

Das Beste für ihre Kunst Online-Shopping rund um die Uhr



Ab September jetzt auch in Österreich!

Europas größter Versandhändler
für Künstlermaterial
Konkurrenzlos günstig im Preis
Mehr als 37.000 Artikel
ständig auf Lager

www.gerstaecker.at

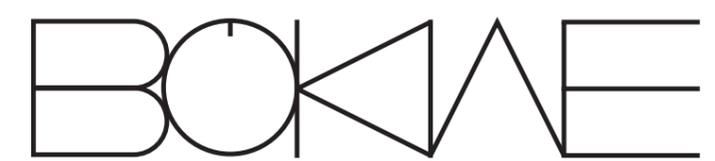
Johannes Gerstaecker Verlag GmbH
Postfach 1165, 53774 Eitorf, Deutschland
Auftragsannahme 0800 29 22 40
Fax +49 / 22 43 / 88 94 5



**Der neue Katalog
2007/2008 ist da!**

Bitte beachten Sie, dass unseren
Nettopreisen der österreichische
Mehrwertsteuersatz von 20%
bzw. 10% bei Büchern hinzu-
zurechnen ist.

Nr° 2
Juni 2008



Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen
P.b.b. Verlagspostamt 1140 Wien · Zulassungsnummer: GZ 02Z031508 M

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Kaspar Farben · Glockenspielplatz 1 · A-8010 Graz
Tel. 03 16 83 02 88
Fax 03 16 83 02 88-66
www.kasparharnisch.at

Öffnungszeiten
Montag bis Freitag 9.00 – 18.30 Uhr
Samstag 9.00 – 17.00 Uhr

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Sommerausgabe 2008 ist ein besonderes Heft, das mit mehr Texten und weniger Bildern umfangreicher als sonst ist. Es enthält eine längst fällige Zusammenstellung vieler grundsätzlicher Texte zur Bildnerischen Erziehung, in dieser Form eine österreichische Novität. Ende Jänner 2008 haben wir – FachdidaktikerInnen aus Österreich – an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz eine Tagung veranstaltet, mit dem Thema: „Bildnerische Erziehung – Fachdidaktische Positionen in Österreich“, organisiert von Reingard Klingler (Linz) und Franz Billmayer (Salzburg).

Für die FachkoordinatorInnen BE an den Pädagogischen Hochschulen war der Bologna-Prozess und die damit verbundenen curricularen Veränderungen bereits 2006 und 2007 gegebener Anlass für zwei österreich weite fachdidaktische Diskussionen. Das Besondere an der Tagung in Linz war, dass sich zum ersten Mal österreichweit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Pädagogischen Hochschulen und der Kunstuniversitäten zum Austausch zusammenfanden. Die Studienpläne beider Institutionen fordern, dass sich die angehenden KunstpädagogInnen mit kunstpädagogischer Theorie beschäftigen. Da aktuelle Texte aus Österreich kaum vorliegen, werden (notgedrungen) Texte aus Deutschland gelesen. Die Studierenden beklagen mit Recht, dass diese nur bedingt mit ihrer zukünftigen Realität im hiesigen Bildungssystem zu tun haben. Mit diesem Hefte unternehmen wir einen ersten Schritt gegen diesen Mangel. Es ist uns wichtig die verschiedenen

Ansätze hiermit öffentlich zu machen mit dem Ziel einen regen Fach-Diskurs weiterzuführen. Dieser hat in Linz schon lebhaft und sachlich begonnen.

Ein Nachdenken über Sinn und Ziel der Bildnerischen Erziehung ist für die Begründung und die Weiterentwicklung des Faches heute so wichtig wie früher. Die Gesellschaft und das Bildungssystem ändern sich und die Fächer müssen sich anpassen. Die Beiträge decken ein weites Spektrum ab: Helga Buchschartner stellt in einem historischen Rückblick zwei einflussreiche Fachdidaktiker aus Salzburg vor, Reingard Klingler fordert Bild-Lesefähigkeit mit einer Orientierung an der Visual Culture, Michaela Vamos berichtet über den Ist-Zustand in oberösterreichischen Schulen, Franz Billmayer plädiert für eine einheitliche Theorie, Beate Mayr reflektiert praxisbezogen über erzieherische Möglichkeiten und Anforderungen an heutige Kunstpädagogik, Gernot Figlhuber denkt über die Kunstvermittlung angesichts eines veränderten Kunstbegriffs und der Mediengesellschaft nach und Georg Vith präsentiert ein umfangreiches internationales Projekt zum Lernen an und über Bilder. Die Beiträge beleben hoffentlich die Diskussion und helfen, die Bildnerische Erziehung weiter zu entwickeln und besser im Stundenkanon zu verankern. Die Leserbriefe zeigen, dass die Diskussion auflebt. Auf weitere anregende Stellungnahmen und Beiträge freuen wir uns. Wir wünschen Ihnen einen schönen Sommer und gute Erholung.

Reingard Klingler und
Franz Billmayer

Inhalt

Reingard Klingler Bild. Macht. Kultur. Wissensgenese durch Bilder	S. 2
Michaela Vamos Ist-Zustand der Bildnerischen Erziehung (BE) in oberösterreichischen Schulen	S. 8
Franz Billmayer Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit. Vorschlag für eine einheitliche Theorie der Bildnerischen Erziehung	S. 15
Helga Buchschartner Historische Kunstpädagogik. Aspekte der kunstpädagogischen Ausrichtung von Ludwig Praehauser (1877 – 1961) und Alois Schmiedbauer (1902 – 1989)	S. 20
Albert Hamann Welchen Beitrag kann Bildnerische Erziehung heute zur Politischen Bildung leisten?	S. 26
Gernot Figlhuber Einfach zum Nachdenken	S. 29
Leserbrief	S. 32
Beate Mayr Bildnerische Erziehung Versuch einer didaktischen Positionierung	S. 33
Georg Vith Sehen ist lernbar. Beiträge zur visuellen Alphabetisierung	S.39
Buchbesprechung	S.46
BÖKWE OÖ Aktivitäten 2008	S. 47
Buchbesprechung	S. 48
Titelfoto: Abb. 3 aus dem Beitrag: Georg Vith Sehen ist lernbar. Beiträge zur visuellen Alphabetisierung © Georg Vith 2008	



Reingard Klingler

BILD. MACHT. KULTUR. – Wissensgenese durch Bilder

Denkräume ausbilden – Imaginationsräume schaffen – kulturelle Kompetenz vermitteln.

„Modern Life takes place onscreen. ... Human experience is now more visual and visualized than ever before from the satellite picture to medical images of the interior of the human body. In the era of the visual screen, your viewpoint is crucial.“¹

Die Eroberung der Welt als Bild²

Die veränderte gesellschaftliche Realität in der Postmoderne – der „iconic“ oder „pictorial turn“, auf den Nicholas Mirzoeff sich hier bezieht – eröffnet eine Fülle von bildungstheoretischen Fragen. Anforderungen der Wissensgesellschaft sowie europaweite bildungspolitische Veränderungen stellen die Frage nach den Bezugswissenschaften für die Fachdidaktik in den Mittelpunkt

von Positionsbestimmungen der Bildnerischen Erziehung.

Die Omnipräsenz der Bilder erfordert eine entsprechende Omnipräsenz an Bildreflexion; andernfalls wird Information im Bild ohne Intellektualität rein auf der vorbewussten/intuitiven/emotionalen Ebene wirksam. Für die Komplexität der Ästhetisierung der Welt, bzw. heutiger globaler Bildwelten, bietet das Konzept der Visual Culture einen umfassenden Zugang. Nicholas Mirzoeff begründet dies in seiner „Introduction to Visual Culture“ damit, dass es genau jene „Diskrepanz ist, einerseits zwischen dem Reichtum an visueller Erfahrung in der post-modernen Kultur und andererseits der Fähigkeit, diese Wahrnehmungen zu analysieren, die gleichermaßen beides bedingt, die

Chance und die Notwendigkeit, Visual Culture als wissenschaftliches Handlungsfeld zu etablieren.“ (Übers. d. A.)³

Das Bild als kultureller „Screen“

Visual Culture, „Picture Theory“/Bildwissenschaften, verstanden als ein kulturwissenschaftlicher Blick auf das Fach, eröffnet jene entschiedene Förderung und Ausbildung eines „Bild“-kritischen Referenzrahmens, die im Zentrum einer zeitgemäßen Fachdidaktik-Position auf die genannten gesellschaftlichen Veränderungen adäquat reagieren können.

Visual Culture untersucht das Visuelle/die Bildlichkeit vom Standpunkt des Konsumenten aus, weil „dein

Standpunkt wesentlich ist“, wie es im Anfangs-Statement heißt.

Der Ansatz, „Studierende als Konsumenten“ zu sehen, wird ergänzt durch die Annahme, dass „das Visuelle ständig angefochten, neu verhandelt und transformiert wird als ein anspruchsvoller Ort sozialer Interaktionen und Definitionen in Bezug auf soziale Zugehörigkeit, Gender sowie sexueller und ethnischer Identitäten“. ⁴ (Übers. d. A.)

Bild und Blick als die zentralen Kategorien der Visual Culture sind die Hauptkonstituenten in der Konstruktion von Identitäten, sowohl in der Geschichte der Kunst als auch in der gegenwärtigen Populär-Bildwelt. Der Blick, historisch eine männlich besetzte Kategorie, formiert sich als ein visuelles Agens, u. a. beispielsweise entlang von Gender-Strukturen. In der Repräsentationskritik wird das Bild selbst am Status der Performativität definiert. Das Bild konstituiert sich selbst in den Repräsentationen des Sehens und Gesehen-Werdens als „Screen“, auf dem wir das, was wir sehen, als „dominante Fiktion“ erleben (Nierhaus, 1999). Bilder, wenn wir sie als kulturelle „Screens“ analysieren, laden zu interdisziplinären Zugängen zur Fachdidaktik ein. Die Perspektiven der Kulturwissenschaften bzw. der Visual Culture mit einbeziehend ergibt sich ein Diskurs über das Verstehen von kulturellen Artefakten und Praktiken im weiteren Sinne des sozialen Handelns. Aus diesen Perspektiven betrachtet ist beispielsweise das kunsthistorische Motiv des weiblichen Aktes weniger ein kunsthistorisches Genre als vielmehr ein kultureller Bereich von Gewohnheit und Diskurs – ein soziokulturelles Schlachtfeld. Oder wie Douglas Crimp es ausdrückt: Es geht hier nicht um Geschichte per se (die sowieso eine Fiktion ist), sondern um welche Geschichte, wessen Geschichte und Geschichte zu welchem Zweck. An-

derson und Milbrandt (2005) schlagen deshalb vor, dass alle Formen Visueller Kultur als Repräsentationen kultureller Praxis, Orte ideologischer Machtkämpfe zu betrachten sind, die die soziale Realität verkörpern. Unabhängig davon, welche Botschaften, Handlungs- und Verhaltenscodes, sinnliche Angebote und Stereotypen Bilderwelten vermitteln, ist es daher ein zentrales Anliegen der Fachdidaktik, visuelle Kultur „lesen“/dechiffrieren zu können. Die Fertigkeit des „verstehenden“ Sehens/Dechiffrierens ist genauso wenig wie die Fertigkeit des Textlesens angeboren, sondern muss durch Bildung ausgebildet werden.

Eine Kultur völlig von Bildern beherrscht

Die elektronischen Bilderwelten haben Zugang, Erzeugung und Partizipation zu, von und in Bilderwelten so einfach werden lassen wie den nächsten Mausclick. Virtuelle Bild-Welten erlauben eine Vielzahl an Identitäts-Konstruktionen, die entworfen, verbessert, verworfen und wieder belebt werden können und die zugleich Mehrfach-Wahlmöglichkeiten und Mehrfach-Lokalitäten erlauben. Die soziale Konstruktion von Wirklichkeit sowie die Konstruktion von Identität – zwei „Grundpfeiler“ von Bildung – haben sich damit zumindest im Hinblick auf die jeweiligen Konstruktions-Möglichkeiten grundlegend verändert bzw. verschoben. Die Wirklichkeitskonstruktionen heutiger Menschen werden maßgeblich durch das hypertrophe Wahrnehmen von Bildern bestimmt. Kinder und Jugendliche, die als „digital natives“⁵ aufwachsen, entwickeln ihre Persönlichkeiten unter dem Einfluss globaler Bilderwelten.

Die im Englischen mögliche Unterscheidung zwischen picture und image lässt sich im Deutschen nur (schlecht und

recht) mit äußerem Bild und mentalem Bild bzw. innerer Vorstellungswelt wiedergeben. Bildlichkeit wirkt auf beiden Ebenen. Äußere Bilder wirken über gesellschaftliche Codes und Handlungsanweisungen auf unsere inneren Imaginations-Bilderwelten ein. Insofern sind Bilder sowohl an der inneren als auch an der äußeren Welterzeugung beteiligt. Bilder schaffen Denkräume und bestimmen unsere Imaginationsräume. Bilder können sowohl befreiend als auch einengend bzw. unterdrückend wirken. Aus diesem Grunde sind Fragen nach der Intentionalität und den Entstehungsbedingungen, kurz der Kontextualität von Bildern heute besonders relevant, da Bilder gezielt und systematisch zu Zwecken der Manipulation und Wahrnehmung wirtschaftlicher Interessen eingesetzt werden. „Ideen und Bilder werden mit dem gleichen Selbstverständnis wie Waren um die Welt geschickt ... Westliche Medien übernehmen in ihrer beispiellosen Konzentration der letzten Jahre immer stärker globale Steuerungsfunktionen von Politik und Weltwirtschaft, aber auch von Kulturen. Allen hoffnungsvollen Ansätzen zum Trotz scheint der Pluralismus menschlicher Kulturen zerbrechlich. Hinter der visuellen Globalisierung verbirgt sich eine historisch beispiellose Konzentration von politischer und wirtschaftlicher Macht“.⁶

Bild. Macht. Kultur.

Der vermehrte Einfluss der Bilder auf die Wirklichkeitskonstruktionen bzw. die ‚Bildschirmrealität‘ unserer globalen Kultur, die Nicolas Mirzoeff im Anfangszeit beschreibt, eröffnet inhaltliche Gewichtungsfragen für die Fachdidaktik der Bildnerischen Erziehung. Fachdidaktik Bildnerische Erziehung, die als Teil der kulturellen Bildung gesehen wird. Der Kulturbegriff – bzw. die Forderung nach kultureller Kompetenz in der Bildungsdebatte – erlaubt dabei

Ausstellung „Acting in Utopia“. Spiegelzellen, Sylvia Eckermann / Peter Szely / Doron Goldfarb, Landesgalerie Linz, 2007

Acting in Utopia

In Acting in Utopia kreieren KünstlerInnen utopische Spielräume, die die BesucherInnen zur Interaktion einladen und sie Teil ihrer Werke werden lassen. Den Räumen liegen sehr unterschiedliche Konzeptionen zugrunde, die sowohl die Sinne als auch den Intellekt ansprechen.

Spiegelzellen

Ausgangspunkt und Inspirationsquelle der interaktiven Installation Spiegelzellen ist das Phänomen der so genannten Spiegelneuronen. Diese erstmals 1991 nachgewiesenen Nervenzellen lösen bei der Beobachtung einer Handlung dieselben Potentiale aus, wie bei der eigentlichen Handlung selbst. Die begehbare Architektur ist vollständig verspiegelt, durch die kreisrunden Projektionen hat man den Eindruck zu schweben und gleichzeitig Teil der Virtualität zu werden. Drei Personen können parallel nebeneinander und miteinander interagieren. Fotos: Reingard Klingler

© Dr. Jörg Huber, ZHdK

allzu leicht die Ausblendung von ökonomischen und sozialen Verhältnissen. Die Frage nach den Bildern ist immer eine Frage nach dem „Was?“ dem „Wofür?“ dem „Von Wem?“ und „Für Wen?“ Bereits Anfang der 90er Jahre bezieht der Kunst- und Literaturwissenschaftler W. J. T. Mitchell in seinem Verständnis des „pictorial turn“ Ansätze von McLuhan, Foucault und Goodman mit ein und erweitert damit den Diskurs über die „Wende zum Bild“ von rein hermeneutischen Fragestellungen hin zu sozialen und politischen Fragen. Somit rückt die nachhaltige „Wende zum Bild“ im Sinne eines emanzipatorischen demokratischen Bildungsauftrages den Zusammenhang der Bedeutungsfelder „Bild“, „Macht“ und „Kultur“ in den Mittelpunkt eines zeitgemäßen fachdidaktischen Diskurses.

Eine heute relevante Definition des gesellschaftlichen Bildungsauftrages sieht wie folgt aus:

„Bildung meint [...] die Subjektentwicklung im Medium der Objektivationen bisheriger menschlicher Kultur; das bedeutet: Bildung ist immer als ein Selbst- und als ein Weltverhältnis auszulegen, das nicht nur rezeptive, sondern verändernd produktive Teilnahme an der Kultur meint.“⁷

Wie kann Schule auf eine wahrnehmende, kritisch reflexive und gestaltende Teilnahme an der heutigen Bildkultur vorbereiten? Welchen Beitrag leistet das Schulfach Bildnerische Erziehung zur Weltbewältigung, zur Sinn- und Wirklichkeitskonstruktion, zur Kulturgestaltungsfähigkeit von jungen Menschen? Wie kann Visuelle Kompetenz, Bildverständnis und Bildkompetenz, wie sie das Fach Bildnerische Erziehung anbietet, zur Identitätsbildung junger Menschen beitragen und zu kultureller Differenz und Innovation führen?

Kare Katalog 2007
Foto: Reingard Klingler



What's your Style?

In der westlichen Konsum- und Freizeitgesellschaft spielen brands&branding eine wichtige Rolle bei der Konstruktion der personalen Identität, in der Kommunikation zwischen Menschen und in der Gestaltung und Nutzung öffentlicher Räume. Dabei werden unsere bildlichen Vorstellungswelten von der globalen Wirtschaft durch gezieltes brands&branding angesprochen. Durch die Konkurrenz der Marken um Konsumenten/Marktanteile schreitet die Ästhetisierung des Alltags so weit fort, dass immer kleinere Zielgruppen zur Binnenausdifferenzierung von Gesellschaften gefunden werden müssen. Die Benetton-Werbung hinterließ in der „Bilder-Welt der schönen Waren“ und damit der Konstruktion von Medienbildern einen bleibenden Wandel. Paolo Landi, seit 1996 Werbedirektor bei Benetton, beschreibt dies wie folgt: „Durch den Schritt in die Welt der Werte befreit die Marke das Produkt aus

dem Kontext von Ware und Fertigung und macht es zu einem eigenständigen sozialen Wesen.“ Seit dieser von Benetton exemplifizierten Werbestrategie wissen wir, dass es schon lange nicht mehr genügt, das Produkt alleine zu bewerben; vielmehr wird ein Lifestyle dafür entworfen und damit wird das Produkt mit bestimmten Werten verbunden. „Life is Style“ – eine ästhetische Wahl wird zur Lebensanschauung/Lebenshaltung.

In diesem Sinne dienen unsere bildlichen Imaginations-Räume der globalen Wirtschafts- und Kulturindustrie als Territorien für deren Interessen. Und umgekehrt fungieren auf Seiten der KonsumentInnen Lifestyles der Selbstkonstruktion und Selbst-Darstellung im öffentlichen Raum.

Die Betrachtung der (Bild)-Topologien zeitgenössischer Markenkulturen verdeutlicht die Wirksamkeit von globalen Ästhetisierungsprozessen. Aus der Sicht der KonsumentInnen erfüllt branding drei grundlegende Funktionen: (1) Orientierung und Information, (2) Vertrauensbildung und (3) Mehrwert an symbolischem Kapital (z. B. Prestige-Gewinn) innerhalb der gesellschaftlichen symbolischen Zeichensysteme. Am Markengeschehen, an der Markenkultur lässt sich als wichtigem exemplarischen Schauplatz/Screen/Analysefaktor die generelle globale Bildwirksamkeit analysieren. Wesentliche Fragestellungen an die Fachdidaktik sind im eng verknüpften Prozess von Marken- und Selbstimage verbunden. Dabei werden Vorgänge fokussiert wie die Aneignung der sinnlichen Qualitäten und Botschaften von Brands/Marken, die Auswahl und Kombination von Brands/Marken zu einer eigenen Erzählung, die Differenzen der Intentionalität des Brands-/Markenangebotes und der Intentionalität der Brands-/Markenaneignung sowie die



Fähigkeit der Personen, diese ästhetischen Entscheidungen zu reflektieren und zu begründen. Fachdidaktisch gesehen ist die ästhetische Dimension des Geschehens interessant: Welche Vorgänge an Wahrnehmung und Gestaltung bezüglich Herstellung und Rezeption finden statt? Oberflächen, Gesten des Körpers, des Habitus und der Stilisierung werden rezipiert und in neuen Kontexten angewendet.

„Der Begriff ‚Lifestyle‘ meint die ‚ästhetische‘ Gestaltung des Lebens unter medial beeinflusster Nutzung von Konsumchancen. Im Lifestyle wird tendenziell alles mit allem integriert. Infolgedessen löst sich im Lifestyle die Grenze zwischen Konsumkultur und Kulturkonsum ebenso auf wie die zwischen Haupt- und Gegenkultur: Vom juvenilen Lifestyle her begriffen erscheint – entgegen traditionellen, linkskritischen Einschätzungen – auch die sogenannte Kulturindustrie durchaus nicht mehr vorwiegend als manipulationsverdächtiger Komplex von Kommerz- oder gar Machtinteressen. Sie wird vielmehr zum integralen Bestandteil einer sich in alle Lebensregungen hinein erstreckenden und nahezu alle Menschen erfassenden, aktiven Kulturkonsumkultur.“⁸

Denkräume erweitern - Imaginationsräume schaffen

Die Welt unserer Vorstellungen, unsere ‚innere Wirklichkeit‘, ist ein höchst subjektiver Konstruktions-Vorgang. Die ‚innere Wirklichkeit‘ unserer Vorstellungen besteht aus imaginierten Objekten, Verhältnissen und Situationen mit erstaunlichen Qualitäten. Der „innere Blick“ unserer Vorstellungen schließt neben inneren Bildern, also visuellen Vorstellungen, auch alle anderen Sinne – beispielsweise als erinnertes Hören, Sehen, Riechen, Fühlen, ... – mit ein. „Vorstellungen sind – außer vielleicht

im traumlosen Schlaf – immer da, und wir bedienen uns ihrer ständig in den unterschiedlichsten Zusammenhängen: Wenn ein Architekt ein Haus plant, ein Komponist ein neues Stück erfindet, ein Regisseur einen neuen Film entwirft ... Immer verhalten wir uns dabei probeweise in einer inneren Wirklichkeit, die wir bewusst und gezielt konstruieren und bedenken können ... Die Imagination fungiert für uns als Erinnerungs- und Erfahrungsspeicher, als Planungsinstrument, als Handlungsbegleiter (Neisser 1978). Vorstellungen bilden gleichsam eine Rohfassung ... Vorstellungen bestimmen auch über unser ...“⁹ Bild von der Wirklichkeit. Nur was wir uns vorstellen können, vermögen wir auch zu bedenken.

Zur Bildungswirksamkeit von BE

*Kunstunterricht und kulturelle Bildung verbessern die akademischen Leistungen, wirken sich positiv auf die kognitive Entwicklung aus, fördern die Zusammenarbeit, den Respekt, die Verantwortlichkeit und schaffen Zufriedenheit. Sie vermitteln Werte, wecken Begeisterung, erforschen Hintergründe, erzeugen Mehrwert, bauen Schwellenangst ab, ermutigen zu Kreativität und erweitern das Bewusstsein.*¹⁰

Die Synopsis dieser momentanen Sichtbarkeitsbemühungen der Fachdidaktik Bildnerischer Erziehung ist dem PR-Text des Kunsthhauses Graz für eine Bildungsdiskussion mit der österreichischen Tageszeitung ‚Der Standard‘ entnommen. Da besonders die Geisteswissenschaften in der Bildungsdiskussion einen wirtschaftlich begründeten Effizienzdruck auszuhalten haben, werden von neurowissenschaftlichen „hard-facts“ (Spitzer) über wissenschaftliche Rentabilitäts-Studien zur Bildungs-

Wirksamkeit des Faches (Bamford) bis hin zu den Bedürfnissen der creative industries sowie neuester pädagogischer Erkenntnisse Sozialen Lernens alle möglichen Legitimationsbemühungen angestrengt, die Relevanz des ‚Neben-Faches‘ Bildnerische Erziehung innerhalb von Qualitäts- und Standarddiskussionen zu beweisen.

Änderung der Fachbezeichnung als Chance

Eine nach außen wirksamere Chance, dem Fach zu mehr Sichtbarkeit, höherer Wertigkeit und einem besseren „Image“ innerhalb der Bildungsdebatte zu verhelfen, bietet die lange anstehende Änderung der Fachbezeichnung. Im populären Sprachgebrauch wird das Fach nach wie vor ‚Zeichnen‘ genannt, was natürlich unter anderem ein Indikator für das (fehlende) öffentliche Ansehen bzw. das (mangelnde) Bewusstsein über die Inhalte des Faches ist. Dagegen sind die österreichischen Lehrpläne und das fachwissenschaftliche Bewusstsein der Fachinhalte an den Ausbildungsinstitutionen entsprechend zeitgemäßer und mehr im Einklang mit den Anforderungen der globalen Wissensgesellschaft.

Doch was soll nun gelernt werden? Es bleibt die Frage nach den Bezugswissenschaften für die Fachdidaktik. Im Wesentlichen konkurrieren die Orientiertheit an der bildenden Kunst und die an Visual-Literacy-Modellen miteinander. Woher beziehen wir die Methodik für die reflexiven und produktiven Kompetenzen zur Ausbildung von kultureller Kompetenz? Kann das analoge Anlehen an künstlerische Strategien der Hinterfragung, der Verfremdung, der Übertreibung jene umfassende Visuelle Kompetenz vermitteln, die im Umgang mit den heutigen Bildwelten gefragt und gefordert ist?



Takeshi Murakami

Künstlerische Strategien sind nicht nur widerständig, sondern sie lassen sich auch wirtschaftlich vermarkten, wie u.a. beispielsweise die Kooperation von Takeshi Murakami mit Louis Vuitton zeigt.

Die Welt als Text zu betrachten – eine Idee aus der Literaturwissenschaft – ermöglicht die Beschäftigung mit dem Aufgabenbereich der Visual Culture, die Hochkultur- mit Populärkulturphänomenen vereint und sie wissenschaftlicher Erforschung gleichermaßen zugänglich macht. Ausgehend vom linguistic turn zum iconic/pictorial turn über den cultural turn bis zum phenomenological und zum performative turn in den Geistes- und Sozialwissenschaften erhalten Kunstwissenschaft und Kunsttheorie wesentliche Impulse. So ermöglicht die Kulturpsychologie eine Wende weg von einer biologistisch-mechanistisch geprägten Auffassung des Lernens hin zur Erkenntnis, dass nur durch die Teilnahme an kulturellen Prozessen das volle Potential an Bildung erreicht wird – die kulturellen Einflüsse im Tandem mit dem kognitiven Selbst.

Ausstellungsplakat „Allegorien der Liebe“, Kunsthalle Wien, 2007/08, Foto: Reingard Klingler

Bildendes Lernen



Renate Girmes, Professorin für Wissens- und Lernmanagement, beschreibt als wesentliche Faktoren für die Qualität von Lernprozessen besonders die intrinsische Motivation und Selbstbelohnung des Gehirns bei erfolgreichem Lernen. Sie spricht von „Bildendem Lernen“, wobei sie betont, „dass Lerner bei ihrem Lernen Offenheit gepaart mit Zuversicht und Mut benötigen. Denn Menschen, die sich auf Lernprozesse einlassen, verlassen sich in mehr oder weniger großem Umfang real oder auch nur ‚mental‘ auf die ihnen vertrauten Handlungs- und Sichtweisen“.¹² „Wir nehmen eine Realität wahr und sie gewinnt einen Bezug zu unseren

inneren Vorstellungen. Wo dabei eine Differenz empfunden wird, entsteht eine Spannung, die wir durch realitäts- und vorstellungsbezogene Tätigkeit zu reduzieren versuchen.“¹³ Lehren ist nicht die Vermittlung und Lernen ist nicht die Aneignung eines extern vorgegebenen, „objektiven“ Zielzustandes, sondern „Lehren ist die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen, etc.“¹⁴ Was es braucht ist Unterricht, der „nach-denkliche“ Kommunikation¹⁵ zulässt bezüglich der Relativität von Bild/Wahrheiten, „... Wahrheiten bedürfen sozialer Verständigung, die die



Vielfalt der Perspektiven als notwendigen Dissens einsichtig machen.“¹⁶ Dies erscheint angesichts der Tatsache, dass Dokumentarisches mit Fiktivem in unserer Bild-Kultur vermehrt zu einer Einheit verschmelzen, besonders relevant.

Abschließend bleibt festzustellen: Bildende Kunst alleine als Bezugswissenschaft für die Fachdidaktik genügt angesichts der elektronisch generierten globalen Bildkommunikation – YouTube, flickr.com, Facebook, MySpace, Your Gallery¹⁷ usw. – und der umfassenden Ästhetisierung der Welt nicht mehr. Die Fachdidaktik muss über die Aufgabe, Zugänge zum Kulturgut Bildende Kunst zu schaffen, hinausgehen! Bildersprache ist Alltagssprache der globalen Wirtschaftsmärkte und Populärkulturen geworden. Gegenwartskunst ist im Vergleich dazu noch immer ein elitäres, hoch-/kulturelles Nischenphänomen, selbst wenn sie sich populärer Bildstrategien bedient.

Visual Culture bietet einen hervorragenden wissenschaftstheoretischen Rahmen für die Fachdidaktik, um Visual & Material Literacy zu implementieren. Visual & Material Literacy vermitteln die entscheidenden Orientierungs- und Interpretationshilfen, die befähigen, Wirklichkeitskonstruktionen mit der eigenen Identität in Beziehung zu setzen. Visuelle Kompetenz, wie sie eine so positionierte Fachdidaktik anbietet, trägt im wesentlich besseren Ausmaß zur Identitätsbildung junger Menschen bei und führt zu erwünschter kultureller Differenz und Innovation. Um den gesellschaftlichen Wert dieser fachdidaktischen Inhalte und das Image des Faches nach außen hin sichtbar zu machen, sollte unbedingt auch die lang anstehende Änderung der Fachbezeichnung erfolgen.

