



Gleich anmelden und 10€ sparen

Wie mehrfach angekündigt findet vom 19.-21. März 2009 an der Universität Mozarteum Salzburg die Tagung „Erwartungen, Angebote und Nachfrage an Kunstpädagogik heute“ statt. Die Tagung wird organisiert von der Bildnerischen Erziehung am Mozarteum und dem BÖKWE. Für Mitglieder des BÖKWE kostet die Teilnahme 35,- € - bei Anmeldung nach dem 15. Jänner kommen 10€ Bearbeitungsgebühr hinzu.

Der Tagungsbeitrag inkludiert zwei Bücher, die zur Tagung erscheinen. Das erste Buch erscheint unter dem Titel „Angeboten. Was Kunstpädagogik leisten kann“ noch in diesem Jahr im Münchner kopaed-Verlag. Auf ca. 280 Seiten schreiben 36 KunstpädagogInnen aus Österreich und Deutschland in kurzen Texten über Möglichkeiten und Ziele der Kunstpädagogik. Nach Eingang der Anmeldegebühr wird dieses Buch zugesendet. Mehr Informationen unter: <http://www.nachfrage.be>

Tagung zu Kinderzeichnung und jugendkulturellem Ausdruck in Augsburg

Am Freitag 16. und Samstag 17. Januar 2009 findet der Universität Augsburg ein Forschungssymposium zur Bestandsaufnahme und Weiterentwicklung der Kinderzeichnung und dem jugendkulturellen Ausdruck statt. Konzipiert wurde diese Tagung von Prof. Constanze Kirchner in Zusammenarbeit mit Prof. Johannes Kirschenmann. Mehr Informationen und Anmeldung unter: <http://kinder-jugendkulturkongress.de/>

Internationaler Kongress für künstlerische Bildung

ITAE Intervention durch Kunsterziehung
Kunstpädagogische Strategien und Möglichkeiten für eine Schule der Vielfalt
8. bis 10. Juni 2009
Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz
Georgigasse 85-89
8020 Graz

Auch hier gibt's Ermäßigung
für BÖKWE-Mitglieder.
Franziska Pirstinger fragen!

www.kphgraz.at
www.itae.at



Nr° 4

Dezember 2008

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

P.b.b. Verlagspostamt 1140 Wien · Zulassungsnummer: GZ 02Z031508 M

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser,

nach zwei Heften mit thematischen Schwerpunkten halten Sie pünktlich zu Weihnachten wieder ein „normales“ Heft in Händen, mit einer Mischung aus Beiträgen zu den drei Unterrichtsfächern, die im BÖKWE vertreten sind. Texte mit eher theoretischer und andere mit eher praktischer Ausrichtung.

Zwei Beiträge befassen sich mit im weiteren Sinne jugendkulturellen Erscheinungen, mit Schmuck und Computerspielen: hier sehen wir die ganze Bandbreite dessen, was derzeit unsere Fächer und auch die Jugendkultur ausmacht. Mit dem Crazy Quilting präsentiert Julia Hasenberger eine einfache textile Technik, die sich dazu eignet, Schmuck herzustellen. Sigrid Pohl zeigt, wie sich mit Hilfe von moderner Computertechnologie, die in verbreiteten Computerspielen eingesetzt wird, ähnlich einfach Videos machen lassen. Beide Ansätze sind in der Kunst und in der populären Kultur verortet und nutzen Möglichkeiten des „Bastelns“ im positiven Sinne.

Der Artikel von Kurt Cervenka führt uns in die Zeit zurück, als die Kunstpädagogik, so wie wir sie immer noch kennen und praktizieren, entstanden ist. An

der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert entdeckten KünstlerInnen ebenso wie PädagogInnen den Eigenwert von Kinderzeichnungen und lernten diese zu schätzen. KünstlerInnen orientieren sich an den bildnerischen Äußerungen der Kinder, auf der Suche nach neuen bildnerischen Möglichkeiten, PädagogInnen auf der Suche nach der richtigen kindgemäßen Erziehung. Für das nächste Heft ist ein Beitrag des amerikanischen Kunstpädagogen Brent Wilson zum Thema „Das Ende der Kinderkunst“ versprochen.

... und dann starten wir in diesem Heft eine kleine Serie mit Artikeln des Salzburger Bildhauers Ruedi Arnold zu grundlegenden Fragen der Bildhauerei. Er diskutiert und klärt Begriffe, Vorgehensweisen und Probleme, die auch die, die sich in der Ausbildung nie oder nur wenig mit dem Gegenstand befasst haben, verstehen und wissen sollten, um mit der Kunst und mit dem Unterricht in BE zurechtzukommen.

Im Namen der Redaktion wünsche ich Ihnen ein Frohes Weihnachtsfest und ein Gutes Neues Jahr. Bleiben Sie dem Fachblatt des BÖKWE auch 2009 gewogen.

Ihr Franz Billmayer

Inhalt

Viehhauser Architekturvermittlung im Architekturzentrum Wien	S. 2
Julia Hasenberger „Schmuck – seriell und individuell“	S. 6
Im Westen geht die Sonne auf Zur Bundesvollversammlung des BÖKWE in Innsbruck	S. 11
Ruedi Arnold Über Bildhauerei – Volumen	S. 12
Sigrid Pohl Machinima Eine innovative Methode des Filmemachens in der Schule	S. 16
Harald Machel kunstraumschule 2008 DAS EIGENE – DAS FREMDE Ein Rückblick aus der Sicht des Veranstalters	S. 21
Curt E. Cervenka Kinderzeichnung – Ort der ‚Befreiung‘	S. 23
Katharina Lobinger Visuelles Zeitalter ohne visuelle Kompetenz?	S. 28
Rudolf Wenzl „Schwimmkörper“ Thema des Sommersemesters 2006 Technologie – Grundlagen und Vertiefung, Holzbearbeitung	S. 30
Buchrezension	S. 33
Ankündigungen	S. 33
Hinweis: In dieser Ausgabe findet sich eine Beilage zum Thema Architekturvermittlung, das Schwerpunkt des letzten Heftes war (siehe auch nächste Seite)	
Coverfoto: © Paul-Reza Klein zum Artikel: Rudolf Wenzl „Schwimmkörper“ (Katharina Hof: Der Pinsel)	



Alexandra Viehhauser

Architekturvermittlung im Architekturzentrum Wien

«Die gebaute Umwelt ist der Rahmen für alles menschliche Handeln und alle Interaktion, sie durchdringt alles, wir geben ihr Form und sie formt uns.»
Built Environment Education Guidelines, Finnland.

Aufgrund eines Planungsfehlers fand der Artikel des Architekturzentrums Wien in der letzten BÖKWE-Ausgabe keinen Platz, er erscheint deshalb in dieser Ausgabe. FB

Wie nehmen junge Menschen ihre Lebenswelt und Umgebung wahr, die ja eine geplante und gestaltete ist? Welche Ansprüche an zeitgenössische Architektur stellen sie? Was macht ein/e ArchitektIn? Was ist überhaupt Architektur? Oder: was braucht man, um ein Haus zu planen? Diesen Fragen widmet das Architekturzentrum Wien sein Architekturvermittlungsprogramm. Das Ver-

ständnis für zeitgenössische Architektur soll erweitert, eine Sensibilisierung für das eigene Entdecken im Stadtraum forciert und so ein Bewusstsein für die gestaltete Umwelt geschaffen werden. Zentrales Anliegen des Vermittlungsprogramms ist nicht vordergründig zukünftige ArchitektInnen, sondern mündige Bauherren und Baufrauen von morgen auszubilden.

Schulische und außerschulische Aktivitäten im Az W

Seit 2001 organisiert und konzipiert das Architekturzentrum Wien schulische und außerschulische Vermittlungsaktivitäten für Kinder und Jugendliche.

- Vermittlungsprogramme für Schulen zur Dauerausstellung bzw. zu den laufenden Wechselausstellungen
- Themenführungen im Stadtraum Wien für SchülerInnen aus Wien und den Bundesländern
- Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur im Rahmen der Bundesländerwochen
- Spezielle Vermittlungskonzepte während der Schulferien im Rah-

men des Wiener Ferienspiels (meist 1:1 Bau-Workshops im Hof des Az W)

- Archikids-Reihe: Dieses monatliche Fixprogramm richtet sich an Kinder und deren Begleitpersonen, die oft nicht weniger wissbegierig als ihre Sprösslinge sind und sich in diesem Umfeld auch tatsächlich zu fragen trauen. Denn: Es gibt keine dummen Fragen! Themen sind u.a. „Architekturjournalist für einen Tag“ mit dem Journalisten Wojtek Czaja; „Wie kommt die Architektur aufs Foto“ mit der Fotografin Pez Hejduk; „Wie wohnen Tiere?“ mit Architekt Peter Scheifinger; „Die (Film)rolle der Architektur“ in Kooperation mit dem Filmmuseum, u.v.a.m.

- Teilnahme an Architekturveranstaltungen wie z. B. Kinderuni Wien, Architekturtage, ...

- Kooperation mit der Camillo Sitte Lehranstalt, der Höheren Graphischen Bundeslehr- u. Versuchsanstalt/Abteilung Fotografie, der Fachhochschule St. Pölten, dem BORG Hegelgasse

- Kooperation mit KulturKontakt Austria: Kulturvermittlung für SeniorInnen – Kultur auf Rädern sowie das Projekt «museum online» mit dem Thema «Auf den Spuren von Otto Wagner»

(www.azw.at/ottowagner/)

- Im Rahmen der ICAM-Tagung (International Confederation of Architectural Museums) regelmäßig stattfindende Treffen der Vermittlungsabteilungen der Architektur-museen, um sich im Bereich der Vermittlungsarbeit auszutauschen. Derzeit sind folgende Museen in diesem Netzwerk vertreten: Royal Institute of British Architects; Swedish Museum of Architecture; Netherlands Architecture Institute; cité de l'architecture et du patrimoine; Chicago Architecture Founda-

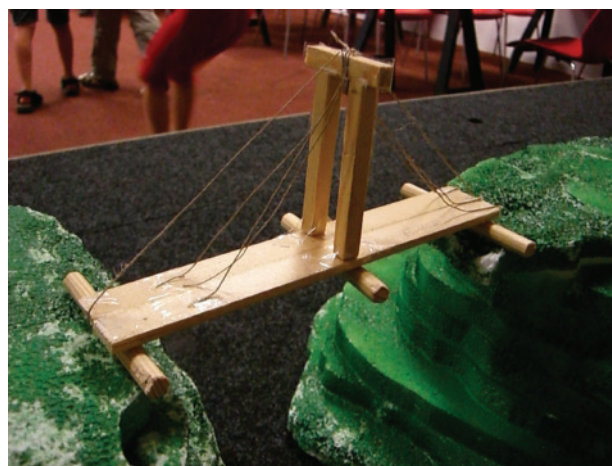


tion, The Lighthouse, The National Museum of Art, Architecture and Design, Oslo; Canadian Center for Architecture; Architekturzentrum Wien

- LehrerInnenfortbildungs-Seminare in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule

Insgesamt werden pro Jahr durchschnittlich 350 Schulklassen vom Vermittlungsteam des Architekturzentrum Wien betreut.

Zu seinen Ausstellungen bietet das Architekturzentrum Wien speziell für Schulgruppen altersadäquate Vermittlungsprogramme. Ausgehend vom jeweiligen Erfahrungshorizont der SchülerInnen sind das gemeinsame Gespräch, der experimentelle und sinnliche Zugang mittels „hands on“ sowie das praktische Arbeiten zur Vertiefung grundlegende Bestandteile unseres Vermittlungsangebotes. Wichtig hierbei ist besonders das praktische Erarbeiten von Fragestellungen, die zuvor in der Ausstellung aufgeworfen wurden. Das Arbeiten in



Kleingruppen ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema Architektur. Die Angebote für Volksschule, Hauptschule, AHS Unterstufe sowie BHS und AHS Oberstufe sind eine Auswahl aus unserem Programm, gerne gehen wir auf Wünsche und individuelle Themen ein.

Schulen aus den Bundesländern können alle Vermittlungsprogramme auch im Rahmen der „Wien Aktion - Österreichs Jugend lernt die Bundeshauptstadt kennen“ buchen.

Brückenmodelle

Test am eigenen Körper



Themenführungen im Stadtraum Wien sind ein wichtiger Bestandteil des Vermittlungsprogramms, da Architektur am besten „VOR ORT“ zu erschließen ist. Die SchülerInnen werden aktiv durch Diskussionen und Aufgabenstellungen wie Anfertigen von Skizzen, Situationsanalysen, Suchaufträge und Rollenspiele einbezogen. Themen sind u.a. „Wohnen – sozial und exklusiv. Rabenhof u. Gasometer“, „Der Gürtel. Wo Wien zur Großstadt wird“, „Da schau her! Architektur als Imagerträger entlang des Donaukanals“, „Die unbewusste Verführung. Kritische Auseinandersetzung mit Shopdesign und Einkaufsverhalten“, u.v.a.m.

Details zu den Vermittlungsangeboten entnehmen Sie bitte der Homepage: www.azw.at

Eine Brücke für die Lücke – ein Beispiel

Organisatorischer Rahmen

Der Workshop „Eine Brücke für die Lücke“ wurde von den Architekturvermittlerinnen DI Monika Tscholakov und

DI Anne Wübben für das Sommerferienspiel 2007 entwickelt und durchgeführt.

Inhalt und Zielsetzung

Brücken prägen das Gesicht unserer Landschaften und Städte. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil der gebauten Umwelt. Wenn man an Brücken denkt, hat man sofort bestimmte Bilder im Kopf. Wir denken an Brücken mit besonders gewagten Konstruktionen. Wir erinnern uns an Berichte in den Medien von den gegenwärtig längsten Brücken der Welt oder von besonderen, statischen Meisterleistungen im Brückenbau. Man

kann Brücken auch mit rein zweckmäßigen und praktischen Bauwerken, wie zum Beispiel Autobahnbrücken assoziieren, die dazu dienen, Hindernisse zu überwinden.

Die Kinder setzen sich im Rahmen dieses Workshops mit den unterschiedlichen Brückenkonstruktionen spielerisch auseinander. Mit Hilfe von statischen Übungen werden Druckbelastung und Spannung erläutert.

Didaktische Struktur

Nach einem einführenden Gespräch der Vermittlerinnen mit den Kindern über



Brücken und deren Bedeutung im weitesten Sinne (Funktionen von Brücken, Brücke als Kommunikation, Überbrücken, Verbinden, ...) folgen fünf aufeinander abgestimmte inhalts- und handlungsreiche Übungen.

1. Zeichenaufgabe: Die Kinder zeichnen in ein vorkopiertes Landschaftsbild eine passende Brücke. Zum Vergleich werden im Anschluss das Bild der tatsächlich dort gebauten Brücke sowie die einzelnen Zeichnungen der Kinder in der Gruppe analysiert und diskutiert.

2. Anschließend an diese erste Aufgabenstellung wird anhand von Bildbeispielen die historische Entwicklung der römischen Brücke bis zu heutigen Brückengestaltungen gemeinsam besprochen.

3. Die drei Grundprinzipien von Brücken werden von den Vermittlerinnen anhand von schematischen Abbildungen erklärt: Bogen-, Balken- sowie Hängekonstruktion (seilverspannte Konstruktion).

Ein Test am eigenen Körper soll Druckbelastung und Spannung verdeutlichen: Kinder versuchen, zwei Stühle im Abstand von einem Meter mit dem eigenen Körper zu überbrücken. Was ist die bequemste Stellung? Und wo zieht es im Körper, bzw. wo muss man die Muskeln anspannen?

4. Modellbau: Die Kinder bauen mit Hilfe der folgenden Materialien ihre Brücke im Modell: ungekochte Spaghetti, Strohhalm, Holzstäbchen, Gitter, Draht, Buntpapier, Folien, Alufolie, Styropor, Karton, Schnüre. Nach der Bauphase stellen die Kinder sich gegenseitig die von ihnen geschaffenen Werke vor und besprechen sie untereinander und mit den Vermittlerinnen.

5. Bauphase im Maßstab 1:1: Die Kinder bauen nun eine Brücke im Maßstab 1:1. Diese soll eine Spannweite



von ca. 1,5 Meter überbrücken. Als Auflager werden jeweils zwei aneinander gekettete und beschwerte Wasserkisten verwendet. Ein Belastungstest über Wasser steht am Ende des Workshops.

Kontakt

Architekturzentrum Wien
Museumsplatz 1
1070 Wien
office@azw.at, 01-522 31 15
www.azw.at

Modellbau



Mag. Alexandra
Viehhauser

Studierte Kunstgeschichte und Marketing in Graz und Olmütz, Tschechien und arbeit seit 2001 im Architekturzentrum Wien (Leitung Marketing und Architekturvermittlung). Das Az W ist Mitglied des education network von ICAM (International Confederation of Architectural Museums). Federführend im Bereich Architekturvermittlung an Architekturmuseen sind neben dem Architekturzentrum Wien das Lighthouse in Glasgow, das Swedish Museum of Architecture, das Netherlands Architecture Institute in Rotterdam, die Cité de l'architecture et du patrimoine in Paris, das National Museum of Art, Architecture and Design in Oslo, das Royal Institute of British Architects sowie das Canadian Center for Architecture in Montreal.

Foto: © Doris Kittler

Julia Hasenberger

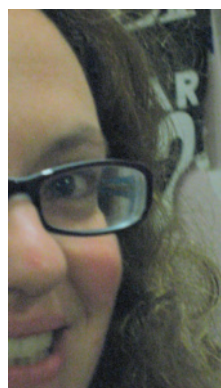
„Schmuck – seriell und individuell“

Lernen in komplexen Situationen: Hauptschul- lehrerinnenausbildung Werkerziehung Textil

Abb. 1 Beispiele der studentischen Recherche: Schmuck und Accessoires von Schülerinnen und Schülern einer 3. Klasse



Studentinnen gestalten eine Lernumgebung, in welcher Schülerinnen und Schüler ihre Persönlichkeit bilden und Kompetenzen für die Berufswelt erlangen. In nur einer Doppelstunde stellen sie in Serienfertigung Armbänder her, nähen Klettverschlüsse auf und gestalten mittels „Crazy-Quilting“-Technik ihre Objekte individuell, symbolisch und ästhetisch. Die Dynamik innerhalb der Gruppe wird dabei erlebbar, die eigene Individualität herausgefordert, die Ausdrucksfähigkeit in sprachlicher, schriftlicher und visueller Gestaltung beansprucht. Das Projekt der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz wurde im Sommersemester 2007 an der Praxishauptschule der PPHDL und an der Hauptschule 23, Linz Ebelsberg, durchgeführt.



