gewebe; für jeden Faden gibt es ein Ohr; wenn der Faden zieht die Nadel, erntet Schneiders Arbeit Tadel; wo die Nadel durchkommt, kommt auch der Faden durch; der Faden reißt dort, wo er am dünnsten ist...

Leine in der Sprache: Zieh Leine; Leinen los; an der kurzen/langen Leine halten/gehalten werden; an der Leine treideln; leinenführig; Leinenzwang; an die Leine legen; die Leine/die Zügel straff ziehen; digital online-offline...

Fadentechniken: spinnen, stricken, sticken, häkeln, nähen, tuften, knoten, drehen, flechten, zwirnen, fesseln, einwickeln, schnüren, weben, wirken, verspannen, schlingen...

Spiele mit dem Faden: Seilchenspringen, Schaukeln, Drachen steigen lassen, Faden im Labyrinth, Finger-

fadenspiele, Zaubertricks mit Fäden, befreite Zauberschleife, Lasso werfen, Pferdchenspiele

Symbolik von Leine/Strang/Faden:

Ohne Faden kein Halt im Leben; Leinenzwang-Dressur-Kontrolle; Meditation-Entspannung beim Spiel der Hände mit einem Faden; Knoten als Erinnerung; Lebensfaden und Erinnerungsspuren; Schlingen als Symbol für Gremien und Rollenverteilungen; automatisiertes Fingerhäkeln; eine Freundschaftsschleife bindet und lässt sich doch leicht lösen; ich stehe auf dem Schlauch und bin nicht kreativ; der Faden der Kommunikation; gefesselte Hände verändern das Unterrichten; an die Leine genommen werden, um Prüfungen zu bestehen; Onlein sein kann positiv schützend und ordnend sein, aber auch versklaven und süchtig machen; eine Katze ist nur offline; Fäden bilden Strukturen; Fäden/Leinen verbinden Textil und Mensch/Tier; Zusammenhalt, können sich auflösen und vergehen...

Für die meisten Teilnehmerinnen galt nach diesem eingefädelten ersten „Onlein“-Einstieg das textile Motto:

Am Anfang war der Strang...

so wie die Archäologin Elizabeth Barber mit der „String Revolution“ (1994, S.

42) die These zur Schnur oder dem Strang aufstellt, wonach in der letzten Phase der Altsteinzeit sich im Handeln und Tun der Menschen etwas radikal veränderte: Unter vielen anderen Erfindungen wird vermutet, dass die Entdeckung der Schnur bzw. des Fadens und damit verbunden der Technik des Verdrehens von Fasern, das Nähen und als Werkzeug die Nadel innerhalb dieser Zeitperiode entwickelt wurden, neue Handlungs- und Bewegungsmöglich-

keiten zur Verfügung standen. Mit der Schnur, dem Seil oder der Leine ließen sich nun Dinge durch Anbinden und Hochbinden leichter transportieren, Tiere zügeln und domestizieren, bzw. als Arbeitskraft einsetzen, gesammelte Nahrung konnte für längere Zeiträume eingelagert werden, da sie in Behältnissen verstaut und hochgebunden vor Nässe und Fäulnis geschützt wurden. Die textile Leine oder Schnur begünstigte so das Zusammenleben von Menschen. Sie gab Halt, wirkte sich evolutionsfördernd aus, brachte

technische und technologische Entwicklungen in Gang, übernahm kommunikative Funktionen und dabei ermöglichte sie Inklusionen genauso wie Exklusionen, verband und trennte, knotete und verschlang, immer mit offenen Enden und steht somit symbolhaft für kulturelle Geschichten des Zähmens und Loslassens, nach Tim Ingold ein „living with“, ein im Dazwischen sein von on- und offline (Kolhoff-Kahl, 2017).







Abb. 1: Skizze einer versteinerten Kordel, gefunden in den Höhlen von Lascaux, Frankreich (ca. 15000 v. Chr.)

... und dann mischte sich die textile Leine in unser Leben ein:

Die folgenden zwei Tabellen sind ein stichpunktartiger Überblick, wie textile Leinen im menschlichen Alltag wirken

(Tabelle 1) und wie sie im on- oder offline Modus verschiedene Kreativitätsprozesse fördern (Tabelle 2). Entstanden ist die Tabelle auf der Grundlage der beiden Texte zum „onlein-offlein“ (Kolhoff-Kahl, s. Literaturverzeichnis), den Leinenexperimenten und den Diskussionsergebnissen der Teilnehmerinnen. Dabei basierten die zugrundeliegenden Kreativitätskonzepte auf den Inhalten der impulsgebenden Tagungsvorträge von Groß und Kolhoff-Kahl (2017).

Kreativität wird einerseits als Prinzip verstanden, das aufgrund von notwendigen Umwelthanpassungen mit Mutationen, Variabilität, Selektion, bzw. Schöpfung und Zerstörung immer neue Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmuster hervorbringt. Andererseits umfasst Kreativität in den gestalterischen Fächern wie Textil und Kunst, die Motivation, vorhandene Muster gegen den Strich zu bürsten, spielerisch Neues zu erfinden oder die blinden Flecken der Wahrnehmung bewusst zu machen und so Veränderungen einzuleiten. Bei diesen kreativen Prozessen spielen immer gleichzeitig assoziative, divergente und intuitive Aspekte eine Rolle, die unbewusst ein „crescere“ (angelehnt an Holm-Hadulla in Kolhoff-Kahl, 2017) einleiten, wie auch lineare, konvergente, explizites Wissen umfassende Aspekte, die eher dem „creare“ zugeordnet werden.

Textile Leinen	Arten und Einsatzmöglichkeiten	Onlein	Offlein
Textile Leinen 	<ul style="list-style-type: none"> • Drachenleinen, Wäscheleinen, Abschleppleinen, Schleppleinen, Flachsenszugleinen, Segelleinen, Reißleinen, Kletterleinen, • Sportleinen, Sicherheitsleinen, Fessel-, Angelleinen, Springseil, Zeltleinen... • Arbeitstiere (Führleinen, Zugleinen...) • Fortbewegung (Reit-, Kutschen-, Schlittentiere: Zügel, Peitschen...), • Haustier/Spiel-, Lebenspartner (Hunde und Vögel, Schleppleinen, Moxonleinen, Schmuckleinen, Führleinen...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit in gefährlichen Situationen: binden und halten, Zweierseilschaft, Seilspringen • halten fest, schnüren ein, fesseln • mit ihnen sind sicher Sporttechniken zu vermitteln • unterstützen Fortbewegung • Kontrolle, Machtverhältnis zwischen Mensch und Tier • Dressur, Domestizieren, Mittel zum Zweck • Abhängigkeit, Verbundenheit • Vermenschlichung • Statussymbol • Mit Seilen, Leinen und Zügeln werden die Tiere mit der Hand (manus) gemanagt (managere), gezähmt und abgerichtet. 	<ul style="list-style-type: none"> • reißen, Verlust der Objekte • größere Freiheit, bei steigender Unsicherheit der Leine • Verheddern, Stolpern • Freiheit für die Sinne • Wildnis, Natur • Gefahr • Bewegung • Kampf mit Rivalen • Kampf ums Überleben
Pädagogische Leinen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gängelband, Laufleinen • Gehhilfen • Gurte • Sicherheitsleine zum Spazierengehen (mehrere Kinder halten sich an Schlaufen fest) • Laufgeschirr 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritäre Erziehung • An der kurzen Leine: Dispositiv der Macht und Kontrolle • Unmündigkeit • Aber auch Schutz vor unkalkulierbaren Gefahren, Anleitungen, Systemwissen • Kulturell konstruierte, bedürftige schwache Wesen so zu führen, dass sie einem genormten kulturellen Maßstab genügen 	<ul style="list-style-type: none"> • Laissez-faire Erziehung • „totale“ Freiheit ohne Leine • keine Grenzen • wenig Halt • wenig kulturelles Feedback • try and error Lernen • Herumstreifen
Digitale Leinen 	<ul style="list-style-type: none"> • POPC: permanently occupied, permanently connected 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoritativ-partizipative Erziehung • Flexible Leine: kurz bei Gefahren, lang für die nötige Distanz und umherstreifende Kreativität • Anpassung von Leinenhalter und Leinengeführtem • Anerkennung + Anregung + Anleitung 	<ul style="list-style-type: none"> • körperliche Nähe und Kontakt • Erinnerungserzählen • Nachdenken, Gedanken schweifen lassen • Konzentration auf eine Sache
Künstlerische Leinen 	<ul style="list-style-type: none"> • Valerie Export, Peter Weibel: Aus der Mappe der Hundigkeit, Wien 1968 • Lorient: Auf den Hund gekommen, 2005 • Erwin Wurm: Einmal Hund sein, 2014 	<ul style="list-style-type: none"> • Verkehrte Welt von Mensch und Tier • Widerstandsidentitäten an der Leine • Normierte Vorstellungen von onlein und offlein werden durchbrochen 	

Kreativität + Leine = textile Bildung?



Textile Bildung = flexible Leine: So viel onlein wie nötig, so viel offlein wie möglich.

Abb. 6: Kreativität + Leine = textile Bildung? (Tabellarische Zusammenfassung)

Fast alle Leinenexperimente bewegten sich zwischen den chaotischen und ordnenden Polen. Die Treppe, die zum Seminarraum führte und mit Leinen auf Hüfthöhe systematisch verspannt wurde, löste äußerst kreative Bewegungsabläufe bei den Workshop-Teilnehmerinnen aus. Je nach Alter und Fitness ging es im wahrsten Sinne des Wortes „drunter oder drüber“. Die Leine wirkte einerseits zerstörerisch in Bezug auf die Treppenfunktion und schöpferisch in Bezug auf die körperliche Teilnehmerinnenaktivität. Vier Teilnehmerinnen nahmen das traditionelle Seilchenspringen unter die Lupe: das klassische Seil ersetzen sie durch ein dickes langes Kabel und spran-

gen damit im Treppenhaus: zwei Teilnehmerinnen schwangen das Seil und zwei versuchten hineinzuspringen, dabei knallte das Kabel immer wieder krachend auf das Stahlgeländer. Wie angepasste junge Frauen wollten sie sofort aufhören, nichts zerstören und kicherten nervös, aber auf Aufruf weiterzumachen, entwickelten sie sich zum performativen Widerstand. Das Seilspringen wurde zur Attraktion, war nicht mehr nur weiblich nett und kommunikativ, sondern eröffnete auch Wahrnehmungen von Stärke, Durchsetzungsvermögen und Krawall. Ihre Analyse: Eigentlich springen Mädchen in Kindergarten und Schule sehr viel Seil und kooperieren äußerst kreativ

miteinander. Jungen halten sich eher fern von diesen Mädchenspielen und wenn sie ein Seil benutzen, dann trainieren sie alleine, um ihre Fitness zu steigern. Jungen seien eher onlein, Mädchen kooperierten im Onlein mit dem Offlein. Hier taten sich plötzlich Wahrnehmungen auf, auch im Unterricht noch einmal diese ersten Assoziationen mit Schülern und Schülerinnen zu reflektieren und weiterzuspinnen, neue Formen des Seilspringens zu erfinden.

Andere Teilnehmerinnen verschnürten ihr Handy derart, dass es funktionslos wurde: nie mehr online sein, aber auch gleichzeitig sich von einer modernen medialen Kommunikationsform ausschließen und die Ruhe aushalten müssen.

Eine fachdidaktische Einführung in die Eigenschaften der textilen Leine erwies sich gleichzeitig als eine Einführung in das kreative sympathetische Wechselphänomen zwischen Mensch und Textil: bildend, kulturschaffend, implizit pädagogisch, manchmal sogar „er-ziehend“ und äußerst kreativitätsfördernd, wie in Abbildung 6 zusammengefasst:

Schnür mich nicht zu fest, aber lass mich auch nicht los!

Bitte gib mir:

So viel onlein wie nötig, so viel offlein wie möglich.

Und

Zieh nur so fest an meiner Leine, wie du willst, dass ich an deiner Leine ziehe!

um das Textile in seiner ganzen Bandbreite kreativ erfahren zu dürfen und sich daran mitmenschlich zu bilden. Es braucht dazu explizites, textiles Fachwissen und implizit, intuitives Handwissen, biografisch-episodisches Wissen, das kulturelle Bildgedächtnis sowie künstlerische Anregungen und dann heißt es: Leinen los! Und Sei kreativ! – ein immerwährendes bildendes Paradoxon.

Literatur

- Barber, E. (1994). *Women's work. The first 20,000 Years. Women, Cloth, and Society in early Times*. New York, London: Verlag Norton.
- Ingold, T. (2010). *The textility of making. Cambridge Journal of Economics*, 34, S. 91–102.
- Kolhoff-Kahl, I. (2017). Onlein' – Offlein'. In Kolhoff-Kahl, Iris (Hrsg.): *„Frühstück im Pelz“* www.weft-magazine.de, Online-Zeitschrift, Universität Paderborn 2/2017, S. 84-90, kostenloser Download.
- Kolhoff-Kahl, I. (2016). *Onlein-Offlein*, www.initiative-handarbeit.de, Stichwort „Schule“, Impulse für den Unterricht, kostenloser Download.
- Kolhoff-Kahl, I. (2018). Textility, kreativ, heterogen, inklusiv, in: www.weft-magazine.de, *Weft Pädagogik Spezial*, Online-Zeitschrift, Universität Paderborn 2/2018, kostenloser Download.
- Groß, C. (2018). Von Textil aus kreativ, in: www.weft-magazine.de, *Weft Pädagogik Spezial*, Online-Zeitschrift, Universität Paderborn 2/2018, kostenloser Download.

Abbildungen

Abb. 1: Barber, Elizabeth *Women's work. The first 20,000 Years. Women, Cloth, and Society in early Times*. New York, London, Verlag Norton, 1994, S. 51

Abb. 2: Ochsen an der Leine. <http://www.pferdekraft.at/andere-zugtiere/>. Foto: Wolfgang Ehmeier

Abb. 3: Peter Paul Rubens – Rubens, *His Wife Helena Fourment (1614–1673), and One of Their Children*, 1630er Jahre. Öl auf Holz, 203,8 x 158,1 cm, Metropolitan Museum of Art, New York, Inv.-Nr. 1981.238. Quelle: Wikipedia.

Abb. 4: Digitale Leine. Foto: Sarah Ochwat

Abb. 5: Valie Export, Peter Weibel – *Aus der Mappe der Hundigkeit*, Wien 1968. Foto: Joseph Tandl

Abb. 6: Kreativität + Leine = textile Bildung? (Tabellarische Zusammenfassung). Eigene Grafik.

HANDS-ON

Elke Mark

Wie kann es gelingen, die Erfahrungen eines Praxis-Workshops, das dort Erlebte, nicht nur für die damals Anwesenden, nachvollziehbar zu machen? Es in eine Textfassung zu überführen, die noch erahnen lässt, was dort geschah?

Im schrittweisen Herantasten unternehme ich den Versuch, die vergangene Erfahrung so zu schildern, das sie – anstatt *über* den Körper zu sprechen – ein Nachspüren dessen erlaubt, wie wahrgenommene und gespürte Qualitäten individueller Erfahrung in präziser Übersetzungsarbeit einer Versprachlichung zugänglich gemacht werden.

Ausgehend von der je eigenen Tastsinneserfahrung stelle ich in der Verknüpfung von taktilen und performativen Prozessen eine Praxis vor, die *Erfahrung*, insbesondere den Anteil des praktischen Handelns sowie das implizite, „stumme“ Erfahrungswissen, als Erkenntnisgrundlage ernst nimmt und somit den Fokus erneut auf den Prozess der *Herausbildung* unseres Wissens lenkt, statt das Ansammeln von Informationswissen voran zu treiben – nicht zu letzt um im Kontakt und in der Begegnung mit anderen unserem eigenen feinen Gespür (wieder) zu trauen.

Etwa zwanzig Stühle stehen kreisförmig angeordnet in der Mitte des großzügigen Raumes. Eine lange Stoffbahn deckt die seitlich vor den Fenstern zusammen geschobenen Tische ab. Die Teilnehmer/-innen finden sich im Raum ein und wählen einen Sitzplatz.

Nach Begrüßung und einer kurzen Vorstellung lade ich unmittelbar zu einem kleinen Experiment ein:

„Buchstabiere(n Sie) das Wort „Teddybär“ innerlich und wenn Du/Sie soweit bist/sind, gib/geben Sie mir ein Zeichen.“

Die zunächst unter *„elicitation-interview“* bekannte Befragungsmethode von Claire Petitmengin geht auf gemeinsame Forschungen mit dem französischen Pädagogen Pierre Vermersch in den 1980er-Jahren zurück. Seine Ansätze des *„Entretien d'explicitation“* kamen zunächst in der Lehrer*innenausbildung zum Einsatz und damit allen Schüler*innen zu Gute. Darauf aufbauend hat Petitmengin diese zur *„Micro-phenomenological Interview Technique“* weiterentwickelt, um sie auch im Forschungskontext fruchtbar zu machen.

Mittels dieser Fragetechnik wird ermöglicht, konkrete Erfahrungen in ihrem Entstehungsprozess präziser nachvollziehbar und darüber vor-reflexive und vor-sprachliche Ebenen der Wahrnehmung einer Versprachlichung zugänglich zu machen. Neben der klassischen Befragung eines Gegenübers ist diese auch in Form einer *„Auto-Elicitation“* – einer Selbstbefragung – anwendbar und kann Aufschluss über unsere je eigenen Zugangsweisen zu Aufgabenstellungen und Selbstlernprozessen geben.

Nachdem die Mehrzahl der Anwesenden nickend in

meine Richtung blickt oder kurz die Hand hebt, fahre ich fort:

„Beschreibe nun so detailliert wie möglich, was geschah, ab dem Moment der Aufforderung das Wort „Teddybär“ innerlich zu buchstabieren bis zum Moment, wo Du das Zeichen gegeben hast.“

Entgegen dem Verständnis einer subjektiven Introspektion, die das Geschehen im „Inneren“ abtrennt, vergegenständlicht und – ähnlich der Beobachtung eines äußeren Objekts – aus einer distanzierenden Observationshaltung heraus beschreibt, setzt Petitmengin auf eine konsequente *Annäherung* an die tatsächliche Erfahrungssituation. Bereits im Verständnis des Gewährwerdens von Erfahrungen gibt sie Hinweise auf einen veränderten Zugang zum Geschehen: „[...] becoming aware of one’s experience does not consist in distancing oneself from it in order to observe it, considering it as an object, but on the contrary in reducing the distance, in coming closer to it, [...] of coming into contact with it“ (Petitmengin & Bitbol, 2009, S. 382). Entgegen den Befürchtungen, sich damit in subjektiver Beliebigkeit zu verlieren, entwirft sie ein Verfahren, das – statt sich an *Inhalten* der Erfahrung zu orientieren – eine strukturelle Analyse des Entstehungsprozesses von Erfahrung anbietet. Da Erfahrung immer nur im Nachhinein einer bewussten Verarbeitung zugänglich gemacht werden kann, wird zunächst der Erinnerungsmoment erneut evoziert, bis der erinnerte Moment präsenter ist als die aktuelle Gegenwart selbst. Anstelle einer inhaltlichen Beschreibung wird nach den „Rahmungen“ und *Merkmale* des Erinnerungsbildes gefragt: „Ist es farbig oder schwarz-weiß?“ „Klar oder undeutlich?“

„War das Bild ein Foto?“ „Eine Bildabfolge oder ein Film?“ „Wo war Dein eigener Standpunkt als Betrachter*in, inmitten des Bildes oder eher abseits, mit Abstand?“ „Wo genau hast Du das Bild gesehen? Vor Dir? Seitlich? Oben? Wie groß?“

Damit rücken – statt des konkreten Inhalts – die Strukturen des Geschehens selbst in den Vordergrund, beispielsweise die Dimensionen des Bildes, dessen Lokalisierung im Raum oder die eigene Position innerhalb der beschriebenen „Szene“. Durch die Fragen wird der Fokus auf die vielen kleinen Schritte, auf die in Sekundenbruchteilen parallel zur fokussierten Wahrnehmung ablaufenden Regungen und Gedanken gelenkt, diese ernst genommen, einer Verbalisierung zugänglich gemacht und entfaltet.

Neben der als „*synchronic structure*“ bezeichneten Ebene, die parallel ablaufendes Geschehen vertiefend aufzufächern erlaubt, führt Petitmengin außerdem als zweites Strukturelement die Ebene des zeitlichen Verlaufs („*diachronic structure*“) ein, die, nachdem ein Bild vorübergehend stabilisiert ist, den Fokus auf die Dynamik des Auftauchens selbst lenkt. Alle Aktivitäten rund um das Gewährwerden der Erfahrung bezeichnet Petitmengin als *mikro-dynamische Gesten*, die es ermöglichen, dem Prozess des Auftauchens zu folgen und diesen genauer nachzuvollziehen.

Eine Teilnehmerin beschreibt, dass sie sofort ein Bild ihrer eigenen Teddybärensammlung vor Augen hatte. Auf Rückfragen zur Struktur des Bildes wird diese Beschreibung immer präziser und auch in der Vorstellung der Zuhörenden mag ein Bild des Schrankes, in dem die Bären untergebracht sind, entstehen. Das Buchstabieren des Wortes scheint für die Teilnehmerin in den Hintergrund gerückt, wohingegen sich in

der Beschreibung eines anderen Teilnehmers sofort schwarze, gedruckte Großbuchstaben einstellten, verbunden mit der Frage nach der richtigen Schreibweise des Wortes. Selbst die Frage nach der Art und Weise, wie ich wohl am besten ein Zeichen gebe, um zu signalisieren, dass ich soweit bin, wird hier relevant.

Diese beiden kurzen Beispiele lassen für alle Beteiligten bereits die enorme Variationsbreite persönlicher Erfahrungsmomente während dieses kleinen Experiments erahnen, die jede/-r Teilnehmer/-in um die eigene zuvor gemachte Erfahrung ergänzen kann.

Im Anschluss reiche ich meiner rechten Sitznachbarin eine Art Stoffbeutel mit der Aufforderung, den darin befindlichen Gegenstand zu betasten und dann den Beutel weiterzureichen. Die Zuschauenden werden eingeladen, entsprechend des zuvor vorgestellten Ansatzes, sich selbst und die jeweilige Person in ihrer Untersuchung zu beobachten und auf die vorher, zeitgleich oder danach wahrgenommenen eigenen Regungen und Gedanken zu achten. Befragt nach ihren Eindrücken werden Vermutungen zum Inhalt des Ertasteten geäußert („etwas Textiles oder Eingenähtes“, „selbst hergestelltes Tier oder Figur“, „erinnert an die Form eines Pferdes“) oder die jeweilige Herangehensweise beschrieben, die zu mehr Aufschluss über das Ertastete führen sollte („Drücken“, „Oberflächenunterschiede erfühlen“, „durch eine ‚Nagelprobe‘ prüfen, ob die Oberfläche durchdringbar ist“).

Mit diesen zusätzlichen Informationen anderer Teilnehmer/-innen im Ohr starten wir in eine weitere Runde. Während der Beutel erneut von Hand zu Hand wandert, berichten einige Teilnehmer/-innen von (Selbst-)Beobachtungen und Eindrücken aus der ersten Runde, wohingegen es im ersten Durchgang eher still war und wir entspannt konzentriert den

Untersuchungen der Einzelnen folgten. Das fortgesetzte Gespräch erlaubt diesmal den Einzelnen, „unbeobachteter“ im Beutel nachzuspüren. Zusätzlich zu dieser Fokusverschiebung wird durch den Einwurf von Fragen wie „Welche Hand wähle ich zum Tasten?“ „Eine oder beide?“ „Wie habe ich entschieden, welche Hand tastet?“ „Was tut die andere?“ „Worauf richtest dich während des Tastens mein Blick?“ die Aufmerksamkeit von der tastenden Hand auf weitere begleitende Wahrnehmungen gelenkt.

Der Physiker und Judolehrer Moshe Feldenkrais hat in seinen Übungen eine Methode vorgestellt, die über Selbstbeobachtung und -leitung eine andere Form des Lernens vermittelt. „Konzentrieren Sie sich nicht, denn das hieße wörtlich, dass Sie um sich herum nichts wahrnehmen. Konzentration kann sonst im Leben manchmal nützlich sein, aber beim Lernen hat sich die Aufmerksamkeit abwechselnd auf den Hintergrund zu richten und auf die Figur. Beim Lernen müssen Sie erst die Bäume kennen und dann den Wald, zu dem sie gehören. Das Wechseln von der Figur zum Hintergrund und wieder zurück wird mit der Zeit so geläufig, dass man beide gleichzeitig wahrnehmen kann, ohne sich darum zu kümmern, geschweige denn zu bemühen“ (Feldenkrais, 1987, S. 134). – Er zeigt damit einen Weg auf, weg von einem Gefühl, es *richtig* machen zu müssen, hin zur Entwicklung eines Gespürs dafür, zur je eigenen individuellen, persönlichen Stimmigkeit zu finden. Worauf es beim Lernen ankomme, sei das „Gewahr- und Innewerden“, wie ihm sein Freund und späterer Nobelpreisträger Frédéric Joliot-Curie bestätigte, der die Entdeckung der induzierten Radioaktivität seiner sensitiven Wahrnehmung verdankte und sein Gewahrwerden eines abweichenden Ge-

räuschs nicht als Fehler der Apparatur abtat.

Nach weiteren Einordnungsversuchen des Erfühlten und auf die Nachfrage, worum es sich bei dem Objekt im Beutel handeln könne, weist eine Teilnehmerin darauf hin, dass ja bereits sofort zu Anfang sichtbar gewesen sei, dass sich im Beutel etwas mit Gewicht befindet, da der Stoffbeutel länglich nach unten gezogen wurde – folglich habe sie bereits beim Ergreifen des Beutels bei der Übernahme von der Sitznachbarin ihre Hand entsprechend geformt, um „darunter“ greifen und den Beutel entsprechend entgegen nehmen zu können.

In seinen Ausführungen zur „Intelligenz der Hand“ (2009) legt der Soziologe Richard Sennett ein gleichberechtigtes Zusammenwirken von Tastsinn und visuellem System in Kombination mit einem wachen Bewusstsein sinnvollen Lernprozessen zu Grunde. Im Folgenden werde ich einige seiner Überlegungen skizzieren. Die körperliche Aktion des Greifens, noch genauer, die eines Umfassens, welches erst aufgrund entwicklungsgeschichtlicher Prozesse der Aufrichtung sowie struktureller Veränderungen der Knochenkonfiguration der Hand und der Opposition des Daumens möglich wurde, geht aus unzähligen Verknüpfungen innerhalb des neuronalen Netzes hervor. Diese beruhen auf der Verarbeitung der Wahrnehmungsinformationen im Zentralnervensystem, wo sie u. a. mit Erinnerungen und unbewussten Informationen verknüpft und integriert werden.

Greifen ist eine willentliche Handlung, keine unwillkürliche Bewegung wie etwa der Lidschlag. Wenn wir sagen, dass wir „etwas erfassen“, setzt dies ein physisches Ergreifen voraus. So „greift“ unser Gehirn beim Betrachten eines zweidimen-

sionalen Bildes von einem Ball auf gespeicherte Informationen zurück, die auf die Erfahrung zurückgehen, einen Ball in den Händen gehalten zu haben. Die verinnerlichte Erfahrung des Zusammenspiels der Finger, beispielsweise beim Werfen des Balles oder das empfundene Gewicht beim Fangen, ermöglicht es uns, das flache Objekt auf dem Papier als Kugel zu sehen.

Am Beispiel des Greifens nach einem Glas führt Sennett den Begriff der *Prehension* ein, der den Prozess der vorausgehenden Bewegung beschreibt, in dem der Körper bereits im Vorgriff auf Sinnesindrücke agiert und sie antizipiert. Wenn meine Hand nach einem Glas greift, krümmen sich die Finger schon, ehe sie die Oberfläche des Glases berühren. Bevor alle Informationen beisammen sind, wird auch im Gedanklichen bereits Bedeutung antizipiert. „*Prehension* signalisiert Aufmerksamkeit, Engagement und Risikobereitschaft im Blick nach vorn“ (Sennett, 2009, S. 226) und ist auf zielorientiertes Handeln ausgerichtet. Das Greifen betreffend beginnt dieser Prozess bereits in der zweiten Lebenswoche. Sennett verweist zudem auf Raymond Tallis, der das Phänomen der *Prehension* in vier Dimensionen unterteilt: „Antizipation, wie sie geschieht, wenn die nach einem Glas greifende Hand sich vorweg entsprechend formt; Berührung, wenn das Gehirn Sinnesdaten im Bereich des Tastsinns erhält; sprachliches Erkennen, wenn man den ergriffenen Gegenstand benennt; und schließlich Nachdenken über das, was man getan hat“ (Tallis, 2003, zitiert nach Sennett, 2009, S. 227).

Unter dem Aspekt der Koordination beider Hände kommt hinzu, dass physische *Prehension* asymmetrisch ist. Die stärkere Hand hilft der schwächeren aus, lernt am schwächsten (Finger-)Glied und ge-

langt in ihrer Zurückhaltung der eigenen starken Anteile zu einer verbesserten Gesamtkoordination. Die Koordination lässt sich nur als einheitlich Ganzes begreifen, und ist nicht durch getrennte Beübung von Einzelaspekten erreichbar.

Neben dem Ergreifen kommt dem *Loslassen* eine besondere Bedeutung zu, ähnlich einem frühzeitigem Lösen von einer Taste oder Saite wie etwa aus dem Umgang mit Musikinstrumenten bekannt. Um Dinge „in den Griff“ zu bekommen müssen wir uns in ähnlicher Weise von Problemen lösen und ein Stück Kontrolle aufgeben. Minimaler Krafteinsatz und die gezielte Druckentlastung ergänzen die *Prehension*, die auch in der Summe ihrer Elemente – Kooperation mit dem Schwachen, zurückhaltende Kraft, Loslassen (nach Angriff) – im politischen Konzept der sogenannten *soft power* enthalten sind.

Nach der zweiten Runde wird die Vermutung geäußert, dass es sich um ein Stück Ingwer handle, was ich bestätige. Mit diesem Wissen, lasse ich den Beutel ein drittes Mal herumgehen. Diesmal kann jede/-r prüfen, ob und wie sich Wahrnehmung und Tastempfinden durch die Information „Ingwer“ verändern. Schließlich zeige ich am Ende das Ingwerstück und das zuvor Ertastete kann mit dem Gesehenen, dem sichtbaren Objekt und den zuvor in der Vorstellung aufgetauchten Bildern, verglichen werden.

Nach Sennett schafft die momentane Verunsicherung und Destabilisierung des Bekannten – ein wenig favorisierter Zustand unseres ordnungsliebenden Systems – einen Freiraum, im Augenblick, „im Hier und Jetzt“ (2005, S. 245), wie Hans-Thies Lehmann es beschreibt, ganz bei uns selbst, diesen Ereignissen gedanklich nachzugehen und

körperlich nachzuspüren. Mit Konzentration, auf Grundlage eines „lebendigen“ Rhythmus – welcher immer wieder minimale, den Gedankenfluss belebende Abweichungen voraussetzt –, sich in produktiver, antizipierender Weise auf kommende Veränderungen einstellen zu können, ist nach Sennett eine „Kunst“, die sich dem Wissen und Vertiefen von Handfertigkeiten verdankt und damit Voraussetzungen schafft, auf die wir beim textilen Gestalten und bildnerischen Formgeben zurückgreifen können. „Der Rhythmus des Übens, der ein Gleichgewicht zwischen Wiederholen und Antizipieren herstellt, sorgt von sich aus für Engagement“ (Sennett, 2009, S. 225). Auf diesem motivierenden Faktor lässt sich aufbauen!

Dabei spielt *Prehension*, das vorwegnehmende Erspüren als Qualität des taktilen Körperwissens eine wichtige Rolle, auf die ich später noch genauer eingehen werde.

Es folgt eine Partner/-innenarbeit: Ich bitte jede/-n aus seiner Tasche oder Jacke je einen Gegenstand auszuwählen, der anschließend von de/-r Nachbar/-in mit geschlossenen Augen ertastet werden soll.

Teilnehmer/-innen berichten im Anschluss, dass in dieser Übung das Ertasten des Gegenstandes selbst eher in den Hintergrund rückte. Stattdessen werden bei beiden Beteiligten Fragen sozialer Interaktion wichtig.

Schon bei der Auswahl eines persönlichen Objektes, das ich aus der Hand geben werde, erschließen sich weitere Wahrnehmungsbereiche und werden Fragen von Vertrauen, Distanzierung oder Nähe berührt. „Was vertraue ich meinem Gegenüber an? Wie wird sie/er mit meinem Gegenstand umgehen?“

Ich ergreife aus der Tasche einen Kuschelhund. Während ich über Taktilität und haptische Erfahrung spreche, öffne ich den Reißverschluss auf seiner Brust, ziehe ihm langsam das Fell aus und lege beides vor mir auf dem Boden ab.

Erst vor etwa 150 Jahren, Mitte des 19. Jahrhunderts, wurden Tastrezeptoren in Haut, Muskeln, Sehnen und Gelenken entdeckt und die elektrochemische Reizaufnahme und Weiterverarbeitung im Gehirn entschlüsselt. Der vormals den „niederen Sinnen“ zugeordnete hoch differenzierte Tastsinn hat eine Aufwertung erfahren. Der unter Somatasensorik zusammengefasste Begriff der Körperwahrnehmung, der die spezialisierten Sinne Sehen, Hören, Schmecken und Riechen ausklammert, setzt sich neben der Sensibilität der Körperoberfläche, der Taktilität, aus der Sensorik des Bewegungsapparates, auch Propriozeption genannt, und der inneren Organe zusammen. In der aus mehreren Schichten aufgebauten Haut sind Rezeptoren eingebettet, die neben der Oberflächenwahrnehmung, Temperatur, Schmerz und Druck registrieren.

Es werden drei verschiedene Hautrezeptoren unterschieden. In der Oberhaut sitzen *Druckrezeptoren*, die auf eine mechanische Einwirkung mit der Öffnung kleiner Kanäle in ihren Membranen reagiert, sodass positiv geladene Teilchen einströmen. Dadurch wird ein elektrisches Signal erzeugt, das ins Gehirn übertragen wird. Je stärker der Druck, desto weiter die Öffnungen und intensiver das Signal ans Gehirn – entsprechend gibt es bei geringerem Druck keine Reizempfindung. Der Mindestdruck beträgt etwa 3 mg, was dem Gewicht einer Daune entspricht. Dagegen wird die

Bewegung der Haut – beispielsweise beim landen einer Mücke, die nur etwa 2 mg wiegt – von den tiefer in der Haut gelegenen Berührungsrezeptoren registriert, die auf Veränderung reagieren, ganz unabhängig vom Gewicht.

Berührungs- und Geschwindigkeitsrezeptoren werden bereits bei einem Mikrometer aktiviert, was etwa der Dicke eines 50stel eines Mückenbeins entspricht. Noch tiefer gelegen sind Rezeptoren, die auf *Beschleunigung und auf Vibration* eines Reizes reagieren. Diese registrieren z.B. die durch den Flügelschlag einer Mücke verursachten Schwingungen bereits bei einem Meter Abstand! Dies geschieht alles, ohne dass einer dieser Reize jemals unsere Bewusstseinsschwelle überschreitet.



Abb. 1

Generell finden nur etwa 10% aller wahrgenommenen Reize den Weg ins Bewusstsein.

Hinzu kommt die tiefensensorische Wahrnehmung – Propriozeption – die mir in Kombination mit dem Gleichgewichtssinn ein Empfinden der Lage meines Körpers im Raum ermöglicht. Unter Tiefensensibilität werden Sinneseindrücke zusammengefasst, die durch Reizung von Rezeptoren in Muskeln, Sehnen und Gelenken entstehen. Auch als Kraftsinn bezeichnet, dient er der Wahrnehmung von Stellungen (Positionssinn) und Bewegungen (Kinästhesie) einzelner Teile meines Körpers und ermöglicht mir eine Einschätzung von Gewichten. In Kombination mit der Taktilität dient er der dreidimensionalen Erfassung räumlicher Dimensionen. Auch unter Ausschluss von visueller Kontrolle bin ich in der Lage, mich im Verhältnis zur Vertikalen und Horizontalen im Raum, vorn-hinten, oben-unten, rechts-links, zu verorten.

Nun stelle ich kurz mein für die *Performance Art*-Übungspraxis entwickeltes Konzept *ORBITUS* vor. Ich stehe auf und entferne meinen Stuhl aus dem Kreis. Die entstandene Lücke wird noch etwas erweitert, in dem die Teilnehmer/-innen mit ihren Stühlen näher zusammenrücken.

ORBITUS ist ein Rotationsverfahren, das jede/-n Beteiligte/-n sowohl in die Rolle des Zuschauers wie des aktiv Handelnden bringt. Während jeweils eine Person aktiv ist, haben die anderen die Aufgabe, das Geschehen aufmerksam zu verfolgen. Hat die handelnde Person ihre Aktion beendet, geht sie zum nächsten Stuhl. Alle erheben sich und rücken einen Platz weiter, d.h. sie setzen sich auf den nächsten Stuhl, bis auf die Person, die neben der

„Lücke“ saß. Sie ist die nächste, die eine Idee umsetzt.

Entgegen einem theaterpädagogischen Annähern an ein Rollenverständnis, steht in diesem performativen Zugang die Person selbst mit ihren jeweils eigenen Beweggründen, Ideen und Impulsen im Vordergrund. Im Rahmen dreier „Regeln“ [** Es gibt keine Wertung – kein Richtig und kein Falsch; * Niemand darf verletzt werden; * Es sollte schon ein bisschen Spaß machen!*] wird zum körperlichen Experimentieren und zu einer Vielzahl von Materialuntersuchungen ermutigt. Über das aktive Umsetzen und Weiterentwickeln eigener Einfälle sowie das Beobachten der Aktivitäten der anderen im Rahmen des einfachen, dafür entwickelten Rotationsverfahren *ORBITUS* wird somit gemeinsam ein großes Repertoire an Beispielen und Ideen geschaffen, ein facettenreicher Fundus, den jede/-r in vielfältiger Wiederholung zur Variation von Ideen nutzen kann. Anfänglichen Bedenken, dass die eigene Idee bereits von eine/-r Vorgänger/-in umgesetzt werde, selbst keine „neue“ zu haben, wird durch die Betonung, die jeweils eigene „Stimmigkeit“ als Bezugsgröße zu wählen, begegnet. So gewinnen bereits kleine Unterschiede in der Umsetzung derselben Idee Relevanz und jede/-r kann (konkurrenzlos!) nur zu einer verbesserten Annäherung an die je eigene „Stimmigkeit“ kommen.

