

Nr° 1
März 2019

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

ISSN 2519-1667

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser,

viele von uns erinnern sich, vielleicht auch schon leicht genervt, an die seit Jahren dauernden Diskussionen um die Fachbezeichnungen *Bildnerische Erziehung* und *Technisches und textiles Werken*. Da das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung eine Überarbeitung der Lehrpläne für die Primarstufe und Sekundarstufe 1 auch in diesen beiden Fächern beabsichtigt, gibt es möglicherweise im Jahr 2019 ein Zeitfenster für eine Umbenennung der Fächer. Mit den jetzigen Fachbezeichnungen ist wohl kaum jemand glücklich. Auch der BÖKWE möchte seine Expertise mit entsprechenden Vorschlägen einbringen. Auf Seite 33 soll ein Kurzkomentar zum Thema von B. Mayr-Zinser zu Überlegungen und Diskussionen anregen. Die Redaktion freut sich auf Ihre Leserbriefe. Zudem wird der BÖKWE via Mail an Sie herantreten, um Vorschläge zu sammeln und durch eine Doodle-Umfrage die Favoriten für die neuen Fächernamen zu eruieren. Wir bitten um rege Teilnahme. Hier gleich noch ein Hinweis auf die Homepage des BOEKWE: Unter <http://www.boekwe.at/service-lehrplaene/> können Sie sämtliche Lehrpläne unserer Fächer lesen und herunterladen.

In der Mitte dieser Fachblatt-Ausgabe finden Sie ein herausnehmbares Plakat zur *BÖKWE Fachtagung 2019* von 18. – 20. Oktober in Graz mit einer Vorschau auf die Programminhalte. Viel Vergnügen beim Schmökern und Planen einer Teilnahme wünscht Ihnen

Maria Schuchter

Inhalt

- Maria Schuchter
Schwarz – Weiß.
 Bild- und Denkmuster hinterfragen. S. 2
- Franz Billmayer
Herausforderung: Kulturelle Bildung.
 Ein Übersetzungsfehler als Chance. S. 9
- Maria Hanl
Spiel! Textil?
 Überlegungen zur Bildungsarbeit in der
 Kleinkinderpädagogik. S. 17
- Goda Plaum
Bildtheorie in der Schule:
 Zeichen, Wahrnehmung, Denken. S. 20
- Über den Tellerrand
 Elisabeth Skalla
Bilder aus Sicht einer Radiologin. S. 24
- Rolf Laven
„Art teaching around the world“.
 Ein Bericht von internationalen
 Konferenzen. S. 26
- Ines Brantl
Drei Tage Kunstdidaktik.
 Tagungsbericht: *doko 18* in München. S.29
- Johannes Davies
 Workshop:
3D-Computergrafik mit Blender. S. 31
- Beate Mayr-Zinser
Kommentar zur Fachnamen-Diskussion. S. 33

Coverbild: zum Artikel von
 Maria Schuchter: Aufnahme von einem
 Flohmarkt in London (eigenes Foto)
 Foto Rückseite: Christine S. Prantauer,
 Downtown, 2019



1 Diese Figur im Museumsshop sorgte für Irritation und Aufmerksamkeit.

Maria Schuchter

Schwarz – Weiß und andere Denk- und Bildmuster

„Wir dürfen Afrika nicht den Chinesen überlassen“, soll Bundeskanzler Sebastian Kurz anlässlich des EU-Afrika-Gipfels im Dezember 2018 in Wien gesagt haben (Tiroler Tageszeitung, 19.12.2019). Nicht nur von afrikanischer Seite, wie z. B. von Paul Kagame (Vorsitzender der Afrikanischen Union und Präsident Ruandas), wurde während des Gipfels auf die Gefahr von kolonialem Gehabe und Neokolonialismus in den wirtschaftlichen Absichten hingewiesen. Denkmuster aus der Kolonialzeit bestimmen immer noch Teile der gegenwärtigen Bilderwelt. Es geht nicht darum, die Moralkeule zu schwingen, aber wir sollten weiterhin unser Bewusstsein schärfen, um diese unglücklichen Traditionen zu unterbrechen. Die Beschäftigung mit Alltagsbildern, auch im Unterricht, kann stereotype Darstellungsweisen aufdecken und analysieren.

Klischeebilder verlängern das Konstrukt von Rassendifferenz

Ein kleine Figur (Abb. 1) im Museumsshop des Britischen Museums, ausgestellt unter einer Glasvitrine und für 50 £ zu erwerben, hat mich irritiert. Die Statuette stellte den ersten Schwarzen¹ Präsidenten Südafrikas Nelson Mandela dar. Sie bestand aus Plastik und wies bei aller Ähnlichkeit mit Mandela sattem bekannte rassistische Klischees wie übertriebene Mimik, übergroßen Mund, stark betonte weiße Zähne auf. War es wirklich möglich, dass das Museum derart unsensibel bezüglich der stereotypen Darstellung von Schwarzen Menschen war?

Der zeitlich kurz vorher erfolgte Besuch auf einem örtlichen Flohmarkt hatte die irritierte Wahrnehmung mitverursacht und verstärkt: Dort wurden

Plastikgürchen zum Kauf angeboten, die die Klischees noch viel ausgeprägter zeigen (Titelbild).

Eine anschließende Internetrecherche ergab, dass es sich beim Verkaufsobjekt im Museumsshop um die dreidimensionale Interpretation aus einem Cartoon des südafrikanischen Karikaturisten Jonathan Shapiro handelt. Zapiro, so der Künstlurname, tätig für südafrikanische und englische Zeitungen, hatte Mandela hundertfach dargestellt und auch die Produktion dieser Statuette autorisiert. Die Übertragung der Zeichenfigur ins Dreidimensionale und das „billige“ Material Kunststoff ließen die für Cartoons typische Übersteigerung noch stärker klischeehaft wirksam werden. Aus dem Alltag bekannte stereotype Bildmuster trugen dazu bei, die – von Mandela positiv aufgenommene² – Darstellung fehlzuinterpretieren.

Dieses „Missverständnis“ ist Anlass für die Frage, inwieweit klischeehafte Alltagsbilder das Narrativ der menschlichen Rassendifferenz nach wie vor prolongieren.

Sogenannte „M.-pagen“³ aus unterschiedlichsten Epochen sind in den Antiquitätenläden Europas häufig zu finden. (Abb. 2) Das ist eine Sache. Wenn ein Vorarlberger Bierproduzent (Abb. 3), dessen Gründung auf einen Gastwirt namens Josef Mohr zurückgeht, genauso wie ein Wiener Kaffee- und Feinkosthändler nach wie vor an stereotypen Icons im Firmenlogo festhalten, ist das eine andere. Bemerkenswert ist auch, dass das Standard-Klischee-Motiv, die Profilabbildung eines Schwarzen Menschen vor hellem Hintergrund, auch in positiv gemeinten Produkten wie beispielsweise im österreichischen Film *Angelo* aus dem Jahr 2018, noch immer gängig ist (Abb. 4)

M...-Apotheken, M...-Straßen, M...-Gasthäuser und -Hotels finden sich nach wie vor zahlreich in deutschsprachigen Städten, obwohl Betroffene immer wie-



2 Figur, angeboten in einem Einrichtungshaus in Padua.

3 Eine Vorarlberger Biermarke.



4 Ein Gasthaus in der Salzburger Altstadt macht Werbung für sich.



5 Stereotyp: Profilaufnahme eines Schwarzen Menschen vor hellem Hintergrund (Szene aus dem Film *Angelo*, 2018).



der darauf hinweisen und Namensänderungen wünschen. Die Berufung des Salzburger Gasthofs „Zum M...“ auf eine Tradition „seit 1982“ (sic!), mehrsprachig(!) und mit einem Klischeebild sondergleichen (Abb. 5), lässt jede Form von Sensibilität vermissen. Das gleiche kann man vom Wellness-Bereich in einem Ötzaler Hotel (Abb. 6) oder vom Plakat der Grünen für den Wahlkampf 2009 in Nordrhein-Westfalen behaupten.⁴ (Abb. 7) Die Liste der Beispiele ließe sich beliebig fortsetzen.

Bereits 2005 betont die deutsche Kunsthistorikerin Viktoria Schmidt-Linsenhoff⁵ „die Verschiebung des Fokus vom >Bild der Anderen< auf eine europäische Selbstkonstitution durch Alterität“. Nicht die Frage „Werden Farbige falsch oder richtig dargestellt?“, sondern „Welche Funktion hat ihre Darstellung für die Bildung der weißen Identität?“ sei der relevante Forschungsansatz. (Schmidt-Linsenhoff 2005, S. 24)

In ihrer 2013 veröffentlichten Habilitationsschrift *Farbe – Macht – Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte* gibt Anna Greve genau darüber einen fundierten Überblick vom 12. bis ins 17. Jahrhundert. Derart stupid-brachiale Klischees bedienende Alltagsbilder, wie oben beschrieben, sind mehr ein Phänomen der Massenproduktion. Die Arbeit von Greve zeigt aber deutlich auf, dass künstlerische Repräsentationen von Schwarzen Menschen in der europäischen Kunst, ausgehend von der Weißen Norm, über Jahrhunderte meist negativ konnotiert sind. Sie fragt nach politischen, ökonomischen und kulturellen Absichten, wenn Weiße Künstler_innen Schwarze Menschen (und auch Weiße) darstellen, welche Formen der Differenz sie verwenden und wann bzw. wie sich rassistische Stereotype gebildet haben. „Schwarze Menschen wurden je nach künstlerischer Intention konstruiert bzw. marginalisiert.“ (Greve, S. 184) Ikono-



grafische Motive wie die Schwarze Königin von Saaba, der Schwarze Heilige Mauritius, die Schwarze Madonna, die N...Venus³ sind künstlerische Repräsentationen von Schwarzen Menschen, die Greve dekonstruiert, auch in Bezug auf die Weiße Wissensproduktion.

Stellvertretend für die bedrückende Faktenlage sollen Paolo Veronese und sein Oeuvre genannt werden: Über 30 seiner Gemälde zeigen Figuren mit dunkler Körperfarbe. Die zahlreichen Diener in den Gastmählern stehen im Zusammenhang mit der Präsenz und dem sozialen Status von Schwarzen Menschen im damaligen Venedig. Der Maler setzte sie zur Kontrastierung und Gliederung von hell dargestellten Menschenmassen im Bildraum ein. (Abb. 8) In Märtyrerdarstellungen (Sebastian, Justina) verkörpern dunkle Menschen bei Veronese das Böse. (Abb. 9) Im Gegensatz zu fein nuancierten, hellen Hauttönen differenzierte Veronese dunkle Körperfarbe wenig. Trotz der offensichtlichen Präsenz Schwarzer Menschen in der Weißen Mehrheitsgesellschaft auf seinen Gemälden wurde diese in der kunstgeschichtlichen Forschung bis in die Gegenwart nicht berücksichtigt, weder

sozialgeschichtlich noch stilistisch. (Greve, S. 207–216)

Die Lektüre des Buches von Anna Greve, das sich auch als Open Edition Book im Internet findet, ist allen Leser_innen zu empfehlen. Das Buch ist auch Anlass, Abbildungen zu Schwarzen Menschen und zu Afrika in deutschsprachigen Medien der Gegenwart kritisch zu durchleuchten. Auffällig ist, wie hartnäckig sich bestimmte visuelle Muster halten. Sie sind konstant präsent, zeitlich und unabhängig von der Qualität der Medien.

Das Bild von Afrika – der zerbrochene Spiegel

Gerade bei Bildern zu Afrika stellt sich die Frage des Zusammenhangs von Darstellung und Wirklichkeit. Für eine Analyse eignet sich besonders die Metapher des „zerbrochenen Spiegels“⁶ als Grundannahme: Wir bekommen immer wieder nur bestimmte Bruchstücke einer Wirklichkeit vorgeführt. Verschiedene Umstände (wirtschaftliche und politische Interessen, tradierte Blickregime aus der Kolonialzeit, bewusst oder unbewusst eingesetzte Elends- und Schreckensbilder) lassen den Spiegel und sein vollständiges Spiegelbild zerbrechen. Nur einzelne, immer gleiche Fragmente der Wirklichkeit (Hunger, Konflikte, Migration) werden abgebildet, andere werden nicht oder kaum thematisiert, und schlüssige Zusammenhänge sind selten zu finden. Dabei besteht die Gefahr, dass wir den Blick für das Ganze aus den Augen verlieren, aus Teilperspektiven unvollständige und falsche Schlüsse ziehen und als Pädagog_innen diese auch weitergeben.

Die Analyse von Bildern in Printmedien zeigt, dass nach wie vor bestimmte Blickregime vorherrschen, während andere Bruchstücke des Spiegelbildes viel seltener gezeigt werden. Die Folge sind Vorstellungen und Gedankenbilder, die es zu hinterfragen gilt, ganz im Sinne



des italienischen Soziologen Maurizio Lazzarato. „Sprache, Zeichen und Bilder repräsentieren nicht irgendetwas, sondern tragen dazu bei, dass es sich ereignet. Bilder, Sprachen und Zeichen sind konstitutiv für die Wirklichkeit und nicht für ihre Repräsentation.“ (Lazzarato, 2003)

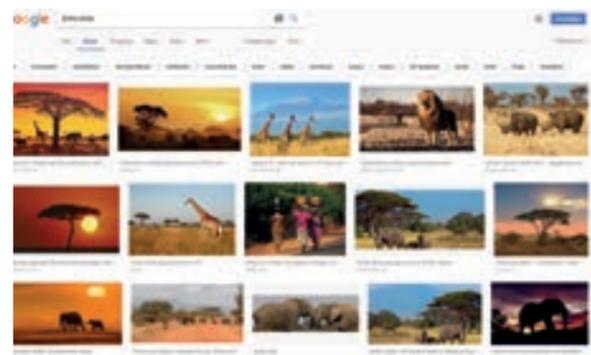
Ein typisch koloniales Darstellungskonzept besteht beispielsweise in der Vorstellung, Afrika sei ein homogener Kontinent. Begriffe wie „Schwarzer Kontinent“ und „Schwarzafrika“, beide im Kontext von Kolonialismus und Rassismus entstanden, suggerieren, es handle sich um einheitliche Räume. (Arndt/Hornscheidt, S. 204–208) Gerne wird auch von afrikanischen Dialekten gesprochen, obwohl es dort mehr als 2.000 selbständige Sprachen gibt.

6 Wellnessbereich in einem Tiroler Hotel. Screenshot vom 30.11.2018.

7 Plakat der Grünen im Wahlkampf von 2009 in Nordrhein-Westfalen. Es wurde nach Protesten wieder abgenommen. Screenshot vom 30.11.2018.

8 Paolo Veronese, Apotheose Venedigs, Venedig, Palazzo Ducale, ca. 1585, Fresko, Ausschnitt

9 Paolo Veronese, Martyrium der Hl. Justina, 1570–75, Florenz, Uffizien,



10 Coverbild des Magazins *Frankfurter Allgemeine Woche* vom 7.7.2017.
11 Google-Suche zu *Afrika Bilder*. Screenshot vom 30.11.2018.

Durch die pauschalierende Bezeichnung wird afrikanischen Sprachen gegenüber europäischen Sprachen nicht nur ein untergeordneter Status zugeschrieben, der afrikanische Kontinent wird als große Einheit aufgefasst, der lediglich dialektale Unterschiede aufweise. (Arndt/Hornscheidt, S. 44–56) Es handelt sich hier um ein Konstrukt, das die völlig unterschiedlichen Kulturen, Staatsformen, Religionen usw. außer Acht lässt und primär die Andersartigkeit (zum Weißen Europa) betont.

Das Titelblatt der Frankfurter Allgemeinen Woche vom 7.7.2017 (Abb. 10) visualisiert das Konzept der Homogenität, bewusst oder unbewusst, perfekt: Ein riesiger schwarzer Fuß (dessen Binnenzeichnung an den italienischen Stiefel erinnert) stößt sich vom einheitlich schwarz eingefärbten Afrika nach oben (kartengeografisch nach Norden) ab. „AFRIKA KOMMT. Wie der Kontinent sich wandelt – und was das für uns bedeutet.“ heißt es bedrohlich, optisch durch die orange-rote Signalfarbe unterlegt. Auch die Artikel im Heft zeigen wenig Differenzierung, wenn von „afrikanischen Regierungen“, „afrikanischer Wirtschaft“ oder „afrikanischer Bevölkerung“ die Rede ist. Das Titel-Bild steht exemplarisch für ein fragwürdiges Konzept, das im Zusammenhang mit anderen „Scherben“ vom zerbrochenen Afrika-Spiegelbild immer wieder auftaucht, offensichtlich auch in Produkten des sogenannten Qualitätsjournalismus.

Zum Konstrukt der Andersartigkeit Afrikas im Vergleich zu Europa gehörte und gehört die Gegenüberstellung von Natur und Kultur. Mit Begriffen wie „Naturvölker“, „Naturreligion“, „Primitivismus“, aber auch „Wildheit“ und „Ungezähmtes“ wird ein Afrika charakterisiert, dem ein kulturelles, aufgeklärtes, zivilisiertes Europa gegenübergestellt wird.

In der Kolonialzeit, deren Beginn mit der Entstehung der Fotografie zusammenfällt, wurde Fotografie ein wichtiges Medium, um koloniale Herrschaftsansprüche zu visualisieren und zu dokumentieren. Landschaftliche Motive haben in deutschen Sammlungen von Kolonialfotografien und -postkarten einen hohen Anteil. Menschenleere „Natur“-Landschaften, die man besetzen kann, stehen hier, neben der frühen Reisefotografie, im Kontext zur Legitimation von kolonialpolitischen Ansprüchen. Außerdem dienten solche Fotos auch als Beweis für die Eroberung fremder

Räume. (Strohschein 2007, S. 48–61) Mittlerweile scheint der koloniale Blick dem touristischen Blick gewichen zu sein (Abb. 11), wobei die „Neokoloniale Landnahme“ (Stephan/Lobban, 2009, S. 20) voll im Gang ist und ähnliche Zusammenhänge durchaus vorstellbar sind. Die Bedeutung der Fotografie als kollektives Gedächtnis ist nicht zu unterschätzen. Die Beharrlichkeit der landschaftlichen Motive, mit denen Afrika visualisiert wird, ist beachtlich. Die Grundfrage jeder Bildanalyse „Was wird nicht gezeigt?“ drängt sich hier auf, wenn man etwa bedenkt, dass Afrika die weltweit höchste Urbanisierungsrate aufweist (Rüther 2017, S. 56).

Exotismus und das Bild von den Anderen

Auch Exotismus, die Faszination für das Fremde und seine Darstellung, wird von der postkolonialen Forschung als Teil des eurozentrischen Blicks klassifiziert. (Allerstorfer, 2017, S. 36–41) Wie das Konstrukt des Orientalismus dient er dazu, Differenz, also das Bild von den „Anderen“ zu erzeugen. Der kamerunische Historiker und politische Philosoph Achille Mbembe sieht in ihm ein wesentliches Merkmal der Rassenzuschreibung. „So muss denn der Schwarze, den man zu sehen bereit ist, stets zunächst zum Objekt einer Verkleidung gemacht werden, entweder durch ein Kostüm, durch die Farbe oder durch Kullissen. So war es bis vor kurzer Zeit in der Malerei oder im Theater unerlässlich, ihn mit einem orientalischen Kostüm, mit Turban und Federn, Puffhosen oder einer kleinen grünen Livree auszustaffieren.“ (Mbembe 2014, S. 133) Exotik-Vorstellungen vom „edlen Wilden“ bis zum „kulturlosen Wilden“ fanden im frühen 20. Jahrhundert Eingang in die Bilderwelt der Werbepлакate und der Sammelbilder als Kaufanreiz für so genannte Kolonialwaren wie Kaffee, Schokolade und sonstige Produkte.

