

Meisterwerke der **Kunst**

Reproduktionen für den Kunstunterricht!
Sammelmappen zu interessanten Themen



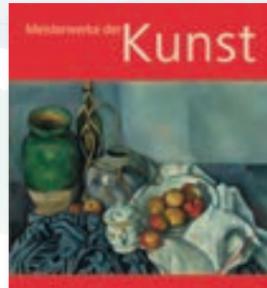
- Speziell für den Einsatz im Unterricht
 - Hochwertige und werkgetreue Reproduktionen
 - Querschnitt aus verschiedenen Epochen und Stilrichtungen
 - Viele aktuelle Themen; mit Textheft zu Werk und Künstler

Inhalt je Mappe: 12 Reproduktionen im Format 24,5 x 32,5 cm
Preis: nur € 5,50 / ab 5 Exemplaren nur € 4,50 pro Mappe

Alles für Ihren Kunst-Unterricht:



Großdrucke



Sondermappen



Schulkunst



Archiv-CD-ROM



Neckar-Verlag GmbH | Klosterring 1 | 78050 Villingen-Schwenningen | Deutschland
Telefon +49 (0)77 21 / 89 87-55 / -81 / -49 | Fax +49 (0)77 21 / 89 87-50
bestellungen@neckar-verlag.de | www.kunst.neckar-verlag.de

Nr° 4
Dezember 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



Inhalt

Beate Mayr-Zinser Auf Spurensuche – zurück zu den Wurzeln Über das Ledergerben.	S. 2
Melanie Berlinger Reproduktion Überlegungen zu künstlerischen Reproduktionstechniken (Teil 2).	S. 7
Maria-Anna Eckerstorfer Let's talk about Sex Ein Rückblick auf die künstlerisch- wissenschaftlichen Schwerpunkttage 2019 an der Kunstuniversität Linz.	S. 10
Luka Leben Das Bild vom Bild Zur visuellen Kompetenz bei Jugendlichen.	S. 14
Michaela Steed-Vamos Lernen mit digitalen Medien – ein Meilenstein in der Geschichte? Über digitale Medien in der Elementarpädagogik.	S. 19
Verena Postl, Johanna Heinrici Empathiefiguren Herstellung und Einsatz im Unterricht.	S. 23
Impressionen von einem gelungenen Digijalog. Tagungsbericht Rezensionen	S. 27 S. 31

Liebe Leserin, lieber Leser,

das zu Ende gehende Jahr 2019 brachte für den BÖKWE einige Herausforderungen. Zunächst einmal galt es, die Möglichkeit einer Neubenennung der Fächer Bildnerische Erziehung /Technisches & Textiles Werken zu nutzen und dazu die Durchführung einer Befragung unter den Mitgliedern zu organisieren. So konnte dem Bundesministerium ein von einer breiten Basis getragener, fachlich profunder Vorschlag übermittelt werden. Das genaue Schreiben können Sie auf der Homepage des BÖKWE nachlesen. Dort finden Sie auch Fotos und Videos von der Tagung *digijalog* in Graz – mit mehr als 80 Referent*innen und mehr als 300 Tagungsteilnehmer*innen eine wirklich gelungene Veranstaltung. Planung und Durchführung auf ehrenamtlicher Basis verlangten, wie Sie sich vorstellen können, nicht wenig Engagement und Zeitaufwand. Auf hohem fachlichem Niveau wurden Vorteile, Bedenken und Möglichkeiten in Bezug auf digitale Techniken im Unterricht kontrovers argumentiert und diskutiert. Das Frühjahrsheft des Fachblattes wird als Sonderausgabe ausschließlich der Tagung gewidmet sein. Im vorliegenden Heft finden Sie, sozusagen als Appetizer, einen Kurzbericht und ein paar fotografisch eingefangene *Augenblicke*. Daneben gibt es in dieser Ausgabe einen bunten Mix an Beiträgen, vom absolut analogen Ledergerben bis zum Bilderdiskurs bei Jugendlichen, von *Let's talk about Sex* bis zum Herstellen von *Empathiefiguren* und einiges mehr.

Viel Vergnügen bei der Lektüre, schöne Feiertage und einen guten Rutsch in das Neue Jahr wünscht Ihnen

Maria Schuchter

Coverbild: Beate Mayr-Zinser (vgl. S. 2): Die Hirn-
gerbsubstanz wird hergestellt. Dafür wird das Hirn
mit Wasser aufgeköcht und dann wieder auf Hand-
temperatur abgekühlt.

Abb. 1: Die frischen Felle werden in Wasser eingeweicht



Beate Mayr-Zinser

Beate Mayr-Zinser
Studium für Bildnerische
Erziehung und Technisches
Werken an der Hochschule für Gestaltung
Linz, Doktorat an der
Universität Innsbruck; unterrichtete
viele Jahre an Gymnasien und Realgymnasien
und für zwei Jahre an der Pädagogischen
Hochschule Tirol, ab 2004 Fachinspektorin
für Tirol und später auch für Vorarlberg;
seit September 2018 PH2 Professur für
Werken (technisch) an der KPH Edith Stein.

Auf Spurensuche – zurück zu den Wurzeln

Zurzeit befinde ich mich auf der Spurensuche zurück zu den archaischen Wurzeln von Technik - vom Shelter oder Iglu-Bau über Bogenfeuer bis hin zum Ledergerben. Möglich macht dies die Natur- und Wildnisschule der Alpen, die Ausbildungen zum Natur- und Wildnistrainer/zur Natur- und Wildnistrainerin anbietet.

„Leder - das Geschenk der Vierbeiner“

So lautet der Titel des ersten Workshops mit Peter Bodner aus Brixen, der drei Tage dauert. Alle Veranstaltungen der Natur- und Wildnisschule finden unter freiem Himmel statt, und daher sind

auch die Wetterbedingungen eben die, die man gerade vorfindet.

Am Beginn des Workshops geht der Dank an all die Vierbeiner, die uns mit Fleisch und Milch ernähren, uns mit Wolle und Fellen wärmen und mit ihren Häuten schützen. Aus diesem Grund lautet der Untertitel zum Kurs Ledergerben: Das Geschenk der Vierbeiner.¹

Den ersten Kontakt mit hirngerbertem Leder hatte ich, als ich meine Tochter beim Zuschneiden einer Lederjacke aus unterschiedlichen Lederhäuten unterstützen durfte. Diese stammten von Gämsen, Hirschen und Rehen und waren so unheimlich weich, dass meine Neugier den Herstellungsprozess betreffend sofort geweckt war. Meine As-

soziationen führten mich sofort zurück in meine Medienkindheit zu Winnetou und Lederstrumpf und damit zu rehbraunen Gewändern mit langen Fransen und weichen Mokassins.

Im September 2018 hatte ich nun die Möglichkeit, diese ursprüngliche Art der Ledergerbung selbst auszuprobieren. Die Hirngerbmethode ist eine alte Gerbmethode (haltbar machen von Leder und Fellen). Älter ist nur die Fettgerbung (wahrscheinlich die älteste Art und die Vorstufe der Hirngerbung), bei der das hauteigene Fett einmassiert wird (sehr kräfteraubend).

Über Gerben von Leder wird in den Medien derzeit viel berichtet und hier vor allem über die Chemikalien, die dabei zum Einsatz kommen, und die Abwässer und Abfälle, die die ganze Landschaft kontaminieren. (Ottinger; Reeb 2013, S. 80)

„Beim Gerben wird eine Vielzahl an verschiedenen Chemikalien eingesetzt, darunter auch Chrom, das die Umwelt rund um die Gerbereien schädigt.“²

„Beim Gerbprozess fallen jedoch gro-

ße Mengen Abwässer und Abfälle an. So sind für die Verarbeitung von 1.000 kg Rohhäuten 500 kg chemische Substanzen nötig, etwa 600 kg Feststoffabfälle und 15 bis 50 m³ Abwässer müssen anschließend entsorgt werden. Da der Gerbprozess viel Wasser benötigt, werden die Grundwasservorräte in einem bedrohlichen Maße aufgebraucht. Die Abwässer werden oft nicht oder nur unzureichend geklärt, wodurch Flüsse stark verunreinigt werden – und damit auch das Grundwasser.“³

Es geht aber auch anders. Die Gerbung mit Hirn kommt völlig ohne umweltschädigende Gifte aus, man benötigt dafür allerdings vollen körperlichen Einsatz. Gerben auf natürlichem Weg ist wirklich harte Arbeit.

Die Felle, mit denen wir arbeiten, stammen von Wildtieren, die aus Hegegründen oder wegen ihres Fleisches gejagt worden waren. Man überlegt eigentlich kaum, dass es sich bei den Tierhäuten – ob von Nutztieren oder Wildtieren, die ihres Fleisches wegen geschlachtet oder gejagt werden – lediglich um Abfallprodukte handelt, die meistens direkt in die Tierkörperverwertung wandern. Auf jeden Fall war kein Tier speziell für unseren Kurs getötet worden.

Jetzt geht's los!

Beim Eintreffen in der Wildnisschule gehen wir an den im aufgestauten Teich treibenden Fellen vorbei. (Abb. 1) An der Hauswand lehnen bereits getrocknete, in Rahmen gespannte Felle. Das Wetter ist perfekt, denn zum Ledergerben braucht man schönes, warmes Wetter, da die Häute nach dem Gerben gut trocknen sollen.

Wir beginnen mit der Entfernung der Haare an den bereits vor einem Jahr von der letzten Gruppe aufgespannten Fellen. Um den Prozess des Gerbens an drei Tagen durchlaufen zu können, steigt man hier beim Enthaaren der bereits aufgespannten Felle ein und bearbeitet

die frischen Felle anschließend für die nächste Gruppe.

Aber nun zum chronologischen Ablauf der Hirngerbung:

Die frischen oder eingefrorenen Felle werden für etwa einen Tag in Wasser gelegt. Da die Häute nicht immer zur Gänze richtig abgezogen, also vom Fleisch getrennt wurden, weisen sie an manchen Stellen – vor allem in der Nähe der Extremitäten – Schnitte in der Fett-Hautschicht auf. Daher sollte man überprüfen, ob eine Haut angeschnitten wurde und vielleicht größere Verletzungen aufweist, die dann dazu führen könnten, dass sie später an eben dieser Stelle reißt.

Entfleischen

Auch weist die Rückseite des Fells oft an manchen Stellen noch Fett und Fleischreste auf. Daher muss das Fell zuallererst „entfleischt“ werden.

Dazu legen wir das Fell über einen improvisierten Gerberbock, der aus einem Plastikabflussrohr besteht, das auf ein Holzgestell geschraubt wurde. Mit einem Holzzeugeisen werden nun die Fleisch- und Fettreste abgeschabt, um zu verhindern, dass sich während des Trocknens Parasiten über das Fellstück hermachen. (Abb. 2) „Beim Metallwerkzeug ist zu beachten, dass die Klinge nicht scharf ist, denn das Entfleischen ist ein Schaben und kein Schneiden.“ (Klek 2007, S. 21)

Anschließend spannt man die Haut zum Trocknen in einen stabilen Rahmen aus Dachlatten. Im Zuge der Trocknung wird diese Haut sehr hart, bis sie im Gerbprozess weiterbearbeitet wird. (Abb. 3)

Entfernen der Haare

Die Haare können auf zwei verschiedene Arten entfernt werden, nämlich durch Trocken- oder Nassschaben.

Beim Trockenschaben wird an einer Stelle im oberen Teil des Fells, das im-



Abb. 2: Entfleischen



Abb. 3: Die Felle werden zum Trocknen in Holzrahmen gespannt



Abb. 4: Haare und Narbentextur werden von der getrockneten Haut entfernt

mer noch im Holzrahmen eingespannt ist, das Haar quer abgeschabt. Von diesem kahlen Querstrich aus arbeitet man nun mit dem Schabeisen langsam nach unten und entfernt dabei



Abb. 5: Bei der Methode des Nassschabens können die Haare durch die Vorarbeit der Fäulnisbakterien mit der Narbenhaut ohne großen Kraftaufwand weggeschoben werden

Abb. 6: Hirnsubstanz wird mit viel Kraft tief in die Poren hineingepresst

Abb. 7: Das Vernähen der Löcher

die Haare Stück für Stück und schabt auch die Narbenschicht zur Gänze ab. (Abb. 4) „Das gründliche Entfernen der Narbenschicht ist deshalb so wichtig, da diese wie eine Schutzschicht auf der Lederhaut ruht und später das vollständige Eindringen der Gerbesubstanz behindert, was wiederum ein Weichmachen erschwert.“ (Klek 2007, S. 25) Zudem glänzt die nicht entfernte Narbenhaut im Gegensatz zum restlichen Leder. Beim Abschaben ist es wichtig, die Haut möglichst nicht zu verletzen und kraftvoll, aber doch vorsichtig die Lederschicht frei zu legen. Als Werkzeuge dienen dabei abgeschnittene alte Feilen, die mit einem Griff im rechten Winkel versehen sind. Nach der Entfernung aller Haare kann das Gerben des Leders beginnen. Die hier beschriebene Trocken-Schab-Methode eignet sich vor allem für die Felle größerer Tiere.

Für die Methode des „Nass-Schabens“ wird die frische Haut mehrere Tage in Wasser gelegt und man lässt



Bakterien einen Teil der Arbeit erledigen. Die Haare lösen sich dann relativ leicht von der feuchten Haut und man benötigt keine scharfen Werkzeuge, um diese zu entfernen. (Abb. 5) Allerdings sollte man mit Gummihandschuhen arbeiten und auch dann möglichst keine Verletzungen an den Händen haben, da durch das tote Material durchaus Infektionsgefahr gegeben ist. Diese Methode



eignet sich für die Felle von Rehen und kleineren Tieren.

Sobald die Haare von den Häuten entfernt sind, verläuft die Hirngerbung gleich wie bei der Trocken-Schab-Methode.

Prozess des Gerbens

In unserem Fall wird Rinderhirn als Gerbmittel zur sogenannten „Fettgerbung“ verwendet. Hirn erhält man beim Metzger oder im Schlachthof. Anstelle von Hirn können aber auch Eier verwendet werden, um aus der Rohhaut ein haltbares und geschmeidiges Leder zu fertigen. Der Begriff *Hirngerbung* stößt bei den meisten Menschen gleich auf einen gewissen Ekel, aber das Hirn ist ein heute meist ungenutzter Teil des Tieres, das auf unseren Tellern landet. Es ist weder verdorben noch sonst unappetitlich, selbst wenn der Geruch zu Beginn eher ungewohnt ist. Zudem ist es für eine so geringe Anzahl an zu gerbendem Leder eine umweltfreundliche Gerbsubstanz.



Die Zubereitung

Das Hirn wird mit Wasser aufgekocht und anschließend mit einem Pürierstab zerkleinert bis eine homogene Masse entsteht. Aus dieser müssen Knochenreste und -splitter entfernt werden, die später die zu gerbende Haut verletzen könnten. (Coverbild)

Die sauber abgeschabte Tierhaut wird nun entweder aus dem Rahmen geschnitten, kurz gewässert und anschließend mit der Hirnmasse behandelt oder im Falle der Nass geschabten Haut direkt in die Wanne mit der Hirnmasse eingelegt. Jeweils eine Haut wird herausgenommen, die überschüssige Hirnmasse gut über der Wanne abgestreift und über eine in Kopfhöhe quer zwischen zwei Bäumen gebundene Holzstange gehängt.

Die vorne und hinten herabhängenden Teile der Tierhaut werden überlappend vorne und hinten nach oben übergeschlagen und dann seitlich wie zu einem Donut eingerollt. Durch das „Do-

nut“-Loch wird nun ein Rundholz geführt und damit die Haut kräftig eingedreht, so dass das Gerbmittel tief in die Poren gepresst wird. (Abb. 6) Es ist unglaublich wie viel Kraft das zukünftige Leder aushält!

Der Vorgang wird etwa sechsmal wiederholt. Beim Auseinanderfalten der Lederhaut kontrolliert man diese auf etwaige Löcher oder kleine Risse, die man fallweise mit einer spitzen Nadel und einem kräftigen Faden zusammennäht, um später die ganze Fläche nutzen zu können. So verhindert man, dass sich kleine Risse bei der noch folgenden Bearbeitung vergrößern. Ledernadeln sollten nicht verwendet werden, da diese mit ihren drei scharfen Kanten das Leder durchschneiden und damit schwächen würden. (Abb. 7)

Dehnen des feuchten Leders

Während der Arbeit mit den Rundhölzern wird das Leder sehr stark in die Länge gedehnt. Um die Lederhaut kräf-



tig in alle Richtungen wieder in Form zu ziehen, helfen mehrere Personen zusammen. Auch hier staunt man wieder, wie viel Muskelkraft dafür aufgewendet werden kann, ohne dem Leder zu schaden. (Abb. 8)

Weichmachen

Damit das Leder wirklich geschmeidig wird, muss es während des Trocknens gedehnt und gerieben werden. Zum Gerben wäre eigentlich warmes Sonnenwetter ideal, aber in unserem Kurs mussten wir uns ab dem zweiten Tag mit feuchter Witterung und Regen anfreunden. Dadurch war es durchaus harte Arbeit, das Leder schließlich in der Nähe des Feuers zu trocknen. (Abb. 9)

„Das Weichmachen ist der entscheidende Schritt des gesamten Gerbvorgangs. Nun entsteht aus einem nassen Stück Haut weiches, luftiges Leder.“ (Klek 2007, S. 32)

„Das Prinzip des Weichmachens: Das Leder wird, während es (wieder) trock-

Abb.8: Das gegerbte Leder wird gemeinsam mit viel Kraft gedehnt und in Form gezogen

Abb. 9: Während des Trocknens des Leders am Feuer muss es immer weiter gedehnt oder geknetet werden



Abb. 10: Weichmachen des Leders

sich als ein in alle Dimensionen beweglich gegeneinander verknüpftes Gewebe aus Kettengliedern vor. Es ist von großer Haltbarkeit, aber auf Grund der wenigen Reibungspunkte sehr schmiegsam.“ (Ottinger; Reeb 2013, S. 92f) (Abb.10)

Dieser Teil des Gerbens ist körperlich auf jeden Fall sehr anstrengend, löst man sich aber in einer Gruppe immer wieder ab oder arbeitet gemeinsam, gelingt es, dieses schmiegsame Leder herzustellen.