Mag. phil. Julia Hasenberger, MFA ist Lehrende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Universitätsassistentin an der Kunstuniversität Linz.
Kontakt:
Julia.Hasenberger@ufg.ac.at

Unterrichtsplanung im Bereich Textiles Werken ist eine komplexe Angelegenheit: Bedürfnisse, Identifikationen und Alltagspraktiken der Schülerinnen und Schüler werden festgestellt, Vorbilder

aus dem Produktdesign und der Konsumwerbung werden reflektiert, Themen so entwickelt, dass Schülerinnen und Schüler dem Lehrplan gemäß vielschichtig lernen. Arbeitsabläufe werden geplant und organisiert, Materialien ausgewählt und beschafft, und eine gehaltene Unterrichtsstunde wird für deren Wiederholung ausgewertet und modifiziert. Um auf diese Anforderungen einzugehen, orientiert sich das Projekt „Schmuck – seriell und individuell“ an den komplexen Lehr-Lern-Arrangements, wie sie Achtenhagen (1992 und 2006) und Dubs (1995) für berufsorientierte Bildung in der Wirtschaftspädagogik vertreten. Einige Erfahrungen dieses Projektes lassen sich auf allgemeine Lernsituationen übertragen, andere fungieren als Repertoire für den einschlägigen Unterricht, wenn für eingehende Planung und Elaboration wenig Zeit ist.

Die Aufgabenstellung zum Thema Schmuck

Die Aufgabe war, für Schülerinnen und Schüler der 3. Klasse ein Lernarrangement für eine Doppelstunde zu kreieren,

das ihren Identifikationen, Bedürfnissen und Alltagspraktiken entspricht. Die Studentinnen gingen vom Thema „Schmuck – seriell und individuell“ aus und entwickelten im Team daraus Ideen für ein gemeinsames Unterrichtsvorhaben. Dieses führten sie an zwei verschiedenen Schulen durch. Das Vorgehen zielte demnach darauf ab, dasselbe Konzept in unterschiedlichen Situationen zu realisieren, die jeweiligen Prozesse und Ergebnisse zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen, die Verschiedenartigkeit der Abläufe und Ergebnisse wahrzunehmen und mittels Hypothesen zu begründen.

Schülerinnen und Schüler der 3. Hauptschulklasse bewältigen „parallel zu den offiziell formulierten Bildungs- und Lernanforderungen ... ganz wesentliche Identitätsaufgaben“ (Schmuck 2006, S. 55). Dabei „besteht die Identitätsarbeit vor allem in einer permanenten Verknüpfungsarbeit, die dem Subjekt hilft, sich im Strom der eigenen Erfahrungen selbst zu begreifen.“ (Keupp 1999, S. 190). Für diesen Prozess ist das Zusammenspiel von Innen und Außen zentral. Die jeweiligen Identifikationen der Jugendlichen sind meist an schmückenden Details ablesbar, welche in Körper-Nähe getragen werden. Um diese aufzuspüren, war innerhalb der Schmuck-Thematik potentiell alles an Kleidung und Gebrauchsgegenständen bearbeitbar, was vom Kopf bis zu den Füßen über die praktische Funktion hinaus reicht und dabei die Lebenswirklichkeit 13-jähriger Jugendlicher darstellt.

Lernorganisation und Methode

Plattform der Durchführung war das Seminar „Projekt Textildesign“. Die im Projektverlauf in zwei Schulen durchgeführten Unterrichtseinheiten sind Bestandteil des Gesamtprojektes. In ein fachwissenschaftliches Seminar eingebunden, bietet diese Form der Unterrichtspraxis spezifische Möglichkeiten für Unterrichtsentwicklung: einzelne Teilaspekte können längerfristig thematisiert und fokussiert werden. Innerhalb dieser Struktur besteht größere Beweglichkeit und Offenheit hinsichtlich prozessorientierter, experimenteller und reflexiver Praxis. Die Vorgehensweise fördert den Austausch von Erfahrungen und Synergien zwischen Hochschule, Lehrerinnen und Studierenden und kann der Unterrichtspraxis der Lehrerinnen Impulse setzen.

Komplexe Lehr-Lern-Arrangements

Das Lehr-Lern-Arrangement definiert Dubs (1995) als den unterschiedlich strukturierten Zusammenhang von Problemstellung, Informationsbereitstellung, Medienangebot und Lernberatung. Die Gestaltung einer starken Lernumgebung fordert Studierende heraus, sich für ihr pädagogisches Handeln ein eigenständiges Handlungs-Repertoire zu erarbeiten, denn sie entwickeln ihre Lösungen selbsttätig, erproben und reflektieren diese. Dabei steht die „Reflexive Praxis“ im Zentrum, welche Klement/Lobendanz & Teml (2002) als Methode des forschenden Lernens einer pädagogischen Hochschule beschreiben. Innerhalb komplexer Lehr-Lern-Arrangements lassen sich multiple Kontexte herstellen: wenn Studentinnen in vergleichbare Problemsituationen gestellt werden, lernen sie ihr Wissen zu übertragen. Im Projekt wurde dasselbe Konzept an zwei Schulen erprobt. Daraus leiten sich multiple Perspektiven ab: die Studierenden

lernen, das Problem von verschiedenen Standpunkten und unter variierenden Aspekten zu sehen (vgl. Dubs 1995).

So wurde eine Alternative gesetzt zu Vorgehensweisen, bei welchen Studierende in puncto Kriterien fremdbestimmt sind und die Übertragung von Sachverhalten schwer fällt, da es zu keiner Festigung der Lernerfahrung kam: „Der Praktikant bekommt eine Unterrichtsaufgabe, die er lösen soll. Löst er sie nicht richtig (was bei Anfängern die Regel ist), dann bekommt er Informationen darüber, was er falsch gemacht hat, und man stellt ihm eine neue, andere Aufgabe, zu deren Lösung ihm diese Informationen kaum hilfreich sind. Dies hat zur Folge, dass beim Praktikanten kaum Lernschritte zu verzeichnen sind. Er wird nicht zunehmend sicherer im Lösen von Lehraufgaben, sondern seine Unsicherheit nimmt kumulativ zu.“ (Grell & Grell 2007, S. 15).

Leitlinien für die Studierenden:

- den SchülerInnen Lernsituationen schaffen, in denen diese ein gemeinsames Vorhaben zeitökonomisch realisieren können
- dabei den Wert jedes einzelnen Beitrages zum Gelingen des Ganzen erfahrbar machen
- Dynamiken von Gemeinschaft und Individualität bewusst machen
- zur sprachlichen, schriftlichen und visuellen Ausdrucksfähigkeit beitragen

Womit schmücken sich 13-jährige Jugendliche? Welche Symbole tragen sie?

Wichtig war, mehr über das zu erfahren, was den Jugendlichen in Bezug auf Schmuck wichtig ist. Was weckt gerade jetzt das ästhetische Interesse der Hauptschülerinnen und Hauptschüler? Welche Werthaltungen und Lebensentwürfe teilen sie? Was symbolisieren die



von ihnen verwendeten Schmuck-Elemente wie Perle, Nieten, Bänder, Anhänger etc.?

Zu diesen Fragen recherchierten die StudentInnen, indem sie Schulklassen beobachteten, befragten und fotografierten bzw. Jugendliche am Bahnhof beobachteten und dies protokollierten. Auch wurden 13-jährige Jugendliche aus der persönlichen Umgebung befragt. Die Studierenden verglichen die Ergebnisse ihrer Recherchen und stellten fest, dass Armbänder für Mädchen wie Jungen gleichermaßen bedeutend waren und als beliebtes Schmuck-Element vielfältig verwendet werden. Daraus leitete die Gruppe das Thema Armband ab.

Abb. 2 Beispiele der Internet-Recherche zum Thema Armband

Welche Designs liefert die Konsumwelt?

Produktanalyse

Im Designseminar wurden die recherchierten Bildbeispiele von Armbändern,

Abb. 3 Einführung über die Funktionen aktueller Armbänder in der Hauptschule 23, Linz Ebelsberg, Frau HOL Felizitas Deutsch mit ihrer 3. Klasse sowie die Studentin Roswitha Baumgartner



Abb. 4 – 5 Stationen der Serienfertigung

welche derzeit am Markt angeboten werden, nach Kriterien der Produktaanalyse auf ihre Funktion hin untersucht: aktuelle Armbänder haben ästhetische, symbolische, aber auch praktische Funktion, sind Schmuckelemente eines spezifischen Outfits, signalisieren Gruppenzugehörigkeit und Individualität und sind teilweise mit Funktionen ausgestattet (Ticketersatz, USB-Stic, Pulsmesser im Sport etc.).

Lerninhalte der Studierenden:

- Beobachten soziologischer und kultureller Trends
- Recherchieren und Dokumentieren von Sachverhalten
- eigenständige Themenfindung
- Eingehen auf die Fähigkeiten, Identifikationen und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern
- kooperatives Lernen in Wechselwirkung von Einzelarbeit und Gruppenarbeit

Abb. 6 – 7 Schülerinnen beim „Crazy-Quilting“-Verfahren

Prototypen, Planung und Durchführung

Die Studierenden stellten in der Vorbereitung die geplanten Werkstücke – Armbänder aus Jeans-Stoff und Baumwolle mit Klettverschluss – selber her. Anhand dieser Prototypen planten sie eine Serienfertigung. Dabei analy-



sierten sie die Schritte und formulierten die Arbeitsaufträge für die Schülerinnen und Schüler. Ebenso gingen sie beim Planen der individuellen Ausgestaltung der Armbänder in „Crazy-Quilting“-Technik vor.

Die Studierenden lernten dabei:

- Vor- und Nachteile unterschiedlicher Fertigungsweisen kennen
- Fertigungsprozesse zu planen und organisieren
- Materialien gezielt auszuwählen und einzusetzen
- didaktische Reduktion, schriftliche Arbeitsaufträge zu verfassen
- zielgerichtetes Arbeiten unter knappen zeitlichen Rahmenbedingungen
- einen Projekthöhepunkt vorzubereiten
- die Reflexion ihrer eigenen Lernprozesse

Was ist „Crazy-Quilting“?

Der Sozialpsychologe Keupp (1997) verwendet den „Crazy-Quilt“ als Metapher, um Vorgänge der Identitätsbildung des postmodernen Individuums zu beschreiben. Im Gegensatz zur geplanten, geordneten harmonischen Mustererzeugung im klassischen Quilt lebt der „Crazy-Quilt“ „von seiner überraschenden, oft wilden Verknüpfung von Formen und Farben, zielt selten auf bekannte Symbole und Gegenstände. Gerade im Entwurf und der Durchführung eines solchen ‚Fleckerlteppichs‘ kann sich eine beeindruckende schöpferische Potenz ausdrücken.“ (Keupp 1997, S. 18).

Das „Crazy-Quilting“-Verfahren ist in technischer Hinsicht eine Nähtechnik mit der Nähmaschine auf der Basis der Patchwork-Technik, bei welcher Textilien, Textilreste, Papierstücke, Stofflagen und beliebige Dekorelemente auf einen Untergrund frei aufgearbeitet werden. Dies kann durch die Kombination von freiem Auflegen, Abdecken mit einer dünnen Stoffschicht wie z. B. Tüll oder



Organza und anschließendem Nähen erfolgen. Oft werden Stoffstücke mit Zierstichen auf dem Hintergrundstoff aufgenäht und dabei zugleich fixiert. Die freie Anordnung der Teile und Nähte ist für diese Technik spezifisch. So lassen sich textile Oberflächen auch mit Restmaterialien flexibel gestalten. Auch die Bezeichnung „Pizzatechnik“ ist in aktuellen Fachbüchern für dieses Verfahren zu finden.

Was lernen Schülerinnen und Schüler?

Für ihre Persönlichkeitsbildung lernen sie

- Erfolgserlebnisse zu erfahren
- die eigenen Vorlieben besser zu kennen
- sich sprachlich, schriftlich und visuell besser auszudrücken
- Widerstände zu überwinden

- ein ganz persönliches Unikat zu gestalten
- Recyclingmaterialien kreativ und sinnvoll wieder zu verwenden

Bezogen auf die Berufswelt lernen sie

- unterschiedliche Arbeitsabläufe kennen und diese zu erproben
- eine Arbeit innerhalb eines Zeitrahmens fertig zu stellen
- nach einer schriftlichen Anleitung zu arbeiten
- bereits gelernte Verarbeitungs- und Gestaltungsverfahren einzusetzen
- ein Vorhaben zu verwirklichen
- Einzel- und Partnerarbeit aufeinander abzustimmen

Reflexionen - Stimmen der Studentinnen zum Projekt

„Ich denke, dass das Projekt ‚Seriell, individuell‘ sehr gut verlaufen ist. Die Ideenfindung war sehr interessant zu beobachten. Jede und jeder hat sich alleine umgesehen und Gedanken gemacht, und zum Schluss haben wir uns gemeinsam für das Armband entschieden. ... Es war gut geplant, dass wir das Projekt in zwei unterschiedlichen Schulen erproben konnten, da wir dadurch vergleichen konnten. Außerdem hatten wir dadurch die Möglichkeit, Probleme, die wir mit der ersten Gruppe hatten zu überarbeiten und die betreffenden Anweisungen zu ändern.“

Insgesamt finde ich, dass ich durch die Erarbeitung dieses Projekts einiges dazugelernt habe. Zum Beispiel: wie kann eine Ideenfindung probiert werden, wie gestaltet man eine Serienproduktion, wie Anweisungen formulieren, wie den Einstieg und Schluss einer Unterrichtsstunde gestalten.“ (Susanne Larson)

„Für mich persönlich war das Projekt eine sehr bereichernde und hilfreiche Erfahrung. Im Lehrplan ist eine Serienfertigung ‚vorgeschrieben‘, und ich glaube, dass ich/wir mit dieser Planung



und Durchführung eine sehr wichtige Erfahrung gemacht haben. Somit haben wir den Vorteil, auf etwas selbst Durchgeführtes, Erlebtes zurückgreifen zu können.“ (Maria Hörmannseeder)

„... Das Projekt, das wir im Rahmen unseres WTX-Unterrichts ausgearbeitet haben und in zwei Hauptschulen durchgeführt haben, war eine interes-

Abb. 8 An der Tafel notieren die Schülerinnen und Schüler mögliche Produktamen für ihr Armband. Sie erörtern und begründen diese und diskutieren, ob die Namen treffend wären. Dies erfordert Assoziationsvermögen und hat den didaktischen Zweck, die verschiedenen Ebenen dieser Lernsequenz kognitiv zu verknüpfen.

Abb. 9 – 12 Individuelle Gestaltung



Abb. 13 Ergebnisse in der Praxishauptschule der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz

sante Erfahrung. Die Interessen der Schüler waren ganz unterschiedlich (die einen wollten unbedingt Bänder mit dem Namen ihres Freundes machen, die anderen dachten eigentlich überhaupt nicht an diese Möglichkeit). Auch verwendeten die Schüler sehr unterschiedliche Materialien. Manche bevorzugten auffällige, glitzernde Steine und Dekorstücke, andere gaben sich mit einfachen Textilien zufrieden. Auch die Fabrisituation, die wir zur Herstellung des Armband-Grundmodells schufen, verlief in beiden Gruppen unterschiedlich. ... Ich persönlich habe einiges für mein späteres Unterrichten mitnehmen können. Grundsätzlich muss man davon ausgehen, dass jede Klasse anders ist. Darauf sollte man sich als Lehrer immer einstellen.“ (Roswitha Baumgartner)

„Wir beauftragten in der zweiten Schule die Schüler/innen damit, für das Armband einen Namen zu finden – wofür wir die meisten sehr begeistern konnten. Sie waren sehr einfallsreich und sprudelten vor Ideen.“ (Bettina Kern)

Resümee - Legierung der Ausbildungselemente:

Fachausbildung, Schulpraxis und Didaktik

„... die Gestaltung und Entwicklung einer komplexen Sache, wie es Unter-

richt meist ist, [hat] forschenden Charakter. Bewährte Konzepte in neuen Kontexten zu verwenden würde bedeuten, sie forschend zu erproben: Transfers von didaktischen Ideen sind letztlich Transformationen, die die speziellen Kontextbedingungen reflektieren und die Handlungserfahrungen für eine Weiterentwicklung der ursprünglichen Ideen nutzen. So wird über einen längeren Zeitraum am Ort der Praxis Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet, wobei immer wieder Reflexions- und Aktionskomponenten in Beziehung gebracht werden...“ (Klement 2002, S. 94).

Mit der Planung und Durchführung eines komplexen Lehr-Lern-Arrangements werden auch im schulischen Textilunterricht vielschichtige Lernerfahrungen ermöglicht. In der HauptschullehrerInnenausbildung Werkerziehung Textil erweisen sich, zusätzlich zu gängigen Unterrichtsformen in den jeweiligen Bereichen, Seminar-Projekte als sinnvoll, in denen die Legierung der Ausbildungselemente angestrebt wird. Diese Vorgehensweise wird ebenso die vernetzende Unterrichts-Evaluierung stärken.

Am Projekt waren beteiligt:

Mag.phil. Julia Hasenberger, MFA (Projektleitung, Fachausbildung Werkerziehung Textil, Schulpraxis)

Dipl. Päd. Prof. Birgit Geroldinger (Praxishauptschule der PPHDL, Linz)

HOL Felizitas Deutsch (Hauptschule 23, Linz Ebelsberg)

Die Studentinnen Roswitha Baumgartner, Maria Hörmannseider, Bettina Kern und Susanne Larson

Quellen:

Achtenhagen, F.; John, E.G. (1992). Mehrdimensionale Lehr-Lernarrangements. Wiesbaden.

Achtenhagen, F. (2006). In: <http://www.wolffbosse.de/homewip/rotfad8.htm> (Zugriff: 20.3.2007)

Albisser-Stierli, E.; Wicki-Fischer, B. (2003). Textiles Gestalten: Textiles Gestalten 1. Alles über Techniken und Stoffverzierung. Donauwörth.

Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), Nr. 6, S. 889-903.

Grell, J.; Grell, M. (2007). Unterrichtsrezepte. Basis Bibliothek. Weinheim, Basel.