Bibliographie

- Fausser, Peter: Was ist „imaginatives Lernen“? In: Pädagogik 51. Jg. 1999, H.4, S. 6 - 9
- Freeß, Doris: ÄSTHETISCHES LERNEN im fächerübergreifenden Sachunterricht. NATURPHÄNOMENE WAHRNEHMEN UND DEUTEN. Grundlage der Schulpädagogik. Bd. 44, Hohengehren: Schneider Verlag, 2002
- Girmes, Renate: (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. 2004
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Heilbrunn: Klinkhardt, 1994
- Haustein, Lydia: »Globale Ikonen«, in: Stefan Iglhaut/Thomas Spring (Hg.), science + fiction. Zwischen Nanowelt und globaler Kultur, Texte und Interviews, Jovis, Berlin 2003
- Hitzler, Ronald, Pfadenbauer, Michaela: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. <http://www.callnrw.de>, 7. Jänner 2008, 23.10
- Mirzoeff, Nicholas: An Introduction to Visual Culture, Routledge, 1999 <http://faculty.art.sunysb.edu/~nmirzoeff/IVC.htm>, 6.6.2007, 12:30
- Prensky, Marc: Digital Immigrants, Digital Natives. Teil I und II. In: On the Horizon, NBC University Press, Vol. 9 Nr. 5, October 2001, Nr. 6 December 2001
- Der Standard, Presstext zum Kunsthaus Jour Fixe 20, Kunsthaus Graz, 26. Februar 2008
- Werning, Rolf: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 50. Jg. 1998, H. 7/8, S. 39 - 41
- 1 Mirzoeff, Nicholas: An Introduction to Visual Culture (Routledge, 1999). <http://faculty.art.sunysb.edu/~nmirzoeff/IVC.htm>, 6.6.2007, 12:30, S. 7
- 2 Das moderne Leben findet auf dem Bildschirm statt. ... Die menschliche Erfahrung ist heute bildhafter und verbildlichter denn je zuvor in der Menschheitsgeschichte - vom Satellitenbild bis zum medizinischen Bild vom Inneren des menschlichen Körpers. Im Zeitalter des Bildschirms ist dein Standpunkt bestimmend. Übers. d. A.
- 3 „Der Grundvorgang der Neuzeit ist die Eroberung der Welt als Bild“ (Heidegger)
- 4 ebd. „The gap between the wealth of visual experience in post-modern culture and the ability to analyze that observation (that) marks both the opportunity and the need for visual culture as a field of study“.
- 5 ebd. „... the visual is contested, debated and transformed as a constantly challenging place of social interaction and definition in terms of class, gender, sexual and racialized identities“.
- 6 Prensky, Marc: Digital Immigrants, Digital Natives. Teil I und II. In: On the Horizon, NBC University Press, Vol. 9 Nr. 5, October 2001, Nr. 6 December 2001
- 7 Haustein, Lydia: »Globale Ikonen«, in: Stefan Iglhaut/Thomas Spring (Hg.), science + fiction. Zwischen Nanowelt und globaler Kultur, Texte und Interviews, Jovis, Berlin 2003, S. 135ff.
- 8 Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Heilbrunn: Klinkhardt, 1994, S.186
- 9 Hitzler, Ronald, Pfadenbauer, Michaela: Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendszenen. <http://www.callnrw.de>, 7. Jänner 2008, 23.10, S. 10
- 10 Fausser, Peter: Was ist „imaginatives Lernen“? In: Pädagogik 51. Jg. 1999, H.4, S. 7
- 11 Der Standard Presstext zum Kunsthaus Jour Fixe 20, Kunsthaus Graz, 26. Februar 2008
- 12 Freeß, Doris (2002): ÄSTHETISCHES LERNEN im fächerübergreifenden Sachunterricht. NATURPHÄNOMENE WAHRNEHMEN UND DEUTEN. Grundlage der Schulpädagogik. Bd. 44, Hohengehren: Schneider Verlag, S. 93
- 13 Girmes, Renate: (Sich) Aufgaben stellen. Professionalisierung von Bildung und Unterricht. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung. 2004, S. 109
- 14 ebd. S.105
- 15 Werning, Rolf: Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: Pädagogik 50. Jg. 1998, H. 7/8, S. 40
- 16 Freeß, Doris (2002): S. 75
- 17 Beetz, Sybille: Beunruhigend beruhigende Botschaften. Erziehungswissenschaftliche Glättungsversuche in konstruktivistischen Didaktikentwürfen. In: Zeitschrift für Pädagogik 46. Jg. 2000, H. 3, S. 443
- 18 YourGallery ist zu finden unter saatchi-gallery.co.uk/yourgallery auf der Amateure wie Profis ihr Kunstschaffen publik machen und von der Masse beurteilen lassen können, ohne das Urteil arrivierter Galerien und Museen.



Reingard Klingler

Seit 2003 Fachkoordinatorin für Bildnerische Erziehung in der Lehrer-Innenausbildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule, Linz. Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Kunsterziehung, Universität Passau. Studium der Literaturwissenschaften und der Bildenden Kunst/ Malerei, University of Houston, Tx., USA. HS-Lehramt Bildnerische Erziehung/Englisch

Michaela Vamos

Ist-Zustand der Bildnerischen Erziehung (BE) in oberösterreichischen Schulen



Univ. Ass. Mag. Dr. Michaela Vamos; geb. am 21. Dezember 1978; Studium Lehramt „Bildnerische Erziehung“/„Textiles Gestalten“ an der Kunstuni Linz (1998-2004); Doktoratstudium an der „Bildnerischen Erziehung“ an der Kunstuni Linz (2004-2007); Derzeit tätig in der „Bildnerischen Erziehung“ an der Kunstuni Linz und BAKip/Vöcklabruck

Die in der „BE“ zum Tragen kommende Theorie- und Konzeptionsbildung hat bisher zur Gänze in Deutschland stattgefunden und es sind kaum Studien über Effekte und Möglichkeiten in Österreich vorhanden. Daraus resultiert die Notwendigkeit für nachprüfbar empirische Forschungen. Wie wir wissen, sind Belege für die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Faches „BE“ im Vergleich zu anderen schulischen Fächern eher spärlich. In diesem Sinne führte ich im Rahmen meiner Dissertation¹ eine Online-Umfrage unter oberösterreichischen Schüler/innen (9. – 13. Schulstufe) durch. In dieser repräsentativen Umfrage wurden 1473 Schüler/innen zu den Themenschwerpunkten Schule/„Bildnerische Erziehung“, Medienkonsum/Mediengebrauch, Selbstbild und gewünschtes Lebensmodell befragt.

Der österreichische Lehrplan ist Grundlage und Legitimation für das Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung. Auf Grund der Ergebnisse der Umfrage wurde aufgezeigt, dass die inhaltlichen Möglichkeiten des Faches nicht ausgeschöpft werden und somit der Lehrplan nicht zur Gänze erfüllt wird. Laut Lehrplan ist z. B. „durch eine Vielfalt an Inhalten, Methoden, Materialien und Techniken den unterschiedlichen Fähig-

keiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler Rechnung zu tragen.“² Allerdings zeigt die Studie, dass in Bezug auf die Inhaltsvielfalt nur 27% der befragten Schüler/innen „Inhalte mit Medienbezug“, 56% „Inhalte mit Selbstbezug“, aber 81% der Schüler/innen „Inhalte BE (ohne Medien)“ vermittelt bekamen.³ Laut Lehrplan der Bildnerischen Erziehung sollen Schüler/innen „(. . .) traditionelle und neue Medien der Informations- und Kommunikationstechnologie fachadäquat und zielorientiert anwenden können.“⁴ Da scheint der Prozentsatz der Schüler/innen, die „Inhalte mit Medienbezug“ (27%) vermittelt bekommen, unzureichend. Nur 27% der Befragten erinnern sich an Inhalte mit Medienbezug (z.B. Film, Foto, Video, Computer, . . .)! Die Ergebnisse werfen unter anderem die Frage auf, warum der Lehrplan nicht zur Gänze erfüllt wird. Kann es sein, dass die Erfüllung des Lehrplans bzw. die Vermittlung der Inhalte des Lehrplans mit der Ausbildung der Lehrer/innen in Zusammenhang steht? Auch die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen besonders für ältere Lehrer/innen könnten ausschlaggebend sein. Ebenso die zur Verfügung gestellten Ressourcen in der Schule (z. B. Zugang zu Computerräumen, . . .) könnten ein Grund dafür sein. Oder könnte es sein, dass die vermittelten Inhalte des Lehrplans mit dem Geschlecht der Schüler/innen zusammenhängen?

Schultypen

Da es sein kann, dass BE-Lehrer/innen aus den unterschiedlichen Ausbildungsstätten unterschiedliche Inhalte an die Schüler/innen weitergeben, erfolgt die Auswertung der Frage „Was beinhaltet(e) das Fach BE aus deiner Erfahrung?“ basierend auf der Ausbildungsstätte der Lehrperson. Die Ausbildung der Lehrer/innen für „Bildnerische Erziehung“ an österreichischen Pädagogischen Akademien (Lehrer/innen für Hauptschulen = HS) umfasst laut jeweiligem Studienplan ca. 40 Semesterwochenstunden (ohne Allgemeine Pädagogik). Die Ausbildung der „Bildnerische Erziehung“ Lehrer/innen an österreichischen Universitäten (Lehrer/innen für Allgemeinbildende höhere Schulen = AHS) umfasst ca. 121 Semesterwochenstunden (ohne Allgemeine Pädagogik).⁵ Die Frage „Was beinhaltet(e) das Fach BE aus deiner Erfahrung?“ wurde getrennt mit Schüler/innen, die die AHS-Unterstufe bzw. die Hauptschule besuchten ausgewertet. Dies war möglich, da bei der Erhebung der demografischen Daten mit der Frage „Welchen Schultyp hast du zuvor besucht?“ erhoben wurde, ob die Schüler/innen die Hauptschule oder die AHS-Unterstufe besuchten. Der Vergleich der Antworten zwischen denjenigen Befragten, die in der Unterstufe die Hauptschule bzw. das Gymnasium (AHS-Unterstufe) besuchten, zeigt einen Zusammenhang der vermit-

Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung?	Burschen	AHS	HS	Signifikanz ¹⁰
Zeichnen, Malen, Gestalten	92%	96%	90%	99,40%
Kunstaberachtung	54%	58%	51%	91,08%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	50%	56%	47%	98,27%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	50%	63%	44%	99,99%
Freies Experimentieren	53%	57%	51%	89,81%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	50%	56%	46%	99,30%
Alltagskultur (z. B. Design)	51%	56%	49%	88,75%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	49%	53%	47%	90,64%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	46%	45%	47%	33,19%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	48%	46%	50%	64,71%
Ausstellungsbesuche	39%	44%	37%	90,60%
Architektur	45%	54%	41%	99,79%
Film / Foto / Video	42%	53%	36%	99,99%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	31%	38%	28%	99,12%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	32%	41%	27%	99,96%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, Fotograf/in)	27%	28%	28%	28,46%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	28%	32%	27%	79,36%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in) ...)	29%	27%	30%	70,93%
Zugang zum Internet für Recherchen	26%	33%	22%	99,90%
Anwendung von Computerprogrammen	27%	32%	24%	97,33%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, ...)	23%	28%	21%	98,23%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	22%	28%	20%	98,08%

telten Inhalte im Fach BE mit dem in der Unterstufe besuchten Schultyp. Hoch signifikant⁶ zeigen sich die Inhalte „Kunstgeschichte vergangener Zeiten“ (AHS 69%; HS 58%), „Film / Foto / Video“ (AHS 56%; HS 37%), „Einbezug von Computer für kreatives Arbeiten“ (AHS 40%; HS 27%) und „Zugang zum Internet für Recherchen“ (AHS 32%; HS 21%). All diese Inhalte werden Schüler/innen, die die AHS-Unterstufe besuchten in einem hoch signifikant größeren Ausmaß vermittelt. Sehr unterschiedlich erweisen sich die Items „Architektur“ (AHS 53%; HS 44%), „Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert,...)“ (AHS 38%; HS 30%), „Anwendung von Computerpro-

grammen“ (AHS 28%; HS 20%) und „Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)“ (AHS 26%; HS 18%). Ebenfalls erhielten Schüler/innen, die die AHS-Unterstufe besuchten, diese Inhalte sehr signifikant öfter vermittelt. Es zeigt sich eine Tendenz des Einflusses durch den zuvor besuchten Schultyp auf die Items „Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten“ (AHS 62%; HS 57%), „Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen“ (AHS 49%; HS 55%) und „Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageerstellung, ...)“ (AHS 24%; HS 19%). Die Tendenz besagt, dass Schüler/innen aus

Hauptschulen vermehrt angeben, bei Unterrichtsinhalten mitbestimmen zu können, während mehr Schüler/innen aus AHS-Unterstufen öfter angeben, die eigenen kreativen Arbeiten zu besprechen und Computerprogramme zu erlernen.

Der Überblick in Tabelle 1 zeigt sehr deutlich, dass Schüler/innen, die in der Unterstufe eine AHS besuchten, vermehrt Inhalte mit Neuen Medien, das heißt „neuere Inhalte“ vermittelt bekommen. Dieses Ergebnis könnte auf die Ausbildung der Lehrer/innen an den unterschiedlichen Ausbildungsstätten zurückzuführen sein, aber auch darauf, dass in Hauptschulen oft eine nicht geprüfte BE-Lehrperson für das Fach

Tab. 1: Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung? (n = 1473)

BE eingesetzt wird, oder auf eine unterschiedliche Ausstattung hinweisen.

Mädchen

Wird in einer weiteren Analyse das Antwortverhalten zwischen Mädchen, die eine AHS-Unterstufe bzw. Hauptschule besuchten, betrachtet, zeigen sich hoch signifikante Unterschiede bei den Items „Film / Foto / Video“ (AHS 57%; HS 39%) und „Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten“ (AHS 40%; HS 27%). Sehr signifikant erweist sich der „Zugang zum Internet für Recherchen“ (AHS 30%; HS 21%) und eine Tendenz zeigt sich beim Item „Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)“

(AHS 24%; HS 17%). All diese soeben genannten Items bekamen Mädchen, die die AHS-Unterstufe besuchten, vermehrt angeboten.

Burschen

Das Antwortverhalten zwischen Burschen, die die AHS-Unterstufe bzw. die Hauptschule besuchten unterscheidet sich ebenfalls bedeutend bei „Film / Foto / Video“ (AHS 53%; HS 36%), „Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten“ (AHS 41%; HS 27%) und Zugang zum Internet für Recherchen“ (AHS 33%; HS 22%). Des Weiteren zeigen sich bedeutende Unterschiede bei „Kunstgeschichte vergangener Zeiten“ (AHS 63%; HS 44%), „Architek-

tur“ (AHS 54%; HS 41%), „Zeichnen, Malen, Gestalten“ (AHS 96%; HS 90%), „Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten“ (AHS 56%; HS 46%), „Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)“ (AHS 38%; HS 28%), „Beschäftigung mit aktueller Kunst“ (AHS 56%; HS 47%), „Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageerstellung, ...)“ (AHS 28%; HS 21%) und „Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)“ (AHS 28%; HS 20%). Und es zeigt sich eine Tendenz des Einflusses durch den in der Unterstufe besuchten Schultyp bei „Anwendung von Computerpro-

Tab. 2: MÄDCHEN: Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung? (n=1473)

Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung? (n=1473)	insgesamt	AHS	HS	Signifikanz ⁸
Zeichnen, Malen, Gestalten	96%	97%	95%	89,94%
Kunstaberachtung	63%	66%	62%	85,31%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	61%	62%	61%	41,70%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	61%	69%	58%	99,99%
Freies Experimentieren	60%	59%	60%	26,33%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	59%	62%	57%	95,75%
Alltagskultur (z. B. Design)	58%	60%	57%	67,81%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	56%	57%	55%	67,67%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	53%	50%	55%	92,42%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	53%	49%	55%	97,04%
Ausstellungsbesuche	48%	49%	48%	10,33%
Architektur	46%	53%	44%	99,83%
Film / Foto / Video	43%	56%	37%	99,99%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	32%	38%	30%	99,65%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	30%	40%	27%	99,99%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, ...)	28%	25%	30%	92,33%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	27%	29%	26%	75,42%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in, ...)	26%	26%	27%	37,04%
Zugang zum Internet für Recherchen	24%	32%	21%	99,99%
Anwendung von Computerprogrammen	22%	28%	20%	99,77%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, ...)	20%	24%	19%	97,32%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	20%	26%	18%	99,92%

Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung?	Mäd- chen	AHS	HS	Signifikanz ⁹
Zeichnen, Malen, Gestalten	98%	96%	98%	30,39%
Kunstabstrachtung	69%	71%	68%	72,59%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	68%	66%	68%	42,93%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	68%	72%	66%	93,68%
Freies Experimentieren	64%	59%	65%	83,09%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	65%	65%	63%	66,84%
Alltagskultur (z. B. Design)	62%	63%	61%	30,52%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	60%	60%	60%	26,36%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	58%	53%	59%	87,71%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	56%	51%	58%	92,29%
Ausstellungsbesuche	54%	53%	55%	41,86%
Architektur	47%	52%	46%	91,29%
Film / Foto / Video	43%	57%	39%	99,99%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	33%	37%	31%	91,81%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	30%	40%	27%	99,99%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, Fotograf/in)	29%	26%	31%	93,68%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	26%	28%	26%	31,61%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in, ...)	25%	26%	25%	7,63%
Zugang zum Internet für Recherchen	23%	30%	21%	99,75%
Anwendung von Computerprogrammen	20%	25%	19%	93,86%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, ...)	18%	20%	18%	49,00%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	18%	24%	17%	97,87%

grammen“ (AHS 32%; HS 24%). Alle soeben genannten Items wurden Burschen, die die AHS-Unterstufe besuchten, bedeutend öfter vermittelt. Hier stellt sich die Frage, warum unter Burschen die Anzahl der vermittelten Items so massiv größer ist. Als mögliche Erklärung hierfür könnte das Interesse sein, das vielleicht bei Schülern, die die AHS-Unterstufe besuchten, größer ist als bei Burschen, die die Hauptschule besuchten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bedeutende Unterschiede in der Vermittlung der Lehrinhalte zwischen Schüler/innen, die die AHS-Unterstufe besuchten und denjenigen, die die Hauptschule besuchten vorhanden sind. Es kommt klar zum

Vorschein, dass die Allgemeinbildenden Höheren Schulen deutlich mehr und unterschiedlichere Inhalte den Schüler/innen vermitteln. Dies kann, wie bereits erwähnt, auf die Ausbildung der Lehrkräfte zurückzuführen sein, bzw. mit dem Einsatz von nicht fachlich ausgebildeten Lehrpersonen, aber eventuell auch auf eine unterschiedliche Ausstattung der Schultypen hinweisen.

Inhalte

Für weitere Analysen in Bezug auf das Fach Bildnerische Erziehung wurden die einzelnen Antwortmöglichkeiten der Frage, „Was beinhaltet(e) das Fach ‚BE‘ aus deiner Erfahrung?“¹¹ in folgende drei Kategorien geteilt: „Inhalte BE (ohne Medien)“, „Inhalte mit Medienbezug“ und „Inhalte mit Selbstbezug“.¹²

Der Kategorie „**Inhalte BE (ohne Medien)**“ wurden folgende Antwortmöglichkeiten der Frage „Was beinhaltet(e) das Fach ‚BE‘ aus deiner Erfahrung?“ zugeordnet:

- Zeichnen / Malen / Gestalten
- Ausstellungsbesuche
- Kunstgeschichte vergangener Zeiten
- Beschäftigung mit aktueller Kunst
- Möglichkeit, Kunst zu verstehen
- Kunstbetrachtung
- Architektur
- Alltagskultur (z. B. Design)

Der Kategorie „**Inhalte mit Medienbezug**“¹³ wurden folgende Antwortmöglichkeiten zugeordnet:

- Einbeziehung des Computers für kreatives Arbeiten

Tab. 3: BURSCHEN: Was beinhaltet(e) das Fach „Bildnerische Erziehung“ aus deiner Erfahrung? (n=1473)

- Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageerstellung)
- Anwendung von Computerprogrammen
- Zugang zum Internet für Recherchen
- Film / Foto / Video
- Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm)
- kritische Betrachtungsweisen von Medien (z. B. wie Werbung funktioniert)
- Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern

Abb.2: Einflüsse auf die Beurteilung vermittelter Fähigkeiten & Fertigkeiten der BE¹⁷

Der Kategorie „**Inhalte mit Selbstbezug**“ wurden folgende Antwortmöglichkeiten zugeordnet:

- Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten
- Anregungen für selbständiges Tun im privaten Bereich
- Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen
- Freies Experimentieren

In der Befragung ist klar zum Vorschein gekommen, dass die vermittelten Inhalte im Fach BE das Freizeitverhalten in Bezug auf die Verwendung von Medien beeinflussen. Es wird ein direkter und indirekter Zusammenhang zwischen Inhalten der BE und Verwendung von Neuen Medien¹⁴ sichtbar.

verwendet. Will man die Verwendung von Neuen Medien im Alltag erhöhen, wäre das durch Anbieten von Inhalten mit Medienbezug möglich. Der indirekte Zusammenhang zeigt sich durch den Zusammenhang zwischen Inhalten der BE und „Liebe zum Fach ,BE‘“, die auf die Verwendung von Neuen Medien negativ wirkt. Das heißt, je größer die Liebe zum Fach BE, desto weniger werden Neue Medien verwendet. Der negative Einfluss der „Liebe zum Fach ,BE‘“ auf die Verwendung von „Neuen Medien“ erklärt sich daraus, dass durch eine Vielzahl von Interessen ein größeres zeitliches Verwendungsausmaß der einzelnen Interessen z. B. die

Verwendung von „Neuen Medien“ nicht möglich ist. Durch eine vielfältige Kompetenzvermittlung im Fach BE entsteht möglicherweise eine größere Vielfalt an Interessen. Anders ausgedrückt heißt das: werden den Schüler/innen vielfältige Inhalte geboten, entwickeln sich verschiedene Interessen. Hat der / die

Allerdings kann die Kausalität auch in die umgekehrte Richtung gehen. Das heißt, haben Schüler/innen breitere Freizeitinteressen, werden diese in der Bildnerischen Erziehung aufgegriffen und im Unterricht berücksichtigt. Es wurde in der Studie ersichtlich, dass die **Beurteilung vermittelter Fähigkeiten & Fertigkeiten der „BE“**¹⁶ sehr stark mit der Liebe zum Fach, den vermittelten Inhalten, dem besuchten Schultyp und der Verwendung von „Neuen Medien“ in Zusammenhang steht.

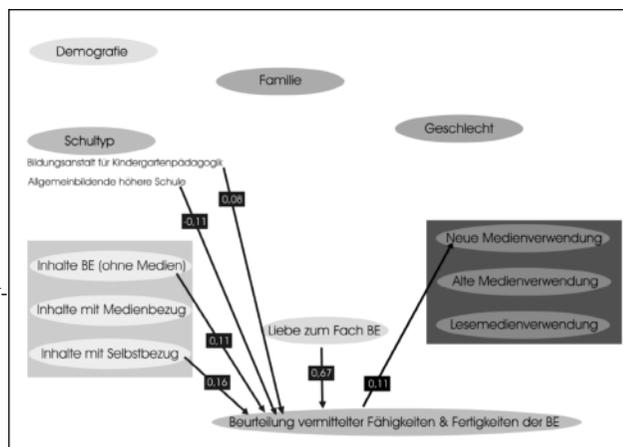
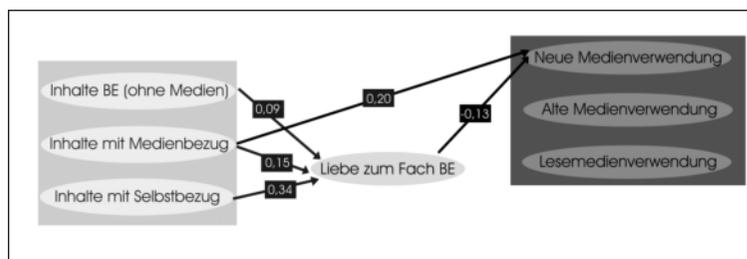


Abb.1: Direkte und indirekte Auswirkungen der Liebe zum Fach BE¹⁵



Der direkte Zusammenhang zeigt sich dadurch, dass je mehr „Inhalte mit Medienbezug“ vermittelt werden, desto mehr werden „Neue Medien“ im Alltag

Schüler/in viele verschiedene Interessen, ist für die Ausübung der einzelnen Interessen (z.B. Neue Medien) weniger Zeit.

Allgemein heißt das, je größer die „Liebe zum Fach ,BE‘“ ist, und je mehr „Inhalte ,BE‘ (ohne Medien)“ und „Inhalte mit Selbstbezug“ vermittelt werden und je größer die Nutzung der Neuen Medien im Alltag, desto besser fällt die „Beurteilung der vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten“ der BE aus. Schüler/innen aus der Allgemeinbildenden Höheren Schule beurteilen das Fach BE schlechter, während Schüler/innen aus der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik es bedeutend besser beurteilen. Dieses Ergebnis zeigt, dass Schüler/innen, die das Fach lieben, es auch besser beurteilen, und es verdeutlicht, dass durch die Vielfalt der vermittelten Inhalte, besonders durch „Inhalte BE (ohne Medien)“ und „Inhalte mit Selbstbezug“ Schüler/innen das Fach

schätzen und besser beurteilen. In Bezug auf die Verwendung von Neuen Medien wird ein Zusammenhang mit der „Beurteilung vermittelter Fähigkeiten und Fertigkeiten“ ersichtlich. Je besser die Beurteilung der vermittelten Fähigkeiten und Fertigkeiten im Fach BE, desto mehr werden „Neue Medien“ im Alltag verwendet bzw. kann die Kausalität auch umgekehrt werden: je mehr Neue Medien im Alltag verwendet werden, desto besser ist die Beurteilung vermittelter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies zeigt, dass die Schüler/innen um die Bedeutung des Faches BE in Bezug auf Neue Medien wissen.

Ergebnisse der Analysen der **Liebe zum Unterrichtsgegenstand BE¹⁸** zeigen Zusammenhänge mit BE-Inhalten, Beurteilung vermittelter Fähigkeiten & Fertigkeiten, Verwendung von Neuen Medien (z. B. MP3-Player, Computer / Laptop, DVD-Player,...), Geschlecht, Berufswunsch, selbst zugeschriebenen Eigenschaften (Burschen: stark, sportlich, ... Mädchen: mitfühlend, kreativ, fleißig,...) und Schultyp.

ausgedrückt: je vielfältiger das Angebot an Inhalten im Fach BE, desto größer die Wertschätzung durch die Schüler/innen. Die „Liebe zum Fach BE“, die im Zusammenhang mit dem Interesse steht, kann somit durch ein breites Angebot an Inhalten verstärkt werden. Der Wunsch nach einem typisch männlichen Beruf²⁰ (Maschinenschlossler/in, Umwelttechniker/in) bei Mädchen zeigt, je größer die „Liebe zum Fach ‚BE‘“, desto weniger wird ein typisch männlicher Berufswunsch geäußert. Der Wunsch nach einem überwiegend weiblichen Beruf (z. B. Buchhalter/in, Drogist/in) zeigt, je größer die Liebe zur BE, desto eher wird ein „überwiegend weiblicher“ Berufswunsch geäußert. Hier vermute ich, dass Interessensorientierung an den Schülerinnen bei der Auswahl der Lehrinhalte stattfindet, wodurch Inhalte vermittelt werden, die keine neuen Interessensbildungen fördern. Es könnte z. B. sein, dass Mädchen weniger mit technischen Bereichen im Unterricht konfrontiert werden, da dies „nicht ihren Interessen entspricht“. Dadurch werden allerdings keine neuen Interessenrichtungen

schlechterstereotypen werden bei Mädchen durch die Liebe zum Schulfach BE verstärkt (je größer die Liebe zum Fach, desto eher schreiben sich Mädchen typisch „weibliche“ Eigenschaften zu). Auch hier könnte die starke Orientierung an den Interessen der Schülerinnen ausschlaggebend sein.

Das Freizeitverhalten zeigt, je größer die „Liebe zum Fach ‚BE‘“, desto weniger werden Neue Medien verwendet. Dies könnte damit in Zusammenhang stehen, dass durch eine größere Bandbreite an Interessen weniger Zeit bleibt, sich mit „Neuen Medien“ zu beschäftigen.

Mädchen zeigen durchschnittlich eine größere Liebe zum Fach BE, aus der sich verschiedenste Interessensrichtungen entwickeln können. Um das Interesse der Burschen am Fach BE und die daraus sich entwickelnde Liebe zum Fach zu steigern, liegt aufgrund der Analyse des Medienkonsums und Mediengebrauchs²¹ die Vermutung nahe, dass dies durch das Anbieten von neueren Inhalten geschehen könnte. Durch Vermittlung dieser Inhalte würden beide Geschlechter profitieren. Mädchen eröffnen sich neue Handlungsräume und dadurch Chancengleichheit und bei Burschen steigt das Interesse bzw. die Liebe zum Fach Bildnerische Erziehung.

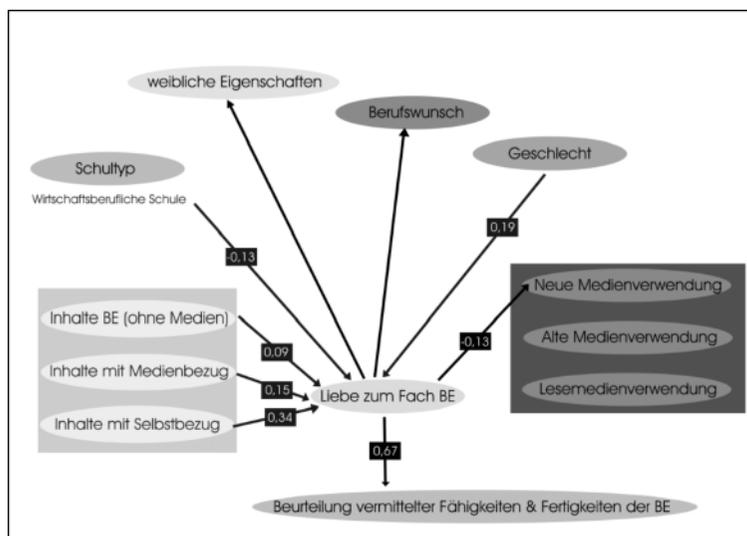


Abb.3: Einflüsse auf die Liebe zum Fach BE¹⁹

Insgesamt zeigt sich, je mehr Inhalte im BE-Unterricht vermittelt werden, desto größer ist die Liebe zum Fach. Anders

eröffnet, die Hilfe zum Eindringen in männliche Domänen bieten. Bestehende Rollenbilder und Ge-

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse der Studie in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung verdeutlichen, dass in der Schule ein handlungstheoretischer Ansatz²² vorherrscht, das heißt, Schüler/inneninteressen bestimmen die Inhalte des Unterrichtsgeschehens. Die Schule verstärkt dadurch möglicherweise die bereits mitgebrachten Interessen, anstatt diese zu verändern bzw. zu erweitern und dadurch Möglichkeiten für die Schüler/innen offen zu halten. Außerdem zeigt

die Studie, dass die Bildnerische Erziehung ihre Möglichkeiten bei weitem nicht ausschöpft und dass nach wie vor die „alten“ Lerninhalte (z.B. Zeichnen, Malen, Kunstgeschichte, ...) im Unterricht vorherrschen.²³

- 1 Vamos Michaela. (2007). Kunstpädagogik – Medien – Geschlecht: Ausrichtung eines zeitgemäßen Unterrichts. Tectum Verlag, Marburg.
- 2 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2004). AHS-Lehrplan. Bildnerische Erziehung. Didaktische Grundsätze. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl.II. Nr. 277/2004. Wien. S. 76
- 3 Die einzelnen Items der Frage „Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“ wurden in folgende Kategorien zusammengefasst:
„Inhalte ‚BE‘ (ohne Medien): „Zeichnen / Malen“, „Ausstellungsbesuche“, „Kunstgeschichte vergangener Zeiten“, „Beschäftigung mit aktueller Kunst“, „Möglichkeit Kunst zu verstehen“, „Kunstabstrachtung“, „Architektur“, „Alltagskultur (z. B. Design)“.
„Inhalte mit Medienbezug“: „Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten“, „Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageherstellung, ...)“, „Anwendung von Computerprogrammen“, „Zugang zum Internet für Recherchen“, „Film / Foto / Video“, „Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)“, „kritische Betrachtungsweisen von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)“, „Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern“.
„Inhalte mit Selbstbezug“: „Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten“, „Anregungen für selbständiges Tun im privaten Bereich“, „Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen“ und „Freies Experimentieren“.
- 4 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2004). AHS-Lehrplan. Bildnerische Erziehung. Lehrstoff. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl.II. Nr. 277/2004. Wien. S. 77 Stand Mai 2006.
- 5 Das Signifikanzniveau gibt die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs an. Da die ermittelte Stichprobe eine mehrstufige

Stichprobenerhebung ist (Auswahl der Schule – Auswahl der Schulstufe – Vollerhebung in einer Klasse), welche zu einem größeren Stichprobenfehler führen kann, wurden für die Analysen strenge Signifikanzgrenzen eingeführt.

