



Nr° 1

März 2011

BOEKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Zweimal keine Dreitürme ...

mehr sehen mit Bildnerischer Erziehung





Editorial



Neue und Wende-Zeiten

Die BÖKWE-Bundesvollversammlung am 11.12.2011 im Mozarteum/Salzburg hatte – unserem Bundesfachtagungs-Titel gemäß – einige inhaltliche und personelle Schnitt- und Nahtstellen zur Aufgabe. Nach einer erfolgreichen Tagung mit Außenwirkung und -wahrnehmung standen nun interne Themen im Vordergrund.

Erfreulicherweise formieren und positionieren sich derzeit die Textil-KollegInnen sehr deutlich mit einem österreichweiten Netzwerk und einer bundesweiten Arbeitstagung im März 2011. Das Technische Werken war aktiv mit BÖKWE-KollegInnen bei der sehr erfolgreichen IMST-Fachtagung letzten Herbst vertreten. Bei der konstituierenden Sitzung der neu gegründeten Bunde-Arge Bildnerische Erziehung im November, initiiert durch das BMUKK, war der BÖKWE sowohl in der Vorbereitungsphase beteiligt wie bei der Tagung selbst eingebunden und personell stark besetzt.

Das Konzept der neuen LehrerInnenausbildung führte auch in unseren Reihen zu kritischen Reaktionen und zu einem BÖKWE-Positionspapier (siehe Seite 15) an alle einschlägigen Stellen, begleitet von einem Statement zu einem koedukativen und ungekürzten Unterricht sowohl im Textilen wie im Technischen Werken – federführende Funktion hatte hier die oberösterreichische Landesgruppe inne.

Dass wir sogar vor den eigenen Schulbehörden auf der Hut sein müssen, zeigt das Beispiel des abgeschafften Fachinspektorats in der Steiermark – ein äußerst unrühmliches Kapitel, das hier geschrieben wurde und das zweitgrößte Bundesland als einziges ohne eine angemessene Fächervertretung derzeit dastehen lässt. Auf Initiative der Bundesvorsitzenden wurden zwar Lösungen mit dem steirischen Landesschulrat angedacht, die aber als noch nicht wirklich befriedigend gesehen werden können und der Realisierung seitens der Schulbehörde harren.

Personell muss und will sich der BÖKWE in den nächsten 1-2 Jahren neu gestalten, weil eine „Frischzellenkur“ in periodischen Abständen inhaltlich und organisatorisch gut tut – das betrifft den Bundesvorstand wie den -Vorsitz. Deshalb starten wir ab sofort eine Einladungs-Initiative: Sollte Sie/Dich eine persönliche Einladung erreichen, weil wir von Ihrem/Deinem Engagement und der Fachkompetenz überzeugt sind, so würden wir uns freuen, wenn unsere Einladung angenommen wird und wir uns bei einem BÖKWE-Zusammentreffen im Frühjahr sehen werden!

Mit Wünschen für ein kraftvolles und erfolgreiches Jahr 2011

Marlies Haas

Inhalt

Inge Harden, Marija Tomažič
Schüler/innen gestalten ein Fastentuch S. 2

Sandra Broscheit und Ansgar Schnurr
„Also ich glaube, dass ich das selbst entdeckt habe“ - Studien zur Vermittlung künstlerisch-bildnerischer Qualität S. 4

Judith Kerschbaumer
Bilder und Sprache. Kann bewusster Umgang mit Bildern (Sprach-)Entwicklung anregen? Empirisches Forschen im Bildnerischen Bereich S. 10

Gottfried Goiginger, Franz Billmayer
Billig – preiswert – teuer. Produktverpackungen entwerfen und ihre visuelle Rhetorik verstehen S.13

Positionspapiere des BÖKWE zur LehrerInnenbildung NEU und zur Koedukation im Textilen und Technischen Werken S. 15

Thomas Stadler
Warum nicht München? – Anregungen für eine Exkursion in die bayerische Landeshauptstadt S. 18

Heidrun Weiler
Kinder im Atelier. – Auf Besuch bei Bernhard Vogel S.22

Franz Billmayer
Kunstqualität. – Das Museum als Medium der Qualitätssicherung S. 26

Buchbesprechungen S. 32

Coverbild:
Heidrun weiler: Kinder im Atelier





■ FASTENTUCH



Inge Harden, Marija Tomažič

Schüler/innen gestalten ein Fastentuch für die Pfarrkirche Preding in der Weststeiermark

Ein fächerübergreifendes Projekt (Bildnerische Erziehung und Religion) zum Schwerpunkt „Kunst und Schule“.

Als fächerübergreifendes Projekt in BE und Religion entstand heuer mit den Schüler/innen der 1B an der Hauptschule Preding (Wstmk.) das erste Fastentuch für die örtliche Pfarrkirche. Inspiration für das Projekt waren u. a. die spannenden Kunstprojekte in der Kirche St. Andrä in Graz, wo regelmäßig

zeitgenössische Künstler/innen eingeladen werden, im Kirchenraum ihre Ideen umzusetzen. Dort gab's auch Fastentücher der „etwas anderen Art“ zu sehen, wie z.B. von Walter Köstenbauer oder Michael Gumhold.

Geschichte und Zweck:

Bedeutung und Aussehen von Fastentüchern wurden von den Lehrerinnen Inge Harden und Marija Tomažič im Religions- und BE-Unterricht besprochen. Fastentücher wurden einst Hungertücher

genannt. Der Ausspruch „am Hungertuch nagen“ erinnert uns noch an diese Zeiten des Mangels und der Entbehrung. Farblose, einfache Tücher wurden am Aschermittwoch aufgezogen, um in der Fastenzeit Teile des Hochaltares oder auch den ganzen Altarraum zu verhüllen. Den Blicken wurde alles Wertvolle und Farbenprächtige entzogen – quasi ein Fasten mit den Augen; gemeinsam mit dem Schweigen der Orgel und der Glocken sollen wir Menschen zur Selbstbesinnung ermutigt werden.





Ab dem 12. Jahrhundert wurden Fastentücher mit bunten Bildern bemalt; Heilsgeschichten aus dem Alten und Neuen Testament wurden dargestellt – eine sogenannte „Bibel der Armen“. Mittels der Darstellungen war es allen, die nicht lesen und schreiben konnten, möglich, einen Zugang zur Bibel zu bekommen.

Realisierung und Bedeutung:

Die Art der Fastentuch-Gestaltung entwickelte sich aus den Ideen aller Beteiligten. Das Ergebnis ist ein ca. 13m² großes, aus 30 Einzelementen zusammengefügtes Gemälde. Schwarz, grau und weiß gemusterte Quadrate (Acryl auf Leinen) symbolisieren unseren „Grauen Alltag“. In diese monochrome Fläche sind sieben bunte Quadrate eingebettet, die gemeinsam ein Kreuz ergeben. In vielen Kulturen und Religionen weltweit hat die Zahl Sieben einen besonders hohen symbolischen Stellenwert. Zum Beispiel: addiert man drei und vier ergibt das sieben. In der christlichen Zahlensymbolik des Mittelalters steht die Drei für die Seele und alle geistigen Dinge; die Vier steht symbolisch für die materiellen, körperhaften Dinge. Seele + Körper = Mensch.

Das bunt gestaltete Kreuz überstrahlt die Grautöne, die uns allzu oft im Leben begleiten.



„Unser“ Kreuz steht für Freude, für Auferstehung, für alles Positive und für die Bereicherung des Lebens. Das graue „Lebensmuster“ mit weißen, hellen Momenten ist nicht alles! Erst die Buntheit weist auf die innere und äußere Vielfalt hin, für die wir Gott danken wollen.

Im Gegensatz zu den dreiundzwanzig unbunten Flächen wurden die sieben farbenfrohen Quadrate des Kreuzsymbols in Teamarbeit geschaffen.

Die Zusammenarbeit in der Klasse vermittelte den Kindern das Gefühl einer engen Gemeinschaft und der Zusammengehörigkeit. Von diesem Fastentuch in der Predinger Pfarrkirche sollen sich viele Menschen zum Innehalten und Nachdenken eingeladen fühlen.

Ein herzliches Dankeschön gebührt der Pfarre Preding für die gute Zusammenarbeit und vielen anderen, die uns mit Begeisterung unterstützt haben.



Die Lehrerinnen:

Inge Harden
ausgebildete Horterzieherin und Kindergärtnerin;
unterrichtet Religion und
Mediation an der HS-
Preding

Marija Tomažič
unterrichtet Bild.
Erziehung, Tech. Werken,
Englisch, Deutsch und
Italienisch an der HS-
Preding



Sandra Broscheit und Ansgar Schnurr

„Also ich glaube, dass ich das selbst entdeckt habe“

Studien zur Vermittlung künstlerisch-bildnerischer Qualität

Erklärt eine Schülerin oder Kunststudentin bei der Reflexion ihrer Arbeiten, dass in diesen ihre eigene „Sprache“ und „Handschrift gut verpackt“ sei, welche sie „selbst entdeckt“ und in einem eigenen Prozess entwickelt habe, freut sich meist der betreuende Lehrer. Bekennt sie jedoch, dass sie nur der klaren Lehrererwartung gefolgt sei, und dass sie nun immer beim Arbeiten seine „Stimme im Kopf“ höre, die „ganz klar sagt, was geht und was nicht geht“, wird er wohl eher erschrecken.

Lernprozesse in der Kunstpädagogik sind sicherlich dann erfolgreich, wenn in Auseinandersetzung mit dem Kunstlehrer/in etwas gelernt wurde. Zweifelsohne lassen sich verbreitete Gestaltungsgrundsätze, bildnerische Fähigkeiten und Methoden der Bildbetrachtung lernen und vermitteln. Wenn Schüler/innen im Zuge des Kunstunterrichts solche Fähigkeiten erwerben, so ist dies im Sinne des Lernprozesses sehr erwünscht. Über diese gewollte pädagogische Beeinflussung durch die Lehrperson hinaus wird in Kunstpädagogik und künstlerischer Ausbildung jedoch vielfach die eigenständige Entwicklung von ästhetischen Vorstellungen und Sichtweisen geschätzt und als ein Ziel angesehen. So lässt sich



Vorstellungen künstlerischer Qualität des Lehrenden, eben an dessen Geschmack. Andererseits wird es sicherlich zu Recht für sinnvoll gehalten, dass zukünftige Kunstlehrer/innen im Studium ein künstlerisches Profil ausbilden, um auch ihre individuellen Auffassungen und Kunstbegriffe in den späteren Unterricht gewinnbringend einfließen zu lassen. Resümiert man diese verbreiteten Überzeugungen, dann spielt sich die Entwicklung eigener ästhetischer Sichtweisen in einem nicht unproblematischen Spannungsdreieck ab zwischen einer hoch geschätzten Eigenständigkeit der Schüler/innen,

dem Lernen durch Reibung an Lehrer/innen mit künstlerischem Profil und schließlich dem engen Befolgen einer klar formulierten Lehrererwartung.

Jener Gedanke, dass neben der Vermittlung von bildnerischen Fähigkeiten auch die individuelle ästhetische Entwicklung ein wichtiges Ziel von Kunstunterricht sein kann, spielt in Kunstpädagogik und künstlerischer Ausbildung eine durchaus wechselvolle und bis heute umstrittene Rolle. So vollzog sich die Jahrhunderte lang übliche Künftlerausbildung in einem engen Meister-Schüler-Verhältnis und war oft „mehr auf Fertigkeiten der Hand“ als auf

Abb.1

Miko mag die schwarzen und braunen Farbflächen nicht, er findet das Bild grässlich.





das eigenständige Sehen ausgerichtet.¹ Heute gibt hingegen die Kunstakademie Düsseldorf als Ziel des Studiums an, „dass der Student sein künstlerisches Ausdrucks- und Darstellungsvermögen entdeckt und zu einer eigenen künstlerischen Gestaltungsweise entfaltet“ und verweist dabei auf die nicht lehrbare Kunst.² Dennoch gibt es nach wie vor in der künstlerischen Ausbildung „Meisterschüler“ und derweil auch Klassenstile. Bereits in der Geschichte der Kunstpädagogik des 19. Jahrhunderts stritten Zeichenlehrer in der Nachfolge Pestalozzis über den Stellenwert des eigenständigen Entwickelns ästhetischer Vorstellungen. J. Ramsauer proklamierte beispielsweise, dass der Zeichenunterricht dazu dienen solle, vom Lehrer vorgegebene Galtsgesetze und damit den als richtig vorausgesetzten „Sinn für Ebenmaß, Ordnung und Schönheit“ einzuüben. Dem gegenüber verstand J. Schmidt den Zeichenunterricht als eine Art „Hebammenkunst“ mit dem Ziel der eigentätigen Hervorbringung von „Schönheitsformen“ durch das Kind, wobei aus heutiger Sicht jene Eigenständigkeit begrenzt erscheint und schließlich ebenfalls auf eine „Geschmacksbildung“ zielte, wie Helene Skladny in ihrer historischen Untersuchung bemerkt.³ Den teilweise bis heute ausstrahlenden Paradigmenwechsel vollzog schließlich die Kunsterzieherbewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch ihren Bezug auf das unverstellte „Schöpferische des Kindes“⁴ mit seinem nach freiem Ausdruck drängenden kreativen Potenzial, welches keiner Belehrung durch Erwachsene bedürfe.

Ein Jahrhundert nach diesem euphorischen Aufbruch ist die Vorstellung, dass sich künstlerisch-bildnerische Qualität im Idealfall durch eigenständiges Erkennen herausbildet, weiterhin aktuell und deckt sich mit mancher kunstpädagogischen Alltagsbeobachtung. So

bemerkt Skladny vor dem Hintergrund ihrer schulischen Lehrerfahrung, dass beim größeren Mittelfeld der leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler potenziell die Möglichkeit bestehe, dass sie sich auf die ästhetischen Erwartungen des Lehrers einstellten, während leistungsstarke eher eigene Gestaltungsideen auch unabhängig vom Kunstunterricht umsetzen.⁵ Ist das jedoch tatsächlich so? Wie lernen denn die Leistungsstarken? Wie geschieht allgemein die Entwicklung von Vorstellungen künstlerisch-bildnerischer Qualität? In zwei unabhängig voneinander entstandenen empirischen Studien⁶ wurde untersucht, wie Vorstellungen künstlerisch-bildnerischer Qualität entstehen oder sich in Lehrsituationen vermitteln. Dies wurde einerseits in einem frühen Stadium der Lernbiografie beobachtet – in einer dritten Grundschulklasse – und andererseits im oberen Bereich künstlerischer Entwicklung, zu Beginn des Studiums der Kunstpädagogik bzw. der freien Kunst.

„Weil das alles so dreckig war und das hat alles nicht funktioniert“

Studien in der Grundschule

In einer dritten Grundschulklasse sollte untersucht werden, welche ästhetischen Vorstellungen die Schüler/innen in Bezug auf ihre Arbeiten haben. Was ist ihnen wichtig? Wann entscheiden sie, dass sie fertig sind? Und welche Rolle spielt die Lehrperson im ästhetischen Prozess der Schüler/innen? In der untersuchten Klasse wurde die Hochdrucktechnik eingeführt. Die Schüler/innen hatten schon mit unterschiedlichen Materialien (Wäscheklammern, Schwämmen, Kork) experimentiert. Zudem hatten sie zusammengetragen, welche Farben zur Jahreszeit Herbst gehören. Nun sollten sie „Herbstbilder“ mit Kartoffeln auf Papier drucken. Für das Gruppeninterview mit fünf Schüler/innen wurden fertige Bilder des Kunst-

unterrichts herausgesucht, auf die sie sich während des Gesprächs beziehen konnten. So wurde es ihnen einerseits erleichtert, über ihre Vorstellungen und Vorlieben zu sprechen und diese zu begründen. Andererseits konnte so eine Situation geschaffen werden, in der die Schüler/innen momentane Auffassungen unmittelbar äußerten und nicht nacherzählten. Die Auswertung des Gesprächs erfolgte nach der dokumentarischen Methode von Ralf Bohnsack⁷, mit der die von den Kindern als relevant eingeschätzten Kriterien rekonstruiert werden konnten.

Im Gespräch der untersuchten Gruppe konnten unterschiedliche Kriterien für als gut empfundene Bilder rekonstruiert werden. Dazu gehört zunächst die Farbigkeit der Bilder, auf die die Kinder im Laufe des gesamten Gesprächs immer wieder hingewiesen haben, so dass erkennbar wurde, dass diese für sie eine äußerst wichtige Rolle spielte.