Gaugele, E.; Reiss, K. (2003). (Hg.): Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur. Frankfurt, New York.

Klement, K.; Lobendanz, A. & Teml, H. (Hg.), (2002): Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven. Innsbruck Wien, München, Bozen.

Klement, K. (2002). Der konstruktive Realismus aus der Sicht des „Reflektierenden Praktikers“ in der Pädagogik. in: Klement, K.; Lobendanz, A. & Teml, H. (Hg.), (2002): S. 85 – 96.

Keupp, H. & Höfer, R. (Hrsg.) (1997). Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt/Main.

Keupp, H. & Ahbe, T. et al. (1999). Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Frankfurt/Main.

Schmuck, B. (2006). Adoleszente Selbstinszenierungen auf schulischen Hinterbühnen, BÖKWE Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerzieherinnen, Ästhetische Bildung – Internationale Fachtagung Graz Mai 2006, Nr. 1 / 2007, S. 53 – 59.

Svoboda, U.; Teml, H. (2007). Mentoring. Professionalisierung der Praxisberatung in der Pädagogischen Hochschule. In: Pädaktuell, Nr.1-2007, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Abbildungsnachweis:
Abb. 1 R. Baumgartner
Abb. 2 Internetquellen
(Armband) entnommen
am 20.3.2007:
www.chrisoceancreations.com
www.trendsnov.net
www.happyross.de
<http://store.apple.com>
<http://www.promonova.ch>
www.karstadt.de
Abb. 3 – 13 J. Hasenberger, M. Hörmannseider

Im Westen geht die Sonne auf

Zur Bundesvollversammlung des BÖKWE in Innsbruck

(FB) Seit vielen Jahren ist es Tradition, dass die Bundesvollversammlung des BÖKWE jeweils in einem anderen Bundesland tagt. Heuer trafen sich am 29. November die Delegierten das erste Mal in Innsbruck im Andechser Hof, gut bewirtet von der Tiroler Landesgruppe. Unterbrochen von nur drei kurzen Pausen wurde konzentriert von 11:00 bis 18:00 gearbeitet, das Mittagessen auf den Abend verschoben.

Wie immer standen am Anfang die Berichte. Der Kassabericht ergab, dass die finanzielle Situation zwar nicht rosig, aber weitgehend stabil ist. Die finanziellen Mittel speisen sich vor allem aus den Mitgliedsbeiträgen und den Abonnements des Fachblatts. In dieses fließen auch die meisten Ausgaben. Die Bundesvorsitzende Marlies Haas hat im letzten Jahr auf verschiedenen Podiumsdiskussionen und Tagungen die Anliegen des BÖKWE vertreten. Besonders erwähnenswert ist der Besuch bei Ministerin Schmidt im bmukk, der nach langem Warten im Juli zustande gekommen ist. Gemeinsam mit Reingard Klingler wurden zentrale Anliegen und Probleme angesprochen: Teilungszahlenverordnung, Situation an den Pädagogischen Hochschulen, Schulautonomie und kreative Fächer... Von der neu eingerichteten Kulturstabsstelle (Sirikit Amann) am bmukk erwartet man sich allgemein eine Stärkung unserer Fächer.

Das neue Erscheinungsbild des Fachblatts des BÖKWE wurde allgemein positiv bewertet. Im letzten Jahr ist es gelungen, die meisten Ausgaben durchgehend vierfarbig zu drucken, das soll möglichst beibehalten werden. Im nächsten Jahr sollen probeweise in der Mitte des Heftes heraustrennbare Unterrichtsanregungen erscheinen.

Die Landesgruppe Burgenland hat sich im Herbst 2008 selbst aufgelöst



und wird von nun an von der Bundesgeschäftsstelle betreut. Aus dem äußersten Westen kamen dafür gute Nachrichten: in Vorarlberg konstituiert sich soeben eine neue Landesgruppe. Man kann also sagen, im Westen geht die Sonne für den BÖKWE auf.

Peter Körner lieferte einen detaillierten Bericht zu den drei im BÖKWE vertretenen Fächern aus der Sicht der Fachinspektoren. Diese haben im letzten Jahr eine eigene Kommunikationsplattform gebildet, momentan arbeiten sie an Földern für BE, TG und TW, die SchülerInnen und Eltern grundlegende Informationen bieten sollen. Die Informationsblätter sollen österreichweit an alle Schulen verteilt werden. Dies ist nicht zuletzt wegen der neuen Teilungsverordnung für die Fächer sehr wichtig. Im Textilen Gestalten zeichnen sich angesichts sinkender SchülerInnenzahlen Probleme ab. Im Technischen Werken sorgt die Einbindung in das Projekt IMST für Aufbruchstimmung. Für Herbst 2009 ist ein Bundesseminar zum Einsatz der IT-Technik in den Fächern Musik- und Bildnerische Erziehung geplant. Das Seminar soll Schulen, Hochschulen und Universitäten vernetzen.

In den Landesgruppen gibt es vielseitige Aktivitäten: Vorarlberg gründet sich

neu. Oberösterreich veranstaltet viermal im Jahr einen Gedankenaustausch in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, das Osterseminar der Landesgruppe NÖ ist ein echtes Erfolgsmodell, die Teilnehmerzahlen sind steigend. Die Tiroler haben freien Eintritt für Mitglieder in den Landesmuseen erreicht, die von ihnen eingerichtete Fachbibliothek wird intensiv genutzt. Die Landesgruppe Steiermark setzt auf nachhaltige Bewusstseinsbildung: heuer waren Museumsbesuche für Kindergärten im Fokus. 2009 wird ein Buch erscheinen mit dem Titel „pro arte 102 Argumente für den Kunstunterricht“.

Michaela Leutzendorff-Pakesch und Sabine Kienzer präsentierten anschließend ihr Projekt SCHAU: das erste deutschsprachige Kunstmagazin, das sich speziell an SchülerInnen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren richtet und viermal im Jahr herauskommen soll. Schwerpunkte sind aktuelle Kunst, Design, Architektur usw. Ein Jahresabo soll 8,- € kosten.

Diskussionen über die Fachbezeichnung der BE, über die neue Mittelschule und über die Lage der drei Fächer an den Pädagogischen Hochschulen bestimmten den Nachmittag. Die Zentralmatura wurde besonders aus der Sicht der BE diskutiert, dazu soll eine Stellungnahme verfasst und an die entsprechenden Stellen geschickt werden.

Zu guter Letzt wurde eine Tagung beschlossen, die Ende 2009 oder im Frühjahr 2010 in Linz stattfinden soll. Im Jänner wird sich eine Arbeitsgruppe zu Konzeption und Organisation konstituieren. Es sollen vor allem interne Kompetenzen des BÖKWE und Ressourcen aus der Fachkollegenschaft genutzt werden. Müde aber zuversichtlich machten sich alle durch das vorweihnachtliche Innsbruck auf den Heimweg.

Ruedi Arnold

Über Bildhauerei – Volumen

Eine Reihe von Artikeln fasst zusammen, was KunsterzieherInnen – selbst wenn sie sich in ihrer eigenen, künstlerischen Tätigkeit nie mit plastisch-räumlichem Gestalten auseinander gesetzt haben – über Bildhauerei wissen müssten. Der erste Artikel handelt von der Gestaltung des Volumens. Das Problem war seit den frühesten Erzeugnissen mit der Bildhauerei verbunden; ihm stellen sich – obwohl Bildhauerei zunehmend neue Aufgaben wahrnimmt – auch viele Zeitgenossen.

Einerseits legen die Vorstellung, dass sich von einer Wurzel oder einem Stein sagen lässt, sie (oder er) sähe aus wie . . . , und der Gedanke, dass solche Ähnlichkeit mit minimalen Eingriffen unterstrichen werden kann, die Vermutung nahe, dass der Beginn von allem Abbilden (der Fähigkeit, ein Zeichen für ein Bezeichnetes herzustellen) in plastisch-räumlichem Empfinden und Ausdruck liege. Historisch betrachtet und im Be-

wand. So bewundernswert solche Kenntnisse und Fähigkeiten für sich genommen erscheinen mögen – im Bezug auf bildnerische Arbeit müssen sie im jeweils benötigten Ausmaß vorausgesetzt werden. An ihrem Mangel kann ein Werk scheitern; ihre Beherrschung allein macht aber fehlendes bildnerisches Können nicht wett.

Der Begriff „bildnerische Arbeit“ bezeichnet hier die Herstellung von Bildern für jeden Zweck (das schließt Kunst ein, bezieht sich aber ebenso auf triviale bildhafte Darstellungen). Zu bildnerischen Fähigkeiten zähle ich im Zusammenhang mit Bildhauerarbeiten eine besondere Aufmerksamkeit für plastisch-räumliche Phänomene in der Wahrnehmung von Umwelt, das Vermögen aus diesen Erfahrungen das Vokabular für Aussagen mit Volumen und Raum abzuleiten und die intelligente und fantasievolle Verwendung dieses Vokabulars beim Gestalten plastisch-räumlicher Aussagen.

Ein olfaktorisches Ereignis, wie beispielsweise die Wahrnehmung von Veilchenduft, wird der Bildhauer kaum für seine

Ruedi Arnold,
„Oberfläche und
Schnitt 1 & 2“, 1995



zug auf das Individuum: angeblich entwickelt sich der Tastsinn beim Fötus ab der achten Schwangerschaftswoche, die erste Vorstellung, die der Mensch von sich gewinnt, ist eine ertastete und möglicherweise schaffen Babys, die sich mit einem weichen Gegenstand über die Abwesenheit einer Bezugsperson hinwegtrösten, ihre erste Plastik. Nicht nur Schneemänner bauende Kinder, auch Künstler anderer Sparten, die sich temporär der Bildhauerei zuwenden, erfinden diese immer wieder neu.

Andererseits verbindet nicht nur der Laie mit der Bildhauerei Begriffe wie Handwerk, Technik, Kraft- und Materialauf-



Arbeit mit Volumen verwerten können. Auch eine Liebe zum Verzehr von Sachertorten bleibt für ihn ein kulinarisches Phänomen. Das Anschneiden eines Gugelhupfs könnte aber seine bildnerische Fantasie anregen: Die spiralg gedrehten Rippen auf der Außenseite der Gugelhupf-Oberfläche lassen eine tektonische Schichtung seines Volumens vermuten. Ist es deshalb nicht brutal, ihn mit geraden senkrechten geführten Schnitten zu teilen? Möchte der Gugelhupf nicht mit einem Messer mit gebogener Klinge in der Weise zerlegt werden, dass lauter Stücke in der Form geblähter Segel abfallen: auf der Außenseite so dick wie die Rippen breit sind, in deren



Fritz Wotruba,
„Torso“,
MdM Salzburg

Schräglage und spiralig gebogen, zum Loch in der Mitte hin verjüngt, gerade und senkrecht geschnitten? Natürlich ist im Gughupf nichts gedreht und geschichtet, vielmehr ist Teig – der oft auch ein Synonym für Amorphes gilt – zur Gughupf-form aufgegangen.

Diese lügt, und die Lüge beweist, dass sie sprechen kann. Der vom Bildhauer beim Aktmodellieren geknetete Ton lügt wie der Teig im Gughupf, und er sagt Richtiges, wenn die Ausformung seiner Oberfläche behauptet, der Busen sitze auf dem Brustmuskel und dieser bedecke eine Partie des Brustkorbs.

Mit dem gleichen Vokabular, mit dem Teilen und Verbinden von dem, was unter einer gemeinsamen Oberfläche räumlich unterschiedlich ausgerichtet, verschieden groß und unterschiedlich gerundet erscheint, lassen sich auch viel komplexere Aussagen formulieren.

Wenn Wotruba die Gestalt einzelner Teile des menschlichen Körpers einander angleicht, indem er sie zu unterschiedlich proportionierten Kuben formt und diese dann so aufschichtet, dass sie zeigen, in welcher Funktion sie das Gefüge im unspekulativen Gleichgewicht halten, dann formuliert er damit auch ein Menschenbild, in dem sich die Erfahrungen seiner eigenen Generation, der zwei Weltkriege viele Träume und Illusionen, jedoch nicht ihren vitalen Kern geraubt haben, spiegeln.

Nein, der geniale Spieler und Kindskopf Mozart würde sich in gleicher Weise nicht portraitieren lassen. Über den abwechslungsreichen Verlauf der räumlich unterschiedlich ausgerichteten, bald kräftig voneinander geschiedenen, bald miteinander verschmolzenen, verschieden gerundeten, unterschiedlich großen und unterschiedlich umrissenen Flächen, die das Volumen der von Markus Lüpertz geschaffenen Figur des Mozartdenkmals begrenzen, folgt der Blick des Betrachters wie das Ohr eines Zuhörers einer Melodie des Komponisten.

Solches Angleichen und Ausdifferenzieren von Erscheinungen die sich unterhalb der geschlossenen Oberfläche von



Markus Lüpertz,
„Mozartdenmal“,
Ursulinenplatz, Salzburg

Volumen abspielen, begründet jene Qualität, die der Bildhauer als „plastisch“ bezeichnet.

Sie bildet ein Pendant zur „Farbigkeit“ der Malerei und der Vergleich zu dieser macht Grundsätzliches anschaulich: Gesehene Realität ist, was Farbe betrifft, unbestimmt. Bei der Umsetzung ins Bild wird der Eindruck, den eine gegebene Situation im Maler hinterlässt, von ihm definiert, indem er für das eine in diesen Farbtopf und für das andere in jenen greift (oder eine Mischfarbe herstellt). Vergleichbares gilt im Bezug auf die visuell wahrgenommene Gestalt des Volumens der Dinge. Sie wird (zumindest wenn es sich dabei um Gewachsenes oder natürlich Entstandenes handelt) zunächst als „irgendwie“ gesehen, und will bei der Wiedergabe geformt, gegliedert, (in voneinander unterschiedenen, aber aufeinander bezogenen Bereichen als grad, gebogen, spitz zulaufende usw. Flächen) definiert werden.

Giacomo Manzú,
„Tänzerin“, Rosenhügel,
Salzburg



Ruedi Arnold ist Bildhauer
und Universitätsprofessor.
Er unterrichtet seit über
30 Jahren Bildhauerei an
der Universität
Mozarteum in Salzburg

Im Gegensatz zur Buntheit beziehungslos nebeneinander aufgetragener Farben zeichnen sich diese im farbigen Bild dadurch aus, dass sie anschaulich „etwas miteinander tun“. Dafür benötigen sie so viel Gemeinsamkeit, dass sie nicht auseinander-, und so viel Trennendes, dass sie nicht in Eines fallen, wobei das Verhältnis zwischen Trennendem und Gemeinsamem nicht zwischen allen im Bild vorhandenen Farben ein Gleiches sein muss, sofern sich die Unterschiede einer erkennbaren Struktur fügen.

Und wiederum gilt Vergleichbares für die Herstellung plastisch gegliederter Volumen, wenn die Eigenschaft „plastisch gegliedert“ als Qualität im Sinne einer Wertung verstanden wird.

Dem Reden über Bildhauerei fehlen viele Bezeichnungen (es gibt nicht einmal einen Oberbegriff für die aus unterschiedlichen Herstellungsverfahren resultierenden Produkte

„Skulptur“ und „Plastik“). Um aber beim Vergleich mit der Malerei zu bleiben: Das Mozartdenkmal von Lüpertz würde einem vielfarbigen Bild entsprechen, die Tänzerin von Manzú dem Malen mit beschränkter Palette. Spannend können beide Gestaltungsweisen sein.

In einem engen Sinn bedeutet der Begriff „Körper“ Leib (der eigene, menschliche oder der von Tieren). Dass wir darüber hinaus aber alles, was sich im Raum ausdehnt und Masse besitzt, ebenfalls als Körper bezeichnen, hängt mit unserer Wahrnehmung von greifbaren Gegenständen zusammen: Bei der Wahrnehmung von Massevolumen wird stets auch das eigene Körpergefühl des Betrachters angesprochen. Sobald er – betrachtend oder durch Benennung – Dinge aus ihrem Umfeld heraushebt, werden ihm diese Dinge zu einem Gegenüber, dessen Eigenschaften er in Relation zum eigenen Körper taxiert. Das kleine Kind empfindet die Hundehütte als groß, dem Erwachsenen erscheint das Gartenhaus mit der ähnlichen Gestalt klein. Von einem Stein lässt sich sagen, er „stehe da“, während ein anderer „liegt“; vielleicht besonders beispielhaft liegt. Oder so liegt, wie man sich selber zum Einschlafen hinlegt.

Volumen bieten – über den visuellen und den haptischen Zugang hinaus – die Einfühlung als dritte Erfahrungsmöglichkeit an, und je nach Art der Annäherung vermitteln gleiche Volumen verschiedene Erlebnisse, was sich bei deren Wiedergabe in unterschiedlichen Arten der Gliederung spiegelt: Dem prüfenden Zugriff der Hände bleibt kaum eine Unebenheit, die das Auge übersehen könnte, verborgen, (wir reden nicht von Ungefähr davon, dass wir etwas Gesehenes auch „begriffen“ hätten). Der Griff an die eigene Nase lehrt aber, dass sich die visuelle Vorstellung, die wir uns auf der Grundlage der Tasterfahrung bilden, nicht mit dem Sehbild deckt. Und atmosphärischen Bedingungen entsprechend, kann ein gleicher Gegenstand ganz unterschiedliche Sehbilder erzeugen. Medardo Rosso hat es beispielsweise verstanden, die Figuren seines „Boulevard bei Nacht“ so bestimmt und unfassbar zugleich zu gliedern, dass sie auch als Bronzeguss im hell ausgeleuchteten Museumssaal den Eindruck erwecken, als wären sie nur flüchtig auftauchende Erscheinungen im Dunkeln. Michelangelo war der Erste, der in seinen späten Pietàs den Körper des toten Christus nicht gesehener oder ertasteter Anatomie, sondern ganz subjektiven Empfindungen für Schmerz und Leid entsprechend formte.

Oft ist es die Gliederung ihres Volumens, die einzelne Skulpturen oder Plastiken einer Epoche zuordnen lässt (das ist beispielsweise bei der an Chitinpanzer der Käfer gemahnenden Ausformung romanischer Plastik der Fall, die ihre Aussagen nicht der Gestalt einzelner Teile anvertraut, sondern mit der Gestik spricht, die aus ihrem Zusammenwirken entsteht.

