



Nr° 2

Juni 2023

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und Werkpädagogik

ISSN 2519-1667

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

KUNST UND GESTALTUNG | TECHNIK UND DESIGN



## Editorial



Liebe Leser:innen,

wie in der Winterausgabe 2022 angekündigt, kooperiert die Redaktion des BÖKWE-Fachblattes mit der Redaktion der *BDK-Mitteilungen*. Der Herausgeber dieser Fachzeitschrift, der *Fachverband für Kunstpädagogik* in Deutschland, verfolgt die gleichen Ziele wie der BÖKWE: *Die BDK-Mitteilungen informieren über kultur- und bildungspolitische Themen, stellen fachdidaktische Positionen für Schule und die außerschulische kulturelle Bildungsarbeit vor, veröffentlichen kunstpädagogische Praxisberichte, Rezensionen, Hinweise auf Tagungen und Ausstellungen sowie Tagungsberichte.*, lesen wir auf der BDK-Homepage. Der Text ist also vergleichbar mit dem auf unserer Internetseite.

Als Ergebnis dieser Zusammenarbeit finden Sie in dieser Ausgabe einen Beitrag von Andreas Fries, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Kunstpädagogik und Visual Literacy der Universität Passau. Er schreibt über *Geknetetes Wissen* und die Bedeutung von sinnlicher Wahrnehmung in schulischen Bildungsprozessen. Die Verwendung der Hände und das handwerkliche Tun, die *körperliche Praxis*, sind Basis für Welterfahrung und Welterkenntnis.

Da auch die Gestaltung der Rückseite des BÖKWE-Fachblattes in der Verantwortung der Redaktion liegt (sofern keine Inserate vorliegen), erschien es mir in diesem Zusammenhang opportun, auf ein Prachtstück textiler Kunst in Nordspanien hinzuweisen. Über handwerkliches Tun und Können wurde hier das Weltbild und die Welterfahrung mittelalterlichen Denkens verbildlicht, ausgeführt vor über 1000 Jahren von den Nonnen eines katalanischen Frauenklosters. Falls Sie noch keine Pläne für den Sommer haben – der Teppich allein wäre schon eine Reise wert, ist jedoch zusätzlich garniert von der wunderbaren Altstadt und der Kathedrale in Girona, ein Hauptdrehort der 6. Staffel von *Game of Thrones*.

Einen erholsamen und kultureichen Sommer wünscht Ihnen im Namen der Redaktion,

Ihre Maria Schuchter

## Inhalt

Yara Bartel

### **Wir bauen einen Skatepark!**

Ein Bericht aus der Praxis zur Herstellung von Finger-Skateboards und Skateboard-Rampen

S. 2

Franz Billmayer

### **Architektur als visuelle Rhetorik**

Gestaltung verschiedener Büros mit Hilfe eines Raumplaners

S. 6

Maria Schuchter

### **Vampire haben keine Spiegelbilder ...**

Ein Essay zu Spiegelobjekten und Spiegelungen

S. 10

Andreas Fries

### **Geknetetes Wissen**

Ein Essay zu Lernen durch unmittelbare Erfahrung und sinnliches Wahrnehmen

S. 18

Michaela Theresia Martinek

### **Wie wäre es, wenn ...**

Überlegungen zur Verbindung von Schulpraxis mit universitärem Leben

S. 24

Wilfried Swoboda

### **Die nicht-messbaren Anteile des Lernens**

Ästhetische Bildung und Whole Child Education

S. 27

Rezensionen

S. 32

Titelfoto zum Artikel von Maria Schuchter: Vampire haben keine Spiegelbilder ...

Foto-Arbeit von Charlotte Kröpfl (Studierende der KPH Edith Stein)

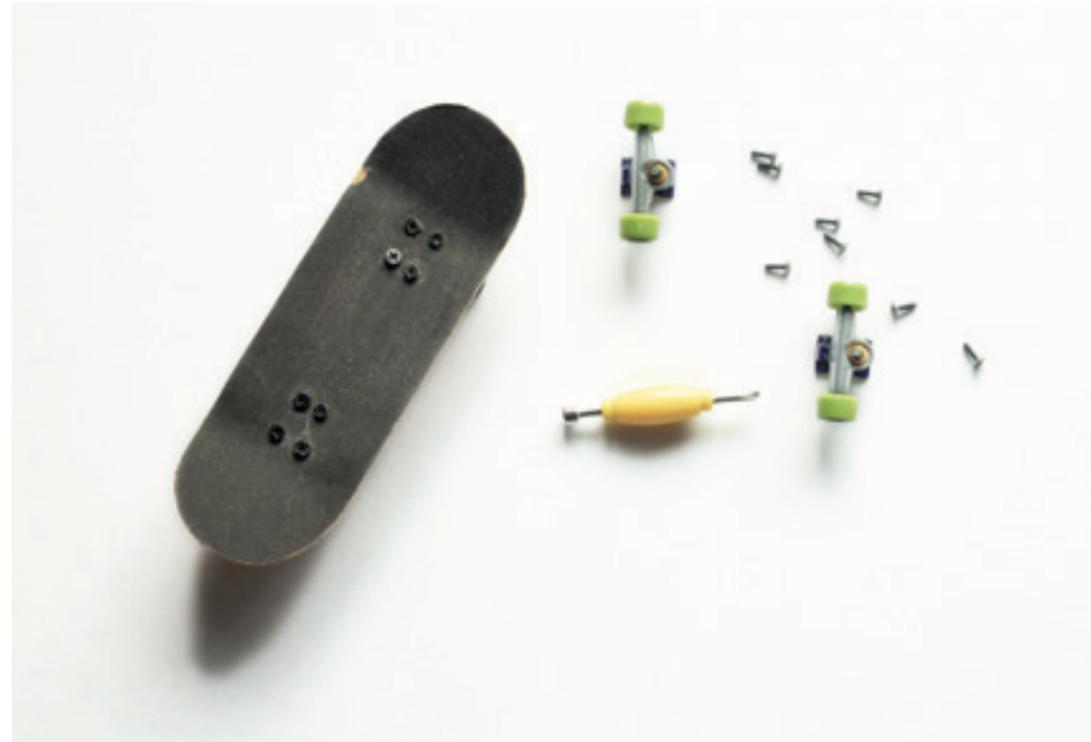


Abb. 1 Die Achsen können mit speziellem Werkzeug montiert werden, oft bei handelsüblichen Fingerskateboards beiliegend.

Yara Bartel

# Wir bauen einen Skatepark!

## Ein praktischer Bericht zur Herstellung eines Fingerskateboards und von Skateboard-Rampen.

Dieser Artikel basiert auf den praktischen Erfahrungen meines Unterrichts an der MS Neuhofen an der Krems. In Absprache mit den Schüler:innen entstand der Wunsch, ein eigenes Fingerskateboard und einen dazu passenden Skatepark zu bauen.

Mit diesem Projekt gestalten die Kinder und Jugendlichen einerseits ihr eigenes Spiel und andererseits lernen sie verschiedene Methoden der Holzverarbeitung kennen. Die Aufgabe eignet sich sowohl für jüngere als auch ältere Schüler:innen, da eine Differenzierung mithilfe des Materials vorgenommen werden kann.

Skateboarding ist eine weltweit verbreitete Bewegungskultur, Ausdruck eines bestimmten Lebensgefühls und eines eigenen Lebensstils. Die technischen Anfänge des sogenannten Asphalt-surfens gehen bis in die 1950er Jahre zurück und haben sich in Kalifornien entwickelt. Die Szene des Skateboardings hat sich von einer Untergrundbewegung hin zu einem Jugendmarketing bewegt. Der zentrale Aspekt des Skateboardings ist das selbstgesteuerte Lernen von Tricks und auch der spielerische Umgang mit Räumen, Objekten und Sozialformen, außerdem ist es ein Ausdruck der Selbstermächtigung (Schwier &

Kilberth, 2018, S. 7–11).

### Hintergrund: Skateboarding im urbanen Raum

Skateboarding gestaltet urbane Räume mit. Es werden ungenutzte Plätze zu Sportstätten und Übungsplätzen umgewandelt. Skateboarder:innen bewegen sich im urbanen Raum und gestalten so das Stadtbild mit (Peters, 2016, S. 9–11). Der Verein für Skateboardkultur e.V. setzt sich für die Wiedergewinnung von urbanem Raum mithilfe des Baus von Skateboardrampen aus Beton ein. Die Skateboardkultur sieht sich als eine kreativ-kulturelle Bewegung in Städten.

Sogenannte *DIY-Spots* unterscheiden sich von baulich öffentlichen Skateparks. Diese entstehen an abgelegenen Orten und entwickeln eine im Gegensatz zu gesellschaftlichen Wertvorstellungen eigene Haltung. Den Mehrwert solcher Orte bilden die kulturellen und sozialen Möglichkeiten, da neben den Aktivitäten an sich auch die Community, Beziehungen und Freundschaften eine große Rolle spielen, ebenso wie der Lifestyle – wie beispielsweise bestimmte Musik (Skateboardkultur e.V., 2021, S. 3–4).

### Bezug zum Lehrplan

Das Projekt ist im Themenbereich *Raum als Lebensräume*, aber auch *Baukonstruktion* angesiedelt. In der 1. und 2. Klasse kann der Fokus vor allem auf die Kompetenzen des Recherchierens, aber auch auf die Planung von einer Skizze in ein 3-dimensionales Objekt gelegt werden. In der 3. und 4. Klasse besteht das Projekt vor allem aus einer Gestaltungsaufgabe der Objekte, da neben der Form auch das Design eine wichtige Rolle spielt.

### Trend: Fingerskateboards

Der Trend der Fingerskateboards geht bereits bis in die späten 1970er Jahre zurück. Damals bauten zwei Skateboarder aus Holz-Eisstielen und Achsen eines Spielzeugautos ein Miniatur-Skateboard. Damit diese Achsen lenkbar sind, klebten sie ein Stück Radiergummi zwischen Achsen und Brett. Dieses *Fingerboarding* wurde parallel von professionellen Skateboardern betrieben. Somit erlangte das Fingerskateboard 1985 seinen Durchbruch mithilfe eines kurzen Videos mit Sequenzen des Fingerboardings.

Neben dem Bau des Fingerboards an sich wurden auch Tricks ausgeführt und vorgestellt, sowie bereits kleinere Rampen aus verschiedenen Materialien gebaut. Ebenso wurden die kleinen Boards getunt und auch deren Form angepasst.

Anfänglich wurden Fingerskateboards aus Kunststoff gemacht, so konnte man durch Erwärmen die Konkave der Enden verändern. Mit Griptapes an der Oberseite konnte die Rutschfestigkeit zwischen Fingern und Brett verbessert werden. Der Anspruch der Fingerskateboards war, so nah wie möglich an ein reguläres Skateboard in Form und Material heranzukommen (Winkler, 2011, Pos.: 28–32).

### Fingerskateboard-Bau im Unterricht

Das Ziel des Unterrichts war, einerseits ein eigenes Fingerskateboard herzustellen, und andererseits einen gemeinsamen Miniatur-Skateboardpark für die Klasse zu errichten (Abb. 2+3).

Die Schüler:innen planten und produzierten selbstständig nach eigenem Ermessen eine Skateboard-Rampe im ungefähren Maßstab 1:10. Ebenso fertigten sie ein eigenes Fingerskateboard an. Anschließend drehten die Schüler:innen einen Film über ihr Werkstück und die erlernten Tricks.

Der Einstieg in die Thematik erfolgte über eine Präsentation mit Informationen über den Modellbau und den Maßstab. Woher kennen die Schüler:innen Modelle und wo begegnet ihnen der Maßstab? Die Prozesse des Baus und der Gestaltung wurden in einem Zine-Book dokumentiert. Zu Informationszwecken wurden verschiedene Rampen recherchiert. Anschließend wurden gemeinsam mögliche Bauten durchgesprochen, sodass die Schüler:innen in Zweier-Teams jeweils eine eigene Modellrampe aus Pappe bauten (Abb. 4). Im Plenum wurden die Rampen diskutiert, zusammengestellt und verglichen, um einen Klassen-Skatepark zu entwickeln.

Die Schüler:innen überlegten, welche Materialien (Holz, Karton, Furniere, PVC-Platten, Metallstäbe usw.) für die zu bauende Rampe geeignet wären, so



Abb. 2 Modell Skatepark der Schüler:innen der 3. Klasse



Abb. 3 Die fertige Rampe und das fertige Board können nun in einem Video festgehalten werden.



Abb. 4 Ein Modell aus Pappe dient als Vorlage für die fertige Rampe.



Abb. 5 Umsetzung des Skateparks aus Holz

dass sie diese in Relation zum Fingerskateboard bauen konnten, wie in Abbildung 5 erprobt wird. Parallel bzw. für schnellere Schüler:innen konnte der Zuschnitt aus den Furnieren für das Deck begonnen werden. Der Zuschnitt wurde

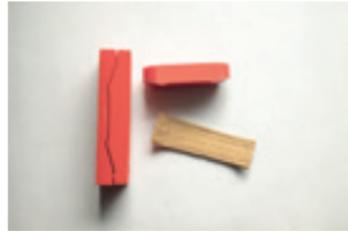


Abb. 6 Die 3D-Druck-Mold und das fertig geleimte und gepresste Furnier



Abb. 7 Skateboard-Motive und Marken können als Inspiration für die Gestaltung dienen



Abb. 8 Vorlage zur Herstellung eines Papier Decks

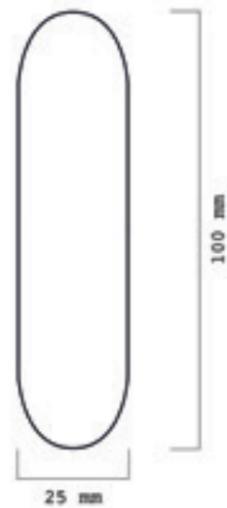
genauso breit und lang wie die Pressform angefertigt, sodass die Schraubzwingen gut befestigt werden konnten. Als zweiter Schritt wurden diese geleimt, gepresst und geformt. Nach der Trocknung wurde das Deck mithilfe der Laubsäge in Form gebracht und geschliffen. Für die Form war eine entsprechende Vorlage aus dem 3D-Drucker vorhanden, sodass beide Seiten eine

gleiche *shape*/Form hatten (Abb. 6). Die Decks wurden mit Acrylfarben und Lackstiften gestaltet und nach Bedarf mit Sprühlack veredelt. Motivvorlagen sind in entsprechenden Katalogen oder im Internet zu finden (Abb. 7).

Anschließend konnten die Achsen positioniert und montiert werden. In Abbildung 1 sind die Kleinteile für die Montage zu sehen. Da das Deck aus fünf La-

gen von Furnieren bestand, musste für die Platte der Achsen eine Ausbuchtung mithilfe z.B. eines Dremels vorgefertigt werden, sodass diese befestigt werden konnten. Für das Bohren der Basisplatte der Achsen ist genaues Arbeiten nötig, manche Schüler:innen brauchten hier Unterstützung.

Um das Projekt abzuschließen, erlernten die Schüler:innen einerseits Tricks mithilfe von Online-Videos, und andererseits erstellten sie selbst ein Video mit den von ihnen gebauten Utensilien.



**Variante Papier**

Eine einfachere und schneller verfügbare Variante ist das Anfertigen eines Boards aus Papier. Es werden fünf Lagen Papier mit der gewünschten Breite und Länge in Streifen geschnitten. Abbildung 8 kann als Vorlage verwendet werden. Diese Lagen werden übereinander mit Bastelleim verklebt. Das Klebemittel sollte relativ schnell trocknen, damit während des Trocknungsprozesses die beiden Enden etwas nach oben geformt werden können, sodass eine typische Shape des Boards entsteht. Gut geeignet als Klebemittel ist Bastelleim oder Holzleim (Express-Variante). Als Achse kann ein Stückchen Strohhalme oder selbstgedrehte Papier-

rolle verwendet werden. Verschiedene Anleitungen dazu sind im Internet auffindbar (The Gription, 2020).

**Differenzierung im Unterricht**

Die Differenzierung erfolgt einerseits durch das Eigermessen der Schüler:innen, und andererseits können einfache oder schwierigere Formen von Rampen als Bilder vorgegeben werden. Die individuelle Gestaltung orientiert sich am Können der Schüler:innen. Ebenso spielt das Material bezüglich Schwierigkeitsgrad eine erhebliche Rolle. Während mit Pappe und Papier schnell und einfach ein Board und eine Rampe entworfen werden können, sind für die Verarbeitung mit Holzurnieren und Holzplatten bereits Vorkenntnisse und der richtige Umgang mit dem Material Voraussetzung. Der Bau der Fingerskateboards an sich basiert auf einer Anleitung, und somit lernen die Schüler:innen das angeleitete Gestalten.

Die Aufgabe setzt selbstständiges Arbeiten und selbstorganisiertes Lernen voraus. Ebenso wird ein Können im Umgang mit verschiedenen Werkzeugen gefordert.

Für die Aufgabe wurden drei bis vier Doppelheiten für den Rampenbau, zwei bis drei Doppelheiten für den Bau des Boards und eine Doppelheit für das Video benötigt.

Der fächerübergreifende Kontext wird mit Bildnerischer Erziehung in der Gestaltung der Decks gebildet und mit digitaler Grundbildung zur Erstellung eines eigenen Videos.

**Linksammlung**

3D Druckdaten für eine selbstgedruckte Form: <https://www.thingiverse.com/thing:2444488>  
 Form aus Feinspachtel, siehe Abbildung 9: [https://www.youtube.com/watch?v=6o8b5cT8KGM&ab\\_channel=KasperFejring](https://www.youtube.com/watch?v=6o8b5cT8KGM&ab_channel=KasperFejring)  
 Anleitung eines Fingerskateboards



mithilfe von bestehenden Decks: [https://www.youtube.com/watch?v=ZJoLox5VNow&ab\\_channel=davidsjones](https://www.youtube.com/watch?v=ZJoLox5VNow&ab_channel=davidsjones)  
 Verschiedene Hindernisse Inspiration & Grundlagen: [https://www.youtube.com/watch?v=KDuoKjJq6E&ab\\_channel=TechDeckDeutsch](https://www.youtube.com/watch?v=KDuoKjJq6E&ab_channel=TechDeckDeutsch)  
 Fertige Sets für Fingerskateboards, siehe Abbildung 10 <https://createyourskate.com/de/collections/fingerboard-molds/products/beginner-mold>

**Literaturverzeichnis**

Skateboardkultur e.V. (2021). skateboardkultur.org. [https://skateboardkultur.org/backend/wp-content/uploads/2021/03/Verein-fu%CC%88r-Skateboardkultur\\_informiert.pdf](https://skateboardkultur.org/backend/wp-content/uploads/2021/03/Verein-fu%CC%88r-Skateboardkultur_informiert.pdf) [26.10.2022].  
 oldscool.de (a). (2022). Skateboard Lexikon: Achsen. <https://www.oldscool.de/skateboarden/skateboardlexikon/a/achsen/> [26.10.2022].  
 oldscool.de (b). (2022). Skateboard Lexikon: Ollie. <https://www.oldscool.de/skateboarden/skateboardlexikon/o/ollie-pop/> [26.10.2022].  
 oldscool.de (c). (2022). Skateboard Lexikon: Halfpipe. <https://www.oldscool.de/skateboarden/>

skateboard-lexikon/o/ollie-pop/ [26.10.2022].

Peters, C. (2016). Skateboarding – Ethnographie einer urbanen Praxis. Münster: Waxmann.

