

Nr° 4
Dezember 2015

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Niederhofen 14, 3233 Kilb“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



BÖKWE 4-15 – BUK015 – BLINDE FLECKEN – INTERNATIONALER KONGRESS DER KUNSTPÄDAGOGIK 2015

Blinde
Flecken.

**BUK015
BLINDE FLECKEN**

INTERNATIONALER KONGRESS
DER KUNSTPÄDAGOGIK 2015
13. - 15. FEBRUAR 2015 IN SALZBURG

DOKUMENTATION DER KONGRESSERGEBNISSE

Geschafft!

Liebe Leserin, lieber Leser,

vor Ihnen liegt der Tagungsband zum ersten internationalen deutschsprachigen Kongress der Kunstpädagogik Blinde Flecken Salzburg 2015, Auflage 5.000. Er wird an alle TeilnehmerInnen des Kongresses, an die Mitglieder des Ibg, des BÖKWE und viele Mitglieder des BDK verschickt.

Begonnen hat es im April 2012. Beim Kongress „Interkultur. Kunstpädagogik remixed“ (Part 8 BuKo12) in Nürnberg hat Clemens Höxter zu mir gesagt: „Und du, Franz, du machst den nächsten Kongress in Salzburg.“ Bernhard Gwiggner hat mir zugeredet. Für mich war dann klar: „Wenn ich das mache, dann einen Kongress mit den Schweizern, Österreichern und Deutschen.“ Im Sommer 2012 haben wir uns dann in Linz getroffen, die Vorsitzenden der Berufsverbände Verena Widmaier (CH), Martin Klinkner (D) und Gerrit Höfferer (A). Nach dem Treffen war klar, wir machen den Kongress mit dem Titel Blinde Flecken. Die Universität Mozarteum hat die Idee unterstützt und zugesagt, den Kongress infrastrukturell, organisatorisch, personell und logistisch zu fördern.

Im Oktober 2012 haben wir das Projekt auf dem BuKo12 in Dresden offiziell bekannt gemacht. Anja Schönau und Rita Pöll waren seit 2013 im Organisationsteam in Salzburg und nun wurden Beiträge für den Kongress gesammelt. Anfang November hat sich das Board getroffen und das Programm entworfen: neben den Vorsitzenden der Verbände waren das Edith Glaser-Henzer, Helen Bösch, Judit Villiger, Katja Büchli, Franziska Pirstinger, Eva Lausegger, Gila Kolb, Lars Zumbansen, Bernhard Gwiggner und Marie-Luise Lange. Die Stadt Salzburg hat uns für einen symbolischen Betrag die Polytechnische Schule zur Verfügung gestellt. 2014 haben Peter Egger und Alex Moling die Online-Anmeldung eingerichtet, doch Ende des Jahres waren die Anmeldungen noch spärlich. Das hat sich im Jänner 2015 geändert – und die höheren Teilnahmegebühren der Spätbucher halfen mit, diese Dokumentation zu finanzieren.

Und plötzlich war der Februar 2015 da. Arne Geisel und Studierende der Universität Mozarteum haben während der Veranstaltung die TeilnehmerInnen und ReferentInnen betreut, die Bühnentechniker des Mozarteums für Ton und Licht gesorgt. Nach dem Kongress sind die Texte für diese Dokumentation gekommen. Hilde Brunner hat sie genau gelesen und Gottfried Goiginger den Tagungsband gelayoutet.

Allen einen herzlichen Dank vom Billmayer Franz

Liebe Mitglieder, liebe Leserinnen und Leser!

Lesen hilft.

Erstmals fand vom 13. bis 15. 02. 2015 an der Universität Mozarteum in Salzburg der internationale Bundeskongress der Kunstpädagogik buko15 „Blinde Flecken“ – veranstaltet von den fachspezifischen Berufsverbänden der Schweiz (Ibg Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für bildnerische Gestaltung/Bild und Kunst) Deutschlands (BDK Fachverband für Kunstpädagogik) und Österreichs (BÖKWE Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerziehrInnen) statt.

Ich bedanke mich bei allen, die das Zustandekommen ermöglichten und durch ihre Beiträge und mit ihrer Teilnahme dieses *Pilotprojekt* unterstützt haben. Am Ausbau der Vernetzung und Zusammenarbeit der nationalen Verbände wird weitergearbeitet. Ein Konzept für eine weitere gemeinsame Tagung ist bereits in Planung. Der Kongress bot ein breites Spektrum an Themen, Vortrags- und Workshopformaten und fungierte als Forum des Austausches und der Begegnung. Überraschendes, Heiteres, Kontroversielles, Sperriges und Konventionelles, Utopisches und Visionäres trafen aufeinander und eröffneten neue Perspektiven auf die Fachdisziplin.

Die vorliegenden Texte laden Sie als Leserinnen und Leser dazu ein, sich ein „Bild“ von der Heterogenität und Breite des Kongresses zu machen. Ich bedanke mich nochmals bei Franz Billmayer, allen Mitwirkenden, dem Veranstalter *Mozarteum*, den Verbänden und ganz besonders bei Hilde Brunner, die im Hintergrund unprätentiös und unermüdlich Lektorats- und Redaktionsarbeit für diesen Tagungsband geleistet hat.

Erfreuen Sie sich an den vielen interessanten Beiträgen. Lesen hilft.

Gerrit Höfferer
Bundesvorsitzende BÖKWE

Die Fotos für die Impressionen-Seiten hat
Iris Greiffenhagen aufgenommen.

Inhalt

Roland Reichenbach
„So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt“
 Drei Perspektiven zur Kunstpädagogik S. 6

Marc Vermeulen
Lehrer, Kunst, Bildung + public value
 Künstlerische Ausbildung und public value S. 15

Joachim Penzel
Anschaulichkeit im Denken, Lernen und Erklären
 Eine Transferleistung der Kunstpädagogik S. 22

Barbara Kaesbohrer
Bewegte Bilder sehen und verstehen
 Betrachtung zeitbasierter Kunst am Beispiel der Videokunst S. 25

Alexander Glas, Hubert Sowa, Katja Brandenburger, Alexander Schneider
Bilder gestalten lernen, Bilder verstehen lernen.
 Neue Ansätze kunstpädagogischer Lernforschung S. 29

Karina Pauls
Bildhauerei im Kunstunterricht S. 33

Tobias Thuge
Bildinterventionen im öffentlichen Raum S. 37

Antje Winkler
Delivery for Mr. Assange – Freiheit in der Sicherheitsgesellschaft
 Ein Essay für die Kunst S. 42

Katrin Dropczynski, Marcus Nümann, Lars Zumbansen
Didaktische Modellierung der Unterrichtsplanung im Fach Kunst
 Ein blinder Fleck S. 46

Birgit Eiglsperger, Hans Gruber
Differenziertes Wahrnehmen
 Förderungsmöglichkeiten im plastischen Gestalten . . . S. 50

Barbara Lutz-Sterzenbach, Ansgar Schnurr, Ernst Wagner
Dritte Räume
 Kunstpädagogik auf dem Weg zu Transkultur, Globalität, Diversity S. 55

Joachim Kettel
Exploration_Vertiefung_Transfer – Komplettsset mit Gelinggarantie? S. 57

Jörg Grütjen
Fachspezifische Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht . . S. 62

Klaus Küchmeister
Filmbildung in der Kunstpädagogik
 Potenziale von Handy, Smartphone und Tablet PC S. 68

Peter Truniger, Andrea Zimmermann
Fragegeleitetes Mentorat im gestalterisch-künstlerischen Prozess S. 74

Iwan Pasuchin
Gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark!
 Vom Ineinandergreifen der Theorie und Praxis der Intermedialen Künstlerischen Bildung S. 78

Jochen Krautz
Lernen in der Kunstpädagogik
 Thesen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat S. 82

Julia Gerber, Nadja Nafe
Partizipation: sinnvoll – beliebig – überbewertet S. 87

Mareike Buchmann, Susanne Schittler, Anna Stern
Performancekunst im Kunstunterricht
 Chancen einer kollaborativen, körperorientierten, ergebnisoffenen und mehrperspektivischen Vermittlungs- und Handlungspraxis S. 91

Rolf Laven
„Selbsta Ausdruck und Bildungsrelevanz in Elementar/Primarpädagogik“ – als Hoffnungsfeld im kunstpädagogischen Diskurs
 Planung einer qualitativ-empirischen Studie im Kunstunterricht an der Schnittstelle von Elementar- und Primarpädagogik S. 95

Nicole Berner
Tiefenräumliche Darstellungskonzepte im fünften Schuljahr
 Ergebnisse und kunstdidaktische Folgerungen S. 99

Timo Bautz
Üben – blinder Fleck oder verlorenes Terrain . . . S. 104

Ernst Wagner
Was bringt die Kompetenzorientierung für die Praxis?
 Bericht aus dem Comeniusprojekt „Gemeinsamer Referenzrahmen Visual Literacy“ S. 108

Gerrit Höfferer
Zeichen-, Bild- und Performancespiele aus Kunst und Pop S. 112

Ruth Mateus-Berr, Julia Poscharnig
Der blinde Fleck in der (Aus-) Bildung.
 Biografie, Kunst- und Designpädagogik, Identität, Ausbildung S. 121

Peter Angerer, Franziska Pirstinger, Mario Urlass
Der blinde Fleck: Das ist das Kind S. 126

Cornelia Wetzel
Erlernte Hilflosigkeit im Kunstunterricht
 Qualitative Ursachenforschung zur Entstehung von Hilflosigkeit und Entwicklung eines positiven Kompetenzgefühls in der Kunstpraxis (Stand August 2015) S. 130

Ruth Kunz
Forschen und Lernen in der Berufspraxis S. 134

Andreas Brenne, Nanna Lüth
Gender Trouble in der Kunstpädagogik der Primarstufe S. 140

Andreas Brenne
Gender Trouble
 Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Kunstpädagogik S. 142

Nanna Lüth
Geschlecht und andere Töne.
 Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern S. 144

Myriam Gallo, Virginie Halter, Muriel Schwaerzler
Ideeller Forschungsraum zur Selbstreflexion und Positionierung im (OFF-)Kulturfeld S. 146

Lucile Schwörer-Merz
Künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse als zentraler Einflussfaktor auf den Professionalisierungsprozess von Kunstlehrenden S. 149

Swantje Kaulfers, Sabine Lenk, Rainer Mügel, Wilfried Reuter, Tanja Wetzel, Ingo Wirth
„Symmetrie geht für mich gar nicht ...!“
 Welche Vorstellungen leiten uns, wenn wir beratend in ästhetische Prozesse von Schülern im Kunstunterricht eingreifen? S. 154

Kunibert Bering, Carl-Peter Buschkühle, Rolf Niehoff
Vielfalt üben – Zur Qualifikation von Kunstpädagogen S. 159

Rolf Niehoff
Zum Profil des schulischen Kunstpädagogen . . . S. 159

Carl-Peter Buschkühle
Kunstpädagogik ist eine Kunst für sich und verlangt die Bildung von Generalisten S. 161

Kunibert Bering
Wie kam die „Kunst“ in den Zeichenunterricht und in die Kunstpädagogik? S. 163

Sara Burkhardt, Antje Dudek, Christine Heil, Sabine Sutter
Freiräume für kollektive Diskurserweiterungen schaffen
 Einladung in einen Kommunikationsraum im Foyer. S. 169

Zsófia Ruttkay, Judit Bényei, Gabriella Pataký
Interaktives Märchenbuch für Kinder
 Neue Wege im Kindergarten und in der Schule am Beispiel des Märchens „Der kleine Hahn und sein diamantener Halbkreuzer“ S. 176

Barbara Bader
Tacit knowing in doppeltem Sinn
 Emergenzbedingungen kunst-pädagogischer Könnerschaft S. 181

Edith Glaser-Henzer
Wechselseitige Durchdringung fachlicher und berufsbezogener Wissensbereiche in studentischen Fall- und Interventionsstudien S. 184

Claudia Niederberger
Tacit knowing - zur Bedeutung des impliziten Wissens in der Studieneingangsphase S. 185

Beate Florenz
Zeichnung – fachdidaktisch gegengelesen S. 186

Sara Hornäk, Petra Kathke, Susanne Henning, Anna Heggemann
(Zwischen-) Raum, Körper, Klang
 Skulpturales Handeln von Kindern und Jugendlichen im erweiterten Feld S. 188

Sara Hornäk
Auf dem Boden
 Bezugsfelder von Mensch, Raum und Skulptur zwischen Horizontale und Vertikale. S. 188

Petra Kathke
Dazwischen nichts?
 Die Aktivierung des ZwischenRaums im skulpturalen Prozess. S. 192

Susanne Henning
Architektur, Skulptur und Gesellschaft
 Die soziale Dimension des architektonischen Raumes skulptural erkunden. S. 195

Anna Heggemann
Skulptur als Klangraum
 Klänge als Materialien der Kunst entdecken. S. 198

Werner Fütterer
Außerschulische Projekte im Alltäglichen
 „Man ist drinnen, da sieht und hört man nichts“. S. 204

Teresa Sansour, Susanne Bauernschmitt, Sabine Essig-Dehner
Inklusion – Kunst – Anerkennung S. 208

Manfred Safr
Transformationspotentiale der Bildnerischen Erziehung S. 214

Věra Uhl Skřivanová
Vergleichende Pädagogik als Basis der internationalen Forschungen und Dokumente S. 218

Marc Fritzsche
Aspekte des internationalen kunstpädagogischen Fachdiskurses im Feld digitaler Medien S. 224

Judith Klemenc
Fahrradschlauchknoten
 Der blinde Fleck – Öffnung auf Unvorhersehbares S. 228

Evelyn May, Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Manuel Zahn
Gedanken zur Forschungswerkstatt Visuelle Bildung
 Blinder Fleck und Fiktion – Transdisziplinäre kunstpädagogische Zugänge S. 233

Andrea Sabisch
Annäherung aus phänomenologischer Perspektive S. 234

Evelyn May
Annäherung aus der Perspektive der Visual Studies S. 235

Manuel Zahn
Annäherung aus filmwissenschaftlicher Perspektive S. 237

Karl-Josef Pazzini
Zufallende Kunst und Transfer zur Lehre S. 238

Sidonie Engels, Jan Grünwald, Gila Kolb, Barbara Mahlknecht, Anna Pritz, Anna Schürch, Bernadett Settele, Nora Sternfeld
Geschichte (nicht) weitererzählen lernen. Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte
 Die AG Kunst Pädagogik Geschichte stellt sich vor. S. 242

Nadia Bader, Birgit Huber, Catharina Jochum, Notburga Karl, Tobias Loemke, Thomas Röske, Christian Vittinghoff
Kunst und Begehren S. 246

Nadia Bader
Gut gemeint und knapp daneben S. 246

Catharina Jochum
„That’s probably me“ S. 247

Tobias Loemke
Manfred Nitschke malt „Irgendjemand fehlt Immer.“ S. 248

Thomas Röske
Das Begehren nach Outsider Art S. 249

Birgit Huber, Notburga Karl
Joan Jonas zeichnet einen Schmetterling S. 250

Wolfgang Ranft
Künstlerische Strategien – ein Klärungsplädoyer S. 252

Elfi Alfermann
Philosophie als blinder Fleck der Kunstpädagogik S. 256

Annemarie Hahn, Robert Hausmann, Kristin Klein, Gila Kolb, Matthias Laabs, Konstanze Schütze
Methode Mandy S. 264

Torsten Meyer, Gila Kolb mit Gesa Krebber, Nikolas Klemme, Bernadett Settele, Ole Wollberg, Heinrich Lüber
What’s Next, Art Education? S. 268

Torsten Meyer
Thesen zur Next Art Education S. 268

Gesa Krebber
Apokalypse neu S. 269

Nikolas Klemme
[we like to share it all] S. 270

Bernadett Settele
Queer Art Education S. 271

Ole Wollberg
PerformativeKompetenz S. 272

Heinrich Lüber
auxiliary constructions S. 273

Biografien. S. 280

Roland Reichenbach

„So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt“¹

Drei Perspektiven zur Kunstpädagogik

1 Bekanntes Zitat aus Johann Wolfgang von Goethes Torquato Tasso (II. Aufzug, 1. Auftritt)

Vorbemerkungen

Die folgenden Bemerkungen und Überlegungen beziehen sich aus drei unterschiedlichen Perspektiven auf Aspekte der Beziehung und damit verbundenen Spannung zwischen Kunst und Pädagogik. Diese Spannung, sofern sie denn kultiviert wird, mag einerseits auf wechselseitigen Missverständnissen und andererseits auf je mehr oder typischen *Selbstmissverständnissen* auf Seiten der Repräsentanten von Pädagogik bzw. Kunst beruhen. Nun beschäftigen sich die meisten Menschen weder mit Bildungstheorie noch mit Kunsttheorie. Ich selber mute mir zu, etwas von der ersteren zu verstehen, aber nichts (oder bei nahe nichts) von der letzteren. Wer von einem Bereich etwas versteht, kann „eigentlich“ wissen, dass man weder über diesen Bereich noch über alle anderen Domänen so allgemein sprechen sollte, wie es nun leider auch im Folgenden teilweise zum Ausdruck kommt: Es gibt *die* Bildung so wenig wie *die* Kunst, *die* Bildungstheorie so wenig wie *die* Kunsttheorie. Ein Fundament für diskursive Missverständnisse ist gerade diese Rede, die aufgrund mangelnder Kenntnisse, mangelnder Zeit und/oder mangelnder Anstrengung nicht genügend differenziert. So gibt es auch nicht *die* Kunstpädagogik. Dennoch reden wir meist so, als ob es sie in einem klar umrissenen Verständnis geben könnte.

Die drei Perspektiven, von denen hier in unterschiedlicher Intensität ausgegangen wird, sind nicht wirklich ineinander übersetzbar und es soll damit auch kein konsistentes Gesamtgemälde suggeriert werden. Die erste, nur kurz bemühte Perspektive darf *spekulativ* genannt werden. Spekuliert wird über eine Gemeinsamkeit von Kunst und Pädagogik, die gerne übersehen wird: den zugrundeliegenden, meist nur impliziten Bezug auf das Konzept der Person, welches in der modernen Situation sowohl hinsichtlich der Möglichkeit, als Individuum (ganzheitliches „Un-Teilbares“) ein *eigenes* Leben zu führen, und – damit verbunden – im persönlichen Ausdruck originell zu sein, als geheiligt, „sakralisiert“ betrachtet werden darf. Mit Hans Joas soll an dieser Stelle eine positive Bewertung dieser Sakralisierung geteilt sein. Kunst und Pädagogik erscheinen aus dieser Perspektive in gewisser Weise vergleichbar oder verwandt zu sein. Nach diesem spe-

kulativen Teil folgt ein methodisch-empirischer Teil mit einer *ontogenetischen* Perspektive, der inhaltlich der Erfassung der Entwicklung des ästhetischen Urteils gewidmet ist. Als Vertreter einer entwicklungsorientierten Pädagogik meine ich, dass wir über die Entwicklung und Bildung des ästhetischen Empfindens, Schaffens und Urteilens noch viel zu wenig wissen. Die ontogenetische Perspektive auf die Ästhetik zeigt auf andere Weise, wie wenig sinnvoll die Entgegensetzung von Kunst und Pädagogik letzten Endes ist. Der dritte Teil ist nun aber *normativer* Art. Er ist Kriterien der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung gewidmet und beleuchtet kurz einen möglichen Umgang mit unterschiedlichen „Logiken“ von Kunst und Pädagogik. Spekulative, ontogenetische und normative Perspektiven und damit verbundene Argumente und Einsichten können gewiss nicht ineinander überführt werden, aber sie können eine bestimmte Kohärenz (wenn auch nicht Konsistenz) suggerieren und Analogien stimulieren, die das Nachdenken über die Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen der Kunstpädagogik vielleicht bereichern.

Aus einer spekulativen Perspektive:

Zur Gemeinsamkeit von Kunst und Pädagogik

Zur Mythisierung der Person in Kunst und Pädagogik gehört sicher die Dichotomie bzw. Gegensatzung von Person und Institution. Die Institution erscheint als das notwendige (oder auch nicht notwendige) Übel: die engen Familienbande, die gesellschaftlichen Normen, die Bildungseinrichtungen, der Staat, ja auch die Sprache: Der „wahre“ Pädagoge kann damit wenig anfangen, der „wahre“ Künstler noch weniger. Die Institution wird als Gegenpart und teilweise sogar Verhinderung der Bildung der Person bzw. der Ausdrucksfreiheit der Person verstanden. Diese quasi-romantische Sicht scheint recht verbreitet zu sein in Bildung und Kultur, und es erstaunt, wie die institutionellen, von Konventionen geprägten Ermöglichungsbedingungen der Förderung der Personenbildung und des menschlichen Ausdrucks so wenig interessieren oder ganz ignoriert werden können. Das entsprechende *ex-nihilo*- oder *out-of-the-blue*-Denken scheint eine Grundlage dafür zu bieten, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter von Kunst

und Pädagogik so wenig verstehen oder auf ihre je freundliche Art und Weise missverstehen.

Zum Missverständnis auf Seiten der Pädagogik gehört sicher die fromme Hoffnung, dass die „Kultivierung der Freiheit“ etwas mit der Sorge um die Pflanze im häuslichen Topf zu tun hätte. Doch *la liberté est une plante sauvage* (Touraine 1997), Freiheit also eine wilde Pflanze, und Freiheitspraxis stört eigentlich immer (zumindest in gewisser Weise). Hier hilft die pädagogische Gärtnermetaphorik nur bedingt oder aber überhaupt nicht weiter. Auf Seiten der Kunstschaffenden kann das Missverständnis gehören, wonach pädagogische Bemühungen um Konformität, Anstand und allgemeine Gesellschaftstauglichkeit die Originalität des menschlichen Ausdrucks vor allem bedrohen statt fördern würden. Diese Institutionenfeindlichkeit der Vertreter des „eigentlichen Menschseins“ ist Ausdruck des oben schon genannten Kreativitätsdispositivs, welches ja nicht nur zufällig mit neo-liberalen Vorstellungen des Markts und der Gesellschaft kompatibel ist: denn ist jeder Mensch allein sich selbst der nächste?

Nun ist heute die Versuchung groß, Kunsterfahrung und die ästhetische Dimension der Bildung – etwa aus legitimationsstrategischen Gründen – zu pädagogisieren, didaktisieren und instrumentalisieren. Weniger ausgeprägt scheinen Bereitschaft und Bemühung, für die Pädagogizität der Kunst und die elementare Aufgabe der Expression und Artikulation jeder Bildungsbemühung eine angemessene Sprache zu finden. Vielleicht gibt es zwischen höchst abstrakten, formalistischen, immer wieder pseudo-philosophisch anmutenden Diskursen auf der einen Seite und konkretistischen, rührend-unschuldig erscheinenden Bemühungen im Bereich der Kunstpädagogik auf der anderen Seite keinen klar zu bestimmenden Zwischenbereich von Fragen, Postulaten und Praxen, die sowohl bildungstheoretisch als auch ästhetisch zu überzeugen vermögen. Aber es gibt die Frage zu und nach diesem Bereich. Das Kultivieren der Fragen zur Spannung zwischen Kunst und Pädagogik erscheint mir daher auch die einzig sinnvolle Weise zu sein, um mit eben dieser Spannung zwischen Kunst und Pädagogik umzugehen – auch wenn dies etwas tautologisch tönt. Kurz: Könnten Antworten hier wirklich überzeugen, wären sie längst schon gefunden worden. Auch benötigen Fragen nicht immer Antworten, und besser als Antworten zu geben zu Fragen, die keiner gestellt hat oder niemand versteht, ist es wohl immer noch, jene Fragen zu verstehen zu versuchen, auf die es vielleicht gar keine überzeugenden Antworten geben kann und geben soll. Kurz: wer Fragen hat, aber keine Antworten, scheint mir ein verlässlicherer Kandidat zu sein, um im Bereich der Kunstpädagogik auf sinnvolle Weise zu wirken, als wer seine Schein-Gewissheiten nur ab und zu mit einer passenden Fra-

ge verziert, welche bloß die Offenheit möglicher Antworten suggerieren soll.

Aus einer empirischen Perspektive:

Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz²

Urteile zu fällen ist leicht – im ästhetischen Bereich noch leichter als im moralischen. Fragt man irgendeinen Menschen „Was denken Sie über X?“, so gibt er meistens Auskunft, auch wenn er vorher noch nie über X nachgedacht hat. Vielleicht zögert er einen Augenblick, dann ist das Urteil gefällt, und eine scheinbar höchstpersönliche Meinung verlässt den Mund, in welchem es vor wenigen Sekunden erst geboren worden ist. Jean Piaget zitiert in seiner Studie *Das Weltbild des Kindes* (1981/1926) Passagen aus Interviews mit fünf- bis siebenjährigen Kindern, die (noch) glauben, dass das Denken vor allem im Mund stattfindet: man denkt mit dem Mund... Damit soll gesagt sein: Da wir überall aufgefordert werden, unsere Meinungen und Befindlichkeiten zu äußern, unsere Präferenzen zu bekunden und moralische, politische und ästhetische Urteile abzugeben, erstaunt ja auch gar nicht mehr, wie leicht Urteile gefällt werden. Schulische Lehrpläne und pädagogische Diskurse sind geprägt von der Anregung, dass sich die Schülerinnen und Schüler zu nahezu allen Fragen eine „*eigene* Meinung“ bilden sollen. Ganz so, als ob sich eine Meinung durch die Tatsache qualifiziere, dass *ego* es ist, der sie geäußert hat.

Doch wenn die so genannte Bildkompetenz – um ein zeitgenössisch curricular relevantes Beispiel zu nennen – als eine dem ästhetischen Urteil förderliche Kompetenz begriffen werden soll, so kann sie nicht nur darin bestehen, dass Menschen zu Bildern ihre höchstpersönlichen Meinungen äußern können. Vielmehr müsste das Sehen und Verstehen von Bildern als eine Kulturtechnik betrachtet werden, die ein *Studieren*, also ein Bemühen um das Verstehen einer Sache erfordern. Es wäre dann zu fragen, woraus eine solche Kompetenz besteht und wie sie ausgebildet werden kann (Zembylas 2005, S. 137).

Nun gibt es in der Diskussion um die *visuelle Kompetenz* immer wiederkehrende Hinweise, wonach etwa das Sehen als Können beispielsweise einer Radiologin etwas anderes als einer Modedesignerin bedeuten müsse und bei einem Jäger wieder etwas anderes als bei einem Ausstellungskurator (vgl. Mikos 1999). Diese Hinweis sind einleuchtend, d.h. es scheint kaum sinnvoll zu sein, auf ein universelles, zeitloses und kulturübergreifendes Konzept der visuellen Kompetenz zu rekurrieren, außer freilich in einem rein funktional-organischen und wahrnehmungspsychologischen Sinn, womit kaum noch eine *kulturelle* Kompetenz gemeint werden kann,

2 Während das Konzept der „Bildkompetenz“ (in Bildwissenschaft und Kunstpädagogik) teilweise affirmativ vertreten wird (vgl. z.B. Sachs-Hombach 2003), wird es von anderen, wohl aber einer Minderheit, kritisch hinterfragt (vgl. Park & Reichenbach 2012).

aber die als Ermöglichungsgrundlage des Sehens interessieren oder auch nicht interessieren mag.

In seiner ökologischen Betrachtung der Bildkompetenz stellt der experimentelle Psychologe Hecht (2003) die interessante, aber nicht unproblematische Behauptung auf, wonach Bildkompetenz – was immer dann spezifischer darunter verstanden wird – in dem Maße wichtig(er) werde, in welchem die Ähnlichkeit zwischen Abbild und Realität abnimmt: „Perfekte Ähnlichkeit wäre dann gegeben, wenn es uns gelänge, ein Bild zu erzeugen, das die Netzhaut des Beobachters in exakt gleicher Weise reizt, wie es die Bildvorlage tut. Oder anders gesagt, wenn es keinen wahrnehmbaren Unterschied zwischen Abbild und Realität gibt, d.h. deren Ähnlichkeit perfekt ist, hat unsere Bildkompetenz die normale Handlungskompetenz erreicht“ (S. 159). Bildkompetenz aber ist nur dann wirklich interessant, wenn es um das Bild *als Bild* und nicht bloß als Abbild der Realität zu betrachten ist. Wir haben hier einen Versuch vor uns, Kultur naturalistisch zu verstehen und reduzieren. Das ist heute leider sehr verbreitet und fand auch Eingang in kunstpädagogischen Überlegungen und Diskussionen. Von der Abbildtheorie ausgehend erscheint die vor allem noch strategisch beschworene Gefährlichkeit der Bilderflut eher unproblematisch. Denn es ist ein wenig überzeugendes Argument zu behaupten, die Bildkompetenz sei deswegen immer wichtiger, weil es immer mehr Bilder gäbe, und schließlich würden ja wir von Bildern regelrecht überflutet und zugedeckt und könnten ohne entsprechende Kompetenz kaum mehr ein normales oder autonomes Leben (was vielleicht Gegensätze sind) führen etc.

Gegen solche Dramaturgie scheint es sinnvoll, Bildkompetenz von visueller Kompetenz mehr oder weniger strikt zu trennen, wenigstens im analytischen Sinne. Ein Jäger, auch wenn er ästhetisch interessiert und gebildet ist, benötigt vor allem visuelle Kompetenz, genau gleich wie ein Chamäleon sie benötigt, um ein Insekt zu erbeuten, aber *als Jäger* benötigt er kaum Bildkompetenz im Sinne einer ästhetischen Urteilskompetenz. Eine Radiologin wird nicht deshalb so gut bezahlt, weil sie originelle ästhetische Urteile liefert, sondern weil sie das von ästhetischen Motiven möglichst unbelastete Abbild des körperlichen Zustandes eines Patienten möglichst so zu *lesen* hat, dass eine valide Diagnose gestellt werden kann. Hier geht es um die spezifische und spezialisierte, möglichst auf Tatsachenwissen beruhende Aneignung von visueller Kompetenz. Dies ist bei der Modedesignerin und beim Ausstellungskurator gewiss weniger der Fall, wiewohl auch sie mitunter auf Wissenstypen rekurrieren mögen, die weder dem Jäger noch der Radiologin fremd sind. Die Modedesignerin und der Ausstellungskurator benötigen aber deshalb erheblich mehr Bildkompetenz, weil die „Bilder“, mit denen

sie es zu tun haben, nur ganz bedingt als Abbilder naturalistischer Art zu verstehen sind. Sie sind viel enger auf das angewiesen, was bei den Tätigkeiten der Radiologin und dem Jäger in den Hintergrund zu rücken hat, wiewohl sie auch dort nicht ganz verschwinden darf: die Einbildungskraft.

So kann bilanzierend vielleicht gesagt werden, dass, wie auch immer Bildkompetenz konkret gefasst wird, sie als eine *kulturelle* Kompetenz zu verstehen sei. Doch visuelle Kompetenz ist nicht mit der Bildkompetenz gleichzusetzen, sondern im elementaren Sinne Voraussetzung der letzteren. Die visuelle Kompetenz kann jedoch in spezifischen Bereichen der sozialen und professionellen Praxis sehr differenziert und gesteigert werden. Gemeinsam hat sie mit der Bildkompetenz in höher entwickelten Formen die zunehmend starke Abhängigkeit zu diversen Wissenstypen (Tatsachenwissen, Verfügungswissen, vielleicht auch Orientierungswissen). Die Bildkompetenz ist dagegen als eine spezifische Form der *ästhetischen Urteilskompetenz* zu verstehen. Aus diesem Grund wird das ästhetische Urteil vorwiegend hinsichtlich Produktion, Rezeption und Reflexion der bildenden Künste thematisiert, wiewohl es darauf natürlich nicht beschränkt ist³.

Modelle der Entwicklung von Bildkompetenz⁴

Es gibt interessante Versuche der Ausdifferenzierung des Konstruktes der Bildkompetenz. Die Bildkompetenz ist deshalb als „Konstrukt“ zu bezeichnen, weil sie nicht beobachtbar ist. Aus bestimmten Daten, z.B. Äußerungen zu Wahrnehmungsakten oder Produktionen mit gestalterischem Material etc., *schließen* wir vielmehr auf die Kompetenz und deren Qualität. Forschungstechnisch gesprochen müssen Konstrukte wie die Bildkompetenz „operationalisiert“ werden, d.h. meistens untergliedert werden in Teilkompetenzen, die auf quantitative oder qualitative Weise empirisch erfasst werden können. Im Bereich der ästhetischen Entwicklung bzw. der Entwicklung des ästhetischen Urteils gibt es keine psychometrischen Skalen und wenn es sie gäbe, so wären sie mit Vorsicht zu genießen und würden wohl von den meisten ästhetisch interessierten Menschen nur mit Abscheu zur Kenntnis genommen. Das ist normal.

Es gibt nun aber zahlreiche Vorschläge, Bildkompetenz mit Hilfe der Angabe von scheinbar konkreten Teilkompetenzen näher zu bestimmen. Diese Bestimmungen wirken so plausibel wie auch willkürlich und teilweise penibel und ärgerlich. Beispielsweise (und das ist fast noch das überzeugendste Beispiel, das uns bekannt ist) kann Bildkompetenz verstanden werden als:

- ◆ Bilder als (spezifisch) gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, herstellen können.

- ◆ Bilder als komplexe Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, deuten, herstellen können.
- ◆ Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- ◆ Bilder als subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- ◆ Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen, z.B. der Wortsprache, differenzieren können.
- ◆ Unterschiedliche Bildsorten differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können.
- ◆ Unterschiedliche Bildmedien differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können.⁵

Mit der Angabe solcher „Standards“ wird suggeriert, man wüsste genau, worum es geht, wenn von Bildkompetenz die Rede ist. Wenn hier etwas penetrant immer wieder von „wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten“ die Rede ist, dann doch zu Recht, da sich Bilder weder über Texte noch über Definitionen wirklich erschließen lassen (vgl. Bering 2006). Mit der Angabe solcher Standards oder Teilkompetenzen wissen wir allerdings nicht, ob und wie sie von Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen angeeignet werden. Wir wissen damit nichts über die Entwicklung des ästhetischen Urteils. Ist anzunehmen, Erwachsene hätten die genannten Fähigkeiten in der Regel erworben? Nach unserem Wissen scheint alles dagegen zu sprechen! Zum Beispiel fallen schon Abigail Housens Beobachtungen von erwachsenen Museumsbesuchern ganz gegenteilig aus (vgl. DeSantis & Housen 1996/2007, S. 15)! Und es handelt sich hierbei immerhin um Personen, die ein Museum überhaupt betreten. Im Unterschied etwa zur kognitiven Entwicklung und selbst vielen Bereichen der sozialen Entwicklung scheint die Entwicklung des ästhetischen Urteils nach bisherigem Untersuchungswissen insgesamt eher bescheiden ausgeprägt zu sein. Ein hoher ästhetischer Entwicklungsstand ist ja auch nicht nötig, denn die binären Codes von „schön/hässlich“, „gefällt mir/gefällt mir nicht“, oder von „schmeckt gut/schmeckt nicht“ sind schnell zu erwerben und der Einzelne kommt mit einfachen Urteilsstrukturen meist sehr gut durchs Leben; d.h. der individuelle Nutzen, in ästhetisch relevanten Fragen extrem gut informiert zu sein und differenziert urteilen zu können, ist für die meisten Menschen gering (und die Funktionalität sozialer Distinktion durch „volksfeindliches“ bzw. unverständliches Vokabular ist ja vielerorts eher als ambivalent zu bezeichnen). Mit anderen Worten, während die ersten Schritte oder Stufen der ästhetischen Entwicklung schnell erreicht sein mögen, harzt es dann plötzlich ganz deutlich ...

„Aesthetic development has to do with the progressive growth of an individual’s ability in thinking about, and responding to aesthetic objects“, fasst Chen (1997, S. 13) zusammen. In rezeptiver und reflexiver Hinsicht ist die ästhetische Entwicklung weit besser untersucht als hinsichtlich ihrer produktiven Komponente. Neben wichtigen Vorarbeiten von James Baldwin und Jean Piaget gab es seit den 60er Jahren immer wieder Forschungsbemühungen, die Entwicklung des ästhetischen Urteils vom Kindesalter zum Erwachsenenalter am Beispiel der Bildbetrachtung zu verstehen. Interessante Versuche stammen aus der strukturgenetischen Perspektive, d.h. von Autorinnen und Autoren, die sich in der einen oder anderen Weise der Theorie der diskontinuierlichen Entwicklung sensu Jean Piaget verpflichtet sahen und z.T. immer noch sehen.

Ein interessantes Modell der ästhetischen Entwicklung hat Michael Parsons in *How we understand art* (1987) vorgeschlagen. Es handelt sich um das Resultat von Befragungen, die Parsons in den 70er und 80er Jahren mit insgesamt über 300 Probandinnen und Probanden durchgeführt hat, deren Alter zwischen vier und rund 50 Jahren variierte und die jeweils zwischen fünf oder sechs Bilder zu beurteilen hatten (S. 18). Die Rekrutierung der Probanden erfolgte informell, neben Kindern, Jugendlichen, Studierenden wurden auch ein paar wenige Professoren der Kunstgeschichte und -theorie befragt. Die Interviews bezogen sich auf acht mehr oder weniger bekannte Gemälde von Picasso, Goya, Renoir, Albright, Klee, Chagall und Bellows. Die Proband/innen wurden aufgefordert, die Gemälde zu beschreiben, zu beurteilen, ob es sich um einen „guten“ Gegenstand für ein Bild handle, welche Gefühle man mit dem Bild verbinde und welche Gefühle dargestellt würden, wie Farbe und Form gefallen und schlicht, ob sie glauben, dass es sich um ein Meisterwerk handle (Parsons a.a.O., S. 19). Ganz nach der exhaustiven Methode sollten die Befragten ihre Urteile so lange begründen, bis sie keine neuen Gründe mehr entwickeln konnten.

Wie andere Forscher/innen der kognitiv-ästhetischen Entwicklung⁶ behauptete Parsons aufgrund seiner Befragungen und ganz dem strukturgenetischen Paradigma verpflichtet, dass sich die Entwicklung der ästhetischen Kompetenz – zumindest was die Betrachtung und Beurteilung von Kunstgemälden betrifft – am besten stufenmäßig beschreiben lasse. Stufenmodelle sind leicht kritisierbar, weil mit ihnen in der Regel starke Behauptungen einhergehen, mit denen man sich fast immer eine große Anzahl von forschungsempirischen Problemen einhandelt. Zu diesen starken Behauptungen gehört die Idee der Voraussagbarkeit und Gerichtetheit der Entwicklung. Manche Autoren reden sogar – wohl allzu optimistisch – von einer „Logik“ der Entwicklung. Das Stufenmodell, welches Parsons vorschlägt, lässt sich mit Tabelle 1 kommentieren.

- 5 Vgl. Rolf Niehoff, Kunstportal, Schroedel-Verlag. Ebenso: Arbeitsgruppe Bildungsstandards HV 2005 Saarbrücken, für den Kunstunterricht.
- 6 Z.B. Machotka, Coffey, Clayton, Brunner oder Housen.

- 3 Im Bereich der bildenden Kunst und allgemein der ästhetischen Erfahrung kommt die Begrenztheit der gesprochenen und geschriebenen Sprache zum Ausdruck. Der Bereich des Wissens ist größer als jener der Sprache. Das stille und nicht artikulierte bzw. nicht artikulierbare Wissen – tacit knowledge – ist im ästhetischen Urteil auf eigentümliche Weise anwesend, wiewohl es eben, wie das praktische Wissen analytisch kaum fassbar ist.
- 4 Vgl. zu diesem Abschnitt Reichenbach & Maiello (2009)

Stages of aesthetic development nach Michael J. Parsons (1987)

Tabelle 1

Stages / Topics	Subject matter	Expression	Medium, form, style	Judgment
1. Favoritism				
2. Beauty and Realism	XX	X	X	X
3. Expressiveness	X	XX	X	X
4. Style and Form		X	XX	X
5. Autonomy				XX

Typische Aussagen für die Stufe des „Favoritism“ sind nach Parsons beispielsweise: „It’s my favorite color!“ oder „I like it because of the dog. We’ve got a dog and its name is Toby“ oder „I don’t believe in bad paintings. They’re all mostly good“ (Parsons a.a.O., S. 22). Illustrative Beispiele für die Stufe „Beauty and Realism“: „It’s gross! It’s really ugly!“ oder „You can see how carefully he’s done it. It’s really good!“ oder „It looks like the real thing“, aber auch „It’s really just scribbling. My little brother could do that“ (ebd.). Nach Abigail Housen sind die meisten spontanen Reaktionen auch von Erwachsenen, wenn sie Gemälde im Museum betrachten, wie schon erwähnt, von dieser Art.

Ankerbeispiele für die Stufe „Expressiveness“ gehen in folgende Richtung: „That really grabs me!“ Oder: „You can see the artist felt really sorry for her“. Oder: „We all have a different experience of it. There’s no point in talking about good or bad. It’s all in the individual“ (S. 23). Beispiele für die vierte Stufe, „Style and Form“, sind etwa: „See the grief in the tension in the lines, the pulling on the handkerchief“, oder: „There’s a quirky humour in the face. It’s basically frontal, but the eyes are done in a Cubist style“, oder auch: „He’s playing with the eyes. They’re more like cups or boats, it’s a visual metaphor“ (S: 24) Schließlich die Stufe der „Autonomy“: „In the end the style is too loose, self-indulgent. I don’t like that, I want more self control“. Oder: „I go back and forth on this. I used to think it too rhetorical, now I vibrate to it again“ (S. 25). Michael Parsons schreibt zur höchsten Stufe der ästhetischen Entwicklung: „The nature of judgment becomes clearer at the last stage. It dominates stage five in the same way we have seen the subject dominate stage two, expression stage three, and the medium stage four. Judgment occurs at all stages, but it becomes a topic of self-conscious concern at stage five because responses to particular paintings are colored by an awareness of the precariousness of judgment. Stage five is the ‚postconventional‘ stage. We no longer accept judgment on the authority of the tradition but reexamine them for ourself. This confronts us directly with the difficulties of judging objectively: i.e., of

telling when judgments reflect only idiosyncratic aspects of ourself and when some universal aspects that we share with others“ (S. 121). Diese Umschreibung erinnert an die „subjektive Allgemeingültigkeit“, in welcher Kant das Wesen des ästhetischen Urteils sieht.

Die wenigen hier genannten Beispiele – an denen selber freilich keine Stufe auf valide Weise diagnostiziert werden kann – zeigen aber auch, wie wissensabhängig gerade die oberen Stufen zu sein scheinen. Während angenommen werden kann, dass eine mehr oder weniger natürliche Entwicklungslogik in den ersten Stufen aus den diversen Daten rekonstruierbar ist, sind die höheren Stufen der ästhetischen Entwicklung in Abhängigkeit mit formaler Bildung und der fokussierten Beschäftigung mit Kunst zu sehen. Während Feldman behaupten kann, dass „the domain of aesthetic judgment and reasoning does seem to conform quite well to theoretical prediction about developmental levels and sequences, leading us to conclude that further research in this domain is justified“ (Feldmann 1994, S. 132, zit. nach Chen a.a.O., S. 18), muss – etwas spezifischer – Mockros zugestimmt werden, wenn sie festhält: „...the higher level of nonuniversal developmental domains cannot be achieved without specific deliberate instruction“ (Mockros 1989, S. 71, zit. nach Chen a.a.O., S. 18).

Im Unterschied zu anderen Bereichen scheint der Bereich der ästhetischen Entwicklung also stärker umwelt- und kontextsensitiv zu sein. Die Idee der möglicherweise universell bzw. kontextübergreifend verstandenen Gerichtetheit der Entwicklung muss nicht aufgegeben werden, wenn mit Feldman gleichzeitig festgehalten wird, „art is inherently not a universal activity“ (1983, S. 19). Die Umweltabhängigkeit der Entwicklung des ästhetischen Urteils bezöge sich so nicht auf ihre Richtung oder behauptete Invarianz der Stufenabfolge als vielmehr auf die Bedingungen der Ermöglichung von Entwicklung. Um es etwas salopp zu formulieren: Piaget allein reicht nicht aus, es braucht auch Vygotsky! Aber freilich hilft auch die Verbindung von Piaget und Vygotsky allein nicht im Geringsten, ästhetische Entwicklung zu verstehen, sondern nur

um einen theoretischen Rahmen dafür anzugeben, wie sich Entwicklung denken lässt. Es gibt nämlich keine Stufen der ästhetischen Entwicklung, jedenfalls nicht in den Köpfen der Versuchspersonen, sondern bloß in kognitiv-psychologisch imprägnierten Köpfen der Forscherinnen und Forscher, d.h. in deren Rekonstruktionsversuchen.

Und als solche hatten auch wir vor Jahren begonnen, uns dem prekären Unterfangen der Konstruktvalidierung der ästhetischen Entwicklung sensu Parsons auf empirischem Wege zu widmen.

Die empirische Erforschung von Bildkompetenz

Im Rahmen einer exploratorischen Untersuchung haben wir 74 Studierende der Universität Basel (57 weiblich, 17 männlich) im Alter von durchschnittlich 24 Jahren (SD=6.02) mittels eines Onlineinstrumentariums nach Urteilen hinsichtlich der Eigenschaften von sieben der acht oben genannten Werke befragt, die schon Michael Parsons in seinen Interview-Studien benutzt hat⁷.

Die Faktorenanalyse der Urteile ergab Ähnlichkeiten (in gleiche Richtung gehende Antworten) bei der Beurteilung der Werke von Bellows und Klee. Die Werke von Albright und Renoir sowie die Werke von Chagall und Goya wurden hingegen in gegensätzlicher Richtung beurteilt. Die Ergebnisse legen nahe, dass die untersuchten Werke von Albright und Renoir und die untersuchten Werke von Chagall und Goya als gegensätzlich rezipiert werden. Die untersuchten Werke von Bellows und Klee scheinen hingegen als weitgehend gleichförmig beurteilt und wahrgenommen zu werden. Es stellt sich natürlich die Frage nach den Gründen für das unterschiedliche Bewertungsverhalten. Erste Auswertungen der miterhobenen qualitativen Aussagen der Befragten deuten darauf hin, dass die Grundlage der Urteile im dargestellten Inhalt, d.h. im Motiv der Bilder liegt. Dies deutet, um es mit Parsons zu sagen, auf relativ basale Formen der ästhetischen Urteilskompetenz hin (Stufe 1 bis 2).

Auch weitere Ergebnisse unterstützen die Thesen von Parsons, da sie deutlich in die Richtung interpretiert werden müssen, wonach das Alter (der jungen Erwachsenen) kaum eine entscheidende Rolle bei der Beurteilung der Werke spielt. Vorkenntnisse im Bereich der Kunst und Anzahl der Semester sowie die Häufigkeit des Besuchs von Museen und Ausstellungen scheinen hingegen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit den Urteilen zu stehen. Dies weist auf die *Abhängigkeit von einschlägigem Wissen der höheren Urteilsstufen* hin.

Die Ergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass, zumindest auf der Ebene des Gefühls der Betroffenheit gegenüber

Bildern, das Geschlecht der beurteilenden Person eine Rolle zu spielen scheint. So fühlen sich Frauen der Gruppe der Befragten in unserer Untersuchung beispielsweise stärker vom Werk von Renoir und Männer stärker von den Werken von Picasso und Bellows angesprochen.

Unsere erste exploratorische Analyse liefert einige interessante Erkenntnisse hinsichtlich der Entwicklung des ästhetischen Urteils, indem sie einerseits einige Thesen von Parsons zu bestätigen scheint, andererseits Fragen nach der Rolle des Inhalts von Bildern sowie des Geschlechts des Betrachters für die Qualität des ästhetischen Urteils aufwirft.

Analysiert man nun die Äußerungen und Kommentare zu den Bildern, so lassen sich freilich große Differenzen hinsichtlich der Differenziertheit und Distanzierungsfähigkeit der Urteile und Urteilenden feststellen. Wenn eine Person zu dem Bild von Klee äußert: „Die Formenvielfalt und Asymmetrie sprechen mich nicht an, aber zwingen mich, das Bild zu betrachten“, (VP 158), so kommt ein reflexives Moment zum Ausdruck, das anderen Personen wenigstens für diese Befragung völlig zu fehlen scheint. Es zeigte sich, dass die Qualität und Differenziertheit der Aussagen der Versuchspersonen über die Bilder hinweg mehrheitlich konsistent sind. Auch scheint es möglich zu sein, die Aussagen im Lichte von Stufenmodellen sensu Parsons zu rekonstruieren und zu gruppieren.

Relativ differenziert urteilenden Personen gelingt es, eine Distanz zur eigenen Affiziertheit einerseits und zum Objekt andererseits zu schaffen und sich nicht vom blossen Gefallen oder Missfallen im Urteilsprozess leiten zu lassen. So meint eine Versuchsperson zu Picassos *Weinender Frau*: „Dadurch, dass alles so verdreht ist und die Frau grün ist, finde ich das Bild ein bisschen schreckhaft und ekelhaft. [...] Mich fasziniert, wie es gezeichnet ist. [...] es ist keine Perspektive erkennbar und alles wirkt verdreht. [...] Im Bild ist viel Gefühl enthalten.“ (VP 189). Die gleiche Person äussert sich über Albright: „Mir gefällt die Art der Darstellung einfach nicht. Die Farben sind mir zu dunkel, aber den Gegenstand finde ich eigentlich gut, weil es irgendwie etwas von Vergänglichkeit hat. [...] Mir gefällt die Frau, sie ist alt, hat aber doch irgendwie einen Schimmer an sich.“. Wieder eine andere Befragte meint zum gleichen Bild: „Das Bild an sich wirkt sehr unästhetisch, es bekommt aber Brisanz durch das Kaputte oder Verletzte, durch die düstere Farbwahl.“ (211).

Beispiele für wenig differenzierte Kommentare sind sehr häufig in unserem Datenmaterial (das übrigens auf freiwilliger Basis zustande gekommen ist) vorzufinden. So mag recht stereotyp und dichotom geurteilt werden: entweder ein Bild gefällt oder es wird abgelehnt. Zur Illustration drei Äusserungen der gleichen Person, die zu Albright meint: „Mir gefällt

7 Diese Explorationsstudie wurde 2009 an der Universität Basel durchgeführt (Carmine Maiello & Roland Reichenbach, bisher unveröffentlicht).

gar nichts an diesem Bild. [...] Es ist schreckhaft. [...] Zu dunkel. [...] Person ist zu fett.“ Und zu Chagall: „Die Phantasie, die geniale Komposition, die Farben, einfach genial. [...] Die Formen sind sehr rund, unreal und schön. Es ist magisch.“ Zu Klee: „Mir gefällt davon nichts, es ist nichts, es ist krank. [...] Man muss so empfinden, um so was zu malen.“ (101). Oder der dargestellte Gegenstand ist das entscheidende Urteilkriterium. Zu Bellows: „Die abgebildete Sportart und deren Auswirkungen interessieren mich nicht. [...] Boxen ist unmenschlich“. Zu Goya: „Gewalt, Krieg sprechen mich nicht an. [...] Bilder, die Elend, Gewalt etc. darstellen, betrachte ich persönlich nicht sehr gerne.“ Zu Renoir: „Es wird eine sehr nachvollziehbare Szene dargestellt, da man solche Situationen selber kennt, kann man sich gut hineinversetzen. [...] Jeder kennt solche Situationen und fällt schnell in eigene Gedanken.“ (ebd.).

Diese exemplarische Darstellung sei hier abgebrochen. Wir glauben, dass solche Studien helfen können und auch nötig sind, um die Entwicklung der ästhetischen Urteilskompetenz besser zu verstehen. Im Grunde wäre solches Wissen notwendig, um eine entwicklungsorientierte Kunstpädagogik zu stärken, die auch bildungstheoretisch gestützt werden kann.

**Aus einer normativen Perspektive:
Zwei Logiken kunstpädagogischer Bemühungen**

Im Rahmen einer qualitativen Studie zu Kriterien von Kulturvermittlungsprojekten an Schulen⁸ haben wir ein Thesenpapier formuliert, in welchem die Spannung zwischen Kunst und Pädagogik auf mehr oder weniger produktive Weise thematisiert wird. Wie kunstpädagogische Projekte sind die an Kulturvermittlungsprojekten beteiligten Personen in vielfältige Prozesse involviert, namentlich (1) Initiationsprozesse, (2) Auswahlprozesse, (3) Planungsprozesse, (4) Umsetzungsprozesse („Umsetzungsdidaktik“), (5) Vermittlungsprozesse (im engeren Sinn), (6) Lernprozesse / Bildungsprozesse, (7) Artikulationsprozesse und (8) Evaluationsprozesse (Wirkungen), und sie sind dabei in der Regel „ergebnis-“ bzw. „produktorientiert“, d.h. versuchen, pädagogisch wünschenswerte Ziele zu erreichen. Die Qualitätskriterien solcher Bemühungen betreffen die (1) involvierten *Personen* (Kulturschaffende, Kulturvermittler und Pädagoginnen und Pädagogen) und ihre Kommunikation und Interaktion, (2) die vielfältigen *Prozesse* des Kulturvermittlungsprojekts sowie deren (3) *Wirkungen*. Freilich gehören zu den Kriterien der Kunstpädagogik und Kulturvermittlung auch (4) formale Rahmenbedingungen (Ermöglichungs- bzw. Gelingensbedingungen), insbesondere finanzielle Rahmenbedingungen, zeitökonomische Rahmenbedingungen, rechtliche Rahmenbedingungen, schulisch-cur-

riculare Rahmenbedingungen (Lehrpläne) und institutionelle Rahmenbedingungen.

Schulpädagogisch und öffentlich legitimierte Bestrebungen sind einer von außen gesetzten realistischen (in möglichst jeder Hinsicht „planbaren“) Herstellungs- und Umsetzungslogik („Vermittlungswissen“) unterworfen. Über Ziele und Mittel der Zielerreichung sollte Klarheit herrschen. Das Wesen des weitgehend selbst bestimmten Schaffens im Kunst- und Kulturbereich ist aber stark von offenen Prozessen, gewissen Risiken und Unsicherheiten – also vom Versuchscharakter – geprägt. Dies erfordert Risikobereitschaft („es kann scheitern“) und Fähigkeiten des Umgangs mit Ambivalenz und Ambiguität.

Daraus – in der Vermittlung dieser Logiken und der damit verbundenen und je zu erwartenden Spannungen – besteht die Hintergrundfolie, vor welcher die Herausforderung von Kunstpädagogik und Kulturvermittlung zu sehen sind. Kulturvermittlungsprojekte sind durch beide Logiken und die Spannung zwischen diesen bestimmt. Es ist entscheidend, dass die beteiligten Personen diese Spannung nicht zu umgehen versuchen, sondern sie – auf angemessene Weise – mit zum Thema zu machen.

Eine pädagogisch reflektierte und bildungstheoretisch begründete Wahl und Umsetzung eines kunstpädagogischen Projekts hat sich an den Kriterien der (1) Prozessorientierung, (2) Gegenstandsorientierung und Subjektorientierung, (3) Deutungsoffenheit und (4) Welt- und Wirklichkeitsbezug zu messen.

ad 1) Prozessorientierung heißt freilich, dass Prozesse im Mittelpunkt von Kulturvermittlung und Kunstpädagogik stehen. So haben sich *Vermittlungsprozesse* an der Differenz von vermittelbar und nicht vermittelbar zu messen. Was soll und kann unter den gegebenen Rahmenbedingungen, der konkreten Situation, den gegebenen Mitteln, den beteiligten Personen (Entwicklungsstand, Wissensstand, Motivation etc.) vermittelt werden? Was lässt sich nicht vermitteln? Im Zentrum stehen die *Lern- und Bildungsprozesse* bei allen Beteiligten (nicht nur den Schüler/innen): Während die Qualität des Produkts natürlich von herausragender, ja primärer Bedeutung ist, interessiert insbesondere aus pädagogischer Sicht ebenso der Lern- und Bildungsinhalt, d.h. der Weg zum Ziel und darüber hinaus. Dies erfordert:

- ◆ Sensibilität und Interesse an Bildungsprozessen (von Kindern und Jugendlichen) bei den Kulturschaffenden und
- ◆ Sensibilität und Interesse der Pädagoginnen und Pädagogen für Fragen der Kultur und Kunst
- ◆ Beide, die beteiligten Kulturschaffenden und die Pädagoginnen und Pädagogen haben sich zu bemühen, eine angemessene Sprache / Artikulation für die im Zentrum

stehenden Lern- und Bildungsprozesse zu finden. Eine zu starke Produktorientierung birgt die Gefahr, die pädagogisch bedeutsamen Bildungserfahrungen zu übergehen oder nicht angemessen sichtbar zu machen.

ad 2) Gegenstandsorientierung und Subjektorientierung bedingen sich wechselseitig. Den Ausgangspunkt in der Kulturvermittlung bildet immer der Gegenstand. Der Gegenstand ist an kulturellen und ästhetischen Kriterien zu bemessen und zu befragen, welche Thema der konstruktiven Auseinandersetzung im Projektprozess sind, sein müssen. Das trifft auch für kleinere, weniger aufwändige, aber nichtsdestotrotz ebenso bedeutsame Projekte (z.B. Theaterbesuch) zu.

Subjektorientierung heißt, dass die am Kulturvermittlungsprojekt beteiligten Personen sich selbst zur Projektthematik in ein – so weit wie möglich – reflektiertes Verhältnis zu setzen lernen. Dies ist nicht möglich, wenn die Artikulation nicht als eine gemeinsame Aufgabe verstanden wird. Die (wie auch immer angemessene) Diskursivität ermöglicht es erst, meinen Empfindungen, Meinungen und Einstellungen eine Sichtbarkeit zu geben und sie mit den Anderen abzugleichen. Subjektorientierung kann nur im intersubjektiven Setting für den Einzelnen selbst eine reflektierte Qualität erlangen.

Ein reflektiertes Selbstverhältnis (Bildung) benötigt Inhalte, Wissen, Informationen, geteilte Erfahrungen, geteilte Artikulationen, kurz: Bildungsarbeit, und kann sich nicht im bloß Subjektiven („meine Meinung“) erschöpfen. Bescheidener kann von Selbstsituierung gesprochen werden: Was bedeutet das für mich?

ad 3) Deutungsoffenheit. Mit den schon genannten Kriterien verbunden ist das Kriterium der Deutungsoffenheit zentral. Die objektive bzw. objektivierbare Seite des Kulturvermittlungsprojekts (z.B. Thematik Heimat von Secondos) darf nicht durch Prozesse der Psychologisierung, Pädagogisierung und Moralisierung „vereindeutigt“ werden. Nicht die Doktrin, sondern die Frage steht im Mittelpunkt. Ziel kann nur sein, Antworten auf eine Frage zu kennen und zu reflektieren und meinen Standort zu diesen Antworten zu artikulieren. Es kann nicht Ziel sein, eine bestimmte Antwort geben zu müssen. Bildungsziel ist die Kenntnis (Sensibilität, Sprache) eines Deutungshorizontes (mag er noch so kindlich artikuliert werden). Ein hohes Bildungsziel ist zu lernen, dass es verschiedene Deutungshorizonte gibt, die nicht immer zusammenfallen oder verschmelzen können und dass meine Perspektive (meine Art, die Frage zu beantworten) nur eine unter anderen möglichen Perspektiven darstellt. Subjektorientierung heißt, sich als deutendes Wesen zu verstehen oder zu erkennen. Deuten heißt, verstehen wollen. Dies mag „allein“ darin

bestehen, sich als fragende Person zu erkennen („Ich weiß nicht, was ich damit anfangen soll...“)

ad 4) Welt- und Wirklichkeitsbezug. Zwar ist es nicht möglich, mit pädagogischen „Techniken“ persönliche Bedeutsamkeit herzustellen oder auch nur Interesse hervorzubringen, aber die Relevanz der Auswahl der Thematik liegt im Bezug zur Wirklichkeit der Kinder und Jugendlichen, die am Projekt beteiligt sind (das schließt Thematiken etwa der abstrakten Kunst oder die antike Tragödie keineswegs aus). Der Wirklichkeitsbezug (was hat dies mit mir, uns, dem Leben, dem Leben mit den Anderen etc. zu tun?) ist im Tun selbst, in der Art der gemeinsamen Reflexion, der konkreten Interpretation immer wieder zu befragen. Wirklichkeitsbezug ist nicht eine Festlegung, sondern eine soziale Praxis des Fragens und der Deutung.

Literatur

Bourdieu, P. (1988). Die feinen Unterschiede. Zur Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bruner, J.S. (1974). Der Prozess der Erziehung. Berlin: Berlin Verlag, 4. Aufl. (Original 1960).

Chen, J. C.-H. (1997). An Examination of Theories of Aesthetic Development with Implication for Future Research. Journal of Taiwan Normal University: Humanities and Social Sciences, 42, 13-27.

DeSantis, K. & Housen, A. (2007). A Brief Guide to Development Theory and Aesthetic Development. http://www.nysaae.org/A_Brief_Guide_to_Development_Theory_and_Aesthetic_Development_by_Karin_DeSantis_and_Abigail_Housen.pdf

Dewey, J. (1998). Kunst als Erfahrung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Original 1934).

Elkins, J. (2007). Introduction. The Concept of Visual Literacy, and its Limitations. In: James Elkins (Hrsg.). Visual Literacy. New York: Routledge, S. 1-9.

Hecht, H. (2003). Bildkompetenz als Wahrnehmungskompetenz am Beispiel virtueller Räume. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag, S. 157-175.

Höffe, O. (1983). Immanuel Kant. München: Beck.

Housen, A. (1996). Studies on aesthetic development. Minneapolis: American Association of Museums Sourcebook.

Housen, A. (2001-2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. In: Arts and Learning Research Journal, 18 (1), 2001-2002.

Joas, H. (2012). Die Sakralität der Person. Eine neue Genealogie der Menschenrechte. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kant, I. (1991). Kritik der Urteilskraft. Stuttgart: Reclam (Original 1790).

8 Projekt „Qualitätskriterien der Kulturvermittlung an und für Schulen“ (2014-2015), initiiert und finanziert von der EDK (der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren), durchgeführt in Zusammenarbeit zwischen dem Verband KVS (Kulturvermittlung Schweiz) und dem IfE (Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich). Beteiligte Personen (alphabetisch): Dagmar Kopse (KVS), Anna Park (IfE), Christoph Reichenau (KVS), Roland Reichenbach (IfE), Franziska Schmidt (IfE).

Mikos, L. (1999). Visuelle Kompetenz und Bilderfahrungen als Element der Sozialisation. In: Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik. 7. Jg., H. 27, S. 13-18.

Park, A. & Reichenbach, R. (2012). Zusammenfassender Schlussbericht zum Teilprojekt „Bildkompetenz“ im Rahmen des Projektes und strategischen Initiative „Shaping the Future – Das Bild als Generator von Innovation“ http://www.ife.uzh.ch/research/ae/forschung/Zusammenfassender_Schlussbericht_zum_Teilprojekt.pdf

Parsons, M. J. (1987). How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1981). Das Weltbild des Kindes. Stuttgart: Klett-Cotta (Original 1926)

Posner, R. (2003). Ebenen der Bildkompetenz. In K. Sachs-Hombach (Hrsg.), Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden. Deutscher Universitätsverlag, S. 17-34.

Reckwitz, A. (2012). Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Reichenbach, R. & Maiello, C. (2009). Bildkompetenz und die Entwicklung des ästhetischen Urteils. Referat an der Tagung «Das Bild und die Bildung». Universität Basel, 27. März 2009.

Reichenbach, R. & van der Meulen, N. (2010). Einleitend zum Themeil: Ästhetisches Urteil und Bildkompetenz. Zeitschrift für Pädagogik, 56(6), 795-805.

Sachs-Hombach, K. (2003) (Hrsg.). Was ist Bildkompetenz? Interdisziplinäre Studien zur Bildwissenschaft. Wiesbaden. Deutscher Universitätsverlag.

Touraine, A. (1997). Pourrions-nous vivre ensemble? Egaux et différents? Prais: Fayard.

Zembylas, T. (2005). Visuelle Kompetenz – zur Forschung von Könnerschaft und Kennerschaft im künstlerischen Feld. In K. Kókai (Hrsg.), Visual Culture. Budapest: Museum Ludwig, S. 137-157.

Marc Vermeulen

Lehrer, Kunst, Bildung + public value Künstlerische Ausbildung und public value¹

In meinem Text geht es um die Analyse des gesellschaftlichen bzw. politischen Kontextes, in dem sich künstlerische Bildung entwickeln kann. So etwas mache ich im wesentlichen auch an der Business School², an der ich als Strategieanalytiker unterrichte und forsche. „Strategie“ ist ein Verfahren, bei dem man versucht, die Umgebung zu lesen, um Räume für das zu finden, was man glaubt, dass wichtig oder gut ist. Das werde ich in diesem Text versuchen. Ich bin Mitglied des Aufsichtsrats des LKCA³, das ist, denke ich, so ähnlich wie der BÖKWE in Österreich, der Ibg in der Schweiz oder der BDK in Deutschland.

Dreiecke, immer wieder Dreiecke. Meine ganze Geschichte dreht sich um das Dreieck. Was interessiert mich an Dreiecken? Dreiecke gibt es in meinem Leben schon sehr lange. Ich bin in der Nähe einer Kirche geboren und mit ihr aufgewachsen. Das Dreieck spielt mit dem Vater, dem Sohn und dem Heiligen Geist im katholischen Glauben eine zentrale Rolle. Mit dieser Trinität bin ich aufgewachsen. Bei den künstlerischen Dreiecken mag ich besonders die Form. Ich schaue sie mir gerne an. Mein eigenes künstlerisches Arbeiten ist nie über das Dreieck bei Ministeck hinausgegangen. Der Höhepunkt meiner musikalischen Aktivität war die Triangel. Damit habe ich meine musikalische Laufbahn beendet.

Jetzt bin ich mehr mit dem Dreieck der Landvermesser beschäftigt. Mit der Triangulation haben diese herausgefunden, dass man etwas von drei unterschiedlichen Punkten aus betrachten muss, um Tiefe zu sehen. Seriöse Triangulation bedeutet, von mehreren Seiten auf etwas zu schauen und mehrere Perspektiven zu kombinieren, um eine entsprechende analytische Tiefe zu gewinnen. Ich möchte nicht gern im Bermudadreieck sein. Das Nachdenken über das Öffentliche kann zu einer Art Flug über das Bermudadreieck werden. Es gelingt uns oft nicht, das Wesentliche herauszuarbeiten und zu benennen. Anders als beim Bermudadreieck müssen wir uns aber anschauen, was eigentlich im Kern, im Herzen unserer Arbeit, in der Mitte des Dreiecks passiert.

Ich werde mit vier Dreiecken arbeiten.

Das erste stammt von dem amerikanischen Politologen Marc Moore (1996) aus Harvard. Er hat den Begriff des *public value* analysiert (Moore, 1995). Moore definiert dabei drei entscheidende Perspektiven. Wenn wir über *public value* reden, dann sprechen wir zunächst von Werten. Werte sind Sachverhalte, die geschätzt werden, die Leute wichtig finden und die Emotionen auslösen. Es ist nicht trivial, wenn wir hier über Bildung oder Kunst sprechen. Beide sprechen Leute emotional an. Andererseits meint das zweite Wort *public*, dass dieser Wert immer öffentlich ist. Es geht also nicht um Bildung und Kunst aus primär privatem Interesse. Die Verbindung von Öffentlichem und Emotion macht das Sprechen darüber oft schwierig und kompliziert. Genau darum geht es Moore. Sobald etwas öffentlich ist, kommt es zu einer politischen Einengung durch Budgets etc. Die Beschäftigung mit *public value* ist also nicht trivial, im Gegenteil, sie kann ziemlich kompliziert werden.

- 1 Transkript des Vortrages Julia Jordan, Judith Zaunschirm, Bearbeitung Franz Billmayer
- 2 Marc Vermeulen ist Professor Strategy, Innovation and Governance in Non-Profits an der TIAS School for Business and Society Tilburg, Niederlande.
- 3 National Centre of Expertise

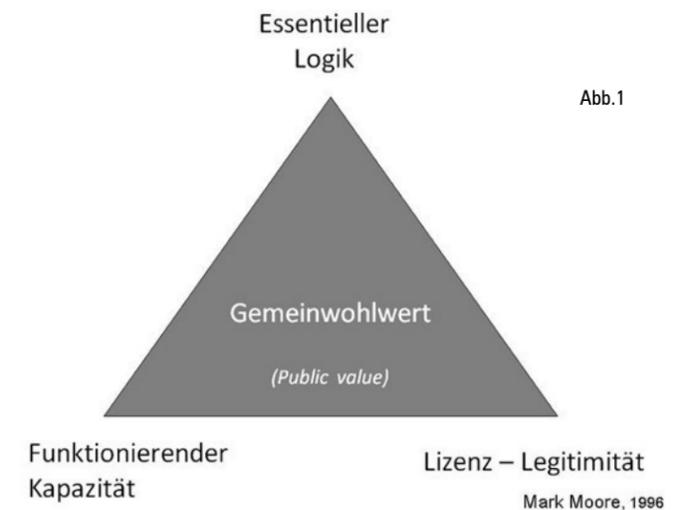


Abb.1

Öffentliche Werte werden im Unterricht, in der Kunst, bei der Polizei etc. geschaffen. Sie generieren öffentliche Werte, wie Bildung, Sicherheit usw. Bei öffentlichen Werten gibt es drei zentrale Fragen. (Abb.1)

Die erste Frage ist naheliegend, aber oft schwer zu beantworten. Wann ist etwas gut? Wann sind wir fertig? Wann haben wir genügend Kunst in einer Gesellschaft? Oder wann ist etwas schön genug? Was also ist der essentielle Punkt, auf den wir hinarbeiten? Bildung tendiert zum Beispiel dazu, grenzenlos zu sein. Immer wenn wir eine Stufe erreicht haben, ist da schon wieder eine nächste; man ist nie fertig. Die Gesundheit ist ein anderes Beispiel. Wenn eine tödliche Krankheit erfolgreich bekämpft ist, kommt die nächste. Das Universum, in dem wir arbeiten, wird immer größer; es ist nie fertig. In einer technischen Umgebung ist das anders. Hier kann man sagen, das Gebäude ist fertig. Jetzt steht es. Aber bei öffentlichen Werten sind wir eigentlich nie ganz fertig. Das ist der erste wichtige Punkt.

Als nächstes gilt, was wir da machen, ist immer umstritten. Eine politische Angelegenheit ist per Definitionem eine umstrittene Sache. Der Wert von Kunst wird unterschiedlich gesehen. Künstlerische Bildung bzw. Ausbildung kann als ein Recht des Menschen bezeichnet werden. In der internationalen Erklärung der Menschenrechte steht geschrieben, dass alle das Recht haben, sich in einer ihnen gemäßen Form auszudrücken. In diesem Sinne ist künstlerische Bildung ein allgemeines Menschenrecht. Eine ganz andere Logik ergibt sich, wenn man die Kunst von einer ökonomischen Warte aus betrachtet. In eine Stadt wie Salzburg kommen viele Leute, weil es hier Kunst und schöne Gebäude gibt und die Stadt für gute Musik berühmt ist. Und dann gibt es die Idee von einer neuen ökonomischen Entwicklung auf der Grundlage der *twentyfirst century skills*, wo künstlerische Bildung mit Kreativität assoziiert wird.

Wie auch immer wir brauchen eine Antwort auf die Frage, wohin es geht. Auf Englisch: *If you don't know where you are going to, any road will bring you*. Wo geht es hin? Das ist Moores erste Frage. Wir müssen eine Antwort auf die Frage finden: Was ist die essentielle Logik künstlerischer Ausbildung? Nehmen wir an, dass wir da irgendwie eine Antwort finden.

Dann sind wir bei der zweiten Frage. Moore verwendet dafür einen schönen englischen Ausdruck „*where did you get your licence to operate*“. Es geht hier also um die Befugnis. Warum machen wir öffentliche künstlerische Bildung? Warum überlassen wir das nicht privaten Unternehmen? Warum machen wir das nicht in den Familien, sondern an Schulen? In Amerika wäre es undenkbar, dass am Sonntagmorgen Leute aus dem öffentlichen System zusammenkommen, um über künstlerische Bildung zu sprechen. In Amerika ist das Privatsache, wo sich öffentliche Behörden nicht einmischen. Es fließen auch keine öffentlichen Gelder. Dort stellen private Organisationen, meist Firmen, große Geldsummen zur Verfügung, um Leute zu unterrichten. Warum also machen wir

das in den Schulen? Warum machen wir das unter staatlicher Aufsicht? Warum lassen wir keine privaten Organisationen zu? In diesem Zusammenhang geht es auch darum, was uns berechtigt, Leute mehr oder weniger in den Unterricht bzw. überhaupt in die Schule zu zwingen.

Zur dritten Frage sage ich nicht viel. Das ist eher Ihre als meine Expertise. Wenn wir wissen, wohin es gehen soll und dass wir die Befugnis haben, die Leute dorthin zu führen, wie machen wir das dann? Wie geht das? Wie soll man das didaktisch pädagogisch ordnen und formen?

Ich werde mich eher auf die Legitimierung konzentrieren. Timo Meynhardt, ein deutscher Kollege, hat einen Überblick darüber gegeben, wie man öffentliche Wertschöpfung betrachten kann (Meynhardt, 2008). Dabei arbeitete er auch mit den Ansätzen von Moore. Meynhardt unterscheidet bei der künstlerischen Bildung vier Positionen.

Zunächst definiert er die instrumentell-ökonomische Position. Künstlerische Bildung ist ökonomisch wichtig, weil sie einen Beitrag zur wirtschaftlichen Entwicklung leistet. Die zweite Position betrifft mehr den hedonistisch-ästhetischen Aspekt: Kunst als Ausdruck von Persönlichkeit. Leute sollen lernen, eine Form zu finden, sich so auszudrücken, wie sie sein wollen. Dabei steht das Ich, die Persönlichkeit des Schülers, im Zentrum und nicht die Wirtschaft. Der Fokus liegt auf dem Genuss, auf einem Gefühl vom Schönen und Guten. Interessanterweise wird in Amerika Kunst vor allem deshalb öffentlich gefördert, weil dort die Auffassung vertreten wird, Kunst leiste einen Beitrag zu einer guten Gesellschaft. Hier tendiert die Werteszuschreibung mehr in den ethisch-moralischen Bereich. Die politisch-soziale Sicht geht eher davon aus, dass Kunst z.B. in der Arbeiter- oder Revolutionskunst eine Möglichkeit ist, sich in einer andern Form als durch Wählen am politischen Diskurs zu beteiligen. Stalin und Hitler haben in ihrer Kunstpolitik versucht, Kunst und Politik gleichzuschalten. Sie ähnelten sich darin, dass sie die Kunst in den politischen Bereich gezogen haben (Golomstock, 2011).

Damit komme ich zur nächsten Frage. Wer hat die Produktionslizenz? Wer darf Bildung produzieren? Das kann die Zivilgesellschaft sein, Non-Profit-Stiftungen, geistliche Gruppen etc. Ich glaube, hier in Österreich gibt es wie im südlichen Teil der Niederlande viele Schulen, die von der katholischen Kirche getragen werden. Sie sind nicht staatlich. Hier agiert also auch nicht der Staat. Es sind Gruppen, die aus einer Art Berufung heraus etwas machen wollen. Die zweite Institution wäre der Staat. Frankreich ist hier ein ganz gutes Beispiel. Der gesamte Unterricht und auch sehr viel von der künstlerischen Bildung wird vom Staat durchgeführt. Auch die Staatsmuseen werden stark vom Staat geprägt.

Figure 8.5. Global value change – more secular, more oriented to self-expression
Factor analysis of value positions of different generations in different regions

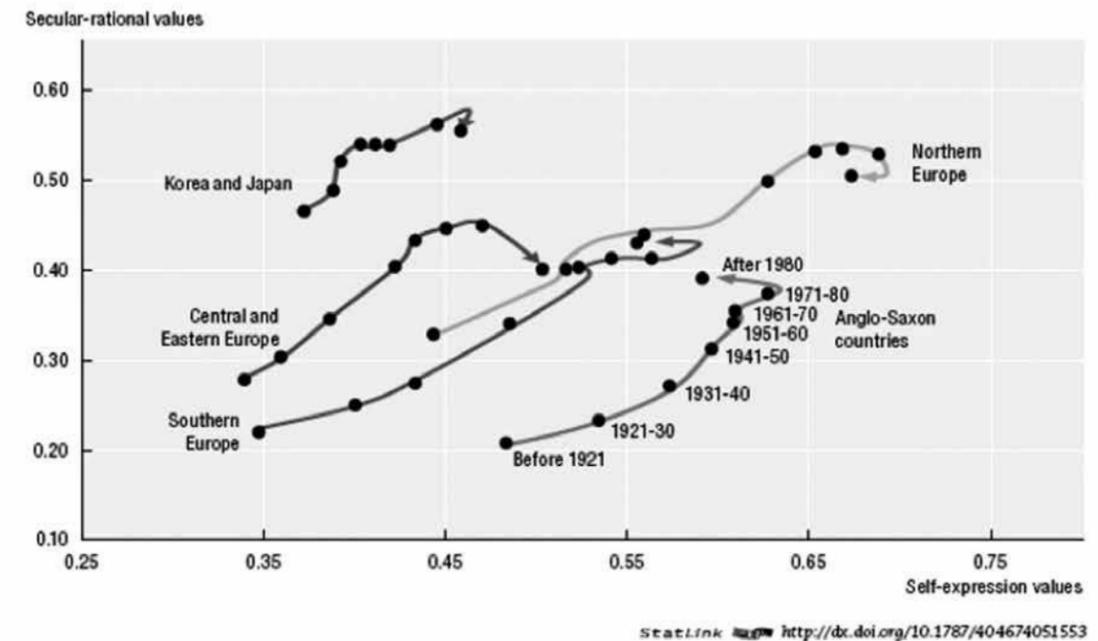


Abb.2

Die dritte Position belegt der Markt. Man überlässt die Sache Privatunternehmen. Hier stehen vor allem finanzielle Gewinne im Vordergrund. In den Niederlanden ist z.B. bei der Musik auffällig, dass Popmusik ein wesentlich kommerzielleres Unternehmen ist als die klassische Musik. Das ist interessant: Warum überlassen wir die eine Form mehr dem Markt, die andere mehr dem Staat und wieder eine andere eher privaten, nicht kommerziellen Initiativen? Dieses Dreieck wird noch interessanter, wenn wir uns anschauen, wie Leute im jeweiligen System funktionieren.

Sobald es um staatliche Unternehmen geht, werden Gesetze wichtig; dann müssen sich Künstler plötzlich als Bürokraten an alle Gesetze halten. Das haben im wesentlichen auch Stalin und Hitler versucht: Sie integrierten das künstlerische System in das politische und wollten Kunst bürokratisch organisieren, also alles gesetzlich regulieren. Bürokratisierung erzeugt bürokratisches Verhalten. Es kommt zu Diskussionen mit Künstlern, die es ansonsten gar nicht gäbe. In Holland gibt es beispielsweise staatliche Orchester, deren Musiker nur innerhalb ihres Arbeitsvertrages in diesem Orchester musizieren dürfen, in privaten Orchestern gibt es solche Diskussionen überhaupt nicht. Bei Unternehmen steht der Profit an erster Stelle. Im Kunstmarkt und -unterricht spielt das Geld eine tragende Rolle. Ganz anders bei privaten Non-Profit-Organisationen: Hier wird aus inneren Motivationen, einer Berufung heraus agiert. Es soll etwas Neues, Gutes geschaffen

werden, das vom Staat mehr oder weniger unabhängig ist. Staatliche Gelder und Absicherung spielen hier eine untergeordnete Rolle. Hier positionieren sich viele Künstler, Politiker hingegen nicht, damit ist eine gewisse Art Spannung vorprogrammiert. Wenn ein System nicht in der Balance ist und Personen in unterschiedlichen Positionen in verschiedenen Paradigmen agieren, kommt es zu Spannungen.

Schulen und Museen werden von drei Seiten eingekreist (McKevitt, 1998). Zum einen geht es hier um *public values* und diese haben immer mit einer Form politischer Steuerung zu tun. Steuergelder und politische Überlegungen spielen eine Rolle. Das ist Politik. Dabei geht es auch darum, wie die Zuständigkeiten zwischen Bund, Land und Gemeinden aufgeteilt sind. In Holland wird das derzeit diskutiert, weil die Nationalpolitik dezentralisiert und vieles in die Zuständigkeit der Gemeinden übertragen wird. Einige große Städte, wie Amsterdam oder Rotterdam, bekommen Probleme, weil sie plötzlich für Einrichtungen wie das Reichsmuseum verantwortlich werden können. Es handelt sich um eine staatliche Einrichtung, die in Amsterdam liegt. Dies zieht die Frage nach sich, wer dafür zuständig ist, die National- oder die Lokalbehörde? In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage: Welchen Einfluss hat eigentlich Europa? Ich denke, im Bereich des Künstlerischen ist dieser ziemlich gering. Wir haben momentan keine europäische Kunstpolitik. In der Bildung hingegen, speziell in der höheren Bildung, sieht das anders

aus. Welche Einflüsse gibt es zum Beispiel am Mozarteum, welche Rolle spielt österreichische, welche europäische Politik? Das Bachelor-/ Master-System und der internationale Austausch von Studierenden befinden sich schon auf der europäischen, internationalen Ebene. Und das, was innerhalb Österreichs geregelt wird: wird das vom Bund, vom Land oder von der Stadt bestimmt?

Die zweite Gruppe bilden Experten, u.a. Künstler und Lehrer, die eine Art öffentlichen Dienst ausführen. Diese haben die unheimliche Eigenschaft, immer ihre eigenen Gehirne anzustrengen, was allein schon zu Spannungen führt. In Holland wird momentan über die Organisation von Krankenhäusern diskutiert: Grob gesagt, stehen die Ärzte als diejenigen, die als Mediziner mit den Einrichtungen vertraut sind, der von außen kommenden Politik aus Den Haag gegenüber. Wenn sich diese Experten stärker als eine Gruppe mit einer eigenen Identität definieren, wird die externe Steuerung schwieriger.

Die dritte Gruppe sind die Nutzer, also in erster Linie Schüler, Eltern und Museumsbesucher. Auch sie beeinflussen das System. Zum einen, weil sie bei Unzufriedenheit etwa mit der Schulpolitik bei Wahlen versuchen können, daran etwas zu ändern. Zum anderen sind sie die unmittelbaren Kunden des Systems, die Hörer und diejenigen, die sich bspw. direkt im Klassenraum befinden. In Holland werden Schüler, Eltern und Besucher immer qualifizierter. Das führt zu grundlegenden Diskussionen darüber, wer Recht hat. Vor zwanzig oder dreißig Jahren gab es ganz einfach kluge und weniger kluge Leute. Die weniger klugen gingen zur Schule, um klug zu werden – es gab klare Machtverhältnisse. Heutzutage sind unsere Lehrer nicht mehr so gut ausgebildet; nur noch sehr wenige können eine akademische, universitäre Ausbildung vorweisen. Bei den Experten ist also das Bildungsniveau gesunken und bei Schülern und Besuchern gestiegen. Diese Entwicklung wiederum stört die Kommunikation auf Augenhöhe. Wenn sich also an einer Stelle etwas ändert, verändert dies damit das ganze System. Wenn die Rezipienten individueller, klüger oder auch radikaler werden, hat das Auswirkungen. Vor kurzem ist in Kopenhagen ein Attentat passiert auf den Künstler Lars Vilks: Es ging dabei um den Ausdruck öffentlicher Freiheit. Die Gruppe der Attentäter fühlt sich einem anderen System verpflichtet, ihrem Glauben, den sie in ihr neues Land mitgebracht haben. Das kann Wünsche und Forderungen nach sich ziehen, wie das Tragen von Kopftüchern oder die Einschränkung der im Unterricht gezeigten Bilder. Hier soll darüber nicht geurteilt werden, sondern auf die Veränderung hingewiesen werden, die bei Museumsbesuchern und Schülern durch Immigration ausgelöst werden können.

„Umgang mit Ungewissheit – Life is uncertain, eat dessert first!“

Hier muss man zuerst einmal fragen: Was wissen wir eigentlich über die Entwicklung der Gesellschaft? Im Grunde sicher nur eines; wir wissen nichts. Hier haben Leute mit kreativem Talent viele Chancen: Das Umgehen mit Unsicherheit und die Fähigkeit, darüber intensiv nachdenken zu können, was sein könnte, ist im Allgemeinen eine kreative Aktivität. Der *Umgang mit Unsicherheit* könnte für Leute im künstlerischen Bereich eine neue Nische bieten.

Im Harvard Business Review, einer der wichtigsten Zeitschriften im Bereich der business schools, wurde eine Umfrage publiziert, in der u.a. die Frage „Was wissen wir sicher?“ an Rektoren aller business schools gestellt wurde. Unabhängig von Kontinent und Nation lautete die Antwort darauf: „Wir wissen nichts.“ Es gibt jedoch einige Meta-Trends in der Gesellschaft, die mit Sicherheit irgendwie kommen werden; wir wissen nur nicht genau wie und in welcher Kombination. Eine Übersicht dieser Meta-Trends lässt erkennen, dass die Komplexität des Zusammenlebens und damit auch die Ungewissheit zunehmen werden.

Wir wissen nicht, wie sich die Systeme entwickeln werden. Wir können uns aber eine Gesellschaft als eine Art Karte vorstellen, und sie damit als ein Biotop verstehen, in dem ein großes Gegen- und Miteinander herrscht. Außerdem wird Hedonismus immer wichtiger: Der Wunsch, sich selbst und nicht die Gesellschaft ins Zentrum zu stellen, zeigt sich so gut wie auf der ganzen Welt. Das wirft die neue Frage auf, wie wir Vertrauen organisieren sollen. Wem und was können wir eigentlich trauen und können wir überhaupt vertrauen? Ich frage dabei nicht nach dem Kollektiv, sondern dem Individuum. Die Fragen, wem man vertrauen kann und wie man Vertrauen organisieren kann, hat wiederum mit Transparenz zu tun. Einige Untersuchungsergebnisse werden das in der Folge verdeutlichen. Wesentlich ist, dass Unterricht in der Gesellschaft immer wichtiger wird. Wir kommen aus einer Gesellschaft, in der die soziale Herkunft eine zentrale Bedeutung hatte; heute hingegen spielt Bildung eine immer bedeutendere Rolle.

Bei der ersten Untersuchung handelt es sich um die grafische Darstellung der World Value Survey (aus: OECD, 2008), in der die künftigen Veränderungen bei den Werten abgebildet sind (siehe Abb. 2) Die Farben der Graphen repräsentieren hier Ländergruppen, die Punkte auf den einzelnen Graphen sind die Generationen. Die x-Achse des Systems könnte man die „hedonistische Achse“ nennen, sie reicht von „kollektiv“ nach „individuell“. Die y-Achse könnte als „Rationalitäts-Achse“ bezeichnet werden, die sich von Glauben bis Wissen erstreckt. Vergleicht man die Entwicklung der Gene-

rationen in allen Ländergruppen, sieht man eine Zunahme auf beiden Achsen. Pickt man ein Publikum aus dem kollektiven, öffentlichen Bereich auf der x-Achse nahe dem Schnittpunkt mit der y-Achse, heraus und versucht es mit „Glauben Sie mir, es ist gut für uns alle!“ zu beruhigen, wird das nur wenig Wirkung erzielen. Denn hier reicht Glaube nicht aus, hier wird Wissen verlangt. Das ist so etwas wie evidence based education. Gibt es einen evidence based Kunstunterricht? Keine Ahnung. Kann man beweisen, dass man dem, was im Unterricht gelehrt wird, vertrauen kann? Ich glaube nicht (mehr). Im Prinzip steht auch hier eine Frage im Zentrum: „Was bringt mir das?“. Zusammengefasst geht die Tendenz eindeutig weg vom Glauben und hin zum Wissen und vom Kollektiv hin zum Individuum. Vor allem auf den öffentlichen Sektor wird dies starke Auswirkungen haben. Den Glauben zu vermitteln, dass es wichtig sei, schöne Musik zu machen oder schöne Bilder zu malen, wird nicht mehr lange funktionieren.

Eine zweite interessante Entwicklung birgt ein großes Risiko. Zur Veranschaulichung stelle man sich ein Panoptikum-Gefängnis vor: In der Mitte befinden sich die Aufseher und ringsherum am Rand, mit ziemlichem Abstand zum Wachturm, sind die Gefangenen. Nur wenige Aufseher können so leicht eine große Gruppe von Gefangenen beaufsichtigen, weil diese im Unklaren darüber sind, ob sie gerade beobachtet werden oder nicht. Im Wachturm wird ausgemacht, ob man gezielt beobachtet und wo der Fokus liegt; die Gefangenen wissen nicht, wen von ihnen es betrifft. Die beiden Parteien haben demnach unterschiedlichen Zugang zu Informationen (Foucault, 1975/1995 (transl.)). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich im Bereich der digitalen Medien und vor allem des Internets. Auch in den Schulen lässt sich dies nicht vermeiden: Gibt man etwa auf youtube „fighting teachers“ ein, wird man etwa 25.000 Filme finden, in denen entsprechende Situationen in Schulen mit iPhones oder ähnlichem gefilmt wurden. Die Schule ist ein gläsernes Haus – alles kann gefilmt und hochgeladen werden und im Internet zur freien Verfügung stehen. In diesem Szenario befinden sich die Lehrer als Gefangene im Panoptikum; sie werden von den Schülern observiert. Das betrifft nicht nur Lehrer, sondern

auch bspw. Polizisten und Ärzte – im Endeffekt die gesamte Öffentlichkeit.

Zum Schluss möchte ich mich noch auf den deutschen Soziologen Ulrich Beck (Beck 1999) beziehen, der sich mit der Risikogesellschaft befasste. Er stellte fest, dass wir es in der Gesellschaft mit immer mehr Risiken zu tun haben, aber das Vermögen, mit den Risiken umzugehen, abnimmt. Auch das hat wieder mit Transparenz und Vertrauen zu tun. Die heutige Position zeigt sich darin, was ich einmal in Amerika hörte: „Caution! If you are too open-minded, your brain may fall out.“

Meine Hoffnung für den kreativen Bereich ist, dass sich dies umkehrt. Das Kreative soll uns befähigen zu lernen, kreativ mit Risiko umzugehen. Unsere Probleme liegen offen da, die Gesellschaft ist an und in sich komplex, Kombination dieser Komplexität und der Risikovermeidung erzeugt einen Stillstand. Eine wesentliche Herausforderung, bei der u.a. die Bildung Hilfe leisten kann, liegt darin, neue Formen zu suchen, wie man in der Komplexität neues Vertrauen und Kreativität organisieren und einen neuen Weg finden kann, wie man risikoreicher in dieser Komplexität operieren könnte.

Literatur

Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge UK: Polity Press.
 Foucault, M. (1975/1995 (transl.)). *Discipline and Punish. The Birth of a Prison*. New York: Vintage Books.
 Golomstock, I. (2011). *Totalitarian Art: In the Soviet Union, the Third Reich, Fascist Italy and the People's Republic of China*. New York: Overlook Press.
 McKevitt, D. (1998). *Managing core public service*. Oxford : Blackwell.
 Meynhardt, T. (2008). Public Value – oder: was heißt Wertschöpfung zum Gemeinwohl? *dms – der moderne staat – Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management Heft 1*, 457-468.
 Moore, M. (1995). *Creating Public Value*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
 OECD. (2008). *Trends shaping Education*. Paris: OECD.
 for Cultural Education and Amateur Arts, Utrecht



Joachim Penzel

Anschaulichkeit im Denken, Lernen und Erklären

Eine Transferleistung der Kunstpädagogik

Es gehört zu den „blinden Flecken“ des schulischen Kunstunterrichts / der Bildnerischen Erziehung, dass deren Verhältnis zu den übrigen Fächern angespannt bzw. mehr oder weniger ungeklärt ist. Daran ändert auch die zunehmende Praxis von fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichtsangeboten wenig. Trotz aller Diskussion um Bildkompetenzen (visual literacy) als Teil der basalen Bildungsstandards ist die Stellung der gestaltenden Fächer im schulischen Kontext nach wie vor als marginal zu bewerten. Dieser defizitäre Zustand mag auch damit zu begründen sein, dass die Kunstpädagogik, von wenigen Ausnahmen abgesehen (Billmeyer 2008), zu wenig klar macht, was sie den anderen Fächern bieten kann.