Schon direkt zu Beginn des Gesprächs weist Miko⁸, ein Schüler der Gruppe, auf ein Bild hin (Abb.1), dessen Farbigkeit ihm nicht gefällt: „Ich finde, ... ich finde, ... das ist ... grässlich.“⁹ Auf genauere Nachfragen hin zeigt er auf die Farbflächen schwarz und braun und schüttelt sich, um deutlich zu machen, dass diese durch Mischen getrübbten Farben nicht zu denjenigen gehören, die er präferiert. Verena, eine Schülerin der Gruppe, zeigt auf ein anderes Bild (Abb. 2) und erklärt die Farbigkeit dessen für schön: „Schöne Farben.“ Hier lässt sich erkennen, dass die Farben ungemischt dem Farbkasten entnommen wurden, während sich die Farben in dem vorher genannten Bild durch das Wasser und das Übereinanderlegen dieser vermischt haben. Dieser Eindruck verstärkt sich, als Michaela, eine weitere Schülerin, von ihrem Bild (Abb. 3) erzählt, mit dem sie nicht zufrieden ist: „Ich hatte keine Ahnung, also hab ich root, orange und ... braun genommen,



Abb.2
Verena findet: „Schöne
Farben.“

Abb.3.
Michaela ist mit ihrem
Bild nicht zufrieden: „Weil
das alles so dreckig war
und das hat alles nicht
funktioniert.“

aber sieht man nicht. Weil das alles so dreckig war und das hat alles nicht funktioniert.“ Was nach ihrer Vorstellung offensichtlich nicht funktioniert hat, ist ein sauberer Druck mit unverschmutzten Kartoffeln in reinen Farben. Stattdessen verschmelzen auf dem Bild die sonst so bunten und strahlenden Farben zu eher unbunten, erdfarbenen. Die fehlende Abgrenzung der Farben wird auch an der negativen Beurteilung eines anderen Bildes (Abb. 4) deutlich: „Ich finde ... das grässlich. [...] Da grün grün grün grün rot rot rot ey grün. Und da sind zwei Farben“. Hier verweist Verena auf die Nutzung zweier Farben innerhalb eines Abdruckes, die sich durch das zeitgleiche Auftragen vermischen. Bunte, strahlende, ungemischte Farben mögen die Schüler/innen also lieber als „dreckige“, erdfarbene, gemischte und nicht so strahlende, wie die in der

Aufgabenstellung geforderten Herbstfarben. Dies wird auch noch von Miko bestätigt, der eine Reihe von Farben aufzählt, die ihm gefallen: „Ich finde es besser, wenn ... hier mehr bunte Farben sind. [...] Zum Beispiel wie pink, Verenas Hautfarbe rot, chili, Hautfarbe...“ Bekräftigt von Michaela: „... pink, lila...“. So könnte ein weiterer Grund für die häufige Benutzung und Erwähnung der reinen Farben, neben den deutlich formulierten Präferenzen, in der noch nicht kennen gelernten Technik des Mischens zu finden sein.¹⁰

„Weil diese Farbe hier, gucken Sie mal, der hier – brrr“

Im Hinblick auf die Farben trat jedoch im weiteren Verlauf des Gesprächs ein deutlicher Widerspruch auf: Bei der Besprechung der vorliegenden Drucke wurde deutlich, dass die Schüler/innen gerade die vorher herausgestellte bunte Farbigkeit als wenig herbstlich und deshalb nicht der Aufgabenstellung entsprechend kritisierten. Zunächst fällt dies besonders bei dem schon erwähnten Bild, das an einen Regenbogen denken lässt, auf (Abb. 2). Während Verena die Farbigkeit als positives Merkmal des Bildes herausstellt, wirft Michaela ein, dass es sich bei diesen Farben nicht um die geforderten Herbstfarben handelt. Dies sagt sie in einem lauterem, empört klingenden Ton, so dass deutlich wird, dass sie dies nicht gut findet und Verena nicht zustimmen kann. Obwohl alle benutzten Farben in der vorher erstellten Liste der Herbstfarben vorkommen, sind sie doch sehr strahlend und erscheinen aufgrund der Reinheit wenig herbstlich. Dies kann auch als Grund vermutet werden, warum das Bild in Abbildung 4 kritisiert wird. Neben der fehlenden Abgrenzung, wirken auch hier die ungemischten Farben rein und nicht der Aufgabenstellung gemäß. Zudem erwähnen die Schüler/innen die vereinzelt Drucke: „Weil da... achtzehn

Dinge Drucke sind“ – „Ne zwanzig...“ Miko und Michaela kritisieren – vielleicht auch unbewusst – einen weiteren Verstoß gegen die Aufgabenstellung der Lehrerin, denn die Abdrücke sollen das gesamte Blatt bedecken, so dass kein Weiß mehr zu sehen ist. Die vereinzelt ins Bild gesetzten Kartoffelabdrücke sind den Schülerinnen und Schülern zu wenige, das Weiß ist zu dominant.

Noch ein weiterer Mangel wird von den Schülerinnen und Schülern genannt: „Und man soll das eigentlich neben... (ne) aufeinander stempeln“. Durch das vereinzelt Setzen der Kartoffel gibt es keine Überschneidungen der Abdrücke. Das war ein weiterer Teil der Lehrerkriterien: die Abdrücke sollten auch aufeinander gesetzt werden. Das Bild (Abb.1), das schon am Anfang des Gesprächs angesprochen wurde, entspricht unter anderen Kriterien nicht den Vorstellungen der Schüler/innen, weil die Farbe nicht auf das Blatt gedruckt – wie es in der Aufgabenstellung ausdrücklich verlangt war – sondern mit dem Pinsel gemalt wurde: „Das ist nicht gedruckt.“ Während Serhat noch nach der Begründung für seine negative Beurteilung sucht: „Ich finde es hässlich, weil diese Farbe hier ... diese Farben...“, hilft Miko, indem er sich auf die vorgegebenen Kriterien der Lehrerin besinnt und feststellt, dass es so gar nicht der geforderten Aufgabe entspricht. Zudem sind in diesem Bild noch Farben enthalten, die nicht den Herbstfarben zugeordnet werden können (Blau und Schwarz), so dass auch dieses Bild von den Schülerinnen und Schülern nicht positiv beurteilt wird.

Bei Serhat erscheint es so, als hätte er die Aufgabenstellung der Lehrerin vollkommen verinnerlicht. Denn auch beim nächsten Bild, das er anspricht (Abb. 5), verweist er auf die Farbigkeit, die nicht der Aufgabe entspricht: „Boah, das ist grässlich. [...] Ja, weil ... schwarz ist keine Herbstfarbe ...

ähm“ Serhat reflektiert offensichtlich kaum über die Trennung zwischen eigenem ästhetischem Empfinden und den von der Lehrerin vorgegeben Kriterien, da er auch dann Begriffe des subjektiven Empfindens verwendet wie „hässlich“ und „grässlich“, wenn er über Verstöße gegen die Aufgabenstellung spricht.

Das Bild mit der schwarzen Farbe wurde auch noch darüber hinaus kritisiert, denn wie zu erkennen, gibt es weitere Farben, die nicht den Herbstfarben zugerechnet werden können (Rosa und Blau) und zudem die drei Farben, die verwendet werden sollten, weit übersteigen. Obwohl hier also Farben verwendet wurden, die zu den Bevorzugten gehören, werden sie als nicht aufgabenkonform bemängelt. So wird deutlich, wie sehr die Schüler/innen ihre eigenen Vorstellungen mit den Anforderungen der Lehrerin vermischen und sie ganz unreflektiert als eigene Qualitätskriterien versprachlichen. Es lassen sich in diesem Stadium des Gesprächs keine Unterscheidungen zwischen Aufgabenstellung und eigenen Vorstellungen in den Äußerungen der Schüler/innen mehr finden. Auch in Michaelas Antwort auf die Frage, wann ein Bild fertig ist, sind die entsprechenden Hinweise der Lehrerin erkennbar: *„Also ich finde, wenn alles schön bunt ist und nix mehr weiß is.“* Durch den Begriff ‚finden‘ drückt Michaela scheinbar ihre eigene Meinung aus, gibt darin aber exakt die Vorstellungen der Lehrerin wieder.

So lassen sich in den Äußerungen der Schüler/innen über das, was sie an guten Bildern schön und wichtig erachten, alle Kriterien wieder finden, die in der Aufgabenstellung der Lehrerin enthalten waren. Sicherlich wurden hier sinnvolle und verbreitete Gestaltungsgrundsätze gelernt. Darüber hinaus wird jedoch eine ästhetische Dominanz der Lehrperson erkennbar, welche – möglicherweise

wenig bewusst – die kindlichen Sichtweisen verdrängt. Ist es vielleicht möglich, dass die Schüler/innen die Anweisungen der Lehrerin so verinnerlichen, dass sie die eigenen Vorstellungen dafür aufgeben? Herausgestellt werden konnte, dass die Aufgabenstellung der Lehrerin einen erheblichen Einfluss auf die bildnerischen Qualitätsvorstellungen der interviewten Schüler/innen hat. Alle haben sie so verinnerlicht, dass sie Bilder, die ihr nicht entsprachen, nicht positiv beurteilt haben, obwohl sie teilweise die Farbigkeit aufwiesen, die sie zuvor als schön dargestellt hatten. Dabei lässt sich hier kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen feststellen, denn alle fünf Gesprächsteilnehmer haben Gründe angegeben, warum ihnen Bilder nicht gefallen, die auf Regelverstößen hinsichtlich der Aufgabenstellung beruhen.

„Das war einfach so ‘n Prozess, den ich im Laufe der Zeit so durchgemacht habe“

Studien im ersten Semester

Die Klarheit, in der die Schüler/innen jene Vermischung von eigenen und fremden Auffassungen formulieren, überrascht in dieser Stärke, obwohl in der Grundschule entwicklungsbedingt eine enge Orientierung an Bezugspersonen gegeben ist. In oberen Schulstufen hingegen sollte sich dieses Verhalten ändern. So darf man hier eher erwarten, dass Meinungen und Vorstellungen von Lehrpersonen kritischer reflektiert und in größerer Distanz aufgenommen werden. Schließlich zielt die Kunstpädagogik hier u.a. auf die stärkere Individualisierung ästhetischer Vorstellungen: Im nordrhein-westfälischen Lehrplan für den Kunstunterricht der Oberstufe werden als Ziele u.a. solche Einsichten angegeben, „die im Dialog des einzelnen mit dem Bild [...] das Individuum mit sinnlich-geistigen Erfahrungen zu persönlichen Entdeckungen führen“.¹¹

Um zu überprüfen, inwiefern bei älteren Lernenden die ästhetische Entwicklung zwischen Individualität und vorgegebenen Sichtweisen geschieht, wurden weitere empirische Studien durchgeführt, dieses Mal im oberen Stadium ästhetischer Entwicklung. Für die Interviews wurden Kunststudierende ausgewählt, die sich am Ende ihres ersten Semesters an einer Universität oder einer Kunstakademie in den Studiengängen Kunst/Lehramt oder freie Kunst befanden. An dieser biografisch bedeutsamen Stelle des Übergangs von der Schule in die Hochschule wurde mit qualitativ-empirischen Methoden an Einzelfällen untersucht, durch welche Dynamik sich die eigene künstlerische Entwicklung vollzieht und sich individuelle ästhetische Vorstellungen herausbilden, festigen oder durch andere verdrängt werden. Gerade durch den Start in das Studium mit seinen zahlreichen Einflüssen durch Studienkollegen, Dozenten und Lerninhalten erfährt die ästhetische Biografie in vielen Fällen einen maßgeblichen und oft prägenden Einschnitt. Hier kollidieren teilweise die eigenen vertrauten Darstellungsweisen, welche sich bis dahin nicht zuletzt in der Bewerbungsmappe bewährt hatten, mit anderen Auffassungen. Um diese sensible biografische Stelle zu beforschen, wurden die Studierenden gebeten, ältere Bilder aus ihren Bewerbungsmappen neben aktuelle Arbeiten aus dem Studium zu legen und über diese im Vergleich zu sprechen.

Der Kunststudentin Sarah wurde von ihrem Dozenten „eine völlig eigenständige Sprache“ in ihren Bildern bescheinigt. Sie bemerkt im Interview zu früheren Zeichnungen aus ihrer Mappe, dass sie *„so alt wirken, als wären es ganz alte Arbeiten“*. Bei diesen sei ihr Strich noch zu unbewusst und willkürlich gesetzt. Mittlerweile habe sie *„schönere Sachen gemacht, also bessere, die ich besser finde.“* (Auch bei ande-



Broscheit, Sandra (Jg. 1986) studierte bis 2010 Kunst auf Lehramt an der Technischen Universität Dortmund und arbeitet als Lehramtsanwärterin an einer Dortmunder Grundschule.
sandra.broscheit@tu-dortmund.de



Ansgar Schnurr, Dr. (Jg. 1977), lehrt Kunstpädagogik als Akademischer Rat an der Technischen Universität Dortmund
ansgar.schnurr@tu-dortmund.de



Abb.4
„Ich finde . . . das grässlich.
[...] Da grün grün grün
grün rot rot rot ey grün.
Und da sind zwei Farben“.

Abb.5
Serhat meint, dass die
Farbigkeit nicht der Auf-
gabenstellung entspricht.

ren Interviews fällt immer wieder auf, dass offensichtlich neue Begrifflichkeiten im Sprechen über die Qualität von Bildern gelernt wurden und dass Bezeichnungen wie „schön“ schnell korrigiert werden.) Auf das „Bessere“ der neuen Zeichnungen angesprochen, sagt Sarah, dass dort „meine Sprache besser verpackt ist, meine Handschrift“ und dass diese sich in einem eigenständigen Prozess entwickelt habe. Dies betonte sie mehrfach und weist mögliche Einflüsse von Dozenten oder Studenten wiederholt zurück. Als ihre eigene „Handschrift“ bezeichnet sie einen sehr bewusst gesetzten, gezielten und klaren Strich, der sehr konzentriert die Dinge erfasse.

Insgesamt spiegelt sie hier das Selbstbild ihrer als autonom dargestellten künstlerischen Entwicklung

mit ganz eigenen Erkenntnissen über gute Zeichnungen. Als Sarah jedoch im weiteren Verlauf über konkrete Situationen spricht, in denen sie sich mit Studienkollegen oder Dozenten über ihre Arbeiten unterhalten hatte, relativiert sie ihre Selbstbeschreibung, indem sie die von außen an sie herangetragenen Ansprüche erkennen lässt: Auf jenes Exakte und Genaue in guten Zeichnungen, war sie erstmals von Studienkollegen hingewiesen worden, die ihre frühere Art zu zeichnen als nicht richtig oder als „geschummelt“ bezeichnet hatten. Ihr sei daraufhin „plötzlich“ aufgefallen, dass es „wirklich schlecht“ gezeichnet sei. Aus dem Gesamtkontext des Gespräches wird hier klar, dass sie infolgedessen ihren zeichnerischen Strich verändert hatte und diese bewusste Art zu zeichnen nun als ihr Eigenes wahrnimmt. Noch deutlicher wird dies in der Interviewpassage, in der sie von ihrem Dozenten erzählt, den sie deswegen so schätzt, weil er „reichlich Erfahrungen“ habe und „ganz klar sagt, was geht und was nicht“. Wie stark seine Erfahrungen in ihr ästhetisches Urteilen übergegangen sind, beweist Sarah, indem sie ohne zu zögern ausführen kann, welche Kritik der Dozent an ihren früheren Zeichnungen anbringen würde: „Auf jeden Fall, dass diese Striche, die hier so enden, zu schwammig seien, dass die entweder irgendwo hin führen müssten oder ganz fehlen müssten.“ Jenseits dieser fiktiven Kritik schildert sie infolgedessen sehr detailliert eine konkrete, ihr „sehr präsente Situation“, in der sie Gabeln gezeichnet hatte, welche sie laut Dozent „mit Bleistift ausgemalt, hat er gesagt: ausgemalt“ hatte. Die Kritik ihres Dozenten an ihrer bisherigen Linieneinführung wirkte mächtig nach, denn bei späteren Zeichensitzungen, so gab Sarah an, habe sie immer die korrigierende Stimme ihres Dozenten „im Kopf“ gehabt.