Haltbarmachen des Leders durch Räuchern

Damit die Leder wasserfest werden, müssen sie zum Schluss noch geräuchert werden. „Das heißt nicht, dass sie wasserdicht werden, sondern dass sie nach dem Nasswerden wieder weich auf trocknen.“ (Ottinger; Reeb 2013, S. 76)

Beim Räuchern darf das Leder nicht direkt über dem Feuer hängen, sondern man versucht vor allem, viel Rauch zu erzeugen, der weg vom Feuer hin zum Leder geleitet wird. (Abb. 11)

net, abwechselnd nach allen Richtungen gestrafft und in Bewegung gehalten, damit die einzelnen Hautfasern nicht miteinander verkleben können. Verklebte Fasern kann man mit einer Pressspanplatte vergleichen. Sie werden nach dem gleichen Prinzip hart. Ein weich getrocknetes Leder hingegen stelle man

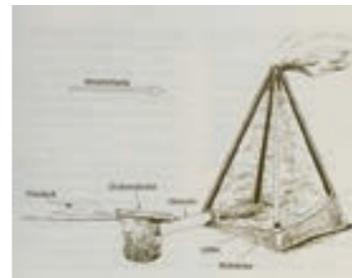


Abb. 11: Aufbau eines Räucherzelts (Ottinger; Reeb 2013, S. 75)

Abb. 12: Fertiges Leder (zum Teil mit Walnusschalen gefärbt)



Dieser Arbeitsschritt des Räucherns fällt bei unserem Workshop leider dem Wetter zum Opfer, da das Trocknen des Leders bereits sehr viel Zeit in Anspruch

genommen hat. Daher werden sich Mitglieder der Gruppe noch einmal treffen, um die Lederstücke auch wasserfest zu machen.

Am Ende der drei Tage darf die „Beute“ – also die fertigen Lederhäute – untereinander aufgeteilt werden. Nun können sich die Teilnehmer/innen Gedanken darüber machen, was sie daraus fertigen wollen.

Die Haut eines Hirsches war so stark beschädigt, dass es keinen Sinn gemacht hätte, sie zu Leder weiterzuarbeiten. Als Rohhaut kann sie jedoch zum Herstellen von Schnüren, Rasseln oder als Bespannung für eine Trommel verwendet werden.

Insgesamt war die Gruppe nach diesen drei Tagen körperlich zwar müde aber ausgesprochen guter Laune, da das gemeinsame Schaben, Gerben, Weichmachen und Lachen uns stark in Verbindung gebracht hat.

Vielleicht ist es mir gelungen, euch ein bisschen an meiner Begeisterung, ein altes Handwerk ausprobiert zu haben, teilhaben zu lassen! (Abb. 12)

Weiterführende Literatur

- Klek Markus: Leder, Felle und Pelze/ Eine praktische Anleitung zur uralten Kunst der Hirngerbung; Books on Demand GmbH, Nordenstedt 2007
- Ottinger Helmut; Reeb Ursula: Gerben Leder und Felle; Eugen Ulmer KG Stuttgart 2013

Die Fotos stammen von der Autorin sowie von Mitgliedern der Ausbildungsgruppe und werden mit deren Einverständnis verwendet.

- 1 <http://www.wildniszentrum.at/erwachsene/ledergerben/>
- 2 <https://www.global2000.at/umweltbelastung-durch-chrom>, Zugriff 13.02.2019; 11:27
- 3 <https://www.global2000.at/publikationen/lederindustrie-indien>, Zugriff 13.02.2019; 11:32

Melanie Berlinger

Reproduktion (Teil 2)

Benjamin und der Verlust der Aura

In der Vergangenheit waren Kopien von Kunstwerken meist als solche erkennbar und konnten nicht in derart hohen Auflagen hergestellt werden, wie es ab dem 20. Jahrhundert möglich wurde. Von da an bekamen Kopien eine eigene Originalität. Diese Tatsache greift laut Benjamin die Autorität des Originals selbst an. Dem Original werden seine Einmaligkeit und seine Echtheit abgesprochen, an deren Stelle tritt das massenweise Vorkommen (vgl. Benjamin 2015: 166).

Benjamin hat in seinem Aufsatz eine Reihe von Begriffen herausgearbeitet und mit neuer Definition aufgeladen. Der Gebrauch einiger dieser Begriffe war im künstlerischen Kontext bis dahin recht ungewöhnlich.¹ Die Begriffe unterliegen dabei teilweise einem schwer greifbaren Bedeutungswandel, in der Literatur ist ihre Deutung und ihr Zusammenhang bis heute umstritten. So auch der Begriff der Aura. Kunstwerke haben laut Benjamin eine Aura. In dem 1931 veröffentlichten Aufsatz *Kleine Geschichte der Photographie* beschreibt er die Aura eines Kunstwerks als „sonderbares Gespinnst aus Raum und Zeit: einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“ (vgl. Benjamin 1977: 368f). Benjamin sieht darin die Bindung des Originals im „Hier“ und „Jetzt“, eine räumliche und eine zeitliche Dimension des Kunstwerks, an welche es gebunden ist. Die Aura macht Kunstwerke zu historischen Zeugen und verleiht Autorität. Bei technisch reproduzierten Kunstwerken sind diese beiden Elemente jedoch nicht mehr vorhanden. Das Kunstwerk

wird zu jeder Zeit an jedem Ort rezipierbar. Für Ernst Fischer, österreichischer Schriftsteller und Politiker, qualifiziert sich Kunst durch ihre Transzendenz, also durch ihren Gehalt, der über das materielle Kunstwerk hinausgeht und der es schafft, bei den Menschen anzudocken und etwas auszulösen. (vgl. www.derfunke.at) Ausgelöst werden kann Interesse für aktuelle gesellschaftliche Prozesse, politische Entwicklungen u. v. m. Diese Beschreibung der Transzendenz lässt ganz stark an Benjamins Theorie der emanzipierten und kritischen BetrachterInnen denken. Was bei Fischer die Transzendenz ist, ist bei Benjamin der Verlust der Aura, welcher den BetrachterInnen eine analytisch-kritische Beurteilung ermöglichen kann. Die Aura der Kunst liegt also nicht nur in der Kunst selbst, sondern nimmt gleichzeitig eine gesellschaftliche Funktion ein. Kunst kann mit verschiedenen Inhalten aufgeladen werden, sie kann revolutionär, progressiv, provokant, manipulativ, faschistisch, konservativ sein u. v. m. Kunst ist für Benjamin immer an Tradition und Rituale gebunden. Die Originalität eines Kunstwerks ist nur gewährleistet, wenn es das Ritual der Fertigung in sich trägt, wenn KünstlerInnen aktiv am Herstellungsprozess beteiligt sind. Die Entlastung der künstlerischen Hand in der Fotografie schildert Benjamin wie folgt: „Mit der Photographie war die Hand im Prozess bildlicher Reproduktion zum ersten Mal von den wichtigsten künstlerischen Obliegenheiten entlastet, welche nunmehr dem ins Objektiv blickenden Auge zufielen.“ (Benjamin, 2015:10)

Ursprünglich waren Kunstgegenstände gleichzeitig Kultgegenstände, also Gegenstände, die in Rituale oder Zeremonien eingebunden waren. Die Bedeutung eines Kunstwerks war somit von seinem immateriellen Kultwert abhängig. Heute ist an diese Stelle der Ausstellungswert, der materielle Wert des Bildes für eine Institution wie z.B. ein Museum, getreten. Mit dem Lösen des Kunstwerks von seinem Entstehungskontext wächst die Ausstellbarkeit des Kunstwerks. Das Kunstwerk unterliegt nicht mehr einem kultischen Zweck oder Ritual, sondern dient der eigenen Reproduktion. Der Ausstellungswert löst den Kultwert ab. Als Beispiel führt Benjamin die Porträtfotografie an. Diese dient laut Benjamin am stärksten dem Kult der Erinnerung. Familienfotos wecken eine ganze Reihe von Assoziationen und rufen Erinnerungen hervor. Sobald aber keine Menschen mehr abgebildet werden, tritt der Ausstellungswert des Bildes in den Vordergrund (vgl. Benjamin 2015: 172f).

Diese Betrachtungsweise scheint heute sehr überholt, dabei darf aber der Entstehungskontext des Artikels nicht außer Acht gelassen werden. Die ersten Motive in der Fotografie waren Personen als Fortsetzung der Porträtmalerei. Porträtfotos bzw. allgemein Fotos besaßen einen anderen Stellenwert in der Gesellschaft. Nur eine Minderheit besaß eine eigene Kamera, um den Alltag fotografisch zu dokumentieren. Die Preise für Kamera und Entwicklung waren noch nicht für den Massenmarkt tauglich und eine Ablichtung der eigenen Familie oder ein Porträt von sich



Melanie Berlinger, geb. 1984; 1998 – 2003 HTL für Grafik und Kommunikationsdesign Innsbruck; 2003 – 2005 als Grafikerin tätig, Werbeagentur in Innsbruck; 2005 – 2011 Studium an der Akademie der bildenden Künste Wien (Kontextuelle Gestaltung in Kombination mit Kunst und Kommunikation; Lehramt BE und WE); 2008 Studienassistentin im Fachbereich Kontextuelle Gestaltung; 2009 Auslandssemester in Santiago de Chile an der Pontificia Universidad de Chile (Schwerpunkt Druckgrafik: Siebdruck und Radierung); Studium an der Universität für angewandte Kunst Wien; (Freie, angewandte und experimentelle künstlerische Gestaltung, Lehramt TEX); 2012 Diplom im Fachbereich Kontextuelle Gestaltung zum Thema Exotisierungen in der Warenwelt bei Prof. Mag. Martin Beck und Univ.-Ass. Mag. Dr. Anna Weiß; seit 2012 Lehrtätigkeit an AHS und BMHS; freischaffend künstlerisch tätig.

Abb. 18, Abb. 19: Der Künstler Florian Gerer beschäftigt sich in seiner Arbeit REZIDIV. (lat. Zurückfallen, Rückfallen) mit den Parteitags-Trilogien von Leni Riefenstahl. Das Filmmaterial wird, ohne es stark zu entfremden, neu zusammengeschnitten. Aufgezeigt werden sollen vor allem die stilistischen Mittel im Umgang mit dem Körper und der Masse. Gesellschaftliche und politische Entwicklungen können dabei abgelesen werden. (Filmstills Florian Gerer)



selbst war etwas Besonderes. Fotos von Landschaften und Objekten konnte man hauptsächlich aus Bildberichterstattungen der Illustrierten.

Heute ist es jedem/r Smartphone-nutzerIn möglich, unzählige Fotos mit sich herumzutragen. Gesammelt werden persönliche Artefakte von Erlebnissen, Ortschaften, Gegenständen u. v. a., um sich daran erinnern zu können, um andere daran teilhaben zu lassen und um Identitäten zu schaffen. Fotos können beliebig oft geteilt werden, es gibt unzählige Reposts und Retweets von Fotos. Ein Kultwert entsteht, ohne dass die abgebildeten Personen persönlich gekannt werden, und ohne zu wissen, wo das Original der Abbildung liegt, falls es überhaupt ein Original gibt.

Susan Sontag weist darauf hin, dass Menschen Kameras als ideale Hilfsmittel verwenden und sich die fotografierten Objekte durch den Akt des Fotogra-

fierens aneignen. Die fotografischen Abbildungen sind nicht nur Aussagen über die Welt, sondern vielmehr Teile der Welt selbst (vgl. Sontag 2008: 10). Fotografien können, laut Sontag, als Werkzeug der Erinnerung Einsatz finden, die Erinnerung auslösende Funktion sieht sie jedoch nicht so sehr in der Fotografie, sondern vielmehr von den BetrachterInnen abhängig. Eine Fotografie ist vor allem ein Ersatz der Erinnerung (vgl. Sontag 2008: 157).

Konrad Köstlin sieht Fotografien als Quelle, anhand derer wir unsere eigene Geschichte konstruieren können. Wir sind laut Köstlin zu Historikern unserer selbst geworden. Die Ereignisse werden nicht nur fotografisch festgehalten, sondern durch die Fotografie selbst werden Ereignisse mitbestimmt (vgl. Köstlin 1995:399). Werden Benjamins Beschreibungen oft mit einer negativen Konnotation in Verbindung gebracht,

sieht er die technische Reproduzierbarkeit gleichzeitig als „Emanzipation des Kunstwerks“. Das Kunstwerk wird aus dem „Schoß des Rituals“ sogar „befreit“ (vgl. Benjamin 2015: 9). Der Verlust der Aura wird von Benjamin nicht als etwas prinzipiell Negatives betrachtet. Er spricht der technischen Reproduzierbarkeit von Kunst sehr hohe Potenziale zu, wehrt sich aber gegen den politischen Missbrauch der neuen Reproduktionstechniken durch die Nationalsozialisten. Durch das Loslösen von der Aura wird das Kunstwerk gleichzeitig säkularisiert. Es gibt kein Ritual mehr, in welches es eingebunden ist, und ein möglicher Geniekult verblasst. Darin sieht Benjamin eine große Chance für die Wahrnehmung von Kunst. Die RezipientInnen haben nun die Option, die Ehrfurcht vor der Kunst abzulegen und eine kritisch-analytische Haltung einzunehmen. Dies ist dem ökonomischen Ursprung des Kunstsystems bzw. dem Ausstellungswert angemessen.

Benjamin hat in den Reihen seiner Freunde auch einige seiner schärfsten Kritiker. So wirft Theodor Adorno Benjamin vor, er mythisiere die Entmythologisierung des Kunstwerks durch den Begriff der Aura. Gleichzeitig unterschätze er die autonome Kunst und überschätze die Wirkung der Entaurathisierung auf das Publikum (vgl. Adorno 1980: 312f).² Ähnlich sieht dies Bertolt Brecht 1938, ein enger Vertrauter von Benjamin. Brecht stuft den Begriff der Aura als mystisch ein – „alles Mystik bei einer Haltung gegen Mystik ... es ist ziemlich grauenhaft.“ (Brecht, 1973: 16)

Betrachtet man Benjamins Argumentation aus heutiger Sicht, hätten alle bekannten Kunstwerke ihre Aura verloren. Fast jedes wurde technisch reproduziert. Die technische Reproduzierbarkeit ist heute so allgegenwärtig wie nie. Digitale Medien dienen der rasanten Verbreitung, das Kunstwerk löst sich von festen Vorgaben für Zeit und Raum. Re-

mix-Kultur mit Found Footage Material³ macht deutlich, wie sehr die Reproduktionsmöglichkeiten das Kunstsystem verändern und prägen. Benjamins Vorstellung von einer ausschließlich kritischen Wahrnehmung der Kunst hat sich jedoch nicht bewahrt.

Dennoch hat Benjamin die ein oder andere Entwicklung vorausgesehen, und seine Fragen der Kunsttheorie haben immer noch Aktualität. Besonders deutlich wird dies am Beispiel zum Verhältnis von Lesenden und Schreibenden. Mit der Verbreitung des Internets und zahlreicher multimedialer Formen ändern sich die Formen der Kommunikation rasant. Benjamin beschreibt, dass einst eine „geringe Zahl von Schreibenden einer vieltausendfachen Zahl von Lesenden“ (Benjamin, 2015: 47) gegenüberstand. Durch die Presse, die Leserbriefe ermöglichte, konnten plötzlich Lesende ihre Meinung zu davor publizierten Themengebieten kundtun. „Damit ist die Unterscheidung zwischen Autor und Publikum im Begriff, ihren grundsätzlichen Charakter zu verlieren. Sie ist eine funktionelle, von Fall zu Fall so oder anders verlaufende. Der Lesende ist jederzeit bereit, ein Schreibender zu werden.“ (Benjamin, 2015: 47) Mit dem Internet steht jedem/r NutzerIn ein Medium zur Verfügung, um die eigenen Sichtweisen, Erfahrungen usw. zu teilen. Hinzu kommt, dass die Veröffentlichungen anderer NutzerInnen jederzeit kommentiert werden können. Der Austausch wird von einer antiautoritären Form der Kommunikation bestimmt. SenderInnen und EmpfängerInnen werden eins, sie fusionieren.

Benjamin und die Politisierung der Kunst

Benjamin erkannte, dass die technische Reproduzierbarkeit zu politischen Zwecken missbraucht werden kann, besonders in Ländern, in denen der Faschismus sich durchsetzte. Der

Film erleichtere eine „Ästhetisierung der Politik“⁴ ungemein, also die Instrumentalisierung der Kunst zum Zwecke der Politik: massenmediale Propaganda, romantisierte Kriegsdarstellungen, Inszenierungen eines Führerkults usw. Die verlorene Aura wird dabei in der politischen Vereinnahmung durch kultische Rituale ersetzt. Die einzige Möglichkeit der Kunst, sich gegen diese Ästhetisierung der Politik durch die Faschisten zu stemmen, sieht Benjamin in ihrer Politisierung durch die Kommunisten (Abb. 18 und 19). Er forderte von ihnen eine Ästhetik des Widerstands. Sein Interesse am Kommunismus führte zwar nie zum Parteieintritt, dennoch bewahrte er sich zeitlebens sein sogenanntes linkes Außenseitertum und setzte alles daran, auf die Gefahren des Faschismus hinzuweisen. Indem Benjamin seine gesamte Theorie in den Dienst des politischen Kampfes stellt, muss er all seine Gedanken am Ende in dieser Hauptaussage bündeln. Dies führt zu einigen Ungereimtheiten, macht den Text aber weit über den engen Rahmen der Medientheorie hinaus unschätzbar wertvoll.