Manchmal gibt die Einbindung in einen architektonischen Zusammenhang die Art der Gliederung einzelner Teile vor (um sich in die gotische Architektur zu integrieren und trotzdem beachtet zu werden, verlangen die zwischen den Säulen platzierten Figuren nach dem einzelne Glieder verbindenden Schwung, nach der sich durch die Figur hindurch ziehenden, flammenden Bewegung). Dass die Glieder einer auf dem Boden sitzenden Figur mit vor den angezogenen Beinen verschränkten Armen (Würfelhocker) dem Quader angenähert ausgeformt werden müssen, erklärt sich aus ihrer Anlage. Die Hinwendung zu einer malerischen Auffassung von Plastik mit fließenden Übergängen zwischen den Teilflächen kann der Mentalität eines Künstlers oder dem Empfinden einer Zeit (Rodin, Impressionismus) entsprechen. Ein Zitieren von Gestaltungsweisen autochthoner Gesellschaften oder trivialer Mitteilungen markiert jeweils den Bruch mit zum Selbstzweck verkommenen Darstellungstraditionen.

Die Arbeit an und mit der greifbaren Masse ist nicht mehr das alleinige, aber nach wie vor ein wichtiges Betätigungsfeld für Bildhauer: Die Fähigkeit der dreidimensionalen, körperlichen Bilder, ihrerseits einen Schatten zu werfen, ihre Eigenschaft, nicht nur Projektion zu sein, sondern eine eigene Realität zu begründen, die das Dargestellte im Extremfall zum Fetisch machen kann, sichert der Skulptur und der traditionellen Plastik zeitlose Faszination.

Im Hadith, einem islamischen Text aus der Zeit Mohammeds, ist die Rede davon, dass die Bildermacher am Jüngsten Tag aufgefordert würden, ihren Bildern Lebensodem einzuhauchen; das könne ihnen aber nicht gelingen. Was Bezug nimmt auf das Bilderverbot des Korans sowie auf die Genesis und das zweite mosaische Gebot der Bibel, zeigt, wie sinnfällig das Handwerk des Bildhauers (bis in verstiegene Träume hinein) erlebbar macht, womit der Mensch jene Aktivitäten verbindet, die er nicht bloß auf die Reproduktion des Bestehenden richtet. Auch daraus erwächst der Plastik kontinuierliche Aktualität.

Der Begriff „Plastik“ verweist auf ein Herstellungsverfahren, bei dem ein gemeintes Volumen durch das Antragen von plastisch verformbarem Material gewonnen wird. Die gebräuchlichsten Modelliermassen sind Lehm, Plastilin, Gips, Wachs und Papiermaché. Sie alle sind nicht wetterfest und anfällig für Beschädigungen mechanischer Art; einige lassen sich auf Grund unvermeidlicher Spannungen zwischen einem Halt vermittelnden Gerüst in ihrem Innern und der beim Trocknen von außen her schwindenden Masse nicht dauerhaft aufbewahren, ohne in anderem Material abgegossen zu werden. Präzise, billig und in Innenräumen Jahrhunderte überdauernd ist der Gipsabguss, der auf Grund seiner stumpf wirkenden



Auguste Rodin,
„Balzac“, Montparnasse,
Paris

Oberfläche jedoch in der Regel nur als Zwischenprodukt für spätere Verarbeitungen angefertigt wird. Aufwändig und teuer sind Bronze- und Aluminiumgüsse, deren Herstellung meist einem Fachmann überlassen wird. Das Ausstampfen oder Ausgießen von Gips-Negativformen mit Beton oder Kunststoffen (Polyester, Epoxydharze) erledigt der Bildhauer selbst. Kostspielige elastische Kunststoffe (Silikone) haben die Herstellung von Negativformen perfektioniert, den Vorgang jedoch nur unwesentlich vereinfacht.

Für subtraktive, skulpturale Verfahren können fast alle Hölzer und Steine verwendet werden. Zwar lässt sich nicht jede Form in jedem Material realisieren, aber dessen Härte ist in der Regel nicht das Problem. Obwohl die Skulptur innerhalb der Kunstgattung Bildhauerei seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts zunehmend zum Nischenprodukt wurde, steckt das „Hauen“ nicht nur in der Berufsbezeichnung des mit Körper und Raum arbeitenden Künstlers; es steckt als Vorstellung tief in den Köpfen aller Kunstfreunde, die den Bildhauer auch heute als Erstes nach seinem Verhältnis zu Stein und Holz befragen.

Fortsetzung in der nächsten Ausgabe: Raum als Werkstoff

Abb.1: Screenshot
„Doom“



Sigrid Pohl

Machinima

Eine innovative Methode des Filmemachens in der Schule

am Anfang kam der Ego-Shooter...

3. Stunde – Klassenraum einer IKT-Klasse am BG Wasagasse Wien. Die Schulglocke hat bereits die Stunde eingeläutet, aber die Schüler und Schülerinnen sind noch immer intensiv mit ihren Laptops beschäftigt. Im Klassenraum haben sie uneingeschränkten Zugang zum Internet – es wird heruntergeladen, kopiert und vor allem gespielt. First-Person-Shooter (FPS), in welchen das Spielgeschehen vom Kampf mit der Schusswaffe bestimmt wird, sind bei den Buben besonders beliebt. In diesen Computergames sieht der Spielende

das Geschehen aus der Ich-Perspektive, daher wird diese Gattung auch Ego-Shooter genannt. Schon zu Beginn der großen Pause sind einige Schüler in Online-Games wie beispielsweise „Counter-Strike“ eingestiegen. Dort können sie im Multiplayer-Modus gemeinsam mit anderen Online-Spielern das Game bestreiten. Das oben erwähnte Game „Counter-Strike“ zählt zur Untergruppe der Taktik-Shooter. Die User müssen nicht nur Fähigkeiten wie Geschicklichkeit und Reaktionsschnelligkeit besitzen, sie benötigen darüber hinaus die Bereitschaft, im Team zu arbeiten und strategisch zu denken. Counter-Strike

erfordert eine gute Absprache zwischen den Gruppenmitgliedern. Spieler, die in so genannten Action-Shootern¹ wie beispielsweise in „Unreal Tournament“ durch Schnelligkeit punkten, haben als Einzelkämpfer in Counter-Strike kaum Überlebenschancen. Die Notwendigkeit im Team zu arbeiten und Gruppentaktiken zu entwickeln, sind zwei Aspekte, die für den Einsatz von Computergames in der Ausbildung des US-Militärs aus-schlaggebend waren.²

Um den Einsatz und die Geschicklichkeit der Schülerinnen und Schüler beim Computerspiel mit meinen Vorstellungen von Medienbildung in Einklang

zu bringen, stellte ich Recherchen über Computerspiele an und stieß dabei auf eine interessante Möglichkeit, Computerspiele für die aktive, schöpferische Arbeit zu nutzen.

vom Ego-shooter zu Machinima...

Der Begriff „Machinima“ lässt sich von den englischen Begriffen „machine“, „cinema“ und „animation“³ herleiten. Mittlerweile blickt Machinima auf eine 10-jährige Geschichte zurück. Die Geburtsstunde des Genres schlug im Jahr 1993 mit der Veröffentlichung des Ego-Shooters „Doom“ (Abb. 1), der nicht nur durch eine Verbesserung im Bereich der 3D-Grafik bestach, sondern den Spielern erstmals die Möglichkeit bot, das Spielgeschehen in Form eines kleinen Films in einer eigenen Datei zu speichern. Mit den „Speedruns“ dokumentierten die Spieler, wie virtuos sie mit dem Game umgehen, und wie schnell sie es bewältigen konnten. Diese Speedruns werden bis heute auf Fanseiten ausgetauscht. Der Rekord bei Doom liegt derzeit bei ca. 20 Minuten Spielzeit.⁴

Machinima hat sich auf der Basis der Idee des Dokumentierens des Spielgeschehens entwickelt. Mittels einer 3D-Game-Engine⁵ und eines Computerspiels können heute Filme in Echtzeit produziert werden. Der Vorteil gegenüber herkömmlichen 3D-Animationstechniken besteht darin, dass das Computer-Game ohne zeitaufwändige Programmierung modifiziert werden kann.

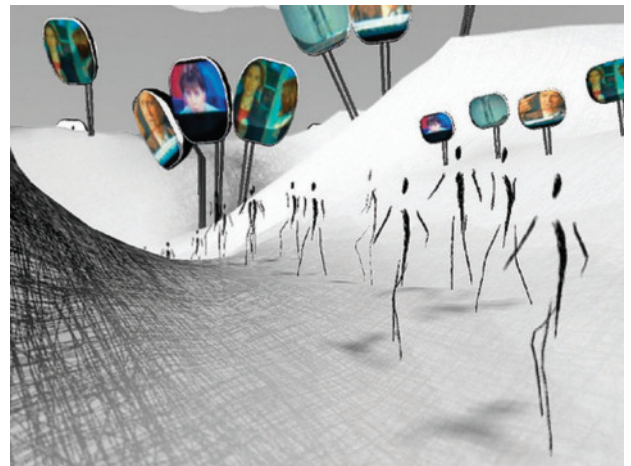
Ein Vergleich zwischen einem Screenshot aus „Unreal Tournament“ (2004) mit einem Bild aus einer auf derselben Game-Engine basierenden Machinaproduktion zeigt, wie unterschiedlich die Ergebnisse ausfallen können. (Abb. 2 und 3) „I’m no fan of game aesthetics,“ stellte Friedrich Kirschner⁶ in einem Interview anlässlich der Nominierung seines Films „The Journey“ im Rahmen des Mackies Filmfestivals in

New York fest; „(The game provided) a visual style that fit the story I wanted to tell. And it was easy to implement.“⁷

Machinima heute...

Im Laufe der Entwicklung benötigten User immer weniger Programmierkenntnisse, um aktiv gestaltend in die Spieleumgebung einzugreifen. Heute gibt es zahlreiche Software-Tools, die die Modifikation der Games erleichtern, so zum Beispiel zur Effektgenerierung, zum Beleuchten der Sets oder zur Veränderung der Kameraposition. „Den jedoch bemerkenswertesten Schritt zur Vermassung des Phänomens Machinima leistete die Industrie der Gamehersteller selber“, konstatiert Dirk Kuntze in seiner Seminararbeit am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Leipzig.⁸

Alle für eine leicht zu handhabende Machinimaproduktion benötigten Werkzeuge wurden in die Games Half-Life 2 und Sims 2 integriert. Das weltweit meist verkaufte Spiel Sims 2 wird von vielen Profis und auch immer mehr Laien für die Herstellung von Animationsfilmen genutzt. Es ist auch für den Unterricht zu empfehlen. Die Grundidee des Games Sims 2 besteht darin, dass ein Spieler/ eine Spielerin die Mitglieder einer Familie durch einen virtuellen Alltag steuert. Zu Beginn wird das Set ausgewählt, und es werden Geschlecht, Aussehen und sozialer Status der Figuren festgelegt. Im Verlauf des Games entwirft der Spieler/ die Spielerin den weiteren Lebensweg der Figuren und trifft Entscheidungen über Jobsuche, Partnerwahl, Heirat, Hausbau, Kinder bekommen, etc. Obwohl das Spiel eine große Auswahl von Handlungsoptionen bereitstellt, sind die Figuren strengen normativen Beschränkungen unterworfen. Auf eine beklemmende Art und Weise verbreitet Sims 2 die spießigen Normen und Werte des Familienlebens der amerikanischen Mittelklasse. Wer



sich den Vorstellungen einer bürgerlichen Existenz verweigert, wird mit Misserfolg und sozialem Abstieg bestraft.

Das Ziel des schöpferischen Gebrauchs von Computerspielen besteht darin, die Software zu hintergehen und für eigene Gestaltungszwecke zu nutzen. Wie der Machinimafilm „Anna“ anschaulich zeigt, gelingt es geschickten Usern, sich sehr weit vom herkömmlichen Spielgeschehen und der visuellen Gestaltung des Games wegzuentwickeln. Der Film wurde unter Verwendung eines Ego-Shooters produziert. Katherine Anna Kang weist in einem Interview auf das eigenständige Genre ihres Films hin „It’s most definitely not your everyday Machinima ... It’s not a video game and it’s not a comedy. It’s animation and it’s story telling“.⁹

Abb. 2 und 3: Screenshots „Unreal Tournament“ und „The Journey“ (beide 2004) von Friedrich Kirschner

das Bildungspotential von Machinima...

Meine Recherchen überzeugten mich, Machinima im Unterricht aufzugreifen, weil es eine Möglichkeit zu einer aktiven und kreativen Nutzung des Mediums Computerspiel zu eröffnen schien. In das Spielgeschehen einzugreifen, Charaktere und Handlung selbst zu bestimmen und Vorstellungen filmisch umzusetzen, sowie die Grenzen und Gestaltungsmuster eines Mediums zu reflektieren, kommen den Forderungen einer zeitgemäßen Medienerziehung entgegen. In diesem Sinne äußert sich auch Georg Peez¹⁰ in seinem Aufsatz „Alles Medien, oder was?": „Die Ausrichtung des Kunstunterrichts nach einem vorwiegend werkzeugorientierten Medienverständnis würde solche Prozesse der Beobachtung, Kommunikation und auch der reflektierten Gestaltung bzw. Konstruktion kaum fördern. Den Schülerinnen und Schülern würde kein Bewusstsein über die Spezifik bestimmter Medien vermittelt werden.“

Ein weiterer Aspekt, die Thematik zum Unterrichtsgegenstand zu machen, bestand für mich darin, Geschlechterstereotypen aufzuweichen. Aus Untersuchungen zum Medienverhalten von Jungen und Mädchen ist bekannt, dass Computerspiele eher eine Domäne der männlichen Jugendlichen sind. Schülerinnen nutzen den Computer vorwiegend, um sich Informationen aus dem Netz zu holen oder um mit Freundinnen und Freunden zu kommunizieren. Sims 2, das einzige Computerspiel, das auch gerne von Mädchen gespielt wird, bietet ihnen Gelegenheit, ihr Geschick beim Spielen zu demonstrieren. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein im Bezug auf den Umgang mit dem Computer. Nicht zuletzt können sie ihre Kenntnisse am Computer durch die Herstellung eines eigenen Animationsfilms erweitern und ein ihnen vertrautes Computerspiel einmal aus einem anderen Blickwinkel erleben.

ins Thema einsteigen...

Zum Kennenlernen von Machinima eignet sich die gleichnamige Dokumentation¹¹, die auf der Webseite www.elektrischer-reporter.de zum freien Download für die nichtkommerzielle Nutzung zur Verfügung steht. Am Ende des Beitrags spricht Lutz Schmitt über die Vor- und Nachteile des Mediums. Vorteile sind die leichte Zugänglichkeit und die Berechnung der Clips in Echtzeit. Ein Nachteil besteht in der Qualität der grafischen Darstellung, welche noch weit unter der von Animationsfilmen fürs Kino liegt. Dieser Nachteil wird sich aber mit dem technologischen Fortschritt auflösen, meint Schmitt. Weiters hebt er hervor, dass der Computer lediglich ein Werkzeug ist, mit dessen Hilfe Menschen ihre Vorstellungen umsetzen können. Es reicht also nicht allein aus, das Werkzeug Computer zu beherrschen, sondern es bedarf wie in jedem anderen künstlerischen Medium der Einbildungskraft des Einzelnen, um ein überzeugendes Ergebnis zu erhalten.

die Story ist wichtig – ein Beispiel...

Die größte Herausforderung bei der Gestaltung eines Animationsfilmes besteht darin, eine fesselnde Geschichte zu entwickeln. Zur Erläuterung der Bedeutung des Storytellings, wurde im Unterricht ein Filmbeispiel gezeigt. April Hoffmann drehte den Film „The Awakening“¹² mit Hilfe des Games Sims 2 und thematisiert darin die Eigenheiten und Absurditäten von Computerspielen. Der Film beginnt wie folgt: Beim Braten des Frühstücksomletts entzündet sich ein Feuer, das von einem urplötzlich auftauchenden Feuerwehrmann gelöscht wird. Der Hauptdarsteller Alan ist davon derart irritiert, dass er weitere zwei Male das Feuer entzündet. Wieder taucht der Feuerwehrmann aus dem Nichts auf und verabschiedet sich mit immer denselben Worten

„I’ve got to run. Please be more careful next time“. Eine Menge seltsamer Beobachtungen schließen sich an die erste an und führen bei Alan zu dem Schluss, dass ein Etwas oder ein Jemand sein Leben kontrolliert. Um die herbeigerufene, ungläubige Nachbarin zu überzeugen, versucht Alan mit allen ihm zur Verfügung stehenden Mitteln seine Theorie zu untermauern. Der Plot beruht auf einer Vorstellung, die der Gattung des traditionellen Figurentheaters entnommen ist; das Handeln der Figuren wird durch den Puppenspieler bestimmt, der sie an unsichtbaren Fäden leitet. Eine vergleichbare Funktion übt der User eines Computerspiels aus. Wie ein Marionettenspieler bewegt er seine Figuren und haucht ihnen Leben ein, wenn auch nur in einer sehr eingeschränkten Weise. Die englischsprachige Machinimaszene hat diese Analogie erkannt und dafür den Begriff „digital puppetry“¹³ geprägt. Die digitale Puppe bleibt immer an das ihr von der Programmierung vorgegebene Bewegungsrepertoire gekettet. Sie verfügt über eine bestimmte Anzahl von Gesichtsausdrücken und führt bestimmte Bewegungen in der ihr vorgegebenen Geschwindigkeit aus.

mögliche Gestaltungsideen....

Vor allem sollte es bei der Gestaltung der Geschichten gelingen, aus der verschrobene Idylle der Simswelt herauszutreten und die strikten Vorgaben der Software in Bezug auf den Lebensstil der Simsfamilie zu unterlaufen. Sims 2 fordert ja geradezu heraus, die virtuelle Idylle als beklemmenden Alptraum zu entlarven und zu parodieren. Will ein Sim erfolgreich sein, dann muss er sich am Beginn des Spiels einen Job suchen, verlässlich zur Arbeit erscheinen, sich auf der Karriereleiter langsam nach oben arbeiten, konsumieren... Das Leben eines Sim ist ein mit Zwängen gespicktes Dasein, dem er vielleicht mit

Hilfe der Schüler/ Schülerinnen entkommen könnte.