„Also haben sie mir eher geraten, weil sie das auch irgendwo spannender fanden“

Untermauert wird der Eindruck dieses Einzelfalls durch Interviews mit anderen als leistungsstark eingeschätzten Studierenden. Bei Lena beispielsweise lässt sich ein sehr ähnliches Muster feststellen. Wurde bei Sarah der Entwicklungsunterschied zwischen den früheren und den aktuellen Zeichnungen durch das Begriffspaar „willkürlich bzw. unbewusst – bewusst“ umschrieben, beschreibt Lena immer wieder die Linieneinführung in den Zeichnungen der Bewerbungsmappe als „unsicher“ und „gekrickelt“, während sie mittlerweile „mutig“ und „locker“ zeichne. Als wichtig gibt sie an, durch das Wagnis einer einzigen Linie gegenüber einem suchenden Strich größere Sicherheit und eben Mut zu beweisen. „Das finde ich irgendwie auch schöner also ich persönlich finde das irgendwie besser.“ Auch Lena entwirft zunächst eine sehr selbstbewusste Schilderung, in der sie die Entfaltung zeichnerischer Qualität mit ihrer Entwicklung einer eigenen mutigen Persönlichkeit verknüpft. Doch auch hier lassen sich zwei wichtige, prägende Situationen feststellen, die beide nach der Schulzeit, aber vor Studienbeginn lagen: Dies war zunächst die Beratung durch ihren ehemaligen Kunstlehrer, der sie von ihren stark modellierten und ausgearbeiteten Zeichnungen abbrachte, welche sie „mit Herzblut gemacht“ hatte, und lineares Arbeiten empfahl, obwohl sie das als „sehr schwierig“ erfuhr. Die zweite Situation war ein Mappenkurs, der von älteren Studierenden der Universität angeboten wurde. Dort wurden ebenfalls die früheren Zeichnungen kritisiert: „Also im Mappenkurs war halt, dass ich bei dem Linearen bleiben soll. Also haben sie mehr geraten, als zum Beispiel diese ausgearbeiteten Geschichten, weil sie das auch irgendwo spannender fanden.“ Lena äußert hier

also, ihren zeichnerischen Stil an dem ausgerichtet zu haben, was andere, beratende Personen „spannender fanden“. Von eigenen ästhetischen Auffassungen, welche gemäß verbreiteter Meinung zum künstlerischen Lernen vielleicht sogar gegen Widerstände durchgesetzt würden, liest man hier zunächst nichts. Obwohl es Lena die lineare Art zu zeichnen „*mittlerweile sehr angetan*“ habe, gibt sie zu, dass sie dabei anfangs „*ein bisschen Angst*“ hatte. Wenn sie es noch öfter übe, „*dann wird es auch gehen [sehr leise], dann wirkt das auch besser, das wirkt dann irgendwie erfassender*“ [laut].

Bedeutet diese Einblicke nun eine Abwertung der künstlerischen Entwicklung von Sarah und Lena, oder dass ihre Art zu zeichnen aus reiner Anpassungsleistung resultiert? Sicherlich nicht, schließlich haben beide einige Erfolge mit ihren Zeichnungen und genießen bei Studienkollegen und Dozenten Anerkennung für ihre als individuell beurteilte Bildsprache. Jedoch werfen die empirischen Einblicke, die unter der Oberfläche des Sichtbaren und alltäglich Kommunizierten liegen, ein neues Licht auf die Dynamik ihres künstlerischen Lernens und auf die überraschende Dominanz der Lehrerkritik. Dies muss man nicht verurteilen. Bestimmt begründet sich gerade die hohe Qualität des künstlerischen Arbeitens von Sarah und Lena darauf, dass sie die Chance hatten, sich in ihrem Studium an der künstlerischen Persönlichkeit ihres Dozenten zu reiben und daran zu wachsen. Möglicherweise liegt es sogar in der Natur des künstlerischen Lernens, zumindest mittelfristig, die Sichtweisen von LehrerInnen sehr geradlinig zu übernehmen und sich daran auszurichten. Die Übernahmen der Lehrersichtweisen konnten sowohl in der Grundschule als auch im späteren Entwicklungsstadium nachgewiesen und dargestellt werden. Allerdings muss überlegt werden, in welcher Form

sich die nötigen reibungsvollen Abgrenzungen, welche für die Entwicklung einer individuellen Auffassung nötig sind, vollziehen. Vermutlich geschieht dies langfristiger, so dass solche Abgrenzungen zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht erfasst werden konnten.

Natürlich dürfen die Einblicke in diese Einzelfälle nicht als repräsentativ missverstanden werden. Es wurden auch Gegenbeispiele von Lernenden gefunden, die sehr bewusst gegen verbreitete Auffassungen und den empfundenen „Zugzwang“ arbeiteten. In der Breite der durchgeführten Interviews zeigte sich jedoch sowohl in der Grundschule als auch im Kunststudium eine Tendenz, welche darauf hinweist, wie stark und wie ungefiltert die individuellen ästhetischen Vorstellungen künstlerischer Qualität der Betreuenden oftmals in das bildnerische Handeln und Denken der Lernenden übernommen werden. Es ist allerdings wichtig zu differenzieren zwischen allgemeinen Gestaltungsprinzipien und die in unserer Kultur verbreiteten Sichtweisen auf Bilder einerseits, welche in kunstpädagogischen Lernprozessen vermittelt werden sollen und unseren individuellen ästhetischen Dispositionen als Lehrpersonen andererseits. Diese haben sich aus bestimmten Kunstbegriffen und verstreuten biographischen Prägungen ergeben und erscheinen unter Umständen nur uns selbst zwingend und plausibel.¹² Wie sich aus den Studien zeigt, werden auch diese Kunstbegriffe und Qualitätsvorstellungen mit einem vermutlich geringen Grad an Bewusstheit, aber erstaunlicher Wirksamkeit auf die Schüler/innen und Studierenden übertragen. Sicherlich unmittelbarer, als es vielen von uns bewusst ist und mächtiger, als es uns manchmal lieb ist.

- 1 Vgl. Ullrich, Wolfgang: Was war Kunst? Biografien eines Begriffs. Frankfurt a. M.: Fischer 2005. S. 150.
- 2 URL: <http://www.kunstakademie-duesseldorf.de/fileadmin/pdf-dokumente/Infobroschuere.pdf>. (Zugriff 12.02.2010)
- 3 Vgl. Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterzieherbewegung. München: Kopäd 2009. S. 45-62, 75-83, 161-165.
- 4 Ebd.
- 5 Vgl. Skladny, Helene, a. a. O., S. 13-14.
- 6 Die empirische Untersuchung und Analyse in einer dritten Grundschulklasse führte Sandra Broscheit im Rahmen einer Masterarbeit durch. Die Situation der Kunststudierenden am Ende des ersten Semesters wurden von Ansgar Schnurr untersucht.
- 7 Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills: UTB Barbara Budrich 2008.
- 8 Alle Namen und personenbezogenen Daten geändert.
- 9 Die Transkripte sind zugunsten besserer Lesbarkeit gekürzt und teilweise hinsichtlich sprachlicher Wiederholungen etc. geglättet. Bei Interesse können die originalen Transkripte bei den Verfassern angefordert werden.
- 10 Vgl. Dietl, Marie-Luise: Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit. Münster: Waxmann 2004. S. 15 und 254.
- 11 Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Kunst. Frechen: Ritterbach-Verlag 1999. S. 6.
- 12 Vgl. zu den versteckten Kunstbegriffen: Schnurr, Ansgar: Forschen mit Kontrastmitteln. Über die Grenzen ästhetischer Erfahrung. In: Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven, Bielefeld. Hrsg. Von Torsten Meyer, Andrea Sabisch. Bielefeld: transcript 2008, S. 103 – 112.



Judith Kerschbaumer

Bilder und Sprache. Kann bewusster Umgang mit Bildern (Sprach-)Entwicklung anregen?

Empirisches Forschen im Bildnerischen Bereich

Eine interdisziplinäre Verbindung und Überlappung von Theorien und Wissenschaften gleich der Anordnung einer Collage interessierte mich nicht nur als Kunstgattung der Bildenden Kunst, sondern auch als kreative Auseinandersetzung mit dem Fach Bildnerische Erziehung und deren Einbettung in den Bildungsprozess, desgleichen um Persönlichkeitsentwicklung im schulischen Bereich legitim und von Psychotherapie oder Kunsttherapie abgegrenzt einsetzen zu können. Die Kinderzeichnung als persönlicher Ausdruck und als Kommunikationselement in der Interaktion mit der Primärlehrperson sprach mich von der ersten Begegnung mit ihr vor rund 35 Jahren an. Seither beschäftige ich mich sowohl von der Kunstpädagogik als auch von der Kunsttherapie her forschend Eindrücke und Zeichnungen sammelnd mit der Bild(er)sprache, fundierte mein Interesse daran mittels tiefenpsychologischer Entwicklungspsychologie und in den letzten Jahren auch mit der jungen Bildwissenschaft und ihren Bildtheorien.

Der Schwerpunkt meiner universitären Forschungsarbeit¹ aus den Jahren 2007 – 2009 liegt auf dem Nachweis, dass Bilder die Grundlage von Denken und Sprechen sind. Ausgehend von der Problemstellung, sowohl im klinischen als auch im pädagogischen Bereich Sprache als herkömmliches Kommunikationsmittel selbst dort zum Einsatz

bringen zu müssen, wo es stellenweise Leerstellen im Gegenüber gibt – sei es durch fehlende sozial-emotionale Verbindungen zu kognitiven Begriffen oder infolge einer anderen Muttersprache als Deutsch – beschäftigte ich mich mit dem Bild als sinnstiftenden Bedeutungsträger und grundlegendem Prinzip von Kommunikation. In diesem Forschungsprojekt arbeitete ich mittels Sprachanalyse einen anschaulichen Nachweis für Denkstrukturen und deren Veränderungsmöglichkeiten aus, die ich mit Bildanalysen von Werkstücken verglich. Exemplarisch diente mir die Künstlerin Maria Lassnig, die bereits 1948/49 mit bewussten Experimenten betreffend Bildausdruck von Körperempfindungen und deren Überführung in den sprachlichen Ausdruck hantierte. Mit der Untersuchung des bewussten Umgangs mit materiellen (äußeren) als auch mentalen (inneren) Bildern, ging ich der These nach, dass durch diese Art der Auseinandersetzung mit Bildern sowohl eine Möglichkeit zur Veränderung im verbalen als auch im psychischen Raum besteht. Die Erforschung der Schnittstelle von Sprache und Bild, den Sprachbildern (Metaphern), galt dabei mein besonderes Augenmerk. Zwei Interviews der oben erwähnten österreichischen und international anerkannten Künstlerin, die in einem Abstand von acht Jahren entstanden sind, in der sie öffentlich nachweislich ihre Bildschemata erwei-

terte, standen zur Verfügung, um die darin enthaltenen Aussagen der Kunstschaffenden auf die zugrunde liegenden Denkschemata – die Basis der Metaphern – mittels Metaphernanalyse (der Methode der Wahl der Forschungsarbeit) zu untersuchen. Die quantitativen Untersuchungsergebnisse für die „Frau im 9. Jahrzehnt“ ergaben, dass sich die basalen Bild-Schemata mit sinnlich-körperlicher Grundlage (nach Lakoff und Johnson), die jeweils ungefähr ein Drittel in den Interviews ausmachten, nicht veränderten. Die qualitativen Ergebnisse dagegen brachten Differenzierungen und Veränderungen hinsichtlich Denken und Sprechen ans Licht, die mit den Ergebnissen der Bildanalysen hinsichtlich der Bildmetaphern übereinstimmten. Die Anschlussmöglichkeiten dieser Resultate für die Anwendung im kunstpädagogischen Raum möchte ich hier als Diskussionsgrundlage ausbreiten. Dabei ist mir die Verzahnung zwischen wissenschaftlicher Theorie und dem schulpraktischen Feld ein besonderes Anliegen, da die Forschung im Bereich der Kunstpädagogik einen noch eher geringen Stellenwert in der empirischen Praxisforschung einnimmt.

Bevor ich auf die Skizzierung meines laufenden kunstpädagogischen Projektes im Vorschulbereich eingehe, möchte ich die theoretischen Grundlagen² und die Rechtfertigungen für das





Vorhaben zusammenfassend einbringen.

Die Bedeutung des Umgangs mit bildender Kunst und mit der bildnerischen Gestaltung als Teil der ästhetischen Erziehung geht weit über den materiell sichtbaren Ausdruck hinaus. Durch ästhetische Entfaltung wird der Mensch für die Ausdrucksformen empfindsamer, seine Wahrnehmung als kognitive Fähigkeit differenzierter. Wer Ästhetische Bildung als den Prozess des Zusammenspiels aller geistigen, seelischen und körperlichen Kräfte für ein zukünftiges kreatives Handeln anschauen kann, der wird auch die entsprechenden Merkmale dieser, wie etwa Phantasie, Originalität, Kombinations- und Assoziationsfähigkeit, sowie Flexibilität, als wichtige Bedingungen für neugebildendes Denken und wortschatzerweitertes Sprechen erkennen. Das Gestalten entspringt einem natürlichen menschlichen Bedürfnis, sich schöpferisch ausdrücken, bildet, erzeugt äußere wie innere Bilder. Die Welt als großes Bilderbuch, in dem wir im Laufe der Entwicklung die konkreten wie auch die symbolischen oder abstrakten Bilder lesen lernen, spendet eine Fülle an Material und Reflexionsmöglichkeit für die je individuelle oder kulturelle Auseinandersetzung mit ihr. Jedes erzeugte Bild setzt also Bildung voraus und zieht wiederum Bildung nach sich. Die Aneignung von Bildung auf ästhetischem Weg als Ausgleich zu den ansonst überwiegend kognitiven Komponenten des (schulischen) Lernens, könnte als ästhetisches Lernen, als Erwerb von Wissen, Erfahrung und Information mittels ästhetischer Bildung bezeichnet werden. Da die ästhetische Bildung in besonderem Maße mit innerpsychischen Prozessen in Verbindung steht, trägt sie zu einer steten Persönlichkeitsbildung bei, in der die Identitätsbildung und/oder Festigung dieser in Zeiten von weltweit spürbaren Grenzüberschreitungen wie

zum Beispiel im Zuge der Globalisierung oder der Medialisierung ein besonderes Augenmerk verdient. Das heterogene Feld unterschiedlicher Daseinsformen, von verschiedenster Kultur- und Lebensstile bereits im Vorschul- und Grundschulalter, lässt ästhetische Bildung als selbstgesteuerte, sinnlich basierte Art und Weise der Wirklichkeitserkennung in Auseinandersetzung mit dem Anderen als das Mittel der Wahl erkennen, mittels Denken in Bildern und Ausdruck durch Bilder ästhetische Erfahrungen zu machen, die dem Subjekt in seiner Selbstkonstitution nützt.

Die ästhetische Erfahrung wird als besondere Weise der Wahrnehmung aufgefasst, die im Prinzip mit allen Gegenständen möglich ist. Metapsychologisch kann die ästhetische Erfahrung als lustvolles Spiel verstanden werden. Konkrete und bereits symbolisierte oder abstrakte Verstehensakte sind es, die miteinander in ein Spiel geraten. Das Spiel ist ein Hin und Her zwischen unentscheidbaren Möglichkeiten, das dem Subjekt Lust verschafft, die Elemente eines Betrachtungsgegenstandes zu einer bedeutenden Weise zu verknüpfen, um kreatürlich eine neue Einheit zu kreieren. Die in einem kunstauserichteten Werk angelegte Handhabe mit Möglichkeiten zu spielen, also sich der Möglichkeit von überraschender und nicht vorausschaubarer Erkenntnisgewinnung zu versichern, ist wichtige Voraussetzung für ein Einlassen des Subjektes auf das Spiel. Es ist ein besonderes Spiel, nämlich das unabschließbare Spiel mit Ersatzbildungen, die in einem dynamischen Verhältnis zueinander stehen. Die wunschnahen und/oder verbotsnahen Ersatzbildungen symbolisieren verdrängende und verdrängte Kräfte³, die, in Bild-Zeichen umgesetzt, der Verbalisierung harren. Oder auch nicht. In beiden Fällen entsteht eine Kommunikation von Subjekt zu Subjekt - im zweiten

Fall auf einer tieferen nonverbalen Ebene, welche die Lust auf weiteres Spiel offen hält oder neuerlich zum Entfachen bringt. Die oben erwähnte Bewegung des Hin und des Her von Möglichkeiten mit Schaffung einer dritten neuen Eventualität ist nicht nur eine ästhetische Lust, sondern auch jene Lust, die in außerästhetischen Erfahrungen erlebt wird. Lustgewinn als Bildungsmotivation könnte eine bewusster zu verfolgende Spur sein, zumal die menschlich angelegte Unlustvermeidung mittels des Prozesses der ästhetischen Erfahrung überwunden werden könnte. Im Streben nach Lustgewinn wird das Bild – die gesetzten Bild-Zeichen und deren dynamische Konstruktionen – für die Erweiterung des Erfahrungsbereiches des Subjekts genutzt, es wird „ge-bildet“. „Sich ein Bild machen“ ist nur eine von vielen Metaphern, welche die Verknüpfung vom Begriff Bild und der Erkenntnisgewinnung durch diese anschaulich darstellen.