Und so endet diese Einführung in Benjamins Gedankenkonstrukt mit noch mehr Fragen anstatt Antworten, denn diese haben sich während der Arbeit an diesem Text eingeschlichen und das ist gut so:

- „Herr Benjamin,
- ◆ was halten Sie vom einflussreichsten Kommunikationsapparat unserer Zeit, dem Smartphone?
 - ◆ wie beeinflusst die fragmentierte Kommunikation durch Whats App und SnapChat unsere Wahrnehmung?
 - ◆ Kultwert oder Erinnerungskultur? Was denken Sie über die Selfie-Kultur, in der Retweets in sozialen Netzwerken bis zu 3,5 Millionen mal vorkommen?

- ◆ inwiefern hat unser exzessives Fotografieren und Sammeln Einfluss auf unsere Erinnerung?
- ◆ wie schätzen Sie die emanzipatorische Wirkung des Internet ein? Ist es eine befreite Technik, die ihre befreienden Potentiale in einer freien Gesellschaft entfalten kann?“

1 Benjamins Thesen schaffen Begriffe wie Schöpfertum, Genialität, Ewigkeitswert und Geheimnis ab. Die neu in die Kunsttheorie eingeführten Begriffe wie z.B. der Begriff der Aura unterscheiden sich laut Benjamin von den gängigen dadurch, dass sie für die Zwecke des Faschismus nicht brauchbar sind. Dagegen sollen sie zur Formulierung revolutionärer Forderungen in der Kunstpolitik eingesetzt werden können. (vgl. Benjamin, 2015: Vorwort)

2 Theodor Adorno und Max Horkheimer zensurierten nach dem Krieg die Texte von Walter Benjamin. Benjamin wird eine zu marxistische Argumentation unterstellt. Alle drei gehörten der Frankfurter Schule an, eine Gruppe von Philosophen und Wissenschaftlern, die an die Theorien von Hegel, Marx und Freud anknüpfen. 1933 wurde ihr Institut in Frankfurt am Main von den Nationalsozialisten geschlossen.

3 *Found Footage Material* ist ein filmwissenschaftlicher Begriff. Es handelt sich um Filmmaterial, welches nicht von den FilmemacherInnen selber erstellt oder konzipiert wurde. Die FilmemacherInnen eignen sich das „gefundene“ Material an und deuten es um. Found Footage Material kann aus allen möglichen Quellen stammen: Archivmaterial, Amateurfilme, Spielfilme u. a.

4 Mit dem Ausdruck der *Ästhetisierung der Politik* beschreibt Benjamin die politische Manifestation des Faschismus mit ihren auf Effekte setzenden Inszenierungen. Rituelle Formen der Darstellung bei öffentlichen Reden, Aufmärschen, Sportveranstaltungen und Wochenschauen dienen der suggestiven und ideologischen Einflussnahme. Dem Begriff entgegen stellt er die *Politisierung der Kunst*.

Entsprechende Literaturangaben finden Sie am Ende des ersten Teils dieses Artikels (erschieden im BOEKWE-Fachblatt 2019_2).

Maria-Anna Eckerstorfer

Let's talk about Sex. Kunst. Sexualität. Pädagogik. Medien.

Rückblick auf die künstlerisch-wissenschaftlichen
Schwerpunkttag 2019 an der Kunstuniversität Linz

Abb. 1
Vielfalt von der Vielfalt
aus denken. Franziska
Pabst-Spießberger fertigte
eine illustrative Sammlung
eines Bilderpools an.



Maria-Anna Eckerstorfer
Studium Bildnerische
Erziehung, Werker-
ziehung (Kunstuni
Linz) und Geschichte/
Sozialkunde/Politische
Bildung (Uni Salzburg);
Lehrerin am BRG Wels,
Universitätsassistentin für
Bildnerische Erziehung an
der Kunstuni Linz.
maria.eckerstorfer@
ufg.at

**Welche Handlungsfelder kann
die Kunstpädagogik bieten,
wenn Begehren, Lust, Lie-
be, Sex, Körper und Erotik in
der schulischen Jugendarbeit
Thema werden?**

An den künstlerisch-wissenschaftlichen
Schwerpunkttagen der Kunstuniversität

Linz, Abteilung Bildnerische Erziehung,
wurden im Mai dieses Jahres mit Stu-
dierenden, ExpertInnen und Kunstpäda-
gogInnen (Fortbildung über die PHÖÖ)
Möglichkeitenräume sexueller Bildung in
kunstpädagogischen Kontexten geöff-
net und diskutiert.

Das Ensemble von fünf Workshops,
zwei Vorträgen und einer Filmvorführung

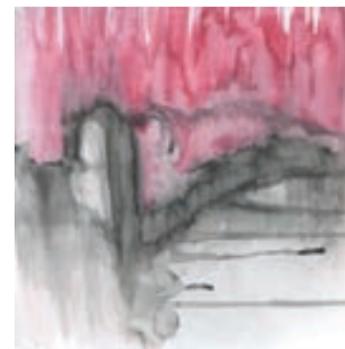
streckte sich über kunstpädagogische,
künstlerisch-praktische, medientheore-
tische und gesellschaftliche Fragestel-
lungen. Es ging um das Nachdenken
über und Herstellen von Bildern mit se-
xuellen Inhalten und dem praktischen
Erproben von bildorientierten sexual-
pädagogischen Methoden. Aufgezeigt
wurden gesellschaftliche Erwartungen
an intime Beziehungen und Zugänge
zu kunstbasierter sexualpädagogischer
Arbeit mit diskriminierungserfahrenen
Jugendlichen. Mit Forschungsergeb-
nissen über sexualpädagogische Arbeit
in der Schule und medientheoretischen
Überlegungen zur Aktualität historischer
Vorstellungen von sexualisierter Gewalt
wurden die Tage theoretisch abgerun-
det.

Zum räumlichen Neustart

Die Abteilung Bildnerische Erziehung
der Kunstuniversität Linz hatte mit die-
ser Veranstaltung Grund zum Feiern! Sie
ist Ausdruck dafür, dass nun zwei gro-
ße Etappen als bewältigt gelten können.
Zum einen liegt der Großteil der Um-
stellung vom Diplom- auf das Bachelor-
studium hinter ihr und zum anderen ist
die BE nach ihrer dreijährigen Wander-
schaft im prominenten Brückenkopfge-
bäude West am Hauptplatz in Linz end-
lich wieder sesshaft geworden. Mit den
Schwerpunkttagen wurden die neuen,
ganz frisch bezogenen Räumlichkeiten in
kunstpädagogischer Manier eingeweiht.

Experimentelles Präsentationsformat

Studierende der Bildnerischen Erziehung
haben gemeinsam mit ihren Lehrveran-
staltungsleiterinnen Judith Auer und
Maria-Anna Eckerstorfer ein experimen-
telles Präsentationsformat entwickelt.
Der Fokus lag dabei nicht auf präzisen
inhaltlichen, filmischen oder fotografi-
schen Wiedergaben, sondern auf dem
Einfangen von Raumsituationen und
Körperhaltungen oder der Einzigartig-



keit einer Workshop-Gruppe sowie der
typografischen Ausgestaltung wichtiger
Begriffe und Aussagen u. v. m. (Abb. 2)
Die Ergebnisse liegen nun als Faltpoch
vor, Auszüge davon illustrieren diesen
Artikel.

Kunstpädagogik und Sexual- pädagogik – Schnittmenge

Über welche Bilder verhandeln wir Ge-
sellschaft aus – und über welche nicht?
Wer wird gezeigt – wer nicht? Wen ze-
igen wir – und wen nicht? Welche Bilder
machen Jugendliche und welche ma-
chen wir mit ihnen?

In und durch Bilder werden Vorstel-
lungen von Sexuellem, von Lust, begeh-
renswerten Körpern und intimen Bezie-
hungen geformt, visualisiert, angeregt,
normiert und auch irritiert, so die Kunst-
und Sexualpädagogin Angelika Beck
(vgl. Beck 2004, 2016).

Vor diesem Hintergrund diskutierten
wir über Freiheit, Gleichheit und klare
Grenzen. Rollen werden nicht nur medial
und gesellschaftlich konstruiert und zu-
geschrieben, sondern auch rechtlich sehr
klar verteilt. Mehrdimensional reflektier-
te Rollenklarheit bietet den Rahmen für
Lehrende im sexualpädagogischen Un-
terricht, denn als Personen des öffent-
lichen Dienstes verpflichten wir uns der
Pluralität, der Offenheit und der Freiheit
in sämtlichen Belangen und haben eine
vielschichtige Verantwortung. Nicht zu
vernachlässigen sind hier und heute der
kritische Blick auf das eigene „Weißsein“
und der Umgang mit diskriminierungser-

fahrenen Jugendlichen. Denn wo und als
was sich Jugendliche mit ihren Kulturen,
Herkünften, Hautfarben in der medialen
Rezeption wiederfinden, prägt ihre Ent-
wicklung, ihre Identitätsfindung.

Nicht Sexualkunde im klassischen
Sinn, sondern viel mehr der profession-
elle Umgang mit Fragen zu „Was mag
ich?“, „Was tut mir gut?“ und zum Erkun-
den des eigenen Ichs im Verhältnis zur
(visuellen) Welt standen im Mittelpunkt.

Zentrales Thema war, wie man über
Sexualität ins Gespräch kommt und wie
nicht-privates Sprechen über Sexualität
aussehen kann. Der BE-Unterricht bietet
hier besondere Möglichkeiten. Zum ei-
nen wird über Bilder gesprochen – über
etwas Drittes. Ob über gestalterische
Zugänge oder in der künstlerischen Ar-
beit, die inhaltliche Reflexion begleitet
die Auseinandersetzung. Zum anderen
birgt die Unterrichtsform ein hohes Maß
an sozialerzieherischen und kommunika-
tiven Komponenten in sich. In formlosen
Zwiesgesprächen werden Inhalte oft auf
sehr persönlicher Ebene abgesteckt und
Identität entwickelt.

Workshops

In ihrem Workshop „Empowerment
durch partizipatives Forschen: Dekolo-
niale sexualpädagogische Ansätze in
der Arbeit mit diskriminierungserfah-
renen jungen Menschen anwenden“
skizzierte Rafaela Siegenthaler entlang
von Arbeiten junger KünstlerInnen, de-
koloniale Zugänge und Möglichkeitsrä-
ume für Empowerment durch partizipa-
tive Forschungsformate. Dabei wurden
rassismuskritische Perspektiven einge-
nommen oder überhaupt erst geöffnet.
(Abb. 3 und 4)

Karla Schmutzer stellte im Workshop
„Vielfalt von der Vielfalt aus denken: Bil-
derpools für die sexualpädagogische
Arbeit im Kunstunterricht“ den Prozess
des Auswählens als Methode für die
reflexive Auseinandersetzung mit dem
eigenen Blick in den Mittelpunkt und



diskutierte die Zusammenstellung von
Bildern mit expliziten oder impliziten
Bezügen zu Sexualität für die (sexual-)
pädagogische Arbeit. (Abb. 1, 5 und 6)



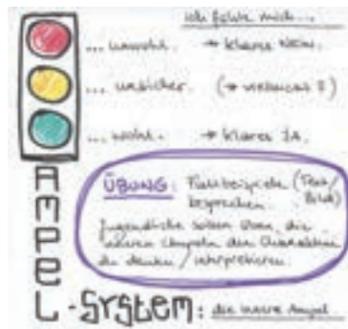
links: Abb. 2
Als besonderes Präsen-
tationsformat wurden die
TagungsteilnehmerInnen
aufgefordert, Stimmungsbil-
der zu malen

rechts: Abb. 3 und 4
Empowerment durch
partizipatives Forschen.
Nderime Mamuti
porträtierte Tagungsteil-
nehmerInnen blind.

Abb. 5
Vielfalt von der Vielfalt
aus denken. Judith Rosner
dokumentierte Körperhal-
tungen im Workshopge-
sehen.

Abb. 6
Vielfalt von der Vielfalt aus
denken. Johannes Raml
zeichnete zum Inhalt.

Abb. 7
Über Bilder ins Gespräch kommen. Graftic Recording von Anastasia Krausz



Der von Marion Thuswald und Stephanie Hempel konzipierte Workshop zielte darauf ab, bildorientierte sexualpädagogische Methoden auszuprobieren und das nicht-private Sprechen über Sexualität zu üben. (Abb. 7)

Abb. 8
Illustration und Sexualität. Workshopergebnis von Jennifer Eder. Foto von Judith Auer



Mitte: Abb. 9
Begehren lernen! Johannes Raml zeichnete zum Inhalt.



Abb. 10
Begehren lernen! Franziska Pabst-Spießberger gestaltete häufige Begriffe typografisch aus.

Mit Schere und Papier griff Judith Auer die Themen Lust, Liebe, Intimität, Sex u. v. m. auf und entwickelte in ihrem Workshop „Illustration und Sexualität“ Pop-Up-Karten mit den TeilnehmerInnen. (Abb. 8)

Abb. 11
Nein heißt nein! Graftic Recording von Katharina Killinger (Ausschnitt)

Vorträge
Seit 1970 gilt der Auftrag zu schulischer Sexualerziehung fächerübergreifend und für alle Schultypen. Wie Sexualerziehung in der Schule gestaltet werden soll, ist seither immer wieder Gegenstand von kontroversen Debatten. Vor diesem Hintergrund wurde im Vortrag „Begehren lernen? Sexualpädagogisches Handeln in Schule und (Kunst) Unterricht“ nach den Möglichkeitsräumen, Herausforderungen und Spannungsfeldern sexualpädagogischer Arbeit in Schule und (künstlerisch-ge-

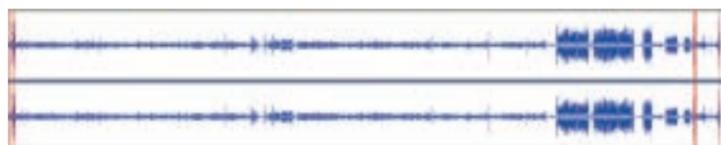


Abb. 12
Nein heißt nein! Auditive Timeline des Vortrags. Bertram Verdezoto Galeas

stalterischem) Unterricht gefragt. Marion Thuswald, Sozialpädagogin und Bildungswissenschaftlerin sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für das künstlerische Lehramt an der Akademie der Bildenden Künste Wien, stützte sich dabei auf Erfahrungen aus dem partizipativen Forschungs- und Bildungsprojekt „Imagining Desires“, das macht- und differenzreflexive Zugänge in Sexual- und Kunstpädagogik aufgreift und weiterentwickelt. (Abb. 9 und 10)

Angela Koch, Professorin am Institut für Medien an der Kunstuniversität Linz, gab in ihrem Vortrag „Nein heißt nein! Zur Aktualität historischer Vorstellungen von sexualisierter Gewalt“ einen kurzen Überblick über historische Vorstellungen von „Notzucht“ und „Vergewaltigung“ und verwies darauf, dass diese Vorstellungen auch heute noch fortleben. Sie zeigte aber, dass es zunehmend auch künstlerische Ansätze und filmische Positionen gibt, die sich kritisch mit diesen überkommenen und misogynen Vorstellungen auseinandersetzen. (Abb. 11 und 12)

Film

Abschließend zeigte das Moviememento Programm kino den wunderbaren Film „L'Animale“. Katharina Mückstein inszeniert darin die junge Frau Mati in ihrer sexuellen Findungsphase eng verwoben mit Freundschaften, familiärem Umfeld, Stereotypen und den Widersprüchen zu gesellschaftlichen Erwartungen. (Abb. 13)

Die umfangreichen, anregenden Zugänge zu bild- und kunstbasierter sexualpädagogischer Arbeit ließen Ideen sprudeln und Anknüpfungspunkte ausfindig machen. In den intensiven Diskussionen bestand großer Konsens darüber, dass der BE-Unterricht dem „darüber sprechen und arbeiten“ in vielfacher und sehr sensibler Weise Raum bieten kann.

Die vielen positiven Rückmeldungen veranlassen uns, im kommenden Sommersemester 2020 die Reihe „Let's talk about“ fortzuführen. Thematisch werden wir uns der Schnittstelle von Umweltbildung und Kunstpädagogik nähern. Dazu lädt die Bildnerische Erziehung schon jetzt Studierende, Lehrerinnen und Lehrer und alle Interessierten recht herzlich ein.