Über die Intensivierung der Wahrnehmung für Rhythmen, Zeitdauer und räumliche Gegebenheiten wird die Aufmerksamkeit sowohl auf die Entfaltung eines körperlichen Gespürs für sich selbst als auch für das jeweilige Gegenüber gelenkt. Die individuelle Entwicklung jedes Einzelnen ist so im Kontext des Zusammen- und Wechselspiels im Verbund der Gruppe verankert. In Folge kann die

enorme Verschiedenartigkeit als Bereicherung erfahren werden.

In Kindergruppen wird der jeweilige Platzwechsel mit dem Ausruf „ORBITUS!“ – einem Zauberpruch gleich – vom jeweiligen Kind, das seine Aktion beendet hat, eingeleitet.

Als diejenige ohne Sitzplatz beginne ich als erste mit meiner Aktion:

Ich gehe zur Fensterseite des Raumes, stelle mich rechts neben die dort zusammen geschobenen Tische und schaue das darauf liegende, ca. 6 x 3 Meter lange, lachsfarbene Stoffstück an. Ich greife nach dem „Tischtuch“ und ziehe es langsam an mich heran, wickle es dabei vor meiner Brust um meine Arme. Ich kehre zur Runde zurück, lege das aufgewickelte Tuch am Boden ab und gehe zum Stuhl links von mir, während sich alle erheben und den benachbarten Platz einnehmen, bevor die folgende Teilnehmerin mit der Umsetzung ihrer Idee beginnt.

Das *ORBITUS*-Verfahren setzt auf gemeinsames Lernen, während es zugleich zu freier Ausgestaltung des eigenen Spielraums anregt. Anstelle einer Durchdeklinierung vorgegebener Angebote wird hier auf die Entfaltung situativ vorgefundener Bedingungen gesetzt, um daraus ein prozessuales Geschehen und seine Entwicklung aus je aktuell stimmigen, im Entstehen begriffenen Strukturen zu begleiten, dem Geschehen zu folgen und Impulse umzusetzen. Dies setzt als Ausgangsbasis ein wertungsfreies, gleichberechtigtes Treffen „auf Augenhöhe“ voraus, dem – aus der Kombination des Beobachtens einerseits und der Erfahrung des eigenen handelnden Tuns andererseits – Anregung und Motivation erwächst.

Die folgenden Aktivitäten der Teilnehmer/-innen reichen von Falten und Werfen, über Schütteln, Glätten und Ausstreichen des Stofftuchs bis zum Einhüllen der eigenen Person, Raffung oder Drapierungen des Stoffes. Manches Mal werden andere in die Aktion einbezogen oder es wird um „helfende Hände“ gebeten. Sowohl sprachliche Äußerungen als auch die entstehende Geräuschkulisse nehmen Einfluss auf die Aktionen, deren Dauer die jeweilige Person bestimmt. Es werden individuelle Bezüge zum Stofftuch, dem eigenen Körper und den räumlichen Umgebungsbedingungen gefunden.

Nachdem die letzte ihre Aktion gezeigt und jede/-r wieder den „eigenen“ Sitzplatz erreicht hat, sammeln wir Beobachtungen und Eindrücke und sprechen über das Wahrgenommene.

Währenddessen hebe ich beiläufig das am Boden liegende Tuch auf und beginne es langsam vorn in den Ausschnitt meiner Oberbekleidung zu schieben. Während wir weiter sprechen, wie nebenbei, setze ich diese Tätigkeit fort, bis sich mein Hemd zunehmend unförmiger und voluminöser ausbeult und das letzte Stück Stoff oben im Ausschnitt verschwunden ist. Bereits zuvor ist ein Zipfel des Tuchs unten über der Hose wieder zum Vorschein gekommen und ich beginne, das Tuch nun nach unten herauszuziehen. Dabei rede ich ganz normal weiter und gehe auf Bemerkungen und Fragen aus der Runde ein. Bevor das Tuch ganz nach unten herausrutscht, ergreife ich es erneut von oben durch meinen Ausschnitt und ziehe es allmählich nach vorn heraus. Diese Aktion selbst bleibt unkommentiert.

Je mehr es mir gelingt, durchdachte Pläne, Ideen und Konzepte nur als Gerüst zu begreifen, sie im Moment der Performance, des aufmerksamen Arbeitens, beiseite zu lassen und mich von einem zum

anderen Moment von Intuition und Begegnungen tragen zu lassen, fühle ich mich einem absichtslosen Tun nahe – einer Form des Arbeitens, die Raum lässt für noch Ungedachtes, Raum schafft für die Entfaltung von Prozessen, die unvorhersehbar entstehen, denen ich folge und die ich begleite. Ein Wissen, das sich dem aufmerksam Bewegenden eröffnet, das in der Begegnung Potenzial findet. Mein Radius weitet sich, dehnt sich rundum aus, findet Schnittmengen, Widerstände und Anziehungspunkte im Raum und im Tun. Gelingt es, dem Rhythmus zu folgen, die Melodie zu finden, aufzunehmen und zu entwickeln, entfaltet sich kraftvolle Stimmigkeit, die den Betrachter an- und einbezieht – absichtslos. – So ließe sich meine eigene Herangehensweise an Performance Art rahmen.

Unter dem Dach der Performancekunst versammeln sich seit den 1960er-Jahren vielfältige Arbeitsansätze, die sich durch prozesshaftes Geschehen, körperliches Agieren und Materialuntersuchungen in Kombination mit einem Gespür für Räumlichkeit, Atmosphäre und Zeit auszeichnen. Entstehende temporäre, oft skizzenhafte poetische wie radikale Bilder und Szenarien befragen bisherige Wahrnehmungsgewohnheiten und Handlungsstrategien sowohl der Akteure als auch der Betrachter. Performances polarisieren. Sie regen an, langweilen, rufen Unverständnis hervor, provozieren. Im seltensten (und schlechtesten) Fall lässt das Gezeigte unberührt. Im besten Falle jedoch reicht Performance Art, über alle Vorbehalte hinweg, distanzlos in unsere Lebenswirklichkeit hinein, rührt an elementare menschliche Bedürfnisse, berührt Sinnfragen des Daseins und klammert tagtägliche Erfahrungen von Widersprüchlichkeit nicht aus.



Abb. 2

Als das Tuch wieder vor mir auf dem Boden liegt, schließt sich als letzte Aktion eine Gruppenaufgabe an. Eingeteilt in drei Gruppen sollen die Teilnehmer*innen sich eine gemeinsame Aktion mit dem Stofftuch überlegen, die sie im Anschluss den anderen vorstellen.

Als Mitbegründerin bin ich seit 2010 im offenen Performancenetzwerk *PAErsche Aktionslabor* aktiv, dem sich Künstlerinnen und Künstler mit

unterschiedlichen Ansätzen aus Tanz, Theater, Literatur, Musik und der bildenden Kunst anschließen. Dort stehen insbesondere die intensiv betriebenen Forschungen zu Prozessen des gemeinsamen Arbeitens in den *Open Source Sessions* im Vordergrund.

Der ergebnisoffene, nicht an einem Zielprodukt orientierte Charakter des Entwurfs scheint mir geeignet, um die *PAErsche Open Sessions* treffend zu beschreiben. Einzelne eröffnen den ‚Spielraum‘, bis sich allmählich weitere Akteure im Geschehen einfinden und ihren Impulsen nachgehen. Es entsteht ein – einem Mobilé oder vielmehr einem Schwarm vergleichbares – Gefüge, in dem sich die Beteiligten handelnd bewegen. Elemente der Interaktion wechseln mit scheinbar parallel ablaufenden Handlungsfolgen. Das mehrstündige Geschehen gleicht einem forschenden Arbeiten, das nicht an der Bestätigung oder Verwerfung zuvor aufgestellter Theorien interessiert ist, sondern sich als offenen Prozess versteht, „noch unbekannte Antworten auf Fragen [zu] geben, die der Experimentator ebenfalls noch gar nicht klar zu stellen in der Lage ist“ (2001, S. 22), betont Rheinberger. Die Besonderheit des Experimentierens liegt wie Karin Krauthausen beschreibt, „nicht in einer Technik der ‚Entdeckungen‘ in der Empirie, sondern darin, das Beispiellose hervorzubringen und stabilisieren zu können“ (2010, S. 201). Sie merkt weiter an, dass „zu den Vorzügen des Experiments [...] nicht zuletzt der unvorhersehbare Impuls zur Richtungsänderung [gehört]“ (ebd.), der vom Wissenschaftstheoretiker Ludwik Fleck als eine Art Kolumbus-Effekt beschrieben wird: Man sucht Indien und landet in Amerika. Trotz des vorläufigen, tastenden Charakters dieser Experimente kann dem Geschehen nicht der Verdacht



Abb. 3

der Beliebigkeit unterstellt werden. Die Forschenden zeichnen sich durch eine ‚Virtuosität‘ aus, eine Fähigkeit, „mit dem notwendigen Unvorhersehbaren gekonnt umzugehen“ (Rheinberger, 2001, S. 12). Fleck und Rheinberger betonen, dass es dazu eines durch Übung erworbenen Geschicks bedarf. Dazu gehören „nicht nur reflektierte Methoden und etablierte Techniken, sondern auch ein implizites oder stummes Wissen, das nicht rational gesteuert werden muss.“ (Rheinberger, 2001, S. 11). Dies schließt ein Gespür für Zeit und eine besondere Aufmerksamkeit mit ein. Einem „Vor-

gefühl“ folgend innezuhalten, „ohne jeweils schon zu wissen, worauf wir achten; vielmehr geschieht im Aufmerken (etwas), das zunächst kein ‚Etwas‘ ist, sondern undeutlich vorliegt und eher einer Witterung entspricht als einem Namen“ (2002, S. 52), wie Dieter Mersch es beschreibt.

Abschließend noch einmal auf die Hand zurückkommend enden unsere Aktivitäten mit einem Zitat des französischen Anthropologen Marcel Jousse, der Anfang des 20. Jahrhunderts wirkte und den Schwerpunkt seiner Forschungen auf mündliche Tradierung und Gestikstudien legte: „Anyone who thinks finely, deeply, in a new way, thinks with their hands“ (Jousse, 1938, zitiert nach Petitmengin, 2016, S. 39). Damit endet unser Workshop, und ich bedanke mich für die Aufmerksamkeit.

Einige Momente später taucht noch eine zögerliche Nachfrage auf, ob ich erklären könne, warum ich denn das „mit dem Tuch reinstecken“ gemacht habe. Ich freue mich sehr über diese nachträgliche Rückfrage und die Gelegenheit, noch auf diese „Performance“-Sequenz zu sprechen zu kommen. Nach einigen Worten gebe ich die Frage in die Runde zurück, und die weiterhin verweilenden Teilnehmer/-innen tragen ihre jeweiligen Beobachtungen meiner „Performance“ bei. Aus diesen vielfältigen Perspektiven und Einwänden kann so dem anfänglichen Unverständnis „Sinnhaftes“ abgewonnen werden.

In der Diskussion um Wirksamkeiten in der *Performance Art* möchte ich den Blick auf die Ressourcen unseres Körpers lenken. Unser Wissen über den Körper ergänzen um ein feines Gespür für die eigenen Wahrnehmungsprozesse, die uns zu Experten für unsere Körper machen. Die indi-

viduelle, körperliche – aus meiner Sicht als *Taktilen Wissen* beschriebene – taktil-kinästhetische Wahrnehmungsebene, nimmt die durch komplexe, haptische Erfahrungen entstandene *Vorerfahrung* in Kombination mit unbewusster Wahrnehmung ernst, die im Wechselspiel mit Affizierung im Kontakt, in Kommunikation und Bewegung die Grundlage unserer Denkprozesse bildet (Liechti, 2002; Mark, 2012).

Wir erfahren künstlerische Performances körperlich, nehmen das Gezeigte sinnlich „[...] weder als kontinuierliches Nacheinander noch als präsentisches Nebeneinander, sondern als prozessuale Spannung zwischen Simultanem, Sukzessivem und Körperlich-Räumlichem“ (Gronau, Ghattas & Schouten, 2007, S. 25) wahr. In *Performance Art* als forschender Körperpraxis, der ich einen eigenständigen Beitrag zu Erkenntnisgewinnung in eigener Gestalt zugestehe, kommt das Körperliche selbst zu Wort.

Doch bleiben wir einen Moment bei der Frage, was geschieht, wenn Performances Wirkung zeigen. Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand weckt. Noch bevor wir es wissen, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild unsere weitere Aufmerksamkeit erhält und wir den Impuls und seine Ausdehnung verfolgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich äußerlich sichtbar zeigt, wir gar selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden (unbewusst) registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.

Die Aktion folgt einer *Eigenlogik* performativer Handlung. Von der visuellen Anschauung ausgehend, um Sound, Bewegung und atmosphärisch Fühlbares ergänzt – zudem zahlreiche Assoziationen wachrufend und Verbindungen mit Erinnerung eingehend – entsteht ein komplexes, multimodales Wahrnehmungsangebot, das Zugang zu einem Reichtum an Wissen eröffnet, das sich in unseren Körpern verbirgt. Ein Wissen, das sich aus Bewegungen und dem Reservoir unbewusster Wahrnehmungen speist und sprachlich schwer zugänglich ist. Wo das Gesprochene Grenzen erreicht und sich in Wiederholungen zu erschöpfen droht, vermag die gezeigte Handlung, die Umsetzung eines Gedankenimpulses in die Tat, – in ihrer Differenz, Ambivalenz und Uneindeutigkeit – neue Anknüpfungspunkte anzubieten, die wir verwundert zur Kenntnis und als Impuls zum Perspektivwechsel in die Fortsetzung des Gesprächs aufnehmen.

Rhythmus, somit Bewegung, Veränderlichkeit und Flüchtigkeit, ist dem Körper eingeschrieben und als ein Hauptmerkmal performativer Phänomene fassbar (Brüstle, Ghattas, Risi & Schouten, 2005). In seiner zeitlichen Struktur verknüpft sich darin das persönliche Erleben in der Gegenwart sowohl mit Vergangenen als auch mit Kommendem. „Rhythmus als Zusammenspiel von Erinnerung, Erfahrung, Erleben, Wiedererkennen und Antizipation von Erwartetem erweist sich damit als zugrunde liegendes Prinzip jeder Erfahrung performativer Prozesse“ (Gronau et al, 2007, S. 25). Wenn äußerliche Strukturierungen sich nicht mit dem individuellen körperlichen Eigenrhythmus decken, kommt es zu Differenzen. Finden sie in Übereinstimmung zusammen, hat auch dies un-

mittelbar spürbare Auswirkungen. Die von allen Beteiligten in Momenten des „gelingenden Vollziehens“ einer Performance fast greifbare Erfahrung einer veränderten Spannung und Atmosphäre im Raum, ist ein verlässlicher Gradmesser für ein faszinierendes Geschehen, das Veränderung im Sinne eines *Öffnens* neuer Erfahrungsräume anstößt, zum Experimentieren ermutigt und zur Befragung der eigenen Haltung einlädt.

Selbst wenn die Beschreibung einer Performance dem Einzelnen eine bildhafte Vorstellung und körperliche Anteilnahme ermöglicht, kann sie doch nie an die Vieldimensionalität der Erfahrung im *Live*-Moment heranreichen, denn – anders als in unserer Vorstellungswelt – tritt hier der Andere als Gegenüber leibhaftig mit ins Geschehen ein und bestimmt den weiteren Verlauf in der Situation entscheidend mit.

Falls wir uns nicht abwenden, sondern uns mit ins Geschehen hineinbegeben, sind wir ganz auf uns selbst zurückgeworfen und mit unseren eigenen inneren Bildern und Erfahrungen konfrontiert. Zugleich stellt der performative Rahmen einen geteilten Erfahrungs- und Assoziationsraum bereit, in welchem körperliche Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit gefunden werden – im Wissen darum, das „[...] Übersetzung eben nicht Verlust [ist], sondern *Potenzieren der Differentialität, derer das Werk bedarf, um etwas bedeuten zu können*“ (Reinhard, 2012, S. 34). „Denn Bedeutung wird durch Übersetzung erst performativ hervorgeholt; performativ hervorgeholt, weil der entstehende Sinn nicht allein aus sich selbst heraus, sondern im dialogischen Bezug zu dem, was ihm vorläufig ist, entsteht, jedoch auch nicht mit diesem mehr vollstän-

dig zur Deckung kommt“ (2012, S. 36). So fasst es die Literaturwissenschaftlerin Miriam Reinhard zusammen, in deren Überlegungen zu Übersetzungsprozessen in Literatur und Dichtung ich Parallelen finde, um in Performance Art auftauchende Phänomene des Umgangs mit „Anderem“ näher zu beschreiben.

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

Zeitgenössische Performancepraxis vermag uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit* – Macht hier verstanden als ein Vermögen, ein körperliches Vermögen – zurückzugeben¹ (Arendt, 1981).

Im bewussten Herstellen von Leerstellen wird Raum für Kontingenz geschaffen, für Prozesse, die sich einer Planbarkeit entziehen, die aus Unfertigen, Zögerlichem und Ungewissem Form anneh-

men. Kontingenz ist dabei nicht als beliebig misszuverstehen, sondern als etwas in seiner Differenz Unerwartetes. Performance Art versucht im Versagen der Interpretation und dem Suspendieren spontaner Impulse, der permanenten Tendenz zum *Füllen* des Leerraums mit Erklärungen, Erinnerungen, Ideen – letztlich einem Sinn – entgegenzuwirken, indem sie zunächst Distanz schafft – Abstand, eine Lücke, eine ‚Pufferzone‘, die in der Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit die sinnliche Präsenz nur noch steigert.

Zunehmend mehr ist, meiner Ansicht nach, auch nach der *pädagogischen Legitimation* für den Einzug performativer Strategien in das Umfeld des outputorientierten Lernens zu fragen, um dem ‚schulischen‘ Verständnis von Performance – im Sinne einer idealen Selbstverwaltung mit überzeugendem Darstellungs- und Präsentationszwang unter zunehmenden Selbstoptimierungsdruck – ein kunstperformatives Verständnis zur Seite zu stellen, das in prozesshafte Auseinandersetzung eintritt. Im Reibungsprozess beider Ansichten liegt ein transformierendes Potenzial, das zu neuen Wegen des Vermittelns, Lernens und begegnenden Miteinanders führen kann. Heutige Bildung setzt nach Hans Ulrich Reck „ein restloses Bekenntnis zum Zufälligen und Situativen voraus und zugleich in Kraft“ (2017, S. 41). Nehmen wir die Herausforderung an!

Ich danke allen Teilnehmer/-innen für ihren Beitrag zum Gelingen des Workshops!

¹ „Das Wort selbst [...], die deutsche ‚Macht‘, die sich von ‚mögen‘ und ‚möglich‘, und nicht von ‚machen‘, herleitet – weist deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin.“, erinnert Hannah Arendt und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (Arendt, 1981, 194).

Literatur

- Arendt, H. (1981, Erstausgabe 1958). *Vita Activa oder Vom Tätigen Handeln*. Zürich, München: Piper.
- Brüstle, C., Ghattas, N., Risi, C. & Schouten, S. (Hrsg.) (2005). *Aus dem Takt. Rhythmus in Kunst, Kultur und Natur*. Bielefeld: Transcript.
- Feldenkrais, M. (1987). *Die Entdeckung des Selbstverständlichen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gronau, B., Ghattas, N. & Schouten, S. (2007). Zeitwahrnehmung. In C. Lechtermann, K. Wagner & H. Wenzel (Hrsg.): *Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Krauthausen, K. (2010). Vom Nutzen des Notierens. In K. Krauthausen & W. N. Omar (Hrsg.): *Notieren, Skizzieren, Wissen im Entwurf*, Bd. 3. Zürich, Berlin: Diaphanes.
- Lehmann, H.-T. (2005). *Postdramatisches Theater*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Liechti, M. (2000). *Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetischer Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Mark, E. (2012): *Taktileres Wissen. Eine Lecture Performance*. In T. H. Schmitz & H. Groninger (Hrsg.): *Werkzeug/Denkzeug. Manuelle Intelligenz und Transmedialität kreativer Prozesse*. Bielefeld: Transcript.
- Mark, E. (2015). *sinnen*. In M. Blohm & E. Mark (Hrsg.): *Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art*. Oberhausen: Athena.
- Mersch, D. (2002). *Ereignis und Aura*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Petitmengin, C. & Bitbol, M. (2009). The validity of First-Person Descriptions as Authenticity and Coherence. *Journal of Consciousness Studies*, 16, No. 10-12, Exeter: Imprint Academic.
- Petitmengin, C. (2016). The scientist's body at the source of meaning. In D. Schoeller & V. Saller (Hrsg.): *Thinking thinking Practicing radical reflection*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rheinberger, H.-J. (2001). *Experimentalsysteme und epistemische Dinge*. Göttingen: Wallstein.
- Sennett, R. (2009). Die Hand. Zitiert aus dem Wiederabdruck im Ausst.-Kat. (2010): A. Budak & P. Pakesch (Hrsg.): *Der schaffende Mensch. Welten des Eigensinns*. Graz: Universalmuseum Joanneum.
- Seitz, H. (2012). *Performative Research*. In: *Die Kunst, über Kul-*

turelle Bildung zu forschen. München: Kopaed.

Reck, H. U. (2017). *Bildung, zersplittert. Kunstforum International*, Bd. 250 Okt.-Nov. Köln.

Reinhard, M. N. (2012). *Entwurf und Ordnung*. Bielefeld: Transcript.

Abbildungen

Abb. 1: Fotografie von Béatrice Didier, 2012

Abb. 2-3: Zeichnungen von Elke Mark, 2017

Phänomen Voguing. Betrachtungen zum Konzept Körper, Kostüm und Choreographie

Anne-Marie Grundmeier und Jutta Krauß

Abstract

Dieser Beitrag wirft einen Blick auf die soziokulturelle Praxis Voguing. Dabei werden die Konzepte Körper, Kostüm und Choreographie fokussiert. Zu Beginn wird ein geschichtlicher Abriss der soziokulturellen Praxis Voguing gegeben. Dabei zeigt sich Voguing als ein eigenständiges Feld der Kulturproduktion. Die sich daraus ergebenden Wissenskonzepte des Voguing beziehen sich auf die Herstellung von Körperbildern: auf den Körper, der Kleidung in Bewegung bringt, und auf das Kostüm, das den Körper modelliert und neue Körper hervorzubringen vermag, als auch auf das choreographische Zusammenspiel von Körper und Kleid. Der Beitrag gliedert sich in folgende Aspekte: Pose und Catwalk als choreographische Verfahren, die Körper-Kleid-Korrespondenz und die Inszenierung heterogener Körperbilder beim Voguing. Diese Darstellung dient letztendlich dazu, eine bildungstheoretische Perspektive zu entwerfen.

Geschichte der soziokulturellen Praxis Voguing

Voguing ist eine Tanz- und Battlepraxis, die in den 1960er Jahren in New York ihren Ausgangspunkt hatte. Dieser Tanzstil entstand in der Ballroom-Szene der homosexuellen Subkultur. Der britische Autor Tim Lawrence zeichnet die Geschichte der New Yorker Subkultur nach und findet Spuren der Dragkultur bis in das 19. Jahrhundert. Schon in den 1920er Jahren fanden „masquerade parties“ (Lawrence, 2011, S. 3) mit als Frauen verkleideten Männern statt. Von den Dragballs in den 1920er Jahren wird berichtet, dass sie als „spectacles in colour“ (Lawrence, 2011, S. 3) beschrieben wurden. Die Subkultur und seine Bälle wurden immer weiter in Richtung Harlem verdrängt. In den 1960er Jahren starteten dort dunkelhäutige Menschen mit ihren eigenen Events. Lawrence datiert den ersten „black ball“ auf das Jahr 1962 (Lawrence, 2011, S. 3). Treibende Kraft bei der Entstehung der Ballszene und des Voguing war die afro- und lateinamerikanische Schwulen-, Lesben- und Transgender-Community Harlems.

Die Hervorbringung von Voguing fußt auf einem differenzierten Verständnis gegenüber den Diskriminierungsmechanismen Rassismus, Klassismus und Sexismus (Jochmaring, 2012, S.27). Lawrence schreibt hierzu: „By the early 1960s, drag ball culture began to fragment along racial lines“ (Lawrence, 2011, S. 3). Die Drag-Bälle in Harlem veränderten sich in den 1960er Jahren, da nicht alle Teilnehmer als Frauen verkleidet erscheinen wollten (Kedves, 2015, S. 123). Neue Kategorien wurden eingeführt. Willi Ninja, ein Protagonist der Voguingszene, nennt Kategorien wie „zum Beispiel für Machomänner, für Jungs mit dem Schulkind Look und für verrückte Kostüme“ (Kedves, 2015, S. 123). Auf diese Weise zeigt sich das vorherrschende Verständnis von Körperbildern der Voguingszene in der Auflehnung gegen klischeehafte männlich und weiblich konnotierte Körperkonzepte der damaligen Gesellschaft (Krauß, 2015, S. 94). Die in Harlem entstehende Ballkultur ist gekennzeichnet durch ihren Wettkampfcharakter, exzentrische oder glamouröse Kostüme sowie expressive Posen (Krauß, 2015, S. 94). Ein Laufsteg dient als Bühnenfläche, um den sich herum die Zuschauer versammeln und ihre Favoriten anfeuern. Gruppen treten tänzerisch gegeneinander an und werden von einer Jury bewertet. Die Jury und das Publikum tauschen ununterbrochen Blicke aus und sind die Instanz, die die „Realness“ bewerten. Dabei bezeichnet Realness die Ähnlichkeit mit einem imaginären Idealbild aus der Gesellschaft. Diese Idealbilder spiegeln sich auch in den verschiedenen Kategorien wider. Beispielsweise demonstrieren die Akteure in der Kategorie „Butch“ ihre maskulinste Darstellung oder spielen in der „Hollywood Diven“ Kategorie die Stereotypen des weißen bürgerlichen Amerikas nach (Jochmaring, 2012, S. 27). In ihrem Buch „Strike a Pose“ zeichnen die beiden Verfasser Tiphain Bres-

sin und Jérémy Patinier die Geschichte des Voguing in Frankreich nach und zählen viele Kategorien auf, unter anderem: Best Dressed, Big Boy/Girl, Bizarre, Butches wie auch Femme Queens (Bressin & Patinier 2012, S. 39-41).

Charakteristisch für den Tanzstil Voguing, dessen Bezeichnung von der gleichnamigen Modezeitschrift Vogue abgeleitet wurde, ist seine Analogie zu Posen und Körperbewegungen auf den Catwalks der Modewelt. Inspiriert von diesem führenden Modemagazin wurden Bilder aus Fotoshootings in Bewegungen überführt. Der amerikanische Tänzer und Choreograph Willi Ninja schildert die Entwicklung des Voguing wie folgt: „[...] am Anfang ging es beim Voguing darum, die Posen von Models aus den Modemagazinen zu imitieren und sie rhythmisch zu den Breaks von Discosongs zu tanzen. Deswegen wurde der Tanz *Vogueing* genannt“ (Kedves, 2015, S. 123).

Entlang seines künstlerischen Lebens kann die Geschichte des Voguing als soziokulturelles und popkulturelles Phänomen erzählt werden. Ninja berichtet, dass er Ende der 1970er Jahre mit Voguing anfing, oft in schwarzen Schwulenclubs die Nächte durchtanzte und dort auf Typen wie Hector Xtravaganza traf, die Voguing tanzten und ihn unterrichteten (Kedves, 2013, S. 123). Ninja wurde nicht nur zu einer der populärsten Voguing-Protagonisten, sondern avancierte auch zur „Mother of the House of Ninja“. Als voguingspezifisches Phänomen entstanden damals in New York die Houses, die meist nach bekannten Modemarken benannt waren. Viele Houses trugen Namen von bekannten Modedesignern wie beispielsweise House of St. Laurent, House of Myake-Mugler oder House of Vuitton. Sie wiesen familienähnliche Strukturen auf und boten den afro- und lateiname-

rikanischen Jugendlichen eine familiäre Anbindung und waren zugleich Zufluchtsort, da diese häufig ihrer homosexuellen Orientierung und der gesellschaftlichen Diskriminierung wegen von ihren Familien verstoßen wurden. Die Houses erfüllten somit in der damaligen Ballkultur eine (lebens-)wichtige soziale Funktion. Die „Mother of the House“ war die Leitfigur und sozusagen das Familienoberhaupt, um das sich ihre Anhänger gruppierten.

Willi Ninja wurde von der New Yorker Modedesignerin Patricia Field protegiert (Kedves, 2013, S. 124). Sie organisierte 1988 den sogenannten „Field Ball“, den Ninja mit einer Voguing Performance eröffnete und bei dem er Mitglied der Jury war (Kedves, 2013, S. 124). Dort lernte er Malcolm McLaren kennen und war 1989 als künstlerischer Mitarbeiter an Malcolm McLarens Album *Waltz Darling* (McLaren, 1989) beteiligt, in welchem er auch als Tänzer auftrat. Das dazugehörige Video *Deep in Vogue* (Malcolm, 1989) war das erste Musikvideo, das Voguing einer breiteren Öffentlichkeit vorstellte (Kedves, 2013, S. 124). Der von Jennie Livingston im Jahre 1990 veröffentlichte Dokumentarfilm „Paris is Burning“ (Livingston, 1990) verhandelt die Subkultur der New Yorker Drag Balls in den späten 1980er Jahren. Der Film ist ein Zeitportrait der damaligen Ballkultur. Er gibt Einblicke in die Bälle, das tägliche Leben und zeigt Interviews mit namhaften Protagonisten der Ballroomszene. Neben sieben weiteren Mitgliedern und Tänzern der Voguing Community agiert Ninja in diesem Film als Tänzer und gibt Auskünfte über die subkulturelle Community der New Yorker Drag Balls der späten 1980er Jahre.

Dieser Film war auch die Inspirationsquelle für Madonnas Song und Videoclip *Vogue* (Madonna, 1990),

der sich an den Tanzstil Voguing anlehnt. Er machte im Jahre 1990 Voguing über die Gay-Community hinaus bekannt. Auch Ninja wurde von Madonna als Voguing-Tänzer angefragt, lehnte es jedoch ab, bei ihrer *Blond-Ambition Tour* dabei zu sein (Kedves, 2013, S. 125). Der Dokumentarfilm „Strike a Pose“ von Ester Gould und Reijer Zwaan aus dem Jahre 2016 führt die überlebenden Tänzer, die Madonna für ihre Voguing-Performance der *Blond-Ambition Tour* auswählte, noch einmal zusammen. Die Filmemacher erzählen die unterschiedlichen Geschichten der Tänzer. Die Videoclips von McLaren und Madonna zeigen Voguing als choreographische Inszenierung innerhalb einer Bühnensituation bzw. eines Videoclips. Voguing innerhalb der Ballkultur ist allerdings von der Situation eines tänzerischen Zweikampfes (Battle) geprägt, bei der die Tänzer/-innen mit choreographischen Elementen improvisierend und rivalisierend umgehen.

Ninja ließ sich auch als Model und Laufstegtrainer buchen wie beispielsweise durch den Designer Thierry Mugler (Kedves, 2013, S. 122). Bressin und Patinier (2012, S. 207) verweisen darauf, dass Ninja für Jean-Paul Gaultier Modenschauen lief, und in einem Interview berichtete der Tänzer auch, dass er das Model Naomi Campbell im Laufen unterrichtet habe (Kedves, 2013, S. 128). Durch seine Unterweisungen im Catwalking kam er zu dem Titel: „Willi Ninja – The Walking Man“ (Kedves, 2013, S. 127). Diese kleine Anekdote verweist auf die Analogie von Modenschauen und Voguing. Im Dokumentarfilm „How do I Look“ (Busch, 2006) werden mehrere Interviews und Szenen mit Ninja als einem der namhaften Balllegenden gezeigt. Der Produzent und Regisseur Wolfgang Busch taucht tief in die Ballroomszene von Harlem ein und zeigt auf, wie Voguing zur Inspirationsquelle

von Popkultur, Mode, Tanz, Musik und dem Runway wurde. Ninja, der 1961 geboren wurde, starb im Erscheinungsjahr des Filmes – wie viele seiner Kollegen – an den Folgen seiner AIDS-Erkrankung. Busch versucht mit seinem Dokumentarfilm, nicht nur den kulturellen Einfluss der Voguing-Szene aufzuzeigen, sondern auch gewisse Vorurteile gegenüber der Ballroomszene zu revidieren, die diese im Wesentlichen auf eine von AIDS heimgesuchte Homosexuellenszene reduzieren.

In den vergangenen fünf Jahren hielt Voguing seinen Einzug in Europa. Im August 2012 fand der erste Voguing Ball in Berlin statt. Das Phänomen Voguing hat somit einen Sprung von New York nach Europa gemacht, wobei nicht zu vergessen ist, dass Ninja schon in den 1990er Jahren mit Voguing durch Europa tourte (Kedves, 2013, S. 127). Die ehemals subversive Praxis Voguing kann heutzutage innerhalb zahlreicher Workshops erlernt werden. Das erste deutsche Voguing House wurde von Georgina Philp im Jahre 2012 gegründet und nennt sich House of Melody. Ihre dreizehn Mitglieder halten sich in Berlin, Düsseldorf, Köln und Paris auf und geben im Tanzhaus NRW und in der Tanzschule „motion*s“ in Berlin Voguing Workshops und Tanzstunden. Von ihnen wird der Ball „Voguing Out“ in Berlin mit internationalen Tänzer/-innen ausgerichtet, zu dem auch New Yorker Legenden der Voguingsszene als Juroren und Tanzlehrer/-innen eingeladen werden.

Im Folgenden werden Theorien der Tanz- und Modewissenschaft mit dem soziokulturellen Phänomen Voguing verknüpft. Im Zentrum der Betrachtungen steht dabei stets das Zusammenspiel von Körper, Kostüm und Choreographie.

Die Choreographie des Voguing: Pose & Catwalk

Die tänzerischen Momente und choreographischen Prozesse des Voguing sind von Posen geprägt. Benny Ninja sagt über Voguing: „It’s started of a posing [...] a simple move and a pose“ (Ninja, 2010). In dieser Aussage kommt zum Ausdruck, dass Bilder der Modefotografie in tänzerische Posen übersetzt wurden und eine Pose der anderen folgte. Die Hervorbringung der Posen gleicht somit einem bildnerischen Arbeiten mit dem tanzenden Körper (Krauß, 2015, S. 99). Durch die Umwandlung fotografischer Bildquellen werden Posen der Modefotografie zu Elementen eines choreographischen Verhaltens. Dieses ist von der Relation zwischen Bewegung und Stillstand geprägt, die sich in den Posen manifestiert. Der Bewegungsfluss legt somit immer wieder Posen frei, die einzelnen Bild- bzw. Fotoaufnahmen gleichen.

Die Posen der Modenschau sind gleich den Posen des Voguing nur kurze Momente des Innehaltens. Diese Momentaufnahmen eines Kleidungsstückes bei Modenschauen wecken das Begehren und erzeugen den Wunsch zum Kauf. Kühl beschreibt diesen kurzen Moment – der durchaus mit der Pose beim Voguing zu vergleichen ist – als einen „Lösch- und Geburtsprozess der Moden“ (Kühl, 2015, S. 82). Ihrer Untersuchung nach ist das Kleidungsstück „für das Publikum und die FotografInnen nur während eines kurzen Moments greifbar, wenn das Model am Laufstegende Halt macht, und wird ihnen Sekunden später wieder entrissen“ (Kühl, 2015, S. 82). So gleichen sich die Posen des Voguing und die Posen der Modenschauen, die sich beide als Momentaufnahmen beschreiben lassen, in ihrem performativen Herstellungsprozess. Zentral für diesen „Lösch- und Geburtsprozess“ ist die kurze Dauer, die den Blick

auf ein Kleid freigibt oder eine Pose aus dem tänzerischen Fluss vorführt. Der performative Akt und das Verhalten im Raum zeugen von der Herstellung fotografischer Bilder, sowohl bei Modenschauen als auch beim Voguing.

Madonna singt in ihrem Hit Vogue aus dem Jahre 1990 wiederholt die Aufforderung „Strike the pose“ (Madonna, 1990) und fordert die Tänzer/-innen damit auf, immer wieder neue Posen einzunehmen, quasi in ihrem Bewegungsfluss inne zu halten, um in einem scheinbar tänzerischen Stillstand zu verharren. Diese Aufforderung, eine Pose einzunehmen, wurde der Ballkultur entlehnt. Die MC's (Master of Ceremonies) rufen während des Balls bei einer Battle-Situation die Worte: „4-3-2-1. Hold that Pose!“ oder „4-3-2-1. Strike a Pose!“, um die Tänzerinnen zum Posen zu motivieren.

Die Bewegungen des Voguing ähneln den Bewegungen des Catwalks der Modenschauen. Beim Tanzstil Voguing dominieren, neben den modelähnlichen Posen, die umwerfenden und von der Modewelt inspirierten Catwalk Präsentationen. Bressin und Patinier stellen in ihrem Voguing Lexikon den Catwalk als ein feminines Wiegen der Hüften in einer geradlinigen Art und Weise dar: „Vogue Femme se déhanchant de manière droite“ (Bressin & Patinier, 2012, S. 217). Hier zeigt sich eine Verbindung zwischen den Bewegungen und dem Posieren beim Voguing und der Modenschau. Beim Voguing als auch bei den Modenschauen sind die Bewegungen an die Form des Laufstegs gebunden. Kühl beschreibt die von den Models ausgeführten und von Modedesigner_innen eingesetzten Bewegungen als einfaches Defilieren und gezieltes Pausieren bzw. Posieren, seltener bestehen sie aus aufwendigen Choreographien und Tanzelemen-

ten (Kühl, 2015, S. 80). Zentral für die aufgeführten Choreographien bei Modenschauen ist seit Mitte des 19. Jahrhunderts die Kleidung in Bewegung (Kühl, 2015, S. 123). Kühl nennt typische Bewegungsmuster wie Laufen, Drehen, Schrittabfolgen, Defilieren in Reih und Glied und Posen: „Das Laufen und Drehen wurde geübt und mit der Zeit bildeten sich für bestimmte Modehäuser typische Körperhaltungen, Gesten und Schrittabfolgen heraus [...]“ (Kühl, 2015, S. 123). Wie der Körper und die Kleidung auf dem Laufsteg bei Modenschauen und beim Voguing präsentiert werden, ist sehr unterschiedlich. Die Performance der Modenschauen und des Voguing hängen von den einzelnen Modehäusern und den Voguing Houses ab.