- In den Analysen werden Ergebnisse mit einer Signifikanzstruktur von 99,99% als „hoch signifikant“ bezeichnet. „Sehr signifikant“ entspricht einem Signifikanzniveau von 98% – 99,98%, und eine „Tendenz“ ist mit einem Wert von 95% - 97,99% vorhanden.
- 7 Das Spektrum an möglichen Inhalten im Fach ‚BE‘ könnte noch mehr beinhalten, als hier abgefragt wurde.
- 8 Signifikanz aus Chi².
- 9 Signifikanz aus Chi².
- 10 Signifikanz aus Chi².
- 11 Die Frage „Was beinhaltet(e) das Fach BE aus deiner Erfahrung“ wurde im BÖKWE-Fachblatt Nr.4/2007 ausführlich analysiert.
- 12 Da bei der Faktorenanalyse auf Grund des starken Eigenwertabfalls der einzelnen Faktoren keine eindeutigen Faktoren ermittelt werden konnten, erfolgte die Zuordnung nach inhaltlichen Gesichtspunkten.
- 13 Unter Medien sind „Alte“ (z. B. Fernseher) und „Neue Medien“ (z.B. Computer) gemeint.
- 14 Neue Medien: z. B. MP3-Player, Computer/Laptop, DVD-Player,
- 15 Die Zahlen in der Abbildung geben die Korrelations-Koeffizienten an. Diese geben Auskunft über Stärke und Richtung des Zusammenhangs. Die Werte liegen zwischen -1 und +1. „0“ bedeutet, dass kein Zusammenhang besteht. „+1“ bedeutet, dass ein vollkommen positiver Zusammenhang besteht, und „-1“, dass ein vollkommen negativer Zusammenhang besteht.
- 16 Für die Überprüfung der Zusammenhänge mit der Einstellung der Schüler/innen zum Fach „Bildnerische Erziehung“ wurden die Antwortmöglichkeiten der Frage „Wie beurteilst du das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“ in zwei Kategorien geteilt:
1) Beurteilung vermittelter Fähigkeiten & Fertigkeiten der ‚BE‘: „Das Fach ‚BE‘ vermittelt Fähigkeiten für das Leben (z. B. kritische Wahrnehmung, Genussfähigkeit, Kommunizieren, Farbenwahrnehmung, ...).“, „Das Fach ‚BE‘ vermittelt Fertigkeiten (z. B. Malen, Zeichnen, Gestalten, ...)“. „Das Fach ‚BE‘ regt mich zum selbständigen Tun an.“, „Das Fach ‚BE‘ hilft mir, mein eigenes Tun zu überdenken.“
2) Liebe zum Fach ‚BE‘: „Das Fach ‚BE‘

ist eines meiner Lieblingsfächer.“ „Mir ist das Fach ‚BE‘ sehr wichtig.“, „Ich mag / mochte meine(n) ‚BE‘ - Lehrer/in.“, „Das Fach ‚BE‘ bringt Abwechslung und Entspannung in den Schulalltag.“

- Die Antwortmöglichkeiten waren „trifft überhaupt nicht zu“ (=1), „trifft eher nicht zu“ (=2), „trifft eher zu“ (=3) und „trifft voll zu“ (=4). Die einzelnen Items werden auf Grund theoretischer Überlegungen zu „Beurteilung vermittelte Fähigkeiten & Fertigkeiten der ‚BE‘“ und „Liebe zum Fach ‚BE‘“ zugeordnet.
- 17 Die Zahlen in der Abbildung geben die Korrelations-Koeffizienten an. Diese geben Auskunft über Stärke und Richtung des Zusammenhangs. Die Werte liegen zwischen -1 und +1. „0“ bedeutet, dass kein Zusammenhang besteht. „+1“ bedeutet, dass ein vollkommen positiver Zusammenhang besteht, und „-1“, dass ein vollkommen negativer Zusammenhang besteht.
- 18 ebd.
- 19 Die Zahlen in der Abbildung geben die Korrelations-Koeffizienten an. Diese geben Auskunft über Stärke und Richtung des Zusammenhangs. Die Werte liegen zwischen -1 und +1. „0“ bedeutet, dass kein Zusammenhang besteht. „+1“ bedeutet, dass ein vollkommen positiver Zusammenhang besteht, und „-1“, dass ein vollkommen negativer Zusammenhang besteht.
- 20 Der Berufswunsch wurde im Fragebogen mit einer offenen Frage „Was ist dein derzeitiger Berufswunsch?“ erfasst. Die erfragten Berufswünsche wurden in die Berufskategorien „typisch männlicher Beruf“, „überwiegend männlicher Beruf“, „Mischberuf“, „überwiegend weiblicher Beruf“ und „typisch weiblicher Beruf“ erfasst. Ausschlaggebend für die Einteilung war der derzeitige Frauenanteil in den Berufen
- 21 Ein Frauenanteil von 0% - 20% wurde als „typisch männlicher Beruf“, 21% - 40% „überwiegend männlicher Beruf“, 41% - 60% „Mischberuf“, 61% - 80% „überwiegend weiblicher Beruf“ und 81% - 100% als „typisch weiblicher Beruf“ bezeichnet.
- 22 Vgl. Vamos Michaela. (2007). Kunstpädagogik – Medien – Geschlecht: Ausrichtung eines zeitgemäßen Unterrichts. Tectum Verlag, Marburg.
- 23 Vgl. Hilbert Meyer. (1987). Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband; Bd. II: Praxisband. Scriptor. Frankfurt am Main.
- 24 Vgl. die ausführlich analysierte Frage „Was beinhaltet(e) das Fach BE aus deiner Erfahrung?“ im BÖKWE-Fachblatt Nr.4/2007.

Franz Billmayer

Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit

Vorschlag für eine einheitliche Theorie der Bildnerischen Erziehung

„Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung stellt sich die Aufgabe, grundlegende Erfahrungen in visueller Kommunikation und Gestaltung zu vermitteln und Zugänge zu den Bereichen bildende Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik zu erschließen.“¹

„Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung erschließt Zugänge zu allen ästhetisch begründeten Phänomenen unserer visuellen und haptischen Lebenswelt.

Die Inhalte beziehen sich auf die Sachbereiche bildende und angewandte Kunst, visuelle Medien und Umweltgestaltung wie Grafik, Malerei, Plastik, Architektur, Design, Fotografie, Film und Video, digitale Medien, Computerkunst, Informationsdesign sowie alltagsästhetische Erscheinungen und Objekte.“²

Theorien „strukturieren das Bewusstsein der für die Organisation von Schulunterricht Verantwortlichen; sie definieren, welches problematische, wichtige Elemente sind, in welchen Verknüpfungen sich Elemente miteinander befinden, in welchem Horizont sie zu interpretieren sind.“³

Alle Bemühungen der Fachdidaktik zielen letzten Endes auf das Lernen im konkreten Unterricht. Grundsätzliche und grundlegende Aufgabe der Fachdidaktik ist es, den Gegenstand des Faches zu bestimmen und ihn theoretisch zu begründen. Daraus ergeben sich alle weiteren Schritte. Wer unterrichtet, muss immer entscheiden: was, wie und wann? Dafür muss die Fachdidaktik begründete Entscheidungshilfen

bereitstellen. Die Bestimmung des Gegenstandes muss möglichst einfach und umfassend all das beschreiben, worum es geht. Im Idealfall sollte die Gegenstandsbestimmung historische wie gegenwärtige Inhalte umfassen und den Aufbau eines einheitlichen Theoriegebäudes ermöglichen.

Unterrichtsfächer müssen im Zusammenhang mit dem Auftrag der Schule insgesamt gesehen werden. Aufgabe von Schulunterricht ist es, bei Schülerinnen und Schülern die Konstruktion von Wirklichkeitsmodellen auszulösen, die es diesen und der (bezahlenden) Gesellschaft ermöglichen, in der Welt zurechtzukommen. Die einzelnen Schul-fächer müssen dazu ihren jeweiligen Beitrag leisten.

Fächer, denen es gelingt, einen entsprechenden Beitrag zu leisten und dies für andere verständlich zu machen, erhalten im schulischen Bildungsangebot einen entsprechenden Raum. Fächern, denen dies nicht gelingt, werden zwangsläufig marginalisiert. Wenn die Welt sich verändert, muss sich die Schule ändern, die auf diese vorbereiten soll; und mit ihr müssen sich die jeweils relevanten Fächer und deren Inhalte verändern. Mit der so genannten Globalisierung ist etwa Englisch zu einem der drei zentralen Fächer geworden.

Alle sind sich einig, und ein Blick in Zeitungen und Internet bestätigt es: Bilder nehmen bei der Konstruktion unserer Wirklichkeit einen immer größeren und damit wichtigeren Platz ein. Die Schule insgesamt reagiert auf diese Veränderung nur zögerlich. Das hängt möglicherweise damit zusam-

men, dass diese Bilder sehr leicht zu verstehen sind. Viele übersehen deshalb, dass es darüber etwas zu lernen gibt. Die bildnerische Erziehung, deren Gegenstand unter anderem die Bilder sind, kann diese Veränderung der Welt für sich momentan kaum nutzen. Sie wird weder strukturell innerhalb der Schulen erweitert, noch genießt sie eine besondere Aufmerksamkeit in der Bildungsdiskussion.

Ein Grund dafür könnte sein, dass es der Bildnerischen Erziehung bisher schwer gelingt, ihre Inhalte an die neuen Erfordernisse anzupassen. Ein anderer Grund könnte sein, dass sie entgegen den Aussagen des Lehrplans immer noch zu sehr an künstlerischen Traditionen orientiert ist.⁴ Lernmittel wie Unterrichtsentwürfe holen ihre Beispiele und Lernanlässe überwiegend aus dem Bereich der Bildenden Kunst⁵. Aber es hängen wohl beide Gründe miteinander zusammen, die Orientierung an der Kunst erschwert die Anpassung an die aktuellen Entwicklungen.

Kunst verliert an Bedeutung

Bildende Kunst ist zwar ein Teil der so genannten Welt der Bilder, ihr prozentualer Anteil nimmt aber ab, schon weil die Zahl der medialen Bilder zunimmt. Daneben finden durch die Entwicklung des web 2.0 Milliarden privater Bilder eine globale Öffentlichkeit. Momentan werden nach meinen Beobachtungen auf der Internetplattform flickr.com pro Minute etwa 4000 neue Fotografien gepostet, auf youtube.com wurden Ende 2007 pro Minute acht Stunden Videomaterial hoch geladen.⁶ Zu dem quantitativen „Verlust“ kommt



Franz Billmayer, Jahrgang 1954, Univ. Prof. für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Texte und Unterrichts-anregungen unter: www.bilderlernen.at

ein qualitativer. Die Entwicklung der Kunst und vor allem die der Kunsttheorie der letzten Jahrzehnte zeigen immer deutlicher, dass die Kunst keinesfalls mehr einen Universalanspruch auf Welterklärungen erheben kann.⁷ Kunst wird zunehmend als eine Szene unter vielen gesehen.⁸ Dabei lassen Bilder und Produkte, die ihre Auswahl dem Markt und dem Konsum verdanken, gerade deshalb genauere Aussagen über unsere Welt zu als die Produkte, die sich aus den Zufälligkeiten des Kunstsystems ergeben.

Die Lehrpläne für Bildnerische Erziehung für die Unter- und Oberstufe der AHS nennen in ihren ersten Absätzen unterschiedliche Gegenstandsbereiche. Es werden verschiedene Bereiche aufgezählt, die mehr oder weniger viel miteinander gemeinsam haben. Wenn auch bei der Oberstufe Bereiche der traditionellen Kunst zahlenmäßig etwas überwiegen, zeigt sich deutlich das Bemühen, die Inhalte des Faches an die Anforderungen der Gegenwart und Zukunft anzupassen.⁹ Offensichtlich wird akzeptiert, dass das alte Paradigma „bildende Kunst“ ausgedient oder zumindest an Bedeutung verloren hat. Ein neues Paradigma wird allerdings noch nicht formuliert.¹⁰ Bei Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen wird gerne daraufhin gewiesen, dass die Kunst mit ihrer breiten Themenpalette allen Anforderungen genügt, die sich aus den Entwicklungen der Medien und Bilder ergeben: ein Versuch, das traditionelle Paradigma an die neuen Anforderungen anzupassen.

Ein neues Paradigma

Mit der „ästhetisch erzeugten Wirklichkeit“¹¹ wird hier ein neues Paradigma für die Bildnerische Erziehung vorgeschlagen. Dieses neue Paradigma integriert die traditionellen und neuen Gegenstände des Faches unter eine

einheitliche Beschreibung. Damit werden gewohnte und bewährte Inhalte und Methoden nicht über Bord geworfen. Allerdings wird eine Blickverlagerung ermöglicht und eine einheitliche Sicht gewonnen. Die meisten Traditionen des Faches werden beibehalten, lediglich ihr Stellenwert und der Zusammenhang werden sich ändern. Der Wissenschaftshistoriker Kuhn, von dem der Begriff Paradigmenwechsel stammt, spricht dann von einem gelungenen Paradigmenwechsel, wenn das neue Paradigma Erscheinungen des alten Paradigmas ebenso erklären kann wie neue Entdeckungen.

Wirklichkeit

Wirklichkeit und Welt sind keine objektiven Gegebenheiten (mehr). Unter Wirklichkeit verstehen wir heute eine Konstruktion, die uns dabei helfen soll, in der Welt zurechtzukommen. Wirklichkeit kann als ein Werkzeug oder Mittel verstanden werden, um in der Welt angemessen reagieren zu können. Unsere Wirklichkeit ist das Ergebnis körperlicher Voraussetzungen, die sich im Laufe der Evolution herausgebildet haben, und eines individuellen Lebens (und Lernens) in Auseinandersetzung mit der Umwelt. Durch Kommunikation und den gemeinsamen Gebrauch von Produkten konstruieren wir die so genannte soziale Wirklichkeit: wir stimmen unsere je eigenen Konstruktionen aufeinander ab. Die Abstimmung erfolgt zunehmend mithilfe von Medien, in diesen spielen Bilder eine besondere Rolle.

erzeugt

Die Wirklichkeit ist eine Konstruktion und somit hergestellt oder erzeugt. Soziale Wirklichkeit ist eine Übereinkunft, die als solche nicht ein für alle Mal gegeben ist. Sie kann verändert werden. Wir konstruieren die Wirklichkeit täglich neu, verändern oder

festigen sie. Als Konstrukteure tragen wir die Verantwortung für sie. Zu verstehen, dass die Wirklichkeit das Ergebnis von Übereinkünften ist, dass sie ausgehandelt ist, ist nicht zuletzt wichtig, wenn wir politisch agieren wollen. An der Erzeugung der Wirklichkeit sind alle beteiligt, Kinder wie Erwachsene, Produzenten wie Konsumenten. Die Kinderzeichnung beeinflusst diese Wirklichkeit ebenso wie der erfolgreiche Hollywood-Film. Unterschiede sind quantitativ, aber nicht strukturell. So gesehen sind wir alle mehr oder weniger dafür verantwortlich.

ästhetisch

Dieser Begriff ist für das neue Paradigma zentral. Gleichzeitig ist es ein höchst problematischer Begriff. Er ist ungenau und wird im alltäglichen Sprachgebrauch mit „schön“ gleichgesetzt. Aber auch in theoretischen Zusammenhängen ist er problematisch, weil er für alles Mögliche verwendet wird.

Zunächst wurde er verwendet, um damit die Erkenntnis, die sich aus der direkten Anschauung ergibt, zu bezeichnen. Relativ bald wurde diese Erkenntnis vor allem im Schönen im Allgemeinen und dann in der Kunst im Besonderen gefunden. Ästhetisch bekam damit die heute noch gängige Bedeutung ‚schön‘.

Als die Kunst immer weniger schön wurde und auch langsam ihren einzigartigen Charakter verlor, wurde die ursprüngliche Bedeutung „Wahrnehmung“ wieder aktiviert. In der Philosophie und auch in der Kunstdidaktik wird heute „der Begriff für alle sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen verwendet ... , an denen sich Erkenntnisse gewinnen lassen. Gegenstände werden zu ästhetischen Gegenständen erst durch die Art, wie sie rezipiert werden. Einen Gegenstand als einen ästhetischen wahrzunehmen bedeutet, ihn bewusst

wahrzunehmen, aus dem Hintergrund und dem Strom der Ereignisse abzuheben und ihn als ‚Zeichen‘ zu interpretieren. Vor allem das Unerwartete und Außergewöhnliche drängt sich in das Feld unserer Aufmerksamkeit, Wiederholungen und Routinen bleiben meist unter der Wahrnehmungsschwelle.“¹² Die bildnerische Erziehung, die sich von der Kunst her versteht, wird aus nahe liegenden Gründen das Außergewöhnliche und die Kunst in den Fokus nehmen.

Das ist problematisch, denn unsere Wirklichkeit besteht weitgehend aus Wiederholungen und Routinen: Die Normalität bestimmt unser Leben, unser Wahrnehmen und unser Handeln. Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit, so wie sie hier verstanden wird, umfasst das Ästhetische im traditionellen Sinne – Erkenntnis durch Wahrnehmung, bewusste Wahrnehmung, besondere Aufmerksamkeit etc. – ebenso wie die Wiederholungen, die die stabile Welt der Routinen und Gewohnheiten ermöglichen.

Problematisch ist, dass in der Tradition unter ästhetisch eben genau das bewusste und konzentrierte Wahrnehmen gemeint ist. Vielleicht wäre es besser, den Begriff ästhetisch zu vermeiden und von der Wirklichkeit zu sprechen, die mit Bildern im wohlverstandenen Sinne erzeugt wird. Allerdings fallen damit wesentliche Bereiche der bildnerischen Erziehung (Produktgestaltung, Plastik, Architektur, Umweltgestaltung und vielleicht auch Video und Film) durch das Raster¹³.

Die Rolle der Bilder

Im traditionellen kunstpädagogischen Paradigma stehen die Bilder, die Kunst- und Meisterwerke, im Zentrum der Betrachtung. Dies zeigt sich auch in den eingangs zitierten Ausschnitten aus dem aktuellen Lehrplan. Die bildende Kunst wird traditionell als ein

eigenes Erkenntnisssystem verstanden, das sich parallel zu Wissenschaft und Religion etabliert¹⁴. Kunstwerke werden als tiefgründige „Texte“ begriffen, die eine wichtige und relevante Botschaft beinhalten. Diese Botschaft kann mit entsprechenden Interpretationsbemühungen erschlossen werden. Im Gegensatz etwa zur Technik oder Wissenschaft werden ältere Kunstwerke nicht durch neuere überholt. Kunstwerke gelten mit ihren je eigenen Wahrheiten als zeitlos. Als Erkenntnisinstrumente sind sie der Wahrheit verpflichtet. Im Unterricht werden sie mit dem Ziel analysiert und interpretiert, an diese Wahrheit heranzukommen.

Bilder werden im Allgemeinen kaum so verwendet, außerdem ist schwer nachzuweisen, dass hier tatsächlich entsprechende Wahrheiten gewonnen werden. Die meisten Bilder, mit denen wir zu tun haben, funktionieren anders. Die alltäglichen Bilder sind so „konstruiert“, dass sie ohne Mühe verstanden werden. Bilder sind als solche medial mehr oder weniger unsichtbar.

Bilder sind Werkzeuge

Im Paradigma der ästhetisch erzeugten Wirklichkeit sind Bilder und andere Gestaltungen nicht (mehr) Selbstzweck oder Gegenstand an sich. Es geht nicht um die Bilder, sondern um die Wirklichkeit, die mit ihrer Hilfe erzeugt wird. Bilder und Gestaltungen werden somit als Werkzeuge verstanden. Werkzeuge lassen sich von den Zwecken her bestimmen, für die sie hergestellt und verwendet werden: ein Werkzeug kann prinzipiell durch ein anderes ersetzt werden. Ein Hammer lässt sich als Türstopper verwenden und mit einem Türstopper lässt sich im Notfall ein Nagel in die Wand schlagen. Wenn wir die Bilder so als Werkzeuge betrachten, dann sehen wir deren mediale Funktion deutlicher. Wenn Bilder Werkzeuge sind, dann lassen sie sich entweder

durch andere Bilder oder andere Mittel ersetzen. Sie verlieren etwas von ihrem Geheimnis.

Was ist zu lernen?

In Bezug auf die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit lassen sich drei miteinander verschränkte Bereiche unterscheiden: verstehen, beeinflussen und herstellen bzw. verwenden. Um Einfluss nehmen zu können, ist es notwendig, Bilder herstellen und verwenden zu können.

verstehen

Um sich in dieser Wirklichkeit zurechtfinden und in ihr handeln zu können, muss verstanden werden, wie diese Wirklichkeit konstruiert und verwendet wird¹⁵. Grundlage dafür sind traditionelle Standards der Bildnerischen Erziehung: visuelle Wahrnehmung, Bild als Zeichen, bildnerische Mittel, Verwendungszusammenhang und mediale Bedingungen. Im Vergleich zu bisher werden Fragen der Bildverwendung und der medialen Bedingungen stärker betont.

Wenn wir die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit, so wie sie hier verstanden wird, als Gegenstand der Bildnerischen Erziehung akzeptieren, dann müssen wir uns fragen, welche Faktoren diese nachhaltig und wesentlich beeinflussen. Wie schon gesagt, die meisten Bilder, mit denen wir zu tun haben, sind unauffällig und leicht zu verstehen. Sie liegen oft unterhalb der „medialen“ Wahrnehmungsschwelle: Bilder werden nicht als Bilder erkannt.

Verfahren zu entwickeln und im Unterricht anzuwenden, die die Normalität erkennbar machen, erscheint wichtiger als das Verstehen und Interpretieren von Kunstwerken zu trainieren¹⁶. Viele Lehrerinnen und Lehrer gehen davon aus, dass sich die notwendige Bild- und Medienkompetenz sehr gut an der aktuellen Kunst vermitteln lässt. Kunst beschäftigen sich, so die grundlegende

Annahme, besonders kompetent und intensiv mit der Welt der Bildmedien. Diese These müsste in einer Vergleichsstudie empirisch überprüft werden.

beeinflussen

Im konstruktivistischen Sinne wird die soziale Wirklichkeit durch Übereinkunft laufend konstruiert. Grundsätzlich kann jede und jeder Einfluss auf diese Konstruktion nehmen. Gewöhnlich geschieht das durch Kommunikation. Die Kommunikation mit Hilfe von Bildern und Gestaltung¹⁷ erfordert technisches und mediales Wissen und Können. Dieses muss gelernt werden: wie werden Bilder verstanden? Welche medialen Bedingungen müssen beachtet werden? Wie lässt sich Aufmerksamkeit wecken? Welche Bilder überzeugen? Welche Mittel sind in welchen Situationen angemessen? &c. Wenn wir Wirklichkeit als Konstruktion verstehen, die wir auf der Grundlage des Wahrnehmungsangebots erstellen, dann fällt auch Umweltgestaltung im weitesten Sinne unter diesen Lernbereich – Produktgestaltung, Architektur, Städteplanung, Landschaftsgestaltung. Die Themen der bildnerischen Erziehung zeigen deutlich ihre Herkunft aus der Kunst: der Schwerpunkt liegt traditionell auf individuellen Lösungen. Die Schülerinnen und Schüler sollen neuartige und unerwartete Lösungen finden. Der Ausdruck der eigenen Befindlichkeit nimmt mehr Raum ein als das Bemühen, andere von einer Sache zu überzeugen oder sie zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen. Eine konsequente Orientierung an der Welt, die durch Bilder und Gestaltung erzeugt wird, müsste hier zu Akzentverschiebungen führen, weg vom Individuellen hin zum Allgemeinen.¹⁸

herstellen und auswählen

Um die Wirklichkeit mithilfe von Bildern und anderen Gestaltungen beeinflussen

zu können, müssen entsprechende Bilder entweder ausgesucht oder selbst produziert werden. Im traditionellen Verständnis liegt der Schwerpunkt der bildnerischen Erziehung im praktischen Tun. Die Schülerinnen und Schüler lösen die gestellten Aufgaben, indem sie Bilder oder Bildnisse herstellen. Zeichnen, Malen und Modellieren bestimmen den Unterricht. Die Schülerinnen und Schüler stellen wie die Künstler Originale her, zwischen Idee und Ausführung (individueller Ausdruck) sollen möglichst wenige Medien stehen. Technische Apparate (Computer, Fotoapparate, Videokameras) spielen dabei nach wie vor eine relativ geringe Rolle. Noch weniger üblich ist es, zur Lösung bestimmter Aufgaben lediglich Bilder auszusuchen, obwohl dies sonst im Alltag üblich ist.

Wenn wir die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit zur Orientierung für die bildnerische Erziehung wählen, dann kommt es auch bei der Herstellung von Bildern zu einer Akzentverschiebung. Verfahren der technischen Bildherstellung (Foto, Video und digitale Bildgenerierung) müssen alle lernen. Daneben müssten Techniken der visuellen Kommunikation (Informationsgestaltung, Skizzen und Ähnliches) und der Visualisierung (Informationsgrafiken, Mindmaps und Ähnliches) eine wesentlich größere Rolle spielen. Notgedrungen verlieren damit lieb gewordene Themen, die sich dem Selbstaussdruck und der reinen Wahrnehmungsschulung verpflichtet fühlen, an Bedeutung, es sei denn der Anteil an der Stundentafel steigt.

Wozu das gut ist

Das hier vorgeschlagene Paradigma der ästhetisch erzeugten Wirklichkeit ist zunächst ein Werkzeug, das den Unterricht in bildnerischer Erziehung angemessen beschreibt, es bietet im Vergleich zu dem bisher gängigen Paradigma der bildenden Kunst einige

Vorteile:

- Traditionelle wie aktuelle Gegenstände des Faches können mithilfe eines einzigen Begriffs beschrieben und verstanden werden. Auch die Kunst findet darunter ihren Platz.
- Das Fach und seine Didaktik können sich von den Zufälligkeiten der Entwicklungen des Kunstsystems unabhängig machen.
- Die bildnerische Erziehung kann adäquat auf die Anforderungen unserer Welt reagieren und einen wesentlichen Beitrag zur Aufgabe der Schule leisten.
- Die bildnerische Erziehung kann einen theoretisch fundierten Blick auf die eigenen Aufgaben gewinnen und diese besser erledigen.
- Im Unterricht lassen sich damit präziser und fundierter Entscheidungen hinsichtlich der Stoffauswahl, der Unterrichtsvorbereitung und des konkreten Unterrichts treffen.

Fazit:

Von der hier vorgeschlagenen Lesart des Fachgegenstandes erwarte ich mir eine präzisere fachdidaktische Diskussion und vor allem eine langfristige Legitimierung des Faches, denn es kann wohl niemand im Ernst die Bedeutung der ästhetisch erzeugten Wirklichkeit bestreiten. Wer das Fach, das diese zum Gegenstand hat, kürzen oder aus dem verbindlichen Fächerkanon herausnehmen will, muss einiges erklären:

- Wie kann man besser die kreative Vorstellungskraft entwickeln?
- Warum muss sprachliches, nicht aber visuelles Kommunizieren gelernt werden?
- Warum dürfen angehende Staatsbürger nicht lernen, kompetent mit Gestaltung umzugehen?
- Warum sollen angehende Staatsbürger über zentrale Medien der Wirklichkeits- und Informationsvermittlung nicht aufgeklärt werden?

Wer hier Kinder und Jugendliche ohne Orientierungswissen und Handlungskompetenz lässt, setzt sich dem Verdacht aus, unmündige Untertanen heranziehen zu wollen.“¹⁹

Literatur:

Billmayer, F. (2002): *Die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit als Grundlage einer integrativen Theorie der Kunsterziehung*, siehe: <http://www.bilderlernen.at/theorie/aesth-wirkl.html>
 Billmayer, F. (2004): *Um was es geht, damit es weitergeht*. in: Kirschenmann, Johannes, Wenrich, Rainer, Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Kunstpädagogisches Generationengespräch*, München – kopaed 2004, S.183-186
 Billmayer, F. (2005) *Tunnelblick und Gipfelglück*, in *BDK-Mitteilungen 4/2005*, S. 10 – 14
 Carey, J. (2005). *What Good Are the Arts?*. London: faber and faber.
 Dabringer, W. & Figlhuber, G. (2007). *?KUNST!*. (4. Aufl.)Wien: Braumüller.
 Demand, C. (2003). *Die Beschämung der Philister*. Springe: zu Klampen.
 Demand, C. (2007). *Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse*. *Fachblatt des BÖKWE, 1-2007*, S. 25 - 30.
 Kuhn, T. S. (2003). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. (2., rev. und um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl., [Nachdr. Aufl.])Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
 Plöger, W. (1999). *Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik*. München: W. Fink.

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
 Ullrich, W. (2004). *Tiefer hängen*. (3. Aufl.) Berlin: Wagenbach.
 Ullrich, W. (2005). *Was war Kunst?*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
 Ullrich, W. (2007). *Gesucht: Kunst!*. Berlin: Wagenbach.
 Vilks, L. & Schibli, M. (2005). *Hur man blir samtidskonstnär på tre dagar*. Nora: Nya Doxa.
 Vilks, L. (2001). *Gute Kunst 2001* (dt. von F.B.) <http://www.bilderlernen.at/theorie/Gute%20Kunst%202001.pdf>

1 Lehrplan für Bildnerische Erziehung – Unterstufe AHS(verfasst 2000) www.bmukk.gv.at/medienpool/873/hs9.pdf
 2 Lehrplan für Bildnerische Erziehung – Oberstufe AHS
 3 Thiemann,F/Wittenbruch, W. 1976: Vorüberlegungen zu einer Problemgeschichte von Unterrichtstheorien. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 52, S. 194-199, S. 194, zitiert bei: Plöger, W. (1999)., S.22
 4 vgl. Barbara Volgger (2008): *BE im KOPF, Vorstellungen im Fach Bildnerischer Erziehung und Kunst*. Diplomarbeit eingereicht an der Universität Mozarteum, Salzburg
 5 etwa auch das ausgezeichnete Schulbuch „?Kunst!“ von Dabringer & Figlhuber
 6 so der Gründer von youtube.com Cad Hurley in einem Interview am 10. 12. 2007. http://www.welt.de/webwelt/article1444299/Wir_wollen_auf_jeden_Bildschirm.html

7 vgl. etwa die Texte von Carey, Vilks, Demand und Ullrich
 8 Eine Szene, der es gelungen ist, eine eigene Wissenschaft und ein eigenes Schulfach zu etablieren.
 9 Wesentlich deutlicher als in vielen Lehrplänen deutscher Bundesländer, die sich in den letzten Jahren eher wieder vermehrt der Kunst zuwenden.
 10 Kuhn (2003)
 11 Billmayer (2002) und (2004)
 12 Billmayer (2004), S.185
 13 Die Alternative ‚visuell‘ scheint mir ebenso wenig tauglich, deshalb bleibe ich trotz erheblicher Bedenken bei dem Begriff ästhetisch. Für Vorschläge, die besser passen, bin ich dankbar.
 14 Luhmann (1997)
 15 mit diesem Primat des Verstehens vor dem Handeln ist keine feste Richtung des Unterrichts gemeint. Es handelt sich eher um einen strukturelles „Davor“. Vor allem bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kommt erst das Tun und dann im Anschluss das Verstehen. (Strandberg, 2006)
 16 genauer dazu Billmayer (2005).
 17 Wir kommunizieren nicht nur mit Texten, sondern auch durch die Gestaltung unserer Umwelt – der Vorgarten kann ebenso als Kommunikationsangebot verstanden werden wie unsere Kleidung oder Frisur.
 18 Hier wäre auf entwicklungspsychologische Voraussetzungen Rücksicht zu nehmen.
 19 Billmayer (2004) S. 186

Lehrgang Kulturpädagogik

(FB) Mit Beginn des Wintersemester 08/09 wird die PH OÖ. bundesweit einen fünfsemestrigen Hochschullehrgang zum Thema „Kulturpädagogik“ (mit 60 ECTS) für alle Lehrerinnen und Lehrer anbieten. Kultur als „Bildung von Aufmerksamkeiten“, ästhetische Erfahrung, ihre Darstellung, Vermittlung und praktische Anwendung stehen im Zentrum. Der Lehrgang ist berufsbegleitend und umfasst pro Semester fünf Wochenenden und eine Ferienwoche. Der Lehrgang ist für Lehrerinnen und Lehrer kostenfrei.

Am Mo., 23.Juni, findet um 15.00 Uhr an der PH OÖ., Kaplanhofstraße 40, im 2. Stock (SR 21) ein Informationsnachmittag statt. Das detaillierte Curriculum gibt es bei albert.hamann@ph-ooe.at

Helga Buchschartner

Historische Kunstpädagogik

Aspekte der *kunstpädagogischen* Ausrichtung von Ludwig Praehauser (1877 – 1961) und Alois Schmiedbauer (1902 – 1989)

Ludwig Praehauser¹



Ludwig Praehauser wird im Salzburger Kulturlexikon als Lehrer, Kunsterzieher und Schriftsteller² gewürdigt. Es ist anzunehmen, dass die

Erfahrungen Ludwig Praehausers aus seiner Tätigkeit als Lehrer an Volksschulen und an der Bürgerschule in Salzburg nicht ohne Einfluss waren auf die Universitätsstudien, die er ab 1910 aufnahm. Nach dem Ersten Weltkrieg musste L. Praehauser aus gesundheitlichen Gründen vom Schuldienst beurlaubt werden. 1926 trat er in den dauernden Ruhestand.³

Den Studien, Pädagogik und Kunstgeschichte, ging Praehauser in Wien, Jena, Leipzig und München nach. Bei Abschluss des Doktoratsstudiums (Dr. phil.) war er 46 Jahre alt. Kontakte, wie zu den Kunsthistorikern Max Dvorak, Josef Strzygowski (Wien) und Heinrich Wölfflin (München), sowie zu den Philosophen/Psychologen Johannes Volkelt und Wilhelm Wundt (Leipzig), befruchteten sein Denken über die Kunstpädagogik. Sowohl sein Kunstbegriff als auch sein Menschenbild und damit sein Erziehungsideal sind davon geprägt. Die Themen seiner Veröffentlichungen⁴ fokussieren von

Anfang an die Beziehung von Pädagogik und bildender Kunst.