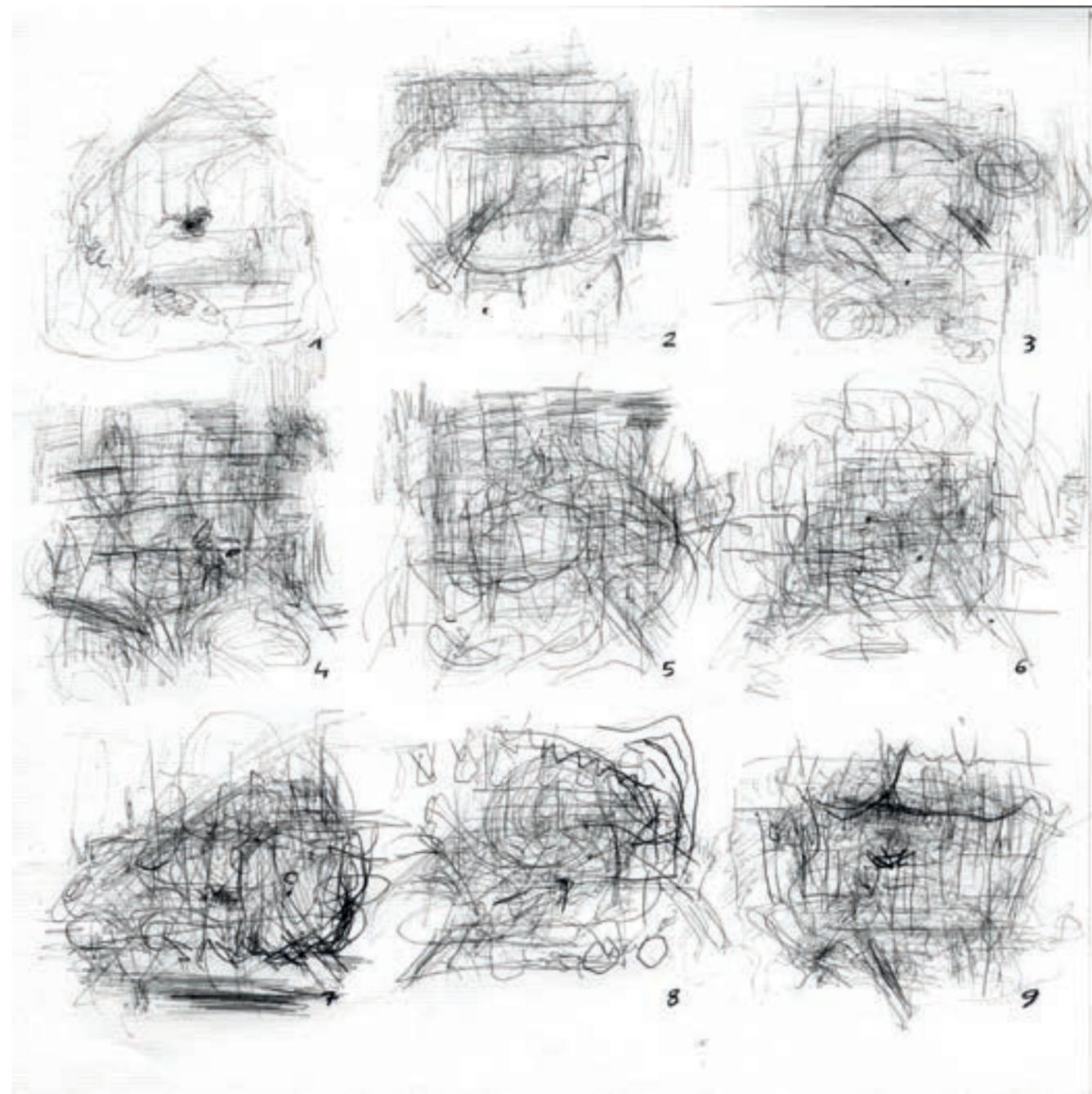


Abb. 13
Abstrakte Grafik von Severin Standhartinger zum Film L'Animale
Abbildungen: © Bildnerische Erziehung, Kunstuniversität Linz

Luka Leben

Das Bild vom Bild

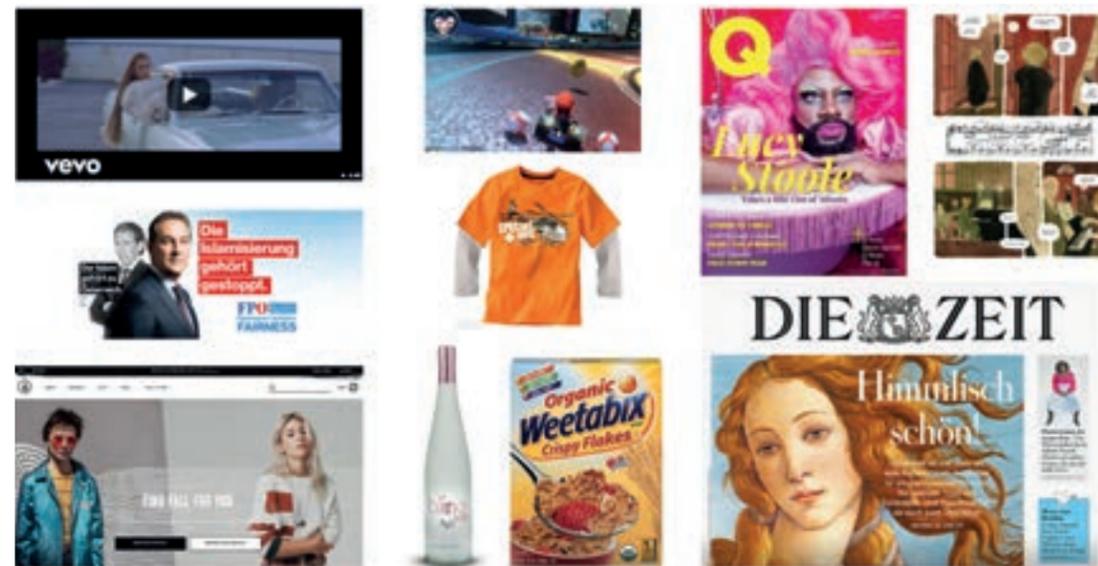


Abb. 1
Multimodale Kommunikate vereinen mehrere kommunikative Modi (z.B. Bild und Text, Bild und Musik, Bild und Bewegung, Bild und Materialität, etc.)

Häufig bestimmen Studienstandorte, Begabung oder die eigene Unterrichtserfahrung aus Schüler*innenperspektive, welche Schwerpunkte Lehrende der *Bildnerischen Erziehung* in ihrem Unterricht setzen. Aber gleichgültig, ob man über bildnerische Techniken, die Kunstgeschichte oder die Gegenwartskunst einen Zugang findet – auf Bilder als zentralen Gegenstand des Unterrichts können sich meiner Erfahrung nach die meisten Lehrenden einigen.

Vermutlich hat der/die visuell veranlagte Leser*in bei der Lektüre dieser Zeilen bereits Bilder vor Augen, die er/sie mit der *Bildnerischen Erziehung* in Verbindung bringt. Genau solche Bildvorstellungen prägen aller Wahrscheinlichkeit nach den Unterricht und somit auch den Bildbegriff der Schüler*innen.

Falls Sie zu jenen gehören, die spontan an Landschaftsgemälde in Goldrahmen gedacht haben (und nicht etwa an das *Click-Bait*-Titelbild eines viralen Videos auf Youtube), dann sind Sie er-

staunlicherweise in guter Gesellschaft: Im Folgenden werden einschlägige Ergebnisse einer Befragung von rund 350 Schüler*innen zu deren Bildbegriff präsentiert. Diese werden mit den Bildern in Beziehung gesetzt, mit denen Jugendliche im Alltag umgehen.

Zwischen den Bildvorstellungen der Lehrenden und dem visuellen Alltag der Schüler*innen tut sich ein Spannungsfeld auf – denn die *Digital Natives* wachsen in einer anderen visuellen Umgebung auf als frühere Generationen. So entsteht unter Umständen auch eine Kluft zwischen den Bildvorstellungen, die die Schüler*innen selbst in Zusammenhang mit schulischem Unterricht (weiter-)entwickeln, und dem (nicht bewusst reflektierten) visuellen Material, das ihren Alltag prägt.

Aktuelle multimodale Umwelt der Jugendlichen: „Es gibt keine visuellen Medien!“¹

Obige Überlegungen sind grundsätzlich nicht neu: Längst haben die visu-

ellen (*Massen-*)Medien Niederschlag in den Lehrplänen gefunden. Schon in den 1970er Jahren analysierte und (re)produzierte man im Kunst(!)-Unterricht in Hinblick auf das Schlagwort *Visuelle Kommunikation* (z.B. Möller, 1971) u.a. das Bildmaterial in Tourismusbroschüren oder Anzeigenwerbung (z.B. Ehmer, 1971).

Heute werden visuelle Medien und Alltagsästhetik prominent in Zusammenhang mit den *Kompetenzen* genannt, die bis zur Matura erworben werden sollen, z.B.:

„mit Phänomenen der visuellen Massenmedien bewusst und verantwortungsvoll umgehen“
 „Einsichten gewinnen in Strukturen der sinnlich erfahrbaren Welt als Voraussetzung für Bildverstehen, Bildgebrauch und Kommunikation“
 „Informationen zielgruppengerecht, medien-, methoden- und themenadäquat visualisieren“



Abb. 2
Multimodale Bilder: a: Flyer des Miluna Theaters (2015), b: Emblem (Cramer, 1624), c: Willehalm Handschrift (1270)

„visuelle Botschaften dechiffrieren, differenzieren und bewerten“
 „Bilder und Medien zur Kommunikation auswählen, ordnen und verwenden“
 „Einsichten in alltagsästhetische Phänomene insbesondere im Bereich Architektur und Design gewinnen“²

Vergleichsweise wenig reflektiert wird aber, dass es sich bei den meisten Bildern, die den Jugendlichen heute im Alltag begegnen (nämlich medialen Bildern, Bildern aus dem Bereich der Alltagsästhetik und der Sozialen Medien) nicht um dieselben Bilder wie noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts handelt, die nur in einem neuen Zusammenhang auftreten. Gerade in kommunikativer Hinsicht handelt es sich um eine andere Art von Bildern als die, die einem z.B. in Kunstbüchern begegnen.

Diese „neue“ Art von Bildern ist nicht rein visuell, sondern multimodal: Sie verwenden „zur Lösung kommunikativer Aufgaben unterschiedliche Kom-

munikations- und Gestaltungsmittel in kombinierter Form (...) [welche] auf Produktebene in der Form multimodal realisierter Bausteine identifizierbar sind.“ (Pfurtscheller, 2016, S. 83) Beispielsweise werden also Bild und Text, Bild und Ton, Bild und Bewegung oder auch mehrere unterschiedliche Arten von Darstellungsweisen wie Fotografie, Icon und linear-grafische Elemente verwendet (Abb. 1 und Abb. 2).

„Neu“ sind multimodale Bilder eigentlich nur bedingt: Spätestens seit dem *Pictorial Turn* in den Medien der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts (Bock, Isermann, & Knieper, 2011, S. 56) nimmt der Anteil multimodaler Bilder in unserer visuellen Umwelt drastisch zu (Produktverpackungen, Werbeplakate, Zeitungsbilder, Fernsehen, ...). Auch einige historische Bildtypen können als multimodal charakterisiert werden, wie z.B. mittelalterliche Handschriftenillustrationen (Abb. 2c), Embleme (Abb. 2b) oder auch Bühnenbilder.

Die Eigenschaft der Multimodalität wird aber erst seit den 2010er-Jahren in der Bild- bzw. Kommunikationswissenschaft vermehrt berücksichtigt (z.B. Lobbinger (2012, S. 71–94). Das gesteigerte wissenschaftliche Interesse an der Multimodalität kann mit dem drastischen Anstieg multimodaler Bilder im visuellen Alltag seit der Digitalisierung der Medien und deren Verbreitung und Demokratisierung durch die Einführung von Smartphones in Zusammenhang gebracht werden.

Um einschlägige Forschungsbefunde aus den Medienwissenschaften mit den Einschätzungen der Jugendlichen in Beziehung zu setzen, wurden 362 Jugendliche von der 5. bis zur 12. Schulstufe mittels Online-Fragebogen befragt. Die Frage lautete: „Welche Art von Bildern verwendest du selbst am häufigsten, um etwas zu vermitteln, darzustellen, auszudrücken, ...?“³ Fünf Beispielbilder wurden zur Auswahl gestellt, die gereiht werden sollten. (Abb. 3)

Bilder im Kontext Sozialer Medien (wie Selfies) werden der Reihung der



Abb. 3
Häufigkeit der Verwendung bestimmter Bildsorten durch Jugendliche im Alltag

Schüler*innen zufolge am häufigsten verwendet, gefolgt von Zeichnungen und klassischen Gemälden. Multimodale Bildsorten wie Plakate und Verpackungsdesigns werden den Angaben der Schüler*innen zufolge am seltensten

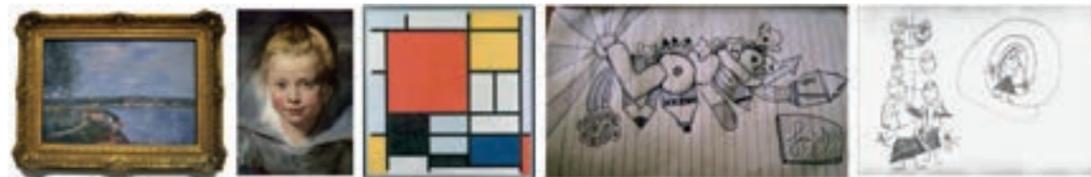
der bzw. Installationen) genannt.

Dass dynamische multimodale Bilder (Filme, Serien, Bildschirmspiele) so selten vorkamen, ist bemerkenswert, denn laut dem internationalen Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen

licher *Bildsorten*⁶ danach zu reihen, was für sie ein „typisches Bild“ ist (Abb. 4).

Hierbei zeigt sich, dass der Bildbegriff der Schüler*innen stark mit traditionellen Bildsorten (Otto, Staudte, & Wien-ecke, 1974, S. 82) verknüpft ist. Weder

Abb. 4
Reihung der typischsten fünf Bilder (AHS, SEK I, 201 Schüler*innen)



ten verwendet (Leben, 2018, S. 250f).⁴

Dieses Ergebnis ist erstaunlich, da multimodale Bilder bildwissenschaftlicher Forschung zufolge aktuell den Großteil der medialen Bilder (Lobinger, 2012, S. 71ff) und insgesamt die Mehrheit der öffentlich präsentierten und genutzten Bilder darstellen.

Um die Ergebnisse der quantitativen Erhebung zu ergänzen, wurden im Schuljahr 2018/19 15 Schüler*innen der 11. Schulstufe beauftragt, alle Bilder zu dokumentieren, die sie im Lauf eines Tages sahen⁵: Die zahlenmäßig größte Gruppe stellten digitale, meist bearbeitete und kommentierte Fotos (Soziale Medien) dar, die zweitgrößte Gruppe waren multimodale analoge Bilder (Plakate, Bilder in Schulbüchern, Zeitungen, Magazinen, auf Verpackungen), die drittgrößte Gruppe waren klassische (analoge) Fotos (Familie, Freunde, Urlaubsbilder). Handgemachte Bilder wurden fast ausschließlich in der Schule gesichtet. Am seltensten wurden aber dynamische Bilder (Film, Fernsehen, Video), Bilder aus dem Kontext der Kunst und Bilder mit materieller oder räumlicher Dimension (Stickbilder, Gewürzbil-

(JIM-Studie 2017, S. 14) konsumieren 80% der Mädchen und 92% der Jungen zumindest mehrmals in der Woche Online-Videos, 77% (Mädchen) bzw. 74% (Jungen) sehen fern und 41% (Mädchen) bzw. 83% (Jungen) spielen digitale Spiele. Pro Tag nutzen die Jugendlichen ca. 5,5 Stunden lang audiovisuelle Medien (Media Perspektiven Basisdaten 2017, S. 69/70).

Möglicherweise wurden diese multimodalen Medienangebote von den Schüler*innen nicht als „Bilder“ klassifiziert.

Schon anhand dieser beiden Befunde zur Wahrnehmung der Schüler*innen in Bezug auf ihre Bildernutzung und die Wahrnehmung von Bildern im Alltag wird deutlich, dass die tatsächliche Auseinandersetzung mit multimodalen Kommunikaten und das Bewusstsein für deren Alltagsrelevanz auseinanderklaffen.

Der Bildbegriff der Jugendlichen

Eine Frage wurde den 362 Jugendlichen auch konkret zu deren Bildbegriff gestellt. Die Schüler*innen wurden aufgefordert, neun Abbildungen unterschied-

digitale Bilder, noch multimodale Bilder (z.B. Wahlplakat) oder immaterielle Bilder (Spiegelbilder) wurden unter die Top-Fünf gereiht. Das typische Bild ist für die Jugendlichen demnach materiell, statisch und mittels analoger Techniken hergestellt (siehe auch: Leben, 2018, S. 337f).

Einigen kleineren Gruppen von Schüler*innen⁷ wurde ergänzend die Aufgabe gestellt, den Ausdruck „Bild“ zeichnerisch zu visualisieren. Dabei fanden die Jugendlichen Lösungen (Abb. 5), die dem auf Platz 1 gewählten Beispielbild (Abb. 4) verblüffend ähnlich sind.

Es fragt sich, wodurch dieser Bildbegriff geprägt ist, da er wohl kaum auf die Alltagserfahrungen der Schüler*innen mit ihrer visuellen Umgebung zurückzuführen ist.

Multimodale Bilder im Unterricht

Die Antwort darauf liefert allem Anschein nach der als „offiziell“ oder „anerkannt“ wahrgenommene Diskurs über Bilder, mit dem Schüler*innen sich v.a. im BE-Unterricht auseinandersetzen: Angaben von über 350 Schüler*innen

Abb. 5
Häufig im Unterricht gezeigt werden klassische Gemälde, (abstrakte) Zeichnung und klassische Fotografie. Abgeschlagen auf den letzten Plätzen befinden sich multimodale Bilder wie Wahlplakate oder Produktverpackungen. (Reihung der Beispielbilder durch die 9.–12. Schulstufe)

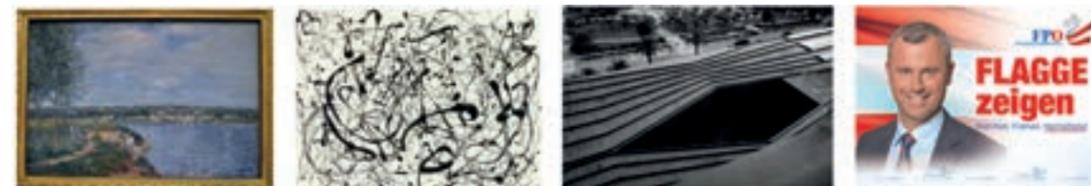


Abb. 6
Häufig im Unterricht gezeigt werden klassische Gemälde, (abstrakte) Zeichnung und klassische Fotografie. Abgeschlagen auf den letzten Plätzen befinden sich multimodale Bilder wie Wahlplakate oder Produktverpackungen. (Reihung der Beispielbilder durch die 9.–12. Schulstufe)

aus drei unterschiedlichen Schulen⁸ zufolge werden im Unterricht vor allem klassische Gemälde, Zeichnungen und (künstlerische) Fotografien angeschaut. Mit Bildern aus dem Kontext der Alltagsästhetik setzen Schüler*innen sich im Unterricht am seltensten auseinander. Die Bilder, die im BE-Unterricht häufig gezeigt werden, stimmen mit den als typisch empfundenen Bildern und mit den visualisierten Bildern vom Bild (Abb. 5) weitgehend überein. Was im BE-Unterricht nicht gezeigt und besprochen wird, wird nicht in die bewusste Bildvorstellung der Schüler*innen integriert.