Im Zuge des sogenannten „pictorial turn“ (J.W.Mitchel l⁴), bzw. „iconic turn“ (Gottfried Boehm) eine Wendung zum „Bild“ hin, deren verschiedene Varianten vor allem die junge Bildwissenschaft⁵ in ihren Theorien⁶ unterschiedlich erörtert, wendet man sich auch in der Pädagogik wieder verstärkt dem Bild und seiner lange vernachlässigten Bedeutung als Mittel der Artikulation zu. Das wird vor allem an den heute virtuell und digital übermittelten Bildern offensichtlich. Es werden Haltungen und Erwartungen mit ihnen transportiert, Orientierungen und Unsicherheiten. Das Denken und Kommunizieren mit Bildern und in Bildern zeigen die Vernetzung des Denkens auf, die sowohl individuellen Spielarten als auch die generell angelegten. Der Kunstbetrachtende macht seine Erfahrungen im Umgang mit dem Kunstwerk, indem er zu sich selbst und seiner Umwelt zunächst auf Distanz

Mag.^a Judith
Kerschbaumer

Lehramt für Volksschule
1976, tätig zunächst
im Privatschulbereich.
Dort auch dreijähriges
Schulprojekt: ICH-DU-
WIR. Ein soziales Projekt
mit den Mitteln der Kunst
und Trickfilmschulprojekt
1994: Ein Kreis ist kein
Kreis ist ein Kreis

Ausbildung zur Grup-
penpsychoanalytikerin
(ÖAGG), Bioenergetischen
Analytikerin (ÖK-DÖK,
Körpertherapie) und multi-
medialer Kunsttherapeutin
(ÖAGG), sowie zum zer-
tifizierten systemischen
Coach (bfi).
Zwei Jahre Mitverwen-
dung an der Pädago-
gischen Akademie des
Bundes in Wien 1100 in
der Lehrerpersönlichkeits-
ausbildung mit dem Semi-
nar „Meine Persönlichkeit-
mein Werkzeug“.

Wechsel in den öffent-
lichen Schulbereich
mit dem Schwerpunkt
Integration und Arbeit in
freier Praxis als Psycho-
therapeutin.
Studium an der Privaten
Sigmund Freud Universi-
tät. Filmprojekt 1999: mit
psychotherapeutischen
KollegInnen: In Bewegung
in Beziehung

geht und in die Lage versetzt wird, das Handeln eines Anderen zu reflektieren und reflexiv dann auch das eigene Tun. Die Aufgabe ästhetischer Bildung ist Förderung solcher Handlungsweisen auch in nicht-ästhetisch angesiedelten Unterrichtsbereichen oder Erfahrungsmomenten. Wesentlich in ästhetischen Erfahrungen ist die Existenz von Unbestimmtheiten, die der Deutung und Auslegung mehrerer Möglichkeiten Raum gibt, vor allem der je subjektiven, in der ein Neudenken möglich ist. Der Zusammenhang zwischen ästhetischer Erfahrung im alltäglichen Lebensprozess, der den Bildungsprozess einschließt und der ästhetischen Erfahrung, die im Umgang mit Kunstwerken, mit Bildschaffen und Bildlesen implizit erfahren und gelernt wird, sollte an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden. Auch die Interaktion – eine Erfahrung zwischen einem Subjekt und einem anderen Subjekt oder zwischen einem Subjekt und einem unbelebten Objekt – ist im Bereich der ästhetischen Bildung angesiedelt, trägt doch jede Erfahrung auch einen emotionalen Anteil. Alle Erfahrungen, die eine Einheit darstellen, haben einen ästhetischen Charakter, der die offene Situation dennoch beinhaltet, in denen Routinen und Konventionen nicht erfüllt, sondern durch Erschütterung von Herkömmlichem, von Klischees und Traditionen mittels sinnlicher Praxis überwunden werden. Dieses ästhetische Handeln ist zweckfrei. Es ist ein Denken und Wirken, das originelle, innovative und vor allem komplexe Lösungen hervorbringen kann.

Wir wissen, dass der Vorgang des lebenslangen Lernens psychischer, also innerer Natur ist und der direkten Wahrnehmung nicht zugänglich ist. Auch die verankerten Bilder von Bildung sind tiefsitzende und verfestigte, die der Auflösung mittels Reflexion bedürfen, um eine Veränderung zu be-

wirken, da sich auch in der Pädagogik Mythen gebildet haben, überlieferte unbewusste Vorstellungsbilder, in die weder das Sehen noch der Verstand reicht. Die Geschichten mit einem sehr beständig bleibenden narrativen Kern bedürfen der Arbeit am Mythos, bedürfen der Arbeit an den Metaphern, den (Sprach-)Bildern, um eine Gestaltveränderung zu bewerkstelligen. Ein anderer Bereich der ebenso der Reflexion bedarf ist die zunehmende Bilderflut an äußeren Bildern in einer medialisierten Gesellschaft, um die mitverursachte Bilderarmut an verinnerlichten Bildern und somit den zunehmenden Verlust an Phantasie und Vorstellungskraft als nicht zu verleugnende Gefahr für das geistige Leben aufzudecken und einen Selbstschutz durch bewussteren Umgang mit Bildern zu gewährleisten.

Angesichts der raschen inneren und äußeren Veränderung von gesellschaftlichen Strukturen und der zunehmenden Unterwanderung durch fremde (Lern-) Kulturen, in der die Sprachenvielfalt nur eine Prämisse von vielen ist, auf die es sich neu einzustellen gilt, ist nicht nur die Bildungspolitik, sondern jede einzelne Lehrperson, die damit konfrontiert wird, in einer bewussten Auseinandersetzung gefragt, innovative, praxisnahe Lösungen zu finden, um den Herausforderungen zeitgemäß gerecht zu werden. Unterstützt durch die Ergebnisse meiner universitären Forschungsarbeit, dem Veränderungsnachweis von Sprachausgestaltung und psychischer Entwicklung mittels bewusstem Umgang durch Bilder bei der Künstlerin Maria Lassnig, möchte ich auch meine Forschungstätigkeit im kunstpädagogischen Raum veröffentlichen.

Als langjährig im Vorschulbereich tätige und erfahrene Grundschullehrerin, die sich auch mit der Integration von Kindern und solchen mit nicht-deutscher Muttersprache beschäftigte, fiel mir – im Zusammenhang mit dem

Vergleich der Sprachentwicklung und der Entwicklung der ersten Bildzeichen – eine natürliche und kindgemäße Möglichkeit ein, sowohl die Sprach- als auch die Bildzeichenentwicklung zu fördern. In die sogenannte „Morgenzeichnung“, einem zeichnerischen Bildwerk, dem sich das eintreffende Vorschulkind gleich nach dem Auspacken seiner Schulsachen und dem Ankommen im Klassenraum widmete, flossen all jene Bilder ein, die dem Entwicklungsstand und der momentanen Befindlichkeit entsprachen, doch auch jene, die von Neueindrücken aus der persönlichen familiären oder schulischen Umwelt zu einer Auseinandersetzung und somit zu einer Neugestaltung herausforderten. Als betreuende Lehrperson dieses Bild(ungs)prozesses gehe ich interaktiv zunächst nur punktuell im kontinuierlichen Vorbeigehen und Beobachten (dauert ungefähr zwanzig bis dreißig Minuten auf dieser Altersstufe) und nach der „Fertigstellung“⁷ durch das Kind in einem persönlichen länger dauernden Dialog darauf ein. Kinder, der deutschen Sprache nicht mächtig, nehmen an diesem Projekt in gleicher Weise teil, wie solche, die die Zweitsprache schon besser beherrschen oder Deutsch als Muttersprache haben. Das Ritual dieser Morgenzeichnung, in der auf Ausführung der bildnerischen Gestaltung ebenso ein Auge geworfen wird wie auf die kontinuierliche emotional-soziale Betreuung und eine individuell angepasste Pflege der Sprache des Kindes, beinhaltet eine nachweislich erbrachte Entwicklungsmöglichkeit. Wenn dann die Intervention: „Die Sonne lacht“ von einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache als Metapher verstanden wird, obwohl das Kind schon lange keine entsprechenden mimischen Zeichen mehr in das Bildzeichen Sonne setzt, sondern mit einem eigenen Lachen des Verstehens und der sinnlichen Spiegelung seines bildnerischen Ausdrucks darauf



antwortet, kann ästhetische Bildung als gelungen betrachtet werden, welche die Grundlage für möglichst viele weitere Lern-Wiederholungen dieser Art und als Fortsetzung von integrierter Persönlichkeitsentwicklung bildet.

Die Vorschule als Ort der frühkindlichen Bildung, in der Bildverständnis, Bildliteralität und Sprachkompetenz einen zentralen Stellenwert haben, stehen Bilder nicht nur für sich selbst, sondern sind darüber hinaus auch Grundlage für den Erwerb von zukünftigem Schriftspracherwerb. Die frühe und vor allem regelmäßige Begegnung mit Bildern und Zeichen und der (Block-)Schrift, mit gemeinsamen Betrachtungen von Bildern, von Bildgeschichten und gelegten Erzählungen (Szenarien) in Form von mündlicher Schriftsprache, fördert nachhaltig nicht nur die Bildkompetenz und das symbolische Denken, sondern auch die Sprach- und Schriftkompetenz. Das in dieser Intensität vermittelte Bildverständnis von Kindern und der damit verknüpfte Wortschatzerwerb fördern

das abstrakte Denken, das auch für mathematisches Verständnis Basiskompetenzen liefert. Bildliteralisierung als „ästhetische Alphabetisierung“ zu betrachten und zu fördern, bleibt meistens unbeachtet. Der Umgang mit Bildzeichen, Bildern und Symbolen in wechselseitiger Verschränkung lässt nicht nur eine Förderung von Kreativität zu, sondern auch Defizite kindlicher Ich-Funktionen, die für das Denken und Sprechen, Lesen und Schreiben notwendig sind, sowie Benachteiligungen daraus neu aufrollen und bearbeitend bis zu einem gewissen Grad auffüllen. Von einer professionell vielseitigen Ausbildung der Lehrperson, die entsprechende Impulse zum ästhetischen Lernen zu geben vermag, weil sie selbst ästhetische Bildung erfahren hat, ist die kindliche Entwicklung in diesem Alter noch besonders abhängig.

Ich hoffe, mit diesem Beitrag von der Bildungsbasis einerseits ein Beispiel für den praxisnahen Einsatz von BILDender Kunst gebracht zu haben, als auch ein Plädoyer für die Notwendigkeit, mehr Kunst in den Unterricht einzubinden.

- 1 „Bilder und Sprachbilder. Kann bewusste Anwendung eine (Sprach-)Entwicklung anregen?“
Eine Metaphernanalyse Mai 2009
- 2 Georg Peez: Einführung in die Kunstpädagogik .2008
- 3 Philipp Soldt (Hg): Ästhetische Erfahrungen. Neue Wege zur Psychoanalyse künstl. Erfahrungen. 2007
- 4 W.J.Mitchel: Das Leben der Bilder.2005
- 5 Hans Belting (Hrsg): Bilderfragen. Die Bildwissenschaften im Aufbruch.2007
- 6 Klaus Sachs-Hombach (Hrsg): Bildtheorien. Anthropologische und kulturelle Grundlagen des Visualistic Turn. 2009
- 7 „Bilder sind keine fertigen Objekte, sondern dynamische Konstrukte; sie werden in einem Herstellungsprozeß erzeugt, der seinen Anfang mit dem Anblicken nimmt, worauf das Zurücksehen antwortet.“ (aus: „Bildbereitschaft und Bildverweigerung.“ Gunter Gebauer (2000) in: Hans Belting, Dietmar Kamper (Hrsg): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion.

Gottfried Goiginger, Franz Billmayer

Billig – preiswert – teuer

Produktverpackungen entwerfen und ihre visuelle Rhetorik verstehen

Der Supermarkt (Selbstbedienung) als Form des Einzelhandels hat zu einer großen Ausdifferenzierung von Produktverpackungen geführt. Die Verpackung übernimmt die meisten Aufgaben der Verkäuferin. Sie macht Angaben über den Preis und die Qualität, sie gibt Empfehlungen für den richtigen Gebrauch.

(1) Produktverpackungen gestalten

- a) In Supermärkten werden viele Produkte in (mindestens) drei unterschiedlichen Preisklassen angeboten, um den Konsumenten eine Wahl zu lassen. In der Regel soll die mittlere Preisklasse verkauft werden. Wir greifen nicht zum teuersten Produkt, wir wollen schließ-

lich sparen, aber wir nehmen auch nicht das billigste, denn wir sind uns ja etwas wert und wollen uns auch etwas leisten.

Gestalten Sie drei Verpackungen von Tomatendosen, die eindeutig den drei Preiskategorien zuzuordnen sind. Überlegen Sie, mit welchen Gestaltungsmitteln – bis hin zur Form der Tomaten"dose" – Sie der

Beispiele aus dem
Unterricht von Gottfried
Goiginger (Entwürfe: Eva
Reichel); Text von Franz
Billmayer

teuer



preiswert



billig



Käuferin, dem Käufer deutlich machen, dass er ein billiges, ein preiswertes oder ein teures Produkt vor sich sieht.

Erweiterung: Entwerfen Sie zusätzlich eine Dose, die Ihren persönlichen Vorstellungen und Vorlieben entspricht.

- b) Variante: Entscheiden Sie sich für ein beliebiges Produkt und entwerfen Sie Verpackungen für die entsprechenden Preisklassen. – Achtung: allerdings eignen sich Dosen (Konserven, Tiernahrung, Getränke), Beutel und flache Deckel (Joghurt, Topfen, Eiscreme, Pizza &c) für die

Bildbearbeitung wesentlich besser, als etwa Kunststoffverpackungen (Zahnpasta, Geschirrspülmittel etc.).

(2) Produktverpackungen analysieren

- a) „Sammeln“ Sie möglichst viele Produktverpackungen und Produktformen einer Produktklasse mit Ihrer Kamera. Ordnen Sie diese gemeinsam mit MitschülerInnen auf einer Linie zwischen den Polen exklusiv/teuer bis billig.
- b) Entwickeln Sie aus Ihrer Sammlung Kategorien von Gestaltungsmerk-

malen, die variiert werden, um die jeweilige Botschaft zu erzeugen. Farbpalette, Schriftart, Abstraktionsgrad, Umgang mit dem Raum (Leere – Dichte), Verpackungsgröße, Informationen usw.

c) Machen Sie eine Tabelle mit den jeweiligen Verpackungen auf einer Achse und den Kriterien auf der anderen. Tragen Sie die jeweiligen Beobachtungen in diese Tabelle ein.

d) Vergleichen Sie die Ergebnisse zu verschiedenen Produktklassen und benennen Sie produktübergreifende Gestaltungsmerkmale für exklusiv/teuer und billig. Stellen Sie diese mit Beispielen auf einem Poster zusammen.

Hinweis: im Internet gibt es viele Bilder zu Tomaten in guter Auf-

lösung. Unter <http://www.lebensmittel-fotos.com/> finden sich freie Lebensmittelfotos. Oft braucht man „freigestellte“ Bilder, dies geht einfach in der freien Software Gimp.

Literatur: Helene Karmasin, Produkte und Produktverpackungen als Botschaften, in: F. Billmayer (Hrsg.) Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll, München kopad Verlag, 2009; S. 145 - 158



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Betreff:

1. Positionspapier zur LehrerInnenbildung neu in BE, TG, TW und MG
2. Positionspapier zur Koedukation im Textilen und Technischen Werken

Sehr geehrte Damen und Herren!

Der BÖKWE begrüßt die aktuellen Reformbestrebungen in der österreichischen Bildungs- und Schullandschaft als zeitgemäße Notwendigkeit; allerdings beinhalten die vorliegenden Konzepte auch einiges kritisches Potential:

- Neben den kritischen Statements der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen zur LehrerInnenbildung listet der BÖKWE fachliche Argumente zur Problematik des neuen LehrerInnen-Ausbildungssystems mit Bachelor- und berufsbegleitendem Master-Studium auf.
- In der Schulpraxis werden die Fächer Textiles und Technisches Werken immer mehr marginalisiert und drohen sukzessive aus dem schulischen Fächerkanon zu verschwinden. Der spezifische Wert dieser Fächer für die Allgemeinbildung wie der Anspruch eines zeitgemäßen koedukativen wie im Stundenausmaß ungekürzten fachlichen Unterrichtsangebots soll mit beiliegendem Papier zum Ausdruck gebracht werden.