Ein Jahrhundert später ist festzustellen, dass auch Kinderbücher noch heute ein besonders beliebter Ort für stereotype Darstellungsformen sind. Bettina Uhlig hat bereits 2005 nachgewiesen, dass es keine „kindgemäßen“ Kunstwerke gibt und dass bereits Volksschulkinder über vielfältige und differenzierte Rezeptionsfähigkeiten verfügen. Es ist zu vermuten, dass dies nicht nur für Kunstwerke gilt, sondern naturgemäß auch für andere Darstellungsformen wie z.B. Bilder aus der Medienwelt. Erstaunlich ist, wie hartnäckig sich trotzdem stereotype Denkmuster und Darstellungen in Kinderbüchern halten. Abbildung 12 zeigt beispielsweise eine Doppelseite aus „Alle Länder dieser Welt“, Lonely Planet Kids. Die Ausgabe erschien 2017 in deutscher Sprache. In den 54 reich bebilderten, Afrika betreffenden Seiten sind die einzigen nicht exotisiert dargestellten Menschen der Fußballer Didier Drogba, Nelson Mandela und die amerikanische (!) Sängerin Britney Spears. Der Lonely-Planet-Verlag verweist auf seiner Homepage auf die Verlagsphilosophie, zuverlässige Informationen von Autor_innen, „die ihre Meinung nicht zurückhalten“, zu liefern. Trotzdem wird hier eine über Jahrhunderte gesellschaftlich verinnerlichte, stereotype Afrika-Repräsentation weitertradiert und an die nächste Generation weitergegeben. Gerade in Bezug auf Kinder- und Jugendbücher sind wir Pädagog_innen zu einem besonders kritischen Blick und zur Bewusstseinsklärung verpflichtet.

Wie das Bild zum Artikel „Ernüchternder Sprung ins europäische Eldorado“ vom 28.9.2018 zeigt, versuchen auch seriöse Druckwerke wie beispielsweise *Der Standard* mit Bildern, die durch Exotismus bestimmt sind, Aufmerksamkeit und Interesse zu wecken. (Abb. 13) Die Zeitung widmete den wichtigsten Herkunftsländern von Migranten, die über das Mittelmeer nach Europa kommen,



12 Gerade in Kinderbüchern findet man oft stereotype Denkmuster und Darstellungen. Sie werden auf diese Weise gesellschaftlich weitertradiert.



13 Artikel über Côte d'Ivoire mit Bild. *Der Standard* vom 28.8.2018

eine Serie. Die Artikel selbst berichten in ausgewogener, klischeevermeidender Weise über die Länder, in diesem Fall Côte d'Ivoire. Die dazugehörigen Bilder allerdings haben mit dem Text wenig zu tun und spielen klar mit dem Sujet des Fremden und Exotischen.

Die drei beispielhaft aufgezeigten „Spiegelscherben“ (der homogene Kontinent Afrika, das ungezähmte Natur-Afrika, Exotismus) sind Teile einer stereotypen „Afrikanisierung“, die die Darstellung der Wirklichkeit verzerren und festschreiben. Warum arbeiten auch

seriöse Medien mit solchen Stereotypen? Im Zeitalter der Aufmerksamkeitsökonomie muss bei Konsument_innen Aufmerksamkeit, eine knappe Ressource angesichts der rasanten Zunahme von Medien und Information, gewonnen werden. (Burckhardt 2017) Durch die Verwendung von stereotypen Bildern, in diesem Fall von Afrika, sollen Leser_innen auf den ersten Blick erkennen, worum es geht. Natürlich werden mit dieser Strategie stereotype Bilder prolongiert. Stereotypen Darstellungen liegt ein gemeinschaftlicher Konsens



Maria Schuchter
(*geb. 1959); NMS-Lehramt für Mathematik, Geschichte und Bildnerische Erziehung; Doktorat in Kunstgeschichte; Hochschullehrerin an der KPH Edith Stein für Bildnerische Erziehung in der Primarstufe und in der Sekundarstufenausbildung für BE im Entwicklungsverbund West.

zugrunde. Bei der Bildanalyse müssen wir uns also bewusst fragen, welche Motive und Realitätsbereiche solche Darstellungen ausschließen, welche gesellschaftlichen Positionen in einem Machtverhältnis sie darlegen und wie durch sie Unterschiede und Hierarchien konstruiert werden. „Am Gefühlskonsens nicht zu partizipieren“ (Schaffer 2008, S. 70) und Blick- und Bildpraktiken zu hinterfragen ist eine anspruchsvolle Arbeit. Nichtsdestotrotz muss sie auch im Unterricht immer wieder geleistet werden.

- 1 Die Begriffe „Schwarz“ und „Weiß“, auch als Adjektive groß geschrieben, beziehen sich nicht auf die Körperfarbe, sondern sind politische Begriffe. Es handelt sich dabei um Konstrukte des Rassismus mit kulturellen und politischen Inhalten. Durch die orthografische Irritation soll auf die Notwendigkeit zur kritischen Hinterfragung aufmerksam gemacht werden. Ich schließe mich hier der Sprachverwendung von Susan Arndt und Antje Hornscheidt an. (S. 13–17)
- 2 <https://www.iol.co.za/news/south-africa/western-cape/zapiro-mandela-understood-satire-1619233>
- 3 Die *Recherchegruppe zu Schwarzer österreichischer Geschichte und Gegenwart* empfiehlt, sowohl mündlich als auch schriftlich die Begriffe *Mohr* und *Neger* im Sinne einer *Verharmlosungstradition* zu vermeiden und nur die Anfangsbuchstaben zu verwenden. (Arndt/ Hornscheidt, S. 31.) Ich schließe mich dieser Empfehlung an.
- 4 Das Plakat wurde nach lauten Protesten (Verbindung von Politik und Sexualität, Klassifizieren von Menschen nach ihrer Körperfarbe) vorzeitig eingezogen. Dass dieser Fehlgriff einer Partei passiert, der in solchen Fragen durchaus Problembewusstsein zugestanden wird, zeigt, wie auch vordergründig positiv gedachte Repräsentationsformen in den rassistischen Diskurs verwickelt sein können.

- 5 Viktoria Schmidt-Linsenhoff (1944 – 2013), Kunsthistorikerin mit den Forschungsschwerpunkten Genderstudies und Postkolonialismus, untersuchte eingehend Bilder und Blickordnungen innerhalb der europäisch-amerikanischen visuellen Kultur in Bezug auf koloniale und postkoloniale Aspekte. Ihre grundlegende Arbeit *Ästhetik der Differenz* erschien 2010.
- 6 Tekle Mariam Woldemikael verwendet diese Metapher im Kapitel 7 seiner Publikation *Postliberation Eritrea*, in dem er mit anderen Autor_innen eine Analyse der Gesellschaft und Politik Eritreas seit der Unabhängigkeitserklärung (1993) versucht. <https://iu.pressbooks.pub/postliberationeritrea/> (14.12.2018)

Literatur

- Allerstorfer, J. (2017): *The West and the Rest? De- und postkononiale Perspektiven auf Kunst und Kunstgeschichte(n)*, in: Allerstorfer, J./ Leisch-Kiesl, M. (2017): *Global Art History. Transkulturelle Verortungen von Kunst und Kunstwissenschaft*. Bielefeld.
- Arndt, S./ Hornscheidt A. (Hg.) (2018³, 2009): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster.
- Belting, H./Buddensieg, A. (2018): *Ein Afrikaner in Paris. Léopold Sédar Senghor und die Zukunft der Moderne*. München.
- Bechhaus-Gerst, M./Gieseke, S. (Hg.) (2007): *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*. Wien.
- Burckhardt, M. (2017): *Aufmerksamkeitsökonomie. Der Waschbär grüßt, wir klicken*. <https://www.zeit.de/kultur/2017-11/aufmerksamkeitsoeconomie-quote-clickbaiting-social-media> (14.12.2018)
- Croft, M. (2017): *Alle Länder dieser Welt. Lonely Planet Kids*. Ravensburg.

- Greve, A. (2013): *FARBE – MACHT – KÖRPER. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte*. Karlsruhe. *Farbe – Macht – Körper Open Edition Books* [PDF]
- Lazzarato, M. (2003): *Kampf, Ereignis, Medien*. Übersetzt von Karoline Feyertag. <http://eipcp.net/transversal/1003/lazzarato/de> (14.12.2018)
- Mbembe, A. (2014): *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin
- Rüther, K. (2017): *Afrika genauer betrachtet. Perspektiven aus einem Kontinent im Umbruch*. Horn.
- Schaffer, J. (2008): *Ambivalenzen der Sichtbarkeit*. Bielefeld.
- Schmidt-Linsenhoff, V. (2005): *Das koloniale Unbewusste in der Kunstgeschichte*, in: Below, I./von Bismarck, B. (2005): *Globalisierung/Hierarchisierung. Kulturelle Dominanzen in Kunst und Kunstgeschichte*. Marburg.
- Schmidt-Linsenhoff, V. (2014²): *Ästhetik der Differenz. Postkoloniale Perspektiven vom 16. Bis 21. Jahrhundert*. 15 Fallstudien. Band 1: Texte, Band 2: Abbildungen. Marburg.
- Stephan, H./Lobban R. (2009): *Der neue Wettlauf um Afrika. Neokoloniale Landnahme bedroht Souveränität und Ernährungssicherheit*, in: Inkota-Brief. Zeitschrift zum Nord-Süd-Konflikt und zur Konziliären Bewegung. N. 149 (Sept. 2009). Berlin, S. 20–22.
- Strohschein, J. (2007): *Weißer Wahrnehmungen: der koloniale Blick, Weißsein und Fotografie*. Magisterarbeit an der Humboldt-Universität Berlin.
- Uhlig, B. (2005): *Kunstrezeption in der Grundschule*. München.
- Zeller, J. (2008): *Bilderschule der Herrenmenschen*. Berlin.
- Zeller, J. (2010): *Koloniale Bilderwelten: zwischen Klischee und Faszination. Kolonialgeschichte auf frühen Reklamesammelbildern*. Berlin

Franz Billmayer

Herausforderung: Kulturelle Bildung Ein Übersetzungsfehler als Chance

Das englische „Arts Education“ wird mit „Kulturelle Bildung“ übersetzt. (UNESCO, 2006) Das führt leicht zu Missverständnissen. Die wörtliche Übersetzung von Arts Education ist Kunsterziehung, so wie sie am Anfang des 20. Jahrhunderts verstanden worden ist. Dazu zählten damals Zeichnen, Musik, Leibeserziehung und Literatur. Arts Education im Verständnis der „Road Map for Arts Education“ umfasst eine offene Liste, dazu gehören quasi provisorisch Darstellende Kunst (Tanz, Drama, Musik, etc.), Literatur und Poesie, Handwerk, Design, digitale Kunst, Erzählkunst, (kulturelles) Erbe, Bildende Kunst und Film, Medien und Fotografie (UNESCO, 2006)

Mit der Übersetzung „Kulturelle Bildung“ ergeben sich Bedeutungsverschiebungen:

- ◆ Der Fokus wird von den institutionellen Künsten auf die Kultur erweitert.
- ◆ Die eher von außen kommende und aus dem Gartenbau stammende Erziehung wird zur Bildung. Da schwingt ja im Deutschen immer der Humboldt mit, der die Bildung als Arbeit des jeweiligen Individuums versteht, im Sinne von „man bildet sich“.
- ◆ Umgekehrt kann auch passieren, dass Kultur konsumistisch gedacht und auf das reduziert wird, was so genannte Kulturinstitutionen anbieten. Kultur wird im Verhältnis Profi

(Künstler) und Laie (Publikum) verstanden: Die einen produzieren Kultur, die anderen nutzen sie.

Vielleicht ist aber das Missverständnis ein Geschenk für das Bildungssystem, das in Zeiten der Globalisierung und der Konsumkultur neue Gedanken und Ziele braucht.

Kulturbegriff

Ursprünglich meint Kultur den Gegensatz zur Natur. Sie wird durch Pflege, also Arbeitsaufwand, der Natur abgerungen. In ihr gelten die Regeln des Menschen. Die Natur wird kontrolliert und vorhersehbar gemacht. Wer Tier- und Pflanzenzucht betreibt, ist nicht mehr von Jagd- oder Sammlerglück abhängig.

Wo Natur ist, soll Kultur werden. Diese Idee wird bald auch auf den Menschen angewendet, auch dessen Natur soll kultiviert werden. Rülpsen soll ebenso kontrolliert werden wie Sexualtrieb, Aggression oder Appetit. Es kommt zum normativen Kulturbegriff mit der Gegenüberstellung von *kultiviert – unkultiviert*, der bei uns vor allem auch in der Aufklärung wirksam wird.

„Kultur“ ist einer jener Begriffe des historisch-sozialen Denkens, die sich die Moderne offenbar zum Zwecke ihrer Selbstthematisierung geschaffen hat. Obwohl der Terminus antiken Ursprungs ist, gewinnt er seine noch für das gegenwärtige Verständnis relevanten Konnotationen mit der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Ähnlich den moder-

nen Schlüsselbegriffen ‚Gesellschaft‘ oder ‚Geschichte‘ demonstriert ‚Kultur‘, dass etwas bisher als selbstverständlich stillschweigend Vorausgesetztes sichtbar und damit problematisch geworden ist: die menschliche Lebensweise. Ursprünglich ist der Kulturbegriff, wie er sich im Zeitalter der Aufklärung in Deutschland ausbildet, eindeutig normativ ausgerichtet und begründet damit eine Begriffstradition, die bis in das 20. Jahrhundert hineinreicht: Die begriffliche Bezeichnung menschlicher Lebensweise ist hier nicht unabhängig zu denken von deren Bewertung.“ (Reckwitz, 2000: 65)

In Ethnologie und Soziologie entwickelte sich später ein umfassender Kulturbegriff. Die Kultur wird als die umfassende Ordnung sozialer Systeme verstanden. Sie meint die Überzeugungen, Normen und Werte einer mehr oder weniger großen sozialen Gruppe. Der umfassende Kulturbegriff eignet sich nur für kleinere Gesellschaften, mit der Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaften wird der differenzierende Kulturbegriff notwendig. Kultur ist vor allem für die Unterscheidung einer Gruppe von anderen notwendig. Kulturelles Verhalten zielt häufig darauf ab, sich von anderen zu unterscheiden. Der Soziologe Niklas Luhmann bezeichnet die Kultur einmal als das Gedächtnis eines sozialen Systems (Luhmann, 1997), was bedeutet, dass die Kultur auch anders sein könnte.

Es gibt wohl keine gemeinsame Kultur, aber einen gemeinsamen Code, den alle hinreichend gut verstehen und ver-

wenden. In der Konsumkultur wird viel über ikonische und symptomische Zeichen kommuniziert – das ist vergleichsweise riskant, weil hier die Interpretationsmöglichkeiten wesentlich offener sind. Das kann natürlich auch positiv sein, weil sich über Unschärfe manchmal leichter Konsens gewinnen lässt. „Kultur erscheint vielmehr nun als jener Komplex von Sinnsystemen oder – wie häufig formuliert wird – von ‚symbolischen Ordnungen‘ mit denen sich die Handelnden ihre Wirklichkeit als bedeutungsvoll erschaffen und die in Form von Wissensordnungen ihr Handeln ermöglichen und einschränken.“ (Reckwitz, 2000: 84)

Heute wird in den Wissenschaften Kultur nicht mehr normativ verstanden. So gesehen ist *Kulturvermittlung*, die einen Kontakt zur „Kultur“ schaffen will, entweder nicht auf dem Stand der Wissenschaft oder eine falsche Bezeichnung. Es müsste *Kunstvermittlung* heißen, das Ziel wäre ein Kontakt zu professionellen und institutionellen Künstlern und Künstlerinnen. Das macht „Kulturkontakt Austria“. Wenn sich mit dieser Wortwahl allerdings bei SchülerInnen und ihren LehrerInnen eine falsche Vorstellung von Kultur einnistet, empfinden sich alle, die kein Interesse an Kunst haben, als unkultiviert.

Kunstpädagogik und Kulturbegriff

In der traditionellen Kunstpädagogik ist allerdings die Kunst das zentrale Medium der Kultur. Die jüngere Kunstpädagogik versteht die Kunst eher als kritische Position zur Kultur. Beide Positionen ähneln sich darin, dass der Kunst, und die ist immer in Institutionen verortet, ein zentraler Platz eingeräumt wird. Kunstvermittlung gilt als zentrales Anliegen: die einen verstehen darunter die traditionelle Kunst, die anderen die zeitgenössische. Beide versuchen bei den SchülerInnen Achtung, Achtsamkeit,

Interesse, Wertschätzung und Beschäftigung mit Kunst auszulösen (mal liegt der Schwerpunkt eher auf dem Genuss, mal auf dem ästhetischen Erleben, mal auf dem kritischen Bewusstsein). Das entspricht dem (veralteten) Kulturbegriff des Bürgertums und der bürgerlichen (staatlichen) Kultureinrichtungen.

Wenn man in Betracht zieht, dass um die zehn Prozent der Bevölkerung die Angebote der Kunst nutzen, dann ist das ein elitärer und exkludierender Kulturbegriff.

Funktionen von Kultur

Distinktion und Vergemeinschaftung

„Wichtig ist sicherlich die Trennung der Lebensstile von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen: Wir neigen dazu, die Kultur als einen die Menschen zusammenführenden Topos wahrzunehmen; wahrscheinlich kommt dies aus der Tradition und der Nutzung der städtischen Feste und großen Kulturveranstaltungen im öffentlichen Raum. Tatsächlich ist es aber genau umgekehrt, Kultur und die kulturellen Präferenzen des Einzelnen sind Unterscheidungsmerkmale: Man unterscheidet sich von seinem Nachbarn durch kulturelle Vorlieben und Stile, man bildet seine eigene Identität durch kulturelle Distinktionsmerkmale, man definiert seine kleine, ausgewählte ‚peer group‘ durch gemeinsame kulturelle Interessen und grenzt sich gegenüber anderen Gruppen ab.“ (Glaser, 2014)

Kulturelle Bildung wird oft im Zusammenhang mit Kulturpolitik gesehen. In diesem Licht erscheint kulturelle Bildung, die sich an den nationalen Kulturgütern orientiert, als eine Methode der Konstruktion von Nationalismus. Kulturpolitik ist dann Generierung von meist geografischer Gemeinsamkeit und damit Abgrenzung zu anderen Regi-

onen. Dann wäre die nationale Kultur ein Mittel der Innen- und Außenpolitik, und Kulturvermittlung deren Propagandaabteilung? Von der anderen Seite her gesehen, hilft die „Road Map for Arts Education“ (UNESCO, 2006) einzelnen Staaten, sich gegen Dominanz von außen zu wehren. Kulturelle Bildung wäre so gesehen eine Schutzmaßnahme gegen den Markt der Medien und Konsumprodukte? Angesichts der globalen Konsumkultur kann es sich – quantitativ und qualitativ – nur um Folklore handeln. So wie etwa die einzelnen Automodelle des Volkswagenkonzerns auf jeweils gemeinsamen so genannten Plattformen beruhen, wo der Kern des Autos – Fahrgestell, Technik und Motor – jeweils gleich sind.

Kultur als Auswahl

Kultur als ein Set an Verhalten und Zeichen ist eine Folge von Auswahl. Auswahl erzwingt Unterscheidungen, diese werden interpretiert, also als Zeichen verwendet. Die einen essen mit Messer und Gabel, andere bringen das Essen mit Stäbchen in den Mund, wieder andere nehmen die Hände. Die einen verbringen ihre Freizeit mit dem Hören klassischer Musik, die anderen ziehen volkstümliche Schlager vor. Beide unterhalten sich gut und haben ästhetische Erlebnisse. Die Zugehörigkeit zu einer Kultur macht uns die Wahl leichter, sie nimmt uns Entscheidungen ab. Kulturen reduzieren die Komplexität der Welt, indem sie Verhaltensweisen ebenso vorgeben wie Themen, über die sinnvolle Kommunikation möglich ist, und Auffassungen darüber, was als Wirklichkeit gilt.

Kultur als Sinnstiftung

Die Kultur stellt ihren Mitgliedern ein System an relevantem Wissen, auf das sich alle beziehen können, und an Bedeutungen, die im Umgang miteinander gelten, zur Verfügung.

Kunst und Kultur

Niklas Luhmann sieht die Funktion der Kunst in der Beobachtung von Kultur und Gesellschaft. Die Bürger gehen ins Theater, um über das eigene Verhalten nachzudenken. Die deutschsprachige Fernsehgemeinde findet in den Tatort-Krimis eine Plattform für die Beobachtung sozialer Verhältnisse. Der Kunst kommt dabei längst nicht mehr die Bedeutung als „Manifestation einer Kultur als Ganzheit“ zu, die ihr von bestimmten Kunst- und Kunsthistorikern nach wie vor zugeschrieben wird.