Problematische Konsequenzen dieser Feststellung werden dann offenkundig, wenn man davon ausgeht, dass Lernen initiiert wird, wenn ein Problembewusstsein besteht.

Anhand von fünf Beispielbildern (Abb. 3) wurden über 350 Schüler*innen zu ihrer Einschätzung befragt: *Welche Art von Bildern ist für dich am schwierigsten zu verstehen?* Hier wurden die abstrakte Zeichnung, klassische Gemälde und (monomodale) Fotos auf die ersten drei Plätze gewählt. Multimodale Bilder (Plakate, Verpackungsdesigns) werden also als *besonders einfach zu verstehen* eingestuft.

Insgesamt stimmten die Relevanz der jeweiligen Bildtypen im Unterricht (Abb. 6) und der wahrgenommene Schwierigkeits-Grad der Bild-Typen (aus Sicht der Schüler*innen) überein. Umgekehrt kann geschlussfolgert werden, dass die Schüler*innen meinen, multimodale Bilder aus dem Kontext der Alltagsästhetik (z. B. Produktverpackungen, Plakate) seien einfach zu verstehen, weil sie nichts darüber lernen. Schüler*innen können gar nicht wissen, was es in Bezug

auf Bilder aus dem Kontext der Alltagskultur, vor allem auch multimodale Bilder, zu lernen gäbe.

Visuelle Kompetenzen im Zusammenhang mit aktuellen Bildwelten

Alleine die Forschungsergebnisse zum Bildbegriff der Schüler*innen und zur Thematisierung multimodaler, kommunikativer Bilder im Unterricht legen nahe, dass die von Seiten des Lehrplans als bildungsrelevant bestimmten Kompetenzen in Zusammenhang mit visueller Kommunikation und visuellen Medien (siehe oben) im Unterricht wenig gefördert werden. Voraussetzung für die visuelle Literalisierung in Bezug auf Alltagsbilder wäre mit Sicherheit das Bewusstsein, dass es in Bezug auf solche Bilder etwas zu lernen gibt. Ohne Metakognition kann nämlich auch nicht von Kompetenz gesprochen werden (Haanstra, 2016).

Um den Kompetenzerwerb in Zusammenhang mit multimodalen Bildern aus dem Bereich der Alltagsästhetik zu begünstigen, sind unter Umständen Methoden gefragt, die bis dato im BE-Unterricht eher selten zur Anwendung kommen. Hiermit sei nur kurz auf Methoden aus dem Umkreis der Bild- und Medienwissenschaft verwiesen: Vor allem der Vergleich vieler Bilder anhand bestimmter (zählbarer) Merkmale (*quantitative Bildanalyse*) und abgeleitete Aufgaben wie *Reihung*, *Clusterbildung* und *Kategorisierung* erscheinen vielversprechend.

Diese Methoden machen sichtbar, dass es auch bei Bildern aus dem Bereich der Alltagsästhetik Konventionen gibt, mit denen Bildproduzent*innen mehr oder minder kreativ umgehen. Die

spezifischen Funktionen unterschiedlicher semantischer Modi können dadurch ebenfalls leichter erfasst werden (z.B. die Darstellung im *Repräsentationsmodus* Fotografie im Gegensatz zur Darstellung als Icon; unterschiedliche Potentiale von Text und Bild, etc.).

Nicht zuletzt trägt der Vergleich vieler Bilder der Entstehung dieser Bilder Rechnung: Sie wurden nicht als herausragende Meisterwerke geschaffen, die die Zeiten überdauern sollen. Sie werden für einen bestimmten Moment, eine bestimmte Zielgruppe (oder gar Einzelperson) im Zusammenhang mit einer bestimmten sozialen, ökonomischen oder kommunikativen Funktion hergestellt oder *geteilt*. Erst im Abhängigkeitsverhältnis zu einer Masse vergleichbarer Bilder (z.B. im Supermarktregal, in einer Fotostory auf Instagram, in der Nachbarschaft zahlreicher anderer Flyer und Printwerbungen) konstituiert sich ihre Bedeutung.

Um kompetent mit solchen Bildern umzugehen, kann es durchaus hilfreich sein, wenn man sich im BE-Unterricht an der Landschaftsmalerei des 19. Jahrhunderts abgearbeitet hat – aber es wird nicht reichen.

Eine Erweiterung des Bildbegriffs der Schüler*innen führt hoffentlich zu einer differenzierteren Wahrnehmung ihrer ästhetischen Umwelt und schafft die Voraussetzung für aktive und gestalterische Partizipation an möglichst vielen Bereichen visueller Kultur.

Literatur:

Ehmer, H. K. (1971). Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer



Mag. Luka Leben PhD, geboren 1989 in Salzburg, studierte Kunst und Kommunikative Praxis und Germanistik in Wien und Bildnerische Erziehung in Salzburg. Im Studienjahr 2017/18 lehrte sie als Universitätsassistentin an der Universität Mozarteum, wo sie 2018 mit einer Dissertation über die Entwicklung visueller Kompetenzen von der 5. bis zur 12. Schulstufe promovierte. Seit 2014 unterrichtet sie am Masischen Gymnasium in Salzburg Bildnerische Erziehung, Kreatives Schreiben und Literatur und Deutsch. Auch in ihrer künstlerischen Arbeit befasst sie sich mit der Beziehung zwischen dem Visuellen und der Narration („Unter der Zunge“, 2016, „Die Insel der verschwundenen Klänge“ (2012) (Illustration), „Das Leben ist schön und andere Märchen“ (2013) (Illustration)).

DOORNKAAT-Reklame. In H. K. Ehmer, Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie. (S. 162-178). Köln: DuMont.

Haanstra, F. (2016). The Concept of Visual Literacy. In E. Wagner, & D. Schönau: Common European Framework of Reference for Visual Literacy – Prototype. (S. 102-103). Münster, New York: Waxmann.

Körner, P., Mayr, B. (2014). Leitfaden zu den drei Säulen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf?Gaanmn (letzter Abruf: 4.12.18, 14:06)

Leben, L. (2018). Entdeckung visueller Codes – Entwicklung visueller Kompetenzen. Von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Salzburg: Dissertation.

Leben, L. (2019): Quantitative Bildanalyse: Penzel, J. für die Luther Universität Halle-Wittenberg: <http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/methodenpool.html> (letzter Aufruf: 4.12.18, 13:27)

Lobinger, K. (2012). Visuelle Kommunikationsforschung. Medienbilder als Herausforderung für die Kommunikations- und Medienwissenschaft. Wiesbaden: Springer.

Möller, H. R. (1971). Kunstunterricht und Visuelle Kommunikation. Sieben Arbeitsthesen zur Konzeption eines neuen Unterrichtsfaches. In H. K. Ehmer, Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseinsindustrie (S. 363-366). Köln: DuMont.

Otto, Staudte, & Wienecke (1974): Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren. Westermann.

Pfurtscheller, D. (2016). Wenn Nachrichtenmagazine Ebola erklären und Viren visualisieren: Multimodale Wissensformate am Beispiel der Ebola-Berichterstattung 2014. In S. Jaki, & A. Sabban, Wissensformate in den Medien (S. 72–100). Frank & Timme.

Wagner, E., & Schönau, D. (. (2016). Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster, New York: Waxmann.

Media Perspektiven Basisdaten 2017. Daten zur Mediensituation in Deutschland 2017. Frankfurt am Main, 2017. URL: https://www.ard-werbung.de/fileadmin/user_upload/media-perspektiven/Basisdaten/Media_Perspektiven_Basisdaten_2017_online_Neu.pdf (letzter Aufruf: 03.12.2018, 12:34).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs): JIM-Studie 2017. Jugend, Information, (Multi-) Media. Stuttgart 2017. URL: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf (letzter Aufruf: 3.12.2018, 12:36).

Semestrierter AHS-Lehrplan (Entwurf 2016): <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&Fassung-Vom=2017-09-01> (letzter Abruf: 4.12.18, 14:52)

- (Lobinger, 2012, S. 71-94)
- Vgl. Lehrplan Bildnerische Erziehung der modularen Oberstufe der AHS (2016). Es handelt sich nur um eine kleine Auswahl der für die 9. bis 11. Schulstufe formulierten in Frage kommenden Kompetenzen. Der Leitfaden zu den drei Säulen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS (Peter Körner, 2014) geht noch detaillierter auf Kompetenzen aus dem Bereich der Alltagsästhetik und der visuellen Kommunikation ein.
- Leben, 2018, S. 255.
- Die Rankingpositionen wurden mit 29%–63% in der SEK II und mit 25%–50% in der SEK I vergeben.
- Nach absteigender Häufigkeit gereiht: Instagram (um die 100 pro Schüler*in), Snap-

chat, Whatsapp, Pinterest; Plakate (z.B. Theater, Konzerte, etc.; min. 20), Werbetafeln (z.B. Firmen, Produkte), analoge Fotos (min. 20), analoge Bilder (min. 20, zweimal: Zeichnung), Bilder in Schulbüchern (min. 20), Buchcover, Zeitung/Magazine, Handy-Hintergründe, Doodles (Schulbänke, Hefte), Graffiti, CD-Cover, Landkarten, Verpackungen, Icons (am Smartphone), Pop-Up-Werbung (animiert); jeweils einmal: Fernsehen, Film, Bilder in einer Präsentationssoftware, Google-Bildersuche, Kunstbilder (Gemälde), Print auf Kleidung, Fahnen, Anleitungs-Bilder, Sticker, Spiegelbild.

- Gemälde (analog), Foto Person (digital), Doodle (analog), Portrait (analog), Kinderzeichnung (analog), Foto Stadt (digital), abstraktes Bild (analog), Spiegelbild (immaterielles Wahrnehmungsbild), multimodales Bild (Flyer).
- Ca. 60 Schüler*innen gesamt im Abstand von drei Jahren. Die obigen Beispiele stammen aus dem Schuljahr 2018/19.
- 322 AHS Masisches Gymnasium (Salzburg), 26 BHS Modeschule Hallein, 14 NMS Taxham.

Wieder gelesen: Hermann K. Ehmers Analyse einer DOORNKAAT-Reklame Symposium 24. und 25. Januar 2020 in Innsbruck

Vor 50 Jahren ist Hermann K. Ehmers Aufsatz „Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer DOORNKAAT-Werbung“ im Kunst und Unterricht Sonderheft 1970 erschienen. Seit der Text 1971 im Sammelband „Visuelle Kommunikation. Beiträge zur Kritik der Bewusstseins-Industrie“ veröffentlicht wurde, gilt er vielen als Schlüsseltext der „Visuellen Kommunikation“. Diesen Anlass begehen wir am 24. und 25. Januar 2020 in Innsbruck mit einem Symposium im Haus der Musik. Die Teilnahme ist kostenlos. Anmeldung erwünscht. Informationen unter: <http://www.bilderlernen.at/ehmer/>

Michaela Steed-Vamos

Lernen mit digitalen Medien – ein Meilenstein in der Geschichte?

Digitale Medien in der Elementarpädagogik

Die Ansichten über den Einsatz digitaler Medien im Bildungsbereich der Elementarpädagogik sind konträr. Die einen fordern energisch den frühen Einsatz der digitalen Bandbreite, besonders Politik und Industrie jubeln über die vielen Möglichkeiten, Kinder schon in frühester Kindheit mit der digitalen Welt vertraut zu machen. Andere, wie Manfred Spitzer, deutscher Psychiater, Hochschullehrer und Buchautor, äußern Sorge und warnen vor Risiken und Nebenwirkungen. Spitzer begründet seine Sorge mit den Erkenntnissen der Gehirnforschung: „Die moderne Gehirnforschung legt nämlich nahe, dass wir bei der Nutzung der digitalen Medien in einem größeren Rahmen allen Grund zur Sorge haben. Denn unser Gehirn befindet sich in einem fortwährenden Veränderungsprozess, und daraus folgt zwingend, dass der tägliche Umgang mit digitalen Medien eines nicht habe: keine Auswirkung auf uns, die Nutzer.“¹

Gerald Lembkes und Ingo Leipners Forderung lautet: „(...) die Kinder brauchen in unserer digitalisierten Welt Oasen, um ihre Gehirnfunktionen stressfrei zu entwickeln.“² Sie vertreten die Meinung „Kinder erleben in unserer Welt genug Digitalität. Da ist es kontraproduktiv, den Umgang mit Computern im Kindergarten (...) zu forcieren.“³

Die Welt im Wandel

Die Welt verändert sich rasant. Viele unserer Lebensbereiche, besonders



Arbeitswelt, Freizeit und Kommunikation haben sich durch die Digitalisierung grundlegend verändert.

Digitale Medien sind fester Bestandteil im Umfeld der Kinder. Von klein auf erleben sie die Präsenz moderner Technologie, die zur Selbstverständlichkeit wird. Haben vor 60 bis 70 Jahren noch Kinder hinter dem Radio den Menschen gesucht, den sie sprechen hören oder gefragt, ob Heinz Conrads (Moderator der samstäglichen Abendsendung) im Fernsehen sie sehen könne, scheinen heute Kinder desselben Alters nicht

mehr darüber nachzudenken. Kaum ein Kind wundert sich über den unsichtbaren Menschen, der im Auto mitfährt und den Weg kennt, und kaum eines darüber, wieso ein Bankomat jederzeit Geld hergibt. Von klein auf sind sie begeistert von allem was blinkt, spielt, fährt und auf Drücken, Wischen oder Sprechen reagiert.

Liegt es nicht nahe, diese Begeisterung zu nutzen und Kinder möglichst früh und intensiv durch digitale Medien zu fördern? Im österreichischen, bundesländerübergreifenden Bildungsrah-



Mag. Dr. Michaela Steed-Vamos BSc unterrichtet derzeit an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik / Don Bosco Schulen Vöcklabruck und an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Fachbereichen Bildnerische Erziehung und Textiles Gestalten. Ausbildungen: 1993 – 1998 Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Vöcklabruck; 1998 – 2003 Studium an der Kunstuniversität Linz (Lehramt für BE und TG); 2004 – 2007 Doktoratsstudium Kunstuniversität Linz (Abteilung Bildnerische Erziehung); 2009 – 2012: Studium an der Johannes Kepler Universität Linz (Soziologie).

Abb. 1: Polaroid mit QR-Code zum Film

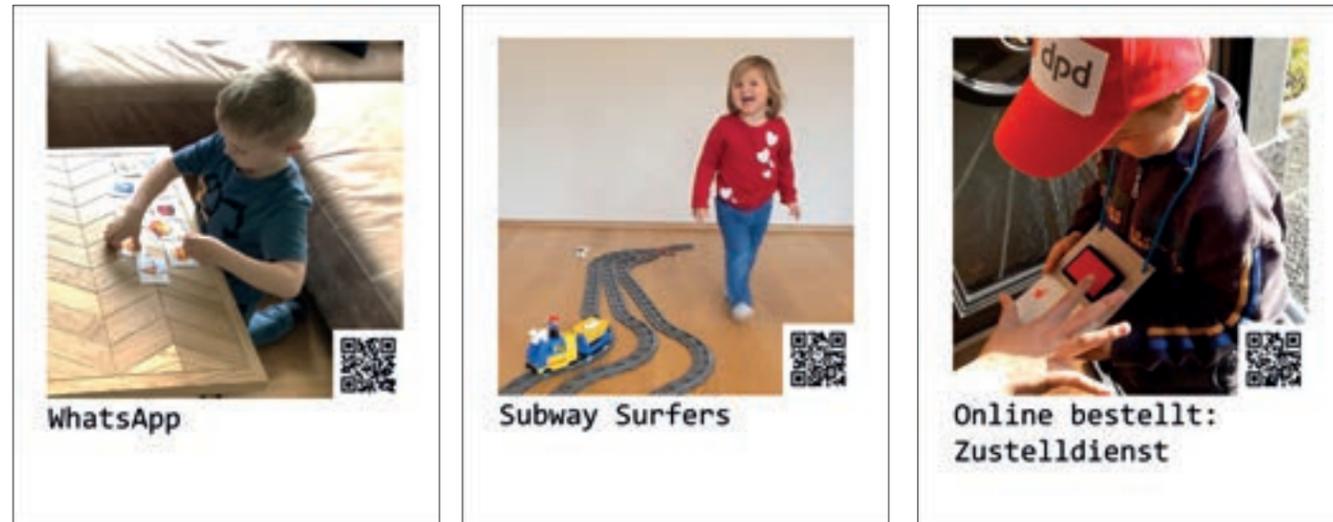


Abb. 2–6: Polaroids mit QR-Code zum Film

menplan für elementare Bildungseinrichtungen (bis zum Schuleintritt) lesen wir im Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ in Bezug auf digitale Medien: „Informations- und Kommunikationstechnologien (digitale Medien) bestimmen den Alltag von Erwachsenen und Kindern und sind zu einem wichtigen Mittel gesellschaftlicher

Partizipation geworden. Eine zeitgemäße elementare Bildung umfasst daher auch die Förderung kindlicher Medienkompetenz. Diese befähigt Kinder, unterschiedliche Medien zunehmend selbstgesteuert und kritisch zu nutzen. Die kreative Gestaltung von Medien sowie mit Medien ermöglicht es darüber hinaus, sich auszudrücken und eigene Produkte zu schaffen.“⁴

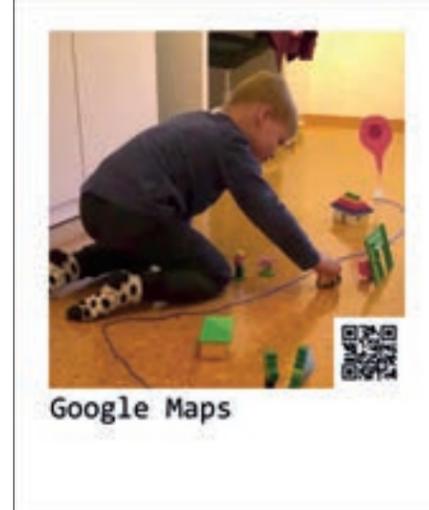
Das Spiel – Grundlage der digitalen Bildung

„Kinder lernen spielerisch“ sagen wir, und meinen zum einen „besonders leicht“, zum anderen „durch Spielen“.