Schwier, J., & Kilberth, V. (2018). Skateboarding zwischen Subkultur und Olympia. Bielefeld: transcript Verlag.  
 sk8park.de. (2021). Skateboarder Begriffe. <https://sk8park.de/skateboarder-begriffe/> [26.10.2022].

skatedeluxe.com (a). (2022). Alles über Skateboard Decks– Wikil. <https://www.skatedeluxe.com/blog/de/wiki/skateboarding/skateboard-wiki/decks/> [26.10.2022].

skatedeluxe.com (b). (2022). Alles über Skateboard Griptape – Wiki. <https://www.skatedeluxe.com/blog/de/wiki/skateboarding/skateboard-wiki/griptape/#:~:text=Das%20Griptape%20ist%20eine%20Art,erleichtert%20das%20Ausf%C3%BChren%20verschiedenster%20Tricks.> [26.10.2022].

The Gription. (2020). DIY Fingerboard Using Paper and Straw. [https://www.youtube.com/watch?v=NiOGxn2VFyE&ab\\_channel=TheGription](https://www.youtube.com/watch?v=NiOGxn2VFyE&ab_channel=TheGription) [26.10.2022].

Winkler, M. (2011). Fingerboarding: Alles über das Skaten mit der Hand [Kindle-Edition]. München: riva.

Abb. 10 Professionelles Form-Set zur Herstellung von Fingerskateboard Decks von createyourskate.com (2022). Fingerboard Bausatz. <https://createyourskate.com/de/collections/fingerboard-molds/products/beginner-mold> [26.10.2022]



Yara Bartel ist ausgebildete Kommunikationsdesignerin, Pädagogin für Gestaltung, Technik, Textil, Mediengestaltung und Bildnerische Erziehung. [mailto: yara@helloyp-silon.at](mailto:yara@helloyp-silon.at)

Franz Billmayer

# Architektur als visuelle Rhetorik

## Gestaltung verschiedener Büros mit Hilfe eines Raumplaners

rechte Seite:  
Abb. 1 Das Büro für Anlagenberatung sollte nicht zu klein sein.

Abb. 2 Das Büro einer Schuldenberatung sollte die Kund:innen durch Größe nicht abschrecken.

Abb. 3 Große Sessel stehen für Autorität und damit für Vertrauen?

Abb. 4 Die Schuldenberatung verwendet eine ähnliche visuelle Sprache wie die Finanzdienstleistung.

Die hier vorgestellten Arbeiten stammen aus einem Grundkurs Kunst (Jahrgangsstufe 12) zum Semesterthema *Gebauter Raum* am Korbinian-Aigner-Gymnasium in Erding (Bayern). Der zweistündige Unterricht fand wöchentlich mit 29 Teilnehmer:innen statt. Ich habe den Kurs aus hilfswise zwischen November 2021 und Februar 2022 betreut.

Im Lehrplan heißt es dazu:  
„Die Schüler begreifen den möglichen Symbolwert der Architektur sowie ihren Einfluss auf das Empfinden und Verhalten der Benutzer. Sie erarbeiten sich Kenntnisse über aktuelle Tendenzen in der Architektur sowie deren Fundierung in der Zeit von 1850 bis 1930. In der Werkanalyse erweitern sie das Repertoire der Fragestellungen und gewinnen vertiefte Kenntnisse von der Komplexität der Gegenstände. Im Bereich ‚Gestalten‘ lernen sie, von konzeptionellen Überlegungen ausgehend, adäquate räumliche Vorstellungen und Modelle zu entwickeln und umzusetzen.“ ([https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/content/entsterv/3.1.neu/g8.de/id\\_26204.html](https://www.gym8-lehrplan.bayern.de/content/entsterv/3.1.neu/g8.de/id_26204.html))

### Zum Thema

Im Fach Kunst geht es bei Architektur in erster Linie um deren semiotische Aspekte. Architektur im weitesten Sinn lässt sich als Zeichen nutzen, wenn man davon ausgeht, dass sie auf Entscheidungen basiert. Die Entscheidungen betreffen Formen, Materialien, Herstellungsverfahren, Orte usw. Entscheiden bedeutet, dass es Wahlmöglichkeiten gibt und damit etwas immer auch an-

ders sein könnte. Architektur lässt sich so für Kommunikation einsetzen. Architektur kann Angst einflößen oder andere beeindrucken, sie kann Macht und Reichtum oder Bescheidenheit und ökologisches Bewusstsein repräsentieren. Rhetorik ist eine Form der Kommunikation, die ihr Publikum überzeugen will. Sie ist in Demokratien ebenso wie im freien Handel Standard. Rhetorik ist eine Strategie, um bestimmte Probleme zu lösen. Dienstleister:innen müssen ihre potentiellen, aber auch alten Kund:innen immer wieder von der Qualität ihres Angebots überzeugen. Die Gestaltung der Räume, in denen sie ihre Dienste anbieten, sind ein Aspekt dieser Strategie. Dienstleitungen richten sich jeweils an Zielgruppen, also spezifische Kund:innen. Dies erfordert, sie entsprechend anzusprechen.

Architektur als semiotische und damit auch als rhetorische Ressource zu verstehen, ist eine wichtige Kompetenz im Hinblick auf das private wie das berufliche Leben. Sie sollte Basis und Ziel der Beschäftigung mit Architektur in der allgemein bildenden Schule sein.

### Zum Unterricht

Mein Part im Unterricht war vor allem die gestalterische Aufgabe. Zunächst haben die Schüler:innen einzelne Architekturelemente des Schulgebäudes – Beleuchtung, Türen, Möbel, Farben, Schriften usw. – mit der Frage untersucht, was diese zur Glaubwürdigkeit der Schule beitragen (vgl. dazu Billmayer, 2012).

Dann bekamen sie die bildnerisch praktische Aufgabe, wenigstens zwei unterschiedliche Büros mit dem digitalen *Arbeitsplatzplaner von IKEA* (<https://officeplanner.ikea.com/at>) zu entwerfen und einzurichten. Verpflichtend war dabei, je ein Büro für einen Finanzdienstleister (Anlageberatung) und eines für eine Schuldenberatung zu entwerfen (siehe Kasten).<sup>1</sup>

Den Raumplaner habe ich als Alternative für den sonst üblichen Modellbau gewählt, nicht zuletzt deshalb, weil so auch handwerklich weniger erfahrene Schüler:innen entsprechende Ergebnisse erzielen können. Ich habe mich für IKEA entschieden, weil das Programm gut funktioniert und die Auswahl an möglichen Gestaltungselementen wie Möbel, Accessoires etc. begrenzt ist. Die Schüler:innen sollten ihre Arbeiten mit aussagekräftigen Screenshots dokumentieren.

### Visuelle Rhetorik an Beispielen

Architektonische Elemente werden – wie gesagt – zu Zeichen, wenn wir sie vor dem Hintergrund von Alternativen interpretieren. Bedeutung entsteht durch eine Unterscheidung bzw. die Annahme, dass einem Phänomen die Wahl aus verschiedenen Möglichkeiten zugrunde liegt. Für eine angemessene Analyse sind so, genau genommen, immer auch die nicht genutzten Alternativen zu berücksichtigen. Wegen der „Unsichtbarkeit“ der Alternativen ist das eine besondere Herausforderung,

nicht zuletzt für die Vorstellungskraft. Um diese Alternativen zu „finden“, orientiert man sich am besten an den verschiedenen Kategorien bzw. Aspekten, die zur Analyse verwendet werden; man schaut sich also z.B. an, welche anderen Sessel möglich wären.

Bevor ich im Folgenden anhand von Beispielen aus dem Unterricht zeige, wie das funktioniert, gehe ich kurz auf verschiedene Arten von Zeichen ein.

Rudi Keller unterscheidet, ausgehend von drei Grundverfahren der Interpretation, drei Zeichenarten (Keller, 1995:87ff):

- ◆ Zeichen, die auf der Grundlage von *kausalen* (ursächlichen) Zusammenhängen interpretiert werden, sind *Symptome*.
- ◆ Zeichen, die auf der Grundlage *assoziativer* Zusammenhängen interpretiert werden, sind *Ikone*.
- ◆ Zeichen, die auf der Grundlage von *Regeln* interpretiert werden, sind *Symbole*.<sup>2</sup>

Weil wir wissen, dass Häuser Geld kosten, können wir von ihrer Größe auf das Vermögen der Besitzer:innen schließen (kausal). Manche Häuser wirken wie Schlösser, weil sie ähnliche Stilelemente verwenden wie Schlösser (assoziativ).

### Raumgröße

Fangen wir mit dem Raum an. Ein wesentlicher Faktor ist dessen schiefe Größe. Sie ist nicht nur in unserer Kultur ein Zeichen für Macht, Reichtum und Hierarchie. In der Aufgabe ist deshalb als Hilfe die Fläche für das Büro der Finanzdienstleistung (Abb. 1) mit 30m<sup>2</sup> doppelt so groß angegeben wie die für die Schuldenberatung (Abb. 2). In der Schuldenberatung könnten die Kund:innen durch eine unangemessene Größe beeindruckt und eventuell abgeschreckt werden. Das großzügige Bankenbüro signalisiert Sicherheit, Wohlstand und vor allem Erfolg des Unternehmens.

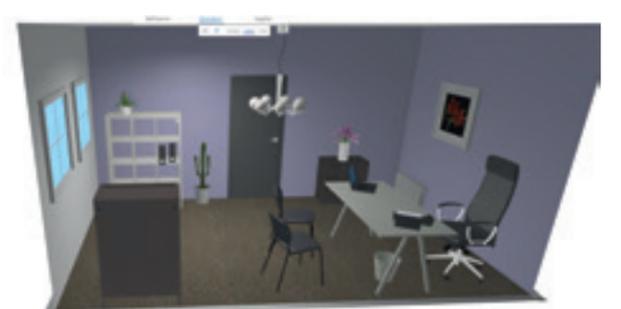
Raumgröße als semiotische Ressource finden wir auch in anderen Bereichen: Schreibtische von hierarchisch höher stehenden Angestellten sind größer als die ihrer Untergebenen, zwischen Bildern in Kunstmuseen ist mehr freier Raum als in einem Rahmen-geschäft, im Haubenrestaurant sind die Teller größer und die Portionen kleiner als in Gastwirtschaften, wo die Schnitt-zel bis zum Tellerrand reichen.

Wie in allen rhetorischen Situationen gilt auch beim Raum, dass Übertreibungen leicht zum Verlust der Glaubwürdigkeit führen (können). In der Rhetorik spricht man hier von der Angemessenheit, dem *aptum*.

### Sessel

Sitzmöbel symbolisieren etwa als Thron Macht und Prestige. Hierarchisch hochstehende Personen sitzen auf großen Sesseln und gern mehr oder weniger erhöht. Bei den Schüler:innenarbeiten ist so gut wie immer der Sessel der Berater:innen größer als der der Kund:innen. Das gilt für die Anlagen- wie die Schuldenberatung. Die größeren Sessel unterstützen die Autorität der Berater:innen und erzeugen damit das für eine erfolgreiche Beratung notwendige Vertrauen in deren Kompetenz. Der Anlagenberater (Abb. 3) hat einen wesentlich höheren und größeren Sessel als seine Kund:innen. Das gilt genauso für den Schuldenberater (Abb. 4); sein Sessel hat eine höhere Rückenlehne, Armlehnen und Rollen, so dass er sich damit auch noch bewegen kann.

Eigenartig ist das Finanzdienstleistungsbüro (Abb. 5), bei dem die Kund:innen in Fauteuils mit einem eigenen niedrigen Tisch sitzen. Sollen sie eingelullt werden? In solchen Sitzgelegenheiten werden meist eher unverbindliche Gespräche geführt; Entscheidungen werden in aller Regel auf Sesseln getroffen, die aufrechtes Sitzen ermöglichen bzw. bedingen. Die Situation lässt sich auch



so deuten: Wir kümmern uns um ihr Geld, sie können sich beruhigt entspannen. Eigenartig ist auch die Distanz, die zwischen Kund:innen und Berater:innen



Abb. 5 Ein eigenartiger Entwurf. Die Kund:innen werden in Fauteuils mit einem eigenen Sofatisch platziert.



Abb. 6 (Zimmer)pflanzen brauchen mehr oder weniger Pflege. Fehlen sie, wirken Räume unfreundlich.

### Architektur als visuelle Rhetorik Gestaltung verschiedener Büros

Richten Sie Büros für verschiedene Dienstleistungen bzw. Betriebe ein. Verwenden Sie dazu den digitalen Arbeitsplatzplaner von IKEA (<https://www.ikea.com/de/de/planners/#1b3317f0-3e28-11ec-b5eb-a76bb531cb70>).

Verpflichtend sind je ein Büro für

- ◆ einen Finanzdienstleister (Anlageberater) – Raumgröße 30m<sup>2</sup>
- ◆ und eine Schuldenberatungsstelle – Raumgröße 15m<sup>2</sup>.

Darüber hinaus können Sie weitere Büros einrichten, z.B. KFZ-Mechaniker, Finanzamt, Schulverwaltung ...

Für die Einrichtung wählen Sie Produkte aus dem Angebot von IKEA.

Dokumentieren Sie Ihre Arbeit mit 6–8 aussagekräftigen Screenshots.

Bewertungskriterien:

- ◆ angemessene Auswahl der notwendigen Möbel und Dekorationselemente
- ◆ Umgang mit dem Raum in funktionaler und semiotischer Hinsicht
- ◆ Umfang der Arbeit(en)
- ◆ Ausführung der Präsentation – aussagekräftige Screenshots.

damit aufgebaut wird. Sie sitzen nicht am selben Tisch.

Ungeeignete Alternativen: Hocker, Ohrensessel, Holzstühle, Schaukelstuhl, Bank, Klappstühle ...

#### Zimmerpflanzen

Die meisten Büros sind mit Zimmerpflanzen dekoriert. Dekoration erfordert Aufwand bei der Einrichtung und beim Unterhalt. Das macht ihre rhetorischen Eigenschaften aus. Es braucht jemanden, der sich kümmert. Schief hängende Bilder oder verstaubte Figuren wirken vernachlässigt. So gesehen sind Pflanzen mit ihrem dauernden Pflegeaufwand besonders geeignet, um zu zeigen: „Wir kümmern uns. Wir sind achtsam“. Dabei gibt es Abstufungen – an einem Pol schnell verblühende Schnittblumen, am anderen genügsame Kakteen oder gar künstliche Blumen. Räume ganz ohne Zimmerpflanzen wirken deshalb unfreundlich und ungemütlich (Abb. 7).

(Un)geeignete Alternativen: Wiesenblumenstrauß, Rosen, Zitronenbaum ...

#### Bilder

Der IKEA-Planer stellt nur wenige Bilder zur Verfügung. Deshalb fungieren sie in den Entwürfen nur als Platzhalter. Bei Bildern spielen Größe, Rahmung, Motiv, Platzierung und der Bildträger eine Rolle. Es macht einen Unterschied, ob Plakate oder gerahmte Leinwände an den Wänden hängen, ob es private Bilder, Kinderzeichnungen, Fotografien, Kunstdrucke oder sogar Originale sind.

#### Farben

Im Angebot von IKEA und bei den Entwürfen kommen relativ wenig bunte Farben vor. Hier unterscheiden sich die beiden Bürotypen am wenigsten. Das ist nicht verwunderlich; denn bunt und farbig steht in unserer Kultur für Spiel und Freizeit und passt nicht zu Pflicht und Arbeit. Die Büros sind seriöse Orte, an denen es um Geld geht. Historisch setzt

sich dieser Code spätestens mit den bürgerlichen Revolutionen durch. Der Bunttheit des in den Augen des Bürgertums dekadenten aristokratischen Rokoko setzte man vor allem in der Männer-Mode unbunte Kleidung entgegen. Buntes überlässt man am ehesten Kindern und Frauen. Bunt sind Freizeit, Spiel und Vergnügen, sind Tourismus und Sport und eventuell das private Heim.

#### Weitere Ideen für den Unterricht

##### Kategorien bilden

Die Schüler:innen erarbeiten verschiedene Kategorien, die für die visuelle Rhetorik eine Rolle spielen, und entwickeln mögliche und unmögliche Alternativen.

##### Ordnen

Produkte lassen sich als Zeichen nutzen und als Botschaften verstehen (Karmasin, 1998). Die verschiedenen Einrichtungsgegenstände, z.B. Sitzmöbel (Abb. 6) werden in Gruppenarbeit nach Eignung für den jeweiligen rhetorischen Zweck geordnet – von gut geeignet bis völlig ungeeignet. Die Gruppen stellen anschließend ihre Reihungen vor und diskutieren, warum es Übereinstimmungen und Abweichungen gibt.

*Passt – passt gerade noch – geht überhaupt nicht*

Zu einer Aufgabe werden drei Alternativen entwickelt – eine die perfekt passt, eine die gerade noch akzeptabel ist und eine, die den Anliegen total widerspricht.

##### Parodieren

Zu einem passenden Entwurf wird eine Parodie entwickelt. Ausgangspunkt kann der eigene Entwurf oder der einer Mitschüler:in sein.

#### Nachtrag

Ziemlich genau ein Jahr später habe ich das gleiche Projekt mit einer 8. Jahrgangsstufe am selben Gymnasium gemacht. Der Umgang mit dem Raumplaner hat ähnlich gut funktioniert wie



Abb. 7 Produkte als Botschaften. Je größer die Auswahl desto differenzierter die Botschaften.

mit der 12. Jahrgangsstufe. Aber viele Schüler:innen hatten keine oder nur geringe Erfahrungen mit Büros und auch weniger Verständnis für spezifische Bedeutungen von Einrichtungsgegenständen in diesem Zusammenhang. Deshalb werde ich beim nächsten Mal ein Bühnenbild als Aufgabe stellen zu einem Theaterstück, das im Deutschunterricht gelesen wird. Der Bühnenbildner hat sich dabei in den Kopf gesetzt, dass alle Möbel aus einem Möbelhaus kommen sollen.

#### Weitere Raumplaner

- <https://planoplan.com/de/>
- <https://www.raumplaner-online.de/3d-raumplaner> (läuft nicht auf firefox?)
- <https://www.online-raumplaner.de/>
- <https://deavita.com/innendesign/top-10-kostenlose-3d-raumplaner-online.html> (links zu verschiedenen Planern)

#### Literatur

Billmayer, F. (2012). Schularchitektur als Rhetorik. In M. Blohm (Ed.), *Als*

*sie den Raum betraten ... Gedankenimpulse für Lernsituationen zum Themenfeld Räume und Orte. Ein (kunst)pädagogisches Lesebuch. Bd. 1.* Hamburg: kunst & pädagogik – eBook edition.

Karmasin, H. (1998). *Produkte als Botschaften* (2. überarb. Auflage). Wien/Frankfurt: Ueberreuter.

Keller, R. (1995). *Zeichentheorie – zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag. (Eine übersichtliche Zusammenfassung der drei Zeichenarten finden sich hier: <https://www.bilderlernen.at/2017/09/26/zeichenarten-n-rudi-keller/>)

- 1 Die Schüler:innen haben nur diese beiden Aufgaben bearbeitet. Allerdings hat eine Handvoll jeweils zwei Alternativen entworfen, also insgesamt vier Modelle abgegeben.
- 2 Eine kurze Zusammenfassung von Kellers Unterscheidungen findet sich hier <https://www.bilderlernen.at/2017/09/26/zeichenarten-n-rudi-keller/>



Franz Billmayer (\*1954) war von 2003 bis 2019 Univ.-Prof. für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum in Salzburg, von 2007 bis 2018 leitender Redakteur des Fachblattes des BÖK-WE und von November 2021 bis Februar 2022 Lehrer am Korbinian-Aigner-Gymnasium in Erding. Er betreibt seit 2006 [bilderlernen.at](http://bilderlernen.at).