Es muss aber nicht gleich eine komplette Story erzählt werden. Schon eine kleine Szene mit einem für alle Schülergruppen verbindlichen Inhalt, kann Einsichten in eine Vielfalt unterschiedlicher Gestaltungsvarianten eines Themas bieten. Ein Vergleich der Sets, der Kameraeinstellungen, der Lichtführung und Farbstimmung macht schöpferische Prozesse sichtbar, die zur Analyse und Reflexion herausfordern.

Im Internet sind Videos zu finden, in welchen Musikstücke mit stimmungsvollen Bildern und Geschichten untermauert sind, die mit Machina und dem Spiel Sims 2 produziert wurden¹⁴. Auch diese Anregung, ein kurzes Musikstück als Impuls für eine Animation zu verwenden, könnte für die filmische Arbeit aufgegriffen werden.

schwindeln erwünscht...

Cheat bedeutet wörtlich übersetzt schummeln. In jedem Computerspiel gibt es diese Tricks, die dem Anwender Vorteile verschaffen können. Sind Schwindeleien unter Computerspielern normalerweise verpönt, so sind sie für den Machinimaproduzenten nützliche Hilfsmittel. Cheats werden über Tastenkombinationen oder über Codewörter eingegeben¹⁵. Für das Spiel Sims 2 gibt es eine große Anzahl von Cheats, die in unterschiedlichsten Foren im Internet leicht zu finden sind. Mit ihnen können die Figuren beispielsweise von störenden Bedürfnissen wie Hunger, Durst, Sauberkeits- und Harndrang, die in bestimmten Zeiträumen auftreten, befreit werden oder sie können sich unter Umgehung ihres sozialen Status eine Menge Geld aneignen, um sich zum Beispiel ein tolles Haus zu bauen. In den Optionen können auch die jedem Sim eigenen, spontanen Handlungen, sein so genannter „freier Wille“ ausgeschaltet werden. (Abb. 4)



Abb.4: Schüler/ Schülerinnen der 7a bei der Arbeit am Computer,
Foto: Kathrin Thie

und noch einige Tipps für die Filmarbeit...

- Die Länge der Animation festlegen.
- Ein Storybord anfertigen, in dem Szenen, Kameraeinstellungen u.s.w. festgehalten werden.
- Je weniger Charaktere im Film vorkommen, desto einfacher ist es, die Figuren zu kontrollieren.
- Eine Filmkulisse, die nur einen Boden und je nach Situation 2 bis 3 Wände besitzt, eröffnet mehr Spielraum bei der Wahl der Kamerapositionen.
- Vor dem Filmen sollte entschieden werden, mit welcher Qualität Clips gespeichert werden. Dies kann in den Kameraoptionen eingestellt werden. Zu bedenken ist, dass höhere Qualität auch mehr Speicherplatz erfordert.
- Die so genannte „Freie Kamera“ ist die wichtigste Funktion für die Aufnahme. Im Nachbarschafts-Modus oder im Live-Modus kann sie über die Tabulatortaste angewählt werden. Sie wird über die Maus oder mit Tastaturbefehlen gesteuert und ermöglicht besondere Kamerablickwinkel.
- Außerdem ist es möglich, Kamerapositionen vorab zu fixieren, was dazu dient, Kamerafahrten von einer gespeicherten zur nächsten gespeicherten Position zu erstellen.
- Bei der Aufzeichnung eines Clips sollte wie bei klassischen Filmproduktionen darauf geachtet werden, dass vor und nach der benötigten Aufnahme Material verfügbar ist, um in der Postproduktion genügend Spielraum für Übergänge zu haben.
- Aufgezeichnete Clips werden automatisch im Ordner „Movies“ des Games gespeichert und können von dort in ein einfaches Schnittprogramm wie den „Windows Movie Maker“ importiert werden.
- Eine Nachvertonung kann je nach Möglichkeit erfolgen, entweder mit Geräuschen und Musik, die aus dem Internet downloadbar sind oder mit der Aufzeichnung eines Dialogs der Schülerinnen und Schüler. Letzterer wird in Echtzeit ebenfalls im Videoschnittprogramm realisiert. Er ist allerdings qualitativ nur dann hochwertig, wenn ein entsprechendes Mikrofon benutzt wird.

Für Neugierige gibt es den „The Sims Movie Maker“¹⁶. Das englischsprachige Tool ist online nutzbar und stellt eine Reihe von fertigen Clips aus dem Sims-Game sowie Audiofiles, einen Titeltgenerator und Effekte zur Verfügung. Ein erstellter Kurzfilm kann direkt im Internet veröffentlicht werden. Ein kleines aber durchaus sinnvolles Angebot, wenn die Internetleitungen in der Schule schnell genug sind.

Vor- und Nachteile von Sims 2...

Der Einsatz von Machinima im Schulunterricht hat viele Vorteile. Einige wurden bereits oben erwähnt, wie die erschwinglichen Kosten; ein Computer, ein Computerspiel und ein Freeware-Schnittprogramm reichen für die Produktion eines Filmes aus. Ferner kommt den Schülerinnen und Schülern, die ja häufig schon im Besitz des Computerspiels sind und über ein gewisses Vorwissen verfügen, die einfache Handhabung des Programms entgegen. Dass die Filmproduktion in Echtzeit erfolgt und folglich zu jedem beliebigen Zeitpunkt betrachtet und beurteilt werden kann, ist ein weiterer Pluspunkt und steigert die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, Verbesserungen vorzunehmen.¹⁷

Machinima legt aber auch Grenzen fest. So wie Machinima im Schulkontext eingesetzt werden kann, haben die Schülerinnen und Schüler lediglich die Möglichkeit, aus den fixen Tools zu wählen. Eigene Entwürfe zu programmieren, übersteigt nicht nur ihr, sondern auch das Wissen vieler erwachsener User. An den Ergebnissen ist die visuelle Ästhetik des genutzten Games zu erkennen. Es besteht die Gefahr, dass die Filme belanglos wirken, besonders dann, wenn lange und inhaltlich wenig fesselnde Stories erzählt werden. Allerdings gibt es auch Produktionen, die deutlich zeigen, dass sich das Medium Machinima vollständig aus den visuellen Fesseln seiner Produktionsumgebung lösen kann und interessante Ergebnisse hervorbringt. Das geschieht aber nur, wenn die der Game-Engine immanente Ästhetik wie zum Beispiel die unnatürlichen Bewegungen oder der Abstraktionsgrad der Bilder bewusst als Stilmittel eingesetzt werden.

Schlussbemerkung...

Machinima ist auf jeden Fall eine lohnenswerte Möglichkeit, mit Games im BE-Unterricht zu arbeiten. Um es

mit den Worten von April Hoffmann zu sagen: "When I stumbled upon the moving making section, I was immediately inspired by what I saw. I chose to start filming more than playing because it was an outlet for creativity; there was a finished product to be (whereas game playing is endless)".¹⁸

Weiterführende Informationen im web

<http://www.uni-leipzig.de/~wehn/animatheory/machinima/index.htm> (allgemeine Infos zu Machinima)
<http://www.zeitbrand.de/> (Internetseite von Friedrich Kirschner, dessen Machinimafilme mehrfach preisgekrönt sind)
<http://www.machinima.com/>
<http://www.machinima.de.vu/>
<http://www.machinima.org/> (drei Seiten mit neuesten Infos rund ums Thema)
http://reactor4.planetunreal.gamespy.com/rtrms/RTMS_Tutorial_De.htm (Tutorial für Unreal Tournament auf Deutsch. Das Durchführen des Tutorials soll laut Verfasser weniger als 60 Minuten dauern)
 Wehn, Karin: Machinima – was Ego-Shooter und Puppentheater gemeinsam haben. <http://www.heise.de/tp/r4/artikel/17/17818/1.html>

Weiterführende Literatur:

Morris, Dave; Kelland, Matt (Hrsg.): Machinima: Making animated Movies in 3D virtual Environments. Lewes: Iles. 2005
 Hancock, Hugh; Ingram, Johnnie (Hrsg.): Machinima for Dummies. Hoboken: Wiley Publishing. 2007
 Marino, Paul: 3D Game-Based Filmmaking: The Art of Machinima. Scottsdale, Ariz: Paraglyph Press. 2004
 Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer Verlag. Nachdruck 2007

dienpädagogik. In: Medienimpulse (Juni 2007), 60, S 40 f

- 2 Der kommerziell erfolgreichste Taktik-Shooter ist das 2001 erschienene „Operation Flashwork“.
- 3 Lowood Henry. In: „High-performance Play. The Making of Machinima.“
- 4 <http://de.wikipedia.org/wiki/Doom> (21.3.2008)
- 5 Eine Game-Engine bildet das Grundgerüst der meisten Computerspiele.
- 6 Der Film „The Journey“ (Unreal Game Engine), 2004 von Friedrich Kirschner ist mehrfach ausgezeichnet worden.
- 7 Silverman, Jason: Machinima Maches Toward Amusing. <http://www.wired.com/culture/lifestyle/news/2005/11/69550> (23.03.2008)
- 8 Kuntze, Dirk. Machinima, Gespielter Film oder gefilmtes Spiel? Zwischen Film, Game und Figurentheater. Universität Leipzig. Institut für Kommunikationswissenschaft. Grin Verlag, 2005.
- 9 Interview mit Anna Katherine Kang aus dem Jahr 2003: <http://www.machinima.com/article/view&id=383> (21.03.2008). „Anna“ wurde mit Quake 3 Game- Engine hergestellt.
- 10 Peez, Georg: Alles Medien, oder was? In: Computer im Unterricht: Werkzeuge und Medien. Donauwörth: Auer Verlag. 2004, S 21.
- 11 Machinima: Ein Interview mit Lutz Schmitt. <http://www.elektrischer-reporter.de/index.php/site/film/48/> (21.3.2008)
- 12 Die Filme von April Hoffmann sind auf <http://www.atlas-enterprises.net/> zum Download bereitgestellt.
- 13 Begriff „ Digital Puppetry“ siehe, http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_puppetry
- 14 www.britannicadreams.com, „You are beautiful“ ist ein romantischer Song.
- 15 <http://briannicadreams.com/movietips/> . Deutsches Tutorial: <http://goodnews-antville.org/topics/Tutorial/>
- 16 Der Sims „Movie Maker“ ist auf der englischen Plattform „ The Sims Short Film Competition“ www.simsshort.com zugänglich.
- 17 Pohl, Sigrid: Machinima- eine innovative Form des Filmemachens in der Schule. In: Medienimpulse (Dezember 2007), 62, S 59-62
- 18 Interview mit April Hoffmann. In Machinima Six, S 3



Mag. Sigrid Pohl
 Lektorin an der Universität für angewandte Kunst, Dozentin an der Pädagogischen Hochschule, Lehrende am BG Wasagasse



Harald Machel

kunstraumschule 2008

DAS EIGENE – DAS FREMDE

Ein Rückblick aus der Sicht des Veranstalters

Vom 18. bis 29. Juni 2008 fand zum zweiten Mal im FREIRAUM des MUSEUMSQUARTIERS WIEN die Präsentation ausgewählter Arbeiten anlässlich des Schulprojektes KUNSTRAUMSCHULE statt.

Der BÖKWE setzte im Zusammenwirken mit verschiedenen Institutionen (Stadt- schulrat für Wien, Museumsquartier, Technikum Wien und Magistratsabteilung 13 – Bildung und außerschulische Jugendarbeit) ein starkes öffentliches Signal für die Kreativität an Wiener Schulen. Im Rahmen dieser Kunstaktion wurden von mehr als 1.500 Schü-

ler/innen künstlerische Werke eingereicht. Mehr als 100 Schulen, von der Volksschule bis zur allgemein- oder berufsbildenden höheren Schule, haben teilgenommen. Lehrer/innen und Schüler/innen in den „Kreativfächern“ Bildnerische Erziehung, Textiles Werken und Technisches Werken zeigten einmal mehr schultypenübergreifend Beiträge ihres kreativen Schaffens einer breiten Öffentlichkeit.

KUNSTRAUMSCHULE 2 unterscheidet sich vom vorhergehenden Projekt dadurch, dass die Arbeiten nunmehr über das Internet eingereicht wurden.

Unter www.kunstraumschule.at konnten die Schüler/innen bzw. Lehrer/innen ihre im Unterricht entstandenen Arbeiten einreichen.

Das hatte den Vorteil, dass alle eingereichten Werke von den Teilnehmer/innen im Vorfeld verglichen werden konnten. Sie bleiben auch nach Schluss der Ausstellung auf der Homepage abrufbar.

Prof. Billmayer von der Kunstuniversität Mozarteum Salzburg gab Anregungen für den Unterricht unter: <http://www.bilderlernen.at> kunstRAUMschule 2008: *das Eigene - das Fremde - Unterrichtsideen*



Blick in die Ausstellung

Kurator Dr. Rolf Laven wählte für die Präsentation im FREIRAUM des Museumsquartiers die interessantesten Arbeiten aus.

Am 18. Juni 2008 wurde die Ausstellung in Anwesenheit zahlreicher Gäste unter dem Titel „Das Eigene – das Fremde“ vom Leiter des MQ, Herrn Dr. Wolfgang Waldner eröffnet. In seiner Eröffnungsrede betonte er die kreative

Insgesamt wurde die Ausstellung von mehr als 130 Schulklassen besucht. Somit konnten in den zwei Wochen rund 3500 Besucher gezählt werden.

Presstext

„Das Eigene und das Fremde“

Prototypen, Bildwerke und Objekte, geschaffen von in Wien lebenden Jugendlichen, lassen im Wiener Museumsquartier das Lebens- und Experimentierfeld Schule sichtbar werden. Die Neugier auf das Experimentelle ist der Motor dieser zweiwöchigen Schau.

Denn der Mensch muss, will er nicht in Isolation geraten, seine Grenztore öffnen, Fremdes hereinlassen, sich auf Anderes, Neues „einlassen“. Wie weit er seine Türen aufschließt, hängt von seiner Persönlichkeit wie auch von seinem Umfeld ab.

Eröffnung am 18.6. 2008 durch Herrn Dr. Waldner, dem künstlerischen Leiter des Museumsquartiers



Diskussion mit Kunstvermittlerinnen zum Thema „Kulturelle Bildung in Österreich“ am 20.6.2008 im FREIRAUM



Vielfalt der Ausstellung und die idealen Rahmenbedingungen, die zum Gelingen von ‚kunstraumschule‘ beigetragen haben.



Es sind die Werke der jungen Menschen, die uns aufzeigen, dass das Fremde nicht fremd bleiben muss – dass im Fremden das Eigene auffindbar ist, weiters dass im Eigenen das (noch) Unbekannte, das Verhaltene, ja, das Potential aufgespürt werden kann! In diesen Werken kommen Individualität und die Findung vielschichtiger Persönlichkeitsbilder lebhaft zum Ausdruck.

Was Jugendliche mit den hier gezeigten Darstellungen erarbeiteten, darf für uns alle vorbildhaft sein: auch wir sind angeregt, gefordert, uns im Fremden und scheinbar ganz Andersartigen selbst zu erkennen. Politische Katego-



rien allein reichen nicht aus. Neue Deutungen und auch kreative Ausdrucksarbeit sind notwendig, um die individuellen und kollektiven Prozesse sowie die Mechanismen zu beschreiben, die unsere Gesellschaft bestimmen.

Den kreativ tätigen jungen Menschen und Ihren Lehrenden ist für die nuancenreichen Beiträge zur Ausstellung „Das Eigene und das Fremde“ Anerkennung auszusprechen.

Rolf Laven; Wien, Juni 2008

Abschließend darf ich mich im Namen des BÖKWE besonders bei den Mitgliedern des Organisationsteams: Dr. Rolf Laven (Kurator – WIEN MUSEUM) und seinen Helfern vom Aufbauteam, Dr. Rupert Corazza (SSR WIEN), FI - HR Mag. Heinz Kovacic (SSR WIEN), Prof. Mag. Heinrich Nagy (ARGE-BE-AHS), und den vielen Lehrern/innen und Schüler/innen für ihren engagierten Einsatz bedanken.

Harald Machel

Curt E. Cervenka

Kinderzeichnung – Ort der ‚Befreiung‘

Diese Betrachtungen sind Auszüge aus meiner zweiten Dissertation: „Psychologische Aspekte des Spannungsfeldes zwischen Künstler, Material und Rezipienten“ und mögen als Erweiterung des Artikels von Helga Buchschartner: „Gedanken zur Emotionsdarstellung in Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen“ im BÖKWE-Heft Nr. 4, Dezember 2007, gedacht sein.

Unter ‚Abbildungen‘ definiert Buchschartner deutlich die narrative Funktion der Kinderzeichnung als einen bevorzugten Faktor gegenüber der ästhetischen Gestaltung und im Abschnitt ‚Gefühlsbildung‘ sieht sie auf der kommunikativen Ebene den ‚inneren‘ Dialog der Kinder mit sich selbst sowie den ‚äußeren‘ mit anderen verbunden. Schließlich wird von ihr die kunstpädagogische Forderung nach ‚Raum und Zeit‘ erhoben, wo, neben sublimen Lösungsmöglichkeiten im Sinne einer Edith Kramer¹, „(...) eine Brücke sowohl zu den Kinderzeichnungen der Vergangenheit als auch zu den Konstrukten der Emotionsdarstellung im Laufe der Kunstgeschichte (...)“² geschlagen werden kann. Hier soll nun beispielhaft die ‚Indienstnahme‘ kindlicher Ausdrucksformen seitens namhafter Künstler dokumentiert werden.