„Sie ist vielmehr ein hochspezialisierter Bereich visueller Produktion unter vielen und richtet sich an einschlägig vorgebildete Rezipienten, die für die Korrektur ihrer Ansichten über Mensch, Medien und Wirklichkeit schon deshalb nicht auf die Institution Kunst angewiesen sein können, weil sie, um den spezifischen Reiz zeitgenössischer Produktion überhaupt erschließen zu können, bereits ein hoch komplexes Weltwissen und erhebliche mediale Kompetenz mitbringen müssen. Die Zeiten, in denen man sich als Künstler noch ernsthaft zur Rettung des Realen berufen glauben und im Namen der Wahrhaftigkeit zornig zum Angriff auf eine verlogene bürgerliche Welt voll perfider Darstellungsverbote und Verhübschungspostulate blasen konnte, sollten eigentlich spätestens seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts endgültig vorbei sein, als der Wahrheits- und Erlösungsanspruch der klassischen Moderne unter dem dionysischen Gelächter ihrer postmodernen Erben zu Grabe getragen wurde. Zur Beantwortung der Frage nach Legitimität und Relevanz künstlerischer Gestaltung könnte man die Verlässlichkeit ihres Wirklichkeitsbezugs inzwischen folglich aus guten Gründen für sekundär halten.“ (Demand, 2014: 103f)

Kultur als Ganzes finden wir eher in den Regalen der Supermärkte. Die verschiedenen Produkte erhalten mit Hilfe

der Werbung Bedeutung und Sinn (McCracken, 2005: 162ff). Das Angebot im Supermarkt wird von den Kaufentscheidungen der Kunden bestimmt. Weil sich so gut wie alle sozialen und kulturellen Gruppen dort versorgen, zeigt sein Angebot einen Querschnitt durch unsere Kultur. Es ist wie eine große Umfrage. Wer sie interpretiert, also Verpackungen, Namen, Nutzungsempfehlungen, Werbung und den jeweiligen Gebrauch der Produkte analysiert, gewinnt Einblick in Normen, Werte, Weltbilder, Ängste, Hoffnungen, Probleme, Wünsche und ganz allgemein Ordnungen (Natur, Geschlecht, Alter, Attraktivität etc.).

Kultur heute

Vielfältig

Kultur ist heute vielfältig. Kulturen gibt es nicht im Singular. Ein umfassender Kulturbegriff passt für Ethnologen, die kleine archaische Gesellschaften untersuchen. Empirische Kulturosoziologen arbeiten mit dem sektoralen Kulturbegriff. Sie stellen fest, dass für arbeitsteilig organisierte moderne Gesellschaften gerade Ausdifferenzierungen von Weltdeutungsfunktionen charakteristisch sind. (Reckwitz, 2000: 85) Als Beispiel kann die so genannte Hochkultur dienen. Hier „steht das kulturelle Zugehörigkeitsgefühl ... in engem Zusammenhang zu den sozioökonomisch privilegierten Schichten. Es muss uns bewusst sein, dass die kulturellen Angebote sich (sic!) sehr stark auf die Zielgruppen der (hochgebildeten) kulturellen Vielnutzer und der Nutzer mit spartenspezifischen Sonderinteressen gerichtet sind, die maximal 10% der Bevölkerung ausmachen.“ (Glaser, 2014)

Digitale Technik bedroht Kulturinstitutionen

Die traditionellen Kulturinstitutionen und auch die Vorstellungen von Kultur, die heute noch viele Dokumente (UNESCO, 2006) bestimmen, stammen aus

Zeiten, in denen Speicherplätze – wie Bücher, Bibliotheken, Museen oder die Körper und Gehirne der Künstler – rar und teuer waren. Für die Aufführung einer Symphonie braucht es etwa enorme Ressourcen: Gebäude und gut ausgebildete Akteure. Diese Speicher sind an Orte und mehr oder weniger schwere Medien gebunden. Teure Speichermedien und -plätze zwingen zur Auswahl. Mit den Kulturinstitutionen ist daher ein normativer Kulturbegriff verbunden, nur was geschätzt wird, schafft es, hineinzukommen. Im Umkehrschluss gilt, was es hinein geschafft hat, ist Teil des Kanons.

Digitale Speicherplätze kosten dagegen so gut wie nichts. Mit Mobiltelefon greifen die Nutzer auf Bücher, Bilder, Filme und Musik von überall her zu, Favoriten tragen sie auf kleinen Chips gespeichert mit sich in der Tasche. Die billigen und schnellen Speicher- und Distributionsmedien stellen einen wie auch immer gearteten schulisch vermittelten Kanon in Frage. Traditionelle und aktuelle Kunst und der moderne Kunstbegriff werden von den Kulturinstitutionen (Theater, Oper, Museum) bestimmt und kontrolliert.

Billige und leistungsfähige Hardware und leicht zu bedienende Software ermöglichen es vielen, an der kulturellen Produktion teilzunehmen. (Ulrich, 2017) So gibt es 2018 weltweit etwa 7,8 Milliarden Mobiltelefonanschlüsse, die Zahl der Smartphone-Nutzer soll sich im Jahr 2021 auf rund 3,1 Milliarden belaufen. (statista 2019) Die Mehrheit der Weltbevölkerung hat damit auch einfach zu bedienende Apparate zum Bildermachen, -verschicken und -empfangen zur Verfügung. Wer sich auf youtube.com unterhalten oder bilden will, kann sich dort jahrelang mit Material versorgen, das von Laien produziert worden ist.

Kunst verliert an Relevanz

Die Relevanz der Kunst schwindet nicht nur quantitativ, sie schwindet auch qua-

litativ. Die Kunst verliert jene Form der Glaubwürdigkeit, auf der die Kunstpädagogik bisher aufgebaut ist. Rauterberg (Rauterberg, 2015) zeigt, dass sich der zeitgenössische Künstler vom selbstständigen Unternehmer zunehmend zum Auftragskünstler entwickelt. Damit verliert die Kunst ihr Ideal der Autonomie und der Freiheit. Damit ist die Kunst auch nicht mehr länger die Gegenwart zum herrschenden Mainstream. Sie dient den Zwecken von Superreichen und deren Firmen. Diese steigern als Kunstsammler soziales und kulturelles Ansehen und erhoffen sich daraus ein entsprechendes Prestige. (Ullrich, 2016) Auch für die großen Kunstevents wie Biennalen oder die *documenta* werden zunehmend Werke in Auftrag gegeben. Bei der letzten *documenta* wurden weit mehr als die Hälfte der gezeigten Arbeiten speziell für das Ereignis produziert.

Kunstpädagogik, die Kunstvermittlung für zeitgenössische Kunst betreibt, macht Werbung für die Prestigeobjekte von Sammlern. Basis schulischer Kunstvermittlung ist die Annahme, dass Künstler über eine besondere Wachsamkeit verfügen, die auf ihrer Autonomie beruht. Damit sei Kunst ein privilegiertes Erkenntnisinstrument. Dieses Argument verliert aber an Kraft, wenn Kunst ähnlich entsteht wie andere Markenprodukte auch.

Kulturträger

Wenn wir uns die Exponate kultur- und kunsthistorischer Museen mit der Brille der Konsumkultur anschauen, dann sehen wir vorwiegend Konsum- und Prestigegüter der jeweils gesellschaftlich dominanten Schichten. Die ausgestellten Produkte erfüllten zu ihrer Zeit jeweils die gleichen Funktionen wie unsere Konsumprodukte heute. Sie dienten dem Komfort, der Dekoration, der Unterhaltung, der Repräsentation und der Kommunikation. Die Opern Mozarts dienten zur Unterhaltung, Zerstreung,

Ablenkung und zum Vergnügen, d.h. zum Divertimento ihrer Konsumenten, dafür wurden sie seinerzeit komponiert. (Kurt Luger)

Die Bezeichnung „kulturtragende Schicht“ kommt mit dem Bürgertum auf, das im 19. Jahrhundert den Adel in dieser Funktion ablöst. Kulturtragend ist jene Schicht, von der die kulturelle Produktion (Artefakte, Geschichten, Bilder, Ideen) ausgeht. Das waren in Ägypten die Pharaonen, bei den Griechen die Despoten oder die Bürger der Polis, bei den Römern die reichen Bürger, dann die Kaiser, im Mittelalter die Klöster und der Adel, seit der Gotik die Bürger der Städte. Nach der französischen Revolution ist es zunehmend der bürgerliche Staat. Er finanziert und organisiert für die politisch einflussreiche Schicht „kulturelle“ Angebote (Theater, Konzerte, Ausstellungen) und gibt entsprechende Architektur in Auftrag wie Opernhäuser, Museen, Bibliotheken, Denkmäler, aber auch Bahnhöfe, öffentliche Parks und Promenaden.

Mit der Ausdehnung des Konsummarkts auf weite Bevölkerungsschichten hat sich das geändert. Die Konsumenten, also alle, sind mittlerweile Träger der Kultur. (Billmayer, 2015) Als Prosumer ermöglichen sie die kulturellen Leistungen unserer Zeit: Bildschirmspiele, Verkehrsbauten, Flughäfen, TV-Serien, Filme, Verkehrsmittel, Haustechnik, Museen, weltumspannende Kommunikationsnetze, ein breites Angebot an Lebensmitteln, Mobiltelefonie, Tourismus. Die Kunden der Konsumkultur sind als Könige und Königinnen die Auftraggeber der Kultur. Sie bestimmen sowohl die ideelle wie materielle Kultur. Nur das, wofür sie Geld ausgeben und wofür sie Aufmerksamkeit investieren, hält sich.

Eine Kulturvermittlung im traditionellen Sinne brauchen die Träger der Kultur nicht, aber eventuell Methoden, um ihr implizites Wissen über die Kultur explizit zu machen, und Begriffe, um über die

Bedingungen dieser Kultur nachdenken und kommunizieren zu können.

„Alltagskultur“

Alltagskultur ist ein problematischer Begriff. Er hat sich in Opposition zur normativen Hochkultur ergeben. Mit Alltagskultur werden die Regeln, Normen und Wirklichkeitsannahmen zusammengefasst, auf die sich alle im Umgang mit mehr oder weniger Fremden beziehen, um angemessen kommunizieren und sich verhalten zu können. Sichtbar wird diese Kultur im Medien- und Konsumangebot und der Art wie diese genutzt werden. „Kultur besteht unter anderem darin, Dingen des täglichen Lebens Zeichenhaftigkeit beizumessen.“ (Keller, 1995: 15)

Konsumkultur

Konsum erfordert Entscheidungen. Produkte gibt es in verschiedenen Preisklassen und in verschiedenen Aufmachungen. Und es gibt mehr Produkte als man nutzen oder kaufen kann. So oder so erzwingt der Mangel an (finanziellen oder zeitlichen) Ressourcen eine Auswahl. Die Auswahl folgt verschiedenen Rationalitäten:

1. (praktische) Bedürfnisse (Hunger, Hygiene, Komfort)
2. ästhetische Vorlieben – Erlebnisrationalität: Ich biete den Sinnesorganen ein Angebot, von dem ich mir positive Wirkungen erwarte, momentanen Genuss und langfristig die Konstruktion einer bestimmten Biografie durch Erfahrungen.
3. Kommunikation: Die Punkte 1. und 2. werden interpretiert, also zu kommunikativen Zwecken eingesetzt. Ästhetische (2.) und symbolische (3.) Rationalitäten müssen nicht unbedingt zusammenpassen.

Ästhetische Entscheidungen werden mit Geschmack erklärt. Der ist mehr oder weniger stark sozial und kulturell bestimmt. Hier spielen Alter, Geschlecht,

soziales und ästhetisches Milieu eine wichtige Rolle. Die Auswahl ist maßgeblich für die Bildung von Identität(en). Das Wahlverhalten ist (empirisch gesehen) in gewissem Umfang vorhersagbar, das deutet daraufhin, dass wir gewissen ästhetischen Mustern folgen.

Konsumkultur – global

Visuelle Kultur als Beobachtungs- und Analysemodell setzt voraus, dass sich Kultur (Werte, Regeln, Normen, Überzeugungen, Sichtweisen, Verhalten, Sinnkonstruktion, kurz gemeinsame Wirklichkeit) in visuellen Artefakten und im Umgang mit ihnen zeigt. Zumindest im Bereich der Konsumkultur, dem Angebot von Einkaufszentren und Supermärkten, haben wir es hier mit einer globalen Kultur zu tun – genauer mit einem in so gut wie allen Ländern verfügbaren Produkt- und damit Wahrnehmungsangebot. Allerdings haben manche Produkte und Marken in verschiedenen Kulturen unterschiedliche Bedeutungen. (Miller, 1998, 2012)

Im Zeitalter der Globalisierung ist Interkulturalität ein Thema von Politik, Wirtschaft und damit auch von Bildung. Die Politik muss mit verschiedenen kulturellen Identitäten zurechtkommen, die Wirtschaft möchte ihre Produkte und Dienstleistungen überall unterbringen. Heutige Kulturen sind zu einem großen Teil visuell. Diese gemeinsame Konsumwelt bietet Möglichkeiten für den Unterricht und eine gemeinsame Basis für das Zusammenleben verschiedener Kulturen. Allerdings: Die menschliche Wahrnehmung ist auf Unterschiede und Auffälligkeiten hin entwickelt worden, es fällt uns schwer, die Normalität der Konsumkultur zu sehen und zu beobachten. Hier braucht es kulturelle Bildung.

Die Konsumkultur bringt Fortschritt, Komfort und Sicherheit für viele. Sie verbraucht enorme natürliche Ressourcen und stellt damit die Zukunft der Menschheit in Frage.

Kulturtechnik – visuelle Kommunikation

Bis vor kurzem war mediale visuelle Kommunikation (Layout, Bildherstellung, Druck, Verbreitung) ein Geschäft für Profis, heute kommt es flächendeckend zu einer Deprofessionalisierung. Mit billigen und einfach zu nutzenden Geräten und Programmen können Nutzer selbst mediale Kommunikationsangebote herstellen. So gut wie alle müssen diese Form der Kommunikation in Grundzügen beherrschen. Botschaften sind Kombinationen verschiedener Modi: Texte sind visuell gestaltet, Bilder werden von Texten kommentiert. Alles wird im gleichen Medium Computer hergestellt, gespeichert, verbreitet und abgerufen. In Folge von Papierherstellung und Buchdruck sind Lesen und Schreiben zu Kulturtechniken geworden. Der Computer erweiterte sie hin zur multimodalen Kommunikation. (Billmayer, 2017; Kress, 2010)

Kulturelle Bildung heute

Die Diskussion des Kulturbegriffs und der aktuellen Kultur zeigen, dass sich kulturelle Bildung heute nicht darin erschöpfen kann, Kindern und Jugendlichen einen Zugang zur Welt der Kulturinstitutionen zu schaffen. Diese folgen dem normativen Kulturbegriff. Ausgehend von diesem Begriff gibt es Leute, die der Kultur näher und solche die ihr ferner stehen. Die Hochkultur kann für sich heute keine höhere Form von Relevanz beanspruchen als andere kulturelle Szenen und Milieus. Empirisch gesehen haben höchstens 10% der Bevölkerung Zugang zur hochsubventionierten Hochkultur. Wer diese in der Bildung fördert, macht Werbung für eine spezifische Szene. So lernen all jene, die nicht zu diesem Milieu gehören, dass sie ungebildet sind. Mangelnder Zugang wird nämlich als Mangel an Bildung und Wissen verstanden und nicht als eine

Form der sozialen Ab- oder Ausgrenzung. Ebenso wird mangelndes Interesse nicht mit Geschmack oder einfach anderen Interessen, sondern mit fehlenden Erfahrungen, falschen Rezeptionsgewohnheiten und mangelndem Wissen erklärt. Anhänger der Hochkultur verwechseln den eigenen Geschmack gerne mit der Realität.

Mangel

Was kulturelle Bildung meint, ist davon abhängig, was die Leute jeweils unter Kultur und kulturell verstehen.

Institutioneller Kulturbegriff

Hier wird – wie gesagt – Kultur im engen Sinne mit dem in Verbindung gebracht, was in den Kultureinrichtungen gesammelt, aufgeführt und verwaltet wird. Dies ist notgedrungen ein normativer Kulturbegriff. Außerdem wird hier die Vorstellung mittransportiert, dass Kultur von Spezialisten „produziert“ wird. Damit kommt es zu einer Unterscheidung zwischen Akteuren/Produzenten und Publikum. Man kann sagen, dass es sich damit auch um einen konsumistischen Kulturbegriff handelt.

Mängel, die es zu beheben gilt, sind

- ◆ geringes Interesse von Seiten des (potentiellen) Publikums
- ◆ geringes oder fehlendes Wissen über Zusammenhänge
- ◆ Konzentrationsprobleme, geringe Wertschätzung, unangemessene Wahrnehmung

Mangelndes Interesse und mangelnde Wertschätzung wird letztlich mit Unwissenheit und fehlender Erfahrung erklärt – weil Kultur und Kunst irgendwie gleich gesetzt und als umfassende Angelegenheit verstanden werden, die eigentlich alle angeht und damit auch alle interessieren sollte.

Erscheinungen der Alltagskultur werden dagegen – wie gesagt – als Subkulturen oder Sonderinteressen verstan-



Franz Billmayer (*1954) ist Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg und Betreiber von bilderlernen.at.

den, Vorlieben entweder mit Geschmack oder mit Manipulation durch den Markt erklärt. Wer volkstümliche Musik schätzt, ist manipuliert, wer klassische Musik hört, gebildet. Im Gegensatz dazu werden Museen oder Konzerthäuser trotz der offensichtlich aufwändigen Inszenierung nie unter dem Verdacht der Manipulation des Publikums analysiert.

Holistischer oder soziologischer Kulturbegriff

Hier geht man davon aus, dass Kultur alle Bereiche des menschlichen (Zusammen)Lebens betrifft. Unter Kultur werden alle Artefakte, Verhaltensweisen, Einstellungen, Werte und Sichtweisen einer Gesellschaft bzw. eines sozialen Systems zusammengefasst. Kultur wäre hier vor allem der Normalfall, die Routine.

Mängel, die es zu beheben gilt, sind

- ◆ die Normalität als gemacht zu erkennen
- ◆ Verständnis für die Werte und Einstellungen, die bestimmten Handlungen zugrunde liegen
- ◆ Verständnis für die Konstruktion kultureller Ordnungen: Natur, Macht, Freiheit, Geschlecht, Alter, Glück ... Routine und Normalität liegen in der Regel unter der Wahrnehmungsschwelle, sie fallen uns erst auf, wenn es zu Fehlern kommt oder wenn wir uns in einer anderen Kultur bewegen.

Dem Bildungswesen liegt die Idee zugrunde, dass durch Unterricht, Bildung, Ausbildung und Erziehung Mängel beim Nachwuchs zu beseitigen sind. Diese werden nicht direkt genannt, sie verstecken sich eher implizit hinter den (positiven) Versprechungen und Forderungen. Die „Kunstpädagogik“ sieht nach meiner Beobachtung derzeit folgende Mängel:

- ◆ mangelndes Verständnis für zeitgenössische und traditionelle Kunst

- ◆ mangelhafte (ästhetische) Wahrnehmung
- ◆ geringes Verständnis für (Hoch)kultur
- ◆ mangelndes Bewusstsein für allgegenwärtige Manipulation
- ◆ mangelnde Kreativität
- ◆ mangelndes Verständnis für visuelle Zeichen
- ◆ mangelnde technische Fertigkeiten
- ◆ mangelnde Aufklärung
- ◆ Mangel an emotionaler Intelligenz und an emotionalem Weltzugang („Die Welt wird immer rationalistischer.“)
- ◆ Mangel an ganzheitlichem Vorgehen
- ◆ Mangel an Diversivität
- ◆ Mangel an Traditionen, die globale Kultur drängt regionale oder nationale Traditionen und Künstler aber auch Sprachen zurück.

So gut wie alle diese Mängel sind in irgendeiner Form in den Normen bestimmter sozialer Milieus gegründet.