Damit verknüpfen wir Wunsch und Hoffnung, nicht nur Ihre wohlwollende Unterstützung sondern auch entsprechende Handlungs-Kompetenz in legislativen und ExpertInnen-Gremien zu finden.

Mit freundlichen Grüßen
MMag. Marlies Haas

Positionierung des BÖKWE zur LehrerInnen-Ausbildung neu für BE, TG, TW und MG (Jänner 2011)

Der Ulmer Neurowissenschaftler Manfred Spitzer definiert die Qualifikation einer Lehrperson: „Nur wer von seinem Fach wirklich begeistert ist, wird es auch unterrichten können. Daraus folgt: Lehrer müssen vor allem eines können: *Ihr Fach!* Begeisterung lässt sich nicht spielen, man muss selbst begeistert sein, und nur dann besteht die Chance, dass – wie man so sagt – der Funke überspringt. Ist der Funke nicht da, kann er nicht springen... Daraus folgt für die Ausbildung der Lehrer: **Das Fach muss im Mittelpunkt stehen**, nicht irgendwelche Tricks zur ‚Vermittlung‘ von ‚Stoff...‘“ (Manfred Spitzer „Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens“, Spektrum Verlag, München 2007, S.194)

Das fünfjährige kunstuniversitäre Lehramtsstudium in einem Fach bildet die Voraussetzung für die **fachliche und somit fachpädagogische Qualifikation** von LehrerInnen der Mittel- und Oberstufe (ab der 5. Schulstufe). Die erworbenen Qualifikationen beschränken sich nicht nur auf das Lehramt, sondern lassen sich in sozialpädagogischen, therapeutischen, museumspädagogischen, freizeitpädagogischen Berufen einsetzen.

Die künstlerische und gestaltende, die wissenschaftliche und die didaktische Auseinandersetzung mit den fachlichen Zielsetzungen, Inhalten, Methoden und Medien muss kombiniert und koordiniert stattfinden, um fachspezifische unterrichtsrelevante Kompetenzen als angehende Lehrperson entwickeln zu können. Die Zersplitterung dieser fachspezifischen Ausbildungsbereiche auf verschiedene Ausbildungsinstitutionen wirkt einer Qualitätssteigerung entgegen. Die Verantwortung, nur fachlich qualifizierte und engagierte LehrerInnen auszubilden und nicht geeignete herauszufiltern, kann ohne durchgängige **persönliche Betreuung und Beobachtung** nicht mehr übernommen werden.

Das geplante zweijährige Unterrichtspraktikum erfordert eine durchgehende Betreuung und Evaluierung durch qualifizierte und fachlich geprüfte LehrerInnen. Es wird in Frage gestellt, dass es bundesweit und flächendeckend genügend **BetreuungslehrerInnen** mit den erforderlichen fachspezifischen, zeitgemäßen didaktischen Qualifikationen geben wird.

Ein universitäres **Masterstudium** mit erhöhten Anforderungen **neben einem zweijährigen Unterrichtspraktikum** ist aus mehreren Gründen abzulehnen: Die räumliche Distanz zwischen den Schulstandorten und den vier Kunstuniversitäten wird für den regelmäßigen Besuch der Lehrveranstaltungen von einem Großteil der studierenden UnterrichtspraktikantInnen **zeitlich, administrativ (z.B.: schulischer Stundenplan) und finanziell nicht zu bewältigen** sein. ➡



Ein **Fernstudium** kann den erforderlichen direkten **Kontakt und Austausch** mit den fachkompetenten universitären Lehrbeauftragten und deren persönliche Betreuung und Evaluierung **nicht ersetzen**.

Der Erwerb von gestalterischen und den damit verbundenen technischen Fertigkeiten erfordert ein hohes Zeitausmaß und einen durchgängigen Aufbau. Es wäre kontraproduktiv und qualitätsmindernd, eine Unterbrechung durch ein mehrjähriges Praktikum herbeizuführen oder eine Konzentration des Erwerbs fachspezifischer Fertigkeiten auf einen zweiten Studienabschnitt zu verschieben.

Der **2. Studienabschnitt (geplantes Masterstudium)** **fordert** von den Studierenden eine **intensive vertiefende Auseinandersetzung** in gestalterischer und didaktischer Praxis, Forschung und Theorie, um ein hohes Kompetenzniveau in allen fachbezogenen Bereichen und somit eine hohe Qualifikation für den Fachunterricht zu erlangen.

Diese Studienphase kann **nicht neben einem Unterrichtspraktikum** absolviert werden.

Als Alternative zu einem parallel laufenden zweijährigen Praktikum sollte **in einem fünfjährigen Fachstudium der Anteil der unterrichtspraktischen Stunden erhöht werden** (z.B.: 2 WST Unterrichtspraxis pro Jahrgang + je 40 ST Unterrichtspraxis pro Studienabschnitt).

Koedukation von Mädchen und Buben im Textilen und Technischen Werken Stellungnahme des BÖKWE · Jänner 2011

1 Textiles Werken und Technisches Werken

Die Lese- und Schreibkompetenz hängt stark mit feinmotorischen Kompetenzen zusammen. Aktuelle neurowissenschaftliche Forschungen bestätigen dies. Textiles Werken und Technisches Werken bieten sinnerfüllende Alternativen zum steigenden alltäglichen Konsum von Unterhaltungsmedien.

2 Gendergerechter Unterricht

Grundsätzlich sollen Mädchen und Buben beide Fächer besuchen. Die Dinge, die wir nutzen und die uns umgeben (am Körper, im Raum und Umraum, im Alltag als Design, Objekt oder Gerät und im Spiel) gehen alle etwas an, egal ob männlich oder weiblich.

3 Mut

In den letzten Jahren forcierte man den Appell an die Schülerinnen, sich mehr für technische Ausbildung und Berufe zu entscheiden (MuT: Mädchen und Technik).

Der mutigere Ansatz wäre, die Gleichstellung von Mann und Frau nicht nur aus wirtschaftlichen Interessen zu fördern, sondern gesellschaftliche und kulturelle Ungleichheiten zu beseitigen. Also Mut zu einem weiteren MuT (Männer und Textil), indem man Textiles Werken nicht mehr als weibliche Beschäftigungsdomäne betrachtet, sondern als Emanzipationsfeld der Buben und Männer.

4 Schnittstelle

Im Alter von 10 bis 14 entwickeln sich die motorischen Fertigkeiten und Interessen von Mädchen und Buben unterschiedlich. Speziell im Bereich der Feinmotorik und der körperlichen Wahrnehmung sind die Mädchen den Buben oft voraus, bedingt durch ihre frühere körperliche Reifung.

Gerade in diesem Alter benötigen die Kinder im Übergang zur Jugend ihre Rückzugzone vom anderen Geschlecht. Körperwahrnehmung und -thematisierung ist im koedukativen Unterricht nur eingeschränkt möglich. Unangenehme Situationen und Schamgefühle können zur Begleiterscheinung werden.

Textilunterricht bezieht sich in vielen Bereichen auf den Körper (Kleidung, Mode, Physiologie etc.) und ist für einen gemeinsamen Unterricht von Buben und Mädchen in diesem Fall nicht geeignet. Ebenso gibt es im Technischen Werken Themenbereiche, die von den Mädchen differenzierter betrachtet und erlernt werden, als es die Buben tun. Gegenseitige nachteilige Beeinträchtigung ist das Resultat.

Neueste Ergebnisse der Genderforschung bestätigen: Mädchen und Buben sollen in





jenen Fächern getrennt lernen, wo die Inhaltsbezüge, die Lernvoraussetzungen und Interessensunterschiede unterschiedlich gelagert und entwickelt sind.

5 Nahtstelle

In der Oberstufe erreichen die Jugendlichen die körperliche und geistige Reife, miteinander und voneinander in allen Bereichen zu lernen.

In diesem Bildungsabschnitt fehlt jedoch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Lernbereichen, die traditioneller Weise dem weiblichen (Textil) bzw. dem männlichen Geschlecht (Technik) zugeordnet werden, aber für beide Geschlechter von Alltagsbedeutung wären.

6 Alltagskulturelle Bildung nach Maß

Technisches Werken und Textiles Werken sind alltagsrelevante und kulturell bildende Fächer, in denen durch das Verknüpfen von Denken und Tun gelernt wird.

Im Sinne einer gendergerechten, zeitgemäßen Bildung sollten die Kinder und Jugendlichen in beiden Fächern ausreichend Kompetenzen erwerben. Dazu ist es nötig, den getrennten und gemeinsamen Unterricht dem Alter entsprechend anzupassen und das Angebot beider Fächer im Ausmaß von jeweils mindestens 2 Wochenstunden in jeder Schulstufe (ab der Mittelstufe bis zur Reifeprüfung) einzuführen.

Dies entspräche einer realen Umsetzung der Forderung nach mehr kultureller Bildung und mehr Praxisbezug an österreichischen Schulen (wie der Wunsch nach der Matura mit Lehre sehr wohl zeigt).

7 Kopf, Herz, Hand

Die Kreativwirtschaft, Wissenschaft und Industrie benötigt kulturell gebildete und kreative Köpfe und Hände – männliche und weibliche.

(FB) An der Professur für Ästhetische Bildung am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz wurde in der Zeit von 2007 – 2010 ein Forschungsprojekt zur Förderung von visuell-räumlichen Fähigkeiten durchgeführt. Auf der „Website werden dazu zwei Arten von Projekten und Projektergebnissen vorgestellt:

- A *Forschungsprojekt 2007-2010 Pädagogische Hochschule FHNW. Eine qualitativ-empirische Untersuchung der räumlich-visuellen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht Bildnerisches Gestalten der Klassenstufen 4-6 mit dem Ziel, die Lehr-/Lernziele der räumlich-visuellen Wahrnehmung und bildhaften Darstellung näher zu bestimmen und damit einen grundlegenden Beitrag zur Diskussion um Bildungsstandards zu leisten.*
- B *Ein Modell zur Förderung der visuell-räumlichen Begabung und didaktische Materialien (Lernumgebungen mittels strukturierten Aufgabenreihen)“*



Die didaktischen Materialien sind übersichtlich und anschaulich und können als pdf-Dateien heruntergeladen werden. Es gibt Material zu folgenden Bereichen:

- Bildzeichen erfinden und differenzieren
- Gegenstände mit markanter Körperlichkeit
- ordnen, gruppieren (Komposition, Beziehung zwischen Bildzeichen)
- raumbildende Mittel der bildhaften Darstellung
- Kunstbetrachtung, Bilderfahrung





■ EXKURSION NACH MÜNCHEN



Abb.1

Die Modelle halten still.
Die ruhige Atmosphäre in
der Münchner Glyptothek
eignet sich hervorragend
für konzentriertes Zeichnen.

Thomas Stadler

Warum nicht München?

Anregungen für eine Exkursion in die bayerische Landeshauptstadt

Das Thema gilt zugegeben eher für Westösterreich. Dieses Jahr haben wir aber mit einer zweitägigen Exkursion eine Erfahrung gemacht, die von überall in Österreich aus möglich ist.

Zusammen mit Studierenden im fachpädagogischen Seminar BE an der Universität Mozarteum (Prof. Buchschartner) haben wir vom Privat Gymnasium Lieferung (Prof. Stadler, Prof.

Landsgesell, Dir. Porenta) diesmal zwei Tage vorbereitet – mit einem Programm für BE und ME, das heißt: ohne die Teilung dieser beiden Fächer.





Warum München?

Weil, auch wenn das Städtische Museum im Lenbachhaus erst 2012 wieder geöffnet wird, der „Blaue Reiter“ diese Stadt bis heute prägt und ganz besonders die Kunstpädagogik seit Beginn des 20. Jahrhunderts

Weil neben der Wiener Ringstraße auch die Münchner Prachtstraßen und ihre Anlage architekturhistorische Dokumente abgeben bis zum Jugendstil und zur Architektur des Nationalsozialismus.

Aber vor allem wegen der Pinakotheken – einem Museumsbezirk, der europaweit ziemlich einmalig ist und museumspädagogisch ebenfalls höchstes Niveau bietet.

Und natürlich, wegen der Geschichte des Hauses der Kunst, wegen der „Entarteten Kunst“, einem Thema, das bei Achtklasslern kunstphilosophische und politische Debatten unmittelbar auslöst.



Drei Kunstareale

Wenn wir am Bahnhof aussteigen, erreichen wir nach fünf Minuten den Königsplatz.

Neben König Ludwigs „Dreiheitsideal“ von St. Bonifaz (Religion), der Bibliothek (Wissenschaft) und der Antikensammlung (Kunst), finden wir gegenüber in der Glyptothek (Abb.1) Antike pur und im gesamten architektonischen Komplex Zeit- und Architekturgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts.

Im U-Bahnhof, im sog. Kunstbunker (U-Bahnstation Königsplatz), treffen wir auf Erwin Wurm, und angrenzend auf das Lenbachhaus mit der ständigen Sammlung des Blauen Reiter (derzeit nur von außen).

„Für die BE`ler ist München ideal, weil man in keiner anderen Stadt in der Nähe so viel Kunst auf einmal antrifft. So decken die Glyptothek und die Pinakotheken die Kunstgeschichte von der Antike bis in die Moderne ab“ (David Sams; 8c)

Nach weiteren fünf Minuten errei-

chen wir das Areal mit den drei Pinakotheken und dem neuen Brandhorst Museum – einen weltweit wohl einzigartigen Museumsbezirk.

- „Die bayrische Landeshauptstadt bietet viele kulturelle Alternativen und ist mit einer Einwohnerzahl von über 1,5 Millionen Menschen eine richtige Großstadt. Im Vergleich zu Städten wie Salzburg, Innsbruck, Linz oder Bregenz gewinnt München nicht nur durch seine Vielschichtigkeit von Kulturangeboten, sondern auch durch die Qualität seiner Einrichtungen. Allein der Museumspark um die Pinakotheken bietet so viel an kultureller Tradition und Klasse, wie sie sich eine kleinere Stadt nie leisten könnte. Dies gilt sowohl für Museen, in denen eine Vielzahl an alten Meistern gezeigt wird, als auch für Orte, an denen Gegenwartskunst präsentiert wird. Des Weiteren gibt es in München eine ganz andere Infrastruktur für Kunst. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass auch die Hochschulen ein umfangreiches Angebot an Studienrichtungen bieten.

Bei Bedarf könnte man dort Führungen organisieren und die S/S schnuppern lassen, am multikulturellen Austausch und Einflüssen aus aller Welt. Gerade in der Altersstufe der Maturanten wirkt die große, weite Welt, die eine Großstadt vermitteln kann, sehr attraktiv auf die Schülerinnen und Schüler.“

(Sebastian Eger; Student BE am Mozarteum)

Was sich hier liest wie eine Tourismuswerbung erzählt von verschiedenen Erfahrungen mit Schülergruppen, die definitiv in Salzburg, Innsbruck, Bregenz und Linz nicht zu machen sind.

Stadt mit Avantgarde

München lebt aus der Aufbruchzeit der Wende zum 20. Jahrhundert. München „leuchtete“ (Thomas Mann) damals und Picasso überlegte, statt in Paris hier zu studieren. Lenin nannte sich als Zeitungsredakteur Meyer und Richard Strauss residierte als der bekannteste Komponist der Welt in der Isarstadt.

Abb.2

Vor dem Raub der Sabinen von Rubens in der Alten Pinakothek kommt Begeisterung auf.

■ EXKURSION NACH MÜNCHEN



Abb.3: Unter der Woche ist auch in der Alten Pinakothek immer Raum für ausführliche Betrachtung und Besprechung der Bilder im Original.

Abb.4: Schautafeln informieren im Haus der Kunst über die Geschichte des Gebäudes und über die Kunst im Nationalsozialismus.

Kandinsky proklamierte das Zeitalter des Geistes und Schönberg stimmte ein.

Auch nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich hier die Avantgarde – COBRA, speziell Asgar Jorn gab Impuls für die Künstlerkollektive SPUR, WIR und GEFLECHT und Kollektiv Herzogstrasse.

Kunstvermittlung

Die Frage nach „Originalen“ ist nach dem Besuch der Pinakotheken als engagierte Debatte um Kulturgüter und Kunstmarkt geführt worden (Abb.2).