Bildhaftes Denken

Zu den besonderen Kompetenzen der Kunst, die über eine produktive und rezeptive Unterrichtspraxis an die Lernenden vermittelt werden, gehört die faszinierende Fähigkeit, in Bildern zu denken. Innerhalb der Fachdidaktik wird bildhaftes Denken leider oft nur als Vorstufe praktischer Gestaltungsprozesse betrachtet, dabei handelt es sich hierbei um eine grundsätzliche Form der Auseinandersetzung mit der Welt. Bildhaftes Denken ermöglicht eine nichtrealistische, nicht am Faktischen und Logischen orientierte Form der Weltbetrachtung. Hierbei geht es stattdessen um analoges Denken, um die Nutzung von Metaphern und Metonymien, um den Gebrauch von Symbolen und Allegorien bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Sachverhalten. Bildhaftes Denken ist nicht nur die Grundlage jeder Bildherstellung, vielmehr gilt es seit der antiken Lehre von der Rhetorik als wesentliche Voraussetzung für Anschaulichkeit im Sprechen. In Bildern zu denken und mittels Bildern Sachverhalte zu erklären, ermöglicht es, jedes noch so komplizierte reale oder abstrakte Thema verständlich darzulegen. Nur werden genau diese Basics guter Vortragkultur heute in der Schule zu wenig genutzt. In den unterschiedlichsten Erklärungszusammen-

hängen aller Unterrichtsfächer verlassen sich die Lehrenden ganz selbstverständlich auf das didaktische Bilderangebot von Schulbuchverlagen und anderen Herstellern didaktischer Medien. Dabei wird meist nicht hinterfragt, ob die genutzten Bilder überhaupt anschaulich sind, das heißt, ob sie einer erklärenden Funktion tatsächlich gerecht werden.

Anschaulich / unanschaulich

Heute scheint bereits das Vorhandensein eines Bildes zu reichen, um eine Sache erklären zu können. Doch trägt dieser Eindruck, wie ein kurzer Blick auf eines der prominenten Beispiele des Sachunterrichts der Grundschule und des Biologieunterrichts der Sekundarschulen verdeutlichen soll: Das Verstehen des Blutkreislaufes gehört zu den zentralen Problemen aus dem Bereich menschlicher Anatomie. Die einschlägigen, den meisten Erwachsenen vertrauten Abbildungen zu diesem Thema zeigen ein dreigliedriges System von Lunge, Herz und Organen, die mit roten Linien für die Arterien und blauen Linien für die Venen verbunden sind. In dieser Weise wird die Zirkulation von sauerstoffreichem und sauerstoffarmem Blut dargestellt. Derartige wissenschaftliche Abbildungen gelangen jedoch über einen realistisch illustrierten Charakter, der die Lage der einzelnen Organe und die beiden Funktionen des Blutes zeigt, nicht hinaus. Das Interessante am Blutkreislauf ist jedoch, dass er als eine Einführung für Heranwachsende nicht nur als eine wichtige Funktion des menschlichen Organismus betrachtet werden kann, sondern weiterreichend auch als elementares Erlernen einfacher systemischer Denkweisen. Daher haben Studierende des Fachs Gestalten/Kunst an Grundschulen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg analoge Modelle für derartige Probleme entwickelt. Für den Blutkreislauf ist es eine Art Achterbahnspiel, bei dem die Kinder einen kleinen LKW an drei Stationen (Hersteller, Zentrale, Firma) jeweils mit unterschiedlichen Stoffen be- und entladen, um das Austauschsystem des Blutkreislaufes – und damit allgemeine Prinzipien von Kreislaufsystemen – auch motorisch nachzuvollziehen. Das Kernproblem des mit der Atmung verbundenen Stoffwechsels wird hier auf ein

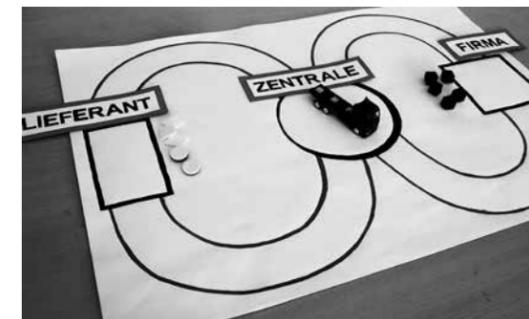
analoges Beispiel verlagert und mit einer alltäglichen Geschichte eingekleidet. Somit entsteht eine Anschaulichkeit von Prozessen, die sich analog im Inneren des Körpers unsichtbar abspielen. (Abb.1)

Modellbegriff

Die didaktischen Unterschiede der dargestellten beiden Erklärungs- bzw. Veranschaulichungsformen des Blutkreislaufes gründen auf verschiedenen Modellauffassungen. Der Kunstwissenschaftler Gottfried Boehm unterscheidet einerseits abbildhafte Modelle, die mit Ähnlichkeit in Bezug auf den Sachverhalt arbeiten, und andererseits abstrakte Modelle, die dem veranschaulichten Zusammenhang unähnlich sind (Boehm 2007). Innerhalb wissenschaftlicher Abbildungen werden meist diese beiden Formen benutzt. In der bildenden Kunst, vor allem bei Werken ab dem 20. Jahrhundert, findet man aber noch eine dritte Vorstellung. Diese kann als analoges, als expressives oder ästhetisches Modell bezeichnet werden (Penzel 2012: 190ff). Solche Modelle sind dem zu erläuternden Sachverhalt sowohl ähnlich als auch unähnlich. Das Unähnliche entspricht einer Übertragung auf einen anderen Zusammenhang, der zum Zwecke der Verdeutlichung zentraler Prinzipien genutzt wird. So kann beispielsweise das schwierig zu verstehende mathematische Prinzip der Grenzwertfolge, die sich mit wachsendem Index immer mehr einer bestimmten Zahl (dem Grenzwert) annähert, ohne diese zu erreichen, durch zwei Magneten veranschaulicht werden. (Abb.2) Bei großer Feldstärke ist es nicht möglich, dass sich die gleichgepolten Magnetenden berühren. Bei diesem Erklärungsansatz handelt es sich nicht um ein mathematisches Anwendungsbeispiel, vielmehr wird eine abstrakte Sache (Grenzwert) hier mit einer anderen (magnetischen Abstoßungskraft) verdeutlicht. Es handelt sich also um ein analoges Anschauungsmodell. Genauso könnte auch eine bekannte Bildsymbolik genutzt, eine metaphorische Entsprechung des Sachverhaltes gesucht oder diese in eine illustrierende Geschichte, die als Parabel (als Gleichnis) dient, eingekleidet werden. Eine so verstandene Anschaulichkeit vermag die gesamte schulische Unterrichtskultur zu verändern, wenn sie als Potential sowohl des Lehrens als auch des Lernens verstanden wird.

Anschaulich lehren

Wie John Hatties Metastudie „Visible Learning“ (dt. „Lernen sichtbar machen“, Hattie 2013) verdeutlicht hat, leisten diverse Formen eines schülerorientierten Unterrichts, aber ebenso verschiedene Medienangebote relativ wenig, um einen individuellen fachlichen Lernerfolg zu garantieren. Wenn es um das Einführen in neue Problemstellungen und damit um

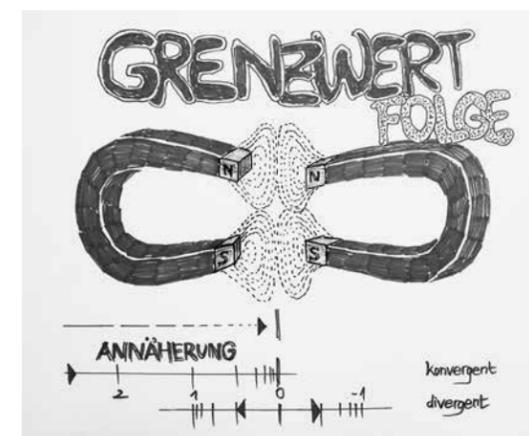


(Abb. 1)
Mandy Engelhardt: Spielmodell für den Blutkreislauf (Anschauungsmaterial für den Sachunterricht Klasse 4)

das Erklären von spezifischen Sachverhalten geht, erweist sich offensichtlich der Frontalunterricht als die effektivste Methode. Kern jeder Fachdidaktik und damit die wichtigste professionelle Schlüsselqualifikation der Lehrenden ist nach wie vor die Fähigkeit, leicht fassbar und möglichst anschaulich zu erklären. Und das heißt: eigene Worte und Bilder zu nutzen.

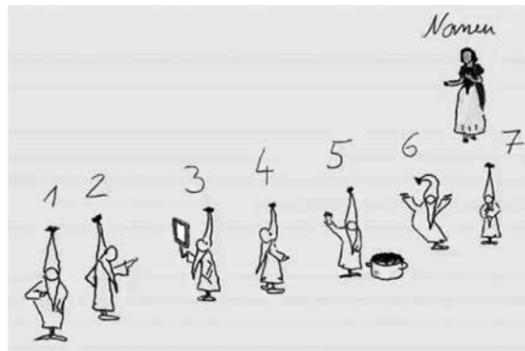
Für anschauliches Erklären ist ein Denken in Bildern eine wesentliche Voraussetzung. Innerhalb aller Schulfächer und damit aller Sachgebiete gibt es kein Thema, das nicht in skizzenhafter Bildform – und das meint hier in einem analogen bzw. expressiven Modell – dargestellt werden kann. Fotosynthese im Biologieunterricht (Penzel 2013), Grenzwertfolge im Mathematik- und Heisenbergsche Unschärferelation im Physikunterricht (Penzel 2015), selbst kunsttheoretische Probleme (Penzel 2014) können als Schaubild oder als Modell visualisiert werden und damit die Ausführungen der Lehrenden illustrieren.

Die Übersetzung eines Fachproblems in ein selbst entwickeltes Bild vermag Verstehensprozesse auszulösen, zu steuern und nachhaltig zu sichern. Davon zeugt die von Stefan Schneider für den gymnasialen Unterricht entwickelte Filmreihe „Deutsch in Bildern“. Hier werden vermeintlich trockene, oft auch für Erwachsene schwierig wirkende Grammatikprobleme anhand dreiminütiger Bildgeschichten erklärt. Einfach gezeichnete Sympathiefiguren, die sich problemlos



(Abb. 2)
Schaubild zur Erklärung der Grenzwertfolge (kollektiv entwickeltes Concept Map auf einer SchiLF am Gymnasium Melle)

Abb.3
Stefan Schneider:
Deutsch in Bildern,
Filmreihe zu Wortarten,
hier Filmstill zu „Pronomen“ – deren Erklärung
wird in die Geschichte
von Schneewittchen
und den sieben Zwerge
eingebunden (<https://www.youtube.com/watch?v=JENW77ztkj8>)
– für den Unterricht in
Klasse 5.

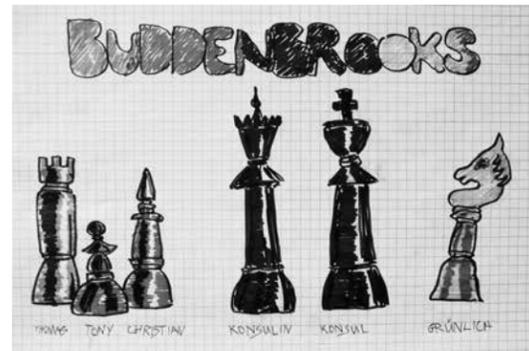


auch als Tafelbild wiederholen lassen, verdeutlichen in ihren Handlungen die Unterschiede einzelner Wortarten (z.B. Adverbien, Artikel, Possessivpronomen etc.). Das jeweilige Fachproblem wird hier nicht nur unterhaltsam dargestellt, viel weiter reichend ist anhand der einprägsamen Bilder auch nach längerer Zeit eine Reproduktion des vermittelten Wissens möglich. (Abb.3)

Abb.4
Analyse einer literarischen
Figurenkonstellation (Schülerzeichnung 10.
Klasse, Sekundarschule
Könnern, Unterricht von
Heike Mosebach und
Joachim Penzel)

Anschaulich Lernen

Bildhaftes Denken besitzt außerdem das Potential, neben der Lehr- auch die Lernkultur in allen Unterrichtsfächern der verschiedenen Schulstufen zu verändern. Das Verstehen von Wissenszusammenhängen, egal in welchem Unterrichtsfach, bedeutet nun, sich selbst ein Bild zu machen, Symbole zu zeichnen und in der Folge eigene Worte zu finden. Das soll das abschließende Beispiel aus dem Deutschunterricht einer Sekundarschule verdeutlichen. In einer 10. Klasse wurde aus Thomas Manns Roman „Die Buddenbrooks“ die berühmte Werberszene, in der Bendix Grünlich um die Hand von Tony Buddenbrook anhält, einer Figurenkonstellationsanalyse unterzogen. Es galt, die Interaktionen der einzelnen Personen sichtbar zu machen, Charaktertypen herauszuarbeiten und dabei Kontrast- und Parallelfiktionen mit ihrem Beitrag am Konfliktgeschehen zu veranschaulichen. Die Analyse sollte nicht als sprachliche Darstellung und nicht als abbildhafte Illustration, sondern als Analogie, das heißt als sinnbildliche Entsprechung, umgesetzt werden. Die Schüler zeichneten u.a. Schachfiguren, farbige Klötze, verschiedene Blumen und Garnspulen, mit denen der Hochzeitsantrag metaphorisch als ein Einwickeln der Braut und der Brauteltern übersetzt wurde. (Abb.4) Derartige Bilder ermöglichen eine verdichtete Information, ein schnelles Wiedererinnern des Problems zu einer



späteren Zeit und eine anschauliche Erklärung im Kontext einer Präsentation bzw. eines Schülervortrags.

(Zur Didaktik des anschaulichen Erklärens und des bildhaften Denkens führen Stefan Schneider und Joachim Penzel Schulungsseminare und Lehrerweiterbildungen für alle Schulfächer durch.)

Literatur

- Billmeyer, Franz (Hrsg.) (2008): Angeboten Nachgefragt, Bd. 1 und 2, München
- Boehm, Gottfried (2007): Ikonisches Wissen. Das Bild als Modell, in: ders.: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Ziegler, Baltmannsweiler
- Penzel, Joachim (2012): BILD SEIN. Künstlerische Modelle des Sehens, Zeigens und Denkens, Halle
- ders. (2013): Concept Mapping: Mit Bildern Probleme lösen und erklären. Zu einer kreativen Form des Lehrens und Lernens in unterschiedlichen Unterrichtsfächern, in: Arbeitsmaterialien des Bereichs Gestalten/Kunst an Grundschulen, Halle: <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=31048&elem=2704404&func=i58rjnqhs5m7c42hb26nje24aj4estee> (05.01.2014)
- ders. (2014): Mit dem Bild zum Bild. Iconic Concept Mapping als ästhetisch-praktisches Verfahren der Werkinterpretation im Kunstunterricht, in: Lutz-Sterzenbach, Barbara u.a. (Hrsg.): Bild und Bildung, München, S. 647—654
- ders. (2015) Anschaulich erklären. Zur Arbeit mit Iconic Concept Mapping in anderen Unterrichtsfächern – eine Transferleistung der Kunstpädagogik, BDK-Mitteilungen, Nr. 1, 2015, S. 29-32
- Schneider, Stefan (2014-2015): Deutsch in Bildern, Filmreihe auf Youtube.com

Barbara Kaesbohrer

Bewegte Bilder sehen und verstehen Betrachtung zeitbasierter Kunst am Beispiel der Videokunst

Zeitbasierte Kunst - Was ist das?

Als im 19. Jahrhundert die Bilder laufen lernten, beeinflusste dies auch die bildende Kunst. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts experimentierten immer mehr Künstler mit dem Medium Film und ebenso mit ersten performativen Darstellungspraktiken, die sich von der klassischen Theateraufführung zunehmend abgrenzten. Die turbulenten Soirees der Futuristen, die Aufführungen im Cabaret Voltaire, die ersten Filmexperimente der Dadaisten und die explorativen Filme der Surrealisten stehen zu Beginn dieser neuen Entwicklungen. Seither haben sich nicht nur der experimentelle Film und die Performance in der Kunst etabliert, sondern auch zahlreiche Spielarten und Unterkategorien herausgebildet. Dazu gehören neben der Videokunst u. a. Videokulptur und Video-Installationen, Netzkunst, interaktive Medienkunst, urbanes Mapping, Happenings, Body Art, Aktionskunst, Performance-Kunst oder partizipative Kunstformen im öffentlichen Raum. Eine wesentliche Gemeinsamkeit dieser vielfältigen Ausrichtungen besteht in ihrer zeitlichen Dimension. All diese Kunstformen werden durch ihre Prozesshaftigkeit bestimmt. Damit ist jedem einzelnen Werk eine bestimmte Ablaufzeit oder Dauer eingeschrieben. Dadurch wird der Betrachter damit konfrontiert, sich mit dem Faktor Zeit auf die eine oder andere Weise auseinanderzusetzen.

Rezeption von Kunst im zeitlichen Ablauf - Braucht es eine neue Betrachtungsmethode?

Die zeitbasierten Künste haben den Kunstbegriff nachhaltig erweitert und fordern damit die klassische Kunstbetrachtung aufs Neue heraus. Der Betrachtungszeitraum wird durch die Dauer einer Performance oder einer Videoarbeit vorgegeben. Zusätzlich erfordert die Betrachtung von Kunstformen, die in der Zeit ablaufen, unsere volle Aufmerksamkeit. So kann der Betrachter während der Filmvorführung nur bedingt den Film gleichzeitig reflektieren. Die Analyse des Gesehenen muss demnach hinterher erfolgen. Dafür muss sich der Betrachter allerdings erinnern können. Klassische Bildbetrachtungsmethoden gehen jedoch davon aus, dass der zu betrachtende

Gegenstand sich zum einen nicht bewegt und zum anderen ausreichend Zeit für die Betrachtung zur Verfügung steht. Die Rezeption zeitbasierter Kunst mit klassischen Bildbetrachtungsmethoden kann daher nur eingeschränkt hilfreich sein.

In der Schule sind zeitbasierte Kunstformen längst angekommen. So sind etwa Film, Videokunst oder Performance bereits Bestandteil der Curricula. Daher ist es an der Zeit, insbesondere für SchülerInnen geeignete Methoden für die Betrachtung von zeitbasierten Kunstformen zu entwickeln.

Auf der Suche nach geeigneten Betrachtungsmodellen ist es naheliegend, Analysemodelle aus den klassischen Zeitkünsten wie etwa Musik, Tanz oder Theater heranzuziehen. Allerdings haben die klassischen Zeitkünste über die Jahrhunderte Strukturen entwickelt, die das Memorieren ihrer Kunst erleichtern. Narration, Rhythmus, Wiederholung sind klassische Techniken, die der Erinnerung dienen. Anders als in den klassischen Zeitkünsten operieren jedoch zeitbasierte Kunstformen nicht unbedingt mit diesen Techniken oder weigern sich ihnen bewusst.

Der Film nimmt hierbei eine Sonderstellung ein, da sich das Medium Film in seiner kurzen Geschichte in zwei Richtungen entwickelt hat. Auf der einen Seite etablierte sich der Spielfilm, in Anlehnung bzw. Ergänzung zum Theater, als narrative Zeitkunst und auf der anderen Seite entwickelten sich u.a. der experimentelle Film und die Videokunst, die vornehmlich der zeitbasierten bildenden Kunst zugeordnet werden. Demzufolge kann es hilfreich sein, filmanalytische Methoden aus dem Bereich der Spielfilmanalyse auf die Betrachtung von experimenteller Filmkunst zu übertragen. Für die Analyse experimenteller Filme kann beispielsweise die formale Filmanalyse, deren Schwerpunkt in der Analyse der Filmsprache liegt, ein geeignetes Verfahren sein. Mit Hilfe der formalen Filmanalyse können insbesondere die audiovisuellen Elemente des Films wie Bildkomposition, Gestaltung des Mise-en-scène, Einstellungsgrößen, Kamerafahrten, Montage und Sound untersucht werden. Dementsprechend war eines meiner Anliegen für den geplanten Workshop, Teilaspekte der formalen Filmanalyse an Filmbeispielen anzuwenden.

Konzeption und Ablauf des Workshops

Die Grundidee des Workshops war, ein konkretes Betrachtungsmodell, das in der Schule bereits verwendet wird (Wahrnehmungsbeschreibung mit Hilfe des Protokolls), an zwei Filmbeispielen auszuprobieren, um anschließend mit den TeilnehmerInnen Vor- und Nachteile dieses Modells zu diskutieren und ergänzend noch weitere Vorschläge und Ideen für die Betrachtung von Videokunst zu sammeln.

Der Workshop war in drei Abschnitte gegliedert. Zu Beginn stand ein kurzer Impulsvortrag, der in die Wahrnehmung bewegter Bilder einführte und die formale Filmanalyse als mögliche Methode für den Unterricht kurz vorstellte. Anschließend waren alle eingeladen, an dem Wahrnehmungsexperiment teilzunehmen, das anschließend diskutiert werden sollte. Ich hatte zwei Filmbeispiele ausgewählt, die hintereinander gezeigt wurden. Dazu erhielten die TeilnehmerInnen vorbereitete Protokollblätter, auf denen sie ihre Beobachtungen aufschreiben konnten. Der erste Film war „The Reflecting Pool“ von Bill Viola von 1979 (Dauer: 6:45 Min.). Ich hatte Violas Film ausgewählt, da er performative Elemente mit langsamer Ereignisabfolge beinhaltet und daher leichter zu rezipieren bzw. zu beschreiben ist. Der zweite Film war ein Ausschnitt von „Play“ von Christoph Girardet und Matthias Müller (Dauer des Ausschnitts: 0:58 Min.) von 2003. „Play“ hatte ich gewählt, weil hier ein filmsprachliches Thema im Zentrum steht: die Kreation von Narration durch Montage. Girardets und Müllers Filme sind für den Unterricht gut geeignet, um die formale Filmanalyse anzuwenden, da mit ihrer Hilfe speziell die angewendeten Montagetechniken analysiert und damit die Intentionen der beiden Künstler klar herausgearbeitet werden können.

Als Protokollblätter hatte ich drei Varianten vorbereitet. Das erste gab dem Betrachter eine szenische Struktur vor (Szenenabfolge für „Pool“ bzw. Einstellungsabfolge für „Play“), das zweite enthielt führende Fragen, die bereits auf die zu erwartenden Ereignisse des Films hinwiesen (wie etwa: Was macht der Mann? Was ist anschließend im Pool zu sehen? etc.) und das dritte Protokollblatt war ohne weitere Angaben, um eine freie Beschreibung zu ermöglichen. Für jeden Film sollte jeweils nur ein Protokoll nach Wahl ausgefüllt werden.

Ziel des Workshops war, einerseits mit den teilnehmenden KunstpädagogInnen Methoden zu diskutieren und zu entwickeln, die im Unterricht angewendet werden könnten. Andererseits hoffte ich, erste Antworten auf meine Frage zu finden, ob die vorgestellte Methode des schriftlichen Protokolls Erkenntnisse über Wahrnehmung und Reflexion von zeitbasierter Kunst liefert.

Auswertung des Workshops

Es nahmen insgesamt 20 Personen an dem Experiment teil. Die Reaktionen auf die Methode des Protokollschreibens fielen kontrovers aus und lieferten mir daher fruchtbare Ergebnisse.

Die erste, spontane Reaktion einer Teilnehmerin war die Ablehnung des Protokollschreibens während der Filmpräsentation: „Ich habe das Protokollschreiben absichtlich verweigert. Ich wollte den Film erst in Ruhe ansehen und genießen.“ In dieser Aussage liegt ein wichtiges Argument gegen das zeitgleiche Protokollieren, das von zwei weiteren Personen bestätigt wurde: „Ich muss das erst sehen, dann kann ich darüber nachdenken.“ „Sehen und Schreiben gleichzeitig geht nicht, da Schreiben ja auch gleichzeitig Interpretation ist.“ Die Wahrnehmung wird durch die Aufgabe, während der Filmvorführung das Gesehene in Worte zu fassen, teilweise eingeschränkt. Insbesondere die Wahrnehmung des eigenen Erlebens der filmischen Ereignisse kann dabei verloren gehen. So entfachte sich eine lebhaftige Diskussion darüber, inwieweit die Methode des Protokollschreibens für den Unterricht sinnvoll ist und, damit verbunden, welche der Protokollbögen hilfreich sind. Einige (fünf Personen) fanden das Protokoll mit den führenden Fragen sehr hilfreich, mahnten jedoch an, dass die Fragen vielleicht zu viel vorwegnehmen könnten. Kritisch bewerteten einige TeilnehmerInnen (vier Personen) die Protokolle mit der Szeneneinteilung, da sie selbst teilweise den Film anders untergliedert hätten und daher die Vorgabe eher irritierend auf sie wirkte. Das freie Protokoll wurde von vielen (acht Personen) als brauchbare Lösung erachtet. Die Diskussion führte schließlich zu der Frage, ob ein schriftliches Protokoll überhaupt sinnvoll sei. Einerseits wurde das sorgsame Beschreiben – möglichst ohne Interpretation – als Instrument der achtsamen Wahrnehmung von drei Teilnehmerinnen gestützt. Andererseits entwickelte sich in der Gruppe das Bedürfnis, die Filmbetrachtung mit anderen Methoden erlebbar zu machen.

Dies führte zu konstruktiven Vorschlägen für die Betrachtung experimenteller Filme im Kunstunterricht, wie etwa: Beobachtungen mündlich in der Schülergruppe gemeinsam zu beschreiben und zusammenzutragen; Filme mehrmals ansehen oder unterbrechen; Erlebnisbilder zum Gesehenen Film zeichnen; den Film nachspielen; ein Storyboard zum Film entwickeln; eigene Wahrnehmungserfahrungen oder das persönliche Interesse am Film beschreiben. Ferner stellte ein Lehrer ein Filmprojekt mit seinen Schülern vor, das praktische Filmproduktion mit theoretischem Hintergrundwissen verzahnt. Die Erfahrungen mit dem eigenen Filmprojekt flossen dabei direkt in die rezeptive Filmbetrachtung ein und sensibilisierten die SchülerInnen für die filmsprachlichen Mittel. Als

abschließender Kompromiss wurde ein zweimaliges Sehen des Filmes vorgeschlagen. Nach dem ersten Sehen sollte die Reflexion der eigenen Eindrücke im Vordergrund stehen, erst nach dem nochmaligen Sehen sollte eine Analyse mit Methoden, wie etwa der formalen Filmanalyse, folgen.

Auswertung der Protokolle

Es wurden insgesamt 14 Protokolle abgegeben. Die meisten Protokolle sind Beschreibungen des Films von Bill Viola. Nur drei Protokolle von „Play“ wurden zurückgegeben. Dies ist meiner Ansicht nach kein Zufall. Die Beschreibung des gezeigten Ausschnitts von „Play“, wie die abgegebenen Protokolle belegen, erwies sich als sehr schwierig, da die Schnitfolge des Films schnell ist und nur ein sehr kurzer Ausschnitt gezeigt wurde. Oftmals ist nur ein Satz notiert, der lediglich einen Teilaspekt des Filmes beschreibt, wie etwa: „Zuschnitt von mehreren Szenen“. Dieser Versuch machte außerdem deutlich, dass die führenden Fragen ohne Vorkenntnisse von filmischer Montage spontan kaum zu beantworten sind. Folglich wäre für den Unterricht eine ausführliche Vorbereitung nötig, wofür diesem Workshop allerdings die Zeit fehlte. An den Rückmeldungen wird sichtbar, dass die Wahrnehmung von schnell geschnittenen Filmen wie „Play“ und damit deren Beschreibung auf Schwierigkeiten stößt. Trotzdem konnte eine Teilnehmerin die einzelnen Bildwechsel schnell erfassen: „1. Bild Frau, dann Männer/ Frauen, nah. Es wird klar, dass Menschen im Publikumsraum (Theater) sind. Die Ausschnitte werden größer, mehr Menschen sind zu sehen. Blicke nach links und nach rechts. Menschen scheinen nervös, stehen auf, blicken umher.“ Diese Beschreibung erfasst bereits wesentliche Inhalte der Bildfolge. In einem zweiten Schritt könnte nun diskutiert werden, um was für ein Bildmaterial es sich handelt (Found-Footage-Material aus amerikanischen Klassikern) und wie die Künstler erreichen, dass die unabhängigen Filmausschnitte auf den Zuschauer wie ein zusammenhängender Handlungsablauf wirken. Ferner wird in dieser Beschreibung deutlich, dass die Aufmerksamkeit auf der Handlungsebene liegt und keine Beschreibung der Bildqualität des Films enthält. Es findet keine weiterführende Bildbeschreibung statt. Beispielsweise wären die verwendeten amerikanischen Filmklassiker anhand der visuellen Ästhetik des Filmmaterials (Farbe und Qualität der Filmausschnitte, Ausstattung und Kostüme der 1950er, berühmte Schauspieler wie Sophia Loren und Cary Grant in Nahaufnahme etc.) identifizierbar gewesen. Zugegebenermaßen war es diesmal nur möglich, einen Ausschnitt des Films zu zeigen. Daher sind die wenigen und kurzen Rückmeldungen sicherlich auch diesem Umstand geschuldet.

Umfangreicher und daher aufschlussreicher waren die Protokolle zu „The Reflecting Pool“. Von den insgesamt elf „Pool“-Protokollen waren fünf mit Szenenfolge, drei mit gerichteten Fragen und drei mit freien Beschreibungen. Auch in dieser Versuchsreihe wird deutlich, dass die Beschreibung von Handlung dominiert. Obwohl zu Beginn des Films für einige Sekunden nur der Ort zu sehen ist – ein grünes Wasserbecken (untere Bildhälfte) in einer bewaldeten Umgebung (obere Bildhälfte) – beschreiben die meisten diese ersten Sekunden nur kurz, während sich der zweite Satz bereits auf die agierende Person bezieht: „Pool im Grünen/Wald. Mann kommt von hinten“, „Pool und Umgebung (Park/ Wald). Mann kommt, stellt sich zum Pool“, „Lautes, monotones Geräusch, ein Mann erscheint“, „Szene ohne Figur, Übersicht der Situation. Mann erscheint“, „Teich ohne Mann. Teich mit Mann mittig“. Nur ein Teilnehmer beginnt mit einer ausführlicheren Beschreibung: „Pool im Garten oder Park, Geräusche von Wind und Wasser, lichtbewegte Wasseroberfläche. Bäume spiegeln sich: Grüntöne, Sonnenlicht. Eine Person kommt aus dem Hintergrund ...“ Diese Beschreibung erfasst mit wenigen Worten die audiovisuelle Atmosphäre der ersten Sekunden des Films. Allerdings schrieb dieser Teilnehmer die Beschreibung aus der Erinnerung erst am Ende des Workshops nieder. Daraus könnte man schließen, dass die nachträgliche Beschreibung aus der Erinnerung vielleicht mehr Material zutage fördert – zumindest bei kurzen Filmen – und damit besser sowohl den Film als auch die eigene Wahrnehmung beschreiben könnte.

Ferner wird an den Protokollen ersichtlich, dass die vorgegebene Szenenfolge meist nicht eingehalten wurde. Wie bereits in den Rückmeldungen der TeilnehmerInnen erwähnt wurde, scheint diese Vorgabe nicht hilfreich zu sein. Die Protokolle mit den führenden Fragen zeigen auf, dass die TeilnehmerInnen wesentliche Elemente des Filmes erwähnen, die teilweise in anderen Protokollen fehlen. So kann diese Form des geführten Protokolls, vorausgesetzt die Fragen sind nicht zu deskriptiv, eine hilfreiche Stütze, insbesondere für jüngere SchülerInnen sein. Die freien Beschreibungen sind, mit Ausnahme des oben genannten Erinnerungsprotokolls, inhaltlich am schwächsten. Im Vergleich wird deutlich, dass eine vorgegebene Struktur den TeilnehmerInnen half, mehr Notizen zu machen. Hier müsste ein Mittelweg (z.B. ein Blatt mit einer offenen Zeilenstruktur) gefunden werden, da vermutlich SchülerInnen mit einem leeren Blatt noch mehr Schwierigkeiten haben könnten. Manchen Notizen waren Skizzen beigelegt. Dies könnte für den Kunstunterricht eine wertvolle Erweiterung sein. Eine Person hielt die Zweiteilung des Bildes auf dem Protokollblatt als Skizze fest. Eine weitere Person hatte die ersten Szenen fast wie ein Storyboard skizziert. An diesem Beispiel zeigte sich, dass die Zeit während

des Sehens knapp bemessen ist. Während für die ersten Szenen noch Zeit blieb, neben dem Satz eine Skizze zu zeichnen, entfielen die Skizzen während des ereignisreicheren zweiten Teils des Films.

Fazit für den Kunstunterricht

Während des Workshops sind zahlreiche Vorschläge von erlebnisorientierten Methoden (Nachspielen, Erlebnisbilder zeichnen) über Methoden mit filmtechnischen Mitteln (Storyboarding, Verzahnung mit Filmproduktion) bis zu schülerorientierten Methoden (eigenes Interesse am Film beschreiben, in der Schülergruppe gemeinsam den Film entdecken) entwickelt worden, die eine Betrachtung von Filmen für Schülerinnen interessant machen könnten. Das schriftliche Protokoll hat sich als teilweise nützlich aber auch als teilweise hinderlich erwiesen. Allerdings könnte ein vorbereitetes Protokollblatt, das mit konkreten Fragen durch den Film begleitet, für jüngere SchülerInnen eine sinnvolle erste Annäherung an die Filmanalyse sein. Ein offenes Protokoll mit der Möglichkeit Skizzen einzufügen könnte ebenfalls das Interesse der Schüler wecken. Das gleichzeitige Sehen und Schreiben stellte sich als problematisch heraus. So wäre empfehlenswert das

schriftliche Protokoll mehr als erstes Notizblatt zu verwenden oder ein Erinnerungsprotokoll unmittelbar nach der Filmpräsentation zu erstellen. Für den Kunstunterricht sind die praktischen Methoden, die gestalterische Impulse beinhalten, sicherlich am anregendsten. Gleichzeitig sollte ebenso das reflektierte Wahrnehmen und damit das Verstehen von Videokunst gefördert werden. Dafür braucht es Betrachtungsmethoden, die sichtbar machen, was gesehen wurde.

Fazit für die eigene Forschung

Im folgenden Semester werde ich mit einer Studierendengruppe meine empirische Forschung bezüglich der Wahrnehmung von Videokunst fortsetzen. Für dieses Projekt sind Beschreibungen zentraler Bestandteil der Analyse. Aus dem Workshop konnte ich hierfür hilfreiche Impulse gewinnen, die ich in die wissenschaftlichen Untersuchungen einbeziehen werde, wie etwa der Vergleich zwischen Erinnerungsprotokollen, Direktprotokollen und dem zweimaligen Sehen eines Films.

Die Dominanz der Handlungsbeschreibung gegenüber der Beschreibung von audio-visuellen Phänomenen fand ich ein überraschendes Ergebnis, das ich in der nächsten Studie überprüfen werde.

Alexander Glas, Hubert Sowa, Katja Brandenburger, Alexander Schneider

Bilder gestalten lernen, Bilder verstehen lernen.

Neue Ansätze kunstpädagogischer Lernforschung

Jochen Krautz hat in seinem Vortrag zum „Lernen in der Kunstpädagogik“ (siehe verkürzten Abdruck im vorliegenden Band) einige essenzielle Feststellungen zum kunstpädagogischen Lernbegriff getroffen¹.

Grundlagen der kunstpädagogischen Lernforschung

Entsprechend seinen Ausführungen lässt sich für den begrifflichen Rahmen der kunstpädagogischen Lernforschung festhalten:

- ◆ Kunstpädagogisches Lernen vollzieht sich in einem durch Aufgaben und Zielsetzungen strukturierten Unterricht.
- ◆ Es zielt auf kulturelle Konventionen des Bildverstehens und Bildgestaltens, die didaktisch durch DEIXIS (Zeigehandlungen) und MIMESIS (Nachahmungsbezüge, Vormachen, Nachmachen, Mitmachen) vermittelt und von den Lernenden angeeignet werden.
- ◆ Im Zentrum der primär produktorientierten Lernprozesse stehen Handlungen der Darstellung und Gestaltung, die zu Produkten führen, anhand derer sich das Können und Lernen nachweisen und beschreiben lässt.
- ◆ Der eigentliche Hintergrund dieser beobachtbaren Darstellungsleistungen ist die Vorstellungsbildung, die im Zentrum des kunstpädagogischen Lernens steht. Aber Vorstellen – das primär zu Bildende – kann nur im Darstellenden greifbar werden.
- ◆ Lernen im Feld der Darstellung und des Bildverstehens ist grundsätzlich kooperativ, nicht subjektzentriert. Es vollzieht sich unter der didaktisch gezielten Einwirkung von Vorstellungs-, Wahrnehmungs- und Darstellungshilfen von Seiten der Lehrenden, also in deiktischen und mimetischen Strukturen. Entsprechend muss sich die empirische Erforschung der Lernprozesse auf das „Typische“ und „Allgemeine“ von Lernen im Unterricht fokussieren, nicht so sehr auf das „Singuläre“ isolierter subjektiver Erfahrungen.
- ◆ Das kunstpädagogische Lernen lässt sich aufschlüsseln und beschreiben als didaktisch strukturierte kumu-

lative *Lernfolge*. Deren Struktur gründet einerseits in der Entwicklungslogik des kindlichen und jugendlichen Weltverstehens, andererseits orientiert sie sich an kulturellen Konventionen. Im Bezugsfeld beider lassen sich didaktische Ziele von Unterricht mit der Grundformel von der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotsky 1987) beschreiben – also im Zwischenraum vom „Ist“ und der „Tendenz“ des Entwicklungsstandes zum „Möglichen“ der Lernziele – in Orientierung am konventionellen Stand der Kultur.

- ◆ Deswegen ist kunstpädagogische Lernforschung nötig – nämlich als „*Unterrichtsforschung* mit einem *didaktischen Erkenntnisinteresse*“ (Krautz). Es handelt sich also nicht um eine nur beobachtende und beschreibende Entwicklungsforschung, sondern um eine praktisch orientierte Forschung, die dazu hilft, kunstpädagogische Lehre in einer begründenden Weise curricular zu ordnen und ihre Wirkungen empirisch zu überprüfen.

In der BuKo-Sektion „Lernen und Üben in der Kunstpädagogik. Beiträge der kunstdidaktischen Lernforschung“ wurde dies an zwei Beispielen von Doktoranden im IMAGO-Forschungsverbund Kunstpädagogik thematisiert.

Lernen im Bereich des Bildgestaltens

Im Bereich der Bildgestaltung gibt es zahlreiche Lernfelder. Sie sind domänenspezifisch differenziert (also als Zeichnen, Malen, Plastizieren, Konstruieren, Photographieren usw.). Gestaltungslernen als solches weist bestimmte allgemeine Parameter auf, aber auch domänenspezifische Besonderheiten, über die wir bisher wenig wissen und die auch kaum erforscht sind.

Die allgemeinen Parameter lassen sich in der Grundstruktur von Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen fassen. Im Bereich von darstellungsbezogenen Aufgabenstellungen im Kunstunterricht sind darüber hinaus die allgemeinen Parameter des handwerklichen, gestalterischen und inhaltlichen Lernens maßgebend. Deren Verhältnis zueinander und dessen sinnvolle Strukturierung durch Aufgabenstellungen und

¹ Sowohl der Hauptvortrag von Jochen Krautz als auch die beiden Sektionsvorträge von Katja Brandenburger und Alexander Schneider werden demnächst im ersten Heft der Zeitschrift des Forschungsverbundes IMAGO publiziert werden (IMAGO. Zeitschrift für wissenschaftliche Kunstpädagogik, Heft 1: „Lernen im Kunstunterricht“, München, Kopaed) das dem kunstpädagogischen Lernbegriff eine ausführlichere Darstellung widmen wird.

Abb. 1: Bleistiftzeichnung einer 13-jährigen Schülerin ohne Übung nach der Vorstellung.

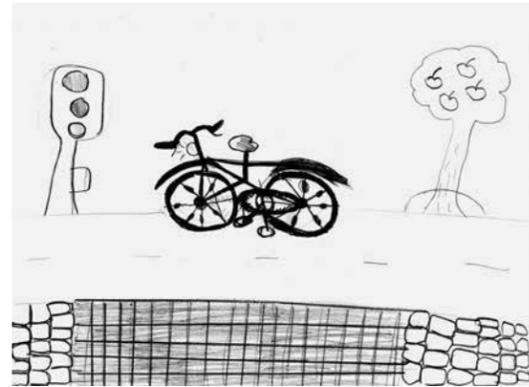
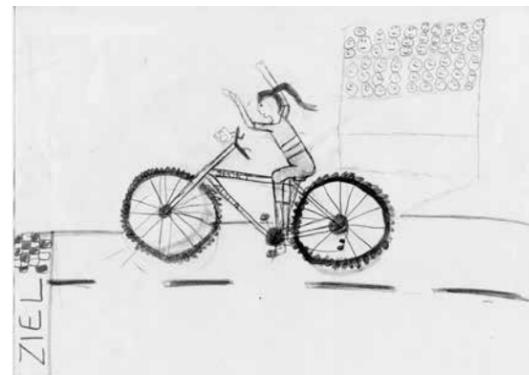


Abb. 2: Die Schülerin erinnert sich an die im Kunstunterricht geübten zeichnerischen Strukturen und wendet sie an.



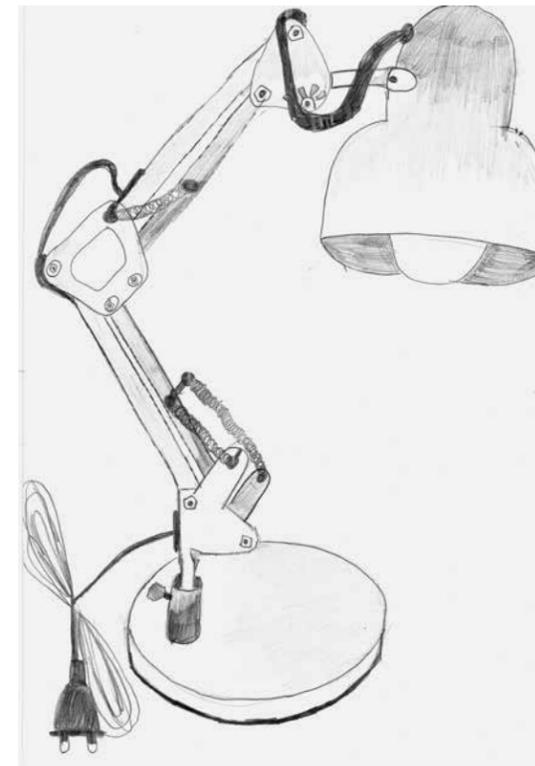
lernbegleitende Interventionen sind in einer Didaktik des Gestaltenlernens relativ präzise beschreibbar.

Die domänenspezifischen Besonderheiten bauen sich darauf auf, erfordern aber eine wesentlich differenziertere Betrachtung. So wirft z.B. Zeichnenlernen ganz andere didaktische Probleme auf als Plastizierenlernen. Doch selbst innerhalb des Zeichnenlernens gibt es weitere Subdomänen (wie z.B. Sachzeichnen, narratives Zeichnen, räumlich-konstruktives Zeichnen, Porträtzeichnen, Landschaftszeichnen, erklärendes Zeichnen usw.), die jeweils einzeln erforscht und in ihren didaktischen Strukturen geklärt werden müssen. Im Kern läuft diese Klärung auf die Formulierung sinnvoller Lernfolgen und die Entwicklung von domänenspezifischen Methoden hinaus. In ihrem Beitrag über Sachzeichnen im Unterricht der Sekundarstufe 1 stellte Katja Brandenburger ihre Lehrmethodik und Forschungsbefunde zum Erlernen des prozeduralen Gestaltungswissens im Bereich des abbildenden Zeichnens von technischen Gegenständen dar.

Katja Brandenburger: Konstruktives Sachzeichnen lernen

Das Forschungsvorhaben zum konstruktiven Sachzeichnen ist im Kunstunterricht verortet, nimmt also einen betont praxisorientierten Blickwinkel ein. An einem kleinen Ausschnitt des Kunstunterrichts kann so untersucht werden, wie

Schüler das spezifische Können und Wissen in dieser Subdomäne erlernen. Technische Objekte aus der Lebenswelt der Heranwachsenden werden im Hinblick auf die Förderung zeichnerischer Fähigkeiten so vermittelt, dass die Schüler ein Verständnis für deren konstruktive und funktionale Zusammenhänge entwickeln können. Anhand bewusster Wahrnehmung und didaktischer Interventionen können im Lern-/Lehrprozess Vorstellungen verändert werden, wodurch wiederum das zeichnerische Darstellungsvermögen im Bereich des Sachzeichnens modifiziert und differenziert werden kann. Das kunstdidaktische Setting ist in aufeinander aufbauenden Sequenzen angelegt, die ein Fahrrad und eine Schreibtischlampe in einer methodisch-didaktischen Systematik analysieren. Das eigentliche Ziel der Unterrichtseinheit ist jedoch nicht, das zeichnerische Wissen und Können in Bezug auf ein bestimmtes Objekt zu lernen, sondern diese exemplarisch erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch auf andere ähnliche Produkte übertragen zu können. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, ihre individuellen Verfahrensstrukturen für das konstruktive Sachzeichnen sowie für das Sachzeichnen im Allgemeinen weiter zu entwickeln: Am Beispiel der Schülerin Sandra wird deutlich, dass bei ungeübten Zeichnern zunächst einfache Symbole überwiegen (Abb. 1). Der Lehrgang ist so konzipiert, dass die Objekte in verschiedenen Lernarrangements und in abwechslungsreichen Kontexten



präsentiert werden. Abwechselnd stehen die Gesamtheit der Konstruktion, funktional relevante Details oder freie Anwendung des Gelernten im Mittelpunkt des Interesses. Alle drei Komponenten werden immer wieder in Relation zueinander gesetzt und von allgemeinen wie spezifischen didaktischen Interventionen begleitet.

Abb. 2 veranschaulicht, wie sich diese Übungen und wiederholte Praxis in einer veränderten zeichnerischen Darstellung niederschlagen und auch im Transfer auf ein anderes Objekt noch einmal eine Weiterentwicklung ablesbar ist (Abb. 3). Es zeigt sich auch hier, dass die Anforderungen an die Heranwachsenden sowohl kognitiver als auch motorischer Art sind, die sich in individuellen zeichnerischen Prozeduren konkretisieren. Deshalb werden Probleme der Wahrnehmung sowie Strukturen der Vorstellungsbildung, der Darstellung und Gestaltung in der Studie berücksichtigt.

Im Zeichenprozess wird kooperativ handelnd gelernt. Das Angebot an Vorstellungs- und Darstellungshilfen ist so entwickelt, dass es zunächst systematisch an die zeichnerische Problemstellung herangeht. Es kann von der Lehrperson anschließend differenzierend eingesetzt bzw. von den Schülern den individuellen Bedürfnissen entsprechend genutzt werden, um eigene Verfahrensstrukturen zu bilden. Auf diese Weise wird durch die zentralen Elemente des Übens und Wiederholens zeichnerischer Verfahrensstrukturen das notwendige Herstellungswissen im Sachzeichnen erworben. Zugleich kann die Nachhaltigkeit der gelernten Inhalte gesichert werden, die ihrerseits elementarer Bestandteil einer curricularen Sequenzlogik im schulischen Kontext ist.

Lernen im Bereich des Bildverstehens

Lernforschung im Bereich bildrezeptiver Prozesse geht ebenfalls von den eben vorgestellten Prämissen eines grundsätzlich sozialen Feldes des Kooperativen aus. Darin verorten sich die wesentlichen Parameter des Bildverstehens. Diese sind zunächst anthropologisch verankert, begründen sich aber auch ontogenetisch durch die Entwicklung des Heranwachsenden in den kulturell und sozial bedingten Bedeutungskonstruktionen. In enger Verbindung steht dazu auch das Vorstellungs- und Imaginationsvermögen des Einzelnen, deren Stellenwert die Forschung zunehmend erkennt. Der Fokus der vorliegenden Forschung richtet sich damit weniger auf eine subjektzentrierte und in der Begründung auf eine, ausschließlich auf das Subjekt hin rückzügliche Argumentation, sondern auf Rezeptionsformen, die als allgemeine Verhaltensmuster identifizierbar sind. Zugrunde liegt die Annahme eines kollektiv geteilten Systems von bewussten oder unbewussten Wahrnehmungs- und Handlungsschemata. Vorgestellt werden dabei Sachverhalte, die in erster Linie mit

anderen Menschen geteilt werden können. Für die Bildrezeptionsforschung ergibt sich damit ein klar definiertes Aufgabenfeld, nämlich das „Wie“ der Nährungsformen an das Bild zu erforschen. Von Interesse sind die Strategien und Herangehensweisen der Kinder und Jugendlichen, ihr Rückgriff auf intuitive oder bereits erlernte Heuristiken, die im Sinne eines „Modus operandi“ isoliert und als Vorstellungen in einem gemeinsam geteilten Resonanzraum verortet werden können.

Mit der Frage, wie bildrezeptive Vorgänge erschließbar werden, ergeben sich im Einzelnen folgende Problemfelder:

- ◆ Was wissen wir über natürliche Strategien der Bilderschließung?
- ◆ Welche assoziativen Kontextualisierungen sind feststellbar?
- ◆ Wie sind die Wahrnehmungsprozesse mit Blick auf eine Sinnentnahme zu verstehen?
- ◆ Wie unterscheiden sich diese in den unterschiedlichen Lebensphasen?
- ◆ Welche Art Objektidentifizierung liegt vor und welche Verknüpfungen können innerhalb der Bildelemente erbracht werden, auch hinsichtlich des Erkennens narrativer Inhalte?

Alexander Schneider: Bilder betrachten lernen

Begreift man „Lernen“, wie Jochen Krautz es in seinem Beitrag bereits benannt hat, „als Modifizierung von Vorstellungsformeln durch Wahrnehmung“, so lässt sich der Lernprozess in der Bildrezeption ausgehend von den Mehrdeutigkeiten eines Kunstwerkes beschreiben. Da Bilder der Bildenden Kunst in einem ungleich höheren Maß doppelbödig sind als etwa ein Passbild oder eine informative Illustration, erfordert Kunstbetrachtung eine verweilende Betrachterhaltung, die die Irritationen des Kunstwerkes zu überbrücken versucht. Gelingen kann die „Überbrückung“ aber nur, indem man die aus der Irritation gewonnenen Fragen nicht allein mit vorgängigem Wissen beantwortet, sondern zum heuristischen Erkenntnisprinzip erhebt. Eine solche Heuristik setzt voraus, dass man Verstehen im Sinne Michael Tomasellos als einen Akt „geteilter Intentionalität“² begreift. Mit „intentional“ von lateinisch „intendere“ für „sich auf etwas richten“ ist hier einerseits die anthropologische und andererseits die hermeneutische Verfasstheit unseres Daseins angesprochen, d.h. wir begegnen uns und der Welt im Wissen und Vertrauen, dass unser Denken und Handeln wie auch das unserer Mitmenschen sinnhaft angelegt sind. Folglich ist dem Bild der Sinn nicht unmittelbar eingeschrieben, aber es ist von Menschen für Menschen gemacht; das Werk bildet sich durch eine zweifache „Hinwendung“ aus: die des Künstlers und die

2 Vgl. Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.

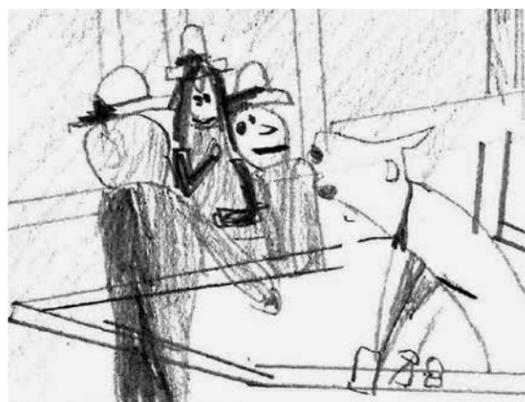
Abb. 4: Vorstudie von Edward Hopper „Nighthawks“ (1941/42), Kohle auf Papier



Abb. 5: Detail aus Hoppers „Nighthawks“, 1942



Abb. 6: Details aus der Zeichnung eines 13-Jährigen, Bleistift auf Papier. Während der jüngere Proband die Sitzposition der beiden Figuren vertauscht und sie aneinander schmiegt, erfasst die 16-jährige Probandin die Unbestimmtheit der szenischen Darstellung.



rechts: Abb. 7: Detail aus der Zeichnung einer 16-Jährigen, Bleistift und schwarzer Filzstift auf Papier.

des Betrachters. Anhand von Edward Hoppers „Nighthawks“ (1942) habe ich den Umgang mit bildhafter Mehrdeutigkeit im Lernprozess genauer untersucht. Auf den ersten, rein oberflächlichen Blick erscheint uns auf Hoppers Bild alles eindeutig benennbar. Durch den Einsatz von Hell-Dunkel lenkt Hopper unseren Blick in den Handlungsmittelpunkt des Bildes – eine Bar. Die dargestellte Szene scheint sich zu fortgeschrittener Stunde zu ereignen; denn die Straße ist menschenleer und es sind nur noch wenige Gäste zugegen: Ein Mann, der uns den Rücken zuwendet, und ein Pärchen, das mit dem Barkeeper zu sprechen scheint. Indem ich Probanden unterschiedlichen Alters die Aufgabe stellte, Hoppers



Bild abzuzeichnen, begaben sie sich in einen Modus verweilender Bildbetrachtung. Ein Zustand, der die Zeichnenden zur eingehenderen Bildrezeption anleitete und mit der szenischen Ambiguität in der Bar konfrontierte.

Glaubte man auf den ersten Blick, ein hinter dem Tresen sitzendes Pärchen zu erkennen, schlägt deren körperliche Nähe bei genauem Hinsehen in ein distanzierendes Moment um, und man fragt sich, ob sich die beiden überhaupt kennen (vgl. Abb.4). Parallel zu der Art und Weise wie Hopper selbst als Flaneur in New York umherschlernd seine Beobachtungen in Skizzen (vgl. Abb. 5) festhielt und in eben diesem Bild intentional verdichtet, wiederholt sich dieser Akt des Verdichtens erneut in den Zeichnungen der Probanden (vgl. Abb. 6 und 7). Die aus dem Forschungssetting gewonnenen Zeichenergebnisse geben ein aufschlussreiches Zeugnis von den unterschiedlichen Deutungsprozessen der beiden. Die Darstellung des 13-Jährigen (Abb. 6) verselbstständigte sich im Gegensatz zur Zeichnung der 16-Jährigen (Abb. 7) deutlich gegenüber dem Vor-Bild. Wo der jüngere Proband die Sitzposition der beiden Figuren vertauschte und in ein Moment des sich Anschmiegens überführte, löste die ältere die szenische Ambiguität des Bildes durch eine Berührung der beiden Personen auf. Hierin deutet sich eine alters- bzw. bildungsbedingte Varianz der den Probanden zur Verfügung stehenden Vorstellungsformen an, denen als didaktisch zu berücksichtigende Rezeptionsbedingungen weiter nachzugehen sein wird. Die im Umgang mit Hoppers Bild angeklungenen entwicklungs- und erfahrungsabhängigen Differenzen legen eine große didaktische Sensibilität bei der Bildauswahl nahe, wenn man bildendes Lernen im Kunstunterricht als hermeneutische Vermittlung von Selbst und Sache versteht. Eine vertiefende Darstellung der hier anklingenden Implikationen und Bedingungen für das rezeptive Lernen, erscheint in Kürze in der Zeitschrift des Forschungsverbundes „IMAGO“.

Literatur

Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.
Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. 2. Berlin.

Karina Pauls

Bildhauerei im Kunstunterricht

Einen Überblick zu geben über das, was Bildhauerei sein kann, ist – zumindest in der Kürze – nicht möglich. Einige Herausforderungen für den Kunstunterricht lassen sich jedoch an wenigen exemplarisch ausgewählten Beispielen herausarbeiten. Abb. 1 und 2 zeigen Werke im öffentlichen Raum in Düsseldorf. Sie sind Teil der Alltagswirklichkeit und nehmen auf diese auf unterschiedliche Art und Weise Bezug. Christoph Pöggeler (Abb.1) positioniert seine Figuren auf Litfaßsäulen, die zum Stadtbild gehören, in der Funktion als Sockel jedoch die Figuren aus dem Betrachterraum herausheben. Dani Karavan (Abb.2) hingegen schafft ein begehrtes Werk, durch das die Grenze zwischen Werk, Betrachter und städtischem Raum durchlässig wird.

Neben dem Betrachterbezug sind u.a. die Relation zwischen Werk und städtischem Raum, Werk und Naturvorbild, Fragen der Formgebung und der Materialität bildhauerische Problemfelder, die in der Betrachtung dieser Werke (und somit im Kunstunterricht) relevant werden können.

Christoph Pöggelers Figuren sind Beispiele für eine fast schon „traditionelle Herangehensweise“; denn es wurde in einem gestalterisch-handwerklichen Prozess Material geformt und bearbeitet. In der zeitgenössischen Kunst können Bedeutungen jedoch gerade durch eine bewusste Abkehr von handwerklich-technischen Regeln und einen Verzicht auf Formgebung im eigentlichen Sinne entstehen.



Was bedeutet dies für den Kunstunterricht?

In Nordrheinwestfalen (NRW) besteht gemäß den Lehrplänen die zentrale Aufgabe des Kunstunterrichts in der Vermittlung von Bildkompetenz (KLP 2013: 9). Die Schüler sollen Kompetenzen im Umgang mit Bildern unterschiedlichster Provenienz (Alltagsbildern und Bildern der bildenden Kunst) erlangen und sich mit diesen nicht nur in der Rezeption, sondern auch in eigenen Gestaltungen auseinandersetzen. Wenn man die Forderung, Produktion

und Rezeption sinnvoll aufeinander zu beziehen, ernst nimmt, stellt sich die Frage nach den Bezugspunkten für die gestalterische Arbeit. Ist die zeitgenössische Kunst der Bezugspunkt, dann steht die gestalterisch-handwerkliche Seite mitunter nicht mehr im Vordergrund, und gestalterisch-konzeptionelle Anliegen, die möglicherweise eine gezielte Abweichung von traditionellen Techniken und „materialgerechtem“ Arbeiten erfordern, gewinnen an Bedeutung. Wie wichtig ist vor diesem Hintergrund dann das Erlernen von handwerklichen Techniken und Verfahren der Formgebung? Wie viel Raum soll der konzeptionellen Seite im Kunstunterricht gegeben werden, und kommt man in der Umsetzung einer Idee ganz ohne handwerklich-technische Fertigkeiten aus? Damit stellt sich die Frage, welche gestalterisch-handwerklichen Grundlagen wesentlich sind und wie und wann diese vermittelt werden.

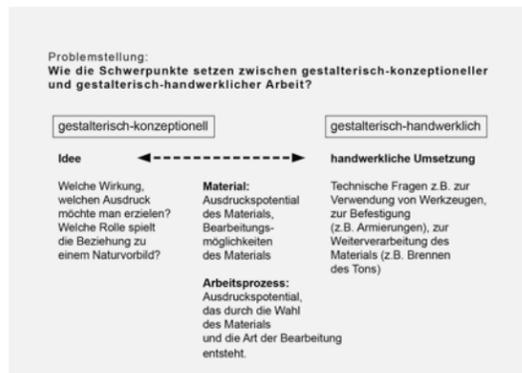
Die Lehrpläne in NRW sind in diesem Punkt offen formuliert und überlassen grundlegende Entscheidungen dem Lehrenden.



Abb. 1 Christoph Pöggeler: Säulenheilige, 2001- 2007

Abb. 2: Dani Karavan: Tzaphon, 1990

Abb.3
Grafik



Für diesen stellen sich schließlich Fragen der Schwerpunktsetzung einerseits und der Strukturierung und Verknüpfung von Inhalten in größeren Unterrichtseinheiten andererseits. Ein möglicher konzeptioneller Rahmen kann lauten: „Wege der Bildfindung“ (vgl. auch Pauls 2014, 2015).

Alle in der Grafik (Abb.3) aufgeführten Bereiche spielen auf die eine oder andere Weise in Bildern jedweder Provenienz eine Rolle und lassen sich nicht voneinander trennen. Dennoch ist es möglich, einzelne Aspekte aus dem Ganzen für eine eingehende Betrachtung stärker hervorzuheben. Auch wenn am Ende Bildidee, Material und Verfahren der Behandlung des Materials zusammenwirken, ist die Arbeit dennoch Ergebnis eines Prozesses, der nicht linear verläuft und an dessen Anfang nicht unbedingt alle Bereiche gleich stark beteiligt waren. Ein Ziel kann im Kunstunterricht darin bestehen, den Schülern in ihrer eigenen gestalterischen Arbeit zu ermöglichen, verschiedene Wege der Bildfindung zu beschreiten. Die Fragen der handwerklich-technischen Umsetzung sind dann je nach gewähltem Ansatz unterschiedlich zu beurteilen. Eine eher konzeptionell angelegte Arbeit kann vielleicht auf eine „handwerklich richtige“ Ausführung verzichten, wenn dies das Konzept unterstützt. Andererseits ist es auch möglich, traditionelle Verfahren und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu



Abb.4
Schülerarbeit
(Tonmodell + Sandstein)

erkunden und von diesen aus zu Bildfindungen zu gelangen. Die zentrale Frage, die sich an alle Wege stellt, ist die nach der zu erzielenden Wirkung.

Beispiele aus dem Kunstunterricht

Die gewählten Beispiele beziehen sich auf Workshops, in denen sich Schüler der Stufe Q1 (Klasse 11) mit der sehr traditionellen Form der Steinbildhauerei auseinandergesetzt haben.

Zwei Grundkurse arbeiteten im Sommer 2013 und Frühjahr 2014 im Atelier von Jürgen Zaun in Neuss. Die Workshops fanden im Rahmen des Landesprogramms „Kultur und Schule“ statt, das Projekte von Künstlern an Schulen fördert. Die Workshops waren Teil des regulären Kunstunterrichts und wurden von Jürgen Zaun und mir gemeinsam konzipiert und durchgeführt.

Die Bildfindungsprozesse wurden bewusst aus verschiedenen Richtungen initiiert und damit die Frage der handwerklich-technischen Herangehensweise unterschiedlich beurteilt. Die Steinbildhauerei stellte für beide Lerngruppen nur eine Einheit in einem Halbjahr zur Bildhauerei dar; in den anderen Einheiten wurden die Ausgangspunkte für den Bildfindungsprozess entsprechend anders gewählt, wie ein Beispiel am Ende dieses Beitrages verdeutlichen soll.

Grundkurs Stufe Q1, Juli 2013

Der eintägige Workshop wurde im Unterricht vorbereitet, sodass die Schüler mit einem konkreten Vorhaben ins Atelier kamen. Es gab keine Themenvorgabe; den Schülern war freigestellt, vollplastisch oder im Relief zu arbeiten, lediglich das Material Sandstein und die Größe des Blocks waren vorgegeben. Die Schüler entwickelten Bildideen zunächst in Ton (Abb. 4). Ein Tonmodell und die Umsetzung ebendieser Form in Sandstein waren als Anschauungsmaterial im Unterricht vorhanden, sodass erste Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen des Materials angestellt werden konnten. Als die



Schüler mit der Arbeit im Atelier begannen, hatte jeder ein Tonmodell im Maßstab 1:1 als Orientierung vorliegen.

Reflexion

Der Prozess der Ideenfindung ging nicht primär vom Material aus, sondern wurde von motivbezogenen Fragen geleitet. Erst nachdem erste inhaltliche Entscheidungen getroffen waren, wurde geklärt, wie sich das Motiv plastisch umsetzen lässt. Für den Arbeitsprozess in Stein war mit dem Tonmodell und den Vorüberlegungen eine klare Zielvorgabe geschaffen und das Bestreben vorhanden, Wege zur Realisierung des Vorhabens in Stein kennenzulernen.

Bei diesem Vorgehen ist kritisch zu sehen, dass die Beurteilung, was sich in Stein realisieren lässt und was nicht, für die Schüler in der Phase der Ideenfindung nur bedingt möglich ist und die erste Begegnung mit dem Material unter Umständen bereits eine Modifikation des Konzepts erforderlich macht.

Die dreidimensionale Form in einem Steinblock zu sehen, erfordert eine differenzierte Wahrnehmung und ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen. Eine klare Vorgabe zu Umsetzungsschritten sollte den Schülern eine Orientierung ge-



Abb. 5
Schülerarbeit Arbeitsprozess

ben. Die Schüler, die vollplastisch arbeiten wollten, schlugen zunächst nur in einer Richtung die grobe Form aus dem Stein. Es entstand eine Art „Scheibe“, die erst in einem zweiten Schritt zur runden Form beispielsweise eines Kopfes ausgearbeitet wurde. (Abb. 5) Die Arbeit mit Modellen bedeutete eine Bindung an ein Vorbild, das es so gut wie möglich zu erreichen galt. Dadurch entstand eine Situation, in der es „richtig“ und „falsch“ gab und das Vorhaben durch einen falschen Schlag „scheitern“ konnte. Das Material erfuhren die Schüler in erster Linie unter dem Aspekt seiner Bearbeitungsmöglichkeiten.

Grundkurs Stufe Q1, Frühjahr 2014

Aufbauend auf den Erfahrungen aus dem Sommerworkshop verfolgte ein anderer Grundkurs in umfangreichen Blockveranstaltungen (14 Std. an vier Terminen) einen Ansatz, der das Material in den Vordergrund stellte. Die Schüler sollten nicht im Dialog mit einem Tonmodell arbeiten. Zur Bearbeitung standen ihnen unregelmäßig geformte Tuffstein-Blöcke zur Verfügung, die sie selber auswählen konnten und auf deren Form sie reagieren sollten. Einige Schüler sahen Gesichter im

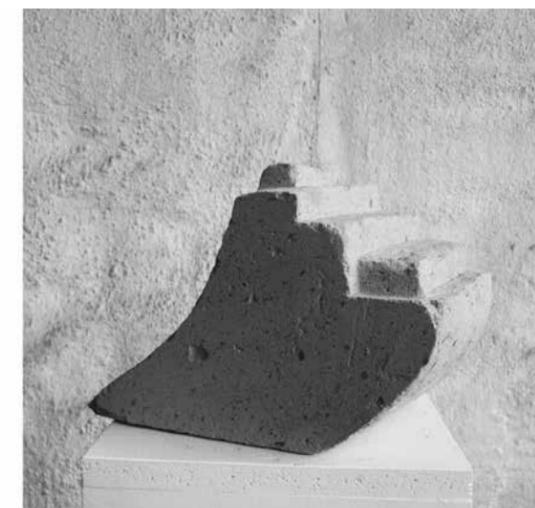


Abb. 6
Schülerarbeiten (Tuffstein)

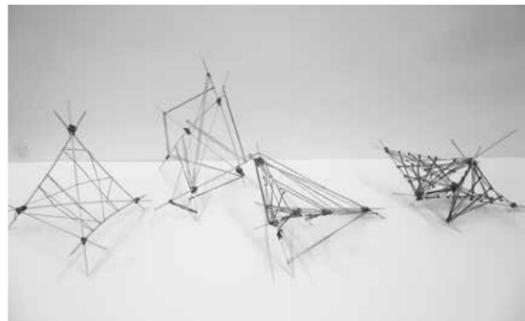


Abb. 7
Schülerarbeit Thema
„Leichtigkeit“

Stein, andere wagten sich an ungegenständliches Arbeiten heran, z.B. indem sie eine ausgefallene, schon vorhandene Form verstärkten und weiterentwickelten (Abb. 6).

Reflexion

Für die Bearbeitung gab es in diesem Fall keine empfohlene Schrittfolge. Die Schüler sammelten die Erfahrungen in einem Arbeitsprozess, für den es keine konkrete Zielvorgabe in Form eines Modells gab. Das ermöglichte, „Fehler“ wie das versehentliche Abschlagen von Teilen des Steins in den Bildfindungsprozess einzubeziehen und auf im Prozess (unfreiwillig) entstandene Bedingungen zu reagieren.

Die Herausforderung für den Lehrenden besteht bei diesem Ansatz darin, nach einer ersten Phase des Ausprobierens und Reagierens auf zufällig entstandene Formen in Einzel- und Gruppenberatungen zu verdeutlichen, wie aus dem spontanen ersten Zugriff auf das Material ein Konzept entwickelt werden kann, das den folgenden Arbeitsprozess leitet. Wann ist eine Form stimmig? Wo sind Kontraste erforderlich? Wann „funktioniert“ eine Arbeit?

Die Arbeiten in Stein waren nicht die einzigen zum Thema „Plastik“ in diesem Kurs. Zuvor hatten die Schüler sich



Abb. 8
Schülerarbeit Thema
„Porträtplastik“

mit der Frage, wann eine Plastik optisch schwer oder leicht wirkt, befasst (Abb. 7). Ihre Aufgabe war, „Leichtigkeit“ darzustellen und das Material und die Art seiner Verarbeitung entsprechend zu wählen. Auf die Steinbildhauerei folgte eine Reihe zur Porträtplastik, die zum einen auf die Arbeit mit dem Naturvorbild und zum anderen auf das Erlernen handwerklich-technischer Möglichkeiten zur Herstellung einer Plastik angelegt war. (Abb. 8)

Fazit

Von den verschiedenen „Wegen der Bildfindung“ auszugehen, kann als Möglichkeit gesehen werden, größere Unterrichtseinheiten zu strukturieren und den Schülern eine Vorstellung von bildnerischen Prozessen, die nicht nach einem bestimmten Schema ablaufen, zu vermitteln. Die Wirkung von Bildern stellt dabei den Dreh- und Angelpunkt dar und wird zur Grundlage für die Beurteilung, ob etwas „handwerklich richtig“ oder „falsch“ ist; denn die Erfahrung in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst zeigt den Schülern, dass auch in einer bewussten Abkehr von tradierten Wegen der Gestaltung Möglichkeiten des Ausdrucks liegen. Das Erlernen handwerklich-technischer Verfahren wird damit nicht hinfällig, sondern unter einem anderen Blickwinkel und im Kontext der zu erzielenden Wirkung als eine gestalterische Möglichkeit betrachtet. Die Wege der Bildfindung und die Wirkung von Bildern ins Zentrum zu stellen, kann als ein Ansatz gesehen werden, der einerseits eine sinnvolle Verbindung von Rezeption und Produktion ermöglicht, und andererseits einen gangbaren Weg im Umgang sowohl mit alltäglichen Bildern als auch mit Werken der bildenden Kunst darstellt.

Literatur

- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, Kunst, hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013
- Pauls, Karina: Materialität – Technik – Konzept. Wege der Bildfindung in der Plastik, in: Bering, Kunibert; Gerber, Julia; Nafe, Nadja; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina: Bildbegriff und Kunstverständnis im kunstpädagogischen Kontext, Oberhausen 2014
- Pauls, Karina: Bild – Idee, Gestaltung, Vermittlung, in: Bering, Kunibert; Fleck, Robert (Hgg.): Bildbegriff und Kunstverständnis in Geschichte und Gegenwart, Oberhausen 2015 (im Druck)

Abbildungsnachweise

- Abb. 1: Christoph Pöggeler: Säulenheilige, 2001 – 2007. Foto: Karina Pauls
- Abb. 2: Dani Karavan: Tzaphon, 1990. Foto: Karina Pauls
- Abb. 3: Grafik der Autorin
- Abb. 4-7: Schülerarbeiten. Foto: Karina Pauls

Tobias Thuge

Bildinterventionen im öffentlichen Raum

Im Juni des Jahres 2013 steht ein junger Mann in Istanbul auf dem Taksim-Platz und schaut stundenlang stumm und ohne Bewegung auf ein übergroßes Bild des türkischen Staatsgründers Atatürk; innerhalb kurzer Zeit versammeln sich um ihn Passanten und tun ihm dies nach. Im Januar 2008 bleiben inmitten des belebten Bahnhofs Grand Central Station in New York circa 200 Menschen zeitgleich mitten in ihren Bewegungen wie erstarrt stehen und verharren so fünf Minuten. In Hochhausfenstern in Paris lassen sich im Sommer 2011 Bilder von Videospielefiguren finden, die sich teilweise über mehrere Stockwerke erstrecken und aus bunten Klebezetteln gefertigt sind. Benachbarte Hochhäuser reagieren mit ähnlichen Bildern in Sichtweite; ein „Post-it War“ entbrennt an vielen Gebäuden der Stadt.

Die aufgeführten Ereignisse stehen exemplarisch für ein Phänomen, welches sich seit etwa der Jahrtausendwende weltweit beobachten lässt. Innerhalb öffentlich zugänglicher Räume und Sichtfelder kommt es zu temporären Bildereignissen, die sich von den üblichen urbanen Sehgewohnheiten abheben und zumeist im Rahmen von sozialer Interaktion entstehen. Jenseits der bekannten Methoden der Bildproduktion sowohl der Street Art als auch der etablierten Kunst entstehen auf diese Weise Bilder, die sich öffentlichen Raum erobern, in einen Zwischenbereich von Alltagskultur und Kunst einzuordnen sind, sich zum Teil unmittelbar auf gesellschaftliche Vorgänge beziehen und oftmals eine ästhetische Wirkung erzielen, ohne dabei den Kriterien des „Werks“ in einem künstlerischen Sinne gerecht zu werden.

Flashmob, Urban Gardening, Urban Hacking – Begriffe, Kategorisierung, Deutung

Im Folgenden wird versucht, eine erste allgemeine Einordnung und Beschreibung der oben geschilderten Phänomene vorzunehmen. Obwohl vor allem Aspekte und Erscheinungsformen der Street Art mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum wissenschaftlich erforscht werden (vgl. Klitzke/Schmidt 2009; Krause/Heinicke/KM4042/KLUB7 2010; Reinecke 2012) und auch kunstpädagogische und kunstdidaktische Berücksichtigung finden (vgl. K+U-Themenheft Urban Art), sind Phänomene wie etwa Flashmobs, Urban Gardening, Urban Knitting, Urban Hacking, Adbusting etc. zwar

medial präsent aber noch immer weitgehend unerforscht. Der hier vorgelegte Beitrag versteht sich als zu erweiternde Diskussionsgrundlage und kann in seinen Betrachtungen der thematisierten Bildphänomene keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Obwohl in der Szene, aus der sie stammen, noch immer umstritten, sind Street Art, Urban Art oder Post-Graffiti als Termini weitgehend klar umrissen (vgl. Reinecke 2012: 17 ff.) und verweisen auf Bilderzeugnisse unterschiedlichster Herstellungsart, die zumeist anonym, unaufgefordert und häufig illegal im urbanen Raum hinterlassen werden. Ihre Erzeuger verwenden Hauswände, Gehwege, Straßen, öffentliche Verkehrsmittel und Stadtmobiliar als Träger für die Bilder, so dass sie oftmals nur zeitlich begrenzt sichtbar sind. Street Art hat ihre Wurzeln in der Subkultur des Graffiti und teilt sich mit diesem noch immer den Habitus einer subversiven, gesellschaftlich wenig anerkannten Ausdrucksform, da ihre Hervorbringungen oftmals als Sachbeschädigung gesehen werden: „Die Akteure [der Street Art oder Urban Art – T.T.] autorisieren sich selbst, hinterlassen ihre Arbeiten ungefragt im öffentlichen Raum und nehmen damit die aktive und selbstbestimmte Mitgestaltung des öffentlichen Raumes für sich in Anspruch. Urban Art ist ein Phänomen, das sich aus modernen Städten nicht mehr wegdenken lässt. Sie hat das Stadtbild nachhaltig verändert.“ (Müller/Uhlig 2011: 4)

Zum Teil grundlegend anders verhält es sich jedoch mit den oben umrissenen Bildwelten, die in einem vielfältigen Zwischenbereich von Street Art, Alltagskultur und Kunst anzusiedeln sind, jedoch mit der Street Art gemein haben, dass sie ebenfalls vor allem im Stadtraum entstehen. Gravierendste Unterschiede sind aber, dass sie in sozialer Kollaboration und fast nie durch eine Person allein entstehen, dass sie medial anders repräsentiert und dokumentiert sowie gesellschaftlich anders rezipiert werden. In Ermangelung eines feststehenden Terminus für diese Art von Bildern wird hier vorerst der Begriff der *Bildintervention* im öffentlichen Raum verwendet.

Der *Flashmob* kann als die bekannteste, weil medial verbreitetste Form der Bildinterventionen angesehen werden. Verstanden werden darunter zeitlich eng begrenzte Aktionen von größeren Menschengruppen im Stadtraum, die für Außenstehende plötzlich und überraschend beginnen und

Abb.1
Urban Hacking: Auf den ersten Blick scheinen die beiden Aufschriften wenig originell, sie erinnern an einen pubertären Streich.



zumeist, ohne Spuren zu hinterlassen, ebenso wieder enden. Das Geschehen selbst ist zweckfrei und basiert auf der mehr oder weniger spontanen Verabredung von Gruppen, die im Internet diese Aktionen organisieren und über soziale Netzwerke dokumentieren. „Der Flash Mob ist die aufgekratzte Kehrseite der brütenden, feindseligen Alltagsmasse [...]. Im Flash Mob lichtet sich die Welt für Sekunden – es flackern Witz, ein Plan, eine Pointe und im Glücksfall Talent durch die Trübnis. Gemeinsam sind die Mobber frech und schneiden den Überwachungskameras Fratzen. [...] Vorerst reicht es nur zu kollektiven Geh- und Sprechversuchen, zu Dada-Theatersprengeln.“ (Kümmel 2003) Deutlich wird in dieser Charakteristik das kreative Potential, das in diesen Aktionen beinhaltet sein kann. Dem zweckfreien, häufig spaßorientierten Flashmob steht der *Smartmob* gegenüber, der sich als dezidiert politisch bzw. gesellschaftskritisch versteht und in seinem Rahmen Aufmerksamkeit für bzw. Protest gegen ein thematisiertes Problem generieren will. Der Medientheoretiker Howard Rheingold sieht hierbei deutliche Berührungspunkte zwischen dem Ausdruck poli-

tischen Willens und Formen der Kunst: „Smart Mobs haben bereits Wahlen umgedreht und Demonstrationen organisiert, die eine Regierung gestürzt haben. Nun werden sie halt für Performance-Kunst eingesetzt.“ (Rheingold zit. nach Sixtus 2003)

Unter *Urban Gardening* oder dem eher als Protestform zu verstehenden *Guerilla Gardening* ist das Aussäen bzw. Setzen von Pflanzen auf öffentlich zugänglichen Flächen des

Stadtraums zu verstehen, wobei auch hier die Akteure zumeist anonym und in rechtlicher Grauzone vorgehen. Das Urban Gardening zielt auf ein nachhaltiges, produktives Vorgehen ab, da zumeist Nutz- und Zierpflanzen angebaut werden, die dann als solche auch Verwendung finden. Hierzu eignen sich die Stadtgärtner – zum Teil unbeachtet oder geduldet – Brach-, Park- und ungenutzte Privatflächen innerhalb der Stadt an, um auf diesen Pflanzenbau zu betreiben. Subversiver ist das *Guerilla Gardening*, welches ursprünglich als politische Protestform gegen triste, verschmutzte, dem Menschen entfremdete Innenstädte entstand. Dabei werden an unerwarteten, be-



Abb.2
Im Kontext des Ortes – einer Pforte zu einem Friedhof – entsteht jedoch eine ironische Pointe.

sonders verschandelten oder „toten Orten“ im Stadtraum, wie z.B. Fußgängerinseln zwischen Straßen, wilde Pflanzungen vorgenommen, um so auf unwirtliche Lebensräume der Stadt hinzuweisen. Hierfür werden häufig – der Bedeutung des Begriffs „Guerilla“ getreu – sogenannte Samenbomben, handliche Kugeln aus Erde vermischt mit einer Vielzahl von Pflanzensamen, verwendet, die schnell auf die zu begrünenden Flächen geworfen werden.

Die variantenreichste Ausprägung der Bildinterventionen stellt das *Urban Hacking* dar. Dieser Begriff fasst kleine Aktionen oder das Hinterlassen temporärer Spuren im Stadtraum zusammen, die in irgendeiner Weise originell, pointiert die üblichen Sichtweisen *hacken*, stören oder anderweitig unterlaufen. Die Funktionsweise des Urban Hacking lässt sich prototypisch an folgendem Beispiel erläutern: Die Abbildung zweier Klingeltaster mit der Beschriftung „Satan“ und „Jesus“ (Abb.1) wirkt auf den ersten Blick wenig originell und erinnert eher an einen pubertären Streich. Aber mit dem Wissen, dass dies die Klingel eines Friedhofs ist, also eines Ortes, der mit dem christlichen Erlösungsgedanken und mit religiösen Jenseitsvorstellungen konnotiert ist, entsteht im Bild eine Pointe, eine ironisch-respektlose Brechung, die der zunächst belanglos anmutenden Beschriftung der beiden Klingeltaster eine erweiterte, unerwartete Bedeutung zukommen lässt und dem Betrachter wenigstens ein Lächeln abringt (Abb. 2). Oftmals sind Aktionen oder Spuren des Urban Hacking Reaktionen auf bereits vorhandene Spuren oder Bilder, durch die sich die Akteure herausgefordert, provoziert fühlen. In Zeiten von Wahlkämpfen lässt sich dies an mehr oder minder kreativen Veränderungen, zeichnerischen Ergänzungen, Teilabrissen oder gar der Zerstörung von Wahlplakaten nachvollziehen (die ja an sich ebenfalls eine mehr oder weniger willkommene Bildintervention darstellen). Mit dem Begriff des *Adbusting* ist eine Erscheinungsform des Urban Hacking gemeint, die vor allem die Veränderung von Werbeplakaten meint, bei der die Aussagen der Werbebotschaften durch Wortspiele oder dem Verdecken bzw. Hinzufügen von Textteilen zumeist in eine konsum- oder globalisierungskritische Aussage verändert werden. Auf der Website notesofberlin.com finden sich die vielfältigen Erscheinungsformen des Urban Hacking umfassend dokumentiert.

Gemeinsam ist den hier kurz umrissenen Interventionsformen, dass sie innerhalb urbaner Räume in kollaborativer Form über einen zumeist beschränkten Zeitraum Bilder entstehen lassen, die eine Okkupation des öffentlichen Raumes und dessen Wahrnehmung durch seine Nutzer darstellen. Dabei werden entweder neue Bilder geschaffen oder es wird auf vorhandenes Bildmaterial der Stadt zurückgegriffen und dies zum Ausgangspunkt eines Eingriffs in die Sehge-

wohnheiten der Betrachter gemacht. Diese Bildinterventionen verfolgen oftmals Formen des Protests, verweisen auf gesellschaftliche, politische oder auch private Miss-Stände und bedienen sich hierfür eines spielerisch-pointierten Ausdrucks, der in Aktionen, Installationen, Zeichnungen, veränderten oder zerstörten Bildern, Aufklebern, Textbotschaften etc. Form findet.

Eine der ersten Deutungen von Bild- und Schriftzeichen im Stadtraum unternahm Jean Baudrillard basierend auf den Anfängen der Graffiti-Bewegung in New York der späten 1960er Jahre. Bezogen auf Graffiti-Tags, den pseudonymen Namenszeichen der Sprayer, stellt Baudrillard bereits den sozialen, kollaborativen Aspekt der Bewegung fest: „Namen [gemeint sind Graffiti-Tags – T.T.] ohne Intimität, wie das Ghetto ohne Intimität ist, ohne Privatleben, aber von einem intensiven kollektiven Austausch lebt. Was diese Namen in Anspruch nehmen, ist nicht eine bürgerliche Identität, eine Persönlichkeit, sondern die radikale Exklusivität des Clans, der Bande, der Gang, der Altersklasse, der Gruppe oder Ethnie, die, wie man weiß, durch die Übertragung des Namens, durch die absolute Treue zu diesem Namen [...] entsteht [...]. Diese Form symbolischer Benennung wird von unserer Sozialstruktur, die jedem seinen Eigennamen und eine private Individualität verpaßt, verneint, indem sie im Namen einer abstrakten und universalen urbanen Sozialität jede Solidarität bricht.“ (Baudrillard 1978: 26) Übertragen auf gegenwärtige Bildinterventionen lässt sich daraus Zweierlei feststellen.

- ◆ Erstens: Sie sind nicht mehr nur geprägt durch eine Selbstreferenzialität, die lediglich die Absicht hat, auf die Existenz des Erzeugers und des Bildes selbst zu verweisen (vgl. Baudrillard 1978: 25), sondern sie können mit einer klaren Intention und Botschaft versehen werden. (Weshalb die beschriebenen Vorgehensweisen der Bildinterventionen zunehmend in das Interesse von Marketing-Strategien rücken.)
- ◆ Zweitens: Nach wie vor sind die Akteure der öffentlichen Bildeingriffe untereinander weitgehend unbekannt, organisiert lediglich durch moderne Kommunikationsmittel und soziale Medien. Sie agieren für den Moment jedoch als Gruppe, als Team, in Protestform als Meute und sprichwörtlicher Mob (ohne dabei zwingend destruktiv zu sein, was die Bezeichnung „Mob“ intendiert), der im Sinne eines gemeinsamen Ziels zusammenarbeitet, die öffentliche Ordnung in Frage stellt, diese bewusst stört und dieser Öffentlichkeit seine Bilder aufzwingt.

Diese Bilder müssen somit, zumindest in Teilen, als Ausdruck politischer und gesellschaftlicher Willensbildung verstanden werden.

Wahrnehmungen von Bildinterventionen

Gesamtgesellschaftlich spielt der Diskurs um die beschriebenen Bildinterventionen und ihre verschiedenen Spiel- und Ausdrucksformen nur eine geringe Rolle. Sie sind noch immer ein Bildgenre, das vornehmlich von urbanen Jugendlichen und jungen Erwachsenen geschaffen, bewusst rezipiert, diskutiert, dokumentiert und aktiv weiterentwickelt wird. Nichtsdestotrotz sind die Interventionen Erscheinungen in der Stadt, die von allen ihren Bewohnern wahrgenommen werden können und oftmals auf eine Reaktion, ein Verhalten ihnen gegenüber, drängen. Des Weiteren unterliegen Bildinterventionen Moden und Trends, sodass deren Weiterentwicklung und Dauerhaftigkeit kaum abzuschätzen sind. Beispiel hierfür ist der schon erwähnte sogenannte Post-it War, der seinen Ausgang im Sommer 2011 in Paris nahm. Hierbei beklebten Büroangestellte ihre Fenster, in Zusammenarbeit zum Teil über mehrere Etagen, mit bunten, selbstklebenden Notizzetteln und erschufen so mosaikähnliche Bilder von populären Comic- oder Videospielfiguren. Benachbarte Hochhausbelegschaften reagierten mit ähnlichen Bildern, sodass ein Wettbewerb um das auffälligste Bild entstand. Jedoch dauerte diese Spielart der Bildintervention (denn aufgrund des Wirkens der Bilder in den Stadtraum hinein muss auch diese Form als solche gelten) nicht viel länger als einen Sommer und erfuhr zumindest bis heute keine Fortsetzung.

Bezogen auf die Wirtschaft sind deutlich Prozesse der Affirmation festzustellen. Die subversiven Strategien der Bildinterventionen werden hier dem Marketing, der Werbung unterworfen, um auf diese Weise neue Käufer- und Kundenschichten zu erreichen, die auf traditionellen Kanälen des Marketings sonst kaum anzusprechen wären. Als Beispiel kann eine dem Flashmob ähnliche Aktion der Telekom gelten, die im November 2009 in einer der Vorhallen des Leipziger Hauptbahnhofs stattgefunden hat. Gemeinsam mit einer großen, mehr oder weniger spontan versammelten Menschenmenge stimmte ein professioneller Sänger Beethovens Vertonung der „Ode an die Freude“ an, die von den Menschen vor Ort mitgesungen wurde. Aus den Bild- und Tonaufnahmen entstand ein TV-Werbespot der Telekom (https://www.youtube.com/watch?v=IDSsP6U_v_M), der weniger ein konkretes Produkt in den Mittelpunkt stellt, sondern eher für ein angenehmes Gemeinschaftsgefühl, eine Wohlfühlatmosphäre warb und somit auf einen positiven Bezug zur Firma abzielte.

Unübersichtlich ist die Einflussnahme der Bildinterventionen im Bereich der bildenden Kunst selbst, da in den wenigsten Fällen klar zu differenzieren ist, ob sich nun Künstler die Strategien und Ausdrucksformen der Bildinterventionen an-

eignen oder umgekehrt. Unbestritten ist hingegen, dass sich Künstler und ganze künstlerische Strömungen, wie etwa der Dadaismus, die Happening- und Performance-Kunst, bereits lange vor den Bildinterventionen ähnlicher Strategien bedienten. Zuvorderst ist natürlich auf Joseph Beuys zu verweisen, der mit seinen Aktionen immer wieder direkt in die Gesellschaft, in den öffentlichen Raum hineindrängte, um dort seine Ideen mit eindrücklichen Bildern zu unterstreichen. Seine sicher größte Bildintervention im öffentlichen Raum (ohne dass er sie als solche bezeichnet hat) dauerte von 1982 bis 1987, denn ganze fünf Jahre brauchte es, bis alle Basaltstelen der Aktion „7000 Eichen – Stadtverwaltung statt Stadtverwaltung“ vom Friedrichsplatz in Kassel geräumt und jeweils mit dazugehöriger Eiche im Stadtgebiet verpflanzt wurden. Festzuhalten ist jedoch, dass die Bildinterventionen durchaus das Potential künstlerischen Ausdrucks in sich tragen, ihre Umsetzung Zeichen einer gruppenspezifischen Kreativität sein und ihre Wirkung von Rezipienten auch als künstlerisches Produkt wahrgenommen werden kann.

Kunstpädagogische bzw. schulische Anknüpfungspunkte

Die kunstpädagogischen Potentiale des vorgestellten Phänomens können hier nur knapp umrissen werden: Eine schulische Auseinandersetzung mit den Bildinterventionen legitimiert sich jedoch bereits aus der Tatsache, dass diese grundlegender Bestandteil der Sehgewohnheiten und der Alltagskultur von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Städten geworden sind und die Entstehung von Bildinterventionen maßgeblich durch diese Gruppe geprägt wird. Sie weisen somit einen hohen Wirklichkeitsbezug auf, der sich deutlich motivierend auf eine Thematisierung auswirken kann. Sowohl rezeptiv-reflexiv als auch produktiv lassen sich die Interventionen zum Gegenstand einer längerfristigen Auseinandersetzung machen, welche wiederum an viele gängige Themen des Kunstunterrichts angeknüpft werden können. Alltagskultur, Street Art, Architektur und Stadtraumgestaltung, Performancekunst, Grafik-Design, Malerei, Medienkunst etc. bieten als übergeordnete und in dieser oder ähnlicher Form sicher überall curricular verankerte Themenbereiche die Chance, die beschriebenen Phänomene im Unterricht zu behandeln. Darüber hinaus ist ein großes Spektrum an fächerverbindenden Möglichkeiten gegeben, in denen die Bandbreite des Themas erkundet werden kann: Anknüpfungspunkte lassen sich ohne weiteres zu den Fächern Politik, Geschichte, Deutsch, Geografie und Darstellendes Spiel finden.