Ausgehend von der Bewegung, die meist auf einem Laufsteg vollzogen wird, betrachtet Kühl (2015, S. 80) die Möglichkeiten einer Choreographie, Interaktion oder Improvisation und die Position der Zuschauer/-innen und deren Blickrichtungen. Die Beibehaltung der traditionellen Laufstegform führt sie zu dem Gedanken, dass das Vorübergehen, das Entgegenkommen als auch der Abgang auf dem psychologischen Ansatz fußt, ein Begehren zu erzeugen (Kühl, 2015, S. 80-82). Das Konzept des bloßen Passierens zeigt sich im Vorübergehen und kurzen Innehalten des Models. Charakteristisch für die Bewegung auf dem Laufsteg – sowohl beim Voguing als auch bei den Modenschauen – ist die Flüchtigkeit, denn es bleibt nur eine Erinnerung zurück, die der Zuschauer begehrt. Die Raumerfahrungen bei Modenschauen betrachtet Kühl (2015, S. 20) ebenso als zentrales Moment, denn sie ist von Atmosphären und den dort erzeugten Erinnerungsbildern geprägt. Die Etikettierungen, Zuschreibungen und das Neue werden in den Inszenierungen der Modenschauen erschaffen

(Kühl, 2015, S. 51), wodurch diese zu „inszenierten Bewegungen bekleideter Körper im Raum“ (Kühl, 2015, S. 79) werden.

Über die bloße Beschaffenheit von Textilien und die tänzerische Bewegung hinaus vermitteln das Geschehen und die Atmosphäre innerhalb der Ballkultur des Voguing die Botschaften. Bestimmend ist hierbei das frenetische Anfeuern der Tänzer/-innen seitens der Zuschauer/-innen während einer Battle. Diesem Gedanken, dass die Raumerfahrungen der Akteur_innen und Zuschauer_innen prägend für das Ereignis sind, liegt das Konzept eines Vorstellungsraumes von Kühl zugrunde, den sie bezogen auf die Situation der Modenschauen formuliert, der aber auf die Ballkultur des Voguing übertragbar erscheint. Sie meint: „Der Modenschauraum ist performativ; seine Räumlichkeit entsteht in der Aufführung, durch die Handlungen der AkteurInnen und durch das Zusammenwirken von Ort, Location und imaginärem Raum“ (Kühl, 2015, S. 106). Weiterhin geht sie davon aus, dass im performativen Akt des Modeschauens etwas Neues hervorgebracht wird (Kühl, 2015, S. 95). Die Hervorbringung von etwas Neuem zeigt sich in den Battlesituationen des Voguing, wenn Tänzer/-innen konkurrierend gegeneinander antreten.

Die Körper-Kleid-Korrespondenz beim Voguing

Ein Zugang kann jedoch auch über die Textilie selbst erfolgen, so wie Gabriele Brandstetter bei der Erforschung der Mode im Tanz vorgeht. Bei der Analyse des Wechselspiels von Mode und Bewegung fokussiert sie die Schnittgestaltung, Passform und das Faltspiel, um Bewegungsmöglichkeiten des Körpers und des Kleides zu betrachten. Sie verweist in ihrem Artikel „Spiel der Falten. Inszeniertes Plis-

see bei Mariano Fortuny und Issey Miyake“ auf die „Korrespondenz von Körper- und Kleider-Choreographie“ (Brandstetter, 1998, S. 184). Am Beispiel des Modeschöpfers Miyake und des Choreographen Forsythe beschreibt sie die Metamorphose von Mode, die sich in einer Übertragung von Design zur Kunst vollzieht: „Die Metamorphose geschieht auch und gerade als eine Übertragung vom Design zur Kunst, vom Business des Laufstegs zur Bühne des Tanzes, vom ›catwalk‹ zum ›pas de chat‹“ (Brandstetter, 1998, S.185). In diesem Gedankengang gewinnt das Immaterielle, das sich durch eine theatrale Inszenierung ereignet, an Bedeutung (Brandstetter, 1998, S. 185). Die inszenierte „Korrespondenz von Körper- und Kleider-Choreographie“, die sich in den Energie erzeugenden Falten und Faltungen zeigt, werden als „Übergangszonen zwischen Fläche und Raum“ beschrieben (Brandstetter, 1998, S. 186). Der dynamische Prozess prägt das Ereignis, der sich sowohl in der Choreographie der Kleider, als auch in der Choreographie des Körpers zeigt.

Die Konstellation von Körper und Stoff, Brandstetter wählt hierfür das Verwandlungspotenzial der Falte, verweist auf eine „doppelte Bewegung“ (Brandstetter, 1998, S. 166): die Körperbewegung und die Bewegung des Kostüms. Im Faltenwurf betrachtet sie die Verwandlung des Körpers (Brandstetter, 1998, S. 167). Die Körperbewegung und die Bewegung des Kleides stehen dabei in einer Wechselwirkung. Durch die Bewegungen des Körpers entfaltet sich der Stoff und die Faltungen des Stoffes erzeugen neue Körperkonstellationen. Brandstetter zeigt auf, wie bei der Zusammenarbeit von Issey Miyake und William Forsythe Textilien und Tanz in Beziehung zueinander treten: „Die Tänzer treten zwischendurch auch als Mannequins in Miyakes Modenschauen auf; - ineinandergleitende

Landschaften eines kulturellen »spectacle« zwischen Mode und Kunst“ (Brandstetter, 1998, S. 181). In der Choreographie „The Loss of Small Detail“ von Forsythe aus dem Jahre 1991 werden tanzende Körper, die von transparentem Polyester umhüllt sind, auf die Bühne gebracht (Brandstetter, 1998, S. 182). Dabei tragen die Tänzer/-innen Plissee-Kleider von Miyake. Brandstetter ermöglicht mit ihrer Betrachtung, das Zusammenspiel von Stoff und Bewegung zu analysieren. Die von ihr beschriebene Vernetzung von Mode und Bewegung spiegelt sich beim Voguing unter anderem in der Kategorie „Bizarre“ wider. Die dort

gezeigten Kostüme treten in eine enge Wechselbeziehung mit dem Körper. Die Kostüme beherrschen die Bewegungsfreiheit so sehr, dass das vorherrschende Bewegungselement das Flanieren und Pausieren ist. Das Wechselspiel von Körper und Kostüm lässt sich als schreitende Rauminstallation beschreiben. Das Textil und die dazu verwendeten Materialien bilden einen Körper, der sich mit dem menschlichen Körper vereint, indem er ihn überformt. Die Korrespondenz zwischen Material und Materialität des Körpers lässt sich als materiell erzeugte Körperlichkeit beschreiben. Das Zusammenspiel von Körper und Kostüm ist



Abb. 1: Berlin Voguing Out / House of Melody, Fotograf: Homardpayette, 2016.

dabei bestimmend und bezeichnend für das tänzerische und choreographische Verhalten beim Voguing.

Gertrud Lehnert (1998, S. 8) bestimmt den Körper als Ausgangsmaterial für die Mode. Der Dialog zwischen Körper und Gewand zeigt sich nicht nur in einer ästhetischen Allianz, sondern wird zur Gelenkstelle der Performativität. Das Zusammenspiel von Kleidung und Körper betrachtet sie als soziales wie auch ästhetisches Handeln (Lehnert, 2013, S. 8). Die Herstellung unterschiedlicher Körper- und Modebilder vollzieht sich im handelnden Zusammenspiel von Kleid und Körper. Wie sich das Zusammenspiel von Körper und Kleid formiert, beschreibt Lehnert (2013) folgendermaßen:

Mode – als spezifischer Umgang mit vestimentären Artefakten – fordert die Inszenierung von Kleidern durch Körper und von Körpern durch Kleider. Denn erst im Zusammenspiel von Kleid und Körper entsteht Mode. Modekleidung verändert Körper, und sie bringt neue Körper hervor, die Modekörper, die weder nur Kleid noch nur TrägerIn sind. (S. 7)

Die Herstellung von „Modekörpern“ ist als performative Praxis beschreibbar. Das Zusammenspiel von Kleid und Körper erzeugt im Sinne von Lehnert neue, andere Körper. Dabei ist der Umgang mit dem Textil zentral. Modekörper rücken als performative Akte – sowohl in der Alltagskultur als auch im Tanzstil Voguing – in den Fokus, wenn es gilt, Körperkonzepte und ihre Repräsentationen genauer zu betrachten und zu hinterfragen. Im Handeln mit vestimentären Artefakten und in der Inszenierung von Kleidung vollzieht sich die Produktion und Rezeption von Kleidern, die Zuschreibungen und Diskurse bestimmen, und Mode zu einem integralen Element der Konstitution von Identität werden lassen (Lehnert, 2013, S. 8). Somit erlaubt die Mode – und sicherlich

in der Erweiterung des Modebegriffes gedacht auch die Kleidung und das Kostüm – die Ästhetisierung der eigenen Person (Lehnert, 2013, S. 8). Das in dieser Weise von Lehnert beschriebene Verhältnis von Mode und Körper definiert sich über die Handlungsanweisungen, die den Dingen eingeschrieben sind – hier der Umgang mit vestimentären Artefakten – und die Erzeugung von Körpern.

Betrachtet man die Performances der Voguing-Bälle, so zeigt sich, dass diese theatrale Performances sind, in denen bewusst Gesten, Haltungen, Bewegungen und Kostüme inszeniert werden. Das Posing wird beim Voguing von vestimentären Objekten in dem Sinne verstärkt, dass die Diversität an Kategorien innerhalb des Ballrooms deutlich wird. Voguing kann als Performance betrachtet werden, die tänzerisch mit „Modekörpern“ und Körperpräsentationen umgeht. Mittels des Voguing und der textilen Selbststilisierung schaffen die Tänzer/-innen neue Körper und Körperbilder, auch solche, die neue bzw. andere Zuschreibungen und Diskurse bestimmen. Vielfältige Modekörper werden in den unterschiedlichen Kategorien handelnd, performativ und theatral erschaffen. Durch ihr Verkleiden schlüpfen die Voguer/-innen in verschiedene Rollen, auch in solche, die vielfältige Geschlechterbilder erzeugen. Jasmin Ihrac (2013) beschreibt die Drag-Bälle der 70er Jahre bezüglich der Tänzer/-innen und ihren Verkleidungen folgendermaßen:

In aufwendigen Verkleidungen traten die Teilnehmer_innen in verschiedenen Kategorien gegeneinander an. [...] Es überkreuzten sich dabei geschlechtsspezifische Kategorien [...]. Sowohl über die Verkleidung, vor allem aber auch durch Mimik und Gestik, wurde versucht die gewählte Kategorie so perfekt und so kreativ wie möglich auszufüllen. (S.3)

Zentral für das Hineinschlüpfen in unterschiedliche

Rollenbilder der Gesellschaft, die die einzelnen Kategorien bestimmen, scheint das Kleiden bzw. sich Verkleiden zu sein. Die Hervorbringung unterschiedlicher, geschlechtsspezifischer Körperbilder wurde durch den Umgang mit Mode, Accessoires, Mimik und Gestik unterstützt. Folglich kann Voguing als Performance, die der Inszenierung heterogener Geschlechterbilder dient, gelesen werden.

Die Inszenierung heterogener Körperbilder beim Voguing

Die Materialität des Voguing ist eine Performance, bei der Körperbilder tanzend und mittels vestimentärer Objekte hergestellt werden. Mit dem Körper und dem Kostüm wird dabei auf vielfältige Art umgegangen. Da der Körper auf der Bühne schon immer ein verkörperter Körper ist, muss von einer Pluralität ausgegangen werden. Der reine unbeschriebene Körper lässt sich nicht auffinden, so dass von einem „Körper-Sortiment“, im Sinne von Brandstetter, gesprochen werden kann, was in der folgenden Aussage zum Ausdruck kommt: „Besteht doch »der Körper« genau besehen aus einer Vielheit von Körpern beziehungsweise Körperkonzepten, die in einer modernen Gesellschaft zur Formierung von Identität bereitstehen: gleichsam ein buntes Körper-Sortiment, das die Strategien der Körperformierung und ihre Maskeraden leitet“ (Brandstetter, 2000, S. 14).

Diese Vorstellung impliziert die Variation von Körperbildern, den Prozess der Formierung, der besagt, dass Körper als diskursiv hergestellt zu betrachten sind. Voguing spielt bewusst mit diesem Körper-Sortiment. Mittels Maskerade und Verkleidungen werden vielfältige Körperbilder erzeugt. Die Sichtbarmachung verschiedener Geschlechterbilder erfolgt beim Voguing über die Bewegung, Frisur und Make-up

und den Umgang mit Kleidung. Beim Voguing wird meist die gesellschaftlich herrschende Norm des sich Kleidens übertrieben oder der Zwangscharakter der Norm betont. Gesellschaftlich vorherrschende Rollenbilder, Stereotypen oder Kleidungsstile werden in unterschiedlichen Kategorien des Voguing nachgeahmt, um zum einen die gesellschaftliche Unterstützung zu genießen oder zum anderen abweichend Bezug auf die Gesellschaft zu nehmen. Die Weigerung, nicht so zu sein wie die anderen, bringen dann die Tänzer/-innen zum Ausdruck. Elena Esposito meint, dass Mode ein Interpretationsschlüssel sein kann, um verschiedene Formen der Nachahmung aufzuspüren (2014, S. 199). Dabei rückt die Rolle der Individualisierung in den Fokus. Mode bzw. Kleidung kann der Selbstdarstellung dienen. Mittels der Kleidung kann die Darstellung der eigenen Person, also das persönliche Erscheinungsbild beeinflusst werden (Esposito, 2014, S. 203).

Gertrud Lehnert und Maria Weilandt (2016) untersuchen in ihrem Band „Ist Mode queer?“ das queere Potenzial von Mode. Ausgangspunkt ist dabei das Verständnis, dass Mode als Dynamik der Veränderung betrachtet wird. Das queere Potenzial betrachten sie wie folgt: „Die queere Chance der Mode liegt, wie eingangs behauptet, in der Verschiebung von Bedeutungen – einem integralen Teil der modischen Dynamik“ (Lehnert & Weilandt, 2016, S. 9). Denn alle Zeichen und somit auch die Kleiderzeichen sind instabil und wandelnde kulturelle Zuschreibungen (Lehnert & Weilandt, 2016, S. 10). Betrachtet man Queer als ein Konzept der Verunsicherung und Veruneindeutigung von normierten und normativen Bedeutungen, ergeben sich daraus Möglichkeiten von Bedeutungsverschiebungen, denn „das Handeln mit Artefakten und Stilen kann Bedeutungen aufbrechen“ (Lehnert



Abb. 2: Rollentausch bei Voguing Tanzperformance / Studierende der PH Freiburg, 2015.

& Weilandt, 2016, S. 11). Das Ziel der bei Lehnert und Weilandt versammelten Diskurse ist wie folgt: „Es geht uns vor allem darum auszuprobieren, wie sich Kleider, Körper, Bewegungen in Räumen und zu unterschiedlichen Anlässen zu Konstellationen fügen, die man als queer bezeichnen könnte (und was dann jeweils queer bedeutet)“ (Lehnert & Weilandt, 2016, S. 14). Die Theorien der Modewissenschaft lassen sich an die Betrachtung der soziokulturellen Praxis Voguing anbinden. Die Verbindung von Kleidern mit Körpern wird auch im Voguing hinsichtlich ihres queeren Potenzials ausgelotet. Dabei wird tänzerisch

befragt, wie im Wechselspiel von Körper und Kleid geschlechtliche Identitäten erzeugt werden können. Möglichkeiten der Bedeutungsverschiebung und des Ausdrucks von queeren Körperkonzepten zeigen sich beim Voguing im Umgang mit dem Körper, Kostüm und der Choreographie. Möglichkeiten der Maskerade, des Cross-Dressings und des Verkleidens werden genutzt, um bewusst normierte männliche und weibliche Stereotypen zu verschieben.

Potenziale des Voguing in Bildungsprozessen

Das Potenzial einer tänzerischen Auseinandersetzung mit der Kategorie Geschlecht liegt beim Voguing in der Flüchtigkeit der erzeugten Geschlechterbilder, welche das Ausloten unterschiedlicher Handlungsoptionen im Sinne einer performativen Herstellung der Kategorie Geschlecht ermöglicht. Subvertierungsversuche von gesellschaftlichen Normen können innerhalb eines Bildungsprozesses eine kritische Haltung zum Ausdruck bringen.

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg rückt in Zusammenhang mit der im Bildungsplan 2016 neu verankerten Leitperspektive zur Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, 2017) die Geschlechtlichkeit zusammen mit anderen Kategorien im Sinne der Toleranz und Offenheit gegenüber der eigenen und anderen Identitäten in den Fokus, denn Kernanliegen ist es, den Respekt sowie die Achtung und Wertschätzung von Verschiedenheit zu fördern, indem sich Schüler/-innen in die Identitäten anderer hineinzusetzen versuchen und sich mit diesen auseinandersetzen. Da der Körper gemeinhin als stärkster Geschlechternachweis gilt, erfolgt auf diese Weise eine Schwerpunktlegung auf die Körperbildung, denn die Akzeptanz vielfältiger Geschlechter setzt die Präsentation und Reflexion dieser voraus. „Gerade weil der Körper als der stärkste ›Geschlechternachweis‹ gilt – für ego wie für alter -, ist es wichtig, ihn ›stimmig‹ zu präsentieren, so daß er die Geschlechtlichkeit in eindeutiger Weise verbürgt“, meint Michael Meuser (2005, S. 272). Um einen kohärenten Geschlechtskörper hervorbringen zu können, bedarf es folglich der Körpererfahrungen, die auf unterschiedlichen Körperbildern basieren.

Während eines tanzkünstlerischen Arbeitens mit und durch Voguing kann der eigene Körper andersartig in Szene gesetzt werden, um andere Ordnungsstrukturen, auch hinsichtlich der Kategorie Geschlecht, zu erproben, so die Ausgangsthese. Anne-Marie Grundmeier sieht folgenden didaktischen Referenzrahmen innerhalb eines Voguing-Projektes, welches an der PH Freiburg im WS 2014/15 stattgefunden hat: „Es bietet eine Option, individuelle Subjektivierungsprozesse anzustoßen bei gleichzeitiger Anerkennung von Heterogenität und die dualen Muster der Zweigeschlechtlichkeit im Wechsel der Rollen reflexiv nachvollziehbar zu machen und nicht nur theoretisch, sondern praktisch tanzend zur Disposition zu stellen“ (Grundmeier, 2015, S. 73).

Eine kritische Auseinandersetzung mit Körperpräsentationen und Geschlechterbildern, die bisher im schulischen Kontext kaum eine Bedeutung gefunden hat, ermöglicht ein Voguing-Projekt, das mittels tänzerischer Bewegung und textiler Selbststilisierung, identitätsbildende Prozesse zum Thema macht. Grundmeier meint: „Als spielerische Form der Identitätsbildung bietet Voguing einen geschützten Raum, sich unzensiert auszuprobieren, die eigene Körperwahrnehmung zu differenzieren und sich in präsentativer Selbstbehauptung zu üben“ (2015, S. 73).

Die im Voguing generierten Körperbilder weisen eine starke anthropologische Fokussierung auf, da es nicht nur um eine ästhetische Stilisierung des Körpers geht, sondern auch um eine schöpferische individuelle Selbstwahrnehmung des Körpers. Heutzutage gibt es unendlich viele Möglichkeiten, den Körper zu gestalten, selbst die biologische Konstitution ist veränderbar. Gestaltungsprozesse, die die Dimensionen der Körperlichkeit erfassen, finden sich im Voguing auf vielfältigen graduellen Stufen wider, wie die Erzeugung flüchtiger Identitäten bis hin zu habituellen

Veränderungen. Die bildungstheoretische Perspektive, die entworfen wird, fokussiert eine Auseinandersetzung des Selbst mit der Welt und zielt auf die Reflexion der Kategorie Geschlecht.

Konzepte zur tanzkulturellen Bildung sind vielfältig und bringen immer wieder zum Ausdruck, dass Tanz die Wahrnehmung schult, Selbstvertrauen schafft, Sehgewohnheiten erweitert oder motorische Muster durchbricht. Dies kommt in einer Zusammenstellung von Diana Lohwasser und Jörg Zirfas (2014) zum Ausdruck, die eine Zusammenstellung von Studien unterschiedlichen Forschungsdesigns und Befunden über die Wirksamkeit von Tanz im Bildungskontext vornehmen. Dabei werden Prozesse der künstlerisch-ästhetischen Bildung anhand historischer, ästhetischer und bildungstheoretischer Dimensionen beleuchtet. Kritisch werden verschiedenen Forschungsdesigns und deren Befunde dargestellt. Der empirische Nachweis der Wirkungen von Tanz steht noch am Anfang. In den Forschungsansätzen stehen häufig implizite Wirkungen im Vordergrund.

Die Sportpädagogin Antje Klinge stellt den Tanz in das Zentrum ihrer bildungstheoretischen Konzepte. Sie sieht eine strukturelle Analogie zwischen einem künstlerischen Arbeitsprozess und Bildungsprozessen und beschreibt Bildung als einen nie abschließbaren Prozess, da Ordnungsstrukturen immer wieder neu hergestellt werden müssen (Klinge, 2014, S. 63). Folglich bietet ein tanzkünstlerischer Prozess Möglichkeiten von Erfahrungstransformationen. Sie stellt dies wie folgt dar: „Der Tanz stellt dieses ästhetische Übungsfeld für die Erprobung des Selbst und der Welt, für die Umdeutungen und Neuordnungen zur Verfügung“ (Klinge, 2014, S. 65). Grundlage eines solchen Bildungsprozesses ist der Körper. Die leibliche Fundierung von Bildungsprozessen im Sinne von

Klinge basiert auf der Annahme, dass der Körper immer das Fundament von Erfahrung ist (2014, S. 64). Folglich kommt dem Tanz aufgrund seiner Körperlichkeit ein besonderes Erfahrungsfeld zu. Der Tanz als Körperkultur stellt ein Übungsfeld sowohl für ästhetische als auch für körperbasierte Erfahrungen dar. Klinges Verständnis von Bildung ist mit dem Körper, seinen Erfahrungen und dem Hinterfragen von Ordnungen verbunden.

Textile Verkörperungs- und Verkleidungspraktiken beim Voguing ermöglichen verschiedene Ausdrucksformen zwischen Individualität und Gesellschaft, zwischen Nonkonformismus und Konformismus. Textile Operationen beim Voguing dienen nicht nur der bloßen Bewegungsfindung oder sind als choreographische Figuren zu lesen, sondern als identitätsstiftendes Moment bezüglich heterogener Körperbilder zu betrachten. Petra Scheiper untersucht in ihrem Buch „Textile Metamorphosen als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. Das Bekleidungsverhalten junger Männer und Frauen als Phänomen der Grenzverschiebung von Sex- und Gender-Identitäten“ (2008) die über Kleidung inszenierten Körperbilder. Ihre Ausführungen zum Aspekt „Kleidung als Medium körperlicher Selbstinszenierungen“ (Scheiper, 2008, S. 119) fußen auf der Betrachtung des Körpers im Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft. Den Zusammenhang zwischen Körper, Kleidung und seiner Wirkung beschreibt Scheiper (2008) wie folgt:

Indem junge Frauen und Männer ihre Körper bewusst nach einem bestimmten Stil kleiden oder ihre Kleidungsauswahl in Anlehnung an die jeweiligen Szenen ausrichten, erleben sie sich selbst in ihrem Körper hautnah und spüren die Wirkung ihrer Körper durch die Kleidung. (S. 124)

Die Relation zwischen Körper und Textil fasst sie als „textile Körperbilder“ zusammen und nimmt damit Bezug auf die kulturelle Aneignung des Körpers über das Kulturprodukt Kleidung bei jungen Männern und Frauen (Scheiper, 2008, S. 127).

Das textile Medium Kleidung ermöglicht Körpererfahrungen, denn der bekleidete Körper wird zur Schnittstelle von Leib- und Weltaneignung. Der Leib konstruiert im Umgang mit dem Verkleiden Körperbilder: „In den textil gestalteten Körperbildern zeigt sich nicht nur die äußerliche Inszenierung des Körpers, sondern Sich-Kleiden beinhaltet auch eine leibliche Erfahrung und verweist auf die innere, sinnliche Wahrnehmungs- und Erlebnisdimension“ (Scheiper, 2008, S. 135). In ihrer Erforschung des Bekleidungsverhaltens junger Männer und Frauen betrachtet Scheiper die Kleidung als Medium der Körperwahrnehmung. Dient nun das Bekleidungsverhalten junger Menschen als Annäherungsprozess an den Leib, so ist es denkbar, dass mittels textiler Operationen, die für das Voguing bezeichnend sind, Jugendliche in kreativen, tänzerischen und ästhetischen Prozessen Strategien der Erzeugung individueller heterogener Körperbilder erlangen könnten. Basierend auf der Aussage, dass „die Kleidung junger Männer und Frauen das zentrale ästhetische Medium der Körper- und Selbstinszenierungen, über welches Identitäten bzw. Geschlechtsidentitäten symbolisch konstruiert wie dekonstruiert werden“ (Scheiper, 2008, S. 189), ist, kann der Umgang mit vestimentären Objekten beim Voguing als identitätsstiftend betrachtet werden.

Unterscheidungsmerkmale, wie beispielsweise das Geschlecht, sind Aspekte von Heterogenität. Die Frage nach einem bildungstheoretischen als auch

bildungspraktischen Umgang mit Heterogenität ist mit Differenz oder Vielfalt verbunden. Die Erzeugung individueller heterogener Körperbilder bricht mit dem Alltagsdenken über Geschlecht und fordert ein Bewusstsein über Gender. Um mit heterogenen Körperbildern umgehen zu können, hier im Sinne von pluralen Geschlechtsidentitäten, bedarf es einer konstruktivistischen Perspektive, bei der Geschlecht als Handlung und Interaktion betrachtet wird (Onnen, 2015, S. 92). Innerhalb eines Voguing-Projektes kann der Vielfalt von Geschlechtern handelnd begegnet werden. Die Thematisierung von Geschlechtern im Kontext der soziokulturellen Praxis Voguing ermöglicht, Gender in einer reflektierten Form zu lehren. Ausgehend von einer historischen Einbettung des Kulturfeldes Voguing kann ein konstruktivistisches Verständnis von Geschlecht gegenüber dem Alltagsverständnis von Zweigeschlechtlichkeit etabliert werden. In dem Erfahrungsfeld Voguing, das von tänzerischen und textilen Handlungen geprägt ist, können Geschlechterstereotypen und normierende Geschlechterzuweisungen körperlich thematisiert und reflektiert werden. Die Auseinandersetzung mit vielfältigen Geschlechterverhältnissen schildert Sabrina Guse in ihrem Artikel „(Un-)Doing Gender. Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht“ (2015). Darin stellt sie fest, dass Inszenierungen, Performances oder Theateraufführungen die Konstruktion der Welt offenlegen: „Die intensive Beschäftigung mit dem performancenahen Theater lässt die Schüler/-innen erfahren, wie konstruiert die Welt ist, wie mediale Darstellungsformen scheinbar real sind und wie Realität dar- und hergestellt wird“ (Guse, 2015, S. 340). Dabei spricht sie dem Körper bei der Herstellung von Geschlecht eine entscheidende Rolle zu (Guse, 2015, S. 346). Durch das theatrale Spiel und

Aufführungen wird eine intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper ermöglicht (Guse, 2015, S. 347) und bietet Möglichkeiten zur Reflexion des Gender Themas (Guse, 2015, S. 348). Folglich ermöglicht der Umgang mit den performativen Künsten eine Sensibilisierung von heterogenen Geschlechter- und Körperbildern.

Fazit und Ausblick

Die soziokulturelle Praxis Voguing wurde zuerst geschichtlich eingebettet. In sehr verkürzter Weise wurde auf die Diskriminierungsmechanismen Rassismus, Klassismus und Sexismus eingegangen, die zur Hervorbringung von Voguing durch marginalisierte meist latein- und afroamerikanischen Jugendlichen führte. Exemplarisch wurden entlang des Protagonisten Willi Ninja die popkulturellen Ereignisse des öffentlichen Erscheinungsbildes von Voguing benannt. Die zentralen Aspekte des Voguing – Konzepte zum Körper, Kostüm und Choreographie – wurden im Anschluss an tanz- und modewissenschaftliche Theorien betrachtet. Kühls Ausführungen über Modenschauen, Krauß' Betrachtungen zur Pose, Brandstetters Aussagen zur Korrespondenz von Körper, Kleid und Choreographie, Lehnerts Darstellung der Erzeugung von Modekörpern und das gemeinsam von Lehnert und Weilandt formulierte queere Potenzial von Kleidung nährten die hier dargestellte Betrachtungsweise des Voguing.

Die bildungstheoretische Perspektive fußt auf dem Verständnis von Bildung, wie es Klinge formuliert, indem der Körper tanzend neue Erfahrungen gewinnt. Das Bildungspotenzial von Selbstfindungsprozessen, das dem Umgang mit Voguing innewohnt, wurde von Grundmeier beobachtet. Scheipers Erforschung des Kleidungsverhaltens von jungen Männern und

Frauen ermöglicht einen bildungstheoretischen Ausblick, der textile Operationen ins Zentrum eines körper- und subjektorientierten Bildungsprozesses stellt. Guse unterstreicht die Offenlegung von Konstruktionen bezüglich von Geschlechterbildern im Umgang mit den performativen Künsten. Die daraus gewonnenen Ansichten ermöglichen, das Bildungspotenzial von Voguing als ästhetische Praxis weiter auszuloten.

Literatur

- Brandstetter, G. (2000). Einleitung. In G. Brandstetter & H. Völckers (Hrsg.), *ReMembering the Body* (S. 14-42). Ostfildern-Ruit: Haje Cantz.
- Brandstetter, G. (1998). Spiel der Falten. Inszeniertes Plissee bei Mariano Fortuny und Issey Miyake. In G. Lehnert (Hrsg.), *Mode Weiblichkeit und Modernität* (S. 165-193). Dortmund: edition ebersbach.
- Bressin, T. & Patinier, J. (2012). *Strike a pose. Histoires(s) du voguing*. Paris: Des ailes sur un tracteur.
- Esposito, E. (2014). Einleitung. Originalität durch Nachahmung: Die Rationalität der Mode (2011). In G. Lehnert; A. Kühl; K. Weise (Hrsg.), *Modetheorie. Klassische Texte aus vier Jahrhunderten* (S. 195-210). Bielefeld: transcript.
- FACE OF HOUSE - Benny Ninja Father House of Ninja (2010). Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=uR7OIUuef6g> [30.09.2017].
- Grundmeier, A.-M. (2015). Vogue for me – Mode und Accessoires auf dem Runway. In W. Rusch (Hrsg.), *Textil- Kultur – Mode. Festschrift 40 Jahre Fachverband textil. e.V. Wissenschaft Forschung Bildung* (S. 163-176). Nordstedt: BoD.
- Guse, S. (2015). (Un-)Doing Gender. Das Konzept des Performativen in seiner Bedeutung für einen gendersensiblen Theaterunterricht. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsbildung* (S. 337-352). Bielefeld: transcript.
- Ihraç, J. (2013). *Keep it real: Voguing und das Archiv*. Verfügbar unter <http://www.performap.de/map4/ausstellen-und-auffuehren/keep-it-real-voguing-und-das-archiv-1> [30.09.2017].
- Jochmaring, J. (2012). *Als Harlem noch schillerte und brannte*. Taz. Die Tageszeitung, 07.01.2012, S.27.
- Kedves, J. (2013). *Talking Fashion. Von Helmut Lang bis Raf Simons Gespräche über Mode*. München, London, New York: Pres-

tel.

- Klinge, A. (2014). Alles Bildung oder was? Tanz aus bildungstheoretischer Sicht. In M. Bischof & R. Nyffeler (Hrsg.), *Visionäre Bildungskonzepte im Tanz. Kulturpolitisch handeln – tanzkulturell bilden, forschen und reflektieren* (S. 59-70). Zürich: Chronos.
- Krauß, J. (2015). Voguing – Linien im Raum. In M. Bäcker & M. Schütte (Hrsg.), *Tanz Raum Urbanität. Jahrbuch Tanzforschung* (Bd. 25) (S. 93-104). Leipzig: Henschel.
- Kühl, A. (2015). *Modenschauen. Die Behauptung des Neuen in der Mode*. Bielefeld: transcript.
- Lawrence, T. (2011). *Voguing and the House Ballroom Scene of New York City 1989-92*. London: Soul Jazz Book.
- Lehnert, G. (2013). *Mode. Theorie, Geschichte und Ästhetik einer kulturellen Praxis*. Bielefeld: transcript.
- Lehnert, G. & Weilandt, M. (Hrsg.). (2016). *Ist Mode queer? Neue Perspektiven der Modeforschung*. Bielefeld: transcript.
- Livingston, J. (1990). *Paris is Burning*. USA: LOVE FILMS
- Lohwasser, D. & Zirfas, J. (Hrsg.). (2014). *Der Körper des Künstlers. Ereignisse und Prozesse der Ästhetischen Bildung*. München: kopaed.
- Madonna (1990). *Vogue*. Verfügbar unter <http://www.songtexte.com/songtext/madonna/vogue-1bd69530.html> [30.09.2017].
- McLaren, M. (1989). *Waltz Darling*. Verfügbar unter https://en.wikipedia.org/wiki/Waltz_Darling [30.09.2017].
- Meuser, M. (2005). Frauenkörper – Männerkörper. Somatische Kulturen der Geschlechterdifferenz. In M. Schroer (Hrsg.), *Soziologie des Körpers* (S. 271-294). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2017). *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt*. Verfügbar unter http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/BP2016BW_ALLG/BP2016BW_ALLG_LP_BTV [30.09.2017].
- Onnen, C. (2015). Studying Gender to Teach Gender. Zur Vermittlung von Gender-Kompetenzen. In J. Wedl & A. Bartsch (Hrsg.), *Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsbildung* (S. 83-102). Bielefeld: transcript.
- Scheiper, P. (2008). *Textile Metamorphosen als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels. Das Bekleidungsverhalten junger Männer und Frauen als Phänomen der Grenzverschiebung von Sex- und Gender-Identitäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abbildungen

Abb. 1: Berlin Voguing Out / House of Melody, Fotograf: Homardpayette, 2016. © Georgina Philp

Abb. 2: Rollentausch bei Voguing Tanzperformance / Studierende der PH Freiburg, 2015. © Anne-Marie Grundmeier

„Sound Textures“ – Textile Klanginstallation

Nina und Stefan Lindlahr

„Sound Textures“ ist ein künstlerisches Forschungsprojekt zu Äquivalenzen von textiler Material- und Klangwahrnehmung. Bezüge, Gemeinsamkeiten und Gegensätze von Textilien und Klang werden untersucht und es treffen haptische Erfahrungen im Umgang mit Kleidung und Stoff auf immaterielle auditive, emotionale Erlebnisse im Empfinden von Klang und Musik.

Als Bindeglied zwischen den zwei „Welten“ Textil und Klang dienen die im Alltag verwendeten Sprach-Assoziationen, denn mit Attributen wie „warm“ und „kalt“, „hell“ und „dunkel“ oder „rau“ und „glatt“ lassen sich sowohl Textilien als auch Klänge beschreiben.

Aber wie klingt ein „rauer“ Stoff? Wie fasst sich ein „warmer“ Klang an? In einer interaktiven Klanginstallation sollen solche Entsprechungen erfahrbar gemacht und der eigene Blick sowie die Wahrnehmung für das aufgrund der spezifischen Materialästhetik erfahrbare Textil durch eine Übertragung in Musik bzw. Klang geöffnet werden.

Der Workshop „Sound Textures“ im Rahmen der Tagung „Textility – kreativ, heterogen, inklusiv“ an der Universität Paderborn im Herbst 2017 wurde geleitet von Nina und Stefan Lindlahr, die sich in ihren jeweiligen Berufsfeldern – sie als Textil- und Kunstpädagogin, er als Sound Designer und Musiker – aber

auch in ihren gemeinsamen künstlerischen Arbeiten häufig an den Schnittstellen von Textil, Klang und Musik bewegen. So auch in ihrer Multimedia-Installation „The Virtual Loom“, in deren Entstehungsprozess die Workshop-Teilnehmer Einblick gewinnen und somit – wie auch anhand weiterer vorgestellter Künstlerbeispiele – die Forschungsthematik diskutieren und erproben können.

Vor dem Hintergrund der Sound-Textures-Forschung entwickelte Nina Lindlahr im Rahmen des Seminars ‚Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen‘ im Master of Education für Textilgestaltung an der Universität Paderborn mit Studierenden des Sommersemesters 2017 unter der Thematik „Textile Klänge“ eine Ästhetische Werkstatt für den fächerübergreifenden Unterricht. Im folgenden wird neben dem Workshop auch das Ergebnis dieses Unterrichtskonzepts vorgestellt.

Kernfragen des Workshops

Im Workshop wird der Versuch unternommen, Bezüge und Verknüpfungen von Textil und Klang herzustellen. Die behandelten Kernfragen sind:

- Gibt es Verbindungen von Textil und Klang (bzw. Musik)? Wie sehen diese Verbindungen aus?
- Welche Chancen bietet das Thema für den Un-

terricht? Wie knüpft es an die Alltagswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern an und wie gelingt die Umsetzung im interdisziplinären Unterricht?

- Wie kann eine Ästhetische Werkstatt zum Thema aussehen? Und welchen Nutzen hat diese didaktische Vorgehensweise im Sinne der ästhetische Bildung?

Anknüpfungsmöglichkeiten/Zugänge

Der zentralen Fragestellung, wie sich eine Brücke von Textil zu Klang schlagen lässt, nähern wir uns im Workshop über verschiedene Zugänge. Zunächst bietet sich der Versuch an, eine Textilie „hörbar“ zu machen: Wie klingt ein Stoff?