Kulturelle Kompetenz

Wer kulturelle Kompetenz, also angemessenes Agieren in einer Kultur, die stark von Visualität und symbolischer und ästhetischer Ausdifferenzierung bestimmt ist, beim Nachwuchs erzeugen will, muss neue Methoden entwickeln und darf sich nicht nur auf den kleinen kulturellen Sektor „Kunst“ beschränken. Visuelle Kultur zu denken und zu unterrichten (Arvedsen & Illeris, 2013), ist die Herausforderung für die allgemeinbildende Schule der nächsten Jahre und Jahrzehnte.

Gegenstand des Unterrichtens muss die gesamte visuelle Kultur sein. Dieser ist mit Interesse oder besser Neugierde und ohne normative Vorgaben zu begegnen. Es geht zunächst um Verständnis, nicht um Beurteilung und Bewertung. Die Schülerinnen und Schüler sollen angemessen agieren und ihr Agieren auch bedenken, verändern, diskutieren und begründen können. Das brauchen wir

privat ebenso wie in beruflichen und politischen Zusammenhängen. Dazu brauchen wir passende Begriffe und Fertigkeiten.

Diese zu entwickeln, ist gar nicht so einfach, weil die Kultur der Normalfall ist und Normalität sich dadurch auszeichnet, dass sie nicht auffällt. Das ist gut so; denn wir sollen im Alltag ohne (viel) Nachdenken routiniert handeln. Um das Normale zu sehen, müssen wir Verfahren entwickeln, die den Alltag als Kultur sichtbar machen.

Analytisch und pragmatisch

Der Kulturbegriff wird nicht normativ, sondern deskriptiv und analytisch verwendet. Kultur wird pragmatisch. Es geht um Probleme, um solche, die durch kulturelles Verhalten und kulturelle Produktion gelöst werden, und solche, die durch sie entstehen. Kulturelles Verhalten und kulturelle Produktion haben unterschiedliche Ziele: Vergemeinschaftung, Vorhersagbarkeit von Verhalten, Identitätskonstruktion, Selbstbeobachtung, Spiel, Produktion von Sinn, soziale Vernetzung, innovatives Denken, ästhetische Erfahrung, Aufbau sozialer Distinktionen (Inklusion und Ausgrenzung), Reduktion von Komplexität, Steigerung von Komplexität, Unterhaltung, Propaganda, Konstruktion von Tradition und Kontinuität, Konstruktion von gemeinsamen Wertvorstellungen, Infragestellung von Wertvorstellungen, Entschleunigung oder Verdichtung von Zeit, Etablierung von Macht, Dekonstruktion von Macht usw.

Didaktik und Methodik

Die Konsumkultur ist derzeit unsere gemeinsame Kultur und wird deshalb zum (zentralen) Gegenstand kultureller Bildung. Es geht darum, sie in ihrer Normalität zu verstehen. Der Film *Das Fest des Huhns* kann als ein Handbuch zum Erkennen von Normalität verwendet werden. Er arbeitet mit dem ethno-

grafischen Blick, er ist Satire und arbeitet auch mit genauer Beobachtung und Übertreibung.

Da Konsumprodukte und der Umgang mit ihnen alle Schülerinnen und Schüler der entwickelten Gesellschaften betreffen, eignen sie sich als Themen für den Unterricht. Die globale (Konsum-)Kultur bietet eine tragfähige Möglichkeit, alle zu erreichen und so ein vertieftes Verständnis für Struktur und Funktion von Kultur zu erwerben. Allerdings wird sie nicht (mehr) als trivial, banal, kommerziell, manipulativ oder sonst wie minderwertig abgetan. Ein Umfrage in Österreich hat ergeben, dass Kinder und Jugendliche ihr normales Verhalten im Gegensatz zum Angebot von Kulturinstitutionen (Theater, Konzert, Museum) nicht als Kultur empfinden (Wimmer u.a. 2012, S. 304 f). Die Konsumkultur sollte deshalb als (Hoch)Kultur behandelt werden, die die gleichen Funktionen erfüllt wie die institutionelle Kultur (Ullrich 2009). „In visual culture pedagogy all kinds of visual narratives are seen as equally relevant, even the ‘smallest’“ (Illeris&Arvedsen, 2011: 46)

Das fällt schwer, wenn man wie die meisten in der kulturellen Bildung engagierten PädagogInnen in der „elitären“ Subkultur Kunst sozialisiert wurde. Diese konstituiert sich ja gerade dadurch, dass sie sich von der Trivialität und Banalität des so genannten Mainstream abhebt. Den eigenen ästhetischen Interessen wird ein hohes Maß an Komplexität und geistiger „Tiefe“ zugeschrieben. Den Anderen wird es abgesprochen.

Wenn wir die Konsumkultur als globale kulturelle Plattform akzeptieren, hat das Auswirkungen

- ◆ auf den konkreten Unterricht (didaktisch und methodisch)
- ◆ auf die Produktion von Unterrichtsmaterialien
- ◆ auf die kunstpädagogische Forschung

- ◆ auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung
- ◆ auf die Lehrplanentwicklung.

Beispiel: Supermarkt als Lernort Produktgruppen

Gegenstand der Untersuchung ist eine Produktgruppe, z.B. Schokolade, Tierfutter, Parfums, Milch, Mineralwasser, Duschgels.

Analytisch: Die verschiedenen Produkte werden untereinander verglichen: Verpackung, Farben, Schriften, Konzepte, Logo, Bildmotive ... Welche Vorstellungen von Milch zeigen sich auf Milchverpackungen? Wo kommt die Milch her? Wie werden Frische und Natürlichkeit kommuniziert?

Gestalterisch: Relaunch eines Produktes z.B. Joghurt für Katzen; ein Produkt für eine bestimmte Zielgruppe entwerfen, z.B. Sonnencreme für Bauarbeiter (Luger, 2013), Mineralwasser für Volksschulkinder, ...

Konzepte

In den Konzepten zeigen sich kulturelle Zeichen und Vorstellungen besonders deutlich. Hier lassen sich Produktvariationen leicht herstellen.

In vielen Produktbereichen werden Produkte speziell für Frauen oder Männer, für Buben oder Mädchen angeboten, andere für Kinder, Jugendliche oder Senioren. Für welche Produktgruppen gilt das, für welche nicht? Wie werden die Konzepte visuell dargestellt? Farben, Schriften, Namen, Motive ... Welche Produktbereiche wenden sich ganz oder mehrheitlich an ein Geschlecht oder ein Lebensalter? (Joghurt und Kräutertees sind weiblich konnotiert.)

Bei so gut wie allen Produkten gibt es eine billige, eine preiswerte und eine teure Variante. Wie wird die jeweilige *Preisklasse* kommuniziert? Farben, Namen, Verpackungsgrößen, Schrift, Motiv ...

Manche Lebensmittel werben mit der *Herkunft*. Für welche Produktgruppen

trifft das warum zu? Wie wird die Herkunftsregion kommuniziert? Lappland, Italien, Meer, Wald, Land, Gebirge ...

Natur und Ökologie sind wichtige Verkaufsargumente, wer biologisch konsumiert erhält im Gegenzug ein gutes Gewissen. Auch dieses Konzept lässt sich untersuchen: Verpackungsmaterial, Schrift, Motive, Farben, Siegel ...

Weitere Konzepte: Sauberkeit, Wasser, Tradition, Frische, fettarm, gesund ...

Wie lassen sich bestehende Produkte umgestalten, damit sie natürlich und ökologisch wirken?

Zusammenfassung

Kulturelle Bildung vermeidet normative Setzungen und einseitige Bevorzugung kultureller Vorstellungen bestimmter Milieus oder sozialer Gruppen.

Kulturelle Bildung geht von einem pragmatischen Kulturbegriff aus: Kulturelles Verhalten dient der Lösung von Problemen und der Nutzung von Möglichkeiten. Kulturelles Verhalten schafft soziale, ökonomische und ökologische Probleme.

Kulturelle Bildung versteht Kultur als ein Analysewerkzeug.

Kulturelle Bildung bemüht sich um das Verständnis von Routine und Normalität.

Literatur

Arvedsen, K., & Illeris, H. (2013). Visuelle Phänomene und Ereignisse – Überlegungen zum Lehrplan der visuellen Kulturpädagogik. In: Bering, K.; Hölscher, S.; Niehoff, R. & Pauls, K. (Hg.), *Visual Learning*. Oberhausen: ATHENA.

Billmeyer, F. (2017). Multimodale Kommunikation – Herausforderung und Chance für die Bildnerische Erziehung. *Fachblatt des BÖKWE*, 1.

Billmeyer, F. (2015). *Mission fulfilled*. Art Education and visual Culture. In: *Arts Education Beyond Art*. Teaching Art in Times of Change. hg. von Barend

van Heusden, Pascal Gielen. Amsterdam: Valiz S. 77 - 90

Demand, C. (2014). Die Invasion der Barbaren. Warum ist Kultur eigentlich immer bedroht? Springer: zu Klampen.

Glaser, U. (2014) Mythos Kultur für Alle? Kulturelle Teilhabe als unerfülltes Programm, Kulturelle Bildung >> Online, 2014 <http://www.kubi-online.de/artikel/mythos-kultur-alle-kulturelle-teilhabe-unerfuelltes-programm-4> (25.10.2015)

Keller, R. (1995). Zeichentheorie – zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Kress, G. (2010). Multimodality – Exploring contemporary methods of communication. London: Routledge.

Luger, Klaus (2013): Männerschutz in: Fachblatt des BÖKWE 2013/2 p. 2ff.

Luger, Kurt: Populärkultur und Identität – Symbolische Ordnungskämpfe im Österreich der Zweiten Republik (ohne Jahr) http://www.uni-salzburg.at/fileadmin/oracle_file_im-ports/1181251.PDF (28.10.2015)

Luhmann, N. (1997). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

McCracken, G. D. (2005). Culture and Consumption II – Markets, Meaning, and Brand Management. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Miller, D. (1998). A Theory of Shopping. Cambridge: Polity Press.

Miller, D. (2012). Consumption and its consequences. Cambridge (u.a.): Polity Press.

Rauterberg, H. (2015). Die Kunst und das gute Leben. Über die Ethik der Ästhetik. Berlin: edition suhrkamp.

Reckwitz, A. (2000). Die Transformation der Kulturtheorien Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist: Velbrick Wissenschaft.

statista (2019). <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/2995/umfrage/entwicklung-der-weltweiten-mobilfunkteilnehmer-seit-1993/>; <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/309656/umfrage/prognose-zur-anzahl-der-smartphone-nutzer-weltweit/> (14.01.2019)

Ullrich, W. (2016). Siegerkunst. Neuer Adel, teure Lust. Berlin: Klaus Wagenbach.

Ullrich, W. (2017). Bildersozialismus. In A. M. Loffredo (Ed.), Transit Kunst/ Universität (S. 56–65). München: kopaed.

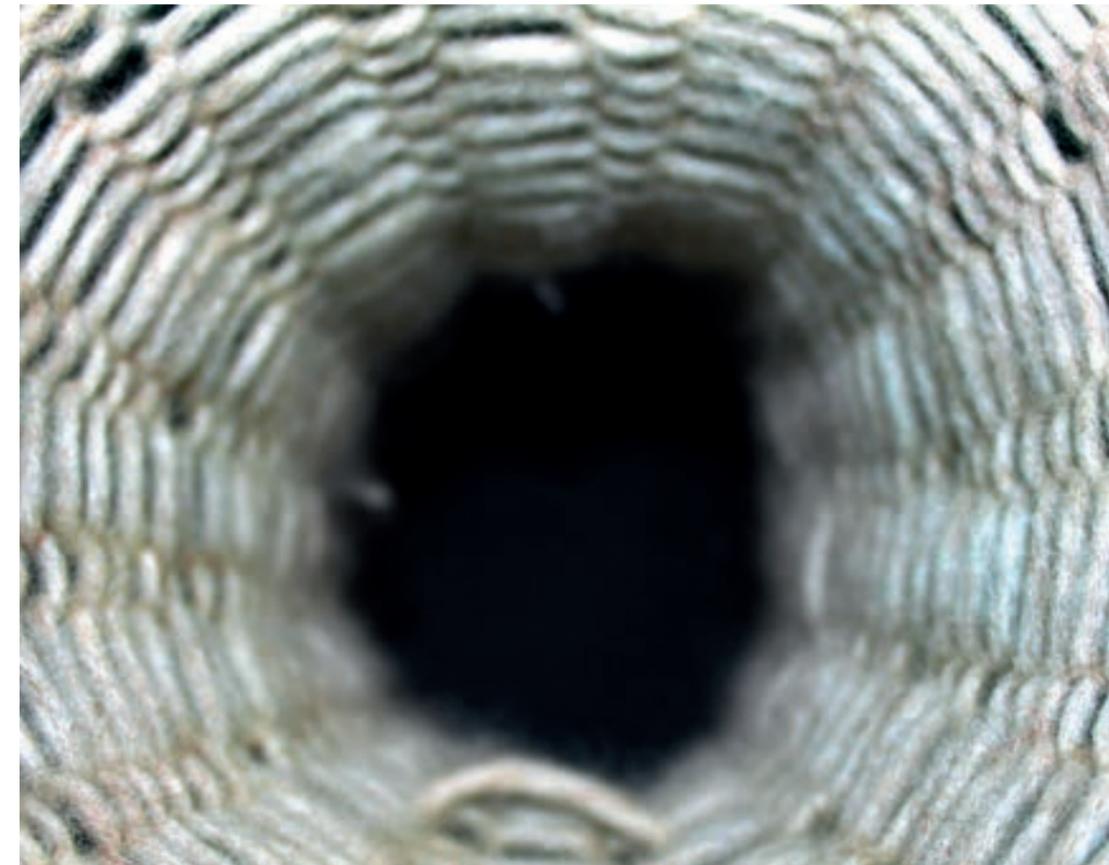
UNESCO (2006) Leitfaden für kulturelle Bildung, (Road Map for Arts Education). UNESCO-Weltkonferenz für kulturelle Bildung: Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon, 6. - 9. März 2006 <http://www.kubi-online.de/artikel/mythos-kultur-alle-kulturelle-teilhabe-unerfuelltes-programm-4> (25.10.2015)

Wimmer, M.; Nagel, T.; Schad, A. (2012): Wahrnehmung und Nutzung kultureller Angebote durch Schüler/innen. In: Eder, Ferdinand (Hrsg.): PISA 2009 – nationale Zusatzanalysen für Österreich, Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.

Maria Hanl

SPIEL! TEXTIL?

Das Textile: Überlegungen zur Bildungsarbeit in der Kleinkindpädagogik



Ich unterrichte am dreijährigen berufsbegleitenden Kolleg an der Bafep7 Erwachsene in ihrer Ausbildung zu Kleinkindpädagogin bzw.-pädagogen.

Den Studierenden im Textil- und Technischen Werkunterricht die Bedeutung von Materialerfahrungen und sinnlicher Wahrnehmung für die Entwicklung des Kleinkindes zu vermitteln, ist mir ein großes Anliegen. Der Zugang in meinen Seminaren ist daher meist ein experimenteller und prozessorientierter, denn die Studierenden sollen im Rahmen des Unterrichts erleben,

was es bedeutet, Lernprozesse selbst zu steuern. Die Reflexion über das eigene Tun und das Herstellen einer Verbindung zu Praxis und Theorie der Kleinkindpädagogik sind dabei wesentliche Elemente auf dem Weg zu ihrer Professionalisierung als PädagogInnen. Die Entwicklung und Bildung der Kinder ist in unserem Fokus, wenn es um Materialien und Techniken geht, die im Hinblick auf ihren Einsatz im Kindergarten untersucht werden.

Besuche von Kindergärten als Bildungsräume und Gespräche mit erfahrenen KindergärtnerInnen geben den Studierenden neue Impulse und lassen

sie auch eigene Vorstellungen vom kreativen Tun reflektieren.

Im Rahmen eines Seminars im Herbst 2018 besuchte uns Maria Monika Roth, pensionierte Textilingenieurin und Kleinkindpädagogin. Sie hat in ihrer zehnjährigen Tätigkeit bei der Stadt Wien ein Konzept entwickelt, das das Textile in das Zentrum des Arbeitsspiels der Kinder stellt. An einem spannenden Vormittag konnten wir ihren Zugang kennenlernen. Neben dem praktischen Ausprobieren von Techniken wurden auch viele Fragen von den Studierenden gestellt und von Frau Roth beantwortet.

Kulturprojekte mit Kindern und Jugendlichen im Grenzbereich von Dänemark und Deutschland untersucht. An den künstlerischen Projekten haben im Rahmen von EU geförderten Interregio-Projekten Dänen und Deutsche teilgenommen. Ziel dieser Projekte ist es, das gegenseitige (interkulturelle) Verständnis auf beiden Seiten der Grenze zu fördern. Zunächst schaut sich Herschbach die Förderanträge für die Projekte an und erhebt Daten darüber, was die Anbieter dieser Kurse versprechen und wie sie deren Wirkung einschätzen. Anschließend schaut er sich die Kurse daraufhin an, was tatsächlich dabei herauskommt, und befragt die TeilnehmerInnen darüber, wie sie das Ganze erleben. Die Ergebnisse sind erhellend. Häufig arbeiten die Dänen und die Deutschen nebeneinander her und bleiben weitgehend unter sich.

Die zentrale Leistung der Dissertation liegt darin, das Augenmerk genau und differenziert darauf zu lenken, was in solchen künstlerischen bzw. ästhetischen interkulturellen Projekten beobachtbar ist und von Beteiligten selbst wahrgenommen wird. Das Ergebnis dieser Analyse kann dazu beitragen, die vielen publizierten Projektberichte kritisch zu befragen und gleichzeitig Überlegungen zu befördern und zu untermauern, Projekte neu und anders als bisher zu planen, zu beantragen, durchzuführen und zu reflektieren. Das gilt nicht nur für die hier untersuchten interkulturellen Projekte, sondern für viele andere im Bereich künstlerischer bzw. ästhetischer Bildung. Das Buch bietet hierzu eine wissenschaftlich fundierte Grundlage.

Franz Billmayer, Salzburg



Markus J. Herschbach. Diffusionen – Künstlerische Bildung im Kontext interkultureller Projekte. Hannover 2017 (fabrico verlag) 384 Seiten, 36 Seiten in Farbe; ISBN: 978-3-946320-11-1. € 23.50

Der Autor ist in Deutschland geboren und aufgewachsen und hat auch dort studiert. Seit vielen Jahren lebt er in Dänemark und arbeitet dort als Künstler und Kunstlehrer. In seiner Dissertation (Universität Flensburg) hat er interkulturelle Kunst- und

rezension

Studierende: *Was ist ein Spiel mit Arbeitscharakter?*

Roth: Für ein Kind ist das Spiel die wichtigste Lernform. Auch handwerkliche Techniken mit „richtigem“ Werkzeug sind für das Kind Spiel. Der Bezug zur Reformpädagogik von Freinet, der die Bedeutung des handwerklichen Tätigseins (Arbeitsspiel – jeux travaux) betont, ist mir wichtig und er ist auch in meinem Konzept¹ verankert. Das handwerkliche Tun wird hier nicht als Arbeiten an einem vorgegebenen Produkt verstanden, sondern im Sinne eines problematisierenden Werkens. Das Kind ist der Gestalter seines individuellen Lernprozesses. Die textilen Techniken, die sich in diesem Konzept wiederfinden, sind allesamt nicht neu, sondern gehen größtenteils auf das mittelalterliche Handwerk bzw. auf Praktiken, die sich in fast allen Kulturen der Welt in abgewandelten Formen finden, zurück. Vorherrschend sind dabei Übungen des täglichen Lebens wie Wickeln, Fädeln, Knoten, Spannen, Binden, Verdrehen, Verzurren usw.

Wie hast du den Gruppenraum vorbereitet?

Ein Raum schafft Möglichkeiten – in meinem Kindergarten im Stadtpark lebten wir ein offenes Raumkonzept. Daher konnte ich den Bildungsraum spezialisiert als Werkstatt gestalten und nicht nach dem gewohnten „vier Ecken Prinzip“, das von allem ein bisschen beinhaltet. Wichtig war mir ein Regal, in dem die Kinder selbstständig Zugang zu Materialien (Wolle, Filz, Stoff, Naturmaterialien usw.) hatten. Ein Arbeitstisch, eine Werkbank und Werkzeuge wie Stickrahmen, Webvorrichtungen, Nadeln, Hammer, Sägen usw.