Aufgrund ihrer formalen Vielfältigkeit, ihrer inhaltlichen Vielschichtigkeit, ihrer Bezugnahme auf gesellschaftliche Verhältnisse sowie ihres Vergnügens beim Unterlaufen von Kon-

ventionen stellen die Bildinterventionen ein lohnenswertes Unterrichtsthema dar – und nicht allein deswegen verdienen sie auch eine weiterführende kunstpädagogische Betrachtung und Erforschung.

Literatur

art Das Kunstmagazin spezial: Street Art.
 Baudrillard, Jean: Kool Killer oder Der Aufstand der Zeichen. Berlin: Merve 1978.
 Klitzke, Katrin/Schmidt, Christian (Hrsg.): Street Art. Legenden zur Straße. Berlin: Archiv der Jugendkulturen 2009.
 Krause, Daniela/Heinicke, Christian/KM4042/KLUB7 (Hrsg.): Street Art. Die Stadt als Spielplatz. 2. Auflage. Berlin: Archiv der Jugendkulturen 2010.

Kümmel, Peter: Der kurze Sommer der Anarchie. In: Die Zeit 38/2003. <http://www.zeit.de/2003/38/Flashmobs> [Stand: 28.04.2015]
 Kunst+Unterricht Themenheft Urban Art. 351/2011.
 Müller, Carsten/Uhlig, Bettina: „Narrenhände beschmieren Tisch und Wände?“ oder – Die Rückeroberung der Stadt durch Urban Art. In: K+U 351/2011. S. 4–10.
 Reinecke, Julia: Street-Art. Eine Subkultur zwischen Kunst und Kommerz. 2. Auflage. Bielefeld: transcript 2012.
 Rheingold, Howard: Smart Mobs. The Next Social Revolution. New York: Basic Books 2013.
 Sixtus, Mario: Flash Mobs: Wenn dir plötzlich Hunderte applaudieren. <http://www.spiegel.de/netzwelt/web/flash-mobs-wenn-dir-plotzlich-hunderte-applaudieren-a-258913.html> [Stand: 28.04.2015]

Kurzbericht zu „Welche Vorstellungen leiten uns, wenn wir beratend in bildnerisch-künstlerische Prozesse im Kunstunterricht eingreifen“ von T. Wetzel, S. Lenk, S. Kaulfers, R. Mügel, W. Reuter, I. Wirth

Eindrücke aus der Workshop-Arbeit

Die Workshop-Leitenden stellten eine Reihe von Arbeiten von Schülerinnen und Schülern der 12. Klasse zur Verfügung, welche von den Teilnehmenden bearbeitet werden konnten. Ganz im Sinne eines Workshops wurden das Gefäß und das Bildmaterial genutzt, den Austausch in einer Gruppe anzuregen.

Es waren Arbeiten einer Zwischenphase eines längeren Prozesses zum Thema „Heimat – ich mache mich nach dem Abitur auf neue Wege auf“ ausgewählt worden. Das bedeutet, dass weder die Startphase mit der exakten Aufgabenstellung, noch das letzte Bild der Phase gezeigt wurden.

Der Blick sollte auf den Blinden Fleck der Begleitung und Beratung, auf die Gespräche mit der Schülerin während des Prozesses, gerichtet werden. Das Bildmaterial sollte mit den Fragen „Was fällt mir auf?“ und „Was würde ich der Schülerin oder dem Schüler sagen wollen?“ studiert werden.

Dieses Setting hatte bewirkt, dass sich alle etwa 30 Teilnehmenden sofort in Gruppen organisiert und sich sehr schnell auf das Bildmaterial eingelassen hatten. Eine zweite Gruppe bearbeitete zeitgleich die gleichen Bilder, was den späteren Austausch weiter befruchtete.

Meine Gruppe bestand aus zwei Lehramt-Studierenden aus Österreich und einer PH-Dozentin aus der Schweiz. Diese Mischung von Alter, Wissensstand und Geläufigkeit Kinderzeichnungen zu betrachten, brachte verschiedene Blickwinkel und Fragestellungen auf die Skizzen und Entwürfe. Die Aussage „Ich bin eben noch näher an dieser Schülerin dran!“ zeigte auf, dass eine intensive Auseinandersetzung und ein „Sich-Einfühlen“ in die Thematik und die Darstellungsmöglichkeiten der Schülerin erfolgte. Gemeinsam wurden Fragen an die Schülerin formuliert, mögliche Beratungsthemen aufgezeigt

und mit viel Neugier und Wertschätzung die Bilder betrachtet.

Die zweite Runde zeigte auf, dass die Kollegen aus Deutschland zum Teil auf ähnliche Fragestellungen gestossen waren und andererseits andere Gewichtungen für Reaktionsmöglichkeiten bevorzugten.

Die Workshop-Leitung hatte bereits zu Beginn erwähnt, dass sie keine Patentlösung vorlegen würde, sondern mit dem Workshop die Gelegenheit bieten wollte, der eigenen Unsicherheit in der Begleitung nachzuspüren und durch den Austausch eigene, übliche Vorstellungsbilder zu hinterfragen.

14. 2. 2015,
 Monica Bazzigher-Weder

Antje Winkler

Delivery for Mr. Assange – Freiheit in der Sicherheitsgesellschaft

Ein Essay für die Kunst

In der Kraft der Kunst geht es um unsere Freiheit. (Menke 2013:14)

Das Anliegen der Sektion *Die Lust am Nicht-Algorithmischen – Neues für den Kunstunterricht?*, welche im Rahmen des Internationalen Kongresses der Kunstpädagogik Blinde Flecken in Salzburg (14.02.2015) stattfand, soll im vorliegenden Beitrag zusammengetragen und einen Einblick in den Forschungsansatz der HBS-Promovendin Antje Winkler (TU Dresden) geben.

Dieser Essay fokussiert eine philosophisch ästhetische Annäherung an Kunst im Kontext der Gegenwart. Eine solche Betrachtung erfährt die Live-Mail-Art-Performance *Delivery for Mr. Assange* des Zürcher KünstlerInnenkollektivs !Mediengruppe Bitnik. Mit Arbeiten wie *Surveillance Chess* (2012) oder *Opera Calling* (2007) suchte das Kollektiv unlängst auf künstlerisch-ästhetische Weise, gesellschaftliche Widersprüche herrschender Verhältnisse, technischer Überwachungspraxen im öffentlichen Raum und deren Einflüsse auf ein demokratisches Miteinander aufzuzeigen.

Einführend sei kurz auf das Kunstwerk eingegangen. *Delivery for Mr. Assange* aus dem Jahr 2013, dem Jahr der Snowden-Enthüllungen über das illegale massenhafte Sammeln privater Daten durch staatliche Überwachungsstrukturen der Geheimdienste NSA oder dem britischen GCHQ, vollzog sich zunächst als 32-stündige Live-Mail-Art-Performance am 16. und 17. Januar 2013 in London. Das darüber hinaus konzipierte Video ist Dokument und zugleich eigenständige Form in dem Werk *Delivery for Mr. Assange* und soll an späterer Stelle Gegenstand einer ästhetisch-künstlerischen Annäherung sein. Das Werk baut sich als komplex strukturierte Performance auf. Eine Art Recherchephase forcierte die Leitfrage, welche freien Zugänge es überhaupt noch zu Menschen unter Bedingungen der totalen Überwachung gibt. Auslöser waren die Ereignisse rund um das politische Asyl des WikiLeaks-Gründers Julian Assange und seine Flucht unter massivem Polizeiaufgebot in die Ecuadorianische Botschaft in London/Großbritannien im August 2012. Reuters

TV und Russia Today übertrugen diese Gemengelage via Livestream ins Internet. Im Zuge der Berichterstattung kam es live zu einem unvorhergesehenen Ereignis. Die Auslieferung einer Pizzabestellung, die im Forum 4Chan bekanntgegeben worden war, konterkarierte nun in ihrer vermeintlichen Normalität diese Situation, zumal es nicht bei dieser einen Pizzaauslieferung blieb. Die !Mediengruppe Bitnik formulierte ihre Beobachtungen folgendermaßen:

„Andererseits waren die Taxis, die Limousinen die auf Assange warteten, der zwar soeben Asyl erhalten hatte aber keinen Schritt vor die Botschaft machen durfte, auch ein politischer Kommentar. Taxis vorbeizuschicken, live auf allen Kanälen, ist zudem ein sehr persönlicher Eingriff mitten in ein geopolitisches Ereignis. Plötzlich fühlten wir alle die auf 4Chan herumhingen und den Weg der Pizza-Bestellung zum Auftauchen der Pizza-Kuriere verfolgt hatten als hätten wir gemeinsam der abstrakten Geopolitik unsere persönliche Geschichte entgegengestellt.“ (!Mediengruppe Bitnik 2013: 14)

Das Besondere – Ästhetische – dieses Kunstwerks soll für den Diskurs um Freiheit im Spannungsverhältnis der Sicherheitsgesellschaft dargelegt werden. Denn was sich in diesem Verhältnis evoziert, ist eine Dialektik von staatlichem Sicherheitsstreben, ökonomischen Interessen an digitalen Daten und dem demokratischen Recht auf freier Meinungsbildung bzw. -äußerung resp. freier Zugänge zu Wissen mit öffentlicher Bedeutung. Dieses dialektische Verhältnis wird m. E. auf ästhetisch-künstlerische Weise zum Thema des Kunstwerks *Delivery for Mr. Assange* und aus ihm tritt die Problematisierung, wie virulent freiheitliche und demokratische Werte dekonstruiert werden, zum Vorschein.

Wenn ich anschließend über diese Arbeit spreche, sie zu lesen beginne und beschreibe, wie ich sie erfahre, kommt es bei der Erschließung dieser zeitgenössischen Kunst auf das Wesenhafte an.

Wesenhaft ist m. E. das „was die Existenz der Kunst [...] über die Herkunft, die Verfassung und das Schicksal des menschlichen Geistes sagt“ (Menke 2013: 9). Hernach

kommt es mir auf das ästhetische Objekt an, welches „eine Krise unseres automatischen Verstehens [provoziert, A.W.], wodurch sie die Qualität einer geradezu exzessiv semantizierbaren Fremdheit annehmen, aufgrund derer sie mehr zu sein scheinen, als was sie faktisch sind.“ (Rebentisch 2013: 170). Nach Rebentisch ist dies das Wesen von Kunst. Demnach obliegt das kritische oder politische Potential der ästhetischen Setzung im Kunstwerk und vermittelt sich mehr noch in der Reflektion des als Negation, Bruch oder quer liegend Erfahrenen. Die zeitgenössische Kunst ist, wie Agamben meint, „kon-temporär“ also „mit der Zeit“ und fügt ihrer Chronik insbesondere „Diskontinuitäten, Spaltungen, Zäsuren“ zu, um sie erst einmal „lesbar zu machen“ (Agamben 2009: 39-40). So ist auch *Delivery for Mr. Assange* intermedial und hybrid. Möglichkeiten im ästhetischen Erfahren des Werkes, was nun erst Werk und Objekt der Betrachtung wird, sind gegeben. Das Streben nach Verallgemeinerung als Wunsch einer verabsolutierenden Interpretation ist nicht progressiv und nicht in meinem Interesse.

Richten wir nun einen tiefergehenden Blick auf *Delivery for Mr. Assange*.

Als am 16. Januar 2013 in einem Postshop in East-London um 12:43 Uhr von den KünstlerInnen ein herkömmliches Paket auf den Weg zu WikiLeaksgründer Assange gebracht wurde, war dieses mit einer Kamera (in einem Smartphone), einem GPS-Tracker und einem Controller ausgerüstet. Das Päckchen mit einem Loch im Karton, hinter dem das Smartphone resp. die Kamera angebracht war, vollzog die Reise durch das Versandsystem des Royal Mail Postal Service und schoss dabei alle 10 Sekunden Bilder seiner Umgebung. Die Bilder erschienen direkt im WebCam Format auf der Webseite der !Mediengruppe Bitnik. Erweiternd wurden diese mittels ihres Twitteraccounts kommentiert, verlinkt. Die Möglichkeit des kommunikativen Austauschs mit anderen resp. die RezipientInnen der Liveübertragung direkt online an der Auslieferung des Paketes teilhaben zu lassen und sich ggfs. zu Wort melden zu können, war eine Grundbedingung dieser Performance. Ein *Real_World_Ping, a System_Test*¹ sollte sich vollziehen. In der Manier computertechnischer Analyse von Programmen fand eine analytische Übertragung auf analoge Systeme statt. Vergleichbar mit der Funktionsweise von Algorithmen wurde das Paket regelgeleitet dem Postsystem übergeben. Denn Schwachstellen oder Fehler sollten im analogen System des Royal Mail Postal Service gefunden werden und mittels der objektgebenden Blackbox, gemeint ist das Paket, anderen oder Interessierten als Gelegenheit der visuellen Analyse nicht vorenthalten, sondern zu Teil werden. Das herkömmliche Standardpaket wurde unter dem Vorzeichen des Adressaten zum Vehikel dieses Experimen-

tes. Sofern das Paket Assange erreichen würde, war dieser angeregt worden: „Show us your view of the diplomatic crisis unfolding outside the embassy“², ein Bild von sich selbst sollte er schießen und die Paketkamera an jemanden seiner Wahl weiter versenden. Derart war Assange per Mail im Vorfeld kontaktiert worden und die KünstlerInnen hatten ihm über das Motiv der Mail-Art-Performance Auskunft erteilt.

Werfen wir nun einen analytischen Blick auf die Videoarbeit, die online abrufbar ist³. Der thematische Verlauf des Videos impliziert eine klare Dramatik und ist getragen von starken Spannungsbögen. Der gesamte Bildaufbau zeigt zwei Flächen die auf einer schwarzen Fläche im Breitbildformat angeordnet sind. Beide synchron gesetzten Bildmonitore werden wie durch eine Letterbox (Briefkastenschlitz) beobachtbar. Hierin wird ein ästhetisches Gestaltungselement dieser Arbeit deutlich, welches zwischen videoteknischem Können und einem ästhetischen Verständnis von künstlerischer Abstraktion in der Komposition von Motiv, Schnitt, Montage, harmonischen Proportionen der Bildgrößen und Perspektiven changiert. Ausgehend von einer sicheren heimeligen Poststation wird das Paket in den technischen Ablauf und die Trübung von roten und später grünen Posttaschen übergeben, hin zur Finsternis von immer wiederkehrenden komplett schwarzen Bildern, die von kurzgefassten, rationalen Informationen via Twitter kommentiert werden, welche den Zustand der Übertragung der Bilder formuliert. Im nächsten Moment stehen die Bildschirme komplett still, nicht einmal die Zeit im Liveticker läuft oder ist zu sehen, um das „Total Blackout since 30 Min.“ mitgeteilt zu bekommen, welches direkt gekoppelt wird mit „First doubts Arise. Maybe someone taped Camera?“. Es folgen mäandernd menschenleere Räume, die auch wiederkehrend kommentiert werden mit: „Black. Camera Broken. [...] Light. We are alive!“ und Frontalansichten von Beinen oder schemenhaften Gestalten, die Rollwägen schiebend sich durch die grauen betonfarbenen Innenansichten dieser Verteilerzentren bewegen. Begleitet von dem spannenden Fortschreiten der Soundspur. Endlich schließt sich das Erwachen in der Botschaft an. Doch auch an dieser Stelle ist äußerste Spannung vordergründig. Denn mit dem Ankommen des Paketes in der Embassy, erreicht den Zuschauenden die Information, dass das Paket nun im Sicherheitsbereich der Botschaft weilt. Das Bild dazu ist schwarz. Inwiefern Sicherheitsbeauftragte das Ding inspizieren, bleibt im Verborgenen. Später, Aufatmen. Auch diese vermeintliche Hürde des Systemtests kann als genommen betrachtet werden. Ein ambivalenter Augenblick mit einer Raubkatze, der in doppelter Richtung von den KünstlerInnen inszeniert ist, in dem fragend „What is this? Where are we?“ das Unwissen über das Kommende ausgedrückt wird. Diese Szene ist ge-

- 1 <http://www.bitnik.org/assange/> (Stand 02.01.2015).
- 2 <http://www.bbc.com/news/technology-21058597> (Stand 09.04.2015).
- 3 <https://www.youtube.com/watch?v=zZTghhCuxg> (Stand 08.02.2015).

tragen von einem Auf und Ab in Hell und Dunkel. Manchmal steht der Kontakt zur Außenwelt, die Blackbox sendet Bilder der Umgebung und dann bricht die Verbindung wieder komplett ab – alles ist dunkel und die Unsicherheit über den Verbleib steigt. Mit dem Blick in das Maul einer Raubkatze tritt der totale Kontrast auch zum herkömmlichen Inhalt der Bilder ein. Haben wir vorher einen Einblick in das Innere der Verteilerzentren der Post gehabt, so ist dies plötzlich eine sehr lebendige organische Konkretion. Der Blick in das Maul der Katze jagt einem fast einen Schrecken ein und man begreift langsam, es deutet sich eine Veränderung an. Was nun folgen wird sind regelrecht verspielte kindliche Motive, die nur im Zusammenspiel der Darstellung, also der Folge der Bilder liegt. Nicht das einzelne Bild transportiert dies, sondern das Sujet der Darstellung. Wir sehen nun ein Kärtchen auf dem „Hello World“ steht, dann wieder Motive von anderen Raubkatzen-Darstellungen in diversen Nah- und Fernaufnahmen. Wir sind nicht mehr im technischen Vollzug, sondern werden von jemandem durch seine Umgebung geführt. Die anschließende Begegnung mit Assange ist schließlich eine Art Happy End und kann als Erweis für den bestandenen Systemtest angesehen werden. Karteikarten mit von Hand geschriebenen Losungen werden in die Kamerakiste gezeigt, welche kurzum auch von Assange in Frontalansicht gehalten zu sehen sind. „Welcome to Ecuador“, „Free Bradley Manning“, „Transparency for the State! Privacy for the rest of us!“ sind zu lesen. Damit endet diese Sequenz im Schwarz des Bildschirms. Der Adressat und die öffentliche Kontaktaufnahme zu ihm, die Akkukapazität, das Senden von Bildern alle 10 Sekunden sowie die Chance der aktiven Kommentierung der Geschehnisse stellen Parameter dar, die wie Programmierregeln unter Berücksichtigung des gewünschten Ergebnisses bestimmen, wie die Daten verarbeitet werden sollen. Allerdings mit dem Unterschied, dass die KünstlerInnen ihre unmittelbare Einflussnahme und Kontrolle zugunsten einer Flexibilität, die die Mensch-Maschine-Interaktion verlangt, abgaben und somit die Struktur nur in Ansätzen bewirkten. Schließlich ging es eben auch um das Sichtbarmachen des Alles ist möglich.

Das Interessante an dieser Arbeit ist nicht per se der Adressat dieses Postpaketes sondern vielmehr das Ausleuchten und Sichtbarmachen eines scheinbar normal gegebenen Raumes, der nunmehr im doppelten Sinne Sichtbarkeit und somit Möglichkeit zur Reflexion erfährt. Der Kern der Arbeit verweist nicht nur auf die durchaus strittige Situation des Herrn Assange, sondern zeigt auf, dass er als WikiLeaks-Gründer eine Person des öffentlichen Diskurses um Informationsfreiheiten, aber zugleich einer von mehreren ist. Demnach ist dieses Kunstwerk auch nicht temporär auf dieses Ursprungsmoment begrenzt. Es verweist vielmehr auf das oben

beschriebene dialektische Verhältnis und auch auf das Phänomen, inwiefern unter Bedingungen totaler Überwachung und Kontrolle, denen zugleich eine vermeintliche Hoheit über Information und Wissen in hegemonialer Weise inhärent ist, Kritik und das Aufzeigen von Schwachstellen im System Ausdruck finden darf oder reguliert ist. Edward Snowden, Chelsea Manning oder Aaron Schwartz sind Synonyme für das Aufzeigen dieser Widersprüchlichkeiten von der Normierung dessen, was sichtbar wird oder unsichtbar und im Verborgenen bleibt, was auf illegale verdeckte Weise ermittelt wird. Die Negation verweist auf eine Krise demokratischer Werte und nicht zuletzt auf die Dekonstruktion freiheitlicher Rechte der Meinungsbildung wie -äußerung. Der Regelübertritt als Chance der Vergegenwärtigung demokratischer Werte des sozialen Miteinanders und das Aufzeigen von defizitären Zuständen sind wesentlich für Freiheit. Eine Freiheit, für die u.a. o.g. Akteure auf überbordende Weise mit dem Preis des Verlustes ihres privaten Lebens bezahlen. Wesentlich für diese demokratische Schiefelage ist eben der mangelhafte Schutz von demokratischen Grundelementen, wie das Recht auf zivilen Ungehorsam oder auf freie Meinungsäußerung. Tendenzen, die sich im Sinne der Autoren Singelstein/Stolle mit dem Terminus „Sicherheitsgesellschaft. Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert“ als einen Paradigmenwechsel von sozialer Kontrolle, welche „die Gesamtheit der teilweise auch widersprüchlichen Mechanismen, Techniken und Institutionen gegenwärtiger Sozialkontrolle wie auch ihre vielfältigen Entstehungsbedingungen“ umfasst, einordnen lassen (Singelstein/Stolle 2013: 121). Das Ziel von sozialer Kontrolle ist die allgegenwärtige Kontrolle der Gesellschaft durch ihre Mitglieder unter der Prämisse der Risikoverwaltung. Das Normativ der Prävention inkludiert alle BürgerInnen. Für den bundesrepublikanischen resp. westeuropäischen Kontext sowie für den angloamerikanischen Raum gilt seitens Staat, Geheimdiensten und Polizei die Berufung auf die Ängste in der Bevölkerung. Dermaßen wird der Ausbau entsprechender Apparate, der Bedarf von Funkzellenabfragen, der Einsatz vom Bundestrojaner und somit das Sammeln von privaten Daten zur Erstellung von sozialen Profilen legitimiert. Im Film von Laura Poitras „CitizenFour“ kommentiert Edward Snowden diesen Umstand wie folgt:

„Every border you cross, every purchase you make, every call you dial, every cell phone tower you pass, friend you keep, article you write, site you visit [...] is in the hands of a system whose reach is unlimited but whose safeguards are not.“ (Edward Snowden, CitizenFour)⁴

Ich habe versucht zu zeigen, dass dieses Kunstwerk den Versuch unternimmt, die Alternativlosigkeit des Systems auszuloten und auf performative, regelgeleitete Weise den

Beweis erbringt: quere Zugänge zu eröffnen ist möglich. Wie bereits im Eingangsstatement angekündigt wurde, lässt sich nunmehr festhalten, dass dieses performative Kunstwerk als Experiment einen Beitrag im Diskurs um Informationsfreiheit leistet – versucht es doch als solches das alte System der Post dem des Digitalen der Kommunikation gegenüberzustellen. Allein durch die Anrufung des Delinquenten Assange zum Adressaten ihres Paketes werden per se Kontrollorgane der thematisch angebotenen Nationen/Institutionen aufs Tableau gerufen. Spannend ist die Art, wie sich das Kollektiv mit einem Postpaket, welches dem Postgeheimnis eingegliedert ist, diesem Sachverhalt annähert. Es ist eben nicht nur die Kontrastierung der Systeme: Altes versus Neues bzw. Analoges versus Digitales. Denn dieser vollzieht sich nicht ausschließend, sondern schließt das jeweils Andere mit ein. Es ist als ob die staatlichen Regelungen wie im Postgeheimnis verankert nun Teil digitaler Kommunikation wären und insofern für eine freie Atmosphäre Sorge trügen. Insofern verhandelt dieses

Kunstwerk m.E. das virulente Problem dieser digitalisierten Tage: nämlich das Problem der Hoheit über Wissen und Informationen von öffentlicher Relevanz. Deswegen sind Snowden und andere nach Armen Avanesian⁵ auch die „wahren Revolutionäre“ der Gegenwart; denn sie verfügen nicht nur über technisches Können, sie sind auch so weit politisiert, dass sie Freiheit als Wesensmerkmal von Selbstbestimmung in das Zentrum der Kontroverse stellen.

Literatur

Agamben, Giorgio (2009): What is the Contemporary?, in: ders., What is an Apparatus and other Essays. Stanford, 39-54.
 !Mediengruppe Bitnik: Ein Paket für Herrn Assange. Zürich.
 Menke, Christoph (2013): Die Kraft der Kunst. Berlin.
 Rebentisch, Juliane (2013): Über eine materialistische Seite von Camp, Naturgeschichte bei Jack Smith, in: ZfM 1/2013, 165-178.
 Singelstein, Tobias; Stolle, Peer (2012): Die Sicherheitsgesellschaft, Soziale Kontrolle im 21. Jahrhundert. Wiesbaden.

5 Eugster, David: Interview mit Armen Avanesian, Akzelerationismus, „Entschleunigung ist der falsche Weg“, WOZ Die Wochenzeitung, Nr. 14/2015 vom 02.04.2015, verfügbar unter: <https://www.woz.ch/1514/akzelerationismus/entschleunigung-ist-der-falsche-weg> (Stand 09.04.2015).

4 <http://www.amnesty.org.uk/blogs/ether/five-reasons-care-about-mass-surveillance-edward-snowden-gchq-nsa-citizenfour> (Stand 09.04.2015).

Kunstpädagogik auf dem Weg zu Transkultur, Globalität, Diversity

„Transkultur, Globalität, Diversity sind präsent, auch in der Kunstpädagogik.“

Der Workshop von Schnurr, Lutz-Sterzenbach und Wagner forderte heraus, „Fragen zum Sehen in einer transkulturellen [Gesellschaft] zu stellen und neue Ideen und Strategien für kunstpädagogisches Handeln zu entwickeln“¹ aufbauend auf Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik².

Auch in der Schweiz wurden im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung Grundlagen für die Auseinandersetzung der Lernenden mit der Komplexität der Welt und deren Entwicklungen erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler sollen Vernetzungen und Zusammenhänge erfassen und verstehen. Sie sollen befähigt werden, sich an der nachhaltigen Gestaltung der Zukunft zu beteiligen.³

Einen Beitrag dazu leisten auch Projekte, die Begegnungen und Zu-

sammenarbeit von Schulklassen mit Kunstschaffenden unterschiedlicher Kulturen ermöglichen⁴, Austauschprojekte mit Schulen anderer Landesteile oder Länder⁵ sowie die „Partnerschaften Nord-Süd in der Lehrerinnen und Lehrerbildung“ für Pädagogische Hochschulen der Schweiz⁶.

Sabine Amstad, Dozentin Bildnerische Gestaltung Pädagogische Hochschule FHNW, Co-Projektleiterin Partnerschaftsprojekt Nord-Süd mit der Universität Luigj Gurakuqi in Shkodra, Albanien. sabine.amstad@fhnw.ch

Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst (Hg.): Bildwelten remixed. Transkultur, Globalität, Diversity in kunstpädagogischen Feldern. Bielefeld: transcript 2013, S. 325-335 entwickelt auf der Tagung zur Interkultur im Rahmen des Bundeskongresses BuKo12 in Nürnberg 2012.

3 Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (Hg.): Lehrplan 21: „Bildungsziele“; „Bildnerisches Gestalten: Bedeutungen und Zielsetzungen“. Luzern 2014. www.lehrplan.ch [20.03.2015]

4 <http://www.artlink.ch/> [20.03.2015]; <http://www.schrift-bilder.ch/de/> [20.03.2015]

5 <http://schulorganisation.educa.ch/de/mobilitaet-austausch-lehrpersonen> [20.03.2015]

6 <http://www.education21.ch/de/lehrerbildung/netzwerke/partnerschaften-nord-sued> [20.03.2015]

1 Lutz-Sterzenbach, Barbara; Schnurr, Ansgar; Wagner, Ernst: Abstract zum Workshop am Symposium „Blinde Flecken“, Salzburg 2015.
 2 „Nürnberg-Paper 2013. Interkultur-Globalität - Diversity: Leitlinien und Handlungsempfehlungen für eine transkulturelle Kunstpädagogik“, in:

Katrin Dropczynski, Marcus Nümann, Lars Zumbansen

Didaktische Modellierung der Unterrichtsplanung im Fach Kunst

Ein blinder Fleck

Bei der Sondierung curricularer Leitlinien für den Kunstunterricht fällt gegenwärtig eine Fokussierung auf Operationalisierungsverfahren von Aufgabenstellungen und Kriterien der Leistungsmessung auf. Eine logische Ursache hat diese Schwerpunktsetzung in der Kompetenz- und Standardorientierung im Fach, gilt es doch diagnostische Instrumentarien für den Kompetenzerwerb am Ende eines bestimmten Bildungsganges (in der Regel nach ein oder zwei Jahren) zu entwickeln. Daneben weist ein Großteil der Bundesländer in Deutschland in bestimmten Zyklen kunstgeschichtliche Schwerpunktthemen aus, die – gestaffelt nach Grund- und Leistungskurs – von allen Oberstufenschülern eines Bundeslandes vor dem Abitur behandelt worden sein sollen. Über eine lose Bezugnahme auf Inhaltsfelder der Kernlehrpläne hinaus erfolgt hier insbesondere in Nordrheinwestfalen (NRW) gewöhnlich keine weitere Konkretisierung oder Vernetzung. Diese ist auch nicht gewollt, folgt man etwa Axel Sohnies von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule in NRW: „Kompetenzorientierte Lehrpläne sind entdidaktisiert. [...] Aussagen zu methodischen oder didaktischen Entscheidungen werden auf ein Minimum reduziert.“ (Sohnius: BDK NRW Rundbrief Herbst 2014: 14). Über die Leitlinien einer noch zu entwickelnden kompetenzorientierten Fachdidaktik ist lediglich zu erfahren, dass diese dem „Prinzip des Exemplarischen“ (ders.: 15) folgen solle. Die konkrete Exemplarität der Abiturobligatoriken wird in diesem Zusammenhang jedoch nicht ausgewiesen. Damit bleiben sowohl die fachwissenschaftliche wie fachdidaktische Legitimation der Unterrichtsthemen wie auch deren systematische Überführung in kumulativ aufgebaute Lernsequenzen – also die Kernbereiche der Unterrichtsplanung – „produktive Leerstellen“. Die Euphorie ob dieser neu gewonnenen Selbstverantwortung hält sich in Grenzen, lassen sich diese „Leerstellen“ aus der Perspektive schulisch arbeitender Kunstpädagogen doch eher als „blinde Flecken“ und in ihrer Blindheit als Sehbehinderung im Kunstunterricht und seiner Planung identifizieren.

Der folgende Beitrag unternimmt aus der Sensibilisierung

durch die mehrjährigen Praxiserfahrungen und Kooperationen der Autoren im Umgang mit diesen „blinden Flecken“ den Versuch einer induktiven Theoriebildung von Planungsprozessen im Kunstunterricht. Er fußt auf den konkreten Schwerpunktthemen der Abiturobligatorik des Landes NRW seit 2010, den darin formulierten kunsthistorischen, -epochalen Themenkontexten, ihren durch das Ministerium hervorgehobenen Künstlern, wie z. B. Hans Holbein und Albrecht Dürer sowie den dadurch entwickelten und durchgeführten Unterrichtsplanungen. Die Schülerinnen und Schüler sollten laut Richtlinien in den bildnerischen Gestaltungen beider Künstler das neue Selbstbewusstsein der Menschen in der Renaissance erkennen und so zu Einsichten in die damaligen gesellschaftlichen Normen und Vorstellungen über das Menschenbild und die Selbstsicht des Individuums gelangen.

Exemplarität der Werkauswahl im Kontext der Reihenplanung: z.B. Holbein

Diese Schwerpunktthemen wurden aber noch aus den alten lernzielorientierten Lehrplänen in NRW abgeleitet. Bemüht man sich hier um eine Reformulierung der Obligatorik gemäß den Grundprinzipien der bildungstheoretischen Didaktik Wolfgang Klafkis, so müsste die Themenvorgabe nach dem exemplarischen Prinzip sowohl Elementares als auch Fundamentales vereinen (vgl. Bovet/ Huwendiek 2008: 44). Das Erkennen „bildnerische[r] Gestaltungen als Spiegel und Reflexion gesellschaftlicher Normen und Vorstellungen“ wäre demnach als grundlegende Einsicht der Schüler (Fundamentalia) zu deuten, „das neue Selbstbewusstsein des Menschen“ in der Renaissance demgegenüber als zu verallgemeinerndes Merkmal der Sache (Elementaria), das im malerischen Werk Hans Holbeins d. J. nachzuweisen wäre.

Für die weitere Auswahl der konkreten Unterrichtsgegenstände müsste man sich nun im Anschluss etwa an Busse auf die Suche nach entsprechenden „Schlüsselwerken“ im Œuvre Holbeins machen, die als „epistemologische Metapher [...] Zeitgeschichte, Kulturgeschichte und Kunstgeschichte in einem Objekt vereinen.“ (Busse 2014: 78f.). Wäre

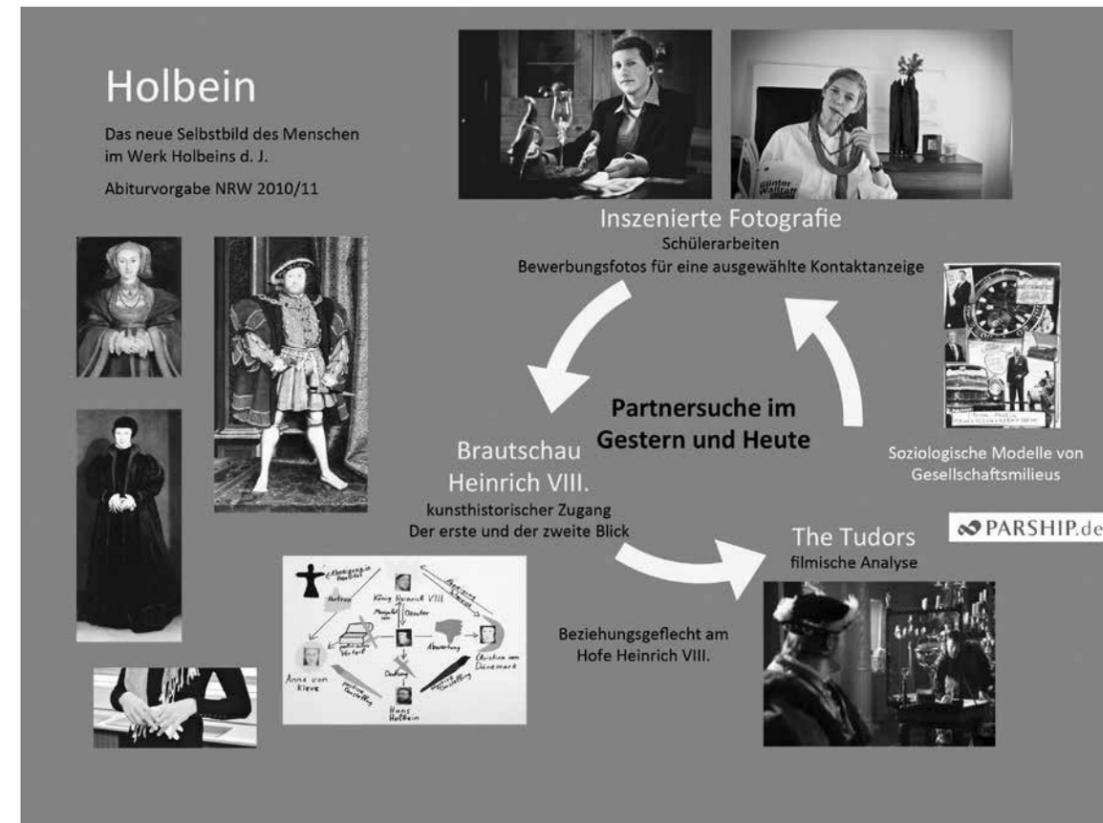


Abb.1: Planungsprozess einer Unterrichtsreihe zum Thema „Partnersuche im Gestern und Heute“

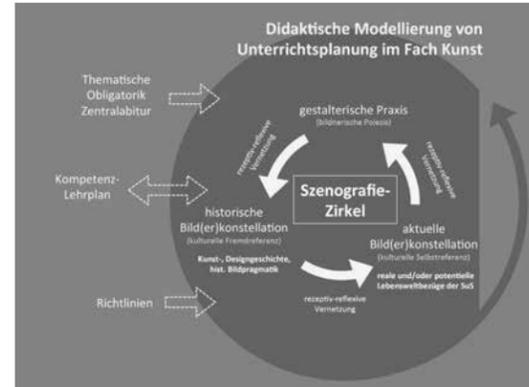
etwa das Portrait des Kaufmanns Georg Gisze von 1532 so ein Schlüsselwerk, dokumentiert Holbein doch hier durch flankierende Attribute das neue Selbstbewusstsein einer aufstrebenden kaufmännischen Erwerbselite? Laut Busse vermag die Kunstgeschichte hier keine spezifische Antwort zu liefern, habe doch weder dort eine systematische Diskussion über „Schlüsselwerke“ stattgefunden, noch würden die „Festlegungen in den Themen des Zentralabiturs [...] auf einem wissenschaftlichen Konsens“ (ders. 78) beruhen. In diesem Zusammenhang ist zudem die grundlegende Frage zu stellen, ob ausgewählte Einzelwerke und damit Gegenstandsbereiche der Kunstgeschichte überhaupt die exemplarischen Inhaltskerne von Unterrichtsprozessen markieren können. Nach Ulrich Heinen muss diese Frage verneint werden, könne doch die „Fachlichkeit des Kunstunterrichts [nicht] aus der akademischen Kunstgeschichte abgeleitet werden“, solange sich diese nicht „kunstpädagogisch am Bildungsbedürfnis und Bildungsvermögen von Kindern und Jugendlichen ausrichte[...]“ (Heinen 2015: 5f.). Interessanterweise fußt auch der Kompetenzbegriff in der originären Definition nach Weinert noch wesentlich auf dem Prinzip der „emotionalen Aktivierung“, Bering und Niehoff machen jedoch zu Recht darauf aufmerksam, dass der Aspekt der „motivationalen, volitionalen [...] Bereitschaft[...]“ gerade nicht Eingang ge-

funden habe in den auf kognitive Prozesse eingeschränkten (vgl. Krautz 2013: 15) und „auf vereinfachte Überprüfbarkeit hin reduzierten Kompetenzbegriff“ (Bering/ Niehoff 2013: 33f.) der Kernlehrpläne.

Doch muss an diesem zentralen pädagogischen Prinzip der Schülerorientierung festgehalten werden, das zugleich auch die Inhaltsdimension der Reihenplanung berührt. Soll Unterricht im Sinne Klafkis gegenwarts- und zukunftsrelevante Fragen für das Leben der Schüler bei ihnen selbst herausfordern (vgl. auch Preuss 2014: 8), reicht eine lediglich methodisch aktivierende Auseinandersetzung mit singulären historischen Bildwerken im Kunstunterricht nicht aus. An dieser Bedingung beschränkt die Planung der jeweiligen Unterrichtsreihen zunächst gedanklich Umwege auf der Suche nach Exempeln, identifiziert dann in der Forderung nach aktuellem und so motivierendem Bildpraxisbezug den katalysatorischen Grundgedanken für die Anlage der Unterrichtsreihe. Nicht aus einem Werk, sondern aus seinen *historischen Verwendungszusammenhängen* und der vergleichbaren *aktuellen Bildpraxis* legitimierte sich eine sinnvolle Auswahl zu bearbeitender Werke Holbeins.

Zumeist sind historische Bildpraxen und Umgehensweisen schwierig in den Horizont der Schülerinnen und Schüler zu bringen, da diese oft erst textuell erarbeitet und rekonstru-

Abb. 2:
Schaubild Didaktische Modellierung von Unterrichtsplanung im Kunstunterricht



iert werden müssen. Dies kostet wertvolle Unterrichtszeit, ist begleitet aus Analysen werkexterner Quellen und somit ein wenig anregendes oder gar motivierendes Vorgehen.

Die Konfrontation mit historischen Sachverhalten und den in ihnen enthaltenden Objekten erfolgt für Schülerinnen und Schüler immer stärker über deren visuelle mediale Darstellung in Form von Dokumentationen oder teildokumentarischen Unterhaltungsfilmen und Serien. Diese Medien nutzen sie aktiv.

Die britisch-irisch-kanadische Koproduktion „The Tudors“ zeigt eine visuelle Gesamtdarstellung der Zeit. Sie bietet zudem gerade den Produktions- und Verwendungszusammenhang zweier Werke Holbeins sowie die daran beteiligten Personen, wenn auch als Konstruktion der Vergangenheit. In diesem Zusammenhang thematisiert die Serie insbesondere die beiden Holbeinporträts Annas von Kleve und Christinas von Dänemark in ihren Entstehungszusammenhang der Brautschau Heinrichs VIII. in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Die den beiden Werken innewohnende Thematik der bildbasierten Brautschau lassen die Werke aus sich heraus nicht erkennen. Partnersuche ist immer aktuell. Selbst für Schülerinnen und Schüler, die in ihrer aktuellen Lebensrealität in sozialen Netzwerken im Internet mit anderen kommunizieren, die ihnen zunächst als Person nur mit einem Bild aufgefallen sind. Heinrichs VIII. Dilemma mit der Glaubwürdigkeit des Dargestellten bzw. mit der Wirklichkeitsreferenz der Porträts ist ein für die Schülerinnen und Schülern ebenfalls alltägliches Problem. Ebenso finden sich im Netz zahlreiche Partner- oder Friendshipvermittlungsangebote, die ebenfalls mit Porträtbildern der Suchenden arbeiten. Hier lokalisiert sich die für die Unterrichtsplanung entscheidende Verknüpfung des „Damals und Heute“, und es findet ein Perspektivwechsel statt: Die Betrachtung vergleichbarer Bildpraxen und ihrer Probleme für die Nutzer. Fähigkeiten im Umgang mit den Darstellungsmöglichkeiten des jeweiligen Bildmediums zur Porträterstellung und Bewertung sind damals wie heute aktuell und für die Gestaltungspraxis z. B. der inszenierten Porträt-

fotografie für Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht im jeweiligen Funktionszusammenhang motivierend. Daraus ergab sich, neben der Analyse der historischen Dilemmata einer bildbasierten Brautschau eines Herrschers der Renaissance, die Analyse von Kontaktanzeigen in Tageszeitungen und Zeitschriften, wie z. B. dem Zeitmagazin oder der Neuen Westfälischen. Gerade in der hier rein sprachlich vorliegenden Präsentation einer Person bestand die weitere Motivation für die Gestaltungspraxis im Kunstunterricht. Sich über die visuelle Erscheinung dieser Person auf Grundlage des Anzeigentextes und lebensstilorientierter Codes klarzuwerden, um dann in einer Selbstinszenierung eine visuelle Antwort – ein Bewerbungsbild – zu entwerfen, war die daraus resultierende Gestaltungsaufgabe. (Abb.1)

Die Kompetenzorientierung fordert eben diesen Perspektivwechsel ein, denn Probleme werden hier nicht als nachgeschalteter Diskussionsanlass einer Bildinterpretation verstanden. Kompetenzorientierter Kunstunterricht ist vielmehr genuin „auf Problemsituationen hin angelegt, in denen sich Fachinhalte bündeln lassen“ (Seydel 2007: 10). Das Holbein-Beispiel zeigt, dass Probleme selten den Bildern selbst immanent sind, sondern z.T. überhaupt erst aus den historischen wie aktuellen Umgangspraxen mit Bildern erwachsen, die als kunstdidaktisches Anregungspotential fungieren. So hat zuletzt etwa auch die aktuelle Dürerforschung eindrucksvoll nachweisen können, dass der Erfolg des Malers und Graphikers Dürer, eines Zeitgenossen Holbeins, vollumfänglich überhaupt erst aus seinem lokalen Netzwerk aus Förderern und Auftraggebern im Umkreis der Familie und des Patriziats Nürnbergs erklärbar wird (vgl. Eser 2012: 24). Wenn Kunstgeschichte, wie in diesem Beispiel, im Anschluss an die literatur- und philosophiegeschichtliche Konstellationsforschung dabei solche „dichte[n] Zusammen[hänge] wechselseitig aufeinander wirkender Personen, Ideen, Theorien, Probleme und Dokumente“ (Mulsow/ Stamm 2005) entfaltet, kann sie durchaus für die Kunstdidaktik eine wesentliche Bezugsdisziplin bleiben. Durch die Vernetzung aktueller wie historischer Bild(er)Konstellationen und die gestaltungspraktische (Ziel-) Dimension von Kunstunterricht wäre dieser ganz im Sinne der Kompetenzorientierung immer schon auf einen bildnerischen (Problem-)Transfer angelegt. Allerdings eröffnen insbesondere solche diachronen thematischen Vernetzungen Räume für Alteritäts- bzw. historische Differenzierungen. Die Analysen und Visualisierungen der Beziehungsnetzwerke am Hofe Heinrich VIII. verhelfen nicht direkt zu einem Verständnis für die lebensstilorientierten Vergesellschaftungsprozesse von Partnersuchenden der Gegenwart, sie sensibilisieren aber für die Relevanz jeweils zeitgebundener Kontextualisierungen von Bildinszenierungen und Bildumgangspraxen.

Über den Szenografie-Zirkel zur generativen Exemplarität

Die nachfolgend entfalteten Überlegungen zur didaktischen Modellierung von Planungsprozessen im Kunstunterricht basieren auf dem pädagogischen Selbstverständnis der Autoren sowie den in unterschiedlichsten Kursen beobachteten Motivationen, Intensitäten und praktisch-rezeptiven Ergebnissen von Schülerinnen und Schülern. Insofern hat das hier skizzierte Konzept vorrangig heuristischen Wert zur Selbstdiagnostik als Arbeit an einer „persönlichen Theorie guten Unterrichts“ (Meyer 2007: 82f.). Darüber hinaus soll hiermit eine Differenzierung des Diskurses über „exemplarische Sachgegenstände“ in der Kunstdidaktik angestoßen werden.

Unterrichtsplanung wird in diesem Zusammenhang als „Szenografie-Zirkel“ ausgewiesen. „Szenografieren“ ist dabei ein aus den Theaterwissenschaften entlehnter Begriff (vgl. Bohn/ Wilharm 2009), der hier die dramaturgisch-didaktische Gesamtgestaltung eines Lernraumes beschreibt, in welchem eine inhaltlich-problemorientierte Verknüpfung historischer Bildkonstellationen mit schülerrelevanten Fragestellungen aktueller Bildkultur(en) und einer sinnhaft anzubahnenden Gestaltungspraxis zu einem gemeinsamen Handlungsrahmen erfolgt.

Erst die zirkuläre Verbindung dieser drei kunstdidaktischen Inhaltsdimensionen spannt aus Sicht der Autoren den fachlichen Sachzusammenhang des Kunstunterrichtes auf. Vor diesem Hintergrund erscheint dann auch die Rede von „didaktischer Reduktion“ oder „fachlichen Kernen“ irreführend, weil diese Konzepte noch dem Primat eines einzelnen (hier vornehmlich kunstgeschichtlichen) Sachgegenstandes folgen. Schülerorientierung wird dabei eher als spezifische (Komplexität verhindernde) Ausgangsdisposition verstanden, nicht als Teil des Sachzusammenhangs selbst. So heißt es polemisch überspitzt bei Hilbert Meyer: „Dort, wo fachliche Korrektheit anfängt, hört das Verständnis der Schüler oft schon auf“ (Meyer 2014: 65). Unterrichtsplanung im Kunstunterricht erfordert demgegenüber vielmehr didaktische Verdichtungen. Gerade die Suche nach thematischen Brücken zwischen den verschiedenen Inhaltsfeldern im Planungsprozess sensibilisiert für die exemplarische Qualität des Unterrichtsvorhabens. Damit wäre jedoch auch Exemplarität nicht mehr länger aus dem Gegenstandsbereich einer einzelnen Bezugsdisziplin, wie der Kunstgeschichte, a priori abzuleiten, sondern würde sich eher generativ im Kontext der didakti-

schen Szenografie von Unterricht herausmendeln. Die systematische Entwicklung eines exemplarischen Curriculums des Kunstunterrichts müsste – als Bottom Up-Prozess – insofern auf zahlreichen Konzeptionen und Evaluationen solcher „dichten Lernszenarien“ basieren. (Abb.2)

Literatur

1. Bering, Kunibert u. Rolf Niehoff: Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen 2013.
2. Bohn, Ralf u. Heiner Wilharm (Hg.): Beiträge zur Theorie und Praxis der Szenografie. Bielefeld 2009.
3. Bovet, Gislinde u. Volker Huwendiek (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Berlin 2008.
4. Busse, Klaus-Peter: Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten. Oberhausen 2014.
5. Dropczynski, Katrin, Nümann, Marcus u. Zumbansen, Lars: Dürers Selfie-Kampagne. Historische und aktuelle Portraitpraxis zwischen Markt, privater Selbstvergewisserung und öffentlicher (Re-)Präsentation. In: K+U 387-388: Kulturelles Erbe. Seelze 2014, S. 12-25.
6. Dropczynski, Katrin, Nümann, Marcus u. Zumbansen, Lars: Partnersuche im Gestern und Heute. Vergesellschaftungsprozesse visualisieren. In: K+U 376: Strukturbilder. Seelze 2013, S. 12-24.
7. Eser, Thomas: Ein anderer »frühe Dürer«. Drei Vorschläge. In: Hess, Daniel/Eser, Thomas (Hg.): Der frühe Dürer. Nürnberg 2012, S. 18-28.
8. Heinen, Ullrich: Einrichtung der BDK-Arbeitsgruppe „Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik“. In: BDK-Mitteilungen 1 (2014), S. 4-6.
9. Krautz, Jochen: Kompetenzorientierung und ihre Folgen. In: BDK-Mitteilungen 4 (2013), S. 13-18.
10. Meyer, Hilbert: Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin 2007.
11. Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.
12. Mulsow, Martin u. Marcelo Stamm (Hg.): Konstellationsforschung. Frankfurt a.M. 2005.
13. Preuss, Rudolf: Das Erbe annehmen? Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht. In: K+U 387-388: Kulturelles Erbe. Seelze 2014, S. 4-11.
14. Seydel, Fritz: Kompetenzfach Kunst. In: BDK-Mitteilungen 2 (2007), S. 6-10.
15. Sohnius, Axel: Der weite Weg mit den Kernlehrplänen Kunst. In: BDK NRW Rundbrief Herbst 2014, S. 11-15.

Birgit Eiglsperger, Hans Gruber

Differenziertes Wahrnehmen

Förderungsmöglichkeiten im plastischen Gestalten

Die Wahrnehmung ästhetischer Qualitäten und die Bewertung gestalterischer Entscheidungen ist im bildnerischen Naturstudium eine Herausforderung. Die Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung – die Analyse elementarer Merkmale einer Gestalt und die Durchdringung der Relationen – ist grundlegende Voraussetzung für das Verstehen von Ursachen und Wirkungen. Worin die Fähigkeit differenzierter Wahrnehmung bei Künstlerinnen und Künstlern besteht, was Studierende der Kunsterziehung tun müssen, um diese Fähigkeit zu verbessern, und wie sie dabei unterstützt werden können, all dies ist Gegenstand der Arbeit der Regensburger Forschergruppe „tap“ (the art project), die in der Kunsterziehung und Erziehungswissenschaft kooperieren (Eiglsperger & Gruber 2012). Die Forschenden untersuchen Prozesse des Wahrnehmens und Gestaltens, um diese besser verstehen, beschreiben und erklären zu können. Die wissenschaftliche Analyse und empirische Überprüfung der besagten Prozesse sowohl in bildnerischer Gestaltung als auch bei der Rezeption stellt einen „Blinden Fleck“ der Kunsterziehung dar, zu dessen Klärung „tap“ beiträgt.

Empirische Studien, zunächst mit dem Schwerpunkt im plastischen Gestalten, sollen sowohl Aufschluss über produktive und rezeptive Prozesse als auch einen Beitrag zur Konzeption forschungsbasierter Lehr- und Lernformate in der universitären Ausbildung geben. Dabei steht die Arbeit mit Studierenden der Universität Regensburg im Studiengang

„Lehramt Kunst“ sowie in den Bachelor- und Masterstudienprogrammen „Bildende Kunst und Ästhetische Erziehung“ im Fokus. Aktuell arbeitet das „tap“ am Projekt „Studien zur Bildhauerei. Analyse expertisegradbedingter Unterschiede in differenzierter Wahrnehmung und plastischer Gestaltung“ als Teil des „Forschungsfonds Kulturelle Bildung. Studien zu den Wirkungen Kultureller Bildung“ – ein Projekt vom Rat für Kulturelle Bildung e.V., gefördert durch die Stiftung Mercator.

In diesem Textbeitrag wird die differenzierte Wahrnehmung definiert, und es werden Förderungsmaßnahmen mithilfe des Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes am Beispiel des plastischen Gestaltens aufgezeigt.

Differenziertes Wahrnehmen im plastischen Gestalten zeichnet sich grundlegend durch das fortwährende intentionale Umschalten des künstlerischen Blicks zwischen Gesamtgestalt und elementaren Merkmalen in ihrer räumlichen Ausdehnung aus, also durch den systematischen Wechsel zwischen synthetischer und analytischer Perspektive (Eiglsperger 2000, 2001). Elementare Merkmale eines dreidimensionalen Objektes im plastischen Gestalten sind Konturen, Kanten, Flächen und Schattierungen. Flächen treten als ebene, als positiv gewölbte (konvexe) oder negativ gekrümmte (konkave) Flächenzonen in Erscheinung, die ein charakteristisches Licht-Schatten-Spiel erzeugen (Eiglsperger 2013b: 34f). Kerben, Grate, Spalten oder Durchbrüche rhythmisieren und gliedern einen Formabschnitt oder das ganze Gebilde.

Konturen und Kanten werden durch eine bestimmte Länge und Neigung charakterisiert. Sie können sich krümmen und in Kombination mit verschiedenen Winkelungen kreuzen. Die Oberfläche einer Form lässt sich in Flächenzonen einteilen, die durch deutliche Veränderungen eines Merkmals klare Grenzen bilden oder durch „fließende“ Verläufe in andere Formzonen übergehen können. Weisen sie über eine bestimmte Ausdehnung eine gleichmäßige Neigung, Wölbung oder Kehlung auf, erzeugen sie ein einheitliches Licht- oder Schattenfeld (Eiglsperger 2013b: 35) (Tab.).

Elementare Merkmale stehen untereinander in vielfachen Beziehungen und ergeben ein komplexes Formengefüge. Deren analysierende Wahrnehmung ist nicht trivial, sondern muss sich durch gezielte Arbeit am plastischen Modell herausbilden. Die kunsterzieherische Anregung und Begleitung spielt hierbei eine wichtige Rolle. Damit die Relationen nach und nach durchdrungen werden können, müssen mehrere Perspektiven berücksichtigt und miteinander kombiniert werden. Maßverhältnisse von Höhen, Längen und Breiten sind abzuschätzen, Ausdehnungs-, Richtungs- und Volumenverhältnisse zu beurteilen. Dies gilt sowohl für die Gesamtform als auch bezogen auf Teilformen. Die synthetische und die analytische Wahrnehmung beeinflussen sich dabei wechselseitig. Erkenntnisse und Fähigkeiten systematisch auszubilden, stellt Studierende vor erhebliche Schwierigkeiten. Dies rechtfertigt das Plädoyer für eine wissenschaftlich und künstlerisch begründete Unterstützung durch die Lehrenden.

Vorrangige Absicht des Lehrens im plastischen Gestalten ist die Förderung der Eigenständigkeit beim künstlerisch-praktischen Tun. Die Lernenden sollen durch die Lehrenden angeregt, unterstützt und befähigt werden, die Differenzierung der Wahrnehmung dreidimensionaler Faktoren mit der Sensibilisierung für Raumphänomene zu koppeln (Eiglsperger 2009, 2011, 2013a). In einer Reihe von Vorarbeiten zu „tap“ zeigte sich, dass der „Cognitive-Apprenticeship-Ansatz“ (Collins, Brown & Duguid 1989) – sozusagen eine Art „kognitiver Handwerkslehre“ – eine geeignete Möglichkeit darstellt, dieses Anliegen umzusetzen. Untersuchungen zum Cognitive Apprenticeship zeigten in verschiedenen Bereichen (von der Mathematik über Geographie, kaufmännisches Rechnen und Sprachen bis hin zum plastischen Gestalten), dass damit Lernprozesse angeregt werden, die sowohl den Erwerb von Faktenwissen als auch von spezifischen Fertigkeiten, Denkmustern, Expertenkniffen und Überzeugungssystemen der entsprechenden Expertenkultur bewirken (Gruber & Mandl 2015). Der Ansatz stellt ein Gerüst dar, das ein breites Repertoire an Lehr- und Lernmethoden umfasst, aber auch Vorstellungen über deren Abfolge, Gewichtung und Kombination enthält.

Methoden des Cognitive Apprenticeship

(1) Anforderungen an die Lernenden (durchgehend)
Artikulation und Reflexion: Die Lernenden müssen während des Lernens eigene Absichten und Probleme artikulieren und reflektieren lernen, damit z. B. ein intensives und effektives Beratungsgespräch in Gang kommen und sich ein reflexives Verständnis entwickeln kann.
Exploration: Die Lernenden sollen komplexe Aufgabenstellungen explorieren, um tiefe Strukturen der Problemstellung zu durchdringen und eigene Fragen zu entwickeln.

(2) Anforderungen an die Lehrenden (geordnet in zeitlicher Abfolge)
Vormachen/Demonstrieren: Zu Beginn übernehmen die Lehrenden einen großen Teil der sichtbaren Aktivitäten. Sie demonstrieren anschaulich wesentliche Vorgänge, kommentieren ihr Tun und verbalisieren die intern ablaufenden kognitiven Prozesse.
Betreuung: Die Lehrenden stehen während des Lernens den Lernenden betreuend zur Seite, sie treten ihnen zunehmend die Zuständigkeit und Verantwortung für einzelne Schritte ab, sind aber noch eng an dem Geschehen beteiligt.
Unterstützung/Scaffolding: Die Lehrenden ziehen sich peu à peu zurück, fordern zu eigenen Entscheidungen auf und stellen weiterhin ein „Gerüst“ (engl. „scaffold“) dar – zum Beispiel durch das Bereitstellen spezieller Materialien und Werkzeuge, ohne deren konkrete Verwendung nahezu legen –, das den Lernenden Sicherheit bietet.
Zurückziehen: Letztliche Absicht des Lehrenden ist es, sich auszublenden, damit die Lernenden immer selbständiger agieren können.

Eiglsperger (2000, 2009) zeigte, dass der Cognitive Apprenticeship-Ansatz (siehe Kasten) für die Verbesserung des differenzierten Wahrnehmens im Kunstunterricht fruchtbar ist, weil sowohl grundlegende handwerkliche Techniken und deren Anwendung gefördert werden als auch das Erfinderschöpferische in zunehmender Eigenständigkeit zur Entfaltung gelangt. Das durch Cognitive Apprenticeship geförderte Zusammenspiel von Elementar- und Gestaltwahrnehmung spielt hierfür eine wesentliche Rolle.

Beim plastischen Gestalten ist die Beherrschung grundlegender handwerklicher Techniken ein wichtiger Ausgangspunkt. Die benötigten Fähigkeiten umfassen die Auswahl und den werkstoffgemäßen Umgang mit dem Material. Zum Beispiel kann der formbare Ton sowohl abgetragen als auch hinzugefügt und durch den Druck der Finger oder

Tabelle: Elementarmerkmale und Relationen differenzierter Raumwahrnehmung im plastischen Gestalten. Gerüst für Unterstützungsmaßnahmen in der Lehre im plastischen Naturstudium

Elementare Merkmale	Konturen und Kanten Anfangs-/Endpunkt Länge Neigung/Richtung Krümmung Kreuzung, Winkelung	Flächenzonen und Schattierung Kulminations-/Wendebereich Zonenausdehnung Zonenneigung/-richtung Wölbung, Kehlung, Ebene Übergang, Verlauf
Relationen	Komplexes Formengefüge Längenmaßverhältnisse Ausdehnungen (Flächenzonen) Richtungen Volumina Formübergänge	

Ein Beispiel des Lernens und Lehrens einer Studierenden

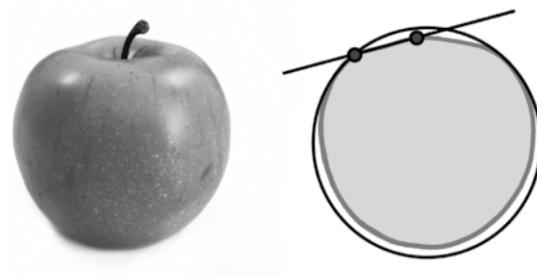
Die Studentin M. Mayer arbeitete in ihrem Studium vertieft im Bereich der figürlichen Plastik und absolvierte Veranstaltungen mit kunsttheoretischen und kunstdidaktischen Schwerpunkten, dabei auch Seminare zur Konzeption fachspezifischer Lehr- und Lernformate unter Einbezug des „Cognitive-Apprenticeship“-Ansatzes. Sie wandte sich im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit zum ersten Staatsexamen für ein Lehramt an Realschulen in Bayern mit ihren Fähigkeiten Schülerinnen und Schülern einer 5. Jahrgangsstufe zu und entwickelte auf Basis ihrer gereiften Erfahrungen in der künstlerischen Praxis, ihrer kunsttheoretischen Recherche und kunstdidaktischen Kenntnisse ein Unterrichtskonzept zur Gestaltung einer sitzenden, lesenden Figur im Material Ton.

Sie bietet den Lernenden zu Beginn eine Vielfalt an Demonstration und Unterstützung: Die Kinder tasten eine Plastik der Lehrerin ab, zeichnen sich gegenseitig und erarbeiten sich grundlegende Kenntnisse zur menschlichen Anatomie, vor allem zu den Gelenken, die beim Anwinkeln der Extremitäten in Sitzpositionen als zentrale Fixpunkte fungieren und bei der Setzung wie Bewertung von Längen, Breiten und Richtungsänderungen Orientierung geben. Sie spielt mit den Kindern: „Stell dir vor, du liest eine besonders witzige Seite eines Comics, du liest eine Horrorgeschichte, eine Liebesgeschichte, dein Buch ist gerade zum Platzen spannend.“

Die Kinder erlernen Techniken des Modellierens mit dem Material Ton, erwerben Kenntnisse über den Aufbau des menschlichen Körpers und übertragen die Kenntnisse, indem sie diese in plastischen Formen einer eigenen Tonfigur umsetzen. Sie haben die Freiheit, zunehmend eigene Gestaltungsideen zu entwickeln und zu visualisieren. Für den Unterrichtsverlauf plant die Lehrerin, wann sie einen technischen Vorgang demonstrieren soll, bereitet vielfältige Unterstützungsmaßnahmen vor, wie kunsthistorische Abbildungen, Zeichnungen von Kindern etc., sie reserviert viel Zeit für Gruppen- oder Individualgespräche und sie überlegt sich Situationen, wann sie sich als Lehrende zurückziehen kann, um Raum zur Exploration zu lassen.

Werkzeuge verformt, geschnitten oder geknetet werden. Der Instrumentenkasten „Werkzeug“ umfasst Hammer, Holzblöcke, Holzstäbchen, Tonschneider, Spachtel, Messer glatt oder mit Rillen. Faust, Handfläche, Finger und Fingernägel sind direkte und die sensuell wirksamsten „Geräte“ bei weichen Stoffen.

Ein einführendes Thema, das den gezielten Einsatz von Werktechnik, zugleich aber auch bereits Aspekte der Formbildung und der differenzierten Wahrnehmung fördern kann, ist das Naturstudium und dabei zum Beispiel das „Porträt“ eines Apfels, einer vermeintlich bekannten Form. Damit sich die Lernenden auf elementare Merkmale, etwa die Krümmung der Umrisskontur, konzentrieren können, müssen die Farben, Schattierung und die damit verbundene Volumenbildung zunächst ausgeblendet werden. Die Lernenden fokussieren sich auf ein bestimmtes Element, etwa die spezifische Krümmung oder Krümmungsfolgen über eine bestimmte Länge. Dazu können sie sich vorstellen, inwieweit der organische Spannungsbogen von einem Regelmäß – wie der geometrisch regelmäßigen Kreislinie – abweicht, wo ein gekrümmter Bereich einen Kulminationspunkt hat oder wo und wie lange eine Linie gerade erscheint. Da der Apfel dreidimensional ist und gestaltet wird, muss die Umrisskontur von vielen weiteren Perspektiven in demselben Vorgehen betrachtet, analysiert, fixiert und in vorausgehende Erkenntnisse und die Darstellung integriert werden (Eiglsperger 2013b: 36) (Abb.1).



Die Lehr- und Lerninhalte im plastischen Naturstudium spannen ein weites Feld auf. Dieses beinhaltet das figürliche Gestalten und Aktstudium eines menschlichen Modells, das sowohl die Nähe zur anatomischen Vorgabe als auch die Suche nach persönlichem Ausdruck erfordert. Während für Studierende in Einführungsveranstaltungen die Annäherung an anatomische Vorgaben meist eine große Herausforderung darstellt, versuchen Fortgeschrittene auf der Basis ihrer entwickelten Fähigkeit in differenzierter Wahrnehmung Freiheiten im Thema auszuloten, z. B. durch gezielte Steigerung der Spannungsverhältnisse in der Volumenbildung oder im Einsatz von Richtungskontrasten in Hinblick auf den intendierten Ausdruck.

Arbeiten von Regensburger Studierenden geben einen beispielhaften Einblick in mögliche Entwicklungen im plastischen Gestalten. (Abb. 2 a,b; 3 a,b; 4 a,b)

Den Einsatz der Methoden des Cognitive Apprenticeship erfahren die Studierenden der Universität Regensburg in



ihren Studien im plastischen Naturstudium. Sie werden bei komplexen bildnerischen Prozessen begleitet, durch vielfältige Aspekte, wie der Werkanalyse kunsthistorischer und zeitgenössischer Kunstwerke, unterstützt und gleichzeitig angeregt, ihre Erfahrungen in Lehr- und Lernformate zu transformieren. Dies entspricht dem Regensburger Profil, das die Durchdringung der Bereiche künstlerische Praxis, Kunsttheorie und Kunstdidaktik leistet, was sich in allen Studiengängen niederschlägt. Ein weiteres Beispiel (siehe Kasten) soll auch dazu einen Einblick geben. (Abb. 5 a, b; 6)

Literatur

Collins, A., Brown, J., S., Newman, S., E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.), Knowing, Learning, and Instruction (S. 453–494). Hillsdale: Erlbaum.

Eiglsperger, B. (2000). Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess. Eine Untersuchung zur Anwendung des „Cognitive-Apprenticeship“-Ansatzes“ beim Modellieren eines Selbstporträts. München: Utz.

Eiglsperger B. (2001). Differenziertes Raumwahrnehmen beim plastischen Gestalten. Eine Untersuchung über Probleme und Möglichkeiten des Lehrens und Lernens. In S. Krauss, et al. (Hrsg.), Raumdeutungen – ein interdisziplinärer Blick auf das Phänomen Raum (S. 83–98). Hamburg: Lit.



Abb. 2a, b
Bettina Wirth: 2a Arbeitsprozess zu einer Aktstudie, 2b Streber, Betonguss, 2013

Abb. 3a, b
Katharina Eberhard: 3a Grafische Studien; 3b The course of motion, Gipsplastik, 2011

Abb. 4a, b
Sarah Rohrer: 4a Aktstudie, Betonguss, 2015; 4b „Planstelle“, Wachsobjekt, 2015

Abb. 5a, b
Magdalena Mayer, Aktstudien: 5a Katharina, Betonguss 2014; 5b Agneta, Betonguss 2013

Abb. 6
Lesende, figürliches plastisches Gestalten mit Ton, Schülerarbeiten einer 5. Klasse; Lehrende M. Mayer

Abb. 6
Lesende, figürliches
plastisches Gestalten mit
Ton, Schülerarbeiten einer
5. Klasse; Lehrende M.
Mayer
Alle Abbildungen: Archiv
Birgit Eiglsperger



Eiglsperger, B. (2009). Lernumgebungen für Gestalten im Raum. In B. Eiglsperger et al. (Hrsg.), *Stufen des Gestaltens. Zeichnung. Malerei. Plastik* (S. 75–128). Regensburg: Universitätsverlag Regensburg.

Eiglsperger, B. (2011). Formprinzipien in der Plastik – Analyse von Formentwicklungen bei C. Brancusi und A. Giacometti. In B. Eiglsperger et al. (Hrsg.), *Werkanalyse. betrachten. erschließen. deuten* (S. 55–73). Regensburg: Universitätsverlag Regensburg.

Eiglsperger, B. & Gruber, H. (2012). Das Auge des Meisters. Blick in die Wissenschaft. *Forschungsmagazin der Universität Regensburg*. Heft 25 (S. 34–40). Regensburg: Universitätsverlag Regensburg.

Eiglsperger, B. (2013a). Dreidimensionales Gestalten im Kunstunterricht. In P. Brünger (Hrsg.), *Praxis Grundschule. Dreidimensionale*

Kunst (S. 4–7). Braunschweig: Westermann.

Eiglsperger, B. (2013b). Wahrnehmens- und Schaffensprozesse: Entwicklung und Lehre. Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess. In B. Eiglsperger et al. (Hrsg.), *Spaces – Perspektiven aus Kunst und Wissenschaft* (S. 29–39). Regensburg: Universitätsverlag Regensburg.

Gruber, H. & Mandl, H. (2015). Apprenticeship and school learning: General considerations. In J. D. Wright (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2. Aufl., Bd. 1, S. 870–873). Oxford: Elsevier.

Mayer, M. (2014). Figürliche Plastik. Schriftliche Hausarbeit für die Zulassung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Realschulen in Bayern nach der LPO I.

Barbara Lutz-Sterzenbach, Ansgar Schnurr, Ernst Wagner

Dritte Räume Kunstpädagogik auf dem Weg zu Transkultur, Globalität, Diversity

Sermin Langhoff, Intendantin des Maxim Gorki Theaters in Berlin, grenzt in einem Interview die allgemeine Alltagskultur klar von einer Situation ab, „in der zwei oder mehr voneinander völlig getrennte und innerlich homogene ‚Kulturen‘ einander gegenüberstehen – sagen wir eine abendländische und eine orientalische – und mühsam Beziehungen knüpfen“. Das habe nichts mit der Realität Europas und der Bundesrepublik im 21. Jahrhundert zu tun: „Kein Mensch, den ich kenne, gehört einem einzigen, geschlossenen Kulturraum an. Unser wirkliches Leben ist schon längst transkulturell und translokal, und zwar jenseits von Herkunft.“¹ Die hier formulierte Vorstellung, dass wir alle zunehmend unterschiedslos in einer globalen Transkultur lebten und in selber Weise daran teilhätten, trägt aber. Differenzen bestehen, Ungleichheit ebenso. Interessant ist die Frage, wie damit umgegangen wird und was daraus entsteht.

Die Theorie der Dritten Räume, an die wir in diesem Beitrag anknüpfen, folgt der von Langhoff gemachten Beobachtung, dass es im alltäglichen Leben, also in der bestimmenden Normalität der Kultur, längst nur noch verschiedene Mixturen gibt. Doch zwischen diesen gibt es kulturelle Differenzen, auch in pädagogischen Zusammenhängen. Sie liegen – bei näherer Betrachtung – z.B. nicht trennscharf entlang der Grenzen, die durch die Herkunft und migrantische Vergangenheit markiert sind, sie werden flexibel gestaltet und ausgehandelt. Auch wenn sich die Grenzen in den Lebensläufen und kulturellen Zusammenhängen verflüssigen, spielen Abgrenzung und Othering dabei – gerade auch bei der Formung neuer scheinbarer Selbstverständlichkeiten des Alltags – zentrale Rollen. Mit den neuen Mixturen entstehen damit neue Differenzen.

Nun stellt Homi K. Bhabha, ein Vordenker der postkolonialen Theorie, fest, dass sich zwischen den kulturellen Differenzen wiederum etwas Neues bildet. Metaphorisch beschreibt er diesen Prozess der Neubildungen als einen Zwischenraum, in dem die Einflüsse und kulturellen Zugehörigkeiten, die uns alle in verschiedenen Lebenssituationen in unterschiedlicher Weise einbinden, miteinander ausge-

handelt werden. Dieser Aushandlungsprozess als Denkraum beinhaltet, dass Subjekte sich mit den umgebenden Rollen, Bildkulturen und Selbstverständnissen auseinandersetzen, sich partiell oder temporär auch damit *identifizieren*.² Jedoch werden letztlich keine festen, eindeutigen Identitäten mehr eingenommen, da sie im Dazwischen der vielen Einflüsse und Selbstverständnisse permanent entgleiten („*slippage*“). Zudem werden sie vom jeweils Anderen in Frage gestellt oder ergänzt. So entgleitet z.B. die Rolle (bzw. das Stereotyp) als muslimische Migrantin, wenn diese bei Facebook Selbstporträts hochlädt. Sie nimmt eine Rolle als künstlerisch aktive Fotografin, die diese Facebookfotos erstellt hat, ein, während ihr diese Rolle wiederum entgleitet, wenn diese Bilder etwa im eigenen Jugendzimmer nicht aufgehängt werden dürfen, da hier andere familiäre Regeln gelten.³

Das Resultat solcher Kontraste sind laut den Beobachtungen Bhabhas keine zerrissenen Identitäten, sondern komplexe Selbstverständnisse des In-Between. Diese Zwischenräume sind aber keine luftleeren Zonen, kein kulturloses Niemandsland, sondern Lebenswelten, die durch eine hoch aktive kulturelle Praxis gekennzeichnet sind und originäre Ausdrucksformen hervorbringen. Bhabha beschreibt die hier entstehenden ambigen Selbstverständnisse und Aushandlungsprozesse metaphorisch durch das Pendeln in einem Treppenhaus:

„Das Treppenhaus als Schwellenraum zwischen den Identitätsbestimmungen wird zum Prozess symbolischer Interaktion, zum Verbindungsgefüge, das den Unterschied zwischen Oben und Unten, Schwarz und Weiß konstituiert. Das Hin und Her des Treppenhauses, die Bewegung und der Übergang in der Zeit, die es gestattet, verhindern, dass sich Identitäten an seinem oberen und unteren Ende zu ursprünglichen Polaritäten festsetzen. Dieser zwischenräumliche Übergang zwischen festen Identifikationen eröffnet die Möglichkeit einer kulturellen Hybridität, in der es einen Platz für Differenz ohne eine übernommene Hierarchie gibt“⁴

Wesentlich für die postkoloniale Theorie ist genau dieser letztgenannte Aspekt, nämlich, dass es in Dritten Räumen

- 1 <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60135/interview-mit-sermin-langhoff?p=all> (30.05.2015)
- 2 Bhabha, Homi K.: *The Third Space. Interview with Homi Bhabha*. In: Rutherford, Jonathan (Hg.): *Identity. Community, Culture, Difference*. London 1990, S. 211
- 3 vgl. Schnurr, Ansgar: *„Dritte Räume“*. Zwischen Bilderskepsis und Facebookalbum. In: Schulz, Frank / Seumel, Ines (Hg.): *U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache*. München 2013, S. 613-62
- 4 Bhabha, Homi K.: *Die Verortung der Kultur*. Tübingen 2000, S. 5

kaum kulturelle Festlegungen gibt, da es sich um extrem ausdifferenzierte und individualisierte Konstruktionen handelt. Der Dritte Raum ist durch weitaus geringere Strukturen von Macht, Festlegung oder fremdbestimmter Einflussnahme geprägt und bietet erheblich ausgedehnte Handlungsfreiheiten. Hier wird es möglich, durch das individuelle wie gemeinschaftliche Aushandeln von Zugehörigkeiten und Bedeutungen, Subjektivität herauszubilden und – durchaus widerständig – zu individuellen Aussagen, Blickwinkeln und Selbstbestimmungen zu finden.⁵

Kunstpädagogik, die als Bildungsziel die Subjektbildung, das Fördern von Potenzialen wie auch das Erproben von Individualität und Selbstausdruck hochhält, findet sich hier wieder. Kunst bietet einen alternativen Raum zur Sprache, um Dinge zu verhandeln, Bedeutungen zu generieren und zu überprüfen. Wie die Sprache gehört wohl jedes bildnerische Tun zum Ausdrucks- und Kommunikationsrepertoire und damit zu den anthropologischen und ontologischen Grundbedingungen des Menschen. Auch im künstlerischen Handeln finden Übersetzungen statt – Übersetzungen von Beobachtungen, Wahrnehmungen und Empfindungen und Denken in Linien, Zeichen, Gestaltformen. Diese Setzungen erlauben über Sprachbarrieren hinaus einen Kommunikationsprozess, ein Aushandeln von unterschiedlichen individuellen Konstruktionen und ihren Bedeutungen in einem offenen Raum, der Ambivalenz und Vagheit, der fluide Denksätze bereithält.

Gerade der ganz traditionelle Anspruch des Kunstunterrichts seit der Reformpädagogik vor über 100 Jahren, den „unverfälschten Ausdruck des Kindes“ zu fördern, feiert hier eine überraschende Renaissance – auch wenn er natürlich nicht mehr so naiv gedacht werden kann wie damals. Aber es ist nicht nur dieser traditionelle Bildungsanspruch, der aus der Romantik stammende Anspruch, den Prozess der (Selbst-)Entfaltung des Individuums in bildnerisch-produk-

tiver und rezeptiver Praxis zu begleiten, der hier fruchtbar werden kann.

Es ist vor allem das Medium „Bild“ (verstanden als Containerbegriff vorrangig visueller Sachverhalte in Alltag und Kunst sowie in allen Medien), das, wenn man es richtig einsetzt, „geringere Strukturen von Macht, Festlegung oder fremdbestimmter Einflussnahme“ (s.o.) aufweist. Das Bild, gerade das von Kindern und Jugendlichen selbst geschaffene Bild, weist (im Gegensatz zur Sprache) eine geringere diskursive Bestimmtheit auf und kann in einer unscharfen, fluiden, pendelnden Kommunikation je neu verstanden werden. Und die Bilder der Welt, von der Kunst über die angewandten Künste bis zum Alltag, sind geradezu Paradebeispiele der Hybridität und des In-Between.⁶

Zwei Beispiele können dies ggf. deutlich machen: Schülerinnen und Schüler einer Rosenheimer Schule bauen mit Flüchtlingen, die kein Wort Deutsch können, gemeinsam einen Pavillon. Oder: Eine Tänzerin tanzt vor und mit Kindern unterschiedlichster Herkunft die Bilder des Museums Reina Sofia.⁷ Diese Prozesse beinhalten, dass sich die beteiligten Subjekte mit den umgebenden und eigenen Rollen, Bildkulturen und Selbstverständnissen auseinandersetzen, sich auch damit *identifizierten*, zumindest partiell oder temporär.

Bei der Sektion in Salzburg haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops „Kunstpädagogik auf dem Weg zu Transkultur, Globalität, Diversity“ noch weitere mögliche Beispiele für solche In-Between-Räume genannt und beschrieben: Musik; unbekannte und unvertraute Erfahrungen, die für alle Beteiligten (auch für die Lehrerinnen und Lehrer) gleich neu sind; Konsumkultur; Freundschaft. Die Beispiele machen deutlich, dass diese Räume zum einen Räume mit hohem Potenzial, zum andern natürlich nicht frei von neuen (und alten) Macht-Beziehungen sind. Der verantwortliche Umgang mit ihnen ist Teil der angesprochenen Aushandlungsprozesse.

- 5 Vgl. Castro Varela, Mario do Mar/Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005, S. 83ff
- 6 Vgl. Wagner, Ernst: Kunstunterricht im Zeitalter der Globalisierung. In: Bering, Kunibert/Hölscher, Stefan/Pauls, Karina (Hg.). Globalität – Transkulturalität – Partizipationen Kunstpädagogische Perspektiven. 2015. S. 11 ff
- 7 <http://www.museoreinasofia.es/actividades/si-fuera-movimiento-8>

Joachim Kettel

Exploration_Vertiefung_Transfer – Komplettsset mit Gelinggarantie?

Die von mir an der Salzburger Polytechnischen Schule initiierte Auseinandersetzung mit dem werkstattartigen Ausgangssetting sollte die künstlerische Beweglichkeit der Beteiligten und ihr didaktisches Denken und Handeln¹ stimulieren helfen. Tische wurden zu Gruppentischen geblockt. Auf jeder Tischfläche begrüßte eine überschaubare Auswahl unterschiedlichster Gegenstände, Stoffe und Materialien die Anwesenden. Auf Seitentischen wurden Mal- und Zeichenmedien, Papiere unterschiedlicher Größe, Scheren, Klebstoff, Draht etc. ausgelegt, Mobiltelefone und Fotoapparate konnten ebenfalls hinzugezogen werden.

Die anvisierte Übung für die kommenden drei Zeitstunden bestand darin, in einem Dreischritt aus Exploration, künstlerischer Vertiefung und didaktischem Transfer zu einer aussage-

fähigen Prozessstruktur zu gelangen, indem aus wesentlichen künstlerischen Einsichten in gewählte und explorierte Gegenstände didaktisch-methodische Konsequenzen zu ziehen und eine unterrichtsdidaktische Modellbildung zu entwerfen war. Künstlerische Erfahrung sollte so ihre didaktischen Potenziale sichtbar machen. Ohne Frage eine recht anspruchsvolle Aufgabenstellung (siehe Kasten), die ein Hineintauchen bzw. eine Verwicklung in die bereitgestellte Versuchsanordnung und den Willen voraussetzte, sich gemeinsam auf eine spannende Reise zu begeben.

„Workshop Kettel; Polytechnische Schule Salzburg; Raum 15; 10:00-13:00 Uhr; 3-4 Personen pro Tischgruppe; 3 Briefe; Brief 3 bitte erst öffnen nach ca. 2 Stunden; 7 Tische zu je 4 Personen (28).

- 1 Joachim Kettel: Warum künstlerisches Denken lernen? In: Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Oberhausen 2012. S. 447-467.

1. Brief mit 2 Impulsen

1. Impuls: **Gemeinsam einen Gedankenraum erzeugen**

Auslegung von Gegenständen und Material auf Tisch; Auslegen/Ordnen des Materials, intensives Wahrnehmen, Körperkontakt, Erproben, Sondieren; Aufgabe an die gesamte Gruppe: Womit wollen wir arbeiten, warum? Der auszuwählende Gegenstand, das Material, die Gegenstandsgruppe dient als Auslöser für Ihre experimentellen künstlerischen Explorationen; führen Sie ein gemeinsames (auch kontroverses) Gespräch über denkbare künstlerische Anschlüsse bzw. Anschluss-handlungen, über einen künstlerischen Forschungs- bzw. Entwicklungsprozess, (der gegebenenfalls auch in eine Gestaltung einmündet bzw. einmünden kann). Falls Sie sich nicht auf *einen* konkreten Gegenstand/ Gegenstandsgruppe, auf *ein* konkretes Material einigen können, so öffnen Sie den Briefumschlag mit dem Joker darauf: Überle-

gen Sie gemeinsam, wie Sie ‚den Ball am Laufen‘ halten, also einen langen künstlerischen Explorationsprozess entwickeln können! Fertigen Sie auf der Basis Ihrer Ideenfindungen zu Ihrem künstlerischen Prozess gemeinsam eine Karte an. Sollten Sie sich nicht einigen können, so kann auch jeder mit einem eigenen Gegenstand/Material weiterarbeiten (siehe 2. Impuls):

2. Impuls: **Individueller Möglichkeitsraum – Alleine weiterforschen**

„Arbeite aus Deinem eigenen Werk heraus – nicht aus dem eines anderen“ (Richard Serra). Suchen Sie nun einen *eigenen* ästhetisch-künstlerischen Zugang zum Gegenstand! Hierzu können Sie sich an der Material- und Werkzeugtheke bedienen!

2. Brief mit Joker

Das ? soll Sie zu einem erneuten Gespräch anregen über eine spezielle

Wahrnehmung, eine Untersuchungsfrage, bzw. das Untersuchungsproblem, -gegenstand oder -motiv. Einigen Sie sich auf eines/einen. Gehen Sie vor wie eingangs schon beschrieben!

3. Brief mit 3. Impuls (erst zu öffnen nach ca. 2 Stunden): **Didaktischer Imaginationsraum**

Entwickeln Sie nun (für sich allein!) vor dem Hintergrund Ihrer selbst gemachten Erfahrungen mit dem Gegenstand ein Vermittlungskonzept für die Zielgruppe Ihrer Wahl (Schule bzw. außerschulisch); entwerfen Sie eine Vermittlungspartitur/grafische Notation für ein Unterrichtsprojekt von der Dauer eines halben Schuljahres; begründen Sie hierbei Ihr Vorgehen knapp; bedenken Sie Ihre Zielsetzung und legitimieren Sie das kunstdidaktische Konzept Ihrer Wahl; geben Sie Hinweise zu Ihrem Kunstbegriff (alles schriftlich)!”



Abb. 1:
Tandem, Blindenführung



Abb. 2
Eine männliche Figur
gedankenversunken auf
einem Apfel, eine weib-
liche Figur an einem Mast
aufgehängt

Nachdem sich zwei gemischtgeschlechtliche Gruppenbildungen an zwei Tischblöcken ergeben hatten, konnte die Arbeit aufgenommen werden. Jede Gruppe ging mit der Aufgabenstellung anders um. Die erste Gruppe diskutierte wenig über die Aufgabenstellung. Alle Gruppenmitglieder explorieren zunächst die Gegenstände und Materialien auf ihrem Tisch. Hierbei entwickeln sich rasch Dynamiken, die dazu führen, den Platz zu verlassen und zu zweit durch den Klassenraum zu wandern, um hierbei weitere Erfahrungen zu sammeln, wobei sich eine der beiden Teilnehmerinnen als Führerin der ‚blinden‘ anderen anbietet und dieser jeweils unterschiedliche Gegenstände zum Fühlen und Tasten in die Hände gibt. Später formt sich ein anderes Tandem, bei dem das männliche Gruppenmitglied nun blind durch Flur und Treppenhaus der Polytechnischen Schule geleitet wird (Abb.1). Anschließend wird die Tafel beschrieben und mit Applikationen versehen. Während dieser teilweise dadaistisch anmutenden Performance werden Räume sondiert, Materialien und Gegenstände ertastet, Texte blind auf der Tafel notiert und ein direkter Bezug zu einer Arbeit von Timm

Ulrichs „Ich kann keine Kunst mehr sehen!“ (1975/2002) hergestellt.

Ausgewählt wird ein Gummihandschuh, auf den ein Schneckenhaus als Schmuck appliziert wird. Offenbar reizt die Teilnehmerin der Materialkontrast von Gummi und Muschelkalk, weich und hart, künstlich und natürlich, dunkel und hell. Hinzu kommen mit Gummiringen versehene Glieder einer künstlichen Hand, die die ganze Zeit über von der Teilnehmerin getragen und performiert wird, und mit der Körperkontakt zu anderen Gegenständen und Personen hergestellt wird. Dabei werden die Kontrastbildungen von natürlichem und künstlichem Fleisch bzw. der Haut, eigenem Körper und Fremdkörper deutlich. Die anderen beiden weiblichen Gruppenmitglieder haben sich zwischenzeitlich je eigenen Gegenständen zugewandt, die sie nun mit jeweils anderen in Kombinationen auf ihren Wirkungs- und Bedeutungsgehalt hin weiter untersuchen, wobei sie schließlich zu aussagefähigen Gestaltungen gelangen. Ihre Mikro-Welten zeigen Modellbau-Figuren und Gegenstände in unterschiedlichen Zusammenfügungen. Eine andere Teilnehmerin beschäftigt sich mit einem Apfel, der ihr in ihrer Gestaltung einerseits zum Symbol für Wachstum bzw. ein menschliches Gehirn wird, worin sie eine Kanüle mit Trichter und einen Kompetenzstreifen steckt. In anderen Gestaltungen wandelt eine männliche Figur gedankenversunken auf einem Apfel umher, wird eine weibliche Figur an einem Mast aufgehängt, dessen Sockel mit Papier umwickelt ist, auf das ein Zahlencode und japanische Schriftzeichen aufgedruckt sind. (Abb.2) Eine männliche und weibliche Spielzeug-Figur, platziert am Rande eines Apfel-Kraters, erinnern den Betrachter an den ‚Spaziergang auf dem Vulkan‘, sie links er rechts, nehmen beide Personen doch keinen Kontakt auf. Wieder ein anderes Objekt zeigt eine Blindenbinde als Raketenabschussrampe, ein weiteres eine gespannte Mausefalle unter Zellophan. Alle entstandenen Objekte muten wie Asservate der kriminaltechnischen Spurensicherung an. Die Zeit reichte bei dieser Gruppe jedoch nicht aus für einen Transfer der gesammelten Erfahrungen in die didaktische Ebene. Auch konnte ein modellhaftes Vermittlungskonzept nicht mehr entwickelt werden.

Die zweite Gruppe ließ sich im Hinblick auf den Erkundungs- und Kommunikationsauftrag wesentlich mehr Zeit. Dies führte offenbar auch zu einer konzentrierteren Rezeption des Arbeitsauftrags. Sehr viel später als die andere Gruppe kam man überein, mit einem gemeinsamen Gegenstand weiter zu arbeiten. Es handelt sich hierbei um einen mit Malpalette, Farben und Ausmalbögen gefüllten Karton mit der werbewirksamen Aufschrift „Malen nach Zahlen“, der als ein „Komplettsset mit Gelinggarantie“ das „Malen wie ein kleiner Künstler“ ab dem neunten Lebensjahr annonciert. Länger halten sich die TeilnehmerInnen mit der Malanleitung zur Er-

„Katzenschwanz – Soweit ich mich erinne- re, war es der Gruppe von Anfang an ein Anliegen, zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen. D. h., wir wollten uns an die Aufgabenstellung halten und ein gemeinsames Werk schaffen. Dazu war es notwendig, sich zunächst über die individuellen – teils auch (berufs) biografischen – Positionen, Ideen, Vorstellungen, Vorlieben, Widerstände usw. auszutauschen, was wir eingangs etwas systematischer und mittendrin auch immer wieder mal taten. Nachdem wir uns zuerst einander vorgestellt hatten, unterhielten wir uns über die auf dem Tisch ausgelegten Gegenstände, die wir schon eine Weile betrachtet und gemustert hatten und versuchten dabei, sie grob in Kategorien einzuteilen: Kitsch, Kindergeburtstag, Natur, Kunst, ... usw.