Weitere Zugänge finden sich auf der Ebene der strukturellen Gemeinsamkeiten oder Parallelen hinsichtlich Herstellungs- und Entstehungsprozessen.

Ein ebenso starkes Bindeglied sind sprachliche Attribute, die wir im Alltag sowohl mit Textilien als auch mit Klängen verbinden.

Und die vielleicht bedeutungsvollste Verbindung besteht im sinnlichen Erleben: Klang und Textil berühren uns, sie umschmeicheln uns, dank ihnen fühlen wir uns wohl. Sie können Auslöser und Träger von Imagination und Symbolhaftigkeit sein.

Zugang I: Wie klingt ein Stoff?

Über das „Spiel“ mit Material und das Schaffen textiler „Instrumente“

Textilen Materialien lassen sich Klänge spielerisch entlocken: durch darüber streichen, klopfen, reißen oder knüllen kann auch ein „Nicht-Musiker“ Textil unmittelbar hörbar machen. Das lässt sich einfach üben und beginnt beim Versuch, der eigenen Kleidung Geräusche zu entlocken. Mit Musik hat das zunächst wenig zu tun, denn der Kleidung fehlt es an

Tonalität im Sinne eines Instruments, auf dem Melodien oder Akkorde mit eindeutig erkennbarer Tonhöhe gespielt werden. Stattdessen liefert Kleidung zunächst *Geräusche*, also atonale und unmelodische Klänge. Betrachtet man jedoch musikalische Kompositionen, auch und grade in den Schülern geläufigen Genres Pop, Rock oder Electro, so findet sich dort beides wieder: die *Tonalität* wird repräsentiert durch Stimme, Gitarre oder andere melodische Instrumente (deren Notenfolge man z.B. leicht mitsingen kann) und das *Geräuschhafte* prägt den Rhythmus (denn die Trommeln des Schlagzeugs lassen sich schwerlich als Melodie mitsingen, wohl aber als Geräusche nachahmen).

Dem „Musikmachen“ mit textilem Material nähert man sich also am einfachsten durch das Herstellen von Rhythmen. Dies kann im Unterricht in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen, indem Schüler aus ihrer Kleidung versuchen, einen Rhythmus herzustellen. Im Workshop haben die Teilnehmer dazu den Rhythmus von „We will rock you“ performt.



Abb. 1: Nina Lindlahr, Sample Box I und Sample Box II, 2017

Für die Erzeugung tonaler Klänge geht man weg von der Kleidung und hin zu selbstgebauten Instrumenten. Dazu bereiteten wir für den Workshop einige Objekte vor und gaben sie den Teilnehmern zur Erkundung an die Hand.

Im Unterricht lassen sich solche Objekte einfach herstellen. Beispielsweise könnte nach dem Prinzip einer Trommel ein Stoff auf einen Alltagsgegenstand (z.B. eine Pringlesdose) gespannt werden. Oder man ahmt die Gitarre nach und spannt Fäden oder Seile beispielsweise über eine Zigarrenkiste oder über die Rückseite eines mit Leinwand bespannten Keilrahmens. Entsprechend textil hergestellte Klänge haben allerdings die Eigenheit besonders leise zu sein. Das „Spiel“ damit setzt im Klassenraum also eine gewisse Sensibilität und Disziplin voraus, fördert diese aber gleichzeitig und ist von daher bestens für Gruppenarbeit geeignet.

Dem Problem der geringen Lautstärke und auch dem des möglicherweise begrenzten rhythmischen Talents der Schüler begegnet man durch Transformation in die technische Ebene: Mit den Mitteln des *Samplings* können Schüler ihre Geräusche aufnehmen und digital zu Rhythmen und sogar kleinen Kompositionen formen. Technisch braucht es dazu nur Smartphone oder Laptop mit einfachen, oft kostenlosen Programmen¹.

¹ Beispiele: für Mac und Windows: Presonus Studio One 3 Prime (kostenlos) – <https://shop.presonus.com/products/studio-one-prods/Studio-One-3-Digital-Downloads/Studio-One-3-Prime> für iOS: Native Instruments iMachine (ca. 10 €) – <https://www.native-instruments.com/de/products/maschine/maschine-for-ios/imaschine-2/> für Android: SPC - Music Drum Pad (ca. 4 €) – <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mikrosonic.SPC>

Im Unterricht lassen sich Schüler zum Erkunden der eigenen schöpferischen Möglichkeiten durch Künstlerbeispiele motivieren, bei denen textile Materialien im weitesten Sinne „als Instrument“ eingesetzt werden. Beispielsweise thematisiert die klassisch-pianistisch ausgebildete Performance-Künstlerin Yoonji Kim das „Verweben der Töne“ mit ihrer „Weaving Machine“, einem mit Tonabnehmern und „Looping-Devices“² präparierten Webstuhl, auf dem sie experimentelle Musik komponiert und performt.³ Die Analogie zum Musikinstrument wird hier weniger klanglich dafür aber insbesondere visuell deutlich: der Aufbau des Webstuhls mit einzelnen Saiten und auch die Haltung und Motorik der Musikerin vor ihrer „Weaving Machine“ lässt die Ähnlichkeit zum Klavier erkennen.



Abb. 2: Yoonji Kim, Weaving Machine, 2017

² Ein Looping-Device nimmt Klang auf und gibt diesen in einer wiederholenden Schleife (engl.: Loop) wieder, sodass Klänge, Melodien oder Rhythmen geschichtet werden können.

³ Informationen zum Projekt: https://www.khm.de/studentische_arbeiten/id.28643.webstuhl/ Video: <https://vimeo.com/221706748>



Abb. 3: Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács, Sound Weaving, 2014

Die Arbeit Kims steht exemplarisch für die in der Medienwissenschaft diskutierte Frage, was bei der Medientransformation (hier: vom Textilien zur Musik) „vom Sinn und von der Ästhetik im Prozess verloren geht“ (Schneider, 2015, S. 155).

Weitere Künstlerbeispiele⁴ zu diesem ersten von uns gewählten Zugang – dem der (relativ) direkten Nutzung des Textilien als Klangquelle – ließen die Teilnehmer erkennen, dass diese Transformation oft atonale Klänge liefert, die nur im Verständnis Neuer Musik wie bei Stockhausen oder Ligeti zu deuten sind. Damit wird ein Genre fokussiert, das Schülern allerdings sehr fremd sein dürfte.

⁴ <http://www.kathrinstumreich.com/stofftonband/>,
Video: <https://vimeo.com/100028819>
<http://www.kathrinstumreich.com/cultural-morphing-sound-scape/>
<http://owlproject.com/playthejacquardloom>, Video: <https://vimeo.com/98064893>

Zugang II: Strukturen und Muster Über formale Parallelen: Rapporte, Patterns, Notation

Im zweiten von uns gewählten Zugang – dem der strukturellen Parallelen von Textil und Musik – stellen wir die Arbeit „Webereikoncert“ der Künstlerin Lea Letzel⁵ vor, die sich Web-Partituren aus dem 19. Jahrhundert bedient. Diese gelten als die erste Verschriftlichung einer Vorschrift zum Weben und sie dienen der mechanischen Reproduzierbarkeit von Stoffmustern. Die optische Nähe dieser Partituren zur musikalischen Notation ist offensichtlich und so lässt Lea Letzel die Webpartituren von Musikern aufführen⁶, indem die Web-Notation der Schuss- und Kettfäden zu Taktstrichen und Tonhöhenlinien umgedeutet wird.

Auch bei diesem Künstlerbeispiel nehmen die Workshop-Teilnehmer, wie schon bei den Beispielen des ersten Zugangs, die entstehende Musik als sehr frei und gewöhnungsbedürftig wahr.

⁵ <http://www.lealetzel.de/webereikoncert/>

⁶ Video: <https://vimeo.com/151933710>

Für konventionelle Hörgewohnheiten deutlich weniger herausfordernde Klangergebnisse liefern hingegen die Arbeiten der ungarischen Designerin Zsannett Szirmay und des Musikers Bálint Tárkány-Kovács, die in ihrem Projekt „Soundweaving“⁷ traditionelle Stickmuster verschiedener Kulturen in per Laser ausgestanzte Papierbahnen transformieren, die dann in einer Piano-Rolle zu Musik werden. Das Ergebnis dieser Medien-Transformation bewahrt viele Eigenschaften des ursprünglichen Mediums; das Klangresultat ist vertraute, nicht experimentelle Musik. Im besonderen sind die entstandenen Kompositionen folkloristischer Natur und damit von ästhetischer Entsprechung zum Ausgangsmaterial der traditionellen Handarbeit.

Die Technik der Piano-Rolle ist eine Abwandlung der Stiftwalzen-Orgeln bzw. -Klaviere, wie sie Ende des 16. Jahrhunderts erstmals eingesetzt wurden, um die Tonwiedergabe mechanisch zu steuern. Es wurden Stifte auf einer Rolle angebracht, die über Klangzungen Töne auslösen. Bei der Piano-Rolle kommen hingegen keine Stifte zum Einsatz, stattdessen wird eine Lochkarte an der Rolle vorbei gezogen. An den Löchern entsteht jeweils ein Ton; das Lochkartenmuster steuert gleichsam die musikalische Tonfolge, während die Drehbewegung den Lochkarteneinzug und somit das musikalische Tempo bestimmt. Das Prinzip der Lochkartensteuerung findet sich auch in mechanischen Webstühlen wieder, wie dem Anfang des 19. Jahrhunderts entwickelten Jacquard-Webstuhl.

Im Workshop konnten die Teilnehmer das musikalische Lochkarten-Prinzip mit einer einfachen Piano-Rolle erproben. Auch mit Schülern ließe sich das

⁷ <http://soundweaving.mome.hu/de/>, Video: <https://vimeo.com/149647208>

mit geringem finanziellen Aufwand durchführen – das Instrument, welches häufig auch als „Spieluhr mit Papierstreifen“ oder „Music Box Kit“ bezeichnet wird, kann im Internet für ca. 20 Euro bestellt werden.

Beim Ausprobieren der Pianorolle wurde den Teilnehmern deutlich, dass es ohne musikalische Grundkenntnisse schwerfallen dürfte, aus eigenen Lochkartenmustern gezielt und ohne möglicherweise frustrierende Trial-and-Error-Prozesse eine „sinnvolle“ Musik herzustellen. Aus diesem Grund wurde auch die „digitale Pianorolle“ vorgestellt, die ein Bestandteil vieler Computer-Musikprogramme ist. Es werden damit am Bildschirm grafische Muster erzeugt, welche die Wiedergabe von im Computer erzeugten und in ihrer Tonhöhe einstellbaren Klängen steuern. Der große Nutzen der digitalen gegenüber der analogen Pianorolle liegt darin, ohne jeglichen Materialverbrauch so lange an der Tonfolge zu probieren, bis das Ergebnis „stimmt“ und sich erst dann das Bild vom Computerbildschirm auf die Papierrolle übertragen lässt. Eine hilfreiche und für Einsteiger leicht verständliche Erklärung des Prinzips der digitalen Pianorolle findet sich im Internet⁸. Als kostenloses Programm, das eine solche digitale Pianorollenansicht enthält, bietet sich die Software „Studio One 3 Prime“ für Mac und Windows an⁹.

In der dritten in diesem Block vorgestellten Arbeit wird nicht Textil zu Klang oder Musik transformiert, sondern der umgekehrte Weg beschritten. Die britische Künstlerin Nadia-Anne Ricketts untersucht in

⁸ <https://learningmusic.ableton.com/de/>

⁹ Presonus Studio One 3 Prime (kostenlos) – <https://shop.presonus.com/products/studio-one-prods/Studio-One-3-Digital-Downloads/Studio-One-3-Prime>

ihrem Projekt „Beatwoven – The Fabric of Sound“¹⁰ verschiedene Musikstücke und überträgt deren tonale und rhythmische Struktur am Webstuhl in Muster und Stoff-Patterns.



Abb. 4: Nadia-Anne Ricketts, The Musical Chair, nach „Lucy in the skies with diamonds“ von den Beatles

Zur technischen Umsetzung ließ die Künstlerin eine eigene Computersoftware entwickeln¹¹. Diese steht zwar zur Arbeit mit Schülern nicht zur Verfügung, aber die ästhetische Wirkung der Arbeiten ist dagegen umso zugänglicher und somit dürfte das Beatwoven-Projekt im Unterricht interessante Impulse für eigene künstlerische Arbeiten liefern.

Zugang III: Sprachgebrauch und Herstellungs- bzw. Entstehungsprozess

Diese beiden Zugänge wurden im Workshop zusammengefasst, weil Sie beide anhand einer gemeinsamen

¹⁰ <http://www.beatwoven.co.uk/philosophy-1/>

¹¹ Video-Interview/Making Of: <https://vimeo.com/105745399>

Arbeit von Nina und Stefan Lindlahr thematisiert wurden. In der Video/Klang-Installation „The Virtual Loom“ geht es einerseits um den Sprachgebrauch. So ist es in gewisser Weise kollektives Verständnis,

Klänge und Musik mit Attributen zu umschreiben, die ihren Ursprung im Textilen haben: jeder versteht, wenn ein Klang als rau oder weich, warm oder weich umschrieben wird. Im Virtual Loom laufen Texte mit entsprechenden Schlüsselworten wie Schussfäden am Webstuhl vertikal über die Leinwand, akustisch unterstützt durch verfremdete, einen Rhythmus bildende Stimmen. Horizontal, in Analogie zu den Kettfäden, werden Projektionen verschiedener Textilien angeordnet. Jeder dieser „Stoffbahnen“ sind ebenfalls Klänge zugeordnet, die mit Blick auf die sprachliche Assoziation zum Stoff elektronisch erzeugt und verfremdet werden. Im Sounddesign dieser Klänge wird neben der assoziativen, sprachlichen Komponente auch der klangliche Entstehungsprozess, der durch die Zusammensetzung der

Obertöne beeinflusst wird, per Software manipuliert und dabei Analogien zur Textilherstellung (z.B. Faser = Oberton, Gewebe = Spektrum) berücksichtigt.

Die Projektionsfläche ist ein gewebter „Teppich“ auf dem die einzelnen Projektionen und mit ihnen die zugedachten Klänge dynamisch mittels einer Fernsteuerung ein und ausgeblendet werden. Über diese Fernbedienung, ein kleines Mischpult, „webt“ der Betrachter also einen Klang- und Bild-Teppich, was ihm dessen Zusammensetzung aus Einzelementen bewusst werden lässt.



Abb. 5: Nina und Stefan Lindlahr, The Virtual Loom, 2017

Die Workshop-Teilnehmer hatten nicht nur die Gelegenheit, die einzelnen Elemente selber zu steuern; sie konnten auch aktiv bei der Gestaltung der Klänge bzw. deren Zuordnung zu den Textilien mitwirken. Es zeigte sich, dass diese Zuordnungen stark von persönlichen Vorlieben geprägt sind. So beschreibt nicht jeder Teilnehmer jedes Textil mit den selben Attributen. Da die Arbeit als work in progress vorgestellt wurde (denn noch sind einzelne Aspekte des Projekts nicht abgeschlossen), fiel es den Teilnehmern leicht, sich selber durch Fragen, Meinungen, Kritik und Erweiterungsvorschläge einzubringen.

Es wurde anschließend die Übertragbarkeit einer solchen Installation auf den Unterricht diskutiert und festgestellt, dass diese durchaus möglich sei, wenn insbesondere beim klanglichen Teil mit einer gewissen Reduktion vorgegangen wird. So dürfte es für Schüler nicht möglich sein, ein Sounddesign der Obertöne vorzunehmen (denn die dafür verwendete Software ist zu komplex), aber stattdessen könnten sie mit einfachen, eigenen Samples oder mit klang-

lich-musikalischen Fundstücken aus dem Internet arbeiten. Ein solches Projekt wäre auch sehr geeignet für heterogene Gruppen, die ihre jeweiligen Vorlieben bzw. Stärken entweder ins textil-handwerkliche einbringen (zur Herstellung der Projektionsfläche) oder sich um die Sound-Erstellung bzw. -Recherche kümmern, während andere wiederum die textilen Materialien auswählen und wieder andere die Fotografie bzw. Animation übernehmen.

Allerdings fragten sich die Teilnehmer aufgrund der interdisziplinären und auf Medienkompetenz basierenden, technikintensiven Aspekte des Projekts, ob sie sich dies als Textillehrer/-innen im Alleingang zutrauen würden. So wären Fähigkeiten in allen Bereichen gefragt: Textil, Video, Audio, aber auch hinsichtlich der skulpturalen Anmutung des Aufbaus. Daher erscheint eine Kooperation mit den Fächern Musik und Kunst bei der Umsetzung im Unterricht erstrebenswert und bereichernd.

Mit der von Master-Studierenden des Fachs Textil entwickelten Werkstatt „Textile Klänge“ stehen zum Workshop-Inhalt jetzt auch Unterrichtsmaterialien für die Sek I zur Verfügung, die dazu ermutigen, Musterbildungsprozesse (Kolhoff-Kahl, 2009) über interdisziplinäres Arbeiten in Musik und Textil anzuregen und über den fachlichen Horizont hinaus alternative Perspektiven zu entdecken und kreative Denkprozesse anzustoßen.

Ästhetische Werkstatt „Textile Klänge“

Nina Lindlahr

Im Rahmen des Seminars Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen im Master of Education für Textilgestaltung an der Universität Paderborn entwickelte Nina Lindlahr mit Studierenden des Sommersemesters 2017 unter der Thematik „Textile Klänge“ eine Ästhetische Werkstatt für den fächerübergreifenden Unterricht. Den fachdidaktischen Hintergrund bilden die „Ästhetischen Muster-Bildungen“ und die „Textildidaktik“ von Iris Kolhoff-Kahl und die „Ästhetische Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen.

Lehrerhinweise zur Werkstatt „Textile Klänge“:

Die Werkstatt wird empfohlen ab Klasse 9.

Leitfragen:

- Welche Gemeinsamkeiten oder Verknüpfungen lassen sich zwischen Textil und Musik herstellen?
- Gibt es kollektive und kulturelle Muster, die Musik und Textil verbinden?
- Welche Herstellungsverfahren haben Textil und Klangerzeugung gemein?
- Wie könnte ein Klang aussehen und wie würde sich dieser anfühlen?

Baustein Alltag – Schau hin

- **Lernimpuls:**
Welche Assoziationen zu Kleidung werden durch Musik ausgelöst? Anschließend Diskussion über das subjektive Empfinden von Musik und Kleidung sowie über kollektiv gelernte Zuschreibungen in beiden Bereichen
- **Leitfrage:**
Welche Begriffe nutzen wir im alltäglichen Sprachgebrauch, die eine Verbindung von Textil und Klang verdeutlichen?

- Geeignete Musikbeispiele zur Aufgabe 1 finden sich bei www.spotify.com; beispielsweise: Mobb Deep – „Survival Of The Fittest“, Dino Dvornik – „Afrika“, Leftfield – „Afro Left“, Lady Gaga – „Pokerface“, Lincoln Ehlert – „Daft Punk Medley“ und Café Lounge – „Marry You (instrumental)“

Baustein Wissen – Informiere dich

- Welche Ähnlichkeiten gibt es bei der Erzeugung von Klang und textilen Mustern? Ein und dieselbe Erfindung für Muster und Melodien? Notationsformen und Webschriften im Vergleich; Untersuchung des Lochkartenprinzips bei der Pianorolle zur Klangerzeugung und beim Jacquard-Webstuhl zur Herstellung komplexer Jacquard-Gewebe
- **Leitthese:**
Musik und Textil werden technologisch ähnlich erzeugt und in verwandter Weise dokumentiert.
- **Aufgaben:**
Vergleich der Erfindung der Lochkarte beim Jacquard-Webstuhl und der Pianorolle
- **Material:**
Gewebeproben, Jacquard- und Leinwandbindung, App Pianorolle oder Pianorollen-Kit

Baustein Kunst – Darf man das?!

- Die Künstlerin Louisa Bufardeci übersetzt Klang in Stickereien, während die Designerin Zsanett Szirmay gemeinsam mit dem Musiker Bálint Tárkányi-Kovács traditionelle Stickmuster mit Hilfe der Pianorolle in folkloristische Musik verwandeln. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich klar werden über die Strategie der Transformation von Klang in Textil und von

Textil in Klang.

- **Leitfrage:** Was vermittelt das Textile über den Klang bzw. die Musik?
Ewigkeitsanspruch im Vergleich zur Flüchtigkeit der Musik (Bufardeci); Entsprechung von Stickschriften und Notationen für Musik (Szirmy/Tárkányi-Kovács)
- **Aufgabe:** Die Schülerinnen und Schüler sollen selbst ausgesuchte Musik in Stick-Muster-Klänge verwandeln. Auf eine Lochkarte wird das Lieblingsmusikstück übertragen und dieses mit Hilfe textiler Techniken visualisiert.
- **Materialien:** App-Pianorolle, Lochkarten, Pianorollen-Kit, Stickgarn, Sticknadeln, Kleber, Kurzwaren, ...

- Erarbeiten von Performances, die öffentlich präsentiert und vorgeführt werden können

Baustein Kunst – Nichts ist unmöglich

- Im textilen Klanglabor werden Textilien spielbar und hörbar gemacht. Die Aufgaben können wahlweise oder aufeinander aufbauend eingesetzt werden. Als Impulse dienen hier weitere Künstlerbeispiele mit Aufforderungscharakter zum selbstständigen Erfinden „textiler Musikinstrumente“.
- **Kreatives Ziel:** Textilien durch Materialexperimente performativ und bricolierend zum klingen bringen. Durch Sampling-Technik ein textiles Klangrepertoire erzeugen, aus welchem alternative, spielbare textile Klänge und Rhythmen entstehen.
- **Aufgaben:**
 - Geräusche/Rhythmen mit der Kleidung am eigenen Körper erzeugen (dazu einen einfachen Rhythmus vorgeben, z.B. „We will rock you“ von Queen)
 - Textile Musikinstrumente erfinden, z.B. Klangboxen bauen mit gespannten Fäden, Stoffen und Einsatz von Kurzwaren wie Reissverschlüssen, Klettbandern, Knöpfen und Gummis
 - Klang von Musikinstrumenten durch Stoff verändern (schalldämmende Funktion)
 - Textile Klänge aufnehmen (Sampling) und über eine Midi-Tastatur spielen

Klangstoff



Abb. 6 - 9: Musik(er)-Fotos

Aufgabe 1:

Welches Hörbeispiel gehört zu welchem Bild? Notiere in dein Heft.

a. Ordne zu.

Tipp: Mehrere Hörbeispiele können zu einem Bildbeispiel passen.

b. Begründe deine Auswahl.

Beispiel: Das Hörbeispiel klingt düster / hell / synthetisch / ... und passt zu dem Bildbeispiel, weil...

Zusammengesetzt

Klang trifft auf Textil im alltäglichen Sprachgebrauch

Was bedeutet Klangfarbe?

Mit der Klangfarbe wird in der Musiktheorie die Zusammensetzung eines Klangs aus einzelnen Teiltönen beschrieben. Umgangssprachlich findet der Begriff Verwendung, um den Charakter bzw. die Eigenheit eines Klangs im Unterschied zu anderen Klängen zu beschreiben. Z.B. empfindet man die Klangfarbe als hell oder dunkel. Der Wortteil „Farbe“ kann dabei auch im erweiterten Sinne verstanden werden, z.B. wenn man eine Klangfarbe als hart oder weich, sanft oder kratzig beschreibt.

Was bedeutet Trommelfell?

Das Trommelfell als Organ ist eine dünne Membran am Ende unseres Gehörgangs. Es empfängt Tonsignale, die im Gehirn verarbeitet werden.

Die Trommeln eines Schlagzeugs werden jeweils mit einem sogenannten „Fell“ bespannt. Dies kann einen tierischen Ursprung haben (im Sinne einer Lederhaut) oder synthetisch hergestellt sein.

Was bedeutet Seidenschrei?

Der Begriff „Seidenschrei“ kennzeichnet das Geräusch, welches beim Reiben der Seide mit den Fingern oder auch beim Tragen eines Seidenstoffes durch die Bewegung entsteht. Es erinnert an das Betreten von frisch gefallenem Schnee. In früherer Zeit war der „Seidenschrei“ ein Erkennungszeichen aus echter Seide und damit ein Statussymbol.

Was bedeutet Klangteppich?

Als Klangteppich beschreiben Komponisten und Musiktheoretiker eine bestimmte Form des „Verwebens“ von Klängen, Melodien und Akkorden. Umgangssprachlich werden sanfte, lang klingende Töne als Klangteppich bezeichnet. Gute Beispiele finden sich in der Filmmusik, wenn in bestimmten Passagen keine erkennbare Melodie und kein deutlicher Rhythmus spielen, sondern lang anhaltende Töne den „Teppich“ oder auch die „Kulisse“ für eine Szene bilden.

Aufgabe 2:

Untersuche die Begriffe Klangfarbe, Trommelfell, Seidenschrei und Klangteppich.

Unterstreiche in Rot den textilen Wortteil. Unterstreiche in Blau den musikalischen Wortteil.

Was fällt dir auf?

Aufgabe 3:

Erstelle zwei Cluster. Sammle in einem Cluster Begriffe zur Musik und in dem anderen Cluster Begriffe zu Textilien.

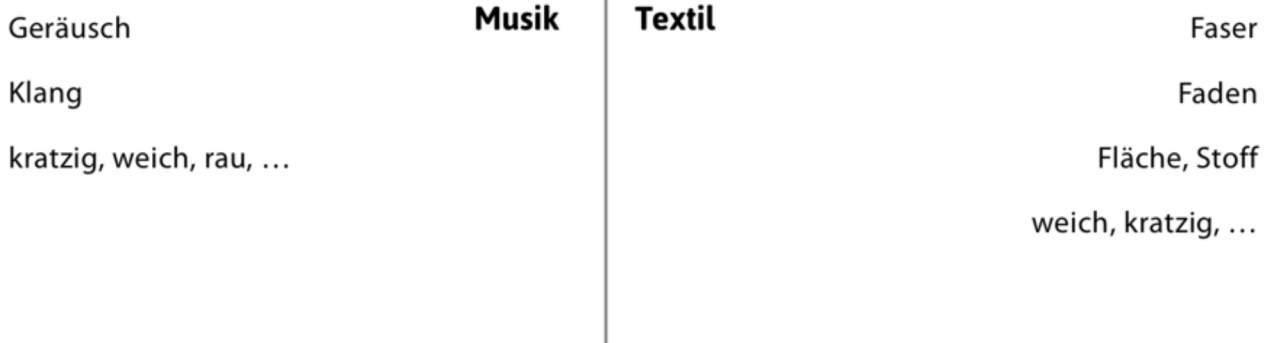


Abb. 10: Beispiel (bitte vervollständigen)

Aufgabe 4:

- Erfinde neue zusammengesetzte Begriffe aus dem textilen und dem musikalischen Bereich.
Tipp: Nutze deine Begriffsammlung aus Aufgabe 3; erfinde z.B. „Klangfaden“, „Stoffklang“ ...
- Überlege dir eine mögliche Definition für deinen ausgedachten Begriff.

Erfindungen für Muster und Melodien

Aufgaben:

- Lies dir die Texte unten aufmerksam durch. Notiere dir wichtige Aussagen.
- Tauscht euch gemeinsam aus und vergleicht die beiden Erfindungen miteinander. Worin besteht deren Gemeinsamkeit?

Der Jacquard-Webstuhl

Um die Herstellung komplizierter Muster zu erleichtern, verbesserte der Franzose Joseph Marie Jacquard die Webtechnik im Jahr 1805 mit der Erfindung des „Jacquard-Webstuhls“. Zuvor war es ziemlich mühsam, bei komplizierten Mustern die Fäden der jeweiligen Farbe abzuzählen. Im Jacquard-Webstuhl wird dies durch ein Lochkartensystem gesteuert und automatisiert. Für das Lochkartensystem durchlöcherte Jacquard das jeweilige Muster in Pappkarten, die er mit Fäden aneinander heftete. Dadurch entstand ein gelenkiges Band ohne Ende, das über eine hölzerne Achse lief. In die Löcher glitten kleine Metallstifte. Mit jeder Bewegung eines Stiftes wurde das Aufnehmen eines Fadens gesteuert. So bestimmten die Löcher also, wann welcher Faden aufgenommen wurde.

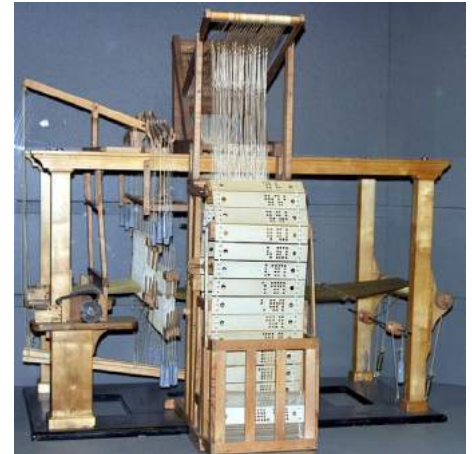


Abb. 11: Der Jacquard-Webstuhl



Abb. 12: Einfaches Gewebe



Abb. 13: Muster mit Jacquard-Webstuhl gewebt

Die Piano-Rolle

In der häufig auch als „Music Box Kit“ bezeichneten Piano-Rolle wird ein gelochter Papierstreifen durch eine Handkurbel an einer Klangzunge vorbei geführt. An den Löchern wird ein Ton erzeugt. Das klingt wie bei einer Spieluhr vom Weihnachtsmarkt, allerdings kann man durch das Erstellen eigener gelochter Papierstreifen immer wieder neue Melodien herstellen, die sich aus der Anordnung der Löcher ergeben.

Erste Geräte dieser Art gab es schon Ende des 19. Jahrhunderts. Auch Drehorgeln vom Jahrmarkt funktionieren ähnlich.

Heutzutage gibt es das Pianorollen-Prinzip auch als Software für Computer und Smartphone (z.B. http://www.jellybiscuits.com/?page_id=705).

Wie man damit seine eigenen Melodien oder auch Beats herstellt, könnt ihr in diesem Online-Kurs ausprobieren: <https://learningmusic.ableton.com/de/>.



Abb. 14: Die Piano-Rolle

Stick – Muster – Klänge

Louisa Bufardecì

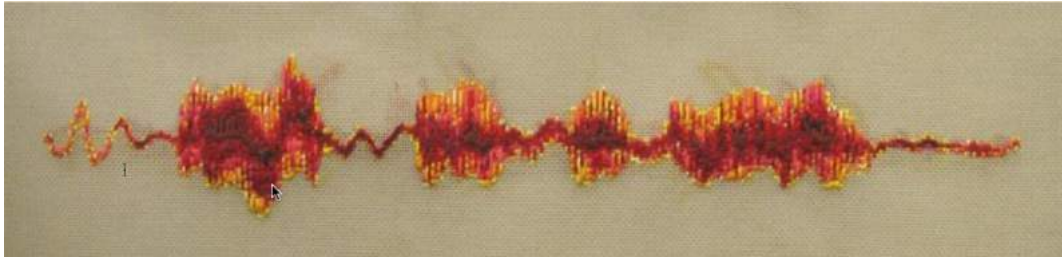


Abb. 15: Louisa Bufardecì, Anti-War-Speeches, 2006

Die australische Künstlerin Louisa Bufardecì „übersetzt“ Klang in Stickereien. Sie geht von der Klangdarstellung in Computer-Musikprogrammen aus und überträgt diese auf ihre Leinwand. In der Serie „Anti-War-Speeches“ greift sie die Audiospuren von Anti-Kriegsreden auf. Mit ihrem sehr akribischen, zeitaufwändigen Arbeitsprozess hält sie die Flüchtigkeit des gesprochenen Wortes fest und verbindet technische Darstellungsmöglichkeiten von Klang und Bild.

Man könnte denken, dass die Stickereien Landschaften oder Spiegelungen darstellen sollen. Bufardecì möchte mit dieser Verwirrung verdeutlichen, dass wir Dinge oftmals überhören oder gleichgültig wahrnehmen.

Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács



Abb. 16: Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács, Sound Weaving, 2014

Die ungarische Designerin Zsanett Szirmay und der Volksmusik-Komponist Bálint Tárkány-Kovács übertragen in ihrem Projekt „Sound Weaving“ traditionelle Motive der Kreuzstickerei in Klang. Die Stickmotive werden für einen Musikautomaten mit Lochkarten („Piano-Rolle“) umgeschrieben. Die Stickereien werden im Laufe des Prozesses zu Textilien, die mit Laser ausgeschnitten werden; Kreuzstickereien verwandeln sich zu Melodien.



Abb. 17: Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács, Sound Weaving, 2014

Auf folgender Webseite kannst du die Arbeiten ansehen und anhören: <http://soundweaving.mome.hu/de/>

Aufgabe 1:

- Lies die beiden Texte zu den Künstlerstrategien. Welche Gemeinsamkeiten und welche Unterschiede findest du bei den beiden Künstlerbeispielen?

Aufgabe 2:

- Im *Informiere Dich* hast du bereits Lochkarten kennengelernt. Stelle nun eine eigene Lochkarte für ein selbst gewähltes Musikstück her.
 - a. Wie kann man dein Musikbeispiel beschreiben? Finde passende Adjektive.
 - b. Lass deine Melodie zur Lochkarte werden.
Software: http://www.jellybiscuits.com/?page_id=705; <https://learningmusic.ableton.com/de/>.

Aufgabe 3:

- Nun soll die Lochkarte textil so bearbeitet werden, dass man dein Musikstück wiedererkennt.
 - a. Du kannst dich dafür an den Künstlerbeispielen orientieren oder eine eigene Strategie finden.
 - b. Überlege, welche Materialien zur Aussage oder zur Stimmung deines Musikstückes passen.

Materialien:

Lochkarte, Musiktitel, Nadel, Faden, Stickgarne in verschiedenen Farben, Wolle, Knöpfe, Pailletten, Schere, Kleber, Locher, Stoffe ...

Textiles Klanglabor

Im textilen Klanglabor sollst du Textilien zum klingen bringen, z.B. durch darüber streichen, zupfen, klopfen, zerknüllen und durch das Herstellen eigener, textiler „Instrumente“.

Beispiele für textile Instrumente



Abb. 18: Nina Lindlahr, Sample Box I und Sample Box II, 2017

Die „Sample-Boxen“ von Nina Lindlahr laden zum Spiel mit Textilien ein: erspüren, hinhören und aufnehmen. So entsteht ein textiles Klangarchiv, aus dem mit Sampling-Technologie Musik werden kann.



Abb. 19: Yoonji Kim, The Weaving of Sounds, 2017. Soundobjekt und Performance: <https://vimeo.com/221706748>.

Yoonji Kim hat ihren Webstuhl als „Weaving Machine“ wie bei der E-Gitarre mit elektronischen Tonabnehmern präpariert. Die klassisch ausgebildete Pianistin spielt den Webstuhl, indem sie unterschiedliche Saiten zupft oder anschlägt und mit elektronischen Effekten bearbeitet. Die koreanische Künstlerin bezeichnet ihre Performance als das „Verweben der Töne“.

Aufgaben:

- Erzeuge Geräusche mit deiner Kleidung.
- Überlege dir einen Rhythmus, in den du deine Geräusche bringst.
- Probiert einen gemeinsamen Rhythmus aus, bei dem sich eure Klänge abwechseln.
Tipp: ein einfacher Rhythmus wäre z.B. der von „We will rock you“ von Queen.
- Baut textile „Musik“-Instrumente.
Tipp: Man kann z.B. gut auf der Rückseite von Leinwänden Nägel an den Rand schlagen und dort Fäden und Schnüre spannen und dann wie eine Gitarrensaite zupfen.
- Nehmt diese Klänge auf. Entweder mit dem Smartphone oder über das eingebaute Mikrofon eines Laptops.
Tipp: Die Software Studio One 3 Prime ist ein kostenloses Programm für Mac und Windows, mit dem ihr solche Aufnahmen erstellen, bearbeiten und zu kleinen Kompositionen werden lassen könnt.
(<https://shop.presonus.com/products/software/studio-one-prods/Studio-One-3-Digital-Downloads/Studio-One-3-Prime>)

Literatur

- Engell, L. & Siegert, B. (2015). *ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 6/2015, S. 155.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen*. München: Kopaed.
- Kolhoff-Kahl, I. (2016). *Textildidaktik* (5. Aufl.). Donauwörth: Auer.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Baden-Baden: Tectum.

Abbildungen

- Abb. 1: Nina Lindlahr, Sample Box I und Sample Box II, 2017. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 2: Yoonji Kim, Weaving Machine, 2017. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 3: Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács, Sound weaving, 2014. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 4: Nadia-Anne Ricketts, The Musical Chair, Bildquelle: Webseite der Künstlerin, <http://www.beatwoven.co.uk/the-musical-chair/> [30.10.2017]. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 5: Nina und Stefan Lindlahr, The Virtual Loom, 2017. Bildrechte mit Genehmigung der Künstler.
- Abb. 6 - 9: Musik(er)-Fotos, Bildquelle: www.stock.adobe.com [15.10.17], unter Adobe Standard Lizenz.
- Abb. 10: Beispiel-Cluster.
- Abb. 11: Der Jacquard-Webstuhl, Bildquelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a5/CNAM-IMG_0527.jpg [15.10.17], unter Creative Commons Lizenz.
- Abb. 12 und 13: Stoffproben, Bildrechte: Nina Lindlahr
- Abb. 14: Die Piano-Rolle, Bildrechte: Nina Lindlahr
- Abb. 15: Louisa Bufardecì, Anti-War-Speeches, 2006. <http://www.louisabufardecì.net/pages/antiWarSpeeches/aws.html>, [15.10.2017]. Bildrechte mit Genehmigung der Künstle-

rin.

- Abb. 16 und 17: Zsanett Szirmay und Bálint Tárkány-Kovács, Sound Weaving, 2014. <http://soundweaving.mome.hu/de/>, [15.10.2017]. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 18: Nina Lindlahr, Sample Box I und Sample Box II, 2017. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.
- Abb. 19: Yoonji Kim, Weaving Machine, 2017. Bildrechte mit Genehmigung der Künstlerin.

Culture Clash. Fashion Crash.

Vom Aufdecken von Stereotypen und dem (Re-)Mischen von Kleidercodes.