Kinderkunst als Basisorientierung arrivierter Kunst

Nicht zufällig wenden sich Künstler der modernen Kunst irgendeiner Form kindhafter Äußerungen zu. Ist doch hier

jener Ort, wo sich über die bildnerische Artikulation eine Möglichkeit bietet, sich ‚frei zu spielen‘ von beliebigen, Markt orientierten Einflüssen, um über authentische Wege des Innenlebens subjektiv nach ‚außen‘ dringen zu können. Dazu bedarf es der Aneignung gewisser Abstraktionsmechanismen, wie sie Kinder in ihren Zeichnungen anwenden. Im frei gewordenen Raum der Abstraktion findet auch der Rezipient Gelegenheit, seine Phantasie mit dem Dargestellten zu verknüpfen bzw. sich subjektiv ein Bild zu machen. Bereits Diderot (Denis, französischer Schriftsteller und Philosoph, 1713 – 1784) forderte diesen Freiraum für das Publikum: „Dichter seid dunkel, Klarheit schadet“³, lautete seine Devise. Er wollte diese auch auf den Bereich der Malerei ausgeweitet wissen, indem er die entsprechende Frage, verbunden mit seiner Forderung des Weglassens, stellte: „Wenn man malt, muss man alles malen? Habt Erbarmen und lasst eine Lücke, die meine Phantasie erfüllen kann!“⁴. Sobald ein Künstler „(...) zu einem Punkt kommt, wo er Formstrukturen bevorzugt, die einfacher sind als die bisher verwendeten“⁵, bedient er sich bewusst oder unbewusst kindlicher, abstrakter Formulierungen. Ernst H. Gombrich (Kunsthistoriker, 1909 – 2001) forderte für die Kinder in diesem Zusammenhang mehr Freiraum zur Phantasie, etwa im Bereich der Spielzeugproduktion, und er zitierte aus einem Aufsatz seines Lehrers, Julius von Schlosser (Kunsthistoriker, 1820 – 1870):

„Für den Knaben kann ein Stock das Reitpferd, dem Mädchen ein Stück Holz

das Wickelkind vorstellen. Bei fortschreitender Entwicklung pflegt dieses rohe Symbol so wenig zu genügen, als das Brettidol dem Griechen späterer Zeiten genügt hat. Um diesen Prozess der ‚Entbildung‘, wie ihn unser Forscher⁶ nennt, aufzuhalten, bedarf es immer stärkerer Anlehnung an die Erscheinungsweise eines natürlichen Objekts, das heißt der Steigerung der Ähnlichkeit. So wird der Stock zum Stecken- und Schaukelpferd und das Stück Holz schließlich zur Puppe mit beweglichen Augen und künstlicher Stimme, mit allem Raffinement moderner Spielzeugtechnik, deren unsere Kinder so bald überdrüssig werden, weil ihrer Phantasie und Spiellust zu wenig Raum gelassen ist. Wie gerne kehren sie zum holzgeschnitzten Bauerntand zurück. Neuestens folgen ihnen, und gewiss mit Recht, die modernen Künstler (...)“⁷.

Der Bildhauer Constantin Brancusi (1876 – 1957) beispielsweise drückte seine Sehnsucht nach Kindhaftigkeit im Kunstwerk überzeugend aus:

„Wenn wir nicht mehr Kinder sind, sind wir schon gestorben“⁸.

Aber kann man überhaupt von Kunst sprechen, wenn man als arrivierter Künstler mit der entlehnten Sichtweise eines Kindes die Leinwand ‚schmückt‘? Pablo Picasso spricht von einer gewissen Unwahrheit in der Produktion von Kunst: „Wir wissen alle, dass Kunst nicht die Wahrheit ist. Kunst ist eine Lüge, die uns die Wahrheit begreifen lehrt, wenigstens die Wahrheit, die wir als Menschen begreifen können“⁹.

Pablo Picasso

„Ich male die Dinge, wie ich sie denke, nicht wie ich sie sehe!“ (Picasso, 1881 – 1973)

Hier definierte Picasso, der wahrscheinlich genialste Künstler aller Zeiten, seine psychische und physische Nähe zur Kinderzeichnung. Seinem inneren Drang nach bildhafter Wahrheit folgend war er, wie eingangs erwähnt, ständig bemüht, die intime Sphäre bildnerischer Äußerungen von Kindern zu ergründen bzw. sich als ‚erwachsener‘ Künstler dieser produktiv zu nähern – sich auf eine Ebene zu begeben, wo der Rezipient nicht wichtig zu sein scheint, sondern es vorrangig gilt, Wahrnehmungen und deren Inhalt nach eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen zu artikulieren. „Wir können davon ausgehen, dass Wahrnehmen Einwirken auf die Umgebung bedeutet, und zwar in dem Sinne, dass wir beim Wahrnehmen die Umgebung nach unseren Interessen zerlegen“¹⁰, kommentiert dazu der Kunstpsychologe Horst Beisl. Kinder lassen sich in ihrer Absicht, Visionen und Stellungnahmen auf ihre Weise zu visualisieren, nicht beirren: Sie „machen es sich nicht leicht, wenn sie etwas zeichnen und malen. Sie versuchen, es immer ganz genau nach ihren Vorstellungen zu machen. Sie sind erst dann zufrieden, wenn das Bild so ist, wie sie selbst haben wollen“¹¹. Hier beginnt das Kind sich mit seiner Wahrnehmung zu identifizieren, „(...) es kommt zu einer Annäherung zwischen Subjekt und Objekt, Kind und Umwelt“¹². Nach Jean Piaget wird dieser Umstand „(...) vom Kind in seiner Zeichnung realisiert“; insofern nämlich, als „(...) das Bild in Form der Zeichnung zunächst sprechungsabhängig ‚mit den individuellen Formen des Denkens‘ verbunden ist“¹³. Das Kind setzt selbstbewusst und autonom seine bildhaften Akzente aufs Papier, wo sich die wahrgenommene Umgebung und damit verbundene Haltungen widerspie-

geln sollen. „In engem Zusammenhang mit der kindlichen Umweltaneignung mittels der Zeichnung steht die Persönlichkeitsstärkung. Kinderzeichnungen sagen nicht nur etwas über den abgebildeten Gegenstand aus, sondern auch über den Zeichner selbst“¹⁴.

All das wollte Picasso in seine Arbeit einfließen lassen, da er im Kindesalter ‚bereits zeichnen konnte wie Raffael‘ (Picasso) und es ihm durch seine frühe, akademische Aneignung diverser Maltechniken verwehrt war, sein ‚Inneres‘ spontan ‚nach außen‘ zu tragen: „(...) Meine ersten Zeichnungen hätten nie in einer Ausstellung von Kinderzeichnungen gezeigt werden können (siehe Abb. 1 u. 2). Das Ungelenke und Unbekümmerte der Kindheit (wo Picasso Anknüpfungsmöglichkeiten zur ‚wahren‘ Kunstproduktion sah, Anm. d. Verf.) fehlte ihnen fast ganz“¹⁵. Picassos Jugend war geprägt von einer Umgebung, in der man Kindern früh lernte, rasch kleine Erwachsene zu werden. Je früher ein Kind selbstständig zu sein schien, desto stolzer waren die Eltern darüber. „Das Stadtviertel von Barcelona, in dem Picasso seine Jugend verbrachte, war alles andere als vornehm – eine düstere Welt gasbeleuchteter Kneipen und namenloser Gesichter, die im Schutze der Finsternis dahin trieben“¹⁶.

Frühe Kindheitserinnerungen mögen wohl seine Sehnsucht nach einer ‚Befreiung‘ von traditionellen Kunstäußerungen, wie sie etwa in Malschulen vorgegeben waren und die er schon als Kind perfekt beherrschte, erklären. Picasso scheint sich auch der wissenschaftlichen Erkenntnis der Moderne anzuschließen, wo bereits die „(...) Entwicklungspsychologie der Kinderzeichnung (...) registriert“ wird: „(...) Wenn sich schon die Darstellungsformen, die Materialien, das Weltbild ändern, dann sollen wenigstens die Kinder Kinder bleiben“¹⁷ (Vgl. dazu Brancusi). Wie oben erwähnt, orientieren sich die auto-

nomen bildhaften Zeugnisse kindlicher Phantasien, jenseits jeglicher Anbiederung an die Meinung Erwachsener, nach subjektiven Kriterien. Vielen Künstlern der Moderne erschienen diese ‚egoistischen‘ Haltungen der Kinder, als eine analoge Form der Auflehnung in ihrer Malerei, gegen die vielen Normen der aufkommenden, modernen Industriegesellschaft, geeignet zu sein. „Der Mensch muss sich eine andere, entgegengesetzte Welt schaffen, in der gegen die Vernunft das Unvernünftige, gegen die Überlegung das Unüberlegte, gegen das Zweckhafte das Zwecklose zu Geltung kommt – eine Welt, in der die Törlin Phantasie den höchsten Platz einnimmt“¹⁸.

Paul Klee und andere Kunstschaaffende

Der Maler, Lehrer am Bauhaus aber auch praktizierende Musiker Paul Klee (1879 – 1940) war freundschaftlich mit Wassily Kandinsky, der ebenfalls am Bauhaus lehrte, verbunden. Die künstlerische Affinität zu ihm dürfte sich formal auf Klees Arbeit ausgewirkt haben. Jedenfalls sind einige seiner Werke jenen von Kindern insofern nahe, als sie dementsprechende Merkmale – signifikante Zeichen, die aus der Phantasiewelt von Kindern stammen könnten – aufweisen: So „hilft uns die Kunst unserer Zeit, die überraschend viele Formen der Ergötzung, des Spiels, der Märchenhaftigkeit, heller gesunder Freude hervorgebracht hat: bei Macke, Chagall und Klee, bei Matisse, Dufy oder Lurçat“¹⁹, bemerkte dazu Heinrich Lützel; er ist der Meinung, als würde Klee sich mitunter einer Symbolik bedienen, die ihm an Kindesstatt erlaubt, „(...) gegen eine immer stärker geregelte Umwelt“²⁰ zu protestieren.

Auch eine intendierte ‚Kind gerechte‘ Enthaltsamkeit und Einfachheit im bildnerischen Formenrepertoire rechtfertigte Klee in seinem Tagebuch



Abb. 1: Pablo Picasso (14 J.), „Christus segnet den Teufel“, 1895 in: Wertebaker, Lael, Time-Life Die Welt der Kunst, Nederland B. V. 1972, S. 11.



Abb. 2: Pablo Picasso, „Akt“, Ebda., S. 13.

wie folgt: „Wenn bei meinen Sachen manchmal ein primitiver Eindruck entsteht, so erklärt sich diese ‚Primitivität‘ aus meiner Disziplin, auf wenige Stufen zu reduzieren. Sie ist Sparsamkeit, also letzte professionelle Erkenntnis. Also das Gegenteil von wirklicher Primitivität“²¹.

Klees Kindheit im gut bürgerlichen Elternhaus scheint sich auf seine ‚eigenartige‘ Formensprache ausgewirkt zu haben (s. Abb. 3 u. 4). Susanna Partsch (Klee-Biographin) bemerkt dazu: „Seine ‚kindliche Kunst‘ und seine Suche nach der Tradition der Kindheit werden ja immer wieder beschworen“; ebenso sei Klee „ein überzeugter Verfechter der ‚primitiven‘ Kunst“²² gewesen, indem er einmal aus gegebenen Anlass in einer Ausstellungsrezension behauptete: „Es gibt nämlich auch noch Urfänge von Kunst, wie man sie eher im ethnographischen Museum findet oder daheim in der Kinderstube (lache nicht, Leser), die Kinder können’s auch. (...) Je hilfloser diese Kinder sind, desto lehrreichere Kunst bieten sie; denn es gibt auch schon hier eine Korruption; wenn die Kinder anfangen entwickelte Kunstwerke in sich aufzunehmen oder gar ihnen nachzuahmen“²³. Mit dieser Feststellung Klees werden signifikante Parallelen einer Kunstpädagogik Čižeks

oder Montessoris ersichtlich, wo Unvoreingenommenheit gefordert und ‚fremde‘ Hilfe negiert wird. Hier trifft auch die bereits vorne erwähnte Ansicht Picassos über eine fehlgeleitete Akademisierung zu.

Kinder orientieren sich gerne an ihrer unmittelbaren Umgebung, wenn es gilt, diese und damit verbundene Gegebenheiten, die sie interessieren, imponieren, ängstigen usw. zunächst ‚farb- und formlos‘ darzustellen. Denn „das Kind unterscheidet früher anschauliche Charaktere (freundlich, böse, heiter, traurig) als Farben und Formen“, stellt der bekannte Kunsthistoriker Hans Sedlmayr fest und fügt hinzu: „Der anschauliche Charakter muss sofort aufspringen, dann wird der Inhalt einbezogen, es kommt zum integralen Verstehen“²⁴. Darin ‚beteiligte‘ Personen finden – entsprechend ihrem Stellenwert in der Kinderseele – oft eine proportionsgerechte (wertorientierte) Berücksichtigung, wobei dem „Kern der Darstellung (...) die ‚individuelle Ausdrucksform‘, die ‚frei‘ gewählte Form (...) übergestülpt wird (Klee spricht hier von ‚Formung‘, Anm. d. Verf.). Dies wird häufig durch Setzen von Punkten und Strichen erreicht“²⁵, wie man es beispielsweise bei Paul Klees Bild ‚Schwarzer Fürst‘ erkennen kann (s. Abb. 5). In reduzierter



Abb. 4: Paul Klee, „Puppentheater“, 1923 in: ebda, S. 56.

Form offenbaren sich hier sowohl praktische Fähigkeiten des Schöpfers als auch seine Persönlichkeitszüge²⁶. Klee erschien es wichtig, kindgemäß „(...) dem Unvorhergesehenen (der Fiktion, Anm. d. Verf.) Raum zu lassen, realistische Schwerfälligkeit zu meiden, alles Nebensächliche auszuschließen: nicht mehr sagen zu wollen, sondern eher weniger, sofern es etwas Besonderes ist“²⁷. Denn mit bildhaften Kinderdarstellungen dringen tiefenpsychologische Erkenntnisse in Form von Projektionen einer signifikanten Sichtweise des Schöpfers ans Tageslicht: „Das Kind projiziert sich in der Zeichnung, weil wir, wenn wir sie betrachten, von dem Kind ein bestimmtes psychologisches Portrait entwerfen können“²⁸.

Die Zeichnung stellte für Klee eine ideale Plattform dar, ‚Unsichtbares sichtbar zu machen‘ und er sah darin auch den gangbaren Weg zur Ungegen-

Abb.3: Paul Klee, „Wieder kindisch“, 1939 in: Partsch, Susanna, Paul Klee, Köln 1990, S.1

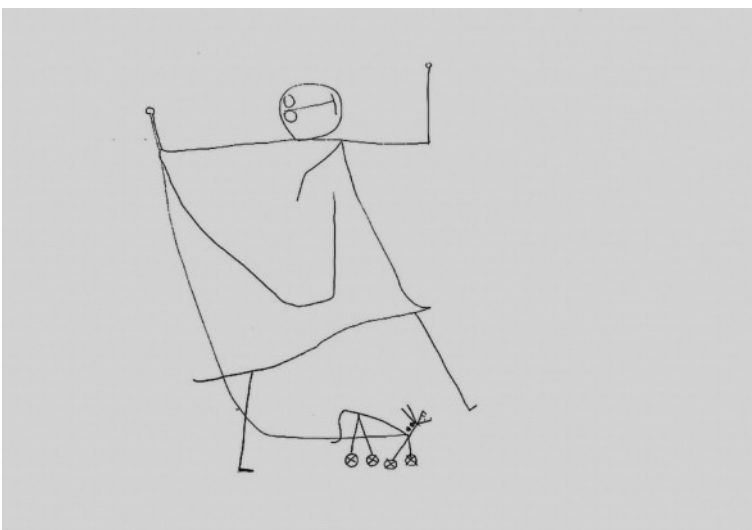
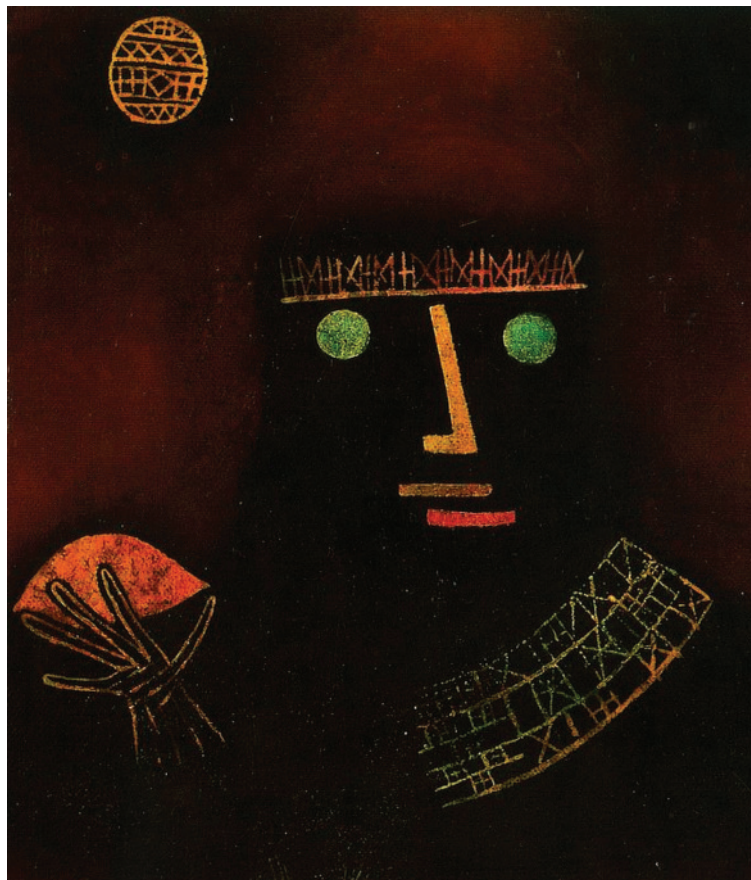


Abb. 5: Paul Klee,
„Schwarzer Fürst“, 1927
in: Partsch, Susanna, Paul
Klee, Köln 1990, S.58.



ständigkeit: „Das Wesen der Graphik verführt leicht und mit Recht zur Abstraktion. Schemen- und Märchenhaftigkeit des imaginären Charakters ist gegeben und äußert sich zugleich mit großer Präzision. Je reiner die graphische Arbeit, das heißt, je mehr Gewicht auf die der graphischen Darstellung zugrunde liegenden Formenelemente gelegt ist, desto mangelhafter die Rüstung zur realistischen Darstellung sichtbarer Dinge“²⁹. In der Sinndeutung von Kinderzeichnungen sieht Koch-Hillebrecht eine Möglichkeit „(...) zum Verständnis der frühen abstrakten Kunst“ zu finden, wo in beiden Gebieten „eine Mischung aus eingestreuten Wahrnehmungsdaten und Gestaltungsmomenten, die nicht aus der Wahrnehmung ableitbar sind“, vorhanden ist; dies könnte u. a. auch der Grund „(...) zur Interpretation einiger der besten Bilder Klees“³⁰ gewesen sein, ergänzt Koch-Hillebrecht.