Dass wir zu unserem ‚Katzenschwanz‘-Ergebnis kamen, lag vor allem daran, dass wir einerseits immer bereit waren, Kompromisse einzugehen, und andererseits bald eine erste Idee fanden, an deren Umsetzung wir alle gemeinsam Spaß hatten. ... Wie in Gruppenprozessen üblich, gab es natürlich dominanteren und zurückhaltendere Verhaltensweisen. A. wollte gern zuerst die Gegenstände sortieren und setzte sich dafür ein. I. und J. gingen auch recht schnell darauf ein. Ich hatte eigentlich kein Interesse daran, denn ich hätte sehr gern den schon etwas weichen Apfel zermatscht und daraus etwas gemacht. Aber da mir wichtiger war, dass wir ein gemeinsames Ergebnis entwickeln und ich außerdem gespannt war, wie sich der Gruppenprozess weiter gestalten würde, stimmte ich dem zu, machte aber nicht sehr aktiv mit. ... So übernahm ich teilweise stärker die Rolle der Beobachterin, als der aktiven Mitgestalterin. Die anderen Gruppenmitglieder erlebte ich als relativ gleichberechtigt agierend. Während der Sortier-Phase sprachen wir teilweise darüber, was einzelne Gegenstände bei uns auslösten, welcher Verwendungszweck mit ihnen üblicherweise verbunden ist, welcher ein künstlerischer sein könnte, welche Art von künstlerischer Verwendung häufig stattfindet bzw. von unterschiedlichen Personen erwartet wird oder werden könnte. Thematisiert wurde in Ansätzen auch, was ein solcher Fundus und die Aufgabenstellung bei unterschiedlichen

Schüler/innen auslösen würde – schließlich befanden wir uns in einem Workshop, in dem es um künstlerische Didaktik gehen sollte. Was nach der Kategorisierung passieren würde, war noch völlig unklar. Die Gegenstände wurden schließlich in Themen-Gruppen sortiert und anschließend aufgereiht: von ‚natürlich-wertvoll‘ bis ‚künstlich-weniger wertvoll‘. Es war dabei klar, dass die Kategorisierung natürlich nie ganz ‚richtig‘ bzw. ganz ‚falsch‘, d.h. eindeutig sein konnte und dass es Schnittmengen geben würde. Es ging bei den Zuordnungen und der Reihung vor allem darum, einen ersten Zugriff zum Umgang mit dem reichhaltigen Sortiment zu finden und zu praktizieren.

Die Diskussion während des Sortierens kristallisierte sich am Spiel ‚Malen nach Zahlen‘ (Abb.4). Schnell waren wir uns einig, dass für ein solches Spiel, das sicher von vielen Kunstpädagog/innen eher als No Go für den Einsatz im Unterricht verwendet werden würde, dennoch künstlerische Umgangsweisen entwickelt werden könnten. Außerdem stellten wir infrage, ob denn ‚Malen nach Zahlen‘ grundsätzlich ‚schlecht‘ sein könnte: Für wen oder was? Wie? Warum? Mit wem? Es reizte dann alle gleichermaßen, den Schachtelinhalt anders zu verwenden. ... Die Karten-Idee entstand auch aus der Diskussion darum, dass es darauf ankommt, nach ‚welchen Karten‘ man handeln kann – hier im Umgang mit den Gegenständen bzw. dem Spiel: Je nachdem, wohin man hin und welchen Weg man einschlagen möchte, mit Ziel oder ohne. Das Spiel wurde also erst einmal ausgepackt. Die Farbtöpfchen waren logischerweise mit Nummern versehen. Schnell waren wir uns einig, dass wir ausgehend von den Nummern der Farbtöpfchen den Haufen mit den Gegenständen die Farbnummern zuordnen wollten. Jeder Haufen bekam also eine Nummer: Statt der Farben wurden den Gegenständen Nummern zugeordnet. Nach welchem Prinzip wir dabei genau verfahren sind, weiß ich nicht mehr, aber es gab eines. Es könnte sein, dass wir die höchsten Nummern den vermeintlich ‚wertvollsten‘ Gegenständen zugeordnet haben. Die verschiedenen Stationen unseres Arbeitsprozesses dokumentierten wir fotografisch,

falls wir im Nachhinein noch etwas verändern wollten, aber auch, um den Prozess festzuhalten.

Nachdem alle Nummern vergeben waren, studierten wir das Bild. Nun spielte für uns alle die Berücksichtigung formaler Aspekte eine Rolle, denn das Katzenbild sollte statt mit den Farben mit den nummerierten Gegenständen nachgestaltet werden. Das vorgezeichnete Katzenbild sollte also zur Karte werden, nach der wir ein andersartiges Katzen-Bild legen wollten. Wir wählten daher das Ende des Katzenschwanzes aus, um damit die Legearbeit zu beginnen, weil dieser aus kleinen Flächen bestand. Der Zipfel des Katzenschwanzes wurde nun also nicht mit den Farben auf den Malkarton gemalt, sondern als Bild aus Gegenständen gelegt. Dabei kamen uns immer neue Ideen. Ich hätte gern auch noch die Fläche verlassen und den Katzenschwanz an Fäden in den Raum gehängt. Damit wäre auch die Gruppe einverstanden gewesen. Mangels Zeit und Möglichkeit mussten wir darauf allerdings verzichten. Am Ende waren wir alle sehr mit unserem Ergebnis zufrieden. Es war uns gelungen, innerhalb der vorgegebenen Zeit mit dem zur Verfügung gestellten Material eine gemeinsam entwickelte, künstlerische Idee zu realisieren. Ich vermute, dass wir diese vor allem deshalb lustig, spannend, interessant und realisierungswürdig empfanden, weil es sich letztendlich um das Spiel mit und das Brechen von Klischees in Bezug auf Kunst und Pädagogik handelte. Das Spiel bestand im Aushandeln und im Neu-Ordnen, aber auch in der Transformation der Ausgangsobjekte in eine neue Gestalt (Abb.5).

Ich erinnerte mich während der Workshop-Zeit sofort an Beuys, an seine Aufforderung zur permanenten Konferenz und Mitarbeit an der sozialen Plastik. So erlebte und empfand ich den Workshop-Prozess gleichzeitig sowohl aktiv im Mit-Tun als auch passiv aus der Beobachterinnen-Rolle heraus: Als eine permanente Konferenz und Arbeit an einer sozialen, künstlerischen und, im übertragenen Sinn, auch als eine Art kunst-pädagogische Plastik. Die Katzenschwanz-Installation verstehe ich damit als Spur dieses Prozesses.“ (Jeanette Obst)



Abb. 3
Zahlen und Gegenstände



Abb. 4
Malspiel Katze



Abb. 5
Neue Gestalt

stellung des Katzenmotivs auf, ehe man sich den auf dem Tisch ausgelegten Gegenständen zuwendet, diese vom Tisch herunter nimmt und auf dem Boden in einer Linie auslegt. Offensichtlich stellt die Gruppe einen Bezug zur durchnummerierten Katzenzeichnung aus der Schachtel her, indem nun

den am Boden ausgelegten Gegenständen jeweils Ziffern zugeordnet und so ein alternatives Bezeichnungssystem entwickelt wird, das den abstrakten Zahlenfeldern im linearen Vordruck konkrete, greifbare Gegenstände zuordnet (Abb.3). Ein Gruppenmitglied verfasst aus der Erinnerung einen Bericht (siehe Kasten).

Bei einem später hinzugestoßenen Teilnehmer zeigten sich sowohl große Explorationsfreude als auch andauernde Neugier im Kombinationsspiel unterschiedlichster Gegenstände, die sich dieser auch an anderen Tischen beschaffte. Die von ihm kreierte Motivwelten sind im Gegensatz zur zweiten, eher konzeptionell vorgegangenen, Gruppe wesentlich erzählerischer ausgeprägt und erscheinen dem Betrachter in Positionierung und Auswahl gleichsam wie Maquetten von Monumentalskulpturen, die in ihrer Zusammenfügung an Denkmals-, bzw. Andachts-Inszenierungen erinnern. Die symmetrisch angelegte Inszenierung von Spielzeughirsch (Feuerzeug), Modell-Figuren (Mann und Frau), abstrahierten Pflanzen-Stelen und davor platziertem Windlicht schafft einen Bedeutungsraum, in dem die Mann und Frau repräsentierenden Figuren die vitalen Kräfte des Hirschen ebenso empfangen wie an den pflanzlichen Wachstumskräften der stilisierten symbolhaft in Erscheinung tretenden Natur teilhaftig werden, und durch die Hinzufügung einer brennenden Kerze eine feierlich-religiöse, eingedenkende Stimmung erzeugt wird (Abb.6).

Wie man an den hier beschriebenen Handlungen ablesen kann, kamen die mitspielenden Workshop-Teilnehmer/innen der Erfüllung meiner Aufgabenstellung nur in Teilen nach, in einem Dreischritt aus Exploration, künstlerischer Vertiefung und didaktischem Transfer zu einer aussagefähigen Prozessstruktur zu gelangen. Bereits der einen Gruppe gelang kaum der tiefergehende Diskussionsprozess um die gemeinsame Auswahl (dann weiter einzeln) zu untersuchender Gegenstände, indem man schnell in isolierte, mal dialogisch mal monologisch kommunizierte Handlungsprozesse verfiel, wobei ihren Mitgliedern schließlich Aufmerksamkeit, Kraft und Zeit fehlten, die nächste anstehende Aufgabe im Hinblick auf die Entwicklung eines didaktischen Imaginationsraums, nebst einer Vermittlungspartitur bzw. grafischen Notation für ein längerfristiges Unterrichtsprojekt anzugehen.

Ähnlich zeigen sich die Beobachtungen bei dem später hinzugekommenen Teilnehmer, der die Aufgabenstellung offenbar gar nicht zur Kenntnis genommen hatte, dafür aber umso lustvoller und unbekümmerter zu experimentieren schien. Lediglich die zweite Gruppe zeigte in der Tendenz, auch bestätigt durch den hier miterfassten Erfahrungsbericht eines Gruppenmitglieds, eine sich aus dem intensiven Austausch und der dann folgenden künstlerischen Explorationsarbeit er-



Abb. 6
Andachts-Inszenierung
mit brennender Kerze

gebende didaktisch-methodische Dimension künstlerischen Handelns, ohne diese aber, wohl auch aus zeitlichen Gründen, weiter- und tiefergehend explorieren zu können.

Didaktische Überlegungen sind nicht etwa Disziplinierungen oder Deduzierungen des freien künstlerischen Spiels bzw. zweckfreier Erkundungen und Sondierungen, sondern die Fortsetzungen der Kunst mit den ihr *eigenen* Mitteln – unter einer lediglich leicht verschobenen Fragestellung. Gerade die künstlerische Bildung² wendet sich mit aller Entschiedenheit gegen Funktionalisierungen und Instrumentalisierungen umfassender künstlerischer Forschungs- und Gestaltungsprozesse, die in schulischen und außerschulischen Vermittlungsprozessen noch immer reduktionistisch-analytisch erfolgen.

Ästhetische und künstlerische Erfahrungsprozesse benötigen Zeit, die hier nur sehr beschränkt zur Verfügung stand. Sie benötigen aber auch mutige Mitspieler/innen, die sich auf diesen Prozess (im Rahmen dieses Kongresses) einlassen.

Das kunstpädagogische Trauerspiel zeigt sich in der Zahl der an diesem Workshop Mitwirkenden im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Kongressteilnehmer/innen (9:500)! Hierin dokumentiert sich die noch immer grassierende Angst der Kunstpädagog/innen vor der Kunst, zumal vor der *eigenen* Kunstpraxis, der offenbar überhaupt nichts zugetraut wird, und last but not least, die Notwendigkeit einer drängenden Intensivierung künstlerischer – und damit kunstdidaktischer – Denk- und Handlungsprozesse im (inter)nationalen kunstpädagogischen Gegenwartsdiskurs!

2 Siehe hierzu auch der Beitrag von Lucile Schwörer-Merz in diesem Band!

Jörg Grütjen

Fachspezifische Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht

Das Wissen um fachspezifische Lernschwierigkeiten von Schüler_innen begreift man in naturwissenschaftlichen Fächern als eine zentrale fachdidaktische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern (Wodzinski 2006): Im Fach Physik haben Lernende Lernschwierigkeiten etwa bei den Themen Impulsätze oder der Konzeptualisierung von Aggregatzuständen (gefrorenes, flüssiges, siedendes, kochendes, verdampftes Wasser). In Mathematik gibt es Schwierigkeiten bei der Multiplikation von Brüchen, in Musik kommen Lernende, die kein Instrument spielen, mit dem Quintenzirkel nicht zurecht.

„Tom ist in der 6. Klasse eines Gymnasiums. Aufgabe in dieser Kunstunterrichtsstunde war es ein Fachwerkhaus mit Pastell-, Acryl-, oder Wasserfarbe zu malen. Die Farben sollten mit Deckweiß gemischt werden, damit sie besser decken, da die Bleistiftskizze des Hauses nicht mehr sichtbar sein sollte. Tom mischte also seine Wasserfarben mit Deckweiß und Wasser und übermalte seine Zeichnung. Nach einiger Zeit kam der Kunstlehrer zu Tom, schlug die Hände über dem Kopf zusammen und sagte: ‚Du hast alles falsch gemacht, was man falsch machen kann!‘. Tom entgegnete daraufhin dem Lehrer, dass er nicht verstünde, was falsch sei. Der Lehrer nahm Pinsel und Farben und malte in Toms Bild herum, um Fehler auszubessern. Nach kurzer Zeit ging der Lehrer ohne ‚weitere‘ Erklärung wieder weg. Tom war froh, dass der Lehrer in sein Bild gemalt hatte, da er dadurch glaubte, auf eine bessere Note hoffen zu können. Er war zufrieden, wenngleich er nicht wusste, was genau er falsch gemacht hatte.“ (aus einem Erinnerungsprotokoll einer Studierenden zu einer Erzählung eines Kommilitonen)

„Eine der wesentlichen Aufgaben des Lehrers, unabhängig von Schulform und angestrebtem Bildungsniveau der Schüler, sollte darin bestehen, Lernschwierigkeiten der Schüler zu erkennen, sie in seiner Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen und – falls möglich – zu beheben. Genau diese professionelle Subkompetenz spielt aber bisher weder in der

fachdidaktischen Forschung noch in der universitären Lehrerbildung oder in der berufsbegleitenden Lehrerfortbildung eine nennenswerte Rolle.“ (Haß/Kieweg 2012, S. 12)

Was hier für das Fach Englisch formuliert wird, gilt sicher ähnlich für das Fach Kunst.

Wozu ist ein Wissen um fachtypische Lernschwierigkeiten gut?

Hier soll nicht anhand von normativ vorgefassten kunstpädagogischen Konzepten der Alltag von Kunstunterricht beschimpft werden; vielmehr wird der gewöhnliche, täglich erlebte Kunstunterricht ernst genommen.

Im Fokus stehen von den Lernenden wahrgenommene Schwierigkeiten und Probleme und somit im Ansatz Hinweise für Bewältigungsmöglichkeiten. Das Wissen um fachtypische Lernschwierigkeiten von Schüler_innen im Kunstunterricht ist hinsichtlich folgender Aspekte hilfreich:

- ◆ Stärkung der Problemsensibilität der Unterrichtenden;
- ◆ Erleichterung eines Wechsels der Perspektive hin zu der der Schüler_innen, je nach typischen Situationen mit fachspezifischen Lernschwierigkeiten;
- ◆ Sensibilisierung für unvorhergesehene Situationen, die durch fachtypische Lernschwierigkeiten ausgelöst werden;
- ◆ exemplarische Entwicklung eines Repertoires an fachdidaktischen, unterrichtsmethodischen Perspektiven hinsichtlich fachspezifischer Lernschwierigkeiten;
- ◆ exemplarische Konzeption eines Repertoires an individuellen Fördermöglichkeiten für Lernende hinsichtlich fachspezifischer Lernschwierigkeiten;
- ◆ Perspektiventwicklung für einen Umgang mit der Heterogenität der Lernenden und ihrer Lernprozesse;
- ◆ Verbesserung der Aus- und Fortbildung für Kunstunterrichtende hinsichtlich fachtypischer Lernschwierigkeiten, etwa bei didaktischen Planungen;
- ◆ Analyse der Probleme der Lernenden auf der sachlich-fachlichen Ebene, um so unhinterfragtes Wissen aus der Perspektive schulischer Praxis zu hinterfragen.

Die folgenden Aspekte für fachspezifische Lernschwierigkeiten basieren auf Beobachtungen und Äußerungen von Kunstpädagogik-Studierenden. Die Auflistung ist heuristisch, skizzenhaft und vorläufig. Wesentlich ergänzt und im Ansatz bestätigt wurde die Liste durch die Teilnehmenden des Workshops beim Kongress in Salzburg. Kunstpädagogik-Studierende lernen eine Fachsprache und können so das Erlebte und Gesehene angemessen, distanziert und fair beschreiben; außerdem sind sie durch ihr Studium für das Thema sensibilisiert. Gleichzeitig stehen sie erst am Beginn all der habituellen Prägungen einer Kunstpädagogikbiografie, so dass die „blinden Flecken“ noch nicht allzu ausgeprägt sind.

Fachspezifische Lernschwierigkeiten im Fach Kunst, primär aus Schüler_innen-Sicht

Grundschule

- ◆ Nasse Bilder zerreißen, Farbe spritzt auf das Bild des Sitznachbarn, Kinder malen anderen ins Bild, Farben von feuchten Wasserfarbenbildern zerlaufen beim Transport;
- ◆ Grundschüler_innen malen zuerst den eigenen Namen vorne mitten aufs Bild;
- ◆ Ekelgefühle vor Tapetenkleister;
- ◆ ...

fachspezifischer Umgang mit Material

- ◆ Gefährdungsquellen: Scheren, Cutter, Druckpresse;
- ◆ Verunreinigung von Kleidung: Ton, Tusche oder Farben als Schmutzquelle;
- ◆ „hygienische Überwindung“, etwa Kontakt mit nicht gängigen, „ekligen/dreckigen“ Materialien;
- ◆ schlechtes oder fehlendes Material;
- ◆ wie viel „Sauerei“ ist erlaubt?;
- ◆ die Hand macht nicht das, was der Kopf will: das Wollen entspricht nicht dem Können;
- ◆ fehlende Arbeitstechniken: nicht angemessen eingeführt, zu wenig Übung;
- ◆ technische Hilflosigkeit bei Umsetzung der Idee;
- ◆ Schwierigkeiten mit Werkzeug und Material;
- ◆ Material oder Arbeitsmittel: das Material spielt nicht mit, ist schwer bis nicht zu bearbeiten;
- ◆ fehlende technisch/gestalterische Fähigkeiten (z.B. Maßstab in Plänen);
- ◆ Komposition (Format ausnutzen, Umgang mit Vorder-, Mittel- und Hintergrund);
- ◆ ...

Praktische Gestaltungsaufgaben allgemein

- ◆ Die Aufgabenstellung wird verbal nicht verstanden;
- ◆ fehlende Geduld und Ausdauer;
- ◆ Jungen- oder Mädchenthemen;
- ◆ permanenter Vergleich mit Bildern/Produkten der Mitschüler_innen wirkt demotivierend;
- ◆ manche werden mit ihren Bildern nicht fertig;
- ◆ Aufgabenmonokultur: „immer nur malen“ (schimpfen die Schüler_innen);
- ◆ ...

Bildfindungsprozesse

- ◆ Fehlendes Vertrauen in die eigene Kreativität, stattdessen werden schematische Lösungen gewählt (etwa Manga-Comics);
- ◆ fehlender Freiraum: enge Aufgabenstellungen (z.B. ein Medium, ein Material) verhindern persönliche Lösungen und demotivieren;
- ◆ der persönliche bildnerische Ansatz passt nicht zur Aufgabe oder zur ästhetischen Orientierung der oder des Unterrichtenden;
- ◆ „Problem des leeren weißen Blattes“;
- ◆ bei Anfangsschwierigkeiten wird manchmal das Bild weggeworfen;
- ◆ Schwierigkeit, spezifisch eigene Ideen zu entwickeln;
- ◆ „Aufgabenerledigungskultur“ verhindert Problemlösungsverhalten: Schüler_innen zweifeln am Sinn einer Aufgabe. Stattdessen versuchen sie die Lehrervorstellungen zu ergründen, um die Erwartungen zu erfüllen;
- ◆ andererseits haben eher leistungsschwache Lernende oft Schwierigkeiten mit freien und offenen Themen;
- ◆ Skizzen werden immer nur als Zeichnung angelegt, anstatt mit Material und Medium zu experimentieren;
- ◆ eine Geschichte in Bilder übersetzen;
- ◆ Entscheidung für EINE Möglichkeit der Umsetzung;
- ◆ bildnerische Auseinandersetzung wird primär im Modus des Inhaltes und des Themas geführt, Verständnis für die Relevanz der Gestaltungsweise fehlt (etwa Komposition, Farb- und Formenwahl);
- ◆ ...

Umgang mit Farben

- ◆ Motivation: manche Lernende ziehen Zeichnung und Grafik der Farbe vor;
- ◆ sie verwenden schwarze Konturlinien, weil sie diese von Zeichnungen und Malbüchern gewohnt sind;
- ◆ Fähigkeit, einen Pinsel zu halten und mit diesem sauber zu arbeiten (5. Klasse);

- ◆ das genaue Abmalen von Farbnuancen fällt schwer (gezieltes Farbmischen);
- ◆ Farben in Kombinationen mischen;
- ◆ junge Schüler_innen nehmen bei Deckfarben oft zu viel Wasser;
- ◆ technische Ausführung von Lasuren;
- ◆ Farben lassen sich nicht so, wie in der Farbenlehre behauptet, mit dem Schulfarbkasten mischen;
- ◆ Farbsysteme, Farbverwandtschaften, Farbkreis-Theorie sind schwierig nachzuvollziehen;
- ◆ ...

Naturalistische Darstellungsweisen allgemein

- ◆ Räumliche Darstellung: etwa die Übersetzung aus Dreidimensionalität in Fläche;
- ◆ räumliche Wahrnehmung: Verkürzungen werden nicht wahrgenommen;
- ◆ Lernende bezweifeln oft, dass die Augen in der Mitte des Kopfes sitzen;
- ◆ räumliches Vorstellungsvermögen (Wie etwas ohne Vorlage, nur mit Einbildungskraft darstellen?);
- ◆ zu hohe Ansprüche an die Genauigkeit bei naturalistischen Darstellungsweisen demotivieren;
- ◆ eigene Fähigkeiten werden im Vergleich zu Medienbildern als defizitär erlebt;
- ◆ Rastervergrößerungen gelingen nicht;
- ◆ ...

Naturalistische Darstellungsweisen: Zeichnen

- ◆ Fehlende Fähigkeiten, etwas naturalistisch zu zeichnen (jede Figur sieht wie ein Manga aus);
- ◆ technische Ausführung von Schummertechniken;
- ◆ Problem, Schraffuren/Verläufe auf größeren Flächen gleichmäßig zu verteilen;
- ◆ Schattierungen nicht als „Flecken“, sondern als Übergänge anlegen;
- ◆ Plastizität darstellen können;
- ◆ räumliche Überdeckungen bei Zeichnungen;
- ◆ Ellipsen zeichnen;
- ◆ das Erlernen und die Umsetzung (in eigene Bildfindungen) der perspektivischen Darstellung;
- ◆ die Zeichnung sieht anders aus als das Gesehene;
- ◆ Proportionen richtig anordnen;
- ◆ Porträtieren: Umsetzung vom „Original“ (Modell/Vorlage) über das Sehen und Wahrnehmung zur Zeichnung ist schwierig;
- ◆ ...

Umgang mit „unkonventionellen“ Ausdrucksweisen (Kunstverständnis)

- ◆ Performative Gestaltungen: auch Handlungen als „Bild“ verstehen, fällt schwer;
- ◆ Kunstbegriff - Kunstverständnis: Was meint der Künstler? „Ich erkenne nichts ...“ – „Das soll Kunst sein?“ – „Kunst = sinnlos“ – „Das kann ich auch“;
- ◆ ...

Kunstrezeption

- ◆ Kein Interesse an „Theoriestunden“, nur an gestalterischer Praxis;
- ◆ Dilemma zwischen „Theorie“ und „Praxis“: Gefühl, eine Seite kommt immer zu kurz;
- ◆ Werkanalysen und Klausurvorbereitungen gelten als problematisch: Lernende fühlen sich hier oft schlecht vorbereitet;
- ◆ Bildanalyse: keine Vorkenntnisse, geringes Hintergrundwissen, unterschiedliche Voraussetzungen;
- ◆ Unterrichtende sind wenig tolerant gegenüber individuellen Sichtweisen;
- ◆ Beschreiben, bildnerisches Analysieren und Interpretieren sind schwer auseinander zu halten;
- ◆ Sprache, um Kunst zu beschreiben, fehlt;
- ◆ Trennung von subjektiver und gegenstandsbezogener Wahrnehmung;
- ◆ Lernende stöhnen über zu viele Fachbegriffe;
- ◆ Lernende haben kein Gefühl für Komposition (Statik vs. Dynamik), Abstraktion ist nicht gleich „weglassen“;
- ◆ kunstgeschichtliche Einordnung fällt Lernenden schwer: Zusammenhänge in der Kunstgeschichte bzw. im Kunstmarkt erkennen und klar darstellen können;
- ◆ Bild-Begriff: Bild als Abbild – Gebilde – Sinnbild in vielfältigen Facetten verstehen und akzeptieren;
- ◆ Kunstrezeption ist geprägt durch Vorlieben / Verweigerung;
- ◆ mangelnde Ausdauer;
- ◆ ...

Kunstgemäßheit

- ◆ Das Lernen mit der Kunst wird häufig nicht wahrgenommen;
- ◆ Kunst vs. Basteln;
- ◆ „Talent“-Vorstellungen: mangelnde Förderung vs. Gefühl der Talentlosigkeit;
- ◆ konservative Kunstvorstellungen der Lernenden;
- ◆ Kunstbegriff: normative Vorgaben der Unterrichtenden, was und wie Kunst ist;
- ◆ Warum so und nicht anders?;
- ◆ Kreativlosigkeit der Lernenden;

- ◆ Was ist Kunst? Was ist gute Kunst? – Kunstbegriff;
- ◆ ...

Motivation

- ◆ Angst vor Fehlern oder Nicht-Können;
- ◆ Motivation ist nicht gleich „Spaß“;
- ◆ thematisch zu wenig Abwechslung;
- ◆ schülerferne Themen;
- ◆ Langeweile aufgrund von Themen (z.B. Stilleben);
- ◆ mangelndes Interesse an „Unzeitgemäßem“;
- ◆ enge Rahmenbedingungen: Abarbeiten des Lehrplans, individuelle Schülerinteressen werden negiert;
- ◆ eingebrannte Vorstellungen blockieren;
- ◆ unklare Lernziele;
- ◆ schlechtes Arbeitsklima – Klassensituation – Stimmung in der Klasse – Unruhe;
- ◆ Konzentration auf die Arbeit im Fach Kunst nach anderem Unterricht fällt schwer;
- ◆ innere Beteiligung fehlt;
- ◆ Akzeptanz des Faches;
- ◆ ...

Selbstkonzepte (situativ wechselnde Eigen- und Fremderwartungen)

- ◆ Diskrepanz zwischen Eigen- und Fremderwartungen;
- ◆ Hemmungen durch den schulischen Kontext hinsichtlich kreativer Ideen;
- ◆ „Ich kann das nicht, ich weiß nicht, was ich machen soll“ (erlernte Hilflosigkeit?);
- ◆ fehlender Mut, fehlendes Vertrauen in das eigene Können/Experimentierfreude;
- ◆ Wie mit Freiraum umgehen?;
- ◆ fehlender Raum für die Frage: Was ist eigentlich „meines“? (Individualität und Identität);
- ◆ Gefühl der Phantasielosigkeit, Kreativitätsdruck;
- ◆ Problem, einem unerreichbaren Ideal nachzustreben: man findet andere Schülerarbeiten immer besser;
- ◆ „Ich will aber mein eigenes Ding machen!“ – Kein Interesse an der vorgegebenen Aufgabe;
- ◆ Wunsch nach freierer Arbeit, die Kreativität der Lernenden kann sich nicht ausdrücken;
- ◆ ästhetische Vorstellungen der Lehrenden scheinen geschlechtsspezifisch zu sein (Themen, Schönheit);
- ◆ Gefühl permanenter Kontrolle;
- ◆ Erleben von Rollenkonflikten: in experimentellen Situationen verlässt Lehrer_in seine/ihre Rolle, was Lernende irritieren kann;
- ◆ sich widersprechende Wertorientierungen („Ich mag Kunst nicht, aber eigentlich dann doch.“);

- ◆ Konkurrenz mit Mitschüler_innen von Lehrer_innen unnötig angeregt;
- ◆ Aufräumen vs. kreatives Chaos? Ordnung im Kunstraum;
- ◆ ...

(mangelndes) Gefühl von Relevanz und Sinnhaftigkeit des Faches

- ◆ Relevanz des Faches wird nicht akzeptiert („bloß ein Nebenfach“);
- ◆ Kunstunterricht als Freizeitgestaltung;
- ◆ Lernende erleben fehlende Bedeutsamkeit: bloßer „Bastelunterricht“ oder „infantile Muster“, keine Leistungserwartung durch die Lehrkraft (Langeweile);
- ◆ fehlende Wertschätzung für die eigenen Gestaltungsergebnisse;
- ◆ „Ich kann das nicht!“: Lernende nehmen dieses Fach „persönlicher“ als andere Fächer;
- ◆ Lernende glauben nicht an die Erlernbarkeit von Fähigkeiten im Fach Kunst, sondern an Begabung (ungerecht);
- ◆ fehlender persönlicher Bezug: fehlendes Interesse an Inhalten/Aufgaben, die nicht ernst genommen werden;
- ◆ Wertekonflikt: „eigener Ausdruck“ vs. „Kompetenzorientierung“ oder „Metadiskurs“ (im Selbstanspruch des oder der Unterrichtenden) vs. „Banalität“ (im Unterricht);
- ◆ ...

Professionalität der Unterrichtenden

- ◆ Schlechte Aufgabenstellung, fehlende oder unzureichende Anleitung und Arbeitsanweisungen („Ich kann das nicht, wie geht das denn mit dem Stift da?“);
- ◆ zu wenig Feedback/ fehlende Hilfestellungen und Verbesserungsvorschläge;
- ◆ mangelnde Beratungskompetenz;
- ◆ keine Unterscheidung zwischen Begabung und Bemühen („Ich bin toll/schlecht, weil ich bin talentiert/nicht talentiert.“);
- ◆ Unterrichtende malen in Schülerbild;
- ◆ ...

(oft beklagt, im strengen Sinne aber keine Lernschwierigkeit:) Bewertung

- ◆ Bewertung undurchschaubar;
- ◆ Idee, Kunst käme von „Können“ – Gefühl der generellen Ungleichheit;
- ◆ die Bewertung von Gestaltungen ist den Lernenden nicht nachvollziehbar (Transparenz der Notengebung);
- ◆ Wertung: Vergleich mit anderen;
- ◆ ...

Fazit – fachdidaktische Konsequenzen

Wenige Untersuchungen, die im Ansatz mit der Thematik „fachspezifische Lernschwierigkeiten“ von Schüler_innen im Fach Kunst korrespondieren, liegen bereits vor: Andreas Schwarz hat wiederholt auf Probleme mit Farbtheorien und mit dem Umgang mit Farben im Kunstunterricht hingewiesen (Schwarz 2003, 2011a, 2011b und 2012). Oft beklagen Schüler_innen defizitäre Beratungskompetenzen von Lehrkräften während der Gestaltungsaktivitäten; hier hat Monica Bazzigher-Weder eine wegweisende Studie vorgelegt (Bazzigher-Weder 2013). Franz Billmayer hat ein Buch herausgegeben, in dem „Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht“ thematisiert werden, hier wird auch ein fachspezifisches, schülerorientiertes Nachdenken über Probleme beim Lernen im Kunstunterricht angeregt (Billmayer 2013). In einer Studie von Zaborowski/Meier/Breidenstein aus dem Jahr 2011 gerät eine immer wieder beklagte Benotungspraxis im Kunstunterricht empirisch in den Blick. Einige Untersuchungen über das oft als schwierig erlebte Verhältnis von Sprache und Bildern bzw. Kunst, besonders in Rezeptionssituationen, liegen vor (Sturm 1996, Heinrich 2005, Glas 2010, Grütjen 2012, 2013 und 2015).

Der vorliegende Beitrag ist als Anregung zu verstehen, Fachdidaktik nicht allein abstrakt aus der Struktur der fachlichen Gegenstände, der fachhistorischen Entwicklung und den sich daraus ableitenden Ansprüchen und Begriffsdeduktionen zu entwickeln. Ergänzend könnte man induktiv an den Beobachtungen, kleinen Nöten und Themen des Unterrichtsalltags ansetzen, um tendenziell aus der Perspektive der Lernenden das Schulfach Kunst weiterzuentwickeln.

Zentral wichtig ist es, die Akteurs-Perspektive der Schüler_innen in den Blick zu bekommen: Nicht was die Lehrerschaft, sondern was die Lernenden als fachspezifische Lernschwierigkeit empfinden, ist im Alltag des Unterrichts relevant. Darin liegt auch das Innovationspotenzial des hier skizzierten Ansatzes für die spezifisch kunstpädagogische (Unterrichts-)Forschung: Der Blick der Schüler_innen eröffnet Unterrichtenden Perspektiven, an die sie bisher nicht gedacht haben. So nimmt man die Schüler_innen als Akteure ernst.

Es wird künftig verstärkt darum gehen müssen, gezielt Lernprozesse in den Blick zu nehmen und zu analysieren. Wie gehen Schüler_innen mit bestimmten Inhalten/Gegenständen um? Das Wissen um charakteristische Lernverläufe im Umgang mit typischen Fachinhalten ist eine zentrale fachdidaktische Kompetenz. Auch die Erforschung bzw. Kenntnis von typischen Schülervorstellungen bzw. sogenannten naiven Alltagstheorien, die oft einer fachsystematisch begrifflichen Stringenz entgegenstehen, könnte hier eine wichtige Rolle spielen.

Literatur

Bazzigher-Weder, Monica: Begleitung der Schülerinnen und Schüler in ihrem gestalterischen Prozess – ein Verhaltensrepertoire für Lehrpersonen. In: Impulse.Kunstdidaktik 14/2013, S. 13-24 (http://www.phzh.ch/dotnetscripts/MAPortrait_Data/53517/4/Bazzigher-Weder_M_2013_Begleitung%20von%20SuS%20im%20gestalterischen%20Prozess_Athena-Verlag.pdf)

Billmayer, Franz (Hg.): Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht – Erfahrungen Analysen Empfehlungen. Flensburg (University Press) 2013

Glas, Alexander: Bild- und Sprachkompetenz im Kunstunterricht – eine Pilotstudie zum Bildrezeptionsverhalten in der Hauptschule. In: Bering, Kunibert; Höxter, Clemens; Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena) 2010, S. 111-120

Grütjen, Jörg: Habitualisierte Rezeptionsprägungen im Umgang mit Kunstwerken: Vier Plakate mit Gruppen-Perzepten zur „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte. In: Bering, Kunibert; Hölscher, Stefan; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina (Hg.): Nach der Bilderflut. Ästhetisches Handeln von Jugendlichen. Oberhausen (Athena) 2012, S. 287-306

Grütjen, Jörg: Kunstkommunikation mit der „Bronzefrau Nr. 6“. Qualitativ empirische Unterrichtsforschung zum Sprechen über zeitgenössische Kunst am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte. München (kopaed) 2013

Grütjen, Jörg: Das Gespräch über Kunstwerke im Unterricht am Beispiel eines Warhol-Richter-Vergleichs: heterogene Aufmerksamkeitsrichtungen, Ablauf-Spezifika, sprachliche Besonderheiten. In: BDK Info (des Landesverbandes Bayern), Heft 23/2015, S. 48-56

Haß, Frank; Kieweg, Werner: I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten. Seelze (Klett Kallmeyer) 2012

Heinrich, Martin (Hg.): Schriftdidaktik versus Bilddidaktik? Bild und Wort im Unterricht. Münster (Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat) 2005

Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin (Reimer) 1996

Schwarz, Andreas: Die Farbkontraste und der Kunstunterricht. In: Immer wieder Itten ...? Themenheft 1 des BDK-NRW, 2003, S. 7 - 14

Schwarz, Andreas: Manifeste Farb-Missverständnisse - Beobachtungen und Hinweise zum Umgang mit Farbe, Farbmaterial und Farbtheorie. In: Impulse.Kunstdidaktik 9/2011a, S. 51 – 65

Schwarz, Andreas: Farbenlehre im Kunstunterricht der Sekundarstufen I und II - Das Problem der „Grundfarben“. In: Orientierung Kunstpädagogik. Bering, Kunibert; Höxter, Clemens; Niehoff, Rolf (Hg.): Oberhausen (Athena) 2011b, S. 121 – 135

Schwarz, Andreas: Grün sehen statt Grün lernen - Exemplarische Betrachtungen zum Umgang mit Farbe im Kunstunterricht. In:

Nach der Bilderflut. Ästhetisches Handeln von Jugendlichen. Bering, Kunibert; Hölscher, Stefan; Niehoff, Rolf; Pauls, Karina (Hg.): Oberhausen (Athena) 2012, S. 97 – 116

Wodzinski, Rita: Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern. Kiel 2006 (http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_STG/NaWi-Module/N4.pdf)

Zaborowski, Katrin Ulrike; Meier, Michael; Breidenstein, Georg: Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2011

Mit Bildern Probleme lösen und erklären – Transferleistungen des Kunstunterrichtes für die übrigen Schulfächer

Workshopleitender: Penzel Joachim

Schulbücher sind mit vielen Bildern, Tabellen und Illustrationen bestückt und sollten den Wissensbereich attraktiv machen, sowie die Verständlichkeit des Themas unterstützen.

Sind diese Bilder auch immer von den Kindern interpretierbar?

Wie viel Übersetzungsarbeit wird von der Lehrerin oder dem Lehrer erwartet, die Darstellung des abgedruckten Wasserkreislaufes im Schulbuch den Kindern zu erklären?

Ist die Wandtafelzeichnung, die schrittweise und während der Diskussion in der Klasse gezeichnet wurde, verständlicher?

Im Workshop „Mit Bildern Probleme lösen und erklären – Transferleistungen des Kunstunterrichtes für die übrigen Schulfächer“ wurde im Impulsreferat dargelegt, wie Schülerinnen und Schüler sich mit selbst entwickelten Bildern den Lehrstoff erarbeiten, dadurch begreifen und Vernetzungen zu ihrem Wissen schaffen.

Die gezeigten Bilder von Zeichnungen der „kleinen“ Problemstellungen in einer Rechenaufgabe, die Darstellung der Photosynthese oder das Aufzeigen der komplexen Verstrickungen der Personen in einem Drama durch die Schülerinnen und Schüler waren eindrücklich.

Durch diese Schaubilder, auch Ico-nic Concept Maps genannt, werden komplexe Sachverhalte in Symbole übersetzt und als Bildergeschichten oder Prozessgrafiken dargestellt. Im Vorfeld wird immer der zu untersuchende Fokus durch eine Frage benannt.

Wie Joachim Penzel in seinem Referat betonte, sind nicht die künstlerischen Qualitäten der Zeichnungen ausschlaggebend, sondern die Fähigkeit die Problemstellung zu benennen, Analogien im jeweilige Weltverständnis der Altersgruppe zu bilden und in eine eigene Symbolik zu übersetzen und vereinfacht darzustellen.

Die Fähigkeit und die Selbstverständlichkeit, Sachverhalte darzustellen, muss geübt werden und kann nicht mit dem Satz: „Mach halt mal eine Zeichnung, eingeleitet sein.“

Joachim Penzel ermuntert Lehrerinnen und Lehrer, sowie die Kinder zur anschaulichen Erklärung mit Stift und Papier und wünscht sich, dass die Schlüsselqualifikation der Bildlesekompetenz, und somit auch das Zeichnen von Schaubildern, ein zentraler Kern aller Fachdidaktiken sei.

Dem Anspruch des visual learnings und visual literacy gerecht zu werden, heisst, das Entwickeln von Schaubildern mit den Kindern zu trainieren und

das Entziffern der Visualisierungsangebote von Schulbüchern zu vermitteln.

Die Poesie der Schaubilder wurde eindrücklich durch den Input am Kongress beleuchtet und das darin verborgene Potential wieder in den Vordergrund gerückt.

Wandtafelbilder erarbeiten, Rechenaufgaben zeichnen, eigene „Eselbrücken zeichnerisch erfinden“ heisst: Denkprozesse sichtbar machen, durch zeichnen.

März 2015: Sylvia König, Dozentin Bildnerisches Gestalten Primarstufe der PH Zürich

Klaus Kuchmeister

Filmbildung in der Kunstpädagogik

Potenziale von Handy, Smartphone und Tablet PC

Filme zählen seit weit über 100 Jahren zu den wichtigsten kulturellen Gütern und sind bei Jugendlichen heute das audiovisuelle Leitmedium. Durch die Verbreitung digitaler Endgeräte und ihre nahtlose Anbindung ans Internet sind die Zugänge zum Medium Film jetzt vielfältiger als bis vor kurzem, wo der Zugang nur über die Kanäle Kino und Fernsehen möglich war. Es bleibt nicht nur beim Anschauen und Analysieren. Ein entscheidender Vorteil eröffnet sich jetzt in der unkomplizierten Möglichkeit zum aktiven Produzieren und Verbreiten von Filmen.

- 1 vgl. JIM-Studie 2014, www.mpfs.de.
- 2 Im Folgenden kurz „Handyfilm“ genannt.
- 3 Im Folgenden kurz „Handy“ genannt.

Jugendliche sind heute fast flächendeckend mit digitalen Endgeräten wie Handy, Smartphone oder Tablet PC ausgestattet, die als ständige Begleiter immer verfügbar sind.¹ Diese Apparate weisen eine Tendenz zur Medienkonvergenz auf und verfügen über digitale Kameras, mit denen man nicht nur Bilder fotografieren und bearbeiten, sondern auch Kurzfilme drehen, schneiden und veröffentlichen kann.

Durch die zunehmend visuelle Nutzung der digitalen Endgeräte haben sich aber auch das Bildverständnis und die Bildfunktion gehörig verändert:

- ◆ Jugendliche nutzen in hohem Maße den „Live-Charakter“ der Geräte.
- ◆ Ereignisse oder Stimmungen werden mit dem Apparat festhalten und mit räumlich abwesenden Personen visuell geteilt.
- ◆ Für den Empfänger ist nicht allein das Motiv interessant. Fast ohne Zeitverzögerung kann er über das Bild emotional am Geschehen teilhaben.
- ◆ Die Bildproduktion lebt von der unmittelbaren Aktualität. Sie stellt keine hohen Ansprüche an die klassische Bildkomposition oder Originalität einer Aufnahme.
- ◆ Fehler wie Unschärfen, störende Bildanschnitte, beißende Gegenlichter usw. erhalten ihren eigenen Wert, weil sie Schnelligkeit und Aktualität bezeugen, mit der der andere einbezogen werden soll.
- ◆ Nicht das Bild an sich ist bedeutend, sondern es zählt, wer es wann und wo und mit wem sehen darf.

Mit dieser veränderten Wahrnehmung von (bewegten) Bildern und ihrer Produktion wachsen jetzt Schülergenerationen wie selbstverständlich auf. Daraus ergeben sich neue Aufgaben und Fragestellungen besonders für eine Filmbildung im Kunstunterricht.

Obwohl die digitalen Möglichkeiten im Unterricht heute, im Vergleich z. B. zu Super 8 oder VHS, sehr viel vereinfachen, obwohl das bewegte Bild zentraler Fachinhalt ist, ist Filmbildung in der Kunstpädagogik ein „blinder Fleck“ und wird lieber anderen Fächern überlassen. Eine künstlerische Filmarbeit² mit den digitalen Endgeräten der Schülerinnen und Schüler³, die einen niedrigschwelligen Einstieg bietet, findet kaum statt. Die in der klassischen Filmpädagogik oft genannten technischen und organisatorischen Hürden im Unterricht können heute nicht mehr bestimmend sein. Denn fast jeder Jugendliche führt ein eigenes, medienkonvergentes Aufnahmegerät in der Hosentasche mit sich und besitzt am heimischen Computer ein digitales Schnittprogramm.

Vielleicht liegt es daran, dass Handyfilme in der öffentlichen Diskussion einen eher zweifelhaften Ruf haben. Der Vorgang des Filmens ist nicht mehr offensichtlich. So kommt es auch zu Verletzungen von Persönlichkeitsrechten (z.B. durch nicht autorisierte Aufnahmen und deren zur Schauellung bei YouTube, durch „happy slapping“ u.a.), die den Tatbestand von Straftaten erfüllen und Gerichte bemühen.

Mit einem Ruf nach einer umfassenden Medienkompetenzförderung, gekoppelt an eine positive Nutzung des Gerätes, soll diesen möglichen Gefahren aufklärend begegnet werden.

Deshalb wurden im medienpädagogischen Bereich verschiedene Modelle der aktiven Filmarbeit mit dem Handy entwickelt. Meistens ist damit aber gemeint, dass Didaktik und Methodik einer konventionellen Videopädagogik einfach auf das Filmen mit der Handykamera übertragen werden und das Gerät als eine Art „Sparkamera“, mit der mal schnell ein Film gedreht werden kann, eingesetzt wird. Eine Auseinandersetzung mit den filmästhetischen Besonderheiten, die sich mit dem digitalen Endgerät als Kamera verbinden, findet kaum statt.



Hier eröffnet sich eine Chance für die Kunstpädagogik, die aus ihrem Fachverständnis heraus diese Lücke schließen kann. Wenn das Ziel eine qualitative Erweiterung der filmischen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit sein soll, lohnt aber auch ein Blick in die Geschichte der Fotografie, des Films und auf die eigenen Säulen des Fachs wie Experimentierfreude, Erlebnissfähigkeit, Grenzüberschreitung, Spiel und Provokation.

Didaktische und methodische Ansätze

Ein Ansatz kann die Auseinandersetzung mit „Bewegung und Mobilität“ sein. Das sind Motive, die sich seit der Erfindung des Films immer wieder mit unterschiedlichen Ausrichtungen durch seine eigene Geschichte hindurchziehen. Bei Handyfilmen, im Englischen auch „MobileMovie“ genannt, besteht eine besondere gerätespezifische Verknüpfung zur Mobilität, sowohl bei der Aufnahme als auch bei der Präsentation. Der Clip wird freihändig ohne Stativ gedreht, manchmal schon unterwegs geschnitten und über Bluetooth weitergegeben oder auf Videoportale hochgeladen und ortsunabhängig angeschaut.

Und auch das Gerät selbst wird zur Organisation bei Bewegungen von Jugendlichen im urbanen Raum genutzt. Mobilität, die Fähigkeit zum schnellen Raumwechsel, wird bei



Abb. 1
Handykamera am Bein befestigt

Abb. 2
Handykamera am Skateboard befestigt

ihnen unter den Bedingungen einer vernetzten Kommunikation vollzogen. Das Handy ist ein ständiger Begleiter und hat als meist verbreitetes Medium eine zentrale Bedeutung bei der Steuerung dieser Aktivitäten. Das reicht von spontanen Ortswechseln und Verabredungen mit Freunden bis zu instruierten „Flashmobs“ auf öffentlichen Plätzen, bei denen sich die Teilnehmer persönlich nicht kennen und trotzdem gleichgeschaltet irritierende oder provozierende Dinge tun.

Im Unterricht

Seit 2008 arbeite ich am Gymnasium Meiendorf in Hamburg künstlerische und didaktische Möglichkeiten des Handyfilms heraus und mache ihn zum Unterrichtsgegenstand im Fach Bildende Kunst. Denn die Handykamera bietet Möglichkeiten, die über Steuerung und Kommunikation hinausgehen, die auch Raum- und Bewegungswahrnehmung mit neuen ästhetischen Filmerfahrungen verbinden. Dieses kleine Gerät „Handy“ ist kein starres und ungelenkes „Kameraauge“ mehr und eröffnet dadurch ein vielfältiges und kreatives Bildpotenzial. Mit seiner geringen Größe und spontanen Verfügbarkeit eignet sich die Handykamera bestens, um für das Filmen z.B. am eigenen Körper, an Fahrzeugen oder an den verschiedensten Orten als Aufnahmegerät befestigt zu werden. (Abb. 1 und 2)



Abb. 3
Extreme Untersicht - Begegnung

Abb. 4
Aus der Sicht einer Wasserflasche beim Ausgießen

Abb. 5
Extreme Untersicht -
Boden fegen



Abb. 6
Extreme Untersicht -
Fahrrad fahren



Abb. 7.
Extreme Untersicht -
Sprung



Abb. 8
Fahrradfahrt aus der Sicht
einer Pedale



Erste Grundlagenübungen zum Experimentieren mit Geräten und Perspektiven habe ich in vier, durchaus erweiterbare Kategorien eingeteilt:

- ◆ Handkamera am Körper befestigen (z.B. Schuh, Kniegelenk)
- ◆ Handkamera vom Körper entfernt befestigen (z.B. Regenschirm, Tragetasche)
- ◆ Handkamera am beweglichen Objekt befestigen (z.B. Fahrrad, Skateboard)
- ◆ Handkamera am starren Objekt befestigen (z.B. Türrahmen, Treppenstufe)

Bei der Präsentation der Videoclips zeigen sich überraschende Bewegungsabläufe, inspirierende Raumperspektiven und Bildkompositionen, die die Schüler ohne den „Blick des Handys“ so nicht wahrgenommen hätten. (Abb. 3 – 7)

Zur Einordnung und bei der Auswertung und Betrachtung der Schülerfilme hilft auch ein Blick in die Kunst- und Mediengeschichte; denn es gibt in der Frühzeit der Fotografie und des Films sowohl gerätespezifische als auch bildästhetische Parallelen zur heutigen Entwicklung von der Video- zur Handkamera.

Exkurs: Kunst- und Mediengeschichte

1925 fand die Markteinführung des Leica Fotoapparates statt und legte damit den Grundstein für die Kleinbildfotografie. Die

Kamera war klein und handlich. Sie konnte einfach transportiert werden und erlaubte spontane Aufnahmen.

Alexander Rodtschenko (1891 - 1956) begann 1924 zu fotografieren und streifte in den folgenden Jahren durch Moskau. Er hatte dabei die Vorteile der neu entwickelten, mobilen Kleinbildkamera sofort erkannt und konsequent zum Experimentieren mit einer andersartigen Bildästhetik verbunden. Seine Bilder zeigen sehr oft kühne Perspektiven, ungewöhnliche Bildausschnitte, perspektivische Verkürzungen und dynamische Unter- und Aufsichten. Mit neuen, ungewohnten Sichtweisen und Bildwirkungen, die aus seinem fotografischen Forschen mit dem kleinen Apparat resultierten, provozierte er die Wahrnehmung beim damaligen Betrachter. 1928 äußerte Alexander Rodtschenko⁴: „Wir müssen unser optisches Erkennen revolutionieren. Wir müssen den Schleier von unseren Augen reißen [...] Und die interessantesten Blickwinkel der Gegenwart sind die von oben nach unten und von unten nach oben und ihre Diagonalen.“ – oder: „Wir, die gewohnt sind, das Gewohnte und das Anerzogene zu sehen, müssen die Welt des Sichtbaren eröffnen [...] Wir sind verpflichtet, zu experimentieren.“ Um seinen experimentellen Anspruch umzusetzen, legte er sich beim Fotografieren z.B. auf den



Boden oder stieg auf Dächer oder hielt die Kamera absichtlich schief.

Walther Ruttmann (1878 - 1941) drehte 1927 mit einer Filmkamera auf einem Stativ im urbanen Raum seiner Großstadt Berlin und montierte die Bilder zu einer filmischen Sinfonie.

Dziga Vertov (1896 - 1954) filmte 1929 den „Mann mit der Kamera“, der sich bereits experimenteller Gestaltungsmittel bediente. Dieser Kinostreifen thematisiert das urbane Leben in einer sowjetischen Großstadt, gleichzeitig aber auch den eigenen Entstehungsprozess von der Kameraaufnahme bis zur Filmmontage.

Die Wahrnehmung und Darstellung von öffentlichem Raum als Bewegungsraum und Mobilität entwickelt sich in beiden Filmen allein aus der Bewegung in den Bildern selbst und vor allen Dingen durch das Experimentieren mit Einstellungslängen beim Filmschnitt. Die Kamera als beobachtendes Auge bleibt dagegen bei der Aufnahme starr. Noch nicht ausgereift war der Einsatz einer subjektiven Kamera, die das Sehen einer Person selbst thematisieren könnte.

Edvard Munch (1863 - 1944) hat zuvor schon mit dem Fotoapparat experimentiert und den Aufstieg und die Emanzi-

Abb. 9
Frühstück aus der Sicht
eines Löffels



Abb. 10.
Auf dem Förderband beim
Einkaufen



Abb. 11
Aus der Sicht einer Milch-
tüte beim Ausgießen

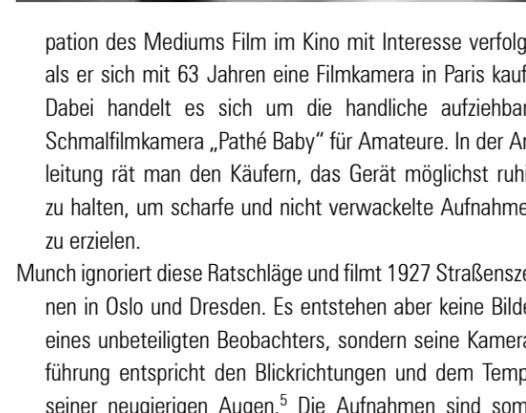


Abb. 12
Rotierendes Kameraauge

pation des Mediums Film im Kino mit Interesse verfolgt, als er sich mit 63 Jahren eine Filmkamera in Paris kauft. Dabei handelt es sich um die handliche aufziehbare Schmalfilmkamera „Pathé Baby“ für Amateure. In der Anleitung rät man den Käufern, das Gerät möglichst ruhig zu halten, um scharfe und nicht verwackelte Aufnahmen zu erzielen.

Munch ignoriert diese Ratschläge und filmt 1927 Straßenszenen in Oslo und Dresden. Es entstehen aber keine Bilder eines unbeteiligten Beobachters, sondern seine Kameraführung entspricht den Blickrichtungen und dem Tempo seiner neugierigen Augen.⁵ Die Aufnahmen sind somit selbst Teil eines lebendigen Großstadtlebens, das sie aber zugleich auch einfangen. Es reicht also nicht mehr, nur die Bewegungen vor dem kleinen Apparat abzulichten, sondern das Interesse zielt auch auf die Bewegungen im Film, die durch die Kameraführung selbst entstehen.

Das Sehen, das Wahrnehmen wird also selbst zum Thema und bestimmt den Filminhalt.

Gerade für die Arbeit mit dem Handfilm im Kunstunterricht ist eine Experimentierfreudigkeit mit den filmästhetischen und spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten dieser Geräte, im Sinne Rodtschenkos, Ruttmanns, Vertovs und Munch, nö-

⁴ <http://fokussiert.com/2008/07/05/alexander-rodtschenkovom-neuen-sehen/> (Zugriff 27.08.2015)

Abb. 13
Auf der Rolltreppe



Abb. 14.
Auf der Rolltreppe mit
Deckenspiegelung



tig, wenn es um eine qualitative Erweiterung der Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit bei Schülern gehen soll.

Weiterführung im Unterricht

Den ersten experimentierfreudigen Übungen folgten komplexere Filmaufnahmen, die als Hausaufgabe durchgeführt wurden. Sowohl im Unterricht als auch am heimischen PC konnten die einzelnen Clips zu ein- bis zweiminütigen Filmstücken, manchmal auch in Alternativversionen, geschnitten werden. Sie zeigen beispielsweise eine Fahrradfahrt aus Sicht von Dynamo und Pedale (Abb. 8), ein Frühstück aus Sicht des Bestecks (Abb. 9), der Teller und der Gläser, oder einen Besuch im Supermarkt aus der Blickrichtung einer Dose im Einkaufswagen und auf dem Förderband der Kasse. (Abb. 10)

In einer Auswertungsrunde wurden die Sequenzen (Abb. 11 – 14) ständig erweiterbaren filmgestalterischen Kategorien zugeordnet, zum Beispiel:

- ◆ Interessante, ungewöhnliche Perspektiven
- ◆ Interessante, ungewöhnliche Kamerafahrten
- ◆ Aus der Sicht eines Gegenstandes
- ◆ Subjektive Kamera
- ◆ Experimentalfilm
- ◆ Filmrhythmus
- ◆ Bildbewegung

Handykamera als Instrument zur Filmbildung

Abschließend fasse ich die Vorteile und Eignung der Handykamera zur besonderen Förderung einer visuell geprägten Filmbildung im Unterricht zusammen:

- ◆ Der Handyfilm ist eine eigenständige Gattung mit einer gerätespezifischen Filmästhetik.
- ◆ Das einfache, aber unübliche Platzieren des Handys am eigenen Körper, an Gegenständen oder in der unmittelbaren Umgebung provoziert interessante, ungewöhnliche

- Blickwinkel, Kamera- und Wahrnehmungsperspektiven.
- ◆ Die Handyfilmästhetik ist ein Instrument zur Wahrnehmungsschulung.
- ◆ Das Aufheben der Achse „Auge-Sucher-Motiv“ bringt überraschende, nicht planbare Filmsequenzen.
- ◆ Die (noch) schlechte Audioqualität und kurze Aufnahmezeit legen den Schwerpunkt auf das Wesentliche in der Bildsprache.
- ◆ Der Handyfilm büstet unsere konditionierte Bildwahrnehmung gegen den Strich, bezieht immer auch den Zufall mit ein und fördert die Lust am bewegten Bild.
- ◆ Bildwackler und Unschärfen greifen die Ästhetik der Trashfilme auf und unterscheiden sich damit bewusst von den aufpolierten HD-Filmformaten.
- ◆ Sowohl bei der Aufnahme als auch beim Betrachten der Filme wird die Wahrnehmung / das Sehen selbst thematisiert.
- ◆ Es erfolgt ein Perspektivwechsel sowohl auf die Bilder, als auch auf das Medium.
Im Vergleich mit der gängigen Filmarbeit in der Schule möchte ich noch auf drei Vorteile beim Einsatz des Handys hinweisen:
- ◆ Für fast jeden Schüler besteht ein spontaner und unabhängiger Zugriff auf eine Kamera und zu Hause auf einen PC mit einem digitalen Schnittprogramm. Es wird mit der Ausstattung der Schüler gearbeitet, daher sind keine teuren Geräteanschaffungen nötig.
- ◆ Die Filme entstehen in einem Prozess aus spielerisch-experimentellen Handlungen mit der Handykamera, aus sofortigem Überprüfen der Filmaufnahmen im Display und dem anschließenden Bewerten und Korrigieren durch Nachdrehen. Die sonst übliche Planung mit Exposé oder Storyboard ist hier nicht gewünscht und würde die Spontanität und Handlungsorientierung ausbremsen. Das Handy bietet dadurch einen unmittelbaren Einstieg in die Filmarbeit.
- ◆ Die Filme werden in verhältnismäßig kleinen Gruppen von



2-3 Schülern gedreht und geschnitten. Das kann unproduktive Wartezeiten bei Einzelnen vermeiden. Die Folge ist eine intensivere Teilnahme am ganzen Entstehungs- und Gestaltungsprozess, und dies wiederum führt zu einer größeren Identifikation mit dem Prozess der Filmarbeit und seinem Produkt.

Weiterführung im Projekt MobileMovie

Mit diesem Hintergrund habe ich in Hamburg das Projekt „MobileMovie – urbane Mobilität im künstlerischen Handyfilm“⁶ entwickelt. Drei Jahre hintereinander wurde es durchgeführt und unterstützt in einer Kooperation mit außerschulischen Partnern, dem Verein für medienpädagogische Praxis (jaf e.V.), der HVV-Schulberatung, der MA HSH und dem Verein „a wall is a screen“. In jedem Durchgang hatten 300 Schüler der Jahrgänge 9 bis 13 an zehn kooperierenden Schulen ihr Handy für Filmaufnahmen am Körper befestigt oder in andere ungewöhnliche Positionen gebracht. Begleitet von Medienpädagogen entstanden im Kunstunterricht Clips mit je einer Länge von 30 Sekunden. Sie zeigen urbane Mobilität und öffentliche Räume aus neuen inspirierenden Kameraperspektiven. Ausgewählte Videoclips liefen zwei Wochen lang auf den Infoscreens von U- und S-Bahnhöfen oder wurden in einem nächtlichen Filmrundgang mobil und ortsbezogen auf verschiedene Fassaden in der Hamburger Innenstadt gebeamt. (Abb.15 und 16)

Abb. 15
MobileMovie - Filmpremiere auf dem Bahnsteig



Abb. 16
MobileMovie - Filmpremiere in der Hamburger Innenstadt

Literatur

- Anfang, Demmler, Ertelt, Schmidt (Hg.): Handy-Eine Herausforderung für die Pädagogik, München (Kopaed Verlag) 2006
- Friedrich, Bachmair, Risch (Hg.): Mobiles Lernen mit dem Handy, Weinheim und Basel (Beltz Verlag) 2011
- Küchmeister, Klaus: Handyfilme - neue Perspektiven aus der Hosentasche. In: Bering, Kunibert/Höxter, Clemens/Niehoff, Rolf (Hg.): Orientierung Kunstpädagogik. Oberhausen (Athena Verlag) 2010, S. 277–280
- Küchmeister, Klaus: KUNST - Arbeitsbuch 2. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/ Seydel, Fritz (Hg.): Kunst. Arbeitsbuch 2. Stuttgart (Klett Verlag) 2010, S. 52–55, S. 164–167, S.192–193
- Küchmeister, Klaus: MobileMovie. In: Schüler. Wissen für Lehrer. Jahrespublikation: „Virtuelle Welten“. Seelze (Friedrich Verlag) 2011, S. 68–70
- Küchmeister, Klaus: Urbane Räume und Mobilität im künstlerischen Handyfilm. In: Blohm, Manfred (Hg.): Als sie den Raum betreten..., kunst & pädagogik, eBook edition, 2012, o. S.
- Küchmeister, Klaus: Die Handykamera im Kunstunterricht - neue Wege einer kreativen Filmarbeit. In: Impulse Kunstdidaktik. 12. Oberhausen (Athena Verlag) 2012, S. 22–28
- Küchmeister, Klaus: . KUNST 5–10, Heft 29: Minutenfilme. Seelze (Friedrich Verlag) 2012, Heftkonzeption und -moderation

6 www.mobilemovie-hamburg.de

5 Videopodcast, Daniel Kothenschulte, http://www.schirn-magazin.de/Und_Action_Edvard_Munch_und_die_Geschichte_des_Films.html (Zugriff 27.08.2015)

Peter Truniger, Andrea Zimmermann

Fragegeleitetes Mentorat im gestalterisch-künstlerischen Prozess

„Ich bin sehr zufrieden mit dem Resultat, vor allem, weil ich das Gefühl habe, dass ich das alles selber überlegt und gemacht habe. Frau X mit ihren vielen – manchmal echt komischen – Fragen hat mir sehr geholfen, so weit zu gehen. Mehrmals haben mich die Fragen im ersten Moment durcheinander gebracht. Weil sie aber auf den Antworten beharrt hat, bin ich auf spannende Ideen gekommen.“ Lucia, die dies berichtet, resümiert ein fragegeleitetes Mentorat. Dieser beratungsorientierte Ansatz zur Begleitung Lernender im gestalterischen Prozess stellt hohe Anforderungen an die Kunstlehrperson. Sie muss die Balance finden zwischen fördernder Einmischung und Spielraum gewährender Zurückhaltung und unterscheiden zwischen Expertise-geleitetem Ratschlag (Erläuterung von Verfahren, technische Hinweise etc.) und beratender Begleitung (Zuhören, Fragen stellen, Strukturierung unterstützen) (vgl. Truniger 2011).

Ambitionierte Lernende profitieren von Lehrpersonen, die neben künstlerischen Kompetenzen über eine differenzierte Beratungsmethodik verfügen und entsprechend Begleitung anbieten können. Fragegeleitete, Denkraum-erweiternde und Verantwortung-delegierende Vorgehensweisen werden dieser Anforderung gerecht.

Systemische und lösungsorientierte Beratungsansätze bieten ein breites Repertoire an Methoden und Frageformen, um Lernende in der Zielformulierung, der Ideenstrukturierung oder der Entscheidungsfindung zu unterstützen (vgl. u.a. von Schlippe/Schweitzer 1997; de Shazer 1998). Die zugrunde liegenden Haltungen sind charakterisiert durch Respekt, Wertschätzung, Einfühlungsvermögen und Vertrauen, sowie durch die Annahme, dass tragfähige Lösungen und Strategien dann funktional sind, wenn sie von der lernenden Person stammen. Das beratungs- und frageorientierte Mentorat ermöglicht es der Lehrperson, gestalterische Verantwortung an die Lernenden zu übertragen und fordert von diesen eine differenzierte Reflexion und Evaluation des eigenen Handelns.

Merkmale eines respektvollen Mentorats sind die Dominanz des Fragens gegenüber dem Referieren, der weitgehende Verzicht auf direkte gestalterische Hinweise und auf das Einbringen eigener Hypothesen zu Lösungswegen. Charak-

teristisch sind eine wertschätzende Beziehung, die Nutzung unterstützender Ressourcen und der Einbezug des sozialen Umfelds sowie die Förderung metakognitiver Reflexion. Als besondere Herausforderung erweist sich dabei die Abgrenzung und auch die Unterscheidung beraterischer Tätigkeiten von instruierendem Anleiten. Im ersten Fall, wenn es um gestalterische Frage- und Problemstellungen geht, reagiert die Lehrperson zurückhaltend. Sie unterstützt den Denkprozess durch fokussierende Fragen und überlässt die Entscheidungen den Lernenden. Im zweiten Fall sind Fachwissen, Expertise und Erfahrung der Lehrperson gefragt. Sie oder er führt ein, erläutert, korrigiert, gibt Tipps und verrät Tricks und hilft dort weiter, wo Lernende die gestalterische Lösung optimieren möchten oder mit ihrem technischen Latein am Ende sind. Anzumerken ist: Verfahren-bezogene Hinweise können gleichzeitig gestalterische Interventionen sein, jedoch werden sensibilisierte Lehrpersonen auch hier mit Zurückhaltung reagieren und sich zuerst erkundigen, in welche Richtung die Überlegungen der Lernenden gehen.

Orientiert am Ansatz der nicht-direktiven Beratung (Rogers 2010) geht die Lehrperson im Dialog davon aus, dass der Lernende eine Vorstellung davon hat, was er will, was das Ziel seiner Arbeit ist und wie er dieses erreichen möchte. Sie versteht sich demnach als Facilitator (Rogers 1988:116ff), der Lernende mit Respekt in den Denkprozessen und Handlungen begleitet, stützt, hinterfragt und stärkt, ohne sich direktiv in die Entscheidungen einzumischen. Im Verlauf eines gestalterisch-künstlerischen Prozesses gibt es Phasen und Situationen, die sich besonders für den Wechsel in den beraterischen Modus eignen (vgl. Truniger 2011).

Fragestellung und Suchrichtung klären

Zu Beginn eines Auftrags gilt es eine vorerst vage Idee bzw. ein Interesse in die Form einer bearbeitbaren Fragestellung zu bringen. Hinsichtlich des Prozesses gibt es eine Reihe typischer Schritte, von der unstrukturiert-divergenten Ideenproduktion über das Sortieren der verschiedenen Einfälle zu Materialexperimenten und dem Anlegen eines Archivs bis zur Auswahl der aussichtsreichsten Idee. Schliesslich wird es

möglich, eine Fragestellung zu formulieren. Lernende können unterstützt werden bei der Klärung der Ausgangslage (Was ist gegeben? Worauf basiert die Aufgabenstellung?), bei der Präzisierung der Suchrichtung (Wo liegt das persönliche Interesse?), später bei der Eingrenzung, Strukturierung und Präzisierung von Teilfragen (Welches ist das zentrale Anliegen? Was lenkt vom Kern der Sache ab?). Es geht darum zu erkennen, wo ein echtes Interesse liegt, und darum, entsprechend Wichtiges von Nebensächlichem zu unterscheiden. Es gilt auch abzuschätzen, ob die Fragestellung kohärent ist mit den gestalterischen Fähigkeiten der betreffenden Person.

Kontextualisierung klären

Bei der theoretischen und der künstlerischen Verortung der Arbeit ist das Expertenwissen der Lehrperson prinzipiell wertvoll. Trotzdem ist es für den Lernenden nützlich, wenn er angeregt wird, den Kontext zu recherchieren. Welche Bezüge kann er herstellen? In welcher Tradition steht die Arbeit, wie ist sie vernetzt? Hilfreich sind Hinweise auf grundlegende Orientierungen und Abgrenzungen. Es geht auch darum, Wissenslücken aufzudecken. Letztlich dient dieser Schritt der Erkenntnis, dass sich das Projekt nicht in einem Vakuum entwickelt.

Aussichtsreiche Ideen und Strukturen erkennen

Ein häufig zu beobachtendes Phänomen bei wenig Erfahrung mit künstlerischen Arbeiten ist die Breite des Interesses: Alles am Projekt ist interessant. Bei der Eingrenzung der Ideenvielfalt auf aussichtsreiche Aspekte unterstützt die Lehrperson den Sortier- und Prüfprozess. Sie regt z.B. an, die Einfälle nach „Bekanntes/ Übliches/ Typisches und Neuartiges/ Untypisches“ zu strukturieren. Hilfreich ist es auch, eine getroffene Wahl zu verifizieren: Bist du dir sicher? Welches sind die entscheidenden Kriterien? Sind Ordnungsmuster erkennbar?

Entscheidungen treffen

Um, wie Hechler (2010) betont, die Entwicklung der Urteilsfähigkeit zu unterstützen, muss der Lernende Entscheidungen hinsichtlich des Projektfortschritts möglichst oft selber treffen. Seitens der Lehrperson braucht es Feingefühl und Zurückhaltung. Grundsätzlich liegt die Verantwortung für wichtige Setzungen beim Lernenden. Aufgabe der Lehrperson ist die Unterstützung bei der Auswahl und der Bewertung der Ideen, der Strukturierung des vorhandenen Materials, bei der Klärung der Ressourcenlage sowie bei der Antizipation der Folgen des Entscheids. Mögliche Fragen gehen in Richtung: Wenn du gefühlsmässig entscheiden müsstest, welches Vorgehen würdest du dann wählen? Welche Alternativen sind

vorstellbar? Was hindert am raschen Entscheid? Welche Informationen fehlen dir? Woran würde erkennbar, dass der Entscheid richtig war?

Zielsetzungen klären

Manchmal verselbständigen sich Arbeiten. Der Lernende verliert das Ziel aus den Augen und verschiebt unbeabsichtigt die Gewichtungen. Der Lehrperson obliegt es, zu prüfen, ob das gewollt ist, welche Konsequenzen sich daraus ergeben und was nötig ist, um zur ursprünglichen Zielsetzung zurückzukehren bzw. diese zu revidieren. Im fortgeschrittenen Stadium der Arbeit ist es angezeigt, die Zielsetzung zu präzisieren und zu prüfen, inwieweit die aktuellen Ziele mit der Fragestellung übereinstimmen. Hilfreich ist die „Suche“ nach dem roten Faden: Wohin führt die Reise? Gibt es eine Vorstellung von der fertigen Arbeit? Können wichtige Stationen der Entwicklung in Form einer Geschichte berichtet werden? Was soll die Arbeit bestimmt nicht sein?

Ideen ausformulieren und präzisieren

Aufgrund von Beobachtungen von Studierenden und Lernenden besteht die Annahme, dass sich Erkenntnisse oft im Moment des Aussprechens formen und präzisieren. Gestützt darauf erweist sich die Aufforderung, laut zu denken oder den aktuellen Stand der Arbeit in wenigen Worten zu umschreiben, als hilfreich. Bei jeder Wiederholung wesentlicher Anliegen und Absichten werden diese stimmiger. Durch die spezifische Formulierung, eine bestimmte Gewichtung der Inhalte, das Reagieren auf Stirnrunzeln und Nachfragen wird die Beschreibung von Widersprüchen befreit und es können unmittelbar neue Einsichten auftreten. Die Lehrperson unterstützt durch Zuhören und Nachfragen die Schärfung der Konturen und das Klären von Sachverhalten. Fragen, die bei der Präzisierung einer Idee unterstützen: Kannst du die Absicht deines Handelns in wenigen Sätzen zusammenfassen? Was willst du beim Betrachter auslösen? Wo siehst du die grösste Brisanz? Wo bist du besonders berührt?

(Zwischen-) Ergebnisse evaluieren

Wesentlich ist schliesslich die Unterstützung bei der Selbstevaluation. Lernende sollen zu Selbstkritik ermutigt werden, die der Weiterarbeit dient ohne selbstzerstörerisch zu wirken. Das gelingt, wenn die Lehrperson den Lernenden ermöglicht, eigene Stärken zu erkennen und selbstbewusst zu formulieren. Das richtige Vorgehen erlaubt einen Blick hinter die Kulissen der Tätigkeit des Studierenden. Hilfreich sind Fragen wie: Was am Stand der Arbeit macht dich zufrieden? Welche Art von Kritik würde dich enttäuschen? Wo siehst du Ansatzpunkte für die Weiterarbeit?

Unaussprechliches ansprechen

Das spezifisch Künstlerische am eigenen Handeln ist schwierig in Worte zu fassen. Oft fehlt es an Nachdruck, die Beschreibung zu präzisieren, und an einer explorativen Haltung, welche es erlaubt, das In-Worte-Fassen des Geschehens und des Entstehenden als Teil des künstlerischen Prozesses zu erkennen. Wenn die Lehrperson zum unbequemen Gegenüber wird und im Sinne einer Verstärkung hartnäckig Fragen stellt, trägt sie zur Ausarbeitung des Werks bei: Woran erkennst du, dass dein Handeln wirkungsvoll wird? Wie zeigt sich in einer gestalterischen Entscheidungssituation die „richtige“ Lösung? Was an deiner Arbeit empfindest du als spezifisch künstlerisch? Was würden kompetente Betrachter an deiner Arbeit als künstlerisch deuten? Welche Begriffe beschäftigen dich besonders, weil sie sperrig sind, nicht passen, zu sehr reiben?

Im fragegeleiteten Mentorat gilt es eine Reihe von Bedingungen zu beachten. So genügt es nicht, kluge, anregende Fragen zu stellen. Man muss auch aufmerksam auf die Antworten eingehen. Aktives Zuhören, wie es unter anderem Gordon (1981) und Rogers (1988) empfohlen und erläutert haben, ist ein erprobtes Verfahren, um möglichst viel über Sichtweisen und Überlegungen des Gesprächspartners zu erfahren. Insbesondere bei gestalterischen Tätigkeiten sind offene Fragen geschlossenen vorzuziehen. Geschlossene Fragen können mit ja, nein, vielleicht, weiss nicht beantwortet werden (Wirst du diese Fläche polieren?). Offene Fragen hingegen regen zum (Nach-)Denken an (Wie stellst du dir die Beschaffenheit der Oberfläche vor?). Zu vermeiden sind suggestive Fragen, etwa Fragen mit Auswahlantworten. Sie verorten mehr über die Hypothesen des Fragenden als über die Ideen des Antwortenden. Laut Palmowski (2011) besteht die zentrale Aufgabe des Beratenden darin, „relevantes Wissen der Klienten (durch ‚angemessen ungewöhnliche Fragen‘) zu explizitem Wissen zu machen, weil es nur hierdurch freigegeben werden kann für seine Bearbeitung und Veränderung“ (23ff).

Fragen, die Denkräume öffnen, die auffordern, den Blick in die Zukunft zu richten oder die Perspektive zu wechseln, helfen den Lernenden, ihre eigenen Intentionen zu verfolgen. Fragen, welche anregen die emotionale Betroffenheit zu erkunden und Hindernisse zu erkennen oder einfach den Kern des Interesses zu entdecken, unterstützen die Vertiefung in die künstlerische Auseinandersetzung. Das frageorientierte Mentorat dient insgesamt dazu, die Lernenden zum Reflektieren anzuregen und ihre eigenen Intentionen gestalterisch angemessen auszudrücken. Letztlich erlebt die Lehrperson – so meine Erfahrung – spürbare Zufriedenheit, wenn sie feststellt, dass die Lernenden wichtige Einsichten selber erarbei-

tet haben ... sorgfältig und zurückhaltend unterstützt durch die kompetente Fachperson (vgl. Truniger undat).

Zwischen 2011 und 2014 wurden am Bachelor Art Education Beobachtungen, Bestandsaufnahmen und Befragungen durchgeführt, um die Mentoratsgestaltung und deren Wirkung zu untersuchen.

Ergebnisse der Beobachtungen, Bestandsaufnahmen und Befragungen zwischen 2011 und 2014

Im ersten Untersuchungsteil interessierte die Frage, ob die Dozierenden die oben dargestellten Methoden der personenzentrierten Gesprächsführung (pzGF) in ihren Mentoraten anwenden (vgl. Zimmermann 2014). Die qualitative Untersuchung der fünf Mentoratsgespräche hat gezeigt, dass die Dozierenden Elemente der pzGF benutzen und als Mentoren erprobte und sichere Gesprächsführer sind. Bemerkenswert war jedoch, dass sie den Studierenden mit relativ wenigen Fragen begegneten. In diesem Punkt zeigten sich erhebliche Unterschiede zwischen den Mentoren. Häufig erlagen diese der Versuchung, Vorgehensweise und Lösungen zu präsentieren, ohne zuvor die Studierenden gezielt mittels Fragen in ihrer eigenen Lösungsentwicklung herausgefordert zu haben. Insbesondere die Frageformen der Systemischen und der Lösungs-orientierten Beratung wurden wenig benutzt (Ressourcen- und Klassifikationsfragen, Aufforderung zum Perspektivenwechsel und zu mentalem Probedenken, Rezipientenerwartungsfragen, Wunderfrage, Reframing, Paradoxe Intervention).

Im zweiten Teil stand die Frage im Zentrum, wie die Lernenden die Mentorate erleben und welchen Nutzen sie aus den Besprechungen ziehen (ebda.). Über mehrere Wochen wurden die Gespräche von sechs Studierenden und ihren Mentorierenden aufgezeichnet. Vor Beginn der Mentoratsphase wurden die Erwartungen und Befürchtungen der Studierenden erhoben. Nach den Gesprächen fanden jeweils Besprechungen mit den Lernenden statt.

Übereinstimmend betonten die Studierenden vorgängig die Wichtigkeit des ihnen entgegengebrachten Interesses, der fachlichen Expertise des Mentorierenden sowie des Respekts vor der gestalterischen Eigenheit und Autorschaft. Gesprächsaspekte gemäss der pzGF wurden von den Studierenden in den Nachbesprechungen häufig explizit als hilfreich erinnert. Gleichzeitig liessen sich die Lernenden auch gerne von konkreten Vorgehensoptionen leiten. Drei Schlussfolgerungen sollen kurz dargestellt werden:

1. Die Studierenden erachten es einstimmig als wichtig, dass die Dozierenden verstehen, worum es ihnen in der Arbeit geht, und dass sie dieser mit Interesse begegnen.

Diese auf den ersten Blick triviale Erwartung ist grundlegend für die konkrete Mentoratsbeziehung. Dem Fragestellen kommen, im Sinne der pzGF, zwei entscheidende Funktionen zu: Einerseits die sorgfältige Überprüfung des Nachvollzugs der Überlegungen und Absichten des Studierenden und andererseits die Anregung zur Lösungsfindung. Die Dozierenden haben Fragen gestellt, angesichts der oben dargestellten Möglichkeiten wären Fragen jedoch insgesamt ausgiebiger einsetzbar. Die Tendenz vieler Experten, auf eine studentische Frage mit einer Auswahl an Problemlösungsvarianten zu reagieren, führt dazu, dass die Entscheidungsfindung einerseits bereits beeinflusst wird, und andererseits, dass die Studierenden den weiterführenden Überlegungsprozess nicht eigenverantwortlich bewältigen.

2. Studierende möchten ihre Arbeiten eigenständig entwickeln können und sich für die entscheidenden Entwicklungen verantwortlich fühlen. Gleichzeitig erwarten sie konkrete Hinweise und Lösungen in Situationen, wo sie nicht vorankommen. Hier besteht für die Dozierenden die Herausforderung, die Lernenden zur Formulierung von Optionen und Möglichkeiten anzuhalten, ohne die geforderten Entscheidungsleistungen zu übernehmen.
3. Der tendenziell hohe Gesprächsanteil der Mentorierenden weist darauf hin, dass die Dozierenden nicht primär eine Haltung des Fragen-Wollens einnehmen. Das Selbstverständnis scheint zentral zu sein: Der Experte als derjenige, der vieles weiss und den Studierenden an seinem reichhaltigen Erfahrungs- und Wissensschatz teilhaben lässt. Der Experte, der die Überlegungen der Studierenden beurteilt. Oder eben der Experte als jener, der aufgrund seines Wissens und seiner Erfahrung herausfordernd zu fragen versteht. Dem Mentorenverhalten liegt in jedem Fall ein implizites Selbstbild zugrunde, das es zu reflektieren gilt.

Der Untersuchungsbericht ist auf der Website des Bachelors Art Education einsehbar: http://www.zhdk.ch/kommunikation_gestaltungsprozess

Literatur

- De Shazer, Steve (1998). Der Dreh: Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. Heidelberg: Carl-Auer.
- Gordon, Thomas (1981). Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Reinbek: rowohlt.
- Hechler, Oliver (2010). Pädagogische Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palmowski, Winfried (2011). Systemische Beratung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rogers, Carl R. (1988). Lernen in Freiheit: Zur inneren Reform von Schule und Universität. Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Rogers, Carl R. (2010). Die nicht-direktive Beratung. Frankfurt a.M.: Fischer TB.
- Truniger, Peter (undat.). Kommunikation in Gestaltungsprozessen: Anregungen für die Begleitung zu gestalterisch-künstlerischer Autorschaft. Publikation in Vorbereitung.
- Truniger, Peter (2011). Das Mentorat im gestalterischen Kontext – ein Balanceakt zwischen Zurückhaltung und Einmischung, Referat anlässlich der Tagung „Die Künste in der Bildung“. https://www.zhdk.ch/kommunikation_gestaltungsprozess (Zugriff 01.10.15).
- von Schlippe, Arist; Schweitzer, Jochen (1997). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, Andrea (2014). Kommunikation in Gestaltungsprozessen. Ergebnisse der Beobachtungen, Bestandsaufnahmen und Befragungen zwischen 2011 und 2014. https://www.zhdk.ch/kommunikation_gestaltungsprozess (Zugriff 01.10.15).

Iwan Pasuchin

Gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark! Vom Ineinandergreifen der Theorie und Praxis der Intermedialen Künstlerischen Bildung

Nach dem Symposium „Intermediale künstlerische Bildung – Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog“ an der Universität Mozarteum Salzburg im Jahre 2006 sowie der Publikation des darauf basierenden Tagungsbandes (Pasuchin 2007) konzentrierte sich der Initiator und Autor des vorliegenden Artikels vorrangig auf die praktische Umsetzung dabei gewonnener Erkenntnisse. Aus einer Vielzahl im Zuge dessen durchgeführter Unterrichtsprojekte wurden zwei zur Vorstellung ausgewählt, um davon ausgehend aufzuzeigen, wie eine solche Arbeit die Theorie der Intermedialen Künstlerischen Bildung widerspiegelt, sowie zu ihrer Weiterentwicklung beiträgt.

1. Praxis

1.1. Ursprungsprojekt

Zu einer pulsierenden Musik schießen vier sich drehende bunte Figuren in der Art eines Feuerwerks aus der Mitte zu den Rändern hervor. Die auf den ersten Blick als unterschiedlich eingefärbte Schneeflocken erscheinenden Konstellationen erweisen sich bei näherer Betrachtung als Gebilde, die aus jeweils sechs blaue Jeans und gleichfarbige T-Shirts tragenden Kindern bestehen, wobei pro Einheit bei der Oberbekleidung immer ein anderer Ton vorherrscht und die Gesamtform abweicht. Dazu werden hintereinander folgende Schriftzüge eingeblendet: „24 Kinder“, „8 Nationalitäten“, „4 Religionsbekenntnisse“. Die Gestalten drehen und bewegen sich weiter, wobei Überlappungen, Überblendungen, Verkleinerungen sowie Vergrößerungen stattfinden. Am Schluss beruhigt sich die Musik, während sich die Figuren zu einem Punkt in der Mitte zusammenziehen. Aus diesem kommt langsam eine neue aus sechs Mädchen und Jungen bestehende Kombination hervor, die nach und nach so lange um weitere sechs Kinder erweitert wird, bis alle 24 gemeinsam in einer komplexen ineinander verschlungenen Konstellation zu sehen sind. Dazu erscheint der Schriftzug „Eine Klasse“ (Schluss-

bild siehe Abb., Kurzfassung siehe www.youtube.com/watch?v=RqfrlmeKu8k, Langfassung siehe www.youtube.com/watch?v=gmYw6WXO_98).

Entstanden ist dieses „Kaleidoskop der Kulturen“ Anfang 2012 im Rahmen eines längeren Projektes mit einer ersten Klasse (5. Schulstufe) einer Neuen Mittelschule (Sekundarstufe I) in der Stadt Salzburg, das im Fach „Soziales Lernen“ durchgeführt wurde. Die Vorgabe seitens der verantwortlichen Lehrerin war, die Konflikte, die sich in der Gemeinschaft aufgrund der ethnischen und religiösen Diversität ergaben, möglichst positiv und kreativ aufzuarbeiten. Der Projektleiter (Autor des vorliegenden Artikels) gab sie in Form des folgenden Mottos an die SchülerInnen weiter: „Gemeinsam sind wir schön“. Als Einstieg bat er die Kinder darum, im Internet nach Figuren in der Natur zu suchen, bei denen die Kombination schöner Einzelteile ein besonders eindrucksvolles Gesamtbild ergibt. Sie fanden u.a. Bilder von Bäumen, Blättern und Schneeflocken, wobei sie letztere besonders faszinierten, woraufhin sie beschlossen, selbst welche darzustellen. In den nächsten Stunden probierten sie unterschiedlich gekleidet mannigfaltige Konstellationen am Boden liegend aus, von denen die besten ausgewählt und in einem Turnsaal von der Decke aus fotografiert wurden. Die Idee dafür, wie die Gebilde zusammengeführt sowie in Bewegung gebracht werden könnten, kam von einem der Jungen, der zufällig ein Kaleidoskop dabei hatte und vorschlug, etwas in dieser Art mit den Bildern zu machen. Der Projektleiter bereitete einige entsprechende Übungen mit Power Point vor, von denen ausgehend die SchülerInnen einzeln am Computer individuelle Abläufe erstellten. Ihrer Vorstellung in der Klasse folgte die gemeinsame Auswahl der gelungensten Umsetzungsideen, welche schließlich vom Projektleiter in das Endprodukt integriert wurden. Nach der letzten für die Präsentation und Reflexion des Gesamtprojektes reservierten Einheit betonte die Klassenlehrerin, dass es – im Gegensatz zu ihren früheren Erfahrungen mit der Klasse – viel besser möglich war, mit den SchülerInnen über ihre nationalen und religiösen Differenzen im Sinne einer positiven Vielfalt zu sprechen.

1.2. Nachfolgeprojekt

Die Weiterentwicklung der beschriebenen Arbeitsweisen fand in zahlreichen vom Autor geleiteten Unterrichtsprojekten mit höchst divergierenden Zielgruppen statt. Das bisher aufwändigste davon unter dem Titel „Kaleidoskop der Vielfalt“ wurde im Zuge einer Kooperation zwischen dem Musischen Gymnasium Salzburg und dem MediaLab der Universität Mozarteum im Juni 2013 durchgeführt sowie durch eine Förderung des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur im Rahmen des Programms „culture connected“ ermöglicht. Mit Hilfe der am MediaLab zur Verfügung stehenden Technik konnte mit Video gearbeitet werden, was die Chance bot, die bisher statischen Figuren nicht nur als Gesamteinheiten sondern gleichfalls in sich in Bewegung zu bringen. Der Videoeinsatz war auch insofern wichtig, als es in diesem Vorhaben darum ging, die Herausforderung eines konsequent interdisziplinären bzw. intermedialen Kunstunterrichts anzunehmen. Denn es fand in einem Fach statt, in dem auf der ästhetischen Ebene nicht nur (wie im Vorgängerprojekt) visuelle, sondern – den Schwerpunkten der Schule entsprechend – ebenso musikalische, tänzerische und schauspielerische Kompetenzen der Kinder gemeinsam gefördert werden sollten.

Um das zu erreichen, wurden die SchülerInnen der teilnehmenden zweiten Klasse (6. Schulstufe) aufgefordert, sich gemäß ihrer jeweils präferierten Musikrichtung in vier Gruppen einzuteilen, wobei folgende entstanden: Klassik, Jazz, Hip-Hop und Disco. Nach einer Vorführung verschiedener (auch in der Popmusik zahlreich vorhandener) Variationen des berühmten D-Dur Kanons des Barockkomponisten Johann Pachelbel improvisierten sie selbst zu seiner Harmoniereihenfolge zu den von ihnen gewählten Musikrichtungen passende Sequenzen, woraus das Playback für das Video entstand, das die Mädchen und Jungen danach zum Teil selbst einspielten bzw. sangen. Gleichzeitig entwickelten sie pro Gruppe eine kurze performative Einleitungssequenz, in der sie vor einem von ihnen ausgewählten zu „ihrem“ Stil passenden Hintergrund und entsprechend gekleidet damit korrespondierende (zumeist mit der Interpretation der Musik verbundene) Gesten und Handlungen ausführten. Zusätzlich erarbeiteten, probten und filmten die SchülerInnen auf den jeweiligen Stil abgestimmte Kaleidoskopfiguren sowie dazu gehörende kurze Bewegungen, die beim anschließend von ihnen durchgeführten Videoschnitt vor- und zurückgespult sowie in Schleife abgespielt werden konnten.

Abgesehen davon, dass das dem Endprodukt (siehe www.youtube.com/watch?v=GhpNHEwG1WU) eine größere Dynamik verleiht, besteht der bedeutendste Unterschied zum Ausgangsprojekt darin, dass hier auf mehreren Ausdrucksebenen deutlich wird, wie völlig divergierende bzw. sogar

widersprüchliche künstlerische Stile (und damit ästhetische Zugänge bzw. „Geschmäcker“) eine zwar höchst eklektische aber dennoch in sich „stimmige“ Einheit zu bilden vermögen.

2. Theorie

2.1. Bezüge zu kunstpädagogischen Diskursen

Die besprochenen Ansätze lassen sich allen drei Hauptlinien des aktuelleren kunstpädagogischen Diskurses im deutschsprachigen Raum in der Einteilung von Georg Peez (siehe z.B. 2007) zuordnen bzw. als eine Bemühung um ihre Verknüpfung interpretieren:

- ◆ Man kann die Produktionen deswegen als Ergebnisse *ästhetischer Forschung* betrachten, weil die teilnehmenden Kinder und Jugendlichen diese größtenteils selbständig auf Basis eigener Recherchen, Experimente und Erfahrungen entwickelten.
- ◆ Es ist möglich, derartige Projekte als solche der *Künstlerischen Bildung* zu sehen, da in ihrem Rahmen die beteiligten Mädchen und Jungen nicht lediglich „kunstanalogue“ sondern tatsächlich künstlerische Handlungsweisen praktizierten und dabei Neues erschufen sowie erlebten.
- ◆ Schließlich wird auch die *Bildorientierung* insofern berücksichtigt, als (abgesehen vom Stellenwert aussagekräftiger Zeichen bei der Vorbereitung auf und bei der Arbeit an den Projekten) Endprodukte Bilder von großem symbolischen Gehalt entstanden, die in der Nachbesprechung Anstöße für vielfältige Reflexionsprozesse gaben.

Daraus ist ersichtlich, dass die Intermediale Künstlerische Bildung (IKB) keineswegs in einem Konkurrenzverhältnis zu anderen kunstpädagogischen Konzepten steht, sondern als eine Ergänzung dazu betrachtet werden kann.