Maren Thiele

Einführung

Im Workshop „Culture Clash. Fashion Crash.“ waren wir als Textilforschende unterwegs, um kulturelle und genderspezifische Kleidercodes an der Schnittstelle von Textil und Körper bei uns, in Europa und auf der Welt zu entdecken. Unsere Reise durch die bunte Welt der Mode, die Vielfalt der Kleidungsstile und die Handlungspraktiken rund um das Textile führte uns auch zum performativen und kreativen Umgang mit Heterogenität und zur Auseinandersetzung mit folgenden Fragestellungen: Wie können wir uns diesem durchaus von aktueller Brisanz geprägtem Thema in den ästhetischen Fächern sinnvoll nähern, ohne dabei nur an der Oberfläche zu kratzen oder lediglich in Kostümierungsaktionen zu verfallen? Wie können wir die Lebenswelt der Lernenden angemessen einbinden und ihren Blick auf die Bedingtheiten lenken, die mit der Art, wie ‚ich‘ mich selbst und wie ‚Andere‘ sich kleiden verbunden sind? Und warum muss es im Textil- und Kunstunterricht „clashen“ und „crashen“?

Das Textile – eine vestimentäre Sprache

Textile Dinge besitzen eine vestimentäre Sprache, die uns Kulturen und deren Wandelbarkeit im histori-

schen Kontext vermitteln.

Das Textile ist eine Erweiterung unseres Körpers, durch die wir uns der Außenwelt präsentieren und die unseren Mitmenschen etwas von unserer Person erzählt. Wir betrachten und mustern unsere Mitmenschen mit ihrer Kleidung, genauso wie unser Gegenüber uns mit unserer Kleidung betrachtet und wahrnimmt. Entsprechend unserer Kleidungssitten und -normen, passen wir uns an unser Umfeld an. Wir

Warm-Up-Übung: Was für ein „textiles Ding“ bist du? Einen fiktiven Steckbrief zum Träger eines Kleidungsstückes erstellen

Wähle aus dem vorliegenden Pool textiler Dinge ein Kleidungsstück aus und erstelle einen fiktiven Steckbrief zu dessen Träger. Name? Alter? Geburtsort? Beruf? Hobbys? Stellt euch die Steckbriefe anschließend gegenseitig vor.

besitzen sogar regelrechte Bekleidungsrituale und Gewohnheiten, die wir schon von Kind an durch unser Umfeld kennen gelernt haben. Auf unseren Alltag bezogen bedeutet dies vielleicht, dass wir am Sonn-

heterogen

tagabend im „Jogger“ auf dem Sofa sitzen, wir waren nachmittags noch im sportlichen Outfit mit Turnschuhen und Jeans mit dem Hund spazieren und am Montagmorgen spazieren wir wieder in unserem Arbeitsoutfit in die Schule, in die Uni oder ins Büro. So besetzen wir in unserem Leben viele unterschiedliche Rollen, die mit unterschiedlichen Kleid- und Körperinszenierungen verbunden sind (Craik, 2005). Kurzum: Der Wechsel unserer Kleidung macht es uns in Windeseile möglich, in eine andere Rolle zu schlüpfen.

Künstlerbeispiel: Textiles als vestimentäre Sprache

Die 13-Kanal-Filminstallation „Manifesto“ (2015) des Künstlers **Julian Rosefeld** präsentiert auf dreizehn großformatigen Leinwänden eine überlebensgroße Protagonistin in unterschiedlichen szenischen Kontexten, wie z.B. ein Klassenzimmer, eine Bar oder ein Nachrichtenstudio. Alle Rollen werden von der Schauspielerin Cate Blanchet gespielt, die durch Maske und Kostüm zur Puppenspielerin, Nachrichtensprecherin oder Obdachlosen wird. In den Videos (je 10:30 Min.) spricht sie Textcollagen von 50 Manifesten unterschiedlicher Urheber, die Ausdruck einer avantgardistischen Aufbruchsstimmung sind. Sie fordern, mit traditionellen Sichtweisen zu brechen (Ratzel, 2017).

Showroom: Genderspezifisches – Männlein, Weiblein, Transgenderlein...

Wer bin ich? Wie viel männlich, wie viel weiblich, wie viel transgender steckt in mir?

Kinder und Jugendliche befinden sich noch auf der Suche, auf einer Reise nach dem ‚Ich‘.

Im Workshop näherten wir uns der Auseinandersetzung mit genderspezifischen Kleidercodes mittels ei-

ner assoziativ-performativen Übung, die dazu diente, durch ein Erproben assoziierte männliche und weibliche Körperhaltungen, gesellschaftliche vorherrschende polarisierende Geschlechterstereotypen freizuschalten. Bei der Präsentation der Ergebnisse diskutierten die Teilnehmerinnen kritisch die Exis-

Warm-Up-Übung: Gender clash! Typisch Mann!? Typisch Frau!?

Stellt euch abwechselnd in der Gruppe typisch männliche und typisch weibliche Posen bzw. Körperhaltungen als „one minute sculptures“ vor. Die Zuschauer versuchen, das Geschlecht zu erraten. Sammelt auch Assoziationen zu typisch männlicher und typisch weiblicher Kleidung. Welche Unterschiede entdeckt ihr in eurem Alltag bezüglich der Körper-Kleid-Muster und den damit verbundenen Inszenierungstechniken (Körperhaltung, Mimik)?

tenz von im Alltag verfestigten Wahrnehmungsmustern für Männlichkeit und Weiblichkeit, die im Alltag in Körperhaltungen performiert werden. Weiblich konnotierte Assoziationen zu Körper-Kleid-Mustern waren z.B.: Make-Up, Röcke, Duck-Face, emotional, lange Haare, 90-60-90, bauchfrei. Männliche Konnotationen waren u.a.: Anzug, muskulös, Bart, stark, Sixpack, kurze Haare, Fußball.

Woher aber kommen diese Zuschreibungen? Können sich Jugendliche mit ihnen identifizieren oder kommt es zum „Gender Crash“? Es wurde herausgearbeitet, dass es sich um Stereotype, Klischees und Vorurteile handelt, die meistens an aktuelle gesellschaftliche Ideale und Modetrends angepasst sind, die stets in einem zeitlichen Kontext situiert sind. Diese scheinen

aber nicht automatisch mit der Lebenswirklichkeit Jugendlicher vereinbar. Dennoch verleihen gesellschaftliche Geschlechternormen in Bezug auf Körper-Kleid-Muster Jugendlichen Halt und ein stabiles Ich-Gefühl im alltäglichen zwischenmenschlichen Verhalten. Aber sie können junge Menschen auch daran hindern sich frei zu entwickeln. Die Teilnehmerinnen der Tagung beschrieben außerdem alltägliche Situationen mit Jugendlichen, die deutlich machten, dass diese manchmal einem enormen Druck unterliegen, gesellschaftlichen Geschlechternormen zu entsprechen. Passt das Kleidungsverhalten nicht zur von der Gesellschaft vorgegebenen Norm setzt man sich öffentlichem Aufmerksamkeitsstress aus. Denn man unterscheidet sich dermaßen von der Mehrheit, dass es zu Irritationen und möglicherweise zur Ausgrenzung kommt (vgl. Kolhoff-Kahl, 2010).

Zur Methode: Laut Lange erfolgt durch das spielerische körperliche Agieren eine „Wiederbelebung von im Alltag verdrängten und vergessenen Sinnes- und Körpererfahrungen [und] auch ein Ausbruch aus normativen, ‚erlernten‘ Körper- und Ausdruckskonzepten. Viele Assoziationen und Erfahrungen bilden sich erst im Prozess des performativen Spiels.“ (Lange, 2003, S. 9) Bei meiner Leitung der Theater-AG, beobachte ich manchmal die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern über einen Zeitraum von drei bis vier Jahren. Es zeigte sich deutlich eine zunehmend größere Offenheit und Freiheit im „Switchen“ zwischen den Geschlechtern sowie unterschiedlichen Rollenbildern von Frauen und Männern. Im Alltag oft Unausgesprochenes wird offen gelegt, thematisiert und diskutiert. Die theaterpraktische Erfahrung führte auch oft zu einer selbstbewussteren Selbstinszenierung im Alltag. Ebenso kann ein verantwortlicher solidarischer Umgang im menschlichen Miteinander gefördert werden.

heterogen

Impulsfragen

- Wie machen Kleider junge Menschen zu Jungen oder zu Mädchen?
- Was vermittelt uns die Kleidung und deren Wirkung?
- Wer entscheidet, was Jungen und Mädchen tragen dürfen und was nicht?
- Woher kommen unsere Denkmuster in Bezug auf Kleidung?
- Warum tragen Männer bei uns keine Röcke? Ist das überall so?
- In welchen Kleidungsstücken finden wir Mischformen zwischen Jungen- und Mädchenkleidung? Wo verschwimmen die Grenzen? Was zeigt uns das?
- Warum dürfen nicht auch Männer (wieder) Schminke tragen ohne ausgelacht zu werden? (vgl. Kolhoff-Kahl, 2009)

Textility und die soziale Konstruktion von Geschlecht

Seit über zweihundert Jahren dominiert in unserem westlichen Kulturkreis eine Dichotomie zwischen Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern. Das biologische Geschlecht (sex) ist angeboren und meint die Unterschiede im Körperbau, in Organen und Gehirnen von Mann und Frau, während das kulturelle Geschlecht (gender) von der Gesellschaft festgelegt wird, indem Zuschreibungen für männlich und weiblich getroffen werden (Goffman, 1981; Kolhoff-Kahl, 2010). Die Geschlechternormierungen verfestigen sich durch kollektive Sozialisationsarbeit: Männlichkeit und Weiblichkeit sind demnach kulturelle Phänomene, die dem Individuum anerzogen sind und die auch körperlich, durch den Habitus (z. B. weiblich kokettierende vs. männlich dominante Pose für eine Foto-Aufnahme) und die Kleidung ausgedrückt wer-

den (Hagemann-White, 1988). Dementsprechend ist die Inszenierung des Körpers immer angebunden an ein ständiges aktives und situationsspezifisches Ausloten der eigenen Geschlechteridentität in einem System der Zweigeschlechtlichkeit. Ebenso wird es uns sehr wahrscheinlich leicht fallen, ein Mädchen mittels der angebotenen Kleidung in eine ‚Prinzessin in Rosa‘ zu verwandeln oder einen Jungen in einen kleinen ‚Rocker‘. Im Kindermodengeschäft dominieren beim Angebot für die Mädchen immer noch die Farbe Rosa und für die Jungen die Farbe Blau.

Jugendliche kommen also nicht nur „mit zwei getrennten ästhetischen Sozialisationsmustern in den Unterricht, sondern treten noch dazu ein Leben an, um viele unterschiedliche Rollen zu erfüllen.“ (Kohlhoff-Kahl, 2009, S. 123) Die Selbstinszenierung (*self fashioning*) ist für Jugendliche damit auch eine Strategie der Selbstfindung. In der Pubertät wird der Kontakt mit dem anderen Geschlecht, die Auseinandersetzung mit Identität, dem eigenen Aussehen und der Suche nach Vorbildern zunehmend wichtig. Deshalb sollten unbewusste Wirkungen auf die Bewusstseins-ebene geholt werden. Vor allem Jugendliche orientieren sich an medialen Vorbildern und übernehmen körperliche Idealvorstellungen. Jugendliche sollten lernen, dass Vorstellungen von Schönheit und Körperlichkeit, d.h. wie der ‚perfekte‘ Körper zu sein hat, ebenso wie männliche und weibliche Körper-Kleid-Muster historisch nicht konstant sind, sondern sich in einem ständigen Wandel mit der Gesellschaft mitbewegen. Zum Beispiel trugen die Frauen in unserem Kulturkreis bis in die 20er Jahre hinein nur Röcke. Erst dann befreiten sie sich vom Korsett und fingen an Hosen zu tragen (*Garçonne*).

Medien haben sich heute als Sozialisationsinstanz etabliert und liefern massenwirksam neue Ideal- und Leitbilder. Nicht selten spiegeln sich in der Werbung

oder in sozialen Netzwerken (z.B. Facebook und Instagram) Geschichten einer ‚idealisierten Welt‘ wider und bieten Jugendlichen (fast) permanent medial präsentierte Lebensentwürfe. Auf Instagram heißt es „#skinnybitches“ oder „#strongisthenewskinny“, aber bitte mit den ‚richtigen‘ Rundungen an den ‚richtigen‘ Stellen. Medien sind somit ein Spiegel der sich wandelnden Gesellschaft, gleichzeitig aber auch Lieferant und Verfechter von Schlankheitswahn, Jugend- und Fitnesskult.

Seit spätestens den 1990er Jahren ist die Veränderung der traditionellen Rollenverteilung erkennbar und



Abb. 1: Tabea Pipper, My Hero, 2016

die Darstellung der Frau immer mehr auf Pluralität angelegt. Zunehmend tritt die selbstbewusste, sich verwirklichende Frau auf die Bildfläche, neben der attraktiven Eleganten, der Kindsfrau, der Sportlichen usw. Aber die Frau, die scheinbar alles kann, d.h. Karriere macht und weibliche Körperideale erfüllt, bringt ebenso die Männerwelt in Zugzwang (Soboczynski, 2008). So treten in der Werbewelt häufig männliche Modelathleten mit überbetonten Muskeln und durchtrainiertem Oberkörper auf und verkörpern Sportlichkeit, Freiheit und Jugend.

Durch die Modernisierungsprozesse haben sich die Geschlechterverhältnisse zunehmend verändert: Die Individualisierung und die Pluralisierung der Lebenslagen im 21. Jahrhundert führt zur Auflösung der traditionellen Geschlechtergrenzen und zu einem Bedeutungsverlust traditioneller Bezugssysteme (Kirchner & Kirschenmann, 2009). „Gerade bei Jugendlichen besteht hier ein großer ästhetischer Wahrnehmungsbedarf, um tatsächlich an der eigenen Genderkategorie kreativ musterbildend zu arbeiten, um nicht nur auf vorgefertigte Klischees und Stereotype zurückgreifen zu müssen.“ (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 124) Im Alltag ist das Verlassen der Genderklischees immer noch oft mit sozialem Stress, enormer Anstrengung und Außenseitertum verbunden. Bringt man jedoch die Stärke oder den Mut auf, sich gegen die Genderklischees zu verhalten, stellt Kleidung eine der einfachsten Möglichkeiten dar, zwischen den Gendercodes zu springen und diese zu vermischen. Wenn im Unterricht binäre Geschlechterkodierungen thematisiert werden, sollte die Lehrperson deren gesellschaftliche Bedingtheiten und vor allem, dass Menschen auch transsexuell fühlen und denken können, berücksichtigen. Dementsprechend dürfen Angebote für differente Geschlechteridentitäten nicht ausgegrenzt werden (ebd., 2009).

Künstlerbeispiele: Gender clash!

Die Welt der Künstler, Designer und Stars bringt eine enorme Vielfalt an Werken hervor, die einen ‚anderen‘ Blick ermöglichen – nämlich einen, der die Gendermuster verschiebt und die gewohnten Blicke stört und Grenzziehungen zwischen *männlich* und *weiblich* ins Wanken bringen kann. Die Beispiele könnten im Unterricht – wie im Workshop – als Impuls für Diskussionen oder eine kreative Auseinandersetzung herangezogen werden.

Die R&B-Sängerin **Rihanna** war im Juli 2017 bei Frankreichs Präsidenten Emmanuel Macron zu Gast, um als Botschafterin für die Organisation „*Global Partnership for Education*“ für Bildungsinvestitionen in Entwicklungsländern zu werben. Rihanna besuchte den Elysée-Palast gekleidet in einem Business-Look: Sie trug einen Mix aus einem dunklen sehr großen Oversize-Blazer und einer überweiten Anzughose. Ein extremer Gegensatz zu vielen ihrer körperbetonten Bühnenausfits, die viel nackte Haut zeigen. Brigitte Macron hingegen trug eine enge figurbetonte Jeans, Highheels und einen edlen femininen weißen Kurz-Blazer.

Die Künstlerin **Cindy Sherman** inszeniert sich in ihrer Fotoserie „*Untitled*“ (2000) in verschiedenen stereotypisierten weiblichen Frauenrollen, z.B. Businessfrau, Hausfrau, Strandgirl, Fitnesstrainerin etc. Sie nutzt dabei die künstlerische Strategie der Verkleidung und Übertreibung. Auf diese Weise ironisiert sie die Vorstellungen von Frauen in der Gesellschaft und setzt sich mit Fragen der Identität, Rollenbildern, Körperlichkeit und Sexualität auseinander.

Die Kleiderkreationen der japanischen Designerin Rei Kawabuko unter dem Modelabel **Comme des Garçons** integrieren Wülste, Buckel und Beulen und bilden völlig neue Körperformen heraus, die sich von der genormten Silhouette des herrschenden Schön-

heitsideals absetzen (Roojen, 2004).

Ebenso wagt der Designer **Patrick Mohr** das Spiel mit Geschlechterpolarisierungen zu brechen und schickt weibliche und männliche Models im Unisex-Stil mit aufgesetzten Glatzen und Bärten über den Laufsteg und stellt damit das gängige Schönheitsideal in Frage. In **Erwin Wurms** skulpturalem Werk gibt es kopflose Männerkörper in rosafarbenen Herrenanzügen. Im fotografischen Werk „*Invitation*“ trägt eine Frau mit Modelmaßen eine Bikini-Hose als Oberteil und ein Bikinioberteil als Hose und in „*Leopoldstadt*“ (2004) ist ein langhaariger Mann dargestellt, bei dem zwei Orangen aus dem Sakko schauen und ein weibliches Dekolleté andeuten. Er stellt die Welt und unsere Wahrnehmung auf humorvolle Weise auf den Kopf. **Jana Sterbaks** Werk „*Ablenkung*“ (1992) zeigt eine Frau mit einem transparenten Oberteil, welches mit Brusthaaren besetzt ist. Darunter blitzt ihr Busen hindurch.

Das Künstlerpaar **Eve und Adele** hat sich dazu entschieden gemeinsam im Unisex-Stil mit Glatzen und in auffälliger Frauenbekleidung in der Öffentlichkeit aufzutreten.

Showroom: Kulturelles – das Fremde und das eigene Textile

„Wann, warum und wodurch werden Kategorien wie *Fremd, Eigen, Tradition, Heimat oder Zugehörigkeit* aktiviert? Wer artikuliert sie und wozu? Welche Rolle und Funktion nimmt textile Sachkultur für die Artikulation dieser Zuschreibungen ein?“ (de Boer, 2007, S. 128)

Bei der nächsten performativ-assoziativen Übung wurden ein Porträtfoto des Models Heidi Klum und ein Selfie einer Nikab tragenden Frau gezeigt. Deutlich erkennbar war, dass es sich dabei wahrscheinlich um eine Frau zwischen 20 und 40 Jahren handeln

muss, mit grünen, sorgfältig geschminkten Augen und künstlichen, langen Fingernägeln.

Die Workshop-Teilnehmerinnen nannten z.B. folgende mögliche Gefühle von Heidi Klum: *Oh nein,*

Warm-Up-Übung: Culture Clash! Theater am Gepäckband (Bilder zum Leben erwecken)

Nach dem Flug von New York nach Dubai vertauschen die zwei unten abgebildeten Frauen ihre Koffer. Schlüpft in die Rolle einer dieser beiden Frauen und erweckt sie zum Leben. Was könnten ihre Gedanken beim Öffnen des Koffers sein?

*was ist das? Gut, dass wir nicht in New York gelandet sind. / Ach, nicht so schlimm. Hier in Dubai muss ich mich ja eh' anpassen. / Oh, nein meine schöne Kleidung ist weg! / Jetzt hat die muslimische Frau auch ein paar sexy Outfits! / Gut, dass ich nicht den Koffer eines Herren erwischt habe. / Wahnsinn, diese Bluse von Prada und diese Schuhe von Louboutin! Was für tolle Outfits diese Frau hat! Das hätte ich ja gar nicht gedacht! (In Anlehnung an den Film „Sex and the City 2“ (2010). Im Film müssen vier New Yorkerinnen in Abu Dhabi flüchten und leihen sich die Burkas von muslimischen Frauen zur Tarnung aus. Es wird aufgedeckt, was sich unter der Burka ihrer Trägerinnen verbirgt, und zwar westliche Designer-Kleidung.) Als mögliche Gefühle der Nikab-Trägerin wurde z.B. eingebracht: *Oh nein, meine Kleidung ist weg! Was passiert, wenn mich jemand ohne meinen Nikab sieht? Kann ich das mit meinem Glauben vereinbaren, den Schleier wegzulassen? / Was für ausgefallene Kleidungsstücke die Kofferbesitzerin hat. / Aber dieses Teil,**

das würde viel zu viel nackte Haut zeigen...

Nach der Übung lüftete ich das Geheimnis um die vermeintlich aus Dubai stammende Nikab-Trägerin auf dem Foto. Diese war nämlich keine andere als die US-amerikanische Prominente Khloé Kardashian, die eine gewisse Typenähnlichkeit mit Heidi Klum aufweist. Das Selfie mit dem Nikab veröffentlichte sie selbst während ihres Fluges nach Dubai auf Instagram. Vielleicht wollte sie sich dem Kleiderdiktat in Dubai anpassen, um nicht zu sehr aufzufallen. Vielleicht wollte sie aber auch bei ihren Followern auf Instagram durch den ‚besonderen‘ Look auffallen und für Aufmerksamkeit sorgen.

Zur Methode: In Einstiegsphasen werden aktive theaterpraktische Übungen von Schülerinnen und Schülern in der Regel interessiert aufgenommen. Nach Rolf Behme (1998) werden intensivere Lernprozesse ermöglicht, wobei Lernerfahrungen im emotionalen Bereich angebahnt und die Kreativität und Phantasie angeregt werden.

Textility und „the problem of what to wear“ (Emma Tarlo)

Wenn wir uns über den westlichen Kulturkreis hinaus mit männlichen und weiblichen vestimentären Codes, textiler Sachkultur und Bekleidungsritualen auseinandersetzen möchten, wird schnell offensichtlich, dass kulturelle Normen und Normalitätsmuster auseinanderdriften und „das Fremde immer ein Ergebnis einer Interpretation von Wirklichkeit ist“ (Kohlhoff-Kahl, 2017). Was in der Alltagswirklichkeit eines Kindes oder Jugendlichen eines fremden Landes als völlig normal empfunden wird, könnten wir in Deutschland als anders, fremd oder sogar merkwürdig empfinden. Und andersherum ist es genauso. Wie jemand auf Fremdes, Neues oder Bekanntes reagiert, ist abhängig von den persönlichen Erfahrun-

gen, die ein Mensch bereits in seinem Leben und in seinem kulturellen Umfeld gesammelt hat. Wir mustern unser Gegenüber immer „mit unserer heutigen kulturellen Brille oder unserem kulturellem Gedächtnis.“ (Kohlhoff-Kahl, 2009, S. 115) Einen objektiven Beobachterstandpunkt der eigenen Identität und von Wirklichkeit gibt es nicht. Deshalb bedarf es eines Blickes über den Rand unserer eigenen kulturellen Brille hinaus, wenn wir uns im ästhetischen Unterricht mit Heterogenität und vestimentären Techniken in fremden Ländern befassen.

Laut der Ethnologin Emma Tarlo ist ein Perspektivewandel erforderlich. Anstatt nur das „*what is worn*“ zu hinterfragen, untersucht sie „*the problem of what to wear*“ (Emma Tarlo, 1996, zitiert nach de Boer, 2007, S. 128) und rückt dabei Fragen, die Verflechtungen, Beziehungen und Abhängigkeiten, in die Textiles im Rahmen der alltäglichen Handlungspraxis eingebunden ist, in den Fokus ihrer Forschung. Nicht nur, was getragen wird, ist wichtig, sondern auch die Handlungs- und Entscheidungsprozesse, die die Auswahl der Kleidung bestimmen, müssen eingebunden werden. Im Idealfall reden wir also nicht nur über die Person, sondern wir reden mit der Person, die die Kleidung trägt bzw. angefertigt hat (de Boer, 2007).

Frageimpulse

- Was bedeutet den Menschen die Kleidung, die sie tragen?
- Warum entscheiden sich bestimmte Personen oder Gruppen für einen speziellen Bekleidungsstil?
- Wie sehen die verschiedenen Bedingungen aus, im Rahmen derer sie ihre Auswahl gestalten?
- Und welche Konsequenzen sind damit verbunden, dass sie ein spezielles Erscheinungsbild/Image gegenüber einem anderen bevorzugen?

(Tarlo 1996, S. 8, Übers. d. A. zitiert nach de Boer, 2007, S. 128).

Im Folgenden möchte ich vier Beispiele für mögliche Schwerpunkte einer Begegnung mit der Thematik nennen, die auch Teil der Auseinandersetzung in unserem Workshop waren.

Beispiel 1: Wie sehen eigentlich Familien woanders auf der Welt aus?

Der Fotograf **Uwe Ommer** hat auf seinen Reisen ein Familienalbum des Planeten Erde erschaffen. Beim Betrachten seiner Familienporträts können Kinder und Jugendliche sehr schnell erfahren, dass eben das ‚Eigene‘ nur eine Möglichkeit darstellt und dass es auch andere Optionen gibt. So sind Körper in fremden Ländern z.B. manchmal sehr viel nackter oder aber auch sehr viel bedeckter als bei uns (Abb. 2 und Abb. 3). Wir können über die Betrachtung der Klei-

dung, Mimik, Körpersprache etwas über die Familien erfahren, manchmal sogar ihren Lebensraum entdecken (Abb. 4). Durch die Inszenierungen wird uns ein Eindruck vom Familienleben in uns fremden Ländern vermittelt. Alltägliche Verhaltensmuster können hinterfragt und auf die Bewusstseins-ebene geholt werden (Kolhoff-Kahl, 2009). Es könnten zusätzlich auch eigene Familienporträts im Unterricht herangezogen werden oder als Hausaufgabe entstehen. Spannend kann es sein, wenn z.B. eigene binationale Wurzeln erforscht werden, sofern die eigene Heimatkultur international geprägt ist. Über die Auseinandersetzung mit Familienbildern und das „Einschalten der Alteritätsperspektive, die das Selbst verfremdet und als Anderes anerkennt“ (Bachmann-Mednik, 2007, S. 206) können Lernende erfahren, dass Konzepte wie Kultur, Identität, Fremd und Eigen gesellschaftlich konstruiert sind.



Abb. 2: Uwe Ommer, Familie aus Teheran, Iran 1999



Abb. 3: Uwe Ommer, Familie aus Brasilia, Brazil 1999

Beispiel 2: Was darf auf den Kopf?

Hut, Mütze, Cappie, Stirnband, Fahrradhelm, Sonnenhut, Schleier, Kopftuch – Kopfbedeckungen gibt es viele, jedoch keine ist im westlichen Kulturkreis so umstritten wie der Schleier bei der Frau, außer es handelt sich um einen Schleier in der Kombination mit einem Brautkleid. Wenn wir von Kleidung und Heterogenität im kulturellem Kontext sprechen, dürfen wir die Brisanz der Kopftuch-Debatte nicht außer Acht lassen. Im Jahre 2010 wurde das öffentliche Tragen von Burka oder Nikab zunächst in Belgien verboten. Es folgten Frankreich und die Niederlande (Blume, 2016). Seit 2015 gibt es auch in mehreren Bundesländern das Kopftuchverbot für Lehrkräfte an Schulen.

Im Workshop wurde gezeigt, wie ein multiperspektivischer Einstieg in die Thematik erfolgen könnte. So haben wir uns zunächst die unterschiedlichen Formen der Verschleierung angesehen: Hidschab (Hijab), Rusari, Schaila, Al-Amira, Chimar, Tschador, Batoula, Nikab, Buschija, Abaja, Paranja, Burka. Zur Frage, ob man das Kopftuch auch in Deutschland verbieten darf, lasen wir Zitate aus aktuellen Zeitungsartikeln, die die konträren Positionen verdeutlichten.



Abb. 4: Uwe Ommer, Familie aus Lake Titicaca, Peru 1999

„Ja: Vollverschleierung ist keine kulturelle Folklore, sondern ein nicht hinnehmbares Symbol islamischer Fanatiker.“ (Radisch, 2016)

„Nein: In Deutschland können Frauen anziehen, was sie wollen. Dieses Recht muss für alle gelten, die hier leben.“ (Raether, 2016)

„Tatsächlich wird der weibliche Körper – wieder einmal zum Sinnbild herabgestuft: Er wird zum Austragungsort für einen Wettstreit der Kulturen. [...] Es geht um die ewige Frage was eine Frau zeigen darf und was nicht. [...] Eine Burka, die nicht nur Augen, Gesicht und Haare verdeckt, sondern gleich die gesamte Frau, ist in der allgemeinen Wahrnehmung eindeutig zu viel Kleidung. Aber so ungeniert wie in *Germany's Next Topmodel* soll Weiblichkeit dann auch wieder nicht sein.“ (Raether, 2016)

Beispiel 3: Dürfen Männer Röcke tragen?

Röcke, nur was für Mädchen?! Stimmt nicht! Denn Kilt, Kaftan, Djellaba, Dhoti oder Sarong werden in anderen Ländern von Jungen und Männern getragen



Abb. 5: Maren Thiele, Muslimische Familie am Dreamland Beach, Bali, Indonesia, 2017

ohne gleich großes Aufsehen zu erregen. Zum Beispiel tragen die Männer auf Bali als Arbeitskleidung einen Sarong (Abb. 6). In der Regel verlassen die Balinesen die Insel nicht. Dass Männer bei uns im Alltag normalerweise keine Röcke tragen, wissen sie durch Gespräche mit den Touristen. Es würde sie aber nicht davon abbringen, ihren Sarong ganz selbstverständlich zu tragen. Oft sind bewusst gewählte Farben und Stoffe Ausdrucksträger, wie zum Beispiel ein schwarz-weiß kariertes Sarong, der an das Yin und Yang erinnern soll. Beim Betreten eines Tempels müssen alle Menschen einen Sarong umbinden. Bei den Männern wird dieser am Saum spitz zulaufend, bei den Frauen am Saum mit grader Kante gewickelt.

Was für die Balinesen alltäglich und normal ist, fühlt sich für uns zunächst einmal merkwürdig an. Die Festlegung, ob Männer Röcke tragen dürfen, ist also gesellschaftsabhängig und könnte auch anders sein. Das Diktat von Anzug und Krawatte hat bei uns im westlichen Kulturkreis den Versuch von Originalität in der Männerkleidung schwierig gemacht. Seit den 60er Jahren brachten die Designer Jacques Estérel und Rudi Gernreich zwar Röcke an Männermodells in die westliche Modewelt und lösten damit viele Diskussionen aus, aber sie konnten den Rock für den Mann nicht integrieren. Seit den 80er Jahren, als Jean Paul Gaultier Männerröcke auf dem Laufsteg präsentierte, wurde das Kleidungsstück zum festen Run-



Abb. 6: Balinesischer Touristenführer in Arbeitskleidung trifft deutschen Touristen, Bali 2017

way-Look in Fashion Shows. Für zeitgenössische Designer ist weniger die Frage nach dem Geschlecht als die Interpretation von traditioneller Männerkleidung interessant, so wie der Kilt bei Vivienne Westwood (in Anlehnung an den Informationstext in der Ausstellung „*La tenue correcte exigée – Quand le vêtement fait scandale*“, Musée de la Mode et des Arts décoratifs, Paris 2017).

Beispiel 4: Was ziehe ich heute in der Schule an?

Im Workshop betrachteten wir außerdem Bilder von Schulkindern in fremden Ländern. So tragen Schüler und Schülerinnen auf Bali und in Malawi Schuluniformen, als Zeichen ihrer Zusammengehörigkeit und

der Gemeinschaft (*Corporate Identity*). Ähnlich ist es bei uns im Sportverein, wenn wir beim Spiel gegen eine andere Mannschaft die Vereinstrikots tragen. In manchen Bereichen, zum Beispiel beim *Contemporary* oder *Modern Dance*, werden die Outfits sogar passend zum Thema des einstudierten Tanzes selbst entworfen und gestaltet. In der Sport- und Spiele-AG meiner Schule in Büren (NRW) trägt jeder sein persönliches Sportoutfit. Neonfarben sind gerade ‚in‘. Im deutschen Schulalltag hat jeder seinen eigenen ‚Style‘. Schauen wir uns unsere Kleidung aber im internationalen Vergleich an, merken wir schnell, dass es auch bei uns Ähnlichkeiten gibt. Häufig passen wir unseren Kleidungsstil an aktuelle Modetrends an, wie z.B. die derzeit ‚angesagten‘ Turnschuhmodelle der Marke „adidas“, die engen Skinny-Jeans oder aber die T-Shirts mit dem Logo der Marke „Levis“, die mit den Cut-Outs an den Ärmeln und die mit den *Patches* oder den Aufdrucken auf der Brust. Das alltägliche Kleidungsverhalten von Jugendlichen kann vor allem in der eigenen *Peergroup* manchmal uniformierenden Charakter ausweisen. Hier spannt sich ein breites Forschungsfeld auf: Sollen auch wir eine Schuluniform einführen? Wie könnte diese aussehen? Was haben unsere Eltern in der Schule getragen? Wer bestimmt eigentlich, was gerade modisch ist? Müssen wir mit der Mode gehen, um „cool“ zu sein? Was passiert, wenn wir es anders machen?

Textility und Transkulturalität

Birgit de Boer gibt in ihrem Aufsatz „Transkulturalität und Textilunterricht“ (2007) einen sehr umfassenden Einblick in Konzepte eines Textilunterrichts aus transkultureller Perspektive. Sie macht darauf aufmerksam, dass sich Textilunterricht den Vorwurf stellen muss „undifferenzierte, lediglich Exotismus betreibende interkulturelle Pädagogik zu veranstal-



Abb. 7: Monoedukativer Sportunterricht auf Bali, 2017



Abb. 8: Kinder in Schuluniform, Bali 2017



Abb. 9: Kinder in Schuluniform im Unterricht, Mädcheninternat, Malawi 2017

ten.“ (Brenner 2002, zitiert nach de Boer, 2007, S. 127).

Das in den 90er Jahren hervorgebrachte Konzept der Transkulturalität des Philosophen Wolfgang Welsch entfaltet ein anderes Verständnis vom Verhältnis der Kulturen zueinander als die Konzepte der Multi- und Interkulturalität. Und zwar keines der Isolierung, bei dem Kultur wie eine Insel, abgeschlossen, statisch und abgegrenzt von ihrer Umgebung betrachtet wird oder gar des möglichen Konflikts, sondern ein dynamisches und „eines der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit. Es befördert nicht Separierung, sondern Verstehen und Interaktion“ (Welsch 2002, zitiert nach de Boer, S. 125; vgl. Welsch, 1995). Im Sinne einer migrationspädagogischen Orientierung macht Mecheril auf den Anspruch pädagogischen Handelns aufmerksam, dass eine „kritische Reflexion des grundlegenden Schemas, das zwischen ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ unterscheidet“ (Mercheril, 2004, S. 223) gefördert werden muss. Dies setzt ein beständiges Verschieben bestehender Annahmen und Kategorisierungen innerhalb von Lernprozessen, die auf

Augenhöhe aller Beteiligten gestaltet werden müssen, voraus (de Boer, 2007). Demzufolge muss auch die postkoloniale Theorie Berücksichtigung finden, mit der Beobachtung, dass der Kolonialismus bis heute in der Auseinandersetzung mit westlich geprägten Dominanz- und Hegemonievorstellungen fortwirkt. „Postkoloniale Theorie betont den Konstruktionscharakter von Konzepten wie Kultur, Identität, Fremd und Eigen und fragt danach, wer diese Konstruktionen tätigt – wann, warum und mit welchen Mitteln.“ (S. 126) In ihrem Lehrbuch „Ästhetische Muster-Bildungen“ macht Iris Kolhoff-Kahl (2009) auf den Wandel unserer Gesellschaft aufmerksam:

Im Zeitalter der Globalisierung, Massenmigration und Billigtourismus wandern die kulturellen Symbole und Zeichen immer schneller um die Welt und die Dichotomien von Europa und Außereuropa sind kaum noch haltbar. Was wir vor noch nicht allzu langer Zeit von einem eurozentrischen, hegemonialen Standpunkt aus als die kulturellen Symbole und Zeichen einer „exotischen dritten Welt“ gedeutet, weit entfernt lokalisiert, ausgegrenzt oder verdrängt haben, findet sich plötzlich im eigenen Alltag wieder und durchsetzt die kulturelle Identität. (S. 116)



Abb. 10: Kinder in Schuluniform und Alltagskleidung, Mädcheninternat, Malawi 2017



Abb. 11: Sport-Spiele-AG, Liebfrauengymnasium Büren, NRW 2017

Heute können wir von zunehmend heterogenen Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern ausgehen. Viele Schulen, deren Lehrkräfte und Pädagogen meistern die Eingliederung von Flüchtlingskindern und die Umsetzung der Ziele von inklusiven Unterricht. Hier stehen wir in der Verantwortung, Fremd- und Eigenverstehen zu fördern und ich ermutige dazu, Vielfalt und Hybridisierung als Chance wahrzunehmen. Denn sobald verschiedene kulturelle Gedächtnismuster aufeinandertreffen kann ein „Zwischenraum für neue Musterbildungen“ (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 117) entstehen. Ohne Furcht vor Konfrontation kann sich ein „Muster des Nebeneinanders, der Mischung oder des ästhetisch Transkulturellen, eines Hybriden“ (S. 117) entfalten. Junge Menschen im 21. Jahrhundert im Textil- und Kunstunterricht auf transkultureller Ebene ästhetisch zu bilden, bedeutet also, dass sie sich „als Knoten- und Kreuzungspunkte der Sprachen, Ordnungen, Diskurse sowie der ästhetischen Wahrnehmungen, Begehren, Emotionen und Bewusstseinsprozesse verstehen“ (Bachmann-Mednik 2007, S. 206). Sie sollen befähigt werden, kultu-

relle Codes und Zuschreibungen an der Schnittstelle von Textil und Körper analysieren und interpretieren zu können, und Freude am Erforschen ihnen fremder Kulturkreise entwickeln. Vor allem geht es auch darum, das Bewusstsein und den Blick zu schärfen, um vorschnelle Grenzziehungen und Urteile kritisch reflektieren zu können (Kolhoff-Kahl, 2009; de Boer, 2007). Ziel pädagogischer Arbeit ist es also, die „blinden Flecken“ (Welsch, 2006) aufzudecken und dominante Blickweisen zu stören, um das Miteinander, die Begegnungen und den ‚Mix‘ neuer kultureller ästhetischer Muster zu stärken.