Diese Werkstattsituation wurde gemeinsam auch ständig verändert und mitgestaltet. Dadurch hatte sie einen hohen Aufforderungscharakter und inspirierte nicht nur die Kinder, sondern



Maria Monika Roth, Dipl.Päd., Dipl.Ing.Tex., geboren 1958 in Siebenbrunn, Studium an der Textil TU Kleidertechnologie, Kindergartenpädagogik. Seit 2010 Teil des Stadtpark-Kindergarten-Teams in Wien, Entwicklung des Konzepts Textil-Pädagogik im Kindergarten, seit 2015 Referentin für das Veranstaltungsprogramm der Magistratsabteilung 10 – Wiener Kindergärten. Seit September 2018 in Pension.

auch deren Eltern und uns PädagogInnen. Eine große Bedeutung hatte aber auch die Erweiterung des Bildungsraums durch den Garten und Ausflüge ins Volkskundemuseum. Im Volkskundemuseum konnten die Kinder viele der von ihnen verwendeten Techniken wiederfinden. Dort waren wir sehr oft und haben auch Werkzeuge – wie z.B. Spinnräder – ausprobiert.

Welche textilen Techniken waren besonders im Fokus deiner pädagogischen Arbeit?

Die Techniken würde ich in drei Bereiche untergliedern, die natürlich in allen erdenklichen Variationen von den Kindern kombiniert werden.

1. Schnur - Band - Faden: Eine der wichtigsten Techniken ist das „Fingerschlaufenflechten“, auch Fünferschlaufenflechten genannt. Dabei wird mit

beiden Händen eine Schnur aus zu Schlaufen geknoteten Fäden hergestellt. Weitere Techniken sind Kuhimino (eine alte japanische Flechttechnik) bzw. das Schamanenflechten, das ebenfalls ursprünglich in Asien entwickelt wurde.

2. Flächenbildende Verfahren: Hierzu zählen alle möglichen Varianten von Strickleseltechniken, einfache Webtechniken wie Kammweben und Weben an unterschiedlichen Webvorrichtungen wie Manschettenweber, Stäbchenwebrahmen, Rundwebrahmen, ... Auch das Nutzen von räumlichen Vorgaben wie Stiegeneländern, Zäunen usw. zur Textilen Gestaltung war wichtig.
3. Flächenverändernde Verfahren und flächenverbindende Verfahren wie Sticken, Prickeln, Nähen, Schneiden, Reißen, Wickeln, Filzen, Spinnen, Kleben, usw.

Warum findest du textile Techniken für die kindliche Entwicklung wichtig?

Etwas, was ich immer wieder beobachten konnte, ist die Wichtigkeit von Flow-Zuständen in Lernprozessen. Die Technik des Fingerschlaufenflechtens ist ja koordinativ komplex. Sie kann durch unterschiedliche Schwierigkeitsgrade auf das jeweilige Kind abgestimmt werden. Diese Technik hat einen hohen Aufforderungscharakter und wird von den Kindern sehr gerne angenommen. Der Rhythmus und die Wiederholung der Tätigkeit führen das Kind in einen konzentrierten und selbstversunkenen Zustand, der als Flow bezeichnet wird. In einen Flow-Zustand kommt das Kind, wenn es sich weder unter- noch überfordert fühlt. Es erlebt die nötige Spannung und ein Glücksgefühl, das für autotelische Lernprozesse wichtig ist. Kinder erleben sich selbstwirksam in ihrer Gestaltung und lernen auch eine Menge über sich, zum Beispiel, wie viel ich mir vornehmen kann,

um die Lust an der Werkarbeit nicht zu verlieren.

„Hilf mir es selbst zu tun“ von Maria Montessori ist für mich ein entscheidender Satz in der Begleitung der Kinder. Es war mir wichtig, dass die Kinder so selbstständig wie möglich in der Werkstatt tätig sein konnten. Als Art TutorInnen gaben zum Beispiel größere Kinder ihr Wissen an jüngere weiter.

Textilien sind darüber hinaus für die kindliche Wahrnehmung ein sehr vielfältiges und ansprechendes Material. Sie können glatt, weich, steif, kratzig, fest, beweglich usw. sein. Das Kind bekommt im Spiel mit Textil nicht nur eine Information über Materialeigenschaften, sondern auch über sich selbst. Und nicht zu vernachlässigen ist, dass der Einsatz der Hände bei Lernprozessen eine große Bedeutung hat.² Die Verbindung von textilen Techniken und anderen Bereichen des Lernens ist offensichtlich, wenn man beobachtet, wie ganzheitlich sie ein Kind beansprucht (so wird der Rhythmus der Arbeit z.B. sprachlich begleitet, oder es wird gemessen, verglichen, sortiert, kategorisiert, gesammelt, usw.).

Warum hast du Museumsbesuche in deine Arbeit einbezogen?

Der kulturgeschichtliche Kontext war mir wichtig, da es eine Möglichkeit ist, den Kindern anhand ihres eigenen Tuns auch Wissen über Kulturgeschichte und

unterschiedliche Kulturen zu vermitteln. Das Fingerschlaufenflechten findet sich zum Beispiel in mittelalterlichen Darstellungen in Europa. Es kommt auch jetzt in vielen Teilen der Welt immer noch zum Einsatz, um reißfeste Bänder herzustellen.

Neben dem Aufwickeln von Wolle als Einstieg in das praktische Tun beschäftigten wir uns mit dem Fingerschlaufenflechten, dem Schamanenflechten und dem Kammweben. Einige Studierende waren erstaunt, wie problemlos Kinder von vier Jahren diese Techniken meistern. Der Besuch von Maria Monika Roth war für die Studierenden ein interessanter Impuls bei der Auseinandersetzung mit Lernen. Er schlug eine Brücke zu neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Der haptische Sinn ist in vielen Lernprozessen wesentlich beteiligt. Bis zu ihrem siebten Lebensjahr lernen Kinder hauptsächlich durch Imitation, Spiel und die Berührung von Objekten, schrieb der Entwicklungspsychologe Jean Piaget. Studien machen deutlich, wie eng die Verbindung zwischen Tastsinn und Lernprozessen auch nach dem sechsten Geburtstag noch ist.³

Es ist nachgewiesen, dass sich Kinder beim Umgang mit „fassbarem“ Material besser konzentrieren können. Vor allem SchülerInnen in höheren Klassen müssen aber meistens still auf ihren Stühlen sitzen und Informationen größtenteils passiv auf sich einwirken lassen – also

vor allem durch Zusehen und Zuhören, was dem aktuellen Kenntnisstand der Hirn- und Lernforschung widerspricht. Der Mensch ist insgesamt ein Lernorgan, das sich nicht auf einzelne Sinne reduzieren lässt. Daher muss auch der Tastsinn gefordert sein. „Wir sind haptische Wesen, die ein Bedürfnis nach Interaktion mit der Umwelt haben.“, ist Martin Grunwald, der das Haptik-Labor in Leipzig gründete, überzeugt.⁴

Dieses haptische Bedürfnis sollte meiner Meinung nach nicht nur in der Kleinkindpädagogik, sondern auch in Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche oder Erwachsene viel stärker berücksichtigt werden.

- 1 Kinder Finger Forum
- 2 So belegte zum Beispiel die Gesten-Forscherin Susan Goldin-Meadow von der Universität Chicago, dass die Hände oft schon einen Schritt voraus sind. Sie offenbaren ein Wissen, das dem Bewusstsein noch nicht zugänglich ist. In ihren 2010 veröffentlichten Mathematik-Experimenten demonstrierte Goldin-Meadow, dass Kinder beim Lösen von mathematischen Gleichungen oft mit ihren Händen den richtigen Lösungsweg bereits anzeigten, während sie verbal noch nicht dazu in der Lage waren.
- 3 Prof.. Dr. Martin Lotze, Die Welt begreifen, in: <https://www.dasgehirn.info/wahrnehmen/fuehlen/die-welt-begreifen>
- 4 vgl. Martin Grunwald (2017), Homo Hapticus. Droemer Verlag, München, 2017.



MMag.artMag.phil. Maria Hanl studierte Bildnerische Erziehung, Leibeserziehung, Pädagogik und Tapisserie. Sie unterrichtet seit 2005 am Kolleg der Bafep 7 und seit Sommer 2018 im Bereich der Fachdidaktik am IKL der Akademie der Bildenden Künste in Wien. Sie bietet Fortbildungen für LehrerInnen der Volksschule an der PH Wien an. Einen Einblick in die künstlerische Arbeit bekommt man auf www.mariahanl.com

Einladung zur Tagung & Lehrerfortbildung

GRUNDLAGENLEHRE. KUNST UND GESTALTUNG.

ZEIT: Dienstag 28.05 & Mittwoch 29.05.2019

ORT: Schloss Frohnburg, Hellbrunner Allee 53, 5020 Salzburg

www.grundlagenlehre.wordpress.com

CALL FOR PAPER: Bewerbung bis 31.03.2019

Anmeldung Teilnahme: bis 31.03.2019 auf www.grundlagenlehre.wordpress.com

VERANSTALTER: Franz Billmayer, Goda Plaum (Universität Mozarteum Salzburg)

Goda Plaum

Bildtheorie in der Schule: Zeichen, Wahrnehmung, Denken

Teil 1: Bildtheorie als Grundlagentheorie für die Bildnerische Erziehung

Einleitung

Bilder sind zentraler Unterrichtsgegenstand des Schulfaches Bildnerische Erziehung. Dies wird bereits im Namen des Faches offensichtlich. In den anderen Fächern werden Bilder meistens nur als Mittel verwendet, um einen Inhalt, der außerhalb des Bildes liegt, zu vermitteln: Das Bild ist hier nur eines von vielen Medien. Anders im Fach Bildnerische Erziehung: Hier ist das Bild *als Bild* Inhalt des Unterrichts. Es geht nicht nur darum, *was* es vermittelt, sondern auch darum, *wie* es dies tut – mit den ihm spezifisch *bildnerischen* Gestaltungsmitteln. Der Unterricht, in dem solches verhandelt wird, bedient sich überwiegend *sprachlicher* Medien. Wir *sprechen* vor allem über Bilder, wenn wir uns mit ihnen auseinandersetzen. Dabei machen wir uns selten Gedanken darüber, ob oder wie Verbalsprache und Bilder zusammenpassen, voneinander abhängen, einander ergänzen oder einander widersprechen. Die philosophische Bildtheorie hingegen tut dies und liefert Antworten auf diese und andere Fragen. Daher kann sie als eine Grundlagendisziplin für das Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung gelten. Dieser Artikel liefert einen Einblick in diese Grundlagendisziplin. Der Text besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil liefert eine kurze Einführung in wichtige Positionen der Bildtheorie. Der zweite Teil, der in der nächsten Ausgabe dieser Zeitschrift erscheint, erläutert und veranschaulicht diese Posi-

tionen anhand verschiedener Bildbeispiele aus dem 20. Jahrhundert.

Kurze Einführung in die Bildtheorie

Seit ca. 1990 haben im westlichen Kulturkreis mehrere wissenschaftliche Disziplinen einen neuen Forschungsgegenstand für sich entdeckt: das Bild. Für diese Hinwendung zum Bild haben sich zwei Begriffe etabliert¹: William John Thomas Mitchell nennt diese Wende in seinem Buch von 1992 den *pictorial turn*². Gottfried Boehm prägt für diese Entwicklung 1994 den Ausdruck *ikonische Wende*³. Die Folge des *pictorial turns* bzw. der *ikonischen Wende* ist die Entwicklung einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. Sie wird als *Bildwissenschaft* bezeichnet. Unter diesem Begriff fasst man alle Forschungen aus verschiedenen wissenschaftlichen Fachbereichen zusammen, die sich mit dem Bild beschäftigen. Die Bildwissenschaft ist also eine interdisziplinäre Wissenschaft. In ihr sind z. B. Kunstwissenschaft, Psychologie, Neurowissenschaften und Philosophie vereint.⁴ Während viele dieser Wissenschaften empirisch forschen,⁵ ist es Aufgabe der Philosophie, das Phänomen des Bildes mit nicht-empirischen Mitteln zu erschließen. Die philosophische Beschäftigung mit dem Thema Bild nennt man *Bildtheorie*.⁶

Von besonderer Bedeutung innerhalb der Bildtheorie ist die Definition des Be-

griffs *Bild*. Denn was ein Bild ist, kann nicht einfach aus der Erfahrung abgeleitet werden. Es ist eine Frage der Definition, was wir als *Bild* ansehen wollen.⁷ Es gibt zwar einige Beispiele von Bildern, bei denen sich alle Wissenschaftler einig sind, dass es sich um Bilder handelt. Aber andererseits gibt es auch viele Phänomene, bei denen keine Einigkeit darüber besteht, ob es sich dabei um Bilder handelt. Folgende Beispiele werden nicht von allen Forschern als Bilder angesehen:

- ◆ Abstrakte „Bilder“, also Gemälde, auf denen keine Gegenstände erkennbar sind.
- ◆ „Bilder“, die nicht vom Menschen hergestellt wurden, wie z. B. Spiegelungen, Schattenwürfe, etc.
- ◆ Mentale „Bilder“, also etwas, das wir uns nur vorstellen.

Solch unterschiedliche Ansichten darüber, was ein Bild ist, haben natürlich auch großen Einfluss auf die empirische Forschung, z. B. bei der neurologischen Erforschung der Bildwahrnehmung. Denn hier ist es sicher ein großer Unterschied, ob abstrakte oder gegenständliche Bilder verwendet werden. Daher ist die Bildtheorie Grundlage jeder empirischen Forschung zum Bild.

Der erste Teil dieses Artikels konzentriert sich auf die zwei folgenden Fragen und wie verschiedene Autoren sie beantworten:

1. Was ist ein Bild?

2. Welches Verhältnis besteht zwischen Bild und Sprache?

Die erste Frage betrifft die Definition des Begriffs „Bild“. Diese rein philosophische Frage wird selten explizit im schulischen Unterricht verhandelt. Implizit kann sie dennoch eine große Rolle spielen. Je nachdem, welche Antwort wir auf diese Frage geben, tragen wir unterschiedliche Erwartungen an Bilder heran. Oft sind uns bzw. den Schülern und Schülerinnen diese Erwartungen gar nicht bewusst, dennoch können sie indirekt unser Urteil, unser Gefallen oder Missfallen bezogen auf Bilder entscheidend bestimmen. Daher ist es sinnvoll, sich diese Frage auch einmal explizit zu stellen.

Die zweite Frage ist für die gesamte Bildtheorie wichtig, denn sehr viele Bildtheorien beschreiben das Bild in Analogie zur Sprache. Sie sehen das Besondere des Bildes darin, dass ihm bestimmte Eigenschaften der Sprache fehlen. Oder umgekehrt formuliert: Das Besondere des Bildes besteht darin, dass es Dinge einfassen kann, die sprachlich nicht zu fassen sind. Für den Unterricht ist diese Frage besonders relevant. Stimmt diese Ansicht, müssen wir besonders gut aufpassen, wenn wir mit Hilfe dieser Sprache auf die Bilder losgehen. Wir müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass wir manche Aspekte des Bildes, vielleicht sogar die wichtigsten, mit sprachlichen Mitteln gerade nicht erfassen können.

Drei Hauptströme der europäischen Bildtheorie

In der europäischen Bildtheorie kann man im Wesentlichen drei Hauptströme erkennen. Der Unterschied zwischen diesen Strömen besteht darin, welchen theoretischen Hintergrund sie zur Hilfe nehmen, um das Phänomen *Bild* zu definieren und zu erklären. Der erste Strom

versucht, die *Zeichentheorie* auf Bilder anzuwenden. Diese Richtung wird im deutschsprachigen Raum z. B. von Klaus Sachs-Hombach vertreten. Der zweite Strom hat sich aus der philosophischen Richtung der *Phänomenologie* entwickelt. Ein deutschsprachiger Autor dieser Richtung ist Lambert Wiesing. Der dritte Strom deutet das Phänomen Bild mit Hilfe einer *Theorie zum Denken*. Gottfried Boehm ist ein deutschsprachiger Autor dieses Ansatzes.

Im Folgenden werden die drei Ströme anhand der drei genannten Autoren erläutert. Natürlich ist das eine grobe Vereinfachung, weil es auch innerhalb dieser Ströme viele verschiedene Ansichten gibt. Die Theorien der drei Autoren stellen also nur einen kleinen Ausschnitt des jeweiligen Stroms dar.

Zeichentheorie

Unter dem Begriff *Zeichentheorie* versteht man eine Theorie, die sich umfassend mit Zeichen beschäftigt. Sie liefert unter anderem eine Definition von Zeichen, erklärt ihre Funktionsweise und beschreibt verschiedene Arten von Zeichen. Eine gängige Systematik der Zeichentheorie ist das sogenannte *Semiotische Dreieck* (Abb. 1). Es wurde von Ogden und Armstrong formuliert⁸ und von vielen Autoren weiterentwickelt. Danach gehören zu jedem Zeichen drei Elemente:

- ◆ das sinnlich wahrnehmbare Zeichen selbst, also zum Beispiel ein geschriebenes oder gesprochenes Wort.

- ◆ die Vorstellung oder der Gedanke, die mit diesem Zeichen in Verbindung stehen.
- ◆ der Referent, d. h. die Sache, die mit dem Zeichen bezeichnet wird.

Die Bildtheorie auf Grundlage der Zeichentheorie versucht, das Phänomen des Bildes mit Hilfe solcher zeichentheoretischer Systematiken zu erklären. Dabei werden nicht nur diese drei Elemente neu definiert, sondern auch ihr jeweiliges Verhältnis zueinander.

Klaus Sachs-Hombach ist ein Vertreter der zeichentheoretischen Bildtheorie. Seine Antwort auf die Frage „Was ist ein Bild?“ lautet: Ein Bild ist eine bestimmte Art von Zeichen.⁹ Das Verhältnis von Bild und Sprache beschreibt er folgendermaßen: Ein Bild ist eine Veranschaulichung eines Begriffs.¹⁰ Ein solcher Begriff ist aber nicht einfach eine individuelle Assoziation, die man als Betrachter haben kann oder nicht. Veranschaulichung meint, dass jeder Betrachter den passenden Begriff zum Bild eindeutig erkennen kann. Auf rein subjektive Assoziationen trifft dies nicht zu. Die Veranschaulichung des Begriffs „Mann“ durch ein Bild muss genauso allgemein nachvollziehbar sein wie die verbale Beschreibung dieses Begriffs. Ein Bild zu verstehen bedeutet, dass man erkennt, welchen Begriff es veranschaulicht. Das heißt, dass wir Bilder nur mit Hilfe der Sprache verstehen können. Laut Sachs-Hombach spielt die Sprache also eine sehr große Rolle, wenn wir mit Bildern umgehen.

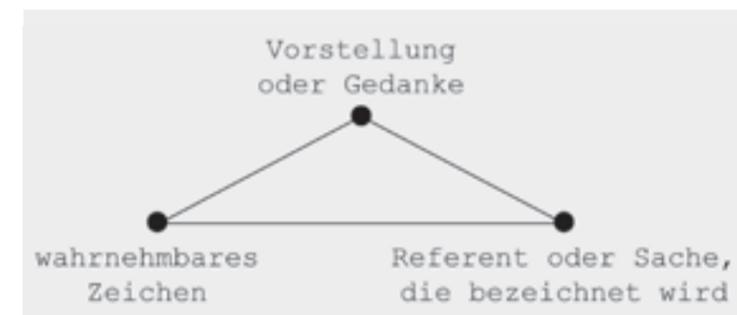


Abb. 1: Semiotisches Dreieck

Tabelle 1: Zusammenfassung der drei Bildtheorien

	Zeichentheorie (Sachs-Hombach)	Phänomenologie (Wiesing)	Denktheorie (Boehm)
Definition „Bild“	Bild = bestimmte Art von Zeichen	Bild = bestimmte Art von Wahrnehmungsphänomen	Bild = Phänomen einer bestimmten Denkart mit eigener Logik
Verhältnis Bild & Sprache	Bild = Veranschaulichung eines Begriffs	Bild = vorbegriffliche Ordnung der Welt	Bild = eigenständige, sprachunabhängige Art, die Welt zu ordnen

Phänomenologie

Die *Phänomenologie* ist eine Richtung der Philosophie, die die Untersuchung der unmittelbar (sinnlich) gegebenen Phänomene in den Mittelpunkt stellt. Dabei handelt es sich um einen sehr grundsätzlichen Ansatz, der sich nicht nur mit Phänomenen einer bestimmten Art, sondern ganz allgemein mit Erkenntnis beschäftigt.¹¹

Aus phänomenologischer Sicht ist es nicht sinnvoll, eine Systematik aus einem anderen Bereich (wie z. B. die der Zeichentheorie) auf Bilder zu übertragen. Stattdessen muss man versuchen, das Phänomen an sich unmittelbar zu untersuchen und zu verstehen. Beim Bild ist hierzu die direkte Wahrnehmung ganz entscheidend. Bildtheorie auf der Grundlage der Phänomenologie nimmt daher in vielen Aspekten eine Gegenposition zur zeichentheoretischen Bildtheorie ein.