Ludwig Praehauser geht es um eine gefühlsmäßige Erfassung des Kunstwerks, am besten vor den Originalen. Herzensfreude am Kunstwerk und Kunstgenuss sind vorrangig, ebenso Ehrfurcht vor der Schöpfung der Kunst. In ungezwungener Atmosphäre soll Anschauungsunterricht alle Sinne ansprechen. Kunst soll zur Lebensfreude beitragen.

Praehauser versteht Kunst als Lebenshilfe bzw. sieht die Kunst als Helferin der Erziehung (1925, S. 235).

Ein zentraler Begriff ist *Betrachtung* (1933, S. 96f, 1950, S. 17). Insgesamt ist sie gleichbedeutend mit Einstellung (zur Wirklichkeit). Zunächst erfolgt eine *klärende Eindruckserfassung* (1950, S. 17, S. 134f) vor der Ausdruckserfassung. Diese Abfolge empfiehlt er auch bei der bildnerischen Arbeit von Kindern und Jugendlichen.

Bezogen auf die Begegnung mit Kunstwerken erfolgt zunächst die *Stillbetrachtung* (1950, S. 249, S. 346). Empfinden, Erahnen sind zentrale Begriffe der Erkenntnisgewinnung vor der Kunst. Nach der Formerfassung geschieht „*sinnerfühlend*“ zuletzt die Deutung. Die Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk erfolgt ganzheitlich, sie erfasst den ganzen Menschen. Alles am Kunstwerk ist beseelt, es geschieht eine Wesensschau. Die therapeutische und religiöse Komponente (1950, S.158, 1925, S. 90) der Kunstrezeption kommt in der Bezeichnung *Kunstschau* zum Tragen. Kunst ist Sinnerfahrung,

die Auseinandersetzung mit ihr erschließt den Sinn des Lebens (1933, S. 97, 1950, S. 345).

Schon die Methode ist nach der Auffassung Praehausers *wesenhaft* und *beseelt* (1950, S. 504). Sie führt vom Stoff (Inhalt) des Werkes ausgehend zur Form und von dort zum Gehalt. Nicht Wissen, sondern Anteilnahme durch Schauen ist erwünscht.

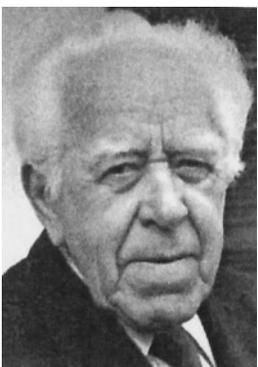
Praehauser sieht eine innere Wesensverwandtschaft zwischen Kind und Künstler. Er vertritt die Annahme eines Parallelismus zwischen der Entwicklung der Kinderzeichnung und der Entwicklung der Stilepochen (1950, S. 390f), wobei die Theorien von Gustaf Britsch und Egon Kornmann eine Rolle spielen. Wichtige Literatur im Hinblick auf die Kunstbetrachtung für den Kunsterzieher sieht Praehauser in den Schriften Heinrich Wölfflins⁵ (1950, S. 221f), Conrad Fiedlers⁶ (1950, S. 413) und Josef Strzygowskis⁷ (1950, S. 227ff, S. 247). Das Menschliche in seiner Erlebnisfähigkeit soll allseitig gebildet werden. Kunstanschauung ist für Ludwig Praehauser *dauernd bildend* (1950, S. 506). Die Einstellungen zu Praehausers Wirken reichen von dankbarer Erinnerung⁸ und anerkennender Wertschätzung als „Menschenbildner“⁹ bis zur Ideologiekritik der 1970er Jahre. Oskar Seber¹⁰ spricht von „bekenntnishafte Innerlichkeitspathos“ und zitiert die Kritik von Diethard Kerbs 1976: Die Bücher Praehausers seien eine „signifikante Sekundärliteratur für die unwissenschaftliche Ideologie musischer Kunst-erziehung“.

Ludwig Praehauser sah sich als „*Kunst-erzieher*“ in dem Sinn, dass mit und durch die Kunst (Kunstausübung und Kunstrezeption) die Erziehung erst erfüllt wird. Die Kunst in der Lebenswelt des Kindes und Jugendlichen ist von zentraler Bedeutung für deren kulturelle Identität. Eine musische Haltung zur Welt ist Sinn gebend und ganzheitlich harmonisierend.

Seinen konkreten Wirkungsbereich hatte Ludwig Praehauser in der Pflichtschullehrerbildung und der Erwachsenenbildung in Salzburg. Indirekt waren seine Schriften wirksam, insbesondere da es in Österreich in diesem Zeitraum wenige Veröffentlichungen auf dem Gebiet der Kunstpädagogik gab.

Die kunstpädagogische Ausrichtung Ludwig Praehausers ist insbesondere für Alois Schmiedbauer relevant, insofern für beide die „schöpferischen Kräfte“ des Kindes als eigenständiges Bildungsmittel gelten. Die respektvolle Haltung der Kunst gegenüber und die Akzeptanz der Kunstgeschichtsforschung im Sinne einer Geistesgeschichte als Orientierungshilfe für das eigene Denken verbinden sie ebenso wie die lokalen Bedingtheiten, Begrenztheiten und Möglichkeiten des geistigen und kulturellen Lebens der Stadt Salzburg.

Alois Schmiedbauer¹¹



Alois Schmiedbauer stellt die Diagnose, dass der moderne Mensch, insbesondere der junge, den materiellen

Genüssen mehr zugeneigt sei als *geistsittlichem Streben* (1966, S. 58) und

dass die technischen Hilfsmittel, durch die mit Leichtigkeit so vieles erreicht werden kann, ihn *widerstandslos* und *ehrfurchtslos* machen.

Das Empfinden für Qualität ist gesunken. Daher ist es wichtig in Bildnerischer Erziehung eine Werterkenntnis anzubahnen.

Er richtet sich mit seinem Unterricht gegen die *Verzweckung* (1966, S. 58) der Welt. Die sozialen Miterzieher (Brauch und Tradition) haben seiner Meinung nach an Geltung verloren.

Es geht ihm um eine Ganzheitsbildung von Geist und Gemüt, eine musische Haltung, nicht reduziert auf das Schöne. Unrast und Hast (1966, S. 63) prägen das Leben, durch künstlerische Tätigkeit und Kunstbetrachtung kann ein Ausgleich geschaffen werden.

Bildnerische Erziehung ist nach Ansicht Schmiedbauers ein Beitrag zur Gewinnung von Wertgefühl, Kulturbewusstsein und Bewältigung unseres Daseins. Alois Schmiedbauer sieht des Weiteren Kunst als Befähigung zur *Darstellung einer Wirklichkeit* (1966, S. 64). Gleichzeitig ist es das Wesen der bildenden Kunst, Sinnbild zu sein. Insgesamt diagnostiziert er die bedrängte und bedrohte Existenz des Menschlichen. KunsterzieherInnen sind in seinen Augen Idealisten (1966, S. 64), Streiter für das Menschliche. Unterricht dient der Entfaltung und Pflege *formender Kräfte* (vgl. Praehauser) (1962, S. 7), der Kräfte des Herzens und des Gemütes.

Alois Schmiedbauer propagierte die Fachbezeichnung „Bildnerische Erziehung“ anstelle von „Zeichnen“ (Er verfasste dazu einen Änderungsvorschlag sowie einen Lehrplanvorschlag für das Ministerium bereits 1953).

Er sieht im „Musischen“ einen Gegenpol zum materialistischen Sachdenken sowie eine innere Ausgeglichenheit der Person = *völlige Harmonie der seelischen Kräfte* (vgl. Trümper). Unabhängig für das Fach ist das praktische

Tun (vgl. Wölfflin), wobei Erfahrungen an künstlerischen Werkstoffen und Werkverfahren (vgl. Sedlmayr) gewonnen werden. Sinn für die *Rangstufe* der Gestaltung (1972, S. 2), sowohl bei den eigenen Arbeiten als auch bei Kunstwerken, ist im Unterricht zu entwickeln. Schmiedbauer unterscheidet *Darstellen* als sachbezogen und zweckbezogen etwas sinnhaft erfahrbar machen, während *Gestalten* formschöpferisch ist (1972, S. 3).

Mittel der bildnerischen Darstellung sind u. a.: Punkt, Linie, Fläche, Farbe. Sie dienen der Dingbezeichnung, haben aber auch Eigenwert. *Lineare und malarische* (vgl. Wölfflin), apollinische und dionysische Formensprachen (1972, S. 5) sollen erkannt werden. Im Gestalten zeichnet sich nicht nur die Persönlichkeit ab, sondern es müssen auch Ganzheiten geschaffen werden. Gestaltungsmittel sind: Fleck, Akzentuierung, Proportion, Kontrast, Rhythmus (1972, S. 6) u. Ä.

Nach Alois Schmiedbauer wird eine Fachsprache hinsichtlich der Formensprache der bildnerischen Schülerarbeiten und der Kunst benötigt und daraus folgt eine bewusste Erkenntnis der jeweiligen Gestaltungsqualität. Dies weicht vom hauptsächlichlichen Erahnen und Erfühlen im Sinne Praehausers ab und es zeichnet sich ein erster Anklang der Bestrebungen des Kunstunterrichts ab.

Alois Schmiedbauer war wie Ludwig Praehauser insbesondere an der Kunstpflege bzw. Kunstbetrachtung interessiert. Sein Kunstbegriff orientiert sich an der klassischen Vorstellung von der Ranghöhe der Gestaltung.

Als Zweites ist eine besondere Vorliebe für die Kunst in Österreich und der Stadt Salzburg festzustellen. Durch die Herstellung der Fotoaufnahmen für mehrere Buchveröffentlichungen¹² war sein Blick geschult. Weiters zeigt er ein hohes Engagement für Denkmalschutz-

A.o. Univ. Prof. Mag. art. Dr. phil.

Helga Buchschartner geb. in Salzburg; Studium an der PädAK d.B.in Salzburg (Englisch, Bildnerische Erziehung 1976), Studium an der Univ. Mozarteum (BE, WE 1980). Doktoratsstudium an der Univ. Mozarteum und an der Paris Lodron Univ. Salzburg (Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft 1994).

1980–1989 im Schuldienst an BHS und AHS in Salzburg tätig, bis 2000 als Hochschulassistentin an der Universität Mozarteum Abt. IX Lehrkanzel für Bildnerische Erziehung, seit 2001 A.o. Univ.Prof. ebenda.

Ludwig Praehauser

Bildung

„Zweierlei Wege sind es, die praktisch beschritten werden müssen, damit der Schüler Gestaltung an sich selber betätige und erlebe und daß er sie an den Werken der Kunst erfasse: die Wege des **A u s d r u c k e s** und der Weg der **B e t r a c h t u n g**. Ausdruck und Betrachtung müssen sich wieder auf alles Bildungsgut beziehen, auf Wissensstoffe und Fertigkeiten wie auf den eigenen Menschen und den Mitmenschen.“

Aus: Vom Geiste der Kunst in Erziehung und Schule, o. O., o. J. [1933], S. 94f

„Alle Bildung, alle Kultur muß unbedingt von der Pflege des Ausdrucks ausgehen. Das Wirken jeder Schule hängt von der Existenz der Ausdrucksfähigkeit ab.“

Aus: Wille zur Kunst in Österreich, Wien und Leipzig, 1946, S. 11

Ausdruckspflege

„Ausdruck pflegen heißt nicht, isolierten Wissensstoff oder Erlebnisstoff wieder äußern lassen, sondern heißt: das Gefühl für die Form heranbilden, die dem Wesen des Stoffes entspricht.“

Aus: Vom Geiste der Kunst in Erziehung und Schule, o. O., o. J. (1933), S. 95

„Pflege des Ausdrucks als direkte Eigenaufgabe überlegender, planmäßiger Absicht auf Formung, sinnhafte Bildung der Ausdrucksweise, kennzeichnet den erziehenden Unterricht ... Pflege des Ausdrucks in wesenhaft gerichteter Schule will Ausdruck als Herauskommen, Darstellung, Gestaltung der persönlichen Art, als Klärung der individuellen Lebendigkeit.“

Aus: Wille zur Kunst in Österreich, Wien und Leipzig 1946, S. 38

Kunst

„Es muß ... der Drang nach Welterfassung, Weltgewinnung und Welterkenntnis als erster und letzter Grund des Kunstschaffens anerkannt werden. Nur dann wird uns die Kunst als eine organische Helferin der Erziehung, die wir gar nicht entbehren können, verständlich, ...“

Aus: Kunst und unerfüllte Pädagogik, Wien 1925, S. 236

Kunstwerk

Es besteht eine „dreifache Wesenexistenz in jedem Kunstwerk: der **S t o f f** des Werkes kommt aus der Eindrucksfähigkeit des Künstlers, die **F o r m** aus seiner Ausdrucksfähigkeit, aus dem innersten Vorgang der Umwandlung empfängt die Form den **G e h a l t**.“

Aus: Der Wille zur Kunst in Österreich, Wien und Leipzig 1946, S. 47

Wesenhafte Methode

„Die wesenhafte Methode wird im Unterricht mit der Grundkraft der Anschauung arbeiten.

... (Sie) wird darauf achten, Staunen und Freude nicht zurückzuscheuen, weder durch verstandesmäßiges Katechisieren noch durch wissensmäßiges oder überschwenglich feierliches und schwärmerisches Dozieren.“

Aus: Kunst und unerfüllte Pädagogik, Wien 1925, S. 261

Stillbetrachtung

„Auch das rechte Anschauen, Betrachten, Anhören vereint unsere geistigen und seelischen Vermögen, versammelt sie, konzentriert sie zu fruchtbar tätiger Stille.“

„Kunstwerke wecken in der Jugend jenes Gefühl, das der Mensch für seine würdige Entfaltung unbedingt braucht. Das Gefühl der Verehrung und der Ehrfurcht.“

Aus: Wille zur Kunst in Österreich, Wien und Leipzig 1946, S. 9 und S. 46

fragen der Salzburger Altstadt. Seine aktive Anteilnahme hat er als langjähriger Präsident des Salzburger Stadtvereines und Berater der verschiedenen Kommissionen dargelegt.

Die Texte zu den Farbbildreihen¹³ sollten auch ungeprüften KunsterzieherInnen einen Kommentar ermöglichen. Weiters hat er damit eine „staatsbürgerliche Erziehung“ verbunden (1956, Reihe I, S. 1). Rudolf Dimai und Adolf Degenhardt haben die Texte mitredigiert. Die Beschreibungen beinhalten nach Notwendigkeit: Daten (Maße, Geschichtliches), Beschreibung und Formanalyse, ikonographisches Programm, künstlerische Formgebung, Literatur. Ein Schwerpunkt auf der Untersuchung der Form ist erkennbar.

Alois Schmiedbauer hat sich in der Beschreibung von Kunst an bestimmten Kunsthistorikern orientiert. Heinrich Wölfflin, Joseph Strzygowski¹⁴ und Hans Sedlmayr¹⁵ haben sich mit Fragen der Kunstvermittlung für Laien beschäftigt und zum Teil Vorlesungen für LehrerInnen gehalten. Es kommt nicht von ungefähr, dass auch einige ihrer Schriften dezidiert Hinweise auf Kunsterziehungsfragen beinhalten. Insgesamt kann man weiterhin von großem Interesse an der „Menschenbildung“ durch das Fach Bildnerische Erziehung sprechen.

Die Wirkung Alois Schmiedbauers ist durch seine Rolle als Fachinspektor und Mitglied der Prüfungskommission bei der Pflichtschullehrerausbildung institutionell verankert.

Mit der Gründung des Vereines der Österreichischen KunsterzieherInnen 1956 entsteht auch das „Fachblatt“, in dem sich Alois Schmiedbauer oft zu Wort meldet. Gern genutzt waren sicher die Begleithefte zu den Schuldiareihen. Mit den Texten und der Auswahl der Bilder hat Schmiedbauer Einfluss genommen auf die praktizierte Didaktik des Schul-faches.

Sein Engagement in der Denkmalpflege und die Veröffentlichung mehrerer Bildbände insbesondere von der Stadt Salzburg haben ihm Anerkennung und Sympathie in Politik und Gesellschaft gebracht¹⁶. Die Breitenwirkung war ihm sicher durch das Zeigen der schönen Künste, insbesondere der schönen Stadt. Alois Schmiedbauer war selber künstlerisch bzw. kunsthandwerklich tätig. Diesen Umstand hat er jedoch nie zur Selbstdarstellung genutzt. Was seine Person betraf, war er von großer Bescheidenheit. Er hat sich in den Dienst der Sache gestellt.

Ludwig Praehauser und Alois Schmiedbauer haben sich nicht als Fachdidaktiker bezeichnet. Vielmehr haben sie ihre Identität als Kunsterzieher definiert. Sie haben Fachdidaktik nicht vordergründig als Theorie entwickelt, sondern zur Anwendung gebracht in ihrer Lehrtätigkeit und durch ihre Texte. Sie haben nicht nur im Schulbereich gewirkt, sondern auch ein Laienpublikum angesprochen durch die Identifizierung mit ihrer Stadt. Ihre Präsenz in der Salzburger Bildungslandschaft war wirksam durch die lange Zeitdauer und die konstante Beibehaltung ihrer Einstellung zur Erziehung und Menschenbildung durch Kunstbetrachtung.

Anhang

Ludwig Praehauser

Biographisches

Ludwig Praehauser wurde am 10. 8. 1877 in Salzburg geboren.
1898 Lehrbefähigung für Volksschulen (an Salzburger Lehrerbildungsanstalt)
Lehrer an Volksschulen im Flachgau und Tennengau, Knabenbürgerschule Haydnstraße Salzburg
1923 Doktorat (Dr. phil., Studium: Pädagogik und Kunstgeschichte in Wien, Jena, Leipzig und München)

1926 Frühpensionierung aus gesundheitlichen Gründen

1924 – 1938 Leiter der kunstwissenschaftlichen Abteilung der Zeitschrift „Der Neue Weg“, Lehrerbildner in Salzburg, Vortragstätigkeit in der Erwachsenenbildung

1947 – 1957 Leiter der Kunstsektion der Salzburger Volkshochschule

1951 Ernennung zum Professor

1961 am 21. 5. in Salzburg verstorben
Literatur von Ludwig Praehauser:

1907 Das künstlerische Bild als pädagogisches Problem, Kaiserlich-königlicher Schulbücher-Verlag Wien

1911 Das künstlerische Bild in der Schule, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Dresden, Blasewitz

1922 Das Bild als Kunstwerk in der Schule, in: Neue Bahnen, Leipzig, Heft 2/1922, S. 37 – S. 50

1925 Kunst und unerfüllte Pädagogik, Wien Österreichischer Bundesverlag

1928 Aus der Bilderwelt Albrecht Dürers, 2 Mappen, zusammengestellt und mit führenden Texten begleitet von L. P., Wien und Leipzig Österr. Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst (1933) Vom Geiste der Kunst in Erziehung und Schule, o. O.

1946 Der Wille zur Kunst in Österreich. Ein kunstpädagogischer Beitrag zur vaterländischen Geistesgeschichte, Wien Bindenschild-Verlag

1950 Erfassen und Gestalten. Kunsterziehung als Pflege formender Kräfte, Salzburg Otto Müller Verlag

Literatur über Ludwig Praehauser:

Alfred Stifter: Dr. Ludwig Praehauser – ein Leben im Dienste musischer Bildung, in: Fachblatt Österreichischer Kunsterzieher Heft 6, 1957, S. 14
Alfred Stifter: Das Anliegen Dr. Ludwig Praehausers, in: Fachblatt des Bundes Österreichischer Kunsterzieher und des Vereines musischer Erzieher Nr. 1, 1962, S. 5f

Josef Brandner: Ludwig Praehauser,

Alois Schmiedbauer

Bildung

„Für das Gleichgewicht der menschlichen Bildung aber müsse ‚neben das Denkenkönnen und Wollenkönnen auch ein Anschauenkönnen treten‘ (H. Sedlmayr).“
Aus: Kunsterziehung in der Schule unserer Zeit, 1962, S. 7

Musische Bildung

„Es wäre unrichtig ‚musische Bildung‘ etwa als Unterrichtsfach zu betrachten oder die Meinung zu vertreten, daß sie nur unserem Unterrichtsgegenstand zugehöre. Es erschiene auch kurzsichtig, musische Erziehung nur in Hinsicht auf das Ästhetische zu sehen. (...) Wir wissen nicht nur aus der Geschichte, daß ‚Schönheit‘ als Kunstideal allzu leicht Erstarrung in ästhetischem Formalismus beschwört.“ Das Musische ist „eine Haltung, die Dinge nicht bloß vom Nur-Nützlichen, Sach- und Zweckrichtigen zu sehen und zu gestalten, sondern geistige und ideelle Erwägungen steuernd und erwägend für eine Formgebung einzusetzen. Damit aber erweist sich das Musische als Notwendigkeit in der Struktur des Menschlichen und der Bildung höherer Kultur.“

Aus: Vom „Zeichnen“ zur „Bildnerischen Erziehung“, 1966, S. 58

Kunstabgriff

„Es müßte die Erkenntnis entstehen können, daß es das Wesen der bildenden Kunst ist, Sinnbild zu sein und ihre Aufgabe, unsicht- und unfafßbare Seinsbestände anschaulich zu verwirklichen.“

Aus: Vom „Zeichnen“ zur „Bildnerischen Erziehung“, 1966, S. 64

Kunstabetrachtung

„Kunstabetrachtung erfüllt ihre Aufgabe im Interpretieren des Kunstwerkes.“ Sie ist „auf kennzeichnende Beispiele auszurichten.“

„Man hat (...) in der Ordnung des Stoffes bezugnehmend auf das Fassungsvermögen und die geistige Entwicklungsstufe der Schüler die Notwendigkeit zu ersehen, Begriffe klärend zu erläutern und tiefere Einsichten vorzubereiten, um Erkenntnisse zu bewirken, also aufbauend vorzugehen. Dazu müssen die wichtigsten Gebiete bildkünstlerischer Betätigungherangezogen werden und die Beispiele in Hinsicht auf Klarheit und Deutlichkeit der Probleme ausgewählt werden.“

Aus: Kunsterziehung in der Schule unserer Zeit, 1962, S. 6f

Fachsprache

„Die Mittel der bildnerischen Darstellung sind Punkt, Linie, Fläche, Körper, Wirklichkeitselemente, Helligkeitsstufen, Farbe.“

„Gestalten aber erfüllt sich nicht aus eigenartiger Ausprägung allein, die die Persönlichkeit des Schaffenden abzeichnet. Es verlangt aus dem Grundsatz der Ganzheit, daß das Gebilde ‚einheitlich‘ ist. Einheitlich im Sinne künstlerischer Gestaltung aber ist ein Werk nur, wenn Inhalt und Form sich entsprechen und für die Darstellung die ideell gemäßen Materialien und Mittel herangezogen worden sind. Die im Gestaltungsvorgang erreichte Rangstufe ergibt sich ‚aus der Dichte der Verarbeitung aller Elemente, der Werkstoffe, Formen, Farben und Bedeutungen‘ (Sedlmayr). Denn alles, was sich vom Einzelnen nicht einordnet stört.“

Aus: Thema Fachsprache, 1972, S. 3 und S. 6

1877 – 1961, Kunsterziehung als Menschenbildung, in: August Stockklausner Hrsg.: In Salzburg geboren. Lebensbilder aus sieben Jahrhunderten, Salzburg 1972, S. 213 – S. 218

Helga Buchschartner: Ludwig Praehauser – „Mit der Seele sehen“, in: Kunstbetrachtung zwischen Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft, Frankfurt a. M. u. a. 1998, zgl. Diss.

Salzburg 1994, S. 68 - S. 80

Oskar Seber: Ludwig Praehauser, ein Protagonist musischer Bildung, in: Ders.: Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung, Diss. Wien 2001, S. 253 - S. 258

Alois Schmiedbauer

Biographisches

Alois Schmiedbauer wurde am 24. 4. 1902 in Mattsee geboren.

Reifeprüfung an der Lehrerbildungsanstalt Krems 1927

1927 Wiener. Kunstgewerbeschule und 1928 bis 1931 Akademie der bildenden Künste Wien, TU Wien, Universität Wien 1931 Lehramtsprüfung aus Zeichnen, Mathematik und Darstellende Geometrie 1932 Lehramtsprüfung aus Handarbeit 1931/32 Probelehrer an der Bundesrealschule in Wien V.

1932 – 1933 Hilfslehrer in Salzburg (Eb. Gymnasium Borromäum, Gymnasium Ursulinen)

1933 Selbständiger Lehrer in Salzburg 1935 Wirklicher Lehrer in Salzburg 1939 Einrückung zur Wehrmacht 1940 vom Heeresdienst freigestellt, Staatslehrerbildungsanstalt Salzburg 1941 Studienrat

1943 Einrückung

1945 Entlassung von der eh. Wehrmacht, wirklicher Lehrer an der Lehrerbildungsanstalt Salzburg, Entlassung aus dem Schuldienst durch Militärregierung

1947 Lehrerbildungsanstalt Salzburg 1948 bis 1954 Mitglied der Prüfungskommission für allgemeine Volks- und

Hauptschulen in Salzburg
 1949 Fachinspektor für Kunsterziehung und Handarbeit an Mittelschulen und Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten in Salzburg, Tirol und Vorarlberg
 1949 Bundeslehrerbildungsanstalt Salzburg
 1954 bis 1957 in der Prüfungskommission für allgemeine Volks- und Hauptschulen
 1960 bis 1963 ebenso
 1964 Fachinspektor für Unterricht aus Bildnerischer Erziehung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen, Amtstitel Professor
 1963 bis 1965 Mitarbeit an den Lehrplänen für Volks- und Hauptschulen und Mitarbeit am Lehrplan für das musisch-pädagogische Realgymnasium
 1967 Versetzung in den Ruhestand, Ernennung zum Hofrat
 1989 am 27. 5. verstorben

Literatur bzw. Bildillustrationen von A. Schmiedbauer:

1940 Bauwerk und Plastiken der Ostmark, Otto Müller Verlag Berlin
 1950 Salzburg. Gestalt und Antlitz, Salzburger Verlag für Wirtschaft und Kultur
 1952 Richard Schlegel und A. S.: Veste Hohensalzburg, Otto Müller Verlag, 104 Bildtafeln nach Lichtbildern von A. S.
 1954 Vorwort in: Stefan Kruckenhauer: Verborgene Schönheit, 6. Aufl., Otto Müller Verlag Salzburg
 1956 Salzburg. Gestalt und Antlitz, 5. veränderte Aufl.
 1956 Herstellung von fünf Lichtbildreihen „Werke der bildenden Kunst aus Österreich“ I - V hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht (Aufnahmen und Textheft), Herstellung Landesbildstelle Salzburg
 1960 Meisterwerke kirchlicher Kunst aus Österreich, Tyrolia Verlag Innsbruck Wien
 1962 Kunsterziehung in der Schule unserer Zeit, in: Fachblatt der Österreichischen Kunsterzieher und des Vereins musischer

Erzieher, Heft 1, 1962, S. 6 - S. 10
 1965 Österreich. Landschaft und Kunst, Tyrolia Verlag Innsbruck
 1965 Werke und Stätten weltlicher Kunst in Österreich, Tyrolia Verlag Innsbruck Wien
 1966 Vom „Zeichnen“ zur „Bildnerischen Erziehung“, in: Fachblatt Bildnerische Erziehung Heft 3-4, 1966, S. 53 - S. 64
 1972 Thema Fachsprache, in: Mitteilungen des Päd. Institutes Salzburg, Sonderheft 12, November 1972, S. 1 - S. 7
 1972 (Werkkatalog) Bilder Illustrationen, Graphiken, Kunstgewerbliches, ebenda, S. 13 – S. 26
 1973 Salzburg. Gestalt und Antlitz, 6. erw. u. völlig neu bearb. Aufl., SN-Verlag Salzburg
 1975 Bauliche Besonderheiten der Salzburger Altstadt hrsg. vom Magistrat Salzburg (masch. Manuskript) Reihe I – III (29 Seiten)
 1975 Kunstbetrachtung in der Schule, in: Pädagogische Mitteilungen, Heft 1, S. 3 – S. 13
Auszeichnungen und außerschulische Funktionen:
 1962 Goldenes Ehrenzeichen für Verdienste um die Republik Österreich
 1964 Ernennung zum Bürger der Stadt Salzburg
 1977 Silbernes Verdienstzeichen des Landes Salzburg
 1954 bis 1977 Präsident des Salzburger Stadtvereines
 1979 Ehrenpräsident des Salzburger Stadtvereines

Literatur über Alois Schmiedbauer:

Ferdinand Prillinger: Hofrat Alois Schmiedbauer zum 70. Geburtstag, in: Mitteilungen des Pädagogischen Institutes Salzburg, Sonderheft 12, 1972, S. 8 - S. 12
 Axel Wagner: Zum 100sten Geburtstag von Ehrenpräsident Alois Schmiedbauer, in: Bastei aktuell, 51. Jahrgang, 1. Folge März 2002, S. 6 – S. 8

Abbildungsnachweis:

Abb. 1 Original Kohlezeichnung von Felix Albrecht Harta, Portrait Ludwig Prähauser, Kohle, sign. „Harta 1956“, InvNr. 24/56 © by Salzburg Museum. alpenstraße 75, 5020 Salzburg
 Abb. 2 Foto © Bastei aktuell, 51. Jahrgang, 1. Folge März 2002, S. 6

- 1 s. Anhang Ludwig Praehauser Biographisches
- 2 vgl. Adolf Haslinger, Peter Mittermayr Hrsg.: Salzburger Kulturlexikon, Salzburg 2001, S. 403
- 3 vgl. Josef Brandauer, in: August Stockklausner Hrsg.: In Salzburg geboren, Salzburg 1972, S. 213
- 4 s. Anhang Literatur von Ludwig Praehauser
- 5 Heinrich Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, München 1915
 Ders.: Das Erklären von Kunstwerken, Leipzig 1921
 Ders.: Kleine Schriften, hrsg. von Joseph Gantner, Basel 1946
- 6 Konrad Fiedler: Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst, 1876
 Ders.: Der Ursprung der künstlerischen Tätigkeit, 1887
 Ders.: Schriften über Kunst, 2 Bde., München 1913
- 7 Josef Strzygowski: Die bildende Kunst der Gegenwart. Ein Büchlein für jedermann, Leipzig 1907
 Ders.: Kunde, Wesen, Entwicklung. Eine Einführung, Wien 1922
- 8 s. Anhang Literatur über Ludwig Praehauser, Alfred Stifter, 1957 und 1962
- 9 vgl. Josef Brandner, in: August Stockklausner: In Salzburg geboren, Salzburg 1972, S. 213 – S. 218
- 10 vgl. Oskar Seber, 2001, S. 258
- 11 s. Anhang Alois Schmiedbauer Biographisches
- 12 s. Anhang , Alois Schmiedbauer, 1940, 1950, 1952, 1956, 1960, 1965, 1973
- 13 s. Anhang, Alois Schmiedbauer, 1956
- 14 Joseph Strzygowski hielt Vorlesungen für Lehrer am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. Vgl. Hans Aurenhammer: 150 Jahre Kunstgeschichte an der Universität Wien, in: URL: <http://kunstgeschichte.univie.ac.at/index.php?id=ifk-geschichte>, S. 4
- 15 Hans Sedlmayr war von 1964 bis 1969 als Gast- bzw. Honorarprofessor erster Vorstand des Instituts für Kunstgeschichte an der neu gegründeten Paris Lodron Universität Salzburg.
- 16 s. Anhang Alois Schmiedbauer Auszeichnungen
 vgl. Axel Wagner: Zum 100sten Geburtstag von Ehrenpräsident Alois Schmiedbauer, in: Bastei 1/2002, S. 6 – S. 8

Albert Hamann

Welchen Beitrag kann Bildnerische Erziehung heute zur Politischen Bildung leisten?



Mag. Dr. Albert Hamann
Studium der Fächer
Bildnerische Erziehung
und Werkerziehung an
der Kunsthochschule in
Linz sowie der Erzie-
hungswissenschaft an der
Universität Wien.
Langjährige Unterricht-
stätigkeit am Kheven-
hüller Gymnasium und
Mitverwendung an der
Pädagogischen Akademie
des Bundes in Linz.
Derzeit an der Pädago-
gischen Hochschule OÖ.
tätig (Institut für Ausbil-
dung APS sowie Institut
für Bildungskoope-
ration und Hochschullehr-
gänge).