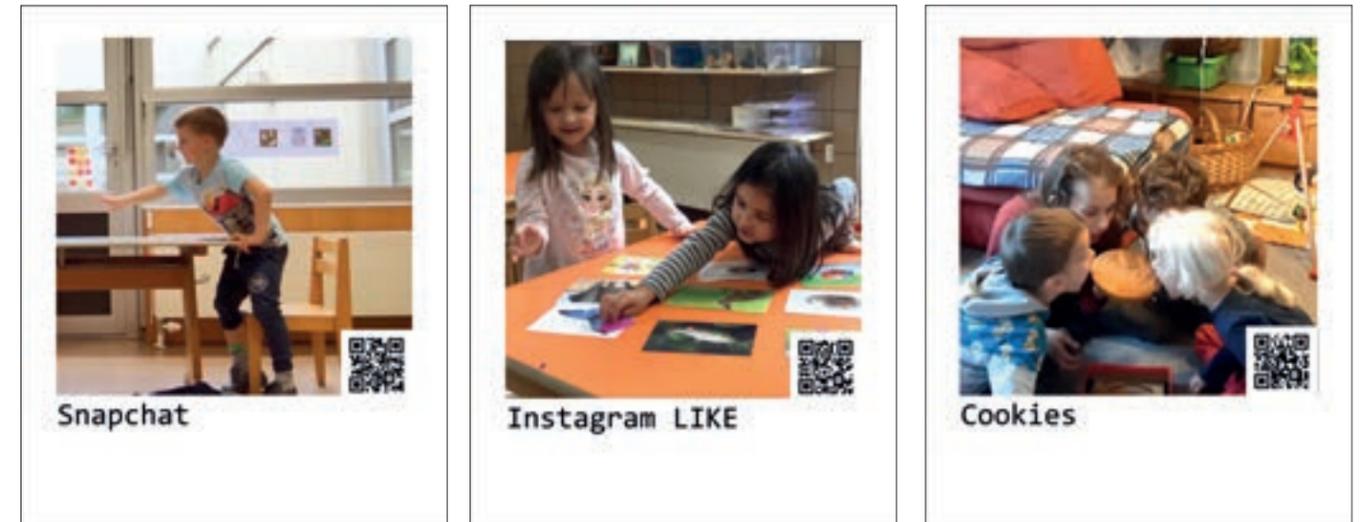


Kinder beobachten und erspüren die Welt um sich herum und ahmen sie nach. Sie wollen alles sehen, fühlen, erkunden, erleben, angreifen – um sie letztendlich zu begreifen. Unter Einbeziehung aller Sinne entwickeln sie Fähigkeiten, Zusammenhänge zu verstehen. Allein oder in der Gruppe reflektieren sie das Erlebte durch Spielen. Sie überdenken ihre Erfahrung, speichern und verknüpfen im Gehirn, trainieren es und üben sich in sozialer Kompetenz.

Durch gezielte Förderung unterstützen Elementarpädagogen die Entwicklung des Kindes. Besonders auf die soziale Komponente wird geachtet. Aufei-



einander hören und einander respektieren gibt eine Atmosphäre des Wohlfühlens, in der Lernen optimal funktioniert. Spitzer belegt mit Daten und Studien, dass Bildschirmmedien dem Einfühlvermögen und den sozialen Fähigkeiten und Fertigkeiten schaden. Er zeigt auf, wie „Bildschirmmedien die Entfremdung zwischen Eltern und Kindern vorantreiben sowie soziale Fähigkeiten und Beziehungen beeinträchtigen.“⁵ Weiters schreibt Spitzer: „(...) der Ersatz von realen sozialen Begegnungen durch Bildschirme (...) in großem Ausmaß – täglich mehrere Stunden – führt bei Kindern (...) zu nachweisbaren Störungen



einer normalen und gesunden Entwicklung ihrer sozialen Fähigkeiten.“⁶

Lernen ohne digitale Medien

Weiters belegt Spitzer: „Digitale Medien lenken die Aufmerksamkeit ab, schaden nachweislich dem Lernen und bewirken eine geringere Bildung.“⁷ Es stellt sich nun die Frage: Wie und in welcher Weise reihe ich digitale Grundbildung in die komplexe Art des Lernens der Kinder ein?

Unter anderem stecken im Spiel grundlegende Erkenntnisse für das spätere Verstehen des Programmierens. Durch Unterscheiden, Vergleichen, Zu-



ordnen, Reihen, Sortieren, Zusammenfassen, Zählen, Ausprobieren erfassen Kinder mathematische Zusammenhänge. „Die Hand spielt nicht nur beim Erlernen konkreter einzelner Dinge eine wichtige Rolle (...), sondern auch beim Erlernen allgemeinen Wissens und sogar abstrakter Begriffe und Zahlen. Wer möchte, dass aus seinen Kindern Mathematiker oder Spezialisten für Informationstechnik werden, der Sorge für Fingerspiele statt Laptops in den Kindergärten.“⁸

Elementarpädagogen fördern Kreativität, das explorative Arbeiten, Experimentieren und regen zum eigenständigen



Problemlösungsverhalten an. In all diesen Aktivitäten – gemeinhin als „nur spielen“ abgetan – liegt der Grundstein zur Bildung. Hier findet digitale Grundbildung ohne den Einsatz digitaler Medien statt. Mögliche Risiken und Nebenwirkungen, vor denen wissenschaftliche Studien warnen, werden von vornherein ausgeschlossen. Digitales Lernen ohne digitale Medien hat im Bildungsbereich der Elementarpädagogik keinerlei Nachteile. „Wer Kleinkinder vor Computern schützt, schafft eine kognitive Basis, damit sie in Schule und Studium kompetent mit Digitalität umgehen.“⁹

Abb. 7–12: Polaroids mit QR-Code zum Film

Es gibt Initiativen und Projekte, die aufzeigen, dass digitale Bildung nicht zwingend durch die aktive Bedienung digitaler Medien erfolgen muss. Diese Angebote nutzen die Lernmotivation, die durch das Spiel angeregt wird, auf vielfältige Weise. CS Unplugged¹⁰ (CS Education Research Group der Universität Canterbury) bietet eine Sammlung von Spielen und Aufgaben für die Elementarbildungsstufe bis zu den Senioren, durch die digitale Kompetenzen ohne digitale Medien gelehrt werden können, an (z.B. mit Kartenspielen, Wachsmalstiften und Bewegung).

Es ist wichtig, den Einsatz von digitalen Medien im Elementarbereich gewissenhaft auf Tauglichkeit für umfassendes Lernen zu prüfen. Ist er für die intellektuelle und soziale Entwicklung der Kinder von Bedeutung? Eine App, installiert auf einem „Kindergarten-Tablet“, etwa zum Erzählen einer Geschichte auf Knopfdruck, ist eine großartige Erfindung. Doch heimelige Atmosphäre und soziale Zuwendung durch eine Person lässt sich auf keinem Gerät installieren. Leider – oder doch zum Glück?

Projekt „Digitale Grundbildung OHNE digitale Medien bei jungen Kindern“ oder „Echt kreativ – digitale Mediennutzung junger Kinder“. Schülerinnen der 2. Klasse (2018/19) der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik / Don Bosco Schulen Vöcklabruck beschäftigten sich mit dem Thema *Sinn und Unsinn des Einsatzes von digitalen Medien im Bereich der Elementarpädagogik*. Dabei entdeckten sie die konträren Ansichten in Bezug auf den Einsatz von digitalen Medien im Bildungsbereich besonders bei jungen Kindern.

In der Auseinandersetzung mit diesem Thema kristallisierte sich heraus, dass das kindliche Spiel in all seinen Facetten intensives Lernen ist und

gleichzeitig die Grundlage für späteres Lernen bildet. Erst wenn die Grundlagen in Sprache, Motorik, Mathematik, Sozialem, ... vorhanden sind, kann der nächste Entwicklungsschritt getan werden.

Eine spezielle Förderung von Kindern im Kindergarten im Umgang mit digitalen Medien steht nicht auf der Prioritätenliste der zukünftigen Elementarpädagoginnen. „Kinder und Uhren dürfen nicht beständig aufgezogen werden. Man muss sie auch gehen lassen“, hat Jean Paul (1763-1825) geschrieben. Eine Mahnung, die bis heute aktuell ist. Denn: Wir brauchen für die Zukunft kreative und kritische Köpfe, die selbst gehen lernen – und keine digitalen Uhrwerke, die einfach programmiert werden.“¹¹

Im Zusammenhang mit diesen Erkenntnissen arbeiteten die Schülerinnen im Fach Bildnerische Erziehung an einem Film- und Fotoprojekt mit dem Arbeitstitel „Echt kreativ – digitale Mediennutzung junger Kinder“. Humorvoll und mit einem Augenzwinkern zeigen sie auf, wie an der Grundbildung zum Verständnis für die digitale Welt auch ohne das Vorhandensein von digitalen Medien mit jungen Kindern gearbeitet wird. Auf den Fotos und in den Filmen wird gezeigt wie WhatsApp, Online Tutorial, Snap Chat, Apple Store, Spiele (Angry Birds oder Subway Surfer, ...) im Leben der Kinder real und nicht digital stattfinden. (Abb.1 – 12).

Der QR-Code im Foto ist der Link zum jeweiligen Film. Zum Abspielen des Filmes benötigt man am Handy oder Tablet einen QR-Code-Reader. Dieser kann kostenlos aus dem App Store heruntergeladen werden.

Literatur:
Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministe-

rium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2016). Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.

CS Education Research Group der Universität Canterbury. (2015). <https://classic.csunplugged.org/> (13.05.2019)

Lembke, G.; Leipner, I. (2018): Die Lüge der digitalen Bildung: Warum unsere Kinder das Lernen verlernen. München: Redline Verlag.

Spitzer, M. (2018): Die Smartphone Epidemie. Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Verlag.

- 1 Spitzer, M. (2012), S. 11
- 2 Lembke, G.; Leipner, I. (2018), S. 71
- 3 Lembke, G.; Leipner, I. (2018), S. 71
- 4 Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.). (2016). Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, S.15. Der Bildungsrahmenplan verweist in Bezug auf digitale Medien auf: Baacke, D. (1999): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Dieter Baacke, Susanne Kornblum, Jürgen Lauffer et al. (Hrsg.): Handbuch Medien: Medienkompetenz. Modelle und Projekte (S. 31–35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- 5 Spitzer, M. (2012), S. 195ff
- 6 Spitzer, M. (2018), S. 39
- 7 Spitzer, M. (2018), S. 34
- 8 Spitzer, M. (2012), S. 184
- 9 Lembke, G.; Leipner, I. (2018), S. 205
- 10 CS Education Research Group der Universität Canterbury. (2015). <https://classic.csunplugged.org/> (31.08.2019)
- 11 Lembke, G.; Leipner, I. (2018), S.205



Verena Postl, Johanna Heinrici

Empathiefiguren Figuren spiegeln Lebenssituationen

In der Ausbildung zur/zum Primarstufenpädagog/in gestalteten Studierende der PH NÖ in den pädagogisch-praktischen Studien Unterrichtssequenzen mit Empathiefiguren. (Abb. 1–3) Die von der Ausbildungslehrerin in Handarbeit hergestellten Figuren werden für

szenische, therapeutische und somit vorrangig soziale Unterrichtselemente verwendet. Die angehenden PädagogInnen waren von den Erfahrungen aus der Arbeit so begeistert, dass der Wunsch entstand, selbst solche Figuren herzustellen.

Aus einer umfangreichen Dokumentation, Datenerhebung und Analyse des Projektes verfasste Johanna Heinrici, Studierende Primarstufenpädagogik im 8. Semester, eine fundierte Bachelorarbeit.

Einleitung

Empathiefiguren wurden erstmalig in den 1960er-Jahren von der Schweizer Ordensfrau Anita Derungs hergestellt. Ihr Ziel war es, eine Weihnachtskrippe mit beweglichen Figuren zu erschaffen. Dafür verwendete sie Haushaltsmaterialien. Außerdem entwickelte sie die Individualität und Einsatzmöglichkeiten der Figuren weiter. Beweglichkeit und Standfestigkeit wurde etwa durch Bleifüße modifiziert, damit seelische Stimmungen und Gefühle über die Körperhaltung ausgedrückt werden können. Beibehalten wurde der Grundgedanke, die Figuren ohne Gesicht auszustatten, damit keine Gefühlsregung festgelegt wird. Dadurch fühlen sich die agierenden Personen in der therapeutischen Arbeit „hinter“ der Figur geschützter als etwa bei einem Rollenspiel und können ihre Persönlichkeit und Lebenssituation besser in das szenische Geschehen hineininterpretieren. So wird das Heraus-treten aus der eigenen emotionalen Situation ermöglicht und die prozesshafte Entwicklung gefördert.

Ein wesentliches Augenmerk wird auch auf Hautfarbe und Ausführung der Kleidung gelegt. Sie besteht aus Naturfasern in gedeckten Farben. Haare aus tierischen Wollen und Kopfbedeckungen wie Turban, Tuch oder Hut vervollständigen die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten jeder einzelnen Figur. (Abb. 4 u. 5)

Herstellung der Empathiefigur

Das Körpergestell besteht aus Draht, der mit einer Sisalschnur umwickelt wird. Hals, Arme und Beine für die ca. 30 cm große Figur werden so proportioniert und angelegt. Die Hände werden aus Draht

Abb. 1: Empathiefiguren mit unterschiedlichen Charakteren übernehmen auf vielfältige Weise Rollen

Empathiefiguren sind handgefertigt, ca. 30 cm groß und beweglich. Da mit Hilfe dieser Figuren v.a. Emotionen und Beziehungskonstellationen sehr gut sichtbar gemacht werden können, eignen sie sich besonders für den Einsatz im sozialpädagogischen Bereich, aber auch für die Arbeit in Therapie und Seelsorge sowie Supervision und Lebensberatung. Stimmungen und Emotionen werden über die Körpersprache der Figur und nicht über Gesichtszüge wie bei handelsüblichen Puppen ausgedrückt. Dadurch ermöglichen die Figuren, auf szenische Weise Situationen und in der Folge deren prozesshafte Entwicklungen und Veränderungen nach außen sichtbar zu machen.

Abb. 2–3: Empathiefiguren mit unterschiedlichen Charakteren übernehmen auf vielfältige Weise Rollen

Abb. 4–5: Figuren zeigen ausdrucksstark Emotionen (Mitleid, Trauer, Freude)



Prof. Verena Postl
MSc, MEd
Lehramt für NMS und ASO; Meisterklasse / Meisterprüfung für Damenkleidmachersin; Masterlehrgang Kinder- und Jugendpsychologie; gegenwärtig in der Entwicklung, Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen im Bereich Textiles Werken an der PH NÖ – Campus Baden tätig.



Johanna Heinrici
Geb. 1997, Matura am Bundesgymnasium Babenbergerring, Bachelorstudium Lehramt Primarstufe an der PH NÖ in Baden.



geformt, aus Holzmasse modelliert und nur schemenhaft angedeutet. Für den Kopf wird Styropor verwendet. (Abb. 6)

Um die gewünschte Dicke der Gliedmaßen zu erreichen, wird das Grundgerüst

mit Trikotband oder Leukoplast-Tape umwickelt. Für die Standfestigkeit haben sich BleifüÙe bewährt, die mit Leim an der Figur angebracht werden. Dadurch hat die Figur trotz des flexibel

biegbaren Körpers eine hohe Standfestigkeit. (Abb. 7)

Damit der Kopf seine runde, stabile Form erhält, wird eine Modelliermasse auf Holzbasis über die Vorderseite des



Abb. 6: Präzises Anfertigen eines tragfähigen Grundgerüsts

Abb. 7: BleifüÙe verleihen Standfestigkeit

Abb. 8: Modellieren des Kopfes und festlegen der Körperfarbe

Abb. 9: Bewegliche Grundfigur für vielfältigen Einsatz

Abb. 10: Der kleine Jonathan stellt biblische Szenen dar

Abb. 11: Der heilige Martin reitet durch das Klassenzimmer

Abb. 12: Franz von Assisi und der heilige Martin erzählen ihre Geschichte

Abb. 13–17: Märchenstunde mit Schneewittchen und den Zwergen

Styroporkopfes gestrichen, die man über Nacht trocknen lässt. Danach wird mit einem feinkörnigen Schleifpapier abgeschliffen, um eine glatte Oberfläche zu erhalten. Als nächster Schritt wird die Hautfarbe der Empathiefiguren bestimmt. Die Palette der Farbtöne reicht von hellbeige bis dunkelbraun. (Abb. 8) Je nach gewünschter Ausfertigung der Grundfigur werden schließlich Kleidung und Frisur angepasst.