Maria Schuchter

# Vampire haben keine Spiegelbilder ... wir anderen Lebewesen schon.

Abb. 1 Gelangen wir über unser Spiegelbild zu Selbsterkenntnis? Michelangelo Merisi da Caravaggio, *Narziss*, Öl auf Leinwand, 1594–1596, Galleria Nazionale d'Arte Antica/Rom. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio\\_\(1594-96\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Narcissus-Caravaggio_(1594-96).jpg)

Abb. 2 Johannes Gump, *Selbstporträt*, Öl auf Leinwand, 1646, Uffizien/Florenz. Der Tiroler Maler stellt sich hier in dreifacher Weise dar und spielt mit Abbildungen in den verschiedenen Realitätsräumen. [https://en.wikipedia.org/wiki/Johannes\\_Gump](https://en.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gump)

**Spiegelbilder, egal ob auf ebenen oder gekrümmten Flächen, ob in polierten, glänzenden also spiegelnden Flächen oder in tatsächlichen Spiegelobjekten, sie faszinieren die Menschen seit Jahrhunderten. In der bildenden Kunst sind sie ein häufig anzutreffendes Phänomen. Der Besuch der verschiedensten Kunstausstellungen im Jahr 2022 bestätigte, dass Spiegelbilder und Spiegelungen auch im zeitgenössischen Kunstgeschehen von großem Interesse sind. Ebenso finden Kinder und Jugendliche Gefallen an Spiegelbildern. Vielleicht hängt unsere Vorliebe für sie auch mit unserer evolutionären Entwicklung zusammen. Und die Auseinandersetzung mit ihnen schärft die Aufmerksamkeit bezüglich Wahrnehmung und Beobachtung.**

**Grundsätzliches**

*Evolutionary Aesthetics* (Voland, 2003), *Evolutionäre Ästhetik* (Schwender, 2017) – unter diesen Begriffen diskutiert die Wissenschaft den Umstand, dass sowohl das künstlerische Schaffen an sich, die Auseinandersetzung damit, sowie bestimmte ästhetische Vorlieben mit der evolutionären Entwicklung des Menschen in Zusammenhang gebracht werden können. Die Savanne Ostafrikas, die für lange Zeit der Lebensraum des Menschen war, hat den Menschen in seiner Evolution geprägt. Anpassungen an dieses Habitat hinterließen auch im modernen Menschen emotionale Reaktionen



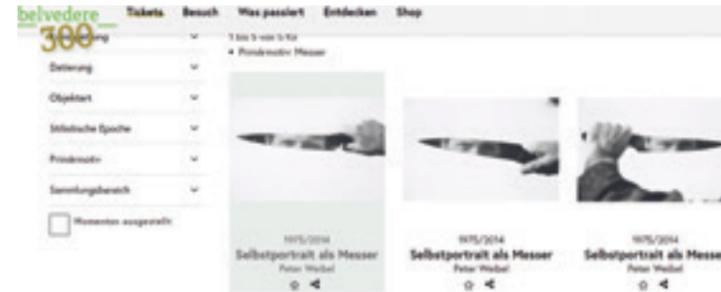
auf bestimmte Reize. Beispielsweise bevorzugen Kinder zunächst Savannenlandschaften gegenüber allen anderen Landschaftstypen – der Erfolg der *Teletubbies*, einer Fernsehserie für Kleinkinder, könnte durchaus mit der sanften, hügeligen Landschaft in Verbindung stehen. Zu nennen sind auch die Bevorzugung von Aufenthaltsorten, die uns Rückzug oder Ausblick ermöglichen (*geschützter Rücken*) oder die positive Reaktion auf Pflanzen (*Biophilie*) wie z.B. weniger Angst und Stress bei Patient:innen, Gefängnisinsass:innen, Prüfungskandidat:innen. Ähnliche Effekte, d.h. positive Reaktionen, sind auf Wasser bekannt (*Aquaphilie*). Die Literatur (Schmehl, Oberzaucher, 2017) führt im Besonderen die Reizeigenschaft *glän-*

*zend* an, die hier eine wesentliche Rolle zu spielen scheint. Kinder essen angeblich sogar lieber von glänzenden als von matten Tellern.

Die glatten, glänzenden Oberflächen von Spiegeln bzw. spiegelnden Oberflächen sind so gesehen in diesem positiven Reizschema zu verorten. Vielleicht erklärt sich dadurch auch das große Interesse, das die Menschheit diesem visuellen Phänomen entgegenbringt.

Auch in der Entwicklung des einzelnen Menschen spielt der Spiegel eine Rolle. Der französische Psychoanalytiker Jaques Lacan spricht vom *Spiegelstadium (le stade du miroir)* im Zusammenhang mit der Entstehung des Selbstbewusstseins. Kinder zwischen dem 6. und dem 18. Lebensmonat erkennen ihr eigenes Bild in einem Spiegel und freuen sich darüber. Lacan verweist hier auf den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Denken, Spiegelerfahrung und dem eigenen Bewusstsein als ganzheitliche Erfahrung.

Für uns Erwachsene steht der Spiegel seit Langem als Sinnbild für Selbstwahrnehmung. Der griechische Mythos von Narziss, wie er auch von Ovid in den Metamorphosen erzählt wird, thematisiert diesen Aspekt und fand zahlreichen Niederschlag in Bildender Kunst und Literatur. Caravaggios Narziss aus den Jahren 1598/99 in der Galleria Nazionale d'Arte Antica in Rom ist ein wunderbares Beispiel dafür (Abb. 1). Viele Künstler:innen benützten den Spiegel für die Darstellung von Selbstporträts. Ein weit weniger bekanntes Gemälde vom Innsbrucker Maler Johan-



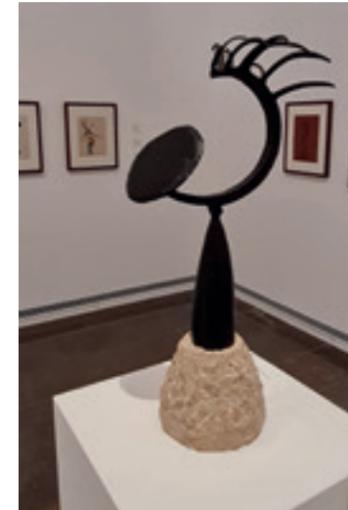
nes Gump aus dem Jahr 1646 in den Uffizien zeigt den Künstler in dreifacher Ausfertigung – im Spiegel, auf der Leinwand und als Rückenfigur (Abb. 2). Es ist interessant, wie ein Künstler des 17. Jahrhunderts hier mit den verschiedenen Realitätsebenen spielt, wie sich die Blicke vom Spiegelbild und vom Porträt gänzlich unterscheiden und die Rückenfigur eine weitere Realität im Bild öffnet.

Peter Weibel fotografierte 1973 sein Spiegel-Porträt in einem Messer (Abb. 3). Die Steigerung der Aufmerksamkeit für diese Fotografie ergibt sich aus dem funktionalen Aspekt des Gegenstandes und dessen gleichzeitiger Gefährlichkeit. Beansprucht der Medientheoretiker und Künstler hier auf humorvolle Art die Eigenschaften des spiegelnden Objektes?

Auch die *Frau vor dem Spiegel* ist ein aus der Antike stammendes Motiv, das, wen wundert's (😬!), in Verbindung mit Eitelkeit und deren Fragwürdigkeit zu sehen ist. Als Vanitasdarstellung, Vergänglichkeit und die Macht des Todes darstellend, erfuhr es seit dem Spätmittelalter, vor allem aber in der Barockzeit große Bedeutung. An den Kunstakademien entwickelte sich daraus ein weiteres beliebtes Motiv: (oft nackte) Frauen vor dem Spiegel, die sich kämmen. Julio Gonzales (1936/37) reduzierte das Thema humorvoll auf ein Minimum (Abb. 4).

**Spiegel im Film**

Spiegelobjekte als Metapher für Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung ken-



nen wir auch aus dem Medium Film: In Martin Scorseses *Taxi Driver* aus dem Jahr 1973 ist das Gespräch von Robert De Niro alias Travis Bickle mit seinem Spiegelbild eine der Schlüsselszenen des Films, die mit Kultstatus in die Filmgeschichte eingegangen ist: Travis möchte den Revolverhelden markieren, interagiert mit dem Spiegelbild aus Mangel an Kontakten zu seiner Umgebung und versucht, sich Mut anzutrainieren.

Die Spiegelszene als Möglichkeit der Selbsterkenntnis und Selbstreflexion ist ein gängiges Motiv in der Filmgeschichte: Die ehemalige englische Premierministerin Margaret Thatcher, dargestellt von Meryl Streep, muss gegen Ende des Films *The Iron Lady* (2011) durch ihr Spiegelbild die Wahrheit über ihren Zustand erkennen, worauf sie ihre Selbstbeherrschung völlig verliert. In der Serie *Better call Saul* (2015–2022) spricht

der von Kolleg:innen und Richter:innen verlassene Anwalt James McGill vor Verhandlungen mit seinem Spiegelbild auf der Herrentoilette: „It's Showtime!“, muntert er sich auf.

Zahlreiche weitere Beispiele ließen sich nennen. In der berühmten Ball-Szene in *Tanz der Vampire* (1967) aber sind Vampirforscher Professor Abronsius und sein Gehilfe allein im Spiegelbild im großen Saalspiegel sichtbar, ohne die zahlreichen Vampir:innen, die auch am Tanz teilnehmen. Wir schreiben der Kategorie *Vampir* kein Spiegelbild zu, weil wir ihnen damit die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis absprechen. Das macht sie zu Horrorfiguren ohne Seele.

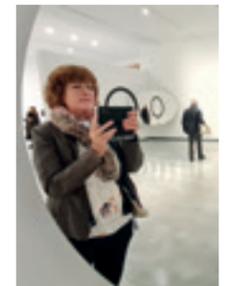
**Spiegel im Alltag**

Im Alltag haben Spiegel neben vielfältigen Anwendungen in der Technik für uns vor allem kosmetische Bedeutung.

Interessante Überlegungen zum Phänomen des Spiegels stammen vom italienischen Semiotiker Umberto Eco. „Spiegel verkehren nicht“ (Eco, 2001<sup>6</sup>: S. 29) stellt er entgegen der landläufigen Meinung fest. Der Eindruck der Seitenverkehrtheit entstehe, weil sich die Menschen mit dem Abbild im Spiegel identifizieren, tatsächlich aber handle es sich um ein kongruentes Abbild. „Der Spiegel reflektiert rechts und links genau dort, wo rechts und links sind“. An das Handling damit haben wir uns seit Jahrtausenden gewöhnt und gebrauchen dieses Spiegelbild für unsere Toilette richtig, trotz des Unterschiedes zwischen Wahrnehmung und (falschem) Verstandesurteil. Wir beziehen rechts/links auf uns als Betrachtende und nicht auf das virtuelle Ebenbild. Weiters betont Eco, dass wir Spiegeln so „trauen“ wie unseren Wahrnehmungsorganen, da sie ein „absolutes Duplikat“ liefern. Sie dienen uns als „Prothesen“, die unseren Aktionsradius vergrößern: Wir können mit ihnen Visuelles wahrneh-

Abb. 3 *Selbstporträt als Messer* (1975/2014) nennt Peter Weibel die Schwarz-Weiß-Fotografien im Belvedere. Beansprucht er die Eigenschaften des Objektes damit für sich? Screenshot 15.3.2023

Abb. 4 Julio Gonzales, *Frau vor dem Spiegel*, 1934, Bronze, Institut Valenciá d'Art Modern – eine amüsante Reduktion des Themas im Sinne der Moderne.



Maria Schuchter ist an der KPH Edith Stein in der Primarstufenausbildung und, über den Verbund West, in der Sekundarstufenausbildung für BE tätig. Sie leitet die Redaktion des BÖKWE-Fachblattes.

Abb. 5 Innenhof, Innenstadt, Bozen. Der Spiegel öffnet den Raum und bezieht das markante Dach und den Turm der Bozner Pfarrkirche, die außerhalb des Hofes liegt, in das Ensemble mit ein.

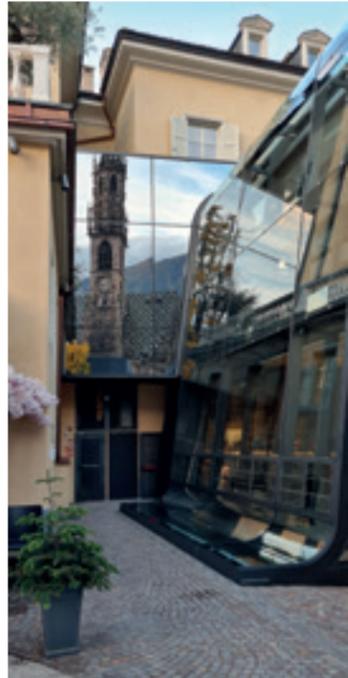


Abb. 6 Frühstücksraum im Hotel Nord 1901 in Gerona, Spanien. Wie in vielen Hotels werden hier Spiegel verwendet, um den Raum zu vergrößern, das Licht zu verstärken und die Atmosphäre zu veredeln.



Abb. 7 Das Café El Espejo Nouveau in Madrid führt den Spiegel im Namen und bezieht seinen Charme aus der Art Déco-Dekoration kombiniert mit den glänzenden und spiegelnden Oberflächen.



men, wo unsere Augen das nicht können, also die Reichweite unserer Augen vergrößern, und wir können uns selbst so sehen, wie die anderen uns sehen (ebd.: S. 31–38).

Die *Prothesenfunktion* des Spiegels wird in öffentlichen wie in privaten Räumen zur ästhetischen Gestaltung der Umwelt verwendet. Abbildung 5 zeigt eine Innenhofsituation in Bozen. Durch die Anbringung des Spiegels im Häuserwinkel öffnet sich der Raum, das Spiegelbild von Dach und Turm der gotischen Pfarrkirche (außerhalb des Hofes) kontrastiert mit der Alltags-Architektur des 20. Jahrhunderts und setzt ästhetische Akzente in einem sonst toten Winkel.

Denselben Effekt können wir häufig in Hotelzimmern und Restaurants beobachten, wie beispielsweise im Frühstücksraum des Hotels Nord 1901 in Gerona (Abb. 6) oder im Pavillon des berühmten *Cafe El Espejo* in Madrid (Abb. 7).

André Heller, immer offen für Illusionen und visuelle Täuschungen, wendet diesen ästhetischen Effekt im Freiraum

an. In dem von ihm gestalteten *Anima-Garten* bei Marrakesch steht ein Spiegelhäuschen (Abb. 8). In seinen Seiten- und Dachflächen spiegelt sich die Flora der Umgebung – und liefert ein wunderbares Fotomotiv für die Besucher des Gartens.

**Geschichtliches**

Das Museum Rietberg in Zürich beabsichtigte 2019, „das Spiegelbild erstmals umfassend in den Kulturen der Welt darzustellen, ...“ (Lutz, 2019, S. 9). Im aufschlussreichen Katalog zur



Ausstellung lässt sich die spannende Geschichte des Spiegels und seines Gebrauchs in den verschiedenen Kulturen nachlesen. Offenbar hängt sie eng mit der Bearbeitungstechnik des Materials zusammen, aus dem Spiegel bestehen (vorwiegend Metall oder Glas). Die ältesten, archäologisch dokumentierten Exemplare wurden vor über 7000 Jahren aus Obsidian hergestellt und stammen aus neolithischen Gräbern in Anatolien (ebd. S. 87). Mit der Bronzezeit verbreiteten sich meist kreisrunde, blank polierte Metallspiegel, die für kultische und vor allem für kosmetische Zwecke verwendet wurden (Ägypten, Griechenland, Etrusker, Römer, ...). Die ältesten bekannten Glasspiegel stammen aus römischer Zeit (1. Jahrhundert n.Ch.).

Während aus der Antike viele Spiegel erhalten sind, fehlen diese nach dem Untergang des Weströmischen Reiches (spätes 5. Jahrhundert). Erst im Hochmittelalter sind Spiegel wieder ein häufiger Gebrauchsgegenstand (ebd. S. 169). Die Spiegelglas-Produktion setzte in Venedig, aber auch in Städten nördlich der Alpen (Basel, Nürnberg, Köln,

Antwerpen) ein. Technische Neuerungen, die größere, flachere, fast farblose Spiegelgläser ermöglichten, führten dazu, dass Spiegel aus Murano bald über Venedig hinaus bekannt wurden. Venedig exportierte während des 16. und 17. Jahrhunderts Spiegelgläser an den Königshof von Paris, aber auch in den Nahen Osten, nach Indien und Persien.

**Spiegelnde Oberflächen und Reflexionen**

Spiegel und spiegelnde Materialien waren kostbar. Auch deshalb waren sie in der Malerei ein verbreitetes Thema. Ausführende konnten ihre Virtuosität unter Beweis stellen, wenn es darum ging, den Glanz der Materialien sichtbar zu machen. Ernst Gombrich beschäftigte sich intensiv mit der Darstellung von Licht und Glanz in der Malerei. Er stellt fest, dass Glanzlichter ihrer Natur nach kleine Spiegelbilder sind (Gombrich, S. 33). Sie helfen uns beim Erkennen der Objektformen, zumal sie sich besonders an Kanten und Vorsprüngen bilden (ebd. S. 14). Mit ihnen können wir dreidimensionale Formen richtig interpretieren. Gombrich zeigt auf, dass seit der Antike (zum Teil schematische) Darstellungen von Glanzlichtern und Spiegelungen in der Kunst thematisiert wurden, besonders dann, wenn eine naturgetreue Wiedergabe angestrebt wurde. Er führt die Entdeckung dieses Malkonzeptes auf Apelles zurück, den berühmtesten Maler der Antike, von dem zwar kein einziges Werk erhalten ist, dessen Können aber in zahlreichen Anekdoten hoch gerühmt wurde. Gombrich spricht gar vom „Vermächtnis des Apelles“ und findet die „visuellen Sprachformeln“ (ebd. S. 27) von Glanzlichtern und Spiegelungen in zahlreichen Kunstwerken der verschiedenen Stile und Epochen. Der Besuch einer Gemäldegalerie oder Pinakothek bestätigt, einmal darauf aufmerksam geworden, Gombrichs Analyse.



Abb. 9 Juan de Zurbarán, *Stilleben mit Zitronen*, Öl auf Leinwand, ca. 1640, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando/Madrid. Helldunkel-Kontrast und realismussteigernde Glanzlichter auf Früchten und Teller machen den Reiz der einfachen Komposition aus.



Abb. 10 Joseph Bail, *Reflet de soleil*, Öl auf Leinwand, 1895, Musée des Beaux-Arts/Lyon. Bail, ein Vertreter des Realismus, zeigt seine malerische Virtuosität besonders gerne anhand der Darstellung von Reflexionen und Spiegelungen an metallenen Oberflächen.

Als anschauliches Beispiel sei ein Stilleben von Juan de Zurbarán, Teller mit Zitronen (*Bodegon de limones*) ca. 1640, in der Gemäldesammlung der königlichen Akademie der Schönen Künste von San Fernando in Madrid genannt (Abb. 9). Es lebt von den Glanzlichtern auf den Blättern und Früchten, vor allem aber auf dem metallenen Teller. Juan (1620–1649), Sohn des berühmten Francisco de Zurbarán, hatte sich auf Stilleben spezialisiert. Auf Grund seines frühen Todes durch die Pest gibt es von ihm nur wenige Arbeiten, die wegen ihrer Meisterschaft zunehmend geschätzt und von großen Museen angekauft werden.