„Die Palette an Möglichkeiten, die in der Auseinandersetzung mit Originalen steckt, stellt eine Bereicherung des methodischen Repertoires dar. Die Erfahrung bei einer Versuchsanordnung zeigte, dass die Kompetenz der Schüler im individuellen Zugang zu Originalen signifikante Zuwächse erfahren kann.“

(Dr. Wolfgang Richter)

„Die Frage nach Museumsdesign und Kunstvermittlung konnte vergleichend im Pinakothekenareal recherchiert werden.“

(Julia Wörgötter; BE am Mozarteum)

„Schlicht und einfach die Dimension eines Kunstwerks (im wörtlichen und übertragenen Sinn) kann vor den Originalen erfasst und begriffen werden, wenn man es so zu sagen ‚live‘ sieht.“

(Marco Redolfi; 8b Klasse)

„Design“ gewinnt in der Pinakothek der Moderne den Horizont der Pioniere.

Hier sind die Prototypen vieler Produkte in hervorragender Präsentation zu entdecken.

Die Schüler reagieren mit gesteigerter Aufmerksamkeit, ihr Respekt vor wertvollem Kulturgut führt in der konzentrierten und ruhigen Atmosphäre der Alten Pinakothek zu hervorragenden Leistungen (Abb.3).

Die sichtbare Wertschätzung von Kunst, das sehr engagierte museumspädagogische Programm in der Pina-



kotheek der Moderne vermitteln großen Ernst.

„Den Wert von Kunstexkursionen generell sehe ich darin, dass die SchülerInnen aus ihrem Schulalltag herauskommen und die Möglichkeit zu anderen Perspektiven bekommen. Sie können die Sinnhaftigkeit von Gelerntem am Objekt nachprüfen, sich informieren und weiterbilden. Das Gesehene wird mit einem Erlebnis verknüpft und bleibt somit nachhaltiger im Gedächtnis“ (Sebastian Eger; Student BE am Mozarteum)

Extras

Das Haus der Kunst (Abb.4) zeigte in den letzten Jahren beeindruckende Schauen: Anish Kapoor, Ei Weiwei, Gerhard Richter, Andreas Gursky, Spuren des Geistigen, Gilbert & George, Zukunft der Tradition – Tradition der Zukunft.

„Schlussendlich haben wir uns für eine Ausstellung im Haus der Kunst entschieden: ‚Zukunft der Tradition – Tradition der Zukunft‘. Ausgestellt wurden Werke von (hauptsächlich zeitgenössischen) KünstlerInnen aus dem fernöstlichen Raum, die sich auf verschiedene Weise mit ihrer Kultur auseinander gesetzt haben. Da die Kenntnis über dort ausgestellte Künstler und ihre Werke nicht direkt für die Bildung der Schüler relevant ist, haben Sara und ich beschlossen, unseren Schwerpunkt

auf Kultur generell zu legen. Definiere Kultur! Was bekommt ihr im Alltag mit von fernöstlicher Kultur? ... Wir wollten zeigen, dass jeder Kulturkreis (auch unserer) von Traditionen, Werten, Einstellungen usw. geprägt ist, durch die sich das jeweilige Land/die jeweilige Nation definiert, identifiziert. Die Schüler sollten auch darauf aufmerksam werden, dass sich in unseren Köpfen Bilder festgesetzt haben von anderen Kulturkreisen, die meist gar nicht der Realität entsprechen (Bsp. USA... → AT: Dirndl, Lederhose... woher stammen solche Bilder?). Diese Ausstellung sollten die Schüler als Möglichkeit begreifen, den hier behandelten Kulturkreis einmal aus einer anderen Perspektive zu betrachten, vielleicht Gemeinsamkeiten zu entdecken, respektvoll der anderen Kultur/Kunst zu begegnen, Vorurteile abzubauen, neugierig zu sein!“ (Vanessa Hopfner, Sara Blaser; BE am Mozarteum)

Jugendstil und Villa Stuck, Tollwood und Kunstverein, Kunstakademie und Galerienrundgang in der Maximiliansstrasse, das BMW Museum u.a. waren Extras der letzten Jahre, die Spezialisierungen auch im Hinblick auf die Matura erlaubten.

Die Organisation?

Das Bayernticket kostet für fünf Personen 29 € und macht vieles leichter,

solide Quartiere und überschaubare Orte ebenfalls.

Zweifellos – die Vorbereitung und Nachbereitung auf diese Exkursion dauerten über einen Monat. Zusammen mit den Studentinnen der fachpädagogischen Übung der Universität Mozarteum gelangen aber äußerst spezifische Zugänge in Kleingruppenarbeit.

Und Musik?

Musik in München? Gasteig, Herkulesaal, Großkonzerte, musikwissenschaftliche Ausstellungen,

Großkonzerte und Schnäppchen, die Salzburg, Linz, Bregenz und Innsbruck nur noch selten erreichen.

„Dies beschränkt sich nicht nur auf die bildende Kunst mit all den Museen, Galerien und Förderern, sondern auch auf andere Disziplinen der Kunst wie Musik und Literatur, was auch das Abendprogramm der Exkursionen mit Top Acts wie Joe Cocker beweist.“ (Sebastian Eger; Student BE am Mozarteum)

Wir vom Privatgymnasium Liefering in Salzburg machen diese Exkursion in der siebten und achten Klasse dank des Engagements von Dr. Wolfgang Richter seit Jahren (vgl. Kunst und Unterricht Heft 218 S.52 und 53) – und sie ist auch für die Schüler zur fixen Tradition geworden.



Thomas Stadler ist Kunstpädagoge am Privatgymnasium Liefering in Salzburg, daneben ist er auch als Künstler tätig und nimmt an Ausstellungen teil.

Adrian Frutiger: Symbole;
Haupt-Verlag Bern, 2008;
ISBN: 978-3-258-07323-1

In eine Welt voller geheimnisvoller Bilder-Schriften entführt uns Adrian Frutiger in seinem Buch „Symbole“. Der bekannte Schriftgestalter und Schriftschöpfer spannt in seinem umfassenden Werk den Bogen von der Entwicklung vom Bildzeichen zum Schriftzeichen, deutet Zeichen und Symbole alter Kulturen bis hin zur Gegenwart und erklärt uns die vielschichtigen Wirkungsbereiche von

Wappen, Piktogrammen und Figuren. Frutiger erleichtert uns mit diesem Werk das Verstehen von Zeichen und Symbolen vergangener und gegenwärtiger Kulturen.

Symbole – ein sehr empfehlenswertes, vielseitig einsetzbares Buch nicht nur für den Kunst- und Werkunterricht.

Adrian Frutiger: Freie Formen;
Haupt-Verlag Bern, 2009;
ISBN: 978-3-258-07517-4

Als eine wohlverdiente Hommage an Adrian Frutiger und seine bedeutende

Schriftschöpfungen erscheint mir das Buch „Freie Formen“. Frutiger zeigt in diesem sehr persönlichen Werk eine Sammlung seiner freien Arbeiten von Beginn seines Berufslebens bis heute. Beim Durchblättern entsteht das Gefühl Frutigers Suche nach Harmonie, Dynamik und Ausdruck, sein Spiel mit Farbe und Form wahrlich erleben zu können. Ein sehr schönes Werk zum Schmökern – inwiefern es für den Kunstunterricht geeignet ist, muss jede/r für sich entscheiden...

Katharina Starmayr, Linz

rezension



■ ATELIERBESUCH IM KINDERGARTEN



Heidrun Weiler

Kinder im Atelier

Auf Besuch bei Bernhard Vogel

Atelierbesuch

Wir hatten die tolle Gelegenheit mit unserer Kindergartengruppe das Atelier des bekannten Salzburger Künstlers Bernhard Vogel zu besuchen.

Die Kinder durften sich im Atelier ungezwungen umsehen und konnten Farben, Pinsel, Staffeleien aller Art bewundern ebenso wie großformatige Mixed Media Arbeiten und Aquarelle.

Wir erhielten Einblicke in die Arbeit des Künstlers, hatten die Möglichkeit Fragen zu stellen und wurden von Frau Vogel sogar bewirtet.

Der Künstler genießt es, sein Atelier direkt im Wohnhaus zu haben, so ist es auch für seine Kinder möglich, ihm bei der Arbeit zuzusehen oder auch selbst neben ihrem Papa ihre eigenen kleinen Kunstwerke zu schaffen.

Der Sohn des Künstlers zeigte den Kindern, die sich interessiert um ihn versammelten, seine Farben und auch seine Malkünste.

Bernhard Vogel malt zu Beginn vor dem realen Objekt und verwandelt diese Skizzen und Eindrücke dann im Atelier in eigene neue Kompositionen. Plätze, an denen er beispielsweise malt, sind Berglandschaften oder auch Städte wie



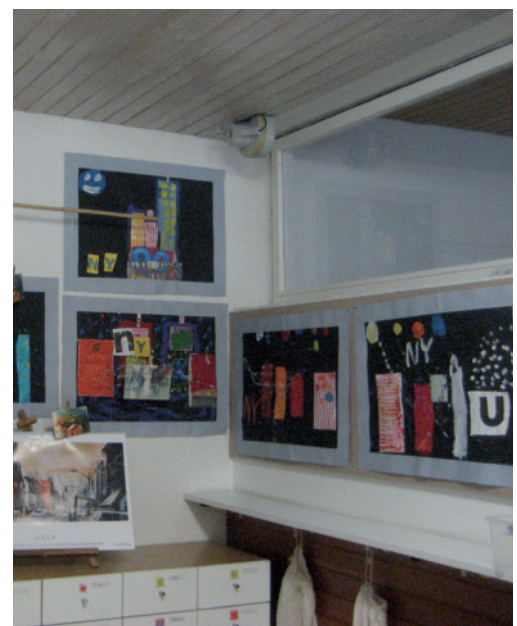


ATELIERBESUCH IM KINDERGARTEN ■





ATELIERBESUCH IM KINDERGARTEN





z.B. Venedig, Salzburg und New York. Jedes Kind durfte eine Karte des Künstlers mitnehmen und die Erwachsenen erhielten sogar einen Katalog.

Malen nach dem Besuch bei Bernhard Vogel

Tags darauf konnten die älteren Kinder im Malraum des Kindergartens ihre Eindrücke nochmals schildern und ihr eigenes Bild nach dem Vorbild des Künstlers gestalten.

Zu Beginn wurden die Kinder auf den Unterschied der Größe der echten Arbeiten im Atelier und der von diesen reproduzierten Bildern im Kunstkalender aufmerksam gemacht.

Wir zeigten mit den Händen die ungefähre Größe des echten Bildes.

Die Kinder erfuhren, dass im Katalog Fotos von den echten Malereien zu sehen sind, die der Künstler auch selbst anfertigt.

Wir betrachteten einige Kalenderblätter von Bernhard Vogel (Broadway „ZAK“ und N.Y Times Square „Great Music“) und besprachen, was darauf zu sehen ist. Wir entdeckten: Hochhäuser/Wolkenkratzer, Autos, Straßenlaternen und collagierte Wörter.

Die Kinder bemerkten, dass es auf diesem Bild Nacht ist und man daher die Lichter in den Häusern und die Leuchtschriften besonders gut sieht.

Über den Unterschied zwischen Salzburg und New York wurde gesprochen und anhand von Bildern verglichen.

Die Tochter des Malers, verriet uns, dass der Papa auch Spritzspuren mit dem Pinsel hinterlässt – das wollten wir nun selbstverständlich auch versuchen.

Die Kinder erhielten verschiedenste Papiere, Plakate, Zeitungen, Werbeprospekte, Stempel, Pinsel und Farben und einen schwarzen Bogen Tonpapier (A2), Scheren und Kleister – dann konnte das Werk beginnen.

Die vollendeten Werke „NY – New York bei Nacht“ der kleinen Künstler können nun in unserer Gruppe bewundert werden.



Mag. Heidrun Weiler
Studium Lehramt für
Bildnerische Erziehung und
Werkerziehung an der
Universität Mozarteum
Salzburg
Auslandsemester an der
Gerrit Rietveld Akademie
in Amsterdam.
Abschluss des Museums-
pädagogischen Lehrgangs
der Pädagogischen
Akademie Salzburg.
Lehrtätigkeit an der
Bildungsanstalt für Kinder-
gartenpädagogik Salzburg

Pädagogische Ziele:

- Persönliches kennen lernen eines Künstlers und Einblicke in seinen Beruf und sein Arbeitsumfeld erhalten
- Den Unterschied zwischen originalen Kunstwerken und Reproduktionen erkennen
- Mögliche künstlerische Arbeitsweisen entdecken, diese selbst in ähnlicher Form ausprobieren und dabei eigene Ideen verwirklichen
- Spezifische Begriffe hören und vertiefen: Staffelei, Künstler, Collage,

Atelier, Großstadt, Hochhäuser, Wolkenkratzer, Leuchtreklame, New York (NY)

- Etwas über einen fernen Ort erfahren, an dem man noch nie war, und eigene Vorstellungsbilder entwickeln

Literatur:

Kalender und Kataloge von Bernhard Vogel
Dein buntes Wörterbuch Kunst, Fleurs Verlag, Köln 2003
ABCNYC A book about seeing New York City Joanne Dugan 2005





■ MUSEUM UND KUNSTQUALITÄT



Abb.1
Das Volumen von
Gebäuden lässt sich
„fotografisch“ ziemlich
genau bestimmen: Eine
Person wird mit dem
Gebäude fotografiert
– schräge Perspektive
vermeiden – und dann als
„Maßstab“ verwendet:
Das Kunsthhaus in Bregenz
ist demnach knapp 24m
hoch – der Autor passt
12mal rein.

Franz Billmayer

Kunstqualität

Das Museum als Medium der Qualitätssicherung

Kunstmuseen sind die zentralen Einrichtungen des Kunstsystems bzw. der Kunstszene. Die Kunst kennt keine genauen, festgelegten Qualitätsmerkmale: Qualität wird vielmehr in Relation zu einer Sammlung von Meisterwerken bestimmt. Kunstmuseen bewahren diese Beispielwerke auf, die von der Kunst-

geschichte, der Kunstwissenschaft und der Philosophie theoretisch behandelt werden.

Seit gut einem Jahrhundert gilt die Regel, dass zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler sich von ihren Vorläufern unterscheiden müssten. Dafür bieten die Museen mit ihren „negativen

Vorbildern“ die entsprechende Orientierung (Heidenreich 1998, S. 60). So kann das Museum als Auftraggeber auftreten, denn (zeitgenössische) Künstlerinnen und Künstler streben danach, dass ihre Arbeiten dort ausgestellt und damit nobilitiert, dass ihre Arbeiten angekauft und damit ihr Wert auf Dauer garantiert werden. Die Ausstellung und Ankauf in einem renommierten Kunstmuseum garantieren optimale Aufmerksamkeit. Die Museen bestellen bei den Künstlerinnen und Künstlern Werke, die sich von der jeweils aktuellen Sammlung unterscheiden. – So kann das Museum die Kunst als Entwicklung präsentieren und dokumentieren.

Kunstgeschichtsschreibung und Kunstmuseen erzeugen das, was in der Kunst als Qualität gilt, dadurch dass sie diese Werke präsentieren. Da Kunst keine Eigenschaft der Werke ist, sondern der spezifische Gebrauch, der von ihnen gemacht wird, und dieser Gebrauch nicht selbstverständlich sondern gelernt ist, sind Kunstmuseen auch Orte und Medien der so genannten Kunstvermittlung und damit auch des Kunstunterrichts.

Kunstmuseen gelten als besondere Lernorte, sie haben eine eigene Pädagogik entwickelt. Sie zu besuchen gilt als pädagogisch wertvoll. Der (kunst) pädagogische Wert besteht im direkten Kontakt mit den Originalen, in der Schulung einer besonderen Wahrnehmung, vor allem im Kunsterlebnis

Museen als Medien sehen

Unterrichtsvorschläge und fachdidaktische Diskussion kreisen dabei um die Inhalte, also um das, was ausgestellt wird: die Kunstwerke. Das Medium, das diese Werke inszeniert, das „Museum“ oder die „Ausstellung“ wird selten oder nie zum Gegenstand des Nachdenkens und Untersuchens und schon gar nicht des Unterrichts gemacht. Ebenso wenig werden die Kunstszene oder der





Kunstmarkt in ihrer Bedeutung für das Zustandekommen von Kunst im Unterricht behandelt. Wesentliche Mechanismen und Verfahren für die Konstitution des Gegenstandes des Kunstunterrichts werden übersehen (oder ausgeblendet). Das passt wenig zur Schule als einer Einrichtung der Aufklärung und setzt den Kunstunterricht dem Vorwurf der kunstreligiösen Missionierung aus.

Wenn Kunstunterricht immer auch Medien(aufklärungs)unterricht sein soll, sollte jeder schulische Museumsbesuch auch auf das Museum als Medium eingehen.