Beim ‚Clash‘ verschiedener internationaler kultureller Muster kann es leider passieren, dass sich „in manchen Schulklassen mit heterogenen Migrationshintergründen [...] anstatt Hybridmuster eher abschottende Rüstungsmuster [bilden]“ (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 118). Die Verteidigung der eigenen kollektiven Heimat, Angst vor dem Fremden, Romantisierung oder Verkitschung des exotischen ‚Anderen‘ können Reaktionen sein, die nach Kolhoff-Kahl (2009) Phasen des Übergangs darstellen, die Durchhaltevermö-

gen der Lehrperson fordern und die es auszuhalten gilt:

Mir scheint, als wäre es für heterogene Schulklassen geradezu dringend notwendig, die jeweiligen ästhetischen kulturellen Brillen, mit denen die Anderen gemustert werden, in konstruktivistischen Zwischenräumen und mit kreativem Musterbildungen bewusst zu machen, um menschlich und friedlich miteinander leben zu können. (S. 118)

Künstlerimpulse: Culture clash!

Der senegalesische Fotograf **Omar Victor Diop** bringt die senegalesische Gesellschaft zwischen Tradition und Modernität vor die Kamera. In „*Breakfast at ONOMO's*“ (Dakar, 2013, Fotoserie *ONOMollywood*) inszeniert er gemeinsam mit dem Fotografen **Antoine Tempé** eine afrikanische Analogie zum Hollywoodklassiker „*Breakfast at Tiffany's*“ und setzt eine senegalesische Audrey Hepburn in weißem Kleid ins Bild („*Breakfast at ONOMO's*“).

In einer autobiografischen Auseinandersetzung entstand die Kollektion „*hello from GDR to Ghana*“ der Hamburger Modedesignerin **Zohra Opoku** mit ostdeutscher und ghanesischer Herkunft. Sie verwendete robuste Kordstoffe, die an die DDR erinnern in braun und Pioniertücher der FDJ in blau in Kombination mit afrikanischen Stoffen (de Boer, 2007).

Die Modedesignerin **Eva Gronbach** thematisiert in ihrer Kollektion „*Meine neue deutsche Polizeiuniform*“ deutsche Identität und Tradition in Verbindung mit Kleidung. Models unterschiedlicher ethnischer Herkunft präsentieren nationale Symbole, wie den Bundesadler und die Farben Schwarz, Rot, Gold und weisen darauf hin, dass ‚Deutsch-Sein‘ nicht immer gleich ‚Weiß-Sein‘ bedeutet (ebd.).

Weitere Beispiele sind auf dem Arbeitsblatt 2 zu finden.

(Re-)Mischen und Textiles neu entdecken – Warum es im Textil- und Kunstunterricht „Clashen“ und „Crashen“ muss...

Im Workshop wurden Möglichkeiten des kreativen Umgangs in Bezug auf stereotype Männlich-Weiblich-Muster und kulturelle Kleidercodes vorgestellt und erprobt. Es ging darum, ritualisierte Verhaltensweisen und eigene ästhetische Wahrnehmungsmuster im eigenen künstlerischen Prozess in Frage zu stellen, zu erforschen, zu entlarven, gegen den Strich zu bürsten oder neu zu mixen.

Bevor Schülerinnen und Schüler bestehende Codes konstruktiv transformieren, durchbrechen und erweitern können, also stereotypische Polarisierungen von Genderzuschreibungen oder kulturelle Körper- oder Kleidmuster nicht nur imitiert werden, müssen sie zunächst Perturbationen und Störungen der eigenen Wahrnehmungsmuster bewusst durchleben oder erleiden (Kolhoff-Kahl, 2007). im Sinne einer konstruktivistischen Pädagogik muss es zum ‚Crash‘ kommen, um neue Erkenntnisse über die Welt gewinnen zu können. Die Betrachtung von themenbezogenen Künstlerbeispielen mit ungewöhnlichen künstlerischen Strategien zielt deshalb darauf ab, „Wahrnehmungsstörungen, performative Verschiebungen, Verdichtungen, Transformationen, Überhöhungen oder Ironisierung der ästhetischen Wahrnehmung anzuregen“ (S. 185).

Die folgenden drei Stationen mit Vorschlägen zur kreativen Auseinandersetzung stellen Handlungsoptionen dar. Sie sind aber keine unflexiblen ‚Handlungs-Korsetts‘ und können entsprechend der Lerngruppe individuell angepasst werden.

Mix it! Ein Fashion-Klappbuch gestalten...

„Wir sind aus lauter Flicker und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengesetzt, daß jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel treibt. Und es findet sich ebensoviel Verschiedenheit zwischen uns und uns selber wie zwischen uns und anderen.“

(Michel de Montaigne, 1990)

Zeig' wie ‚kunterbunt‘ und ‚unförmlich‘ wir und unsere Outfits sein könn(t)en, indem du selbst zum Modedesigner wirst und ein spannendes Mode-Klappbuch mit Fashion-Clash-Faktor gestaltest.

(Remix, Kleiderkunst, Kunst und Design, Collage, Grafik)

Arbeitsschritte:

1. Markiere auf den Din A5-Fotokarton-Bogen (Hochformat) zunächst mit Bleistift waagerechte Schnittkanten und lege so folgende Bereiche fest: 1. Kopf-/Halspartie, 2. Brust-/Bauchpartie, 3. Unterkörper (z. B. bei DIN A5: 5,5cm, 6,0cm, 9,5cm)
2. Nimm ein Foto oder auch mehrere Fotos von dir selbst als Basis für deine kreative Arbeit und klebe deinen Kopf jeweils ins obere Drittel des Din A5-Fotokarton-Bogens.
3. Zeichne oder/und collagiere nun auf den vorbereiteten Papierbögen möglichst verschiedene Outfits, z.B. etwas Kulturelles, etwas Uniformes, etwas Religiöses, etwas „Anderes“, etwas Verrücktes, etwas Gemustertes, etwas Männliches, etwas Weibliches... Je abgefahrenere, desto besser! Wie wäre es mit einem Kleid aus Luftballons, Blumen oder Cornflakes?!
4. Zerschneide die Papierbögen an den vorher markierten Stellen.
5. Gestalte noch ein Titelblatt für dein Fashion-Klappbuch.
6. Baue nun alles mit Hilfe von Kabelbindern (o. ä.) zu einem Klappbuch zusammen.



Abb. 12: Fashion-Klappbücher, Schülerarbeiten 2017

Tipps:

- * Ihr könnt auch in einer Gruppe arbeiten, sodass ein noch vielseitigeres Buch entsteht.
- * Hole dir Anregungen in Büchern oder im Internet zur Modegeschichte und Kleidung in anderen Kulturen.
- * Wenn du noch Zeit hast, kannst du noch Beschreibungen zu deinen Entwürfen hinzufügen.

Arbeitsmaterial:

Du brauchst...

- ✓ Fotokarton (weiß) im Format DIN A5
- ✓ ein Ganzkörperfoto im Format DIN A5
- ✓ Collage-Material (z.B. buntes Papier, Zeitschriften)
- ✓ Bleistift, Farbstifte, Filzstifte, Radiergummi
- ✓ Klebstoff, Schere
- ✓ Bänder, Tacker oder Kabelbinder (6 Stück) zum Zusammenbinden des Buches

Gemixte Körper-Kleid-Skulpturen

Den Kontext von Konfrontation kann man verändern, in ein Muster des Nebeneinanders, der Mischung oder des ästhetisch Transkulturellen, eines Hybriden (Iris Kolhoff-Kahl, 2009).

Mode trifft Kunst. Kunst trifft Mode. In deiner Kollektion ist alles erlaubt. Nichts ist unmöglich. Kreiere ein Outfit, bei dem du die Körpersilhouette, wie Rei Kawabuko (Comme des Garçons) oder Erwin Wurm, bewusst veränderst. Hinterfrage medial vermittelte Schönheitsideale. Wage einen verrückten Mustermix wie Styling Bitten Stetter (Abb. 13). Entwerfe ein Outfit mit einer bestimmten Aussage, wie der Fotograf und Designer Omar Victor Diop. Oder gestalte aus alten Kleidungsstücken eine neue Kleid-Skulptur, die kulturelle Muster mischt, „reframed“ oder gegen den Strich bürstet! Zeige wie vielfältig und heterogen ein Outfit sein kann! (Remix, Up-Cycling, Kleiderkunst, Kunst und Design)



Abb. 13: Bitten Stetter, Tartandemincamouflage, 2010



Abb. 14: Kleid aus Herrenhemden, Schülerarbeit, Lycée Camille Claudel, Vauréal, 2007



Abb. 15: Kleid aus Jeanshosen, Schülerarbeit, Lycée Camille Claudel, Vauréal, 2007

Tipps:

- * Ihr könnt auch in einer Gruppe arbeiten!
- * Hole dir Anregungen in den Büchern zur Modegeschichte und Kleidung in anderen Kulturkreisen.

Arbeitsmaterial:

Du brauchst z.B.

- ✓ ausrangierte Kleidungsstücke, Stoffe
- ✓ Paketpapier, Papiertischdecke, Alufolie, Frischhaltefolie, alte Zeitungen, Tapetenreste
- ✓ Dicke Marker, Pinsel, Farbe
- ✓ Klebstoff, Schere, Klebeband
- ✓ Tacker
- ✓ Nähutensilien, Nähmaschine
- ✓ Bänder
- ✓ weitere textile Materialien, z.B. Schwämme, Schaumstoff, Kissen (zum Auspolstern)
- ✓ ...

Textile Hautbearbeitungen – Das geht auf die Haut...

„Das Leben ist wie Zeichnen, nur ohne Radiergummi.“ (Oskar Kokoschka)

Die Künstlerin **Shirin Neshat** überschrieb die freien Hautstellen auf Porträtfotos von bewaffneten, verschleierten Frauen kalligrafisch mit Texten iranischer Dichterinnen (Fotoserie „Women of Allah“, 1993-1997). Viele ihrer Werke thematisieren die Spannung der Geschlechter im Islam und betonen immer die Stärke muslimischer Frauen. In ihrer Fotoreihe „The Home of my Eyes“ (2015) fotografierte sie Menschen aus Aserbaidschan: jung, alt, von verschiedensten Ethnien entstammend und zugehörig. All diese Menschen sehen Aserbaidschan als ihre Heimat an. Auch diese Porträts sind mit Kaligrafien besetzt, die einen persischen Dichter zitieren. In ihren Arbeiten setzt sich Neshat oft mit den Themen Heimat und Identität sowie mit der Rolle der Frau in der Gesellschaft auseinander (Sieglar, 2017).

Während der Diskussion um das Burka-Verbot „verschleierte“ die anonyme Künstlerin **Princess Hijab** die Gesichter und Körperteile von Models auf Werbeplakaten in der Pariser Metro mit schwarzer Farbe. Damit teilte sie der Öffentlichkeit ihre persönliche „Kulturkampfgekämpfer“-Kampfansage mit. Denn in ihrer Street-Art-Verschleierungsaktion karikierte sie die Forderung, Frauen sollten ihre Reize bedecken, eher als das sie diese unterstützte. So sieht man verschleierte Köpfe sowohl weiblicher als auch männlicher Models, aber nackte Arme, Schultern und Unterkörper.

Der derzeit in Hamburg lebende Australier **Steve Murray** mit schottischen Wurzeln ließ sich die Umrisse seines Heimatkontinents Australien mit dem Tartanmuster und Motto seines schottischen Familien-Clans tätowieren (Abb. 16). Der



Abb. 16: Steve Murray, Tartan trifft Australien, Tattoo, o. J.

Tartan eines schottischen Clans ist eine spezielle Abfolge von Farben und Farbtönen, die von den Mitgliedern des Clans getragen werden dürfen und die Zugehörigkeit zu einem Clan ausdrückt. Somit trägt Murray beim Weltenbummeln seine familiäre, kulturelle und geografische Herkunft stets sichtbar bei sich am Körper mit.

Die Künstlerin **Orlan** verändert ihr eigenes Gesicht und mixt mit digitaler Fotobearbeitung europäische Schönheitsideale mit anderen Kulturen unter dem Titel „Selbst-Verzwitterung“ (2011). Orlans Intention ist es, zu zeigen, welchen Idealen und Mustern wir tagtäglich unterworfen sind, in dem sie selber mit diesen spielt und sich ihnen widersetzt.

Lass' auch du die Haut zum Textilen werden und drücke etwas über dich selbst „auf deiner Haut“ aus, indem du auf einem (Porträt-)Foto die sichtbaren Hautstellen mit Kaligrafien oder Mustern versiehst (z.B. der Text deines Lieblingssongs oder ein Text über dich). Oder übermale dein Foto oder aber die Models auf Werbeanzeigen mit spannenden „Versionen“ von Schutzhelmen, Hüten, Schleiern, Bärten, Stoffmotiven... (Collage, Grafik)

Tipp:

- * Tausche dein Foto mit einem/einer Mitschüler/in aus und bearbeitet eure Fotos gegenseitig. Schreibt etwas über die Person auf dem Foto. Welche besonderen Eigenschaften hat sie?

Arbeitsmaterial:

Du brauchst z.B.

- ✓ Porträtfoto
- ✓ Stifte
- ✓ Farbe
- ✓ Pinsel

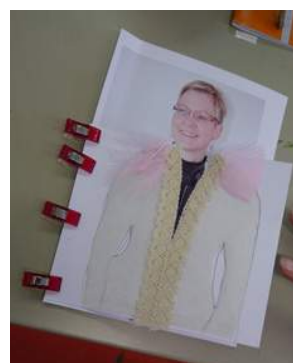
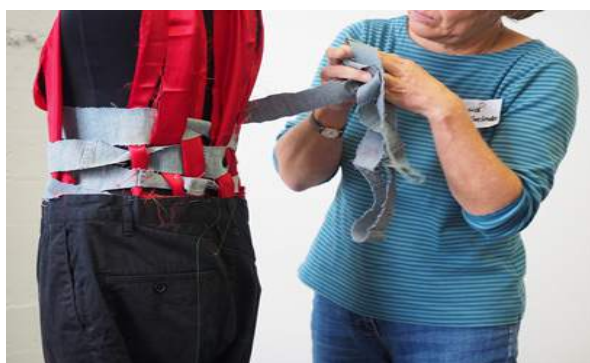
Weitere Literatur und Unterrichtsmaterial zum Thema:

- Kolhoff-Kahl, Iris (2009). Ästhetische Werkstätten für den Textil- und Kunstunterricht – Körper. Paderborn: Schöningh.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2009). Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst. München: kopaed.

Schülerergebnisse



Ergebnisse aus der künstlerischen Erprobung im Workshop



Ausblick

Voraussetzung für kreative Musterbildungen im Dazwischen ist, dass das Fremde und Eigene, das Ich und Du oder Wir und die Anderen nicht als bipolare Systeme gelten, sondern dass sie dialektisch miteinander verknüpft sind, ineinanderübergehen und kulturelle Muster dynamisch verstanden werden. (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 115)

Die Workshop-Teilnehmerinnen waren sich einig, dass Textil- und Kunstunterricht dazu auffordern und anregen sollte, miteinander in einen Dialog zu treten. Er sollte hinterfragend sein und die Selbst- und Fremdbeobachtung der Schüler und Schülerinnen stärken. Die ästhetisch-bildende Lehrperson sollte also zur Erforschung fremder textiler Ausdrucksmuster ermuntern sowie motivieren immer weiter in die Welt des Textilen zu reisen ohne dabei die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus dem Blick zu verlieren. Es ist unabdingbar, dass junge Menschen im 21. Jahrhundert lernen, dass die eigenen als ‚normal‘ geltenden Alltagsmuster, kulturell gemacht und nur eine Möglichkeit von vielen sind. Damit einher geht der Bewusstseinsprozess, dass Kultur veränderbar ist, es viele Blicke auf die Welt gibt, der eigene aber nicht immer der alleingültige ist.

Der Lernort Schule kann zum ‚Schonraum‘ oder ‚Zwischenraum‘ werden, der sich einer statischen Zuschreibung von Kultur entzieht. Dieser kann durch die Existenz widersprüchlicher Positionen bestimmt sein. Hier können kulturelle Prozesse stattfinden und situativ verhandelt werden.

Wir stehen in der Verantwortung, ein Miteinander zu prägen, das menschlich, verbindend und nicht ausgrenzend ist. Das fremde Textile bietet eine Chance, sich selbst besser kennen zu lernen, „dem Anderen seine Lebensräume und Ausdrucksweisen zuzugestehen und Neues aus Grenzüberschreitungen zu entwi-

ckeln.“ (Kolhoff-Kahl, 2017)

Im Workshop wurden für die Auseinandersetzung mit dem Thema bewusst ganzheitliche, offene Zugangsweisen gewählt, die Handlungsräume eröffnen, in denen Schüler künstlerisch-pragmatisch, kognitiv-rational und ästhetisch-emotional aktiv werden und „performen“ können. Lernende können als Reisende und Kulturforschende unerwartete, auch lustige Situationen durchleben, gemeinsam Vorurteile aufbrechen, im Diskurs Grenzen aufweichen und im kreativen Tun Grenzüberschreitungen wagen. Künstlerische Techniken, Strategien und Methoden bieten Möglichkeiten, die Alltagswahrnehmung zu verschieben. Andersartiges, Querdenken, Verrücktheiten sind erlaubt.

Mit den gewonnenen Erfahrungen können die eigenen Wirklichkeitsmuster überdacht und die gesellschaftliche Stellung von Männern und Frauen in unterschiedlichen Gesellschaften oder die Beeinflussung medial vermittelter Schönheitsideale kritisch reflektiert werden.

Wir als Lehrende sollten uns unserem Handlungspotenzial bewusst sein, welches wir mitbringen. Es geht auch darum, Wertebewusstsein zu vermitteln und jungen Menschen im 21. Jahrhundert als Wegweisende Orientierung zu geben, um sich in der transkulturellen heterogenen Gesellschaft verorten und sich zu einer mündigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit entwickeln zu können. Ein ästhetisch gebildeter Mensch wird schließlich mit einer geschärften Wahrnehmung und einem geöffnetem Blick durchs Leben schreiten. Er wird auf seinem Weg bedachter urteilen bzw. Urteile Anderer bewusster einordnen können und immer seinen kreativen Rucksack voller vielfältiger Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten mit sich tragen.

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2007). *Cultural Turns, Neuorientierungen in der Kulturwissenschaft* (2. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Behme, R. (1998). Der Körper als Werkzeug. *Kunst + Unterricht, Aktionskunst*, 225, S. 22-35.
- Blume, G. (2016). Sie bricht das Gesetz. Er zahlt. *Die Zeit*, 15.09.2016, 39, S. 34.
- De Boer, B. (2007). Transkulturalität und Textilunterricht. In: Becker, Christian (Hrsg.). *Perspektiven textiler Bildung* (S. 125-134). Hohengehren: Schneider.
- Craik, J. (2005). Mode als Körpertechnik: Körperarbeit, Modearbeit. In: Mentges, Gabriele (Hrsg.). *Kulturanthropologie des Textilen: Ein einführendes Handbuch* (S. 287-304). Berlin: Ebersbach.
- Goffman, E. (1981). *Geschlecht und Werbung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hagemann-White, C. (1988). *Weiblichkeit, Leiblichkeit und die kulturelle Geschlechterpolarität*. *Werkstatt. Zeitschrift für Psychologie und Gesellschaftskritik*, 5, S. 1-67.
- Kirschenmann, J. & Kirchner, C. (2009). Praxis und Konzept des Kunstunterrichts – heute. *Kunst + Unterricht, Orientierung im kunstpädagogischem Handeln.*, 334/335, S. 4-13.
- Kolhoff-Kahl, I. (2007). „Eingefädelte Widerstandskonstruktionen“. Ästhetische Mustererkennung als Motor für textilpädagogisches Handeln. In: Becker, Christian (Hrsg.). *Perspektiven textiler Bildung* (S. 179-188). Hohengehren: Schneider.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst*. München: kopaed.
- Kolhoff-Kahl, I. (2010). *Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht*. Paderborn: Schoeningh.
- Kolhoff-Kahl, I. (2011). *Ästhetische Muster-Bildungen*. Kunst-Portal. Ein Angebot des Schroedel-Verlags. (www.schroedel.de/kunstportal)
- Lange, M.-L. (2002). *Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance*. Königstein, Taunus: Ulrike Helmer.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Musée de la Mode et des Arts décoratifs (Hrsg.) (2017). *Informationstext in der Ausstellung „La tenue correcte exigée – Quand le vêtement fait scandale“*. Paris: Musée de la Mode et des Arts décoratifs.
- Radis, I. & Rather, E. (2016). Darf man die Burka verbieten? *Die Zeit*, 18.08.2016, 55, S. 1.
- Ratzel, J. (2017). Eine Frau in 13 Gesichtern. *Kunst + Unterricht, Gegenwartskunst vermitteln*. 413/414, S. 17.
- Roojen, V. (2004). Mode nach Körpermaß und darüber hinaus. In: Pantellini, C. & Stohler, P. (Hrsg.). *Body Extensions* (S. 180-184). Stuttgart: Arnoldsche.
- Siegler, A. (2017). Traum und Trauma. *art, Das Kunstmagazin*, 9/2017, S. 20-30.
- Soboczynski, A. (2008). Mein Bauch gehört mir! *Zeitmagazin Leben*, März 2008, S.14f.
- Tarlo, E. (1996). *Clothing matters: Dress and Identity in India*. London: C. Hurst & Co.
- Welsch, W. (1995). Transkulturalität. *Migration und Kultureller Wandel, Zeitschrift für Kulturaustausch*, 45. Online unter: http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Zugriff.: 30.7.2017)
- Welsch, W. (2006). *Ästhetisches Denken*, 6. Auflage. Stuttgart: Reclam.

Abbildungen

- Abb. 1: Tabea Pipper, My Hero, 2016 ©Tabea Pipper
- Abb. 2: Uwe Ommer, Familie aus Teheran, Iran 1999, Ommer, U. (2000). 1000 Families. Das Familienalbum des Planeten Erde. Köln: Taschen Verlag, S. 400 ©Uwe Ommer
- Abb. 3: Uwe Ommer, Familie aus Brasilia, Brazil 1999, Ommer, U. (2000). 1000 Families. Das Familienalbum des Planeten Erde. Köln: Taschen Verlag, S. 368 ©Uwe Ommer
- Abb. 4: Uwe Ommer, Familie aus Lake Titicaca, Peru 1999, Ommer, U. (2000). 1000 Families. Das Familienalbum des Planeten Erde. Köln: Taschen Verlag, S. 495 ©Uwe Ommer
- Abb. 5: Maren Thiele. Muslimische Familie am Dreamland Beach, Bali, Indonesia, 2017 ©Maren Thiele
- Abb. 6: Balinesischer Touristenführer in Arbeitskleidung trifft deutschen Touristen, Bali 2017 ©Maren Thiele
- Abb. 7: Monoedukativer Sportunterricht auf Bali, 2017 ©Maren Thiele
- Abb. 8: Kinder in Schuluniform, Bali 2017 ©Maren Thiele
- Abb. 9: Kinder in Schuluniform im Unterricht, Mädcheninternat, Malawi 2017 ©Antonia Jürgens
- Abb. 10: Kinder in Schuluniform und Alltagskleidung, Mädcheninternat, Malawi 2017 ©Antonia Jürgens
- Abb. 11: Sport-Spiele-AG, Liebfrauegymnasium Büren, NRW 2017 ©Maren Thiele, Liebfrauegymnasium Büren
- Abb. 12: Fashion-Klappbücher, Schülerarbeiten 2017 ©Maren Thiele

Abb. 13: Bitten Stetter, Fashion & Concept, Tartandenimcamouflage, 2010 ©Bitten Stetter, Online unter: <http://www.bittenstetter.com/tartandenimcamouflage/> (Zugriff: 30.7.2017)

Abb. 14: Kleid aus Herrenhemden, Schülerarbeit, Lycée Camille Claudel, Vauréal, 2007 ©Maren Thiele

Abb. 15: Kleid aus Jeanshosen, Schülerarbeit, Lycée Camille Claudel, Vauréal, 2007 ©Steve Murray

Abb. 16: Steve Murray, Tartan trifft Australien, Tattoo, o. J. ©Steve Murray

Abbildungen der Schülerergebnisse: ©Maren Thiele

Abbildungen der Ergebnisse aus der künstlerischen Erprobung im Workshop: ©Maren Thiele

Inklusion konkret

Elisabeth Eichelberger

Einführung

In diesem Beitrag wird von einer Schulklasse berichtet, die am Anfang der Sekundarstufe 1 noch keine Gemeinschaft bildete, weil sie neu zusammengeführt wurde. Der interdisziplinäre Unterricht, der in einer Unterrichtseinheit als Intervention geplant wurde, dauerte rund 12 Wochen. Dabei standen einmal eher sprachliche, einmal eher gestalterische oder digitale Aktivitäten im Fokus. Diese Zeit war für alle Beteiligten eine wichtige Erfahrung, die bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern zu einer größeren Motivation führte und aus der sich eine echte Klassengemeinschaft bildete.

Die Jugendlichen lernten, dass ihre unterschiedlichen Interessen, ihre Herkunft und die Äußerungen in Form von Ideen, Fragen, Entwürfen und Meinungen als wichtige Beiträge für ein Ganzes verstanden wurden: Vielfalt wird akzeptiert und Andersartigkeit gilt als Bereicherung (Prenzel, 2008). Die Planung des Unterrichts, die zu diesem Ergebnis führte, wurde im Rahmen eines Projekts entwickelt, das an der Pädagogischen Hochschule Bern von 2010 bis 2013 durchgeführt wurde. „Ich und die Anderen, das sind wir“ war der Titel der Projektanlage, die von einer 7. Klasse erprobt wurde. Ausschnitte dazu wurden im Buch „Weiter im Fach“ (Eichelberger, 2014) publiziert. Hier wird nun die Idee der Unterrichtseinheit erstmals zusammenhängend und ausführlich vorgestellt.

Situierung der Idee

In der Schweiz werden die 12-jährigen Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe 1 unterrichtet. Während sie vor der 7. Klasse, also auf der Primarstufe, in einer niveauunspezifischen Klasse unterrichtet werden, findet der Unterricht in der Sekundarstufe 1 neu in zwei oder drei Stärkegruppen statt. In den Realklassen sind die leistungsschwächsten Jugendlichen. Sie haben bei der Zuteilung in die Leistungsgruppen erfahren, dass ihr Können und Wissen nicht ausreicht, um eine höhere Stufe (Sekundarstufe oder Gymnasium) zu erreichen. Sie sind oft enttäuscht, unmotiviert und abwartend, wenn sie zu Beginn des 7. Schuljahres an ein Oberstufenzentrum wechseln, wo sie sich in einer neuen Gruppe als Klasse zusammenfinden müssen. Die Rollen zwischen diesen Lernenden werden also neu verteilt. Für die Lehrpersonen ist es in den drei bevorstehenden obligatorischen Schuljahren eine große Herausforderung, die Lernenden so zu unterrichten, dass eine positive Stimmung aufgebaut wird, die anhält und das Lernen ermöglicht.

In dem Projekt, das von der Pädagogischen Hochschule Bern lanciert wurde, ging es darum, Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe 1 unter dem Fokus „Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung“ zu entwickeln. Die Absicht bestand darin, im Textilen Gestalten nicht kontextlos Gegenstände zu fertigen, sondern die gestalterische Auseinandersetzung mit situativ passenden Herangehensweisen an die soziale und kulturelle Bedeutung von Beklei-



Abb. 1: Erste Druckversuche



Abb. 2: Stempel herstellen

dung anzubinden. Die Unterrichtsaktivität sollte bewusst in unmittelbare Zusammenhänge gestellt werden. Während der Planung und Umsetzung des Projekts wurden die Lehrerinnen von der Pädagogischen Hochschule begleitet.

In der Zeit der Intervention wurden Forschungsdaten erhoben: Der Prozess sollte genau dokumentiert werden. Die Planungsüberlegungen wurden schriftlich festgehalten. Die Lehrerinnen verfassten zudem jede Woche einen Kurzbericht. Die Projektleiterin machte drei Unterrichtsbesuche und befragte die Lernenden zum Lernprozess. In teilnehmenden Beobachtungen wurde das Lernverhalten dokumentiert. Die Forschungsanlage orientierte sich einerseits an FUNKEN (Universität Dortmund), andererseits waren in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Schulen Kriterien der Learning and Teaching Art as Experience bestimmend (Granger, 2006, S. 273f). Für das hier besprochene Beispiel bestand die wichtigste Aufgabe der Lehrerinnen darin herauszufinden, wie es gelingen kann, die Schülerinnen und

Schüler zu aktivieren und sie erfahren zu lassen, dass ihre Ideen gefragt und ihre Fragen ernst genommen werden. Es sollte eine positive Stimmung hergestellt werden, die von den Lernenden als authentisch und sinnvoll empfunden wurde (Brüning, 2009).

Die Lehrerin und „ihre Klasse“

Die beteiligte Klassenlehrerin Susanna Holliger und die Fachlehrperson Franziska Stucki unterrichten seit einigen Jahren an einem Oberstufenzentrum in einer Kleinstadt im Kanton Bern. Sie haben gemeinsam entschieden, an dem Projekt der Pädagogischen Hochschule Bern teilzunehmen.

Als die Klasse neu in die Sekundarstufe 1 kam, dominierte eine destruktive und äusserst schwierige Stimmung: Verweigerung, Ausgrenzungen, Unkonzentriertheit, Abschweifungen und unpünktliches Erscheinen waren in der Klasse an der Tagesordnung. Die Klassenlehrerin versuchte immer wieder, eine gute Stimmung aufzubauen, zweifelte aber irgendwann, dass dies je gelingen könnte. Diese Talfahrt



Abb. 3: Stoffbahn zu Kapuzenschal wickeln



Abb. 4: Motive zum Muster zusammenfügen

dauerte vom Sommer bis zu den Herbstferien. Nach den Herbstferien hatte die Klassenlehrerin neue Vorsätze gefasst: Die Lernenden sollten ihre Biografie und Herkunft im Unterricht so einbringen, dass sie die Erfahrung machen konnten, wichtig zu sein. „Ich und die Anderen, das sind wir“ war nicht nur der Titel der geplanten Unterrichtseinheit, sondern auch ein pädagogisches Konzept (Ruhe, 2003). Die Lernenden, so die Hoffnung und Erwartung, sollten alle erleben, dass sie sich trotz oder dank ihrer Individualität als Teil der Klasse fühlen und darin einen einzigartigen, wichtigen Platz einnehmen konnten. Rund ein Drittel der Lernenden hatte eine schweizerische Herkunft, die anderen waren teils in der Schweiz geboren, nicht alle hatten aber die Schule seit der Einschulung in der Schweiz besucht. Die fünfzehn Jugendlichen lebten nun in derselben Stadt und brachten durch ihre unterschiedlichen Biografien unterschiedlichste Vorstellungen mit, die als Potenzial herangezogen werden sollten.

Bis zum Jahreswechsel entwickelten die Lehrerinnen die Planung der Unterrichtseinheit: Das pädagogische Konzept war auf eine interdisziplinäre Anlage hin ausgerichtet. Es ging darum, „Ich und die Anderen, das sind wir“ in verschiedenen Fächern zu integrieren. Darum waren sowohl die Klassenlehrerin als auch die Fachlehrpersonen für Textiles, Technisches und Bildnerisches Gestalten sowie die Informatik mitbeteiligt. Das verbindende Element des Projekts war, gemeinsam eine textile Fläche als „Klassenstoff“ zu designen. Der Stoffentwurf wurde in einer Druckerei in Frankreich gedruckt, damit die 7. Klässler schließlich individuelle Objekte daraus herstellen konnten.

Am Bestehenden anknüpfen, die Familie einbeziehen

Als Auftakt wurde ein Anlass mit den Eltern eingeplant und durchgeführt. An diesem Elternabend wurde über die Projektidee informiert und ein Auftrag an die Familie erteilt. Die Lernenden sollten einen textilen Gegenstand mit einer bestimmten Bedeutung für das private Umfeld und die Symbolik der Familiengeschichte mitbringen. Die Lehrerinnen beabsichtigten, die mitgebrachten Objekte als Ausgangs- und Inspirationsidee im Unterricht einzusetzen. Sie formulierten für die Auseinandersetzung mit dem mitgebrach-



Abb. 5: Fertiger Musterentwurf



Abb. 6: Portugiesischer Brotkorb ausgebreitet



Abb. 7: Poster zum portugiesischen Brotkorb mit der Geschichte „Cesta de Pão“

ten Gegenstand folgendes Ziel: „In unterschiedlichen Kulturen nach der Bedeutung von Textilien suchen, dabei die persönlichen und kulturellen Hintergründe erfahren und Verständnis für die Kulturen der Mitschülerinnen und Mitschüler entwickeln.“

Gemäß der Systematik von Vera Franke (2007) wurde das Objekt aus unterschiedlichen Blickwinkeln diskutiert. Zuerst war die subjektive Sicht zentral: Jede Schülerin und jeder Schüler erzählte von der persönlichen und kulturellen Bedeutung. Es wurde über die Bedeutung des Gegenstandes für die Familie und die Herkunft berichtet. Der Gebrauch des Artefakts wurde erklärt. Die Dinge durften angefasst, betrachtet oder sogar angezogen werden.

Nach dieser ersten Annäherung wurden die textilen Dinge auf ihre physische Präsenz hin befragt: Auf einem Plakat wurde die Analyse der Farben, Formen, Oberflächen und Materialien festgehalten und den anderen Schülerinnen und Schülern präsentiert.

Schließlich wurden in einer Internetrecherche zum textilen Gegenstand weitere Informationen gesamt

und mit den Angaben aus der Familie verbunden. Das Ergebnis war ein schriftlicher Text, der mehr oder weniger auf Faktenwissen basierte. Die Titel der Geschichten wie: „Das Gewand der Helvetia“, „Eine Kochschürze auf Reisen“, „Mein Handschuh“, „Die große Reise der kleinen Socke“, „Die Geschichte des Wickeltuchs“, „Cesta de Pão“, „Land der Freundlichkeit“, „Die brasilianische Flagge“, „Mut und Angst“, „Dem Mann, dem es langweilig war...“ verweisen auf die unterschiedlichen Themen, die in den mitgebrachten Objekten steckten. Als Beispiel kann hier ein Ausschnitt aus „Cesta de Pão“, eine von einem Jugendlichen verfasste Geschichte, eingefügt werden: „Der Brotkorb ist ein textiles Ding, das von meiner Grossmutter an meine Mutter weitergegeben worden ist. Bevor meine Grossmutter starb, gab sie den Brotkorb an meine Mutter weiter. Dieses textile Ding besteht aus drei übereinanderliegenden Rondellen. Auf dem untersten Kreis sind mehrere Hähne abgebildet. Der Hahn ist wichtig für uns, er bedeutet Stolz, Gerechtigkeit, Wunderglaube und Schicksal. Die por-

tugiesische Legende erzählt von einem Bauern, der aus der Stadt Barcelos aufbrach, um nach Santiago de Compostela zu pilgern. Am Stadtrand von Barcelos beschuldigte ihn ein reicher Landbesitzer des Silberdiebstahls. Der Bauer wurde vor Gericht gestellt, schuldig gesprochen und zum Tod durch den Strang verurteilt. Vor seiner Hinrichtung verlangte der Bauer, ein letztes Mal mit dem Richter zu sprechen, der ihn verurteilt hatte. Der Richter war gerade dabei, gebratenen Hahn zu essen, als ihm der Verurteilte sagte, dass als Zeichen seiner Unschuld der Hahn vom Teller hüpfen und während seiner Hinrichtung krähen müsste...

Die Lernenden wurden immer wieder aufgefordert, einander Rückmeldungen zu geben und die Ein-

sichten zu formulieren. Eine Schülerin beschreibt ihre Erkenntnis am Beispiel des Artefakts aus Portugal so: „Ein Kollege hat den Korb mit dem Hahn mitgenommen. Jetzt weiss ich, dass der Hahn in Portugal ein wichtiges Tier ist. Irgendwie ist es so, wenn jemand lügt, kann dann der Hahn sprechen. Man legt an Weihnachten Brot in diesen Korb. Der Korb kommt auf den Tisch und man isst Brot und andere Sachen. In diesen Korb kann auch etwas anderes gelegt werden. Es muss nicht nur Brot sein. Das ist in Portugal so. Ich habe vorher nicht gewusst, dass es in Portugal

an Weihnachten einen Brotkorb gibt. Und dass das Brot an Weihnachten mit Sauce gegessen wird.“

In der weiteren Auseinandersetzung verfolgten die Lehrerinnen das Ziel, sichtbare Symbole, Zeichen oder Strukturen am mitgebrachten Gegenstand abzulesen und dies für eine Eigengestaltung nutzbar zu machen. Zur Einführung machte die Klasse eine

Exkursion ins Landesmuseum Zürich. Nach dem Ausstellungsbesuch „soie pirate“, wo zunächst allgemeine Informationen zu Stoffen und Druckverfahren vermittelt wurden, konnten die Lernenden in der Werkstatt erste Erfahrungen mit Druckverfahren machen. Die professionell gedruckten Seidenstoffe, die in der Ausstellung zu sehen waren und historischen Wert haben,



Abb. 8: Portugiesischer Brotkorb in geschlossener Form

waren eine Quelle der Inspiration und Auseinandersetzung mit dem Thema. Dieses Vorgehen diente als Vorbereitung auf das anschließende Gestaltungsvorhaben im Klassenzimmer.

Eine Auftragsreihe regte die Lernenden an, das mitgebrachte textile Ding vereinfacht darzustellen. Sie wurden angeleitet, die Objekte mit Linien zu skizzieren und verschiedene Varianten zu finden. Inspiriert vom Brotkorb aus Portugal skizzierte der Schüler einen Hahn. Dabei suchte er nach unterschiedlichen Lösungen und setzte sich im Gestaltungsprozess mit

dem Motiv auseinander. Ein Beispiel aus dieser Entwurfsreihe wurde schließlich als Beitrag für die gemeinsame Flächengestaltung bestimmt. So beteiligte sich jede Schülerin und jeder Schüler mit einer Deutung des vorhandenen Objekts aus der eigenen Familie an einem Teil der Gestaltung des Klassenstoffs. Zudem entwarfen die Lernenden der Klasse den ersten Buchstaben ihres Vornamens für die Gesamtgestaltung.