Auch über 200 Jahre später sind Künstler:innen vom Spiel mit Glanzlichtern und Reflexionen noch fasziniert.

Der im Rhonetal geborene französische Maler Joseph Bail (1862–1921), ein Vertreter des Realismus und um sogenannte „traditionelle Werte“ in der Malerei bemüht, entwickelte in deren Darstellung wirkliche Meisterschaft. An Alltagsgegenständen aus Küchen und Wohnzimmern, speziell Glasgefäßen oder metallenen Kochgeschirr, demonstrierte er sein Können. Der Titel *Reflet de soleil* (1895) eines Gemäldes im Musée des Beaux Arts in Lyon betont seine Absicht, Glanz und Reflexionen an der Kupferoberfläche durch einen in den Raum einfallenden Sonnenstrahl überzeugend darzustellen (Abb. 10).

Die besondere Vorliebe für spiegelnde Oberflächen ist auch heute ein Thema in der Malerei. An vorderer Stelle ist hier wohl der britische Maler David

Abb. 11 Screenshot (15.3.2023) zu Joan Jones, *Mirror Piece I&II* (1969/2018). In der Performance tragen die Akteur:innen lebensgroße Spiegel.

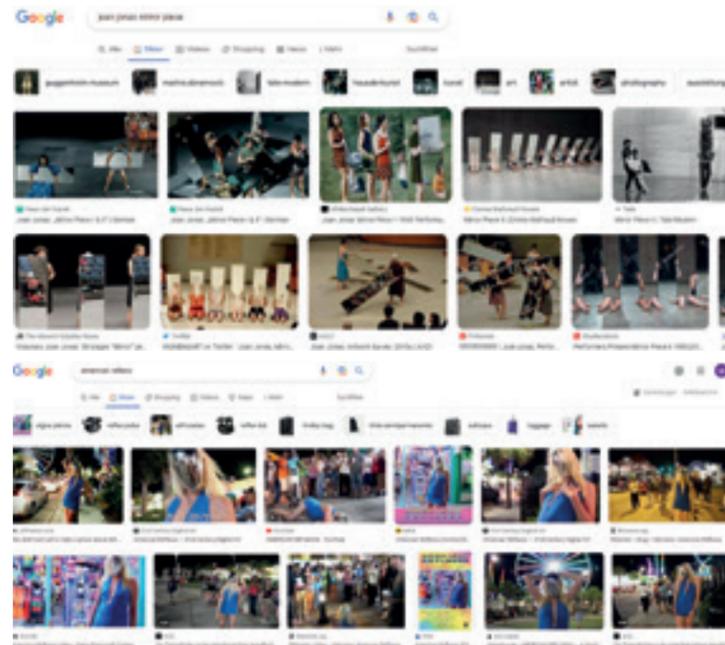
Abb. 12 Screenshot (15.3.2023) zu Signe Pierce / Alli Coates, *American Reflexx*, 2015, Myrtle Beach / South California. Der Film zeigt den Spaziergang von Signe Pierce mit einer gesichtslosen Spiegelmaske durch die Straßen des Badeortes und die dadurch ausgelösten, verstörenden Reaktionen von Passant:innen.

Abb. 13 Einzelbild aus *Wind* von Joan Jones (1968). Der Film entstand am Strand von Long Island / New York. Die Pionierin von Video- und Performancekunst verwendete bereits im ersten Film ihres Œuvres Spiegel und Reflexionen als wichtiges Gestaltungsmittel.

Hockney zu nennen, der sich in seinen Swimmingpool-Bildern in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts wie auch in den iPad-Zeichnungen aus diesem Jahrhundert intensiv damit auseinandersetzt. „Wie malt man Wasser? Ich fand das eine reizvolle Herausforderung. Im Gegensatz zu einem Teich wird Licht im Swimmingpool gespiegelt. Die tanzenden Linien, die ich auf meine Pools malte, sind in Wirklichkeit auf der Wasseroberfläche, die eine Art Spiegel darstellt, und der kräuselt und bewegt sich. Spiegel haben große Macht, weil sie Bilder schaffen können. Alle Spiegel reflektieren die Welt und ein Hohlspiegel, also ein konkaver Spiegel, kann ein Bild der Welt sogar projizieren. Und eine Projektion oder Reflexion der Welt ist etwas sehr anderes als die Welt an sich, oder nicht?“, erzählt Hockney im Gespräch mit dem britischen Kunsthistoriker Martin Gayford (Hockney/Gayford, 2016, S. 108). In *Die Welt der Bilder* diskutieren die beiden unter anderem in zwei Kapiteln über Spiegel und Spiegelungen: Von der Vermutung, dass Spiegel bei der Entdeckung der Zentralperspektive durch Brunelleschi eine wichtige Rolle spielten, über *Las Meninas* von Diego Velázquez (der laut Inventar nach seinem Tod zehn große Spiegel – damals sehr teuer und kostspielig – besaß) und die Bedeutung von Spiegeln in der Malerei. Der Hinweis auf dieses interessante und kurzweilige Buch muss an dieser Stelle genügen.

**Spiegel als Massenware**

Die entscheidenden Neuerungen zur Spiegelproduktion fanden im 19. Jahrhundert statt. Durch die Möglichkeit der industriellen Herstellung von glatten Glasplatten, die mit Aluminium oder Silber bedampft wurden, setzte die Spiegelproduktion in großem Umfang ein (Kacunko, 2010, S. 399ff). Sowohl die technischen Möglichkeiten wie auch die



finanzielle Leistbarkeit haben Spiegel zu einem Alltagsmaterial werden lassen. Die Bedeutung und Verwendung des Spiegels in der Moderne und in der zeitgenössischen Kunst hier auch nur überblicksmäßig darstellen zu wollen, ist in Anbetracht der Unerschöpflichkeit des Themas undenkbar. *Die andere Seite. Spiegel und Spiegelungen in der zeitgenössischen Kunst* – unter diesem Thema gestalteten die beiden Kuratoren Edelbert Köb und Thomas Mießgang im Jahr 2014 im Belvedere/Wien eine Ausstellung. Die Ausstellung und der dazugehörige Katalog befragen den Spiegel „als Motiv, Metapher und Artefakt in der zeitgenössischen Kunst“, natürlich auch hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

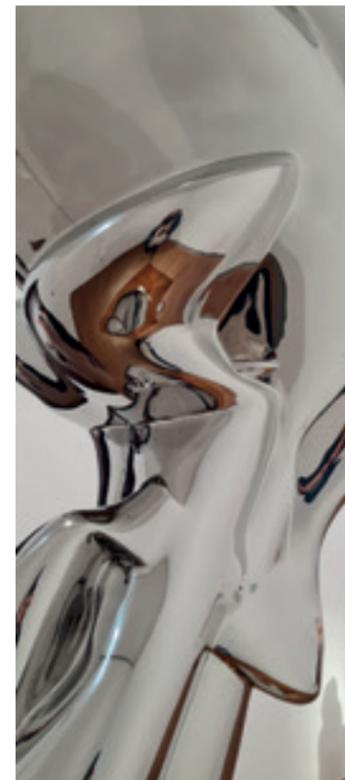


Ich möchte an dieser Stelle drei unterschiedliche Arbeiten aus der Menge des allein in den letzten Monaten Gesehenen herausgreifen:

Das Haus der Kunst in München widmete im Winter 2022/23 der amerikanischen Künstlerin Joan Jonas (geb. 1936) eine große Retrospektive zu ihrem Gesamtwerk. Jonas, eine wegweisende Akteurin bei der Entwicklung der Performance, performte bereits 1970 mit Spiegeln am Strand (Abb. 13). In *Mirror Piece I&II*, einer Performance von 1969, die aktuell anlässlich der Ausstellung wieder aufgeführt wurde, tragen die Performer:innen lebensgroße Spiegel, in denen sich die Körper der Akteurinnen, Zuschauer und Raum spiegeln (Abb. 12). „Spiegel sind mysteriös. Sie brechen den Raum auf, sie vervielfältigen die Realität und sie sind optisch sehr interessant. Natürlich zerbrechen Spiegel auch. [...] Bei Spiegeln bekommen die Leute ein ungutes Gefühl. Bei den Performances fühlten sich die Leute angesichts des Glases – dieses schweren Glases, das zerbrechen könnte – auch unbehaglich und angespannt. Natürlich war es absolut ungefährlich.

Wir hatten alles vollkommen unter Kontrolle. Aber ich mag dieses Spannungsgedühl, das Spiegel auslösen.“, wird Jones in der Broschüre zur Ausstellung zitiert. In diesen Performances liegt die Bedeutung des Spiegels neben seinen visuellen Wirkungen vor allem auch in der metaphorischen und psychologischen Aufladung.

Anders ist die künstlerische Absicht bei *Justine*, einer Arbeit aus Edelstahl von Tony Cragg aus dem Jahr 2015 (Abb. 14). Im Œuvre des britischen Bildhauers vollzieht sich einerseits eine Entwicklung vom Figuralen zum Abstrakten, andererseits setzt er sich besonders mit den Qualitäten der von ihm verwendeten Materialien auseinander. Auffällig in seinen Arbeiten ist die besondere Ästhetik der Material-Oberflächen. Betrachter:innen von *Justine* sowie der umgebende Raum spiegeln sich in den hochpolierten, gekrümmten Flächen der Skulptur, werden verzerrt und je nach Standort mehrfach Teil der Arbeit. Der Saaltext in der Albertina/Wien sprach anlässlich der Ausstellung von 2022 vom „Dialog“ zwischen Betrachter:innen und Skulptur. Wolfgang Köb schreibt im oben genannten Belvedere-Katalog vom „Glamour der Oberflächen“ in der figurativen Plastik ab der Mitte der 1980er-Jahre, den er auch mit „Millionärs- und Oligarchenkunst“ in Verbindung bringt, und zu deren Pionieren er Jeff Koons (vgl. Rabbit 1996) zählt. Aber auch Köb erkennt in diesen makellosen Oberflächen, die durch verbesserte und kostengünstigere Veredelung von Metallen erst möglich sind, Qualitäten, die über die reine Oberflächlichkeit hinausgehen (ebd. S. 35–42). Neben den spiegelnd-reflektierenden, luxuriösen Eigenschaften haben diese Metallflächen auch einen distanzierenden, hygienisch-sterilen Aspekt. Insofern treffen sie auch ein Charakteristikum der aktuellen Leistungsgesellschaft, und auf den Reiz des Glänzenden



und Spiegelnden an sich wurde schon oben verwiesen.

Die Filmemacherin Alli Coates (geb. 1987) und die Performancekünstlerin Signe Pierce (geb. 1988) drehten 2015 in Myrtle Beach (South California) den



Film *American Reflexx* (Abb. 12). Pierce versteht sich als „reality artist“ und setzt mit ihren Arbeiten an der Lebenswirklichkeit an. In *American Reflexx* tritt sie als sexualisierte Frau auf, die ihr Gesicht hinter einer spiegelnden, gesichtslosen Maske verbirgt. Derart anonymisiert mit kurzem Kleid und Highheels, ohne ein Wort zu sprechen, spaziert sie durch die Straßen des amerikanischen Badeortes. Der Film gibt 14 Minuten der 2 Stunden dauernden Performance wieder und zeigt „reale“ Reaktionen von Passant:innen auf das „anonymisierte Sexobjekt“. Die Reaktionen werden immer aggressiver, zunächst sind es verbale Beschimpfungen, verbunden mit Aufforderungen, sich zu zeigen. Es folgen körperliche Attacken, schließlich wird sie von einer Frau zu Fall gebracht, Umstehende schauen lediglich interessiert zu. Der Film wurde auf Youtube gestellt und millionenfach angeklickt. Die erschütternde und unverhohlene Gewaltbereitschaft gegenüber einer sich lediglich im Straßenbild bewegenden Frau geht auch auf die Anonymisierung durch die spiegelnde Maske zurück. Sie ermöglicht den Angreifer:innen, die Person hinter der Akteurin wegzuschieben, sie zu anonymisieren und entindividualisieren, ihre Menschlichkeit in Frage zu stellen. Sie wird so zu einem roboterhaften Sexfrau-Objekt degradiert, das man bedenkenlos demütigen darf.

Die drei hier angeführten künstlerischen Beispiele zeigen also recht unterschiedliche Positionen zum Umgang und zur Verwendung von Spiegeln und spiegelndem Material. Sie stehen stellvertretend für viele andere, die im Kunstgeschehen in Erscheinung treten.

**Didaktisches**

Wenn Spiegel im öffentlichen Raum anzutreffen sind, wie beispielsweise an der *Plaza de la reina* in Valencia (Abb. 15), erfreuen sie vorbeikommende Pa-

Abb. 14 Tony Cragg, *Justine*, Edelstahl, 2015, Kings Collection. Der Bildhauer arbeitet mit verschiedenen Materialien und lotet ihre speziellen Eigenschaften aus.

Abb. 15 Straßenszene auf der *Plaza de la reina* in Valencia. Auf dem neu gestalteten Platz vor der Kathedrale wurden konvex und konkav gewölbte Spiegel aufgestellt.

Abb. 16 Ólafur Elíasson, *Echo Activity*, 2017, Installation im Museo de Arte Contemporáneo Helga de Alvear, Cáceres, Spanien. Eliasson thematisiert mit Spiegeln Fragen zu Wirklichkeit und deren Relativität.



ssant:innen, insbesondere, wenn sie sich in konvexen oder konkaven Wölbungen entsprechend verzerrt, wiederentdecken. Spiegel haben sich auch als Massenprodukt ein gewisses Faszinosum bewahrt. Ólafur Elíasson (geb. 1967) spielt damit ebenso in seiner Arbeit *Echo Activity* (2017, Museo de Arte Contemporáneo Helga de Alvear / Cáceres, Abb. 16), auch wenn er die Frage der Relativität damit ansprechen will. Die im Ausstellungsraum verteilten Spiegel reflektieren, verzerren und vervielfachen. Die Museumsbesucher:innen beschäftigen sich damit, machen einander aufmerksam, fotografieren und verweilen länger als bei manch anderen Ausstellungsstücken, so die Beobachtung.

Meiner Erfahrung nach mögen auch Kinder und Jugendliche Arbeiten und Aufgaben zu diesem Thema: Die Handy-Kamera zu nützen – um Beobachtungen zu sammeln, genau hinzuschauen lernen, die visuelle Wahrnehmung der Welt zu trainieren – ist eine wertvolle didaktische Übung, die dem zeitgeistigen Medienzugang entspricht. Egal ob tatsächliche Spiegelobjekte (Abb. 17a–c) oder Spiegelungen an Oberflächen (Abb. 18a–c) gefunden oder arrangiert werden – ihr fotografisches Festhalten aus verschiedenen Blickwinkeln und unter verschiedenen Bildausschnitten bringt interessante Ergebnisse. Natürlich profitiert diese Aufgabe von der *Demokratisierung des Fotografierens*: Die

Kosten sind unbedeutend, die Anzahl der Aufnahmen nahezu unbeschränkt, die Qualität der Fotos meist ausreichend und die anschließende Analyse bezüglich mehr oder weniger interessantem Bildaufbau lässt wertvolle Gespräche zu.

**Literatur**

Eco, U. (2001/6): Über Spiegel und andere Phänomene. München, Wien.  
 Gombrich, E. (1987): Die Entdeckung des Sichtbaren. Zur Kunst der Renaissance III. Stuttgart.  
 Hockney D. / Gayford M. (2016): Welt der Bilder. Von der Höhlenmalerei bis zum Screen. München.  
 Haus der Kunst, Joan Jonas, 9.9.22–



26.2.23. Begleitbroschüre zur Ausstellung im Haus der Kunst. München.

Husslein-Arco, A. / Köb, E. / Mießgang, Th. (Hg.), (2014): Die andere Seite. Spiegel und Spiegelungen in der zeitgenössischen Kunst. Ausstellungskatalog Belvedere. Wien.

Kacunko, S. (2010): Spiegel – Medium – Kunst. Zur Geschichte des Spiegels im Zeitalter des Bildes. München.

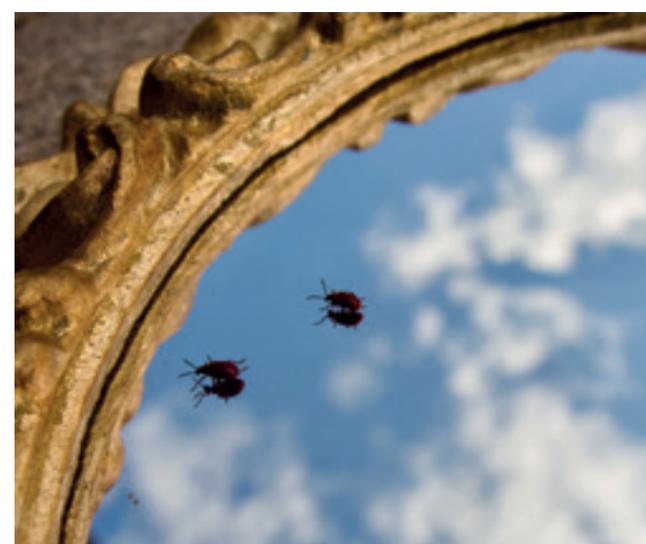
Köb, E. (2014): Spiegel und Spiegelungen. Zur kurzen, aber fulminanten Karriere spiegelnder Materialien in der Kunst, in: Husslein-Arco, A./ Köb, E./ Mießgang, Th. (Hg.), (2014): Die andere Seite. Spiegel und Spiegelungen in der zeitgenössischen Kunst. Ausstellungskatalog, S. 35–43.

Lutz, A. (HG.) (2019): Spiegel. Der Mensch im Widerschein. Ausstellungskatalog Museum Rietberg, Zürich. Köln.

Schmehl, S. / Oberzaucher, E. (2017): Ein Sinn für das Schöne – Wie die Evolution die Menschen zu Ästheten machte., in: Schwender, C. / Lange, B. / Schwarz, S. (Hg.)(2017): Evolutionäre Ästhetik. Lengerich, S. 15–24).

Schwender, C. / Lange, B. / Schwarz, S. (Hg.)(2017): Evolutionäre Ästhetik. Lengerich.

Voland, E. / Grammer, K. (Hg.) (2003): Evolutionary Aesthetics. Zürich.