Im Folgenden soll Unterricht angeregt werden, der die rhetorischen Strategien des Museums bei der Inszenierung von Kunst untersucht.

Bedeutung entsteht durch Alternativen

Bedeutung entsteht dadurch, dass es in einem Feld Wahlmöglichkeiten gibt (ausführlich Karmasin, S. 189ff). Der Bodenbelag eines Museums ist nicht einfach ein Bodenbelag, er besteht aus einem bestimmten Material. Das bedeutet, es wurden alle anderen möglichen Beläge nicht gewählt. Wir können nicht einfach durch eine Ausstellung gehen. Wie wir auch gehen, wir bewegen uns immer in einer bestimmten Geschwindigkeit. Ob Materialien, Präsentationsformen, Verhalten oder Orte eine Bedeutung haben oder nicht, lässt sich mit der Ersatzprobe (Kommutationstest) leicht ermitteln. (siehe Kasten) Diese Wahlmöglichkeiten bilden die Grundlage für die Möglichkeit der Inszenierung.

Strategien der Wertsteigerung

Die Kultursemiotikerin und Marktforscherin Helene Karmasin unterscheidet drei Dimensionen, aus denen sich der Wert von Objekten ableiten lässt. (Karmasin, S.253 ff)

„ - *Prime value*: Der Wert, der aus dem Material kommt.

- *Labor value*: Der Wert, der aus Bearbeitungsverfahren kommt
- *Symbolic value*: Der Wert, der innerhalb einer Kultur als besonders wichtig betrachtet wird und als dessen Träger das Objekt erscheint.“ (Karmasin, 253)

Diese Kategorien lassen sich auf Museen anwenden:

Prime value

Das beginnt bei den Orten, an denen Museen stehen. Sie befinden sich in

Polarisierende Analyse

Die polarisierende Analyse von Bildern, Produkten, Bauwerken oder Verhaltensweisen basiert darauf, dass die Untersuchungsgegenstände gemeinsame Eigenschaften aufweisen oder in ein bestimmtes Feld passen. Sie werden als zwei Pole (Museum – Kaufhaus, Werbung – Piktogramm, Poster – Kunstwerk) einander gegenüber gestellt und verglichen.

Dabei werden Übereinstimmungen ebenso notiert wie Unterschiede. Die Aufmerksamkeit richtet sich dabei vor allem auf die eventuellen Gegensätze in den jeweiligen Untersuchungsgegenständen. Diese polarisierende Methode muss nicht zwingend in eine konkrete Antwort auf eine bestimmte Frage münden. Der Nutzen kann zunächst in der Verdeutlichung der Übereinstimmungen und Unterschiede selbst liegen. Daraus können sich dann allerdings Fragestellungen ergeben, die auf die Funktion der jeweiligen Eigenschaften zielen und die Bedeutung untersuchen. (Diese Methode wurde meines Wissens von schwedischen Semiotiker und Bildlehrer Gert Z. Nordström entwickelt.)

der Regel im Zentrum der Städte, wo der Boden teuer ist. Wir finden dies bei den verwendeten Materialien ebenso wie beim „Raumverbrauch“ – Kunstmuseen haben in der Regel hohe ziemlich leere Räume. Die beim Bau verwendeten Materialien sind meist wertvoll, tendenziell Edelhölzer statt Fichte, Leder statt Stoff.

Labor value

Museen sind in aller Regel sehr sauber und in einem ausgezeichneten Erhaltungszustand: das erfordert einen erheblichen Arbeitsaufwand. Die Architektur ist bis ins Detail individuell, d. h. mit hohem Aufwand entworfen...

Symbolic value

Museen sind zentrale Sehenswürdigkeiten und sie beinhalten die wichtigsten Gegenstände der jeweiligen Kultur.

Die hier vorgeschlagenen Untersuchungen lassen sich jeweils am einzelnen Museum durchführen, interessanter kann es sein, Vergleiche etwa im Sinne der polarisierenden Analyse durchzuführen (siehe Kasten). Es bieten sich auch quantitative Methoden an, wenn Internetauftritte von Museen untersucht werden.

Daten

- Wem gehört das Museum?
- Wem gehören die Exponate?
- Wie hoch waren die Baukosten?
- Was kostet das Museum im Unterhalt?
- Wie viele Besucher hat es pro Jahr?
- Was kostet der Eintritt?

Ort

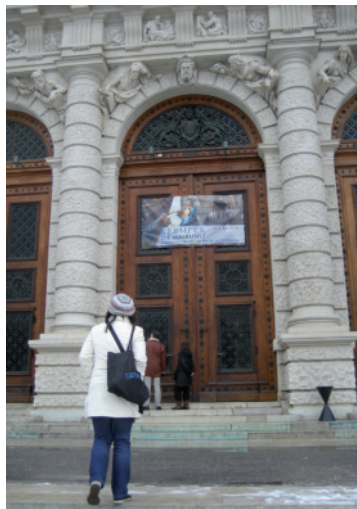
Alle Kulturen treffen Unterscheidungen zwischen Zentrum und Peripherie, im Zentrum befinden sich die kulturell hoch bewerteten Orte (Kirche, Rathaus, Museum). Um von diesen symbolischen

Abb.2
Die Sequenz „Ein-
Museum-betreten“ ist
wichtig für die Erzeugung
künstlerischer Qualität.
(Kunsthistorisches Muse-
um Wien)

Werten des Zentrums zu profitieren, versuchen sich auch andere Einrichtungen dort zu etablieren (Banken, Markenläden, Rechtsanwälte). Kunstmuseen liegen (meist) in größeren Städten und dort in zentralen oder ästhetisch attraktiven Lagen.

Zur geografischen Positionierung von Museen lässt sich schon vor dem eigentlichen Museumsbesuch mit Hilfe des Internets arbeiten.

- In welchen Städten befinden sich bedeutende Kunstmuseen?
- Wo liegen diese Museen jeweils in den einzelnen Städten?
- Welche anderen Bauten liegen jeweils in der Nähe?
Die Ergebnisse lassen sich mit den grundlegenden Daten (Kosten etc.) auf Karten darstellen.
Diese Ergebnisse der Untersuchung können dann beim Besuch mit der konkreten Situation verglichen werden:
- Wo liegt das (besuchte) Museum?
- Welche anderen Gebäude und städtische Funktionen gibt es in der Umgebung? (Hierzu können die Schüle-



rinnen und Schüler Fotodokumentationen machen.)

- Welche Funktionen fehlen?
 - Warum wurde das Museum gerade an diesem Ort gebaut?
- Polarisierende Analyse* (siehe Methoden): Rahmenläden, Einrichtungshäuser, Galerien.

Gebäude

Der Wert von Gebäuden ergibt sich in der Regel aus dem Ort, aus dem Umgang mit Raum, dem Material und des-

sen Verarbeitung und allgemein aus der Gestaltung.

Außen

Wie groß ist schätzungsweise der umbaute Raum des Museums? Länge x Breite x Höhe – lässt sich leicht bestimmen: Man fotografiert einen Schüler am Gebäude stehend und bestimmt ausgehend von seiner Körpergröße die Höhe und Breite des Bauwerks, indem man mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms schaut, wie oft er „reinpasst“. (Abb.1)

- Welche Farben herrschen vor?
- Welche Materialien werden verwendet?
- Wie werden architektonische Elemente verwendet – Fenster, Dächer, Wandflächen, Treppen, Säulen?
- Welche Formensprache wird eingesetzt? Verspielt, klar, dekorativ, transparent, geschlossen, offen, opak, funktional.
- Wodurch unterscheidet sich das Gebäude von Gebäuden der Umgebung?
- An welchen architektonischen Merkmalen erkennen wir die Funktion des Gebäudes?
- Wie sind die Außenanlagen gestaltet? Wie werden sie genutzt?
- Wie wird auf das Gebäude hingewiesen: Beschriftung, Accessoires?
- Wie ist der Eingang gestaltet?

Polarisierende Analysen: Kinocenter, Themenpark, Einkaufszentrum, Bank, Kirche, Schloss, Villen, Theater, Konzerthaus

Von Außen nach Innen

Museen sind Orte, in denen bestimmte Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsweisen gelten. Drinnen ist es anders als draußen. Es kann deshalb interessant sein zu untersuchen, wie die Sequenz „ich betrete ein Museum“ genau abläuft. (Abb.2)

- Wie ist der Weg zur Eingangstüre

Ersatzprobe

Die Ersatzprobe (Kommuationstest) lässt sich grundsätzlich auf alle Zeichen anwenden. Sie ist sehr einfach durchzuführen und kann in allen Bereichen der Kunstpädagogik angewendet werden; vor allem beim praktischen Arbeiten geschieht dies implizit dauernd. „Sobald sich ein Unterschied ergibt, ob ich Element 1 oder Element 2 wähle, handelt es sich um unterschiedliche Elemente. ‚Jeder Unterschied, der einen Unterschied macht, ist eine Information.‘ (Bateson)“ (Karmasin, S. 196). Diese Ersatzprobe kann man in der Vorstellung oder mit konkreten Versuchen machen. Diese Probe lässt sich auf prinzipiell alles anwenden, wo es diese Unterschiede gibt: Materialien, Orte, Raumverbrauch, Zeitaufwand, Geldaufwand, Beleuchtung, Farbe, Inhalte, Bildaufbau, Kamerastandpunkt, Technik, Medium, Kontext, Schriftgestaltung und und und ...

Was bedeutet es für ein Museum, wenn bestimmte Elemente durch andere ersetzt würden. Beispiel Bodenbelag in einem Museum: Linoleum, Sanitärfliesen, Holzbretter, Betonestrich, Orientteppiche, gemusterter Teppichboden. Eichenholz, Fichte, Laminat etc.. Entsprechendes lässt sich auch mit einem Lebensmitteldiscounter durchspielen.

http://en.wikipedia.org/wiki/Commutationtest_%28semiotics%29



gestaltet – Bodenbelag, Wegführung, Ränder, Treppe?

- Material der Türe?
- Wie öffnet sie sich?
- Wie klingen die Türen? Wie klingt der Bodenbelag?
- Wie viele Schwellen werden überschritten, bis die eigentliche Ausstellung erreicht wird? (Eingang, Vorraum, Kasse, Eingang zur eigentlichen Ausstellung)
- Wie sind diese Schwellen jeweils markiert?
- Welche rhetorische Funktion haben Plakate, Kasse und Garderobe?

Polarisierende Analysen: Kaufhaus, Gourmetrestaurant, Kino, Sportveranstaltung, Flugreise

Innen

- Wie hoch sind die Räume?
- Wie viel umbauten Raum haben die einzelnen Räume?
- Welche Farben und Materialien herrschen vor?
- Wo hoch ist der Materialindex – d.h. wie viele verschiedene Materialien werden insgesamt im Bauwerk verwendet?
- Welche Bodenbeläge werden in den verschiedenen Räumen verwendet?
- Welche Beleuchtungssysteme kommen zum Einsatz?
- Wie sind Details – Türdrücker, Abfallkörbe, Piktogramme, Toiletten – gestaltet?
- Wie riecht es? Wie gepflegt sind Wände und Böden?
- Welche Möbel werden verwendet?
- Wie hoch ist der Designfaktor? D. h.: Wie viele Einrichtungselemente wirken so, als seien sie speziell für dieses Museum gestaltet? Wie viele Einrichtungselemente schauen nach Design aus?

Mit der Ersatzprobe (siehe Kasten) lassen sich entsprechende Bedeutungen ermitteln. Nach dem Museumsbesuch können die Ergebnisse mit



Abb.3

Je jünger die Kunst desto größer die Abstände zwischen den Werken. Mit dem Ausstellungsflächenindex lassen sich verschiedene Einrichtungen vergleichen. (Kunstmuseum Göteborg)



Abb.4

Alle wollen sie fotografieren. Mona Lisa im Louvre. Nicht irgendwo, sondern zentral.

anderen Museen verglichen werden, auf flickr.com ebenso wie auf den Internetseiten der Museen finden sich genügend Bilder für solche Vergleiche.

Polarisierende Analysen: Bank, Discounter, Kirche, Einkaufszentrum

Raum

Raum ist eine begrenzte Ressource: Raumverbrauch ist maßgeblich an der Konstruktion von Werten (und Macht) beteiligt. Was für die Kultur insgesamt gilt, gilt natürlich auch für Museen.

- Wie viele Exponate befinden sich in einem Raum (Exponatindex pro Raum)?
- Wie viele Exponate befinden sich im

Museum und wie verhält sich diese Zahl zum Gesamtvolumen des Gebäudes (Exponatindex gesamt)?

- Wie ist das Verhältnis zwischen potentieller Ausstellungsfläche (Wand) und Fläche der Exponate (Ausstellungsflächenindex)? (Abb.3) Die Wandflächen der Ausstellungsräume werden zu den summierten Flächen der Bilder in Beziehung gesetzt. Die Größe lässt sich entweder mit der oben beschriebenen fotografischen Methode bestimmen oder mit den neuen Lasermessgeräten.
- Wie ist das Verhältnis Rahmengröße zu den Bildern? (Bei den Sonnenblumen von Vincent van Gogh in der



Abb.5: Poster und Postkarten vor dem Centre Pompidou in Paris

Abb.6: Dicht gedrängt warten die Plastiken auf dem Asia-Market in Cheb, Tschechien auf Käufer.

Münchner Neuen Pinakothek ist die Bildfläche 1,5 mal so groß wie der Rahmen.) Dies lässt sich leicht mit Fotografien bestimmen – dazu braucht nicht geblitzt werden.

- Wie ist der Umgang mit dem Raum in anderen Kommunikationsmitteln des Museums – Internetauftritt, Plakatgestaltung, Gestaltung der Kataloge? (vgl. Internetstartseiten)
- Wo befinden sich welche Exponate? (Zentrum – Peripherie – Extrempunkt) (Abb.4)
- Vor welchen Bildern gibt es Sitzmöglichkeiten?

Polarisierende Analyse: Rahmenladen, Markenboutique, Galerie, Lebensmittelmarkt, Technikmuseen, historische Museen, Museen mit historischer und zeitgenössischer Kunst, Jugendzimmer, Fotostudios, Markt, Kunstabteilung in Einrichtungshäusern ... (Abb. 5, 6, 7, 8)

Deko

- Wie werden die Exponate von der Umgebung abgesetzt – Rahmen und Sockel?
- Welche Rahmen werden eingesetzt – Material, Form, Stil, Farbe? (siehe Gold als Qualitätsmarker)
- Welche Schriftarten kommen zum Einsatz?
- Wo werden derartige Schriftarten ansonsten verwendet? Welche „Bedeutungen“ werden mit diesen Schriftarten assoziiert?
- Wie werden die Exponate beleuchtet?
- Wie viele Sitzplätze gibt es insgesamt?
- Welche Farbpalette verwenden Kunstmuseen bei ihrem Internetauftritt? (die Farben lassen sich aus dem html-Quellcode ermitteln. Die Mozilla-Applikation Firebug leistet hier gute Dienste.)

Polarisierende Analyse: Rahmenläden, Wohnzimmer, Markenboutiquen, Flag-



shipstores, Juwelierläden, Discounter, Blisterverpackungen,

Ordnung

Sauberkeit und Ordnung sind aktuell charakteristische Merkmale von (Kunst) Museen. Abgesehen von Banken gibt es wohl kaum öffentlich zugängliche Räume, die derart sauber geputzte Oberflächen und makellose Wände haben. Dies lässt sich im Unterricht schwieriger behandeln, da in der Regel Sauberkeit schwerer zu sehen ist als Verwahrlosung und Schmutz. Diesem Prinzip „wir kümmern uns“ passen sich auch die Aufstellung und die Hängung der Exponate ein.

- Welchen Ordnungssystemen folgen die Hängung der Bilder und die Aufstellung der Plastiken und Objekte?
- Wie hoch hängen die Bilder?

Polarisierende Analyse: Schulen, Banken, Bahnhöfe, die Bilder im eigenen Zimmer

Texte

Die bisher behandelten Strategien sind Mittel der visuellen Kommunikation. Neben visueller Rhetorik wird in Kunstmuseen wie in der Konsumwelt nach wie vor auch auf verbale Kommunikation gesetzt. Im Museum gibt es hier verschiedene Texttypen, die dazu dienen, die Bedeutung der Exponate als hochwertig zu kommunizieren. (Zusammenarbeit mit Deutschunterricht?)

Schilder neben den Exponaten

- Wo sind die Schilder jeweils angebracht?
- Wie sind die einzelnen Exponate beschriftet?
- Welche Informationen werden jeweils zu den Bildern gegeben?
- Welche Vorstellungen von den Exponaten und deren Funktion schlägt sich in den Beschriftungen nieder?
- Welche Sprachform wird hier verwendet?