2.2. Bezüge zu Kunstdiskursen

Entsprechende Erweiterungsansätze ergeben sich durch das Anknüpfen des IKB-Zuganges an zeitgenössische Kunstdiskurse, von denen in der Folge drei für eine solche Arbeit besonders relevante Strömungen hervorgehoben werden. Davor ist festzustellen, dass das Motto „gemeinsam sind wir schön“ zwar Kinder im Alter von 10-12 Jahren zur Entwicklung persönlicher Herangehensweisen inspirieren kann, seine Platzierung im Kunstkontext aber insofern kontraproduktiv wäre, als innerhalb dessen „Schönheit“ spätestens seit Beginn des 20. Jahrhunderts höchst kontrovers diskutiert wird. Die einzelnen Begriffe des aus diesem Grund auf „Gemeinsam sind wir (ausdrucks-) stark“ abgeänderten Titels des vorliegenden Artikels bringen bereits einige zentrale Gedanken der theoretischen Fundierung der zuvor dargelegten Praxis auf den Punkt:

„Gemeinsam“ steht für die Idee von *Intermedia*. Jürgen E. Müller (vgl. 1996:16) definiert diesen Terminus als konzeptionelles Miteinander unterschiedlicher medialer Strukturen, deren ästhetische Brechungen, Verwerfungen und Fältelungen den RezipientInnen neue Dimensionen des Erlebens und Erfahrens eröffnen. Realisierungsmöglichkeiten solcher Postulate können v.a. an der zweiten dargestellten Produktion beobachtet werden, in der die durch Videoeffekte unterstützte Kombination visueller, musikalischer und performativer Ausdrucksformen zu oft überraschenden Sinneseindrücken führt. Eine weitere Facette des Intermedia-Begriffs besteht darin, dass mit ihm von Anfang des entsprechenden Diskurses in den 1960er Jahren an die Forderung einherging, der Trennung zwischen den Künsten genauso entgegenzuwirken, wie jener zwischen sozialen Klassen. Er basiert auf dem Bestreben, die Künste von ihrer Funktion des Amusements der Oberschicht sowie der Abgrenzung ihr zugehöriger von anderen Bevölkerungsgruppen zu befreien und sie für alle Menschen zugänglich zu gestalten (vgl. Higgins 1966). Von dem Gedanken ist im ersten Projekt die niederschwellige sowohl technische als auch ästhetische Herangehensweise inspiriert, da man für seine Realisierung auf beiden Ebenen kaum Vorkenntnisse benötigt. Die zweite Produktion ist zwar diesbezüglich bedeutend anspruchsvoller, knüpft aber insofern an der Idee an, als dabei die Grenzen zwischen der Hoch- und der Popularkultur massiv (und damit bewusst überzeichnet) in Frage gestellt werden.

Das korrespondiert unmittelbar mit dem zweiten Aspekt, der im Kontext des zeitgenössischen Kunstdiskurses an solchen Projekten von besonderer Relevanz ist. Denn das „Stark“ im Titel des Beitrags steht für *Empowerment* – ein Terminus, der gemeinsam mit jenem der *Partizipation* in den letzten Jahren in der Kunstdiskussion zunehmend an Bedeutung gewinnt. Suzana Milevska (2006:19f) spricht von einem „participatory turn“ sowohl bezüglich aktueller künstlerisch-praktischer Zugänge als auch hinsichtlich ihrer theoretischen Reflexion, der sich in einer „Verschiebung des künstlerischen Fokus von einer Beschäftigung mit Objekten und Installationen hin zu einer Beschäftigung mit Subjekten und der Ermöglichung ihrer Teilnahme an Kunstaktivitäten“ äußert. Dass sich dieser Ansatz in beiden dargestellten Schulprojekten widerspiegelt, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Beim ersten kommt jedoch im Kontext von Empowerment hinzu, dass in ihm Lebenslagen einer marginalisierten Gesellschaftsgruppe (Kinder mit Migrationshintergrund) auf eine Weise bearbeitet werden, die den Beteiligten ermöglicht, den zumeist defizitorientierten und damit oft stigmatisierenden Sichtweisen auf die Thematik eigene spielerisch-kreative Positionierungen entgegenzusetzen. Die zweite Produktion

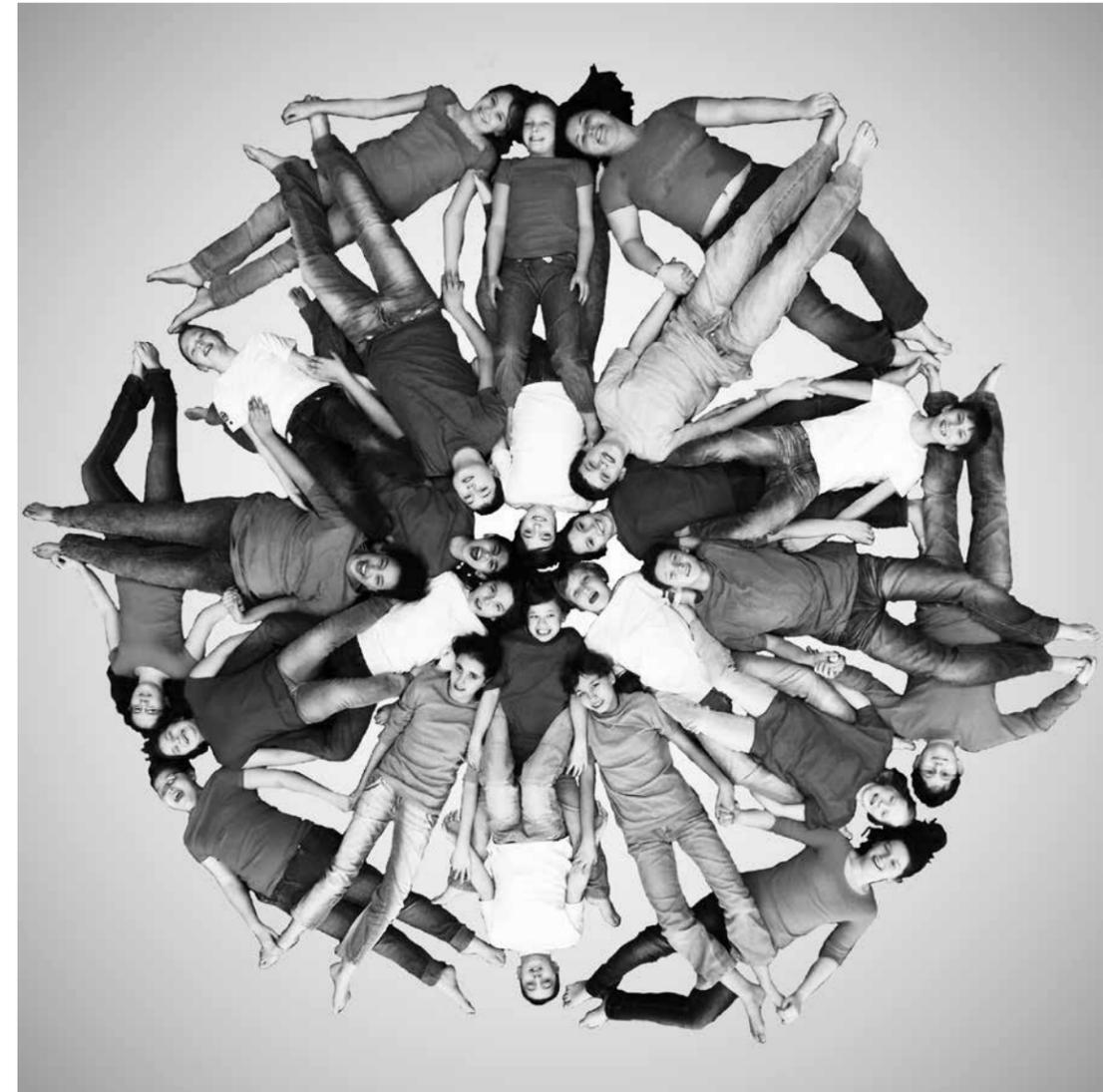
korreliert in Hinblick auf den Partizipationsgedanken mit aktuellen Konzepten des „Do-it-Yourself-Citizenship“, als deren zentrale Vorläufer avantgardistische Kunstbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts gelten (vgl. Ratto; Boler 2014: 10). Denn im Rahmen derartiger Theorien werden im Normalfall als unpolitisch betrachtete Handlungsweisen dann als politische Aktionen angesehen, wenn sie das Potenzial aufweisen, vorherrschende Autoritätssysteme – zu denen jenes der Kunst gehört – herauszufordern (ebd.: 5).

Schließlich steht in der Artikelüberschrift der Begriff „Ausdruck“ für die sowohl die Kunst- als auch die Medientheorie immer stärker prägende Idee der *Kunst als Medium* – im Sinne eines Mittlers bzw. Vermittlers von Botschaften. Manche KunsttheoretikerInnen gehen sogar so weit, zu behaupten, dass es „keinen ontologischen Gegensatz zwischen Kunst und technischen Medien“ gäbe (Reck 2003: 23) und bezeichnen Letztere als „Fortsetzung der Kunst mit anderen Mitteln“ (Daniels 2002: 49). Im Einklang damit stehen medienwissenschaftliche Betrachtungen von rituellen Tänzen der Steinzeit als erste mediale Äußerungen und davon ausgehend des Menschen selbst als „Primärmedium“ (vgl. Faulstich 2004: 24f). Beide eingangs beschriebenen Projekte können insofern als praktische Umsetzungen bzw. Untermauerungen solcher Thesen angesehen werden, als in ihrem Rahmen die Unterstützung der teilnehmenden Kinder dabei erfolgt, um unter Zuhilfenahme sowohl technischer Werkzeuge als auch künstlerischer Mittel ihren Identitäten, Gefühlen, Meinungen und Visionen Ausdruck zu verleihen. Nicht weniger wichtig in Bezug auf diesen Punkt ist, dass bei den Produktionen die beteiligten Mädchen und Jungen immer selbst als künstlerisches „Material“ im Vordergrund stehen und demnach als (Primär-)Medien fungieren.

Damit wird ebenso jenem der zentralen Postulate des aktuellen kunstpädagogischen Diskurses Rechnung getragen, demzufolge jeder Mensch ein/e KünstlerIn sei und dabei zu fördern ist, ihr/sein Leben künstlerisch zu gestalten (vgl. Buschkühle 2003: 34f in Berufung auf Beuys). Gleichzeitig findet die Erweiterung dieser Prämisse statt. Denn (erst) gemeinsam sind wir (ausdrucks-)stark!

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter (2003): Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven Künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln: Salon-Verlag, S.19-45
 Daniels, Dieter (2002): Kunst als Sendung – von der Telegrafie zum Internet. München: Beck
 Faulstich, Werner (2004): Medienwissenschaft. Paderborn: Fink
 Higgins, Dick (1966): Intermedia. In: Something Else Newsletter 1/1



Milevska, Suzana (2006): Partizipatorische Kunst. Überlegungen zum Paradigmenwechsel vom Objekt zum Subjekt. In: Springerin, Heft 2, Frühjahr 2006, S.19-23
 Müller, Jürgen E. (1996): Intermedialität – Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus Publikationen
 Pasuchin, Iwan (Hg.) (2007): Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik und Medienpädagogik im Dialog. München: koopaed-Verlag

Peez, Georg (2007): Kunstunterricht heute - und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick. In: Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht, Heft 7-8 2007, S. 5-8
 Ratto, Matt; Boler, Megan (2014): Introduction. In: Ratto, Matt; Boler, Magan (Hg.): DIY Citizenship. Critical Making and Social Media. Cambridge: MIT-Press, S. 2-22
 Reck, Hans U. (2003): Kunst als Medientheorie. Vom Zeichen zur Handlung. München: Wilhelm Fink Verlag

Jochen Krautz

Lernen in der Kunstpädagogik

Thesen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat

Abb. 1

Der Text fasst hierzu grundlegende Überlegungen thesenartig zusammen. Eine ausführliche Darstellung findet sich in Heft 1/2015 von „IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik“.

Blinder Fleck „Lernen“

„Lernen“ kann in der Kunstpädagogik als „blinder Fleck“ gelten. Nicht dass im Kunstunterricht nicht immer schon irgendwie und irgendetwas gelernt würde; vielmehr ist die fachdidaktische und unterrichtspraktische Aufmerksamkeit auf Lernprozesse wenig ausgebildet. Dabei ist es doch zentrale Aufgabe einer Fachdidaktik, fachspezifische Lehr-Lernprozesse einerseits zu erforschen, andererseits entsprechend fachadäquate didaktische Formen zur Anleitung solcher Prozesse zur Verfügung zu stellen.

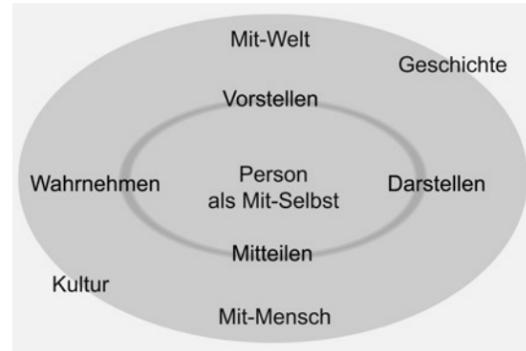
Dieses systematische Defizit hat historische Gründe, die als implizite Theorien und halb bewusste Meinungen nach wie vor in der Praxis wirkmächtig sind. Hierzu gehört:

- ◆ das ungeklärte Verhältnis von Genie, Begabung und Lernen;
- ◆ die Auffassung von der Nichtlehrbarkeit von Kunst als Gegensatz zum Lernen;
- ◆ die Verwechslung von Entwicklung und Lernen;
- ◆ das Primat ästhetischer Erfahrung statt Lernen;
- ◆ die Reduktion von Lernen auf technoider Steuerung.

Alle Problemlagen behindern die Entwicklung eines dem Fach Kunst angemessenen Lernbegriffs und einer entsprechenden Fachdidaktik als Kunst der Inszenierung solcher Lehr-Lernprozesse.

Dimensionen des Lernens in der Kunstpädagogik

Die im Forschungsverbund IMAGO entwickelte Grundlagenforschung zu solchen fachspezifischen Lehr-Lernprozessen (Glas/Heinen/Krautz/Miller/Uhlig/Sowa 2015) klärt zunächst,



auf welche Dimensionen sich Lernen in der Kunstpädagogik bezieht:

Lernen bezieht sich auf die „Domänen“ der Kunstpädagogik

Kunstpädagogisches Lernen bezieht sich auf das anschauliche Wahrnehmungsvermögen,

die bildhafte Vorstellungskraft sowie die bildnerische Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit. Man kann diese anthropologisch bedingten Fähigkeitsbereiche, auf die sich kunstpädagogische Lern- und Bildungsprozesse beziehen als „Domänen“ der Kunstpädagogik bezeichnen. (Abb.1)

Allerdings unterscheidet sich die Art und Weise, wie die Domänen angesprochen und gebildet werden, je nach bildnerischem Medium gravierend: Plastisch-räumliche Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung ist etwas anderes als farbige oder zeichnerische, doch auch als bildhauerische; eine Druckgrafik verlangt eine andere Darstellungsform als eine Fotografie, eine Performance andere als ein Puppenspiel usw.

Lernen ist eingebettet in das Verhältnis von Ich, Wir und Welt

Entgegen vieler psychologischer Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus etc.) ist Lernen gerade in der Kunstpädagogik nicht als solipsistischer Akt subjektiver Selbstverwirklichung oder innerer Entwicklung zu verstehen, sondern vollzieht sich im Bezug des Ich als Mit-Selbst, im Kontext des Wir als Mit-Menschen und der Welt als Mit-Welt. Lernen ist somit relational verfasst. (Künkler 2011; Krautz 2013)

Der Lernende ist eingebettet in das Sicht- und Darstellbare und setzt sich sehend, vorstellend und gestaltend in ein Verhältnis hierzu. Sehen, Vorstellen und Gestalten sind Weisen des Weltverstehens und des Selbstverstehens. Daher ist dieses Verstehen und Gestalten nicht allein subjektive Kon-

struktion oder innerer Ausdruck, sondern immer schon eine Antwort auf das, was an Natur, Mitmenschen und Bildkultur vorgängig da ist. Somit ist dieses Lernen immer kulturell und historisch dimensioniert. (Abb. 2)

Lernen bedeutet die Modifikation von Formeln

Das Lernmodell hierzu hat Alexander Glas in seinen grundlegenden Studien mit Bezug auf die Kognitionspsychologie und die Arbeiten von Piaget als „Modifikation von Formeln“ beschrieben: Neues wird gelernt durch die Adaption an Bestehendes, durch Erweitern, Differenzieren und Umbilden bestehender Formeln der Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung. (Abb. 3)

Lernprozesse müssen demnach anknüpfen an bestehende Formeln und diese durch passende Impulse zur Neu-, Um- und Weiterbildung anregen. Dies gilt für das Proprium des Faches, also das praktisch-gestalterische Lernen, wie auch für das Lernen in rezeptiven Prozessen der Bildbetrachtung.

Ein Lernbegriff der Kunstpädagogik

So kann ein der Kunstpädagogik angemessener Lernbegriff formuliert werden:

Kunstpädagogik versteht Lernen als ein ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten zur Welt, das sich im Zwischenraum von Selbst, Mitmensch und Mitwelt vollzieht. Lernen meint v.a. produktiv-gestalterisches Lernen, ist also auf das Gestalten von Werken als kommunikativer und kultureller Akt gerichtet. Im Lernen werden Wahrnehmung, Vorstellung sowie Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit aus-, um- und neugebildet. Kunstdidaktik leitet Lernen als je gattungsspezifischer methodischer Prozess praktischer Erkenntnisgewinnung an. Denn Lernen in der Kunstpädagogik ist an den leiblichen Vollzug gebunden. Nur im Tun ist im Fach Kunst praktisches Wissen, also Können zu erwerben. Können beruht dabei auf implizitem (know-how) und explizitem Wissen (know-that). Es ermöglicht den Schülern, die Teilhabe an der gemeinsamen visuellen Kultur und das persönliche Wollen zu realisieren.

Kunstdidaktische Folgerungen

Zunächst können aus dem damit gewonnenen relationalen, gestaltungs- und werkbezogenen Lernbegriff zwei übergreifende kunstdidaktische Grundprinzipien abgeleitet werden:

Kunstdidaktische Grundprinzipien

Deixis als natürliche Pädagogik

Kunstunterricht ist eine geradezu prototypische Situation für das, was Michael Tomasello aus evolutionsbiologischer Sicht als „natürliche Pädagogik“ bezeichnet, nämlich die Demonstration: „Man zeigt jemanden, wie etwas gemacht wird, in-

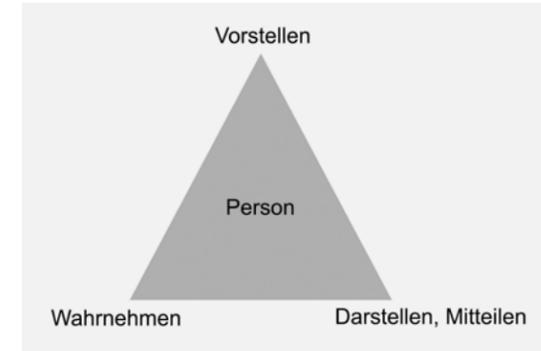


Abb. 2

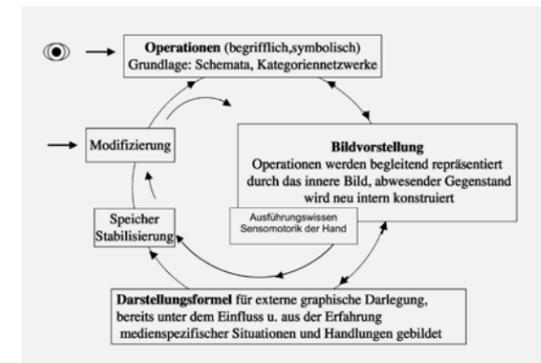


Abb. 3

dem man es entweder unmittelbar tut oder auf irgendeine Weise pantomimisch darstellt.“ (Tomasello 2014: 96) Zeigen ist „sozusagen das didaktische Minimum“ der Pädagogik. (Prange 2012: 78)

Zeigen richtet die gemeinsame Aufmerksamkeit auf etwas Drittes, ist also ein Akt mit untrennbar gleichzeitigem Sozial- und Sachbezug. Es nutzt die Grundbedingung menschlichen Lernens, die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen Gegenstand zu richten, dabei voneinander zu wissen, dass man dies tut, und dies zu nutzen, um mit dem anderen zu kooperieren. (Tomasello 2006)

Kunstlehrer können und müssen also zeigen, wie etwas geht, worauf sich die Aufmerksamkeit richten kann, was man sich vorstellen und wie etwas aussehen kann. Und Schüler zeigen einander und dem Lehrer, was sie sehen, verstehen, sich vorstellen, was sie gestalten und darstellen. Der relationale Wechsel von Zeigen und Verstehen macht das schöpferische Potenzial kunstpädagogischer Lernprozesse aus. (Uhlig 2015)

Mimesis als kulturelles Lernen

Der Deixis kommt die Mimesis entgegen: Nur wenn das, was gezeigt wird, auch im Verstehen mitvollzogen oder im praktischen Tun mit- und nachgeahmt wird, wird es gelernt. Insofern ist alles Lernen mimetisch. Die tradierte Kunstlehre unterscheidet dabei die „imitatio auctorum“, die Nachah-

mung von anderen (Bild-) Autoren, und die „imitatio naturae“, das Nachahmen der Natur. (Heinen 2014) Beides ist für den Kunstunterricht von Bedeutung: In Bezug auf schon Gemachtes wie durch die genaue Beobachtung von Natur können neue Formeln angeeignet, umgelernt, variiert und neu gefunden werden. Nachahmung zeigt sich als eigentlich kreativer Akt der „Welterzeugung“. (Uhlig 2015: 253)

Die Abwertung von Mimesis als reines „Nachmachen“ ist begrifflich falsch (Petersen 2000) und rührt aus den Originalitätsforderungen der Avantgarde und der Mythologie des Genies und des „kreativen Kindes“. Schon Kant unterschied zwischen „Nachahmung“ und „Nachmachung“. (Koch 1991: 48) Auch die Erziehungswissenschaft hat längst einen differenzierten Mimesisbegriff entwickelt: „Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt. Mimetisches Lernen ist produktiv; es ist körperbezogen und verbindet den Einzelnen mit der Welt und anderen Menschen; es schafft praktisches Wissen und ist daher für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv. Mimetisches Lernen ist kulturelles Lernen und als solches von zentraler Bedeutung für Erziehung und Bildung.“ (Wulf 2014: 191) Somit kann man folgern: Lernen in der Kunstpädagogik ist mimetisches Lernen – oder es ist eben kein Lernen (sondern „Ausdruck“, „Kreativität“, „ästhetische Erfahrung“ etc.).

Kunstdidaktische Grundfiguren

Die nachfolgenden Thesen ziehen nun didaktische Folgerungen aus den genannten Grundprinzipien. Sie konturieren Lernprozesse in der Kunstpädagogik als anleitungsfähig und -bedürftig und konkretisieren Deixis und Mimesis in didaktischen Formen:

Kooperative Vorstellungsbildung

Lernen im Kunstunterricht muss didaktisch von der Bildung der Imagination her gedacht werden. Die Vorstellung ist der Schnittpunkt von Wahrnehmung und Darstellung in ihren Bezügen auf Selbst, Andere und Welt. Kunstdidaktik ist demnach eine „Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung“. (Sowa 2015b)

Didaktisch ist also zu fragen, welche Vorstellungsformen mit welchen Inhalten, Techniken und Gestaltungsweisen verbunden sind: Welche Vorstellungsform fordert und fördert ein Hochdruck, welche ein Tiefdruck? Welche eine modellierende Plastik? Welche ein narrativer Comic, welche eine inszenierte Fotografie? Wie baut sich diese Vorstellungsform jeweils auf? Und wie kann sie angeleitet werden?

Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungshilfen

Entsprechend müssen für das Lernen Hilfen zur Verfügung gestellt werden, die den Aufbau sachgemäßer Vorstellungen ermöglichen. Dazu ist der jeweils gegenstandsbezogene Lernvorgang zu analysieren: Wie sind die Proportionen des Gesichts? Wie lernt man Malen in der Relation der Farben zueinander? Woraus besteht und wie baut sich die Fähigkeit zum perspektivischen Zeichnen auf? Usw. Hierzu ist neben praktischer und theoretischer Fachkenntnis didaktische Phantasie vonnöten, um entsprechende Settings und Materialien zu ersinnen. Hieran arbeitet zudem die kunstdidaktische Forschung. Auch liegen Ansätze in der historischen Kunstlehre und Kunstpädagogik vor sowie in der sogenannten „grauen Literatur“ (Anleitungs- und Handbücher aus Hobbykunst und angewandter Gestaltung).

Vormachen, Nachmachen, Mitmachen

Entgegen hergebrachter Meinungen dürfen Kunstlehrer nicht nur, sie müssen Dinge zeigen und vormachen, um der praktischen Lernform gerecht zu werden. Es geht um Können, das nicht allein aus Wissen und Erkenntnis entstehen kann, sondern leiblich eingeübt werden muss, das man sehen und nachahmen kann. Wie der Sportlehrer die Erklärung begleitend ganz selbstverständlich den Aufschlag im Volleyball vormacht, kann dies für das Auftragen einer Aquarellfarbe oder die suchend-korrigierende Linienfindung bei einer Sachzeichnung sein. Die leibliche Handlung ist so nicht in Sprache übersetzbar. Sie muss innerlich und dann äußerlich nachgeahmt werden. Und warum soll der Kunstlehrer nicht ebenso *mitmachen* bei einer praktischen Arbeit wie der Musiklehrer selbstverständlich im Chor mitsingt, den er dirigiert? Es entstünde eine natürliche kulturelle Lernsituation, in der der Kunstlehrer beiläufig etwas zeigen kann, Schüler ihm über die Schulter schauen können, um dann angeregt und ermutigt ans eigene Werk zu gehen. Insofern kann das Dogma, Schüler müssten alles selbst experimentierend erfahren, als lerntheoretisches Missverständnis getrost verabschiedet werden.

Aufgabenstruktur

Das relationale Lernverständnis begründet kunstpädagogische Aufgaben in unserem aufgabenhaften Weltbezug: Es ist nicht „kunstwidrig“, Aufgaben zu stellen, sondern entspricht der Notwendigkeit, in eine Kultur lernend hineinzuwachsen, die eben als Aufgegebenes immer schon vor uns da ist. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung erwächst aus erworbenem Können, nicht aus Verweigerung gegenüber den bildnerischen und gestalterischen Konventionen dieser Kultur. Kunstpädagogisch richtige Aufgabenstellungen bewegen sich im Spielraum von Vorgabe und Offenheit: Sie führen

einerseits lernend in die konventionelle Bildsprache ein und eröffnen andererseits den Raum zur verantworteten Um- und Neugestaltung dieser Konventionen. (Sowa 2015a)

Spiralcurriculum von Inhalt, Handwerk, Gestaltung

Lernen im Kunstunterricht bezieht sich auf die drei Gegenstandsbereiche des Kunstunterrichts: handwerkliches Können und Wissen, gestalterisches Können und Wissen und das Können und Wissen im Bereich inhaltlicher Sinndeutung und Sinngebung. Insofern müssen Aufgaben in einer spiralcurricularen Progression angelegt sein, die die Bereiche von Inhaltlichkeit, Gestaltung und Technik in einer gestuften Komplexität aufbaut. (Sowa 2015a)

Zone der nächsten Entwicklung

Für die Einschätzung einer angemessenen Progression kann das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ Orientierung bieten, das Lew Wygotski formuliert hat. Es verbindet den Scheinwiderspruch von Entwicklung und Lernen durch Unterricht systematisch in einem kulturell-sozialen, damit relationalen Lernverständnis. Das Kind wächst durch die Kooperation mit Erwachsenen lernend in die Kultur hinein. Entscheidend ist daher nicht die statische Diagnose eines Entwicklungsstandes, sondern die der „Zone der nächsten Entwicklung“ (ZNE), also jener Fähigkeiten, die ein Kind durch die Anleitung von und die Kooperation mit Erwachsenen und anderen Kindern erreichen kann: „*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*“ (Vygotski 1978: 86, Hervh. i. O.) Somit beruht Unterricht auf der Möglichkeit, durch Kooperation einen höheren Grad an Fähigkeiten zu erwerben. Und daher gilt: „*Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorausseilt.*“ (Wygotski 1987: 302, Hervh. i. O.) Dies bedeutet didaktisch gesehen, dass Kunstunterricht in Aufgaben Anforderungen zu stellen hat, deren Niveau über dem derzeitigen Können und Wissen der Schüler liegt, und zu deren Bewältigung methodische und personale Hilfen zur Verfügung zu stellen sind. Kaum ein anderes Schulfach hat eine so klar gegliederte fachspezifische Entwicklungspsychologie aufzuweisen wie das Fach Kunst mit der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens. Sie bietet besondere Möglichkeiten, Lernanforderungen richtig abzustimmen.

Diagnose und Förderung

Hierzu ist die Diagnose des Lernstandes von Schülern notwendig: Was können sie in Bezug auf bestimmte Domänen und Gegenstandsbereiche schon? Wie setzt eine neue Aufga-

be daran an, führt darüber hinaus? Und welche Hilfen werden dabei nötig sein? Dazu sind einerseits die bisherigen Arbeiten der Schüler zu berücksichtigen; andererseits sind auch Formen von – durchaus spielerischen – „Pre-Tests“ denkbar, mit denen man zum Beginn einer Unterrichtsreihe das bisherige Können erhebt. Lern-Diagnose und Förderhinweise begleiten darüber hinaus den ganzen Arbeitsprozess in Einzelberatungen wie Klassenbesprechungen. Hierzu ist der genaue Blick auf die Schülerarbeiten von großer Bedeutung. (Krautz/Sowa 2013)

Metakognition, „Visible Learning“

Was in der Allgemeinen Didaktik als Metakognition bezeichnet wird, erweist sich auch für den Kunstunterricht als lernförderlich, nämlich das gemeinsame Nachdenken über das Lernen und das Gelernte: Was haben wir nun eigentlich gemacht? Was haben wir gelernt? Was hast du warum in deiner Plastik wie gelöst? Wie unterscheidet sich dies von den anderen? Welche Vorteile hat welches Vorgehen? Usw.

Lernen sichtbar und damit für Lehrer wie Schüler bewusst und verhandelbar zu machen, ist eine der zentralen Forderungen, die auch John Hattie aus seiner umfangreichen Meta-Studie zieht. (Hattie 2013) Kaum ein anderes Fach kann dieser Forderung nach einem „visible learning“ wörtlicher und unmittelbarer nachkommen als der Kunstunterricht.

Ausblick: Kunstpädagogische Lernforschung

Kunstpädagogische Lernforschung kann demgemäß weder verkürzte Lernbegriffe importieren, noch ohne weiteres auf Methoden quantitativer oder qualitativer empirischer Forschung zugreifen. Vielmehr muss sie unter Zugrundelegung eines nicht-reduktionistischen, relationalen Lernbegriffs eben die Dimensionen des *Praktischen*, der *Kontexte* und des *Sozialen* notwendig einbeziehen. (Faulstich 2013) Kunstpädagogische Lernforschung erforscht demnach praktische Gestaltungsarbeit und rezepptive Verstehensprozesse; sie bezieht die unterrichtlichen Kontexte der Entstehung ein; und sie schaut auf die soziale Einbettung dieser Lernprozesse. Sie ist somit *Unterrichtsforschung* mit einem *didaktischen* Erkenntnisinteresse: Es geht um die Erforschung hermeneutisch und anthropologisch begründeter didaktischer Settings, die ein bildungswirksames Lernen ermöglichen sollen. So kann der „Dreischritt von Erleben, Auslegen und Verstehen [...] als Grundmuster des Lernens aufgefasst werden“ (Faulstich 2013: 68) und zugleich als Grundmuster einer Forschung, die damit methodisch nah an ihrem Gegenstand ist: dem Bild und der Bildenden Kunst.

Literatur

Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatische Lerntheorie. Bielefeld.

Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 199-219.

Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd 1. München.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.

Heinen, Ulrich (2014): Malen mit verschränkten Armen. Die Bildung der produktiven Imagination in der tradierten Kunstlehre (zugleich ein kunsthistorischer Beitrag zur Grundlegung des Faches Kunst). In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd.2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena, S.169–232.

Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens. Weinheim.

Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten. Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel, S. 143–169.

Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2013): Kunst+Unterricht: „Lernen, Üben, Können“. H. 369/370.

Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.

Petersen, Jürgen H. (2000): Mimesis – Imitatio – Nachahmung. Eine Geschichte der europäischen Poetik. München

Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn.

Sowa, Hubert (2015a): Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 481-517.

Sowa, Hubert (2015b): Imagination und Gemeinsinn. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. (in. Vorber.)

Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.

Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.

Uhlig, Bettina: Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 251-259.

Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, Mass. (Original ca. 1930-1934)

Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.

Wygotski, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. 2. Berlin.

Julia Gerber, Nadja Nafe

Partizipation: sinnvoll – beliebig – überbewertet

Unsere Sektion ging von der Überlegung aus, Formen der Partizipation an konkreten Bildbeispielen aus den Medien und der bildenden Kunst zu differenzieren und zu besprechen, um sich auf diese Weise der Vielfältigkeit, die vom Partizipationsbegriff abgedeckt wird, zu nähern und diese kritisch zu hinterfragen. Die differenzierte Vermittlung von und der Umgang mit partizipativen Strukturen, insbesondere in Bildern und Kunstwerken, erschien uns vor dem Hintergrund der breitgeführten Debatte um den Partizipationsbegriff als blinder Fleck. Im Folgenden werden wir uns auf einige Arbeiten aus dem Bereich der bildenden Kunst beschränken. Am Ende des Beitrags sind Internetlinks angegeben, unter denen die Werke zu finden sind.

Sucht man nach Synonymen für *Partizipation*, stößt man auf Begriffe wie *Teilnahme, Teilhabe, Mitmachen, ...*. Sie zielen in eine ähnliche Richtung, weisen jedoch bei genauerer Betrachtung unterschiedliche Schwerpunktsetzungen auf. So gab es auch in unserer Sektion ganz verschiedene, teils gegensätzliche Ansichten davon, was *Partizipation* bezeichnet oder meint: Diese reichten von Fragen der Schüleraktivierung bis hin zur Einbeziehung von Künstlern in den Kunstunterricht.

Grundsätzlich lässt sich sagen, dass der Begriff der *Partizipation* soziale Handlungen umreißt und damit ein äußerst weites Feld abdeckt, in das verschiedenste Ausprägungen und Vorstellungen von Individuum und Gemeinschaft, globalen und lokalen Strukturen, ökonomischen, ökologischen, sozialen, politischen und kulturellen Interessen fallen können. Wichtige Impulse erhielt der Partizipationsdiskurs in den 60er und 70er Jahren im Rahmen der sozialen Bewegungen und den angestrebten Demokratisierungsprozessen (Fahrenwald, u.a. 2013: 10), die nicht zuletzt zu seinem heutigen positiven Image beigetragen haben. Der Begriff schwankt zwischen der Beschreibung eines Ist-Zustandes, der Verbesserung der aktuellen Situation im Sinne demokratischer Überzeugungen und der Utopie eines gemeinsamen, gleichberechtigten Miteinanders.

Mit diesen Entwicklungen einhergehend, lassen sich auch in der bildenden Kunst Auseinandersetzungen mit Formen der Partizipation finden. Als wegweisend können Künstler wie George Brecht, Allan Kaprow oder Robert Rauschenberg genannt werden, die die Institutionalisierung von Kunst sowie den zu der Zeit vorherrschenden Kunstbegriff hinterfragten und den Rezipienten partizipative Möglichkeiten eröffneten. Hier sei auf Rauschenbergs *Black Market* (1961) verwiesen. Die Rezipienten waren eingeladen, einen Gegenstand aus einem mit Gegenständen gefüllten Koffer gegen etwas Mitgebrachtes auszutauschen und diesen Austausch zu dokumentieren. (Blunck 2003: 88ff). Da es bereits bei der ersten Ausstellung zu Diebstählen und Vandalismus kam, wurde die Teilnahme am *Black Market* fortan untersagt und das Werk seines partizipativen Charakters beraubt.

Bereits an dieser Stelle deuten sich Fragen und Probleme rund um die Steuerung von partizipativen Prozessen und die Handlungsfreiheit des Rezipienten an. Lars Blunck macht darauf aufmerksam, dass die Konstellation im Koffer zwar verändert werden konnte, jedoch in die durch den Künstler festgelegte Ursprungsidee nicht eingegriffen werden durfte (Blunck 2003: 91). Somit wurde zwar eine Aktivität durch den Betrachter vorausgesetzt, diese war jedoch in einem hohen Maß geregelt und ließ dem Rezipienten wenig Spielraum.

Konträr hierzu lud Marina Abramović 1974 zur Performance *Rhythm 0* ein, in deren Rahmen sie ihren Körper und verschiedene Gegenstände (u.a. Spiegel, Farbe, Peitsche, Essen, Pistole) zur Verfügung stellte. Sie erteilte die Erlaubnis, alle Gegenstände zu benutzen und sprach die Besucher für die Dauer der Aktion von jeglicher Verantwortung frei. Auch wenn es verschiedene Berichte über den Ausgang der Performance gibt, stimmen diese darin überein, dass sich das Publikum in Aggressoren und Beschützer aufteilte und die Performance in dem Moment für beendet erklärt wurde, als ein Teilnehmer die geladene Pistole auf die Künstlerin richtete (vgl. z.B. Fischer-Lichte 2012: 89ff). Abramovićs Konzept zielte auf eine Partizipation, die dem Rezipienten mehr Handlungsspielraum und Entscheidungsmöglichkeiten bot als Rauschenbergs *Black Market*. Gleichzeitig nahm sie mit dieser forcierten Regellosigkeit in Kauf, ihre eigene Freiheit

und Unversehrtheit zu gefährden, indem sie sich selbst zum Objekt der Aktion erklärte.

Zusammengenommen zeigen diese beiden Arbeiten eine Auseinandersetzung mit der Rolle des Künstlers und der Rolle des Publikums auf. Sie stellen Fragen nach der Funktion von Regeln, Verantwortlichkeit und Mitbestimmung und führten den Rezipienten im besten Fall zur Reflexion über die Art seines Verhaltens im jeweiligen Kontext, in diesem Fall seine Partizipation am Werk.

Dieser Kontext war hier bestimmt durch die Vorgaben der Künstler. Zwar war es dem Rezipienten überlassen, ob er sich aktiv oder passiv zur jeweiligen Situation verhielt, doch gerade bei *Rhythm 0* wird deutlich, dass sich die Teilnehmer der Partizipation nicht entziehen konnten, da auch eine Handlungsverweigerung oder das Verlassen der Räumlichkeiten Auswirkungen auf den Ablauf der Performance hatte.

Beide Kunstwerke zeigen soziale Handlungszusammenhänge auf, wie sie auch den Alltag bestimmen können. Aktivität und Passivität stehen in einem direkten Zusammenhang zu implizit oder explizit formulierten Regeln, die Verantwortung übertragen und auf vorhandene Wahlmöglichkeiten hindeuten. Es geht nicht nur darum, dass Partizipation stattfindet, sondern um ihre Struktur und Ausformulierung. Hieran zeigt sich, dass ein allgemeiner Verweis auf Partizipation ein überbewerteter Gemeinplatz ist. Regeln und Partizipationsmöglichkeiten sind nicht statisch. Ein Partizipationsbegriff, der situativen Handlungen gerecht werden möchte, sollte der Situation entsprechend überprüft werden. In dieser situationsbezogenen Ausrichtung ließe sich der potentiellen Überbewertung bzw. Beliebigkeit des Begriffs entgegensteuern und gleichzeitig könnten Probleme etwa in Bezug auf Selbstverantwortung und Eigeninitiative sichtbar gemacht werden (vgl. hierzu u.a. Ahrens/Wimmer 2012: 19ff).

Dies berücksichtigend sei auf eine Arbeit von Spencer Tunick im Düsseldorfer Ehrenhof (2006) verwiesen. Bei dem Projekt schaltete Tunick einen öffentlichen Aufruf, aufgrund dessen sich ca. 850 Menschen zu einem Fotoshooting im Hof des Museum Kunstpalast einfanden, die vom Künstler auf einem pyramidenförmigen Aufbau nackt als „Menschenberg“ arrangiert und fotografiert wurden. Tunick sieht den „fremden Körper“ als Medium, das er formen kann; gleichzeitig adressiert er die Teilnehmer auch als mitwirkende Künstler (Institut für Kunstdokumentation 2006). Mit Blick auf die während der Aktion entstandenen Aufnahmen, ist es jedoch fraglich, ob oder inwieweit die Skulptur Arno Brekers, auf dem Dach des Museums, integraler Bestandteil der Arbeit war. Tunick betonte, dass er die Breker-Skulptur versöhnend einbeziehen wollte. Es ließe sich aber fragen, ob diese auch die Intention der Partizipierenden unterstreicht und inwiefern die Wirkkraft

von Partizipation in Form einer angestrebten Gleichberechtigung hier nicht überbewertet wird. Die Teilnehmer wurden aufgrund ihrer Anzahl und Positionierung anonymisiert und auf ihre Körper reduziert. Hiermit ging eine Entdemokratisierung einher, die nicht zuletzt durch den historischen Kontext forciert wurde. Es wird deutlich, dass partizipative Handlungen nicht immer die mit dem Begriff verbundenen Vorstellungen von Freiheit und Demokratie einlösen. Im Grunde treten hier die Ansprüche des Begriffs und die Wirklichkeit der Handlung auseinander.

Eine andere Vorstellung von Partizipation und dem Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft vermittelt Jaume Plensa mit seinem Projekt *Crown Fountain* im Chicagoer Millennium Park. Die Arbeit ist an die Idee des Springbrunnens als ästhetischer Platz des Austauschs angelehnt. Diese Intention wird durch den Aufbau des Kunstwerks verstärkt: auf zwei knapp 16m hohen gegenüber stehenden Türmen werden Videosequenzen, die nacheinander Portraits von ca. tausend Chicagoern zeigen, abgespielt. Vertreten sind Menschen unterschiedlichen Alters, die 75 verschiedenen ethnischen, religiösen und sozialen Gruppen angehören. Plensa begreift die gezeigten Portraits als Repräsentation einer heterogenen Gesellschaft. Von Zeit zu Zeit fließt aus den sich öffnenden Mündern der Portraitierten Wasser in ein von den Türmen flankiertes Granitbecken, das als Spielplatz für Jung und Alt dienen soll. Zudem laden rund um die Türme zahlreiche Bänke zum Verweilen ein. Wasser, Bilder und Licht stehen für permanenten Wandel und Transformation. (Plensa 2007: 285f)

In diesem Sinne setzt sich die Arbeit auf zwei unterschiedlichen Ebenen mit Partizipation auseinander: Zum einen durch die Einbeziehung der Chicagoer Bürger in Form der Slow Motion Porträtaufnahmen, die auf den Türmen gezeigt werden und stellvertretend für die Diversität und Pluralität der Gesellschaft stehen sollen. Zum anderen wird mit dem Kunstwerk ein öffentlicher Platz zur Verfügung gestellt, an dem die Menschen aus verschiedenen Gründen zusammenkommen, etwa um das Werk zu betrachten, in der Hoffnung, das eigene Gesicht zu sehen, oder um sich dort zu treffen und zu spielen.

Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk und das Verhältnis von ‚Sehen und Gesehen werden‘ thematisiert auch Erwin Wurm in seinen *One Minute Sculptures*: Wurm stellt verschiedene Gegenstände (Stühle, Eimer, Bälle, ...) zur Verfügung und gibt durch teils schriftlich erläuterte Zeichnungen eine Anweisung, wie man sich mit den Gegenständen für die Dauer von 60 Sekunden zu inszenieren hat. Zwar weist die Arbeit aufgrund der Handlungsanweisungen eine stark gelenkte Partizipation auf, gleichzeitig gibt sie aber dem Rezipienten die Möglichkeit, sich bewusst im Spannungsverhältnis von Aktivität und Passivität selbst zu erfah-

ren. Bei Erwin Wurm wird man Betrachter, Handelnder und Kunstwerk und beobachtet sich selbst sowie die anderen Besucher, von denen man als Skulptur rezipiert wird. Mit Blunck ließe sich sagen, dass „[d]ie Aktivierung und Beteiligung des Publikums [...] die Transformation des Verhältnisses zwischen Produzenten und Rezipienten in dessen traditioneller Variante der Werk-Betrachter-Beziehung [bezweckt].“ (Blunck 2005: 89)

In allen genannten Beispielen werden das Verhältnis von Rezipient und Künstler und deren jeweilige Einwirkung auf das Werk unterschiedlich stark gewichtet. Dennoch kommt es in keiner der hier vorgestellten Arbeiten zu einer vollkommenen Ablösung des Künstlers durch den Rezipienten. Vielmehr verschiebt sich das Bild des autonomen Künstlers hin zum Moderator, der das Publikum zum partizipativen Handeln auffordert. Vor diesem Hintergrund könnte Partizipation als situationales Ineinandergreifen von top-down- und bottom-up-Prozessen beschrieben werden, in dem Individuum und Gemeinschaft und deren Verhältnis zueinander im Rahmen kultureller und gesellschaftlicher Gegebenheiten immer neu entworfen werden.

In den oben genannten Beispielen werden Menschen zur Teilhabe an gemeinschaftlichen Prozessen aufgefordert, in denen ihre Individualität aber zweitrangig bleibt. Fast konträr zu diesen Entwürfen erscheint Mischa Kuballs Arbeit *New Pott*, bei der der Künstler zwar als Moderator auftritt, selbige grundsätzlich aber von den individuellen Geschichten der Partizipierenden lebt. Im Sinne von Kunibert Bering und Rolf Niehoff kann davon gesprochen werden, dass mit dem Verschwimmen der „Differenz zwischen Künstler und Betrachter, zwischen Akteur und Zuschauer zunehmend [...] an die Stelle hierarchischer Verhältnisse kommunikative Strukturen [...]“ (Bering/Niehoff 2014: 359f) treten. Für *New Pott* interviewte Kuball innerhalb von 18 Monaten 100 verschiedene Personen und deren Familien, die im Verlauf ihres Lebens nach Deutschland eingewandert waren und jetzt im Ruhrgebiet leben. Die Interviews zeigen ganz verschiedene Lebenswege, Erfahrungen und Empfindungen bezüglich des persönlichen Migrationshintergrundes und der eigenen kulturellen Identität auf, unterstützt durch die individuell abgestimmten Fragen des Künstlers. Auffällig ist, dass die meisten Interviews von einem Gefühl der Differenz bzw. des Andersseins geprägt sind. Hier ließe sich an die aktuelle Fachdebatte anschließen, etwa an die Begriffe *Diversity*, im Sinne von „Vielfalt“ und „Vielfältigkeit“, und *Othering*, das zumeist als Abgrenzungsstrategie verstanden wird. *Othering* kann – gegenläufig zu *Diversity* – als Handlungsweise beschrieben werden, die Unterschiede hervorhebt, stereotypisiert und bewertet und die leicht Gefahr läuft, das Andere und Fremde abzuwerten und

zu diskriminieren. Gleichzeitig kommt *Othering* eine wichtige Rolle in der Ich-Konstruktion zu, die sich ganz grundlegend auf Prozesse der Abgrenzung und Zugehörigkeit stützt (Wagner 2015: 13).

Durch Begriffe wie *Diversity* und *Othering* wird ersichtlich, dass unter den Partizipationsbegriff nicht nur positiv zu bewertende Handlungsprozesse fallen, sondern dass mit Partizipation auch Formen von Andersartigkeit, Ausgrenzung, Fragen des Zugangs zu Gruppen, Institutionen etc. verbunden sind.

Diese Überlegungen gehen einher mit einer Erweiterung des *Multikulturalitätsbegriffs*, an dessen Seite Begriffe wie *Interkulturalität* und *Transkulturalität* treten, anhand derer partizipative Praktiken, die in einer zunehmend globalisierten und medialisierten Welt an Bedeutung gewinnen, hervorgehoben werden (Glossar Inter- und Transkultur 2013: 147ff). „[...] Diversität bestimmt die Lebenswelten von Menschen – mit oder ohne Migrationshintergrund“ (Nürnberg-Paper 2012: 226). Hiermit verbunden sind Vorstellungen von einer sich dynamisierenden Welt und dynamischen Individuen, denen kontextabhängig eine Pluralität von sich verändernden Identitäten zur Verfügung steht. Also nicht nur in dem Sinne, dass sich Menschen ständig weiterentwickeln, sondern auch, dass sie sich je nach Kontext anders verhalten. Identität wird nicht mehr länger als etwas Statisches oder Abgeschlossenes, sondern als etwas sich kontinuierlich Veränderndes verstanden. Diese Aspekte werden gleichermaßen auf internationaler Ebene diskutiert. (Bering, u.a. 2013, Gerber/Nafe 2015) Vor dem Hintergrund von Prozessualität und Mehrdimensionalität wird der differenzierte und reflektierte „Umgang mit dem Fremden und vermeintlich Vertrauten“, der von „voreingenommenen stereotypisierenden Zuschreibungen und Bewertungen“ (Lang 2012: 106f) abbrückt, entscheidend. Hierzu gehört auch, partizipative Strukturen des alltäglichen Lebens und in der Auseinandersetzung mit Kunst zu reflektieren, bzw. zu hinterfragen, da letztere von sich aus eine Auseinandersetzung mit Partizipationsvorgängen auf inhaltlicher und/oder formaler Ebene aufweisen.

Im Kunstunterricht können die aufgezeigten Spannungsverhältnisse anhand von Bildern exemplarisch thematisiert, analysiert und praktisch umgesetzt und erfahren werden.

Literatur

- Sönke Ahrens, Michael Wimmer: Partizipation. Versprechen, Probleme, Paradoxien, in: Andreas Brenne, Andrea Sabisch, Ansgar Schnurr (Hgg.): revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder, #teilhaben #kooperieren #transformieren, München 2012, S. 19-42
- Kunibert Bering, Rolf Niehoff: Bildkompetenz, Oberhausen 2014

Kunibert Bering, Stefan Hölscher, Rolf Niehoff, Karina Pauls (Hgg.): Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich, Oberhausen 2013

Lars Blunck: „Luft anhalten und an Spinoza denken“, in: Lars Blunck: Werke im Wandel? Zeitgenössische Kunst zwischen Werk und Wirkung, München 2005, S. 87-106

Lars Blunck: between object & event. Partizipationskunst zwischen Mythos und Teilhabe, Weimar 2003

Claudia Fahrenwald, Michael Göhlich, Hildegard Macha, Andreas Schröer, Susanne Maria Weber: Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven, in: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald, Hildegard Macha (Hgg.): Organisation und Partizipation, Wiesbaden 2013, S. 10-28

Institut für Kunstdokumentation: Spencer Tunick – Installation Düsseldorf 2006, <https://vimeo.com/6196162> (15.04.2015)

Erika Fischer-Lichte: Performativität. Eine Einführung, Bielefeld 2012

Julia Gerber, Nadja Nafe: Formen der Partizipation im ästhetischen Handeln. Positionen im internationalen Vergleich, in: Kunibert Bering, Stefan Hölscher, Karina Pauls (Hgg.): Globalität – Transkulturalität – Partizipationen. Kunstpädagogische Perspektiven, Oberhausen 2015, S. 89-102

Glossar Inter- und Transkultur, in: Sara Burkhardt, Torsten Meyer, Mario Ullaß (Hgg.): convention. Ergebnisse und Anregungen, #Tradition #Aktion #Vision (Kunst Pädagogik Partizipation, Buch 3), München 2013, S. 147-151

Christoph Lang: Diversity/Vielfältigkeit, in: Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer (Hgg.): shift, #Globalisierung # Medienkulturen

#aktuelle Kunst (Kunst Pädagogik Partizipation, Buch 1) München 2012, S. 106/107

Nürnberg-Paper, Interkultur – Globalität – Diversity. Leitlinien und Handlungsempfehlungen zur Kunstpädagogik/ Kunstvermittlung remixed, in: Andreas Brenne, Andrea Sabisch

Jaume Plensa im Gespräch mit Michael Stoeber: Transforming Energy, in: Glenn Harper, Twylene Moyer (Hgg.): Conversations on Sculpture (Perspectives in Contemporary Sculpture), Hamilton, N.J. 2007, S. 280-289

Ansgar Schnurr (Hgg.): revisit. Kunstpädagogische Handlungsfelder, #teilhaben #kooperieren #transformieren (Kunst Pädagogik Partizipation, Buch 2), München 2012, S. 225-230

Ernst Wagner: Kunstunterricht im Zeitalter der Globalisierung, in: Kunibert Bering, Stefan Hölscher, Karina Pauls (Hgg.): Globalität – Transkulturalität – Partizipationen. Kunstpädagogische Perspektiven, Oberhausen 2015, S. 11-23

Links zu den genannten Kunstwerken

Robert Rauschenberg: http://www.museum-ludwig.de/de/media-thek/robert_rauschenberg (15.04.2015)

Spencer Tunick: <http://www.rp-online.de/nrw/staedte/duesseldorf/850-menschen-zogen-sich-in-duesseldorf-fuertunick-aus-bid-1.829084> (15.04.2015)

Jaume Plensa: http://en.wikipedia.org/wiki/Crown_Fountain (15.04.2015)

Erwin Wurm: <https://www.youtube.com/watch?v=aDL5NVXwBFI> (15.04.2015)

Mischa Kuball: <http://www.mischakuball.com/works/8-works-works/288-new-pott-new.html> (15.04.2015)

Buko: Eindrücke einer Schweizerin

Zum ersten Mal nehme ich an einem internationalen Kongress teil und befinde mich unter 480 Gleichgesinnten. Doch die Heterogenität könnte nicht grösser sein. Die unterschiedlichen Fachverständnisse sind sehr bereichernd. Was dem Fach jedoch nicht zugute kommt, sind alte Grabenkämpfe à la Otto/Selle. Diese stelle ich nicht unter den zahlreichen, mehrheitlich weiblichen Studierenden fest, sondern hauptsächlich bei den männlichen Professoren

aus Deutschland. Dieser Meisterkampf interessiert mich nicht. Er ist nicht konstruktiv und schadet dem Fach, welches unterdessen an den Rand gedrängt wird. Da gibt es deutsche Kollegen, welche das Üben neu entdecken und sich gegen den Kompetenzbegriff äussern. Wozu, was und mit welchem Ziel geübt werden soll, bleibt offen. Im Gegensatz dazu sieht ein deutscher Kollege alle Kunstpädagogen zwingend als Künst-

ler. Ich frage, ob Deutschlehrer auch Schriftsteller sein sollten – ich kriege keine Antwort. In einem Workshop kritisiert einer die Übungsfraktion, obwohl es nicht Inhalt des Gesprächs ist und die Betroffenen nicht anwesend sind – das ärgert mich. Trotz allem habe ich gute Gespräche erlebt und freue mich auf den nächsten Kongress, wobei ich mir wünsche, mehr Stimmen aus Österreich und der Schweiz zu hören.

Mareike Buchmann, Susanne Schittler, Anna Stern

Performancekunst im Kunstunterricht
Chancen einer kollaborativen, körperorientierten, ergebnisoffenen und mehrperspektivischen Vermittlungs- und Handlungspraxis

In seinem autobiographisch motivierten Buch „Teenie-Leaks“, das im Januar 2015 erschien, beschreibt der 15-jährige Paul Bühre seinen Alltag als pubertierender Mittelschichtler und gibt Einblicke in die Welt seiner Peers, die in einem engen Korsett von unhinterfragten Normen, Codes und Überzeugungen leben. Alkoholexzesse, Gamegrufties, Dauerporno-konsum? Fehlanzeige. Hier präsentiere sich ein „vernünftiger, sympathischer Junge“, so die Rezensentin Melanie Mühl in der FAZ und findet, um diesen „Bilderbuchjugendlichen ohne Rebellionspotenzial“ müsse man sich keine Sorgen machen. Wirklich nicht? In seinem Alltag ist die gelungene Selbstdarstellung, die perfekte Performance die Währung, mit der Anerkennung innerhalb der Peer Group erkauf wird. „Erkaufen“ ist durchaus wörtlich zu nehmen: Bühne beschreibt unter anderem akribisch, welche Outfits bis hin zur Unterhosenmarke, welches Smartphone-Modell angesagt sind. Die, die in der Konsumschlacht nicht mithalten können, müssen eben draußen bleiben. Im besten Fall werden sie ignoriert, im schlechtesten gedisst und (cyber-)gemobbt, Aspekte, die Bühne nur am Rande erwähnt.

Schon 2001 führt Jon McKenzie in „Perform or else“ die These in den performativitätstheoretischen Diskurs ein, dass ‚Performance‘ für das 20. und 21. Jahrhundert als Metabegriff ‚Disziplin‘ ablöse, in seiner gesellschaftspolitischen und damit auch das Bildungssystem prägenden Dimension. Im Anschluss an Jean-Francois Lyotard konstatiert er ein anderes Verständnis von Wissen: Wissen beruhe nicht mehr auf „wahren Aussagen“, sondern auf einer „erfolgreichen Performance“, aus der wiederum ökonomischer Wert geschöpft werden kann (vgl. McKenzie 2013). Die Verpflichtung zur Performanz, im Alltagsgebrauch als gelungene Selbstdarstellung verstanden¹, zieht sich durch alle gesellschaftlichen Ebenen, im Bildungsbereich gut ersichtlich an der Maßgabe der Profilierung und Ökonomisierung auf institutioneller wie individueller Ebene (vgl. Radtke 2013). Vom Entwicklungsportfolio im Kindergarten über Vergleichsarbeiten in der Grundschule bis hin zur Frage nach Präsenz in sozialen Netzwerken sind Individuen damit konfrontiert, Präsentation, Präsenz und Inhalt

miteinander verschränkt zu gestalten, mit dem eindeutigen Schwerpunkt auf Präsentation. Grundiert wird dieser Diskurs um die individuelle Performanz mit der Zuschreibung von Selbstverantwortung. Dass dies wenig mit Selbstbestimmung zu tun hat und viel mit (An-)Passungsbereitschaft, wird inzwischen schon durch Ergebnisse der Kindheitsforschung belegt (vgl. Kelle/Mierendorff 2013). Performance findet in der Schule und außerhalb also sowieso schon statt – im Sinne selbst auferlegter Performanz.

Performancekunst dagegen ist seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts als ein wesentliches Ausdrucksmittel zeitgenössischer Künste etabliert, als kulturelles Phänomen im öffentlichen Raum präsent und inzwischen sogar in offizielle Schulcurricula aufgenommen. Im Kunstunterricht sind Theorie und Praxis von Performancekunst dagegen immer noch unterrepräsentiert. Es fehlt hier an Erfahrung, Verbreitung und Erforschung als ästhetische Praxis, auch wenn Performativität im kunst- und sozialwissenschaftlichen Diskurs zu einem zentralen Theorem aktueller Bildungsforschung avanciert ist und zahlreiche neue Forschungsfelder eröffnet hat. McKenzie bescheinigt Performance als Praxis aber gerade deshalb ein transformatives Potenzial, weil sie sich am Kreuzungspunkt zwischen den beiden „Performance“-Verständnissen (künstlerisch: Performance und soziokulturell: Performanz) befindet. In eben dieser Differenz könne das transformative Potenzial des Performativen liegen (McKenzie 2013: 155). Wir bewegen uns also innerhalb eines Paradoxons mit Potenzialcharakter, sobald Performancekunst sich in einem institutionellen Kontext verortet. Was kann dann das „Versprechen“ von Performances im Kontext Schule sein?

Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Vermittlungserfahrungen mit Performances in Schule, Universität und außerschulischer kultureller Bildung haben sich unsere Vorstellungen entwickelt, einen Zugang zum Potenzial von Performancekunst zu ermöglichen. „Das Abenteuer braucht eine gute Vorbereitung, damit das Zufällige umso stärker wirksam werden kann.“ Dieser aus der Abenteuerforschung entliehe-

¹ Die hier beschriebene Performanz innerhalb der künstlerischen Performance lässt sich am ehesten einem radikalen Performanzkonzept zuordnen, das die Möglichkeit der Überschreitung dichotomischer Klassifizierungen als inhärenten Widerstreit in diesem selbst verankert sieht (Krämer/Stahlhut 2001: 55).

ne Satz stand zu Beginn unserer Buko-Workshop-Planung als impulsgebender Gedanke „on top“ (vgl. Nerlich 1997). Also war von Anbeginn an klar, dass die Teilnehmer_innen sich unmittelbar mit einer Performance-Situation konfrontieren, selbst etwas machen *und* in etwas hinein geraten sollten. Ein konkret körperlicher Zugang erschien uns daher notwendig, um über das Spezifische innerhalb einer Performance-Erfahrung zu sprechen und eine Voraussetzung, um Performancekunst zu vermitteln.

Nach einem Warm-up zur Sensibilisierung der Körper- und Raumwahrnehmung war beabsichtigt, ortsspezifische Performances in und außerhalb der Universität Mozarteum zu entwickeln. An Praxiserfahrung und gemeinsame Reflexion mit allen Teilnehmenden sollte sich eine Begriffsfeldforschung anschließen, um zu erproben, wie sich in einem Workshop-Format eine Verbindung und Impulssetzung zwischen theoretischem Diskurs und Praxis ziehen lässt.

Das führte uns im Vorfeld zu mehreren Fragen, dazu ein kleiner Auszug aus unserem virtuellen Dialog:

S. Sch.: Welche Art von Performance-Erfahrungen möchten wir denn ermöglichen? Was lässt sich daran vermitteln?

M. B.: Das ist die Kernfrage! Ich wäre für ein Performance-Erlebnis, welches sich schwer, wenn überhaupt gar nicht „vermitteln“ ließe. Wenn also greifbar wird, dass eben das die Herausforderung, aber auch das Performance-Spezifische ist. Wenn es um das Suchen von Worten geht und nicht das bereits Bekannte leicht angewendet werden kann. Wenn am Ende mehr Fragen bleiben, aber doch eine ganz konkrete Ahnung bei den Teilnehmer_innen entstanden ist.

S. Sch.: Ich finde den Anspruch nachvollziehbar – aber beschreibt er nicht ein Charakteristikum der Erfahrung in einer Performance und ist daher eher eine theoretische Haltung als eine mögliche praktische Impulssetzung?

M. B.: Ja, aber das geht ja ineinander. Es geht uns doch darum, eine Aufmerksamkeit auf „Sich-Zeigendes“, auf Themen, die sich in der Performance ergeben, in die Reflexion der Gruppe zu bringen. Also auf das, was ich an mir selbst nicht sehe, was aber durch etwas, mit jemandem sichtbar wird.

Wie lässt sich also über Performance-Erfahrungen sprechen und wie wollen wir darüber sprechen? Welche Begriffe sind für uns wichtig und wie können sie mit der Erfahrung ‚ins Spiel‘ kommen? Diese Fragen konturierten unseren Planungsprozess.

Virtuell, analog, mehrstimmig, unstimmig und einstimmig fanden wir schließlich einen Rahmen, der einerseits einen kleinen, aber direkten Einblick in das Spezifische von Performancekunst gab, andererseits über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ihrer Vermittlung im schulischen und universitären Kontext sprechen ließ.

Zentral war dabei die Art der Performance-Erfahrung, die einstimmig einen intervenierenden Charakter besitzen sollte. Intervention bedeutet einmischen, einfunkele dazwischen treten: in den Raum oder Ort, das eigene Verhalten, Konventionen, Handlungen oder Haltungen. In den Ort eingreifend stellt sich eine Situation her, in der alle Beteiligten Teil sind. Ob sie sehen oder gesehen werden.

Rahmen und Material: 20 Teilnehmer_innen, Orte in und außerhalb der Universität Mozarteum, Hefte, Zettel, Stifte, 180 min.

Im Folgenden lädt die Beschreibung einer der entstandenen Performances dazu ein, sie lesend nachzuvollziehen:

Eine Gruppe von vier Frauen führt uns aus dem Haupteingang des Mozarteums heraus, über den kleinen Vorplatz und nach links, auf einem gepflasterten breiten Weg an der Außenwand des Solitär entlang. Dort, wo das Gebäude endet, wird der Weg jetzt linker Hand von einer brusthohen Mauer begrenzt, macht dann eine scharfe Linkskurve und führt auf einer stetig abfallenden, mit dunkelgrauen Steinplatten gepflasterten Rampe bis auf das Niveau des Gartens, zu dem sich dort ein schmaler Durchgang öffnet. Die Frauen bleiben jedoch oben an der Mauer stehen und schauen nach unten. Wir bleiben also auch alle stehen, verteilen uns entlang der Mauer, nehmen ihren Impuls auf und blicken nach unten in einen kleinen, von drei Seiten begrenzten rechteckigen Innenhof. Der Hof ist menschenleer. Die Gruppe – insgesamt fast 25 Menschen – ist trotz ihrer Größe still, erwartungsvoll. Aus meiner Position heraus kann ich nicht alle Akteurinnen sehen. Mein Kopf arbeitet. Wann passiert etwas? Ist das schon die Aktion der Gruppe? Warum soll ich da runter gucken? Doch es vergehen Minuten, ohne dass „etwas passiert“. Irgendwann ist es, als ob in mir etwas umschlägt. Ich beginne, alle Details dieses Augenblicks wahrzunehmen. An der Mauer hinunterblickend entdecke ich interessante Risse und seltsam geformte Moosinseln. Der kleine Baum zwischen den Steinplatten dort unten, noch ohne Blätter, erinnert mich in seiner herausgehobenen Einsamkeit an Kompositionen in japanischen Steingärten. Ich höre Vogelstimmen, die Stimmen von anderen Menschen, die die Rampe hinab und hinauf gehen, entfernter die Geräusche der Stadt, Automotoren, ein Flugzeug am Himmel. Die Wintersonne scheint auf mein Gesicht und wärmt sogar schon ein bisschen. Der Moment ist wie ein kleiner Riss in der Zeit, ein Geschenk von Gegenwart. Ich blicke zu den anderen in der Gruppe, zu den Passanten auf der Rampe. Der kollektive Fokus unserer Gruppe wirkt ansteckend. Immer wieder bleiben Menschen stehen und schauen auch nach unten, mit fragendem Blick, der fragend bleibt, wenn sie sich entscheiden, weiterzugehen. Ich freunde mich an mit dieser Situation, hier einfach nur zu stehen, nichts

zu tun, nur wahrzunehmen, was wahrzunehmen ist. Plötzlich wenden sich die vier Frauen von der Mauer ab und laufen die Rampe hinunter. Ihre Schritte durchbrechen die Geräuschkulisse, Menschen wenden sich erstaunt um, halten inne. Die Frauen machen eine scharfe Kurve und rasen in den Innenhof hinein, die Vorderste rennt bis an die Mauer, an deren Krone wir stehen, hält an, die Hände gegen die Wand gepresst, und schaut zu uns hoch. Auch die anderen drei bleiben abrupt stehen, in verschiedenen Positionen und Abständen zur ersten, sich am Baum festhaltend, halb kniend, stehend. Alle vier schauen jetzt nach oben, begegnen unseren Blicken, und wir, die nun auf einmal eindeutig die Rolle der Zuschauer spielen, schauen auf sie, die Akteurinnen, hinab. Das Bild hat sich völlig gewandelt. Jetzt ist der Hof gefüllt von der starken Präsenz dieser vier reglosen Gestalten, die uns mit ihren Blicken festhalten. Nach dem kurzen und heftigen Ausbruch von Energie und Geschwindigkeit ist auch dies wieder ein Augenblick, in dem es keine äußere Handlung gibt, die zu betrachten und zu entschlüsseln wäre. Stattdessen schaue ich mir beim Wahrnehmen und Denken zu. Ich möchte nicht auf die Frauen hinuntersehen, nicht jemand sein, der auf andere hinabsieht. Ich fühle mich in eine Rolle gezwungen, die mir nicht passt, und versuche, einen Umgang damit zu finden. Ich schaue die Frauen an, eine nach der anderen, versuche, in ihre Augen zu sehen, ihnen im Blick zu begegnen. Nach gefühlt langer Zeit löst die Frau an der Mauer ihre Haltung langsam auf, die anderen folgen, sie drehen sich um und gehen aus dem Innenhof heraus, kommen wieder die Rampe hoch. Als sie bei uns angekommen sind, empfangen wir sie mit Applaus (A.S.).

Aus der Erfahrung heraus, das beschriebene Ereignis miterlebt zu haben, stehen zwei Phänomene im Vordergrund: Brüche und Perspektivwechsel. Die Erwartungshaltung der Zuschauenden, etwas Bestimmtes gezeigt zu bekommen, wurde von den Akteurinnen gleich zu Beginn der Performance gebrochen und damit unterlaufen. Beim gemeinsamen Halt oben an der Mauer hatten sich die Frauen unter die Gruppe gemischt, ihr Verhalten unterschied sich nicht von den anderen Gruppenmitgliedern. So konnten sich nun alle als Akteure begreifen, oder alle als Zuschauende, die klassische Dichotomie verschwamm. Stattdessen wurden die Zuschauenden – ähnlich wie im legendären Stück 4'33" von Cage – auf ihre eigene Wahrnehmung zurückgeworfen. Gleichzeitig ermöglichten die Rahmung der Situation und die damit verbundene Steigerung der Aufmerksamkeit, über das Aufgeben der Suche, nach einem vorgegebenen Sinn hinaus in eine offene Suchbewegung hineinzufinden. Visuelle, akustische und soziale Details einer scheinbar alltäglichen Umgebung konnten im Hier und Jetzt in einer neuen Schärfe und Differenziertheit ins Bewusstsein kommen. In der Nachbesprechung spiegelte

sich die Diversität der gesamten Gruppe in den unterschiedlichen Details, die wahrgenommen wurden, und in den daran anschließenden divergierenden Sinnkonstruktionen.

In der Dramaturgie der Performance erfolgte ein erneuter Bruch, der wiederum mit einem Perspektivwechsel einherging: Aus einem Zustand der Ruhe, des vermeintlichen Nichts-Tuns heraus explodierte eine Aktion, das Rennen auf der Rampe. Rennen ist im Stadtraum keine alltägliche Fortbewegungsart, sie impliziert eine dringliche Situation, das Erreichen eines Ziels unter Zeitdruck oder die Flucht vor einer Bedrohung. Diese Bewegung wurde jedoch „ins Leere“ geführt, der Innenhof bot keinen Ausweg außer den Rückweg. Auch wenn die Akteurinnen ihre Bewegung sofort wieder einfroren und statuenförmig verharrten, veränderte sich der konkrete Ort durch die Qualität ihrer körperlichen Präsenz radikal. Was vorher ein menschenleerer Steingarten zu sein schien, ein Raum der meditativen Stille, ließ nun eher einen Gefängnisinnenhof assoziieren, einen Raum der Spannung, Ausweglosigkeit und Konfrontation. Und auch die bisher unscharfe Trennlinie zwischen Akteurinnen und Zuschauenden wurde durch diesen Bruch scharf gestellt und deutlich gezogen. Das Auf-Andere-Hinabschauen als neue Perspektive implizierte dabei gleichzeitig eine Trennung in oben/unten und ließ Konstellationen von Macht/Ohnmacht assoziieren. Körperpositionen und Kleidungsfarbe der Akteurinnen schärften die Wahrnehmung ein weiteres Mal. Zuvor Gesehenes rückte in den Hintergrund, in den Fokus oder bekam eine völlig neue Bedeutung. Andere Teilnehmende fühlten sich durch den fixierenden Blick der Performerinnen „gehalten“, in einen direkten, einander intensiv wahrnehmenden Blickkontakt zu gehen, der auf einem Tagungssetting eine Ausnahmesituation darstellt, beinahe eine Art „Wahrnehmungsluxus“, der das Ineinandergehen von ‚Sehen und Gesehen werden‘ auf einen verdichteten Moment zuspitzt.

Alle Relationen in dieser Performance erlebten eine Veränderung, die Beziehung zwischen Akteurinnen und Zuschauenden, zwischen den Akteurinnen untereinander, die Beziehung aller Anwesenden zu Ort und Zeit und zu sich selbst. Die anschließende Reflexion richtete den Fokus zudem auf weitere Begriffe und Begriffspaare wie Aufmerksamkeit, Improvisation, Körper, Schwellensituation, Prozess-Produkt und Ereignis-Intention. Performance kann – strukturell betrachtet – als ein relationales, prozessuales Gefüge gesehen werden, das neue Perspektiven der Beteiligten generiert und dessen Verbindungen nicht stabil, sondern fluide und somit veränderbar sind.

Möglicherweise liegt darin das Versprechen von körperorientierten, ortsspezifischen Performances im Kontext Schule.

Sie sind (ästhetischen) Alltagspraxen von Kindern und Jugendlichen nahe, wenn bspw. im Freien Spiel oder auch

in Raumpraxen wie ‚Parcours‘ Perspektivverschiebungen vorgenommen werden, die körperlich-leibliche Erfahrungen zugrunde legen. Die Suche nach anderen Perspektiven, so unterstellen wir an dieser Stelle, ist anthropologisch grundiert und trifft in der Performance als Kunstform auf eine subversive, irritierende und möglicherweise emanzipierende Dimension dieser Suche. Habitualisierte Codes, Hierarchien und Sinnkonstruktionen der Institution Schule ebenso wie der eigenen Peer Group können in Performances sichtbar werden, damit fragwürdig und im besten Fall verhandelbar. Die bildende Dimension tritt dann zutage, wenn dabei sichtbar wird, wie divergierende Wirklichkeits-Konstruktionen ausgehalten werden können, ohne einem (An)Passungsdruck reflexartig nachzugeben. Weder die Selbst-Optimierung noch das perfekte Produkt sind Ziel solcher Praxen, sondern das Initiieren und Erleben eines Prozesses, der Neugier weckt und den Blick auf sich selbst und die Welt verschiebt. Das Zeigen ist zugleich ein Neu-Sehen.

Literatur

Bühre, Paul (2015): Teenie-Leaks: Was wir wirklich denken (wenn wir nichts sagen). Berlin: Ullstein.

Kelle, H./Mierendorff, J. (Hg.) (2013): Normierung und Normalisierung in der Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen-Performativitäten und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte/Hasselmann (Hg.): Performing the future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München. S. 145 ff.

Nerlich, Michael (1997): Abenteuer oder Das verlorene Selbstverständnis der Moderne - Von der Unaufhebbarkeit experimentalen Handelns. München: Gerling Akademie-Verlag

Radtke, Frank-Olaf (2013): Die Regierungskunst der Betriebswirte. Eine Zwischenbilanz der ‚neuen Steuerung‘ des Bildungssystems. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen. Heft 2/2013, S. 112-132

Rolf Laven

„Selbsta Ausdruck und Bildungsrelevanz in Elementar/Primarpädagogik“ – als Hoffnungsfeld im kunstpädagogischen Diskurs

Planung einer qualitativ-empirischen Studie im Kunstunterricht an der Schnittstelle von Elementar- und Primarpädagogik

Die Idee zum Forschungsprojekt entstand aus der Motivation, in der bedeutenden, allerdings noch wenig beleuchteten Frühpädagogik die Bildungsrelevanz der gestalterischen Praxis in den Mittelpunkt zu stellen. Ziel der geplanten und sich in der Beginnphase befindenden Forschungsarbeit (als 4-jähriges Projekt anberaumt) ist es, die Bedeutung von gestalterischem Tun und der Begegnung mit Kunst für das Leben von Kindergarten- und Volksschulkindern aus deren Sicht zu erfahren. Das gestalterische Tun selber, die Realisierung von bildhaften Darstellungen in der Kunstpädagogik sowie die Umsetzung künstlerisch-kreativer Methoden als spezifische Bildungsaktivitäten, als Aneignungsformen, stellen das Lernfeld dar. Im Fokus des Forschungsinteresses steht die spezifische Rolle künstlerischer / bildsprachlicher Ausdrucksformen und Prozesse, die Leistung kreativer, ästhetisch-künstlerischer Praktiken bezüglich Bildungswirksamkeit im fachlichen und überfachlichen Kontext.

Forschungen bezüglich der Effekte fachwissenschaftlicher Disziplinen – speziell der Kunstpädagogik – existieren gegenwärtig kaum; der gestalterische Selbsta Ausdruck und seine unmittelbare Bildungsbedeutsamkeit, der Transfer in Bildungsverläufe, wurde bisher wenig behandelt, gilt doch die gestalterische Tätigkeit in der Lehr-Lern-Forschung als schwer bestimmbar. Doch wie sollte das Lernen einfach bestimmbar sein? „Der Geist ist, was sich bildet, und nur was sich bildet, kann Geist genannt werden.“ (Liessmann, 2011). Der Vorgang des Lernens ist ein sinnlicher, aber gerade das, was man zu sehen glaubt, bleibt unsichtbar, „etwa der Beginn des Lernens, sein Verlauf, seine Dramaturgie.“ (Meyer-Drawe, 2008).

In der hier vorgestellten Untersuchung ruht der Fokus auf den empirischen Erfahrungen; das Material wird in der Kindergarten- und Volksschulpraxis gesammelt werden, bei Kindern im Alter von sechs bis acht Jahren. Beim Sammeln, Aufbereiten und Interpretieren kommen Methoden qualitativer Forschung (teilnehmende Beobachtung, problemzentriertes Interview, phänomenologische Analyse, Fallanalyse, sowie Foto- und Videografie) zum Einsatz. Aktuell finden die Erhebungen in Volksschulen (erstes Schuljahr – Auswahl nach sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren) statt. Weiteres Interesse liegt auf geschlechtsspezifisch relevanten Aspekten in Form und Inhalt (siehe weiter unten). Der theoretische Hintergrund beruht auch darauf, dass Kreativität, Flexibilität, Organisations- und Teamfähigkeit, Lernwille, Motivation, vernetztes Denken und Verantwortungsbereitschaft Grundtugenden und Fähigkeiten sind, die bei Kindern im Kindergarten- und Volksschulalter in ihrer Grundlage bereits vorhanden sind.

Darunter versteht Reinhard K. Sprenger in seinem richtungweisenden Standardwerk *Mythos Motivation* „die Beweggründe (...), die als Antwort auf das ‚Warum‘ des Verhaltens gemeint werden.“ (Spenger, 2002). Nach Sprengers Motivationstheorie werden zukünftig im Wirtschaftsbereich nur jene Unternehmen erfolgreich sein, die MitarbeiterInnen als Individuum und Vertrauensperson schätzen. Motivation habe demnach nicht als Fremdsteuerung durch Anreize zu erfolgen, sondern aus eigenem Antrieb der Person heraus. Das 21. Jahrhundert werde seinen Aussagen zufolge das Zeitalter des Individuums.

Vorliegendes Forschungsvorhaben setzt hier an und geht von der Annahme aus, dass Kreativität eine zentrale Position im Bereich der Motivation und des Wissenserwerbs einnehmen kann und demzufolge ebensolche Herangehensweisen zentrale Momente im Unterricht und

überhaupt im fortwährenden Bildungsprozess sein können. Nach Klaus Prange ließe sich das Lernen drei Lernformen zuordnen:

Das elementare Lernen, das eine Einverleibung von Inhalten ist,

- ◆ das dezentristisch-objektbezogene Lernen, das auf der semantisch-kognitiven Ebene stattfindet und schließlich
- ◆ das bewegliche, reflexive und stellungnehmende Lernen, das eine moralische Dimension im Verhalten darstellt. (Prange, 1995).

Kommt es zur Erfahrung der eigenen Kompetenz durch Herstellen und Hervorbringen beispielsweise beim Malen, Bauen und Gestalten, aber auch im Einbringen von fächerintegrierenden Kompetenzen wie Schreiben, Erzählen, Bewegungsausdruck, Tanzen oder Musizieren? Wie und wodurch drückt sich die Selbst- und Weltaneignung aus?

Kommt es tatsächlich zum *Impuls* des Suchens (Dewey, 1980) als einer Grundvoraussetzung der ästhetischen Erfahrung, aus dem sich neu entstehende, unvorhersehbare Ordnungen ergeben?

Durch reflektierte Kunstproduktion und kreatives Gestalten könnte

- ◆ das Selbstvertrauen, das Zutrauen zu sich selbst und die Verlässlichkeit in Gruppen wachsen;
- ◆ sich Vorstellungskraft, Fantasie und persönlicher Gestaltungsspielraum, insbesondere das eigenständige Erfassen neuer Aufgaben, erweitern;
- ◆ die Bereitwilligkeit zur Übernahme von Verantwortung und zur Akzeptanz von Anforderungen gesteigert werden;
- ◆ kommunikative und gestalterische Kompetenz erhöht werden;
- ◆ Sinngabe für das alltägliche Dasein angeboten werden (Chaib, 1996).

In der Findung von Gestaltungs- und Ausdruckswegen können Eindrücke geordnet und strukturiert und so Imagination und Denkfähigkeit erweitert werden (Kirchner, 2006).

Die Erfahrung, etwas bewegen zu können, bedeutet Selbstwirksamkeit.

Wenn Welt- und Selbstaneignung bei den Heranwachsenden stattfindet, verändert sich das, was von Montessori *Normalisierung* genannt wird. Nach dem von ihr notierten Leitbild möchten Kinder erwachsen werden und streben, angespornt von ihren inneren Bedürfnissen, danach, dieses Ziel unabhängig zu erreichen.

Zu diesen und vielen weiteren differenzierten Welterfahrungen haben also die künstlerischen/bildsprachlichen Ausdrucksformen in ihrer Vielfalt und Variabilität, in ihrer Unmittelbarkeit und den anderen innewohnenden Eigenschaften, Wesentliches beizutragen.

Wolfgang Zacharias hebt verstärkt den künstlerisch-kulturellen Bildungsaspekt hervor. Für die Kunsterziehung sieht Zacharias „die Frage nach den Erkenntnis- und Bildungswerten ästhetischer Erfahrung in rezeptiven wie produktiven Formen fast [als] das begründende Zentralmotiv“ an, insbesondere „Sinnliche, emotionale Erkenntnis, Intelligenz und Kreativität als Vermögen des Ästhetischen (sei) zu ermöglichen und als Kompetenz zu vermitteln“ (Zacharias, 2001).

Handlungsorientierung und Partizipation, die schon John Dewey Werkzeuge der Welterschließung nannte, prägen das pädagogische Setting in den vorliegenden Situationen.

Individuell erlebtes „Weltentdecken“ bei Angeboten zum Selbstausdruck fördern die Entwicklung der Persönlichkeit. Sie sollen erfasst und dokumentiert werden. Im hier beschriebenen, exemplarisch begleiteten und beforschten Kunstunterricht wird mit interpretativen Verfahren gearbeitet, wobei die Daten zunächst durch direkte Beobachtung von Prozessen erhoben werden.

Wichtigstes Verfahren hierfür ist die teilnehmende Beobachtung, die das Aufspüren von kunstpädagogisch-spezifischen Phänomenen im Feld (z.B. Kunstunterricht / Bildnerische Erziehung) ermöglichen soll (vgl. Altrichter, 1998). Durch das unmittelbare Erfahren einzelner Prozesse werden Erkenntnisse offengelegt, da die an den Prozessen beteiligten Individuen direkt einbezogen werden. Neben dieser beobachtenden Erhebungstechnik wird ein weiteres Verfahren zur Datengewinnung angewendet, das in erster Linie auf die Erhebung von internal ablaufenden Prozessen abzielt, das problemzentrierte Interview. Es wird dabei von der Annahme ausgegangen, dass Kinder im Sinne einer „kindzentrierten Perspektive“ (Kränzl-Nalg, Wilk, 2000) als vollwertige Mitglieder der Gesellschaft selbst über ihre spezifischen Interessen, Bedürfnisse und Erfahrungen Auskunft geben können. Dementsprechend werden sie als zentrale InformantInnen über ihre Erfahrungen, ihre Lebenswelten, ihre Lebenslagen und ihre Lebensqualität begriffen.

„Insbesondere kindzentrierte Kommunikation (...) wirk(t) sich auf die kognitive Entwicklung und andere bildungs- bzw. schulrelevante Eigenschaften der Kinder aus.“ (Gansen, 2009)

Als Interpretationsmethode scheint das phänomenologische Verfahren dem zur Verfügung stehenden Material aus teilnehmender Beobachtung, problemzentrierten Interviews und dem erhobenen Filmmaterial sowie der Ausrichtung der Forschungsfragen adäquat zu sein. Im Mittelpunkt liegen die Analyse einzelner Phänomene und deren Interpretationen. Das Vorgehen mit der phänomenologischen Analyse ermöglicht es demnach explizit, auf ästhetische Erfahrungen in den Protokol-

len der teilnehmenden Beobachtung zu achten; denn: „In Kunst als Erfahrung sind Wirklichkeit und Möglichkeit oder Idealität, das Neue und das Alte, objektives Material und persönliche Antwort, das Individuelle und das Universelle, Oberfläche und Tiefe, Sinn und Bedeutung in einer Erfahrung integriert, in der sie alle von der Bedeutung umgestaltet sind.“ (Dewey, 1980).

Das Forschungsprojekt bewegt sich zudem an der Schnittstelle von Lehr-Lernprozessen. Von Interesse sind daher auch angewendete Didaktiken im Kunstunterricht und insbesondere die Frage, ob und wie ästhetische Bildungsprozesse fächerintegrierend und genderspezifisch wirksam werden.

Ein interessanter Aspekt könnte demnach die Beantwortung der Frage sein, ob und wie im Bereich der Ästhetischen Bildung gendersensibel gearbeitet wird, ob und wie genderrelevante Haltungen im Angebot (Technik, Material, Vermittlung) Ausdruck finden.

Werden geschlechtstypische Unterschiede wahrgenommen und die Akzeptanz der Unterschiede gezielt gefördert? Werden Ästhetik, Diversity und Gender in Raumkonzepten umgesetzt, wird different gestaltet in Hinblick auf die Erfordernisse von Mädchen und Jungen, wird Vielfalt realisiert?

Ausblick

Übergeordnetes Ziel meines weiteren Vorgehens wird es demzufolge sein, die Bedeutung von gestalterischem Tun, also des Selbstausdrucks, und der Begegnung mit Kunst aus Sicht der SchülerInnen selbst zu erfahren. Erste Rückmeldungen der Kinder weisen aktuell darauf dahin, dass eine Vertiefung und individuelles Erleben oftmals gegeben sind. Die oben erwähnte schwere Bestimmbarkeit der Bildungserfahrung bleibt eine Herausforderung und wird durch die phänomenologische Akzentuierung nicht aufgehoben werden können. Resümierend werde ich versuchen, aus den gewonnenen Erkenntnissen theoretische und praktische Empfehlungen für die Förderung der Motivation von Kindern abzuleiten. Persönlichkeitsdeterminanten wie Fantasie, Humor, Kreativität und überfachliche soziale Kompetenz sind nicht nur wichtig, sondern auch nachvollziehbar förderbar, wie es in der von mir skizzierten theoretischen Verortung ansatzweise sichtbar wird. Ein Statement von Jan Uwe Rogge kann auf dieser Suche begleiten: „Bildung ist mehr als reines Wissen. Sie formt (...) den inneren Menschen.“ (Rogge, 2015).

Literatur

Altrichter, Herbert (1998): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt
Bitterli-Poelstra, Mathilde (2012): Bachelorarbeit Nr. 1085268 oder 'Ich stehe in einer Schulklass und staune, als hätte ich noch nie Sonne und Wolken gesehen.' , Pädagogische Hochschule Wien



Wildes Basteln mit Dekor – Gestalten von Hutobjekten in der 1. Klasse Grundschule.

Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.) (2013): *Künstlerische Kunstpädagogik: Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung*. Oberhausen, ATHENA-Verlag

Buschkühle, Carl-Peter (2004): *Kunstpädagogen müssen Künstler sein*. in *Kunstpädagogische Positionen 5*, hrsg. Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer; Hamburg University Press

Chaib, Christina (1996): *Ungdomsteater och personlig utveckling. En pedagogisk analys av ungdomars teaterskapande, 'Jugendtheater und persönliche Entwicklung - Eine Analyse der pädagogischen Theaterarbeit mit Jugendlichen'*, Pedagogiske institutionen, Lunds Universiteit <https://lup.lub.lu.se/search/publication/17779.01.05.2015>

Dewey, John (1980): *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M. Suhrkamp Verlag (1934), 346 u. 709

Edelmann, Walter (2000): *Lernpsychologie*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union

Friebertshäuser, Barbara (Hrsg.) (1997): *Handbuch: Qualitative Forschungsmethoden*. Weinheim u. München: Juventa

Gansen, Peter (2009): *Chancenungleichheit von Anfang an: Heterogenität in der frühen Kindheit als bildungspolitische und pädagogische Herausforderung in 'Bildung zwischen*

Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs', Carl-Peter Buschkühle, Ludwig Duncker, Vadim Oswald (Hrsg.), VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, 197

Hackl, Bernd / Egger, Rudolf (Hrsg.) (2010): *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch*. Wiesbaden: VS Verlag

Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000): *Methoden der Kindheitsforschung - Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim-München: Juventa

Kastner, Jens (2009): *Die ästhetische Disposition. Eine Einführung in die Kunsttheorie Pierre Bourdieus*. Wien. Turia + Kant

- Kirchner, Constanze (1999): Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Kirchner, Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Identität. In: Kirchner, Constanze/ Schiefer Ferrari, Markus/ Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II. München, 11f
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (2006): Der Test zum schöpferischen Denken - zeichnerisch. Kreativitätstest anhand von Zeichnungen. In: Kunst+Unterricht, Themenheft, 'Fördern'; Heft 307/308, hierin: Heft 'Exkurs Diagnostizieren'. Seelze: Friedrich Verlag, 22 - 23.
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (2009): Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse. Braunschweig. Westermann Verlag
- Kränzl-Nagl, Renate und Wilk, Liselotte (2000): Möglichkeiten und Grenzen standardisierter Befragungen unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren soziale und personale Wünschbarkeit. In: Friederike Heinzl (Hrsg.) Methoden der Kindheitsforschung – Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim-München: Juventa, 59
- Liessmann, Konrad Paul (2011): Theorie der Unbildung. Wien, Szolnay Verlag, 59
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. Wilhelm Fink Verlag, 77
- Phelps, Elisabeth A. (2005): The interaction of emotion and cognition: The relation between the human Amygdala cognitive awareness. In: R. R. Hassin, J. S. Uleman, & J. A. Bargh (eds), The new unconscious. Oxford: Oxford University Press, 61 - 76
- Peez, Georg (Hrsg.) (2007): Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren
- Peez, Georg (2012): Einführung in die Kunstpädagogik. 4. Aufl. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 156
- Prange, Klaus (1995): Die Zeit der Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 151f
- Rogge, Jan-Uwe (2015): Pisa statt Fantasie. Interview der Redakteurin Petra Hollweg im FOCUS Magazin Nr. 5, Rubrik Politik und Gesellschaft
- Schuster, Martin (1990): Die Psychologie der Kinderzeichnung. Berlin, Heidelberg, New York, London, Paris, Tokyo, Hongkong: Springer Verlag
- Selle, Gerd (1988): Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.
- Schulz, Nina (2007): Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit - Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Internationale Hochschulschriften, Münster: Waxmann
- Sprenger, Reinhard (2002): Mythos Motivation, Frankfurt: Campus Verlag, 21
- Spitzer, Manfred (2002): Lernen Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag
- Uhlig, Bettina (2006): Kindliche Zugänge zu Bildern. in Georg Peez, Hrsg., Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/ Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht, 118 – 130
- Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich 53

Nicole Berner

Tiefenräumliche Darstellungskonzepte im fünften Schuljahr

Ergebnisse und kunstdidaktische Folgerungen

Innerhalb der Kinder- und Jugendzeichnungsfor-
schung ist das tiefenräumliche Darstellen eine
besondere Entwicklungsaufgabe. Die Entwicklung
räumlicher Darstellungskonzepte geht vom Streubild
bis hin zu einer den Tiefenraum suggerierenden
Darstellung und stellt in ihrer höchsten Ausprägung
eine freie perspektivische Wiedergabe dreidimen-
sionaler Wirklichkeit auf der Bildfläche dar. Bereits
am Ende der Grundschulzeit spielt für die Schul-
kinder der Realismus in der Darstellung eine immer
wichtigere Rolle (u. a. Richter, 2000). Dabei ist die
Beachtung des Tiefenraums nach und nach für die
Schüler ein wichtiges Anliegen, aber auch eine
große Herausforderung. Da Kinder und Jugendliche
verstärkt mit medialen und virtuellen Bildräumen
konfrontiert sind, ist anzunehmen, dass sich die
bildnerische Entwicklung zugunsten einer immer
früheren Orientierung an einer wirklichkeitsnahen
tiefenräumlichen Darstellung verändert und hier-
durch beeinflusst wird.