Mit seiner Malerei war Klee bemüht, nicht die äußere Wirklichkeit zu artikulieren, sondern er ließ sich durch ‚Assoziation und Phantasie‘ nach dem ersten Farbauftrag inspirieren. Ohne Leonardo da Vincis Methode (s. u.) zu kennen, zog er schon als Kind die Maserungen der Marmortische nach und erkannte darin Figuren³¹. Der Kunsthistoriker Otto Stelzer (* 1914) zitiert dazu Klees spätere Tagebuchnotiz: „Im Restaurant meines Onkels (Frick), des dicksten Mannes in der Schweiz, standen Tische mit geschliffenen Marmorplatten, auf deren Oberfläche ein Gewirr von Versteinerungsquerschnitten war. Aus diesem Labyrinth von Linien konnte man menschliche Grotesken herausfinden und mit dem Bleistift festhalten“³². Susanna Partsch räumt jener frühreifen, Phantasie orientierten bildnerischen Praxis Klees einen hohen Stellenwert in seinem Gesamtwerk ein: „Dieser kind-

lichen Neigung maß Klee große Bedeutung bei. Er wollte im Bild mit Mitteln der Malerei allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten nachvollziehen“³³.

Horst Beisl sieht mit der „(...) Schematisierung bestimmter Formen (in der Kinderzeichnung, Anm. d. Ver.) (...) eine Verringerung der Differenzierung in der zeichnerischen Entwicklung“ verbunden, was sich jedoch nicht auf eine fixierte Themenauswahl auswirkt; das Bildwerk gilt ab einem bestimmten Zeitpunkt als beendet und es „erfolgt die Benennung (spontan, je nach Gutdünken, Anm. d. Verf.) meist nach dem Fertigstellen der Zeichnung“³⁴. Paul Klee vollzog die Namensgebung seiner Werke gleich jener von Kindern – jedoch aus der Sicht des intellektuellen Malers – im Nachhinein, „(...) was er im Spaß eine ‚Taufe‘ nannte“³⁵. Für ihn schien es „(...) eine zweite schöpferische Operation“³⁶ zu sein. Beim Kind sei fast immer erst nach der bildlichen Darstellung eine darauf folgende Interpretation bzw. Benennung des Werks gegeben, stellt auch Daniel Widlöcher fest, „(...) und es ist glücklich, zwischen der hergestellten Form und dem vorgestellten Gegenstand eine Analogie zu finden“³⁷.

Die bildnerische, bar jeglicher Vorgaben formulierte, selbstbewusste Stellungnahme eines Kindes stellt nicht selten ein Exerzierfeld namhafter Künstler dar, welches sie für ihre eigene Arbeit aufspüren und betreten. Ist doch hier jener Ort, wo Individualität, ausdrucksstark und unverkennbar für den Betrachter, in Erscheinung zu treten vermag. Der Sensibilität kindhafter (wahrhafter) Formen entspricht jenes bildhafte Vokabular, das manchmal – ähnlich wie bei Klee – „(...) die Stimmen der Kindermärchen, der Träume, zuweilen auch der Alpträume“³⁸ erklingen lässt. Auf diese Weise werden psychologische Indikatoren innerer Beweggründe, über den Weg der visuellen Kommunikation, stilistisch freigesetzt: „Stil ist das Merk-

mal im Werk eines Künstlers, das in den innersten Schichten der Persönlichkeit seinen Ursprung hat. Jeder Künstler sieht in einer spezifischen, nur ihm eigenen Art, und er übermittelt das Gesehene in seiner eigenen Sprache. (...) Die Art sich auszudrücken muss (bei einem Kunstwerk, Anm. d. Verf.) eine ganz eigene sein“³⁹. So gesehen klingt der zunächst vordergründig provokante Ausspruch des umtriebigen deutschen Künstlers und Werbefachmanns Michael Schirners: „Stil ist, was ich bestimme!“⁴⁰ nachvollziehbar. Er wollte neben der Werbung auch Kunst kreieren und vereinigte schließlich beide Genres, indem er Werbung zur Kunst erklärte⁴¹. Für den italienischen Designer Ettore Sottsass (1917 – 2007) bedeutet Stil „die Auseinandersetzung mit den Lebenserfahrungen, den Erfahrungen mit dem eigenen Körper und der Wahrnehmung von Natur“, wobei ‚Verinnerlichtes‘ im Design sichtbar wird: „Sein spezifisches Formenrepertoire führt Sottsass bis auf seine Vorliebe beim Malen oder gestalterischen Tun in der eigenen Kindheit zurück“ und „nähert sich den Dingen voller psychologischer Implikationen“⁴².

Fazit

Etliche Künstler der Moderne waren bemüht, „(...) die mimetische Darstellung, die Abbildung von Wahrnehmungsobjekten abzuschaufen“⁴³, um sich aus erstarrter akademischer Konvention zu entfernen. Man wollte dort beginnen, wo man als Heranwachsender noch keine grafische Entwicklung im Sinne der Unterweisung eines gezielten Naturstudiums durchlaufen hatte und begehrte aus künstlerischem Interesse die betreffende Nahtstelle, „(...) also jene Entwicklungsphase, an der die Gestaltung von der Abstraktion übergeht zur Wiedergabe der Außenwelt“⁴⁴. Anlässlich der heurigen Ausstellungseröffnung von Max Ernst (1881 – 1976)

in der Wiener Albertina bemerkte dazu deren Chef Klaus Albrecht Schröder: „Das Besondere an der Kunst des 20. Jahrhunderts ist, dass sie ja aus dem Nichtkünstlerischen – z. B. einer Kinderzeichnung, Werken von Geisteskranken oder wie bei Max Ernst aus Groschenromanen, höchste Kunst schöpfen kann. Es ist eben die Kunst, das Banale und Alltägliche zu verzaubern“⁴⁵.

Auch die österreichische Kunstpädagogik bietet im Rahmen ihres Lehrplanes dieser erwähnten zauberhaften bildnerischen Entfaltung genügend Raum.

Kurzfassung; der vollständige Text ist unter <http://www.bilderlernen.at/cervenka.abrufbar/>

- 1 Kramer, Edith (* 1916), österreichische Malerin und Kunsttherapeutin mit erfolgreichem Wirken in New York, Autorin zahlreicher einschlägiger Artikel und Bücher.
- 2 Buchschartner, Helga, BÖKWE-Fachblatt Nr. 4, 2007, S. 6.
- 3 Stelzer, Otto zit. Denis Diderot, Die Vorgeschichte der abstrakten Kunst, 1964, S. 141.
- 4 Ebda.
- 5 Arnheim, Rudolf, Zur Psychologie der Kunst, 1977, S. 30.
- 6 Schlosser bezieht sich hier auf einen Aufsatz des Wiener Kunsthistorikers Heinrich Gompertz.
- 7 Gombrich, Ernst H. zit. Julius von Schlosser, Präludien, 1927, S. 233 / 4, Meditationen über ein Steckpferd, 1978, S. 13.
- 8 Koch-Hillebrecht, Manfred zit. Constantin Brancusi, Die Moderne Kunst, 1983, S. 181.
- 9 Internet: http://www.burg-halle.de/~kuemmel/p_picasso.html, 23. 07. 99, S. 1 von 1.
- 10 Schuster, Martin / Beisl, Horst, Psychologie der Kunst, 1978, S. 209 ff.
- 11 Habarta, Peter, Picasso für Kinder, 1982, S. o. A.
- 12 Schuster, Martin / Beisl, Horst, 1978, S. 209 ff.
- 13 Ebda zit. Piaget, 1975, S. 93 und vgl. Arnheim, 1974, S. 245.

- 14 Ebda.
- 15 Habarta, Peter, 1982, S. o. A.
- 16 Damase, Jaques, Pablo Picasso, 1965, S. 5.
- 17 Koch-Hillebrecht, Manfred, 1983, S. 183 ff.
- 18 Ebda zit. Lützel, Heinrich, 1961, S. 104 ff.
- 19 Koch-Hillebrecht, Manfred, 1983, S. 183, zit. Heinrich Lützel, 1961, S. 104 ff.
- 20 Ebda zit. Heinrich Lützel, 1961, S. 104 ff.
- 21 Hofmann, Werner, Gegenstimmen, 1980, S. 96, zit. Paul Klee, Tagebuch 1909, S. 246.
- 22 Partsch, Susanna, Paul Klee, 1990, S. 15 ff.
- 23 Ebda, S. 17 f.
- 24 Stelzer, Otto, 1964, S. 29 f, zit. Hans Seldmayer, Kunst und Wahrheit, Rowohlt deutsche Enzyklopädie 71, S. 54 f.
- 25 Schuster, Martin / Beisl, Horst, 1978, S. 209.
- 26 Vgl. ebda, S. 210.
- 27 Marnat, Marcel, Klee, 1976, S. o. A.
- 28 Schuster, Martin / Beisl, Horst, 1978, S. 211, zit. Daniel Widlöcher, 1974, S. 99.
- 29 Partsch, Susanna, 1990, S. 54, zit. Paul Klee, „Schöpferische Konfession, 1920.
- 30 Koch-Hillebrecht, Manfred, 1983, S. 188.
- 31 Vgl. Partsch, Susanna, 1990, S. 16 f.
- 32 Stelzer, Otto, 1964, S. 179, zit. Paul Klee, Tagebuch, S. 16.
- 33 Partsch, Susanna, 1990, S. 16 f.
- 34 Schuster, Martin / Beisl, Horst, 1978, S. 179.
- 35 Marnat, Marcel, 1976, S. o. A.
- 36 Ebda.
- 37 Widlöcher, Daniel, Was eine Kinderzeichnung verrät, 1974, S. 41 ff.
- 38 Ebda.
- 39 Gill, Bob / Lewis, John; Kuh, Hans (Hrsg.), Illustration, Aspekte und Möglichkeiten, 1969, S. 56.
- 40 Schirner, Michael in Brock, Bazon, Reck / Hans Ulrich (Hrsg.), Stilwandel, 1986, S. 23.
- 41 Vgl. ebda ff.
- 42 Burkhardt, François zit. Ettore Sottsass in: ebda, S. 159 ff.
- 43 Koch-Hillebrecht, Manfred, S. 186 ff.
- 44 Ebda.
- 45 Roznovsky, Roman zit. Klaus Albrecht Schröder in: KURIER, 21. 2. 2008, S. 16.



MMag. DD. Curt E.
Cervenka
geb. am 7. Mai 1945.
Studien der Kunsterziehung (Meisterklassen A. Frohner und O. Oberhuber, BE / WE – Lehramt), Geschichte und Philosophie (Lehramt), Tätigkeit als Kunsterzieher und Lehrbeauftragter an den Kunstuniversitäten: ‚Akademie der bildenden Künste‘ in Wien sowie am ‚Mozarteum‘ in Salzburg (1977 – 2002).
Fachinspektor für BE / WE / Text. Gest. in Kärnten und Salzburg (1986 – 2004).
Künstlerische sowie kunstphilosophisch-wissenschaftliche Betätigung (Ausstellungen, Vorträge, Seminare und Publikationen).



Mag. Katharina Lobinger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der visuellen Kommunikationsforschung und der Semiotik.

Katharina Lobinger

Visuelles Zeitalter ohne visuelle Kompetenz?

Die stärksten aktuellen Wandelphänomene der Welt werden von den Sozialwissenschaften mit ganz unterschiedlichen Begriffen benannt. Globalisierung, Individualisierung, Mediatisierung und Ökonomisierung stellen davon nur die Wesentlichsten dar.¹ Als besonders spannender Aspekt soll hier die Mediatisierung herausgegriffen werden. „Mediatisierung meint, dass durch das Aufkommen und durch die Etablierung von neuen Medien für bestimmte Zwecke und die gleichzeitige Veränderung der Verwendungszwecke alter Medien sich die gesellschaftliche Kommunikation und deshalb auch die kommunikativ konstruierten Wirklichkeiten, also Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen verändern.“² Diese hier beschriebenen neuen Medien zeichnen sich wiederum durch das Phänomen der Visualisierung aus, also dadurch, dass verstärkt visuelle Inhalte, die durch die Digitalisierung der Technologien besonders rasch produziert und verbreitet werden können, zum Einsatz kommen. Mediale Inhalte sind demzufolge heute in verstärktem Maße visuelle. Zeitgleich mit der erkennbaren Visualisierung der Medieninhalte entstanden neue Schlagworte wie „Bilderflut“ im „Visuellen Zeitalter“ oder in einer „Visuellen Kultur“ bei gleichzeitig fehlender „Visual Literacy“. Eine Erklärung für die häufig negativ besetzten Begriffe³ mag sein, dass – obwohl wir in einer Kultur der visuellen Inhalte leben – die institutionellen Sozialisierungsinstanzen, wie z.B. die Schule, noch immer stark verschriftlicht sind. Es kann also durchaus bestätigt werden, dass Volumen und Frequenz

bildlicher Informationen stark zugenommen haben, ohne dass Bildungsinstitutionen und Wissenschaft darauf reagiert hätten.⁴ Es scheint an entsprechender Sozialisierung zur Bildkompetenz, also an visuellen Alphabetisierungsmaßnahmen, zu mangeln. Immer wieder wird ein Anikonismus, eine Art bildlicher Analphabetismus, vermutet. Dabei wird das Bild meist abschätzig als rein unterhaltendes Element angesehen, während den schriftlichen Inhalten mehr Informationswert und Gewicht zugestanden wird.

Bildkompetenz und die Doppelnatur des Bildes

Warum ist nun gerade die Forderung nach Bildkompetenz eine derart dringliche? Stark vereinfacht lässt sich sagen: Da ein Bildmotiv leicht erkannt werden kann, scheint es, als würde die Bildkommunikation quasi natürlich funktionieren. Ein kurzer Blick auf die Struktur der Fotografie fördert Gegenteiliges zu Tage: Das Bild ist zwar einerseits durch ikonische Exaktheit, andererseits aber auch durch semantische Unbestimmtheit charakterisiert. Einerseits ist es also präzise, andererseits vieldeutig und offen für unterschiedliche Interpretationen.

Dies soll nun am Beispiel der Fotografie beschrieben werden: Fotografien sind technisch erzeugte Bilder, die durch den hohen Grad an Perfektion in der Aufzeichnung die Unterscheidung zwischen Abbildung und Abgebildetem erschweren. Die Fotografie präsentiert sich als eine Botschaft ohne Code, eine einfache Abbildung der Realität und somit eine perfekte Wiedergabe der Wirklichkeit.⁵

Es scheint kein Decodiervorgang nötig zu sein, um das Bild zu entschlüsseln und zu verstehen. Im Gegenteil, das Bild scheint etwas so zu zeigen, wie es tatsächlich ist. Dieses Phänomen wird als ikonische Exaktheit bezeichnet. Trotz dieser ikonischen Exaktheit sind Medienbilder aber semantisch unbestimmt und vieldeutig. Aus der berühmten Aussage, dass ein Bild mehr als 1000 Worte sagt, kann abgeleitet werden, dass, wenn ein Bild nicht erschöpfend beschrieben werden kann, es mehrere Sichtweisen auf ein und dasselbe Bild geben muss. Die Komplexität eines Fotos führt bei der Rezeption zu unterschiedlichen Lesarten des Bildes mit unterschiedlichen Konnotationen, die von Betrachter zu Betrachter divergieren können. An diesem Punkt setzt die Schwierigkeit für die Bildkompetenz an. Unter der geforderten „Visual Literacy“ wird die Fähigkeit verstanden, visuelle Repräsentationen „lesen“, anwenden und selbst erstellen zu können. „Lesen“ bedeutet hier ein sinnerfassendes Verstehen von Bildern, wie dies auch von Texten erwartet wird. Zu einem kritischen sinnerfassenden Verstehen gehört auch, dass Bilder eben nicht als pure Abbildungen der Realität aufgefasst werden dürfen, sondern zudem die kommunikativen Absichten, die hinter dem Bild stecken, erkannt werden müssen. Empirische Studien deuten darauf hin, dass dies häufig nicht der Fall ist. Weidenmann beschreibt dies als „ökologische Normalisierung“ und meint damit, dass im Gegensatz zu Lesern von Texten die Betrachter von Bildern sich damit begnügen, eine abgebildete Szene

- 1 Vgl. Krotz, Friedrich (2005): Von Modernisierungs- über Dependenz- zu Globalisierungstheorien. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Winter, Carsten (Hg.) (2005): Globalisierung der Medienkommunikation. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften: S.21.
- 2 Ebenda: S. 39.
- 3 Bilderflut beschreibt einen quantitativen Aspekt der Visualisierungstendenz mit der Befürchtung, dass die Rezipienten von Bildern „überrollt“ werden, während die unterstellte fehlende Bildkompetenz die Rezipienten als passive Bildbetrachter beschreibt.
- 4 Kappas/ Müller (2006): Bild und Emotion – eine neues Forschungsfeld. In: Publizistik. Vol. 51, 2006/1.

in ihren Elementen zu identifizieren und mit den Wissensständen abzugleichen. Sie führen aber keine weitergehende Analyse des Bildes auf kommunikative Absichten hin durch.⁶ Der Betrachter stoppt bei der Rezeption bereits nach dem Erkennen der Motive aufgrund der Exaktheit der Darstellung und ignoriert die semantische Offenheit und Komplexität des Bildes. Gerade der Schritt über das Erkennen hinaus wäre aber wichtig, denn die intendierte Bedeutung eines Bildes, also die vom Sender gewünscht Lesart, bleibt nicht dem Zufall überlassen. Meist werden durch den Kontext Hinweise gegeben, wie das Bild verstanden werden soll. Susan Sontag beschrieb diese Kontextabhängigkeit der Fotografien, indem sie diese als Zitate bezeichnete, die nicht aus dem Zusammenhang gerissen werden dürfen: „Da jede Fotografie nur ein Fragment ist, hängt ihr moralisches und emotionales Gewicht von der Umgebung ab, in die sie gestellt ist.“⁷ Zusätzlich zur Komplexität innerhalb des Fotos verändert sich die Bedeutung also mit dem Zusammenhang, in dem sie gesehen wird. Oft liegt die eigentliche Bedeutung nicht im Bild selbst, sondern wird dem Bild erst durch den Kontext oder die verbale Betitelungen übertragen⁸, denn Bilder eignen sich beispielsweise nicht für zeitliche Darstellungen und so kann es vorkommen, dass Archivbilder in Medien zu einem späteren Zeitpunkt wiederverwendet werden, um einen ganz anderen als den ursprünglichen Sachverhalt darzustellen. In diesem Fall ist es allein der Text, der die Bedeutung fixiert und uns erklärt, was wir zu sehen und somit zu verstehen haben. Die Annahme eines klaren Abbildungscharakters, wie er oft zitiert wird, muss allein durch diese Beobachtung relativiert werden. Bild und Text hängen in Medienbotschaften zusammen und ergänzen einander in ihrer Funktion. Bilder vermitteln zum Beispiel in der gleichen Wahrnehmungszeit

mehr Information als verbale Texte, dafür eignen sie sich nicht besonders gut zur Darstellung von Abstraktem, denn sie zeigen immer ein bestimmtes Motiv, keine Klasse oder Kategorie. Grundsätzlich kann man sagen, dass Bilder sich eher für die Darstellung von Räumlich-Visuellem eignen, während Sprache Zeitpunkte, -verläufe und -räume besser ausdrückt.⁹