Beitexte

- Wie viele Wörter haben die Sätze im Durchschnitt?
- Welche Wörter und welcher Sprachstil werden verwendet? Nominalstil lässt sich an Wörtern, die auf -ung oder -ion enden, erkennen.
- Auf welche „Bildungsgüter“ wird jeweils hingewiesen?

Audioguides

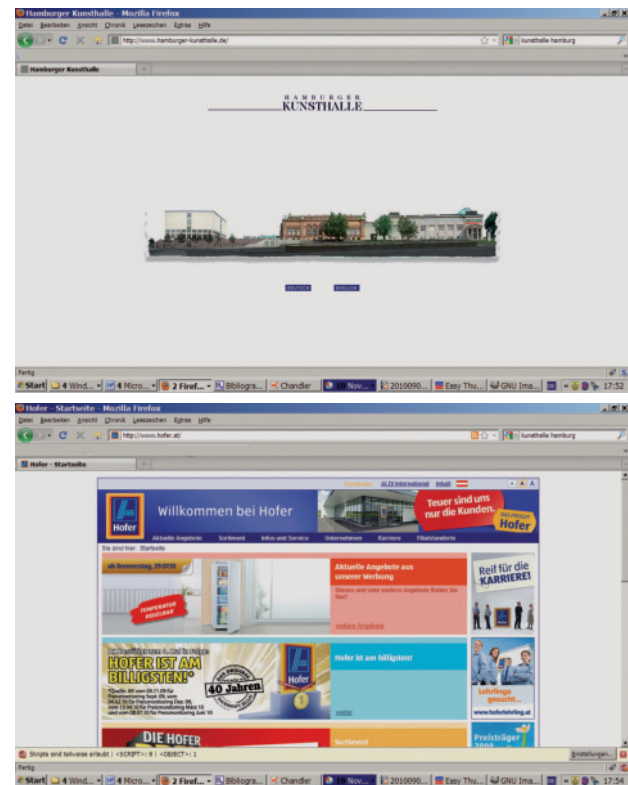
- Welche Exponate werden wie lange besprochen?
- Worauf weisen die Texte jeweils hin? (Die Untersuchungen zu diesen beiden Fragen lassen sich gut mit Bildbearbeitungsprogrammen quantitativ visualisieren: die Länge der Texte könnte sich in der relativen Größe der Bilder niederschlagen.)
- Wie verwenden die BesucherInnen die Audioguides?
- Welche Reproduktionen und Bücher zu den Exponaten werden im Museumsshop angeboten?

Polarisierende Analyse: Preisschilder im Lebensmittelladen, Beipackzettel von Naturheilmitteln, Hoferblattl, Manufaktum, Produktinformationen ...

Verhalten

Museen verlangen von den Besucherinnen und Besuchern ganz bestimmte Verhaltensweisen. An diesen erkennen versierte BesucherInnen deutlich, ob es sich bei den anderen auch um BesucherInnen, um Angestellte des Museums oder um „Neulinge“ handelt, die die feinen Unterschiede des richtigen Verhaltens nicht kennen.

- Wie bewegen sich die Menschen in Kunstmuseen? (Videoaufzeichnungen nachstellen)
- Welche Körperhaltungen nehmen sie ein? (Ullrich, 2004)
- Wie sprechen sie?
- Wie lassen sich diese Verhaltensweisen in allgemeinen Begriffen charakterisieren?



- Was ist im Museum verboten?
- Welche Funktionen haben die Verbote und das geforderte Verhalten im Hinblick auf die Erzeugung von Qualität?

Polarisierende Analyse: Kirche, Naturkundemuseum, Einkaufszentrum, Friedhof ...

Literatur

- Demand, Christian, Die Beschämung der Philister- Wie die Kunst sich der Kritik entledigte, Springer: zu Klampen, 2003.
- Heidenreich, Stefan, Was verspricht die Kunst?, Berlin: Berlin-Verl, 1998.
- Karmasin, Helene, Produkte als Botschaften, Wien/Frankfurt: Ueberreuter, 1998.
- Ullrich, Wolfgang, Tiefer hängen- über den Umgang mit der Kunst, Berlin: Wagenbach, 2004.

- 1 Unter <http://www.artmuseumtoilet.org/> findet man viele Bilder von Museumstoiletten.

Abb.7

Der Internetauftritt der Kunsthalle Hamburg – viel leerer Raum. (Screenshot F.B.)

Abb.8

Der Discounter Hofer nutzt die Fläche. (Screenshot F.B.)



Annette Quentin-Stoll und Robert Quentin: FilzExperiment; MaroVerlag Augsburg, 2009; ISBN: 978-3-87512-755-3

Filzen einmal anders – ist das Motto dieses kleinen Büchleins, welches nicht nur durch sein ungewöhnliches Format sondern auch durch tolle Aufnahmen zum Schmökern anregt. Auf die Suche nach unterschiedlichen Strukturen von Haut und Fell, Wald und Wiese,... begeben sich die beiden AutorInnen und versuchen diese im gefilzten Objekt umzusetzen. Angeregt von der japanischen Reservetechnik Shibori entstehen völlig neue Oberflächen. Durch ästhetische Fotografien und gute kurz gehaltene Anleitungen bekommt man schon beim ersten Durchblättern Lust, selbst mit dem Experimentieren zu beginnen. FilzExperiment – Ein empfehlenswertes Buch für alle, die den traditionellen Begriff des Filzens um neue Techniken und Möglichkeiten erweitern möchten.

Neues vom Haupt-Verlag

Ich möchte euch in dieser Ausgabe unseres Fachblatts drei neue Werke aus dem Haupt-Verlag vorstellen.

schlingen fransen knoten – Ein Textilbuch für Kinder Eva Hauck, Claudia Huboi; Haupt-Verlag-Bern 2010; ISBN: 978-3-258-60012-3

Als ein sehr gelungener Beitrag zum Textilen Gestalten vom Kindergarten bis

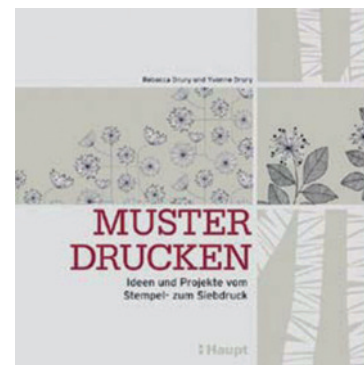
zur Unterstufe bietet dieses Buch Anregungen traditionelle Techniken einmal anders einzusetzen, zu experimentieren und diese spielerisch weiterzuentwickeln. Anhand von einfachen, gut illustrierten Anleitungen lernen Kinder die Grundtechniken und werden dann durch ansprechende Beispiele zur Weiterarbeit motiviert. Ein Buch, das sich direkt an die Kinder wendet – perfekt für „zu früh fertig gewordene“ SchülerInnen, für KindergärtnerInnen und LehrerInnen als Anregung oder einfach als Geschenk-tipp für Eltern...



PS: Für Interessierten - diese Serie vom Haupt-Verlag bietet noch ein weiteres Werk: sehen finden machen – ein Werkstattbuch für Kinder.

Muster drucken – Ideen und Projekte zum Stempel- und Siebdruck Rebecca Drury, Yvonne Drury; Haupt-Verlag-Bern 2010; ISBN: 978-3-258-60016-1

Sehr übersichtlich und mit schönen Beispielen illustriert zeigt diese Publikation wie man Drucktechniken sehr einfach und ohne großen Aufwand umsetzen kann. Selbst die, von vielen geliebte aber im Unterricht mangels professioneller Ausstattung schwer umzusetzende Technik des Siebdrucks, wird hier einfach erklärt. Ob mit Schablonen oder sogar durch Belichtung mittels einfacher 150-Watt-Glühbirne – es können auch ohne Siebdruckwerkstatt im Un-



terricht tolle Ergebnisse erzielt werden. Ein wirklich sehr empfehlenswertes Werk für den Textilunterricht!!!

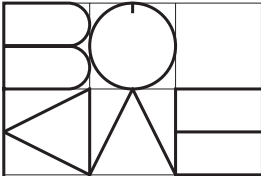
modernes shibori Silke Bosbach; ; Haupt-Verlag-Bern 2010; ISBN: 978-3-258-60011-6

Wie man die traditionellen japanischen Reserveverfahren des Shibori neu denken und anwenden kann, zeigt die freischaffende Künstlerin und Dozen-



tin für Bildende Kunst Silke Bosbach mit diesem Buch. Zuerst werden die Grundbegriffe und -techniken erläutert, dann werden mittels Werke der Künstlerin aus unterschiedlichsten Materialien Anregungen zum Umsetzen und Experimentieren gegeben. Fazit: Ein schönes Buch um eine alte Technik neu aufleben zu lassen.

Katharina Starmayr



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 Graschopf, 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. 02252/46121
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß *S.Weisz@lwest.at*
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger *fpirstinger@kphgraz.at*
MMag. Heidrun Melbinger-Wess *atelier1@utanet.at*
Mag. Monika Ortner *monika_ortner@hotmail.com*

Tirol:

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre *brigitta.imre@utanet.at*
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger *hoerud@yahoo.com*
Wien: Dr. Harald Machel *h.machel@aon.at*
Vorarlberg: MMag. Marina Dügler *m.duengler@schule.at*

Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik
ines.blatnik@lycos.de

Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaus.huemer@lwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.at
Tirol: Mag. Klaus Pöll
jk.poell@schule.at
Burgenland, Salzburg,
Wien, Vorarlberg: Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

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

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,
parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von
Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

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 Redakti-
on nicht übereinstimmen muss.
Für unverlangte Manuskripte wird keine
Haftung übernommen. Rücksendungen nur
gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
anzugeben.

Erscheinungsweise:
Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

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.

Hören und Lesen – zwei Empfehlungen von Franz Billmayer

Vorträge als mp3 für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten.

Christian Demand

Haltung! Wie viel Ethos braucht Design?

<http://www.philosophie-kunst.de/fileadmin/templates/download/vortrag-demand.mp3>

Kunstwerke und Designobjekte zeichnen sich durch besondere ästhe-
tische Eigenschaften aus. Das ist die allgemeine Auffassung. Diese
sollten mit einem Mindestmaß an ästhetischer Schulung allgemein
erkannt und anerkannt werden. Wenn dies nicht gelingt, wird eine Fehl-
leistung unterstellt: eine bestimmte Gestaltqualität wird nicht erkannt.
Diese Fehlleistungen lassen sich interessanterweise nicht einfach bei-
legen. Der Vortrag fragt, warum das so ist und bietet eine alternative
Erklärung.

Literaturempfehlung: Demand, Chr., **Wie kommt die Ordnung in die
Kunst?**, Springe: zu Klampen, 2010.

Wolfgang Ullrich

Gurskyesque: Das Web 2.0, das Ende des Originalitätszwangs und die
Rückkehr des nachahmenden Künstlers
http://www.philosophie-kunst.de/fileadmin/templates/download/Schwerin_002.mp3

Auf flickr gibt es Foren, auf denen sich Fotografen treffen, die Werke
oder Stil einzelner Fotografen (Gursky, Hockney, Sugimoto ...) zu kopie-
ren versuchen. Sie treten regelrecht in einen Wettbewerb, um sich oder
gar den Künstler selbst zu überbieten. Damit sind sie Künstlern früherer
Jahrhunderte vergleichbar, die sich an Musterbüchern orientierten und
sich eher über das Nachahmen, Variieren und Verfeinern von Vorbildern
als über das Schaffen neuer Bildmuster definierten.
Es geht um die Folgen dieses Phänomens für Wahrnehmung und Selbst-
verständnis von Künstlern – und inwiefern hier die moderne Fixierung
auf Originale, Originalität und Originalgenies überwunden wird.
Literaturempfehlung: Ullrich, W., **Raffinierte Kunst- Übung vor
Reproduktion**, Berlin: Wagenbach, 2009.



**Denis Lach: Schriftspiele. Expe-
rimentelle Kalligraphie. Haupt
Verlag, Bern – Stuttgart – Wien,
2009. 30,80€
ISBN-13: 9783258074160**

Wer gerne in Büchern blättert und sich
der schönen Aufnahmen erfreut, wird
dieses Buch Seite für Seite genießen.
Denis Lach lehrt nicht nur verschiedene
Techniken der Kalligraphie, sondern viel-
mehr ein Gefühl für das Spiel mit den
Buchstaben zu entwickeln. Durch zahl-
reiche, sehr ästhetische Bildbeispiele –
Denis Lach orientiert sich an Naturauf-
nahmen und deren Umsetzung in Schrift
– und Kurzbeschreibungen zu den un-
terschiedlichen Methoden lädt sie zum
Experimentieren ein. Schon beim Durch-
blättern möchte man loslegen und sich
auf das Spiel zwischen Linie und Fläche
einlassen. Ein wunderbares Buch – mit
tollen Inspirationen für den Kunst- und
Werkunterricht.

Katharina Starmayr

**Unterrichtsheft „Ästhetische
Werkstätten im Textil- und
Kunstunterricht: Körper“ für die
Schulstufen 5-10 erschienen im
Schöningh Verlag 2010; ISBN
978-3-14-018031-3; € 24,95**

Die Autorin Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl
lehrt an der Universität Paderborn in den
Studienfächern Textilgestalten, Kunst/

Gestalten und Mode-Textil-Design. Mit
den „Ästhetischen Werkstätten“ zum
Thema Körper legt sie das erste pra-
xisorientierte, leicht zugängliche und
trotzdem sehr gehaltvolle Unterrichts-
heft vor, das sowohl im Textil- als auch
im Kunstunterricht der Klassen 5-10
einsetzbar ist. Drei weitere Bände zum
Thema Wohnen, Dinge und Biografie
werden folgen.

Thematisch kreist das Heft um die
Beziehung zwischen Körper und Kleid,
hinterfragt Kleidungskonventionen, Kör-
perkonstruktionen und daran gekoppelte
Selbst- und Rollenverständnisse in 10
Werkstätten zu folgenden Themen: der
bekleidete, ideale-schöne, weibliche-
männliche, erweiterte, virtuelle, uni-
formierte, (nicht-)perfekte, entkleidete
Körper, sowie dem Star- und Mode-
Puppen-Körper.

Das Heft ist durchgehend schüler-
freundlich verfasst, so dass es möglich
ist, jeden Text, auch die inhaltlich dichten
aber dennoch knapp gehaltenen
kulturwissenschaftlichen Einführungen
direkt an die Schüler zu weiterzugeben.
Die Texte sind witzig und unterhaltsam,
das Bildmaterial inspirierend und sinn-
voll ausgewählt. Bei allem Humor blei-
ben die Texte anspruchsvoll und Fach-
termini werden eingeführt. Dadurch ist
das Material sowohl in niedrigen als
auch in höheren Schulstufen einsetzbar.
Zudem wird eine klare Strukturierung
mit zusätzlichen Lehrerrhinweisen an die
Hand gegeben.

Kolhoff-Kahl gliedert jede der 10
Werkstätten in den Dreischritt Alltag-
Wissen-Kunst: Unter „Schau hin“ wird
der Schülerblick auf die alltäglichen
ästhetischen Muster von Kleidung und
Körper gelenkt – eine Aufforderung
zum bewussten Wahrnehmen. Unter
„Informiere dich“ findet man knappe
kulturwissenschaftliche Einführungen,
die sowohl historische Informationen



liefern, als auch durch Aktualität ebenso
an der Lebenswelt der Schüler orientiert
sind. Die Einführungen sind stets um
kleine Übungen ergänzt, z.B. Sammeln,
Collagieren, Kommentieren, Befragen.
Künstlerbeispiele zum Thema finden
sich unter der Fragestellung „Darf man
das?“, wobei die Überschrift darauf
verweist, dass hier die zuvor betrach-
teten Konventionen verschoben wer-
den – für die Schüler und Schülerinnen
eine Basis zum kritischen Hinterfragen
und gestalterischen Querdenken. Die
anschließenden ästhetisch-praktischen
Übungen zeichnen sich durch eine Viel-
zahl von Möglichkeiten aus, die sowohl
den heterogenen praktischen Gestal-
tungsfähigkeiten der Schüler und Schü-
lerinnen gerecht werden, als auch die
Machbarkeit im schulischen Rahmen
bedenken.

Ein Heft, das auf dem Markt der
Schulbücher den „Missing link“ (Kämpf-
Jansen) schließt, wenn das ästhetische
Entdecken und Forschen im Mittelpunkt
des Textil- und Kunstunterrichts stehen.

Lara Schallenberg

rezensionen