Während frühere Untersuchungen unterschiedliche Phasen der räumlichen Darstellung nachzuweisen versuchten, zeigt sich mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand, dass in der Anwendung durchaus unterschiedliche räumliche Darstellungskonzepte bei den Schülern vorliegen (vgl. Glaser-Henzer, Diehl, Diehl & Peez, 2012). Demnach ist vielmehr danach zu fragen, wie genau und warum Schüler im Zeichnen ihre eigenen Zugänge, ausgehend von ihren Präkonzepten tiefenräumlicher Darstellung, entwickeln. In Anlehnung an eine konstruktivistisch orientierte Didaktik wären hieraus Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die an den Vorstellungen und individuellen Darstellungskonzepten der Schüler anknüpfen und weiterarbeiten (vgl. Siebert, 2005).

Forschungsdesign

Die hier vorgestellte Unterrichtssequenz wurde an einem Gymnasium mit insgesamt 52 Schülern (30 Jungen und 22

Mädchen) aus zwei fünften Schulklassen durchgeführt. Die Schüler sollten eigene Zugänge tiefenräumlicher Darstellung entwickeln. Die hier durchgeführte Praxisforschung hatte zum Ziel, anhand eines wissenschaftlich-reflexiven Zugangs den eigenen Unterricht zu optimieren, sowie den Zusammenhang von Darstellungs- und damit verbunden Vermittlungsproblemen nachzugehen. Mittels qualitativ-empirischer Praxisforschung erfolgte von der Autorin in der Rolle der Lehrerin sowohl die Durchführung des Unterrichts als auch die Dokumentation des Unterrichtsverlaufs anhand aktiver teilnehmender Beobachtung (Koshinka, 2010; Krappmann & Oswald, 1995). So wurde nach jeder Unterrichtsstunde retrospektiv ein ausführliches Beobachtungsprotokoll angelegt, in dem der Unterrichtsverlauf sowie besondere, für die Fragestellungen wichtig erscheinende Situationen festgehalten wurden. Diese Beobachtungsprotokolle sind meist basierend auf Notizen angefertigt worden, die während des Unterrichts entstanden und als Gedankenstütze dienten. Die Auswertung erfolgte mittels eines kontrastierenden Fallvergleichs einzelner Schülerarbeiten (Kelle & Kluge, 2010). Im Folgenden wird nun näher auf das Unterrichtsetting eingegangen, um daran anschließend im Ergebnis näher auf die Konzepte tiefenräumlicher Darstellung der Schüler einzugehen.

Das Unterrichtsetting

Die Unterrichtssequenz mit dem Thema „Mein Zimmer – im Chaos und aufgeräumt“ ging über drei Doppelstunden und war die Einführung einer Reihe zur Vermittlung erster Tiefenräumlichkeit suggerierender bildnerischer Mittel. Die bildnerische Aufgabe beinhaltete das Zeichnen des eigenen Zimmers, und zwar eine Hälfte „im Chaos und unordentlich“, die andere Hälfte „ordentlich und aufgeräumt“. Die Schüler sollten grundlegende bildnerische Mittel zur tiefenräumlichen Darstellung auf der Fläche kennenlernen und darstellen. Eine besondere Herausforderung war, dass die Probleme bei der Darstellung des Innenraums selbstständig zu lösen waren.

Da davon auszugehen ist, dass medial beeinflusste innere Vorstellungsbilder vorliegen, wurden in einem ersten Schritt

Abb. 1
In dieser Zeichnung hat das Mädchen (5. Schuljahr) verschiedene Darstellungskonzepte miteinander kombiniert. Neben der Grundanlage als Schrägbild werden verschiedene Möbel und Gegenstände aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt.



Abb. 2
In dieser Grundrisszeichnung zeichnete das Mädchen (5. Schuljahr) das Zimmer von oben. Das eigene Raumerlebnis des Kinderzimmers könnte hier ausschlaggebend gewesen sein, dass das Mädchen auf frühere Darstellungskonzepte in der zeichnerischen Darstellung von Räumlichkeit zurückgreift



Abb. 3
Auch in dieser Zeichnung hat das eigene Raumerleben der Schülerin (5. Schuljahr) eine wichtige Bedeutung für die zeichnerische Darstellung. Besonders deutlich wird dies an der rechten, orthogonalen Zimmerecke sowie der Darstellung der Dachschräge des Zimmers.



ähnliche Bedingungen geschaffen und mittels einer Bildrezeption einer Fotografie Räumlichkeit suggerierende bildnerische Mittel besprochen. Zunächst wurde den Schülern am Overheadprojektor (OHP) die Fotografie „I wanted Christina to learn some responsibility for cleaning her room, but it didn't work“ des Fotografen Bill Owens von 1972 aus der Serie „Suburbia“ gezeigt. Bill Owens (*1938) ist ein kalifornischer Fotograf, der gewöhnliche Situationen aus dem Leben fotografiert, um alltägliche Probleme anzusprechen (Owens, 1973). Mehrere Äußerungen der Schüler zeigten, dass ihnen die Situation des unauferäumten Zimmers durchaus bekannt ist. Ausgehend von den eigenen Erfahrungen wurde besprochen, wie im Bild Unordentlichkeit entsteht. Aufgrund des starken Lebensweltbezugs und der Erinnerung an das ei-

gene Zimmer war den Schülern die Situation bekannt und im Bild konnte auf die Staffelung, Ballung, Häufung und Verkleinerung nach hinten als raumschaffende Mittel eingegangen werden. Die raumschaffenden bildnerischen Mittel wurden an der Tafel notiert.

Danach war der OHP ausgeschaltet. Durch die Besprechung der Fotografie hatten die Schüler alle ein ähnliches Vorstellungsbild des Innenraumes, an dem sie sich orientieren konnten. Der Anspruch der Schüler an die Darstellung von Räumlichkeit zeigte sich im weiteren Verlauf der Sequenz ganz unterschiedlich. Im Folgenden werden nun verschiedene Umsetzungen der Schüler vorgestellt, die anhand kontrastierender Fallvergleiche herausgearbeitet werden konnten.

Tiefenräumliche Darstellungskonzepte im fünften Schuljahr – Ergebnisse aus dem Kunstunterricht

Insgesamt wird deutlich, dass sehr unterschiedliche Bildkonzepte vorliegen und in vielen Zeichnungen auch miteinander kombiniert werden. Über alle 52 Zeichnungen betrachtet weisen nur wenige Schülerarbeiten eine am Flächen-/Schrägbild orientierte Komposition von Räumlichkeit auf (Abb. 1). Annähernd gleich verteilt sind sogenannte Grundrissartige Darstellungen (Abb. 2) sowie Darstellungen mit einem dreidimensionalen Einblick in den Innenraum (Abb. 3 – 6).

Dieses Ergebnis lässt sich gut in die aktuelle Kinder- und Jugendzeichnungsforschung einordnen und überrascht nicht sonderlich. In den Auswertungen zeigte sich deutlich, dass in einer Zeichnung dann verschiedene Darstellungskonzepte miteinander kombiniert sind, wenn sich die Schüler zuvor selbstständig intensiv mit der tiefenräumlichen Darstellung auseinandergesetzt haben. Dabei zeigte sich auch, dass im Zeichnen die Schüler eigene Lösungen für die tiefenräumliche Darstellung auf der Fläche erarbeiteten und diese am spezifischen Fall entsprechend ihrem individuellen Erleben der Räumlichkeit ausrichteten. Insofern können diese Transformationsprozesse auch als kreative Lösungsprozesse verstanden werden, da sie als eine für die Schüler eigenständige, neu erarbeitete bildnerische Lösung einer selbst erkannten Darstellungsproblematik angesehen werden können (vgl. Berner, 2013). Im Folgenden werden hierfür einige Beispiele gegeben.

In der grundrissartigen Zeichnung (Abb. 2) ist auffällig, dass der Raum nicht dem Rechteck des Blattes folgt, sondern dem Grundriss des Zimmers. So ist links oben die Türe zu erkennen, die ins Zimmer führt. Zudem geht der Raum über das Blatt hinaus weiter. Das Erleben des Raumes – eben nicht als Rechteck – zeigt sich hier direkt in der grundrissar-

tigen Darstellung. Damit ist anzunehmen, dass der Blick von oben eine Darstellungsstrategie darstellt, auf die die Schülerin zurückgreift, um in der zeichnerischen Repräsentation dem Raumerlebnis besonders nahe zu kommen. Sogenannte Grundrisszeichnungen sind bereits aus der früheren zeichnerischen Entwicklung bekannt (u. a. Bareis, 2005).

In der Zeichnung (Abb. 2) hat die Schülerin die Bodenfläche auf der unteren Bildhälfte platziert, um bestmöglich darstellen zu können, was sich auf dem Boden befindet. Ähnlich dem Flächen-/Schrägbild gibt es bereits eine Horizontlinie. Der Raum wird mittels Vorder-, Mittel- und Hintergrund sowie oben und unten dargestellt. Diese Art der räumlichen Darstellung verwendeten nur wenige Schüler, um das Zimmer räumlich zu zeichnen. Auffällig ist hier, dass das Mädchen teilweise die Gegenstände umklappt und die Objekte aus unterschiedlichen Perspektiven darstellt, um diese bestmöglich darzustellen. Dies ist aus Kinderzeichnungen bereits bekannt und ein häufig beobachtetes Phänomen (vgl. Bareis, 2005).

In der nächsten Zeichnung (Abb. 3) sind mehrere unterschiedliche Darstellungskonzepte kombiniert. Der Blick fällt von oben auf den Zimmerboden, auf dem Gegenstände und Objekte umgeklappt oder von oben dargestellt sind. Die zum Betrachter parallel verlaufende Wand ist frontal dargestellt. Rechts im Bild ist ein Schrank von oben gezeichnet. Dieser ist parallel zur Zimmerwand, die in einem 90°-Winkel zur anderen Wand steht. Dies bedeutet, dass hier das Erleben des rechten Winkels der Zimmerecke direkt im Bild prägnant wiedergegeben wurde. Die Zeichnung gibt damit das wieder, was wahrgenommen und erlebt wird. Weiter wollte die Schülerin die Dachschräge ihres Zimmers darstellen. Nach mehreren Versuchen und Überlegungen hat sie sich dann für die Darstellung als Diagonale im Bild entschieden. Insgesamt stellt das Bild damit eine sehr prägnante Darstellung dar, indem einzelne für die Schülerin wichtige Raumgegebenheiten (z. B. die Dachschräge) additiv zusammengefügt sind. Größenrelationen werden dabei bereits in Ansätzen berücksichtigt.

In einigen Zeichnungen sind erste Ansätze einer zentralperspektivischen Darstellung erkennbar, jedoch ist diese teilweise verzerrt (Parallel- und umgekehrte Perspektive). Darüber hinaus werden in einigen Zeichnungen die Objekte im Raum an der Bodenfläche (Flächen- bis Schrägbild) ausgerichtet. Dabei werden Objekte, die sich im Raum befinden, häufig von oben dargestellt oder nach außen hin aufgeklappt. Auch ist eine weitere Orientierung an der Bodenlinie in den Raumdarstellungen festzustellen, in denen die Bodenfläche als Rechteck oder sich nach unten öffnendes Trapez gezeichnet ist und von der die Seitenwände aufgeklappt sind. Eine besondere Herausforderung ist dann, das Volumen der Ge-



genstände in Beziehung zum Raum zu setzen. Abbildung 4 zeigt, worin hier Schwierigkeiten liegen: hier wurden die Möbel an den Seitenwänden zwar eingezeichnet, werden aber nicht zur Bodenfläche in einen räumlichen Bezug gesetzt. Hier ist anzunehmen, dass das räumliche Vorstellungsvermögen entsprechend einer dreidimensionalen Anordnung der Objekte im Raum noch nicht so weit ausgeprägt ist, dass das Volumen der Objekte auf der Bodenfläche abgetragen werden kann. Dies zeigt sich auch häufig in Zeichnungen, in denen die Objekte zweidimensional, aber im Raum angeordnet dargestellt werden. Die Objekte scheinen so kein eigenes Volumen zu haben. Diese Reduktion der Volumina scheint auf dem Weg zu einer tiefenräumlichen Darstellung ein wichtiger Schritt zu sein.

Abb. 4
Diese Zeichnung zeigt deutlich, welche Schwierigkeiten bei der räumlichen Darstellung zu meistern sind. Ist der Schülerin (5. Schuljahr) hier die Innenraumdarstellung gelungen, so werden die Möbel und Objekte zweidimensional eingezeichnet und dadurch von der Bodenfläche abgeschnitten. Ein räumlicher Bezug zwischen den Objekten und dem Raum fehlt hier noch weitestgehend.

Abb. 5
In dieser Zeichnung hat sich das räumliche Darstellungskonzept weiterentwickelt. So hat der Schüler (5. Schuljahr) das Zimmer zunächst von oben mit vier ausgeklappten Wänden gezeichnet. Im weiteren Verlauf veränderte der Schüler eine Wand in den Boden des Zimmers und platzierte das für ihn wichtige Schlagzeug darauf.

Abb. 6
Mit sicheren Strichen ist hier der Schülerin (5. Schuljahr) eine freie perspektivische Zeichnung gelungen. Detailreich und mit Humor stellt sie ihr eigenes Kinderzimmer aus ihrer Vorstellung heraus dar.

Darstellungskonzepte können sich auch im Zeichenprozess verändern. In der Zeichnung in Abbildung 5 werden alle vier Wände gezeichnet und nach außen geklappt. Die Gegenstände werden dabei ausgehend von der Bodenfläche angeordnet. Räumliche Bezüge können so direkt wiedergegeben werden. Eine Besonderheit zeigt sich in der Darstellung des Schlagzeugs. Dieses entstand im Gegensatz zu der Anlage des Raumes in einer anderen Stunde. Hier scheint sich das gefundene Raumsystem aufzulösen, und die Seitenwand wird zur Verlängerung des in braun gezeichneten Bodens, an den die Tür anschließt. Hier entsteht im Zeichenprozess ein Umdenken des Raumsystems. Die Zeichnung wird entsprechend verändert, um eine stimmigere Darstellung des Zimmers zu erreichen. Dies ist bemerkenswert, da sich dadurch in den Zeichnungen eine direkte Auseinandersetzung mit verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten und damit ein Verstehensprozess zeigt.

Abbildung 6 zeigt eine freie perspektivische Zeichnung. Räumliche Bezüge der Möbel und Gegenstände untereinander werden beachtet, und es wird durch Staffelung, Überschneidung und Verkleinerung nach hinten sowie einer perspektivischen Gesamtanlage des Bildes Tiefenräumlichkeit erzeugt. Dieses Beispiel ist die Zeichnung eines bildnerisch begabten Mädchens, das seine Vorstellungen mit sicheren Strichen schnell und entschieden aufs Blatt setzt. So meistert die Schülerin schwierige Ansichten und schafft es auch, sich dabei selbst im Raum über die Augenhöhe und den gewählten Bildausschnitt zu verorten.

Ableitung kunstdidaktischer Folgerungen

Wie sich zeigt, liegen in den untersuchten fünften Schulklassen unterschiedliche räumliche Darstellungskonzepte bei den Schülern vor, die auch miteinander kombiniert im Bild erscheinen. Dieser Befund ist mit der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung konform. In diesem Beitrag wurde darüber hinausgehend dargestellt, wie wichtig es ist, den Schülern zu ermöglichen, von ihrer eigenen Erfahrungswelt auszugehen. Nur so kann die Vorstellung und die Transformation auf das Zeichenblatt durch das eigene Erleben der dreidimensionalen Welt moderiert werden und zu ganz individuellen Lernprozessen führen. Gerade diese Präkonzepte der Schüler aufzunehmen und an diesen didaktisch geleitet weiterzuarbeiten, macht den individuellen Lernprozess erst nachhaltig. Insofern stellt die hier vorgestellte Kunststunde lediglich einen Einstieg in die Vermittlung tiefenräumlicher Darstellung dar. Erst das Weiterarbeiten an den sich entwickelnden Vorstellungen und Wissensinhalten der Schüler führt im weiteren Verlauf der Sequenz, bzw. im Weitblick während der Sekundarstufe zu einer kontinuierlichen, spi-

ralcurricularen Fortführung des Lernens, das sich so in Wissen und Können weiter ausbilden kann (vgl. Krautz & Sowa, 2015).

Daher sind die durchaus heterogenen Schülvoraussetzungen zu erkennen und aufzunehmen und entsprechend didaktische Modelle für den Kunstunterricht zu entwickeln. Folgende Aspekte könnten dabei hilfreich sein:

- ◆ Erleben, Beobachten und Wahrnehmen führt zu einem vertieften Verstehen: Den Schülern sollte daher die Möglichkeit gegeben werden, Raum und Räumlichkeit zu erleben und konstruktiv nachvollziehen zu können. Daher sind Unterrichtsmodelle gefragt, die an der Lebenswelt der Schüler orientiert sind und den Schüler aktiv – kognitiv sowie handlungsorientiert – einbeziehen.
- ◆ Dies bedarf Zeit und Raum für eigenes Ausprobieren und Explorieren: Erst durch die intensive bildnerische Auseinandersetzung mit der Problematik der Tiefenräumlichkeit können die Schüler eigenständige Lösungen entwickeln. Dabei ist es entscheidend, dass auch gefundene Zugänge verworfen und überdacht werden können, um letztlich eine für den Schüler selbst angemessene zeichnerische Repräsentation von Räumlichkeit zu erreichen. Entscheidend ist, diese Verstehensprozesse aufzunehmen und daran perspektivische Regeln weiterzuentwickeln, damit die Schüler nachhaltig zur tiefenräumlichen Darstellung befähigt werden können.
- ◆ Ein intensiver Austausch mit und zwischen den Schülern ist dabei notwendig. Individuelle Lernprozesse erfordern Rückmeldungen und Feedback, das an den Schülvoraussetzungen orientiert ist und den Lernprozess begleitet. Wie ist dies aber in einem Unterricht mit einer Schulklasse mit vielen Schülern umzusetzen?
- ◆ Zum einen durch kooperative Methoden, durch die sich die Schüler gemeinsam austauschen und gegenseitig beurteilen können. Das Gespräch über das eigene Gestalten sowie auch das voneinander Lernen ist daher für den Kunstunterricht eine notwendige Basis. Reflexionsphasen, die in die Gestaltungsprozesse integriert sind und zum Nachdenken über das eigene Gestalten anregen, unterstützen darüber hinaus den gegenseitigen Austausch und dienen als eine wichtige Sicherung gemachter Verstehens- und Lernprozesse.
- ◆ Zum anderen ist es von enormer Bedeutung, dass die Lehrperson die Schüler mit ihren Voraussetzungen und Begabungen kennt und im Sinne diagnostischer Kompetenzen den Schülern ihren Voraussetzungen adäquat differenzierte Aufgaben bietet, die die Schüler in ihrem Lernen voll unterstützen, d. h. dabei nicht über-, aber auch nicht unterfordern.

Literatur

- Bareis, A. (2005). Vom Kritzeln zum Zeichnen und Malen. Donauwörth: Auer.
- Berner, N. E. (2013). Bildnerische Kreativität im Grundschulalter. Plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet (KREAplus). München: Kopaed.
- Glaser-Henzer, E., Diehl, L., Diehl, Luitgard & Peez, G. (2012). Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: Kopaed.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnen (Hrsg.), Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung (S. 39–50). Weinheim: Beltz.

Krautz, J. & Sowa, H. (2013). Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. Kunst + Unterricht (369/370), 4–9.

Owens, B. (1973). Suburbia. San Francisco: Straight Arrow Books.

Peez, G. (2003). Praxisforschung in der Kunstpädagogik. In K.-P. Busse (Hrsg.), Kunstdidaktisches Handeln (S. 142–156). Norderstedt: Books on Demand.

Richter, H.-G. (2000). Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.

Siebert, H. (2005). Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Timo Bautz

Üben – blinder Fleck oder verlorenes Terrain

Der Sinn jeder Übung besteht darin, dass durch sie ein Verhalten verbessert wird oder leichter fällt, sei es motorisch, kognitiv oder sozial. Dass Übung sogar Meister macht, wussten alle handwerklich geprägten Kulturen. In vielen Sprachen gibt es diesen Ausdruck immer noch, denn er bezeichnet darüberhinaus eine elementare Erfahrung. Schon das Kleinkind orientiert sich beim Übungsspiel daran, dass ein Bewegungsablauf durch seine Wiederholung flüssiger wird. Später lernen wir komplexe Bewegungen nur so. Die Dauer der Übungsphasen hängt von Funktionslust und Frustrationstoleranzen ab, die individuell und altersabhängig variieren. Mit der Zeit werden soziale Aspekte wichtig: das Nachahmen und das Nacheifern, die Anerkennung. Jeder will etwas können, dazugehören oder andere übertreffen. Erst die Schule macht das Üben zur Pflicht, unabhängig von den eigenen Interessen, und kontrolliert die Erfolge dann mit einer Notenskala. Nicht jedes Üben hat Struktur- und Lerneffekte. Aber die allermeisten verdanken wir ihm, zunächst in Spiel und Nachahmung, dann in der Schule und später im Beruf. Ein Schulfach, das auf Übungsphasen verzichtet, weil es diese unangemessen oder unproduktiv findet, muss das Ziel des Lernfortschrittes aufgeben. Das ist die knappe Ausgangsthese, von der aus ich die Übungswiderstände markieren möchte, die hier wirksam sind.

Üben oder kreativ sein

Eine erste Antwort hat mit den Zielvorstellungen des Faches selbst zu tun. Das ursprünglich negative Bedeutungsfeld für den Übungsmangel hat sich allmählich ins Positive gewendet. In der musischen und später der ästhetischen Erziehung eröffnet sich im Ungeübten ein Raum für Originalität, Kreativität und Experiment. Neue Wege gehen und etwas ausprobieren, das lässt sich auch gar nicht üben. Kreative Ergebnisse erkennen wir immer nur rückblickend und sind überrascht. So gesehen steht das Ideal der Kreativität quer zum Üben, bei dem eine Fertigkeit durch Wiederholung verfügbar und

erwartbar werden soll. Die Wiederholung verfestigt, schematisiert und routiniert Verhalten. Doch was Schritt für Schritt sicherer wird und im Ergebnis planbar, das erscheint uns weniger kreativ. Ein Unterricht, der sich an Kreativität orientiert, muss seine Ergebnisse an ihrer unkonventionellen Erscheinung messen und nicht an einer Fertigkeit, die sich durch Training verbessert hat.

Sollen Kreationen andere überzeugen, müssen sie bekannte Lösungsmuster durchbrechen. Aber müssen diese Muster vorher wirklich verfügbar sein? Die Frage, warum soll ich etwas üben, was ich dann so gar nicht verwende, sondern aufgabe und ändere, weckt Zweifel, ob der Aufwand lohnt. Jedenfalls liegt die Abkürzung nahe und sie bahnt einen Zirkel an, der sich negativ verstärkt. Im Vertrauen auf kreative Lösungen verzichtet man aufs Üben, die fehlende Übung zwingt einen, auf Kreativität zu setzen usw. Übersprungen und vergessen wird bei diesem Kurzschluss, dass eine Leistung für andere nur dann erkennbar kreativ ist, wenn Bekanntes explizit überschritten wird, also mit im Blick ist. Zudem kann die Erfahrung: irgendetwas Eigenes bringe ich schon zustande, nicht zu einer genauen Selbsteinschätzung führen oder zu einer transparenten Beurteilung von außen.

Natürlich können auch beim Üben Ergebnisse überraschen, nämlich dann, wenn etwas besonders gut, besonders schnell oder schlechter gelingt, als erwartet. 100% planen kann man auch Übungserfolge nicht. Die motorische und psychische Seite spielen mit ihren eigenen Strukturen, Widerständen und Sensibilitäten mit. So stellen sich Erfolge durch übendes Wiederholen oft nicht sofort ein, sondern erst mit der Zeit, vielleicht nach einer kurzen Übungspause, wenn man weniger fixiert an die Sache herangeht. Auf diesen Punkt komme ich gleich noch einmal zurück.

SportlerInnen sprechen von „flow“, wenn sie alle Instruktionen vergessen und ihre Bewegungen nicht kausal-kritisch beobachten, sondern der Tiefensensorik aufmerksam folgen. Der flow kann im Sport also nicht bei neuen Bewegungserfahrungen entstehen und auch nicht bei alten, die zu genau kontrolliert werden. Die Musikpädagogik spricht von flow, wenn selbst Tonleitern am Instrument so geübt werden, dass neben der Geläufigkeit immer auch der Ausdruck der Töne

wichtig ist. Beide Male ist das Bewusstsein nicht auf die Bewegungskontrolle fokussiert, weil die Motorik bereits eine gewisse Routine erreicht hat – durch wiederholte Übung. Den flow ohne sie und direkt ansteuern, das geht gar nicht.¹

Wenn der Körper mit üben muss

Aber es gibt Entwicklungssprünge beim Lernen einer Sportart oder eines Instruments, sie entstehen häufig nach einer Übungspause. Daraus würde aber niemand den Schluss ziehen, dass die Etüden vorher überflüssig waren. Auch beim Zeichnen können Pausen förderlich sein. Die Verbesserung tritt dann unerwartet, aber nicht unvorbereitet ein. Auch ein kreativer Einfall ist nur so erklärbar: Neu und überraschend ist er, weil wir Gedanken so erstmals auf etwas beziehen, was wir davor nur in anderen Kontexten gedacht haben. Beim plötzlichen Einfall wird diese Vorbereitung aber nicht erinnert, deshalb wirkt er kreativ oder wie ein Bote aus dem Unbewussten.²

Wie in den anderen musischen Fächern werden beim Gestalten motorische und bewusste Prozesse koordiniert. Beide werden aber nicht von einer dritten übergeordneten Zentrale aus synchronisiert oder gesteuert. Vielmehr koppeln sich beide mit ihren jeweils eigenen Mitteln aneinander. Genetisch nicht vorprogrammierte Bewegungsabläufe werden erst durch Wiederholung so flüssig, dass sie dann in Abstimmung mit bewussten Absichten zielgerichtet einsetzbar werden. Wir nennen diese Übereinstimmung gerne „ganzheitlich“, aber der Ausdruck verdeckt mehr als er erklärt. Denn nicht jedes Lernen hier bedeutet eine Verbesserung. Die Handmotorik läuft manchmal viel zu grob über wahrgenommene Differenzierungsmöglichkeiten am Motiv hinweg. Oder die Vorstellung orientiert sich an Vorbildern, die motorische Möglichkeiten unterfordern.

Gelungene Koordination lässt uns vergessen, dass separat geübte Prozesse zugrunde liegen. Ihre Koppelung können wir von der bewussten Seite aus intendieren und veranlassen, aber die Ausführungssignale müssen doch vom Nervensystem an die Muskulatur gesendet werden. Das Bewusstsein kann da nicht direkt eingreifen. Es kann nur den Entschluss fassen und einen Impuls geben und dann das Resultat beobachten und beurteilen. Keinesfalls kann die Absicht, den eigenen Körper (oder den der Schüler) zu motivieren sich in einer neuen Weise zu bewegen, eine Instruktion im Sinn einer Steuerung sein. Soll eine neue Bewegung erstmals ausgeführt werden, muss sie der Körper selbst finden bzw. erfinden. Das Bewusstsein reagiert dann darauf, mehr oder weniger kritisch, oder mit positiver Verstärkung. Häufiges Probieren führt irgendwann dazu, dass sich Schemata bilden und die Hand den Weg zum Ziel wie von alleine findet.

Schraffieren, Pinselführung, plastisches Formen, Falten, Schnitzen lassen sich nur so lernen. Fortschritte sind genauso wahrscheinlich wie beim Gitarrenspiel oder beim Skifahren. Das Ergebnis wird flüssiger, genauer und besser. Auch Vormachen kann eine Hilfe sein, positive Effekte sind wahrscheinlich. Sehen wir den Bewegungsabläufen anderer genau zu, werden auch bei uns die Hirnareale stimuliert, die bei der Handlung aktiv sind. Die vielzitierten Spiegelneuronen belegen, dass die Nachahmung bei Mensch und Tier eine physiologische Grundlage hat. Filme auf „You tube“ nutzen das aus, sparsam geschnitten und kommentiert, zeigen sie, wie ein bestimmter Gitarrengriff geht, die Ausführung einer besonderen Schlagtechnik beim Badminton, oder wie man ein Motiv zeichnet. Die Kamera fährt nahe an die Ausführungsorgane heran, und der Beamer importiert es in den Kunstsaal, oder die Videos werden gleich hier gedreht.

Jedes Sehen erzeugt blinde Flecken

Auch Sehen wird durch Üben gelernt, und indem wir darüber kommunizieren. Dafür brauchen wir die Sprache oder visuelle Übertragungsmedien. Jedes Bild wirkt für sich und verweist auf andere. Bildzusammenhänge werden täglich erinnert, erahnt, verstanden – oder nicht. Die Bildgrammatik erlernen wir implizit durch die Teilnahme an visueller Kommunikation. Ähnlich wie bei der gesprochenen Sprache müssen wir zunächst einzelne Bilder verstehen und können dann Beziehungen knüpfen, Bildtypen und Bildbezüge sortieren. Die dabei verwendeten Strukturen bleiben meistens unbewusst. Und je mehr Bilder wir pragmatisch rezipieren, umso weniger Wirkungsmechanismen können wir nebenbei reflektieren. Das erhöht den Bedarf an einer Metaanschauung im Kunstunterricht. Wirkungsaspekte bewusst machen, ohne Anwendungsbezug, ist mühsam. Wenn wir zeigen wollen, wie etwas wirkt, dann am besten in praktischen Situationen, z.B. wenn wir es in andere Medien übertragen, kalkulieren und dann prüfen: etwa beim Drucken, Rastern, Vergrößern oder bei der Fotobearbeitung, beim Herstellen eines Plakats, einer Verpackung oder beim Layout.

Die Bilderflut reduziert aber die Homogenität der Wahrnehmungslagen, und die verschiedenen Bildsozialisierungen erschweren das Freilegen von Wirkungsaspekten an einem instruktiven Beispiel. Während musikalische Erfahrungen näher beieinander liegen und leichter kommuniziert werden können, ist die Vielfalt des Gesehenen stärker von der individuellen Selektivität bestimmt. Die Bildende Kunst hat gelernt, mit einer heterogenen und dynamisierten visuellen Aufmerksamkeit umzugehen. Sie setzt auf Sensation, Größe, Ironie, Skandal, und verzichtet auf Gattungsgrenzen und Stilbildung. Diese Strategie steht der Kunstpädagogik nicht zur Verfügung.

- 1 Zum Begriff „flow“ in der Musikpädagogik vgl. „Synapsen-Disko“ am 28.11.2014 in: BR II – Radio.
- 2 vgl. dazu T.Bautz / B.Stöger: „Verstehen wir, wenn Kinder zeichnen?“ München 2013, S 63 ff.
- 3 Die ungewöhnliche Welt- und Selbstvergebenheit bei der Beobachtung von Kunstwerken verdankt sich nach Luhmann seinen aufeinander abgestimmten Formen, die bereits jedes Ornament aufweist. Vgl. dazu: N. Luhmann: „Die Kunst der Gesellschaft“. Frankfurt 1995; S.112 ff.

Sie muss versuchen, die Formwirkung vor dem Hintergrund der eingesetzten Mittel verständlich zu machen. Das sind die verwendeten Materialien, Oberflächen, Farben und alle Elemente, aus deren Verdichtung sich die Formen erst bilden – und es sind die Medien der Kommunikation, mit denen die Kunst typisierte Darstellungsweisen nutzt bzw. historisch durchbricht. Die völlige Auflösung der Stile erschwert den pädagogischen Zugang zur aktuellen Kunst, weil individuelle Empfänglichkeiten, Empfindlichkeiten und Erwartungen immer weiter auseinander liegen. Darum ist es heute wohl sinnvoller, die verbleibenden Gemeinsamkeiten an bekannten und raffinierten Beispielen auszuloten, als ausgefallene Artefakte in Kassel aufzusuchen.

Wie langsam darf das Üben sein?

Formen können wir immer nur momentan wahrnehmen und unterscheiden. Die aktuelle Identifizierung einer Form lässt für den Moment alles andere in den Hintergrund treten, speziell das zugrunde liegende Substrat von Elementen, aus denen die Form besteht. Wo Punkte konzentriert verteilt sind, konzentrierter als im jeweiligen Umfeld, verschmelzen wir sie optisch zu einer Form. Fixieren wir die Punkte, geht die Form verloren. In der zweckorientierten Alltagswahrnehmung driften und switchen wir von einer Formbildung zur nächsten. Wir fokussieren auf der Straße das Auto, das auf uns zu kommt, unterscheiden sein Tempo, evtl. seine Farbe, den Abstand zu uns, die Breite der Fahrbahn und auf der anderen Seite den Laden, in dem wir einkaufen wollen. Diese gewöhnlichen Sequenzen der Wahrnehmung haben auf der Ebene der Formen und Reize keinen inneren Zusammenhang. Ihre Abfolge wird nicht von Formeigenschaften, sondern von Verhaltensabsichten bestimmt. Deshalb lassen wir jede Form gleich wieder fallen und ersetzen sie durch eine neue. Im Alltag macht es wenig Sinn zu fragen, hat die Farbe des Autos etwas mit seinem Tempo zu tun? Oder korrespondiert seine Entfernung mit seinem Design? Im Unterschied dazu ermuntern uns zwecklose Kunstwerke, auf solche Formbeziehungen zu achten. Die Formübergänge sind so kalkuliert, dass sie auf einander verweisen, oft schließt sich ein Kreis über mehrere Unterscheidungen und wir kommen zur Ausgangsform zurück. Dass wir dafür auch Zeit benötigen, fällt kaum auf, weil die Anhaltspunkte für die Aufmerksamkeit eng verzahnt sind. Formen, die unsere Wahrnehmung ästhetisch engführen und die wir nicht teleologisch sortieren, lassen uns das Drumherum vergessen, auch uns selbst und die Zeit.³

Diese Wirkung der Formkomposition, ohne die wir Kunstwerke im Kontrast zum Alltag gar nicht genießen könnten, verschafft uns den Eindruck, dass wir sie als Ganzes und

auf einmal wahrnehmen können, obwohl bei jeder Unterscheidung Zeit vergeht. Aber während Kunstwerke in sich geschlossene Wahrnehmungsprozesse veranlassen, hat die Kunstpädagogik eine andere Aufgabe: Sie muss die Wirkung eines Werkes verdeutlichen, nicht sich ihr einfach nur aussetzen. Sie muss Wahrnehmungsprozesse in Gang bringen, aber auch unterbrechen, die Beziehungen der Formen auseinander reißen und ihre Verschränkungen rekonstruieren, damit sie erkennbar werden. Dabei vergeht Zeit spürbar langsamer – und das kann zum Problem werden. Das Sprechen über Bilder ist zeitempfindlicher als ihr ästhetischer Genuss und ihre implizite Kommunikation.

Wir erkennen Bilder in einem Augenblick, während die Sprache an eine sequenzielle Rezeptionsweise gebunden bleibt. Wenn das Bild die Sprache als Leitmedium der Kommunikation allmählich ablöst, bedeutet das auch, dass es mehr Widerstände dagegen gibt, sich über Bilder im Sprachtempo zu verständigen. Wie ein Strich oder ein Lichtreflex im Verhältnis zu anderen wirkt und wie in Bezug auf die Gesamtform, kann mit Bildausschnitten oft gut gezeigt werden. Je schneller wir im Alltag Bilder verstehen müssen und je häufiger wir sie ästhetisch und zeitvergessen rezipieren können, umso leichter werden sprachliche Erklärungen als Bremse empfunden. Deshalb muss wenigstens die Relation von zeitlichem Aufwand und Organisationsniveau eines Bildes stimmen: Bei Picasso kann man mehr entdecken als bei Warhol, bei Maria Lassnig mehr als bei Keith Haring. Zweitrangig ist, ob es sich um Kunstwerke oder Werbegraphik handelt.

Spiel ohne Üben – eine Schillernde Lösung

Wer sich an eigene Erfolge beim Üben erinnern kann, wird es als Lernweg weiter empfehlen. Das gilt für alle Unterrichtsfächer. Sicher ist auch, dass solche Erfolge von manchen schneller erreicht und bemerkt werden, so dass sie rascher auf einer höheren Stufe weiterüben können. Unterschiede verstärken sich aber nicht nur positiv. Die Ausführung von Geübtem und Gekonntem wirkt oft spielerisch und leicht. Ein Eindruck, den die Kunst gerne absichtlich herauskehrt. Die Ergebnisse sehen dann besonders leicht und elegant aus. Die Mühen des Lernens sind unsichtbar, sie verschwinden in der Geläufigkeit, in der Materialbeherrschung, in der lockeren Ordnung der Teile, in einem scheinbar lässigen Gelingen, das uns verblüfft. Für die Übungstoleranz im Kunstunterricht ist das eher hinderlich. Was nicht bald so aussieht, wie man möchte, wird der mangelnden Begabung angelastet, nicht dem fehlenden Training. Das erscheint unzweckmäßig, oder wird gar nicht erwogen, weil es so augenscheinlich mit den anvisierten Zielen kontrastiert.⁴

Gerne beruft sich die Kunstpädagogik auf Schiller. Der hat bekanntlich das Spiel als Idealzustand der Menschheit gefeiert und es in der ästhetischen Erziehung dauerhaft in Aussicht gestellt. Von der Realität und der Notwendigkeit des Übens ist da nirgends die Rede. Als Zögling einer strengen Schule wird er diesen Aspekt der Erziehung kaum vergessen haben. Aber für die ästhetische klammert er ihn aus, um die moralische Wirkung der Kunst, speziell des Theaters, für die Gesellschaft hervorzuheben. Die Kunst soll uns vorführen,

wie sich Pflicht und Neigung, Freiheit und Sinnlichkeit wie von selbst, quasi natürlich und spielerisch verbinden. So ist der edle Charakter im Schauspiel einer, der seine Pflicht aus Neigung und ohne Anstrengung erfüllt. Dass diese schöne Haltung auf der Bühne im wahren Leben viel Selbstdisziplin erfordert, klingt prosaisch, aber realistisch. Für unser Fach und gegen Schiller müssen wir feststellen: verliert es das Üben aus dem Blick, dann bleibt das Lernen auf der Strecke – und wohl auch die Kunst.

Sektion «European Network Visual Literacy» (ENVIL)

BUK015 _ ein persönlicher Eindruck

In zwei Teilen wird der Stand der Entwicklung eines europäischen Referenzrahmens für das Fach Kunst präsentiert und zur Diskussion gestellt. Dieser ist in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für Sprachen erarbeitet worden und soll die Realisierung folgender Anliegen unterstützen: den Schüler/die Schülerin stärker in den Blick nehmen; die Qualität von Unterricht steigern; die Position des Faches verbessern.

Im 1. Teil weist Frau Constanze Kirchner auf die Auswertung einer Expertenbefragung hin, die zeigt, dass zwischen den europäischen Ländern mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede in Bezug auf das Bildungsverständnis, die Lehrpläne, die Fachkonzepte und -anliegen etc. bestehen. Die Rednerin präsentiert ein Kompetenzstrukturmodell, das in arbeitsintensiven Aushandlungsprozessen entstanden und mehrfach überarbeitet worden ist. Manche ZuhörerIn mag sich dabei an eigene, ähnliche Erfahrungen bspw. im Zusammenhang mit der Entwicklung von Lehrplänen erinnern haben.

In der anschließenden Diskussion fordern Teilnehmende, ‚Worthülsen‘ zu vermeiden zugunsten von konkreteren, aussagekräftigen Beschreibungen. Besteht dadurch nicht die Gefahr, eine für alle Teilbereiche des Faches gültige Basis (Struktur) zu verlieren? Führten zu starke Konkretisierungen (Korsett) nicht zu einem Verlust an Offenheit, was der Motivation nicht förderlich wäre? Aus der Runde wird postuliert, auf die Verbindung der Bereiche „Bildsprache als Norm“ und „künstlerische Kompetenzen“ zu achten, indem bspw. die überfachlichen Kompetenzen ins Fach Kunst zurückgeholt werden. Gewünscht wird ferner, dass vermehrt das Widerständige ästhetischer Bildung, auch Leerstellen, ebenso entwicklungspsychologische Aspekte im Modell integriert werden. Kritisiert wird, dass das vorgestellte Modell vor allem auf das Produkt fokussiert sei und der Prozess zu wenig berücksichtigt würde.

Im 2. Teil dieser Sektion stellt Ernst Wagner Kriterien für eine „gute Aufgabe“ im Rahmen der Kompetenzorientierung vor. Mit interessanten Vorschlä-

gen – bspw. Kriterien und Möglichkeiten zur Beschreibung/Konstruktion von „Progression“ – wird veranschaulicht, wie das Strukturmodell umgesetzt werden könnte. Kriterien für eine „gute Aufgabe“ werden an einem leider eher ungeeigneten Aufgabenbeispiel erörtert. Deshalb drängt sich mir die Frage auf, ob Kompetenzorientierung nicht besser im Zusammenhang mit einer Aufgabenreihe überprüft werden sollte, anstatt alle Kriterien auf eine aus dem Kontext herausgelöste Einzelaufgabe zu beziehen? Innerhalb einer Reihe könnten mit einzelnen Aufgaben Teilkompetenzen herausgefordert werden, während das komplexe sogenannte „Set von ausgewählten Kompetenzdimensionen /-subdimensionen“ erst in der Bearbeitung der ganzen Reihe sichtbar würde. Könnten damit nicht Möglichkeiten erweitert werden, fachliche mit überfachlichen Kompetenzaspekten zu verbinden und gleichzeitig intensiver auf Prozesse sowie das Wechselspiel von Rezeption und Produktion einzugehen?

20. Februar 2015
Edith Glaser-Henzer

4 Den Hinweis auf diesen Übungswiderstand und andere Anregungen zum Thema verdanke ich U. Schuster.

Ernst Wagner

Was bringt die Kompetenzorientierung für die Praxis?

Bericht aus dem Comeniusprojekt „Gemeinsamer Referenzrahmen Visual Literacy“

ENViL und der „Gemeinsame Referenzrahmen Visual Literacy“

Seit 2010 arbeitet eine Gruppe europäischer Kunst- und Designpädagoginnen / Bildnerischer Erzieher in einem Netzwerk (European Network of Visual Literacy – ENViL) zusammen. Es sind Kolleginnen und Kollegen, die an Instituten für Lehrplangentwicklung oder in der Lehrerbildung tätig sind, und die sich zunächst nur über die jeweiligen nationalen, aber auch internationalen Entwicklungen im Feld der Curriculumsentwicklung austauschen wollten. Mittlerweile hat das Netzwerk mehr als 50 Mitglieder aus zehn europäischen Staaten. Seit 2011 kooperiert ENViL mit InSEA Europa, seit 2013 in offizieller Partnerschaft, und seit 2014 wird das zentrale Vorhaben des Netzwerks, die Entwicklung eines gemeinsamen

Referenzrahmens, von der Europäischen Union (Life Long Learning Program – COMENIUS) mitfinanziert. www.envil.eu

Mit ENViL haben wir – auf der Basis einer Untersuchung der verschiedenen nationalen oder regionalen Konzepte in Europa – die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Formulierung von Kompetenzdimensionen in Lehrplänen untersucht (Haanstra, Kirchner. 2013). Dabei fokussierten wir uns auf visuelle Kompetenzen, die Lernende im „Kunstunterricht“ (der Begriff soll im Folgenden stellvertretend für alle anderen Namen stehen) erlangen können. Wir definieren diese Kompetenzen als ein Zusammenspiel aus Wissen, Können und Einstellungen, die dazu befähigen, domänenspezifische Aufgaben sowie Herausforderungen in der Lebenswelt – im Feld der visuellen Kommunikation – zu lösen (z.B. die Wahrnehmung

von Kunstwerken oder von Karikaturen in Zeitungen, die Gestaltung von Bildern, Architekturplänen oder Visualisierungen, um nur einige wenige Beispiele zu nennen). Mit der Unterstützung durch die Europäische Union wurde es möglich, auf dieser Basis einen Schritt weiter zu gehen und an einem „Gemeinsamen Referenzrahmen der Visual Literacy“ zu arbeiten. (eins unserer Vorbilder ist dabei der Gemeinsame Referenzrahmen Sprachen [CEF 2001].)

Grundlage für einen solchen Referenzrahmen ist die strukturelle Entwicklung eines inklusiven, gemeinsamen Kompetenzmodells. Dieses muss zum einen die verschiedenen nationalen Ansätze abbilden, zum anderen dem aktuellen Stand der pädagogischen wie fachdidaktischen Forschung gerecht werden und damit überzeugend sein.

Die Illustration (Abb. 1) zeigt im mittleren, hellgrauen Ring die fachspezifischen Teilkompetenzen, bezogen auf einen erweiterten Bildbegriff. Die Zuordnung zu den übergeordneten Dimensionen bzw. Basiskonzepten „produzieren“ und „rezipieren“ ist dabei allen vertraut. Die jeweiligen Teilkompetenzen wie „gestalten“, „imaginieren“, „entwerfen“ usw. sind dabei zweifach fundiert, durch die europäische Erhebung sowie durch die nahezu 1½-jährige, intensive Diskussion über die Systematik im Netzwerk. Die Gesamtheit dieser Teilkompetenzen bildet den Rahmen, mit dem „Visual Literacy“ als Kompetenz beschrieben werden kann.

Von echter Kompetenz kann aber erst dann gesprochen werden, wenn eine metakognitive Begleitung dazu kommt. Darüber hinaus müssen alle Fachkompetenzen im Kontext von Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz gesehen werden (inneres Oval). Der äußere Ring wiederum betont nochmals den Grundansatz, dass es bei Kompetenzen immer um die Durchdringung von Wissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltungen geht.

Der Konsens über dieses Modell war hart errungen, was man sich bei den verschiedenen Denkschulen und fachdidaktischen Ausrichtungen, die im Netzwerk vertreten sind (und dabei die aktuelle Situation gut abbilden), gut vorstellen kann. Aktuell wird das Modell in ein Niveaumodell und ein Entwicklungsmodell ausdifferenziert. (Über den aktuellen Stand informiert die Website www.envil.eu). Der in die Arbeit investierte Aufwand war – und ist – hoch und damit stellt sich schnell die Frage nach dem Nutzen des ganzen Vorhabens für die Praxis. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Aufgabenstellens kurz dargestellt werden.

Kompetenzorientierte Aufgaben

Natürlich gab und gibt es – noch vor jeder Kompetenzorientierung – einen breiten Konsens darüber, was eine gute Aufgabe ausmacht. Zu den wesentlichen Kriterien gehören z.B.:

- ◆ Klarheit (für die SchülerInnen) in Bezug auf die Aufgabentypologie: Ist es eine Übungsaufgabe? Eine Entwicklungsaufgabe? Etc.
- ◆ Klarheit in Bezug auf die Ziele der Aufgabe: Welche Lernergebnisse, Lernfortschritte sind intendiert?
- ◆ Einbettung in einen größeren Lernprozess: Was war vor der Aufgabe? Was folgt ihr?
- ◆ Die Inhalte (Themen) sind vom Anspruch her angemessen, sie haben einen Lebenswelt- oder Domänenbezug.
- ◆ Die Aufgabe nutzt verschiedene Sozialformen.
- ◆ Für den Aspekt der Kompetenzorientierung werden nun zwei weitere Aspekte bedeutsam:

Klarer Bezug zu dem jeweiligen (nationalen, regionalen) Kompetenzmodell: Fachliche Kompetenzen werden eindeutig und in einem ausgewogenen bzw. bewusst profilierten Sinn adressiert. Der Erwerb von Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen ist systematisch mitgedacht, ebenso wie die Metakognition im Hinblick auf nachhaltiges Lernen.

Eindeutige Adressierung von (verschiedenen) Kompetenzniveaus, z.B. als Diagnoseinstrument, ebenso wie im Hinblick auf Inklusion. Eine Lösung ist auf verschiedenen Niveaus sinnvoll und möglich.

Ein Beispiel

Welchen Mehrwert nun die Kompetenzorientierung haben kann, soll am Beispiel einer authentischen, im Unterricht tatsächlich gestellten Aufgabe untersucht werden. Diese hat ein erfahrener Kollege dankenswerterweise zur Verfügung gestellt. Sie wurde vom Verfasser, ganz bewusst, nicht ausgewählt. Der Kollege wurde einfach um eine typische, alltägliche, „normale“ Aufgabe, die von ihm unlängst gestellt worden war, gebeten; eine Aufgabe, wie sie – in seiner Einschätzung – vielfach im Kunstunterricht auch anderer Kolleginnen gestellt wird. Sie soll hier den (deutschen) Alltag präsentieren – und nicht etwa als beispielhaft im Sinne einer nachzunehmenden Praxis vorgestellt werden. D.h. sie wird an dieser Stelle ausschließlich dazu genutzt, den möglichen Erkenntniszugewinn durch Kompetenzorientierung zu untersuchen. Diese Aufgabe lautete:

- ◆ „Disco - Tanzende Figuren im Raum“ (DIN A 2)
- ◆ Zeichne mehrere tanzende Figuren in einem Raum.
- ◆ ‚Beleuchte‘ die Szene mit drei Scheinwerfern.
- ◆ Gestalte nun dein Bild farbig. (Deckfarben)“

Eines der Schülerergebnisse (7. Jahrgangsstufe) soll zur Klärung hier abgebildet werden. (Abb.2)

Im Laufe der Einführung der Aufgabe sowie der Beratung im Gestaltungsprozess gab die Lehrkraft mündlich eine Reihe von Tipps, wie z.B.: „Schwierige Figuren zunächst als Strichmännchen andeuten und dann den Körper dazu zeich-

Kompetenzen in den bildnerischen Fächern Kunst - Design - Bildnerische Erziehung - Gestaltung

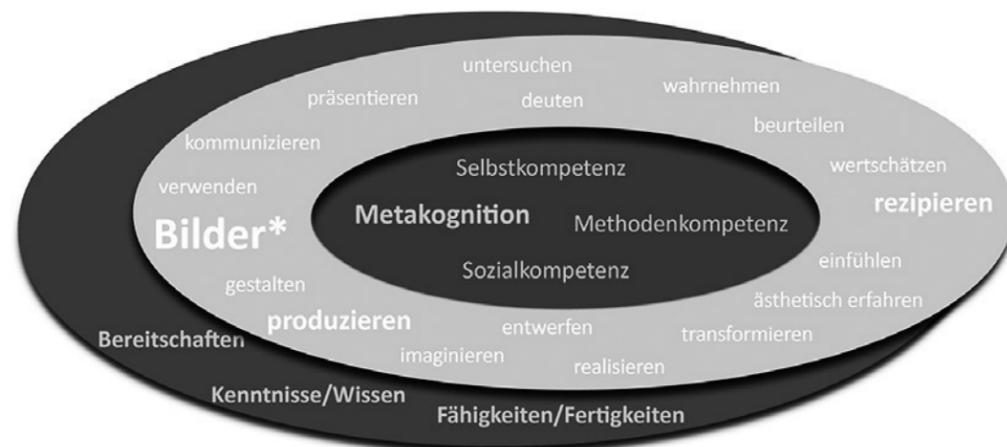


Abb. 1. Europäisches Kompetenzstrukturmodell (Stand 1.6.2015 – an der Visualisierung wird noch gearbeitet)

Fachliche Teilkompetenzen
 Voraussetzungen und Kontext

* Der Sammelbegriff „Bild“ beinhaltet im erweiterten Sinn innere und äußere Bilder (z.B. Naturbeobachtungen, Alltagsphänomene) ebenso wie Bildende Kunst, Design und Architektur (inklusive drei- und vierdimensionaler Erscheinungsformen). Im engeren Sinn bezieht sich der Begriff „Bild“ auf vom Menschen konstruierte Dinge (Kunst, Design, Architektur, Film), hinzu kommt die ästhetische Erfahrung von Natur und Alltagsphänomenen.



Abb. 2
Schülerarbeit,
7. Jahrgangsstufe
(ca. 13-jährige Schülerin)

nen. Proportionen beachten. Gelenke hervorheben. Die Figuren vorne größer als das Format. Zeichne die Lichtkegel der Scheinwerfer ein. Zeichne diese auch über die Figuren und Gegenstände. Die Punkte markieren, an denen sich alle Scheinwerfer kreuzen. Dort helle, leuchtende Farben nützen, oder auch mit Weiß mischen. Bei allen Gegenständen, auf die kein Licht fällt, die Farben mit Schwarz mischen.“ Etc.

Eine genauere Analyse dieser Aufgabe (unter Berücksichtigung der Tipps) – betrachtet durch die „Kompetenzbrille“ – ergibt die begründbare Vermutung, dass der Erwerb bzw. die Überprüfung folgender Fachkompetenzen intendiert ist. Im ersten Teil ist gefordert, dass die Schüler Proportionen und Haltungen von menschlichen Figuren naturgetreu wiedergeben können, bzw. Figuren zeichnerisch so anordnen können, dass eine räumliche Wirkung für den Betrachter entsteht. Das bedeutet, dass die Schüler etwas (die Tanzenden) *aus der Vorstellung* möglichst naturgetreu *darstellen*. Und dafür verfügen sie über die in den Tipps angesprochenen Schemata und Konstruktionsverfahren, die sie *anwenden*. Im zweiten und dritten Teil der Aufgabe zeigen die Schüler dann, dass sie *eine farbige Komposition* nach ausgewählten, formalen Prinzipien (geometrische – organische Formen, farbig – schwarz/weiß, hell – dunkel, Fläche – Raum) unter Anleitung *gestalten* können. Dies sind die fachlichen Teilkompetenzen, die die Schüler z.B. bei einer Prüfungsaufgabe *zeigen* oder bei einer Lernaufgabe *erwerben*: aus der Vorstellung und mit Hilfe von Schemata etwas naturgetreu darstellen, sowie ein Bild nach formalen Gesichtspunkten komponieren.

Das oben vorgestellte, von ENViL entwickelte Kompetenzstrukturmodell benennt folgende Teilkompetenzen: *Bilder¹ imaginieren, entwerfen, gestalten, transformieren, realisieren, Bilder verwenden, mit Bildern kommunizieren, Bilder präsentieren* sowie *wahrnehmen, untersuchen, deuten, beurteilen, wertschätzen, ästhetisch erfahren* sowie schließlich *sich in Bilder einfühlen*. Die Analyse der Aufgabe hat ergeben, dass von all diesen vor allem vier angesprochen werden: Imaginieren, Entwerfen, Gestalten und Realisieren: „aus der Vorstellung und mit Hilfe von Schemata etwas naturgetreu darstellen, sowie ein Bild nach formalen Gesichtspunkten

komponieren“. D.h. es sind wenige und diese liegen nur im Bereich des „Bilder Produzierens“.

Sozialkompetenz spielt weder beim Thema der Aufgabe eine Rolle (es wäre denkbar gewesen, eine soziale Interaktion der darzustellenden Personen beim Thema zu berücksichtigen), noch bei der Lösung (z.B. durch Lösung als Gruppenarbeit). Am ehesten wird durch die komplexe Realisierung, die eine sorgfältige Planung erfordert, die Methodenkompetenz gefördert und gefordert. Für Metakognition wiederum gibt es keinen Raum: Metakognition bezeichnet das Denken über die Prozesse „Produzieren“ und „Rezipieren“ (mit den jeweiligen Teilkompetenzen) während und nach dem jeweiligen Arbeitsprozess. Es handelt sich also um die Beobachtung von und um die Auseinandersetzung mit den eigenen ‚bildnerischen‘ Prozessen, Produkten, Wahrnehmungen und Deutungen sowie um die Selbstregulation der Lernprozesse (vgl. Wagner 2014). In der Aufgabenformulierung wird dies nicht adressiert, metakognitive Prozesse laufen deshalb unbewusst ab und können deshalb nicht in den Lernprozess direkt einbezogen werden.

Mit dieser hier gegebenen Einschätzung und Einordnung habe ich das spezifische Profil der Aufgabe (mit Hilfe des Kompetenzmodells und bezogen auf das Kompetenzmodell) markiert. Damit wird deutlich, was diese Aufgabe ermöglicht und – vor allem auch – was sie nicht ermöglicht. In einem solchen Reflexionsprozess, dem Abgleichen einer realen Aufgabe mit einem Kompetenzmodell, bzw. – abstrakter formuliert – dem Abgleichen einer bestimmten Praxis mit einem Referenzrahmen, kann so bestimmt werden, welche Position die jeweilige Aufgabe/Praxis im beschriebenen Feld einnimmt. Es ist jedoch nicht möglich und es geht auch nicht darum – und das sei hier mit aller Deutlichkeit betont – ein Urteil über das Beobachtete zu fällen. Weder das Kompetenzmodell noch ein umfassender, d.h. auch Niveaus formulierender Referenzrahmen gibt dafür ein Argument. Es ist also mit dem Verfahren nicht zu klären, ob die Entscheidung für ein bestimmtes Aufgabenprofil richtig oder falsch, gut oder schlecht ist. Diese Entscheidung liegt ausschließlich in der pädagogischen Verantwortung der Lehrkraft. (Deren Entscheidungen müssen in einem anderen Kontext legitimiert werden.) Vielmehr bietet der Referenzrahmen ein äußerst sinnvolles und hilfreiches (Selbst-)Erkenntnisinstrument: Welche Aufgaben stelle ich eigentlich? Welche Kompetenzen adressiere ich – und welche nicht? Auf was läuft mein Unterricht hinaus?

Literatur

CEF 2001. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe. Strasbourg: Cambridge University Press; or available from www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp [16 April 2015].

Haanstra, F. und Constanze Kirchner. 2013. Lehrpläne und Kompetenzmodelle im Vergleich – Ergebnisse der Expertenbefragung im Rahmen von ENViL. www.envil.eu [16 April 2015].
Wagner, E. 2013. How to form competency-based assignments in the fine arts. In: From Child Art To Visual Language of Youth, edited by Andrea Kárpáti and Emil Gaul, 199 ff. Bristol and Chicago: Intellect

Wagner, E. 2014. Wo entsteht die Bildung beim Bild? - Metakognition und Kunstunterricht. In: Barbara Lutz-Sterzenbach, Maria Peters, Frank Schulz (Hrsg.). Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien. 803 ff. München: Kopaed

**„So fühlt man Absicht, und man ist verstimmt“:
Zur Spannung zwischen Kunst und Pädagogik**

Persönliche Gedanken zum Referat von Roland Reichenbach, Professor für allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich.

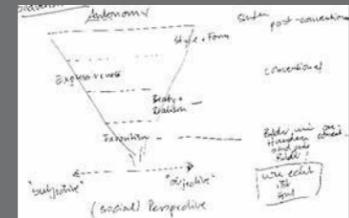
„Wer da nicht lachen konnte, hat einen blinden Fleck“. Mit dieser Schlussbemerkung trifft Martin Klinkner die Stimmung des spannungsvollen und amüsanten Referats von Roland Reichenbach. Mit Humor und Ironie nahm Reichenbach das Publikum auf eine Reise mit unbekanntem Ziel mit. Mal flogen wir mit Kant – „Ohne Gefühle ist der Mensch sittlich tot“ – mal landeten wir mit klaren Statements wie „Pädagogik ist Arbeit am Ausdruck, die nicht beendet werden kann“.

„Die Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont“ (Hans Blumenberg). Reichenbach zitiert und meint damit den weiten (Bildungs-)Horizont und zieht mit seinen Händen anschaulich eine weite, waagrechte Linie in die Luft. Die Vertikale streicht er auch in die Höhe, weniger weit und überlässt diese Richtung der sakralen Heiligkeit. Immer wieder grenzt er ein, definiert die feinen Unterschiede und lässt Raum für philosophische Gedankenräume und

-flüge. Bis wir dank unbeabsichtigter technischer Intermezzi wieder Boden unter den Füßen finden.

Aus der Spannung heraus, nicht zu wissen, was zu tun ist, sollen wir uns aktiv eine eigene Meinung bilden. Reichenbach holt aus, gestisch mit Händen und gedanklich mit Proust „ein Hund in der Bibliothek ist sinnlos, ein Nichtlesender okay“ und bemerkt dann nebenbei, dass er das gar nicht sagen wollte. Ein Bild bleibt hängen. Die Frage des Verhältnisses vom Selbst zum Raum ist an dieses Bild gekoppelt. – Bildkompetenzen sind gefragt!

„Bildkompetenz ist nur interessant, wenn es nicht ums Abbild geht. Bildkompetenz hat mit Kultur zu tun und Kultur und Natur können nicht in Übereinstimmung gebracht werden.“ Unterschiedliche Bedeutungen der Bildkompetenzen sind die Folge. Die Radiologin, der Modedesigner, die Kuratorin benötigen unterschiedliche visuelle Bildkompetenzen. Mitten in den Kope-



tenzen und dem Lehrplan 21 angelangt, provoziert Reichenbach: „Haben Sie ein Wort, haben Sie eine Kompetenz.“ Er stellt fest, dass pädagogische Panik ausbricht und dieser Katalog von Kompetenzen Monotonie auslöst. „Können, können, können, wahrnehmen, wahrnehmen, keine Identität!“ Wie Reichenbachs lebendiges Referat beweist, gibt es im Leben noch mehr als Kompetenzen. Der Mensch als hybrides Wesen muss immer in der Spannung von Autonomie und Bildung einen Weg finden, zur Sache und zu sich zu kommen und sich ins Verhältnis zu seinen Wünschen zu setzen!

Carin Studer
PH Luzern

1 Unter dem Sammelbegriff >Bilder< wird verstanden: Werke / Objekte / Phänomene aus Natur, Kunst und angewandter Kunst (Design, Architektur, Umweltgestaltung, Film), der Vorstellung und dem Alltag - vorrangig in der visuellen Wahrnehmung. Der Begriff >Bild< meint also vor allem visuelle Zeichen zwei-, drei- und vierdimensionaler Art, sowie innere Bilder.

Gerrit Höfferer

Zeichen-, Bild- und Performancespiele aus Kunst und Pop

„Ästhetik ist die Aufmerksamkeit für das Muster, das verbindet.“ (Bateson 1982:15).

Muster Kitsch Kreislauf Aufmerksamkeit Zeit

Das Postulat, dass die Postmoderne von einer aktiven Visualisierung „der Dinge“ und Semiotisierung der Wirklichkeit gekennzeichnet ist, wurde schon oft erhoben. Die Expansion von Prinzipien des Ästhetischen und des Ökonomischen überlagern die gesamte Lebenspraxis und verstärken sich gegenseitig. Subjekte kultivieren zunehmend eine ästhetische Haltung und sind in ihren Einstellungen geprägt von einem Kontingenzbewusstsein und der Variabilität der Bedeutungen, die sie im ludischen Umgang praktizieren.

Das Produktiv-Machen von ästhetischen Mustern für Bildungsprozesse im Kontext der Kunstpädagogik stellt eine Möglichkeit dar, die Anschlussfähigkeit der Disziplin im Spannungsfeld von Kunst und visueller Kultur herzustellen. Kunstpädagogik als Hybridfach par excellence verstehe ich als Metadisziplin, als die Vermittlerin zwischen Sprache und Bild. In wissenschaftlichen, künstlerischen und popkulturellen Bildern überlagern und überkreuzen sich epistemische und expressive Dimensionen subkutan. Mittels rezeptiver, erlebnis-, erfahrungs-, handlungs- und gestaltungsorientierter Formate sollen transformatorische Selbst- und Weltaneignungsprozesse initiiert werden, die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen zum Wanken bringen und zur „Persönlichkeitsbildung“ beitragen. Generische Ansätze ermöglichen es, Ähnlichkeiten, Verschiebungen, Verdichtungen, semantische, visuelle, kontextuelle und signifizierende Prozesse innerhalb eines als heuristisch verstandenen kulturellen Kreislaufmodells sichtbar und artikulierbar zu machen. Vieles, was in aktuellen massenmedialen und populären Kontexten auftaucht und Aufmerksamkeits-hypes hervorrufen kann, war schon lange vorher da. Es trat zum Beispiel im Bereich des Religiösen erstmals in Erscheinung und tauchte viel später mit innovativem Potenzial im Feld der Kunst wieder auf, wurde epigonal und sickerte in den Mainstream ab, wo es zum Kitsch verkam und als „Abfall der Kultur“ (Flusser) seines Innovationsprozesses beraubt – „zerredet“ wurde. Als „Kreislaufstörung des Kulturprozesses“

vermag Kitsch große Faszination auszuüben. Kitsch ermöglicht nach Vilém Flusser ein neues Zeiterleben, eine Vergegenwärtigung des Vergangenen, eine Sehnsucht, sich auf bequeme Art aufzulösen (Flusser 2007: 296f). Flussers pessimistische Prognose könnte so gesehen – als Verschiebung semiotischer Prozesse betrachtet – unter neuen technischen, sozialen und kommunikativen Bedingungen durchaus wieder innovatives Potenzial entfalten. Ich möchte im Anschluss an den Beispielen der ästhetischen Muster

- ◆ Frau mit Bart
- ◆ Fluxus, happening, flash mob, Kunst des Protests
- ◆ Pornofeminismus

exemplarisch (stark verknapp) darstellen, wie die Kunstpädagogik das Modell des kulturellen Kreislaufs nutzen kann. Es geht mir darum, Narrative für das Gegenwärtige, das „Neue“, aufzuspannen, entlang dessen sich Partikuläres, Situierendes, Gegenläufiges, Marginalisiertes und Ausgespartes thematisieren lässt. Die Paradoxie dessen, was Aufmerksamkeit erregt, liegt darin, dass es „neu“ und radikal und gleichzeitig „schon da“ und konventionell sein muss (Berger 2014: 179), um seine diskursive Macht entfalten zu können. Als wichtige Weiterentwicklung des „circuit of culture“ ist die Artikulationstheorie von Paul du Gay (et al.) in Anlehnung an Ernesto Laclau und Chantal Mouffe zu nennen. Artikulation versteht sich hier als Metapher, mit deren Hilfe ist das Verhältnis von sozialen Kräften und ihrer diskursiven Manifestation zu verstehen. Anders gesagt, einzelne Elemente verändern durch ihr diskursives In-Beziehung-Setzen ihre Bedeutung und können zu „etwas Größerem“ werden (Hepp 2009: 253). Am Beispiel der Kunstfigur Conchita Wurst lässt sich demonstrieren, wie das ästhetische Muster der „Frau mit Bart“ mittels massenmedialer Zirkulation und Aufmerksamkeitssteuerung gesellschaftliche Identitäts- und Rollenkonstrukte in Bewegung bringen und Genderthematiken, die schon lange im Feld der Kunst und subkultureller Szenen zirkulieren, pushen kann.

Aktuelles und Vergangenes begegnen einander in einer zyklisch gedachten „Zeit“. Paul Riceur (*Zeit und Erzählung*) plädiert dafür, Geschichtlichkeit/Zeitlichkeit der menschlichen

Existenz nur als Erzählung zum Ausdruck zu bringen. Zu erzählen oder einer Geschichte zu folgen bedeutet, das Sukzessive als bedeutungsvolle Ganzheit zu erfassen. Die Zeitlichkeit ist narrativer Natur. Narrative bergen Muster, die das gesamte menschliche Leben ordnen, strukturieren und miteinander verbinden. „Und ein Muster ist im Teppich mit vielen anderen Mustern verwoben“ (Wittgenstein: § 569; 1984: 407).

Spiel

Kultur als „Raum geteilter Bedeutungen“ (wie ihn die Cultural Studies verstehen) kann auch als Spiel aufgefasst werden, als Spiel der Kommunikation, deren Spielregeln als Codes bezeichnet werden können. Die Strukturen dieser Codes sind gleichzusetzen mit den Spielregeln der Kultur. Flusser unterscheidet „geschlossene Spiele“, bei denen die Einführung eines neuen Elements eine Änderung der Struktur erfordert, von „offenen Spielen“, die es ermöglichen, neue Elemente ohne Strukturänderung einzuführen. Elemente, die nicht einem gegebenen Spiel angehören, bezeichnet er als „Geräusch“. (Flusser 2007: 330f).

Frau mit Bart

Die Kunstfigur Conchita Wurst fand 2011 zu ihrem „Bild“ als „Drag“/Frau mit Bart. In dieser visuellen Inszenierung zirkulierte ihr Bild als Siegerin des Eurovision Song Contests 2014 weltweit und bescherte ihr Kultstatus. (Abb. 1) Der Philosoph Ferdinand Fellmann entdeckte in Conchitas Performance und Song „Rise like a Phoenix“ die popmediale Inszenierung des *Naven*-Rituals, einer Travestiezeremonie von Naturvölkern aus Neuguinea, bei der ein Mann als Frau verkleidet auftritt. Der Rollentausch wird performativ als Akt der Rache im Kampf der Geschlechter dargestellt: Rache wird in Vergeltung umgewandelt, die Beteiligten transformieren sich und nehmen eine neue soziale Identität an. Das *Naven*-Ritual, vom Ethnologen Gregory Bateson 1936 in seinem Buch „*Naven*“ beschrieben, stellt eine soziale Praxis dar, die für die Humanisierung der entfesselten Leidenschaften steht. Die bei einer Kränkung durch Trennung oder Verletzung frei werdende grenzenlose zerstörerische Rache wird „gezähmt“ und in Vergeltung verwandelt. Davon handelt auch der Songtext. Für Fellmann repräsentiert Conchita derzeit als einzige Figur überzeugend das kreative und subversive Element der rituellen Homosexualität (Fellmann 2014).

Kunstgeschichtlich betrachtet finden sich Darstellungen der „Frau mit Bart“ seit der Mitte des 14. Jahrhunderts in Legenden um die Heilige „Kümmernis/Wilgefortis“. Der Kult um diese mythische Volkshilige fand Verbreitung von den Niederlanden bis nach Bayern und Österreich. Der Legende nach sollte eine portugiesische Prinzessin, die sich zum Christentum bekannte, nach dem Willen ihres Vaters mit einem



Abb. 1

heidnischen König verheiratet werden. Sie widersetzte sich. Von ihrem Vater ins Gefängnis geworfen, wandte sie sich an Gott und bat ihn um Verwandlung ihres Äußeren. Ihr Flehen wurde erhört: Der Heiligen wuchs ein Bart. Der erzürnte Vater, der sie nun dem heidnischen König nicht mehr zur Frau geben konnte, ließ sie kreuzigen. Die Hagiografien derartiger MärtyrerInnen lassen sich wie Vorläufer von „Snuff-Videos“ lesen, da sie das lustvolle Quälen detailreich schildern, analog zu pornografischen Scripts (Sorgo 1997). Nachdem die „Frau mit Bart“ zuerst im religiösen Kontext aufgehoben blieb, wanderte sie in der Spektakelkultur der 19. Jahrhunderts vom „Jahrmarkt- und Zirkuswunder“ in den Wissenschaftsdiskurs als „biologische Errata und krankhafte Abweichung“ (Oesterreich/Rüthermann 2013: 31). Im 20. und 21. Jahrhundert findet sie sich vermehrt im Kontext queerer und queerfeministischer Kunst (z. B. in fotografischen Inszenierungen von Jennifer Miller, im Werk von Zoe Leonhard und Annie Leibovitz). In dem Moment, wo Conchita Wurst im Mainstream angekommen ist, ist sie erneut zu „etwas Größerem“ geworden und bringt als „Störgeräusch“ die Scharniere gesellschaftlicher Rollenbilder zum Quietschen.

Fluxus, Happening, Flash mob, Kunst des Protests

Auf der Homepage des LIVE ART FESTIVAL ist zu lesen: „Das LIVE ART FESTIVAL#7 verhandelt das Zusammenspiel von Choreografie und Protest. Sowohl auf dem Feld der zeitgenössischen Choreografie als auch in den globalen Bewegungen des politischen Widerstandes werden aktuell immer neue Formen resistenter Körper und kollektiver Organisation produziert: Aktivist*innen nutzen vermehrt künstlerische Strategien, um ihren Protest effektiver und kreativer zu gestalten; im Gegenzug wird Choreografie als Form eines spezifischen sozialen Diskurses verstanden. In der Untersuchung der Wechselwirkung beider geht es explizit nicht um die tänzerische Darstellung von Protest, sondern vielmehr um das grundsätzliche Potential für Protest in choreografischen Strategien...“ (online) (Abb. 2).



Abb. 2

Die Ähnlichkeiten urbaner Protest- und Eventkulturen, wie sie sich in choreografischen Praxen im Rahmen des LIVE ART FESTIVALS erleben lassen, sowie das ästhetische Muster der Flash mobs, die seit Beginn der 2000er Jahre die globalen Metropolen überziehen, weisen starke Anklänge zu den künstlerischen Avantgarden im Kontext von Fluxus und Happening der späten 1950er und der 1960er Jahre auf.

Als Flash mob wird eine sich blitzartig (flash) im urbanen Raum zusammenfindende Gruppe (mob) verstanden, die inmitten anderer Passanten eine performative Aktion (für die anderen oft unverständlicher Art) durchführt, sich dann ebenso schnell wieder auflöst und verstreut. Ermöglicht wurde dieses Format durch mobile Kommunikationsformen. Nachdem die Protestbewegungen des sogenannten „arabischen Frühlings“ mit Aktionen begannen, die dem Flash mob ähneln, wurde sichtbar, dass den scheinbar zweckfreien und lustigen Aktionen konsumaffiner Jugendlicher das Potenzial gesellschaftlicher Veränderung inhärent war und nur zur Anwendung gebracht werden musste (Hofer 2012). Der Soziologe Howard Rheingold verfasste 2003 sein Buch „Smart Mob“ und meinte in einem Interview: „Ich habe bewusst den Begriff ‚Mob‘ gewählt, weil da etwas Bedrohliches mitschwingt: Nicht alle Gruppen, die sich auf diese neue Art organisieren, haben das Gemeinwohl im Sinn. Kriminelle, Terroristen, totalitäre Regime – sie alle bekommen mehr Macht.“ (Rheingold 2003) Wieder zeigt sich, dass ehemals im elitären System beheimatete Kunstformen (Fluxus, Happening) nach einiger Zeit, modifiziert und mit neuer ästhetischer Referenz im Mainstream als Unterhaltungs- und Spektakelformate wieder auftauchen und dank globaler smarter Technologien zu etwas Neuem und „Größerem“ werden können.

Angesprochen auf die Frage, warum neue Protestformen nicht so erfolgreich wie erwartet sind, meint der Kulturanthropologe Ivalyo Dichtev, dass der globale Markt der Bilder Schuld sei am geringen nachhaltigen Erfolg. Ein Ort imitiere den anderen in Gesten und Ritualen, ohne jedoch die Inhalte mitzudenken. Diese Proteste seien zu stark an der Form orientiert. Es fehle an Führungsfiguren und Programmen, die

Forderungen seien zu wenig konkret. Dichtev interpretiert die Demonstrationen als paradoxen Ausdruck von Akzeptanz, als eine Art Traueritual, das schmerzliche Änderungen, den Verlust besserer Zeiten begleite (Dichtev 2015).

Pornofeminismus

Parallel zu den hegemonialen Setzungen von „Gender“ in binären Oppositionen, beleben AkteurInnen aus popkulturellen und künstlerischen Szenen mittels transgressiver Inszenierungen die Bildfläche. In teils irritierenden und spielerischen Bild- und Aufführungspraxen exerzieren sie die dekonstruktive Auffassung von Gender als performatives Konstrukt. Dass Bildern immer schon eine große Wirkmächtigkeit zugeschrieben wurde bzw. wird, zeigt sich in religiös motivierten Bilderverboten. Bilder können Abscheu und Verehrung auslösen und sind vor allem affektiv besetzt. In seiner „Theorie einer visuellen Kultur“ fragt W. T. Mitchell auch danach, was die Bilder von uns wollen, was wir an ihnen begehren (Mitchell, 2008: 53).

Während die Pop-Ikone Madonna noch konstatierte, sie sei keine Feministin, aber ihre Kunst sei feministisch, und permanent ihr Image durch das Zitieren anderer Images zu verändern suchte, schreibt 2012 die Rapperin, Aktivistin, Künstlerin und Wissenschaftlerin Lady Bitch Ray in ihrem Manifest Bitchism: „Man kann auch Schwänze lutschend für Frauenrechte kämpfen“ (2012: 77). Da Frauen sich im Pop, vor allem im Hip Hop, in einem Sexualisierungsrahmen, der bisher hauptsächlich von einer männlichen Ordnung geprägt war, behaupten müssen, inszeniert sie sich unter anderem als handlungsmächtiges Subjekt, als „phallische Frau“, als „Baubo“ (Abb. 3). Sie greift damit ein Motiv auf, das ursprünglich im mythologischen Kontext verortet war. „Das Medusenhaupt ist ein Bild für das Phantasma des weiblichen Genitals mit Penis, es symbolisiert die furchterregenden, gefährlichen Aspekte der Weiblichkeit, die meist der mütterlichen Vulva zugeschrieben werden.“

Das Gegenstück dazu ist das Bild der lachenden Baubo. Es zeigt eine personifizierte Vulva, aus der der Kopf und die Arme eines Kindes herausragen, was wie ein weiblicher Phallus wirkt. „In der griechischen Mythologie war Baubo, ihr Name bedeutet Vulva, eine Wirtin, die Demeter in ihrer Trauer um den Tod der Tochter tröstete, indem sie den Rock hob, ihre Vulva zeigte und sie so an ihre Gebärfähigkeit erinnerte“ (Zeug o. J. : 163). Zeitgenössische TheoretikerInnen sowie AkteurInnen der „Postporn“-Bewegung konstatieren, dass es unter den derzeitigen technologischen und ökonomischen Bedingungen „kein Außerhalb der Pornografie“ mehr geben kann. (Diedrichsen/Rottmann/Thomann 2006). Das Pornografische hat sich in den Mainstream eingeschrieben.

Interessant für die Kunstpädagogik wäre es, der Frage nachzugehen, ob die oft behauptete These einer unterschiedlichen Rezeptionswirkung von Bildern der Kunst und solchen aus populärkulturellem Kontext (mit pornografischen Sujets) tatsächlich empirisch zu halten ist. Oder stellt der von der Kunst so oft in Rechnung gestellte „Reflexionsraum“ lediglich eine Schutzbehauptung dar? Charlotte Klonk liefert hierzu einen interessanten Artikel, der um die Debatte der Darstellung von Gewalt, Terror und Pornografie kreist und sich mit der Frage beschäftigt, ob Kunst von Nicht-Kunst in diesem Kontext unterschieden werden kann. (Klonk 2014). Im Falle von Lady Bitch Ray ist wieder eine semiotische Wanderung zu konstatieren – in diesem Fall migrierte das „Baubo-Motiv“ aus dem Sakralen in den profanen, popkulturellen Kontext. Daraus ist im Unterschied zu den beiden oben erwähnten Beispielen bis jetzt noch nichts „Größeres“ geworden. Handelt es sich bei Lady Bitch Rays „Selbstpornofizierung“ um eine Strategie der Selbstermächtigung oder um „postfeministische Maskerade“? Oder sind ihre Spielarten maskuliner Femität (Abb. 4) einfach noch nicht anschlussfähig für den Mainstream?

Literatur

- Bateson, Gregory (1982): Geist und Natur – Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main.
- Berger, Wilhelm (2014): Was ist Philosophieren? Wien.
- Boll, Katharina (2011): Die Legende von der Frau am Kreuz. Theologische Überlegungen zur oberdeutschen Texttradition. In: Katharina Boll (Hrsg.): Kunst und saelde. Würzburg. S. 161 - 177.
- Dichtev, Ivalyo: Rituale des Trauerns um bessere Zeiten. In: Der Standard vom 10./11. 01. 2015, S. 8.
- Diedrichsen, Diedrich/Rottmann, André/Thomann, Mirjam: (2006.): Vorwort. In: Texte zur Kunst Nr. 64. Berlin.
- Fellmann, Ferdinand: In der Travestie liegt die Provokation. Was Conchita Wursts Performance mit den Zeremonien der Naturvölker in Neuguinea zu tun hat. In: Der Standard vom 19. 07. 2014. Album A9.
- Flusser, Vilém (2007): Gespräch, Gerede, Kitsch. Zum Problem des unvollkommenen Informationskonsums. In: Dettmar, Ute/Küpper, Thomas. (Hrsg.): Kitsch. Texte und Theorien. Stuttgart. S. 288 – 297.
- Flusser, Vilém: (20074): Spiele. In: Bollmann, Stefan/Flusser, Edith (Hrsg.): Kommunikologie. Frankfurt am Main. S. 330 – 336.
- Hepp, Andreas (2009): Richard Johnson: Kreislauf der Kultur. In: Hepp, Andreas/ Krotz, Friedrich/ Thomas, Tanja (Hrsg.): Schlüsselwerke der Cultural Studies. Wiesbaden, S. 247-256.
- Hofer, Karin M.: Fluxus, Event, Flasmob und res publica: Beispiel eines Kulturellen Kreislaufs. In: kunsttexte.de, Nr. 4/2012, 18 Seiten: [http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2012-4/hofer-karin-m.-6/PDF/hofer.pdf\(11.01.2015\)](http://edoc.hu-berlin.de/kunsttexte/2012-4/hofer-karin-m.-6/PDF/hofer.pdf(11.01.2015))



Abb. 3



Abb. 4

- Klonk, Charlotte (2014): Jenseits von Schwarz und Weiss. Rezeptionsästhetische Überlegungen zur Unterscheidung von Bild und Kunst. In: Texte zur Kunst. Art vs. Image. Nr. 95. Berlin. S. 141 – 156.
- Lady Bitch Ray (2012): Bitchism. Emanzipation - Intergration - Masturbation. Bremen.
- LIVE ART FESTIVAL#7: [http://www.kampnagel.de/live-art-festival\(15.06.2015\)](http://www.kampnagel.de/live-art-festival(15.06.2015))
- Oesterreich, Miriam/Rüthermann, Julia: Körper-Ästhetiken. Allegorische Verkörperung als ästhetisches Prinzip. Eine Einleitung,

In: Logemann, Cornelia/Oesterreich, Miriam/Rüthemann, Julia (Hrg.) (2013): Körper-Ästhetiken. Allegorische Verkörperung als ästhetisches Prinzip. Bielefeld. S. 13 – 58.

Rheingold, Howard: Wenn der Mob smart wird. In: Stern 23/2003. Sorgo, Gabriele (1997): Martyrium und Pornographie. Berlin.

Wittgenstein, Ludwig: Werkausgabe [in 8 Bänden] (1984): Über Gewißheit. Werkausgabe Band 8. Bemerkungen über die Farben. Über Gewißheit. Zettel. Vermischte Bemerkungen. Frankfurt am Main.

Zeug, Marietta (o. J.): Die „phallische“ Frau. In: Rick, Karin (Hrg.): Das Sexuelle, die Frauen und die Kunst. konkursbuch 20. C. Gehrke. S. 159 – 169.

Bildquellen

Abb. 1 <http://www.theomag.de/89/grafik89/am469a.jpg> (05.07.2015)

Abb. 2 http://www.deutschlandradiokultur.de/media/thumbs/5/5af-614cd68de0c761f0ed4a8c332bf94v1_max_635x357_b3535d-b83dc50e27c1bb1392364c95a2.jpg (05.07.2015)

Abb. 3 http://www.lady-bitch-ray.com/tx-bl/wp-content/gallery/lady-bitch-ray-mode/lbr-pink_0.jpg (07.01.2015)

Abb. 4 aus: Lady Bitch Ray (2012): Bitchism: S. 245



Blinder Fleck und Fiktion: Transdisziplinäre kunstpädagogische Zugänge – Visuelle Bildung, Film, Fiktion, künstlerische Forschung

May, Evelyn; Pazzini, Karl-Josef; Sabisch, Andrea; Zahn, Manuel

Zu Beginn wurde während 16 Minuten eine Videoarbeit gezeigt: über die Leinwand flimmerte ein Film, der jedoch zu 90 Prozent durch ein schwarzes Rechteck (ein blinder Fleck) abgedeckt war, so, dass lediglich auf einem schmalen Rahmen Teile des Filmgeschehens sichtbar wurden.

Es handelte sich um die Arbeit „Via Dolorosa“ (2002) von Mark Wallinger.

Einigen Teilnehmern wurde es zu viel, den „Leidensweg“ zu ertragen, und sie verließen den Saal oder gaben ihrem Unmut verbal Ausdruck.

Diejenigen, welche bereit waren, sich auf das Artefakt einzulassen, tauschten anschließend in Zweiergesprächen ihre Erfahrungen aus. Die Spannung, die durch die Reduktion des sichtbaren Filmfeldes erzeugt wurde, war groß. Man versuchte aus den Bruchstücken zu rekonstruieren, um welchen Film es sich handeln könnte, welche Geschichte erzählt wurde: ein Sandalenfilm? Teile eines Kreuzes ließen auf eine Passionsgeschichte

schließen. Beim unterlegten Film handelte es sich um einen Ausschnitt, den Leidensweg Christi, aus *Jesus von Nazareth* von Franco Zeffirelli (UK/Italien 1977). Bei längerem Betrachten schiebt sich dann aber auch das schwarze Rechteck in den Vordergrund und wird zur Projektionsfläche.

In anschließenden Kurzvorträgen wurden die Videoarbeit und die damit gemachten visuellen Erfahrungen des Rezipienten von verschiedenen anderen Bezugswissenschaften beleuchtet und diskutiert.

„Behind the frame is ... well, all the rest“ wird Pierre Alechinsky zitiert im Zusammenhang mit der phänomenologischen Annäherung. Erwähnenswert ist auch das Werk von Emmanuel Alloa, *Das durchscheinende Bild. Konturen einer medialen Phänomenologie* (Diaphanes, Zürich, 2011). „Das Buch zeichnet die Archäologie dieses Doppelparadigmas nach, das sich vor den Begriff schiebt, den es zu übersetzen beansprucht: das Dia-

phane. In *Aristoteles' Wahrnehmungslehre* verweist das *Diaphane*, als *durchsichtig-durchscheinende Medium der sinnlichen Welt, auf Medialität als elementare Fähigkeit, die Form von etwas annehmen zu können, ohne es zu sein.*“ [<http://www.worldcat.org/title/durchscheinende-bild-konturen-einer-medialen-phanomenologie/oclc/768699772>].

Auch die folgenden Referate machten vieles bewusst, was die 16-minütige Erfahrung ausgelöst hat. Der Bezug zur visuellen Bildung erfolgte laufend, an der eigenen Person.

Wenn Sehgewohnheiten außer Kraft gesetzt oder umgekehrt werden, kann Neues, Unerwartetes entdeckt werden, wie heißt es doch so treffend in den surrealistischen Manifesten: „Il fallut que Colomb partit avec des fous pour découvrir L’Amérique. Et voyez comme cette folie a pris corps et duré.“

(André Breton, manifestes du surréalisme, St. Amand, Cher, 1963)

Hanna Schmid







Ruth Mateus-Berr, Julia Poscharnig

Der blinde Fleck in der (Aus-) Bildung. Biografie, Kunst- und Designpädagogik, Identität, Ausbildung

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Kunst – Leben“ präsentiert, das anhand von 40 biographischen Interviews – durchgeführt mit Lehrenden an österreichischen höheren Schulen – Einflussfaktoren und Lebensereignisse untersucht, die das pädagogische und didaktische berufliche Selbstverständnis von Lehrenden in kreativen Fächern prägen.

Die Publikation fokussiert auf Berufsbiographien als bisher wenig beachteter Faktor in der Aus-, Fort- und Weiterbildung, wobei ein in dreifacher Hinsicht existierender „blinder Fleck“ in der Analyse der Interviews aufgearbeitet wird: Die Bedeutung des Lebenslaufs für die Studienwahl, die Wichtigkeit der Reflexion der eigenen (Berufs-)Biographie und der Einfluss von Lebensläufen der Lehrenden auf SchülerInnen und Studierende. Da die aktuelle Aus-, Fort- und Weiterbildung die Bedeutsamkeit von Lehrendenbiographien nicht widerspiegelt, soll dieses Werk einen neuen, reflexiven Zugang für zukünftige Aus- und Weiterbildungsmodelle aufzeigen und bewusstseinsbildende Prozesse bei Lehramtsstudierenden und Lehrenden initiieren.

Einleitung

Das Buch *Kunst – Leben* (Mateus-Berr, Poscharnig 2014) ist eine Auswahl von 40 aus mehr als 90 narrativen Interviews, die in den Jahren 2011–2013 von Studierenden der Lehramtsklassen (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten) an der Universität für Angewandte Kunst Wien mit Lehrenden an allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen in Österreich durchgeführt wurden. Die endgültige Auswahl der zu publizierenden Arbeiten erfolgte nach Berücksichtigung der Einhaltung der wissenschaftlichen Vorgaben und nach Vielfalt der InterviewpartnerInnen (diese mussten, um eine vergleichbare Ausgangssituation zu schaffen, ein akademisches Lehramtsstudium absolviert haben), und ist daher exemplarisch zu verstehen.

Die narrativen Interviews mit AbsolventInnen der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung, der Universität Mozarteum Salzburg, der Akademie der bildenden Künste Wien und der Universität für angewandte Kunst Wien gingen von jeweils einer Impulsfrage aus: „Wie steht Ihr Lebenslauf bzw. Ihre Biografie mit Ihrer Berufswahl und Ihrer Berufsausübung in Verbindung?“, und wurden durch die Studierenden nach Schütze (1987) ausgewertet.

Auf der Ebene der LehrerInnenbildung sollten Studierende durch die Arbeit mit und an den Interviews möglichst früh mit ihrem späteren Arbeitsumfeld vertraut gemacht werden, auch um ihren Fokus auf „blinde Flecken“ in der eigenen Ausbildungsbiografie zu lenken und einen Einblick in Lebensläufe von Kunst- und DesignpädagogInnen zu erhalten. Eine Selbstreflexion – hier in empirischer Forschung erfahren – lotet eigene Zugänge und Positionierungen aus, die für eine zukünftige LehrerInnenbildung im Bereich der künstlerischen Fächer unabdingbar sind. So können LehramtsstudentInnen dazu befähigt werden, die für ihre Professionalität maßgebliche Reflexivität vor und nach der Handlung als „reflective practioners“ zu erwerben (Schön 1983). Dies scheint umso wichtiger, als Ergebnisse des berufsbiografischen Professionalisierungsansatzes eine vermittelnde Funktion haben: die Entwicklung von Reflexionskompetenzen stellt eine Schlüsselkompetenz von entwicklungstheoretisch begründeter LehrerInnenbildung dar.

Vor allem aber sollten im Zuge des Forschungsprojektes Studierende als Co-Autorinnen und -Autoren für Forschung interessiert, eingebunden und in ihrer wissenschaftlichen Arbeit motiviert werden, um sie in ihrer Identität als WissenschaftlerInnen (vgl. dazu *Ergebnisse*) zu stärken.