Andreas Fries

# Geknetetes Wissen

## Vom verkörperten Wissen oder vom Lernen durch unmittelbare Erfahrung und sinnliches Wahrnehmen im Fach Werken

Thomas Fuchs beginnt den ersten Essay in seiner Monographie *Verteidigung des Menschen* mit einem Zitat aus T. S. Eliots *The Rock*: „Where is the wisdom we have lost in knowledge? Where is the knowledge we have lost in information?“ (Fuchs 2020, S. 20) Der Verlust, der hier beklagt wird, wird von Fuchs im Anschluss gespiegelt an den Veränderungen, die mit den technologischen Entwicklungen unserer Zeit einhergehen: „Angesichts der technologischen Entwicklungen der Gegenwart werden wir Zeugen einer erstaunlichen Entmaterialisierung. Nie zuvor in der Geschichte hat die Entkörperung des Geistes, die Sublimierung des Stoffs zur reinen Form, die Umwandlung alles Physischen in Zahlen und Zeichen ein solches Ausmaß erreicht wie heute. Datenströme umkreisen den Globus in Lichtgeschwindigkeit [...] Wissen wird ablösbar von wissenden Subjekten.“ (Fuchs 2020, S. 25 f.) Im Weiteren zeigt er grob die Entstehung dieser am Digitalen ausgerichteten technologischen Entwicklung bis zum Ist-Zustand: „Zu Beginn des 21. Jahrhunderts werden 97 Prozent der weltweiten Bytes über das Internet ausgetauscht.“ (Fuchs 2020, S. 38) Dabei konstatiert er als „Gemeinsames Merkmal der medialen und virtuellen Welten [...] eine Abkoppelung von der unmittelbar leiblichen Erfahrung, eine ‚Entkörperung‘ (disembodiment).“ (Fuchs 2020, S. 195) Der Bildungssektor ist von dieser Entwicklung unmittelbar betroffen. Exemplarisch zeigt dies der Auszug aus der Homepage einer

bayerischen Realschule: „Wir wollen, dass Schüler selbstverständlich mit digitalen Medien unabhängig von Zeit und Raum lernen können, so dass sie die für das erfolgreiche Leben und Arbeiten im 21. Jahrhundert notwendigen Kompetenzen erwerben.“ (Realschule am Europakanal Erlangen, o. J.)

Davon ausgehend stellt sich im Kontext schulischer Bildungsprozesse aus aktuellem Anlass die grundlegende Frage, wie denn diese von Fuchs konstatierte „Entkörperung“ in Zeiten von *Online-Unterricht* und *distance learning*, in denen das auf digitale Medien gestützte Unterrichten den schulische Wissenserwerb maßgeblich bestimmt, zu werten ist. Denn gerade in Bildungsprozessen, in denen „der eigene Körper als Medium der Aktivität eine zentrale Rolle spielt“, ist es konstitutiv, dass „der Zugang zum Wissen und damit die Aneignung von Welt an das unmittelbare Erfahren und das sinnliche Wahrnehmen“ (Fries 2017, S. 31) nicht „entkörperert“ wird.

### Wissenserwerb durch unsere Sinne

Den Aspekt der *Entkörperung* greift auch der Künstler Edmund de Waal auf, Bezug nehmend auf eine Gegenwart, in der die digitalen Welten, die jeglicher Körperlichkeit entbehren, unsere Begeisterung auf sich ziehen, eine Gegenwart, in der nicht ohne Grund ein Buch des kanadischen Schriftstellers David Sax in Kanada und den USA Aufsehen erregt, das von der New York Times in die Liste der *Best Books of 2016* auf-

genommen wurde. Der Titel lautet: *The Revenge of Analog: Real Things and Why They Matter*.

Edmund de Waal war Anfang 2017 neben Ai Wei Wei im Kunsthaus Graz in der Ausstellung *Geknetetes Wissen – die Sprache der Keramik* vertreten. Er meint in diesem Kontext, sich beziehend auf das jahrtausendealte Wissen über den gestalterischen Umgang mit dem Material Ton: „Knowledge is a difficult word because, as you say, we have the tendency to think that you only get knowledge by studying academically. But human beings acquire knowledge from the first day they were born through their bodies, through their touch, through all their senses and be a human being is to be alive to all this knowledge – to how we listen, to how we smell, to how we taste and, of course, to how we touch. So there is [sic!] kinds of knowledge, ones that it’s very important – particularly in this moment in history when we are very excited by the digital world, by the world which has no touch present within it – to remember that knowledge comes through our bodies, through our senses and I think there’s a real hunger, real hunger for people to connect with all those kinds of knowledge again.“ (de Waal 2017)

De Waal sieht hier den Erwerb körperbezogenen Wissens als wesensbestimmend für die menschliche Existenz an. Dass sich der menschliche Erwerb von Wissen ab der Geburt durch den eigenen Körper, durch Berühren bzw.

durch all unsere Sinne vollzieht, deckt sich mit der These Richard Sennets, „dass alle Fertigkeiten, selbst die abstraktesten, mit einer körperlichen Praxis beginnen.“ Laut Sennet „geht es vor allem um Wissen, das durch Berührung und Bewegung in der Hand angesammelt wird.“ (Sennet 2008, S. 21)

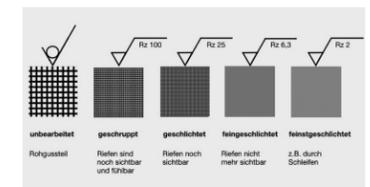
Die Rolle der Hand als „Quelle des Wissens“ thematisiert auch Alexander Glas in seinem Aufsatz zur motorischen Intelligenz: „Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen, allen voran die Neurobiologie und die Soziologie, entdecken die Hand als unverzichtbaren Bestandteil intelligenten Handelns. Sie wird dabei als Organ gesehen, das zum lebensnotwendigen Erkundungshandeln des Menschen einen entscheidenden Beitrag leistet und dadurch zu einer Quelle des Wissens wird.“ (Glas 2010, S. 58)

### Verkörpertes Wissen

Thomas Fuchs stellt in seinem Beitrag *Verkörpertes Wissen – verkörpertes Gedächtnis* zum Sammelband *Verkörperung – eine neue interdisziplinäre Anthropologie* fest, „dass unsere alltägliche Beziehung zur Welt auf einer fundamentalen Vertrautheit und Geschicklichkeit beruht, die bereits in der frühen Kindheit erworben wird, also noch vor der Entwicklung symbolisch-verbal vermittelten Wissens [...]. Gleichwohl dominieren in den gegenwärtigen Kognitions- und Sozialwissenschaften Konzepte, die von einer grundsätzlich propositionalen, symbolvermittelten und repräsentationalen Struktur unseres Erkennens und Wissens ausgehen.“ (Fuchs 2017, S. 58) Hier decken sich Fuchs’ Aussagen mit denen von de Waal, nach der sich die Weltaneignung und damit (Welt)wissen durch körperliche Praxis, das heißt durch Koppelung an die unmittelbar leibliche Erfahrung im Sinne einer *Verkörperung* unter Verwendung der Sinne vollzieht.

Das Wissen um das Rauhe einer Oberfläche zum Beispiel wird durch das Spüren der Rauheit mit den Fingern erworben, was bewusstes Berühren impliziert. Das sensorische Empfinden lässt sich dabei durch Wiederholung sukzessive optimieren und wird letztendlich zu einer neuen verkörperten Fähigkeit. Der Ansatz der *embodied and enactive cognition* weist in diese Richtung. Er sieht das Subjekt und die es umgebende Welt „als komplementäre Momente einer Einheit [...] die durch verkörperte Praxis vermittelt ist [...]. Dem enaktiven Paradigma zufolge sind Wahrnehmung und Bewegung kreisförmig miteinander verknüpft ...“ (Fuchs 2017, S. 59).

Selbst eine Beschreibung im symbolvermittelten, deklarativen Modus greift auf das sinnesvermittelte Erkennen zurück, um die hier vorgenommene Kategorisierung nachvollziehbar zu machen (Abb. 1). Auch in der Praxis ist, um die Rauheit überprüfen zu können, ein unterschiedliches Vorgehen möglich. Neben der elektronischen Erfassung mit Hilfe eines Tasters ist in der Praxis auch ein aktives Abtasten mit der Hand und mit den Augen vorgesehen. Mit Hilfe so genannter Oberflächen-Vergleichsmuster kann man einen Seh- und Tastvergleich zwischen vorgefertigten Täfelchen mit jeweils definierter Oberflächenrauheit und der jeweiligen Werkstückoberfläche durchführen.



Das Wissen um das Rauhe einer Oberfläche zum Beispiel wird durch das Spüren der Rauheit mit den Fingern erworben, was bewusstes Berühren impliziert. Das sensorische Empfinden lässt sich dabei durch Wiederholung sukzessive optimieren und wird letztendlich zu einer neuen verkörperten Fähigkeit. Der Ansatz der *embodied and enactive cognition* weist in diese Richtung. Er sieht das Subjekt und die es umgebende Welt „als komplementäre Momente einer Einheit [...] die durch verkörperte Praxis vermittelt ist [...]. Dem enaktiven Paradigma zufolge sind Wahrnehmung und Bewegung kreisförmig miteinander verknüpft ...“ (Fuchs 2017, S. 59).

### knowing that – knowing how

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Ausführungen zum Erwerb dieser Form von Wissen muss man sich im Hinblick auf eine nähere Eingrenzung des Begriffs *verkörpertes Wissen* die Frage

	knowing that	knowing what
	explizites Wissen	implizites Wissen
Wissensbasis	informationsbasiertes Wissen	übungs- und erfahrungsbasiertes Wissen und Können
Erwerbsmodi	Erwerb durch propositionale Verständigung über Gegenstände, zum Beispiel durch Unterweisung oder Belehrung	Erwerb durch direkten körperlichen Umgang mit Gegenständen oder Situationen, lässt sich nicht vollständig explizieren
Wiedergabemodi	erfragbar und in propositionaler Sprache mittelbar	Wiedergabe / Aktualisierung des Wissens durch körperlichen Vollzug lässt sich nicht vollständig in einem System von Tatsachenaussagen wiedergeben

stellen, in welchem Verhältnis das verkörperte Wissen zu anderen Wissensformen steht. Hier führt Fuchs eine Kategorisierung von Wissensformen von Gilbert Ryle an, der eine grundlegende Einteilung in „knowing that“ und „knowing how“ vornimmt. (Ryle 1949) Nach Fuchs reicht diese Gegenüberstellung zurück bis zu Aristoteles, der in seiner Nikomachischen Ethik unterscheidet zwischen epistēmē und technē. Epistēmē steht dabei für das theoretische Wissen, technē für das praktische Wissen und das praktische Können in Gestalt von Geschicklichkeit und Kunstfertigkeit (Fuchs 2017, S. 58). Sowa führt hierzu aus: „Die Technē/Kunst ist seit der Antike als eine Wissensform verstanden worden, die implizit in ein beobachtbares operationales Ausführungswissen eingewachsen ist und sich nur in diesem Ausführungskönnen zeigt [...]. Technē ist ein Gebrauchswissen, das sich im Können von Herstellungshandlungen zeigt.“ (Sowa 2019, S. 54) Im Hinblick auf den epistemischen Status der Technē greift er die Unterscheidung in „explizites“ und „implizites“ Wissen am Beispiel der Handwerker auf und stellt fest, „dass [sie] das, was sie können, nicht immer auch explizit und vollständig erklären können: Ihr Wissen ist größtenteils ‚implizit‘.“ (Sowa 2019, S. 57) Die Tabelle (Abb. 2) versucht durch eine Gegenüberstel-

Abb. 2 Tabelle Wissensformen vgl. hierzu Fuchs 2017, S. 57–67

Abb. 1 Grafik: Andreas Fries nach <https://www.precifast.de/oberflaechen-rauheit-oberflaechenangabe-zeichnungen/>

Abb. 4 Treibarbeit Metall  
Foto: Andreas Fries

lung der Wissensformen den Begriff des *verkörperten Wissens* entsprechend zu konturieren (Fuchs 2017, S. 57–67). Trotz der Unterschiede betont Fuchs, dass es „keine strikte Trennung“ gebe: „Knowing that und knowing how tragen vielfach gemeinsam zu sachgemäßem und intelligentem Verhalten bei.“ (Fuchs 2017, S. 61)

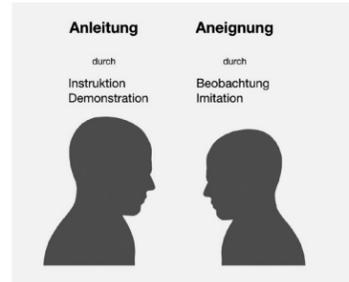


Abb. 3 Grafik zur Weitergabe verkörperten Wissens (Andreas Fries)

**Weitergabe verkörperten Wissens**

Die Weitergabe dieses verkörperten Wissens an andere mit der Intention, dass dieses nicht „verlorengeht“ – in der frühen Menschheitsgeschichte war diese Weitergabe existenziell wichtig –, und die damit verbundene Aneignung verlangen eigene Inszenierungstechniken. Das Demonstrieren und Instruieren und das Beobachten auf der einen Seite und Imitieren auf der anderen Seite korrespondieren hierbei miteinander (Abb. 3).

Die Hand dient in diesem Kontext nicht nur als Medium der Anwendung des verkörperten Wissens, sondern auch als *Medium der Vermittlung* bei der notwendigen Demonstration (Fries 2016, S. 32). Im Kontext der Vermittlung zeigt sich die Anleitung durch eine Expertin oder einen Experten, der Träger des verkörperten Wissens ist, als effektive Methode, um derartiges Wissen, das sich zum Beispiel auf zeitlich-räumliche Bewegungsmuster bezieht, auf Dauer verfügbar zu machen.

Die Aneignung verkörperten Wissens umfasst, wenn es um Weitergabe von Wissen geht und damit das Lehren

und Lernen im Vordergrund steht, idealerweise nicht nur eine Demonstration, sondern auch eine handlungsbegleitende Instruktion durch Sprache. Allerdings deutet sich hiermit ein Dilemma an, auf das folgende Aussage von Fuchs hinweist: „Die explizierende Auflösung des Impliziten in Einzelelemente läuft immer auch Gefahr, das ursprüngliche Phänomen zu verlieren.“ (Fuchs 2017, S. 65) Weiter schreibt er in diesem Zusammenhang: „Die sprachliche Artikulation vermag hingegen immer nur einzelne Komponenten aus diesem unabgrenzbar-mannigfaltigen Knäuel holistischer Erfahrung zu explizieren, sie damit in einen allgemeinen begrifflichen Zusammenhang einzuordnen und der Kommunikation verfügbar zu machen – freilich um den Preis, dadurch gerade die Unmittelbarkeit und Einheit der intuitiven Erfahrung preiszugeben.“ (Fuchs 2017, S. 64) Zusammenfassend heißt das, dass eine fehlende Instruktion auf der einen Seite die Effektivität des Lernprozesses vermindert. Zusätzliche Instruktionen im Verlauf der Demonstration oder der Imitation auf der anderen Seite verhindern, dass die komplexen körperlichen Vorgänge (zum Beispiel Sinneswahrnehmungen über Propriozeptoren und beobachtete zeitlich-räumliche Bewegungsmuster) holistisch wahrgenommen werden. In diesem Fall, da es sich ja um einen Lehr-Lern-Prozess handelt, überwiegen allerdings die positiven Aspekte des Explizierens: Die Vorgänge werden mittels Kommunikation zugänglich, Wirkzusammenhänge können erklärt werden, mögliche Fehlerquellen im Vorgriff ins Bewusstsein gerückt werden etc.

Von Bedeutung kann zum Beispiel sein, „dass im Verlauf des Demonstrierens bzw. vor der Nachahmung Zusatzinformationen hinsichtlich der Materialeigenschaften gegeben werden, um so ein ‚Mitdenken‘ ebendieser beim Nachahmen bzw. beim Bearbeiten zu



ermöglichen.“ (Fries 2016, S. 33) Der Beobachter oder die Beobachterin kann dann entsprechende Eigenschaften des Metalls – Kupfer ist eher weich, wird aber, wenn man es länger bearbeitet, hart und spröde – antizipieren und diese bei der Imitation berücksichtigen (Abb. 4). Knowing that (Materialkenntnis durch Instruktion) und knowing how (Materialefahrung) ergänzen sich hier sinnvoll (vgl. hierzu die in Abb. 2 gezeigte Tabelle zu den Wissensformen).

Auf die Problematik, welche die „explizierende Auflösung des Impliziten in Einzelelemente“ (Fuchs 2017, S. 65) mit sich bringt, weist auch Matthias Jung hin: Das qualitative Erleben von Situationen bestehe demnach nicht „aus fertig verpackten Bedeutungen, die nur darauf warten ausgewickelt zu werden [...]“. Die Explikation des Impliziten erzeugt überhaupt erst abgrenzbare Sinnbestandteile, indem sie Prägnanz schafft, selektiv hervorhebt und semantische Beziehungen herstellt.“ (Jung 2014, S. 76 f.) Gerade aber in dieser Schaffung voneinander abgegrenzter Sinnbausteine liegt auch ein positiver Aspekt, wenn es um Lehr-Lern-Situationen geht. Beinhaltet zu vermittelndes körperliches Wissen zum Beispiel verschiedene, aufeinanderfolgende Bewegungsmuster, kann eine Partitionierung in einzelne Lernschritte zur Reduktion der Komplexität beim Beobachten der zu erlernenden Bewegungsabläufe sinnvoll sein.

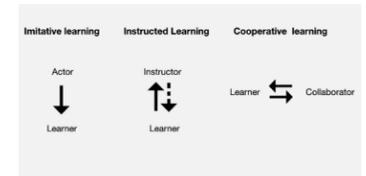
Mit dem Beobachten kommt hier die korrespondierende Inszenierungstechnik von der Person hinzu, an die das Wissen weitergegeben werden soll.

„Für das motorische Erlernen“ spielt dabei, so der Biologe Gerhard Neuweiler, „die einfache Nachahmung einer beobachteten Handlung eine wichtige Rolle. Wir lernen diffizile Manipulationen zunächst durch Abschauen.“ (Neuweiler 2007, S. 26) „Schon kleine Kinder lernen, wenn sie Gleichaltrige beobachten. Im Rahmen einer Studie, zeigten vierzehn Monate alte Kinder, die bereits mit einem bestimmten Spielzeug umgehen konnten, Gleichaltrigen, wie es funktioniert. Die im Umgang mit dem Spielzeug unerfahrenen Kinder beobachteten die ‚Experten‘ und gingen bei erneuter Präsentation des Spielzeugs Tage später erfolgreicher mit dem Spielzeug um als Kinder einer Kontrollgruppe, denen keine kindlichen Experten als Modell zur Verfügung standen.“ (Fries, 2016, S.32, vgl. hierzu Hanna/Meltzoff 1993, S. 701–710). „Für die Imitation mit dem Ziel des Nachahmens und damit Erlernens einer spezifischen Handlung bzw. eines Handlungsmusters, wie zum Beispiel des fachgemäßen Umgangs mit einer Metallfeile, genügt zunächst also die reine Beobachtung.“ (Fries, 2016, S. 32)

Die Imitation schließt den Prozess der Weitergabe des verkörperten Wissens zunächst ab. Durch Übungsphasen und stetige Wiederholung kann eine Geschicklichkeit entstehen, die ein flüssiges Ausführen des erlernten Handelns ermöglicht. Diese kann so weit führen, dass wir im Handlungsvollzug aufgehen. Wir sind uns dann der ausgeführten Handlungen immer weniger bewusst, da die Bewegungsmuster so vertraut und zur Gewohnheit geworden sind. Unter diesem Zur-Gewohnheit-Werden ist nach Merleau-Ponty „ein Wissen, das in den Händen ist, das der leiblichen Betätigung zur Verfügung steht“ (Merleau-Ponty 1966, S. 174) zu verstehen.

Aus diesem Zur-Verfügung-Stehen des körperlichen Wissens ergibt sich notwendigerweise im Kontext von Lehr-

Lern-Prozessen die Frage, inwiefern sich dieses Wissen speichern lässt, damit es jederzeit zur Verfügung steht. Fuchs führt hier den Begriff des Leibgedächtnisses ein. „Das Leibgedächtnis lässt sich als die Gesamtheit etablierter Praktiken und Fähigkeiten definieren, die uns durch das Medium des Leibes zur Verfügung steht, ohne dass wir uns dazu an frühere Erfahrungen erinnern müssen. Durch Wiederholungen und Übungen haben sich Gewohnheiten gebildet, die von selbst aktiviert werden. Eingübte Bewegungssequenzen haben sich inkorporiert ...“ (Fuchs 2017, S. 66).