Herausforderungen für die Visual Literacy

Ohne hier eine Bewertung abgeben zu wollen, ob eine Visual Literacy vorhanden ist oder nicht¹⁰, sollen nun Aspekte für den kritischen und damit gegen einen „natürlichen“ Umgang mit Medienbildern angeführt werden. Bildwahrnehmung ist nicht gleichzusetzen mit allgemeiner visueller Wahrnehmung. Zunächst ist ein Erkennen des Charakters von Medienbildern als eigenständiges materielles Objekt mit gleichzeitigem Verweis auf einen außerhalb liegenden Sachverhalt erforderlich.¹¹ Das heißt, dass Medienbilder als Abbildungen, die sich von der Realität unterscheiden, erkannt werden müssen, indem die ikonische Exaktheit in Frage gestellt wird. Die leeren Stellen der semantischen Offenheit werden durch Interpretationshinweise von außerhalb des Bildes gefüllt, da Medienbilder immer im Kontext von Text, Sound oder anderen Bildern auftreten. Sie sind also niemals isoliert, sondern in ein mediales Umfeld eingebettet und damit kontextualisiert. Innerhalb eines Mediums geben die bildbegleitenden Kontexte Interpretationshinweise vor. Zugleich beeinflussen die Bilder die begleitende Berichterstattung. Text und Bild stehen somit in einem symbiotischen Verhältnis, in dem sich Lese- und Betrachtungsarten wechselseitig bedingen und die Bedeutung der Gesamtbotschaft konstruieren.¹² Daraus folgt, dass für das Erlangen einer „Visual Literacy“ auch das

Erkennen des kommunikativen Status wichtig ist. Es sollte demnach hinterfragt werden, mit welchen kommunikativen Absichten das Bild eingesetzt wird und welche Bedeutungen durch den Kontext hineingeschrieben werden, um einen möglichen persuasiven Charakter zu entlarven, was besonders in der Werbung und der politischen Kommunikation, aber durchaus auch beim journalistischen Einsatz von Bildern wichtig ist. Visual Literacy kann also nicht getrennt von Media Literacy, also Medienkompetenz allgemein gesehen werden. Medienkompetenz erfordert über den kritischen Umgang mit Bildern hinaus auch eine Beachtung der medialen Rahmen, die einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung der Inhalte haben. Durch sich verändernde Medien und mediale Darstellungsformen kann die hier geforderte kritische Bildkompetenz aber nicht in der Sozialisation erlernt werden, sondern dauert vielmehr ein ganzes Leben lang an und muss sich ständig medialen Neuerungen anpassen. Medienkompetenz ist sehr wichtig und die Basis dafür, dass der persuasive Charakter vieler Bilder (und Medieninhalte insgesamt) erkannt werden kann, denn schließlich bleibt die Fotografie in der aktuellen Medienlandschaft das wirksamste Medium für den Beleg von Geschehnissen. Dabei kann jedes Bild auch für den Experten unmerklich verändert und manipuliert worden sein.¹³ Um aber zu verstehen, dass Bilder nicht einfach abbilden, sondern zusätzliche Bedeutungen durch ihre Darstellungsweisen und Intentionen übertragen, und um ein Medienbild kritisch hinterfragen zu können, muss der Rezipient Wissen über die Produktionsweisen, die kommunikativen Absichten und die Offenheit des Bildes haben. Das Zeitalter der visuellen Inhalte erfordert also interessanterweise eine besondere Betrachtung der **Bildkontexte** und ein Verständnis von medialen **Kontextualisierungsprozessen**.

- 5 vgl. Barthes, Roland (2001): „L'ovvio e L'ottuso. Saggi critici III“, Turin: Einaudi: 6.
- 6 vgl. Weidenmann, Bernd (1989): Der mentale Aufwand beim Fernsehen. In: Groebel, J. / Winterhoff-Spurk, P. (Hg.): Empirische Medienpsychologie. München: Psychologie Verlags Union. Bzw. Schwan, Stephan (2005): Psychologie. In: Sachs-Hombach (Hg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 130f.
- 7 Sontag, Susan (2006): Über Fotografie. Frankfurt/ Main: Fischer: 104.
- 8 vgl. Knieper, Thomas (2005): Kommunikationswissenschaft. In: Sachs-Hombach (Hg.) (2005): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 37f. bzw. Nöth, Winfried (2000): Handbuch der Semiotik. Stuttgart/ Weimar: Metzler: 484f.
- 9 vgl. Barthes (2001): 6.
- 10 Es liegen erstaunlicherweise noch wenige gesicherte empirische Ergebnisse vor.
- 11 vgl. Schwan (2005): 131f.
- 12 vgl. Knieper (2005): 40.
- 13 vgl. Hüsch, Anette (2006): Ein Relikt vergangener Zeiten? Anmerkungen zum Begriff des traditionellen Bildes. In: Mersmann, Birgit/ Schulz, Martin (2006) (Hg.): Kulturen des Bildes. München: Fink: 345.

Sunkist
Foto © Thomas Berr

Für die freundliche Unterstützung danken wir: Thomas Berr, Wilfried Braumüller, Eva Lachner, Michael Schultes, Jakob Scheid, Christoph Tamussino vom Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung / DAE, Universität für angewandte Kunst Wien; Leitung: James Skone



Rudolf Wenzl

„Schwimmkörper“

Thema des Sommersemsters 2006

Technologie – Grundlagen und Vertiefung, Holzbearbeitung

Erstpräsentation: 22. 06. 2007, Dragoner Häufl an der Alten Donau

Die Idee, „Schwimmkörper“ als Semesterthema aufzugreifen, resultierte aus meinem langjährigen Interesse für Boote und Auftriebskörper im bzw. auf dem Wasser und wurde bestärkt durch die im Februar 2006 im Volkskundemuseum Wien gezeigte Ausstellung „Currachs – Boote aus Irland“, wo ich unter der Leitung von Donal MacPolin, einem Künstler und Werkerzieher aus Dublin,

bei der Herstellung eines Currachs, eines lediglich aus den verfügbaren Materialien Haselruten, Fichtenbrettern, Leinwand, Schnur und Teer bestehenden Bootes, mitarbeitete.

In Folge vertiefte ich mich in dieses Thema, das schon immer eine besondere Faszination auf mich ausübte: Wie bewegen sich Menschen im Wasser fort? Wie transportieren sie etwas darauf? Welche Möglichkeiten bestehen, Wasserwege zu kennzeichnen oder Positionen zu markieren?

Aus diesen Studien meinerseits, aus Gründen pädagogisch-didaktischer Stimmigkeit, und um die Kreativität der Studierenden herauszufordern, entwickelte sich schließlich folgende Aufgabenstellung:

Entwurf und Ausführung eines Schwimmkörpers mit den Vorgaben :

- schwimmfähig
- belastbar bis 40 Kilo
- Bedeutung / Aussage
- Beschreibung (Text)

Der bewusst sehr allgemein gewählte Begriff „Schwimmkörper“ gewährleistet dabei eine Auseinandersetzung, die sich nicht nur auf die rein funktionellen oder ästhetischen Aspekte von Objekten *im* und *auf dem* Wasser beschränkte. Auch deren Nutzbarkeit als Vermittler sozialkritischer, ökologischer und philosophischer Inhalte wurde mit einbezogen und ließ infolgedessen Arbeiten aus dem gesamten Spannungsfeld Design – Technik – Kunst zu.

Meine begleitende Vorlesung sollte dabei als Grundwissensbasis dienen und umfasste die Möglichkeiten der Fortbewegung *im* und *auf dem* Wasser (Schwimmen, Überqueren, Treiben), einen Abriss der Entwicklungsgeschichte der Schifffahrt von der Frühzeit bis heute (Einbäume, Flöße, Rindenkanus, Galeeren, große Segelschiffe, Dampfschiffe, U-Boote, heutige Kreuzfahrtschiffe, Containerschiffe, Tanker), Schiffbau und dabei verwendete Materialien (Tierhäute, Tierblasen, Porzellan, Schilf, Stahl und natürlich Holz), sowie Aspekte des Designs und Beispiele für die Nutzung von Schwimmkörpern als Bedeutungsträger in der zeitgenössischen Kunst. Debora Däubel



Chill-Out Schote

Die Chill-Out Schote ist ein aus LKW-Planen gefertigter, etwa 4 m langer Schwimmkörper in Form und Farbe einer Chilischoote, der mit leeren Plastikflaschen, Wasserbällen und Styroporabfällen gefüllt ist. Das auf diese Art recycelte Auftriebsmaterial kann mehrere Personen bequem über Wasser halten und wird dadurch zu einer Chill-Out-Insel. (Foto © Debora Däubel)

Katharina Hof

Der Pinsel

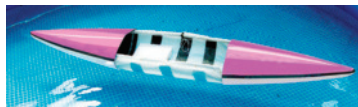
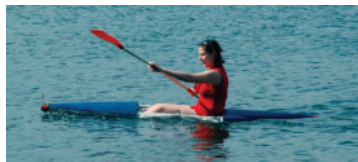
Der Pinsel schaukelt in den Wellen und malt ununterbrochen eine Momentaufnahme seiner Umgebung. Sein Medium ist die Wasseroberfläche, sein Werk ist eine Spiegelung. (Foto: Heftcover © Paul-Reza Klein)

Katharina Karner

Faltboot LEPIDOPTUS

Beim LEPIDOPTUS handelt es sich um ein Faltboot. Der Mittelteil eines alten Kajaks wurde entfernt und durch ein faltbares Skelett samt Haut aus Metall und Kunststoffplane ersetzt. Alles lässt sich bequem in den beiden Enden verstauen, und macht auch einen Transport im Kofferraum oder in öffentlichen Verkehrsmitteln möglich.

Lepidoptus wurde für die internationale Designbiennale „Design Match



2008“ ausgewählt und wird in Prag (Messepalast der Nationalgalerie), im Rahmen der Budapest Design Week in Ungarn (Museum für angewandte Kunst), in Bratislava und Kosice zu sehen sein. <http://2008.designmatch.cz/de/page/3> (Fotos © Paul-Reza Klein/Bearbeitung: Gerald Wenzl, Katharina Karner, Paul-Reza Klein)

Paul-Reza Klein

Sunkist

Sunkist ist eine Hommage an die Stadttoase Lobau. Der Halm wirkt wie ein vergessener Teil einer Filmkulisse, es unterstreicht damit das Gefühl von Ruhe aber auch Künstlichkeit, die ich als Stadtkind bei Ausfahrten „ins Grüne“ empfunden habe. Sunkist steht damit im Spannungsfeld zwischen Großstadt und Nationalpark.

Martina Rom

FALTERboot

blubb blubb blubb...das Schiff geht unter!

Nicht so bei dem FALTERboot: Aus einem 3 mal 3 Meter großen Papier



wird eine chinesische Dschunke gefaltet, verstärkt mit Epoxydharz lädt der gemütliche Doppelsitzer zu einer unvergesslichen Seefahrt ein. (Fotos © Margarete Neundlinger, Gerald Wenzl)



Rudolf Wenzl

unterrichtet seit 1972
an der Universität für
Angewandte Kunst Wien.
(Foto © Gerald Wenzl)

Event Dragoner Häufel
(Foto © Hermine Wenzl)



Anna Scherz

Ohr

Im Rahmen dieses Projektes entwarf ich eine Insel in Form eines überdimensionalen Ohres. Zuerst stellte ich ein Holzgerüst her, das ich mit Hasenstalldraht überzog, darauf pflanzte ich eine Wiese. Ich hegte sie und pflegte sie, bis das Ohr bereit war ins Wasser zu gehen.



Schallwellen wurden übersetzt in Wasserwellen, und auch das Gleichgewicht begann essentiell wichtig zu werden.

(Fotos © Paul-Reza Klein, Thomas Berr)



Angelika Zehrer

Schwimmfauteuil

Mein Wunsch war es, auf / im Wasser zu sitzen. Bei der Formgebung ließ ich

mich von aufblasbaren Schwimmsesseln inspirieren. Dabei erwies sich vor allem der Gegensatz zwischen dem schweren, massiven Holz und dem leichten Plastik als sehr spannend. Der kurzweilige Luftstuhl weicht nun der Beständigkeit und der Haptik von Holz.

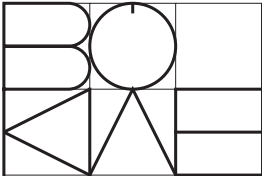
(Fotos © Rudolf Wenzl, Paul-Reza Klein)



Ausstellung in der Universität der

Angewandten Künste

(Foto © Gerald Wenzl)



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:

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

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre brigitta.imre@utanet.at
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien: Dr. Harald Machel h.machel@aon.at

Landesgeschäftsstellen:

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

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner
Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net
Kto. P.S.K. 92.124.190
Tel. + 43-676-3366903

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

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

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

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.

Medienwissen



(FB) Schulbücher, so haben gescheite Leute bemerkt, leiden darunter, dass sie von Lehrerinnen und Lehrern geschrieben werden. Bei dem vorliegenden Buch des Paderborner Medienwissenschafters Hartmut Winkler ist das anders: Es hat weder ein Lehrer geschrieben, noch ist es als Schulbuch gedacht. Aber es sollte in keiner Schule fehlen – es hilft Schülerinnen und Schülern ebenso wie ihren Lehrerinnen und Lehrern, sich in der Welt der Medien zu orientieren und diese mit entsprechenden Begriffen zu benennen. Kein Text ist länger als eine Buchseite, viele sind gerade mal eine drittel Seite lang; dennoch handelt es sich weder um ein Lexikon noch um eine Sammlung von Aphorismen. Diese kurzen Texte machen das Buch leicht lesbar, assoziativ lässt sich darin blättern und schmökern: Bekanntes wird in Erinnerung gerufen, Bekanntes wird neu und anders dargestellt und Neues wird geboten.

Ca. 300 Stichwörter präsentieren das Basiswissen Medien. Ein Punktesystem am Seitenende hilft dabei, die einzelnen Texte nach Relevanz und Allgemeingültigkeit einzuordnen. Ein Glossar und ein Stichwortverzeichnis machen das Buch auch zu einem Nachschlagewerk. Wenn der hier gebotene „allgemeine Medienblick“ auf die unterschiedlichen

Gegenstände des Unterrichts in Bildnerischer Erziehung gerichtet wird, ergibt sich eine große Menge neuer Perspektiven, die viel zum Verstehen der Welt beitragen können.

Das Buch gehört in jede Schulbibliothek und auf die Nachttische der Bildnerischen Erzieherinnen und Erzieher, denen es darum geht, ihre Schülerinnen und Schüler für ein Leben in der Welt der Medien fit zu machen.

Hartmut Winkler, Basiswissen Medien. Fischartaschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 2008. 352 Seiten, ISBN 978-3-596-17811-7, Preis 12,30€

Orientierung: Kunstpädagogik

Unter diesem Titel findet vom 22. – 25.

Oktober 2009 der Bundeskongress der

Kunstpädagogik an der Kunstakademie

in Düsseldorf statt. Nach München,

Leipzig und Dortmund ist es der vierte

derartige Kongress. Es geht um zwei

übergeordnete Ziele: Orientierung der

Kunstpädagogik in einer sich wan-

delnden Gesellschaft und einer sich

ändernden Schule und Orientierung für

den Umgang mit Bildern und Kunst im

Unterricht. Nähere Informationen gibt

es unter [http://bundeskongress-kunst-](http://bundeskongress-kunst-paedagogik.de)

[paedagogik.de](http://bundeskongress-kunst-paedagogik.de).

Vortrag von Johannes Kirschenmann am Mozarteum

Am Montag 19. Januar 2009 findet um 14 Uhr im Seminarraum der Abteilung für Bildende Künste, Kunst- und Werkpädagogik im KunstWerk Alpenstraße 75 (rückwärtiger Eingang) ein Vortrag von Prof. Dr. Johannes Kirschenmann statt.

Titel: Mit den Sherpas von Hermes zu den Bildern. Kleine Ketzereien und andere Selbstverständlichkeiten zu einer kunstpädagogischen Rezeption.

Wie kann in der Rezeption des künstlerischen Werkes der Kunstdidaktik und ihren schulischen Methoden ein Anschluss an die Erfahrungswelt der Kinder und Jugendlichen gelingen? Die Methoden der Werkinterpretation aus den Kunst- und Bildwissenschaften gilt es produktiv zugunsten eines »Aufschließens des Bildes« zusammenzufügen. Der Vortrag möchte mit Werkbeispielen Methoden in ihrer [An-]Wendung vorstellen und zur Diskussion einladen.

Johannes Kirschenmann (1954) hat den Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Akademie der bildenden Künste München. Er lehrt seit über 25 Jahren in Schule und Hochschule das, was an der Kunst für das Leben bedeutsam sein könnte. In diesem Zusammenhang ist er auch Mitherausgeber der Zeitschrift KUNST+UNTERRICHT sowie Autor und Co-Autor verschiedener Schulbücher und anderer gedruckter Gedanken zum Verhältnis von Bild – Kunst – Mensch.

BOEKWE - OSTERSEMINAR 2009 in Slavonice Tschechien

Der Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen/Landesgruppe Niederösterreich lädt alle Mitglieder und InteressentInnen – auch aus anderen Landesgruppen – in den Osterferien 2009 recht herzlich zum traditionellen Osterseminar ein. Es findet vom Samstag 4. bis Donnerstag 9. April 2009 statt. Nähere Informationen und ein ausführliches Programm gibt es bei:

Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74

Tel./Fax: 07488/71184

e-mail: carolus.ho@gmx.net