Warum, so könnte gefragt werden, soll im Jahre 2008, dreißig Jahre nach Einführung des Grundsatzlasses zur Politischen Bildung und Etablierung von Lehrplaninhalten, die dem fachdidaktischen Konzept der Visuellen Kommunikation entstammen, der Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung (BE) und der Politischen Bildung (PB) neu diskutiert werden. Dass PB innerhalb einer demokratischen Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit darstellt, steht nicht nur außer Zweifel, heute wird eher nach Möglichkeiten der Ausweitung dieses fundamentalen Bildungsbereichs gesucht.¹

Die aus den 1970er Jahren stammenden emanzipatorischen Impulse zielen einerseits darauf ab, den jungen Menschen Kenntnisse über die formalen gesellschaftlichen Strukturen zu vermitteln, andererseits Werkzeuge, Analyseverfahren und Handlungsalternativen zur Verfügung zu stellen, um einen Beitrag zur Entwicklung mündiger, ihre Interessen wahrnehmender Bürgerinnen und Bürger zu leisten. Ein Anspruch, der selbstverständlich auch heute noch Gültigkeit hat, jedoch eine wesentliche Dimension der Ontogenese, ihre Prägung und Beeinflussung durch das soziale Milieu, vernachlässigt.

Jede Individualentwicklung ist immer auch vom Sozialisationsprozess ge-

prägt, d.h. gesellschaftlich überformt. Selbstverständlich wäre es völlig unzureichend, lediglich die objektiven Verhältnisse als ursächlich für die subjektive Entwicklung zu betrachten. „Objektive Bestimmtheit – Leben unter Bedingungen – und subjektive Bestimmung – Möglichkeit ihrer Veränderung – sind notwendige, miteinander zusammenhängende Grundzüge menschlich-gesellschaftlicher Lebenstätigkeit.“²

Das „selbstreflexive Ich“

PB heute versucht, dieser Dialektik gerecht zu werden und auch jene Faktoren zu erhellen, die zu Konstruktion und Wandel von Identität führen. In diesem Kontext steht die Begrifflichkeit des „selbstreflexiven Ich“, das Vermögen, über „Denk-, Verhaltens- und Handlungsressourcen zu verfügen, mit denen sich ständig wandelnde Umweltbedingungen verarbeiten lassen bzw. diese auch aktiv gestaltet werden können. Diese Ressourcen sollen aber nicht nur genutzt, sondern auch immer wieder hinterfragt werden.“³

Die Antwort auf die eingangs gestellte Frage – warum wir den Zusammenhang zwischen BE und PB neu überdenken müssen – liegt daher in der erweiterten Definition der PB. Nach Thomas Hellmuth – einem Historiker und Politischen Bildner, der u.a. an der Linzer Johannes Kepler Universität tätig ist – muss eine Didaktik politischer Bildung auch Sozialisationsprozesse und die Frage der Identitätsbildung verstärkt berücksichtigen.

Diese Neupositionierung hat meines Erachtens auch Auswirkungen auf die Didaktik der BE. So wie das „selbstreflexive Ich“ seine Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen, von vorgegebenen Normen und Werten sowie von den Erwartungen des gesellschaftlichen Umfeldes erkennen soll, so soll es im Speziellen auch seine Abhängigkeit von Bildzeichen und Symbolen sowie den zur Entschlüsselung benötigten kulturellen Codes erfassen.⁴ Da ikonische Symbole der Selbsterkenntnis des Menschen und seiner Beziehung zur gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt dienen, ist es nicht gleichgültig, ob das Dekodieren, man könnte auch sagen ‚Lesen‘, des Ästhetischen mit politischen und sozialen Einsichten verknüpft wird oder nicht.

Kulturelle Codes und Wahrnehmung

„Ein Kunstwerk im Sinne eines symbolischen ... Gutes“, schreibt Pierre Bourdieu, „existiert als Kunstwerk überhaupt nur für denjenigen, der die Mittel besitzt, es sich anzueignen, d.h. es zu entschlüsseln.“⁵ Laut Bourdieu enthält jede Betrachtung von Bildern eine bewusste oder unbewusste Dekodierung. Nur für den Fall, dass der zur Dekodierung benötigte kulturelle Schlüssel zum einen dem Rezipienten vollständig verfügbar, zum anderen aber auch mit dem intendierten Code des Werkes in Übereinstimmung wäre, könne ein unmittelbares und adäquates Verstehen erreicht werden. Sind diese

Voraussetzungen nicht erfüllt, tritt meist Missverstehen auf. Wird ein Werk nicht als mit einem bestimmten Code verschlüsselt begriffen, „wendet man unbewusst auf Erzeugnisse einer fremden Tradition denjenigen Code an, der für die alltägliche Wahrnehmung, für die Entschlüsselung der vertrauten Gegenstände gilt.“⁶ Es gäbe – so Bourdieu weiter – keine Wahrnehmung, die nicht einen unbewussten Code einschließen würde.

Selbstreflexivität meint demzufolge auch die Bereitschaft zum aktiven Wandel der Wahrnehmung. Dies erfordert einen langen und komplizierten Prozess der Verinnerlichung, da es einen „Typus von Kunstverständnis (ein Produkt der Verinnerlichung eines sozialen Codes, der den Verhaltensmustern und dem Gedächtnis so tief eingestanz ist, dass er auf unbewusster Ebene funktioniert) zu entwurzeln gilt, um ihn durch einen anderen, neuen Code zu ersetzen“.⁷ Wenn es laut Thomas Hellmuth Aufgabe politischer Bildung ist, die kognitive Struktur in Bezug auf demokratisches politisches Denken und Handeln durch neue Ressourcen zu erweitern und den Lernenden zu befähigen, die Ressourcen auch zu hinterfragen,⁸ so muss eine kunstpädagogische Spezifizierung diese Zielsetzungen um den Begriff der Wahrnehmung zentrieren.

Kompetenzerweiterung im Bereich der visuellen Kultur

Die Didaktik der bildnerischen Erziehung wird daher den Fokus auf Kompetenzerweiterung im Bereich der visuellen Kultur richten.

Kunstdidaktiker wie Bering unterscheiden die „visuelle Kompetenz“ von der „Bildkompetenz“. Meint erstere „die rezeptive, d.h. die erlebnishafte, analysierende und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung“, so bezieht

der Begriff „Bildkompetenz“ auch den produktiv-gestalterischen Aspekt mit ein.⁹ Bei der Kompetenzerweiterung im Bereich der visuellen Kultur geht es nicht nur um technisches Know-how, d.h. Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf die Handhabung und Bedienung von Werkmitteln, Geräten, Programmen sowie der benötigten sprachlichen Termini, Begriffe und Zeichen, sondern auch um Reflexivität. Diese darf nicht – wie Bering es ausdrückt – „auf ein Konzept von Rationalität beschränkt bleiben, welches sich primär nur als kognitive Leistung versteht“.¹⁰ Ästhetische Erkenntnis umfasst mehr, betrifft Wahrnehmung, Gefühl, Verstand, Intuition und Handeln in komplexer Weise.

Dass Wahrnehmungsstrukturen bedingt durch das soziale Umfeld unterschiedlich ausgeprägt sind und den Aneignungsprozess vorausbestimmen, sollte für die kunstpädagogische Didaktik – nicht nur von der Warte der Politischen Bildung aus betrachtet – eine fundamentale Selbstverständlichkeit sein. Wahrnehmung trägt maßgeblich zur Ausbildung von Identität und deren Wandel bei. Aus diesem Grund sollte man in der Unterrichtsplanung „die interne Repräsentation, das Bild der Welt, das ‚im Kopf‘ des Schülers existiert, stärker berücksichtigen, sei es zu Fragen der Kunst, sei es zu kulturellen Vernetzungen und den damit verbundenen Wertvorstellungen ... Die Bildung von Perzepten aus Wahrnehmungen, Assoziationen, Erinnerungen, Vorstellungen, kulturell bedingten Faktoren etc. und die Reflexion über ihre grundlegende Bedeutung sollten wesentliche Zielvorstellungen des Kunstunterrichts abgeben.“¹¹

Kulturelle Kompetenz

Wenn dabei auch der Fokus auf der visuellen Kompetenz und Bildkompetenz liegt, so sollte der fächerübergreifende, gleichsam die kulturelle Kompetenz umfassende größere Zusammenhang nicht

übersehen werden. Kulturelle Kompetenz bezieht immer auch Kritikfähigkeit und Reflexivität der Bedeutungen, Werte und Ideen einer Gruppe oder Klasse mit ein.

„Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese Landkarten der Bedeutung trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisation und Beziehungen objektiviert, durch die das Individuum zu einem gesellschaftlichen Individuum wird. Kultur ist die Art, wie die sozialen Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden.“¹²

Wenn Schülerinnen und Schüler befähigt werden, sich kritisch mit der eigenen Kultur auseinanderzusetzen, dann können sie ein Verständnis für andere Lebensweisen erlangen, Differenzen erkennen und diese auch respektieren. Ein solches Verständnis wäre ein wertvoller Baustein zur Erlangung interkultureller Kompetenz. Da in modernen Demokratien dem/der Einzelnen Politik im Wesentlichen als „medienvermittelt“ begegnet, ist es notwendig, sich selbstständig und gezielt über Massenmedien und/oder neue Medien Informationen zu beschaffen und diese kritisch zu verarbeiten.¹³ Im Sinne der Politischen Bildung muss Medienkompetenz über die Userqualifikation hinausragen, um „in der Welt der symbolischen Formen die Verklärungs- wie Aufklärungspotentiale aufzudecken.“¹⁴ Ein unkonventioneller, kompetenter und zugleich kritischer Umgang mit neuen Medien kann darüber hinaus kreative Anlagen junger Menschen fördern und allgemein Lehr- und Lernprozesse in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen unterstützen helfen. „Gerade die künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen aus allen sozialen

Schichten können mit Hilfe des Computers und anderer digitaler Werkzeuge erweitert werden – vor allem dann, wenn neue mit traditionellen Techniken und Praktiken kombiniert werden (sog. ‚Crossover‘).¹⁵

Da künstlerische Arbeiten dazu beitragen, die Wechselwirkungen zwischen kollektiven Anschauungen und persönlichen Statements bewusst zu machen, ist neben der Analyse alltagskultureller Medien auch die Auseinandersetzung mit Kunst für die politische Bildung relevant. Fragestellungen richten sich dabei auf die Bedeutungen, die in künstlerischen Arbeiten Form annehmen, auf deren Verbindung mit den Funktionen, die Kunst innerhalb der Gesamtkonstruktion kultureller und gesellschaftlicher Werte erfüllt, auf die gesellschaftlichen Übereinkünfte, Normen und Traditionen, innerhalb derer künstlerische Prozesse ablaufen, als auch auf die Rolle, die das Geschlecht des/der Kunstschaffenden spielt.¹⁶ Gerade die Analyse des Geschlechterverhältnisses kann dazu beitragen, dass Herrschaftsformen evident werden.

Weiters kann unter anderem danach gefragt werden, ob ein Werk Ausdruck gesellschaftlicher Veränderungsprozesse oder Mittel politischer Propaganda ist, welche Faktoren die künstlerische Produktion beeinflussen, in welcher Weise subjektive Normvorstellungen von gesellschaftlichen Leitbildern überformt sind, welche Utopien in der Kunst ihren Niederschlag finden oder welchen sozialen und ökologischen Herausforderungen sich Kunst heute zu stellen hat.

Neben gezielten Fragestellungen bedarf die Rezeption der Kunst aber auch der Bereitschaft, sich auf Neues, Ungewohntes einzulassen. Gilt es doch oft, neben dem visuell Wahrnehmbaren eines Werkes das Hintergründige, die jeweilige Symbolik zu entschlüsseln.

Resümee

Im Fach Bildnerische Erziehung findet eine thematische Auseinandersetzung sowohl auf visueller und sprachlich-analytischer Ebene als auch auf ästhetisch-praktischer statt. Dabei können von den SchülerInnen die unterschiedlichsten Materialien und Medien verwendet werden, um in Anlehnung an Gestaltungsprinzipien und künstlerische Konzepte eigene Ideen zu kreieren. Methodische Vielschichtigkeit verlangt dabei nach handlungsorientierten offenen Phasen ebenso wie nach gebundenen Unterrichtsformen. Soll das Fach BE den Zielsetzungen der Politischen Bildung gerecht werden, so können zusammenfassend vier Aspekte festgehalten werden. Es geht um:

1. die Auseinandersetzung mit der eigenen Wahrnehmung und der Möglichkeit diese zu modifizieren;
2. die Erweiterung der visuellen Kompetenz und Bildkompetenz im handelnden Vollzug;
3. die Kontextualisierung und Dekodierung von Bildern aller Art;
4. die Fähigkeit zum kritischen Umgang mit Informationen und Medien.

Zur Erarbeitung konkreter Unterrichtsmodelle, den Konnex ästhetischer und politischer Bildung betreffend, bieten sich unterschiedliche Wege an. Zugänge zur Thematik eröffnen sich aus den Sachbereichen und den jeweiligen Bezugswissenschaften, aus aktuellen Themenkomplexen und deren medialer Präsenz sowie aus der Schulkultur und dem Bedürfnis Jugendlicher nach Selbstinszenierung. In der Realität des Schulalltages werden diese Herangehensweisen vielfältiger und überschneidender Natur sein.

1 Im Grundsatz-erlass zur Politischen Bildung versteht sich PB als „ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft

und zur Verwirklichung der Demokratie. Wesentliche Anliegen der PB sind die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewusstsein [wobei freilich eine patriotische bzw. nationale Orientierung der PB durchaus problematisch gesehen werden muss, Anm. d. V.], zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit getragen ist.“ Grundsatz-erlass Politische Bildung; Bundesministerium für Unterricht und Kunst, 11. April 1978; Wiederverlautbarung mit GZ 33.466/103-V/4a/94, http://www.eduhi.at/dl/Grundsatz-erlass_Politische_Bildung_deutsch.doc, eingesehen: 12. Juni 2007.

- 2 Braun, Karl-Heinz: Der wissenschaftliche Humanismus und die menschliche Ontogenese als Gegenstand der Psychologie, Marburg 1983, S. 36.
- 3 Hellmuth, Thomas: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur; in: Ders. (Hg.): Das „selbstreflexive Ich“. Beiträge zu Theorie und Praxis Politischer Bildung; StudienVerlag, Innsbruck 2008.
- 4 Vgl. Hamann, Albert: „Ästhetische Erziehung und politische Bildung“ sowie „Fotomontage und performative Kunst. Bildnerische Erziehung und Politische Bildung“ in Hellmuth (Hg.).
- 5 Bourdieu, Pierre: Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung, in: Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen, 6. Auflage, Frankfurt a. M. 1997, S. 169.
- 6 Ebenda, S. 161.
- 7 Ebenda, S. 178.
- 8 Vgl. Hellmuth: Das „selbstreflexive Ich“. Politische Bildung und kognitive Struktur.
- 9 Bering, Kunibert; Heimann Ulrich; Littke Joachim; Niehoff Rolf; Roock, Alarich: Kunstdidaktik, Oberhausen 2006, S. 9.
- 10 Ebenda, S. 248.
- 11 Bering, Heimann, Littke u.a.: Kunstdidaktik, S. 73. (Ein Perzept ist ein Wahrnehmungserlebnis).
- 12 Clarke, John; Hall, Stuart; Jefferson, Tony; Roberts, Brian: Subkulturen, Kulturen und Klasse, in: Clarke, Hall, Jefferson, Roberts: Jugendkultur als Widerstand, Frankfurt 1981, S. 41.
- 13 www.lehrplaene.org/berlin/be_pb_gesamt, eingesehen: 1. Juni 2007.
- 14 Bering, Heimann, Littke u.a.: Kunstdidaktik, S. 248.
- 15 Ergebnisse des Bund-Länder-Kommission-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“: <http://www.arcultmedia.de/web/cartfiles/26/de/InfoKubimAbschlussbericht.pdf>, eingesehen: 11. Juni 2007
- 16 Halbertsma, Marlite: Feminismus und Genderforschung, in: Bering, Cornelia und Kunibert (Hgg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik, Oberhausen, 1999, S. 140.

Gernot Figlhuber

Einfach zum Nachdenken

Mit der definitiven Epochen-schwelle zur Neuzeit im 17. Jahrhundert werden Kunst und Wissenschaft, die vorher miteinander verbunden waren, einer scharfen Zäsur unterworfen, ähnlich den zur gleichen Zeit aufkommenden Trennungen von Arbeit und Privatheit oder Gefühl und Verstand. Die Trennung von Wissenschaft und Kunst wird nicht nur ideologisch festgeschrieben, sondern auch praktisch durch die institutionelle Trennung der Ausbildungsstätten verankert. Erst im späten 20. Jahrhundert erlebt diese soziokulturelle Kartografie ihre Aufweichung und schrittweise Auflösung, wobei die Moderne als kristallines Endprodukt der Neuzeit ihre farbenfrohe Brechung in der sogenannten Nach-Moderne erfährt.

Neue Technologien führen die Arbeitswelt ins Private zurück, die Krise der Politik wird als Verlust der Repräsentierbarkeit erlebt, der Bürger nähert sich der Verwaltung und den Institutionen als Konsument und fordert Produkthaftung. Krankheit wird zunehmend als Moment des Sozialen interpretiert, das Verhältnis von Gefühl und Verstand nicht antipodisch sondern zyklisch erfahren.

Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den innovationsdichten Disziplinen – Mikrobiologie, Artificial Intelligence, Chaos-Theorie, Kosmologie, etc. – wagen es, sich zunehmend als Künstlerinnen oder Künstler zu verstehen, die konstruktivistisch In-

terpretationen erfinden, um sich einer Wirklichkeit zu nähern, die mehr als Distanz des Selbst zum Anderen, denn als Sehnsucht nach erkenntnisbezogener Identität erfahren wird. In avancierten Bereichen der Physik werden bislang als zeitinvariant behauptete Gesetzmäßigkeiten als historisch variant entschlüsselt. Selbst eher als konservativ eingestufte Variationen von Geschichtswissenschaften verlassen ihren traditionellen Methodenhorizont und suchen ein neues Selbstverständnis.

Kunst engagiert sich

Kunstschaffende beginnen in den sozial-industriellen Gesellschaftsraum zurückzukehren und suchen neue, durch Wissenschaft und Technik inspirierte bzw. ermöglichte Formen des Artefakts, die aus den selbstvergebenen Abstraktionen der Moderne herausführen sollen. Die Rollen der Künstlerinnen und Künstler scheinen mittlerweile das Repertoire der bohemegespelsten Provokation aufgezehrt zu haben; auf der Tagesordnung steht nunmehr offenbar die überlegte und gezielte soziokulturelle Intervention – sei sie punktuell oder strukturell, die jedoch ebenso know-how-abhängig sein dürfte wie die Tätigkeit hoch qualifizierter Informationsverarbeiter.

War das Genie historisch betrachtet sowohl Legitimationsgrundlage als auch Identifikationsfigur einer Künstleravantgarde, die sich im 19. Jahrhundert als Gruppierung formierte und deren Konzept auf eine Agentur zur gesellschaftlichen Provokation zugeschnitten war, so findet das Künst-

lerindividuum als Genie und marktgekoppelte Überhöhung des bürgerlichen Individuums jedoch dort sein Ende, wo die fortgeschrittene Arbeitsteiligkeit der Gesellschaft und die industriellen Reproduktionstechniken die Kunst erreichen und diese selbst zu einem Moment des Marktes machen. Ist der Geniekult schon für die klassische Moderne ironisch, für die Nach-Moderne ist er schlicht gefährlich. Er verführt Adressatengruppen in Kunsthochschulen zu falschen, weil illusorischen Einschätzungen der Arbeitsmarktlage und der gesellschaftlichen Nachfrage nach Kunst.

Kunst in einer wissensgeprägten Welt

Jegliche innovative visuell-ästhetische Produktion, die Beschäftigung mit Kunst, eine Ausbildung zum Künstler/Kunstvermittler oder in Kunstpädagogik im Allgemeinen, kann heute nicht mehr verquer, parallel oder kompensatorisch zur Wissenschaft laufen. Künstler stehen nicht mehr einer Gesellschaft gegenüber, die rohstoffgeprägt (Kohle, Eisen, Wasser) ist, sondern einer Gesellschaft, die wissensgeprägt ist. Deshalb kann sich das theoretische Fundament nicht mehr ausschließlich aus dem Fundus der Kunstgeschichte und der handwerklich-technischen Kenntnis von Materialien und Medien speisen. Eine Auseinandersetzung mit dem Selbst und dem Anderen über Kunst bedarf der Reflexion und eines erweiterten Begriffs von Kultur (Stichwort: Sozialanthropologie), Gesellschaft (Stichwort: politische Medientheorie) und Technologie (Stichwort: Sozioöko-



Gernot Figlhuber
geb. 1949; Lehrtätigkeit
an der Universität f. an-
gewandte Kunst in Wien
(Geschichte, Theorie
und Fachdidaktik d.
Bildnerischen Erziehung),
einschlägige Publika-
tionen.
Arbeitsschwerpunkte:
Grundprobleme der
Kunst- und Kulturpäda-
gogik, Islamische Kunst
und Architektur. Intensive
Reisetätigkeit (Nahe u.
Mittlerer Osten, Zentral-
asien).

nomie der Informationsgesellschaft). Der Umgang mit elektronischen Medien (auch zum Zweck einer theoretischen und kognitiven Fundierung) wird Künstlerinnen und Künstlern der Zukunft ebenso geläufig und vertraut sein müssen wie der Umgang mit Stift, Pinsel und Buch dem Künstler der Vergangenheit. Eine virtuelle Realität wird dem Alltag ebenso Gegen- und Parallelwelt sein wie bisher Gemälde, Skulpturen, Objekte oder traditionelle Fotografie.

Kunst in der Mediengesellschaft

Die Schaffung neuer Ensembles aus Information, Produktion und Kommunikation, die Bereitstellung einfach und schnell zu bedienender elektronischer Werkzeuge, sowie eine mehr oder weniger gekonnte internationale Vernetzung, verändern nicht nur die Erscheinungsformen visuell-ästhetischer Produktionen. Sie beeinflussen auch die Inhalte von Kunst, die psychische und intellektuelle Identität/Integrität der Akteure, die Dynamik und Wertung von Marketing und Markt, sowie die Organisationsformen der Kunstinstitutionen. Kunsthochschulen und -universitäten müssen sich diese neuen Handlungsräume nutzbar machen. Ihre Informations- und Medienlabors haben aber nicht so sehr den Zweck, künstlerische und technische Innovationen zu forcieren, als viel mehr sozial-ästhetische Rahmenbedingungen zu erproben und zu analysieren. Es wäre auch ihre Aufgabe, die künstlerischen (und didaktischen) Freiräume virtueller Produktionsmittel und Produktionsverhältnisse zu erkunden und für den Alltagsgebrauch emanzipatorisch verfügbar zu machen.

Kunst als Blackbox

Waren die Theorien der Kunstpädagogik (vorwiegend entwickelt in der damaligen BRD) in den 1970er Jahren

von einem mehr oder weniger subtilen akademischen Politikspektrum inspiriert, das oft plakativ die Ideologiekritik, die Verhältnisse der Gesellschaft und die Machtdisposition der Institutionen als Collage in den Vordergrund stellte, so scheint nunmehr ein weitgehend unreflektierter Subjektivismus vorzuherrschen.

Dieser Subjektivismus geht von einer nicht näher ausgeführten Emergenz von Psychologie und Kreativität als einer der zentralen Botschaften aus und konstatiert dessen Bedeutung für Ziele und Inhalte der Kunstvermittlung. Subjektivismus und Psychologie kommen allerdings nicht von ungefähr, sondern konvergieren mit einem Narrativ des Kunstwollens, das den Künstler und die Künstlerin als solitären Schöpfer und Botschafter der new creative class positioniert.

Die dem künstlerischen Individuum zugeschriebenen besonderen Eigenschaften der Spontaneität, der situativen Intelligenz und der Fähigkeit, komplexe diskursive Konstellationen und zeitgeistige Konstellationen begrifflos auf den Punkt, d. h. reservefrei ins Bild und in die Performanz umsetzen zu können, fügen sich bestens in eine spezifische Erwartungshaltung an Kreativität/Kunst als Orientierungsstiftung. Diese Erwartungshaltung, die der Kunst jenseits der unübersichtlichen Verhältnissen der Politik, der Ökonomie, der Medien und Populärkultur, aber auch jenseits einer als unverständlich erfahrenen Wissenschaft und Technik das außerordentliche Potenzial zuordnet, noch etwas Wesentliches über uns aussagen zu können, indem sie tut, aber nichts ausdrückt, braucht Kunst als Gegenteil von Rationalität. Sie braucht Kunst als Blackbox, als Sphinx und als Mantra.

Kunst wird dieserart als knappes symbolisches Gut gehandelt und für ein Diagnosemedium des Humanen unter

den Bedingungen einer quecksilbrigen und gestaltlosen Hypermoderne gehalten. Die Rollenoptionen des künstlerischen Individuums sind entsprechend funktional verengt. Irritation, Nichtlinearität, Tabubrüche gehören da noch zu den alten Passagen des Drehbuchs, die neuen Sketches zielen auf Medienvirtuosität, Hybridität, permanente Inszenierung und Identitätsperformanz.

Kunstvermittlung in paradoxer Situation

Da Gesellschaftskritik und der öffentlichkeitstiftende Antagonismus gelebter Politikformen als historisch überholt und die Dialektik der Aufklärung als erledigt erscheint, wird den Künstlerinnen und Künstlern die kompensatorische Funktion zugeordnet, Kritik als Medienstörung, Politik als Metainszenierung und Andersheit als Subjektautonomie zu zelebrieren.

Dem Gesamtbereich bildender und angewandter Kunst und der Kunstproduktion ist dieserart gleichsam systemisch ihr historischer Kontext, ihre disziplinäre Systematik und ihr soziale Rationalität abhanden gekommen, d. h. Kunst hat ihren epistemologischen Rahmen verloren. Damit findet sich Kunstvermittlung in der paradoxen Position, eine Erzählung zu gestalten, die keinen systematischen Gegenstand, keine Genealogie und damit letztlich auch keine Geschichte hat.

Als Folge ist eine dies nicht mitreflektierende Kunstpädagogik und Kunstvermittlung gezwungen, die Künstlerpersönlichkeit als *raison d'être* der Kulturökonomie zu sehen und zu ratifizieren und Kunst als Medium der permanenten Subjektsetzung und voraussetzungslosen Innovation zu präsentieren.

Und da Kunst, zynisch gesprochen, nichts braucht außer Kunst, und Berufsgruppen, befasst mit visuell-ästhetischer Produktion, nichts anderes

brauchen als eine Differenzpsychologie, die sie von den Vollzeitarbeitnehmerinnen und -nehmern typologisch und spektakulär unterscheidet, kann Kunst das Prekäre zum Produkt und das Nichterwartbare zur Botschaft machen.

Alles geht

Das große Tabu, an dem die Vermittlung von Kunst nicht rühren darf, ist dieses, dass Kunst, so wie auch die Logik der Produktion generell, heute einer Ideologie der Emergenz huldigt, d. h. alles ist ständig im Fluss und in statu nascendi und alles ist jederzeit vor oder nach einem innovativen Sprung. Diese Logik des steten Werdens, also die Produktion um ihrer selbst willen, vergleichgültigt jeden Inhalt.

Und da es nicht mehr um Inhalte geht, sondern nur um Formen, Hüllen und Darstellungslogiken, kommt dem Erscheinen, kommt der Strahlkraft nach außen die eigentliche Bedeutung zu. Inhaltlich bestimmt ist – wenn überhaupt noch – das Alte, das Abgelegte, das Archivierte – also das, was aus dem Zeitgeist heraus fällt und für diesen ohne jede Bedeutung scheint. Die systemische Kontingenz von Kunst als gleichsam chemisch reiner Emergenzzustand, d. h. ihr Mehrwert des Scheins, ist auch der Grund, warum die managerial class des Shareholder-Kapitalismus so intensiv ihre Liebe zum Kunstmäzenatentum pflegt. Die Kunst unter dem Diktat der Emergenz erscheint wie eine Apotheose des Diktums der kreativen Zerstörungskraft des Kapitals, das alle gewordenen und gewachsenen Verhältnisse zum Verdampfen bringt, d. h. Geschichte, Politik und Identität sistiert. Als Folge scheint sich im aktuellen Kunsthandeln, aber auch in diversen Prozessen von Kunstvermittlung jeglicher Stil, jegliche Tradition und jegliche Geschmacksbildung zu verflüchtigen.

KünstlerIn/KunstvermittlerIn in der Doppelrolle als Souffleur des Marktes und eines an der Irrationalität des Marktes geschulten Artisten der Selbstbehauptung braucht weder ein Curriculum noch eine pädagogische Botschaft. Sie brauchen weder Aufklärung noch Selbstkritik, sondern sie brauchen emotionales Coaching und ein Arsenal von Survival-Techniken.

Konsequenzen für die Kunstvermittlung

Für die Institutionen der Kunstvermittlung hat die Logik der Emergenz fatale Konsequenzen, da sie jeden kritischen oder auch nur bildungsbürgerlichen Impetus von Kunstpädagogik zerstört. Gefragt ist nicht mehr das diskursive Subjekt, das sich über die Kunstwissenschaften und die Geschichte der Kunst seines ästhetischen Bewusstseins versichert oder zumindest dessen Grenzen zu bestimmen vermag, gefragt ist vielmehr ein Subjekt, dem die Kunst als Diskursform eine unhinterfragte, genuin aus der Blackbox des Ichs kommende Selbstsetzung ermöglicht, d. h. also eine marktkonforme Positionierung jenseits von Geschichte und Zugehörigkeit.

Institutionell bedeutet dies die Preisgabe jeglicher rationaler Verfahrenslogik und Qualitätskontrolle, da es nicht mehr um Wissen und Ordnungen des Wissens geht, sondern um die Vermittlung von social skills.

Das Ideal der höheren Kunstschule unter den Bedingungen der Emergenz ist mithin die universalisierte Gruppendynamik als Technik und Ideologie – als Technik, sich unter allen Umständen selbst behaupten zu können, und als Ideologie, um am Markt nicht zu verzweifeln.

Die Lage in Österreich

Der Kunstpädagogik in Österreich ist es relativ spät gelungen, sich von einer

konzeptlosen ‚Musischen Erziehung‘ und den Theoremen des ‚Bildnerischen Denkens‘ zu emanzipieren. Von ersterer blieben subkutane Reminiszenzen, von zweiterer die Bezeichnung eines Schulfaches, welche allerdings signifikant irreführend ist. Die inhaltlich und kulturpolitisch anspruchsvolleren Konzeptionen und Postulate von ‚Ästhetischer Erziehung‘ und ‚Visueller Kommunikation‘ wurden in Österreich zwar rezipiert, jedoch auf Grund des Fehlens jeglicher kunstwissenschaftlicher Forschung und jeglicher kulturpolitischer Ambition (von Ausnahmen abgesehen) nicht regionalisiert und strukturell weiterentwickelt. Eine moderne Kunstpädagogik, aber auch eine inhaltsadäquate Kunstvermittlung, welche im tertiären Ausbildungsbereich angesiedelt ist, kann ohne Berücksichtigung dieser Tatsachen nicht erfolgreich organisiert sein.

Die Auseinandersetzung mit dem internationalen Kunst- und Kulturgeschehen (Auktionen, Messen, Märkte, Preisbildung etc.), das auch als Fußnote einer globalisierten Ökonomie gelesen werden sollte, muss auch Bestandteil einer entwickelten Kunstpädagogik und Kunstvermittlung sein. Diese Auseinandersetzung ist Voraussetzung dafür, die eigene qualitative Position zu erkennen, relativiert sie doch das Verhältnis zu eigenen Geschichten und Traditionen. Wohl skizziert sie damit auch Chancen und Dimensionen einer inhaltlichen Entwicklung und Profilbildung.

Was zu tun ist

Kunstpädagogische Ausbildungsformen müssen mit einer wissensbasierten, industriell organisierten Informationsgesellschaft korrespondieren, die stark divergierende Generationserfahrungen in relativ kurzen Rhythmen produziert und durch differenzierte Arbeitsteilung und schnelle Innovationszyklen gekennzeichnet ist. Sie müssen Studierenden

Chancen anbieten, visuell-kulturelle Produktion als kontextualisierte zu erkennen, zu rezipieren und hervorzu- bringen.

Eine hoch organisierte Gesellschaft und eine zunehmend pluralistisch dichte Kultur lässt weder Objekt noch Mensch (Subjekt) für sich, sondern stellt beide in vielfältig miteinander verwobene Kontexte. Kunstpädagogische Ausbildung und ein eventuell qualifiziertes Ausbildungsangebot zu Bereichen von außerschulischer Kunstvermittlung muss die Fähigkeit zur

Thematisierung der Wechselwirkungen von Kunst und Alltag fördern und auf zeitgenössischem Niveau entwickeln helfen. Dieser Anspruch muss einem gesellschaftlichen Bezug wieder zur einer Renaissance verhelfen und Studierenden die Fähigkeit vermitteln, in lebensweltlichen Zusammenhängen zu denken, darüber hinaus die Fähigkeit zu erkennen, wo ihnen als Konsumenten dieser Ausbildungsangebote Qualifizierung vorenthalten wird. Es sind qualifizierte und nicht dilettierte Curricula, Studienpläne und Berufsbilder zu

entwickeln, welche auch mittelfristig tragfähig sind und somit Studierenden Lebens- und Berufsorientierung ermöglichen und nicht dem Jargon der Leere unterliegen.