Auch Michael Tomasello et al. entwerfen – im Zusammenhang mit ihren Forschungen in evolutionärer Anthropologie – eine Theorie des kulturellen Lernens, die auf den Begriffen *Imitation*, *Instruktion* und *Kooperation* basiert (Abb. 5). Dabei lenken sie den Blick, ausgehend von der evolutionären Bedeutung des kulturellen Lernens, vor allem auf kulturelle Lernprozesse im Kleinkindalter und modifizieren ihre 1993 entworfene Theorie unter Berücksichtigung neuester empirischer Forschungsergebnisse entsprechend (Tomasello et al. 1993, Tomasello 2017).

**Weitergabe im schulischen Kontext**

Im allgemeinbildenden Schulwesen im deutschsprachigen Raum ist das praktische Fach Werken, bei dem die *Handarbeit* im Mittelpunkt steht, als eines der allgemeinbildenden Fächer eingerichtet, in dem implizites, *verkörpertes* Wissen verschränkt mit explizitem Fachwissen vermittelt wird. Krautz spricht in diesem Zusammenhang von einem „sehr unmittelbaren leiblich-gegenständlichen

Bezug zur Welt.“ (Krautz 2015, S. 106) Aus aktuellem Anlass stellt sich hierbei die Frage, ob sich *entkörpertes* Lernen mit diesem praktischen Fach vereinbaren lässt, das sich, gerade unter den Maßgaben der COVID-19-Maßnahmen, in Bildungsprozessen, sei es an Hochschulen oder an allgemeinbildenden Schulen, in Form von distance learning zu einer möglichen Option der Wissensvermittlung entwickelt. Anna Maria Loffredos Situationsbericht *Distance Learning aus Studierenden- und Lehrendenperspektive* zeigt hier unter der Überschrift *Fachspezifische Bedingungen: Technisches Werken online* eine positive Perspektive auf (Loffredo 2020, S. 10–14). Für die Lehramtsstudierenden bedeutet diese, „dass sie zu sogenannten Facilitatoren werden, Bedingungen der Teilhabe an Bildung ermöglichen und adaptive Strukturen [...] für die individuellen Förderbereiche ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln.“ (Loffredo 2020, S. 12) Die hier aufgezeigten Lernangebote als *Online-Teaching* sind jedoch dem *entkörperten* Lernen zuzuordnen und dienen Loffredo als Antwort auf die Frage: „Kann technisches Werken ohne Werkstatt und Anwesenheit in Lerngruppen überhaupt sinnstiftend unterrichtet werden?“ (Loffredo 2020, S. 12)

Sie schreibt weiter mit Verweis auf Berner: „Ein Streben nach Wissen, Fähigkeiten und Urteilsvermögen kann mit Blick auf Kreativität [...] in vielen unterschiedlichen Szenarien verfolgt werden; Probleme gibt es schließlich gerade genug zu lösen.“ (Loffredo 2020, S. 12) Das Wissen, das hier vermittelt wird, bezieht sich auf eine spezielle Wissensform, nämlich auf sogenanntes explizites Wissen. Die vorausgehenden Ausführungen machen aber deutlich, dass gerade das Genuine des Fachs, nämlich der Erwerb *verkörperten* Wissens unter Bedingungen des distance learning nur bedingt stattfinden kann. Es geht da-

Abb. 5 Drei grundlegende Arten kulturellen Lernens, aus Tomasello 2017, S. 192



Fries, Andreas, M.A.,  
Akademischer Rat  
2017 bis 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter,  
seit 2021 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Professur für Kunstpädagogik und Visual Literacy der Universität Passau.  
Arbeitsschwerpunkte / Veröffentlichungen und Vorträge:  
Didaktik des Werkens, Fächerübergreifende Aspekte der Kunst- und Deutschdidaktik, Andreas.Fries@uni-passau.de



bei eben nicht nur um die Material- und Werkzeuggebundenheit, wie sie Loffredo anspricht, sondern vor allem um die Körpergebundenheit der Lernprozesse. Eine Situation wie die momentane, die

notwendigerweise distance learning zu einer möglichen Option der Wissensvermittlung macht, kann zwar die Möglichkeit bieten, wie Loffredo schreibt, „Bekanntes für Neues zu nutzen“, „krea-



tive Kollaborationen“ (Loffredo 2020, S. 12) einzugehen; vor allem aber sollte sie doch unseren Blick schärfen für das Wesentliche, das das Fach ausmacht, für „das ‚Proprium‘ der Fachdidaktik, aus dem heraus sich ihre Stellung im Gefüge bildungstheoretischer Begründung definiert“, nämlich das unmittelbare Erfahren und sinnliche Wahrnehmen im Zusammenhang mit dem Erwerb verkörperter Wissens in fachspezifischen Lernprozessen (Sowa 2016, S. 18).

**Literatur**

De Waal, Edmund: Gespräch anlässlich der Ausstellung „Geknetetes Wissen. Die Sprache der Keramik“. <https://www.museum-johanneum.at/kunsthhaus-graz/ausstellungen/ausstellungen/events/event/24.09.2016-19.02.2017/geknetetes-wissen-1> [21.01.2017]  
Fries, Andreas: Zeigen, Beobachten, Imitieren. Grundlegende Inszenierungstechniken im Werkunterricht.

In: BDK-Mitteilungen, 4 2016, S. 32–33.

Fries, Andreas: Unmittelbare Erfahrung und sinnliches Wahrnehmen im Werkunterricht. In: BDK-Mitteilungen, 4 2017, S. 28–31.

Fuchs, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2008.

Fuchs, Thomas: Verkörpertes Wissen – verkörpertes Gedächtnis. In: Etzelmüller, Gregor/Fuchs, Thomas/Tewes, Christian (Hg.): Verkörperung – Eine neue interdisziplinäre Anthropologie. Berlin/Boston 2017, S.57–78.

Fuchs, Thomas: Verteidigung des Menschen. Grundfragen einer verkörperten Anthropologie. Berlin 2020.

Glas, Alexander: Motorische Intelligenz. Thesen zur Arbeit mit Kopf und Hand. In: Kunst+Unterricht, 345/346 2010, S. 58–59.

Hanna, Elizabeth/Meltzoff, Andrew: Peer imitation by toddlers in laboratory, home, and day-care contexts: Implications for social learning and memory. In: Developmental Psychology, 29 1993, S. 701–710.

Jung, Matthias: Gewöhnliche Erfahrung. Tübingen 2014.

Krautz, Joachim: Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1 2015, S. 87–120.

Loffredo, Anna Maria/Bartel, Yara/Habich, Caroline/Kramer, Michael/Löscher, Martina/Verdezoto Galeas, Bertram/Wittmann, Anja: Distance Learning aus Studierenden- und Lehrendenperspektive. Ein Situationsbericht über inklusive Grundstrukturen während COVID-19-Maßnahmen in der Hoch-/Schullehre. In: BDK-Mitteilungen, 4 2020, S. 10–14.



Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.  
Neuweiler, Gerhard: Was unterscheidet Menschen von Primaten? Die motorische Intelligenz. In: Meyer-Kalkus, Reinhart/Ligeti, György (Hg.): Motorische Intelligenz. Zwischen Natur und Naturwissenschaft. Berlin 2007.  
Realschule am Europakanal – Staatliche Realschule Erlangen II (Hg.): Digitale Schule. Erlangen o.J. <https://www.real-euro.de/schule/medienreferenzschule> [29.11.2020].  
Ryle, Gilbert: The concept of mind. New York 1949.  
Sax, David: The Revenge of Analog. Real Things and Why They Matter. New York 2016.  
Sennett, Richard: Handwerk. Berlin 2008.  
Sowa, Hubert: Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Ide,

Martina/Korte-Beuckers, Christine/Rückert, Friederike (Hg.): Aktuelle Positionen der Kunstpädagogik, medialer Wandel, Bild, Designpädagogik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht. München 2016, S. 9–32.  
Sowa, Hubert: Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und Technen. München 2019.  
Tomasello, Michael/Kruger, Ann C./Ratner, Hillary: Cultural learning. In: Behavioral and Brain Sciences, 16 1993, H.3, S. 495–511.  
Tomasello, Michael: Wiederkehr des kulturellen Lernens. Imitation, Instruktion, Zusammenarbeit. In: Krautz, Jochen (Hg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. München 2017, S. 191–209.

Abb. 6–8 Arbeiten von Studierenden: Plastisches Gestalten mit Ton. Fotos: Andreas Fries

Abb. 1 Vibrant Fields\_ Raum für Nachhaltigkeit 23

Seite 25:

Abb. 2 Learning to grow together\_eine Vielzahl an lebensfördernden Projekten

Abb. 3 Raised beds\_ Österreichische Kunst- & Werkpädagog:innen arbeiten künstlerisch.

Abb. 4 Hopf hoch\_ein Raum, in dem Schüler:innen über Jahre wachsen.

Abb. 5 Verwebtes Umfeld\_Kunst-& Werkpädagog:innen vernetzen sich europaweit.

Seite 26:

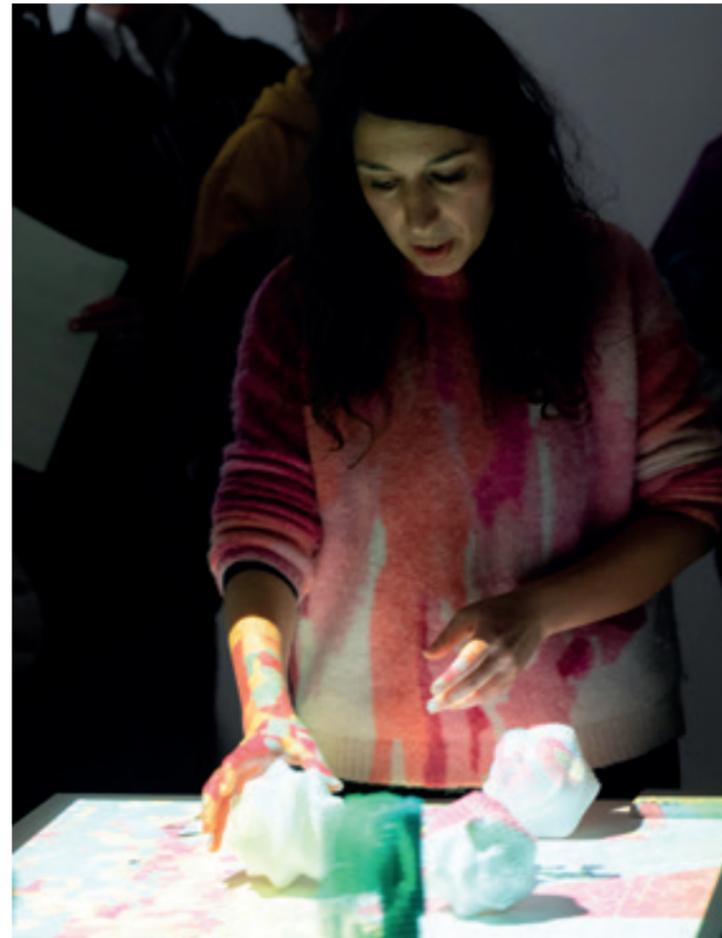
Abb. 6 To share the fruits\_Projekte der Studierenden teilen und sichtbar für „alle“ machen.

Abb. 7 Im März 2023 fand eine intensive Woche des Austausches in Wien statt.

Abb. 8 Landscape bietet einen optimalen Boden für Schulprojekt.

Abb. 9 To connect and to share\_FUX-Together Angewandte VZA7

Fotos: Raum für Nachhaltigkeit 2023 (c) Magdalena Chan



Michaela Theresia Martinek

## Wie wäre es, wenn ...

**Wie wäre es, wenn die Möglichkeit bestünde, die künstlerische Ausbildung der Kunst- u Designvermittler:innen an den Universitäten mit der Praxis in der Schule – bzw. die Schulpraxis mit dem universitären Leben stärker zu verbinden?**

Auf dieses Experiment haben sich drei Universitäten, eine NGO und vier Schulen im Rahmen eines Erasmus+ Projektes eingelassen: Die Universität für angewandte Kunst Wien, die Uni-

versidad de Murcia/Spanien, POLITECNICO DI MILANO/Italien sowie NGO OIKODROM/Österreich, zwei Schulen aus Spanien ISTITUTO COMPRENSIVO LUIGI GALVANI, CUATRONARANJOS MURCIA ACTIVE SCHOOL und IES POETA JULIAN ANDUGAR, eine Schule in Österreich MS Koppstrasse II/Wien und die Schule aus Italien ISTITUTO COMPRENSIVO LUIGI GALVANI. Sie kreieren derzeit einen gemeinsamen Boden, um *learning tools for schools* zu entwickeln, und wollen bis 2024 konkrete Ergebnisse wachsen lassen. Gemeinsam

teilen sie ihr Wissen und Können für ihr Vorhaben. Jedes Semester findet eine intensive Woche in Präsenz statt, dazwischen gibt es Online-Meetings und individuelle Arbeitsaufträge. Die *Transnationalen Partnerships Meetings* waren im April 2022 in Murcia/Spanien, im November 2022 in Mailand/Italien und im März 2023 in Wien/Österreich.

Wie wäre es, wenn im Schulalltag das Umfeld der Schule – *the local landscape* – mehr in den Blick gerückt würde?

Das Erasmus+ Projekt *eduLANDS for Transition* untersucht das nahe Umfeld der Schule und dokumentiert dieses z.B. mittels Mapping. Die Landschaft, in welche die jeweilige Schule gebaut wurde, wird thematisiert und mit den Schüler:innen diskutiert – ob urban oder ländlich, ob Wien oder Mailand, ob grün oder versiegelt: mit dem Fokus, die Wahrnehmung der Landschaft als Ergebnis von Interaktionen mit Flora oder Fauna, beim Essen oder Trinken, in Kultur oder Natur, in Archäologie oder Geographie, Kunst, Sprache... zu thematisieren und mitzugestalten. In vielen Fachgebieten kann man *Landschaft* untersuchen und damit experimentieren. *Landscape* ist offen für Projekte! Die Teilnehmenden lernen, dass Landschaft etwas immanent Dynamisches hat, bei dem *landscape* bewusst oder unbewusst, beauftragt oder unbeauftragt, kollaborativ mitgestaltet werden kann – kurz: *Landscape* bietet einen optimalen Boden für ein Schulprojekt.

Wie wäre es, wenn Schulprojekte aus der spezifischen Landschaft entwickelt würden?

Die Ausrichtung des Projektes *eduLANDS for Transition* ist, *learning tools* zu entwickeln, die *school and landscape* verbinden – *connecten!* Die Projekte wollen Verbindung/en schaffen und Beziehung/en fördern. Beziehung zur Landschaft, zum Umfeld der Schule, zu

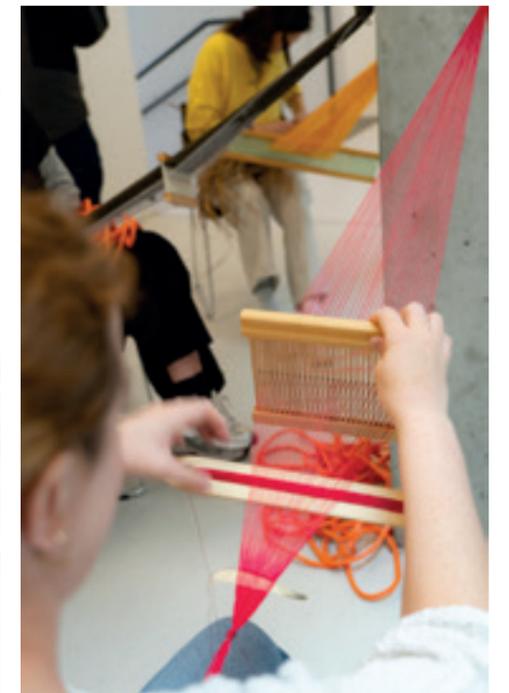
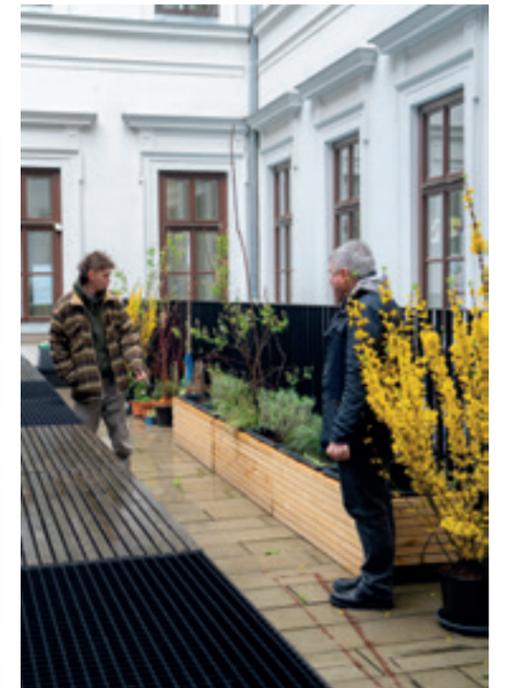
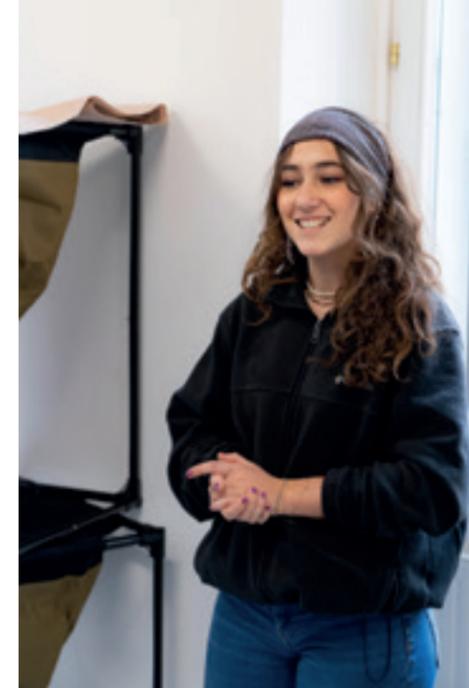
einer lokalen Kultur oder Beziehungen mit Menschen des Umfelds aufbauen; Schulprojekte und die Schüler:innen mit ihren Kompetenzen aus dem (Um)Feld verbinden. Auch die *innere Landschaft* kann bei diesen Projekten untersucht und vertieft werden – die Studierenden bzw. Schüler:innen lernen dabei, miteinander zu wachsen.

Wie wäre es, wenn wir eine Vielzahl dieser lokalen Projekte sammeln und auf internationalen Plattformen zugänglich machen?

*eduLANDS for Transition* experimentiert und entwickelt europaweit mit Lehrer:innen aus Schulen. Die Aufgabe der Angewandten dabei ist, mit Studierenden der Kunstvermittlung Projekte zu entwerfen oder in Lehrveranstaltungen mit dem Thema zu experimentieren. Die Ideen für mögliche *learning tools* werden dokumentiert und auf der *eduLANDS*-Website hochgeladen. Die Seite <http://edulands.eu/> wird in Kürze für Lehrer:innen aus Europa offen sein und Projekte der Studierenden teilen, sichtbar und nutzbar für „alle“ machen – *to share the fruits*.

Wie wäre es, wenn sich alle Teilnehmenden dieser *School & Landscape*-Projekte einem nachhaltigen Anspruch für einen lebenswerten Alltag verpflichtet fühlten? Wie wäre es, wenn sowohl Lehrende an Schulen und Universitäten als auch Schüler:innen und Studierende ihre aktuelle Lebenswelt in Projekten mit dem Focus *School & Landscape* aktiv und selbstbestimmt mitgestalten würden?