Für das Anfertigen der Kleidung stehen bewährte Schnittmuster zur Verfügung, aber natürlich kann nach Belieben Material und Ausfertigung gewählt werden. (Abb. 9 u. 10)

Einsatz von Empathiefiguren im Unterricht

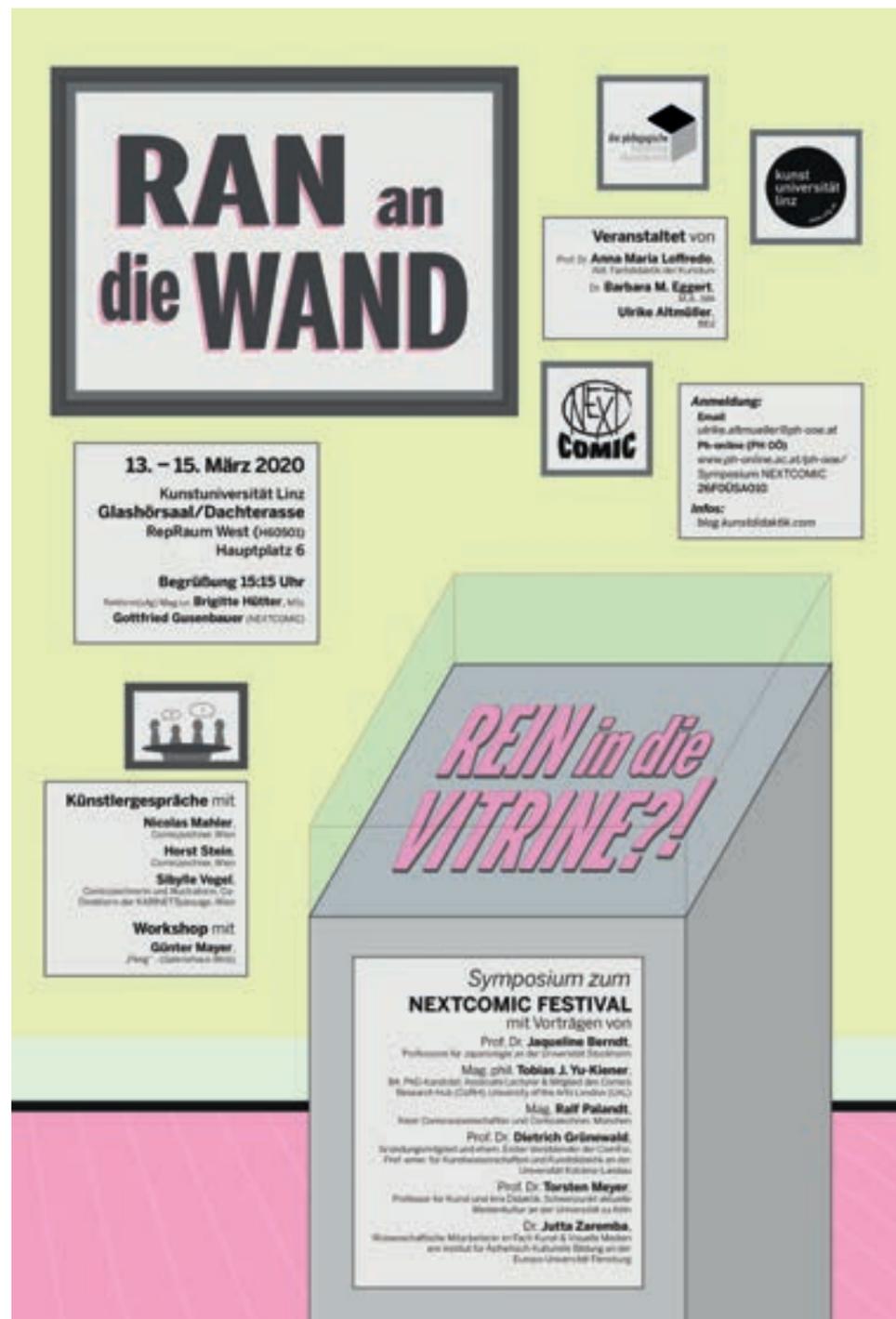
Schon der Einsatz von Figuren im Unterricht an sich lenkt die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf das Geschehen. Es fiel auf, dass die Kinder beim Positionieren der Figuren sehr gewissenhaft und genau arbeiteten. Sie gaben sich viel Mühe, die Körperhaltung der Figuren an das jeweilige Thema anzupassen und so das Gefühl realistisch darzustellen.

Beim gemeinsamen Wiederholen des Unterrichtsstoffes zeigte sich, dass alle Kinder den jeweiligen Inhalt sehr genau und detailliert wiedergeben konnten. Durch das aktive und eigenständige

Agieren mit den Figuren setzten sich die Kinder intensiv mit dem Lehrinhalt auseinander und verankerten ihn in ihrem Gedächtnis.

Innerhalb des Klassenverbandes konnte beobachtet werden, dass sich die Kinder besprachen und dabei über ihre eigenen Erfahrungen mit dem jeweiligen Gefühl sprachen. Es zeigte den Weg, wie Kinder versuchen, sich in eine Situation hineinzusetzen, was sich als ideale Übung zur Empathieförderung herausstellte. (Abb. 11–17)

Link:
<https://www.werkstatt-waltersdorfer.at/figurenwerkstatt/empathiefiguren/>



Comic-Symposium Linz. März 2020.

Das Symposium im Sommersemester 2020 an der Kunstuniversität Linz versammelt Referent_innen aus unterschiedlichen Disziplinen, Interviews mit lokalen Comic-Künstlerinnen und -Künstlern sowie die zeichnerischen Arbeiten der Studierenden der Lehramtsstudienrichtungen Bildnerische Gestaltung, Gestaltung: Technik, Textil und Mediengestaltung. In Kooperation mit dem seit elf Jahren stattfindenden NEXTCOMIC Festival Linz und der Weiterbildungsabteilung der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich wird erstmalig eine künstlerisch-wissenschaftliche Verzahnung aus fachdidaktischer Perspektive verfolgt.

Die internationalen Expertisen zum Kuratieren von Comicaustellungen zeigen eine forschungsorientierte Reflexion von historischer und aktueller Comic-Kultur auf. Dabei werden die zentralen Phasen und Planungsparameter in einem Ausstellungsprozess bildarten-spezifisch und transdisziplinär diskutiert. Zentrale Forschungsfragen umkreisen medien-spezifische Präsentationsmodi in Abgrenzung zu Objekten mit ähnlicher Beschaffenheit (Bücher, Autografen und ähnliche Flachware), Rezeptions- und Partizipationsangebote für unterschiedliche Zielgruppen ebenso wie die Frage nach Definitionen, Relevanz und Funktion des ‚Originals‘ in Comic-Ausstellungen. Das Spannungsfeld von verschiedenen Expertisekulturen und das Machtgefälle bei der Planung, Realisierung und Nutzung von Comic-Ausstellungen (Wissenschaftler_innen, Comic-Künstler_innen, Ausstellungsmacher_innen/Kurator_innen, Fankulturen) sind hierbei wichtige Aspekte, die beleuchtet werden.

Das Symposium findet vom 13.–15.3.2020 an der Kunstuniversität Linz statt und kann als Fortbildungsangebot unter dem angegebenen Link der PH OÖ genutzt werden. Im kopaed-Verlag erscheint der dazu gehörige Tagungsband.

Eva Lausegger, Hilde Brunner, Marion Starzacher, Franziska Pirstinger, Karin Gollowitsch, Susanne Weiß, Erwin Neubacher, Silvia Wiesinger, Rolf Laven, Wolfgang Weinlich (Tagungsboard und Organisationsteam)

Impressionen von einem gelungenen Di[g]ialog



Mehr als 300 Pädagog_innen aus dem nationalen und internationalen Raum folgten der Einladung des BÖKWE zur Tagung *di[g]ialog – Kunst- und Werkpädagogik im Kontext von digital & analog* vom 18. bis 20. Oktober 2019 nach Graz. Mehr als 80 Beiträge von etwa 100 Expert_innen und Praktiker_innen aus der Primarstufe über die Sekundarstufe bis zur tertiären Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, ausgewählt durch ein Double Blind Verfahren, boten ein vielfältiges Erfahrungs- und Wissensspektrum. Die Inhalte der Tagung werden in einem Tagungsband 2020 publiziert, Fotos, Podcasts und Streams der Tagung können bereits jetzt auf der Homepage des BÖKWE eingesehen werden.

Die Wahl des Tagungsthemas beruhte auf der Überlegung, dass Digitalisierung bzw. digitale Techniken nach wie vor zu Diskussionen herausfordern, polarisieren und gelegentlich auch Ängste hervorrufen. Vor- und Nachteile aufzuzeigen, multiperspektivische Sichtweisen einzubringen, die Überlappung der beiden Arbeitsweisen zu betrachten, eben einen Dialog zwischen analoger und digitaler Welt anzustoßen, war Ausgangspunkt und Zielvorstellung zugleich.

Tagungstaschen visualisierten das Thema *di[g]ialog*. Das von den Kindern einer Grazer Volksschulklasse gemeinsam gestaltete Wimmelbild der Stadt

Graz bildet das Motiv dieser limitierten Auflage siebgedruckter Taschen. Die Teilnehmer_innen wurden durch Sprechblasen zum Dialog und zur individuellen Gestaltung und Kommunikation mit anderen Tagungsteilnehmer_innen während der Tagung aufgefordert.

KPH Graz, PHSt und BÖKWE forcierten mit dieser Tagung den wissenschaftlichen Diskurs und die Entwicklung interdisziplinärer Forschungs-, Entwicklungs- und Qualitätsoffensiven für Schule und Ausbildung. Eine besondere Qualität der Tagung lag in persönlichen Begegnungen und Gesprächen, die während der Pausen, der Ausstellungen, des Rahmenprogramms und nach der Tagung stattfanden.

Die Tagung bot eine Plattform, um traditionelle Inhalte des Kunst- und Werkunterrichts mit zeitgemäßen Inhalten und Methoden zu verbinden. Von analog zu digital, die Entwicklung neuer Materialien und die Einbindung neuer Medien im Sinne der Industrie 4.0 muss Basis einer modernen Fachdidaktik sein.

Die Verknüpfung von analogen und digitalen Inhalten war daher auch Thema in den verschiedenen Beiträgen in

der Sektion Technisches und textiles Werken. Teilnehmende hatten die Wahl zwischen Vorträgen mit Diskussion oder Workshops. Hier zeigte sich, dass gerade *hands-on-formate* bei Tagungsteilnehmer_innen beliebt sind – die Workshop-Räume waren gut gefüllt und das Interesse groß. Die Bandbreite der Angebote reichte von direkt anwendbaren Formaten für den schulischen Unterricht wie die Erfahrungswerkstatt Robotic und Coding bis zu Einblicken in Forschungsprojekte wie z.B. bei Handcrafting Textile Sensors.

Soviel lässt sich prognostizieren: Handwerken wird nicht von der Digitalisierung verdrängt, sondern verändert, erweitert, bereichert. Das Digitale *begreifen* und das Analoge in *digitale Form bringen* lautet die Devise.

Gerade mit der Firma Winkler – nicht nur Werker_innen als unerschöpflicher Fundus an Ideen und Materialien bekannt – zeigt sich eine neue Qualität der interdisziplinären Zusammenarbeit, einhergehend mit dem wichtigen Abbau von Schwellenangst im Bereich der Digitalisierung im Werkunterricht.

Die Schlüsselposition der Kunstpädagogik im digitalen und gesellschaft-

lichen Transformationsprozess aufzuzeigen, war ebenfalls ein Anliegen der Tagung. In den BE-Schienen an KPH und PHSt ging es zunächst darum, sich mit neuen Technologien und Bilderwelten der Kinder vertraut zu machen und zu klären, was *digitale Kompetenz* überhaupt meint. Die Anforderungsprofile an Kunst- und Werkerzieher_innen werden komplexer, neben handwerklichen, technischen und kreativen Kompetenzen geht es zunehmend auch um Medienkompetenz, um den kritischen Umgang mit einer schier unendlichen Bilderflut und mit den veränderten Wahrnehmungswelten.

Welche pädagogischen An- und Herausforderungen stellen die *digital natives* an die Lehrenden in der Ausbildung? Die Digitalisierung eröffnet spannende Möglichkeiten der Wahrnehmungserweiterung und der Präsentation von Bildmedien. Der Umgang mit den gänzlich neuen Spiel-, Lern- und Freizeitkulturen der Schüler_innen ist eine komplexe Herausforderung an Lehrpersonen und wirft die Frage auf: „Könnte Handlungsorientierung und *mit den eigenen Händen etwas schaffen* sogar als Gegenstrategie bzw. als wichtiger Balancingfaktor gelten?“

Selbstverständlich erfordert ein zeitgemäßer Kunstunterricht ein Grundverständnis für die Einsatzmöglichkeiten von digitaler Technologie in der eigenen Lehre. Das breite Spektrum an Best Practice ermöglichte den Teilnehmenden, sich durch digitale Werkzeuge inspirieren zu lassen und sich mit neuen Denk- und Arbeitsweisen auseinanderzusetzen.

Die Fächer Bildnerische Erziehung und Technisches und textiles Werken haben das Potential, innovative Ideen gestalterisch und funktional umzusetzen. Digitale Hilfsmittel ermöglichen den Beteiligten neue Dimensionen des Arbeitens und bringen dadurch neue Motivation in die Klassen. Die Tagungs-

beiträge beleuchteten multiperspektivisch und multimedial die Bandbreite der Thematik und ermutigten zum produktiven Dialog. Analoges und Digitales sind keine Gegensätze, sondern ergänzen einander und interagieren im *Di[g]i alog*.

Zeitgemäßer Kunst- und Werkunterricht benötigt neben den bewährten auch neue pädagogische Konzepte, intelligente Lernsysteme und digital verfügbare Lerninhalte. All dies wird ermöglicht durch eine fundierte Kunst- und Werkpädagog_innenausbildung Neu.

Ein vielfältiges Rahmenprogramm mit Ausstellungen und Ausstellern aus der Wirtschaft begleitete die Tagung: Die Opening performance des Schwerpunktstudiums Kulturelle Bildung der KPH Graz sorgte sowohl für einen stimmungsvollen, bildgewaltigen, performativen Auftakt als auch für eine künstlerische Skizzierung des Kongressinhaltes. Die KPH Brass zauberte ein Klangfeuerwerk aus analogen und digitalen Töne.

Alle Kellergänge der KPH wurden in Ausstellungsflächen umgewandelt. Unter dem Motto *Alles im Keller* zeigten Künstlerkolleg_innen, Absolvent_innen und Studierende künstlerische Statements zur prekären Raumsituation der Ausbildungsstätten. Die Kellerateliers boten Einblick in Arbeiten der technischen und textilen Werkerziehung, des Siebdruckateliers und *offener Lernformen* in BE.

Das *Emoji project* ermöglichte den Gästen, ihre Befindlichkeiten zurückzumelden, diese wurden dann mit einem Kalligraphiepinsel in einen Emojisticker verwandelt.

Das Label Ardea Luh, internationales Aushängeschild der Grazer Designszene, zeigte neueste Kreationen, in denen Mensch und Kleidung zu einem Kunstwerk zusammenfließen.

Living Sculptures nennt Lotte Hubmann ihre *Flexibles*, farbenprächtige

Blickfang-Unikate, vielseitig einsetzbar und praktische Begleiter in jeder Tagungstasche. Die vielfach ausgezeichneten Gruppe Game Dev Students Graz stellte ihre neuesten Education Spiele *Elementary Minute* und *Subwords* vor.

Der Kopaed Verlag stellte einen Büchertisch mit aktueller Literatur zum Tagungsthema zur Verfügung, der hpt-Verlag spendierte Freixemplare des Schulbuchs *ICONS*.

BÖKWE, BDK, *Kunst und Unterricht*, Kulturkontakt Austria, ÖAD, *Die Industrie*, Austro Tech, *das Talentcenter* sowie die Kooperationspartnerinnen der Ausbildung am Standort Graz boten wertvolles Informationsmaterial und Giveaways, die sich auch in den Tagungstaschen wiederfanden.

Der steirische Ausklang bei *Maroni und Sturm* an einem herrlichen Herbstabend lud zu weiteren intensiven Fachgesprächen ein.

Insgesamt bot die Tagung einen Rundblick auf innovative gestalterische Digitalisierung, betonte aber auch den Mehrwert analoger Technologien im Unterrichtsgeschehen. Theoretische und handlungsorientierte Impulse für innovatives Lernen in allen Altersstufen wurden gesetzt, dementsprechend positiv fielen die Rückmeldungen aus.



GLIMPSE + GLIMMER von der BOEKWE-Tagung
Abb. 1 Franziska Pirstinger, eine der Hauptverantwortlichen für die Organisation der Tagung, und BOEKWE-Vorsitzender Rolf Laven

Abb. 2 Richard Kriesche, steirischer Künstler und Medientheoretiker, bei seinen Ausführungen zu *analog_digital_dialog*

Abb. 3 Gerald Lembke, *Digitalpionier* und *Digitalkritiker*, wie er sich selber nennt, warnt vor zu frühem Einsatz digitaler Medien im Unterricht
Abb. 4 Angeregter Austausch in der Pause

Abb. 5 Lars Zumbansen, Mitherausgeber von *Kunst + Unterricht* und Kunsthlehrer, befürwortet die didaktisch-kritische Auseinandersetzung mit digitalen Medien

Abb. 6 Ausstellerinnen und Aussteller präsentieren Lernmaterialien zu unterschiedlichen Themenbereichen

Abb. 7 Karin Gollowitsch und Elisabeth Rabensteiner gestalteten die Tagungstasche mit der Einladung zur Weitergestaltung des Designs
Abb. 8 Ist Textil wirklich Frauensache?