Die vorliegende Studie und die daraus resultierende Publikation präsentieren ein Konzept für lebenslanges Lernen und beschreiben die daraus folgenden Bedeutungen für Aus-, Fort- und Weiterbildung. „Die aktive Unterstützung der Entfaltung einer berufsbiografischen ‚Passung‘ (Reim 1997: 179) erweist sich als zentrale Aufgabe von Kunstdidaktik als Professionswissenschaft der im kunstpädagogischen Bereich Tätigen“ (Dreyer 2005: 105).

Forschungen zu LehrerInnenidentitäten zwischen Kunst/ Design, Wissenschaft und Vermittlung und den daraus resultierenden Konflikten, und Untersuchungen zu Berufsbiografien als Grundlage für Überlegungen zur KunstpädagogInnen-ausbildung gibt es seit Mitte der 1980er Jahren im deutschsprachigen Raum (vgl. Mateus-Berr, Poscharnig 2014: 12ff.; genannt werden u.a.: Schiemenz 1985; Angleitner 1992; Krebs 1992; Neumann 1997; Peters 2004;).

Von besonderer Relevanz für die vorliegende Studie erwiesen sich jedoch die im Zeitraum zwischen 1994 bis 1996 durch die kunstpädagogische Zeitschrift *Kunst + Unterricht* durchgeführte Umfrage unter deutschen Kunstlehrenden und -studierenden aller Ausbildungsinstitutionen, die sich auf die Frage der Ausbildung konzentrierte, sowie Publikationen aus neuerer Zeit: Inspiriert wurde das Buch *Kunst – Leben* durch die Arbeit *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik* von Andrea Dreyer (2005) und den Band *Kunstpädagogik und Biographie* von Georg Peez (2009), in welchem 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer aus ihrem Leben erzählen.

Fritz Seydel (2004) sieht es als essenziell, die Phase der universitären Ausbildung mit jener der unterrichtlichen Situation zu verbinden, um Lehrende „in ihrem Leben“ (Seydel 2004: 373) auszubilden – das heißt, auch an der Reflexion des Selbstbildes zu arbeiten und diese im Sinne eines lebenslangen Lernens zu begleiten. 2012 schließlich erscheint ein Artikel von Charlotte Heinritz und Jochen Krautz, der eine 2010 an vier akademischen Instituten in Deutschland durchgeführte Studie zur Langzeitzufriedenheit von KunstpädagogInnen mit der Frage *What Makes Art Teachers Still Enjoy Teaching Art?* (Heinritz/Krautz 2012) erneut reflektiert. 2013 schließlich beschäftigt sich Alan Thornton in *Artist, Researcher, Teacher* mit den Identitätskonflikten Kunst versus Schule und dem professionellen Verständnis von Identitäten.

Die vorliegende Publikation soll einen Beitrag leisten, eine vergleichbare Basis für den österreichischen Raum zu schaffen, um so eine Diskussion über die eingangs erwähnte Relevanz von Biografie für die Aus- und Weiterbildung zu eröffnen.

Methode

Die Studierenden, die die Interviews für das Buch *Kunst-Leben* durchführten, befanden sich zwischen dem 1. und 7. Semester ihres künstlerischen Lehramtsstudiums. StudentInnen derselben (verpflichtenden) Lehrveranstaltung des Folgejahres erhielten 40 ausgewählte Interviews mit der Aufgabe, diese zu reflektieren und zu illustrieren. So sollte eine auf einer zusätzlichen Metaebene stattfindende Reflexion der Biografien initiiert werden. In der Publikation werden diese Arbeiten als visuell fortgesetzte *Didaktische Grafiken* den Interviews und Interpretationen gegenüber gestellt, wobei der

Begriff *Didaktische Grafik* u.a. für jene sich mit den Themen der Fachdidaktik beschäftigenden Illustrationen von den Herausgeberinnen eingeführt worden ist und wie folgt definiert wird: „Mit didaktischer Grafik bezeichnen die Autorinnen die Bedeutung des Verschriftlichen *graphein* und deren didaktischer Wirkung.“ (Mateus-Berr, Poscharnig 2014: 8f., 18)

Diese Methode kann auch als *A/R/T/ographie* bezeichnet werden, was eine künstlerisch forschende Methode bezeichnet, die sich im Bereich der Kunst und Kunstpädagogik entwickelt hat (Sullivan 2004), und die sich mit kritischen Fragestellungen über Kunst und Schreiben auseinandersetzt (Irwin, de Cosson 2004; Springgay, Irwin & Wilson Kind 2005).

Die drei auch bei Thornton (2013) beschriebenen Identitäten (artist, researcher, and teacher – a/r/t) finden in rhizomartigen Grafiken ihre Manifestierung (Irwin et al. 2006).

Für Schütze gibt es Prozessstrukturen, die in allen Lebensläufen anzutreffen sind: In fortschreitender Lebenszeit kommt es oft zum Wechsel der jeweiligen Gesamtdeutung der Lebensgeschichte (Schütze 1987: 284). In den biographischen Interviews und vor allem den anschließenden Interpretationen geht es darum, die Sinnkonstruktion und Handlungen aus der Perspektive der betreffenden Person zu erfassen und wie folgt zu analysieren (Klobuczinski 1999: 8): Fühlte sich die interviewte Person in bestimmten Phasen ihres Lebens als individuelle Mitgestalterin ihres Handelns (Handlungsschemata von biografischer Relevanz)? Stellt die interviewte Person bestimmte Phasen ihres Lebens als gesellschaftlich erwartbaren Lebenslauf dar (institutionelle Ablauf- und Erwartungsmuster)? Fühlte sich die interviewte Person in bestimmten Lebensphasen als jemand, der nur auf ihm fremde und übermächtig erscheinende Rahmenbedingungen mühsam reagieren konnte (hier geht es um Brüche sowie um das Erlebnis des Scheiterns)? Und schließlich: Stellt die interviewte Person bestimmte Lebensphasen dar, in denen sie von Veränderungen der Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten selbst überrascht war (biografische Wandlungsprozesse)?

Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit sich und anderen bezüglich der professionellen Identifikation erweist sich im kunstpädagogischen Diskurs als für die Entwicklung eines „beruflichen Selbstverständnisses“ förderlich (Dreyer 2008: 11) und führt in der Folge etwa zu einer Langzeitzufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern (Heinritz/Krautz 2012: 37 ff.; Dreyer 2005; Seydel 2005). Bildung wird – im Sinne eines lebenslangen Lernens (vgl. Einleitung) – als zunehmende Entfaltung von Selbst-, Welt- und Wertreflexion im Prozess einer kritischen Anstrengung verstanden (Heinzlmaier 2013: 40; Adorno 1999: 88 ff.) und blinde Flecken werden in der eigenen (Aus-)bildung identifiziert.

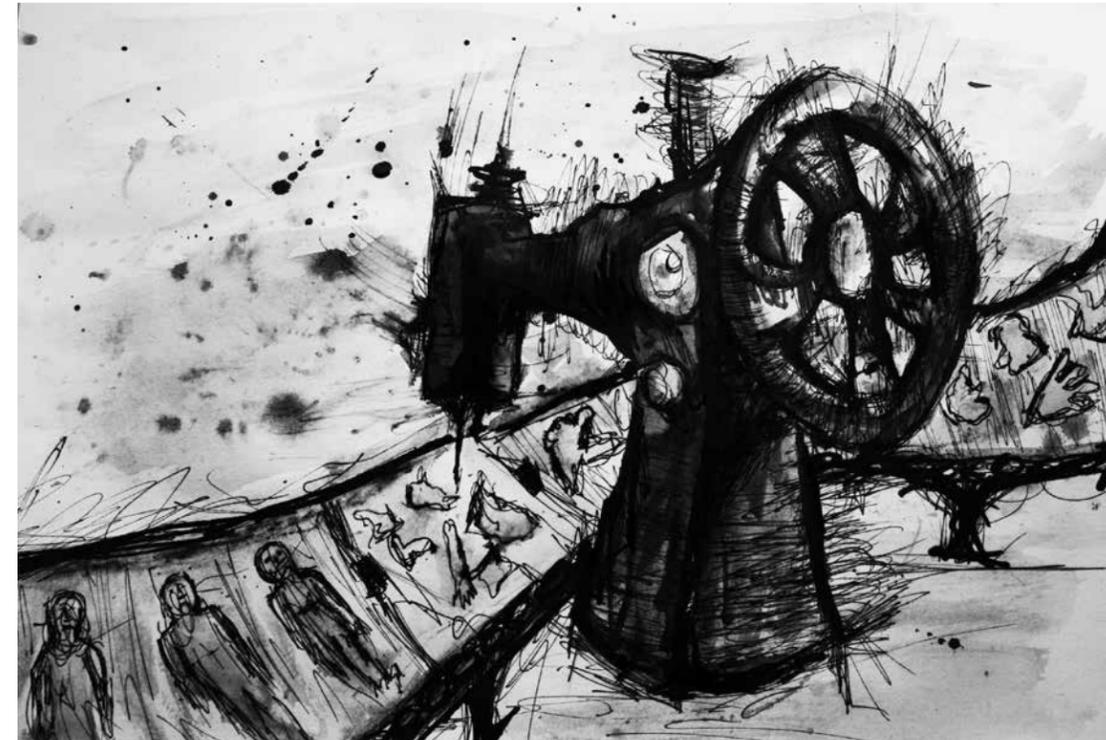


Abb. 1: ©Dora Bengasi

Ergebnisse

Wie werden Kunst- und Designidentitäten in der Kunst- und Designpädagogik gelebt und was sollte in Zukunft im Bereich der LehrerInnenbildung Neu optimiert werden? Wo sind „blinde Flecken“ in der (Aus-)Bildung festzumachen, allem voran in Hinblick auf eine hybride Identität (Thornton 2013) und ein bewusstes Rollenverständnis?

Durch die vorliegende Publikation konnte festgestellt werden, dass die Interviews, aber auch die darauf aufbauenden *Didaktischen Grafiken* (Abb. 1 und 2) zu einem Überdenken eigener – oft auf tradierten Stereotypen und nicht reflektierten Hypothesen beruhenden – Konstruktionen des LehrerInnenbildes führten. Das Interview und die zeichnerischen Auseinandersetzungen dienten den Studierenden als Katalysator, um zu erkennen, dass je nach Kontext und Situation eine oder mehrere Identitäten (Artist/Researcher/Teacher) im Vordergrund stehen oder schwächer ausgeprägt sein können, d. h. Rollenbilder, verstanden als oberflächliche soziale Identifikationen, abhängig von den gesellschaftlichen Erwartungen bestimmter Bezugsgruppen (vgl. Thornton 2013, 21-33) wurde als ein variables, ständig wechselndes Konstrukt mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung erkannt, die jedes Individuum entsprechend persönlicher Prioritätensetzung bestimmt. Dementsprechend sinnvoll wäre es, zukünftig Reflexionsprozesse zur eigenen Berufsidentität an den Beginn der Ausbildung zu stellen, auch um Missverständnissen durch

falsche Erwartungen an das Studium vorzubeugen und um die Zufriedenheit im späteren Lehrberuf zu steigern. Sinngemäß bedeutet dies aber auch, dass Studierende durch die Reflexion von Berufsbiografien erkennen können, dass sie sich nicht auf ein Identitätskonstrukt einengen müssen – hier jedoch gilt hauptsächlich die Prioritätensetzung für eine Identität während eines Lebenszeitabschnitts: Für eine anhaltende Zufriedenheit im Lehrberuf ist es wichtig, eine bewusste Entscheidung für das Lehramtsstudium zu einer Identität als Kunst-/ DesignpädagogIn zu treffen und sich nicht als gescheiterte KünstlerInnenexistenz zu sehen, zumal das Studium an österreichischen Kunstuniversitäten „von Kunst/ Design aus“ geleitet und gedacht wird. Ein Festlegen allein auf die künstlerische Identität bedeutet eine Verweigerung gegenüber fachdidaktischen und pädagogischen Inhalten, die den Studierenden in der späteren Schulpraxis selbst fehlen. Umgekehrt ist es jedoch ebenso grundlegend, sich „von Kunst/Design aus“ mit Gestaltungsprozessen zu beschäftigen, weil sonst wiederum die eigene künstlerische Praxis in der Vermittlung fehlt. Das Durchleben aller Identitäten – auch einer wissenschaftlichen, was eine kontinuierliche Weiterbildung von bereits Unterrichtenden unterstützen würde, da so die Beschäftigung mit der jeweiligen *state of the art* angestoßen wird – scheint von großer Bedeutung.

In Österreich selbst muss in den nächsten Jahren ein Bewusstsein für kunstvermittelnde, designvermittelnde, fachdi-

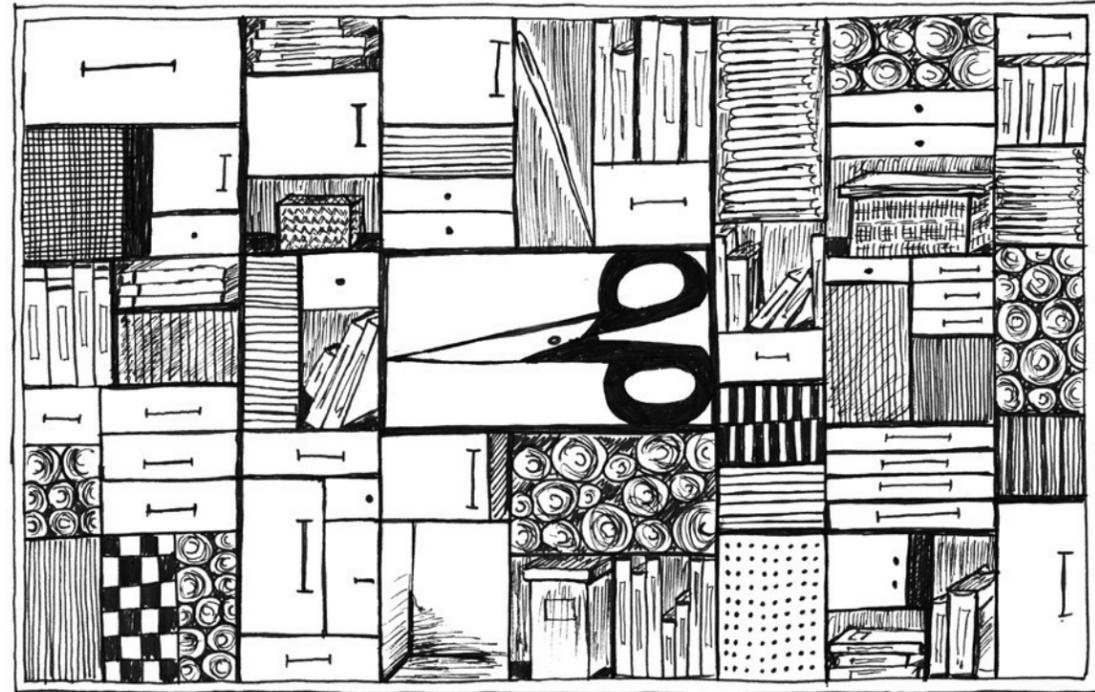


Abb.2: ©Julia Poschamig

daktische und schulfeldbezogene Praxisforschung entwickelt werden, die hier erst am Anfang steht. Es gilt, die Identität der Forscherin, des Forschers bereits früh im Studium zu entwickeln. Nicht nur aufgrund der oben bereits angesprochenen Problematik der fehlenden Beschäftigung von bereits Unterrichtenden mit aktuellen Tendenzen der Kunst- und Designpädagogik, bzw. der Kunst und des Design im Allgemeinen, sondern auch, da erlernte Forschungspraxen gut in künstlerischen Disziplinen der *Artistic Research* oder im *Design Research* eingebracht werden können. Zudem erhält die Herausbildung einer forschenden Identität bei Lehrenden (bzw. noch Studierenden) durch die Einführung der verpflichtenden Vorwissenschaftliche Arbeit, betreut von Unterrichtenden des jeweiligen Faches, als Voraussetzung für das Erlangen des gymnasialen Abschlusses eine neue Dringlichkeit, da ein eigener forschender Habitus der LehrerInnen gewährleistet, junge Menschen kompetent begleiten zu können.

Forschung im kunstvermittelnden Feld ist ein international stark ausgeprägtes Gebiet, das auf eine lange Geschichte zurückgreifen kann, und in dem Österreich sich erst verorten muss. So müssen auch neue Anforderungen an Lehrende von Kunstuniversitäten gestellt werden; auch KünstlerInnen müssen beschreiben können, was sie tun, und verstehen, dass sie durch einen forschenden Zugang, über eine kritische Reflexion ihrer eigenen Arbeit und durch das Nachdenken über Forschungsergebnisse anderer ihre Arbeit mit internationalen Forschungsergebnissen zu kontextualisieren vermögen.

Aufbauend auf diese Studie sollten Forschungsergebnisse in universitären Fortbildungen und Symposien reflektiert werden und in Curricula einfließen. So wurde an der Universität für angewandte Kunst Wien 2014 ein Bachelor-Curriculum verabschiedet, das durch ineinander verschränkte Lehrveranstaltungen das Erleben unterschiedlicher Identitäten ermöglicht. Die künstlerische Praxis ist integrativ mit der Wissenschaft und der fachdidaktischen Vermittlung im Lehramtscurriculum verbunden, „da die Geschichte Bruchlinien geschaffen [hat], die Praxis und Theorie, Technik und Ausdruck, Handwerker und Künstler, Hersteller und Benutzer voneinander trennen“ (Sennet 2008, 22).

Literatur

Adorno, T. W. (1999). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Helmut Becker 1959–1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Angleitner, G. (1992). *Tiroler Pädagoginnen und Pädagogen als bildende Künstlerinnen und Künstler. Zur innerpersonalen Spannung zwischen Künstlertum und Kunsterziehung als Beruf*. Innsbruck: Univ., Dipl.-Arbeit

Dreyer, A. (2005). *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München: kopaed

Heinritz, C. & Krautz, J. (2012). *What makes Art Teachers Still Enjoy Teaching Art? Summary of results from an empirical action research training project*. Research on Steiner Education (RoSE).

ISSN 1891-6511 (online). Hosted by the Rudolf Steiner University College, Norway and by the Alanus University of Arts and Social Sciences, Germany. <http://www.rosejournal.com/index.php/rose/article/view/94/120>

Heinzlmaier, B. (2013). *Performer, Styler, Egoisten. Über eine Jugend, der die Alten die Ideale abgewöhnt haben*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag. KG

Irwin, R. L.; Beer, R., Springgay, S.; Grauer, K.; Xiong, G.; Bickel, B. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Studies in Art Education National Art Education Association A Journal of Issues and Research 2006, 48(1), 70-88

Irwin, R. L., & de Cosson, A. (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

Klobuczinski, C. B. von (1999). *Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden – Das narrative Interview nach Fritz Schütze*. Universität/Gesamthochschule Kassel. Norderstedt: GRIN

Krebs, W. (1992). *Künstler/innen und Lehrer/innen in einer Person. Eine Bestandsaufnahme*. Wien: Univ., Dipl.

Mateus-Berr, R. & Poschamig, J. (2014). *Kunst – Leben. 40 Biographien zu Beruf und Bildung*. Wien: nap

Müller, D. (1999). *Kunst in der Schule. Darstellung der aktuellen Situation der Kunstvermittlung in Österreich am Beispiel Vorarlberger Schulen*. Innsbruck: Univ., Dipl.

Neumann, I. (1997). *Vergleich des Unterrichts von Lehrern und Künstlern*. Wien: Univ., Dipl.

Peez, G. (Hrsg.) (2007). *Handbuch Fallforschung in der ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik: Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren

Peez, G. (2009). *Kunstpädagogik und Biographie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionsforschung mittels autobiographisch-narrativer Interviews*. München: kopaed

Peters, M. (2004). „Mediale Selbsterfindung. Ästhetisch-biographische Arbeit in der Kunstpädagogik“. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Jahrgang 35 (125), 93–102

Schiementz, W. (1985). *KunstpädagogInnen als künstlerisch Tätige in ihrer Selbsteinschätzung. Ein Beitrag zur Theorie, Empirie und Systematik der außerberuflichen künstlerischen Praxis von Lehrenden im Fach Kunst an Grund-, Haupt- und Realschulen*. Frankfurt am Main/Wien (u.a.): Univ., Diss.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Basic Books

Schütze, F. (1983). „Biographieforschung und narratives Interview“. In: *Neue Praxis für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, Heft 3 (3). Neuwied

Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen, Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

Sennet, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag GmbH

Seydel, F. (2005). „Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der LehrerInnenbildung“. In: Blohm, Manfred (Hrsg.). *Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung*, Bd. 6. Köln: Salon Verlag

Springgay, S., Irwin, R. L., & Wilson Kind, S. (2005). *A/r/tography as living inquiry through art and text*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912

Sullivan, G. (2004). *Art practice as research: Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage

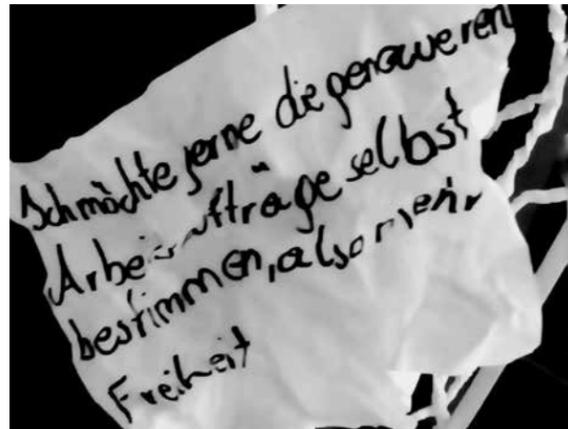
Taylor, S. & Littleton, K. (2006). „Biographies in talk: a narrative-discursive research approach“. In: *Qualitative Sociology Review*, 2 (1), 22–38.

Thornton, A. (2013). *Artist, Researcher, Teacher. A Study of Professional Identity in Art And Education*. Bristol, Chicago: Intellect Ltd.

Peter Angerer, Franziska Pirstinger, Mario Urlass

Der blinde Fleck: Das ist das Kind.

Seit mehreren Jahren verbindet die Autoren fachlicher Austausch, eine Zusammenarbeit im Rahmen von Europaprojekten und eine Freundschaft, die Auslöser für das Ausrichten einer gemeinsamen „Plattform“ im Rahmen des Boko 15 war.



Ein Klassenzimmer der Polytechnischen Schule Salzburg ist gänzlich in schwarzes Licht getaucht. Die SchülerInnen sind nicht anwesend, jedoch übermitteln zerknüllte Zettel und schriftliche Statements Botschaften der Kinder an ihre KunstpädagogInnen. (Abb.1) Betritt man den „blinden Fleck“ begegnet man Stereotypen, immer gleichen „Schneemännern“, die als aktuelles Winterthema in deutschen und österreichischen Schulen aller Schultypen und Altersklassen aufgespürt und am Kongress präsentiert wurden.

Auf Monitoren laufen Endlosschleifen kunstpädagogischer Ergebnisse aus gelungenen oder misslungenen Praxen. Polarisierende Beispiele uniformer Schülerarbeiten und individuelle Arbeitsergebnisse künstlerischer Projekte aus der Schule.

Stille Beobachter bleiben riesige SchülerInnen Selbstportraits (Peter Angerer) an der Rückenwand der Klasseninstallation.

Aus einem Nebenraum ertönt Schülerlärm – Tonspuren aus dem BE-Unterricht. Betritt man diesen Raum, bekommen die SchülerInnen ein Gesicht und eine Stimme. 300 SchülerInneninterviews (Franziska Pirstinger) sind ausschnittsweise auf der Großleinwand zu lesen. Hier werden die Rollen umgedreht. Die SchülerInnen haben vorne am Lehrersessel Platz genommen, die



KunstpädagogInnen sitzen auf den Bänken und nehmen die informativen, berührenden Rückmeldungen auf – oder auch nicht!

„Ich hab ein kleines Problem“, sagt das Kind. „Darf ich kurz...“ Da fehlt nur noch der passende „... Ich hab da etwas – wie für dich gemacht!“ „Ich hab ein kleines Problem“, sagt das

Kind. „Darf ich ...?“ (Janisch 2007) Doch niemand nimmt sich Zeit, keiner hört zu. Dafür scheint jeder zu wissen, was das Kind braucht: Der blinde Fleck der Pädagogik bleibt das Kind.

Die Rauminstallation mit Open-Space-Charakter (Abb.2) bietet Anreiz, sich einzumischen, sich auszutauschen, zu diskutieren und etwas weiterzuentwickeln. (Was auch fulminant in Anspruch genommen wurde.)

Eine riesige aufgeblasene Schneemannfigur steht in der Installation symptomatisch für einen Kunstunterricht, welcher vorrangig dem Zweck formalästhetischer Einübung dient, Lebenswelt auf dekorative Teilmomente reduziert und auf stereotype Weise Nivellierung und Gleichmaß befördert. Was bleibt, sind entindividualisierte Bilder als Ergebnis eines instrumentalisierten Verständnisses von Bildung, sind ihrer Vielfalt beraubte und entmündigte Kinder. Mario Urlass nennt das Ganze pointiert „Schneemanndidaktik“. Dass Kinder diese Form der Zurichtung durchaus kritisch reflektieren, soll ein Zitat einer

Drittklässlerin belegen. Sie schrieb, gefragt danach, was sie im Kunstunterricht gerne selbst entscheiden würde: „Es ist doch doof, wenn alle Kinder immer das Gleiche machen. Ich möchte gern, dass alle Kinder mal nicht immer das Gleiche malen.“ (Melisa, 10 Jahre)

Ein offensichtlich blinder Fleck manifestiert sich darin, dass Kinder im schneemanndidaktischen Kunstunterricht zu Anpassung genötigt werden, sich am Ende kaum Bildungschancen ergeben, die in Beziehung gesetzt werden können zu Fragen nach dem Individuum, das in der Auseinandersetzung mit einer Sache eigene Wege der Gestaltung verfolgt. Besonders bedenklich stimmt, dass dieser Umstand keineswegs neu ist: „In einer Zeit wie der heutigen, wo der ‚Herdentrieb‘, die Massenzüchtung, jede Originalität im Keime zu ersticken droht, muß jedes Mittel erfreuen, das die Eigenart der Persönlichkeit zu wahren verspricht.“ (Weber 1907: 222) Aus der Perspektive der Reformpädagogik, ebenso wie aus gegenwärtigen Bildungsansprüchen, sollte sich Kunstunterricht an den Eigenarten, Ressourcen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren. Dies geschieht vor dem Hintergrund von Subjektorientierung, einem Verständnis von Bildung primär als Selbstbildung, basierend auf einer Anerkennung der eigenständigen Bildungswege der Schüler. Diese Bildung ist darauf angelegt, Zustände der Selbstbestimmtheit, des persönlichen Ausdrucks, des Transformierens von Wissen und Erfahrungen auszuloten. All dies baut auf dem Vermögen zur Selbstorganisation, auf dem Vermögen, etwas Eigenes schaffen zu können. Kinder sollen lernen, eigene Entscheidungen treffen zu können, sich zu positionieren. Das Können bezieht sich darauf, dass Kinder im Prozess der Auseinandersetzung mit einer Sache lernen, Möglichkeiten zu erschließen, Möglichkeiten zu verwirklichen. Dabei wird zugleich deutlich, dass künstlerische Gestaltung eben nicht nur vordergründig subjektiv ist, sondern das Subjekt zwingt, auf die Bedürfnisse der Sache, des Werkes einzugehen. Gerade dadurch findet die Bildung des Subjekts, die Bildung des Eigenen im Sinne von Selbstveränderung statt. „Schneemanndidaktik“ verhindert das. „Nicht die stets schon bequeme Bestätigung des immer schon Bekannten ist das Ziel: ‚Ein Schneemann ist ein Schneemann.‘ Sondern der Bruch, die Irritation des Bekannten, ist der Beginn eines selbstreflexiven Lernprozesses in Bezug auf das historisch-gesellschaftliche Ausgangsklischee.“ (Stielow 2009: 195 ff)

Eine künstlerische Bildung, wie sie insbesondere Urlass als fachdidaktisches Paradigma favorisiert, kann in dieser Hinsicht als besonderes Lernprinzip verstanden werden, welches inhaltliche Auseinandersetzung mit einer Persönlichkeitsbildung verbindet, die Freiheit und Selbstbestimmung als demokratische und basale Fähigkeiten für die Gestaltung des eigenen Lebens hält, die Teilhabe als grundlegende Fähigkeiten für die eigene Lebensgestaltung begreift. Diese Persönlichkeitsbildung geht einher mit der Suche nach der Konstruktion der Identität und der Freiheit individuellen Denkens, Fühlens und Wollens. Die im Gegensatz zu einer standardisierten, schneemanndidaktischen Werkuniformität

favorisierte künstlerische Projektarbeit ist dabei mehr als eine Unterrichts- und Lernmethode. Sie ist als ein Bildungsprozess zu verstehen, der die zunehmend eigenständige Aneignung von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, sozialen Kompetenzen und Handlungsfähigkeit beinhaltet. Es gilt, künstlerisches Denken und Handeln zu üben in einer Weise, der es nicht um den Erwerb handwerklich-technischer Fähigkeiten, formale Einübung bildnerischer Probleme oder um die bloße Vermittlung von Sachwissen geht, sondern die darauf angelegt ist, Zustände des persönlichen Ausdrucks, des Transformierens von Wissen und Erfahrungen auszuloten.

In der Schule muss Identitätsarbeit geleistet werden, die Authentizität und Selbstwirksamkeit der Schülerinnen und Schüler herausfordert, um sich selbst als produktiv zu erleben, um zu Mitgestaltern von Kultur und Gesellschaft zu werden. Kunst lehrt wie keine andere Disziplin die Fähigkeit, sich in ein persönliches Verhältnis zur Sache zu setzen und dafür Eigenverantwortung zu tragen. Ein Kunstunterricht in diesem Sinne könnte zugleich zum Ort der Anerkennung und Förderung von und der Teilhabe an Vielfalt werden. (Brenne/Griebel/Urlass 2013) Im Zentrum stehen dabei zuallererst die Lernenden, deren „Blindfleckdasein“ sich damit aufhebt. So wird eine künstlerische Bildung Einübung in Selbsterkenntnis, Selbsterfahrung, Selbstgestaltung. Das Künstlerische wird zum Persönlichen.

Für Peter Angerer ist es inzwischen mehr als 25 Jahre her, als SchülerInnen seiner Kunstgruppen (10–14-jährige) mit ihren unterschiedlichen Vorstellungen, Ideen und Wünschen an ihn herantraten und nach Realisierungsmöglichkeiten fragten und suchten. Für ihn bietet individuelle, künstlerische Projektarbeit die Möglichkeit einer Erweiterung und Vertiefung bereits bestehender Interessensfelder durch ästhetisch-künstlerische Zugriffsweisen. „Kinder sind Experten im Weltmachen und dies ist ein kreativer bzw. künstlerischer Akt“ (Brenne 2013: 16) meint Andreas Brenne und verweist damit auf ein entscheidendes und zu häufig außer Acht gelassenes Potential.

Angerer schafft für seine SchülerInnen Ateliersituationen mit Laborcharakter und offene Handlungsräume, die künstlerische Werkstattarbeit ermöglichen. Erfolgreiches Lernen und persönliches Interesse am Lerngegenstand stehen in unmittelbarem Zusammenhang. Der erweiterte Lernbegriff betrifft die ganze Person und bleibt nicht beim Erwerb abzukander Fertigkeiten stehen. Gegen ein verkürztes Verständnis von Lernen als Wissenserwerb bzw. den Erwerb irgendwelcher Fertigkeiten wenden sich zahlreiche Autoren und machen damit auf die Dimension der nachhaltigen Verhaltensänderung durch Erfahrungsprozesse aufmerksam.

„Personen sind empirische Subjekte, mit unterschiedlichen und je unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten und

Kapazitäten ausgestattet, voller physischer, emotionaler, intellektueller und moralischer Bedürfnisse, zu einem Leben in vielfältigen praktischen Selbstverhältnissen, zur Selbstbeanspruchung und Selbstverantwortung, zur Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Selbsterweiterung fähig“. (Kersting 2009: 22) Wann Individualismus entsteht, beschreibt Peter Sloterdijk im Gespräch mit Carlos Oliveira: „Individualismus entsteht, wenn Menschen ihre Selbstbeschreibungen selbst verfassen, also wenn sie anfangen, die Autorenrechte an ihren eigenen Geschichten und Meinungen zu reklamieren.“ (Sloterdijk 1996: 12) Gerald Hüther meint schlicht, „statt uns vom Leben formen zu lassen, könnten wir auch zu Gestaltern unseres Lebens werden“ (Hüther 2011: 119).

Der Unterricht als „Raum für die eigenaktive Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten“ (Peschel 2009: 65f) zu verstehen, setzt ein Neu-Denken sowohl für Lernende als auch für Lehrende voraus. Natürlich entwickelt sich solches Neu-Denken nicht von heute auf morgen. Es braucht Zeit und Geduld. Es erfordert eine veränderte, offene Planungsstruktur, die dennoch mit großer Genauigkeit und antizipierendem Denken auf die Gruppensituation abgestimmt ist. Seit vielen Jahren gibt es in den Kunstgruppen der NMS Frohnleiten die Möglichkeit, an selbstgewählten Themen zu arbeiten. Eigene Interessen zu erkunden und die Bereitschaft, sie im Bereich von Schule auch zu thematisieren, verlangt ein hohes Maß an Eigenreflexion einerseits, sowie eine solide Vertrauensbasis andererseits. In der Selbstbefragung wird manches klarer und die Verbindung zur Arbeit intensiver. Dieser Findungsprozess kann unterschiedlich lange dauern, er ist aber besonders wichtig, nicht weniger wichtig als die eigentlichen Setzungen, die Sichtbares zeitigen. Offen meint auch die Möglichkeit, über Zeit frei zu verfügen. Auch die Methoden bzw. die Wahl der künstlerischen Sprachen/Strategien sind frei, wenngleich sie Gegenstand intensiver Gespräche in der Gruppe sind. Als ästhetische Strategien kommen traditionelle künstlerische Arbeitsweisen genauso ins Spiel wie ästhetisch forschende, vorwissenschaftliche und experimentelle. Ein zentraler Teil von Lernen wird jedenfalls vom Lehrenden (der ja immer auch Lernender ist) an die Lernenden weitergegeben.

Im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten ist es unabdingbar, die Beteiligten mit entsprechenden Kompetenzen auszustatten. Ob ästhetisch-künstlerische Bildung sich allein über normative Kompetenzmodelle, die einer um sich greifenden Kultur der Kontrolle und Messbarkeit geschuldet sind, beschreiben lässt, sei allerdings bezweifelt. „Das Ästhetische im künstlerischen Sinn ist aber das genaue Gegenteil von Kontrolle, nämlich die Produktion von Differenz und die Perforation normierter Einstellungen“ (Maset 2012: 472).

In Angerers Konzeption wird von Kompetenzen im Sinne einer Einübung in die künstlerischen Sprachen gesprochen. Ohne die Aneignung von Umgangsweisen mit bildkünstlerischen Verfahren und ohne Vermittlung und Aneignung von allgemeinem, auch über die Kunst hinausgehendem Bildwissen, bleiben die eigenen Handlungsoptionen in individuellen Projekten beschränkt. Künstlerische Bildung ohne eine allgemeine Bildkompetenz greift ebenso zu kurz, wie Bildkompetenz ohne künstlerische Erfahrung.

Wir brauchen einen wesentlich erhöhten Anspruch an den Unterricht, der alle Beteiligten ernst nimmt und sich nicht in irgendwelchen (vom didaktischen Markt bedienten) Beschäftigungen mit formalen Spielchen erschöpft. Viele Lehrende und Studierende spüren das auch und suchen nach Alternativen. Diese Suche wird nicht leichter in einer Gesellschaft, die ihren Aggregatzustand von fest auf flüchtig wechselt, wie Gabor Steingart das beschreibt. „Das Ende der Normalität“ ist demnach von einer Inflation der Wirklichkeiten, dem Nebeneinander von falsch und richtig, von der friedlichen Koexistenz von Widersprüchen gekennzeichnet, in der sich alte Normierungen der Gesellschaft auflösen (Steingart 2011: 21). Was Kunstunterricht in diesem Kontext leisten kann, diese Frage ist wohl immer wieder neu zu stellen. „Gewiss, das Individuum ist nichts ohne das Ganze, zu dem es gehört. Aber es gilt auch das Umgekehrte: dieses Ganze gäbe es gar nicht, wenn es sich nicht in unseren Köpfen, in jedermanns Kopf spiegelte. Die Welt wird bedeutungsreich oder öde sein, je nachdem ob das Individuum hell oder stumpf ist. Globalisierung gestalten, bleibt deshalb eine Aufgabe, die sich nur bewältigen lässt, wenn darüber nicht die andere große Aufgabe versäumt wird: das Individuum, sich selbst, zu gestalten“ (Safranski 2003: Umschlag).

Der Beitrag Pirstingers basiert auf dem Hintergrund einer quantitativen Fragebogenuntersuchung, an der 2.000 SchülerInnen aller Schultypen in Österreich beteiligt waren. (Pirstinger 2009: 78ff.) Das Fach BE rangiert in der Beliebtheitsskala recht weit oben. Nur etwa 10% der SchülerInnen können sich gar nicht für das Bildnerische begeistern. Festsustellen ist jeweils eine große emotionale Beteiligung. Während die Volksschüler zum überwiegenden Teil sich sehr zufrieden zeigen, überwiegt im Maturaalter eine eher ablehnende Haltung. Ersichtlich wird, dass die Beliebtheit des Faches mit zunehmendem Alter stark abnimmt. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbaren Frust.

Die Erkenntnis, dass 10% der Kinder, die zu Hause gerne zeichnen und malen, in der Schule im Fach keine Entsprechung finden, veranlasste die Autorin, persönliche Einzelinterviews (siehe Kasten) zu führen. 300 davon wurden bereits ausgewertet.

Es wird immer wichtiger, was Lehrende im Unterricht bieten. Aber zudem dürfte speziell im künstlerischen Bereich der Persönlichkeitsstruktur des Lehrenden eine herausragende Rolle zukommen. Obwohl sich mehr als die Hälfte der SchülerInnen sehr zufrieden mit den Lehrenden und auch mit den gestellten Themen äußern, mindern Zeitdruck, Chaos, schwierige Aufgabenstellungen, langweilige Anregungen und Themen, die am Kind vorbeigehen, die Lust am Gestalten.

Kreativitätshemmende Faktoren – dazu gehört maßgeblich der Faktor, dass Kinder schon sehr bald wissen, wer in der Klasse zeichnen kann – blockieren junge Erwachsene häufig, ihr Potential auszuschöpfen. „Man wächst mit dem Gefühl auf, untalentierte zu sein, weil man nie ein positives Feedback bekommt“, bringt es eine Studierende auf den Punkt. Wir KunsterzieherInnen müssen uns tatsächlich die Frage stellen, ob sich unser Unterricht bis dato vornehmlich an den „Talentierten“ orientiert hat.

Kaum ein anderer Lernbereich schwankt in seiner Fachausrichtung, Fachdiskussion und Zielsetzung so sehr zwischen Unsicherheit und Abgehobenheit wie die Kunstpädagogik. Ideologische fachdidaktische Diskurse und vielfach als Heilsversprechen formulierte didaktische Modelle vernachlässigen das eigentliche Bezugsfeld: Kinder und Jugendliche, die Sichtweisen, Meinungen und Erfahrungen der Betroffenen. SchülerInnen sollten im Kunstunterricht zu einem wichtigen Korrektiv und erdenden Faktor in der fachdidaktischen Forschung und Entwicklung kunstpädagogischer Praxis werden.

Literatur

Brenne, A., Griebel, C., Urlaß, M., Hg., (2013): Miteinander – Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed

Goehler, A., (2006): Verflüssigungen, Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft, Frankfurt/Main: Campus
Hüther, G., (2011): Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt/Main: S. Fischer
Janisch, H., Leffler, S. (2007): Ich hab ein kleines Problem, sagte der Bär, Berlin: Betz
Kersting, W., (2009): Verteidigung des Liberalismus, Hamburg: Mummann
Maset, P., (2012) in Buschkühle, C.P., Hg.: Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena
Peschel, F., (2009): Offener Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider
Pirstinger, F., (2009): Intervention durch Kunstunterricht. Kunstpädagogische Möglichkeiten und Strategien für eine Schule der Vielfalt, Graz
Pirstinger, F., (2014): Das Steirische Kunstpädagogische Generationengespräch, Graz: Leykam
Safranski, R., (2003): Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?, München, Wien: Hanser
Steingart, G., (2011): Das Ende der Normalität, Nachruf auf unser Leben, wie es bisher war, München, Zürich: Piper
Stielow, Reimar (2009): Alle künstlerische Bildung ist Selbstbildung. In: Buschkühle / Kettel / Urlaß: Horizonte. Internationale Kunstpädagogik. Oberhausen
Weber, Ernst (1907): Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig 1907

Kontaktadressen

Pirstinger Franziska, Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz, Lange Gasse 2, A 8010 Graz. Franziska.pirstinger@kphgraz.at;
Peter Angerer, NMS Frohnleiten, KPH Graz. Peterangerer@aon.at
Prof. Mario Urlaß, Fach Kunst, Institut für Kunst, Musik und Medien, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg. www.mario-urlass.de

Cornelia Wetzel

Erlernte Hilflosigkeit im Kunstunterricht

Qualitative Ursachenforschung zur Entstehung von Hilflosigkeit und Entwicklung eines positiven Kompetenzgefühls in der Kunstpraxis (Stand August 2015)

Trotz der hohen Relevanz im kunstpädagogischen Bereich gibt es sowohl in der kunstdidaktischen als auch in der psychologischen Forschung keine empirischen Studien zum Auftreten von hilflosem Verhalten im Kunstunterricht und Unterricht im Allgemeinen (vgl. Broome 1998: 66). Die Frage, warum Kinder oder Jugendliche zu der Auffassung gelangen, keine künstlerische Begabung zu besitzen, und so deren kunstpraktische Leistungen im Kunstunterricht oft in Diskrepanz zu den eigenen tatsächlichen kunstpraktischen Fähigkeiten stehen, blieb bisher unerörtert. Franz Billmeyer zeigt in seinem Aufsatz und der gleichnamigen Schriftensammlung *„schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht“* Problemfelder und ansatzweise Erklärungen aus kunstpädagogischer Sicht auf (Billmeyer 2013).

Die qualitative empirische domänenspezifische Studie leistet einen Beitrag zur Erforschung der erlernten Hilflosigkeit im Kunstunterricht und zielt in erster Linie auf deren mögliche Entstehungsursachen im Kunstunterricht und in den Schülerbiographien ab. Neben der Ursachenforschung zur erlernten Hilflosigkeit im Kunstunterricht versucht die Studie zu erörtern, wie Kunstunterricht gestaltet werden kann, damit Schüler im Fach Kunst ein Kompetenzgefühl, welches Grundvoraussetzung für intrinsisch motiviertes Lernen ist, entwickeln können.

Die qualitative Studie basiert auf den folgenden Methoden der Datenerhebung:

- ◆ Leitfaden gestützte themenzentrierte Interviews mit 22 SchülerInnen aus fünf Klassen eines Jahrgangs eines Gymnasiums in Baden Württemberg
- ◆ Kurzporträts und Leitfaden gestützte themenzentrierte Interviews mit den einzelnen Kunstlehrern zu Aspekten des Unterrichts und zum Umgang mit SchülerInnen
- ◆ Unterrichtsbeobachtungen und Protokolle zu Unterrichtsmethoden der Lehrer sowie Lehrer- und Schüler-Verhalten hinsichtlich der Fragestellung
- ◆ qualitative Fragebögen von 139 SchülerInnen zu zwei verschiedenen Untersuchungszeitpunkten zur Feststellung

der Lageorientierung, Interessen, Haltung zum Kunstunterricht und zu den Kunstlehrern

Die 22 Einzelfälle wurden aufgrund ihres beobachtbaren Verhaltens im Unterricht und aufgrund der Auswertung der Fragebögen aus fünf Parallelklassen so ausgesucht, dass sowohl sich auffällig kompetent erlebende als auch sich hilflos erlebende sowie unauffällige SchülerInnen betrachtet werden können. Sie stellen somit eine repräsentative Menge von Fällen mit unterschiedlichen kunstpraktischen Erfahrungen bei vier verschiedenen Lehrern der Untersuchungseinheit im Untersuchungszeitraum von fünf Jahren an einem allgemeinbildenden Gymnasium dar, die aufgrund der systematischen Vorgehensweise der Inhaltsanalyse von Mayring (2010) und einer sorgsamem Kategorienbildung analysiert und in das 8-Felder-Modell eingeordnet wurden. Acht Einzelfälle, die zentrale Charaktereigenschaften im höchst möglichen Kontrast zueinander aufweisen und folglich für die meisten anderen SchülerInnen stellvertretend stehen können, wurden wiederum ausgewählt und hinsichtlich der Ursachen analysiert. Das zuvor aus der Theorie abgeleitete 8-Felder-Modell konnte mit den inhaltsanalytischen Ergebnissen bestätigt und ergänzt werden.

Das ursprünglich von Seligman (1975) entdeckte psychologische Phänomen der erlernten Hilflosigkeit und dessen Erweiterung durch ihn und andere (Abramson 1978, Kuhl 1984, Dweck & Legget 1988) bieten Erklärungsansätze für das begabungsdiskrepante Verhalten von SchülerInnen im Kunstunterricht. „Hilflosigkeit ist der psychologische Zustand, der häufig hervorgerufen wird, wenn Ereignisse unkontrollierbar sind. ... ein Ereignis ist unkontrollierbar, wenn wir nichts daran ändern können, wenn nichts von dem, was wir tun, etwas bewirkt.“ (Seligman 1999: 8) Die Erwartung von Unkontrollierbarkeit hat wiederum Reaktionen wie Passivität und Schwierigkeiten zu lernen zur Folge. (vgl. Meyer 2000: 30) Bis heute gibt es keine allgemein anerkannte Theorie zur erlernten Hilflosigkeit. (vgl. Meyer 2000: 30) Entscheidend für die Herausbildung von einem Gefühl der Hilflosigkeit ist beispielsweise, wenn ein Schüler im Kunstunterricht seinen

Misserfolg auf fehlende Begabung (internal) zurückführt, weil er im Fach Kunst generell nicht gut ist (global) und man daran nichts ändern kann (stabil). Dabei spielt der von Dweck und Diener in ihrem Motivations-Prozess-Modell berücksichtigte Faktor, ob Schüler ein eigenes Lernziel (*„Ich möchte Porträts zeichnen können.“*) oder ein Leistungsziel (*„Ich möchte eine 2 in Kunst.“*) verfolgen, eine entscheidende Rolle. Motivierter sind Schüler, wenn sie eigene Lernziele statt extern festgelegte Leistungsziele verfolgen. Dies erfordert jedoch ein dynamisches Selbstkonzept des Schülers, der daran glaubt, durch seine Bemühungen seine Fähigkeiten zu erweitern (Zuwachstheoretiker). (vgl. Elliot & Dweck 2007: 15ff) Ein Schüler, der seine eigene Begabung für nicht erweiterbar hält (Entitätstheoretiker), wird keinerlei Anstrengung zeigen, an seiner Leistung etwas zu verbessern, weil er davon ausgeht, dass dies nicht möglich ist. (Stiensmeier-Pelster 1987: 120 ff).

Das Begabungskonzept ist eng mit dem Kompetenzerfinden des Individuums verknüpft und relevant für die Ausprägung der Hilflosigkeit (vgl. Broome 1998: 46 ff). Verfügen die SchülerInnen über ein flexibles Begabungskonzept und glauben an die Steigerung und Existenz ihrer Fähigkeiten, empfinden sie sich auch als kompetent, erfolgreich tätig zu werden (vgl. Dweck 1996: 69). In der Praxis zeigt sich, dass der Mythos der künstlerischen Begabung maßgeblich für die Herausbildung hilfloser SchülerInnen verantwortlich ist und fehlendes Interesse und Erfolg mit einem Mangel an Begabung erklärt werden (Dweck 2009: 205ff). Dweck und Seligman weisen darauf hin, dass Begabung überbewertet wird und Kinder mit dynamischem Selbstbild erfolgreich sind (Seligman 2008: 221 ff). Diese wissen, dass Leistungen durch Bemühungen erzielt werden, während Kinder, deren Talent gelobt wird, bald ihre Leistungen einstellen (Dweck 2009: 87 ff). Internale Begabungsattribution bewirkt ein Absinken des Selbstwertes sowie der Motivation. Externale Attributionen in Bezug auf die Begabung steigern hingegen das Selbstwertgefühl (vgl. Broome 1998: 36).

Als Kunstpädagogen sind wir tagtäglich mit verschiedenen Auswirkungen und Schweregraden erlernter Hilflosigkeit konfrontiert. SchülerInnen, die in Naturwissenschaften begabt sein können, handeln im Kunstunterricht wie verhaltensauffällige Kinder. Sie schwatzen, arbeiten langsam oder gar nicht und liefern Ergebnisse ab, die weit unter dem Niveau ihrer Altersstufe liegen.

In den Interviews zeigen sich einige Faktoren, die für die Ausbildung von kompetentem (bewältigungsorientiertem) bzw. hilflosem Verhalten von Relevanz scheinen. Dazu gehören:

- ◆ Frühförderung im Kindergarten und der Grundschule, Förderung durch die Eltern, eigenes Begabungskonzept und dessen Abhängigkeit von Noten,

- ◆ erste Erinnerungen an das eigene kunstpraktische Arbeiten, Haltung gegenüber dem Kunstlehrer, Funktion/Bedeutung des Kunstunterrichts für die SchülerInnen, Ausprägung/ Grad der Eigenmotivation, kunstpraktisch zu arbeiten, Umgang mit Kritik an eigenen Arbeiten,
- ◆ Erklärungen und Bedeutung von schlechten und guten Leistungen,
- ◆ demotivierende Schlüsselerlebnisse,
- ◆ Diskrepanz von eigenen und fremden Lernzielen sowie Erwartungen an den Unterricht,
- ◆ Umgang mit und Wertschätzung der eigenen Arbeiten.

Meist stellen SchülerInnen im Alter von 10-13 Jahren ihr Interesse am kunstpraktischen Arbeiten ein. Es zeigt sich, dass diese Phase des visuellen Realismus (Widlöcher 1995: 55-56) mit der Entstehung erlernter Hilflosigkeit im Zusammenhang steht. In dieser Zeit erlebt sich das Kind zum ersten Mal bewusst hilflos, wenn es durch mangelnde Übungen eigenen Erwartungen nicht entsprechen kann, visuell realistisch zu zeichnen. Der Bildungsplan begünstigt diese Entwicklung, da perspektivisches und realistisches Zeichnen ab Klasse 7 gefordert wird. Des Weiteren wird das Bedürfnis nach visuellem Realismus auch durch die leistungsbeurteilende Notengebung begünstigt. Schüler erleben sich als kompetent, wenn sie realistisch zeichnen können. Hilflose Schüler hingegen vermeiden dies. Ebenso stellt der visuelle Realismus eine Insel der Kontrollierbarkeit im sonst so subjektiven Raum des Kunstunterrichts dar (Wetzel 2015). Die Einstellungen der Lehrer zum Begabungskonzept, ihre Unterrichtsmethoden, die Art und Weise von Korrektur und Benotung und die Einstufung von SchülerInnen als begabt bzw. hilflos von Seiten der Lehrer beeinflussen das Kompetenzerleben der SchülerInnen (Elliot & Dweck 2007: 307 ff).

SchülerInnen, die Misserfolg im Kunstunterricht mit fehlendem künstlerischem Talent attribuieren, leiden unter einer globalen oder spezifischen Hilflosigkeit und weisen schlechte Leistungen und fehlendes Interesse am Kunstunterricht auf. Sie haben kein Vertrauen in ihre kunstpraktischen Fähigkeiten und ein mangelndes Kompetenzgefühl.

Spezifische externale Hilflosigkeit wird am häufigsten mit dem Geschmack und den Vorlieben der Lehrer begründet und ist variabel und damit weniger leistungsbeeinträchtigend. Jungen und Mädchen zeigen auch im Kunstunterricht leicht unterschiedliche Ausprägungen von hilflosem Verhalten (vgl. Broome 1998: 104 ff): Jungen zeigen eher totales Desinteresse und erledigen die gestellten Aufgaben kaum oder gar nicht. Sie werten das Fach Kunst als wenig sinnvoll ab, spielen sich als Klassenclown auf und diskutieren mit dem Lehrer. Mädchen zeigen eher Hoffnungslosigkeit, bemühen sich aber dennoch, eine Leistung zu erbringen. Mädchen, die gar kein

Interesse am Kunstunterricht zeigen oder ihn als Unsinn abwerten, sind seltener. SchülerInnen (Zuwachstheoretiker) mit einem Kompetenzgefühl glauben an ihren Erfolg und besitzen auch den Mut, Neues auszuprobieren. SchülerInnen, die sich hilflos fühlen und Entitätstheoretiker sind, zweifeln an der Erweiterbarkeit ihrer Fähigkeiten, an sich und an ihrem Können. Sie haben Angst, Aufgaben zu lösen oder Neues auszuprobieren, und beginnen nur zögerlich (Dweck & Legget 1988). Aufgrund des Zusammenhangs von Hilflosigkeits- und Kompetenzgefühl sowie Begabung und Leistungsmotivation lassen sich im Kunstunterricht acht SchülerInnentypen ableiten und in Interviews bestätigen. Es gibt vier „hilflose“ und vier „kompetente“ Typen (Arbeitsfassung Stand August 2015):

1. *Der resignierte Hilflose* – ist unbegabt, unmotiviert und verhält und fühlt sich hilflos. „*Es bringt doch eh nichts, Kunst ist reine Zeitverschwendung, wenigstens kann man schwatzen und Kaugummi kauen.*“ Dieser Typus ist der Extremfall der Hilflosigkeit, er hat resigniert und glaubt weder an Erfolg, noch versucht er, Misserfolg zu vermeiden. Dieser Typ ist einer der wenigen, der Kunstunterricht nicht mag, den Unterricht stört, sich verweigert und meist auch schlecht gelaunt oder apathisch ist. Er wird oft als „schwieriger“ Schüler bezeichnet.

2. *Der unsichere Beständige* – ist unbegabt, dennoch motiviert und verhält und fühlt sich hilflos. „*Ich frag ganz viel und lass mir alles zeigen, damit ich keine 4 bekomme.*“ Dieser Schüler bemüht sich trotz gefühlter Hilflosigkeit, die z.B. auf fehlenden Fertigkeiten/Wissen beruhen. Er versucht oft, Misserfolge zu vermeiden und nicht negativ aufzufallen. Aus dem Schüler kann sich mit genügenden Erfolgserlebnissen aber Typ 6 in schwächerer Ausprägung entwickeln.

3. *Das blockierte Talent* – ist begabt, unmotiviert und fühlt und verhält sich hilflos. „*Am Ende versaue ich es doch eh wieder und es sieht blöd aus. Nein ich kann das nicht!*“ Obwohl der Schüler Talent hätte, ist er so davon überzeugt, keine Fähigkeiten zu besitzen, dass er unmotiviert arbeitet, so Erfolge sabotiert und sein negatives Selbstkonzept bestätigt.

4. *Der unsichere Künstler* – ist begabt, motiviert, verhält sich wechselnd hilflos/ kompetent, fühlt sich aber eher unsicher oder sogar hilflos. „*Ja ich weiß nicht, ob es gut ist, den anderen gefällt es glaub ich. Ja, doch mir hat es Spaß gemacht, doch ich hätte dies und jenes noch besser machen können.*“ Der Schüler schöpft kein Selbstwertgefühl aus seinen Leistungen, weil mangelndes Selbstbewusstsein ihn daran hindert, sich als kompetent zu erleben. Er zeigt eher ein unsicheres, hilfloses Verhalten oder verhält sich unauffällig.

5. *Der hilflose Pseudokompetente* – ist unbegabt, eher unmotiviert und verhält sich kompetent, fühlt sich aber im Grunde hilflos. „*Eigentlich kann ich das gut und ich hatte auch eine super Idee, aber irgendwie hat es nicht so geklappt, wie ich*

wollte und dann hatte ich keine Lust mehr.“ Dieser Schülertypus sprüht scheinbar vor Ideen, verhält sich geschäftig, doch kann seine Ideen nie befriedigend umsetzen und hört bei der ersten Herausforderung demotiviert auf. Das widersprüchliche Verhalten beruht auf einer Vermeidung von Hilflosigkeit und hat zahlreiche Ursachen.

6. *Der erfolgreiche Musterschüler* – ist unbegabt, motiviert und verhält und fühlt sich kompetent. „*Wenn ich mich anstrenge, kommt meistens etwas sehr Gutes dabei heraus.*“ Dieser Schülertypus entspricht dem Ideal der pädagogischen Förderung. Er entfaltet sein Potential und ist in der Lage durch Anstrengung und Befolgen von Hinweisen auch ohne Talent relativ gute Ergebnisse hervorzubringen, so dass es am Ende keine Rolle mehr spielt, ob dieses tatsächlich vorhanden ist. Wie dieses erfolgsorientierte Verhalten, gepaart mit einem Kompetenzgefühl, gefördert werden kann, ist eines der Ziele der Untersuchung.

7. *Der faule Künstler* – ist unmotiviert, begabt und verhält sich kompetent, wenn er kunstpraktisch arbeitet, hat nur aus verschiedenen Gründen keine Lust. „*Wenn mich die Aufgabe interessiert, bin ich voll motiviert, ansonsten gibt es gerade Wichtigeres in meinem Leben.*“ Dieser Schüler hört aus verschiedenen Gründen auf, kunstpraktisch zu arbeiten und sein Potential zu fördern. Er versagt auch oft in Prüfungssituationen. Dies sind die talentierten Schüler, die irgendwann sogar vom Musterschüler ohne echte Begabung eingeholt werden.

8. *Der fleißige Künstler* – ist motiviert, begabt und verhält und fühlt sich kompetent. „*Ich kann es auf jeden Fall noch besser. Ich mache gerade einen Kurs/ bring mir gerade das Porträtzeichnen bei.*“ Diese Schüler haben Talent, fördern und fordern sich selbst, setzen sich selbst Lernziele und arbeiten auch unter widrigen Umständen weiter. Sie lassen sich auch von negativer Kritik nicht beeindrucken. Das sind die Selbstläufer im Unterricht, die sich allerdings langweilen, wenn es zu einfach ist und zu wenig Freiheit gibt.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass SchülerInnen, die sich für künstlerisch unbegabt halten, tendenziell eher hilfloses Verhalten und schlechte Leistungen im Kunstunterricht zeigen (Dweck & Legget 1988). Die Ursachen für diese Überzeugung führen SchülerInnen auf Noten oder Erlebnisse mit anderen Lehrern oder Eltern zurück: „*Meine Mama kann auch nicht malen*“ oder „*meine Lehrerin sagte, ich habe kein Talent*“ oder „*ich konnte machen, was ich wollte, ich habe immer nur eine 4 bekommen*“. Spezifische interne Hilflosigkeit wird durch fehlendes Talent oder Expertenmeinungen begründet und ist damit eher stabil. Lehrerhaltungen können erlernte Hilflosigkeit provozieren (Elliot & Dweck 2007: 308 ff). Es spielt beispielsweise eine Rolle, ob der Kunstlehrer selbst Zuwachs- oder Entitätstheoretiker ist. Hält er seinen

Schüler für hoffnungslos und untalentierte, dann internalisiert der Schüler die Haltung des Experten, wodurch sie zum Teil seines Selbstkonzepts wird (Pygmalion-Effekt). Die Art und Weise von Lob oder Kritik hat ebenfalls Einfluss auf die Leistungen, ebenso fehlende Wertschätzung von Bemühen und Anstrengung. „*In der Kunst zählt eben nicht, wie sehr man sich bemüht hat, das Ergebnis muss halt auch stimmen.*“ demotiviert SchülerInnen und so wird ihnen die Möglichkeit genommen, durch weitere Bemühungen irgendwann auch das „bessere“ Ergebnis zu erzielen. Zu eng angelegte Aufgaben demotivieren begabte Schüler („*Ich wollte den Hintergrund halt mit Seesternen bemalen und nicht einfach nur tupfen, durfte aber nicht.*“) (Wetzel, 2015) Für sich hilflos fühlende Schüler sind enge Anleitungen und viele Bildbeispiele jedoch wichtige Hilfen, um Erfolge erleben und das Kompetenzgefühl steigern zu können. („*Ich finde Aufgaben, wo man machen kann, was man will, doof. Da bekomme ich nie was hin.*“) (Wetzel, 2015) Der Geniestatus von Künstlern wird aufrecht erhalten: Schüler erhalten nie Einblicke in die Anfänge von Künstlerkarrieren.

Die handlungspädagogische Frage, welche Form von Unterricht und Lehrerverhalten das Kompetenzgefühl der SchülerInnen fördert und das Entstehen von Hilflosigkeit verhindert, kann durch richtungsweisende Parameter und ein verstärktes Bewusstsein für Probleme des Kunstunterrichts beantwortet werden. Exemplarisch wird hier das Problemfeld *Bewertung und Benotung* aufgezeigt. Die SchülerInnen fühlen sich zwar meist fair benotet, unterstellen dem Lehrer jedoch eine gewisse Subjektivität in der Bewertung von kunstpraktischen Arbeiten. Dadurch kann ein positives Kompetenzgefühl bei SchülerInnen zerstört werden, allein weil Erfolg unkontrollierbar scheint. Aus Forschung und Praxis ergeben sich folgende Richtlinien für den wertenden Umgang mit SchülerInnenarbeiten (Broome 1998: 157 ff):

- ◆ individuelle Lernzielorientierung statt globaler Leistungsorientierung
- ◆ Selbstbewertung und Evaluation anstatt alleiniger Fremdbewertung
- ◆ künstlerisches Tagebuch zum Erlernen von Planen und Bewerten
- ◆ Fremdbewertung als qualitatives Gruppenfeedback und verbale Wertschätzung von Unterschieden und Besonderheiten der Schülerarbeiten statt Kritik anhand von Kriterien, die Konformität der Arbeiten erfordern, um eine Benotung zu rechtfertigen
- ◆ Bewertung von erreichten Lernzielen statt kurzfristigen Leistungszielen sowie Maßstäbe von Lehrern und Schülern relativieren und transparent machen.

Studien zeigen (Dweck 2009: 70 ff), dass die Schule erlernte Hilflosigkeit selbst erzeugt, und es fraglich ist, ob die Kompe-

tenzorientierung erfolgreich sein wird, denn ein erfolgreicher Kompetenzerwerb beginnt mit einem positiven Kompetenzgefühl. Das neue Unterrichtskonzept muss die Entstehung eines Kompetenzgefühls fördern und könnte ideentheoretisch auf der kritisch konstruktiven Didaktik beruhen (Reich 2003).

Literatur

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*.
- Billmeyer, F. (2013). Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht. Erfahrungen, Analysen, Empfehlungen. Flensburg
- Broome, P. (1997). Implizite Begabungstheorien und erlernte Hilflosigkeit: Frankfurt.
- Dweck, C. S. & Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*
- Dweck, C. S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behaviour. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behaviour* (pp. 69-90) New York
- Dweck, C. S. (2009). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge und Niederlagen bewirkt*. München
- Elliot, A. J., Dweck, C. S. (2007). *Handbook of competence and motivation*. New York, London
- Fausser, P., Heller, F., Waldenburger, U. (2015). *Verständnisintensives Lernen: Theorie, Erfahrungen, Training*. Seelze
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maehr (Ed.), *Progress in the experimental personality research* (Vol.13). New York
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel
- Meyer, Wulf-Uwe (2000). *Gelernte Hilflosigkeit: Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht*. Hans Huber
- Reich, K. (2003). *Muss ein Kunstdidaktiker Künstler sein? Konstruktivistische Überlegungen zur Kunstdidaktik*. In: Buschkühle, C.-P. (Hg.): *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness. On depression, development, and death*. San Fransico
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2008). *Der Glücksfaktor. Warum Optimisten länger leben*. Bergisch Gladbach
- Seligman, M. E. P. (1999) (3.Auflage). *Erlernte Hilflosigkeit*. Weinheim und Basel
- Wetzel, C. (2015) *Erlernte Hilflosigkeit im Kunstunterricht. Qualitative Ursachenforschung zur Entstehung von Hilflosigkeit und eines positiven Kompetenzgefühls in der Kunstpraxis (in Arbeit)*.
- Widlöcher, D. (1984). *Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung*. Frankfurt am Main

Ruth Kunz

Forschen und Lernen in der Berufspraxis

- 1 In der Sektion „Fachdidaktische Entwicklungsforschung“ stellte Maria Peters, Universität Bremen, dem hier verhandelten Modell einen Beitrag an die Seite, der eine Vorstellung davon entwarf, wie der methodologische Ansatz Design-Based Research (van den Akker 2006) in der letzten Phase des Masterstudiums zu einer Verschränkung von Forschung und Unterrichtsentwicklung führen kann.
- 2 Im Kanton Bern wird die Lehrbefähigung auf Gymnasialstufe in einer Kooperation zwischen HKB und PHBern erlangt. Näheres zu diesem Modell siehe: <http://www.hkb.bfh.ch/de/studium/master/maartedu/>; <https://www.phbern.ch/studiengaenge/s2.html>
- 3 Den Rahmen für die Forschungsminiaturen bildet die Hospitationsphase im Fachpraktikum. Die vorliegenden Arbeiten fungieren als Leistungsnachweis Fachdidaktik 1 der PHBern.

Wie kann es in der Ausbildung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen gelingen, nicht nur über Kunst, zu Kunst und durch Kunst zu forschen, sondern eine Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, was sich im Kontext von bildnerischen Lehr-Lernprozessen ereignet?¹

Verknüpfung von Lehre und Forschung

Das an der Hochschule der Künste Bern/der Pädagogischen Hochschule Bern² entwickelte Modell zeigt, wie Studierende im Rahmen des bestehenden Curriculums in den fachdidaktischen Forschungskontext eingebunden werden³ und wie sie lernen, das Vermittlungsgeschehen mit der gleichen Erfahrungsoffenheit und Intensität zu befragen, wie dies in der eigenen künstlerischen Arbeit geschieht. Dabei ermöglicht die angestrebte Durchlässigkeit eine Form der Praxisforschung, die theoretische und pädagogische Perspektiven miteinander verknüpft: Forschung wird „zum Ort der Synthese von oft als isoliert und voneinander getrennt wahrgenommenen Lernbereichen“ (Erni/Schürch 2013).

Die Verbindung von fachdidaktischen Fragen und berufspraktischen Beobachtungen – die Gleichzeitigkeit von *Forschen lernen* und *forschend Lernen* – bedeutet für Studierende eine Herausforderung. Um den doppelten Anspruch zu bewältigen, gehen wir von einer gemeinsamen Forschungsfrage und einem geteilten Methodenrepertoire aus. Konzipiert als Ausschnitte eines komplexeren Gefüges – der Begleitung künstlerisch-gestalterischer Prozesse – fokussieren die *Forschungsminiaturen*⁴ auf ein bisher kaum beachtetes Moment: das Zusammenspiel von Sprachgeschehen und visueller Vorstellungsbildung⁵.

Welche Bedeutung kommt dem Arbeitsgespräch zwischen Lehrperson und Schüler/in zu?

Wie wird über noch Ausstehendes, Nicht-Materialisiertes gesprochen? Welchen Raum des Hörens und Verstehens eröffnet der Dialog?

Forschungssetting

Basierend auf einer von der Praxislehrperson konzipierten Aufgabe, die imaginative oder fiktive Elemente ins Spiel bringt, entwickeln die Studierenden eine Aufmerksamkeit für das In-

teraktionsgeschehen: Wie antworten die Gesprächspartner/innen auf den je anderen, fremden Anspruch: die Lehrerin auf das, was sich in der Arbeit der Schülerin zeigt oder zu zeigen beginnt? Und die Schülerin – als Bildautorin – auf das, was zu ihrer Zeichnung verbal geäußert wird?

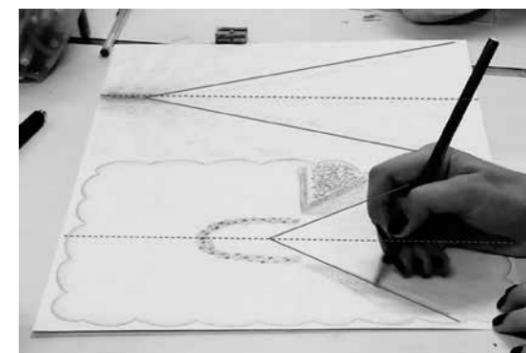
Mit Audiogerät und Kamera ausgestattet zeichnen die Studierenden auf, wie Lehrende und Lernende sich über Perzepte (Otto 1987) und Bildideen verständigen. Gelingt es der Lehrperson, das Zusammenspiel von Linien und Formen semantisch zu deuten und im Vorhandenen den Entstehungsprozess zu imaginieren?

Aus Erfahrung wissen wir, dass Verstehen sich nicht in der Rezeption des visuell Vorhandenen erschöpft; Einbildungskraft und Erinnerungsvermögen, Gesehenes und Ausstehendes wirken als in der Sprache sich Vergegenwärtigendes ineinander. Auf welche «Bilder» – materialisierte oder mental präsente – rekurrieren die Lehrerinnen im Gespräch? Und: Wie nimmt der/die Schüler/in das Gesagte auf?

Auswertungsmethoden

Um diesen Fragen angemessen zu begegnen, orientieren wir uns an sozialwissenschaftlichen und bildwissenschaftlichen Methoden. Bezogen auf das sprachliche Datenmaterial praktizieren wir eine Verschränkung von Inhaltsanalyse (Mayring 2005) und Interaktionsanalyse (Krummheuer 1999), denn *im Blick* auf das, was die Redenden eint (die Zeichnung), sind *Was* und *Wie* untrennbar verbunden. Um aber die jeweilige Akzentuierung des Gesprochenen und die unterschiedlichen Gesprächspraktiken deutlicher herauszuarbeiten, entmischen wir das *Was* und *Wie* vorübergehend. Mit Hilfe des inhaltsanalytischen Zugangs arbeiten wir die zentralen Themen im Gespräch heraus, mit Hilfe der interaktionsanalytischen Methodik die in der wechselseitigen Bezugnahme zwischen Lehrperson und Schüler/in erkennbaren *Turns* – die Wendepunkte im Gespräch. Ergänzt wird die Erhebung und Auswertung der Dialoge mit einer kontinuierlichen Dokumentation des zeichnerischen Prozesses. Darin werden nicht nur die Entscheidungen des Schülers/der Schülerin kenntlich – anhand der getakteten Aufnahmen lässt sich mitvollziehen, wie bildinhaltliche und bildstrukturelle Lösungen sich allmählich entwickeln (Abb.1).

Diese ersten auf die Gesprächswirklichkeit und auf die bildnerische Performanz sich beziehenden Erkenntnisse nehmen wir zum Anlass, aus fachdidaktischer Perspektive zu fragen, ob – und wenn ja wie – das Gesprochene-Gehörte (Hausendorf 2007: 223) in fortgesetzter Arbeit weiterwirkt. Dazu müssen wir Dialog und Zeichenprozess aufeinander beziehen. *Triangulation*, wie das im Jargon der qualitativen Forschung heisst, ist ein Verfahren, das aus der Landvermessung kommt: um einen Ort in der Landschaft zu bestimmen, wird er von mindestens zwei Punkten aus betrachtet und anvisiert. Forschend entwerfen wir uns jedoch weniger auf Orte, denn Momente hin: nämlich auf jenen kontingenten Augenblick, wo sich im Zeichenprozess eine Idee transformiert, eine Intention verändert und sichtbar wird. Indem die Studierenden in unterschiedlichen dialogischen Situationen fragen, wie das Gesprochene sich im Gezeichneten manifestiert – in



welcher Weise es den gestalterischen Prozess beeinflusst, fördert oder hemmt –, schaffen sie eine *Dichte Beschreibung* – ein Gewebe aus Beschreiben, Verstehen, Deuten⁶. Anhand ausgewählter Gesprächssequenzen geben zwei Studierende Einblick in diesen Prozess des Verdichtens.

Fallstudie 1

Eliane Hürlimann

Was für Szenen entwerfen die Jugendlichen einer Abschlussklasse am Gymnasium zur Aufgabe «xxx träumt...»? Um den Schülerinnen und Schülern den Einstieg zu erleichtern – ihnen nicht zu nahe zu treten mit dem verfänglichen «*ich träume*» – stellt die Lehrerin ihnen eine Modellfigur als Imaginationsimpuls zur Verfügung. Sie soll die Fantasie beflügeln und zugleich Anhalt für einen möglichen figürlichen Bezug sein.

Welche Bedeutung bekommt dieser kleine methodische Entscheid in der Arbeit der beobachteten Schülerin?

Mit Bleistift setzt sie zu Beginn die Umrisslinien der Figur präzise aufs Blatt. Auf der linken Seite deutet sie eine Rastereinteilung an. Die kurze Zeit später hinzutretende Lehrperson spricht Mundart, die Schülerin Hochdeutsch:

#00:04:14-6# L: Ah, denn heit dir wie ne Gägesatz zwüschem Troum und är wo mit Bleistift isch.

Offensichtlich wird, dass die Lehrperson in Gegensätzen von *Traum* und *Realität* denkt. Ihr Sprechen orientiert

sich am bereits fragmentarisch Gezeichneten: Die Modellfigur verkörpert die *Realität* – den Traum dagegen sieht die Lehrperson in den vagen Andeutungen auf der linken Seite. Indem sie eine mögliche Lesart entwirft, bestätigt sie zwar das Vorhandene – gleichzeitig blitzt in ihrer Interpretation eine bestimmte Bildvorstellung auf.

Die Abfolge von Arbeitszuständen zeigt, wie die Schülerin die symbolische Deutung des Bildaufbaus als Spannung zwischen einer farbigen, dem Traum zugeordneten Seite und einer hell-dunkel dargestellten Realität übernimmt. Aus dem anfänglichen Rastergebilde entwickelt sie ein nächtlich erleuchtetes Hochhaus, worin die Figuren als Schatten und Schemen erscheinen. Anschliessend zeichnet sie in der oberen Bildhälfte über der Figur eine Mauer mit einem Tor und einem angrenzenden Turm. Das Dach des Turmes ist rot, der Rest der Anlage grau. Ein flächiger, wässriger Verlauf – ein Streifen von blau-grau, der sich langsam von links nach rechts zieht – verbindet die ungleichen architektonischen Elemente. Auffällig ist, dass um die Modellfigur herum eine

leere Stelle entsteht. Sie bildet ein Medaillon, das zur einen Hälfte durch den Torbogen und zur anderen durch ein gespiegeltes Äquivalent geformt wird. Die Lehrperson sieht die architekturhistorische Diskrepanz:

#00:06:07-7# L: Jetzt git das da so wie ne historische (-) Ungerschied, ds isch doch e e (-) e Burg.

Sie versucht zu verstehen, welche Bedeutung den beiden Gebäudetypen – Hochhaus und Burg – im Bild zukommt:

#00:07:16-6# L: Me chönts iz ou, wemer iz so uf (-) ghöre was der verzeued chönt mer vilech när ou interpretiere das er so chli z Konservative, oder, wüu das isch z Moderne.

#00:07:18-3# S: Aha. Ja.

#00:07:23-2# L: Weiss nid ob ds de Teil isch vo eurer Idee.

#00:07:30-7# S: Eigentlich nicht, aber passt eigentlich relativ gut, find ich.

Mit dem Gegensatz von konservativ und modern beruft sich die Lehrerin auf ihr schon bekannte Bilder oder Motive. Sie versucht, daraus eine mögliche Erzählung zu gewinnen. Diese Kontrastierung ist uns bekannt aus

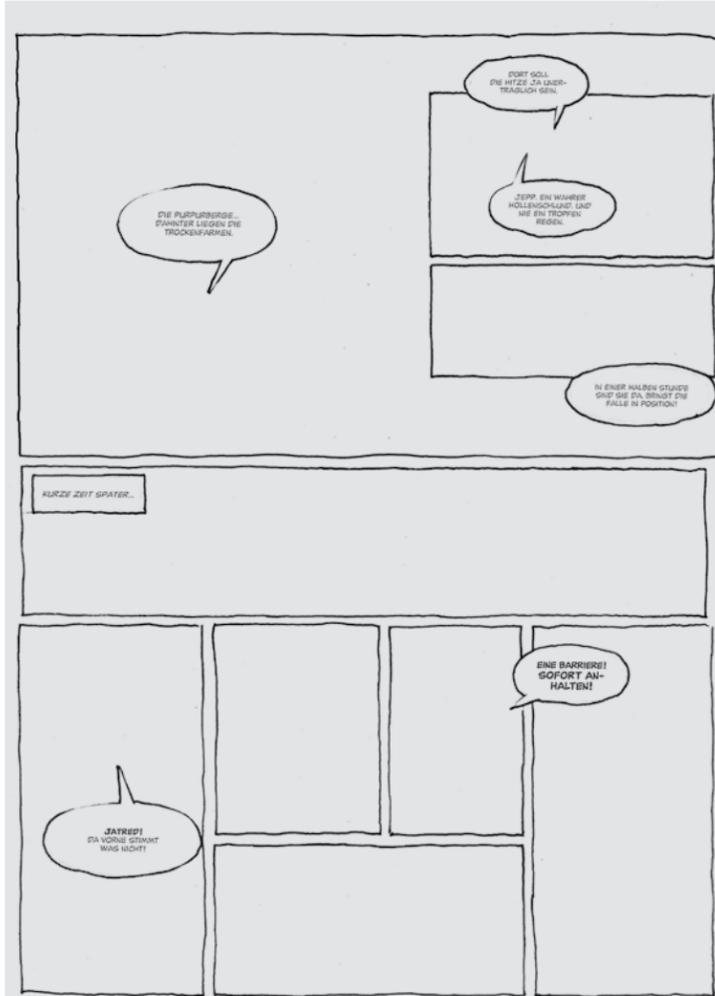
Abb. 1

- 4 Helena Schmidt: Das Wort Miniatur kommt aus dem Italienischen. Miniatura ist die Kunst, mit Zinnober zu malen. Es geht darum, ein kleines Bild zu zeichnen, welches einen grösseren Zusammenhang unterstreicht – wie zum Beispiel in der Buchmalerei. Wir haben es in dieser Arbeit mit einer Miniatur zu tun – mit akribisch kleinen Strichen wird versucht, eine zierliche Malerei zu erstellen.

- 5 Referenz für die mit den Studierenden bearbeitete Fragestellung ist die im Projekt Zeichnen – Reden unberücksichtigt gebliebene Frage nach dem sprachlichen Austausch im Kontext imaginativer oder fiktionaler Zeichenprozesse.

- 6 Dichte Beschreibung, wie sie die Ethnografie versteht, ist «keine experimentelle Wissenschaft, die nach Gesetzen sucht, sondern eine interpretierende, die nach Bedeutungen sucht. Mir geht es um Erläuterungen, um das Deuten von Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen» (Geertz 1987:9).

Abb. 2



dem ersten Dialog, wo die Lehrperson von Traum und Realität gesprochen hat. Auch hier sucht sie nach symbolischem Sinn. Auffällig ist, wie die Schülerin mit ihrer Antwort, dass das relativ gut passt, anzeigt, dass die Deutung der Lehrperson ihren eigenen Darstellungsintentionen nur ungefähr entspricht.

Mich beschäftigt fortgesetzt: Wie können Fragen zum Sichtbaren in der Zeichnung gestellt werden, so dass die Schülerin von sich aus den Inhalt des Gesprächs wählt und von ihren Ideen erzählt? Durch die Forschungsarbeit ist mir bewusst geworden, dass das Gespräch zwischen Lehrperson

und Schülerin den Prozess der Zeichnung in eine bestimmte Richtung lenken kann. Allein die Tatsache, wofür gesprochen wird, die Wahl des ersten Satzes, kann das Gespräch und somit auch den weiteren Prozess der Bildentstehung beeinflussen. Lenkung ist eine Macht, mit welcher vorsichtig umzugehen ist.

Fallstudie 2

Helena Schmidt

Die Aufgabe in der beobachteten Doppellektion an einer Fachmittelschule trägt den Titel „Blinder Comic“. Die Schüler und Schülerinnen – sie sind zwischen 17 und 21 Jahre alt – bekommen

ein Vorlagenblatt, in dem die Panels bis auf die Sprechblasen leer sind (Abb.2). Welche Szenarien lassen die Texte vor dem „innern Auge“ entstehen?

Der von mir beobachtete Schüler zeichnet zunächst nicht am Vorlagenblatt, sondern auf einem karierten Papier aus einem Notizenblock (Abb.3). Die Lehrerin fordert ihn auf, doch direkt im blinden Comic weiterzuarbeiten. Sie begründet dies damit, dass ihm so das exakte Panel-Format als Rahmen zur Verfügung stehen würde. Der Schüler hat zunächst Einwände und argumentiert, dass er die Panels ja ohnehin übertragen hätte, entscheidet sich aber doch dafür, dem Vorschlag der Lehrperson zu folgen. In fortgesetzter Arbeit verwendet er ein neues Zeichenmedium – den schwarzen Fineliner, der von der Lehrperson als Arbeitswerkzeug für die Comic-Outlines vorgesehen ist. Das Vorlagenblatt wird nun zum zweiten Skizzenblatt. Aus einer Figur sind zwei Protagonisten geworden – ausserdem ist ein Auto dazugekommen.

Stilistisch ist die zweite Zeichnung schon viel elaborierter (Abb.4), die Darstellung detailreicher ausgearbeitet als die erste, die dynamische Strichführung verschwindet. Man hat das Gefühl, es schon mit einer Reinzeichnung zu tun zu haben. Turn im Arbeitsprozess – als Resultat der Intervention – ist der Wechsel der Blickrichtung, welcher sich mit dem Übergang zum neuen Skizzenblatt vollzieht. Die Einzelfigur am karierten Blatt (Abb.3) ist zunächst nach links, in die Richtung des daneben liegenden blinden Comics und dessen Sprechblasen gerichtet – wohl, weil die Blätter so liegen! Im Vorlagenblatt dagegen wechselt der Schüler die Blickrichtung der Figur in die Leserichtung. Darin wird deutlich, wie stark sich der Impuls der Lehrperson auf die Bildge-

Abb. 3 – 5

staltung auswirkt und wie ausschlaggebend das frühe Eingreifen hier ist. Es ermöglicht dem Schüler, die Frage der Leserichtung neu zu denken und den Comic richtig anzulegen.

Unvermittelt ruft der Schüler zu Beginn der zweiten Lektion die Lehrperson zu sich und fragt, ob er die fertig gezeichneten Panels schon auf dem Lichtpult auf ein neues, leeres Comicblatt übertragen könnte⁷.

#00:00:16-0#S: Je nach dem. Wenn i des scho fascht fascht quasi guet isch, chann is ner o (-) durch[pause?] ((Auf ein neues Vorlagenblatt))

#00:00:16-0# L: [Grad uf dem?]

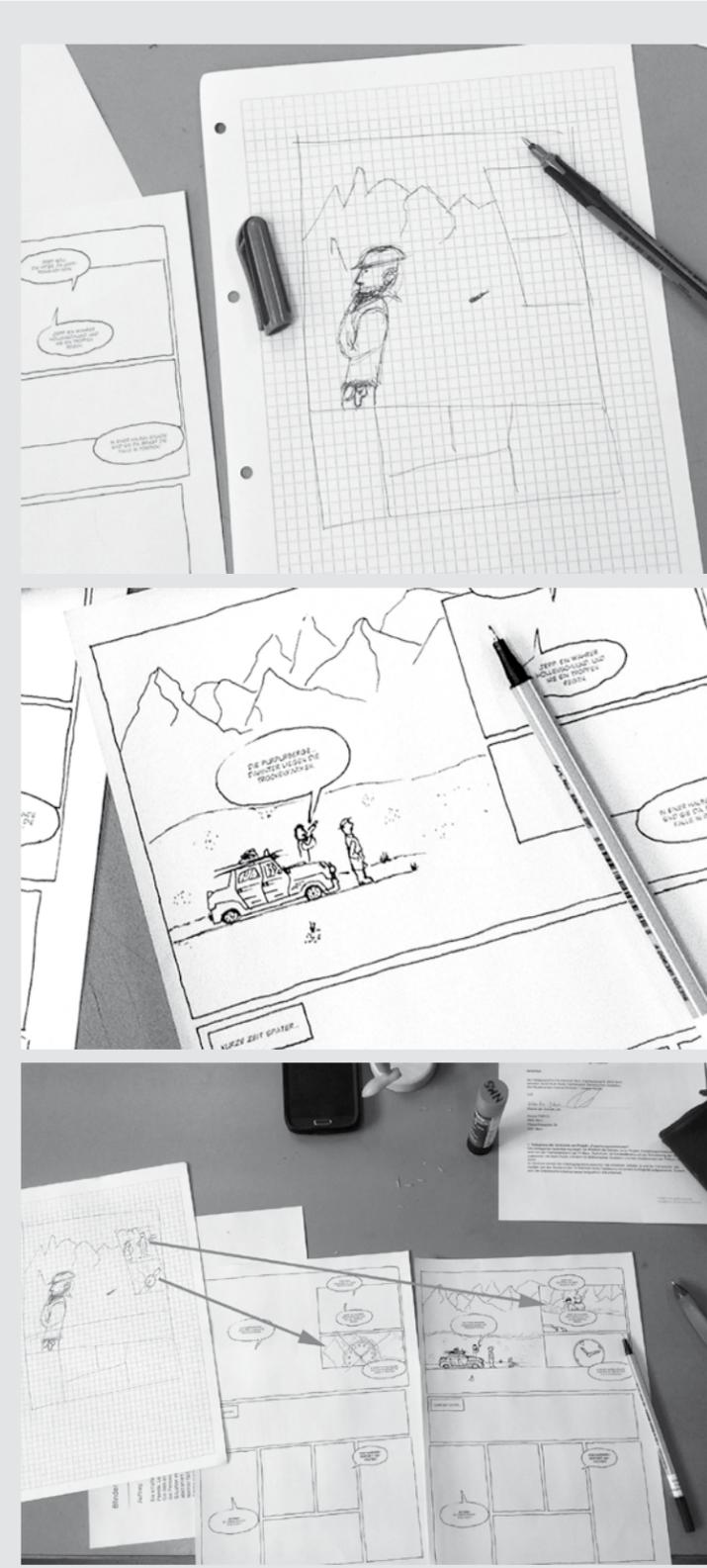
#00:00:18-1#Oder grad uf dem la.

#00:00:18-1#S: Uf dem la?

#00:00:34-2#L: Ja. Chönnt dir's grad uf dem ((Blatt)) mache jetzt.

Auch im zweiten Arbeitsgespräch kommt es zur Wendung. Die Lehrperson findet die Fineliner-Zeichnung im Vorlagenblatt schon sehr gut ausgearbeitet und schlägt vor, das Blatt direkt als definitive Version zu betrachten. Der Schüler stutzt zunächst – für ihn war klar, dass er sich bis jetzt bloss auf einem Skizzenblatt bewegte. Nach kurzem Bedenken nimmt er aber das positive Feedback an und entscheidet sich, die begonnene Fineliner-Zeichnung als definitive Version auszuarbeiten. Anders aber als nun zu erwarten wäre, nimmt er ein zweites Vorlagenblatt zur Hand und skizziert darin seine nächsten Ideen. Auf diesem Blatt zeichnet er mit Bleistift – dem insgesamt dritten Zeichenmedium während der Beobachtung. Er arbeitet sich von Skizze zu Skizze, von Versuch zu Versuch weiter (Abb.5). Offensichtlich hat er das Bedürfnis, auf dem Papier zu sehen, was er sich denkt.

Das Sprechen über die Arbeit, so ephemere es sein mag, stellt einen der wichtigsten Faktoren im künstlerischen



7 In der ersten Stunde sollen Skizzen entstehen und bis zum Ende der Doppellektion soll die definitive Version der Zeichnung mit Fineliner umgesetzt werden.

Arbeitsprozess im Klassenraum dar. Die hier vorgestellten Wendungen im Prozess – der Wechsel in der Stil- und der Blickrichtung der gezeichneten Szenen und auch die Entwicklung vom Skizzenblatt zur definitiven Version – sind allesamt Produkte des Dialogs zwischen Schüler und Lehrerin. Sie zeigen, wie bedeutsam Intervention und Rückfrage für das Gelingen der Arbeit sind.

Was ich während der Beobachtung der Unterrichtssequenz mittels Audiop Aufnahme, Fotodokumentation und Notizen wirklich alles gesehen habe, wurde mir erst im Nachhinein, in der Auseinandersetzung mit den einzelnen Materialien und deren Zusammenführung, so richtig klar. Ein Gespräch ist immer flüchtig. Wenn man als Lehrperson eine Klasse beobachtet und

ins Geschehen involviert ist, bekommt man nie alles mit, was im Arbeitsprozess geschieht. Erst beim genaueren Betrachten und regelgeleiteten Analysieren der Zeichnungen und Dialoge wird klar, wie sehr die Arbeit des Schülers auch Produkt einer Interaktion ist.

Welche Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen die Studierenden aus ihren Forschungsminiaturen? Was tragen sie zur Professionalisierung bei?

Im mikroskopischen Blick auf das Sprachgeschehen erkennen wir, wie sich die beiden Gesprächspartner aneinander orientieren – wie die unterschiedlich akzentuierten Aufgaben, der je andere Habitus der Akteure: der Lehrpersonen, der Schüler/innen, den Prozess massgeblich bestimmen.

Die Aufgabe «xxx träumt» (Fall1) eröffnet surreale Räume und fiktive Bilderzählungen. Die Modellfigur lässt – ohne dass direkt auf die Intimität der eigenen Träume angespielt wird – eine Identifikation zwischen Träumendem und Zeichnendem zu. Als Mittler ermöglicht sie unterschiedliche Formen von Bildfindung: die Darstellung des Traums oder den Blick auf eine Szene, die den Träumenden zeigt. In dem von Eliane Hürlmann analysierten Gespräch fokussiert die Lehrperson stark auf das Inhaltliche. Denn die offene Aufgabe zwingt sie – weit mehr als jede andere Lehrform – sich des Motivs zu vergewissern: Was ist dargestellt? Wie ist es dargestellt? Der Forscherin gleich durchläuft sie einen hermeneutischen Prozess: sie sieht, sie beschreibt, sie deutet und entwirft Bilder eines möglichen Zustandes – nicht anders als im Gegenüber eines abgeschlossenen Werkes. Was aber passiert, wenn ich als Lehrperson meinen Erkenntnisprozess angesichts einer erst leise sich andeutenden Bildidee öffentlich mache – die Schülerinnen und Schüler in mein Denken einbinde? Gewinnen sie daraus neue Impulse oder laufe ich Gefahr, sie auf Nicht-Gemeintes festzulegen? Lenke ich, um Sinnstiftung bemüht, einen Bildfindungsprozess in bestimmte Bahnen? Im vorliegenden Fall zeigt sich, wie Offenheit mit einem Begehren nach Übereinkunft kollidiert: Ungewissheit wird mit sprachlicher Bestimmtheit – dem Topos kontrastierender Bildwelten – kompensiert.

Ganz anderes zeigt der von Helena Schmidt (Fall 2) untersuchte sprachliche Austausch. Mit ihrer Intervention bindet die Lehrperson den Schüler an die der Aufgabe inhärenten

Anforderungen: den Umgang mit den Panels, mit Text und Bild. Die dadurch „erzwungene“ aktive Rezeption lässt nicht nur eine Aufmerksamkeit für die Bedeutsamkeit der Leserichtung entstehen, sondern auch für die filmischen Elemente: Totale, Halbtotale und Nahaufnahme. Kommunikation ergibt sich aus der Notwendigkeit, bildnerisch-formale Fragen zu klären. Über den Inhalt der kleinen Szenen jedoch wird nicht gesprochen. Verkapt nur manifestiert sich in den sachlichen Hinweisen der Lehrperson eine ästhetische Wertschätzung.