An der Universität für angewandte Kunst Wien etablierte sich die Plattform *Raum für Nachhaltigkeit* aus der Abteilung DEX, in der Studierende künstlerisch forschen, lernen, experimentieren und mit einer Vielzahl an lebensfördernden Projekten in Verbindung kommen. [https://www.dieangewandte.at/aktuell/aktuell\\_detail?artikel\\_id=1678938135453](https://www.dieangewandte.at/aktuell/aktuell_detail?artikel_id=1678938135453)



[wandte.at/aktuell/aktuell\\_detail?artikel\\_id=1678938135453](https://www.dieangewandte.at/aktuell/aktuell_detail?artikel_id=1678938135453)

*Raum für Nachhaltigkeit* lädt einmal im Jahr ein, aktiv und miteinander in einen Diskurs für einen lebenswerten Alltag zu treten. Die Plattform bietet

Ausstellungen, Workshops, Vorträge und Vernetzungsmöglichkeiten über nachhaltige Projekte und teilt ihren Diskurs zu einem in sich dynamischen Thema. Mit dabei sind Jacob Bartmann und Rolf Laven (Akademie der bilden-



Michaela Theresia Martinek, AProf. Mag.a art Neben der Entwicklung eigener Kollektionen lehrt Michaela Theresia Martinek seit 2003 *Künstlerische Projektarbeit Design* am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik, Kunstvermittlung an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Sie gilt als *Pioneer of Change*. Michaela.martinek@uni-ak.ac.at <https://dieangewandte.at> <http://edulands.eu>

den Künste/Institut für künstlerisches Lehramt und PH Wien) mit ihrem partizipativen Projekt *Künstlerische Begegnungszone Spalowskygasse SPA\_LOW\_SKY* (ein Artikel darüber wird in einer der nächsten BÖKWE Ausgaben folgen): [https://www.researchgate.net/publication/368882705\\_Cultural\\_en-](https://www.researchgate.net/publication/368882705_Cultural_en-)

gagement\_as\_a\_learning\_environment\_in\_the\_artistic\_encounter\_zone\_SPA\_LOW\_SKY)

Heuer entwickelten die Studierenden z.B. ein monatliches Get-together, das *FUX-Together* auf der Universitäts-Terrasse, dem einzigen Außenraum der Angewandten VZA7 – *to connect and to share*.

Auch bei der *eduLANDS*-Konferenz im März 2023 teilte *Raum für Nachhaltigkeit* zehn Projekte, um die Transformation zu erleben.

Wie wäre es, wenn wir BÖKWE-Leser:innen uns physisch treffen und austauschen, uns über das *eduLANDS for Transition* Projekt vernetzen würden? Erasmus+ unterstützt diesen Gedanken! Europa finanziert ein *Multiplier Event*, vom 11. bis 13. Mai 2023 bei toZomia/Oikodrom im Sonnwendviertel, 1100 Wien, 17.00 – 20.00 Uhr.

Schüler:innen und Studierende, Lehrer:innen und Professor:innen, Künstler:innen und Kreative, Menschen aus dem Fach oder vom Erasmus+ Projekt – alle, die ins Thema crossdisziplinär involviert oder neugierig sind, laden wir herzlich ein, sich dort zu informieren, zu vernetzen und auszutauschen – *Be part of eduLANDS for Transition project!*

Wie wäre es, wenn wir unsere unterschiedlichsten Kompetenzen einsetzen würden, um crossdisziplinär die Zukunft für Schüler:innen im Jetzt mitzugestalten?

Österreichische Kunst- & Werkpädagog:innen arbeiten künstlerisch mit und für Menschen. Wir sind die Kreativen ☺ für einen nachhaltigen Lebensalltag. Mit unseren Schulprojekten leben wir Innovation – streuen Samen, lassen Schüler:innen wachsen. Wir wollen uns europaweit vernetzen. Wir denken, tun, materialisieren – *hands on*, arbeiten digital und analog, wir können improvisieren und bringen Alltag und Kultur mit Menschen, Materie, Raum und Ort bei und in Schulen zusammen: dem Raum, in dem Schüler:innen über Jahre wachsen.

Aus unserer Sicht ist es Zeit, Studierende und Schüler:innen zu fördern, damit sie sich europaweit vernetzen können!

*Join us!*

Wilfried Swoboda

## Die nicht-messbaren Anteile des Lernens

### Ästhetische Bildung und Whole Child Education

*Vorbemerkung: Für diesen Artikel wurde die Erzählform des Interviews gewählt. Das folgende Interview fand zwar als solches nie statt, entspricht aber inhaltlich der Wirklichkeit.*

**Wir schreiben Herbst 2022 und befinden uns für das geplante Interview mit Wilfried Swoboda in einem Wiener Kaffeehaus. Es ist Nachmittag und draußen regnet es – Kaffeehauswetter. Als das Interviewteam eintrifft, sitzt er bereits bei einem Kaffee, vertieft in seinem Terminkalender. Eine Stunde war vorab für das Gespräch anberaumt worden, er sei gerade von einem großen Kongress aus Asien retour, viele neue Eindrücke habe er mitgenommen und viele Ideen. Es klang nach engem Zeitkorsett, zumindest vor zwei Wochen am Telefon, als wir den Interviewtermin fixierten.**

**Frage:** Sie waren im September im asiatischen Raum und haben sich in die dortigen pädagogischen Strömungen vertieft. Können Sie uns darüber mehr erzählen?

**Swoboda:** Ich durfte im September anlässlich der WALS 2022, der internationalen Konferenz der World Association of Lesson Study in Kuala Lumpur, Malaysia, meine Immergenztheorie an der Kebangsaan University präsentieren. Dort hatte ich erstmals eine große Bühne, normalerweise gibt es für meine

Themen rund um künstlerische bzw. kulturelle Bildung oder Inklusion wenig Publikumsinteresse. Und dementsprechend ist dann auch immer die Location des jeweiligen Vortrags ein kleiner Hörsaal mit 10–15 Leuten. Doch diesmal ganz anders: im großen Auditorium vor richtig vielen Menschen. Und immerhin war ich der einzige Beitrag zur Arts Education! Aber das Interessanteste waren die Begegnungen: überwiegend Besucher:innen aus dem asiatischen Raum. Da ist es spannend, in den Pausen etwa mit Lehrer:innen aus Bangladesch reden zu können und zu erfahren, dass sie ähnliche administrative oder pädagogische Fragen zum Thema Unterricht haben wie wir in Österreich. Im System sind die Probleme also doch ähnlich. Und die Welt ist nicht so unterschiedlich, wie es scheint. Aber das ist hier nicht das Thema des Interviews, richtig?

**Frage:** Bleiben wir mehr beim Inhalt der Veranstaltung. Was waren Ihrer Meinung nach besonders interessante Aspekte bzw. Vorträge?

**Swoboda:** Lesson Study ist eine aus der japanischen Pädagogik stammende Form der kollaborativen Unterrichtsforschung. Das war quasi das Überthema. Inhaltlich interessant für mich waren aber aktuelle holistische Ansätze in der Pädagogik. Und da vor allem Präsentationen rund um die Variationstheorie oder das japanische Tokkatsu. Die Variationstheorie basiert auf der Grundlage der Phänomenographie, und

beschäftigt sich mit den unterschiedlichen Arten und Weisen, in denen Menschen dieselbe Sache oder dasselbe Phänomen erleben. Wichtig ist die Bewusstseinsfokussierung der Lernenden unter Einbeziehung ihrer Erfahrungen, damit sollen sie andere Sehweisen einnehmen können. Tokkatsu bedeutet auf Deutsch „Besondere Aktivitäten“ und konzentriert sich auf die Entwicklung sogenannter non-academic Skills, die über rein kognitive Bereiche des Lernens hinausgehen. Die Schüler:innen nehmen dabei an einer Vielzahl von begleitenden Aktivitäten im Klassenzimmer bzw. in der gesamten Schule teil, diese sind Teil eines ganzen Tokkatsu-Curriculums und damit in einem individuellen Gesamtlernplan integriert. Das sind sehr interessante Aspekte an Whole Child Education, wie ich finde. Ich selbst habe zwei Vorträge mit Bezügen zu der von mir entwickelten Immergenztheorie halten dürfen. Und, wie vorher erwähnt, mit großer Resonanz.

**Frage:** Da sind wir auch schon bei Ihrem Konferenzbeitrag. Ist Ihre Immergenztheorie dann ebenfalls „Whole Child“...?

**Swoboda:** Die Holistic Education im Allgemeinen zielt weitgehend auf eine Entwicklung der gesamten Person über die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden ab (Dada & Olanian, 2020; Finkbeiner, 1996). Die Immergenztheorie (Swoboda, 2019) war Ergebnis meiner pädagogischen Grund-

lagenforschung in Deutschland. Zur weiteren Erläuterung muss ich vorab die Begriffe Immersion, Immersivität und Immergenz klären: *Immersion* bedeutet die Einbettung von Erlebnissen als Versunkenheit des Bewusstseins, als Verschmolzenheit mit dem jeweiligen Wahrnehmungsobjekt (Swoboda, 2019). Den Weg dorthin, das Eintauchen in diesen Zustand, habe ich *Immergenz* benannt. Die *Immersivität* wiederum bestimmt den Grad oder die Beschaffenheit an Immersion. Ein Beispiel: Wenn ich im Museum ein Kunstwerk vertiefend betrachte, so kann ich darin quasi eintauchen. Ich vergesse die Umwelt und richte meinen geistigen Fokus allein auf das Kunstwerk. Die Immersion ist also der vertiefte Bewusstseinszustand beim Betrachten. Die Immergenz beschreibt das Eintauchen als Prozess. Also, was passiert auf dem Weg zum Eintauchen und welche Faktoren sind bestimmend. Immersivität steht für das Immersionspotenzial im Sinne einer graduellen Bestimmung der Versunkenheit, und wie sich die Versunkenheit bemerkbar macht. Die Beschreibung der Rahmenbedingungen dafür bzw. ihre pädagogische Wirkung machen meine Immergenztheorie aus. Immergentes Lernen legt schließlich Wert auf das Dazwischen – auf die nicht-messbaren Anteile des Kognitiven, auf Kontingenz des Subjektiven als Vieldeutigkeit und Pluralität und auf das Einlassen in die Gegenwärtigkeit.

**Frage:** Klingt sehr verwirrend. Geht das in Richtung des sogenannten Flow-Erlebnisses?

**Swoboda:** Das Komplex daran ist, dass ich auf der Suche nach der pädagogischen Anwendbarkeit der Immersion war. Ich wollte also nie einen spezifischen Immersionszustand bestimmen oder definieren. Die Frage war, wie man den Zustand des Vertieft-Seins als Konzept des Lernens anleiten oder

sogar fördern kann. Und da hilft der Moment des Sich-Vertiefens, wenn man so will, die Bewegung in diesen Zustand. Immersion in der Pädagogik kennen wir aus dem Fremdspracherwerb oder bei Lernprozessen mit Computerspielunterstützung, hier soll aber ein umfassenderes Bild in Form einer „Immersion of the mind“ (Swoboda, 2019, S. 154) genutzt werden. Die Immergenz kann damit als das Eintrittsstadium für „immerse“ Bewusstseinszustände gesehen werden, wie zum Beispiel für ein Flow-Erlebnis nach Csíkszentmihályi (2010), dem Zustand des Mind-Wandering (Smallwood, 2013) oder für eine meditativ ausgerichtete Aufmerksamkeit (Tellegen & Atkinson, 1974). Flow-Erfahrungen basieren auf einer Interaktion zwischen emotionalen und aufmerksamen Systemen (Keller et al., 2011). Untersuchungen ergaben, dass ein emotionales Gedächtnis impliziter Teil der emotionalen und das deklarative Gedächtnis expliziter Teil der kognitiven Schaltung ist (LeDoux, 1996; Schacter & Bruckner, 1998). Um in ein Flow-Erlebnis zu kommen, ist die Hemmung des expliziten Systems erforderlich, im Gegensatz dazu führt die bloße Aufmerksamkeitsdrift zu Tagträumen, dem sogenannten Mind Wandering (Dietrich, 2004, S. 758). Daher gibt es Zeiträume, in denen die Aufmerksamkeit stark mit Wahrnehmungsinformationen gekoppelt ist und mentale Ereignisse als Reaktion auf Stimuli in der äußeren Umgebung auftreten (Smallwood, 2013, S. 519).

Um es abzukürzen: Die „Immersion of the mind“ umfasst ein breites Gebiet der mentalen Vertieftheit, meine Theorie zielt jedoch darauf, wie man dorthin gelangt und wie Rahmenbedingungen dazu aussehen könnten.

**Frage:** Das ist noch immer sehr theoretisch. Haben Sie ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis?

**Swoboda:** Das Wiener Schulprojekt Resonanzräume aus dem Jahr 2017 kann ich da nennen: Schüler:innen dreier Wiener Schulklassen aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich absolvierten sechs Workshops im Museum für Moderne Kunst Wien (mumok). Die dabei entstandenen Fotos und die Interviews der Lehrenden bildeten einen Teil der Forschungsarbeit zur Immergenztheorie. Anhand von Fotografien aus dem Praxisbeispiel wurden Einblicke für immersives Lernen und Möglichkeiten eines durch Immergenz veränderten Unterrichts gezeigt. Sämtliche Workshops wurden von mir begleitet und dokumentiert. Die Erkenntnisse flossen in die weitere Definition der Immergenztheorie ein und boten einen ersten Einblick auf Tauglichkeit möglicher Umsetzung in die Praxis. Die drei Schulklassen absolvierten zwei inhaltlich unterschiedliche Workshops: „Kunst und Körper“ sowie „Kunst und Sprache“. Diese beinhalteten Kunstbegegnung in Bezug auf Bewegung und Körperlichkeit bzw. den sprachlich-schriftlichen Ausdruck in Verbindung zu ausgesuchten Werken der Ausstellungen im Museum. Jede der Einheiten hatte einen vierteiligen Aufbau, – den Einstieg, die Kunstbegegnung, den Handlungsteil und die Reflexion, wobei die Kunstbegegnung in den Ausstellungsräumlichkeiten und die drei anderen Teile im museumseigenen Atelier stattfanden. Die insgesamt sechs Workshops mit 44 Lernenden aus dem Primar- und Sekundarstufenbereich der Mittelschule wurden von einer Fotografin begleitet. Versucht wurde hierbei, Momente einer denkstrukturellen immersiven Versunkenheit festzuhalten, die sich innerhalb einer ästhetischen Erfahrung öffneten.

**Frage:** Wie wurden diese fotografierten Momente analysiert?

**Swoboda:** Die Untersuchung bestand aus einer Triangulation (Brenne, 2007)

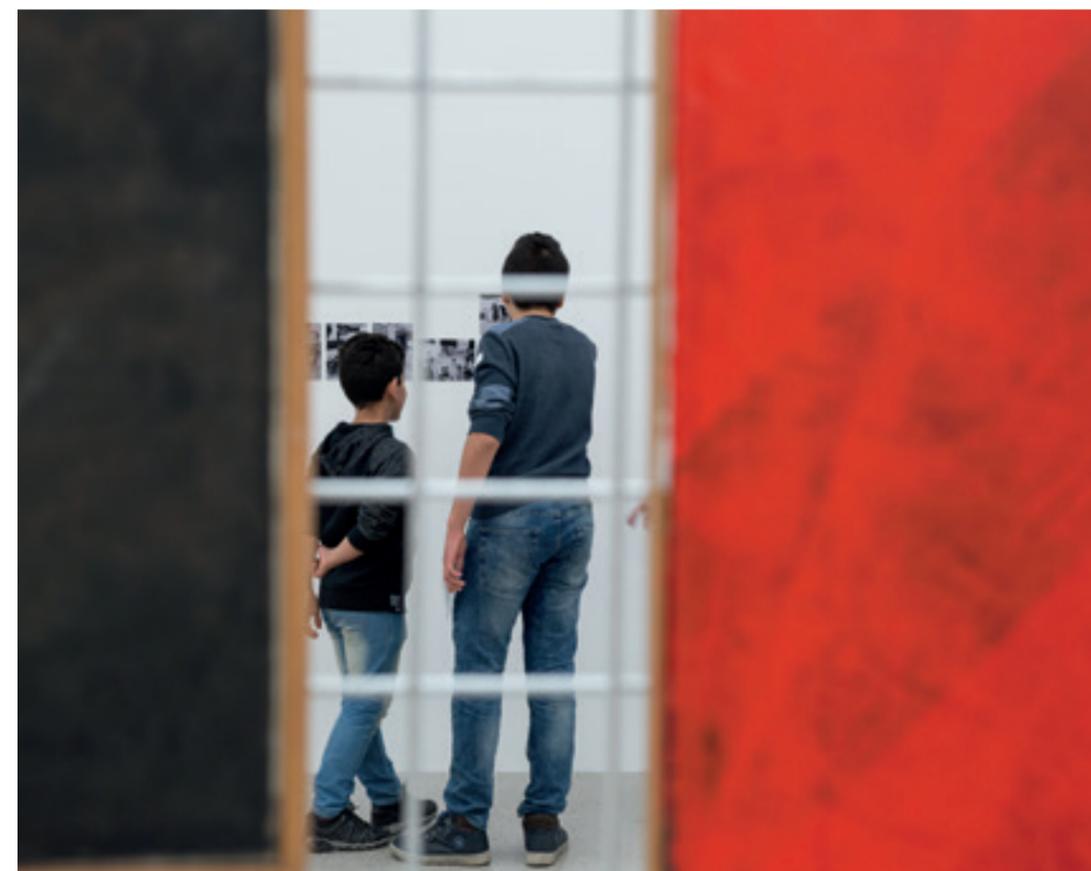


Abb. 1 Die Workshops im mumok wurden von einer Fotografin begleitet. (Foto: Nicole Viktorik)

der begleitenden Aufzeichnungen: den Protokollen der Lehrenden, einer phänomenographischen Bildanalyse der Fotografien und aus der Mitschrift der Reflexionsgespräche mit den Teilnehmenden. Im Sinne einer Erforschung eines „immersen“ Eintauchens wurden die Fotografien entlang definierter immergenztheoretischer Aspekte über die Methode der Phänomenographie untersucht. Die Phänomenographie (Marton, 2014) versucht zu beschreiben, wie die Welt von anderen gesehen oder erlebt werden könnte. Sie nimmt eine empirische Orientierung an und untersucht die Erfahrungen anderer. Der Fokus liegt auf dem Wesen der Erfahrungen und den nachfolgenden Wahrnehmungen eines Phänomens. Die fotografierten Schüler:innen wurden also über diese Methode auf ihr platonisches „Thaumazein“, auf ihr Erstaunt-Sein, beschrieben.

Von der Welt im thaumatischen Sinn zu sprechen heißt, über ihren staunenswerten Charakter nachzudenken (Seel, 2005). Zur Erhebung dieser qualitativen Bilddaten war es folgend nicht notwendig, den Untersuchungsvorgang zu standardisieren (Bortz & Döring, 2016), der Vorgang hatte vielmehr fragmentarische, partialistische und abstrahierende Anteile. In einem fragmentarischen Sinn wurde auf verschiedene unzusammenhängende Sequenzen Bezug genommen, partialistisch lag der Fokus auf einem bestimmten Bildausschnitt und ignorierte das Gesamtbild, und abstrahierend wurden Ereignisse des Bildes auf den thaumatischen Ausdruck bezogen und dienten der Subjektillustration. Das Thaumazein sollte den vom Subjekt ausgehenden Eintauchprozess dokumentarisch festhaltbar machen, um daraus eine Datengrundlage für die

Analyse zu schaffen. Ich musste damit quasi einen Weg zur Bestimmung von nichtmessbaren Anteilen des Lernens eröffnen.