Die Lehrpersonen schafften auch dazu einen guten Rahmen, indem sie den Auftrag sorgfältig einführten: „In allen Kulturen wird ein neugeborenes Kind von den Eltern mit einem Namen benannt. Mit dem ersten Buchstaben deines Vornamens werden wir

integriert.

Nachdem in der Klasse die Farbenwahl in einem längeren Entscheidungsprozess bestimmt worden war, wurden die Farbanteile gemeinsam zusammengestellt: Mit Photoshop digitalisierten die Lernenden ihre Entwürfe und montierten die einzelnen Teile zu einem Gesamtbild. Gemeinsam wurde entschieden, welcher Entwurf den gesetzten Kriterien am besten entsprach und gedruckt werden sollte. Dieses Vorgehen forderte viele Gespräche und eine sorgfältige Organisation. Die Jugendlichen waren engagiert und machten interessiert mit. Aus dem in einer Stoffdruckerei in Frankreich hergestellten Stoff wurden schließlich individuelle Kopfbedeckungen gefertigt.



Abb. 9: Besprechung im Museum



Abb. 10: Gestaltungsversuche mit Moosgummi-Stempel



Abb. 11: Entwurfsphase

die Fläche weitergestalten. Gestalte dein Zeichen bewusst als Teil des Ganzen.“ Anschließend wurde nicht nur zeichnerisch entworfen, sondern bei den Eltern nachgefragt, wie sie den Vornamen ihres Kindes gewählt hatten und was er für sie bedeute. Eine Recherche über eine allgemeine Wortbedeutung ergänzte die subjektiven Einschätzungen. Sowohl der Entwurf, den der mitgebrachte Gegenstand inspiriert hatte, als auch der Buchstabe waren persönlich geprägt und wurden in ein gemeinsames Stoffdesign

Auch in diesem Gestaltungsprozess haben die Lehrerinnen die Vorstellungen der Lernenden erweitert und verändert, indem sie z.B. den Kurzfilm „Hiyab das Kopftuch“ (Filme für eine Welt) mit ihnen anschauten und diskutierten. Sie thematisierten verschiedene Zuschreibungen von Kopfbedeckungen und machten bewusst, dass die Bedeutung von Gegenständen wie Kopftücher kulturell und zeitlich eingeordnet werden können. Die Kapuzenschals oder anderen Kopfbedeckungen, die die Lernenden entwickelt hatten,



Abb. 12: Hahnskizze

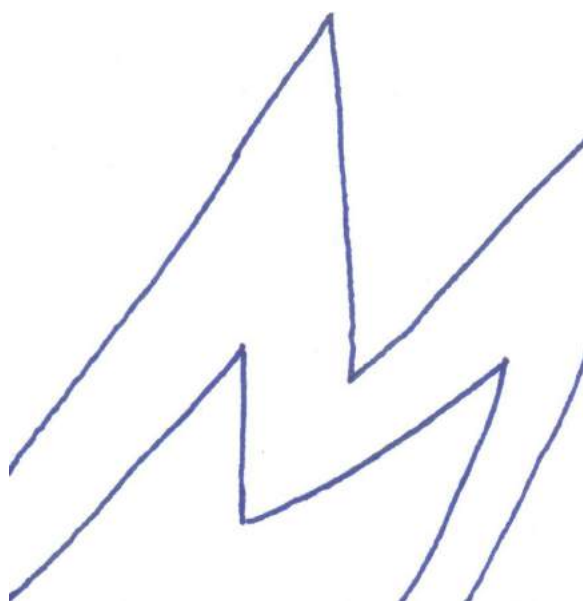


Abb. 14: Buchstabenskizze



Abb. 13: Hahn als Flächengestaltung



Abb. 15: Buchstaben flächengestalterisch umgesetzt

wurden teils oder ganz aus dem selber designten Stoff zugeschnitten und gefertigt. Meistens wurden unifarbige Stoffe zum bunt gemusterten Klassenstoff kombiniert. War das Objekt fertiggestellt, wurde an einer ausgewählten Stelle des Gegenstandes ein selbst gestaltetes Motiv zusätzlich durch Besticken individualisiert. Mit dieser Kennzeichnung einer bestimmten Stelle wurde der Stoff zum persönlichen Objekt.

„Ich werde den Kapuzenschal an Partys tragen. Die Kapuze lasse ich nach hinten fallen“, kommentierte eine Schülerin ihre fertiggestellte Arbeit. Ein Junge meinte: „Ich trage das Kapuzending am liebsten so, dass die Kapuze hinten runterfällt und die zwei Schals binde ich vorne zusammen. Der Klassenstoff ist aussen sichtbar.“

Lernen sich einzubringen, um dazugehören

Die einzelnen Schritte, in denen dieser lange Entwurfs- und Fertigungsprozess ablief, waren geprägt von einem kooperativen und dialogischen Vorgehen. Durch die biografischen Themen wurde jede Schülerin und jeder Schüler immer wieder in den Prozess eingebunden. Es wurden kontinuierlich Fragen an die Lernenden gestellt und gemeinsam nach Lösungen gesucht. Die Lernenden haben schrittweise und durchgehend erfahren, dass ihre Ideen gefragt und ihre Meinungen notwendig waren, damit die Entscheidungsfindung voranging. Das Vorgehen in diesem Prozess des Suchens nach gemeinsamen Lösungen war oft so, dass zuerst in Einzelarbeit ein Vorschlag ausgearbeitet, der dann in Gruppen diskutiert und dass nach einer Diskussion in der Klasse gemeinsam entschieden wurde (Brüning, 2009; Weidner, 2012).

Die Aufträge, die in Verbindung mit der Familie erteilt wurden, wirkten nachhaltig: Die Diskussionen

über das Mitzubringende wurden in den Familien oft in drei Generationen geführt. Nach dem Entscheid, was für ein textiles Ding in die Schule mitgebracht würde, wollten die Familienangehörigen immer wieder wissen, was mit dem Artefakt in der Schule genau gemacht werde. Zudem erhielten die Jugendlichen ab und zu weitere Aufträge, die auch Anlass boten, weitere Gespräche in der Familie zu führen. Schließlich wurde als Abschluss des Schuljahres den Eltern an einem Anlass vorgetragen, was die Auseinandersetzung und das Lernen an dem mitgebrachten Objekt bewirkt hatte, indem die Ergebnisse von den Lernenden vorgestellt und vorgeführt wurden.

Das Interesse der Eltern ist hier insofern herauszustreichen, als die Eltern der Realklassen üblicherweise schulischen Belangen gegenüber eher zurückhaltend sind und sich kaum an Anlässen der Schule beteiligen. Dass es gelang, am Schluss alle Eltern im Boot zu haben, darf auch als Erfolg für das pädagogische Konzept, das hinter der Anlage des Unterrichtens steckte, gedeutet werden.

In der Klasse wurden die Inhalte mit biografischen Bezügen zum Thema „Ich und die Anderen“ dialogisch aufgebaut. Als z.B. die Geschichten in der Klasse vorgetragen wurden, waren nicht nur die Vortragenden, sondern auch die Zuhörenden äußerst aufmerksam. Nicht nur der Schüler, der das Artefakt mitgebracht und bearbeitet hatte, war gespannt, wie die Geschichte ankam, sondern auch die Zuhörenden, also die „Anderen“ waren interessiert zu erfahren, welche Geschichte über den Gegenstand geschrieben und jetzt vorgetragen wurde. Die Phasen der Erarbeitung und des Austauschs wurden mehrmals nach kooperativen Methoden (Hild, 2011) gestaltet. Das bewirkte ein großes Interesse an den Themen. Die Gegenstände galten als Stellvertreter der Person und ihrer Familie. Alle beteiligten sich gleichermaßen, obschon sie

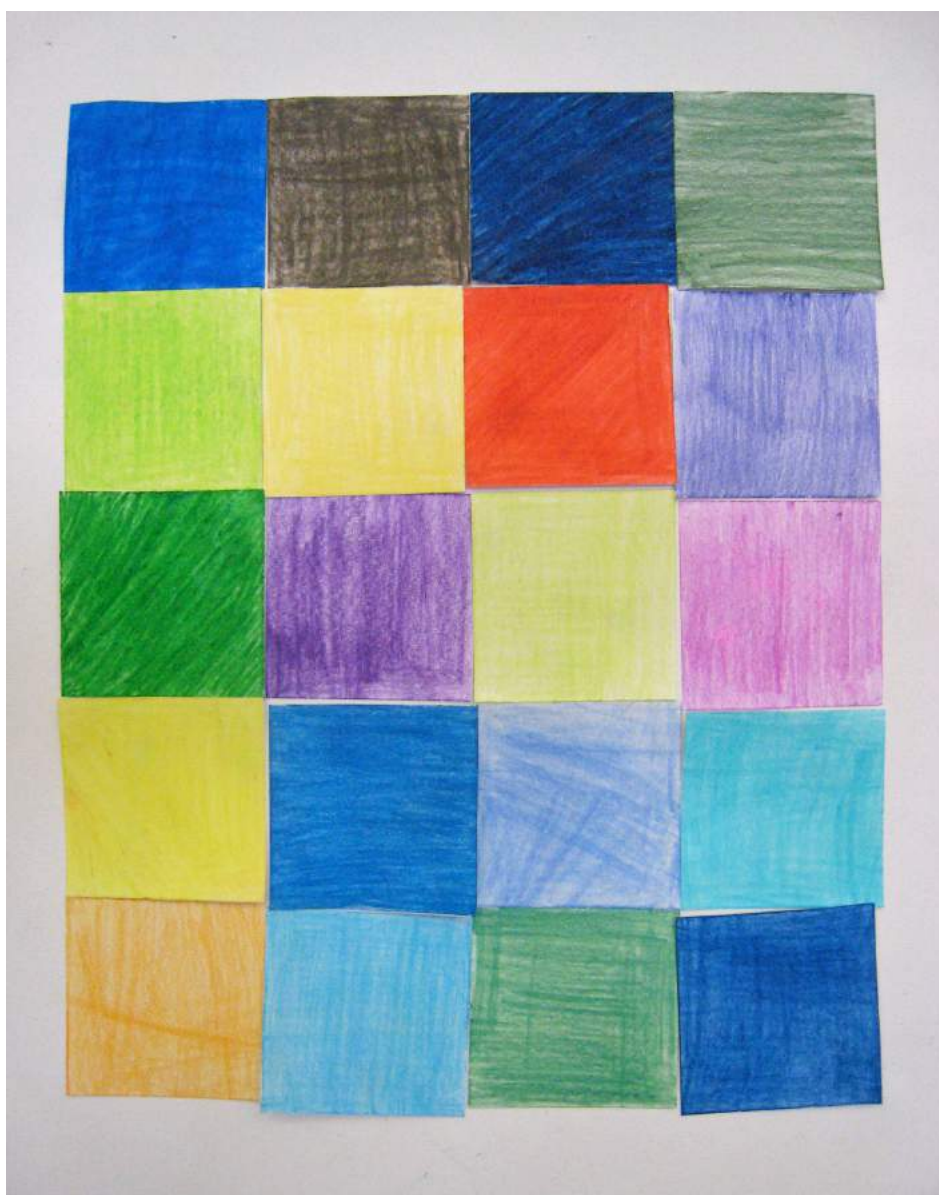


Abb. 16: Farbenwahl für die Gestaltung des Klassenstoffes



Abb. 17: Schüler mit reversiblen Kapuzenschal

je ein anderes Ding bearbeiteten. Durch den omnipräsenten biografischen Bezug fühlten sich die Lernenden angesprochen und ernst genommen, da sie eine Stimme erhielten. Sie wurden neugierig darauf, was die anderen beitragen würden: Was bringt wer mit? Wie kommt mein Mitgebrachtes an? Und wie geht es weiter mit dem Mitgebrachten? Das Gelingen dieser Auseinandersetzung war auch das Verdienst des gut funktionierenden Lehrerinnenteams und ihres Rollenverständnisses: Die Lehrerinnen verstanden sich während des gesamten Unterrichts als Begleiterinnen der Schülerinnen und Schüler. Die Aufträge waren einerseits als klare Leitlinien formuliert, andererseits bestanden Freiräume für eigene Ideen und Umsetzungen. Dies wiederum verlangte von den Lehrerinnen, dass die Wünsche und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt wurden (Green, 2006). Der Titel der Unterrichtseinheit „Ich und die Anderen, das sind wir.“ war auf allen Arbeitsblättern festgehalten. Symbole, die die Absicht visualisierten, die Klasse als Gemeinschaft zu-

sammenzuführen, waren in den schriftlichen Dokumenten wiederholt aufgeführt und unterstützten die Zielsetzung. Sich umarmende Personen standen als Symbolisierung für die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen. Auf die Lernenden wirkte die mehrmalige Anwendung performativ und hatte eine positive Wirkung. Auch in der Zusammenarbeit von verschiedenen Lehrpersonen in den unterschiedlichen Fächern zeigte sich das kooperative Vorgehen: Die zu gestaltende Stofffläche stand im Zentrum der Projektidee. Alle beteiligten Fächer leisteten ihre je spezifischen Beiträge zur Gestaltung. Aufgrund der zahlreichen Anknüpfungspunkte an verschiedenste Themen konnten Zusammenhänge sichtbar und allgemeinbildende Erfahrungen gemacht werden. Die unterschiedlichen Fächer waren mit ihrem Wissen und Können gefragt und spielten bildnerisch, sprachlich, digital und textilspezifisch mühelos zusammen: Wo verschiedene Fachinhalte zusammentreffen, treten Sinn und Relevanz des zuvor isolierten Schulstoffs deutlicher hervor. Dabei geht es nicht nur um die Illustration eines Lerninhalts, sondern um die Wahrnehmung der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Disziplinen und eigenen Möglichkeiten der Mitgestaltung. Was als Miteinander der Fächer herausgearbeitet wird, ist auch auf die Klasse und ihre einzelnen Individuen zu übertragen: Von allen Beteiligten sind Ideen gefragt, die Akteure und Akteurinnen interagieren in diesem Prozess. Den Lehrerinnen gelang es in dem langen gemeinsamen Entwicklungsprozess zum Textildesign immer wieder, besondere Aufmerksamkeit zu erreichen: Als nach ein paar Wochen das Paket aus Frankreich mit dem gedruckten Stoff angeliefert wurde, öffneten sie den verpackten Stoffballen in Anwesenheit der Klasse, die Lernenden konnten also ihr Ergebnis gemeinsam in Empfang nehmen.

Dieser Moment war sehr wichtig. Die Lernenden erlebten, dass auch das erstmalige Sehen des gemeinsam entworfenen Produktes gemeinsam stattfand. Sie freuten sich außerordentlich über das Produkt ihrer Arbeit, das da zum Vorschein kam. Sie diskutierten lebhaft und untersuchten ihren „Klassenstoff“ minutiös: Wie sehen die Farben im bedruckten Stoff aus? Wo ist mein Motiv dargestellt und wo mein Buchstabe? Wie fühlt sich der Baumwollstoff an? Und wie schwer ist er? Jedes Detail wurde gründlich betrachtet.

Jedes Motiv wurde bei dieser Neubetrachtung nochmals in die Anfänge des Gestaltungsprozesses zurückgebracht. Am Ende dieses Schultags schrieben Lernende der Klasse in ihr Spurenheft: „Der Klassenstoff hat eine einzigartige Bedeutung für mich. Diesen Stoff hat sonst niemand anderes auf der Welt.“ Oder: „Der Klassenstoff wird mich an meine Schulzeit erinnern – wenn ich nicht mehr in die Schule gehe.“ Die Schülerinnen und Schüler waren sichtlich berührt, als sie das Werk zum ersten Mal gemeinsam sehen konnten. Dieses Gemeinschaftsgefühl war für die Klasse bedeutsam und nachhaltig.

Das Konzept „Ich und die Anderen, das sind wir.“ wurde mehrperspektivisch und vielfältig umgesetzt. Dabei stand immer wieder die Frage im Zentrum: Wie sehe ich mich, wie sehe ich die Anderen, wie sehen mich die Anderen? (Ruf, 2008) Diese Fragen strukturierten den Unterrichtsverlauf und bildeten einen roten Faden durch die verschiedenen Arbeitsaufträge. Die Lernenden wurden systematisch aufgefordert, die soziale und kulturelle Bedeutung ihres Tuns immer wieder einzuordnen. Die persönlichen Symbole wurden nicht nur zum persönlichen Inhalt, sondern wurden an der kulturellen Herkunft festgemacht und in weitere, fremde Kontexte integriert. An die Darstellung der brasilianischen Flagge reihte sich



Abb. 18: Gemeinsames Auspacken des Klassenstoffes



Abb. 19: Minutiöses Begutachten des Ergebnisses

die Idee des Tuchs aus Kosovo, dann war da der Beitrag des Handschuhs des Großvaters aus Holland und hier ist doch die Abbildung des Kopftuchs der Großmutter aus dem Emmental! Das Nebeneinander der unterschiedlichen Symbole im Stoff wurde ein Abbild für die Lernenden, die durch die intensive Auseinan-



Abb. 20: Der Klassenstoff in voller Pracht

dersetzung mit dem Stoffdesign zu einer Schulklasse wurden, die sich immer noch aus Individuen zusammensetzte, aber eine Offenheit für das Andere entwickelte und die das gemeinsame Interesse als verbindendes Element im Zusammensein schätzen gelernt hatte.

So wie jedes in der Stofffläche gesetzte Motiv seinen Platz erhielt, hatte jede Schülerin und jeder Schüler seinen Ort in der Lerngemeinschaft erhalten. Jede Schülerin, jeder Schüler hatte gleich viel Gestaltungsraum auf dem Stoff. Diese quantitativ gesetzte Gleichheit kann auch als Gleichwertigkeit im Zusammensein als Klasse gelesen werden. Die Wiederholung der Motive im „Klassenstoff“ standen auch für eine Aufzählung von verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten einer Person. Das wiederholende Element deutet auf

ein prozesshaftes, zirkuläres Miteinander hin. Vielleicht ist der Stoff so vielfarbig geworden, weil er auch ein Abbild der einzelnen Beteiligten ist. Gestalterisch gesehen war es eine Herausforderung, die Vielfalt zu einer stimmigen Komposition zusammenzuführen. Diese Buntheit war wiederum ein Ausdruck der Verschiedenartigkeit. Dass dies möglich wurde, setzte gegenseitiges Vertrauen voraus, das wiederum über die Familiengeschichten, die über das mitgebrachte Objekt im Unterricht präsent waren, entstehen konnte. Die Schülerinnen und Schüler lernten nicht nur sich und ihre Familien gegenseitig besser kennen, sondern sie erfuhren durch die Einbindung ihrer Herkunft und Familie, dass sie selber eine Geschichte und Bedeutung haben. Die pädagogische Wirkung zeigte sich, indem die vorher eher in-



Abb. 21: Zuschnitt



Abb. 22: Fertigen des Kapuzenschals

teresselosen und demotivierten Lernenden plötzlich mit Engagement von ihrer Sache berichteten. Sie zierten sich mit dem Stoff, der aus Gestaltungselementen ihrer eigenen Geschichte und derjenigen ihrer Kolleginnen und Kollegen bestand. Wenn es selbstverständlich wird, von sich und seiner Herkunft zu berichten, wird Vertrauen aufgebaut. Das Interesse am Gegenüber baut auf Respekt und Anerkennung. Es gibt keine Angst mehr bloßgestellt oder ausgegrenzt zu werden. Die Lehrerinnen hatten es geschafft, dass die Lernenden es wagten, offen zu sein und anderes zuzulassen (Wagner, 2013).

„Ich und die Anderen, das sind wir“ ist ein Beispiel, wie in einer Realklasse Inklusion erfahren werden kann. Inklusion wird hier so verstanden, dass jede Einzelne, jeder Einzelne einen individuellen Beitrag leistet, der für die Auseinandersetzungen auch der Mitlernenden seine Bedeutung hat (Meyer, 2015;

Benkmann, 2010). Die partizipatorischen Handlungsmuster wurden in diesem Text herausgearbeitet. Stoffgestaltung scheint in einem hohen Maße geeignet zu sein, diese anspruchsvollen Prozesse mit Jugendlichen anzuleiten und sie erfahren zu lassen, dass unterschiedliche Ideen gefragt sind und zu einer reichhaltigen Gesamtgestaltung führen.

Literatur

- Benkman, R. (2010). Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In Kaiser et al. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. Band 1. Strategien zur Schüleraktivierung. Essen: Neue Deutsche Verlagsgesellschaft.
- Eichelberger, E. (Hrsg.) (2014). *Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkenntnis- und lernenden-orientiert unterrichten*. Hohengehren: Schneider.
- Franke V. (2007). In: *Werkspuren 2/2010*.
- Granger, D. (2006). *John Dewey, Robert Pirsig, and the Art of Living: Revisioning Aesthetic Education*. London: Palgrave.
- Green, N. & Green, K. (2. Aufl. 2006). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: Das Trainingsbuch*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hild, P. (2011). Kooperatives Lernen. In H. Berner & B. Zumsteg (Hrsg.): *Didaktisch handeln und denken 2*. Zürich: Pestalozzianum.
- Meyer, F. et.al. (2015). *Prinzip Vielfalt. Unterrichtsbausteine zum Thema Anderssein und Gleichsein*. Rorschach: Lehrmittelverlag St. Gallen.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt* (3. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.
- Ruf, U. et.al. (2008). *Besser lernen im Dialog: dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Ruhe, H.G. (2003). *Methoden der Biografiearbeit. Lebensspuren entdecken und verstehen* (2. Auflage). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2013). *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (1. Aufl. d. überarb. Neuausgabe (3. Gesamtauflage). München: Verlag Herder.
- Weidner, M. (2012). *Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch* (7. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Abbildungen

Abb. 1-22: Bei sämtlichen Abbildungen handelt es sich um projektinterne Aufnahmen.

Das ist doch nicht normal.

Verknüpfungen, die nicht der Norm entsprechen und warum vielleicht gerade das funktionieren kann

Rebekka Schmidt und Lena Westhoff

Grundsätzlich wirft der Inklusionsprozess die Frage nach der Normalität auf. Insofern Kunst häufig als das gesellschaftlich Andere verstanden wird, liegt der Verdacht nahe, dass mit Ihrer Hilfe der Umgang mit ‚Nicht-Normalem‘ geübt werden kann.

Heil, 2017, S. 209

1. Ist das normal? – Einführende Gedanken

Obwohl der Inklusionsgedanke an sich bedeutet, dass Unterschiede „als Dimensionen von Vielfalt akzeptiert, als bereichernd anerkannt und als alltäglicher Bestandteil des Zusammenlebens wertgeschätzt“ werden (Nuding & Stanislawski, 2013, S. 3), sind die Diskussionen um den Prozess, wie das obige Zitat belegt, z.T. noch immer von Begriffen wie Norm und Normalität geprägt. Weshalb wird so konsequent gerade an diesen Kategorien festgehalten? Worin liegt die Bedeutung von Normen für das alltägliche Leben, dass sie anscheinend so dominant sind und wer bestimmt überhaupt, was *normal* ist?

Ausgehend von theoretischen Überlegungen zu Funktionen der Norm und zu dem, was die Grundlage des Entscheidungsprozesses bildet, was als *normal* angesehen wird, zeigt dieser Beitrag auf, wann und warum Abweichungen von der Norm sinnvoll und vielleicht sogar notwendig sind, welche Bedeutung

sie für die Kunst und den Kunstunterricht haben und weshalb diese Sichtweise eine Chance für den inklusiven Prozess sein kann.

2. Was ist normal? – Eine theoretische Annäherung

Da die Begriffe der Norm und des Normalen nach wie vor in der Diskussion um Inklusion verwendet werden, lohnt es, sich diesen beiden Konstrukten theoretisch anzunähern.

2.1. Zur Funktion der Norm

Normen (von lat. *norma*: *Winkelmaß*, später auch *Richtschnur*, *Maßstab*, *Regel*, *Vorschrift*) können sich auf verschiedene Kontexte wie bspw. Technik, soziales Zusammenleben, Recht, Medizin und vieles mehr beziehen. Sie beschreiben zusammenfassend eine allgemein anerkannte, als verbindlich geltende, den Erwartungen entsprechende oder festgesetzte Richtlinie für ein bestimmtes Verhalten, eine Beschaffenheit, eine Leistung o. Ä. (Duden, 2017).

Der Sinn von Normen erschließt sich bei einer genaueren Betrachtung ihrer Funktionen. Nach Frank und Lukas (2004) sind sie durch Tradition vermittelt, werden durch Nachahmung gefestigt und geben Orientierung. Sie reduzieren Komplexität und er-

leichtern dadurch das Zusammenleben und die Verständigung (Frank & Lukas, 2004; Link, 1998). Sie kennzeichnen ein funktionierendes System und ihre Befolgung kann Frustrationen vorbeugen. So verhindern beispielsweise festgelegte Regeln im Sport ein permanentes Aushandeln von Konsequenzen, einheitliche Regelungen der Schrift und der Orthografie erleichtern das Lesen, normierte Abstände wie cm, m, km verhelfen zu einem einheitlichen Verständnis von Längen und Entfernungen. Damit ermöglichen Normen eine gewisse Handlungsfähigkeit und geben Sicherheit. Sie definieren eindeutige Grenzen, die für eine annähernd gleichbleibende Beschaffenheit, Qualität oder auch Handlungsabfolgen sorgen. Allerdings können diese Grenzen in manchen Fällen, bedenkt man bspw. die EU-Norm für Gurken, sehr eng und unter Umständen auch willkürlich wirken. Das Beispiel mit der EU-Norm zeigt auf, dass nicht alles, was als *normal* angesehen werden kann auch der Norm entspricht (Link, 1998). So ist eine kleinere, dickere, dünnere oder größere Gurke noch immer eine *normale* Gurke, auch wenn sie evtl. nicht mehr der EU-Norm entspricht und ein Blatt Papier kann ein *normales* Blatt Papier sein, auch wenn es kein DIN-Format aufweist. Wenn Normen demzufolge nur unzureichend festlegen, was *normal* ist, bedarf es hier einer weiteren Klärung.

2.2. Zur Bestimmung des Normalen

Nach Link (1998) wird das *Normale* erst im Nachhinein mittels Statistik, Durchschnittsanalysen und -abschätzungen u. Ä. aus einer Gesamtschau des betreffenden Feldes konstituiert. Der Bereich dessen, was *normal* ist wird demzufolge von der Mehrheit bestimmt. *Normal* sein heißt damit, so zu sein wie andere sind. Das wiederum bedeutet, dass Normalität eine kollektiv-subjektive Konstruktion darstellt, die

zum einen abhängig vom Umfeld ist (was in Deutschland als völlig normal angesehen wird, gilt in anderen Teilen dieser Erde als Luxus) und zum anderen einer gewissen Dynamik unterliegt (auch wenn früher körperliche Strafen in der Schule normal waren, sind sie es heute nicht mehr).

Das Bewusstsein darüber, dass Normalität lediglich ein wandelbares und von der Mehrheit bestimmtes Konstrukt ist, macht beispielsweise deutlich, dass nicht die Personen *behindert* sind, sondern oft von der Gesellschaft behindert werden. Da ihre Besonderheit nicht mehrheitlich auftritt, wird darauf keine Rücksicht genommen.

Darüber hinaus gibt es nach Link (1998) zwei Strategien, um Normalität zu bestimmen. Zum einen besteht die Möglichkeit im Sinne eines Protonormalismus nur sehr geringe Abweichungen vom Mittelwert zuzulassen und sehr harte und undurchlässige Grenzen zu definieren. Damit ergibt sich ein sehr enges Spektrum dessen, was *normal* ist. Diese starren Grenzen gelten darüber hinaus für alle Bereiche, so dass Abweichungen in einem Aspekt dazu führen, dass insgesamt das Urteil des Unnormalen gefällt wird. Damit kann der Protonormalismus sehr nah bei der Norm angesiedelt werden und ist daher für die Diskussion um Inklusion nicht besonders hilfreich.

Förderlicher erscheint hier die zweite Strategie des flexiblen Normalismus. Das Spektrum des Normalen wird sehr viel weiter definiert, die Grenzen sind porös und immer auch auf den Einzelfall bezogen. Somit kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass jeder Mensch in bestimmten Bereichen *normal*, in Bezug auf andere Aspekte aber auch anders als die Mehrheit sein kann. Diese Sichtweise von Normalität führt also dazu, dass nicht ein Pauschalurteil gefällt, sondern eine differenzierte Betrachtung gefördert wird.

Die Einsicht, dass Normalität darüber hinaus auch lediglich in Abhängigkeit von der Mehrheit bestimmt wird, kann zusätzlich zur Entwicklung einer Einstellung beitragen die konstruktiv für inklusive Prozesse genutzt werden kann.

2.3. Fazit der Normalismus-Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Grenzen, die aufgrund von Normen oder auch der Konstruktion des Normalen geschaffen werden, in gewisser Hinsicht sinnvoll und notwendig sind, da sie Orientierung und Stabilität bieten. Dies mag auch einer der Gründe sein, weshalb diese Begriffe immer wieder in der Inklusionsdebatte Verwendung finden. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um ein kollektives Konstrukt handelt, das von der Mehrheit abhängig ist und einer gewissen Dynamik unterliegt und damit nicht als objektiv bezeichnet werden kann. Die durch Normen definierten Grenzen bedeuten damit eine Einschränkung, die nicht immer angebracht ist und eine Weiterentwicklung der Gesellschaft verhindern kann. Das Hinterfragen und Übertreten dieser Grenzen können somit z.T. unerlässlich werden. „Grenzziehung und Abweichung sind [daher] gleichermaßen sowohl notwendige, wie problematische Prozesse“ (Frank & Lukas, 2004, S. 19).

3. Ist normal immer gut? – Abweichungen als Chance

Gerade die Abweichung von der Norm, das Heraus-treten aus der Normalität, kann angesichts der obigen Ausführungen eine Chance sein. Nur durch Andersartigkeit können verkrustete Denkstrukturen hinterfragt und neue, kreative Wege entwickelt werden, denn v. a. in Bezug auf Kreativität stellt die Abweichung von der Norm, die Bereitschaft, mit Unerwar-

tetem und Ungewohntem weiter zu arbeiten und sich nicht abschrecken oder demotivieren zu lassen eine wichtige Komponente dar. Daher wird an dieser Stelle der Begriff des „kreativen Störfalls“ hinzugezogen, welcher von Christine Heil im Kontext kreativitätsfördernder Kunstdidaktik eingeführt wurde (Heil, 2015, S. 7). Sie versteht darunter Ereignisse, „die in einem künstlerischen, ästhetischen oder medienpraktischen Kontext stattfinden, und gerade nicht den herrschenden Regeln oder Erwartungen entsprechen und dadurch störend wirken“ (Heil, 2015, S. 7). Gerade deshalb bergen sie häufig die Chance, unerwartete Ideen, andere Lösungswege, neuartige Produktionsverfahren oder neue Sichtweisen zu initiieren.

3.1. Wenn Normalität hinterfragt wird – kreative Störfälle

Kreative Störfälle können z.B. durch das Material hervorgerufen werden. Laut Kathke (2017) birgt dieses, ohne dass dazu Instruktionen nötig sind, einen Aufforderungscharakter in sich, der in vielen Fällen gerade auch erst einmal störend sein kann. Wenn das Material unbekannt ist, sich nicht wie vermutet verhält oder neue Bearbeitungsarten fordert, wird auch hier ein kreativer Umgang notwendig. Dabei ist es besonders in inklusiven Settings sinnvoll, den Prozess in den Mittelpunkt zu stellen und sich, losgelöst von konkreten Gestaltungsvorgaben oder -vorhaben, auf den Zufall und das Experiment mit dem Material einzulassen. So können Selbstwirksamkeit durch Gestaltungsprozesse gefördert und ästhetische Erfahrungen angebahnt werden (Kathke, 2017).

Aber nicht nur während der Produktion, sondern auch bei der Kunstbetrachtung können kreative Störfälle initiiert werden. Oftmals sind verstörende Wirkungen oder Irritationen bewusst intendiert.

Diese Momente der Befremdung können verfestigte Normen aufzeigen und dadurch zu einem neuen Umgang und zu kreativem Denken anregen. Dieses reicht von ungewöhnlichen Deutungen des gesehenen Werks über das Neudefinieren der eigenen Vorstellung von Kunst bis zu neuen Ideen für eigene Projekte. Gleichzeitig kann aber auch die Einsicht gefördert werden, dass Kunst oft verschiedener Blickwinkel bedarf, um in seiner Ganzheit erfasst werden zu können.

In Bezug auf den Kunstunterricht kann Inklusion demzufolge im Bereich der Rezeption genau dann zur Chance werden, wenn in der Auseinandersetzung mit dem Anderen und im Austausch mit anderen Subjektives neu definiert wird, weil *Normales* plötzlich fragwürdig erscheint.

3.2. Umgang mit dem „Nicht-Normalen“ üben – Kunst als Hilfe

Im Bereich der Kunst sind unnormale Verbindungen, Herangehensweisen und Inhalte seit der Moderne zur Norm geworden. *Normale* Verbindungen finden sich derzeit eher im Bereich des Handwerks. Die moderne Kunst dagegen spielt vermehrt mit Brüchen, Gegensätzen und scheinbar unvereinbaren Materialien und Themen. Sie kann somit im Sinne des Eingangszitates als Hilfe dienen, um den „Umgang mit ‚Nicht-Normalem‘“ (Heil, 2017, S. 209) zu üben.

Als Beispiele hierfür eignen sich bspw. das „Frühstück im Pelz“ (1936) von Meret Oppenheim¹, die Werkreihe „Ground Zero“ (2008) von Isa Genzken²

¹<https://media.arch.rwth-aachen.de/-/BIG/Lehre/2013ss/die-sprache-der-objekte/Aushaenge/Sprache-Objekte-oppenheim-pelztasse.440c.jpeg>

²https://d3dh0aldq0cpcg.cloudfront.net/documents/l20D3Tg39tXLGbpHf4j7L8Bhmu9bonwFk3El5i45R3R9o-325EL/medium/genzk38902_view1.jpg

und „La S“ (2013) von Rita Arimont³.

Die kunsthistorische Betrachtung der Pelztasse stellt beispielhaft dar, wie Neues erst verstörend wirkt und rückblickend zu einem Schlüsselwerk dieser Zeit werden kann. Manchmal bedarf es Zeit, etwas zu verstehen und als normal anzuerkennen.

Isa Genzken als aktuelle Künstlerin geht von den Materialien aus und sucht nach Verbindungen, die ihre Aussageabsicht unterstreichen. Dabei ist es aber nicht wie bei Meret Oppenheim die Verbindung zweier Materialien, die hier verstörend wirkt, sondern die Art der Kombination von Dingen, Materialitäten und Thematiken. In Bezug auf die „Ground Zero“ Werkreihe ist es die Kombination von Material und Thema, die verstörend wirkt und zum Nachdenken anregt: Ist es legitim eine derartige Tragödie wie die des 11. Septembers mit Hilfe von billigem Plastik und willkürlich wirkenden Verbindungen zu verarbeiten? Weshalb wurden diese Materialien, diese Form gewählt? Diese und ähnliche Fragen, die auf eine plausible Erklärung des Kunstwerks abzielen, fördern die individuelle Auseinandersetzung und können kreative Denkprozesse in Gang setzen.

Rita Arimont hingegen irritiert gerade dadurch, dass ihre Verbindungstechniken unkonventionell sind. Geübte Textiler mögen bei der Betrachtung ihrer Werke vielleicht denken, dass evtl. dieser oder jener Handstich sinnvoller und besser gewesen wäre. Aber genau diese Art des *eigenen* Stichs macht das Kunstwerk erst interessant. Erst hierdurch bleibt der Blick hängen, werden Fragen aufgeworfen und eine Beschäftigung mit dem Kunstwerk angeregt. Dinge auf unkonventionelle Weise zu verbinden, kann starke Wirkungen erzeugen. Dies kann gewollt oder vom

³ <https://i.pinimg.com/736x/4a/4a/d6/4a4ad69ea13b2a44521518d42c181597.jpg>

Zufall erzwungen sein, da der übliche Weg gestört wird.

4. Die Kunst des Unnormalen – Zum Denken außerhalb der Box anregen

Abweichungen vom *Normalen* bergen, wie oben aufgeführt, im Sinne von kreativen Störfällen Chancen für kreative Prozesse und Neuentwicklungen. Dies gilt insbesondere in Bezug auf Inklusion, da hierdurch Begegnungen mit dem Anderen initiiert und die eigenen Sichtweisen hinterfragt werden können. Das Anliegen dieses Beitrags bestand darin, aufzuzeigen, dass das, was als *normal* empfunden wird, vom Blickwinkel abhängt und sich verändern kann, sich zu Gunsten eines sinnvollen Wandels oftmals sogar verändern muss. Die Intention war es, unterschiedliche „Dimensionen von Vielfalt“ (Nuding & Stanislawski, 2013, S. 3) darzustellen, die zu einer Bereicherung führen und in Form von kreativen Störfällen Chancen zur Weiterentwicklung bieten. Vor allem das Fach Kunst kann hier einen essentiellen Beitrag leisten, da in der bildenden Kunst Andersartigkeit und der Bruch mit Normen als Werte anerkannt sind und dadurch der „Umgang mit ‚Nicht-Normalem‘ geübt werden kann“ (Heil, 2017, S. 209).

Störfälle und Abweichungen sind für den Kunstunterricht auch in anderer Weise wichtig, da sie Kreativität fördern und zu neuen Einsichten und Entwicklungen führen können. V. a. das Fach Kunst hat den Vorzug, bei den je eigenen Lösungswegen, Materialisierungen sowie Denk- und Bewusstseinsprozessen ansetzen zu können, Abweichungen von der Norm Raum zu geben und diese im Sinne eines individuellen Ausdrucks zu stärken und zu fördern.

Von hier aus können Impulse für den Inklusionsprozess gewonnen werden, so dass das *Unnormale*, nicht mehr als hinderlich und nachteilig angesehen,

sondern als kreativer Störfall und Chance für Weiterentwicklung und eine erweiterte Sichtweise wahrgenommen werden kann.