Angesichts dieser Gegebenheiten werden wohl auch Kunstuniversitäten verstärkt zu überlegen haben, in welcher Weise ihr Leistungsangebot von Ausbildung und kultureller Produktion darzustellen ist, damit es von der Außenwelt als wertvoll wahrgenommen, bewertet und gratifiziert wird.

Leserbrief

Sehr geehrte Frau Langer,

zuerst einmal herzlichen Dank für das aufmerksame Lesen meines Artikels und des Aufwandes, einen Leserbrief zu verfassen. Verständlicherweise umfasst ein Auszug aus einer Studie nicht sämtliche Teilergebnisse und ist in manchem nicht ausführlich dargestellt. Ich möchte zu Ihrem Leserbrief folgende Anmerkungen machen: Wissenschaftliche Auseinandersetzung ist keinesfalls mit fachdidaktischen Diskussionen der 60er-, 70er- und 80er-Jahre gleichzusetzen. Wissenschaftliches Arbeiten bedeutet Erwerb von **neuem** Wissen durch Forschung und nicht, wie Sie es beschreiben, das Durchackern von fachdidaktischen Positionen in Ihrer Studienzeit. Ihrer Anmerkung, dass man „von schönen theoretischen Leitsätzen (...) nicht leben kann und möglicherweise die Bedeutung des Faches nicht heben“ stimme ich gerne zu. Deshalb auch meine Forderung nach einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit

dem Fach BE z.B. durch Studien im Fach Bildnerische Erziehung, die helfen neues Wissen über das Fach zu gewinnen und den Wert des Faches nach außen hin zu verdeutlichen.

In Ihrem Leserbrief schreiben Sie, dass Sie beim Begriff „Effektivität“ im Dunkeln tappen. In meinem Artikel schrieb ich, dass wichtige Schritte zur Förderung des Bewusstseins für die Bedeutung der BE die Anerkennung der Effektivität des Faches ist. Das heißt, es ist wichtig die Wirksamkeit des Faches BE anzuerkennen. In Ihren Ausführungen verwechseln sie die Begrifflichkeiten „Effektivität“ und „Effizienz“. Ich habe in meinem Artikel nicht von „Effizienz“ gesprochen. Mit dem Begriff „Effektivität ist die Wirksamkeit oder Zielerreichung gemeint. „Effizienz“ bedeutet Aufwandoptimierung. Sie unterstellen mir, dass ich der Ansicht bin, dass nur durch Medien Möglichkeiten zur Rollenreflexion und zu neuen Erkenntnissen geboten werden

können. Ich kann Ihnen versichern, dass die Medien nur **eine** Möglichkeit dazu bieten. Da es bei Forschungsfragen wichtig ist, sich auf einen Teilbereich zu konzentrieren, habe ich für meine Forschungsarbeit besonderes Augenmerk auf die Medien gelegt.

Abschließend merken Sie in Ihrem Leserbrief an, dass die Erforschung der Lehrer/innenseite wesentlich wäre. In den Fußnoten des Artikels „BE ade? Oder doch BE olè?“ mache ich darauf aufmerksam, dass die Befragung der Lehrer/innen möglicherweise ein anderes Bild ergeben würde.

Mit freundlichen Grüßen
Michaela Vamos

Beate Mayr

Bildnerische Erziehung Versuch einer didaktischen Positionierung

Unsere „Schularbeiten“ sind einfach schön anzuschauen, aber die vorhergehenden Prozesse bleiben weitestgehend unsichtbar. In der Schule werden wir immer dann wahrgenommen, wenn Präsentation nach außen gefragt ist, Ausstellungen fällig sind, Tage der offenen Tür oder Elternabende bestritten werden sollen. Daher muss von unserer Seite her immer wieder aktiv darauf hingewiesen werden, dass Bildnerische Erziehung als Fach mit praktischer Ausrichtung ein wesentliches Standbein der Allgemeinbildung darstellt und in seiner zunehmenden Bedeutung nicht unterschätzt werden sollte. Kinder und Jugendliche haben hier die Möglichkeit, sich die Welt handelnd zu erschließen und können so dem immer verwirrender werdenden Bilderangebot und Konsumüberfluss etwas Eigenes entgegensetzen. Die Ergebnisse sind bunt und vielfältig, bilden aber nur den sichtbaren Endpunkt von längerfristigen Arbeitsprozessen.

Jede bildnerische Arbeit verlangt:

- Ein Thema – es gibt unendlich viele Möglichkeiten!
- Spielregeln bei der Gestaltung, um nicht von den vielen Möglichkeiten überwältigt zu werden.
- Eine Idee oder die Entscheidung für eine bestimmte Idee von vielen.
- Den Einsatz der Hände.
- Beschäftigung mit sich selbst und realen sowie virtuellen Erinnerungen und Erfahrungen.

- Viel Mut, einfach etwas Neues zu versuchen, denn jeder weitere Schritt, jede weitere Farbe, kann die gesamte Arbeit auch wieder zerstören! Und trotzdem wird direkt am Original, ohne Sicherheitsnetz probiert!
- Viel Ausdauer und Schweiß, bis die Arbeit wirklich fertig gestellt ist.
- Die Rückschau: was ist mehr, was weniger gelungen, was ist besonders interessant, wo hat man sich um eine ernsthafte Auseinandersetzung herum geschwindelt, ...?
- Vergleiche mit Kunstwerken, Filmbildern, Werbebildern, Zeitungsbildern, Familienfotos.
- Eine Fachsprache, um bildnerische Phänomene und eigene Anmutungen überhaupt benennen zu können.

In der Sicht von außen herrscht das Exotische, Undurchschaubare, Bunte im Schulfach „Bildnerische Erziehung“. Erst seit in den letzten Jahren „Schulqualität“ diskutiert wird und viele Eltern die Schule für ihr Kind bewusst auch nach methodischen Gesichtspunkten aussuchen, zieht reformpädagogisches Gedankengut in die unterschiedlichsten Fächer ein. Plötzlich wird klar, dass viele Methoden und Ziele, die heute unter „neuen Lehr- und Lernformen“ propagiert werden, im Fach Bildnerische Erziehung schon lange zum Standard gehören. Josef Beuys hat die Bildungschancen kunstpädagogischer Lernprozesse in einem meiner Lieblingszitate folgendermaßen beschrieben: *„Wie jemand, der ein Philosophikum macht, nicht unbedingt Philosoph wird, sondern Lehrer oder Dramaturg, so soll*

eine Ausbildung zur eigenen Kreativität nicht zur Folge haben, dass sich jemand unbedingt als Originalfigur auf dem Kunstmarkt durchsetzt, sondern, dass er als Biologe oder Landwirt oder was immer Vertrauen in eigene Lösungen hat ...“ (Beuys in Harlan 1984, S. 39)

Neben der bunten Ergebnisvielfalt lautet unsere Aufgabe im kunstpädagogischen Kontext also, Menschen darin zu bestärken,

- sich selbstständig unterschiedlichsten Problemen und Herausforderungen zu stellen,
- diese sehr selbstbewusst in Angriff zu nehmen,
- zu einem adäquaten Ergebnis zu führen
- und diese Art des Handelns auf andere Lebensbereiche übertragbar zu machen.

In meinem Versuch der didaktischen Positionierung sehe ich Bildnerische Erziehung aus zwei verschiedenen Blickwinkeln: Oben angeführt war eher die Innensicht des Faches auf Aspekte, die bildnerisches Arbeiten überhaupt ausmachen. Gleichzeitig klingen bereits in den Randbereichen Möglichkeiten des Transfers an, also der Übertragbarkeit auf andere Lern- und Arbeitsfelder. Einerseits existieren also die Sicht, die sich auf den fachlichen Innenbereich mit allen seinen vom Fachlehrplan vorgegebenen Lernfeldern bezieht und andererseits der Blick auf die Stellung des Faches innerhalb des schulischen Gesamtzusammenhangs. Da ich annehme, dass im Rahmen der Fachdiskussion der Blick eher auf das fachinterne Geschehen gelenkt wird, werde ich mich in meiner Darlegung



Beate Mayr

Kunst- und Theaterpädagogin
Lehramt für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken in Linz.
Unterrichtet seit 1986 an der AHS.
Seit 2004 zu 60% als Fachinspektorin für Bildnerische Erziehung so wie Textiles und Technisches Werken am Landesschulrat für Tirol tätig



auf die Bildungschancen des Faches konzentrieren, die auch für die Allgemeinbildung wesentlich sind. Die hier von mir gemeinten Fähigkeiten finden sich nicht nur im Fachlehrplan, sondern vor allem auch im Allgemeinen Teil des Lehrplans für die AHS.

Standarddiskussion:

Wie in allen anderen Fächern und Bildungsbereichen spielt die Diskussion über Bildungsstandards auch in Bildnerischer Erziehung eine wachsende Rolle. Aber wie können Qualitäten standardisiert werden, die auf Wahrnehmungsprozessen fußen, wie kann man verhindern, dass durch Standardisierungsvorgaben letztlich nur das Banalste unter den überprüf-baren Standards landet? Da Kinder und Jugendliche das Fach Bildnerische Erziehung zum größten Teil sehr lustvoll erleben und sich selten Probleme mit Noten ergeben, nimmt es in der Schuldiskussion bisher keinen sehr breiten Raum ein. Über selbsttätiges, eigenverantwortliches und ganzheitliches Lernen sollten Kinder und Jugendliche den auf Bildern aufgebauten virtuellen Welten und der Überhandnahme unreflektierten Konsums von Produkten so wie von Informationen etwas Eigenes entgegensetzen können. Wie lässt sich aber das Selbstvertrauen messen, mit dem ein Schüler oder eine Schülerin sich einem Problem nähert, wie der Mut, der notwendig ist, um etwas auszuprobieren, von dem sowohl der Weg wie die Lösung noch unbekannt sind? Wie beurteilt man die Fähigkeit zu divergenten Denkansätzen, wie die Fähigkeit, sich kritisch in der überbordenden Bilderflut zurechtzufinden? Wie überprüft man Fähigkeiten, wie etwa die adäquate Sozialform zur Bewältigung von Problemen zu wählen? Wenn wir über den Rahmen der Standards für Bildnerischer Erziehung

sprechen, muss klar sein, dass diese Standards nicht in Multiple-Choice-Tests abfragbar sein werden. Es gilt zu klären, wie ein Fach mit reformpädagogischen Wurzeln innerhalb der Standards seinen Platz findet und wie diese dann formuliert und wissenschaftlich untermauert werden können. Möglichkeiten wären:

- Darstellen des Erkenntnisgewinns, indem Erfahrungen, die innerhalb von Arbeitsprozessen oder von Ausstellungen, im Zusammenhang mit Produkten der Alltagsästhetik gewonnen wurden, in einem Portfolio gesammelt, reflektiert und dargestellt werden.
- Selbstreflexive Dokumentation von Ideenfindungsprozessen.
- Analyse von Problemstellungen, Bildung von Analogien und Erprobung von Lösungsmöglichkeiten.
- Kein Zurückschrecken vor möglichem Scheitern.
- Integration von Fehlern und Irrwegen als Erfahrungswerte in den Bildungsprozess.
- Herstellen von Zusammenhängen zwischen Bildinformationen und der eigenen Betroffenheit als BetrachterIn.

„Zusätzlich ist man sich heute darüber einig, dass Bildung in einer medialen Informationsgesellschaft nicht allein aus einer Anhäufung enzyklopädischer Vielschichtigkeit bestehen kann, sondern dass die Prägung und Formung der ganzen Persönlichkeit im Sinne eines individuellen geistigen Habitus über die speziellen Wissensbestände hinaus im Mittelpunkt stehen muss (vgl. Maurer 147)“¹

Position des Faches im Rahmen der Allgemeinbildung

Im Schulganzen muss der Blick auf besondere dem Fach innewohnende Qualitäten gelenkt werden, die es zu einem unverwechselbaren wesentlichen

Baustein im Rahmen der schulischen Allgemeinbildung werden lassen. Vorweg: Beispiele aus der Kunstgeschichte und Medienpräsentationen kommen in allen Fächern vor. Ohne das Bild als solches zu thematisieren, wird es großteils als Beleg und als bunte Auflockerung von Inhalten verwendet. So sehen dann auch Plakate aus, die Kinder und Jugendliche etwa für die Präsentation von Referaten oder Ähnliches basteln – eine wirre Aneinanderreihung von den Text wiederholenden Bildchen auf weißem oder grauem Packpapier oder Powerpoint Präsentationen, die eher das Programm vorführen, als auf unaufdringliche Weise dem Inhalt zu dienen. Warum findet kaum Transfer statt zwischen dem, was SchülerInnen in Bezug auf Bildsprache und Visualisierung in Bildnerischer Erziehung lernen und dem, was sie davon in anderen Bereichen benötigen würden? Oftmals verhindert natürlich der große auch finanzielle Aufwand für seriöse Plakatgestaltung ein solches Vorgehen. Digitalkamera, Computer und Beamer würden einiges vereinfachen, sind jedoch noch nicht jederzeit zugänglich, nicht überall vorhanden, der Arbeitsspeicher zu gering ... Aber ohne das Verantwortungsbe-wusstsein der KunsterzieherInnen in diesem Bereich wird sich auch in Zukunft nichts ändern! Die Bedeutung der Visualisierung nimmt in allen Disziplinen zu und wir sollten uns fragen, ob wir dieses Gebiet tatsächlich den InformatikerInnen überlassen wollen. Ich bin übrigens nicht der Meinung, dass wir nun ausschließlich am Computer arbeiten sollten, sondern verfechte die Selbsttätigkeit mit unterschiedlichsten Medien, nur müssen wir eben auch die Übertragbarkeit auf die oben genannten Aufgabenbereiche für die SchülerInnen erfahrbar und erfassbar machen. Wir malen eben nicht nur so vor uns hin,

sondern über diese praktische Tätigkeit lernen wir, uns an die Welt der Bilder und Medien generell heranzutasten und uns darin einzuarbeiten. Allerdings müssen wir als Unterrichtende eben die Ebenen der Transferleistungen im Auge behalten und daran auch konkret mit den SchülerInnen arbeiten.

Durch die Offenheit des Faches bieten sich Möglichkeiten zur Zusammenarbeit im Rahmen von fächerübergreifenden Projekten mit so gut wie allen Fächern an. Viele Kolleginnen und Kollegen befürchten dabei oft, in eine ausschließlich dienende Funktion gedrängt zu werden, was, sobald man Visualisierung, Präsentation und Erfahrungsmöglichkeiten über die Selbsttätigkeit mit dem entsprechenden Stellenwert innerhalb von Bildungsprozessen betrachtet, nicht der Fall sein kann.

Etwas mehr Selbstbewusstsein stünde uns Bildnerischen ErzieherInnen durchaus gut zu Gesicht!

Die reformpädagogischen Wurzeln der Bildnerischen Erziehung bedingen gleichermaßen die Problematik wie die Chancen. Einerseits vermisst das Fach die Tradition des klar definierten, klar durchschaubaren und logisch aufbauenden „Lehrstoffes“, wie sie etwa in Mathematik oder im Sprachunterricht existiert. Andererseits bezieht es sich inhaltlich vor dem Hintergrund der Moderne und Postmoderne auf den Umgang mit Kunst, Kultur und Medien. Damit breitet sich ein weites Feld der Bildungsmöglichkeiten aus, das unter anderem Persönlichkeitsentwicklung, die Förderung der Sicht auf gesellschaftliche Zusammenhänge, aber auch auf Wissenschaft und Philosophie ermöglicht. Diese Umstände führen zum Sonderstatus des Faches, in dem vereinfacht formuliert „das Bild“ mit all den subjektiven ihm innewohnenden Anteilen im Mittelpunkt der Betrachtungen steht, ob dieses nun dem künstlerischen oder dem historischen

Kontext oder dem selbsttätigen Prozess entstammt.

„Teaching art should be a way of art!“²

Und damit sind wir gefordert und müssen uns folgender Frage stellen:

- Was können SchülerInnen in Bildnerischer Erziehung für ihr Leben im 21. Jahrhundert lernen, das in keinem anderen Fach vermittelt wird?
- Woran arbeiten wir in Bildnerischer Erziehung und wo liegen über das Fach hinausgehende Bildungschancen?

Im Folgenden möchte ich nur auf einige der angeführten Punkte näher eingehen, die meisten sind uns ja geläufig.

Entwicklung von Bildkompetenz

Die Bilder bleiben unsichtbar! Nur der Inhalt erschließt sich dem Blick – anders als beim Text, den ich mir Wort für Wort entschlüsseln muss, um die dahinter liegenden Bilder zu finden! Bilder verstehen eben anscheinend ohnehin alle.

Dort liegt aber auch eine Problematik. Denn neueste Ergebnisse der Hirnforschung deuten darauf hin, dass bildvermittelte Erlebnisse gleichbedeutend mit real Erlebtem unter dem Ordner „persönliche Erfahrung“ im Gehirn gespeichert werden. Das heißt, es existiert im Bewusstsein keine klare Trennung zwischen Realität und Virtualität. Eine Verflüssigung der realen Erfahrungs- und Bilderfahrungsebenen wird damit bedeutend.

„Bildkompetenz ist nicht nur die Ausbildung zur Fähigkeit einer internen Imaginationskraft, sondern vor allem der kritisch rezeptive Umgang mit heutiger Bildkultur. Die Einsicht ist heute aktueller denn je: Vor allem in einer Welt, in der Erfahrung weitgehend medialer Natur ist und Informationen

virulent zwischen Wort und Bild, Text und Zeichen hin und her pendeln (vgl. Kirschenmann 2002).“³

Decodierung geht Hand in Hand mit der „Dekonstruktion“ von Bildmaterial – ein Zugang, dem etwa in der aktuellen Geschichtsforschung immer größere Bedeutung zukommt, spielen doch Foto- und Filmmaterial als historische Zeugnisse eine wachsende Rolle.

- Wer hat welche Fotografien für wen mit welchem Ziel aufgenommen?
- Mit welchem Hintergrundwissen, welchen Bilderfahrungen und in welchem historischen Zusammenhang stehend betrachten wir das Material?

Auf dieser reflexiven wie selbstreflexiven Ebene ist die Kunstpädagogik von zentraler Bedeutung. Zur Ausbildung von „Bildkompetenz“ sind sowohl persönliche Bildarbeit, wie selbstreflexive Begegnungen mit Bildern aller Art nötig. Daraus ergeben sich weitere erforderliche Fähigkeiten:

Erwerb von Visualisierungskompetenz

Die Visualisierungsqualität von Präsentationen wird immer bedeutsamer. Aus diesem Grund ist es wünschenswert, dass das Wissen, das Schüler und Schülerinnen sich im Rahmen ihrer praktischen und analytischen Arbeit in Bildnerischer Erziehung in Bezug auf visuelle Gestaltungsmittel aneignen, verstärkt für den Präsentationsbereich im Rahmen aller Fächer nutzbar gemacht wird.

Durch den vermehrten Einsatz von Laptop und Beamer zur Präsentation benötigen Lehrende wie Lernende Regeln im Umgang mit diesen Medien und z.B. dem Programm Power Point. Der Computer sollte etwa nicht das Gedächtnis des Präsentierenden unterstützen, sondern auf visuellem Wege



Zusammenfassung und Klärung des Gesagten für die Zuhörenden bieten.

Prozessorientiertes Arbeiten

„Don't push the river, it flows by itself.“⁴
 „Im Rahmen der Visuellen Kommunikation in den 70-er Jahren vollzieht sich ‚eine Akzentverschiebung vom Produkt des Kunstwerks zum kreativen Prozess seiner Herstellung. Das Kunstwerk und das Kunstschaffen werden in ihrer ‚Authentizität‘ entdeckt,...“⁵ Vor diesem Hintergrund gilt dasselbe für das Arbeiten in kunstpädagogischen Zusammenhängen. Nicht das fertige Bild vom Herbstbaum, das die Kinder in absolutem Stillschweigen erzeugen, prägt den Unterricht, sondern der Weg bis zum Bild: Probieren, Planen, Verwerfen, Neugestalten treten in den Mittelpunkt des Geschehens.“⁶

Medium Portfolio = Tagebuch

Um zu verhindern, dass Assoziationen, sich daraus ergebende Ideen, Skizzen, Gedanken zu Ausstellungsbesuchen und Reflexionen auf frei fliegenden Zetteln ständig verloren gehen, hat es sich als Ziel führend erwiesen, ein so genanntes „Tagebuch“ oder Portfolio zu führen. Das Buch sollte möglichst ein gebundenes Buch sein, mehr also als ein Schulheft, da die Arbeit in einem richtigen Buch eine völlig andere Wertigkeit des Inhalts vermittelt. Als Vorbild dafür dienen unter anderem Künstler-tagebücher. Normalerweise begleitet dieses Buch die SchülerInnen bis zur Matura, manchmal werden daraus zwei oder drei, je nachdem wie intensiv sich jemand auf diese Form der Reflexion, des Sammeln und Dokumentierens einlassen will. Die Arbeit innerhalb der Bücher gestaltet sich unterschiedlich behutsam und persönlich. Im Rahmen der Reifeprüfung können sie durchaus als Dokumentation zu Erkenntnisprozessen gelten, die die praktische Arbeit reflektieren. Die Ta-

gebücher bilden neben Schulbuch und praktischer Arbeit das dritte Standbein von Bildnerischer Erziehung vor allem in der Oberstufe.⁷

Kunst als Bezugssystem

„Das zentrale Postulat der Moderne hieß: Unsichtbares sichtbar zu machen. Mit anderen Worten, etwas zu sehen zu geben, was zuvor nicht gesehen wurde.“⁸

„Die ‚autonome Kunst‘⁹ des 20. und 21. Jahrhunderts, entlassen aus traditionellen Herrschaftsverhältnissen, bietet gegenüber der Medienästhetik mit ihren Hochglanz-Formen und -Aussagen den Sand im Getriebe, die Anästhetik, die Stolperfallen im Konsumparadies. An Hand der Auseinandersetzung mit Kunst können neue Zugänge zur eigenen Wahrnehmung, zu gesellschaftlichen Situationen geschaffen und kreative Potentiale entdeckt und gefördert werden. Dies ist aber nur möglich, wenn man sich darauf einlässt, persönlich Anteil nimmt, sich betroffen, wach und bei sich fühlt. Insofern spielt Selbstreflexion in der Begegnung mit Kunst, künstlerischen Denkweisen und Gedankenwelten hierbei eine grundlegende Rolle.“¹⁰ Am Weg zu eigenen Bildern liegen fremde Bilder, bildvermittelte fremde Erfahrungen, eigene Gefühle und Wünsche – auf jeden Fall Unmengen von Eindrücken, die nach Ausdruck drängen.

„Die Prinzipien von Kunst zu durchschauen, heißt Brüche und Provokationen als solche aufzunehmen und sie auf die umgebende Welt übertragen zu können. Jugendliche finden gerade in dieser Begegnung spannende Reibflächen mit ihrer Umgebung, spielen mit den Elementen, die im schulischen Rahmen dann sehr oft als Störungen wahrgenommen und geahndet werden.“¹¹

„Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß

nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte – auch seiner eigenen –, sondern rechnet mit ihr und handelt dem gemäß. Er urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu – noch gegen die eigene Entscheidung. Er ist nicht nur prinzipiell davon überzeugt, dass die Lage aus anderer Perspektive sich mit gleichem Recht ganz anders darstellen kann, sondern dieses Bewusstsein geht in seine konkrete Entscheidung und Praxis ein und bewirkt nicht etwa deren Stillstellung, sondern versieht sie mit einem Schuss Vorläufigkeit und einem Gran Leichtigkeit.“¹²

„Viele Künstler lehren durch ihr Werk und durch ihr Vorgehen eine kritische, sensible, reflektierende Haltung zum Leben in dieser Welt. Sie lehren nicht nur sehen, sondern auch lernen und leben. Der Kunsterzieher ist Mittler zwischen der Weltsicht der Künstler und den Alltagserfahrungen; er vollzieht die künstlerischen Grenzüberschreitungen mit, bereitet auf neue Bewusstseins-schritte vor. Dazu muss er sie zunächst selber kennen. Kunstpädagogik und ihre Praxis in den Feldern schulischer und außerschulischer Kunsterziehung müssen an den innovativen Schritten der Kunst lernen, um die Grundlagen des eigenen Reflektierens und Handelns neu zu definieren und um dieses große Potential der Kunst in der pädagogischen Differenzierung für möglichst viele Teilnehmer zu erschließen.“¹³

Kreativitätstechniken – Entwicklung und Ausbau fluider Intelligenz

„Die freie Assoziation steht an zentraler Position in künstlerischen und kreativen Schaffensprozessen. Hierbei werden unterschiedlichste Ideen, Einfälle, Erinnerungen an die Oberfläche geholt und



verfügbar gemacht, indem etwa über Zeitdruck die Zensurinstanzen im Kopf geschwächt werden. „Die Methode, die Sinn macht, resultiert nicht nur aus rational vorbestimmbaren Reaktionen. Das Muster der Entstehung ist in Bewegung und wird möglicherweise erst im Nachhinein als logisches Resultat erklärbar. Das unlogische „Durcheinander“ kann also sehr wohl die logische Gestalt nach sich ziehen.“¹⁴¹⁵ Techniken wie „Brainstorming“ tragen zur Erhaltung der so genannten fluiden Intelligenz bei, die generell immer weiter abnimmt. „Das ist die Fähigkeit, neue Probleme ohne Rückgriff auf Erfahrungen zu lösen. Dies wird in der Schule kaum vermittelt“, urteilt Siegfried Lehl, Präsident der Gesellschaft für Gehirntuning und Wissenschaftler an der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie und Psychotherapie der Universität Erlangen.¹⁶ Eben auch am Erhalt dieser fluiden Intelligenz arbeitet Bildnerische Erziehung, da neue Problemstellungen oft nur durch die Überschreitung von bereits Bekanntem gelöst werden können, indem in verschiedene Richtungen gedacht und probiert wird. „Wichtiges Ziel kunstpädagogischer Kompetenzbildung ist die fluide Intelligenz. Sie geht über das schlussfolgernde Denken hinaus. Fluide Intelligenz mäandert durch Alternativen und denkt das Unmögliche vorrangig vor dem Naheliegenden. Fluide Intelligenz aus den Bilddeutungen und Bildproduktionen stützt die Problemlösungskompetenz als ein zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine Standards verfügbar sind. ... Das Verstehen der Problemsituation und deren schrittige Veränderung, vergleichbar dem suchenden Gedankenspiel im künstlerischen Prozess, sind konstitutiv für den Prozess des Problemlösens im fluiden Denken.“¹⁷

Reflexion der Wahrnehmung

Wahrnehmung über Sinneserfahrungen findet immer vor dem Hintergrund bereits gemachter Erfahrungen und momentaner Befindlichkeiten statt. Wahrnehmung stellt somit einen Selektionsprozess dar. „Die Gestaltpsychologie hat uns gelehrt, dass zu jedem Wahrnehmen nicht nur ein Nicht-Wahrnehmen gehört, sondern dass solcher Ausschluss, solche Selektivität für das Wahrnehmen-Können konstitutiv ist. ... Wir sehen nicht, weil wir nicht blind sind, sondern wir sehen, weil wir für das meiste blind sind; entsprechend heißt, etwas sichtbar zu machen, im gleichen Akt etwas anderes unsichtbar zu machen.“¹⁸ Darin liegt zum Beispiel die Faszination von optischen Täuschungen, die unsere Wahrnehmungsgewohnheiten aufzudecken vermögen. Spannend wird es auch dort, wo man sich diese Erkenntnisse zu Nutze macht und anfängt, Fremdheiten in den festgefühten Wahrnehmungshorizont einzufügen. Hier trifft die Theorie der Wahrnehmung auf die Bedeutung des ästhetischen Denkens, wie Wolfgang Iser es sieht. „Zudem kann man geradezu sagen: Die moderne Ästhetik hat in solcher Anästhetik nicht nur eine ihrer Sehnsüchte, sondern den essentiellen Pol ihrer Antriebe, ihres Verlangens, ihrer Innovationen. Sie zielt eher auf das Unsinnliche als auf das Sinnliche. Mindestens arbeitet sie daran, ständig die Grenzen des Wahrnehmens zu thematisieren und zu verschieben.“¹⁹ Wahrnehmungsvorgänge lassen sich im „Hier und Jetzt“ überprüfen, sobald die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird. Themen im bildnerischen Bereich stellen dabei einen Aufhänger dar, wobei sowohl Assoziationen, Gefühle, so wie biografisches Material die Möglichkeit zur Entfaltung enthalten, aber gleichzeitig auch als

Hintergrund für Wahrnehmung erfahren werden. Als Einstieg kann ebenso gut ein Nonsenssatz, ein beliebiges Bild, eine Geste, eine Theaterszene oder ein Gegenstand dienen. Mittels Irritation, Überraschung, freier Assoziationen, dem Austausch von Bildern und Texten – über verschiedenste Umwege also kann man zu neuen Wahrnehmungserfahrungen gelangen, die nachdenklich machen und zur Weiterarbeit animieren. Im Zuge dessen entsteht innerhalb einer Gruppe vielfältigstes Material. Je näher jede/r Einzelne dabei an eigenen Erfahrungen arbeitet, je angreifbarer er/sie sich dabei fühlt, desto respektvoller kann der Umgang mit dem Anderen, Fremden werden.²⁰

Umgang mit Medien

„Der Terror beginnt, wenn man die Einheit sucht, d.h. eine Einheit, die abläuft wie ein Film.“²¹

Ein wichtiger Teil des Seins wird durch den Wunsch nach der Passgenauigkeit, des sinnvollen Hintereinanders der einzelnen Teile, die wir durch Film- und Medienerfahrungen gelernt haben, bestimmt. Dass die Realität diesem Wunsch nur in äußerst beschränktem Maße nachkommt, muss oftmals als narzisstische Kränkung zur Kenntnis genommen werden. Der Auftrag ästhetischer Erziehung liegt nun darin, entlang von Bruchlinien auf solche Erwartungshaltungen aufmerksam zu machen, Keile in scheinbare Sicherheiten zu treiben und damit Anlässe zur Reflexion dieser Situation zu geben. Jemand, der durch das Fach Bildnerische Erziehung gegangen ist, muss gelernt haben Medienverheißungen und -inhalte kritisch zu betrachten.

„Die kleine Eva wird, wie wir alle, von Informationen überschwemmt. Sie lebt in einer Kultur, die 260000 Plakatwände besitzt, 17000 Zeitungen, 12000



Zeitschriften, 27000 Videotheken, 400 Millionen Fernsehgeräte und mehr als 500 Millionen Radios, die in den Autos nicht mitgezählt. Jedes Jahr werden 40000 neue Bücher veröffentlicht, und an jedem Tag werden 41 Millionen Fotografien gemacht. Und dank dem Computer erreichen 60 Milliarden Blatt Anzeigen in jedem Jahr unsere Briefkästen.“²²

Schon 1997 formulierte Neil Postman sehr plakativ das Umfeld, in dem Kinder 1997 in den USA lebten, wie die Situation heute zehn Jahre später aussieht, können wir getrost unserer Phantasie überlassen! All die so gebotenen Second-Hand-Erfahrungen über Medien werden internalisiert und auf einer unbewussten Ebene in den individuellen Erfahrungsschatz mit aufgenommen. In Film, Fernsehen und Computerspielen können Unmengen verschiedener Leben gelebt werden, in denen die unangenehmsten Situationen gemeistert werden, und falls doch nicht, so war es immerhin nicht das persönliche Scheitern.