Lambert Wiesing ist ein Vertreter der phänomenologischen Bildtheorie. Er beantwortet die Frage „Was ist ein Bild?“ folgendermaßen: Ein Bild ist eine bestimmte Art von Wahrnehmungsphänomen, nämlich reine Sichtbarkeit.¹² Das Besondere eines Bildes besteht seiner Ansicht nach darin, dass es einen Gegenstand sichtbar macht – und zwar *nur* sichtbar. Denn die Gegenstände, die man auf einem Bild sehen kann, kann man weder hören, noch riechen, noch schmecken, noch tasten, son-

dern nur sehen. Das Verhältnis von Bild und Sprache sieht er hierarchisch: Wir Menschen ordnen die Welt mit Sprache und mit Bildern. Die Ordnung, die wir durch Bilder herstellen, kann dabei eine sprachliche Ordnung vorbereiten. Daher stellt ein Bild eine vorbegriffliche Ordnung der Welt dar.¹³

Denktheorie

Eine Denktheorie ist eine Theorie, die sich umfassend mit dem Denken als solchem beschäftigt. Sie formuliert z. B. eine Definition des Denkens, erläutert die Funktionsweise des Denkens, und sie unterscheidet zwischen verschiedenen Arten des Denkens. Traditionelle Theorien des Denkens gehen davon aus, dass Denken nur mit Hilfe der Sprache bzw. mit Begriffen möglich ist.¹⁴ Das bedeutet, dass es ein Denken in oder mit Bildern nicht gibt, wie z. B. Reinhard Brandt behauptet.¹⁵ Einige Bildtheorien widersprechen einer solchen Theorie des Denkens. Sie sind der Meinung, dass Bilder durch eine eigene Denkart entstehen.

Gottfried Boehm ist ein Vertreter so einer Bildtheorie. Seine Antwort auf die Frage „Was ist ein Bild?“ heißt: Ein Bild ist ein Phänomen einer bestimmten Denkart mit eigener Logik.¹⁶ Da diese Logik sprachunabhängig ist, ergibt sich hieraus auch die Antwort auf die zweite Frage: Ein Bild ist eine eigenständige, sprachunabhängige Art, die Welt zu ord-

nen.¹⁷ Das Bild ist daher nicht von der Sprache abhängig.

Zusammenfassung

In Tabelle 1 sind die Antworten der drei Bildtheoretiker auf die beiden Fragen nochmals zusammengefasst.

Zu beachten ist hier: Die Definitionen der drei Autoren sind nicht stellvertretend für jeweils einen ganzen Strom, sondern nur exemplarisch. Denn es gibt innerhalb eines Stroms auch sich widersprechende Definitionen verschiedener Autoren. Außerdem sind die Definitionen der drei Ströme zwar verschieden, aber nicht immer widersprechend zueinander. So sind z. B. manche phänomenologische Bilddefinitionen mit denktheoretischen Definitionen vereinbar. Der Unterschied zwischen den verschiedenen Strömen besteht vor allem darin, auf welchen Aspekt von Bildern sie sich konzentrieren.

Literatur

Boehm, Gottfried: „Die Wiederkehr der Bilder“, in: ders. (Hg.): *Was ist ein Bild?*, München, 1994, S. 11–38.
 Boehm, Gottfried: „Das Bild und die hermeneutische Reflexion“, in: Figal, Günter; Gander, Hans-Helmut (Hg.): *Dimensionen des Hermeneutischen*. Heidegger und Gadamer, Frankfurt a. M., 2005, S. 23–35.
 Boehm, Gottfried: „Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bil-

der“, in: ders. (Hg.): *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin, 2007, S. 34–53.

Bonnemann, Jens: „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 16–20.

Grabbe, Lars; Rupert-Kruse, Patrick: „Neurowissenschaftliche/psychobiologische Methoden“, in: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft*, Köln, 2014, S. 317–329.

Mitchell, William John Thomas: *Picture Theory*, Chicago, London, 1994.

Mittelstraß, Jürgen; Lorenz, Kuno: „Denken“, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie Wissenschaftstheorie*, Stuttgart, Weimar, 2005, S. 154–156

Morschek, Tania: „Phänomenologie: Bilder als Erscheinung“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 16–20, S. 16.

Ogden, Charles Kay; Richards, Ivor Armstrong: *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, New York, 1923.

Sachs-Hombach, Klaus: *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*, Köln, 2. leicht verbesserte Auflage, 2006.

Wiesing, Lambert: *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005.

Wiesing, Lambert: *Die Sichtbarkeit des Bildes*, Neuaufgabe, Frankfurt a. M., 2008.

Abbildungen

Abb. 1: Semiotisches Dreieck, in Anlehnung an: Ogden, Charles Kay; Richards, Ivor Armstrong: *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, New York, 1923, S. 11.

1 Vgl. Bonnemann, Jens: „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 16–20, S. 16.

2 Vgl. Mitchell, William John Thomas: *Picture Theory*, Chicago, London, 1994.

3 Vgl. Boehm, Gottfried: „Die Wiederkehr der Bilder“, in: ders. (Hg.): *Was ist ein Bild?*, München, 1994, S. 11–38.

4 Vgl. Bonnemann, Jens: „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 16–20, S. 16.

5 Vgl. Grabbe, Lars; Rupert-Kruse, Patrick: „Neurowissenschaftliche/ psychobiologische Methoden“, in: Netzwerk Bildphilosophie (Hg.): *Bild und Methode. Theoretische Hintergründe und methodische Verfahren der Bildwissenschaft*, Köln, 2014, S. 317–329.

6 Vgl. Bonnemann, Jens: „Bildphilosophie – Bildtheorie – Bildwissenschaften“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 16–20, S. 17.

7 Vgl. Wiesing, Lambert: *Artifizielle Präsenz. Studien zur Philosophie des Bildes*, Frankfurt a. M., 2005, S.13–16.

8 Vgl. Ogden, Charles Kay; Richards, Ivor Armstrong: *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*, New York, 1923, S. 11.

9 Vgl. Sachs-Hombach, Klaus: *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*, Köln, 2. leicht verbesserte Auflage, 2006, S. 29.

10 Vgl. Sachs-Hombach, Klaus: *Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft*, Köln, 2. leicht verbesserte Auflage, 2006, S. 185.

11 Vgl. Morschek, Tania: „Phänomenologie: Bilder als Erscheinung“, in: Günzel, Stephan; Mersch, Dieter (Hg.): *Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, 2014, S. 47–53, S. 47.

12 Vgl. Wiesing, Lambert: *Die Sichtbarkeit des Bildes*, Neuaufgabe, Frankfurt a. M., 2008, S. IX.

13 Vgl. Wiesing, Lambert: *Die Sichtbarkeit des Bildes*, Neuaufgabe, Frankfurt a. M., 2008, S. 78.

14 Vgl. Mittelstraß, Jürgen; Lorenz, Kuno: „Denken“, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie Wissenschaftstheorie*, Stuttgart, Weimar, 2005, S. 154–156, S. 155.

15 Vgl. z. B. Brandt, Reinhard: „Das Denken und die Bilder“, in: Nortmann, Ulrich; Wagner, Christoph (Hg.): *In Bildern denken? Kognitive Potentiale von Visualisierung in Kunst und Wissenschaft*, München: Fink, 2010, S. 29–42.

16 Vgl. Boehm, Gottfried: „Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder“, in: ders. (Hg.): *Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens*. Berlin, 2007, S. 34–53.

17 Boehm, Gottfried: „Das Bild und die hermeneutische Reflexion“, in: Figal, Günter; Gander, Hans-Helmut (Hg.): *Dimensionen des Hermeneutischen. Heidegger und Gadamer*, Frankfurt a. M., 2005, S. 23–35.



Goda Plaum
 seit 09/2018 Universitätsassistentin im Department für Bildende Künste und Gestaltung an der Universität Mozarteum Salzburg, vorher Universität Erlangen-Nürnberg und Nürnberg.
 2015 Promotion in Philosophie an der Universität Erlangen-Nürnberg
 2013–2018 Lehrerin am Sigena-Gymnasium Nürnberg,
 seit 07/2004 freischaffende Künstlerin
 1999–2006 Studium der Philosophie an der Universität Erlangen-Nürnberg, Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien,
 1999–2004 Studium der Malerei an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg bei Prof. Johannes Grützke und Prof. Ralph Fleck, Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien
 goda.plaum@gmx.de
 www.godaplaum.de

Elisabeth Skalla

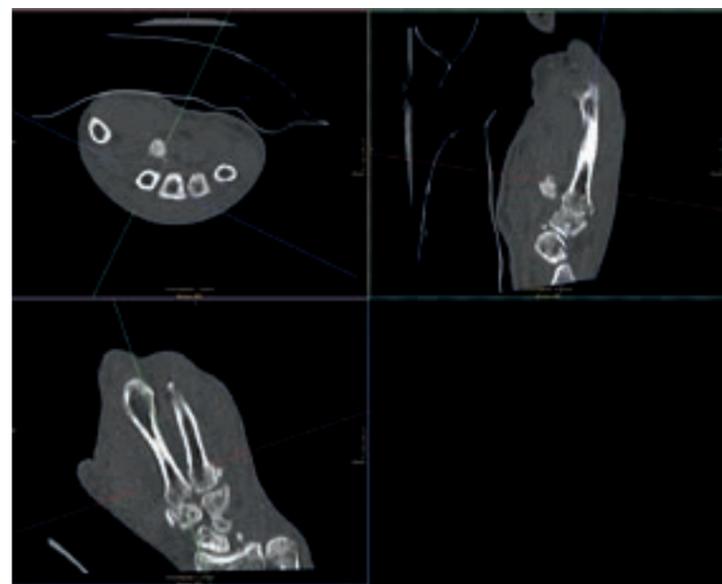


Abb. 1: CT einer Mittelhand mit Fraktur der Basis des zweiten Mittelhandknochens und Verlagerung eines Knochenfragments

Mit der Entdeckung der „X-Strahlen“ 1895 – im deutschen Sprachraum später nach ihrem Entdecker Conrad Wilhelm Röntgen benannt – wurde der Medizin die Welt der Bildgebung eröffnet. Herr Röntgen konnte mit dem Bild der Hand seiner Ehefrau erstmals bisher versteckte Knochen abbilden. Das Sichtbarmachen der inneren Strukturen unseres Körpers ermöglicht einerseits eine Darstellung der Anatomie jedes einzelnen, andererseits das Feststellen von pathologischen Veränderungen und damit das Diagnostizieren von Krankheiten.



Abb. 2: 3D-Rekonstruktion vom CT in Abbildung 2

Seit 1895 wurden Röntgengeräte kontinuierlich verbessert, aus ihnen entwickelte sich die Computertomographie, und zudem entstanden weitere bildgebende Verfahren ohne schädliche radiogene Strahlung wie Ultraschall und Kernspintomographie (MRT). Jede dieser Modalitäten hat ihre Vor- und Nachteile und der Einsatz sollte entsprechend der Indikation eingesetzt werden.

Ihnen gemeinsam ist: Sie liefern uns grau-weiße Bilder. Teilweise sehr viele Bilder! Während bei einer Röntgenuntersuchung, beispielsweise des Fußes, in zwei Ebenen zwei Bilder angefertigt werden, liefert ein CT von Brust, Bauch und Becken je nach Untersuchungsprotokoll ca. 2000 – 5000 Einzelbilder. Zusätzlich können bei Schnittbildern (CT- und MRT Bildern) Rekonstruktionen in mehreren Ebenen wie auch 3D-Rekonstruktionen angefertigt werden (Abb. 1 und 2)

Das Erkennen eines gröber verschobenen Knochenbruches (Abb. 3) im konventionellen Röntgenbild ist auch

für das ungeübte Auge kein Problem. Um Nebenbefunde wie diskrete Veränderungen in der Knochenstruktur zu sehen oder einen Datensatz von mehreren tausend Bildern zu beurteilen, ist jedoch viel Erfahrung notwendig. Erst wenn man das Normale kennt, kann man das Pathologische erkennen. Erschwerend dabei ist, dass die Variabilität des Normalen bei innerlichen Strukturen wie bei unserem Äußeren sehr groß ist, und somit schon das Erlernen und Sich-einprägen des Normalbefundes viel Übung erfordert.

Wer den Normalbefund bildlich vor Augen hat, ist dann schnell im Finden des „abnormalen“ Bildes. So werden CT oder MRT Datensätze mehrfach von uns Radiolog_innen durchgeblättert und dabei Organe, Organsysteme oder Körperbereiche auf Auffälligkeiten analysiert, denn das starre Betrachten jedes einzelnen Bildes würde einerseits jeden zeitlichen Rahmen sprengen, andererseits kommt manche Pathologie erst beim sogenannten „Durchscrollen“ zum Vorschein. Schlussendlich reicht es aber nicht, das Abnormale zu erkennen und zu beschreiben, im zweiten Schritt ist eine Interpretation durch Arzt oder Ärztin notwendig, die das Gesehene bewerten und einen Befund erstellen müssen.

Bekanntlich ist der Mensch ja leider fehlbar, und so kann sowohl dem geschulten Auge etwas entgehen wie auch eine falsche Interpretation des Gefundenen vorkommen. Daher wird die standardisierte Bildauswertung durch Computer immer mehr zum Thema. Das Prinzip ist ähnlich: Indem man dem Computer tausende Datensätze einspielt, erlernt er den Algorithmus eines Normalbefundes mit entsprechenden Variationen. Beim Auswerten einer Untersuchung wird dann alles, was nicht



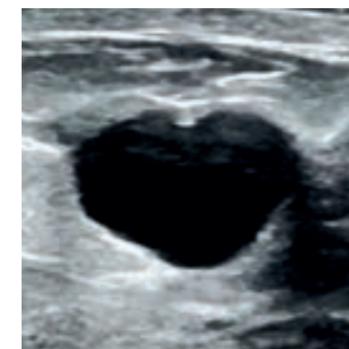
Dr. Elisabeth Skalla ist Oberärztin an der Universitätsklinik für Radiologie in Innsbruck.

Abb. 3: Typischer Bruch der Speiche

diesem Algorithmus entspricht, aufgedeckt. In manchen Bereichen ist der Computer inzwischen dem menschlichen Auge deutlich überlegen, so zum Beispiel in der Volumetrie, der genauen Berechnung des Volumens und damit der Größe unseres Gehirns und seiner Unterbezirke. Da das Gehirn wenig variabel ist, sind Standardwerte mit dem Computer relativ leicht zu ermitteln. Aufgrund der irregulären Struktur des Gehirns und der Tatsache, dass Hirnregionen im Schnittbild keine eindeutigen Grenzen haben, ist es mit freiem Auge schwer bis nicht möglich, geringe Größenunterschiede zu erkennen. Eine standardisierte computertechnische Auswertung des Gehirns findet daher bereits bei Diagnosestellung und Verlaufskontrolle mancher Erkrankungen Anwendung. Die Angst, dass der Computer den Radiologen auf lange Sicht er-

setzen kann, ist nicht ganz unbegründet. Derzeit ist eine derartige standardisierte Auswertung aber eher noch als Hilfsmittel zu sehen, die Interpretation bleibt noch immer beim Menschen.

Wir Radiolog_innen analysieren also mehr oder weniger den ganzen Tag Bilder, mit dem Begriff „Bild“ aus der Kunst hat dies allerdings sehr wenig zu tun. Einen ästhetischen Aspekt gibt es



dabei nicht, eine Liebe zum „Schauen“ und „Betrachten“ ist – so glaube ich – aber doch den meisten Radiolog_innen zu eigen. Manchmal schleicht sich beim Betrachten der Bilder die Fantasie ein und man erkennt Banales und Unterhaltsames im Bild, so zum Beispiel ein Herz anstatt einer Flüssigkeitsansammlung im Gewebe (Abb. 4). Solche Ähnlichkeiten schlagen sich auch als typische Ausdrücke in der Radiologensprache nieder: Das Erscheinungsbild einer Bronchiolitis (Entzündung der kleinsten Luftwege) in der Lunge wird als „Tree in Bud“ Muster beschrieben (Abb. 5 und 6). Ein anderes Beispiel ist das „Crazy Paving“ Muster, das Bild einer Lungenveränderung, der mehrere Ursachen zugrunde liegen können.

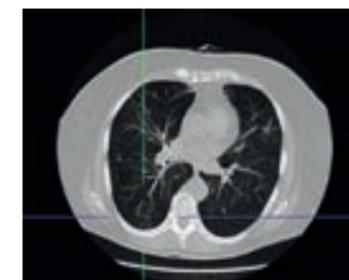


Abb. 5: „Tree in bud“-Muster im rechten Unterlappen der Lunge, das an einen blühenden Baum/Ast erinnert

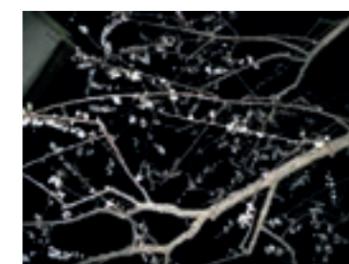


Abb. 6: Nachtaufnahme eines blühenden Zweiges

Als Radiologin sehe ich mir täglich medizinische Bilder an, die Wahrnehmung anderer Bilder im Alltag, sei es Kunst in Museen, Urlaubsfotos oder nur Zeitungskarikaturen, hat sich damit kaum verändert. Ich betrachte gerne Schönes und Amüsantes, denn zum Glück gibt es dabei keinen „Normalbefund“, den man sich einprägen muss.

Abb. 4: Flüssigkeitsretention in Weichteilgewebe

Rolf Laven

„Art teaching around the world“ Bericht über internationale Konferenzteilnahmen

Abb. 1 Kongressankündigung



Abb. 2: Campus Beschilderung.



MMag. Dr. Rolf Laven, Bildender Künstler, Hochschulprofessor an der PH Wien; lehrt im Verbund Nord Ost an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften (Unterrichtsforschung) sowie den Kunstuniversitäten Bildende (Fachdidaktik BE, Schulpraxis und Unterrichtskonzepte) und Angewandte (Kunstpädagogik, Design, Architektur und Environment); Volkshochschule Meidling Berufsreifeprüfungslehrgang Kunst und Design; 1. Bundesvorsitzender des BÖKWE.