Abb. 9 Franz Billmayer und die Visualität – ein beständiges Thema
Abb. 10 Fachdiskussion im Workshop



Abb. 11 Andrea Winkler, Fachinspektorin in der Bildungsdirektion für Steiermark, begrüßt Marc Fritzsche, Professor für Kunstdidaktik an der Universität Koblenz-Landau zu seinem Vortrag
Abb. 12 Sonntag, 9.00 Uhr, Prachtwetter in Graz, die Aula der PH Steiermark ist trotzdem voll



Abb. 13 Elgrid Messner, Rektorin der Pädagogischen Hochschule Steiermark, im Gespräch mit Gustav Zankl, Mitbegründer des BÖKWE
Abb. 14 Peter Baumgartner Vortragsredner, Hochschuldozent und Buchautor, plädiert für Analog ist das neue Bio



Abb. 15 Steirische BOEKWE-Damen im Gespräch: Marion Starzacher, Heidrun Melbinger-Wess, Andrea Winkler
Abb. 16 Hilde Brunner, zentrale Anlaufstelle, Organisations-Mastermind der Tagung und sonst auch



Loffredo, Anna Maria (Hrg.): Kunstdidaktische Erzählungen. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel. Berlin (Christian A. Bachmman Verlag) 2018; Hardcover; 420 Seiten, SW-Abbildungen, ISBN 978-3-9623-006-3

Die vorliegende Anthologie *Kunstdidaktische Erzählungen. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel* präsentiert sich als ein intelligentes, pointiertes und witziges Produkt einer Lehrveranstaltungsreihe der Wintersemester 2016/17 und 2017/18. Anna Maria Loffredo – Professorin für Fachdidaktik an der Universität für Kunst und Gestaltung in Linz – hat mit Lehramtsstudierenden ein multimodales Format erarbeitet, das zugleich auch als „Studienergebnissicherung“ fungiert. Kunstdidaktische Texte und Positionen, die exemplarische Zugänge zur Fachgeschichte lieferten, wurden von den Studierenden in Teilmodulen systematisch kunst- und bildbezogen und auch wissenschaftlich erschlossen, angeeignet und im Anschluss in eine Graphic Novel transferiert. Wie der Sachcomic oder eine Ausstellung wird die Graphic Novel den »Slow Media« zugeordnet. Darunter versteht man nicht-

lineare Kommunikationsformate, die meist von visueller Dominanz geprägt sind und Multimodalität zur Ausreizung von Bild-Textrelationen nutzen (können). So lassen sich Informationen zu komplexen, vielschichtigen Narrativen verdichten. Sachcomics eröffnen enorme Potenziale für kreativen Wissenstransfer, bieten breite Gestaltungsspielräume zur Veranschaulichung von Wissen und Können.

Die Lehrveranstaltungsreihe fokussierte auf die Schnittstelle zwischen Kunst und Wissenschaft, bediente sich der Graphic Novel als fachdidaktischem Format. Dieses Genre ermöglicht es, sowohl künstlerische als auch bildbezogene wissenschaftliche Qualifikationen zur Anwendung zu bringen. Im Einleitungstext der Herausgeberin werden Konzept, Struktur und Inhalte der einzelnen Lehrveranstaltungsmodule vorgestellt. Systematische Zugänge zu fachhistorischen, methodischen, hochschuldidaktischen, edukativen und auch regionalen (z. B. jährliches Next Comic Festival in Linz) Aspekten rahmen den Professionalisierungskontext des Projekts. Die Beiträge der Studierenden repräsentieren ein breites Spektrum an unterschiedlichen Techniken, Stilen und Erzählformen. Humorvolles, Deskriptives und Karikierendes spiegelt sich in puristischer Binnengrafik, trifft auf Mixed Media, flankiert von kontrastierenden Schwarz-Weiß-Flächenkämpfen, und gesellt sich in gute Nachbarschaft zu zarten Grauschattierungen. Das gesamte Arsenal grafischer Waffen wird aufgegeben. So sinnlich, lustvoll und augenzwinkernd kann Fachdidaktik sein! Hier präsentieren sich die Studierenden als Cultural Producer, die Wissen in Können verwandelt haben: Fachdidaktische Positionen vermitteln sich anschaulich verdichtet sowie lust- und humorvoll in Bilder und Texte transferiert.

Wie wäre es, in einem nächsten Seminar den Studierenden vorab die

se Sammlung fachdidaktischer Graphic Novels vorzulegen, daraus die Fachpositionen ablesen zu lassen und die eigene Interpretation in einen wissenschaftlichen Text zu transferieren? Danach folgen die Originaltexte zum Abgleich und zur Vertiefung. Die Sammlung *Kunstdidaktische Erzählungen. Reflexionen zur Gegenwart und Geschichte des Kunstunterrichts als Graphic Novel* kann als gelungene Synthese von Bildwissen, Wissensstrukturen und Gestaltung betrachtet werden. Hier paart sich Wissen und Können mit Humor – wer kann dieser Formel widerstehen?

Gerrit Höferrer, Wien

Von der Gangschule zur Raumschule



Corina Binder, Karin Harather, Christian Kühn u.a. (Hrsg.): Bildungslandschaften in Bewegung. Positionen und Praktiken. Verlag Sonderzahl 2018. 208 S. 18 €

Neun mal sieben Meter waren seit dem 19. Jh. die Richtnorm für die österreichischen Klassenzimmer, an einem Gang aufgefädelt: ein Sinnbild des Bildungssystems als staatliche Disziplinierung. Zeitgenössische pädagogische Konzepte und daraus resultierende neue Lernformen sowie ganztägige Schulformen

mit Tagesbetreuung erfordern räumliche Neustrukturierungen und Umgestaltungen. Neubauten tragen dem auch in Österreich in zunehmendem Maß mit entsprechenden Konzepten Rechnung, die den pädagogischen Leitbildern entsprechen. Wie aber soll man mit dem überwiegenden Teil der bestehenden Gangschulen umgehen, die sich an den tradierten Lehr- und Lernformen orientieren? Andere Bildungsbauten für Kinder und Jugendliche, Volkshochschulen, Kulturzentren brauchen ebenfalls geeignete Räume für veränderte Lernformen und -medien, damit die vorhandene Vielfalt an Möglichkeiten zum Einsatz kommen kann.

An alle, die mit Neuplanung und Umbauten zu tun haben, richtet sich der Band „Bildungslandschaften in Bewegung“. Seit 2015 ist es das ambitionierte Anliegen der interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft der Fakultät für Architektur und Raumplanung an der TU Wien, Forschung, Lehre und Praxis zu diesem Thema zu verbinden.

Die vielfältigen Beiträge haben zum Ziel, das (Mit-)Gestalten der eigenen Lernprozesse und der eigenen räumlichen Lernumgebungen anzuregen. Der Band liefert viele Ideen, Anregungen, anschauliche Berichte und praktische Beispiele nicht nur zu Neubauten. Er zeigt auch auf, wie man auch in Bestandsbauten zu flexibleren Raumlösungen kommen und Innenräume neu denken kann.

Aus der Zusammenarbeit mit Kindergärten, Schulen, sozialen Einrichtungen, anderen Studienrichtungen sowie mit den Bildungs- und Sozialwissenschaften und den Kultur- und Geisteswissenschaften ist ein lebendiges Netzwerk gewachsen, wo laufend neue Kooperationen und Forschungsprojekte entstehen – auch eine Fundgrube für Studierende, die auf der Suche nach Themen für Abschlussarbeiten sind.

Informationen zum Gesamtprojekt

und zu laufenden Aktivitäten findet man unter www.bildungslandschaften.at

Wolfgang Richter

Raum ist immer mit Machen und Handeln verbunden
Von der ästhetischen zur imaginativen Bildung



Hubert Sowa, Monika Miller, Sarah Fröhlich (Hrsg.): Bildung der Imagination (Band 3): Verkörperte Raumvorstellung. Grundlagen. Athena Verlag Oberhausen, 2017.

Hubert Sowa, Sarah Fröhlich (Hrsg.): Bildung der Imagination (Band 4): Verkörperte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung. Athena Verlag Oberhausen, 2018.

Beide zusammen 49.40 €

Die bildhafte Vorstellung spielt bei der Wahrnehmung, beim Verstehen, Gestalten und Handeln eine wichtige Rolle. Das macht der Doppelband 3 und 4 des kunstpädagogischen Forschungsprojekts „Bildung der Imagination“ anschaulich deutlich. Die Herausgeber Hubert Sowa, Monika Miller und Sarah Fröhlich erforschen darin mit zahlreichen Beiträgen

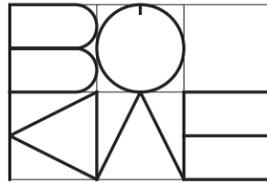
von Studierenden, Lehrenden und Lehrerinnen den Stellenwert der Imagination für Lernen, Wissen und Können im Bereich der Raumvorstellung. Bisher leider noch immer nicht selbstverständlich für die Kunstpädagogik ist der empirische Ansatz, der neben historisch-systematischen und anthropologisch-hermeneutischen Methoden zum Einsatz kommt. Mit der Formulierung von Hypothesen und ihrer Überprüfung in Unterrichtssettings, verbunden mit unterschiedlichen Dokumentationsformen werden nachvollziehbare Forschungsstandards gesetzt, die dem kunstpädagogischen Diskurs Impulse geben.

Im Band 3 geht es um Grundlagen der körperhaft räumlichen Vorstellung. In der Kunstpädagogik ist dieser Bereich bisher kaum behandelt worden. Sowa basiert auf einem praxisorientierten Zugang. Räumliches Vorstellen ist immer mit einer körperlichen, motorischen Aktivität verbunden. Am besten können sich demnach Entwurfs- und Erzeugungspraxis im Resonanzfeld einer Werkstattatmosphäre entfalten.

Gegenstand der Untersuchungen sind körperhaft-räumliche zeichnerische Darstellungen, Plastiken, Skulpturen, architektonisch-konstruktive Gebilde, Design, Keramik, textile Künste sowie körperliche Gesten, Gebärden und Bewegungen.

Die bezugswissenschaftlichen Beiträge eröffnen interessante Blickwinkel auf das Phänomen Raum und erschließen historische, entwicklungspsychologische und kulturwissenschaftliche Zugänge.

In Band 4 werden exemplarisch gestaltungsdidaktisch aufbereitete Lernprozesse beschrieben und evaluiert. Beiträge aus der Unterrichtsforschung weisen Lerneffekte nach und interpretieren die gewonnenen Beobachtungen. Sowa schwebt ein Kunstunterricht vor, der sich nicht in ästhetischer Materialerfahrung, sich selbst überlassener Kreativität und in subjektzentriertem Experi-


BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilich unabhängig 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@livest.at

Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler, FI manuel.pichler@lkr-ktn.gv.at

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter

maria.schuchter@kph-es.at

Landesvorsitzende:

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

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

Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.

fpirstinger@kphgraz.at

MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier@melbinger.info

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Constanze Pirch MA constanze.pirch@gmail.com

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

Kärnten: Mag. Anna Markut anna.markut@outlook.com

Landesgeschäftsstellen:

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, Kärnten:

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

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,

parteilich unabhängig gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

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:

Beckmannngasse 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

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. Vor-

jahres schriftlich bekanntgegeben werden.

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

tieren verliert, sondern auf der antiken Tradition der Kunstlehre aufbaut. Ein klar bestimmter Kunstbezug und die Vermittlung gestalterischer und handwerklicher Grundlagen dienen dem Aufbau von „Wissens- und Könnensstrukturen“.

Das ist eine Ansage, die dem kunstpädagogischen Diskurs fruchtbare Debatten bescheren sollte.

Was dann an systematisch empirischen Berichten aus der gestaltungsdidaktischen Praxis und der Forschung folgt, bringt in die fachdidaktische Diskussion eine Fülle bisher kaum beachteter Fragestellungen und neuer Beobachtungen ein. Gut dokumentierte Unterrichtssettings bilden die Grundlage für empirische Erhebungs- und Analysemethoden, wie man sie aus anderen Disziplinen kennt, die aber in der Kunstpädagogik bisher noch Mangelware gewesen sind.

Die Doppelpublikation liefert auf über 1000 Seiten eine Fülle aufschlussreicher Ergebnisse zu einer Didaktik der räumlichen Gestaltung. Sie gibt anhand von Unterrichts- und Lernforschungen anschaulich und nachvollziehbar Einblicke in Strukturen des körperhaft-räumlichen Gestaltungskönnens. Sie wirft aber auch viele Fragen auf und benennt Desiderate für die weitere Forschung. Sie sollte deshalb in keiner Fachbibliothek fehlen.

Wolfgang Richter

Theater-, Tanz- und Performancekunst als Teil der ästhetischen Koalition

Westphal, Kristin/Bogerts, Teresa/Uhl, Mareike/Sauer, Ilona (Hrsg.): Zwischen Kunst und



Bildung. Theorie, Vermittlung, Forschung in der zeitgenössischen Theater-, Tanz- und Performancekunst. Oberhausen (Athena Verlag) 2018; Softcover, 500 Seiten mit 58 farbigen Abb., 29,50 Euro, ISBN 978-3-7455-1027-0

Bei dem Band handelt es sich um eine unter wissenschaftlicher Begleitung vorgenommene Dokumentation und Reflexion einer vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) geförderten Studie, die über drei Jahre hinweg Projekte aus dem Bereich Theater, Tanz und Performance von den beteiligten Kunst- und Kulturschaffenden untersucht. Zusätzlich ergänzen weitere Theoretiker_innen aus den angrenzenden ästhetischen Disziplinen die entwickelten Praxisbeispiele mit Grundlagen-texten, um das Feld der kulturellen Bildung differenziert darzulegen.

Dabei liegt es im Interesse der Herausgeberinnen, die drei Kooperationsstränge aus Wissenschaft (Universität

Koblenz-Landau), Tanzlabor 21 (Trägerschaft des Künstlerhauses Mousonturm, heute: Tanzplattform Rhein-Main) und FLUX Theater+Schule als responsiv angelegte Forschungspraxis in dem Compendium zusammenzuführen, die dem Anspruch einer Professionalisierung von externen Künstler_innen in der Institution Schule gerecht werden kann. Das Weiterbildungsprogramm *Kunst Rhein-Main* gründet auf dem Unterfangen, eine systematische Qualifizierung von Kunst- und Kulturschaffenden im Bildungsbereich zu etablieren. Daraus geht eine Qualitätssicherung hervor, die einer beliebigen Projektvergabe entgegenwirken soll. Es werden die wesentlichen Dimensionen der kulturellen und ästhetischen Bil-

dung, der erziehungswissenschaftlichen Expertise sowie der Vermittlung von innovativen künstlerischen Verfahrensweisen von den insgesamt 21 Autor_innen fokussiert. Denn die Felder Kunst und Bildung stehen bekanntlich in einem Spannungsverhältnis zueinander. Zusätzlich zur offenen Frage, was Kunst ist und in der Institution Schule sein kann, was Künstler_innen qua Kunst pädagogisch vollführen können, stehen die Mikro-/Individualebene von Akteur_innen wie Schüler_innen und Künstler_innen in einer spezifischen Dynamik zur Makro-/Systemebene mit schulrechtlichen und strukturellen Bedingungen. Für kunstpädagogische Fragestellungen liefern die Beiträge Anregungen, wie man die leiblich erfahrenen Erkenntnisse und Kompetenzen auf bildnerische Situationen, z. B. Modellieren, Auge-Hand-Koordination, Peer-Learning, Bewegungserinnerung und -empfinden, im Fach Kunst (bzw. im Plural aus österreichischer Sicht) übertragen kann.

Anna Maria Loffredo

Schatzkästlein Österreich, Konzept und Buchgestaltung: Reinhold Rebhandl, artedition Verlag Bibliothek der Provinz, 104 Seiten, Wien 2019, Euro 40, ISBN 978-3-99028-816-0.

Das Buch „Schatzkästchen Österreich“ des aus Steyr stammenden Künstlers Reinhold Rebhandl umfasst 43 Abbildungen, ergänzt durch einen Textbeitrag der Wiener Kunstkritikerin Manisha Jothady.

Rebhandl greift auf die gleichnamige Arbeitsserie aus dem Jahr 2000 zurück: Reproduktionen von Schwarz-Weiß-Fotografien unterschiedlicher österreichischer Sehenswürdigkeiten aus diversen Bildbänden. Bei der Auswahl bevorzugte er weder landschaftliche noch urbane Ansichten



– vorwiegend kompositorische Aspekte gaben den Ausschlag, weshalb er wohl auch einige Motive mehrmals verwendete.

In seiner neuen Version des Themas übermalte Rebhandl diese „nostalgischen Klischeebilder“, wie sie Jothady bezeichnet, wobei die Farbpalette jener der Vorlagen entsprach – Schwarz, Weiß und unterschiedliche Grautöne. Mit einfachen linearen Pinselstrichen bemalte er die

Reproduktionen, wobei er diese zum Teil so dicht aneinandersetzte, dass nur noch erahnt werden kann, was sich hinter diesem Vorhang aus Acryl verbirgt.

Nie außer Acht lassen darf man Rebhandls intensive Auseinandersetzung mit der Kunstgeschichte, die sich hier in Form von Reenactments, dem bewussten Aufgreifen von bereits existierender Kunst, zeigt. Daneben zeigt sich auch ein didaktisches Interesse, LeserInnen seines Bildbandes sollen sich kritisch mit dem Gesehenen auseinandersetzen, um Sehgewohnheiten zu hinterfragen und sich ein eigenständiges Bild von der Wirklichkeit zu machen.

Text: Lucas Cuturi
(Von der Redaktion gekürzt)