Literatur

- Duden. Homepage. Aufgerufen am 28.10.2017 unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Norm>
- Frank, G. & Lukas, W. (2004). Grenzüberschreitungen als Wege der Forschung. In G. Frank & W. Lukas (Hrsg.): *Norm – Grenze – Abweichung*. Passau: Verlag Sturz, S. 19 – 27.
- Heil, C. (Hrsg.). (2015). *Kreative Störfälle. Ungewöhnliche Dingen-gang in ästhetischen Bildungsprozessen*. Hannover: fabrico Verlag.
- Heil, C. (2017). Inklusion und aktuelle Kunst. Das Blickregime befremden und Normalität dekonstruieren. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.). *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. Hannover: fabrico Verlag, S. 209 – 215.
- Kathke, P. (2017). Material/Materialität. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.). *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung*. Hannover: fabrico Verlag, S. 237 – 241.
- Link, J. (1998). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Nuding, A. & Stanislawski, M. (2013). *Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens*. Baltmannsweiler: Schneider.

Handgemachte Zukunft.

Chancen und Grenzen des Textilen in einer theoretischen und praktischen Diskussion mit der Inklusion

Sybille Wiescholek

Textiles ist inklusiv

Welche Chancen tun sich für das Textile und somit auch für den Textilunterricht in aktuellen Bildungsdiskussionen rund um das breit gefächerte Handlungsfeld *Inklusion* auf? Ausgehend von dieser Frage steht im Workshop die These *Textiles ist inklusiv* leitend im Fokus und wird sowohl praktisch (Übungen, Impulse, Aufgaben) als auch theoretisch aufgearbeitet. Zuerst gilt es, die beiden relevanten Begrifflichkeiten *Textiles* und *inklusiv* einzugrenzen. Schon hierbei ergeben sich Verbindungspunkte zwischen den zwei hier aufeinander bezogenen Handlungsfeldern.

Inklusiv kann hergeleitet werden vom lateinischen *includere* und bedeutet einschließen und umfassen (Kluge, 2002, S. 441). Auch bei Anton Nuding (2013) steht das Verb *einschließen* in einem engen Zusammenhang mit seinen Erläuterungen zu Inklusion, welche er weiterführend mit den Begriffen „Einbeziehung, Einschluss, Eingeschlossenheit, Dazugehörigkeit“ (S. 3) beschreibt. Wichtig ist, so Nuding, dass Inklusion nicht nur in Bildungskontexten geschieht und diskutiert wird, sondern ein Zustand, eine Lebenshaltung ist, die das Zusammenleben in einer Gemeinschaft kennzeichnet, ausmacht und leitet. Durch Inklusion werden das Verständnis von Normalität und Vielfalt verschoben. Vielfalt und Heterogenität sind normal, anerkannt, akzeptiert, bereichernd und werden wertgeschätzt. Vielfalt wird in diesem Kontext nicht nur durch Beeinträchtigung oder Behinde-

rung charakterisiert. Unter Vielfalt wird jegliche Art von Unterscheidung verstanden: „Geschlecht, soziale Bedingungen, Ethnie, Nationalität, Alter, körperliche Verfassung, Intelligenz“ (S. 3). Ziel ist es, und dies vor allem im Bildungssystem, Benachteiligung und Diskriminierung zu überwinden. Aus der Bedeutung von Inklusion und der Herleitung von *inklusiv* ergeben sich im Rahmen des Workshops drei relevante Aspekte, auf die weiterführend Bezug genommen wird:

- Verbindungen und Zusammenhänge
- Vielfalt, Unterschiedlichkeit, das Andere und Reibung
- Flexibilität und Toleranz

Um herauszustellen, inwiefern gerade im textilen Kontext und im Textilunterricht inklusiv vorgegangen, gelernt und gelehrt werden kann, stellt der Workshop das Textile an sich in den Vordergrund – das Textile wird mit einer ‚inklusiven Brille‘ betrachtet. Das Interesse liegt darin, für das Textile als ein inklusives und damit ein verbindendes, einbeziehendes und zusammenschließendes Element zu sensibilisieren, es in diesem Rahmen zu reflektieren.

Die Reflexion des Textilen und die Reflexion von Inklusion stehen also im Mittelpunkt. Damit wird sich an Budde und Hummrich (2017) angelehnt, die nicht Inklusion, sondern eine reflexive Inklusion als Ziel für den Umgang mit Unterschiedlichkeiten formulie-

ren. Wenn die beiden von einer reflexiven Inklusion sprechen, liegt bei ihnen der Fokus auf „der Reflexivität des eigenen Handelns zwischen eignen impliziten Stereotypen und deren Auflösung“ (S. 17). Die Reflexion des Textilen, eingebunden und omnipräsent in menschlichen Lebenskontexten, kann einem beim Nachdenken über und Verstehen von Inklusion helfen.

Um Verbindungspunkte zwischen Inklusion und Textil zu finden, wird sich auf den relativ weit gefassten Begriff ‚das Textile‘ bezogen. Damit wird sich angelehnt an Mentges, die in ihrer „Kulturanthropologie des Textilen“ (2005) auch auf das Textile als eine weite Begriffseingrenzung zurückgereift, um das Gegenstandsfeld des Textilen möglichst in allen seinen Dimensionen abzubilden. Somit kann sich auf das Textile und seine Beziehung zum Menschen, das Textile als Material, als Struktur, Plan oder Muster, als Handlung, Handwerk, Technik, als ein Prozess, das Textile als ein Produkt bzw. Ding und auf das Textile im Kontext seiner mannigfaltigen Bedeutungen, seiner Symbolik und Metaphorik bezogen werden. Das Textile kann etymologisch beispielweise vom lateinischen Wort *texo* hergeleitet werden, das „weben, flechten, bauen, verfertigen, zustandebringen“ (Mentges, 2005, S. 15) bedeutet. Ferner auch vom Verb *texere* (lat.), welches für die Tätigkeit des Webens und Flechtens steht, oder von *textura* (lat.), das mit „Weben, Gewebe, Zusammenfügung, Verbindung“ (Schneider, 2007, S. 311) übersetzt wird. Die etymologische Herleitung zeigt also auf, dass mit dem Textilen, in einer Korrespondenz zwischen Textilem und Mensch Verbindungen und Zusammenhänge konstruiert werden. Diese Verbindungen und Zusammenhänge finden sich auf ähnliche Weise auch in unseren kognitiven und gesellschaftlichen Strukturen wieder.

So verweist Schoeser (2013) beispielsweise auch auf die metaphorische Bedeutung des Textilen für den Menschen:

Textile Metaphern finden sich in allen Sprachen; sie zeugen davon, dass der Prozess des Denkens selbst als ein Verweben begriffen wird, ob er nun einem roten Faden folgt oder Seemannsgarn spinnt. Offenbar lassen sich manche Vorgänge in unserem Gehirn nicht beschreiben, ohne auf Handgriffe oder Eigenarten der Textilherstellung zurückzugreifen. ‚Geistige Zusammenhänge herzustellen ist [...] unser entscheidendes Lernmittel, die Essenz der menschlichen Intelligenz: Verbindungen zu knüpfen; hinter das Gegebene zu schauen; Muster, Beziehungen und Zusammenhänge zu begreifen.‘ (Schoeser, 2013, S. 21)

Ziel beider Handlungsfelder, des Textilen und von Inklusion, ist es also, Verbindungen und Zusammenhänge auf praktischer, gesellschaftlicher, symbolischer etc. Ebene zu erzeugen.

Textiles schafft in unterschiedlichen Bereichen Verbindungen, Zusammenhalt und Gemeinschaft – Textiles ist auf unterschiedlichen Ebenen also inklusiv. Drei dieser Bereiche werden folgend herausgestellt und fokussiert:

- Textiles ist inklusiv über seine Struktur, sein Material und seine Zusammensetzung.
- Textiles ist inklusiv über die Hand und die Handarbeit.
- Textiles ist inklusiv über den Körper und die Kleidung.

Verbindende textile Strukturen

Der geheimnisvolle Faden

Die Schnur. Das Seil. Der Draht. Die korrekte Bezeichnung lautet: der Eruv. Der Eruv umschließt einen gewaltigen Teil von Manhattan, im Norden bis weit oberhalb des Central Park, im Süden bis Soho, einmal komplett um die Upper West Side und die Upper East Side herum, viele Kilometer lang. Die Schnur spannt sich von Laternenmast zu Laternenmast, von Spitze zu Spitze, hoch genug, dass kein Lastwagen daran hängenbleibt, hoch genug, dass sie nicht durch ein blödes Versehen reißt. Aber warum hängt die Schnur da? (Fellmann, 2017, S. 10)

Der Eruv ist ein erstes Beispiel für das Phänomen textil, welches verbindet, Gemeinschaft schafft, inklusiv ist, denn ein einfacher Faden, eine einfache textile Materialität kennzeichnet in diesem Zusammenhang eine Gruppe, eine Gemeinschaft mit eigenen Regeln, Zusammenhalt, Religion bzw. in einem besonderen Maße die Verbindung zwischen Menschen. Fellmann (2017) bezeichnet das, was der Faden im Beispiel des Eruv bedeutet, treffend als ein Zuhause:

Die Schnur hängt da, um Manhattan zu einem Zuhause zu machen. Es ist so: Gläubige Juden dürfen am Sabbat, also zwischen Sonnenuntergang am Freitag und Eintritt der Dunkelheit am Samstag, nichts von ihrem Wohnbereich auf die Straße tragen. Das ist eine der 39 Tätigkeiten, die am Sabbat verboten sind. Tragen wäre Arbeit. Die Arbeit muss ruhen. Die durchgehende Schnur aber gilt als eine gigantische symbolische Wand. Alles, was sie umschließt, wird zum Wohnbereich. Wer innerhalb der Schnur etwas aus dem

Haus trägt, bricht die Regel nicht, er bewegt sich gewissermaßen von Zimmer zu Zimmer. Ein gewaltiges Zuhause, schätzungsweise vierzig Quadratmeter, eingerahmt und definiert von einer dünnen, weißen Schnur. (Fellmann, 2017, S. 10)

Aufgaben:

1. Schwärme aus und begeben dich auf die Suche nach (geheimnisvollen) textilen Strukturen.
2. Halte deine Suche bzw. die textilen Strukturen fotografisch fest.
3. Denke über deine Suche, deine Funde, über die Eigentümlichkeit einer textilen Struktur nach:
 - Was fällt dir auf?
 - Inwiefern wirkt eine textile Struktur, Zusammensetzung, ein textiles Material verbindend und inklusiv?

Die Teilnehmer/-innen entdecken auf ihrer Suche während des Workshops unterschiedliche textile Strukturen. Das Beispiel und die Aufgabenstellung als Impuls motivieren sie, Textiles aus einer anderen, auch inklusiven Perspektive zu betrachten. Sie begeben sich auf eine Spurensuche nach verbindenden textilen Zusammensetzungen. Eine Teilnehmerin ist selbst erstaunt über ihren textilen Fund. Sie stößt während ihrer Suche auf ein Verbandskästchen/Erste-Hilfe-Kästchen, welches Pflaster enthält. Das Pflaster ist ein Gegenstand und ein textiles Ding, an dem sie sonst achtlos vorbeigeht, ein „blinder Fleck“ (Welsch, 1993) in ihren Alltagsroutinen.

Das Pflaster als textiles und verbindendes Element/Material betrachtend beginnt sie zu hinterfragen. Im Pflaster sammeln sich mehrere Ebenen der Verbindung: symbolisch, technisch und strukturell. Zum



Abb. 1: Das Pflaster – ein textiles Ding, das zusammenhält

einen schafft das Pflaster Zusammenhalt, indem es Wunden und Schnitte schließt. Es führt zwei getrennte Bereiche zusammen und unterstützt damit einen Heilungsprozess. Zum anderen ist es auf textil-technischer Ebene ein Gewebe. Auch hier ist eine textile Verbindung omnipräsent: Zwei textile Einheiten, Kette und Schuss, werden zusammengeführt

(im Beispiel des Pflasters in der Regel mit Hilfe der Leinwandbindung), sodass ein zusammenhängendes, aber immer noch flexibles textiles Flächengebilde entsteht.

Ähnliche Beobachtungen und Schlussfolgerungen machen die anderen Teilnehmer/-innen, indem sie beispielsweise zwei Personen unter einem Regenschirm an der Bushaltestelle wartend betrachten oder ihren Blick auf ein weißes Laken lenken, welches mehrere Gegenstände unter sich umhüllt und somit eine Gruppe bildet.

Die Schnur, das Pflaster, der Regenschirm, das Laken – all dies sind textile Dinge, die nicht nur auf symbolischer Ebene zusammenfassen. Wenn der These, *Textiles ist inklusiv* über seine Struktur, seine Zusammensetzung, sein Material weiter nachgegangen wird, kann auch, ausgegangen von den oben aufgezählten textilen Dingen, angesetzt werden bei einer der kleinsten textilen Einheiten, der Faser, ohne die ein Zustandekommen der textilen Dinge nicht möglich wäre. Charakteristisch für eine textile Faser ist, dass sie eigentlich nie alleine bleibt, sich in der Regel immer mit etwas Anderem verbindet. Diese Verbindung kann ganz bewusst und gesteuert entstehen, wie



Abb. 2: Wollmaus

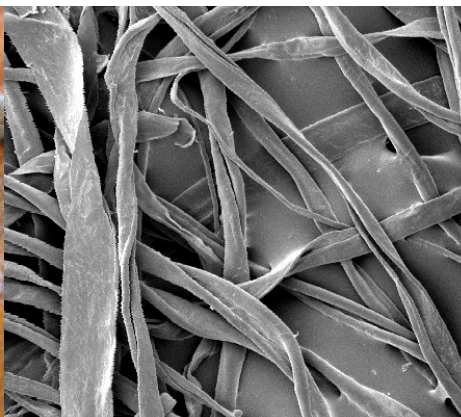


Abb. 3: Baumwollfaser unter einem Rasterelektronenmikroskop

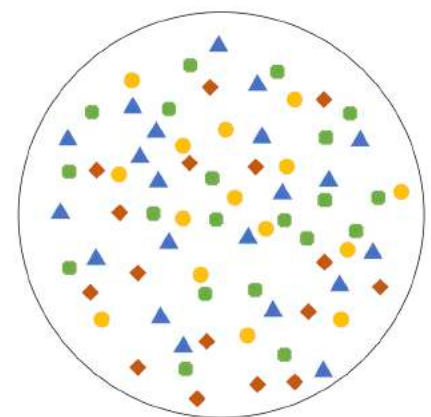


Abb. 4: Inklusion grafisch dargestellt

im Herstellungsprozess eines Fadens. Sie kann aber auch ganz unbewusst, willkürlich und zufällig entstehen wie bei einer Wollmaus (Abb. 2):

Die scheue Wollmaus in der Ecke aber wird nicht künstlich hergestellt, sondern bildet sich von selbst, und zwar umso rascher, je mehr Textilien in einer Wohnung vorhanden sind und je mehr Reibung diese Textilien erfahren. (Soentgen, 2016, S. 25)

Betrachtet man eine Baumwollfaser unter einem Rasterelektronenmikroskop (Abb. 3) wird deutlich, dass auch wenn die Fasern noch nicht bearbeitet und mit Hilfe des Verdrehens und Verzwirnsens in einen konstruierten Zusammenhang gebracht wurden, trotzdem eine Art Gemeinschaft entsteht. Das Kriterium dieser Gruppenbildung ist nicht Homogenität, Ähnlichkeit, Gleichheit, sondern eher eine heterogene Beschaffenheit: Ecken, Kanten, Widerhaken, Fasern, die länger, kürzer, dicker oder dünner sind sowie über- und untereinanderliegen, kreuz und quer zueinander stehen. Hinzu kommt, dass die Fasern flexibel, biegsam, formbar und weich sind. Wenn dann das Ganze in Bewegung gerät, sich die Fasern aneinander reiben, entstehen (weitere) Verbindungen, Zusammenhänge, Inklusion. So ist es nicht verwunderlich, dass eine der bekanntesten grafischen Darstellungen von Inklusion (Abb. 4) Ähnlichkeit mit der Wollmaus, einer textilen Zusammensetzung, aufweist und dies nicht nur im bildlichen Vergleich, sondern auch auf Bedeutungsebene. In der Wollmaus, so Soentgen (2016), verbinden sich nicht nur Faserteilchen. Sie ist immer auch Ausdruck bzw. Träger einer Gemeinschaft. „In Wollmäusen ist die gemeinsame Geschichte von Mensch und Faser zu einem Knoten geschlungen.“ (S. 25)

Die Hand schafft ein Netzwerk – The mending Project (Lee Mingwei, 2017)

Inspiration für die folgende Aufgabe ist Lee Mingweis interaktive Installation *The Mending Project*¹, welche der aus China stammende Künstler im Rahmen der Biennale in Venedig 2017 zeigte. Ausgehend von textilen Elementen und Techniken (Handnähen, der Faden, verschieden farbigen Garnrollen) tritt Mingwei in Kontakt zu den Besucher/-innen seiner Installation. Das Textile ist für ihn Ausgangspunkt und zugleich Antrieb, um Beziehungen zwischen Menschen, zwischen sich selbst und dem Anderen als Person und auch als Fremden aufzuzeigen sowie zu knüpfen. Die Besucher/-innen bringen Mingwei abgelegte, abgenutzte Kleidungsstücke (z.B. ein T-Shirt mit einem Loch oder eine Hose mit einem Riss). Mingwei flickt diese textilen Dinge und baut darüber den Kontakt/die Beziehung zu seinem Gegenüber auf, lernt über das emotional aufgeladene Textile und den Prozess der Handarbeit den Menschen kennen, überwindet das Fremde und schafft Verbindungen (Mingwei, 2017).

Die folgende Aufgabe ist aufgebaut wie ein Spiel. Die Teilnehmer/-innen, die für diesen Teil des Workshops alte und kaputte Kleidungsstücke mitgebracht haben, spielen zwei Runden/Phasen, in denen sie zum einen die Rolle des *Erzählers* und zum anderen die Rolle des *Nähers* einnehmen:

¹ Unter folgendem Link kann Mingweis *The Mending Project* als Video angeschaut werden: <https://www.youtube.com/watch?v=iHM2UtM9LPg> (16.07.2018)

Rollenkarte: *Erzähler*

Material: das kaputte Kleidungsstück, Garnrolle, Nadel, Schere

Aufgabe Phase I:

- Suchen sie sich eine Person mit der Spielkarte *Näher*. Setzen sie sich zu ihr und geben sie ihr das kaputte Kleidungsstück.
- Erzählen sie ihrem Gegenüber etwas über ihr Kleidungsstück. (Welche Bedeutung hat es für sie? Wann haben sie es getragen? Wieso ist es kaputtgegangen? Etc.)
- Signal: Tauschen sie ihre Spielkarten. Sie sind jetzt *Näher* und können auf ihrem Platz sitzen bleiben. Setzen sie bei Phase II an.

Aufgabe Phase II:

- Nehmen sie ihr Material, das eigene kaputte Kleidungsstück und die Garnrolle, die sie selbst am Kleidungsstück ihres ersten Partners befestigt haben, und suchen sie sich einen neuen *Näher*.
- Spannen sie auf dem Weg zu ihrem *Näher* das Garn vorsichtig durch den Raum.
- Geben sie das Kleidungsstück und die Garnrolle dem *Näher*.
- Erzählen sie ihrem Gegenüber etwas über ihr Kleidungsstück. (Welche Bedeutung hat es für sie? Wann haben sie es getragen? Wieso ist es kaputtgegangen? Etc.)

Rollenkarte: *Näher*

Material: das kaputte Kleidungsstück, Garnrolle, Nadel, Schere

Aufgabe Phase I:

- Nehmen sie das kaputte Kleidungsstück ihres Gegenübers entgegen.
- Beginnen sie damit, die kaputte Stelle mit Nadel und Faden zu flicken. Wie sie technisch dabei vorgehen, ist egal.
- Lauschen sie beim Flicken den Geschichten ihres Gegenübers. Stellen sie nachfragen, halten sie das Gespräch aufrecht.
- Signal: Vernähen sie den Faden. Lassen sie beim Abschneiden des Fadens ein Stück übrig, an das neu angeknüpft werden kann. Knüpfen sie an das Ende einen neuen Faden, der noch an der Garnrolle hängt. Tauschen sie nun ihre Spielkarte mit dem *Erzähler*. Weiter geht es mit Phase II.

Aufgabe Phase II:

- Nehmen sie das kaputte Kleidungsstück und die Garnrolle/den Faden ihres neuen Gegenübers entgegen.
- Schneiden sie den Faden ab, sodass sie genug Garn zum Flicken übrighaben. Achten sie darauf, dass die Verbindung aus Phase I bestehen bleibt.
- Beginnen sie damit, die kaputte Stelle mit Nadel und Faden zu flicken. Wie sie technisch dabei vorgehen, ist egal.
- Lauschen sie beim Flicken den Geschichten ihres Gegenübers. Stellen sie Nachfragen, halten sie das Gespräch aufrecht.



Abb. 5-7: Übung ‚Die Hand schafft ein Netzwerk‘

Nach den zwei Spielphasen reflektieren die Teilnehmer/-innen das Erlebte. Auf die Frage, inwiefern sie durch und mit Hilfe des Textilen inklusiv und verbindend gehandelt bzw. das Textile als etwas Inklusives wahrgenommen haben, antworten sie auf einer eher expliziten Ebene. Über das Textile, die Kleidungsstücke und die Zeit des gemeinsamen Arbeitens an den Kleidungsstücken tauschen die Beteiligten persönliche Geschichten und Erlebnisse aus, erzählen über Wünsche, Vergangenes, aber auch über Pläne für ihre Zukunft.

Diese durchaus privaten Gespräche sind, so stellen die Teilnehmer/-innen fest, verknüpft mit den textilen Dingen, die im Fokus der Spielphasen stehen. Ihnen wird bewusst, wie stark das Textile aufgeladen ist mit Bedeutungen, Biografien, Erinnerungen, Gefühlen, Geschichten etc. (Bohnsack, 2000). Mink (2007) bezeichnet Kleidung in einem ähnlichen Zusammenhang auch als „Aura des Individuums.“ (S. 275) Die Aufgeladenheit des Textilen, das Textile als Träger von Energien (Gordon, 2013, S. 65) und die Kommunikation darüber, die leichtfällt, da das Textile jedem seit der Geburt eingeschrieben ist (Gordon, 2013, S. 60) schaffen einen privaten Raum für das im Spiel zusammengewürfelte, sich unbekanntes Paar.

Eine Grenze zwischen Fremden und Eigenem wird wie bei Mingweis *The Mending Project* aufgehoben. Ein Zwischenraum baut sich auf und das Dazwischen wird interessant (Kolhoff-Kahl, 2009, S. 115).

Die ganze Szenerie lässt sich fortführend noch auf einer anderen Ebene betrachten, die den Teilnehmer/-innen im Reflexionsprozess kaum bewusst wird, da sie im Nähen und Flickern der Kleidungsstücke automatisch, geübt, implizit handeln. Im Fokus stehen hier die Hand, die Finger, der Körper, welche im Prozess des Handarbeitens, hier das Handnähen, die Idee von Inklusion widerspiegeln und für Gemeinschaft, Kooperation, Zusammenarbeit unter heterogenen Bedingungen sowie Individualität stehen. Eine Handarbeit ist grundsätzlich immer individuell oder anders: Im Handarbeiten ist Unterschiedlichkeit von Grund auf vorhanden. Nähte, Stiche, Stichlängen, Stickereien (frei und fadengebunden) sind so individuell, wie die eigene Handschrift (Schoeser, 2013, S. 264).

Darüber hinaus ist Inklusion in der Art und Weise erkennbar, wie die Hand/die Hände funktionieren bzw. zusammenspielen. Sennette (2014) beschreibt dieses Zusammenspiel, das für die Handarbeit besonders

bedeutsam ist mit der Phrase „die helfende Hand“ (Sennette, 2014, S. 217f). Das besondere an der Funktionsweise der menschlichen Hand ist die Koordination der einzelnen Handglieder, Muskeln, Sehnen, Rezeptoren. Diese Koordination steht im Zeichen der Unterstützung. Ziel ist es, alle Handglieder (stärkere, schwächere, scheinbar involviertere etc.) so zusammenzuführen, dass durch eine Kooperation das optimalste Ergebnis erzielt wird. Das Setzen einer Naht wäre nicht nur mit Zeigefinger und Daumen, die die Nadel im Spitzgriff festhalten, möglich. Unterarm, Unterarmhaltung, Mittel-, Ring- und kleiner Finger, Handballen etc. sind ebenso essentiell beim Nähen involviert – aufschlagenden ist die Koordination und Kooperation der einzelnen Teile oder mit Nuding (2013) Worten in Bezug auf Inklusion: vom *Du nicht* über *Du auch* zum *Wir* (Nuding, 2013, S. 11). Auch Sennette (2014) selbst überträgt das Prinzip „der helfenden Hand“ – die Kooperation, die durch Koordination verschiedener Teilfähigkeiten der Hand entsteht – auf gesellschaftliche und kulturelle Bereiche. Eine funktionierende, inklusive, arbeitende Gemeinschaft müsse ebenso koordinieren, kooperieren und zusammenspielen: „Die kompensatorische Leistung der Hände legt den Gedanken nahe, dass brüderliche Kooperation nicht davon abhängt, ob die Beteiligten über dieselben Fertigkeiten verfügen.“ (Sennette, 2014, S. 218)



Abb. 8: Nähen und Flickern mit der Hand, Übung
„Die Hand schafft ein Netzwerk“

Ver- und abgenäht – durch Kleidung und Körper Inklusion bewusst wahrnehmen

Die gruppenbildende Funktion von Textilien, von Kleidung ist bereits in der vorherigen Übung z.T. zum Ausdruck gekommen. Folgend werden In- und Exklusionsaspekte, die mit dem Textilien und stark mit Kleidung einhergehen, in den Fokus gerückt. Damit wird sich in Bezug auf die Verbindung Kleidung und Körper mit einem Bereich beschäftigt, der bis jetzt außer Acht gelassen wurde, aber gleichermaßen zur Inklusion gehört. Inklusion bedeutet immer auch

Exklusion (Patrut, 2017, S. 121). Die lateinischen Wörtern *includere* und *cludere* werden nicht nur mit den Wörtern *verbinden* und *ein-schließen*, sondern ebenso mit *schließen* und *versperren* übersetzt (Kluge, 2002, S. 441). Bei den vorherigen zwei Übungen wurde nach textilen Verbindungen, die übertragbar sind auf gemeinschaftliche Aspekte, gesucht, diese betrachtet, bewusst wahrgenommen oder selbst geschaffen. Die inklu-

siven, einschließenden Aspekte standen im Fokus. Obwohl in diesem Rahmen verbindend gearbeitet wurde, wird nichtdestotrotz mit den textilen verbindenden Handlungen versperrt und ausgeschlossen. Das Textile demonstriert also auch, dass Verbindungen und Zusammenhänge zu schaffen, nie ohne Ausschluss, Grenzen etc. funktioniert. Für Inklusion in der Gesellschaft gilt dies ebenso.

Die Tätigkeiten des Ausschließens, Versperrens

und Abgrenzens werden nun in die Überlegungen zur These *Textiles ist inklusiv* miteingeschlossen, indem sich die Teilnehmer/-innen des Workshops im Kontext neuer textiler Verbindungen, Kleidung und Körper selber begrenzen. Ziel ist es, die ästhetische Wahrnehmung für das Andere zu sensibilisieren, Ausschluss und Abgrenzung am eigenen Körper, an der Körperhaltung, an den Bewegungen etc. zu spüren. Die Kleidungsstücke der französischen Modedesignerin Anne Valérie Hash dienen als Inspiration und Ausgangspunkt für den eben beschriebenen Arbeitsschwerpunkt.

Anne Valérie Hash: *Détourer*

Die französische Modedesignerin Anne Valérie Hash interessiert sich für Grenzen bzw. Grenzüberschreitungen zwischen Frau und Mann im Bereich von Körper- und Kleidformen. Dabei lotet sie diese festgedachten und -gesetzten Grenzen aus und verschiebt sie. In ihren Designs verkonstruiert und vernäht sie sich ganz bewusst, denn nur so, so Hash, wird wieder genau hingesehen und Selbstverständlichkeiten werden hinterfragt – auch eine Aufgabe von Inklusion.

To extract, detach an image, a part of an illustration in order to remove the background. The garment is definitively a three-dimensional object. It can be taken in by viewing it from the front, the back or the side. The label indicates the right way round. But sometimes there is no right way round. You have to move all the way round. (Hash, 2016, S.101)

Sie schneiderte beispielsweise einen Anzug für Damen, bei dem die beiden Vorderteile unterschiedlich lang sind, die Schulterbreiten variieren und versetzt auf den Schultern liegen

(Hash, 2016, S. 100-110) – ein asymmetrisches Bild wird geschaffen, das gerade die Idee einer ‚normalen‘ oder idealtypischen Körper- und Kleidform, mit der auch Vorstellungen von Homogenität erzeugt und verbreitet werden, stört und zum Hinterfragen einlädt.

Ähnlich arbeitende Designer/Künstler: Leigh Bowery, Alexander McQueen, Rei Kawakubo

Aufgabe: Wage auch du einen neuen Rundumblick und erfasse (textile) Grenzen neu – nähe ab, nähe um, vernähe dich...

1. Nimm dein mitgebrachtes Kleidungsstück und nähe es mit wenigen Stichen zu etwas um, das den Blick verschiebt, die Funktion verändert, die Trageweise gegen den Strich bürstet...
2. Ziehe dein Kleidungsstück nun an. Wie fühlst du dich? Was ist gleichgeblieben, was hat sich verändert?
3. Stell die Veränderung (z.B. in der Trageweise oder den möglichen Bewegungen) performativ dar. Überspitze Bewegungsabläufe oder breche aus ihnen aus, indem du Nähte wieder zerstörst.

Mit ganz einfachen textilen Veränderungen bzw. Verbindungen schaffen die Teilnehmer/-innen neue Blicke und machen das als das Normale wahrgenommene sichtbar. Armlöcher in T-Shirts werden zugenäht, Säume hochgenäht, Ärmel an der Brust befestigt etc. Das Anziehen und Tragen der vernähten Kleidungsstücke kostet die meisten Teilnehmer/-innen Überwindung, sie fühlen sich nicht wohl, Körperhaltung und Bewegungsabläufe sind gestört. Die



Abb. 9-12: Ver-näht, praktische Übungen

Übung/Aufgabe hilft den Teilnehmer/-innen dabei, aus ihrem gewohnten Mustern (Kolhoff-Kahl, 2009) auszubrechen und sich gleichzeitig für das Andere zu sensibilisieren – hier das Andere in Form von Körper und Kleidung. Sie nehmen wahr, dass Verbindung, Zusammenschluss und Inklusion zugleich Grenzen bildet, Abgrenzung und Exklusion bedeutet. Sie erkennen, inwiefern Verbindung und Abgrenzung bzw. Inklusion und Exklusion konstruierte Systeme sind und damit auch die Einstellung dazu veränderbar ist – es kann umgenäht und zugleich umgedacht werden.

Dass Kleidung, Körper und somit auch das Textile eine Schlüsselposition einnehmen, macht nicht nur die praktische Übung deutlich. Auf theoretischer Ebene besprechen beispielsweise Lehnert/Weilandt (2016) oder Craik (2005) inwiefern Körper und Kleid zum einen Identität und Individualität beeinflussen und zum anderen soziale Gefüge schaffen und aufrechterhalten. Für Craik (2005, S. 287) ist der Körper, der mit der Geburt verbunden wird mit textilen Dingen, ein sozialer Körper über den gesellschaftlich konstruierte Regeln und Rollenvorstellungen, sprich auch Einschluss und Ausschluss zu Gesellschaft, kommuniziert und transportiert werden. Diesen konstruktiven Aspekt zwischen Mensch, Körper, Textilem und Kleidung begreifen Lehnert/Weilandt (2016, S. 11f) als eine Chance, die in Kleidung und vor allem Mode liegt. Abweichung, das Andere gehöre zur Mode, sodass das Durchbrechen von Regeln, Grenzen oder Normalitäten ihr eigen ist. Dies führe wiederum zu neuen Normalitäten.

Befasst man sich bewusst mit inklusiven und exklusiven Prozessen, die täglich über das Textile, den Körper und die Kleidung kommuniziert werden, setzt, ähnlich wie bei den Teilnehmer/-innen, die durch neue

Verbindungen auch neue Begrenzungen schufen, sich selbst auch ab- bzw. ausgrenzten, eine Reflexion über Zusammenschluss und Ausschluss ein. Es ist ein reflexives Umgehen mit Inklusion bzw. nach Budde und Hummrich (2017) eine reflexive Inklusion, die „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von sozialen Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (S. 19) abzielt.

Fazit

Du schlüpfst hinein,
was kann das sein?
Fünf schmale Röhren
An einem Loch
Im Sommer sucht man's selten.
Im Winter braucht man's doch.
(Paul Maar, 2007, S. 139)

Paul Maar beschreibt rätselhaft in seinem Gedicht den Handschuh. Im übertragenen Sinne lässt sich Maars Gedicht vergleichen mit den verschiedenen Ebenen des Workshops: Untersucht wurden das Textile und Inklusion unter der Gemeinsamkeit, dass beide Handlungsfelder Verbindungen und Zusammenschlüsse motivieren – ein Handschuh ist eine solche Verbindung aus Wolle, gestrickten Fingern und gestricktem Bündchen, aus den Menschen, die ihn tragen. So wurden inklusive Gedanken reflektiert auf der Ebene der textilen Strukturen und der materiellen Beschaffenheit, auf der Ebene des tatsächlichen Tuns, d.h. der Handarbeit und auf der Ebene der Kleidung, die den Körper, die Identität, Biografien und Gemeinschaft bedingt. Mit dem Textilen wurde gleichzeitig erfahren und ästhetisch wahrge-

nommen, dass Inklusion ebenso Exklusion bedeutet. Abschließend kann gerade in Bezug auf Potentiale des Textilunterrichts herausgestellt werden, dass sich eine Reflexion des uns alltäglich umgebenden Textilen auf seinen mannigfaltigen Ebenen auch im Unterricht lohnt, um wiederum eine reflexive Inklusion, ein Nachdenken über sich selbst und den Anderen zu fördern.

Literatur

- Bohnsack, A. (2000). Phantasiereise in die eigenen Ablagen. In A. Bohnsack: *Ausstellung Lebensmuster – Biographien im Stoff, Kleider als Zeitspeicher* (S. 7-10). Bramsche: Rasch.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2017). Reflexive Inklusion. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 17-21). Hannover: Fabrico Verlag.
- Craik, J. (2005). Mode als Köpertechnik. Körperarbeit, Modearbeit. In G. Mentges (Hrsg.), *Kulturanthropologie des Textilen* (S. 287-304). Berlin: Edition Ebersbach.
- Fellmann, M. (2017). Der geheimnisvolle Faden. *Süddeutsche Zeitung Magazin*. Nr. 28. 14. Juli 2017. S. 8-13.
- Gordon, B. (2013). Stoff und Bewusstsein: Unsere tiefen Bindungen. Zur sozialen und spirituellen Bedeutung des Textilen. In M. Brüderlin (Hrsg.), *Kunst & Textil: Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute*. (S. 60-67). Ostfildern: Hatje Cantz.
- Hash, A. (2016). Détourer. In S. Marot (Hrsg.), *Décrayonner*. Paris: Lienart.
- Kluge, F., & Seebold, E. (2002). *KLUGE. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache* (24. Ausg.). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Kolhoff-Kahl, I. (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid - Körper - Kunst*. München: Kopaed.
- Lehnert, G. & Weilandt, M. (2016). Ist Mode queer? Eine Einleitung. In G. Lehnert, & M. Weilandt (Hrsg.), *Ist Mode queer? Neue Perspektiven der Modeforschung* (S. 7-16). Bielefeld: transcript.
- Maar, P. (2007). *JAguar und NEINguar. Gedichte von Paul Maar*. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Mentges, G. (2005). Für eine Kulturanthropologie des Textilen. Eigene Überlegungen. In G. Mentges (Hrsg.), *Kulturanthropologie des Textilen* (S. 10-54). Berlin: Edition Ebersbach.
- Mingwei, L. (2017). *The Mending Project*. Verfügbar unter <http://www.leemingwei.com/projects.php#> (16.07.2018)
- Mink, D. (2007). Mode: Die Sparche vom Ich. In E. Bippus, & D. Mink (Hrsg.), *Mode, Körper, Kult* (S. 268-283). Stuttgart: Arnoldsche Art Publishers.
- Nuding, A. (2013). Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens. Teil 1. In A. Nuding, & M. Stanislawski (Hrsg.), *Grundlagen und Grundfragen der Inklusion. Theorie und Praxis des inklusiven Unterrichtens* (S. 1-92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Patrut, I.-K. (2017). Inklusion/Exklusion als Grundoperation: Denken, Kultur und Gesellschaft. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders. Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 121-125). Hannover: Fabrico Verlag.
- Schneider, B. (2007). *Textiles Prozessieren. Eine Mediengeschichte der Lochkarte*. Zürich-Berlin: Diaphanes.
- Schoeser, M. (2013). *Textilien. Handwerk und Kunst*. Köln: Dumont.
- Sennett, R. (2014). *Handwerk* (5. Ausg., 1. Ausg. 2008). Berlin: Berlin Verlag in der Piper Verlags GmbH.
- Soentgen, J. (2016). Geschichte einer Wollmaus. In V. Gliczyski, M. Suhrbier, & E. Raabe (Hrsg.), *Der rote Faden. Gedanken Spinnen Muster Bilden* (S. 24-37). Bielefeld, Berlin: Kerber.
- Welsch, W. (1993). Für eine Kultur des blinden Flecks, Ethische Konsequenzen der Ästhetik. *Sinn und Form*, 5/1993, S. 817-828.

Abbildungen

Abb. 1: Das Pflaster – ein textiles Ding, das zusammenhält. Foto: S. Wiescholek.

Abb. 2: Wollmaus. Quelle: Wikimedia.

Abb. 3: Baumwollfaser unter einem Rasterelektronenmikroskop. Quelle: Wikimedia.

Abb. 4: Inklusion grafisch dargestellt. Foto: S. Wiescholek.

Abb. 5-7: Übung ‚Die Hand schafft ein Netzwerk‘. Foto: S. Wiescholek

Abb. 8: Nähen und Flickern mit der Hand, Übung ‚Die Hand schafft ein Netzwerk‘. Foto: S. Wiescholek.

Abb. 9-12: Ver-näht, praktische Übungen. Foto: S. Wiescholek.