„Der Umgang mit Bildern und Werken der Kunst stellt eine winzige Insel im allgegenwärtigen Bilder-Ozean dar. Dieser Ozean ist gefüllt mit ästhetischem Treibgut aller Art – bestehend aus Fotos und Filmbildern. In Lehrbüchern, Postwurfsendungen, Zeitungen, Zeitschriften, Nachrichten, Dokumentationen, Spiel- und Werbefilmen lehren sie uns, wie die Welt funktionieren sollte, in der wir leben und leisten so einen gewaltigen Erziehungsbeitrag. Als Bilder bleiben sie unerkannt – wir sehen so gut wie nie das Foto selbst, sondern ausschließlich den abgebildeten Gegenstand – solange wir uns nicht im Umfeld „Kunst“ bewegen.“²³

Roland Barthes meinte dazu: „Was immer auch ein Photo dem Auge zeigt und wie immer es gestaltet sein mag, es ist doch allemal unsichtbar: es ist nicht das Photo, das man sieht.“²⁴

Selbstverständlich weiß jeder, der darauf angesprochen wird, dass Bilder in unserer Kultur allgegenwärtig sind. Dass es jedoch ein Fach wie Bildnerische Erziehung gibt, das sich in der Schule mit Bildern beschäftigt, ist kaum in den Köpfen der Verantwortlichen, also DirektorInnen oder LandesschulinspektorInnen präsent. Niemand zweifelt daran, dass Kinder die Kulturtechnik des Schreibens erlernen müssen, um in dieser Gesellschaft zu-rechtzukommen. Dass auch der Umgang mit Bildern zu den zu erlernenden Kultur-techniken gehört, mutet fremd an und das, obwohl mehr Informationen über Bildmaterial aufgenommen werden als über Texte. Jeder, der sehen kann, sieht, aber nicht jeder erkennt, dass bereits viele persönliche Erfahrungen nur über Bilder vermittelt gemacht wurden.²⁵ Die Schule der Zukunft, die auf ihre Qualität bedacht ist, wird vermehrt auf die Möglichkeiten achten müssen, die sich über die Felder einer funktionierenden Kunstpädagogik erschließen und die Kunstpädagogik wird gut daran tun, sich in den Diskurs einzubringen, und sie sollte nicht blind darauf vertrauen, nicht vergessen zu werden.

Und die für die Schule Verantwortlichen werden dafür Sorge tragen müssen, diesem Fach entsprechende Rahmenbedingungen in Bezug auf Zeit, Raum und Gruppengrößen zur Verfügung zu stellen.

Literatur:

- Barthes Roland*: Die helle Kammer - Suhrkamp Taschenbuch, Frankfurt am Main 1985
Glas Alexander: „Kunstpädagogik und die Diagnostik des schiefen Turms – die aktuelle Diskussion und die Relevanz ästhetischer Erfahrung“ unter <http://www.lrz-muenchen.de/~kunstpaedagogik/Vortrag%20Dr.%20Glas.pdf> - veröffentlicht: Stand 5.10.04
Hierdeis Helmwart; Hug Theo: Taschenbuch der Pädagogik – Schneider Verlag Hohengehren GmbH., Baltmannsweiler 5. Aufl. 1997
Jenny Peter: Das Spiel, das Wort, das Bild: Unterrichtsmethoden für die Gestaltung von Wahrnehmungsprozessen - Zürich: vdf, Hochsch.-Verl. an der ETH; Stuttgart: Teubner; 1996

- Kirschenmann Johannes*: „Zwischen den Bildern pendeln“, in Kunst und Unterricht Heft 268; 2002
 „Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995“ Ein Sonderprodukt der Zeitschrift „KUNST + UNTERRICHT“, zusammengestellt und herausgegeben von Dietrich Grünewald - Friedrich Verlag, Velber, 1996
Lyotard Jean-Francois: Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens – Merve Verlag Berlin 1986
Mayr Beate: „Selbstreflexion in der Bildnerischen Erziehung als konstituierendes Element der Kunstpädagogik“ – Dissertation 2001
Reichel René, Scala Eva: Das ist Gestaltpädagogik: ein Lehrbuch für die Praxis; Grundlagen, Impulse, Methoden, Praxisfelder, Ausbildungen. - Hrsg.: AGB – Arbeitsgemeinschaft für Gruppenberatung. - 1. Aufl. - Münster: Ökotopia- Verl. 1996
Selle Gerd: „Gebrauch der Sinne“ Eine kunstpädagogische Praxis - Rowolt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1993
Postman Neil: „Keine Götter mehr - Das Ende der Erziehung“, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 1997
Welsch Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne – Akademie Verlag Berlin 4. Auflage 1993
Wissenschaft. de: <http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/hintergrund/253016.html> - 12.12.2007

- 1 Glas, Vortrag 28.05.03, S.4
- 2 Bazon Brock 18.7.2007
- 3 Glas Vortrag 28.05.03, S.12
- 4 Fritz Perls in: Reichl und Scala 1996, S. 46
- 5 Klaus-Stöhner/Wetzels in Hierdeis/Hug (Hg.) 1997, S.86
- 6 Mayr 2001, S.166
- 7 vgl. Mayr 2001, S.177
- 8 Schade in Kunstdid. Diskurs 1984-1995, S.55
- 9 vgl. II.1. S.25
- 10 Mayr 2001, S.206
- 11 Mayr 2001, S.207
- 12 Welsch 1993, S.76
- 13 Selle 1993, S.14
- 14 Jenny 1996, S.14
- 15 Mayr 2001, S.176
- 16 Wissenschaft. de: <http://www.wissenschaft.de/wissenschaft/hintergrund/253016.html> - 12.12.2007
- 17 Kirschenmann Johannes 2002 in K+U Heft 268, S. 37f.
- 18 Welsch 1993, S.31f.
- 19 Welsch 1993, S.65
- 20 Mayr 2001, S.212
- 21 Lyotard 1986, S.29
- 22 Postman 1997, S. 61
- 23 Mayr 2001, S.232
- 24 Barthes 1989, S.14
- 25 vgl. Mayr 2001, S.232

Georg Vith

Sehen ist lernbar – Beiträge zur visuellen Alphabetisierung

Im Rahmen des europäischen Kooperations-Projektes Sokrates Grundtvig I erschien 2003 das Grundlagenbuch „Sehen ist lernbar - Beiträge zur visuellen Alphabetisierung“ (in deutscher und englischer Sprache), 2007 das darauf abgestimmte Handbuch „Sehen ist lernbar“ mit webbasiertem Trainingsmaterial (www.sehen-ist-lernbar.eu). Die Website ist in Deutsch, Englisch, Französisch, Schwedisch, Finnisch, Norwegisch, Portugiesisch und Polnisch gefasst. Diese Bücher richten sich an Lehrende und Lernende aller gestalterischen Berufe und Ausbildungsgänge, an MuseumspädagogInnen und auch an jene, denen das Sehen längst vergangen ist.

Im ersten Abschnitt möchte ich meinen Beitrag zu diesem Buch vorstellen (Camera obscura und Camera lucida) und im Anschluss daran die zentralen Aussagen einzelner Beiträge erläutern.

Entschleunigung des Sehens

Es ist die Fülle, die Komplexität und vor allem die Geschwindigkeit der Bilder, die uns ihre Wahrnehmung so besonders schwer machen. Camera obscura und Camera lucida verwende ich als Methode, eine gewisse Distanz zum Wahrgenommenen und damit zum vermeintlich Bekannten zu schaffen. Sie ermöglichen eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Akt des Wahrnehmens selbst. In der Folge bieten sie über den Weg des Wartens auf das Erscheinen der Bilder im dunklen Raum

(Camera Obscura) und das eigene Zeichnen (mit Hilfe der Camera Lucida) eine Entschleunigung des Sehens, also die Möglichkeit zur Verlangsamung und Intensivierung des Sehprozesses.

Warten auf Bilder

Die Erfahrung einer „Entschleunigung“ der Wahrnehmung kann besonders gut in einer Camera obscura gemacht werden. Als Camera obscura umfunktionierte Räume bringen die Betrachter an eine ganz niedrige Wahrnehmungsschwelle heran. Das Prinzip: ein völlig abgedunkelter Raum, in den nur durch ein kleines Loch das Licht von außen ins Innere dringen kann. Der/die Besucher/in des Raumes muss warten, bis sich ihm/ihr die zunächst absolute Dunkelheit erschließt und zwei sich überlagernde Bilder frei gibt, die in dieser Art nicht alltäglich sind. Er/sie nimmt zunächst den Raum wahr, auf den Wänden und Gegenständen entdeckt er/sie nach einiger Zeit die Projektion der Außenwelt, die sich über das Interieur gelegt hat. Dieses Lob der Langsamkeit funktioniert einfach: das Auge benötigt einige Zeit, um sich an die ungewohnte dunkle Umgebung anzupassen, bis zu dreißig Minuten kann dieser Adaptationsprozess dauern. In der Zwischenzeit reagiert der Organismus auf geringste Lichtschwankungen oder Bewegungen. Die langsame Bild-Entwicklung im Raum setzt einen Prozess des Beobachtens in Gang (vgl. Abb. 1).¹ Die Faszination dieser Installation liegt im Aspekt des Wartens auf Bilder.

Sehen in Zeitlupe

Die Langsamkeit des auftauchenden Bildes ermöglicht ein intensives Seher-



lebnis, ein Staunen und allmähliches Erkennen.

Die Dunkelphase kann benutzt werden, um über das Sehen, die Schnelligkeit der visuellen Reize, ihre ununterbrochene Präsenz, usw. zu sprechen. Durch die Veränderung der Lochgröße können optische Phänomene wie Schärfe und Unschärfe erläutert werden, die Veränderung der Position des Loches öffnet Möglichkeiten der Bildwahl. Das Bild in dieser Camera obscura wandelt sich ständig. Es ist abhängig von der Situation des Innenraumes, von der Zeit, von den Lichtverhältnissen außen: Das Wetter ändert sich, der Wind bewegt die Bäume, ein Auto fährt vorbei. Die Bild-Haut, die sich über den Innenraum gelegt hat, verändert sich allmählich und stetig, sie wandelt sich durch die Bewegung der Sonne und damit des Lichteinfalls. Blicke wandern entlang der Veränderungen, sie erfassen Geschichten über das Innen und Außen in Dialogform. Die Blicke wandern aber auch über das Innere des Betrachters/der Betrachterin, die Camera verschafft dem Auge einen neuen Horizont der Vernunft.² Aber auch die

Abb. 1: Das Warten auf Bilder in der Camera obscura erzeugt eine Erwartungshaltung und Staunen

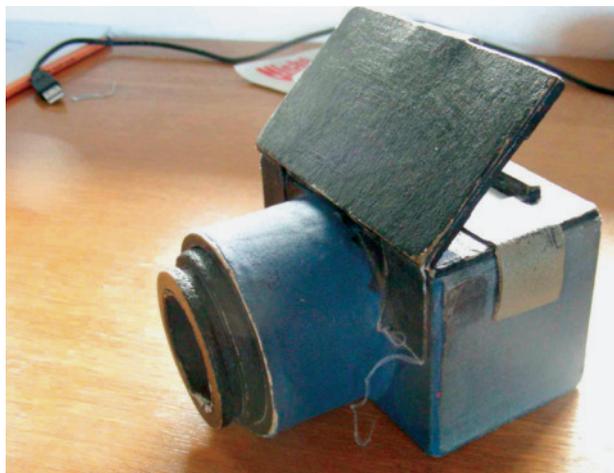


Abb. 2: Camera obscura als Zeichenkamera. Goethe verwendete eine solche Camera auf seinen Reisen zum Skizzieren. Die Camera obscura ist ein lichtdichtes Gehäuse mit einem Objektiv an der Vorderseite, durch das Lichtstrahlen in Innere dringen können. Diese werden durch einen Spiegel nach oben umgelenkt und auf eine Mattscheibe projiziert. Es entsteht ein aufrechtes und seitenverkehrtes Bild.



Abb. 3: Das Zeichnen mit der Camera lucida erfordert etwas Übung. Die Konstruktion dieser Zeichenkamera funktioniert folgendermaßen: durch einen Spiegel und eine Glasfläche wird ein betrachtetes Objekt auf die Zeichenfläche projiziert, während gleichzeitig auch Hand und Stift erkennbar sind. Somit kann man das projizierte Abbild eines Gegenstandes „nachzeichnen“.

Personen selbst, die sich im Inneren des Raumes befinden, können sich bewegen, können mit „Bilderfängern“ (weißen Leinwänden, Zeichenpapier, ...) umgehen und bestimmte Außenausschnitte auf gut reflektierenden Untergründen einfangen und hervorheben. Die Räume bieten einen breiten Spielraum des Entdeckens und erzählen Geschichten, determiniert durch Zeit, Ort und Situation, der Betrachter entwickelt sich zum Entdecker der eigenen Wahrnehmung.

Die Kamera als Kennzeichen der Neuen Zeit

Das Prinzip der Kamera ist das Kennzeichen der Neuen Zeit, der im Quattrocento entdeckten Zentralperspektive, die einen gesellschaftlichen Paradigmenwechsel konstituierte. Die zunehmende Technisierung der Sinnesvermögen ab dem 15. Jahrhundert wird in einem Buch von David Hockney beschrieben.³ Er spricht davon, dass in dieser Zeit viele Maler begannen, auf optische Hilfsmittel zurückzugreifen, und meint damit Spiegel, Linsen oder eine Kombination aus beiden, mit denen sie lebensnahe Bildprojektionen erzeugten, um direkt Gemälde oder Bilder anzufertigen. Dieses neue Verfahren, die Welt in Bildern festzuhalten, breitete sich schnell aus – und veränderte den Blick auf die Wirklichkeit.

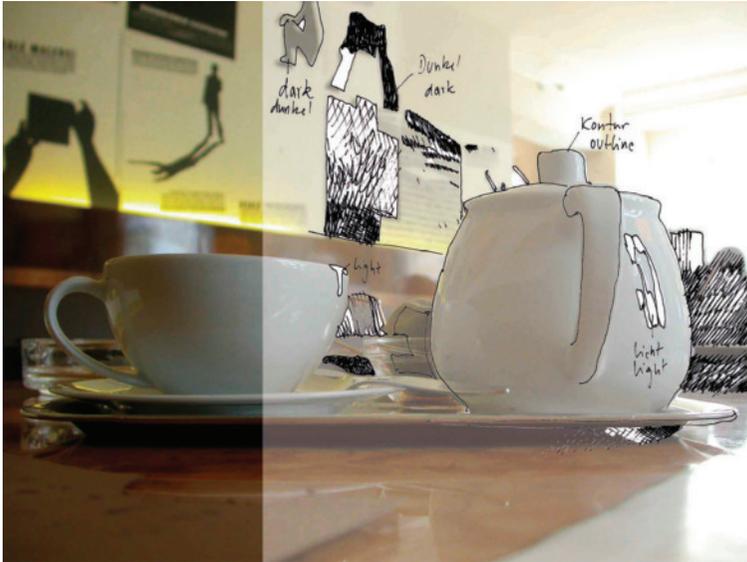
Camera obscura und Camera lucida als Zeichenkamera

Diese beiden Kameratypen ermöglichen die selbständige Aneignung von visuellen Eindrücken, sie bieten eine Verbindung von Sehen und Zeichnen. Camera obscura - hierbei handelt es sich um die handliche Variante der Camera obscura in Verwendung als Zeichenkamera - und Camera lucida sind Hilfsmittel zum Skizzieren. Ihre Stärken liegen in ihrer Handlichkeit. Sie ermöglichen, ohne „Gesichtsverlust“

zu zeichnen, man kann nicht scheitern, man muss nicht „begabt“ sein. Wer sehen und schreiben kann, kann auch zeichnen. Mit beiden Hilfsmitteln können visuelle Eindrücke festgehalten werden, eine gewisse Gewöhnungsphase ist notwendig.

Camera obscura (Abb. 2) und Camera lucida (Abb. 3) sind hilfreiche Werkzeuge auf der Suche nach bestimmten Bildausschnitten, sie unterstützen vor allem das eigenständige und ungezwungene Skizzieren. Mit ihnen kann durch Wahl ganz bestimmter optischer Reize die Beobachtung geschult werden, indem man Teilaspekte der Bilderwelt bewusst auswählt: Glanzlichter, dunkle Stellen, bestimmte Farben, Formen oder Strukturen. Auf diese Art und Weise bieten beide Hilfsmittel die Möglichkeit, optische Eindrücke schrittweise zu erarbeiten. Die verschiedenen Skizzen zeigen unterschiedliche fragmentarische Kompositionen des projizierten Umraumes auf einer zweidimensionalen Zeichenebene. Diese Kameras eignen sich ebenfalls ausgezeichnet dafür, Bilder an Bildschirmen gefiltert zu betrachten und zeichnerisch zu analysieren – eine ausgesprochen aktive Schule des Sehens. Man muss sich passende Situationen suchen: Im Cafe, der Blick aus dem Zimmer durch das Fenster, vor dem Fernseher oder PC-Bildschirm, Verwendung von Lampen zum Ausleuchten eines Schreibtisches oder eines Raumes. Die Zeichenfläche sollte leicht abgeschattet werden.

Mit der Digitalkamera können die oben beschriebenen Situationen und Bildausschnitte festgehalten werden. Einerseits können diese Bilder zum Vergleich mit den Skizzen herangezogen werden (visuelles Tagebuch), sie können ebenfalls nach bestimmten zeichnerischen Gesichtspunkten weiterverarbeitet werden: über den Ausdruck



eines Bildes wird ein Transparentpapier gelegt – auf dieses Papier werden ebenfalls bestimmte Gesichtspunkte, wie Silhouetten, Glanzlichter, Komposition, vgl. oben, skizzenhaft durchgezeichnet (Abb. 4)

Die selbständige Herstellung solcher „Zeichenhilfen“ ermöglicht zusätzlich Einblicke in die Bauweise und Funktion optischer Geräte.

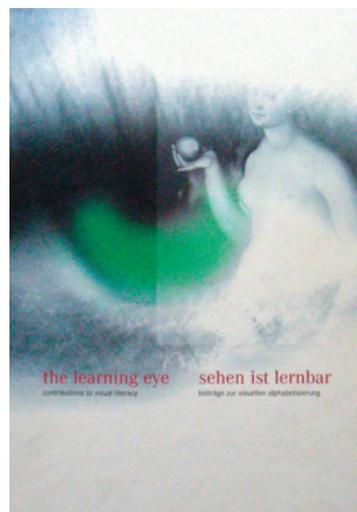
Visuelle Alphabetisierung

In der Einleitung zum Buch „Sehen ist lernbar – Beiträge zur Visuellen Alphabetisierung“ schreibt die Projektleiterin Ruth Gschwendtner-Wölfle (Gymnasium Vaduz, Liechtenstein): „Visuelle Alphabetisierung betrifft uns alle: Sehen heißt glauben. *Nichts ist sicherer als das, was ich mit eigenen Augen gesehen habe.* Der Philosoph Jean Jacques Rousseau vertrat die Meinung, alles könnte auch eine Täuschung der Sinne sein. Meister fernöstlicher Schulen sagen: *Nur ein ruhiger und reiner Geist ist klar und erkennend.* Da dieser Geist aber im Normalfall getrübt und aufgewühlt ist durch starke Wünsche, heftige Abneigungen oder Projektionen, sind auch die Seh-Ergebnisse dementsprechend unklar. (...) Um qualifiziertes

Sehen als Kulturtechnik zu erlernen, braucht es eine Prise kindliche Neugier, eine gute Portion Problembewusstsein und ebenso viel Geduld und Aufmerksamkeit, es ist vergleichbar mit dem Erlernen einer verbalen Sprache.“⁴

Lust am Sehen-Können – Basisqualifikation oder Luxus?⁵

In Diskussionen unter „Bild-Fachleuten“ ist immer wieder von der fundamentalen Bedeutung einer geschulten visuellen Wahrnehmung die Rede. Die Zahl der Bild-Impulse, die unser Bewusstsein täglich überschwemmen, ist



vielfältig und weit subversiver als das Wort. In dieser Hinsicht ist die Forderung nach einer fundierten Seh-Basis unverzichtbar.

Alle drei Medien, das Grundlagenbuch (Textteil, Bildteil und 2 CD-ROMs mit Bildmaterial, Abb. 5), das Handbuch sowie das web-basierte Trainingsmaterial bieten verschiedene Zugänge, Übungen und Methoden zum großen Komplex „Sehen“ an. Im Buch wurde auf Meinungsvielfalt gesetzt, um unterschiedlichen Bild-Zugängen gerecht zu werden und möglicherweise einem blinden Fleck im Bildungssystem⁶ auf die Sprünge zu helfen.

Sehen ist mehr als Sehen

Mit einer Grammatik des Bilder-lesens beschäftigt sich der Hauptteil des Buches. „Bild hat mit Sehen, mit Wirklichkeit und mit Sprache zu tun. Wie weit ist überhaupt eine visuelle Sprache mit verbaler Sprache vergleichbar? Systemische Gegensätze sind bewusst zu machen, um Besonderheiten und Gemeinsamkeiten besser nachvollziehen zu können. Wie kann ein Verständnis von Wortsprache zur Erhellung von Bildsprache beitragen? Und wie können sich die beiden Zeichensysteme ergänzen?“⁷ Christian Doelker (ETH Zürich, emeritiert) beschreibt in seinem Artikel das Missverhältnis von Bilderflut und Bildkompetenz: als zentralen Schlüssel baut er dabei auf den „Textbegriff“, der sich nach ihm sowohl auf die Sprache als auch auf das Bild anwenden lässt. Nach ihm soll der Vorsprung an Wortkompetenz mobilisiert werden, um mit Bildern bewusster, differenzierter und ergiebiger umgehen zu können.⁸

Auf etwas mehr als 80 Seiten baut Doelker seine Zugangsweise zum Bildverständnis aus und bietet etliche Bildbeispiele, um seine Idee zu veranschaulichen. Zentraler Teil seines Beitrages

Abb. 4: Visuelles Tagebuch, Nachzeichnung und Filterung von Einzelheiten



Prof. Mag. Georg Vith, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Studium der Grafik, Kunst-erziehung und Werkerziehung an der Akademie der bildenden Künste in Wien. Zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland.

Abb. 5: Sehen ist lernbar, Grundlagenbuch



Abb. 6: Alexander Roslin, Baronesse de Neubourg-Cromiere, 1756, Nationalmuseum Stockholm. Frauen als schöne Objekte zu porträtieren, die freundlich vor dem Betrachter posieren, hat eine lange westliche Tradition.

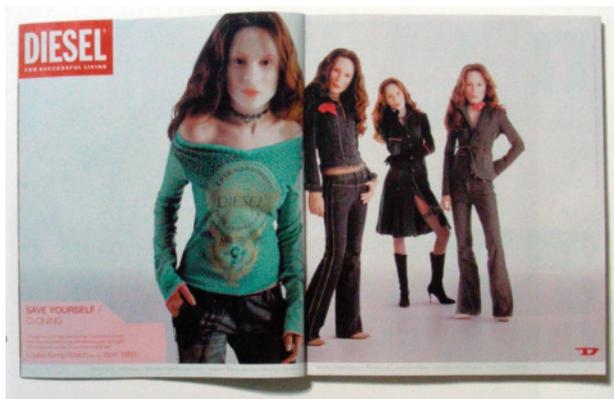


Abb. 7: Der „männliche Blickwinkel“ hat Frauen seit dem 19. Jahrhundert zu Sexobjekten gemacht. In den serienmäßig produzierten Bildern von heute wird dieser „Maskerade“ jedoch eine neue Bedeutung gegeben. Die Modezeitschriften sind voll von verschwommenen Bildern „geklonter“ junger Mädchen. Ein zweideutiges Schönheitsideal, das auf die japanischen Cyberspace-Ikonen zurückgeht.¹¹

ist die Kategorisierung von Bildern mit Hilfe von bestimmten „Textsorten“. Er verwendet Begriffe wie „einfache

Texte, Gesamttexte, Additive Texte, Hypertexte“ u. a. Weiters schreibt er den Bildern bestimmte „Funktionen“ zu, mit denen sie von vornherein kodiert werden, er meint, die Bildbedeutung ist dem Bild meist „vorgesaltet“. Dabei kann es durchaus vorkommen, dass Bilder zwar mit einer bestimmten Absicht und einer bestimmten Funktion produziert wurden (als Zierbild, Spurbild, Surrogatbild, Füllbild, Clipbild, Abbild, Schaubild u. a.), sich aber später von ihrer semantischen Fessel befreien und einen anderen Status einnehmen.⁹ Insgesamt gelte es, das Unterscheiden und Benennen zu lernen. Mit seiner eigenen Begrifflichkeit bietet Doelker dem Leser die Möglichkeit, sich als Betrachter eine verbal-visuelle Bildkompetenz zu erarbeiten.

Augen weit auf

Architektur lesen, Städte, Gebäude und Objekte aufschlüsseln: mit 1000 Fragen zu diesem Thema beschreibt David Powell (Architekturmuseum Stockholm) seinen Zugang zu dieser Thematik. Die Fragen sollen Ausgangspunkte für unterschiedlichste Zugänge an dieses Thema bieten.

Mit Bildern Identität erzeugen

Margaretha Gynning (Nationalmuseum der Künste, Stockholm) beschäftigt sich in ihrem Artikel mit Bildbewusstsein und Identität. Sie schreibt: „Erst wenn wir beim Decodieren eines Bildes Schwierigkeiten haben, wird uns bewusst, wie sehr unser Sehen und Schauen von den visuellen Konventionen unserer Zeit bestimmt wird.“¹⁰ Sie legt ihr Hauptaugenmerk auf die nationale Identität, die sich ihrer Meinung nach in einem unablässigen Prozess von Konstruktion und Dekonstruktion befindet. In ihrem Beitrag wird untersucht, wie persönliche Biografie, Geografie und Nationalität die Wahrnehmung von Bildern beeinflussen. Im

Mittelpunkt stehen dabei Bildbewusstsein und Identität unter Verwendung von alten und jungen Kunstwerken sowie Bildern aus Massenmedien (vgl. Abb. 6 und 7).

Konstruierte Wirklichkeit

Der Beitrag von Werner Matt (Stadtarchiv Dornbirn) hat das Lesen von historischen Fotos zum Thema. Nach ihm bilden Fotografien keineswegs „die“ Wirklichkeit ab. Der/die Fotograf/in wählt aus: Ort, Zeit, Motiv, Bildausschnitt u.a., er/sie will festhalten, „wie es war“, die Aufnahmen werden so gestaltet, dass sie den Vorstellungen des/der Aufnehmenden gerecht werden. Die Wirklichkeit hat sich den Bildern im Kopf der Fotografen zu fügen. Fotografien verlieren nach seiner Meinung deshalb noch lange nicht ihre Aussage, lediglich der Betrachter muss lernen, sie zu lesen. Fotografien emotionalisieren, sie stoßen auf Ablehnung oder Zustimmung, der Betrachter/die Betrachterin kann sich in ihnen verlieren, sich wieder finden. Deshalb ist es wichtig, sich beim Betrachten bestimmte Fragen zu stellen.¹² (vgl. Abb. 8)

Im Artikel von Werner Matt finden sich noch etliche weitere Beispiele, die in den LeserInnen ein gesteigertes „Bewusstsein für die konstruktive Rolle des Publikums im ästhetischen Prozess“ erzeugen.¹⁴

Wechselnde Wirklichkeiten

Der Artikel von Nerissa Golden (Insel Montserrat) hat die Sprache der Berge zum Thema. Das Erwachen eines gefährlichen Vulkans im Jahre 1995 rief bei den EinwohnerInnen der Insel Montserrat ein verändertes Bewusstsein für die Komplexität der Natur wach. Völlig neue verbale und visuelle Begriffe entstanden.¹⁵ Der Ausbruch dieses Vulkans zerstörte nicht nur die Lebensgrundlage vieler Bauern, der

Berg war plötzlich nicht mehr nur eine Quelle für fruchtbare Nahrung, sondern bedeutete Tod, Zerstörung und Flucht. An die 50% der 12.000 EinwohnerInnen verließen die Insel, den Zurückgebliebenen wurde durch die Umsiedelung ein völlig neuer Lebensstil aufgezwungen. Die Ereignisse verlangten nach neuem Wissen, es entstand das Bedürfnis nach neuen Definitionen und Ausdrücken, um diese veränderte Welt beschreiben zu können.



Abb. 9: Mount Soufriere. Dieses „Postkartenmotiv“ mit Vulkan und Cricketspielern täuscht über die akute Bedrohung hinweg.

Das Bild dieses Berges (vgl. Abb. 9) ist nicht einfach nur als Postkarte zu lesen, die eine beeindruckende Landschaft zeigt, im Vordergrund ein Cricketurnier, im Hintergrund der Vulkan. Hier ist es dringend notwendig, Fragen nach der Perspektive der BetrachterInnen zu stellen – TouristInnen sehen dieses Bild anders als betroffene EinwohnerInnen. Nerissa Golden schreibt: „Wenn wir Fragen stellen, fangen wir an, einen Einblick in die Perspektive anderer zu erhalten und Dinge nicht nur nach ihrem Äußeren zu interpretieren, sondern mit dem Wissen, wie der Berg von den verschiedenen Menschen definiert und erfahren wird.“¹⁶

Raum und Gefühle

Ergänzt wird der Artikel von Nerissa Golden durch den Beitrag von Chadd Cumberbatch (Insel Montserrat), der die ganze Umwälzung aus seiner Sicht als Künstler beschreibt. „Wir waren

gezwungen, schnell Anpassungen vorzunehmen, ohne den Vorteil früherer Erfahrungen ausnutzen zu können. Alles wurde Schutzraum. (...) Nach dem Verschwinden der Privatsphäre und dem Verlust eines Ich-Gefühls bleibt der überwältigende Eindruck der Scham und der Verzweiflung. Nur weil du ein Dach über deinem Kopf und ein Kinderbett zum Schlafen hast, bedeutet das nicht, dass du dich wohl fühlst. (...) Wie wirkt dies emotional auf die Gesellschaft? Wie gehst du mit dem Verlust um – mit dem Verlust von Raum und Menschen?“¹⁷

In seinem Text beschreibt er die Veränderung der Architekturlandschaft: die Formen und Größen der Häuser sind praktikabler und funktionaler geworden. Betondächer sind das bei weitem markanteste Merkmal der neuen Architektur. Dazu muss der Leser/die Leserin wissen, dass Betondächer ein Zeichen der Armut waren, weil sie relativ niedrige Herstellungskosten hatten. Dies ist nur ein Beispiel, wie sich Einstellungen verändern können.¹⁸

Sehen ohne zu hören

Einen ungewohnten Einblick in die Welt der Gehörlosen und deren Bildsprache verschafft uns Tiina Haaksilahti (Turku Christian Institute, Finnland). In der Welt der Gehörlosen sind visuelle Kommunikationssysteme unverzichtbar, in einer lautlosen Welt ist die Schulung der visuellen Wahrnehmung ein „Muss“. Ein gehörloser Mensch wird in vielerlei Hinsicht visuell ausgebildet. Nicht nur seine visuelle Sprache, sondern auch seine visuelle Empfindsamkeit und Intelligenz werden entwickelt. Ein Gehörloser ordnet Dinge im Raum logisch an, während sie von einem hörenden Menschen in einer zeitlichen oder akustischen Ordnung geortet werden. Die Gebärdensprache hat die Fähigkeit, Dinge sehr direkt und präzise zu beschreiben.¹⁹



Abb. 8: Theodor Rhomberg, Kehlegg, um 1900.

Zwei Freunde einträchtig beieinander? Beide waren zusammen erfolgreich auf der Jagd nach Maulwürfen und Mäusen. Stolz wird die Beute präsentiert.

Der eine, Enkel des reichen Fabrikbesitzers, ist sich seiner sicher. Gewohnt, portraitiert zu werden, präsentiert er sich gewandt der Kamera seines Großvaters. In gönnerhafter Pose legt er seinem Freund den Arm um die Schulter. Doch es bleibt nicht nur ein räumlicher Abstand zwischen den beiden, zu unsicher ist der Bergbauernbub vor der Linse des Fotografen. Seine Hände wissen nicht wohin, die Fußstellung nicht so gekonnt leger wie bei seinem Freund. Die Kleidung tut ein Übriges. Der in der Stadt Aufwachsene besitzt eine für das Land passende Tracht, sie wurde speziell für ihn und die Sommerfrische gekauft. Die teure Lederhose wäre von der Dorfjugend nie zum Spielen oder Arbeiten benützt worden. Der Bauernbub trägt die alltägliche Kleidung der Bauern, Kleidungsstücke, die in der Familie weitergegeben wurden.

In diesem Bild zeigt Rhomberg seine Intention von Sommerfrische. Fernab von der Hektik der Fabrik pflegt man den „bäuerlichen“ Lebensstil. Nur eben alles leichter, selbstbewusster, spielerischer. Wenn man schon als „Landmann“ agiert, dann mit der Kleidung, die mehr Qualität besitzt, die Tätigkeiten werden nicht als Profession sondern als Liebhaberei ausgeübt. Die Jagd auf Mäuse oder anderes dient als Vergnügen, nicht dem Schutz der Kulturen. Sein bäuerlicher Freund trägt die Ausrüstung und die Beute am Körper. Er verhält sich wie ein Diener.¹³



Abb. 10: Straßenkreuzung in Turku, Finnland. Auf der beiliegenden CD-Rom wird sie mit Hilfe der Gebärdensprache „geschildert“.