**Frage:** Wir werden wieder sehr theoretisch. Was war das Ergebnis, welche Rahmenbedingungen braucht die Immergenztheorie?

**Swoboda:** Die Immergenztheorie umfasst drei Eckpfeiler: *Triangulum*, *Portal des Vertrauten* und *Zwischenraum* (Swoboda, 2019). Der erste Eckpfeiler, das *Triangulum* besteht wiederum aus drei Positionen, die den immergenten Unterricht bestimmen. Position Eins umfasst den unterrichtlichen Rahmen im Sinne der pädagogischen Technik. Die zweite Position geht auf das Potenzial der handelnden Subjekte ein und die dritte umschreibt das Zulassen von Kontingenz. Diese muss man als Abkehr



Dr. Wilfried Swoboda  
MEd, MBA.  
Künstler, Bildungsforscher, Bildungsdirektion für Wien, Tandem-Leitung Forum Bildung Kultur Wien, Lehramt für Inklusion, Lehramt für Informatik.  
<http://www.landschaften.at>  
swoboda@landschaften.at

von herkömmlichen Denk- und Begründungsmustern sehen (Ricken, 1999). In der Praxis muss gerade diese dritte Position möglichst handlungs- und ergebnisoffen angelegt sein, um einen Raum, bestehend aus Kreativität und spontanen Ideen, zu schaffen.

Wir kommen nun zum zweiten Eckpfeiler der Immergenstheorie: das Portal des Vertrauten. Dieses kann am präzisesten über die Unterrichts Atmosphäre erklärt werden: Schule als Ort des Wohlfühlens, der Fehlertoleranz und des Miteinanders. Der dritte Eckpfeiler ist der Zwischenraum, darin nehmen die Schüler:innen einen anderen Blickwinkel ein. Für die Praxis werde ich dies in unser Beispiel übersetzen. Wir haben drei signifikante Aspekte: die Kontingenz, das Portal des Vertrauten und den Zwischenraum. Der Aspekt der Kontingenz fand sich in den Signifikanzen Ergebnisoffenheit und dem Offensein für Alternativen. Anweisungen für die Lernenden waren weniger als Arbeitsauftrag, sondern mehr als Anregung zum Start in das Kreativsein gedacht. Dadurch löste sich ein starres Festhalten an Vorgaben, und es eröffneten sich variable Lösungsmöglichkeiten, von denen es vielleicht ein „Anders“ oder ein „Vieles an Wahren“, jedoch keine eindeutige Wahrheit gab. Die Signifikanz für das Portal des Vertrauten in unserem Beispiel war eine Lernatmosphäre aus Vertrauen und Geborgenheit. Das gemeinsame Warm-up und die abschließende Reflexion der Workshops bildeten eine Art Portal des begleiteten Eintauchens, dies schuf Geborgenheit und Nähe und verbesserte die Bedingungen für einen Eintauchprozess. Und schließlich bot das Projekt hinsichtlich Zielsetzung, strukturellem Ablauf und Örtlichkeit eine schulalltagsbefreite Konstellation als Zwischenraum an. Diese schulalltagsbefreite Situation schuf die Möglichkeit neuer Perspektive aus dem Persönlichkeits- und Lernpotenzial der Lernenden und Lehrenden.

**Frage:** Jetzt wird das Bild der Immergenstheorie schon klarer. Könnte man die Theorie als so etwas wie ein Plädoyer für ästhetische Bildung sehen?

**Swoboda:** Die Möglichkeit des Erlernens bzw. Übens einer fremden Sichtweise findet sich in der Kunst verankert wieder, ästhetisch etwas wahrzunehmen und erfahren zu können, bedeutet, die Perspektive zu verändern (Abbt, 2019, S. 251). Ästhetisches Erleben ist laut Gerhardt (2000) die Hingabe an den Gegenstand und Selbstaufgabe des Individuums, dessen Spiegelung im ästhetischen Objekt selbst- und willenlos erfolgt. In dem Sinne sind wir schon ganz nahe am Thema. Wichtig war es, ein ästhetisches Kreativfeld bei den Lernenden zu schaffen, in welches diese gedanklich eintauchen können. Auf der Rezeptionsseite und auf der Schaffensebene eröffnet sich dann ein ästhetisches Perspektivenangebot, dieses schafft dann über ein gezieltes und aktives Sich-Einlassen die Transformation von Sichtweisen (Schmetkamp, 2019). Im Sinne von Dewey (1988) kann ein weiterer Begriff der ästhetischen Erfahrung an sich hinausbewegen und so auch zum Beispiel mathematisches Denken umfassen. Da wären wir schon einen Schritt weiter. Denn ich würde eher Katherine Hayles (2017) und ihrer Beschreibung einer *kognitiven Assemblage* folgen: Während Netzwerke in der Regel aus Linien und Knoten bestehen und Materialität vermitteln, ermöglichen Assemblagen Kontiguität, sie berühren sich, nehmen sich auf, stoßen sich ab und mutieren. In der Kunst ist die Assemblage eine dreidimensionale Collage als raumgreifende Zusammensetzung. Eine *immergente* Assemblage trägt damit ein allumfassendes Übergreifen als immanentes Charakteristikum für alle Bereiche vor sich her.

**Frage:** Bitte um ein Statement zum Abschluss: Was folgt für Sie aus dieser Erkenntnis für den Schulbereich?

**Swoboda:** Eine schulalltagsbefreite Lernsituation unterstützt Lernen in Immergenst. Wir bemerken eine Abkehr von der durchgetakteten Unterrichtssituation hin zu einer situativen Umgebung, in die die Lernenden eintauchen können. Unterricht ist jedoch stets Inszenierung (Meyer, 2011) und das bezieht sich sowohl auf den Gesamtkontext einer offen-atmosphärischen Interaktion im Gruppengefüge als auch auf die dialogische Intersubjektivität der beteiligten Personen. Ein immergender Unterricht aber benötigt keine solche Inszenierung zum Lernen, sondern Räume mit Möglichkeiten des Eintauchens, stimuliert durch ein Portal, welches Vertrauen und Geborgenheit aussendet.

#### Quellen

Abbt, C. (2019). Mit anderen Augen. In H. von Sass (Hrsg.), *Perspektivismus. Neue Beiträge aus der Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Ethik* (S. 243–262). Meiner.

Bortz, J., & Döring, N. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer VS.

Brenne, A. (2007). Analyse ästhetischer Rezeption und Produktion mittels der Grounded Theory. „Monster-Umzug“ und Karnevalsbräuche im Kunstunterricht der Primarstufe. In: G. Peez (Hrsg.), *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung / Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. (S. 12–22). Schneider.

Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Klett-Cotta.

Dada, E. M., & Olanayan, A. S. (2020). The Use of Literature as a Tool for Holistic Development of Students' Personality. *European Journal of*



Abb. 2 Eine Assemblagen der Immergenst vermittelt Kontiguität: Objekte berühren sich, nehmen sich auf, stoßen sich ab und mutieren. (Fotoübermalung: Wilfried Swoboda)

*Educational and Development Psychology, Vol.8, No.1*, 20–27.

Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Suhrkamp.

Dietrich, A. (2004). Neurocognitive mechanisms underlying the experience of flow. *Conscious Cogn.* 2004 Dec; 13(4), 746–761. doi:10.1016/j.concog.2004.07.002

Finkbeiner, C. (1996). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: ein Weg zu einer neuen holistischen Lernkultur? *Fremdsprachenunterricht (fsu)* 40. (49.) Jahrgang / 1, 2–11.

Hayles K. N. (2017). *Unthought. The power of the cognitive nonconscious*. Chicago University Press.

Gerhardt, V. (2000). *Individualität: das Element der Welt*. C.H.Beck.

Keller, J., Bless, H., Blomann, F. & Kleinböhl D. (2011). Physiological aspects of flow experiences: Skills-demand-compatibility effects on heart rate variability and salivary cortisol. *Journal of Experimental Social Psychology* 47 (2011), 849–852.

LeDoux, J. (1996). *The emotional brain. Touchstone*.

Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning*. Routledge.

Merleau-Ponty, M. (1966). *Phänomenologie der Wahrnehmung*. De Gruyter.

Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Cornelsen.

Ricken, N. (1999). *Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im Pädagogischen Diskurs*. Königshausen & Neumann.

Schacter, D. L., & Bruckner, R. L. (1998). On the relationship among priming, conscious recollection, and intentional retrieval: Evidence from neuroimaging research. *Neurobiology of Learning and Memory*, 70, 284–303. doi:10.1006/nlme.1998.3854

Schmetkamp, S. (2019). Ästhetische Erfahrung als Perspektivenwechsel. In A. Hetzel, E. Schürmann & H. Schwaetzer (Hrsg.). *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie: Jahrgang 2019, Heft 44.3*, 275–296. frommann-holzboog.

Seel, M. (2005). Wie phänomenal ist die Welt? In K. H. Bohrer & K. Scheel (Hrg.). *Wirklichkeit! Wege in die Realität. Sonderheft Merkur. 677/ 678. Heft 9/10. 59. Jahrgang*, 784–793. Klett-Cotta.

Smallwood J. (2013). Distinguishing How From Why The Mind Wanders: A Process-Occurrence Framework for Self-Generated Mental Activity. *Psychological Bulletin, Vol. 139. No. 3*. 519–535.

Swoboda, W. (2019). *Immergenst. Immersion im didaktischen Spiegel*. [Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena]. <https://doi.org/10.22032/dbt.40428>

Tellegen, A. & Atkinson, G. (1974). Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility. *Journal of Abnormal Psychology*, 83(3). 268–277.



**Karsten Arvedsen, Frants Mathiesen, Franz Billmayer:**  
**Didaktik für das Fach Kunst.**  
**Die visuelle Welt erleben, beobachten, denken, verstehen und gestalten.**  
**fabrico verlag, 2022,**  
**394 Seiten.**  
**ISBN 978-3-946320-39-5**

In Deutschland, Österreich (siehe neue Lehrpläne) und Südtirol trägt das Schulfach den Begriff *Kunst* in seiner Fachbezeichnung. Die vorliegende Publikation kann als ein umfassendes, sehr gut verständliches und didaktisch stringent durchkomponiertes Grundlagenwerk verstanden werden, das sich an eine breite Leser:innenschaft wendet: Studierende, Lehrer:innen an Schulen, Hochschullehrende sowie alle, die mit Bildern in einer umfassenden und multimodalen Weise unterrichtend arbeiten,

sollen adressiert werden. Den Autoren, die über langjährige Praxis als Kunstpädagog:innen in Schule und Hochschule verfügen, ist es ein großes Anliegen, die Bedeutung und die Auswirkungen von Bildern bzw. visuellen Phänomenen, die wesentlich an der Konstruktion der sozialen Wirklichkeit von Gesellschaft beteiligt sind, aus den Perspektiven der *Theorie der visuellen Kultur* und dem *sozialen Konstruktivismus* im Kontext der Fachdidaktik zu beleuchten.

Die theoretischen Zugänge und Einsichten sowie die im Buch vorgestellten Aufgaben und Beispiele aus der schulischen Praxis und der Lehrer:innenbildung zielen darauf ab, die im Fach *Kunst* zu erwerbenden Kompetenzen in Relation zu einem Verständnis von Allgemeinbildung des Didaktikers Wolfgang Klafki zu setzen, zu stärken und zugleich sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Das Modell des *Europäischen Referenzrahmens für Visual Literacy – ENVIL* – liefert dafür einen schlüssigen Ansatz, der mit den vier Leitideen und Aufgaben der Schule – bürgerschaftliches Engagement, persönliche Entfaltung, sozialer Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit – in Einklang steht. Im Zentrum des Faches steht der Erwerb von *Visual Literacy*, also die Befähigung und Bereitschaft zu qualifiziertem Handeln in bestimmten Situationen. Deshalb, so die Autoren, sollten im Unterricht idealerweise wirklichkeitsnahe Situationen geschaffen werden, die es den Schüler:innen ermöglichen, ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und ihre Einstellungen testen zu können, um als Bürger:innen in einer demokratischen Gesellschaft zu agieren. Im Fach *Kunst* gilt es, Kompetenzen im Wahrnehmen, Erleben, Verstehen sowie zur Teilnahme an visuellen Ereignissen und am Herstellen von visuellen Phänomenen zu erwerben, sodass Einsicht und Begründung für das Schulfach plausibel gemacht werden können.

Das Buch wurde ursprünglich für den dänischen Schul- bzw. Hochschulbereich geschrieben, von Franz Billmayer ins Deutsche übersetzt und um ein zusätzliches Kapitel zur Historiografie des Faches im deutschsprachigen Bereich ergänzt. Dies ermöglicht einen länderübergreifenden Vergleich mit der Entwicklung des Faches *Bild/Kunst* in Dänemark. Ausgehend von einem Bildbegriff, der globale Phänomene der visuellen Kultur ins Zentrum der Auseinandersetzung stellt, wird Kritik an einem Fachverständnis geübt, das vorrangig einen exklusiven Kunstbegriff bedient und so die Lernchancen des Faches verringert, da visuelle Phänomene und Situationen aus der Lebenswelt der Schüler:innen hier auf wenig Resonanz stoßen und dadurch die Anschlussfähigkeit des Faches an eine sich rasch verändernde Welt gefährdet wird. Spezifische Problemfelder im Fach *Kunst*, wie beispielsweise normative Ästhetik- und Geschmackspräferenzen der Unterrichtenden, die Kanonproblematik, fehlende klare Anforderungen und Ziele, fehlende Motivation, Genderproblematik im Kontext von Aufgabenstellungen sowie die weiterhin steigende Überzahl von Lehrer:innen im Fach, werden genauso thematisiert wie mangelnde Forschungen zur Schulpraxis.

Dieses Grundlagenwerk ist allen Studierenden, Unterrichtenden und visuell Interessierten wärmstens zu empfehlen, denn hier bündeln sich fachliches Wissen und praktische Erkenntnis in leser:innenfreundlicher Form: hohe Informationsdichte, ein Fachdiskurs in gut verständlicher Sprache, klare und praxiserprobte Aufgabenstellungen und Beispiele, ein systemischer Blick auf das Fach, fachgeschichtlicher Kontext sowie das sachliche und fachliche Benennen von Problemen. Die hier versammelten Texte und Bilder leisten einen wichtigen Beitrag zu *BILDung mit Bildern und durch Bilder!*

Gerrit Höfferer, Wien

**Penzel, Joachim (Hrsg.) (2023). Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung. München: kopaed, 480 Seiten.**

Nach *Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis* (2019) beschäftigt sich das jüngste Buch von Joachim Penzel mit *Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Selbst- und Weltgestaltung* (2023). Zuerst *die Welt retten und dann sich selbst*, könnte der pointierte Kurzbefund zu beiden Werken lauten. In der Publikation aus 2019 werden die Auswirkungen menschlichen Handelns auf die Welt vor Augen geführt und in ihrem Nachfolger jene in Bezug auf den Menschen selbst. Doch auf einer nüchtern-kritischen Bestandsaufnahme lässt es Joachim Penzel nicht bewenden. Die aufschlussreiche wie kompakte Zusammenschau bildet vielmehr den Ausgangspunkt für kunstpädagogische Arbeitsmethoden. Darin liegt das Verdienst des Buches, in dem Joachim Penzel erneut mit über dreißig Autor:innen und Autoren zusammengearbeitet hat. Das Ergebnis sind rund 150 spannende und vielfältige Unterrichtsbeispiele zur Achtsamkeitspraxis von der Grundschule bis in die Sekundarstufe II. Achtsamkeitspraxis hat zum Ziel, mehr Bewusstsein für das eigene Innenleben zu schaffen, das viel zu oft in der Hektik des Alltags auf der Strecke bleibt. Es ist wichtig, auf seinen Körper und seine Gefühle zu achten und eine „Selbstwahrnehmungskompetenz“, wie es im Buch heißt, zu entwickeln. Joachim Penzel führt im Theorieteil anschaulich aus, warum diese introspektive Sicht so wichtig ist, die in unserer hochtech-

nisierten, wirtschaftsliberalen Industriegesellschaft an den Rand gedrängt wird. Er gibt fundierte Einblicke in Entwicklungen und Mechanismen, denen unser marktökonomisches Expansions- und Wettbewerbsdenken unterliegt, und die nicht nur Einfluss auf unser Arbeits- und Freizeitverhalten, sondern auch auf das Bildungssystem haben. Dazu spannt er einen trans- und interdisziplinären Bogen unter anthropologischen, (evolutions-) biologischen, psychologischen sowie (wirtschafts- und bildungs-)politischen Gesichtspunkten.

Eine ebenso umfassende Sichtweise zeichnet auch seinen Zugang zur Kunstpädagogik aus, für die er ein „ganzheitliches Kompetenzmodell einer achtsamen Pädagogik“ (Penzel 2023, 140) entwickelt hat. Es bildet das Herzstück und die Quintessenz seiner Überlegungen und vereint verschiedene Aspekte von Achtsamkeit mit personalen und sozialen sowie Fach- und Methoden-Kompetenzen. Das Modell operiert an der Schnittstelle von Theorie und Praxis und rahmt die Unterrichtsbeispiele im Praxisteil. Es werden erprobte Unterrichtskonzepte vorgestellt, die einem Verständnis der „Kunstpädagogik als Achtsamkeitsförderung“ und einer „Selbstentwicklung durch Gestaltung“ folgen, wie auch ein Kapitel lautet (Penzel 2023, 6 u. 145). Schlüssig und anregend erklärt und mit Fotografien von Arbeiten der Schüler:innen illustriert, machen sie Lust auf das Anwenden im eigenen Unterricht.

Joachim Penzel, schon seit Jahren ein Garant für eine umsichtige Weiterentwicklung kunstpädagogischer Perspektiven, agiert nicht nur am Puls der Zeit, sondern bezieht zusammen mit seinen Co-Autor:innen auch den eigenen Pulsschlag mit ein. Dadurch wird der Buchtitel „Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis“ auch von den Verfasser:innen selbst eingelöst. Und wie jede:r Lehrende weiß: Authentizität ist unerlässlich (gerade,



weil es generell ein rares Gut geworden zu sein scheint, denkt man an manche Repräsentantinnen und Repräsentanten in hohen Ämtern). Wahrhaftigkeit in Verbindung mit Achtsamkeit kann helfen, einerseits unser Selbstwertgefühl und Wohlbefinden und andererseits unser Gemeinschaftsgefühl und ein achtsames, verantwortungsvolles Miteinander zu stärken. Genau das sollte höchstes Bildungsziel sein.

Christina Schweiger, Wien

Rückseite: Detail aus dem gestickten Schöpfungssteppich in der Schatzkammer der Kathedrale von Girona/Katalonien (Gesamtformat: 358x450 cm) aus der zweiten Hälfte des 11. Jahrhunderts. Der Ausschnitt zeigt den 2. Schöpfungstag mit der Teilung der oberen und unteren Wasser, den Garten Eden, in dem Eva der Rippe Adams entschlüpft und den 5. Schöpfungstag mit Wal und Vögeln. Neben seinem Alter macht auch das Bild-Programm (eine Mischung aus biblischer Schöpfungsgeschichte, antik-mittelalterlicher Kosmografie und Szenen aus der Kreuzauffindungslegende) die Besonderheit dieses Textilkunst-Objektes aus.