2019 werden zwei für die Belange unserer Fächer bedeutende Konferenzen stattfinden: der InSEA-Weltkongress in Vancouver „MAKING“ und die internationale Tagung „di(gi)alog“ in Graz. So verschieden die Einflussfaktoren jeweils sind, so lässt sich doch viel Gemeinsames über Kontinente hinweg feststellen. Kunst- und Werkpädagogik waren stets mit unterschiedlichsten Herausforderungen durch politische und gesellschaftliche Veränderungen konfrontiert. Generell wird in diesen Foren die Bedeutung

der gestalterischen Fächer im gesellschaftlichen Wandel diskutiert. Dies geschieht durch theoretische Reflexionen, historische und empirische Analysen, Fallbeispiele und praxisbezogene Workshops. Expert/innen aus kunsttheoretischen und Kunst/Design-praktischen Disziplinen werden auch zukünftig gefordert sein, ihre Untersuchungen auf regional wie international verwirklichten (InSEA-) Konferenzen zu präsentieren. Bereits 2018 hatte ich die Chance, bedingt durch „Paper“-Einreichung und Einladung, als Redner und Workshop-Leiter an drei InSEA-Konferenzen – in Helsinki, Santiago de Chile, Bangkok/ Hongkong – aktiv teilzunehmen. (Abb. 1–3)

Diese Foren mit ihren vielfältigen Interaktionsstrategien stellen konkrete Möglichkeiten dar, den BÖKWE und die Arbeit seiner Mitgliedschaft vorzustellen. Hier möchte ich darüber berichten:

Finnland

Vom 18. bis 21. Juni 2018 fand der europäische InSEA-Kongress an der Aalto Universität in Espoo, nahe Helsinki, unter dem Tagungsmotto „Wissenschaftliche und soziale Interventionen in der Kunstpädagogik“ statt. Diese Kunsthochschule zeichnet sich durch einen hohen Grad an internationaler Ausrichtung und Interdisziplinarität in den Bereichen Kunst, Wissenschaft, Technologie und Ökonomie/Ökologie/Soziologie aus. Der Kongress (mit über 400 Teilnehmenden aus 40 Nationen) befasste sich dementsprechend mit europäischen und globalen gesellschaftlichen Themen rund um die Kunstvermittlung. Mira Kallio-Tavin und ihr Team hatten verschiedenste Präsentationsformen festgesetzt (z.B. Lectures, Diskussionen zu Pecha Kucha und Postersessions), wodurch eine Bandbreite an unterschiedlichen Ansätzen und Absichten transformiert werden konnte.

Mit Franz Billmayer (Salzburg), Wolfgang Schreibelmayer (Linz), Ruth Mateus-Berr, Silke Pfeifer, Sibylle Bader und mir (alle Wien) waren einige österreichische Vertreter/innen bei der Konferenz als Vortragende präsent.

Gemeinsam mit Martin Klinkner (BDK, D), Verena Widmaier (lbg, CH) und mir (BÖKWE, A) konnten die Ergebnisse der von den drei Fachverbänden bereits im Herbst 2017 (an der PH Thurgau in Kreuzlingen) durchgeführten Bodenseearbeitskonferenz zu den aktuellen Herausforderungen in Kultur, Gesellschaft und Bildung mit Blick auf globale Migrationsbewegungen, Fluchtphänomene und die entgrenzte Bildkultur im

transkulturellen Zusammenleben vorgestellt werden. (Abb. 4 und 5)

Im Rahmen der finnischen Konferenz wurde an der interdisziplinär vernetzten Kunsthochschule das seit dem Korea Weltkongress in Daegu im Sommer 2017 („Scientific and Social Interventions in Art Education“) weiter erarbeitete InSEA-Manifest (Abb. 11) präsentiert und in Arbeitsgruppen weiterdiskutiert und adaptiert. Dieses Manifest soll weltweit in unterschiedlichen Kontexten und Situationen als Argumentationsgrundlage dienen.

(Siehe <http://www.insea.org/node/592>)

Mehrere Ausstellungen und Exkursionsprogramme rundeten die Konferenz ab: Die anwesende finnische (Ex-)Staatspräsidentin Tarja Halonen zeigte ihre Hochachtung und hob in ihrem Vortrag die Bedeutung der Kunstpädagogik besonders hervor.

Chile

Erstmals fand in Santiago de Chile – vom 25.-27. Juli 2018 – in gesellschaftlich bewegten Zeiten der „Latin American Congress 2018“ der InSEA, unter dem Titel „Kartographische Kunstpädagogik und Multikulturalismus“ statt. (Abb. 6 und 7) Die Kongresspräsentationen wurden auf Spanisch, Englisch und Portugiesisch gehalten. Die Kunstabteilung der Universidad Alberto Hurtado (UAH) in Zusammenarbeit mit dem chilenischen Kunsterziehungsverband Educarte und den Ministerien für Bildung und Kunst (MBK) organisierten diesen Kongress mit dem Ziel, die Diskussion über Forschung und Erfahrungen in der Kunsterziehung im lateinamerikanischen Kontext unter Berücksichtigung der Traditionen, der Wurzeln und der lokalen Identität der Region anzuregen. Auf diese Weise soll eine Kartografie zur aktuellen Kunstvermittlung aufgespürt werden, neben der Förderung der Begegnung und des Dialogs mit Vertretungen aus anderen Regionen der



links:
Abb. 4: Arbeitsbesprechung Bodenseekonferenz: Sylvia Henke und Konferenzteilnehmende.



rechts:
Abb. 7: InSEA-Plakat Santiago de Chile.



Abb. 5: Bodenseekonferenz: René Stangl, BÖKWE; Lutz Schäfer, BDK Baden-Württemberg.

Abb. 6: Teilnehmende InSEA-Konferenz Lateinamerika.



Abb. 8: Exkursion und Arbeitsmeeting Valparaiso (Richardson, Thiermann, Urlass).

Abb. 9: Libertad, Santiago de Chile.



Abb. 10: Keynote von Rolf Laven; Konferenz in Arica. „Fortalecimiento de la educación artística“ (Übersetzung Marlen Thiermann).

rechts: Abb. 11 Manifesto, entstanden auf den InSEA-Konferenzen Daegu 2017 und Helsinki 2018.

Welt. Protagonistinnen waren Alejandra Orbeta (UAH), Marcela Rojas (Educarte), Marlen Thiermann (Educarte) und Sandra Moscatelli (MBK). Das Organisationskomitee organisierte diese dreitägige Konferenz mit 228 Vortragenden aus Süd- und Nordamerika, aus Österreich, Deutschland, Spanien, USA, Mexiko, Portugal und der Dominikanischen Republik. Es wurden insgesamt 104 Papers in vier verschiedenen Formaten übermittelt, wie Keynote (40 min.), Vorträge (20 min.), „Pecha Kucha“-Präsentationen (jeweils 6 Minuten) und Postersessions, die am Ort der Kaffeepause unter Anwesenheit ihrer Urheber/innen ausgestellt wurden, um den Gedankenaustausch mit den Interessensgruppen zu fördern. (Abb. 8–9)

Marlen Thiermann als Gründungsmitglied von Educarte und langjährige Chairwoman der InSEA, arbeitete über 35 Jahre an der Deutschen Schule, und widmet sich aktuell der Ausbildung von Kunstpädagogiklehrenden des Instituts Wilhelm von Humboldt in Kooperation mit der Universidad Talca. Ich hatte die

besondere Freude und Ehre, von ihr betreut zu werden, ihre Gastfreundschaft zu erfahren und gemeinsam mit ihr als Keynotespeaker und Workshopleiter im Norden Chiles – in Arica an der Grenze zu Peru – an einer weiteren Konferenz teilzunehmen. (Abb. 10) Thiermann erinnerte in ihren Vorträgen an den InSEA-Gründer, Sir Edward Herbert Read (1893-1968), englischer Philosoph und Kunstkritiker: „Das Glück liegt nicht im Besitz des geschaffenen Objekts, sondern im Akt, der es erschafft“ (in sinngemäßer Übersetzung durch R. L.). Marcela Rojas, aktuelle Präsidentin von Educarte (Chiles Kunstpädagogikverband), betonte, wie wichtig es ist, dass in Zukunft in gesellschaftliche Prozesse Kunstschaffende einbezogen werden. Alejandra Orbeta, Professorin für Bildende Kunst und deren Didaktik sowie Forscherin an der Alberto Hurtado Universität, war die zentrale Organisatorin dieser Konferenz: „Was mich am meisten interessiert, ist, dass es eine Diskussion über künstlerische Bildung gibt, und dass wir uns kennen. In Lateinamerika kennen wir Kunstschaffende wenig voneinander. Es ist wichtig zu wissen, was wir tun, was wir untersuchen und was die Erfahrungen sind“. Ein Keynote Speaker dieser Konferenz war u.a. Pam Meecham (England, University College London). Sie stellte fest, dass die Kunsterziehung prädestiniert sei, die Bedeutung eines jeden herauszustrreichen. Steven Willis, ein weiterer

Keynote Speaker (USA, Missouri State University) betonte, dass Identität der Ausgangspunkt für Kreativität sei. Olga Olaya (Kolumbien, Universidad Francisco José de Caldas) postulierte, dass künstlerische Bildung ein Weg in permanenter Konstruktion und Selbstfindung sei. Mario Urlaß (D, PH Heidelberg) hat mit einer Anregung zur künstlerischen Bildung einen praxisbezogenen, inspirierenden Beitrag geleistet. Als aktiver Künstler, ehemaliger Grundschullehrer und heutiger Professor an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg erarbeitet er seine Kunst- und Forschungs-



projekte mit Kindern aus Grundschulen und Studierenden. Seine anschauliche Präsentation bezog sich auf die bestehende Fehlinterpretation der Kunstausbildung als „formale Übung“. Damit würde Kunst auf eine lediglich dekorative Funktion reduziert. Angesichts dessen sieht er das Unterrichten als einen künstlerischen Prozess, wobei es von grundlegender Bedeutung ist, die Interessen der Schüler/innen zu ergründen, zu verstehen, und wechselseitig kritische Reflexion zu fördern. Mit Kindern der Grundschulstufe zu arbeiten, sagt er, sei wie ein Abenteuer, eine Reise. Dies sei ein „dialogischer Prozess“, der mit der Kunst selbst zu tun hat.

(Fortsetzung Konferenzbericht InSEA Bangkok/Hongkong im nächsten Heft)

Ines Brantl

Drei Tage Kunstdidaktik Tagungsbericht: doko18 – Doppelkongress: Kunst · Geschichte · Unterricht



In der großen Aula der Akademie der Bildenden Künste (AdBK) in München wird es immer voller. Rund 400 Stühle sind vor der kleinen Bühne aufgestellt. Im Stil der Neorenaissance bietet die Aula nicht nur goldbedeckten Stuck und Marmorsäulen, auch zehn riesige Gobelins (nach den Wandgemälden Raffaels in den Stanzen des Vatikans) verleiten die Gäste zum Staunen. In dieser atemberaubenden Atmosphäre sollen im Zeitraum 15. bis 17. November 2018 verschiedenste Themen aus dem Bereich der Kunstdidaktik aufgegriffen, analysiert und diskutiert werden. Es beginnt der 2. Teil des Doppelkongresses über Kunst – Geschichte – Unterricht, dessen erster Teil bereits im März 2018 in Leipzig stattgefunden hat. (vgl. Fachblatt des BÖKWE 2018-3, S.21–23)

Der Kongress alterniert zwischen Plenumsvorträgen und parallelem Arbeit-

ten in elf kleineren Sektionen, die sich alle je einem Bereich aus der Kunstdidaktik widmen. Jede Sektion wird von zwei fachkundigen Personen geleitet, zusätzlich sind andere Referenten geladen. Aus folgenden Sektionen war eine im Vorhinein auszuwählen: Relationen, Schnittstellen, Rezeptionsangebote, Auswahlstrategien, Positionsveränderungen, Fokussierung, Lernortwechsel, Interdisziplinarität, Transkulturelle Prozesse, Elementarpädagogik sowie Diversität und Inklusion.

Beispielsweise bemüht sich die Sektion II, geleitet von Rolf Niehoff und Karina Pauls, verschiedene Herangehensweisen zum Thema „Schnittstellen zwischen Gestalterischem und Geschichtlichem im Kunstunterricht“ zu konstruieren. Niehoff versucht dies mithilfe der „Kunstgeschichte rückwärts“ zu schaffen. Dies erklärt er anhand einiger Unterrichtsbeispiele, wie der Suche nach einem bestimmten Bildtypus. Fotografische Portraits verschiedener Personen aus den Medien (z.B. Fotos von PolitikerInnen, HandwerkerInnen, AutorInnen)

haben etwas gemeinsam: Die Personen sitzen in ihrem Arbeitsumfeld, wobei Attribute für den jeweiligen Beruf gezeigt werden. Dieses Aufbauschema namens „Mensch im Gehäus“ wurde schon früher von Malern genutzt (vergleiche z.B. „Der heilige Hieronymus im Gehäus“ von Albrecht Dürer). Haben die SchülerInnen erstmal den Bezug zur Vergan-



genheit gefunden, kann das Bildschema zur Grundlage einer Aufgabenstellung im Unterricht werden. Die Lernenden könnten sich mit Fotografie oder Collagen selber als „Mensch im Gehäus“ inszenieren. Pauls thematisiert in ihrem Vortrag die Verwendung von (Künstler-) Büchern im Unterricht. Der amerikanischen Autorin Johanna Drucker zufolge gäbe es kein spezifisches Kriterium dafür, was ein Künstlerbuch ausmacht. Sehr wohl aber gäbe es viele Kriterien, die besagen, was es nicht sei. Pauls wählt das Buch als Erzählform. Dabei bestimmt die Form des Buches die Art

Horst Bredekamp, Barbara Lutz-Sterzenbach

Johannes Kirschenmann,
Lars Zumbansen,
Frank Schulz



Martin Klinkner



Ines Brantl,
geb. 1994 in München,
2015 wegen dem Studium nach Linz gezogen,
studiert dort Lehramt für
Bildnerische Erziehung
und Mathematik.

der Wahrnehmung. Ein Beispiel aus ihrem Unterricht macht dies deutlich: Sie wählte einen Textauszug aus „Alice im Wunderland“, wonach Alice in das Kaninchenloch fällt. Die SchülerInnen sollten dazu ein passendes Buch anfertigen. Alice's Fall ist vertikal, also sollte auch das Buch vertikal gelesen werden können.

Das Thema Buch im Unterricht nutzt Dietrich Grünewald gleich als Überleitung zu seinem Vortrag über die Verwendung von Comics im Unterricht. Weitere Referate in der Sektion kamen von Klaus Küchmeister und Joachim Penzel, welche von Hommage, Verwendung von Smartphones und Tafelbildern handel-

ten. Auch die Plenumsvorträge boten umfangreiches Wissen in verschiedenen Kategorien. Horst Bredekamp setzt sich mit den Eigenschaften der Materie selbst auseinander. Er weist darauf hin, dass die Beschaffenheit eines Materials auch seine Verarbeitung bestimmt. Schon in der Steinzeit fertigten die Menschen aus Steinen Faustkeile, bei denen sie gerne eingeschlossene Fossilien in die Mitte setzten. In der Renaissance bestimmte der Härtegrad von Marmor die Verwendung von groben oder feinen Werkzeugen genauso wie die Form der späteren Statuen. Auch in der Gegenwart werden Eigenschaften von sich selbstbewegenden Materialien (z.B.

sich öffnende Tannenzapfen) für Wissenschaft und Architektur genutzt. Damit herrscht also eine Wechselwirkung zwischen Idee, Materie und Form. Es gehört zum Wesen der Menschen, Materie und Form nicht gegeneinander auszuspielen, so Bredekamp.

Wolfgang Ullrich beschäftigte sich mit Zensur und Kritik an Kunstwerken oder KünstlerInnen, vor allem im rassistischen oder sexistischen Zusammenhang. Zum Thema Mode erzählte die Literaturwissenschaftlerin Barbara Vinken Anekdoten vom französischen Hof und den Unterschieden in der Kleidung zwischen den Gesellschaftsklassen. Den Appell, den Mikro-Blick auf Bilder nicht zu verlieren, stellte Ernst Rebel unter die Behauptung, es gingen sonst viele Möglichkeiten der Betrachtung verloren. Gemeint sind dabei Bilder, welche kleinste Details erst bei genauerer Betrachtung freigeben. Der letzte Plenumsvortrag von Clemens Höxter handelte von der allgemeinen Didaktik. Er versuchte einen Vergleich zwischen der Didaktik und dem Gemälde „Blick in Griechenlands Blüte“ von Karl Friedrich Schinkel zu ziehen, indem er Bezüge zwischen der antiken und modernen Geisteshaltung und auf dem Bild zu sehende Architektur und Gesellschaftsstände erläutert.¹

Ein Kongress in diesem Ausmaß mag zwar anstrengend sein, doch mit den vielen Kaffeepausen, Verköstigungen und anregenden Gesprächen ist es ein mehr als erfolgreiches Erlebnis sowohl für Vortragende als auch für Zuhörende. Das Wissen der vielen KunstdidaktikerInnen wird – wie es sich für die Didaktik gehört – weitergegeben und kann den anwesenden Lehrkräften und zukünftigen Lehrenden mit Sicherheit neue Ideen für einen spannenden und abwechslungsreichen Unterricht mit auf den Heimweg geben.

¹ Die Vorträge sind abzurufen unter <https://vimeo.com/adbk>

Johannes Davies

3D Computergrafik mit Blender¹

Im Oktober 2018 hielt ich am Katholischen Oberstufenrealgymnasium an der Kettenbrücke in Innsbruck einen Workshop zum 3D-Modellieren und „digital Sculpting“ mit der Software Blender. Alle sieben Schüler*innen sind im Bildnerischen Schwerpunkt der Schule, die Workshop-Dauer betrug einen Schultag.

Was ist Blender überhaupt?

Blender bedeutet übersetzt aus dem Englischen so viel wie „Mixer“. Die Software wird ihrem Namen insofern gerecht, als dass eine Vielzahl von Funktionen in *Blender* vereint sind, die die komplette Produktionspipeline zur Erstellung eines Animationsfilms in einem Programm möglich machen. Normalerweise wird bei solchen Produktionen zwischen unterschiedlicher Software gewechselt, deren jährliche Lizenzgebühren pro Programm und Nutzer teilweise im niedrigen vierstelligen Bereich liegen. *Blender* – ursprünglich kommerziell entwickelt – wurde 2002, finanziert durch Crowdfunding, den Investoren der bankrotten Firma um 100.000 Euro abgekauft und wird seither als Open-Source-Projekt weiterentwickelt. *Blender* wird auch zur Visualisierung von technischen Produkten oder historischen Bauwerken, zum Erstellen von Figuren oder Objekten für Computerspiele oder 3D-Druck und sogar zur Berechnung personalisierter medizinischer Implantate benutzt. (Abb. 1)

Warum Blender verwenden?

Das Beste an *Blender*: *Blender* ist Open Source. Damit ist *Blender* nicht nur gra-

tis erhältlich, sondern auch in der Verwendung absolut frei. Im Gegensatz dazu unterliegen Schüler- und Studentenversionen proprietärer Software im Allgemeinen strengen Lizenzen, die jegliche kommerzielle Verwendung von damit erstellten Produkten untersagen. Des Weiteren sind sie oft gegenüber den Vollversionen in ihrem Funktionsumfang beschnitten und nicht immer ohne weiteres von den Schüler*innen auf ihren eigenen Geräten installierbar.

Auf der diesjährigen *Blender*-Konferenz, einer jährlichen Konferenz der *Blender Foundation* mit Vorträgen und Workshops zu *Blender*, berichtete Brent Patterson in seinem Vortrag „Don't Go Pro!“, dass seine Studierenden durch die einfache Verfügbarkeit der Software viel stärker motiviert sind, sich selbstständig mit dem Programm auseinanderzusetzen als bei Verwendung proprietärer Software^{2,3}. Die Anwender*innen verfügen über ihre eigene Version auf ihrem eigenen Computer und sind ermächtigt, dieses Programm nach Belieben zu verwenden. (Abb. 2)

Ein weiterer Vorteil: Auf YouTube gibt es eine gewaltige Anzahl an Videotutorials und Demonstrationen auf unterschiedlichem Niveau, die durch enthusiastische Nutzer*innen und teilweise auch durch professionell mit *Blender* Arbeitende erstellt wurden und werden. Dank der großen Nutzercommunity der frei zugänglichen Software können sich Lehrende und Lernende also selbstständig den Umgang mit dem vielseitigen Programm aneignen. (Abb. 3)

Gerade die umfangreichen Tools und Funktionen von *Blender* schrecken Lehrende und neue Nutzer leicht ab. Vie-

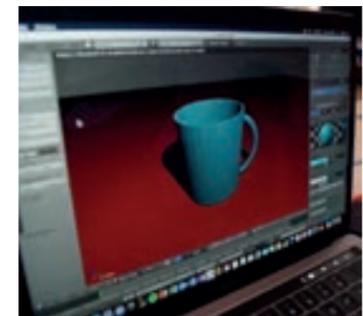
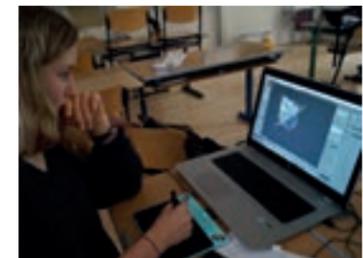


Abb. 1 Mehr als nur CAD: In der freien Software Blender ist die komplette Erstellung eines Animationsfilms in einem Programm möglich. Blender wird außerdem zum Erstellen von Figuren oder Objekten für Computerspiele oder 3D-Druck zu Visualisierung von technischen Produkten oder historischen Bauwerken und sogar zur Berechnung personalisierter medizinischer Implantate benutzt. Arbeit von Chiara P.