Abb.11: Ruth Gschwendner-Wölfle, Dekonstruktion der Wirklichkeit. Sehschlitze zeigen Ausschnitte der Wirklichkeit.

Der Zugang über eine ungewohnte Seh-Hürde gibt uns die Möglichkeit, den Blick über Umwege zu schulen. Auf diese Art und Weise können wir von Grund auf lernen, Fragen zu stellen oder visuelle Eindrücke neu einzuordnen, die persönliche Routine des Blickes wird unterbrochen. Im Beitrag von Tiina Haaksilahti erfahren wir u. a., wie Gehörlose Bilder charakterisieren und einordnen (vgl. Abb. 10).

ViewBoxes

Die weiteren Texte im Grundlagenbuch beschäftigen sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten, Zugänge zu visuellen

Eindrücken zu schaffen. Der Begriff „ViewBox“ wird hier beschrieben als eine Erfindung, genauer die Erfindung eines Werkzeugs. Drei Varianten werden hier vorgestellt: zum einen sind es äußere Bilder und Objekte, die innere Bilder und Gefühle auslösen (Aine Phillips, Burren College of Art, Irland), zum zweiten wird ein schwarzer Raum gezeigt und der Prozess, vom Blinden zum Sehenden zu werden (Georg Vith, PH Vorarlberg), die dritte hier beschriebene ViewBox gibt eine Fülle von Deutungsmöglichkeiten für triviale Umgebungen (Ruth Gschwendner-Wölfle).

Der Kontext macht's

Ruth Gschwendner-Wölfles Grundidee beruht auf der Verwendung konstruierter Seh-Schlitze, die Teile der gewohnten Umgebung ausklammern und den Blick auf Details lenken. Bekanntes wird aus dem Zusammenhang gerissen, Triviales verwandelt sich in Außergewöhnliches. Das Ganze wird gespeist mit persönlicher Projektion, Befindlichkeit und Vorstellung und gibt damit dem Bild seine eigene Bedeutung. Die Gewohnheit der visuellen Wahrnehmung wird dekonstruiert, ein Gesamtbild wird sozusagen buchstabiert, in seiner Ordnung neu erfasst und zusammengesetzt (vgl. Abb. 11).

Innere Bilder und ihre Auslöser

Ich sehe deinen Körper – mit meinem Körper. Aine Phillips hat für dieses Buch zwei „Kunsthütten“ konstruiert, die eine Begegnung mit ihrer eigenen Biografie ermöglichen, sie baut auf die Überlagerung von Empfindungen. Der/die Betrachter/in wird unwillkürlich über unterschiedliche Objekte in die Lebens- und Erfahrungswelt der Künstlerin hineingezogen. Sie schreibt: „Wir sind zwar mit unserem eigenen Geist und Körper vertraut, andere aber sind uns ein Rätsel – fühlen wir und nehmen wir auf

ähnliche Weise wahr? Die Eigenschaften und Gegenstände der Außenwelt wirken auf uns alle, wir alle machen Erfahrungen über den Körper und beginnen mit dem Verstand zu verstehen. (...) Ich versuche in dieser Arbeit meinen eigenen Akt der Wahrnehmung zu erforschen und hoffe, dass andere darin einen Widerhall und eine Entsprechung finden.“²⁰ Ihre Absicht ist es, den Wahrnehmungsprozess über visuell erfahrbare Formen zu definieren. (Abb. 12)



Abb. 12: Aine Phillips, Vermittlung eines eigenen Erfahrungsprozesses

Foto- und Bildmaterial

Das Grundlagenbuch „Sehen ist lernbar“ besteht, wie schon eingangs erwähnt, aus drei Teilen: *Band 1 – Bild* zeigt auf 244 Seiten ein Lehrbuch in Bildern, *Band 2 – Wort* liefert Hintergrundinformationen auf 208 Seiten, methodische Annäherungen theoretische Modelle für visuelle Wahrnehmung, zwei beiliegende *CD-ROMs* befassen sich mit der Sprache des Films (Beispiele des Deutschen Medienkunstpreises) und bieten eine Fülle an Bildmaterial (Fürstliche Sammlung Liechtenstein).

Sehen ist lernbar - Handbuch

Wegen der Rahmenbedingungen dieses Sokrates Grundtvig I-Projektes musste das Grundlagenbuch zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig gestellt sein. Aus diesem Grund kann man das Grundlagenbuch „Sehen ist lernbar“

als eine Art von „work in progress“ verstehen, es kann nicht als vollständig oder abgeschlossen gelten. Vielmehr soll man es als Ausgangspunkt für eigenes Handeln verstehen. Unter den beteiligten AutorInnen entstand nicht zuletzt deshalb der Wunsch, ein bedienerfreundliches Manual beizusteuern, das als Ergänzung zum Grundlagenbuch verstanden werden kann. Unterstützt wird dieses Handbuch durch eine gleichnamige website.

Im Handbuch, das im Herbst 2007 unter der Leitung von Ruth Gschwendner-Wölfle und Edith Maier erschienen ist, werden auf 96 Seiten zusätzliche Aspekte visueller Einflüsse beschrieben, die im Grundlagenbuch keinen Raum gefunden haben. Kapitel im Handbuch sind:

- Die Macht der Bilder durchschauen, Bildcodierungen und Rezeptionsverhalten, über die Aneignung von Wissen über Bildarten und visuelle Codes (Anna Ruegg)
- Entschleunigung des Sehens, Möglichkeiten zur Verlangsamung und Intensivierung des Sehprozesses mit Camera obscura und Camera lucida (Georg Vith)
- Orientierung im urbanen Raum, wie viel Information braucht der Mensch? Visuelle Leitsysteme sind im eigenen Kulturkreis leichter zu erlernen als in einem fremden (Klaus Lürzer)
- Die Bedeutung von Kontext und Kultur, Bildbewusstsein und Identität (Margareta Gynning)
- Die Bedeutung von Kontext und Kultur, die Rolle des Modells in der Kunst und den Medien, über das bewusste und unbewusste Aufnehmen von Bildern, etwa aus der Werbung, und deren Internalisierung, die Transparentmachung von Klischees und Stereotypen aus der Frauen- und Männerbilderwelt (Eva Saro)



- Schauen, aber genau! Virtuelle Feldforschung, der Film als Beobachtungsinstrument (Frode Storas)
- Historische Fotografien lesen, „wie es gewesen ist“, der konstruierten Wirklichkeit nachspüren (Werner Matt)
- Islamische Symbole und Bilder, deren Wahrnehmung in den Massenmedien (Edith Maier)
- Buddhas – Blickfang oder Meditationsobjekt? Über den Umgang mit religiösen Bildern (Ruth Gschwendner-Wölfle)

Bilderkammer

So wie Bredekamp die „Kunstkammer als Ort des spielerischen Austauschs“²¹ bezeichnet, könnte man die hier beschriebenen Medien als literarisches Angebot für visuelle Annäherungen bezeichnen. Ähnlich den Kunstkammern des 17. Jahrhunderts, wo mit Dingen aus Natur, Kunst und Wissenschaft drei unterschiedliche Bereiche gleichzeitig

erschlossen wurden, so könnte man im Vergleich diese unterschiedlichen visuellen Ansätze verstehen. Es ist heute unumgänglich, im wahrsten Sinne des



Abb. 13: 2 CD-Rom mit großem Bilderfundus

Abb. 15: Sehen ist lernbar. Handbuch.

FACTBOX

Sehen ist lernbar
– Handbuch, 2006
(ISBN 978-3-902525-89-5)
zu beziehen: Bucher Verlag, Hohenems.
Website: www.sehen-ist-lernbar.eu

Wortes gesamtheitlicher zu sehen, um Bredekamp zu zitieren: „Augenscheinlich ging es bei der Platzierung der Kunstkammerobjekte nicht so sehr um eine säuberliche Trennung der verschiedenen Bereiche, sondern um die Inszenierung schöpferischer Unordnung. Mit purer Regellosigkeit ist diese jedoch keineswegs zu verwechseln. Vielmehr lag ihr intellektueller Anspruch darin, die Sammlungsobjekte in ein Netz des assoziativen und grenzüberschreitenden

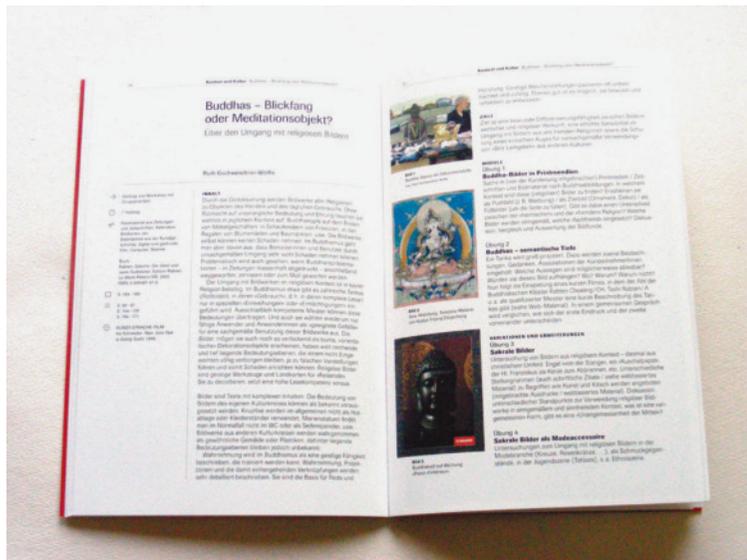


Abb. 14: Sehen ist lernbar. Handbuch

den visuellen Austausches zu spannen und auf diese spielerische Weise sowohl die äußere wie auch die innere Natur des Menschen zu erkunden.“²²

Und das eigene spielerische Aneignen der gebotenen Inhalte ist wohl der zentrale Schlüssel, den man benötigt, um diese Fülle an Material für sich selber zu öffnen.

- 1 Vith, Georg; in: Sehen ist lernbar, Handbuch, Bucher Verlag Hohenems, 2007, S. 174
- 2 Günther Anders, Mensch ohne Welt, in: Out of focus, Katalog zur Ausstellung

- in Art University of Lapland, Rovaniemi, Finnland
- 3 Hockney, David, Geheimes Wissen, Knesebeck, 2006
- 4 Gschwendtner-Wölfl, Ruth, in: Sehen ist lernbar, Handbuch, Bucher Verlag Hohenems, 2007, S. 7
- 5 ebda. S. 7
- 6 ebda. S. 8
- 7 Doelker, Christian, in: Sehen ist lernbar, Beiträge zur visuellen Alphabetisierung, Sauerländer Verlag 2003, S. 10
- 8 ebda. S. 10
- 9 ebda. S. 41
- 10 Gynning, Margareta; in: Sehen ist lernbar, Handbuch, Bucher Verlag Hohenems, 2007, S. 18
- 11 vgl. ebda. S. 113
- 12 Matt, Werner; ebda. S. 122
- 13 vgl. ebda. Matt, S. 125

- 14 Suleiman S. R., Introduction. In: The Reader in the Text., 1980, zit. Nach Kemp, Wolfgang, Kunstwissenschaft in Rezeptionsästhetik, in: Der Betrachter ist im Bild, 1992, S. 7
- 15 Golden, Nerissa, in: Sehen ist lernbar, S. 132
- 16 Golden, ebda. S. 135
- 17 Cumberbatch, ebda. S. 138
- 18 Cumberbatch, ebda. S. 139
- 19 Haaksilahti, Tiina, ebda. S. 145
- 20 Phillips, Aine; ebda. S. 184
- 21 Bredekamp, Horst; Bilder bewegen, Von der Kunstammer zum Endspiel, Wagenbach 2007, S. 121
- 22 Bredekamp, Ebda. S. 124

Wer macht Kultur in der Schule? Macht Jugendarbeit Bildung? Bilden Künste und wenn ja, wie?

Die Expertenkommission für die Modellversuche zur „Neuen Mittelschule“ schreibt im Zwischenbericht vom November 2007 von freien Angeboten für Begabte, von Werkstätten, wo die Kinder praktische Erfahrungen machen können und von Theater-, Musik und Kunstpräsentationen.

Bereits jetzt machen Schulen mit Nachmittagsbetreuung die Erfahrung, dass im kognitiven Dauereinsatz kreative Angebote für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Ergänzung darstellen können. In Deutschland hat mit dem Ganztagschulausbau und der Reform zum achtstufigen Gymnasium (mit mehr Nachmittagsunterricht) schon vor längerer Zeit ein Boom in der Kooperation der Schulen mit außerschulischen Bildungseinrichtungen eingesetzt. Wer kann und soll das qualifizierte Angebot bereitstellen? Vereine, Verbände, Initiativen und Einzelpersonen, organisiert in der „Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung“ (BKJ) sehen im Ausbau der Bildungsallianz eine Chance, neue Lernorte und -welten zu

erschließen. Ein emanzipatorisches Ziel ist dabei auch, Kindern und Jugendlichen, die nicht zur klassischen Klientel der Kultureinrichtungen gehören, zu mehr kultureller Teilhabe zu verhelfen. Mit einem 2004 gestarteten Modellversuch begann man mit dem Aufbau eines Netzwerks für Kooperationen. „Kultur macht Schule“ ist auch der Titel eines Sammelbandes, in dem die neuen Lernqualitäten innovativer Bildungsallianzen reflektiert und Positionen, Erfahrungen und Ergebnisse vorgestellt werden. Daraus abgeleitete Perspektiven zeigen Wege für die Zukunft auf, wie man die entstandenen Bildungsallianzen sichern kann.

Das hier ausgebreitete Spektrum kann der österreichischen Diskussion wertvolle Anregungen geben, weil es Positionen darlegt, Problemfelder benennt und exemplarische Beispiele vorstellt. Die größte Herausforderung besteht darin, die segmentierte Struktur Schule – sozialpädagogische/außerschulische Bildung und das damit verbundene unterschiedliche (Ausbildungs-)Be-

wusstsein – zu überwinden und die innovative Kraft der außerschulischen Pädagogik für die Schulentwicklung zu nutzen. Dazu gehören: eine planerische/organisatorische Zusammenarbeit zwischen Kommune, Jugendeinrichtung und Schule, gemeinsame Fortbildungen für LehrerInnen und JugendarbeiterInnen. Das erfordert ein erweitertes Bildungsverständnis und eine Qualitätsentwicklung für Formen der Kooperation. Für die außerschulischen Partner stellt die Kooperation meist einen erhöhten Personalbedarf für Projekte und Organisation dar. Empfehlenswert ist die homepage www.kultur-macht-schule.de Sie bietet u.a. Materialien, Organisationshilfen und eine Datenbank mit ca. 150 Projekten.

Wolfgang Richter

Viola Kelb (Hrsg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen – Neue Lernqualitäten. München (kopaed) 2007 216 Seiten, 14.80 Euro

BÖKWE OÖ Aktivitäten 2008

Im Rückblick:

Im Jänner trafen sich BÖKWE Mitglieder beim „Eckigen Tisch“ (ein regelmäßiges geselliges Treffen von FachkollegInnen aus verschiedenen Schulen) in der Praxishauptschule der PH der Diözese Linz. Gastgeberin Evelyn Barnasch führte durch die Räumlichkeiten und gab beeindruckende und Impuls gebende Einblicke in ihre Unterrichtstätigkeit.

Im April stellte Susanne Weiß den „Eckigen Tisch“ in der Galerie der Mitte des Oberösterreichischen Künstlerbundes im Volkshaus Dornach auf, wo die Abschlussausstellung der Schüler und Schülerinnen der 8. Klasse LISA (Linz International School Auhof) im Rahmen des IB (Internationales Baccalaureat) zu sehen war.

Die Landesvollversammlung im April wurde von einer Führung durch die Ausstellung „Biennale Cuvée“ im Linzer OK (Offenes Kulturhaus) eröffnet. Neben vereinsinternen Angelegenheiten kamen bundesweite fachpolitische Themen zur Diskussion. Es folgte eine knappe Zusammenfassung:

- Fächerbezeichnung: Nicht die Bezeichnung sondern die Bildungszielsetzungen und deren Umsetzung sollen im Mittelpunkt stehen.
- Initiative „25 plus“ des BMUKK (Nachweis der erbrachten Individualisierungsmaßnahmen im Unterricht, die durch die Herabsetzung der KlassenschülerInnenhöchstzahl nun ermöglicht werden): BÖKWE, FachinspektorInnen etc. sollen

vehement darauf hinweisen, dass es in den meisten Schulen zu einer Erhöhung der KlassenschülerInnenzahl in der BE kam und die dem Fach innewohnende Individualisierung dadurch stark beeinträchtigt wird.

- Weiterbildung in der AHS: Durch die starke Budgetkürzung können anspruchsvollere Seminare nicht mehr finanziert werden. Sponsoring durch Firmen muss prinzipiell abgelehnt werden, da Weiterbildung im Bildungswesen eine Selbstverständlichkeit und unabhängig bleiben muss.
- Die Forderung an Ministerin Schmied, die Stundenkürzungen der vergangenen Jahre wieder rückgängig zu machen und die Teilungsziffern herabzusetzen, soll von Seiten des BÖKWE erfolgen.
- Ebenso muss das Thema der Fächerwertigkeiten wieder einmal angegangen werden. Ein Vergleich zwischen den Wertigkeiten gleicher oder ähnlicher Fächer in der BHS und AHS führt zu Staunen, Unverständnis und Empörung.

In Vorschau:

Der Vorstand des BÖKWE OÖ reichte ein Projekt für das Kulturhauptstadtjahr 2009 in Linz ein. Durch „Kunst- und Werkerziehung Under Cover / verdeckte Vermittlungen“ werden PassantInnen an so genannten „kunstleeren“ öffentlichen Orten (Tankstellen, Gemüse- und Obstabteilung im Supermarkt, Fußballplätze, öffentliche Verkehrsmittel

etc.) mit Kunstwerken konfrontiert und/oder zu eigenem künstlerischem Tun animiert. Im Moment heißt es von Seiten der Linz09 KoordinatorInnen: Bitte warten...

Im Rahmen von Linz09 wird ein mehrtägliches interdisziplinäres Festival für Comics und Jugendkultur („nextComic Linz09“) von Lin-c Kunstverein zur Förderung von Comic und Bildliteratur veranstaltet, bei dem Raum für Vorträge, Präsentationen und Diskussionen rund um die Comics im Unterricht angeboten wird. BÖKWE OÖ kooperiert mit dem Veranstalter und wird demnächst Kolleginnen und Kollegen über die aktive Teilnahmemöglichkeiten informieren.

Am Donnerstag, 19. Juni, wird der „Eckige Tisch“ um 18:30 Uhr in der VS 21, in der Tungassingerstraße 23 / Spallerhof Linz von der Gastgeberin Stephanie Kinsky aufgestellt.

Susanne Weiß, Vorsitzende des BÖKWE OÖ (s.weisz@eduhi.at)

**Zum Titelfoto des Fachblatts
BÖKWE 1_2008.**

**Leider haben wir vergessen,
den Fotografen zu nennen.**

**Das Foto stammt von Gerhard
Maurer, mehr von ihm findet
sich unter seiner Homepage
www.dermaurer.at**

Perspektiven textiler Bildung



Hingestreckt auf pinkfarbenem Grund liegt da ein niedliches Püppchen – textiler Machart, versteht sich. Die Brust durchbohrt von einer Scherenspitze. Breite Ströme von rotem Filz rinnen über seinen Körper. Es ist wohl der unzeitgemäße Textilunterricht, der da eines symbolischen Todes stirbt. Das Bild und seine schrille Farbigekeit sollten Sie aber nicht vom Lesen des Buches abhalten, denn 28 Autorinnen und Autoren stellen hier Konzepte und Methoden vor, die Denkanstöße zur Erschließung des bislang unterschätzten Bildungspotentials des Textilen entwickeln.

Das Buch „Perspektiven Textiler Bildung“ kommt gerade zur rechten Zeit. Die hitzige Debatte über die Effektivität von Bildung bezieht sich in Österreich zwar derzeit noch auf die sprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Dimension von Bildung, es ist aber abzusehen, dass sich über kurz oder lang auch die anderen Fächer den Fragen nach Bildungsstandards und Kompetenzen stellen müssen. Das Bildungspotential des Textilunterrichts wird von Schulbehörden und Elternschaft bedauerlicherweise schon lange als wenig ergiebig eingestuft. Die Ursachen für die Geringschätzung sind bekannt; Lehrpläne, welche die Bildungswirksamkeit des Gegenstandes lange Zeit in unzureichender Weise darstellten, und eine Unterrichtspraxis, die noch immer den Schwerpunkt auf das Vermitteln textiler Techniken und Fertigkeiten legt. Ohne ersichtlichen Bildungswert und als Handfach wird der Textilunterricht höchstens noch als Ausgleich für die anstrengenden, aber wichtigeren kogni-

tiven Fächer geduldet. Die Entwicklung eines tragfähigen Konzeptes für einen zukunftsorientierten Textilunterricht erscheint daher als besonders dringlich. Im Editorial weist Christian Becker auf die Marginalisierung des Textilunterrichts hin, die in keinem Verhältnis zur wachsenden Bedeutung textiler Kultur in unserer Gesellschaft steht: „Textiles boomt. Noch nie war das Spektrum textiler Materialien, Technologien und Dinge breiter als heute.“ Täglicher, hautnaher Kontakt aller Individuen mit unterschiedlichsten Textilien ist zur Selbstverständlichkeit geworden. Die wenigsten jedoch nehmen die komplexen Zusammenhänge wahr, in welche Textilien infolge ihrer Positionierung zwischen Kulturwissenschaft, Naturwissenschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie, Design und Kunst eingespannt sind. An diesem Punkt sollte der Textilunterricht mit Aufklärung ansetzen, um den Heranwachsenden „just in time, just in life“, in Gegenwart und Zukunft einen selbstbestimmten, verantwortungsvollen und kritischen Umgang mit Textilien zu ermöglichen. In seinem Beitrag „Leben lernen. Kompetenzerwerb und textil-/kultureller Wandel“ geht der Autor der Frage nach, wie Konzepte textiler Bildung strukturiert sein müssten und entwickelt, ausgehend vom angelsächsischen Literacy Konzept, zehn Kriterien und Forderungen, an welchen eine zeitgemäße, kulturnahe und kompetenzfördernde textile Bildung ansetzen sollte. Neben vielen lesenswerten Aufsätzen sind in dem Buch Beiträge zu finden, die auf Bereiche hinweisen, in welchen sich der Textilunterricht in Zukunft stärker engagieren sollte. Dazu gehören Inhalte, die von Wolfgang Klafki als „epochale Schlüsselprobleme“ benannt worden sind, wie die Umweltproblematik, die

gesellschaftlich produzierte Ungleichheit der Geschlechter und das Ungleichgewicht unterschiedlicher Kulturen sowie die Auswirkungen der Medien auf die einzelnen Individuen. Der Textilunterricht besitzt auf Grund seiner interdisziplinären Struktur zahlreiche Möglichkeiten, die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für diese zentralen Probleme anzubahnen.

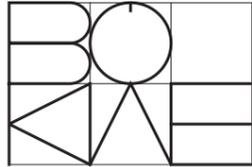
Meike Wulfmeyer entwickelt in ihrem Beitrag „Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilunterricht“ Ansätze zur Etablierung der Nachhaltigkeitsidee am Beispiel der Kleidung.

In der Verschränkung von textiler und medialer Gestaltung erkennt Ruth Malaka eine Möglichkeit, kreative Medienkompetenz auch im Textilunterricht zu fördern und entwickelt ihre Vorstellung an einer Unterrichtseinheit aus einer dritten Grundschulklasse. In den Beiträgen „Materialität und Geschlecht – zwei Positionen“ von Elisabeth Eichelberger-Gerber und „Transkulturalität und Textilunterricht“ von Birgit de Boer werden Ansätze für einen geschlechterbewussten Textilunterricht bzw. Konzepte zur kritischen Auseinandersetzung mit stereotypen Vorstellungen und Vorurteilen im Bezug auf fremdartig wirkende Objekte textiler Sachkultur und Kleidungsstile diskutiert.

Der Herausgeber des Buches Christian Becker ist vielen BÖKWE- Mitgliedern von der Internationalen Fachtagung in Graz, 2006, und von seinen Vorträgen an den Universitäten in Linz und Wien bekannt.

Sigrid Pohl

Becker, Christian (Hg.). Perspektiven Textiler Bildung. Hohengehren: Schneider Verlag, 2007. 283 Seiten., EUR 20,60



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
ZVR 950803569

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

Impressum

Präsidium:

1. Vorsitzende:	MMag. Marlies Haas marlies.haas@schule.at
2. Vorsitzende:	MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Generalsekretärin:	Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Stellvertreterin:	Dr. Lucia Bock
Kassierin:	Mag. Rena Jani
Stv.:	Ilse Grashopf, VOBL
Schriftführerin:	Mag. Elfriede Köttl, HR
Stv.:	Mag. Heinrich Nagy
1. FI-Vertreter:	Dr. Christine Schreiber, FI
2. FI-Vertreter:	Mag. Peter Körner, FI

Landesvorsitzende:

Burgenland:	Brigitta Imre, HOL brigitta.imre@utanet.at
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich:	Erika Balzarek, Prof. Ostr.
Oberösterreich:	Mag. Susanne Weiß s.weisz@eduhi.at
Steiermark:	Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@pze.at MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at
Tirol:	Mag. Monika Ortner monika_ortner@hotmail.com

Landeskoordinatoren:

Salzburg:	Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien:	Dr. Harald Machel h.machel@aon.at

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland:	Mag. Ursula Dyczek Lorettostr. 37, 7053 Hornstein
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich:	Mag. Leo Schober l.schober@gmx.net
Oberösterreich:	Mag. Klaus Huemer klaushuemer@hotmail.com
Steiermark:	Mag. Andrea Stütz andrea_stuetz@gmx.at
Tirol:	Mag. Klaus Pöll jk.poell@schule.at
Salzburg, Vorarlberg, Wien:	Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner
Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net
Kto. P.S.K. 92.124.190

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktionsleitung: Franz Billmayer
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:

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

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

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Redaktionelles

Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter) Franz.BILLMAYER@moz.ac.at
Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Lucia Bock lucia.bock@gmail.com

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss. Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. +43-676-3366903
email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.
Heft 2 (Juni): 1.März

Heft 3 (Sept.): 1.Juni
Heft 4 (Dez.): 1.Sept.
Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35.00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 17.50
Normalabo: € 35.00
Einzelheft: € 10.00
Auslandszuschlag: € 3.00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch. Kündigungen müssen bis Ende des jew. Vorjahres schriftlich bekanntgegeben werden.

IMST-TAGUNG

Termin notieren!

Im Rahmen der diesjährigen IMST-Herbsttagung in Linz findet wieder der Fachdidaktiktag am 24. September 2008 statt. Am 23. September wird ein speziell für die Werkerziehung ausgerichtetes Symposium veranstaltet. Genaueres wird in der nächsten Ausgabe des Fachblattes zu lesen sein.

Alle KollegInnen und Interessierte sind herzlich eingeladen.

Mehr Infos unter: <http://imst.uni-klu.ac.at/tagung2008/>

Leserbrief zu BÖKWE 1/2008

Wofür brauchen wir Bildnerische Erziehung in der Schule?

Anmerkung zur Tagung am Mozarteum Salzburg

Das, was Kinder und Jugendliche brauchen – provokant gesagt: über die artgerechte Aufzucht des jungen Homo sapiens – wissen wir seit langem hinreichend Bescheid! Und das ist auch wissenschaftlicher Standard und es sind keineswegs „in paternalistischer Tradition aufgestellte Hypothesen“.

Kinder brauchen eine G´stettn, eine Wildnis vor der Haustür, einen Bach mit Schotterbänken, Steilufer, Schlamm und Ton – und liebevolle Eltern, die sich Zeit nehmen für die Kleinen. Und später engagierte gut ausgebildete LehrerInnen in Kindergärten und Schulen. (Was Kinder ganz sicher nicht brauchen, ist beispielsweise eine „Kinderuni“). Die erste und entscheidende Frage ist und bleibt: Was braucht der Mensch? Was braucht die Gesellschaft? ist erst in zweiter Linie bedeutsam und eine Frage der späteren Ausbildung, die auf Kinder noch bald genug zukommt.

Anmerkung zum Editorial

Dass die seit einigen Jahrzehnten in den westlichen Imperien grassierende Fotoflut – jetzt neu jetzt auch im Netz – mehr Bilder hervorgebracht hat, als die niederländische Stilllebenmalerei, no na.

Na und?

Dass jetzt nicht mehr nur Bekannte, Freunde und Verwandte mit diesen meist erbärmlichen Bildprodukten gequält werden, sondern sie auch in der Öffentlichkeit auftauchen, das hätte mit Kommunikation oder gar mit Bildung zu tun?

Mitnichten! Es hat mit „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“ (Richard Sennett) zu tun. Toll der Artikel über die Riefelbilder von W. Herburger, der von Anna Rubin über das Drachenbauen und der von Kerstin Fischer über das Erfahren von Räumen. Toll!

Gerhard Pichler

Kunstpädagogik-Kongress 2009 in Düsseldorf

Unter dem Motto „Orientierung: Kunstpädagogik“ findet an der Kunstakademie Düsseldorf vom 22. – 25. Oktober ein Bundeskongress der Kunstpädagogik statt. Ziele des Kongresses sind die Orientierung der Kunstpädagogik in einer sich wandelnden Gesellschaft und einer sich ändernden Schule einerseits und die Orientierung für den Umgang mit Bildern und Kunst im Unterricht andererseits.

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Probleme der kulturellen Bildung und der visuellen Kompetenz bzw. der Bildkompetenz
- Fragen zur Kunstpädagogik in verschiedenen Schulformen und -stufen
- Umgang mit dem Bilderrepertoire der Kultur
- Fragen nach Bildungsstandards und Kompetenzorientierung
- Forschungen zur Wirkung von Kunstpädagogik
- Bilder in anderen Fächern
- inter- und transkulturelle Bildaspekte

- neue Bildwelten der Kinder und Jugendlichen
- die Öffnung der Schule und die Integration künstlerischer Kräfte in das Unterrichtsgeschehen

Zentrale Vorträge werden die inhaltlichen Felder erschließen, die Themen werden dann in einzelnen Sektionen in Diskussionen der TeilnehmerInnen erarbeitet, Plenumsdiskussionen binden alle in die Ergebnisse ein. Außerdem erhalten kunstdidaktische NachwuchswissenschaftlerInnen die Möglichkeit, ihre Arbeiten vorzustellen. Der Kongress wird vom BDK-Fachverband für Kunstpädagogik und der Kunstakademie Düsseldorf veranstaltet und ist der vierte in der Reihe, die 2003 mit dem „Generationengespräch“ in München begonnen wurde. Die nachfolgenden Kongresse fanden 2005 in Leipzig („Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung“) und 2007 in Dortmund („(Un)Vorhersehbares lernen: Kunst-Kultur-Bild“) statt.

USB-Stick mit Opensource für den Kunstunterricht

Unter der Adresse <http://www.muehe.muc.kobis.de/scuf2/> bietet der Schulserver der Stadt München ein umfangreiches Angebot von Opensource-Programmen, die speziell für den Kunstunterricht zusammengestellt wurden: Der „F2-USB-Stick-Kunst“ enthält Programme zur Unterstützung des Computereinsatzes im Kunstunterricht, die auf jedem Rechner mit dem Betriebssystem Windows (Windows 2000 SP4, Windows XP oder Windows Vista) einsetzbar sind. Damit steht eine Arbeitsumgebung zur Verfügung, die sowohl in der Schule als auch zu Hause genutzt werden kann.

Die Programme werden auf einem USB-Stick mit mindestens 1GB-Speicherkapazität installiert. Sie sind dann vom Stick aus zu booten, die Schülerinnen und Schüler können also mit diesem Stick sowohl in der Schule als auch zu Hause arbeiten.

Der Inhalt:

Programme:

Bildbearbeitung (Artweaver, GIMP, Draw); 3D-Grafik und Animation (Blender); OpenOffice (Writer, Calc, Impress, Draw); Mindmapping (FreeMind); Werkzeugkasten (KompoZer, Mozilla Sunbird, Pointofix, MWSnap, 7-Zip, Sumatra PDF, Toucan, ClamWin);

Handbücher und Tutorials:

GIMP Online-Tutorials; OpenOffice Draw Handbuch (9,4 MB); Blender Dokumentation; Tutorial 3D-Modellierung mit Blender; Scribus Online-Handbuch; Das kostenlose OpenOffice-Handbuch.

Wir bitten um eure Erfahrungen mit diesem Angebot, die wir gerne in einer der nächsten BÖKWE-Ausgaben veröffentlichen.