Abb. 2 Linda Z. beim Arbeiten mit der 3D Software Blender. Die Freie Software kann problemlos auf den eigenen Geräten der Schüler*innen installiert werden.

Abb. 3 Dank der großen Nutzercommunity der freizugänglichen Software können sich Lehrende und Lernende selbstständig den Umgang mit Blender aneignen. So hat auch Julius V. diese Tasse unter der Anleitung eines YouTube-Videos modelliert. Auf YouTube gibt es einen gewaltigen Fundus an Videotutorials und Demonstrationen auf unterschiedlichem Niveau.

Abb. 4 Troubleshooting beim 3D-Modellier-Workshop mit Blender am KORIG Innsbruck.



Abb. 5 Der Sculpt Mode von Blender, in dem die 3D-Objekte sehr intuitiv, fast wie beim Arbeiten mit Ton, manipuliert werden können, eignet sich besonders für organische Objekte. Arbeit von Linda Z.

Abb. 6 Die Ergebnisse des Blender Workshops waren sehr vielfältig. Die Motive der Schüler*innen reichten von einem Architekturmodell und Alltagsobjekten bis zu Tieren und Gesichtern. Arbeit von Sara Maria.



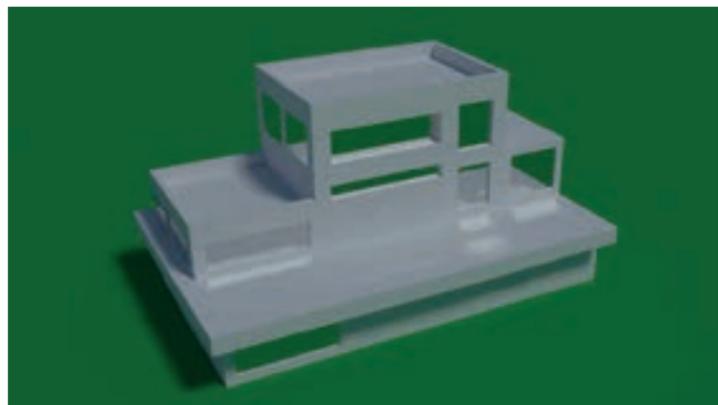
Johannes Davies, geb. 1996 in Hall in Tirol, studiert seit 2016 Bildnerische Erziehung und Physik in Innsbruck. Auseinandersetzung mit Blender seit 2016 im Selbststudium. Eigene Arbeiten mit Blender finden Sie unter <https://www.instagram.com/jxaydd>

Der Workshop

Der Workshop war meine erste Gelegenheit und mein erster Versuch, *Blender* zu unterrichten (Abb. 4). Die Schüler*innen wurden gebeten, eigene Computer mitzubringen, da diese in der Regel rechenstärker als die Schulcomputer sind. Nach einer gemeinsamen Schritt-für-Schritt-Einführung in das Programm gab ich den Schüler*innen absichtlich keine weiteren Vorgaben beim Arbeiten, um zu sehen, zu welchen Ergebnissen die Schüler*innen von sich aus nach einem Halbtage in *Blender* fähig sind.

Zuerst musste die Software auf den Computern der Schüler*innen installiert werden. Um Zeit zu sparen, brachte ich eine Kopie des Installationsassistenten auf einem USB-Stick mit. Wobei es sicher auch sinnvoll ist, Schüler*innen die Installation durch Download von der Website beizubringen, da Updates nicht automatisch heruntergeladen werden.

Zur Einführung zeigte ich ein paar eigene Arbeiten. Anschließend modellierten wir einen einfachen Becher, um grundlegende Werkzeuge der Software kennenzulernen. Da bei den Zwischenschritten immer wieder kleinere Probleme auftraten, hat dies doch einige Zeit in Anspruch genommen. Bei größeren Gruppen dürfte dies problematisch werden. Ich beabsichtige daher in Zukunft, zur Einführung Videotutorials zu verwenden,



den, um den unterschiedlichen Tempi im Vorankommen der Schüler*innen besser gerecht zu werden. Auch bei größeren Gruppen ist so ein individuelles Helfen eher möglich.

Anschließend stellte ich den Schüler*innen kurz den „Sculpt Mode“ vor, in dem die 3D-Objekte sehr intuitiv, fast wie beim Arbeiten mit Ton, manipuliert werden können. Dieser Modus eignet sich besonders für organische Objekte. (Abb. 5)

Die freien Arbeiten der Schüler*innen fielen sehr unterschiedlich aus. Die Motive reichten von einem Architekturmodell und Alltagsobjekten bis zu Tieren und Gesichtern. (Abb. 6)

Gegen Ende des Workshops wurde der Wunsch nach einer Fortsetzung geäußert. Auch sonst war das Feedback sehr positiv. *„Arbeitsintensive Stunden bei 3D Computergrafik Blender – cool, flexibel, Neues, entspannt – hat mein Interesse an dem äußerst komplexen Programm geweckt und es wäre eine Fortsetzung gut ...“*; ist auf der Schulhomepage zu lesen⁴.

- 1 <https://www.blender.org>
- 2 <https://www.blender.org/conference/2018/presentations/450>
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=MZ-SRAcFIOFQ>
- 4 http://www.gymnasium-kettenbruecke.tsn.at/index.php?option=com_content&view=article&id=407:schwerpunkttag-2017&catid=7&Itemid=101

Beate Mayr-Zinser

???Bildnerische Erziehung??? ???Technisches und textiles Werken??? ???Wie sollen die Fächer denn nun heißen???

Seit ich 1986 in den Schuldienst eingetreten bin, hat mich bis heute die Diskussion um eine Änderung der Fachnamen begleitet. Allerdings verliefen bis jetzt alle Versuche, Vorschläge und Initiativen im Sand.

???Bildnerische Erziehung vs. Zeichnen???

Vor allem die Fachbezeichnung „Bildnerische Erziehung“ schien bereits am Ende des letzten Jahrtausends von der Community her als längst überholt und ewig gestrig schwer in Diskussion zu stehen. Bezeichnend ist auch, dass so gut wie niemand, außer Personen, denen es um die exakte Fachbezeichnung geht, sich wirklich bemüht, die beiden Worte „Bildnerische Erziehung“ zu verwenden. Am ehesten wird noch die Abkürzung „BE“ benützt.

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist fast flächendeckend unabhängig vom Schultyp unter Schülerinnen und Schülern, aber auch unter Kolleginnen und Kollegen immer noch von „Zeichnen“ die Rede. Irgendetwas muss an dieser uralten Fachbezeichnung dran sein, dass sie im kollektiven Unterbewusstsein die Jahrzehnte der Bildnerischen Erziehung überdauert hat. Welchen Namen (kurz/präzise/prägnant/umfassend) gibt es, der „Zeichnen“ und „Bildnerische Erziehung“ in Zukunft die Stirne zu bieten vermag?

Am Wegesrand stehen da:

- ◆ Kunst
- ◆ Bild
- ◆ Atelier
- ◆ Kunst und Medien
- ◆ Kunst – Bild – Medien
- ◆ Visuelle Bildung
- ◆ Visuelle Gestaltung

- ◆ Visuelle Kommunikation
- ◆ Kunst und Alltagsästhetik
- ◆ Bildnerisches Gestalten
- ◆ ...
- ◆ Oder doch „Zeichnen“?

Kann eine dieser Fachbezeichnungen das „Zeichnen“ irgendwann endgültig vom Thron stoßen, das sich so nachhaltig behauptet, auch wenn die Zeichnung nur ein bildnerisches Phänomen unter vielen ist, mit denen wir uns im Fach Bildnerische Erziehung auseinandersetzen?

???Aus Technischem Werken und Textilem Werken wurde das „neue“ Fach, nämlich „Technisches und textiles Werken“ – echt jetzt???

Nicht nur, dass jede/r grammatikalisch halbwegs bewusste Leser/in bei dem Fachnamen sofort den Rotstift zücken möchte, so konserviert dieser Fachname genau die Dualität inklusive genderspezifischer Zuschreibungen, die man durch die Zusammenführung der beiden ursprünglichen Fächer zu überwinden hoffte. Im Werkbereich wurde die Diskussion vor allem seit der Erarbeitung des neuen Lehrplans und dessen Verordnung im November 2017 angestoßen. Auch hier geht es um die Frage, wie das Fach denn nun heißen soll? Das Pendant zu „Zeichnen“ lautet hier „Werken“, was aus meiner Sicht den Kern des Faches nicht so schlecht beschreibt.

Also hier der Anfang einer möglichen Liste, die wir zur Entscheidungsfindung erweitern und dann eingrenzen sollten:

- ◆ Werken
- ◆ Technik und Design
- ◆ Technik

- ◆ Werkstätten
- ◆ Artefakt
- ◆ Material und Verfahren
- ◆ Gestaltung
- ◆ Kontextuelle Gestaltung

...
???Warum gerade jetzt???

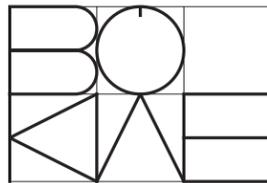
Warum ich die Diskussion anstoßen möchte, ist leicht erklärt. Möglicherweise sollten bald die Lehrpläne aller Fächer überarbeitet werden. Anlässlich eines solch umfassenden Vorhabens könnte ein Zeitfenster aufgehen, das vielleicht auch die Umbenennung von Fächern ermöglichen würde.

Wenn die Community sich nicht vornimmt, das Thema dieses Mal rechtzeitig und zielorientiert aufzunehmen, kann es wieder passieren, dass sich zwar ein kurzer Möglichkeitsraum eröffnet, aber sich bereits wieder schließt, bevor überhaupt diskutiert oder eine Lösung gefunden werden konnte. Daher schlage ich vor, die nächsten Monate intensiv über sinnvolle, wirksame, spannende, umfassende, werbewirksame Namen zu diskutieren oder sonst die derzeit gültigen Fachbezeichnungen unwiderrprochen beizubehalten.

Ich würde mir sehr wünschen, dass dieser Aufruf eine ernsthafte Debatte in den nächsten Ausgaben des Fachblattes des BÖKWE, in den Landesgruppen der BAGs, im Rahmen der Jahrestagungen der BAGs, bei Tagungen der ARGE Leiter/innen und welchen Gremien auch immer zu eröffnen vermag. Nur so können wir gewährleisten, dass rechtzeitig mit entsprechenden Vorschlägen aufgewartet werden kann, egal wann eine Abänderung der Fachnamen dann letztlich wirklich von offizieller Seite her aufgegriffen werden würde.



Beate Mayr-Zinser, Studium für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an der Hochschule für Gestaltung Linz; Doktorat an der Universität Innsbruck; 24-jährige Unterrichtserfahrung an Gymnasien und Realgymnasien; zwei Jahre an der Pädagogischen Hochschule Tirol; 14 Jahre Fachinspektorin für BE/TEC/TEX in Tirol und fünf Jahre auch in Vorarlberg; seit September 2018 Professur für Werken/technisch an der KPH Edith Stein.


BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

 Parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
 ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

 BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten und Organ des
 Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

www.boekwe.at
Impressum
Vorstand:

 1. Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. rolf.laven@phwien.ac.at

 2. Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich w.weinlich@chello.at

Generalsekretärin/

 Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com

 Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

Fachvertretung:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.

fpirstinger@kphgraz.at

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher

erwin-georg.neubacher@moz.ac.at

 Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß s.weisz@lwest.at

 Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler, FI manuel.pichler@lrs-ktm.gv.at

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter

maria.schuchter@kph-es.at
Landesvorsitzende:

 Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@aon.at

 Niederösterreich: Helmut Pecher MA Bed helmut.pecher@ph-noe.ac.at

 Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß s.weisz@lwest.at

Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.

fpirstinger@kphgraz.at

 MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier@melbinger.info
LandeskoordinatorInnen:

 Burgenland: Mag. Petra Suko p.suko@chello.at

 Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com

 Wien: Mag. Eva Lausegger boekwewien@gmail.com

 Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf marina.schoepf@gmx.at

 Tirol: Mag. Sabine Schwarz sabine.schwarz@kph-es.at
Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Hildegard Otto

hildegard.otto@it-gymnasium.at

 Niederösterreich: Mag. Leo Schober l.schober@gmx.net

 Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer klaushuemer@hotmail.com

 Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea.stuetz@gmx.at

Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:

 Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com
Bundesgeschäftsstelle:

Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien

boekwe@gmail.com
boekwe@gmx.net,

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: BAWAATWW

Redaktionelles
Redaktionsteam:

Dr. Maria Schuchter (Leitung)

maria.schuchter@kph-es.at

Franz Billmayer

franz.billmayer@moz.ac.at

 Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

Dr. Marion Starzacher

marion.starzacher@phst.at
Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche

Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion

nicht übereinstimmen muss.

Für unverlangte Manuskripte wird keine

Haftung übernommen. Rücksendungen nur

gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
 anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Tel. +43-676-3366903

 email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>
Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1. Dez.

Heft 2 (Juni): 1. März

Heft 3 (Sept.): 1. Juni

Heft 4 (Dez.): 1. September

Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

Redaktionsleitung: Dr. Maria Schuchter

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger

Druck: Print Alliance HAV Produktions GmbH, 1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und

Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer

Kunst- und WerkerzieherInnen

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,

parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
 anzugeben. des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42,00

StudentInnen (Inskr.-Nachw.): € 21,00

Normalabo: € 42,00

Einzelheft: € 12,00

Auslandszuschlag (EU): € 3,00

Zuschlag (Nicht-EU): € 8,00

Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und

Abonnement verlängern sich automatisch.

Kündigungen müssen bis Ende des jew.

Jahres schriftlich bekanntgegeben werden.

Wir ersuchen alle Mitglieder und Abonnenten, Änderungen ihrer Adresse und/oder
Emailadresse der Bundesgeschäftsstelle
umgehend bekannt zu geben !!!
Beate Mayr-Zinser

???Bildnerische Erziehung??? ???Technisches und textiles Werken??? ???Wie sollen die Fächer denn nun heißen???

Seit ich 1986 in den Schuldienst eingetreten bin, hat mich bis heute die Diskussion um eine Änderung der Fachnamen begleitet. Allerdings verliefen bis jetzt alle Versuche, Vorschläge und Initiativen im Sand.

???Bildnerische Erziehung vs. Zeichnen???

Vor allem die Fachbezeichnung „Bildnerische Erziehung“ schien bereits am Ende des letzten Jahrtausends von der Community her als längst überholt und ewig gestrig schwer in Diskussion zu stehen. Bezeichnend ist auch, dass so gut wie niemand, außer Personen, denen es um die exakte Fachbezeichnung geht, sich wirklich bemüht, die beiden Worte „Bildnerische Erziehung“ zu verwenden. Am ehesten wird noch die Abkürzung „BE“ benützt.

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist fast flächendeckend unabhängig vom Schultyp unter Schülerinnen und Schülern, aber auch unter Kolleginnen und Kollegen immer noch von „Zeichnen“ die Rede. Irgendetwas muss an dieser uralten Fachbezeichnung dran sein, dass sie im kollektiven Unterbewusstsein die Jahrzehnte der Bildnerischen Erziehung überdauert hat. Welchen Namen (kurz/präzise/prägnant/umfassend) gibt es, der „Zeichnen“ und „Bildnerische Erziehung“ in Zukunft die Stime zu bieten vermag? Am Wegesrand stehen da:

- ◆ Kunst
- ◆ Bild
- ◆ Atelier
- ◆ Kunst und Medien
- ◆ Kunst – Bild – Medien
- ◆ Visuelle Bildung
- ◆ Visuelle Gestaltung

- ◆ Visuelle Kommunikation
- ◆ Kunst und Alltagsästhetik
- ◆ Bildnerisches Gestalten
- ◆ ...
- ◆ Oder doch „Zeichnen“?

Kann eine dieser Fachbezeichnungen das „Zeichnen“ irgendwann endgültig vom Thron stoßen, das sich so nachhaltig behauptet, auch wenn die Zeichnung nur ein bildnerisches Phänomen unter vielen ist, mit denen wir uns im Fach Bildnerische Erziehung auseinandersetzen?

???Aus Technischem Werken und Textilem Werken wurde das „neue“ Fach, nämlich „Technisches und textiles Werken“ – echt jetzt???

Nicht nur, dass jede/r grammatikalisch halbwegs bewusste Leser/in bei dem Fachnamen sofort den Rotstift zücken möchte, so konserviert dieser Fachname genau die Dualität inklusive genderspezifischer Zuschreibungen, die man durch die Zusammenführung der beiden ursprünglichen Fächer zu überwinden hoffte. Im Werkbereich wurde die Diskussion vor allem seit der Erarbeitung des neuen Lehrplans und dessen Verordnung im November 2017 angestoßen. Auch hier geht es um die Frage, wie das Fach denn nun heißen soll? Das Pendant zu „Zeichnen“ lautet hier „Werken“, was aus meiner Sicht den Kern des Faches nicht so schlecht beschreibt.

Also hier der Anfang einer möglichen Liste, die wir zur Entscheidungsfindung erweitern und dann eingrenzen sollten:

- ◆ Werken
- ◆ Technik und Design
- ◆ Technik

- ◆ Werkstätten
- ◆ Artefakt
- ◆ Material und Verfahren
- ◆ Gestaltung
- ◆ Kontextuelle Gestaltung

???Warum gerade jetzt???

Warum ich die Diskussion anstoßen möchte, ist leicht erklärt. Möglicherweise sollten bald die Lehrpläne aller Fächer überarbeitet werden. Anlässlich eines solch umfassenden Vorhabens könnte ein Zeitfenster aufgehen, das vielleicht auch die Umbenennung von Fächern ermöglichen würde.

Wenn die Community sich nicht vornimmt, das Thema dieses Mal rechtzeitig und zielorientiert aufzunehmen, kann es wieder passieren, dass sich zwar ein kurzer Möglichkeitsraum eröffnet, aber sich bereits wieder schließt, bevor überhaupt diskutiert oder eine Lösung gefunden werden konnte. Daher schlage ich vor, die nächsten Monate intensiv über sinnvolle, wirksame, spannende, umfassende, werbewirksame Namen zu diskutieren oder sonst die derzeit gültigen Fachbezeichnungen unwidersprochen beizubehalten.

Ich würde mir sehr wünschen, dass dieser Aufruf eine ernsthafte Debatte in den nächsten Ausgaben des Fachblattes des BÖKWE, in den Landesgruppen der BAGs, im Rahmen der Jahrestagungen der BAGs, bei Tagungen der ARGE Leiter/innen und welchen Gremien auch immer zu eröffnen vermag. Nur so können wir gewährleisten, dass rechtzeitig mit entsprechenden Vorschlägen aufgewartet werden kann, egal wann eine Abänderung der Fachnamen dann letztlich wirklich von offizieller Seite her aufgegriffen werden würde.



Beate Mayr-Zinser, Studium für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an der Hochschule für Gestaltung Linz; Doktorat an der Universität Innsbruck; 24-jährige Unterrichtserfahrung an Gymnasien und Realgymnasien; zwei Jahre an der Pädagogischen Hochschule Tirol; 14 Jahre Fachinspektorin für BE/TEC/TEX in Tirol und fünf Jahre auch in Vorarlberg; seit September 2018 Professur für Werken/technisch an der KPH Edith Stein.

Wir sind übersiedelt. Schauen Sie in unseren neuen Räumen im PEMA2 vorbei!

Tage der offenen Türen: [Bildnerische Erziehung] Innsbruck

Dienstag, 19.03 und Mittwoch 20.03.2019 von 9–19 Uhr; Donnerstag 21.03. von 9–12 Uhr

Universität Mozarteum
 Department Bildende Künste und Gestaltung
 [Bildnerische Erziehung] Innsbruck
 Amraser Straße 4
 6020 Innsbruck
www.bildnerische.at

Der Zugang ist an der südlichen Seite des PEMA2-Turms.

Anmeldung zur Zulassungsprüfung ist bis 13. Juni 2019 möglich. Infos auf www.bildnerische.at