In unterschiedlichen Settings und unter unterschiedlichen Bedingungen konkretisiert sich, wie diskursives und bildhaftes Denken in ein Wechselspiel treten.

„Die Miniatur“, schreibt die Studentin Lisa Kirschenbühler, „ermöglicht es, die Rollen zu wechseln und die Prozessbegleitung aus der Forschungsperspektive zu erleben: einmal die Position des Schülers oder die der Lehrperson einzunehmen. Und während man sich zwischen diesen Positionen hin und her bewegt, wird einem plötzlich bewusst: Beide, Schüler und Lehrperson, steuern Gesprächseinheiten, beeinflussen den Blick des anderen. Es ist ein Akt der ständigen Wechselwirkung, die meist so subtil geschieht, dass wir es kaum wahrnehmen“.

Was in den Forschungsminiaturen kenntlich wird, fordert uns auf, über bislang unhinterfragte Aspekte individueller Begleitung kritisch nachzudenken – zu fragen: Welche Vorstellungen leiten uns, wenn wir in bildnerische Prozesse eingreifen? Auf welche Vorbilder, welche Anforderungen rekurrieren wir – bewusst oder unbewusst?⁸. Was lehren wir und wie lehren wir, wenn wir lehren?

Literatur

Geertz, Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Hausendorf, H. (2007): Gespräch als Prozess. Linguistische Aspekte der Zeitlichkeit verbaler Interaktion. Tübingen.
Krummheuer, Götz (1999). Die Interaktionsanalyse. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/start-seiten/>

krummheuer_interaktionsanalyse_1.php [April 2014]
Kunz, Ruth / Bader Nadia / Haug Simone / Hostettler Sarah: Zeichen – Reden. Eine qualitativ-empirische Studie zu den Formen sprachlicher Artikulation im Kontext individueller, künstlerischer Prozessbegleitung: <http://www.hkb.bfh.ch/de/forschung/forschungsschwerpunkte/fspintermedialitaet/zeichnenreden/>
Kunz, Ruth (2015): Blicke, Zeichen, Worte. In: Zeichnen als Erkenntnis. München: Kopäd, 2015.

Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (2005). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz-UTB.
Otto, Gunter & Maria (1987): Auslegen. Velber: Friedrich Verlag.
Schürch Anna/Erni Danja (2013): Forschendes Lernen und Forschen lernen in der Fachdidaktik (und darüber hinaus). Das Modell Forschungspraktikum an der Zürcher Hochschule der Künste: <http://zkmb.de/index.php?id=162>

BuKo15 Salzburg – Beitrag zur Sektion:

Welche Kunstgeschichte brauchen wir? – Zum Beispiel historische Kunstlehre Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik, historische Kunstlehre als Didaktik der künstlerisch-gestalterischen Praxis

Was für ein vielversprechender Titel! Komme ich doch eben aus einer Sektion, welche Transkultur und Globalität zum Thema hatte. Noch habe ich die Frage offen, ob ich weiterhin meine nackten Evas im Schulzimmer aufhängen darf. Dass meine pragmatische Fragestellung ein falscher Ansatz ist, wird mir sogleich klar.

In dieser Sektion geht es um die Bezüge von Kunstpraxis, -wissenschaft, -geschichte und -logik und um die Relevanz dieser Bezüge im Fach Kunstpädagogik.

Prof. Dr. Ulrich Heinen (Gestaltungstechnik und Kunstgeschichte, Wuppertal) verdeutlicht die Fragestellung nach diesen Bezügen mit Bildbeispielen aus traditionellen Lehrgängen vor 1930, welche wir leicht nach handwerklichen, künstlerischen oder technischen Ansprüchen ordnen können und stellt diese der Beuys'schen Maxime «Jeder Mensch ist ein Künstler» gegenüber. Ist Kunst lehrbar oder ist sie Selbstverwirklichung? Wer vermittelt zwischen Kunstwerk und Betrachter? Welche Potenziale setzt Kunst frei, indem sie Alteritätserfahrung einfordert? (Seit

ich es nachgeschlagen habe, ist «Alteritätserfahrung: Fremdverstehen, Erfahrung von Andersartigkeit» ein Wort, das ich gerne seiner präzisen Kürze wegen in künftigen Debatten verwenden würde.)

Mit seinen einleitenden Gedanken setzt Herr Heinen eine zeitgenössische Klammer um das Referat von Frau Dr. Nadia Koch (PD Altertumswissenschaftlerin und Kunstgeschichte; Tübingen, Salzburg, Berlin). Sie erzählt, dass es bereits in der Antike einen allgemeinbildenden Kunstunterricht gab, welcher zwölf Jahre dauerte. Bildhaft zeigt sie, dass ein antiker Künstler sich für seine Darstellungen aus einem Repertoire von vorgegebenen Figurentypen (siemata) bedienen konnte und dass Kreativität bedeutete, diese Vorlagen an stehenden, liegenden, sitzenden oder fliegenden Figuren erfinderisch zusammenzustellen und durch leichte Veränderungen dem jeweiligen Darstellungsanspruch anzupassen. Um diese Tätigkeit vom dumpfen Handwerk abzugrenzen und zu höherem Tun von Inspiration und Genialität aufzuwer-

ten, wurde ein Diskurs geführt, der die Erschaffung und die Beurteilung des Kunstwerks systematisch miteinander verglich. Frau Koch legt wie in einer mathematischen Beweisführung dar, dass aufgrund der Gegenüberstellung der «Produktionsstufen» von Redekunst und bildnerischer Kunst eine Verschränkung der beiden bestand, welche «selbsttheoretisierend mit der Lehrbarkeit zugleich die Unlehrbarkeit der Kunst behauptete» (Zitat Heinen). Um diese frühe Erkenntnis in die heutige Debatte, welche einer solchen Systematik entbehrt, zurückzuführen, war der zeitliche Rahmen dieser Sektion leider zu knapp.

Das mit der nackten Eva muss ich wohl selber entscheiden: ich lasse sie vorläufig im Schrank. Dafür schaue ich viel gelassener zu, wenn die Schülerinnen und Schüler bei einer freien Aufgabe ihre Mangafiguren gemäss den Tutorials im Internet entwickeln. Schliesslich haben auch die Griechen ihre Figurentypen auswendig gelernt.

Annelies Diggelmann
Kantonsschule Zürich Nord

⁸ Sie korrespondieren mit der in der Sektion von T. Wetzel, S. Lenk, S. Kaulfers, R. Miegel, W. Reuter, I. Wirth erörterten Fragen.

Andreas Brenne, Nanna Lüth

Gender Trouble in der Kunstpädagogik der Primarstufe

Wie könnte eine geschlechtergerechte Kunstpädagogik heute aussehen? Braucht es eine Jungen- oder Mädchenförderung? Oder die Berücksichtigung von geschlechtlicher Varianz unter den Schüler_innen? Ist eine verstärkte Vermittlung von technischen Medien oder handwerklichen Techniken zielführend? Wie beschränken bestimmte Geschlechtermodelle den Aktionsradius von Kunstpädagog_innen? Diesen in den letzten zehn Jahren wenig entwickelten Aspekten des Faches wurde in einer Sektion des kunstpädagogischen Bundeskongresses BuKo 15 partizipativ nachgegangen. Zu zweien wurde gearbeitet: Gibt es eine gestalterische Praxis die so offen angelegt ist, dass sie gängige Stereotypen unterläuft? Und: Welche künstlerischen Arbeiten sind als Impulse geeignet, um sich mit Geschlechterfragen in der Grundschule konstruktiv auseinanderzusetzen?

Berichte aus den Arbeitsgruppen Gestaltung und Gender – Freies Kneten oder strukturiertes Basteln?

Um einen Tisch haben sich sechs Personen versammelt. Auf der Arbeitsplatte befinden sich unterschiedliche Materialien, wie sie in kunstpädagogischen Lernarrangements verwendet werden. Die Teilnehmer_innen der Arbeitsgruppe haben nun den Auftrag, sich mit dem Material ihrer Wahl experimentell auseinanderzusetzen. Dabei soll dialogisch über die Frage nachgedacht werden, ob es genderspezifische Materialpräferenzen und gestalterische Formate gibt. In dem sich nun entspannenden Gespräch werden unterschiedliche gestalterische Techniken diskutiert und für ein offenes Materialangebot ohne formale Festlegungen plädiert. Die Auffassungen bezüglich einer genderadäquaten Gestaltungspraxis changieren zwischen einer Jungenförderung durch materialorientierte Angebote und eine werkstattbezogene Unterrichtskultur.

Derweil hat sich eine Zweiergruppe mit dem gläsernen Vorraum des Tagungsgebäudes befasst. Mittels farbigem Klebeband werden architektonische Formen hervorgehoben, es wird eine dialogische Installation mittig platziert. Die Gesamtgruppe wendet sich diesem Szenario zu, und es entwickelt sich ein Gespräch über lebensweltliche Bezüge und die

performative Struktur zeitgenössischer Kunst. Aus dieser Perspektive – so die Gruppe – braucht es keine Dramatisierung der Geschlechterverhältnisse im Kunstunterricht, sondern eine offene Form, in deren Zentrum die produktive Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen besteht. Insofern ist die gestalterische Dimension menschlichen Handelns das zentrale Motiv der heutigen Kunstpädagogik, wobei dies sich nicht einfach einstellt, sondern in hegemoniale Strukturen eingezogen werden muss. Dies kann ohne Widerständigkeit nicht erreicht werden.

Kunst als Impuls für die Bearbeitung kultureller Differenzen wie Geschlecht

Reproduktionen von 80 künstlerischen Arbeiten liegen auf dem Tisch. Jede_r Teilnehmer_in wählt eine Arbeit aus, die die Grenze dessen, was sie_er in der Schule vermitteln würde, darstellt. Nach Vorstellung dieser Barrieren werden drei Themenfelder identifiziert und in Gruppen weiterbearbeitet.

Die Gruppe *Kunst und Weltpolitik* befasst sich mit fotografischen Arbeiten von Shirin Neshat und von Jonathan Hobin. Auffallend an diesen Motiven ist, dass die Bilder sich auf bekannte Vorbilder aus den Medien beziehen. Angesichts der Farsi-Schriftzeichen in Neshats Fotografien stellt sich die Frage nach dem Umgang von Lehrer_innen mit eigenem Nicht-Wissen. Am Beispiel von Hobins Zitat einer Fotografie, die die Erniedrigung von Kriegsgefangenen in Abu Ghraib zeigt, geraten außerdem vergeschlechtlichte Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in den Blick: Wer darf was? Welche Handlungsoptionen sind für weibliche/männliche Akteur_innen vorgesehen? (vgl. Butler 2008). Abweichungen von Rollenmustern gelten als abnorm. Im Fall von Lynndie England z.B. wurde eine aktiv an Folterungen beteiligte Soldatin als besonders grausam wahrgenommen. Solche asymmetrischen Bewertungen müssten im Unterricht hinterfragt werden. Neben diesen Überlegungen entwickelt diese Gruppe die Idee, dass das Mittel der Fotoinszenierung eine praktische Intervention in transkulturelle Bildrepertoires darstellen könnte.

Die zweite Gruppe setzt sich mit ausdrücklichen *Gewaltdarstellungen* auseinander. Ein Selbstportrait von Nan Goldin mit zerschlagenem Gesicht (1984) und ein Gemälde von Artemisia Gentileschi (*Die Enthauptung des Holofernes durch*

Judith, um 1620), stehen für explizite Zeichen körperlicher Gewalt. In der Gruppe wird davon ausgegangen, dass Kinder schon früh Kontakt mit Formen von (medialer) Gewalt haben und die Zeichen auf diesen Bildern für sie lesbar sind.

Auf implizite bzw. komplexe Darstellungen von Gewalt reagiert die Gruppe mit starkem Vorbehalt. So wurde z.B. das Gemälde von Domenico Ghirlandaio, das einen alten Mann und seinen Enkel in einander zugewandter Haltung zeigt, mit Missbrauch und sexuellen Übergriffen im kirchlichen Kontext assoziiert.

Die dritte Gruppe beschäftigte sich mit *Kunst und Stereotypenbildung*¹. Ein Foto von Niki de St. Phalles Skulptur *Hon/Sie* (1966), einer raumfüllenden Plastik, in die die Ausstellungsbesucher_innen durch eine Öffnung zwischen den Beinen hineingehen konnten, wird als klischeehafte Identifizierung von Frauen mit Sex und Reproduktion diskutiert.

Anhand der Fotografie *Venus Hottentot* (2000) von Lyle Ashton Harris und Renee Cox diskutiert die Gruppe die Verschränkung von Sexismus und Rassismus. Daraus folgert sie, dass es unverzichtbar ist, die eigenen privilegierten Perspektiven als weiße Pädagog_innen zu reflektieren.

Genauso wie den Akteur_innen der *FrauenKunstPädagogik* in den 1990er Jahren oder auch Vertreter_innen einer queeren Theorie der Kunst/Vermittlung² ging es uns bei unserem Workshop darum, mehr als praktische Anregungen zusam-

menzutragen. Da zwei Versionen von Geschlecht immer noch selbstverständlich oder jedenfalls bevorzugt adressiert werden, braucht es weiterhin grundsätzliche Problematisierungen.

Literatur

Judith Butler, Folter und die Ethik der Fotografie, in: Linda Hentschel (Hg.), *Bilderpolitik in Zeiten von Krieg und Terror. Medien, Macht und Geschlechterverhältnisse*, Berlin 2008, S. 205-227.

Stuart Hall, *Das Spektakel der Anderen*, in: Ders. (Hg. von Juha Koi-visto und Andreas Merken): *Ausgewählte Schriften 4 – Ideologie, Identität, Repräsentation*, Hamburg 2004, S. 108-166.

Nanna Lüth; Carmen Mörsch, *Queering (next) Art Education*, in: Gila Kolb; Torsten Meyer (Hg.): *Next Art Education 2*, München 2015, S. 188-190.

Sandra Ortmann, »Das hätten Sie uns doch gleich sagen können, dass der Künstler schwul ist«. Queere Aspekte der Kunstvermittlung auf der documenta 12, in: Carmen Mörsch (Hg.): *KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Zürich 2009, S. 257-277.

Bernadett Settele, *Queer und DIY im Kunstunterricht*, in: Carmen Mörsch (Hg.): *Art Education Research* No. 3/2011, [http://iae-journal.zhdk.ch/no-3/]

Teresa Sansour, Susanne Bauernschmitt, Sabine Essig-Dehner

² Vgl. für die Theoriebildung im deutschsprachigen Raum: Nanna Lüth; Carmen Mörsch, *Queering (next) Art Education*, in: Gila Kolb; Torsten Meyer (Hg.): *Next Art Education 2*, München 2015, S. 188-190; Bernadett Settele (Hg.), *Queer und DIY im Kunstunterricht*, in: Carmen Mörsch (Hg.): *Art Education Research* 3, Juli 2011, [http://iae-journal.zhdk.ch/no-3/]; Sandra Ortmann, »Das hätten Sie uns doch gleich sagen können, dass der Künstler schwul ist«. Queere Aspekte der Kunstvermittlung auf der documenta 12, in: Carmen Mörsch (Hg.): *KUNSTVERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich 2009, S. 257-277.

¹ „Stereotype erfassen die wenigen ‚einfachen, anschaulichen, leicht einprägsamen, leicht zu erfassenden und weithin anerkannten‘ Eigenschaften einer Person, reproduzieren die gesamte Person auf diese Eigenschaften, übertreiben und vereinfachen sie, und schreiben sie ohne Wechsel oder Entwicklung für die Ewigkeit fest.“ (Hervorheb.i.O.), Hall 2004, S. 143f.

Andreas Brenne

Gender Trouble

Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Kunstpädagogik

Seit den großen Bildungsstudien ist die Etablierung von Chancengleichheit das Gebot zukunftsorientierter Schul- und Unterrichtsentwicklung. Dazu gehört auch der Genderdiskurs, der seit geraumer Zeit thematisiert wird und in der gegenwärtigen Diskussion über „Jungen als Bildungsverlierer“ kulminiert (vgl. Latsch/Hannover 2014).

Benachteiligte Jungen – angepasste Mädchen?

Es ist nicht zu leugnen, aktuelle Studien belegen, dass Mädchen das Bildungssystem erfolgreicher für sich zu nutzen wissen als Jungen (auch wenn sich diese Erfolge im Berufsleben nicht adäquat abbilden), und es stellt sich die Frage, woran das liegt (vgl. Hurrelmann/Schultz 2012). Doch wird meist unterschlagen, dass Jungen schon seit den 1950er Jahren im schulischen Leistungsvergleich schlechter abschneiden als Mädchen (vgl. Cohen 2004).

Ein weiteres Problem der Identifizierung geschlechtsspezifischer Diskursfelder besteht in der Typisierung gefährdeter Schülergruppen, die den männlichen Schulverweigerer der angepasst-ehrgeizigen Schülerin gegenüberstellt. Doch was ein Junge oder ein Mädchen ist und ob diese Eigenschaften sich bildungsförderlich oder nachteilig auswirken, muss jenseits der Genderstereotypen ausgehandelt werden.

In diesem Sinne ist auch die kunstpädagogische Forderung einer expliziten Jungenförderung (vgl. Bee/Kämpf-Jansen 2002) falsch positioniert: Es kann nicht darum gehen, ob und wie man benachteiligte Jungen fördert, sondern wie man antidiskriminierende Unterrichtsszenarien entwickelt, in denen genderstereotype Rollenmodelle produktiv unterlaufen werden.

Die Kunst und die Genderfrage – Traditionslinien

1980 bemühte sich Helga Kämpf-Jansen als Vertreterin einer feministischen Kunstpädagogik um die Aufwertung einer „Mädchenästhetik“ (Kämpf-Jansen 1980) und um die radi-

kale Erweiterung gestalterischer Handlungsräume (Kämpf-Jansen 1991). Diese Fokussierung hatte ihre Wurzeln sowohl in der „Visuellen Kommunikation“ als auch in einer feministischen Bewegung, die auch im Kunstkontext Diskriminierungen aufzuheben suchte. Dies vollzog sich zum einen auf der Ebene der Kunstgeschichte (vgl. Hammer-Tugendhat 1987), die marginalisierte Künstlerinnen wissenschaftlich untersuchte. Zum anderen entwickelten Künstlerinnen geschützte Räume, in denen spezifische Kunstauffassungen dem öffentlichen Diskurs überantwortet wurden. In programmatischen Ausstellungen wie „Eva und die Zukunft“ (vgl. Hofmann, 1986) und in den neu gegründeten Frauenmuseen wie das „National Museum of Women in the Arts“ (Washington <http://nmwa.org/>) oder das Frauenmuseum (Bonn <http://www.frauenmuseum.de/>) entstanden Räume, die den „weiblichen Blick“ in ein männlich kontrolliertes Kunstsystem implementierten.

Im kunstpädagogischen Kontext wurden diese Entwicklungen adäquat transferiert und brachen sich Bahn in einschlägigen Publikationen und einer Serie von frauenspezifischen Fachtagungen zur FrauenKunstPädagogik (Erfurt, Frankfurt, Siegen, Paderborn) (vgl. Peez/Richter 2003). Es ging vor allem darum, neue Fragen zu stellen. Anna-Marie Kassay-Friedländer: „(...) ich musste mir endlich zugestehen, ganz andere Fragen zu haben.“ (vgl. Bischoff 1984)

So notwendig die Einführung einer feministischen Perspektive bei gleichzeitiger Sensibilisierung für den Abbau von Chancengleichheit für das Fach war, so problematisch war letztlich die Fortschreibung der Erzählung vom männlich-weiblichen Dualismus. Der dezentrale Abbau hegemonialer Strukturen wurde nicht erprobt (vgl. Hotz-Davies/ Schahadat 2007).

Gender ist zwar ein Thema der Kunstpädagogik, bleibt aber praktisch und theoretisch unterbestimmt (Sievvert 2004: 280f.). In der Theorie lassen sich zwei zentrale Desiderate identifizieren: Der gendergerechte Unterricht und die explizite Thematisierung der Genderdiskussion im Unterricht im Hinblick auf das künstlerische Feld.

Literatur

Bischoff, Cordula (Hg.) (1984): FrauenKunstGeschichte. Zur Korrektur des herrschenden Blicks. Wetzlar.
 Cohen, Michèle (2004): Knowledge and the gendered curriculum; the problematisation of girls' achievement, History and Policy.
 Hammer-Tugendhat, Daniela (1987): Zur Bedeutung der Kunstgeschichte für eine feministische Geschichtsschreibung. In: Calließ, Jörg (Hg.): Frauen und Geschichte. Locomer Protokolle 11/86. Locom.
 Hofmann, Werner (Hg.) (1986): Eva und die Zukunft. Das Bild der Frau seit der Französischen Revolution. München.
 Hotz-Davies, Ingrid / Schahadat, Schamma (2007) (Hg.): Ins Wort gesetzt, ins Bild gesetzt – Gender in Wissenschaft, Kunst und Literatur. Bielefeld.
 Hurrelmann, Klaus / Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer. In: Hurrelmann, Klaus / Schultz, Tanjev (2012): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel. S. 11–18.
 Kämpf-Jansen, Helga (1991): Männlicher Blick und weibliche Ästhetik In: Staudte, Adelheid / Vogt, Barbara: Frauen. Kunst. Pädagogik. Frankfurt a.M..

Kämpf-Jansen, Helga / Bee, Georg S. (2002): Jungen im Kunstunterricht benachteiligt – von der Notwendigkeit einer erneut zu führenden Geschlechterdiskussion anlässlich eines Projektes „Stadt“ im 4. Schuljahr. In: BDK-Mitteilungen 2/2002.
 Kämpf-Jansen, Helga / Hartwig, Helmut / Puritz, Ulrich (Hg.) (1983): Mädchenästhetik Kunst und Unterricht Heft 80, 1983.
 Latsch, Martin / Hannover, Bettina (2014): Smart girls, dumb boys!? How the discourse on „failing boys“ impacts performances and motivational goal orientation in German school students. Social Psychology, 45, 112–126.
 Neugebauer, Martin / Helbig, Marcel / Landmann, Andreas (2011): Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. In: European Sociological Review. 27. Jg. Heft 5. S. 669–689.
 Peez, Georg / Richter, Heidi (Hg.) (2003): Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Norderstedt.
 Sievert, Adelheid (2004): Kunstpädagogik – immer noch ein „Frauenfach“ und eine „Männerwissenschaft“? In: Kirschenmann, Johannes / Wenrich, Rainer / Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München. S. 276–283.

«Visual Literacy»: Bilder lesen – Bilder schreiben?!

Ich hatte bereits vor dem BUKO15 eine plastische Vorstellung davon, was man sich unter «Visual Literacy» vorstellen könnte: Wenn Bilder durch die Wahl des Ausschnitts und der Perspektive, durch zeigen und verbergen, durch die Inszenierung des Lichts und der Blickverhältnisse Machtverhältnisse ausdrücken und konditionierte Sehweisen veranschaulichen können, dann könnte mit «Visual Literacy» die Fähigkeit gemeint sein, all diese Bildkomponenten zu entschlüsseln respektive zu «lesen» und auf ihre Wirkung hin zu befragen. Und diese Fähigkeit ist – das betonen die Vertreter_innen unseres Fachs immer wieder – angesichts des «Iconic Turns» und der massenmedialen «Bil-

derflut» von grosser Bedeutung für die Orientierung in der heutigen Welt. Als ERNST WAGNER am BUKO15 anhand konkreter Arbeiten aus dem Kunst- respektive BG-Unterricht vorgeführt hat, wie komplexe Aufgabestellungen nach bildnerischen Kriterien wie räumliche Inszenierung, Hell-Dunkel, Farbgebung etc. zergliedert und in Kompetenzrastern verortet werden können, ist mir allerdings aufgegangen, dass «Visual Literacy» nicht nur das «Lesen von Bildern», sondern auch das «Schreiben von Bildern» meint. Die Fähigkeit, eigene Gedanken in Form von Bildern zu artikulieren, sie im geeigneten Medium umzusetzen und auf diese Weise anhand von Bildern zu kommuni-

zieren, ist also genau so relevant, wie das Entschlüsseln bestehender Bilder. Mehr noch: Souveränes Bildergestalten ist Voraussetzung für differenziertes Bilderwahrnehmen.

Zwei Fragen bleiben. Erstens: Wenn sich Bild-Produktions-Kompetenz und Bild-Rezeptions-Kompetenz wechselseitig bedingen, weshalb war dann das Herstellen von Bildern nicht ganz selbstverständlich Teil meines bild- und kunstwissenschaftlichen Studiums? Zweitens: Werde ich in meiner Ausbildung zur BG-Lehrerin ausreichend darauf vorbereitet, Jugendlichen Bildarstellungskompetenzen zu vermitteln?

Mélanie Laurence Tanner

Nanna Lüth

Geschlecht und andere Töne.

Gute Gründe, die Palette der Kunstpädagogik zu erweitern

Wenn Schule beansprucht, Lernort für alle Kinder zu sein, müssen sich Lehrer_innen und andere Verantwortliche um geschlechtersensibles Verhalten, die Verhinderung von Diskriminierung und die Förderung von Diversität bemühen.

Vorschulische Zwei-Farben-Lehre

Die kulturelle Unterscheidung in zwei Geschlechter beginnt früh. Schon vor der Geburt werden Namen für Jungen oder Mädchen erdacht, im Kinderwagen werden die Neugeborenen binär zurechtgemacht; ihre rosarote oder hellblaue Aufmachung dient dazu, die Aufmerksamkeit auf das zugewiesene Geschlecht zu lenken. Ohne diese Codierung nämlich fällt die Sortierung von bekleideten Kleinkindern schwer, was Eltern dazu führt, das Geschlecht des Kindes deutlich nach außen zu kommunizieren (vgl. Paoletti 1997: 34). Die geschlechtsspezifische Ausstattung von Kindern – so deuten Studien an – dient dazu, „angemessene, soziale Reaktionen auf das Baby“ hervorzurufen (ebd., eig. Übers.).

Das Problem sind nicht die Farben alleine, denn zusätzlich wird die Zuordnung mit Bedeutung aufgeladen. Auch 2015 wird „Spielzeug für Jungen [...] mit Attributen wie *aktiv*, *wild* und *mutig* verbunden, Mädchensachen hingegen mit *niedlich*, *süß* und *dekorativ*. Während Jungs im Weltraum Abenteuer bestehen und als Ritter oder Detektiv für das Gute kämpfen, bekommen Mädchen Beautysalons, Shoppingcenter und Ponyhöfe als Spielumgebung angeboten.“ (Richter 2015, eig. Hervorheb.)

Frühkindliche Vereinseitigung und mögliche Gegenmaßnahmen

Aber es geht um mehr als Geschlecht. Studien belegen, dass Kinder sehr früh kategorische Zugehörigkeiten unterscheiden können. Mauren Maisha Eggers, Professorin für Kindheit und Differenz an der Hochschule Magdeburg-Stendal, schreibt dazu: „Soziale Ungleichheit ist ein Lernprodukt. Kinder bringen bereits mit ca. vier Jahren in ihren eigenen Spielkonstruktionen, narrativen Inhalten und in ihrem interaktiven

Verhalten Differenz, evaluative Urteile und komplementäre hierarchische Positionierungen hervor.“ (Eggers 2012)

Kinder nehmen also wahr, dass verschiedene Positionierungen mit mehr oder weniger Macht und Prestige ausgestattet sind. Eggers schildert den Fall eines weißen, australischen Jungen, der im Rahmen einer Studie gefragt wurde „Was heißt es, Australier_in zu sein?“ (Derman-Sparks 2001: 7)¹ Seine Antwort lautet: „weiße Haut haben“ (ebd.). Diese Antwort ignoriert, dass indigene Australier_innen schon mehr als 50.000 Jahre in Australien lebten, bevor weiße Siedler_innen einwanderten. Der Junge erläutert zudem, dass die vietnamesisch-australische Puppe und die Aboriginal-australische Puppe keine Australier seien, weil ihre „Gesichter anders aussehen“ (ebd.). Hieran zeigt sich, dass auch frühkindliche Wahrnehmung nicht unabhängig von sozialen Strukturen gedacht werden kann, dass solche Normen, solange sie nicht aktiv bezweifelt und bearbeitet werden, fortbestehen. Eggers plädiert deshalb dafür, „diese unentrinnbaren Auseinandersetzungen mit der sozialen Welt im frühen Kindesalter in persönlich-bedeutsame Lerngegenstände zu verwandeln.“ (Eggers 2012)² Die Erziehung zu Differenzhandeln hingegen wird von ihr als „ein Prozess der Vereinseitigung verstanden. Kindliche Subjekte werden gezwungen, auf hoch geschätzte Fähigkeiten und Eigenschaften zu verzichten, weil diese auf der anderen Seite der Geschlechtergrenze gedacht werden.“ (ebd.)

Konkret heißt das: „Jungen werden dazu erzogen, Trauer und Verletztheit zu überspielen und emotionale Schockerlebnisse abzuschütteln und zuzudecken.“ (ebd.) „Mädchen hingegen werden in ihrem Drang zur Eigenständigkeit subtil gebremst (das betrifft vor allem den Ausdruck einer auf sich selbst ausgerichteten sexuellen Energie).“ (ebd.) Hieran ist zu sehen, dass Geschlechterfragen auch für Kinder eng mit Sexualität zusammenhängen.

Begründung für sexuelle Bildung und eine gerechtere Kunstpädagogik im Grundschulalter

2012 hat der Wiener Verein *Selbstlaut* eine Stellungnahme veröffentlicht, nachdem er für Unterrichtsmaterialien massiv

angegriffen wurde. (Selbstlaut 2012) In der Verlautbarung wird deutlich, dass die besondere Berücksichtigung von minoritären Positionen bei der präventiven Arbeit unverzichtbar ist. Das liegt daran, dass „Missbrauchstäter_innen [...] besonders die Situation bedürftiger Kinder ausnutzen und solcher, die sich diskriminiert fühlen [...]“ (ebd.) Außerdem hebt der Verein hervor, dass Kindern heute Pornografie ebenso wie sexualisierter Sprache begegnen und dass es unverantwortlich sei, „Kinder hiermit alleine zu lassen“. Zusammenfassend seien „Kinder, die aufgeklärt sind, [...] besser vor sexuellen Übergriffen geschützt als Kinder, die erst in der Pubertät Sexualerziehung bekommen.“ (ebd.)

Hierfür sind die meisten Kunstpädagog_innen nicht hinreichend ausgebildet. Trotzdem will ich – neben der Empfehlung von Zusatzqualifikationen – dafür plädieren, die Verhandlung von Kunst nicht auf blumige Fantasien zu begrenzen, sondern in der kunstpädagogischen Arbeit auch negativen Affekten und existenziellen Belangen Raum zu geben.³

Literatur

- Mauren Maisha Eggers, Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung - Was kann Diversität leisten?, 2012 [https://heimatkunde.boell.de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten]
- Louise Derman-Sparks, Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA, 2001: [http://www.situationsansatz.de/files/texte%20

ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20in%20den%20USA.pdf]

Nanna Lüth, Big Sister is watching you. Über die Notwendigkeit queer-feministischer Perspektiven in der Kulturvermittlung. www.kultur-vermittlung.ch, 2012 (online nicht mehr auffindbar, auf Anfrage sende ich ihn gerne zu: kritischekunstvermittlung@email.de)

Glenda MacNaughton: Silences and subtexts of immigrant and nonimmigrant children, 2001

[http://www.cdrcp.com/pdf/AntiBias-Silences%20and%20subtexts%20of%20immigrant%20and%20nonimmigrant%20children.pdf]

Jo B. Paoletti: The Gendering of Infants' and Toddler's Clothing in America. In: Martinez, Katharine und Kenneth L. Ames (Hg.): The Material Culture of Gender, the Gender of Material Culture, Winterthur 1997, S. 27-35.

Heidi Richter: Kunstpädagogik und Gender - damit auch im Kunstunterricht „die Kategorie Geschlecht möglichst selten eine blinde Wirksamkeit entfaltet...“ (Carol Hagemann-White) In: Gesine Spieß, Cillie Rentmeister (Hg.): Gender in Lehre und Didaktik. Eine europäische Konferenz in Erfurt. Frankfurt a.M. u.a. 2003, S. 61-79.

Selbstlaut e.V.: Stellungnahme [...] zur aktuellen Diskussion um die Unterrichtsmaterialien „Ganz schön intim“ [http://www.selbstlaut.org/_TCgi_Images/selbstlaut/20121208161945_stellungnahme_ganz%20schoen%20intim_verein_selbstlaut.pdf]

3 Auch im vorschulischen Bereich habe ich angesichts des häufig angstbesetzten Klimas um Darstellungen von Kindern „für den verantwortungsvollen Umgang mit Bildern ebenso wie für die Freiheit der Darstellung“ plädiert: „Eine mehr oder weniger reflektierte Nutzung von Medien in der Vermittlungs- und Dokumentations-tätigkeit wird Einfluss darauf haben, in welcher Form Kinder und Jugendliche sich dargestellt sehen und wie weit sie selbst eigenständige, nicht-normative Modi der (Selbst-) Darstellung erproben können.“ (Lüth 2012)

Myriam Gallo, Virginie Halter, Muriel Schwaerzler

Ideeller Forschungsraum zur Selbstreflexion und Positionierung im (OFF-)Kulturfeld

Die Forschungsarbeit *Eine Raumrecherche (CO-Labor, z.Z. physisch am Platanenweg 4)* entstand im Rahmen unserer Masterthesis in Art Education an der Hochschule der Künste Bern. Im folgenden Text geben wir Einblicke in Prozesse unseres Schaffens.

Entstehung/ Kontext von CO-Labor

Immer noch fällt es schwer zu beschreiben, wer oder was CO-Labor ist. Mittlerweile bezeichnen wir CO-Labor als dynamisches Kollektiv und auch als einen Raum, welcher wiederum ganz vieles ist und sein kann. Manchmal nur ideell vorhanden und manchmal temporär physisch betretbar.

Einerseits entsprang die Motivation zur Gründung von CO-Labor aus dem Interesse, neue Vermittlungsansätze außerhalb des schulischen und musealen Kontextes zu testen, andererseits reizte es uns, im freien Kulturbereich tätig zu werden und ein Projekt auf die Beine zu stellen, welches auch nach Abschluss unseres Studiums weiterlaufen sollte. Wir wollten ein Gefäß herstellen, wo Experimente und Austausch auch außerhalb eines Ausbildungsalltags möglich sind. Die Selbstorganisation und Unabhängigkeit von institutionellen Rahmenbedingungen war von Beginn an ein zentrales Bedürfnis.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde CO-Labor Anfang 2013 gegründet. Der Name sollte als Platzhalter dafür dienen, dass die Kollaboration untereinander und mit anderen ein zentraler Aspekt unserer Praxis ist, und er soll gleichzeitig dem Laborartigen, Experimentellen einen Platz einräumen.

Von Anfang an stand die Entscheidung fest, dass sich CO-Labor nomadisch in Form von Zwischennutzungen manifestiert.

Mittlerweile hat CO-Labor zwei Zwischennutzungen realisiert, die etwas weniger als ein Jahr auseinander liegen. Die Raumbetreiberinnen von CO-Labor sind parallel dazu auch als Künstler_innengruppe aktiv.

Die erste Zwischennutzung haben wir im Juni 2013 während eines Monats in einer ehemaligen Metzgerei in

Bern durchgeführt. Wir gestalteten ein vielseitiges, dichtes Programm, wofür wir verschiedene Formate entwickelten, die auf die Räumlichkeiten und die Verortung im Quartier Bezug nahmen. An dieser Stelle soll nicht detaillierter auf die einzelnen realisierten Formate eingegangen werden. Vielmehr fokussieren wir auf die Entwicklung, die dazu führte, uns mit übergeordneten Fragen von Räumen auseinanderzusetzen.

Ausgehend von der ersten Zwischennutzung haben sich für uns verschiedene Fragestellungen herauskristallisiert, welche CO-Labor und dessen Verortung betreffen.

Welche Art von Raum wollen wir betreiben? Welche Rollen nehmen wir dabei ein und wovon möchten wir uns abgrenzen? Durch das Bedürfnis diesen Fragen, der Art des Raumes oder seiner inhaltlichen Ausrichtung auf den Grund gehen zu können und unsere Rollen zu klären, ist das Konzept für unsere Forschungsarbeit zu selbstorganisierten Räumen entstanden.

Eine Raumrecherche (CO-Labor, z.Z. physisch am Platanenweg 4)

Im Rahmen unserer Masterthesis entwickelten wir CO-Labor weiter. Einerseits manifestierte sich CO-Labor in einem physischen Raum, einer Zwischennutzung am Platanenweg 4. Der Platanenweg 4, eine ehemalige Garage im Lorrainequartier in Bern, wurde zur temporären Bar mit regelmäßigen Anlässen.

Die Anlässe hatten keinerlei künstlerischen Anspruch, vielmehr spiegelten sie eine Art unbeschwerter Selbstorganisation, die sich beispielsweise in Live-Filmvertonungen oder Tauschmärkten äußerte, welche von allen Menschen besucht werden konnten. Mit diesen Anlässen wollten wir Fragen zum Publikum, dessen Zusammensetzung und der Zugänglichkeit von einem Raum adressieren; weg von einem geschlossenen Format, das nur für Eingeweihte sicht- und betretbar war, hin zu einem offenen Raum. Durch diese Form der Anlässe konnten wir direkt Einfluss auf die Zugänglichkeit unseres Raumes nehmen. In diesem Kontext begannen wir, Selbstorganisation

als Impuls zu verstehen, welcher im Verlauf der Anlässe oder Öffnungen des Raumes eine jeweils spezifische Eigendynamik bekam.

Andererseits begannen wir, CO-Labor als gemeinsamen ideellen und auch virtuellen Forschungsraum und potentiellen Handlungsraum zu verstehen und auch zu nutzen. CO-Labor wurde zu einem Denk- und Austauschraum, welcher keine geographische Verortung benötigte. Der Gedanke, dass wir an CO-Labor als Raum keinen Besitzanspruch stellen, damit sich der Raum entwickeln kann, wurde für uns wichtig. Damit bekam CO-Labor als Raum ein eigenes Innenleben, welches nicht durch einzelne Individuen gesteuert werden kann.

In der Zeit intensiver Zusammenarbeit bedienten wir uns verschiedener Werkzeuge, wie z.B. eines für alle Teilnehmenden offenen Wiki, welches wir für praktische Planungen brauchten oder des Google-Kalenders, wo jede_r ihre_seine jeweiligen Zeitressourcen eintragen konnte.

Auch die Webseite www.CO-Labor.ch wurde für uns zum Werkzeug. Sie zeigt unsere bisherigen Projekte und Formate, beinhaltet einen Kalender, welcher CO-Laborationen mit anderen Menschen oder Kollektiven ermöglicht und sie eröffnet erste Teile unserer Forschungsarbeit.

Ziele unserer Masterthesis waren *Selbstreflexion und Positionierung im (OFF-) Kulturfeld*. Dafür haben wir zwanzig bis dreißig Räume in der Schweiz, Deutschland und Österreich angeschrieben, um einen Besuch zu vereinbaren. Wir wählten Räume aus, welche uns strukturell, formal oder inhaltlich interessierten. Bei der Auswahl der Räume rückte das Attribut ‚künstlerisch‘ in den Hintergrund. So besuchten wir beispielsweise den *Autonomen Beautysalon*, eine großräumige Besetzung in Zürich, den *OLM SPACE*, einen EIN-MENSCH Kunstraum unter einer Autobahnbrücke in Neuenburg, oder *Bildwechsel*, ein feministisches Künstlerinnen*archiv in Hamburg. Wir führten zehn qualitative Interviews in Deutschland und der Schweiz durch, bei welchen wir Fragen zu *Wesen, Wert und Wirkung dieser Räume* stellten. Zusätzlich interviewten wir Philip Cabane, Experte für urbane Strategien & Entwicklung und Dozent am *Hyperwerk Schweiz*, und Carla Orthen, welche zum Thema „Räume künstlerischer Selbstorganisation in Deutschland und ihre Positionierung im Kunstfeld“ dissertiert.

Unsere filmisch aufgezeichneten jeweils ca. einstündigen Interviews wurden transkribiert und mittels der Grounded Theory gemäß Mey& Mruck ausgewertet:

Durch das Sammeln und Ordnen von Schlagworten, welche in den Interviews genannt wurden, ist ein analoges Mindmap mit einem vernetzten Grundgerüst entstanden. Aus diesem Mindmap ergaben sich die zentralen Themen für unsere theoretische Untersuchung, welche wir in einer kartographi-

schen Inhaltsübersicht, dem *Mapping der Bezugfelder*, visualisiert haben. Das *Mapping der Bezugfelder* galt unserer Orientierung und ist deshalb als intuitiv zu verstehen. Es ist aus dem Material und zeigt die Themen, welche von den interviewten Raumbetreiber_innen angesprochen wurden. Die einzelnen Bezugfelder sind non-linear, ähnlich einer Zellstruktur, angeordnet. Diese Art von Inhaltsübersicht erlaubte uns das gleichzeitige Arbeiten an unterschiedlichen, jedoch hierarchisch gleichberechtigten Themen. Das Mapping zeigt auch die Notwendigkeit, dass die einzelnen Bezugfelder nur kontextgebunden verstanden werden können. Um die Bezugfelder des Mappings auszuarbeiten, haben wir einzelne Textstellen der transkribierten Interviews mit einem Code gekennzeichnet und folgend gezielt nach anderen Textstellen gesucht, die ähnliche oder kontrastierende Phänomene aufweisen. Die Erkenntnisse daraus wurden zusammengefasst und flossen nach Möglichkeit in das Verständnis und unsere Praxis innerhalb unseres Raumes, *CO-Labor*, ein. Dadurch bekamen wir wiederum einen neuen Blick auf die Ursprungsdaten.

Auch der gesamte Schreibprozess verlief zirkulär. Das Arbeiten im Kollektiv ermöglichte uns das ständige Überarbeiten der Textstellen der anderen, somit kann der Text unserer Masterthesis in seinem jetzigen Zustand keiner einzelnen Person mehr zugewiesen werden. Das Layout der gedruckten Form unserer Thesis entspricht unserer vernetzenden und non-linearen Arbeitsart. Die Thesis kann somit im horizontalen Zickzack oder auch vertikal gelesen werden.

Exemplarisch wird hier ein Ausschnitt der Untersuchung zur *ROLLE des_r Einzelnen* aufgeführt:

In den Interviews wurde klar, dass der_die Einzelne innerhalb der Raumorganisation verschiedene Rollen einnimmt. Die Art und Weise des Eigenverständnisses ist wiederum ausschlaggebend für das Verständnis, wie Menschen sich sozial organisieren.

Aus den Interviews gehen folgende exemplarische Aussagen der Raumbetreiber_innen hervor:

Renaud Loda, welcher einen Ein-Mensch-Kunstraum betreibt, beschreibt seine Rolle folgendermaßen:

„[...] oft passiert es mir, dass ich Kurator bin und Assistent, um mit dem Künstler, der da ist, zu sein. Und wir sind die Einzigen, es gibt keine Besucher, keine Zuschauer. Der Zuschauer, das bin ich.“¹

Ebenso divers beschreibt auch Chris Regen ihre Rolle.

„Ich bin eigentlich der Garant, ich muss den Kopf hinhalten, Flaschen wegräumen und so, also... Ich bin Raumpflegerin, aber auch Chef [...]“²

Carla Orthen erklärt die multiplen Anforderungen im Kulturbereich als Anforderungen einer bestimmten Zeit und er-

1 Renaud Loda (OLM SPACE), 2014.

2 Chris Regen (Kaskadenkondensator), 2014.

weitert den Anforderungsbegriff mit jenem einer bestimmten Vorstellung von Individualität.

„Es gibt immer mehr Tätigkeiten, die nicht mehr einer bestimmten Ausbildung zuzuordnen sind. Es gibt immer mehr Anforderungen, dass ich eben als Künstler genauso Projektmanager bin, genauso möglicher Kurator, möglicherweise Galerist und es geht ja über den Kulturbereich hinaus. Also die Schlagworte Kreativität und Flexibilität haben sich in den letzten Jahren als Anforderungen an viele Arbeitstätige entwickelt und insofern ist der Kulturbereich mittlerweile auch stark hybride in dem Sinne [...]. Es hat natürlich auch mit einer Vorstellung von Individualität zu tun [...]. Das ist eine Mischung aus Anforderung aber eben auch Vorstellung, wie ich arbeiten und leben möchte.“³

3 Carla Orthen, 2014.

Solche und weitere Aussagen haben wir aus den Interviews herausgefiltert und mit theoretischen Ansätzen verglichen, ergänzt oder kontrastiert.

Für unser Rollenverständnis bei CO-Labor haben wir daraus folgenden Schluss gezogen:

Jede der Akteur_innen kann verschiedene Rollen austeilen. Wir empfinden den Umgang mit Rollen als Teil von Lernprozessen. Rollen sind nicht da, um ein Selbstverständnis zu stärken oder sich darin auszuruhen.

Kunstvermittlung und CO-Labor

CO-Labor bewegt sich zwischen künstlerischem, politischem und sozialem Handeln. CO-Labor strebt mit den ortsspezifischen Konzepten immer wieder neue Kooperationen an und sieht in der Kompliz_innenschaft eine Möglichkeit zur Vermittlung. Menschen erproben hierbei innerhalb unterschiedlicher Formate neue Handlungsmöglichkeiten.

Das ständige Involviertsein von Gesellschaft und Institution, wie auch das eigene Involviertsein in Gentrifizierungsprozessen ist CO-Labor klar geworden. CO-Labor bewegt sich deshalb nicht mehr im ON oder OFF, im INNEN oder AUSSEN. Vielmehr sehen wir Potential in selbst geschaffenen Räumen, selbst initiierten Reflexionsprozessen und im damit einhergehenden Erkennen und Sichtbarmachen von Strukturen und auch Grenzen.

CO-Labor hat keine abgeschlossene Forschungsarbeit angestrebt, vielmehr wurden während des Arbeitens Kontexte und Verbindungen sichtbar. CO-Labor ist Forschungsraum, Reflexionsraum, potentieller Handlungsraum und ideeller Denkraum. Diese selbst erschaffenen Räume haben jeweils spezifische Realitäten inhärent und referieren in unterschiedlicher Weise miteinander, bzw. bedingen sich gegenseitig.

Lucile Schwörer-Merz

Künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse als zentraler Einflussfaktor auf den Professionalisierungsprozess von Kunstlehrenden

Fragestellung

Künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse sind Situationen, in denen ein anderer, neuer Blick auf künstlerische Lehr- und Lernsituationen, die Kunst und den Kunstunterricht ermöglicht wird – sie werden somit zu Schlüsselereignissen im Zusammenhang mit der Entwicklung einer professionellen kunstpädagogischen Haltung. Das ist eines der Ergebnisse einer bis vor kurzem an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe von mir durchgeführten Langzeitstudie, in der zehn Studierende während ihres gesamten Lehramtsstudiums und darüber hinaus bis in den Schuldienst begleitet wurden.

Das Hauptanliegen dieses Forschungsprojekts ist die Untersuchung der kunstpädagogischen Selbstkonzeptentwicklung von Studierenden, im Sinne einer sich entwickelnden kunstpädagogischen Professionalität im Hinblick auf die Potenziale des schul- und hochschuldidaktischen Konzepts der künstlerischen Bildung.

Mit anderen Worten: Welche Einflussmöglichkeiten haben Angebote künstlerischer Bildung, insbesondere künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse, auf den Professionalisierungsprozess von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen?

Künstlerische Bildung

Das Lehr- und Lernkonzept der künstlerischen Bildung¹ orientiert sich mit seinen Inhalten, Methoden und Zielen an der Kunst. Es bezieht sich auf den von Joseph Beuys formulierten „erweiterten Kunstbegriff“ und begreift kunstpädagogische Prozesse selbst als künstlerische Prozesse.

Das übergeordnete Ziel der künstlerischen Bildung ist die Übung des künstlerischen Denkens; dies gliedert sich in die drei eng miteinander in Beziehung stehenden Teilbereiche: sensible Wahrnehmung, kritische Reflexion und eigenständige Imagination.

Diese sind wichtige Bausteine für die Bildung eines selbstbestimmten und selbstorganisierten Individuums.

Forschungsdesign

Die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung bilden Studierende der Kunstpädagogik mit dem Schwerpunkt Grund-, Haupt- und Realschullehramt.

Um den Professionalisierungsprozess untersuchen zu können, war eine Langzeituntersuchung notwendig, mit der die Studierenden von Beginn ihres Studiums bis in den Schuldienst hinein beobachtet und begleitet werden konnten. Das Forschungsdesign sieht eine Vielzahl an Forschungstechniken und -methoden vor, die miteinander trianguliert werden.

Die so entstandenen Fallstudien fußen auf einer Fülle an Forschungsmaterial: Es handelt sich um Beobachtungen des künstlerischen Denkens und Handelns, narrative Interviews und leitfadenorientierte Interviews, Portfolios, Rechenschaftsberichte und Kunstwerke der Studierenden selbst.

Professionalität

Bevor man die Frage beantworten kann, wie das Konzept der künstlerischen Bildung auf den Professionalisierungsprozess von Kunstlehrenden wirkt, ist es wichtig, zunächst danach zu schauen, was ist kunstpädagogische Professionalität? Was sind ihre Kennzeichen?

Zunächst ist pädagogische Professionalität immer schwer zu bestimmen. Je nach Blickwinkel und theoretischem Standpunkt ergibt sich ein anderes Bild von Professionalität. So ist Professionalität auch für jede Fachdidaktik aufs Neue zu bestimmen.

Im vorliegenden Fall stellen sich also folgende Fragen: Was erwartet die Gesellschaft von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen? Wie wirkt sich die künstlerische Bildung, insbesondere künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse, auf deren Professionalisierung aus? Und was gehört im Hinblick auf das Konzept der künstlerischen Bildung für die Lehrenden zum professionellen Arbeiten?

¹ Weitere Informationen zur künstlerischen Bildung u. a. in folgenden Publikationen: Kettel, Joachim: *Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004* und Buschkühle, Carl-Peter: *Perspektiven Künstlerischer Bildung. Köln 2003.*

Abb.1
Simone zeichnet während des Interviews eine narrative Landkarte.

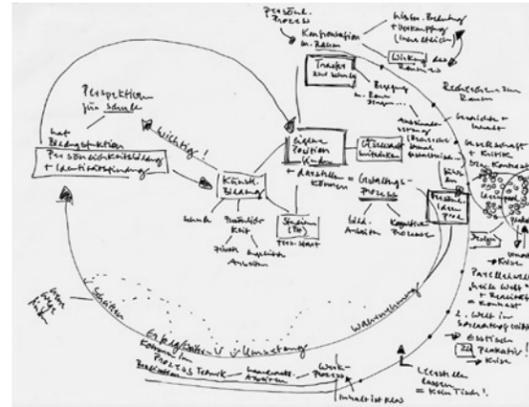


Abb.2
„Immer wieder faszinieren mich grafische Anordnungen von Formen, Flächen und Farben ...“ (Abb. Portfolio)



2 Thole, Werner:
http://www.gew.de/gute_paedagogische_Professionalitaet.html (letzter Aufruf: 9. Januar 2014).

3 Vgl. Kuhl, Julius; Müller-Using, Susanne; Solzbacher, Claudia; Warnecke, Wiebke (Hrsg.): Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken - Begabungen entfalten. Freiburg/B. 2011.

4 Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013.

5 Simone studierte an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe die Fächer Kunst, Deutsch und evangelische Theologie auf Realschullehramt.

Grundsätzlich misst sich die Qualität pädagogischer Professionalität letztendlich immer daran, „wie es gelingt, Kinder, Jugendliche und Erwachsene dabei zu unterstützen, um selbstbestimmt durchs Leben zu gehen“²

Für eine selbstbestimmte Lebensführung bedarf es gewisser Fähigkeiten, die insbesondere in der künstlerischen Arbeit geübt werden können. Das sind beispielsweise die Positionierungsfähigkeit, die differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, die Fähigkeit zu selbständigen Bedeutungskonstruktionen und zu visionärem, imaginativem Denken. Diese Fähigkeiten sind über die künstlerische Arbeit hinaus, als eine Befähigung des Einzelnen, in einer komplexen, sich fortwährend wandelnden Gesellschaft, Perspektiven für das eigene Leben zu gewinnen, von Bedeutung.

Angesichts dieser Anforderungen an den Lehrenden wundert es nicht, dass zunehmend, von der (bildungs-)wissenschaftlichen Forschung unterstützt, die Zusammenhänge betont werden, die es zwischen Lehrerpersönlichkeiten und deren Haltungen und Unterrichtsqualität gibt. Mit dem Slogan „Bildung braucht Beziehung“³ kehrt nach Jahren eines eher technokratischen Berufsverständnisses das Interesse an der Lehrerhaltung nach und nach erneut in den Blick. Die Annahme, dass die Lehrerhaltung entscheidend für gelingendes Lernen ist, wurde u. a. durch die Hattie-Studie⁴ hervorgehoben. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage: Ist

Haltung und Persönlichkeit lehrbar und erlernbar und in die Lehrerbildung insbesondere an Hochschulen integrierbar und, wenn ja, wie? Und: welche Rolle spielen dabei künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse? Anhand des folgenden Fallbeispiels soll exemplarisch der Frage nachgegangen werden, wie Angebote künstlerischer Bildung auf den Professionalisierungsprozess von Kunstlehrenden wirken.

Eckfall Simone

Vor dem Studium⁵ hat Simone eine Ausbildung zur Grafikerin gemacht und ist nun nach dem Referendariat seit einem Jahr als Lehrerin an einer Karlsruher Realschule tätig. Sie wurde bereits im 4. Semester zum ersten Mal interviewt, um herauszufinden, wie sie Angebote der künstlerischen Bildung aufnimmt und versteht. Während des sehr offenen, narrativen Interviews hat Simone eine narrative Landkarte gezeichnet.⁶ (Abb.1) Die künstlerische Bildung zeichnet Simone zentral in ihre Landkarte. Flankiert wird die künstlerische Bildung von der Persönlichkeitsbildung und der Fähigkeit, eine eigene Position zu finden. Diese Fähigkeit, die notwendig ist, um überhaupt an Gesellschaft mitwirken zu können, wird besonders innerhalb von Gestaltungsprozessen geübt. Auch kann man der Landkarte entnehmen, dass Simone bereits zu diesem Zeitpunkt die Möglichkeit sieht, ihre im Studium gemachten Erfahrungen auf ihre zukünftige Lehrtätigkeit zu übertragen.

Neben dem Interviewtext, der narrativen Landkarte und den protokollierten Beobachtungen liegt zur Untersuchung ein Portfolio vor, welches Simone das gesamte Studium begleitet hat. Dieses Portfolio bietet einen Einblick in einen Ausschnitt ihrer Biografie – ihres Studiums. Eine Vielzahl gesammelter, beobachteter, recherchierter Spuren und Ergebnisse ist hier in Form von Skizzen, Zeichnungen, Fotos, Texten etc. zusammengetragen.

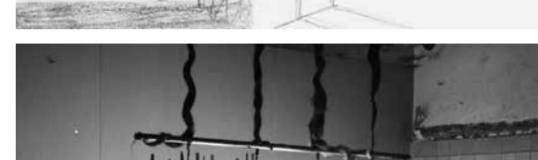
Zu Beginn ihres Studiums zeigt ihr Portfolio, geprägt durch ihre Ausbildung zur Grafikerin, sehr technische, zweidimensionale, grafische Gestaltungsarbeiten mit den Gestaltungselementen Fläche, Linie und geometrische Formen. (Abb.2) „Immer wieder faszinieren mich grafische Anordnungen von Formen, Flächen und Farben ...“ (Simone, Portfolio) Im weiteren Verlauf dokumentiert sie in ihrem Portfolio Recherchen und Überlegungen im Zusammenhang mit einer künstlerischen Lehrveranstaltung, die im ehemaligen Karlsruher Schlachthof stattfand. Hier sollten die Studierenden auf den vorgefundenen Ort künstlerisch reagieren. Die individuell wahrgenommenen, recherchierten und gesammelten Spuren, Beobachtungen und Erkenntnisse sollten in einen künstlerischen Gestaltungsprozess überführt werden und abschließend in ein Werk münden. Die Studierenden waren

gehalten, ihr persönliches Thema, ihren Ort in den Kühlräumen sowie die Medien und das Material ihrer Bearbeitung selbst zu bestimmen.

Das Seminar begann mit dem Lesen von Texten zu den Merkmalen zeitgenössischer Kunst, insbesondere zur Bedeutung des Ortes und des Rezipienten für die Kunst. Diese Theorie, gepaart mit der eigenen künstlerischen Erfahrung/Praxis, veränderte Simones Kunstbegriff, der geprägt war durch ihre Ausbildung zur Grafikerin, und somit auch ihre künstlerische Arbeit. Sie schreibt in ihrer Hausarbeit: „Einen gangbaren Weg zwischen handwerklicher Präzision, Grafik, Design und Kunst zu finden, wurde zu meiner persönlichen Herausforderung.“ (Hausarbeit Simone, Seite 1) Alle in dieser Untersuchung interviewten Studierenden betonten immer wieder das Potenzial künstlerischer Projekte an heterotopen Orten. „Also im Rahmen des Studiums war die Konfrontation mit dem Ort für mich ganz zentral ...“ (Interview II Simone, Zeile 143-146)

Simones Erfahrungen und Wahrnehmungen am Ort Schlachthof sind ihr Start in einen andauernden Gestaltungsprozess. (Abb.3) Simones Kunstbegriff wandelt und verändert sich. Sie verlässt die zweidimensionale Fläche und beobachtet Linien und Formen im Raum. Sie sucht Linien und Flächen in der Architektur, im Mauerwerk der Gebäude. (Abb.4) „Linien und daraus resultierende Räume faszinieren mich. Auch im Schlachthof.“ (Simone, Portfolio) Mit ihrer Installation am Ende des Semesters erzeugt sie einen Raum im Raum. Vom Zweidimensionalen zu raumgreifenden Installationen, die den Betrachter und den Ort integrieren. (Abb.5) In ihrem Portfolio dokumentiert sie ihren ganzen Arbeitsprozess. Auch gescheiterte, nicht umgesetzte Ideen. Sie selbst beschreibt diese Krisen künstlerischer Arbeit und das Überwinden dieser Krisen als „Entwicklungsprozess“.

Interessant ist, dass Simones Portfolio die Verknüpfung, Vernetzung und den Anschluss der einzelnen Seminare und Übungen, das Weiterarbeiten zwischen den Lehrveranstaltungen, deutlich zeigt. Im weiteren Verlauf dokumentiert Simone Experimente, die sie in den Semesterferien mit einem alten Bundeswehrfallschirm durchgeführt hat. Auch hier begeistert sie sich für die Linien, die durch die Falten im Material und durch die Schnüre entstehen. (Abb.6) Der mit Schnüren an Stahlstützen befestigte Fallschirm bläht sich auf und bildet, durch die Luftströmung der durch ein brennendes Feuer erwärmten Luft in der Mitte, eine Kuppel. Auch hier: Linien durch die Stahlstützen, die Schnüre, die Falten im Material und ein Raum, der unterhalb der Kuppel durch den Fallschirm entsteht. Abschließend entwickelt und dokumentiert sie in ihrem Portfolio ihre künstlerische Abschlussprüfung.



6 Die Methode der narrativen Landkarte unterstützt die Analyse narrativer Interviews. Unterschiedliche Qualitäten der gezeichneten Elemente werden untersucht. Die Analyse fragt danach, wie diese Elemente dargestellt, gezeichnet worden sind, beispielsweise wie groß die Elemente ausfallen, wie detailliert sie gezeichnet sind; ist die Lage der Elemente eher zentral oder peripher, sind die Elemente einander zugeordnet, und vieles mehr.

Abb.3
„Also im Rahmen des Studiums war die Konfrontation mit dem Ort für mich ganz zentral ...“ (Abb. Portfolio)

Abb.4
„Linien und daraus resultierende Räume faszinieren mich. Auch im Schlachthof.“ (Abb. Portfolio)

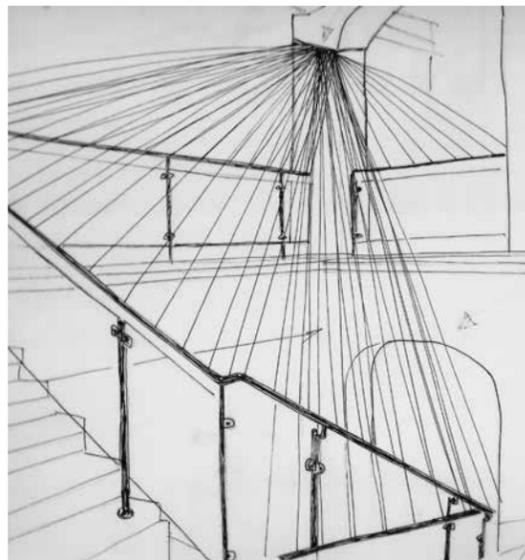
Abb.5
Simone nimmt mit dieser Arbeit Bezug auf die bekannte Anekdote des Damoklesschwertes. (Abb. Portfolio)

Abb.6
Experimente mit einem alten Bundeswehrfallschirm. (Abb. Portfolio)

Abb.7
Simones erste Überlegungen den Fallschirm in einem Treppenaufgang der PH ins Werk zu setzen.
(Abb. Portfolio)



Abb.8
Künstlerische Abschlussprüfung Simone:
Durch die Raum-Faden-Verhältnisse entstanden „imaginäre“ Flächen und ein Raum im Raum.
(Abb. Portfolio)



7 Ganz im Gegensatz zu einigen Untersuchungen, in denen das Studium generell als wenig einflussreich für die professionelle Entwicklung gesehen wird. Kenneth M. Zeichner and B. Robert Tabachnick beziehen sich bereits 1981 auf Dan C. Lortie und kennzeichnen die Lehrerbildung als „low impact enterprise“, was man übersetzen könnte als „Unternehmen mit generell schwacher Wirkung“ (Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R.: Are the effects of university teacher education „washed

Zunächst verfolgte sie das Ziel, den Fallschirm mit an die Hochschule zu nehmen und dort neu zu inszenieren. Deshalb machte sie sich auf die Suche nach einem geeigneten Ort. Simone dokumentiert ihre intensive Ortssuche und Raumrecherche mit zahlreichen Fotografien und Skizzen. Sie entscheidet sich, den Fallschirm in einem Treppenaufgang ins Werk zu setzen. (Abb.7) Aus brandschutztechnischen Gründen durfte sie im Gebäude nicht mit dem Fallschirm arbeiten – ein „Plan B“ musste her. Simone überlegte, was sie am Fallschirm faszinierte – es waren die Gestaltungselemente der Linien in Beziehung zum Raum. Die Linien realisierte sie folglich, indem sie rote Wolle von einem zentralen Punkt ganz oben im Treppenhaustrich, an dem sie sonst den Fallschirm befestigt hätte, fächerartig mit einer Vielzahl von Punkten des Treppengeländers straff verspannte. Durch die Raum-Faden-Verhältnisse entstanden „imaginäre“ Flächen und ein Raum im Raum des Treppenaufgangs. (Abb.8) Impulse für diese künstlerische Arbeit waren einerseits ihre Ex-

perimente mit dem Fallschirm, aber auch noch immer Linien und Flächen.

Simones Portfolio zeigt eindrucksvoll ihren künstlerischen Entwicklungsprozess, angefangen mit kleinteiligen, zweidimensionalen Zeichnungen und Malereien zum Thema Linie und Fläche zu Beginn ihres Studiums bis hin zu raumgreifenden Installationen mit Ortsbezug. Besonders die künstlerische Erfahrung/Praxis ist Schlüsselereignis im Zusammenhang mit ihrem Professionalisierungsprozess. Sie selbst schreibt rückblickend in ihrem Rechenschaftsbericht: „Ich denke, durch solche Gestaltungsprozesse kann Persönlichkeitsbildung stattfinden. Wahrnehmung, Gestaltung, neue Standpunkte entwickeln, aber auch das Scheitern sind Bausteine, die letztendlich zur Persönlichkeitsbildung beitragen ... Das Studium trug zu meiner allgemeinen Persönlichkeitsbildung bei.“

Künstlerische Bildung wirkt auf die kunstpädagogische Professionalität

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen, dass gerade Angebote künstlerischer Bildung, insbesondere künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse, das Potenzial haben, ein ganzes Konglomerat an Einstellungen und Haltungen beim Einzelnen zu entwickeln. Diese sind als Basis für das kunstpädagogische Selbstkonzept im Sinne einer tragfähigen kunstpädagogischen Professionalität lebenslang entwickelbar und somit, da sie in ihrer Entwicklung gefördert werden können, auch lehrbar. Dieses Konglomerat an Haltungen beeinflusst ohne Zweifel, so die vorliegenden Untersuchungsergebnisse, das Denken und die kunstpädagogische Praxis der Lehrenden. Wie z. B. Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen Kunstunterricht verstehen, hängt insbesondere von deren Kunst- und Bildungsbegriff sowie von deren Welt- und Menschenbild ab.

Auch wenn es sich beim kunstpädagogischen Selbstkonzept um eine ganz subjektiv gewichtete Mischung verschiedener Einstellungen und Haltungen handelt, hängt seine Tragfähigkeit vom Zusammenwirken der Haltungen ab. Das heißt, alle Teilhaltungen müssen gleichermaßen ausgebildet sein und dann nutzbar gemacht werden, wenn es die Situation erfordert: die künstlerische Haltung, die pädagogische Haltung, verbunden mit dem dazugehörigen Welt- und Menschenbild, und die Bereitschaft, persönliche und damit gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Von besonderer Bedeutung sind zudem eine reflexive Haltung und eine gewisse Leidenschaft für die Sache. Die Summe dieser Einstellungen und Haltungen macht die Lehrerpersönlichkeit, das kunstpädagogische Selbstkonzept aus Theorieansätze, subjektive (Handlungs-)Theorien, d. h. Einstellungen und Haltungen, die sich im Laufe des Studiums entwickelt haben, und Erfahrungen

aus dem praktischen künstlerischen und pädagogischen Handeln verbinden sich hierbei zu einem individuellen kunstpädagogischen Konzept. Im Zentrum dieses Selbstkonzepts steht das persönliche Leitbild (Utopien, Visionen, Ideale) – in einem ständigen Widerstreit von Anspruch und Wirklichkeit, von persönlichen Wertvorstellungen und gesellschaftlichen Herausforderungen.

Für den Professionalisierungsprozess sind nicht nur das Studium, sondern auch das Referendariat, eine kontinuierliche eigene künstlerische Praxis, die Nutzung von Lern- und Fortbildungsmöglichkeiten in den Bereichen Kunst und Pädagogik, die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen sowie die Selbstreflexion von besonderer Bedeutung. Eine wesentliche, alles durchdringende Voraussetzung ist die generelle Entwicklungsbereitschaft des Einzelnen. Die Entfaltung eines professionellen kunstpädagogischen Selbstkonzepts vollzieht sich im gesamten Verlauf der beruflichen Entwicklung. Im Idealfall führt diese Entwicklung dazu, dass man sich selbst als Experte und als „selbstwirksam“ im beruflichen Handeln wahrnimmt und als authentische Lehrerpersönlichkeit von den Schülern wahrgenommen wird.

Es stellt sich demnach nicht die Frage, ob Angebote künstlerischer Bildung Einfluss haben auf den Professionalisierungsprozess⁷, sondern es ist die Frage, wie Angebote künstlerischer Bildung auf die Entwicklung der kunstpädagogischen Professionalität wirken.

Einige Jahre später, bereits im Schuldienst, zeigt Simone eine tragfähige kunstpädagogische Professionalität. Aus den eigenen Erfahrungen ihres Studiums heraus möchte Simone ihre Schülerinnen und Schüler ermutigen, sie möchte, dass sie aktiv werden, sich ganz und leidenschaftlich einer Sache zuwenden können, einen Willen entwickeln und „nicht gleich jedes Scheitern mit Aufgeben verbinden“. „Meine Schülerinnen und Schüler sollen selbst aktiv werden, einen Willen und eine Position entwickeln und nicht gleich jedes Scheitern mit Aufgeben verbinden. Ich möchte sie dabei unterstützen, selbstbestimmt durchs Leben gehen zu können. Künstlerisch-praktische Arbeit kann bei Schülerinnen und Schülern die Fähigkeiten entwickeln, die sie für eine selbstbestimmte Lebensgestaltung benötigen, das braucht jedoch Menschen, die dies fördern (also uns Lehrer).“

(Rechenschaftsbericht Simone, Zeile 67-75)

out“ by school experiences? Journal of Teacher Education. 1981, Seite 7–11. <http://myteachereducation.wikispaces.com/file/view/Are+the+Effects+of+University+Teacher+Education+Washed+Out+by+School+Experience.PDF> (letzter Aufruf 07.04.2015). Auch Andrea Dreyer meint in ihrer Studie herausgefunden zu haben, dass sich kunstpädagogische Professionalität „fast ausschließlich erst in der zweiten Phase der Lehrerbildung bzw. vor allem innerhalb der anschließenden Berufsjahre generiert und sich demzufolge weitestgehend unabhängig vom kunstdidaktischen Diskurs entwickelt“ (vgl. Dreyer, Andrea: Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitative empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext. München 2005, S 231.).

Swantje Kaulfers, Sabine Lenk, Rainer MÜgel, Wilfried Reuter, Tanja Wetzels, Ingo Wirth

„Symmetrie geht für mich gar nicht ...!“¹

Welche Vorstellungen leiten uns, wenn wir beratend in ästhetische Prozesse von Schülern² im Kunstunterricht eingreifen?

- 1 Spontaner Kommentar einer Teilnehmerin am Workshop in Salzburg.
- 2 Der Lesbarkeit halber verwenden wir bei „Lehrer“ und „Schüler“ nur die männliche Form der Bezeichnung.
- 3 „Wir“, das ist eine Arbeitsgruppe, die sich eigeninitiativ mit Blick auf den Salzburger Kongress gebildet hat und personell entsprechend der vielfältigen Blickachsen auf das kunstpädagogische Feld die Bereiche Hochschule, Schule und Studienseminar abbildet. Im Unterschied zu der in der Community immer wieder postulierten Trennmarke zwischen „Theorie“ und „Praxis“ entwickelte sich unsere gemeinsame Arbeit überraschend einträchtig und äußerst inspirierend.
- 4 Vgl. Sabine Lenk, Tanja Wetzels: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? 2014, <http://zkmb.de/index.php?id=182>

Ansatz

Wir betrachteten diesen Workshop als eine Art Versuchsanordnung und wollten wissen, ob sich die uns im Vorfeld gestellte offene Frage auch im erweiterten kunstpädagogischen Diskurs als ein frag-würdiger „blinder Fleck“ der Kunstpädagogik herausstellt³: Welche Vorstellungen leiten unsere Beratungen in Arbeitsbesprechungen zu offen angelegten künstlerischen Aufgabenstellungen? Daran schlossen sich weitere Fragen an: Haben wir ein (unausgesprochenes, implizites) Arbeitskonzept, an dem wir uns orientieren? Welche künstlerischen sowie pädagogischen Vorstellungen fließen darin ein – und in welchem Verhältnis? Welche persönlichen Präferenzen spielen dabei eine Rolle?

Unser Gesprächsangebot im Workshop bezog sich auf konkretes Fallmaterial von Schülern. Dabei handelte es sich um Skizzenmaterial aus ihrer ästhetischen Praxis, ausgehend von zwei unterschiedlich ausgerichteten Aufgabenstellungen aus Kursen der gymnasialen Oberstufe (Hessen, Niedersachsen). Uns interessierte das Gespräch zwischen professionellen Kunstpädagogen über ihre persönlichen Sichten und Einschätzungen dieser Zwischenzustände und über ihre Ideen zu einer individuellen Förderung der Schüler. Dabei sollte der Aspekt der „Bewertung“ bewusst außen vor gelassen werden, da dieser ja in den letzten Jahren in der kunstpädagogischen Diskussion recht intensiv verhandelt wurde. Demgegenüber richtete sich unser Interesse v.a. auf die impliziten (und deshalb oft schwer zugänglichen) Vorstellungen, die seitens der Lehrer eine Beratung bildnerischer Prozesse motivieren und ausrichten, und die unserer Vermutung nach den Blick auf die Schülerarbeiten stärker mitformen als allgemein angenommen. Es schien uns aus diesem Grund sogar förderlich für eine möglichst unvoreingenommene Umgangsweise mit dem Material, dass die Kollegen gerade nicht mit näheren persönlichen Informationen und Einschätzungen zu den jeweiligen Schülern und ihren bisherigen Entwicklungen ausgestattet wurden.

Mit unserer Fragestellung knüpften wir an unsere bereits länger verfolgte theoretische Beschäftigung mit dem personellen Verhältnis und dem Anteil der Beziehung zwischen Lehrern und Schülern in ästhetischen Lernprozessen an.⁴ Eine solche Beziehung, so die These, gestaltet sich im Kunstunterricht in besonderer Weise. Das ist vor allem dem Eigenwert des künstlerischen Handelns geschuldet und dem von ihm ausgehenden Angebot einer Auseinandersetzung, die sich über das Einüben technisch-handwerklicher oder gestalterischer Fertigkeiten hinaus auch auf die Subjektivität der Schüler richtet. Auf diese Weise können sich Möglichkeiten eröffnen, „etwas“ oder gar „sich selbst“ auszudrücken und sich dadurch vielleicht ein wenig (mehr) auf die Spur zu kommen bzw. eine solche überhaupt erst zu entwickeln. Dafür braucht es natürlich Formen, ein Sich-Üben im Übersetzen von Vorstellungen und Ideen ins Bildnerische sowie die Erfahrung, dass formale Entscheidungen Vorstellungen und Ideen mitgestalten. In diesem Spannungsfeld zwischen einem persönlichen Wollen und Wünschen und den formalen Ansprüchen visueller Darstellung, in dem sich nicht nur allgemein ein künstlerisches Tun, sondern im Besonderen auch die ästhetische Praxis im Kunstunterricht ausrichtet, können die Lehrenden zu einem bedeutenden Gegenüber werden, das die Schüler begleitet und berät, an dem sie sich aber auch reiben und abarbeiten können.

Ästhetische Prozesse gehen also über eine technische bzw. methodische „Anwendung“ von Kompetenzen hinaus und sind deshalb nicht einfach lehr- und lernbar. Ästhetisches Lernen ist an innere Erfahrungen gebunden und unterliegt damit einem dynamischen Prozess, in dem Momente des Gelingens und Glücks ebenso Anteil haben können wie erlebte Engpässe und daraus resultierende Verzweiflung. Diese vielfältigen emotionalen Anteile sind nicht immer leicht auszuhalten. Allein der Übergang von einer ersten, vagen Idee zu einer Phase, in der man sich wirklich auf einen Prozess einlässt und mit dem Thema oder dem Material zu

experimentieren beginnt, bedeutet für einige Schüler bereits ein hohes Risiko.

Um diese Prozesse ästhetischer Praxis zu fördern, bedarf es auf Seiten der Lehrer nicht nur einer Reihe an qualifizierenden Einzel-Kompetenzen. Insbesondere aufgrund der Einsicht in die Personalität solcher Prozesse müssten fachliche Kompetenzen vor allem um den Aspekt der Subjektivität erweitert werden, durch die auch solche Fragen in den Horizont einer professionellen Auseinandersetzung rücken wie: Wie wird das „Eigene“ der Schüler wahrgenommen und konzeptualisiert? Worin sehen wir die Ziele kunstpädagogischer Instruktionen? Was machen wir als Problem der Schüler aus, worin sehen wir eine Lösung? Wie definieren wir unsere Beziehung zu ihnen? Eine solche auf personelle Reziprozität gerichtete Performanz (von Kompetenz) sehen wir besonders gut im antikiert anmutenden Begriff der „Haltung“ gefasst.

Mit der Art und Weise, wie sich ein Lehrer in einer bestimmten Situation einem Schüler gegenüber verhält, verkörpert er eine Haltung. Bei einer genuin kunstpädagogischen Haltung spielen sowohl *pädagogische* als auch *künstlerische* Vorstellungen eine wichtige Rolle (z.B.: Was schätzen wir selber an der Kunst, womit haben wir Erfahrungen gesammelt, wie gestaltet sich unser aktuelles Verhältnis zur Kunst?). Die damit verbundenen Annahmen und Vorstellungen bleiben oft Teil eines mehr implizit als explizit gehandhabten Wissens, das aber unser kunstpädagogisches Handeln maßgeblich mit beeinflusst und deshalb in die Reflexion einbezogen werden sollte. So wollten wir im Rahmen des Workshops ein Format der Auseinandersetzung anbieten, mit dem genau das zur Sprache gebracht werden kann.

Anknüpfend an konkretes Fallmaterial kristallisierten sich bereits in unseren Vorgesprächen in Kassel und später dann in den Arbeitsgruppen in Salzburg eine ganze Bandbreite an pädagogischen und künstlerischen Aspekten heraus, die zwar in ihrer jeweiligen Begründung durchaus stimmig, aber untereinander zum Teil recht heterogen bis divergent waren. Dabei ergaben sich einige Fragen, die wir für weitere Diskussionen besonders bedenkenswert finden:

- ◆ Welcher Stellenwert wird innerhalb der ästhetischen Praxis der Gestaltung, also den formalen Anteilen des Bildnerischen zugesprochen? (Eine Frage, die sich aktuell vor allem im Bezug auf das kunstdidaktische Konzept *Ästhetische Forschung* stellt). In welchem Verhältnis stehen Inhalt und Form? Traue ich dem Material zu, dass sich durch einen experimentellen Umgang damit eine Idee entwickeln kann oder gehe ich davon aus, dass sich zunächst eine Idee/Fragestellung bilden muss?
- ◆ Welcher Stellenwert wird dem Skizzenmaterial zuerkannt (und welche Gefahr liegt z.B. in einem Formalisieren von

Portfolios durch verbindliche Vorgaben)? Hier schließt sich die Frage an, ob z.B. Skizzen als vollwertige Arbeit gewertet werden oder ob in jedem Fall eine in der Aufgabe verlangte ‚Übersetzung‘ erfolgen muss. Damit ist auch die Frage verbunden, inwiefern man auf die Aufgabenstellung pochen sollte/muss oder ist denkbar, sich davon zu lösen, um einzelnen Schülern abweichende Wege zuzugestehen?

- ◆ Was ist das ‚Eigene‘ unserer Schüler? Warum irritiert es uns, wenn wir mit (alterstypischen) Klischees, Stereotypen oder sehr einfachen gestalterischen Lösungen (z.B. „Symmetrie“, s.o.) konfrontiert werden? Welche Rolle spielt also der entwicklungspsychologische Stand der Schüler bei der Beratung?
- ◆ Welche Auswirkungen haben bereits die Formulierung und Erläuterung der Aufgabenstellung auf die sich anschließenden individuellen Prozesse der Schüler?
- ◆ Soll in einer Beratung das vorliegende Skizzenmaterial eher (nur) beschrieben (sofern das überhaupt gelingen kann) oder bereits interpretiert werden?
- ◆ Was folgt daraus für die Beratung, wenn am Entwurfsprozess deutlich wird (oder bereits vorher bekannt ist), dass ein Schüler eher am Prozess interessiert ist als an der Erarbeitung eines Ergebnisses? Oder umgekehrt: Wenn ein Schüler vorschnell zu Ergebnissen kommen will, ohne sich überhaupt auf den Prozess einzulassen...?

Ergebnisse der Arbeitsgruppen in Salzburg und unseres „Testlaufs“ in Kassel

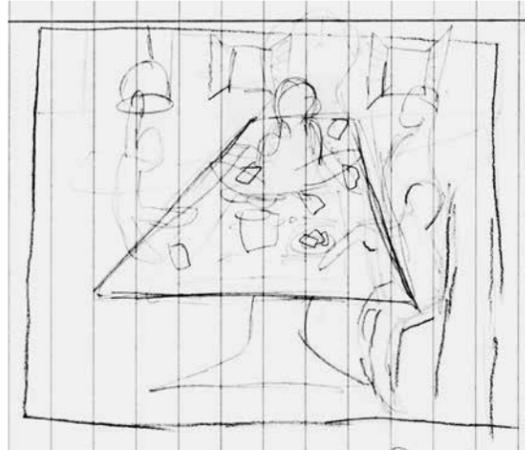
Den Arbeitsgruppen (je 4–5 Personen) wurde folgendes *Fallmaterial* praktischer Schülerarbeiten mit Skizzen zu zwei verschiedenen Aufgabenstellungen vorgelegt. Damit waren die beiden Impulsfragen verbunden: Was fällt mir spontan auf? Wie würde ich beraten?

Jede Gruppe konnte sich auf die Entwürfe von zwei Schülern bzw. Schülerinnen zu einer Aufgabenstellung beziehen; die meisten wählten dann aber nur ein Beispiel aus.

a) *Farb-Forschung*, 12. Klasse (Leistungskurs). Die Schüler sollten zu Hause über Recherchen ein eigenes „Farb-Forschungs-Frage-Feld“ eröffnen und daraus erste Ideen für eine weitere bildnerische Auseinandersetzung ableiten. Uns lagen die ersten Ideenskizzen der Schülerin Marlene und des Schülers Simon⁵ vor sowie stark gekürzte Transkripte von Unterrichtsgesprächen, in denen sie ihre ersten Ideen erläuterten. Das Material von Marlene bestand aus mehreren Bögen mit Kontaktabzügen von Fotos, die sie von Hausfassaden gemacht hatte. Intensiver hatte sie sich unterschiedlich farbig getünchten Siedlungshäusern gewidmet. Marlene sagte im Gespräch, dass sie als nächstes mit einer „besseren“ Kamera „bessere“

5 Namen von den Autoren geändert.

Abb. 1-4
Schülerin Jule. Skizzen zum Motiv „Caravan“
Jule entwirft eine Skizzenreihe und beginnt mit der Idee, sich und die Mitglieder ihrer Familie an einem Tisch im häuslichen Kontext zu positionieren. Dann macht sie einen Sprung, verlegt das Gruppenszenario in und um einen Caravan, durch dessen offene Heckklappe man hineinschauen kann, verändert und öffnet schließlich in einigen weiteren Schritten den Innenraum, so dass man am Horizont auf ein Urlaubsidyll schaut (Insel als Aussicht auf gemeinsame Ferien mit Freund). Das Gespräch zwischen den Workshopteilnehmern entwickelte sich vor allem zu der Frage, ob der Schwerpunkt der Beratung eher in einer positiven Resonanz in Hinblick auf den gestalterischen Prozesses liegen soll (spielerischer Umgang mit dem Material, witzige Idee, Bereitschaft, bereits gefundene Konzepte wieder zu verwerfen) oder eher in einer kritischen Intervention, was die als klischeehaft eingeschätzte inhaltliche Bildlösung betrifft.



Fotos machen wolle. Simon hingegen legte einige betont un- ausgearbeitete Blätter mit schnell skizzierten Ideen zum Verhältnis von Zeichen/Symbol und Farbe vor (z.B. ein Baum mit grüner Krone und braunem Stamm und umgekehrt, ein Mund mit Zunge in Rosa und in Violett, der „Firefox“-Fuchs in Orange und in Blau). Im Gespräch erläuterte er seine Überlegungen, äußerte aber nicht, wie es für ihn weitergehen könnte.

b) *Aufbruch aus der Heimat*, 12. Klasse (Kunst Schwerpunkt-kurs), umfangreiches Entwurfsmaterial mit Skizzen von sechs verschiedenen Schülern. Thematisch ging es um den Aufbruch und Ausblick auf das, was (nach dem Abitur) kommt, formal entwickelt u.a. mit den Möglichkeiten der Collage. Die Schüler sollten vorbereitend zunächst eine persönliche Bildsammlung von Personen, Orten, Dingen aus der eigenen Umgebung und aus der ‚Ferne‘ anlegen, die ‚positiv‘ gesehen werden. In der Aufgabenstellung wurde als möglicher Bezugspunkt der Bearbeitung auf die bekannte Collage von Richard Hamilton „Just what is it that makes today’s homes so different, so appealing?“ (1956) verwiesen.

Diskussion der Aufgabenstellungen

- ◆ In den Gesprächen ging es um die Fragen, was eine spezifische Aufgabenstellung/-formulierung/-präsentation auslösen kann und welche Rolle die Bezugnahme auf die Aufgabenstellung im Beratungsgespräch spielt oder spielen sollte. Gerade bzgl. der letzten Frage gab es zwei verschiedene Positionen. Die einen Teilnehmer suchten immer wieder den Rückbezug zur Aufgabenstellung, andere berieten eher unabhängig von der Aufgabenstellung, interpretierten sie relativ frei in Bezug auf die jeweiligen Prozesse. Für sie war ein (partielles) Abweichen durch die Schüler durchaus vorstellbar. In einem Fall wurde sogar überlegt, ob der betreffende Schüler nicht sogar besser daran getan hätte, bewusst von der Aufgabe abzuweichen; also ob man ihn mit dieser Möglichkeit hätte konfrontieren sollen, damit er zu einer eigenwilligeren, mutigeren Bildlösung kommt.
- ◆ Besonders intensiv wurde an der Aufgabe *Aufbruch aus der Heimat* diskutiert, inwieweit durch die Aufgabenstellung bereits bestimmte Klischeebildungen bei den Schülern motiviert werden (u.a. durch einen wenig problematisierten Heimat-Begriff, die angeregte Recherche ‚positiv‘ besetzter Bilder sowie den Verweis auf die Hamilton-Collage). Andere Teilnehmer sahen gerade in dieser vorgeschalteten Bildrecherche und in der Setzung eines Bezugs- und Anregungspunktes durch die Hamilton-Collage die besonderen Qualitäten der Aufgabenstellung.
- ◆ In Bezug auf die *Farb-Forschung* wurde deutlich, dass eine solche anregungsreiche und offene Aufgabenstellung aus

dem Kontext *Ästhetische Forschung* von den Schülern einen sehr großen Schritt verlangt, um aus dem ‚unendlich‘ weit erscheinenden Feld der Möglichkeiten einen eigenen, persönlich als interessant und lohnend angesehenen Zugang zu finden. Das betrifft sowohl die Entwicklung einer eigenen Fragestellung, einer experimentierenden Einstellung als auch einer geeigneten bildnerisch-gestalterischen Vorstellung und Umgangsweise mit dem zusammengetragenen Material.

Diskussion zum Fallmaterial *Farb-Forschung*

- ◆ Insgesamt kam es in den Gesprächen zu wenig grundsätzlichen Differenzen. Dieses Material regte v.a. zu einer Vielzahl an konkreten Vorschlägen an, wie die Schüler nun am besten weiter machen könnten. Gewisse Unterschiede gab es in der Beurteilung der Qualität der entwickelten Ansätze: ob in den ‚hingeworfenen‘ Skizzen von Simon ein eigenständiger Ansatz zu einer Idee und Thematik angelegt sei bzw. ob im umfangreicheren Material von Marlene bereits eine ‚wirkliche Idee‘ enthalten sei oder nicht.
- ◆ Interessant war die unterschiedliche Einschätzung des methodischen Vorgehens, um zu einer eigenen Fragestellung bzw. dann zu einer eigenen visuellen Lösung zu kommen. So hoben einige z.B. bei Marlene ein inhaltliches Recherchieren (Befragung der sozialen Kontexte, der Bewohner, des Gebrauchs der Farben in der Werbung, Bezug Farbe – Symbol etc.) hervor; andere setzten eher auf die explorative Kraft eines experimentellen Umgangs mit dem Material (das Material wirklich als Material zu nehmen, es zu zerschneiden, umzusortieren etc. und dies als ‚Methode‘ zu nutzen, um Fragestellungen zu entdecken, zu entwerfen oder hervortreten zu lassen und es zu weiteren inhaltlichen und/oder gestalterischen Vertiefungen zu nutzen).

Diskussion zum Fallmaterial *Aufbruch aus der Heimat*

- ◆ Hier verliefen die Gespräche weitaus divergenter und emotionaler. Im Fokus standen stärker die eigenen künstlerischen bzw. pädagogischen Vorstellungen, aufgrund derer die inhaltlichen und/oder gestalterischen Bildlösungen der Schüler zum Teil recht kritisch gesehen wurden.
- ◆ Vor allem zu den Arbeiten der Schülerinnen Jule und Inga kristallisierten sich sehr unterschiedliche Positionen heraus, die deshalb kurz vorgestellt werden sollen.

Schülerin Jule (Abb. 1 – 4)

- ◆ Von einigen Teilnehmern wurden in der Bestimmung der Ausgangslage zunächst v.a. die ‚positiven‘, die Aufgabe eigenständig erfüllenden Aspekte der schrittweisen, nachvollziehbaren Erarbeitung und des gefundenen ‚Motiv-

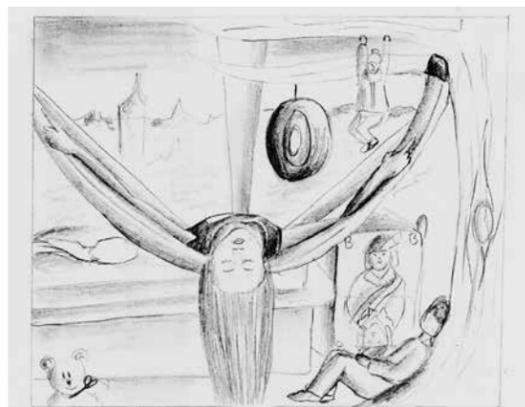
Sprungs‘ vom Tisch im Raum zum Auto, das schließlich aus dem Raum ins Freie fährt sowie die gestalterisch gute, interessante Collage-Lösung akzentuiert. Demgegenüber stand eine kritische Bewertung der dargestellten Klischees von Urlaub (u.a. aufgrund des verwendeten Bildmaterials aus Urlaubskatalogen), von Heimat und Zukunft.

- ◆ Daraus ergab sich die Frage, ob man eher anknüpfend an die als gut angesehenen gestalterischen Ansätze beraten sollte oder ob nicht eher eine gezielte Irritation hilfreicher wäre, um die Schülerin ‚aus der Bahn‘ zu bringen und zu differenzierteren Bildkonzepten anzuregen.
- ◆ Auch die Bildkomposition wurde unterschiedlich gewertet. Die kompositorische Tiefenräumlichkeit und Geschlossenheit wurde von den meisten als gestalterische Qualität gesehen. Einige sahen aber gerade darin den Ausdruck einer sehr konventionellen, ‚geschlossenen‘ Bildvorstellung. Diejenigen, die die (hier abgebildete) Collage bereits als eigenständige, weitgehend gelungene Bildlösung ansahen, sahen eher das Problem, wie dieser Entwurf in einer anschließenden ‚Ausführung‘ noch gesteigert werden könne und welche Auswirkungen dies für die Beratung habe.

Schülerin Inga (Abb.5 und 6)

- ◆ Auch bei diesem Entwurfsmaterial wurde von einigen Gesprächsteilnehmern vehement vertreten, dass die Selbstinszenierung der Schülerin sehr konventionell sei und derart „defizitär“ unmöglich akzeptiert werden könne („kill your darling“). Die Schülerin sollte daher unbedingt mit dem Klischeehaften ihrer Vorstellungen konfrontiert werden, damit dann mit ihr z.B. alternative Rollenbilder verhandelt werden könnten (hierzu vorgeschlagen wurden z.B. Arbeiten von Cindy Sherman). Demgegenüber wurde eingewandt, dass gewisse Klischees und Stereotype entwicklungspsychologisch erklärbar und daher ‚normal‘ seien. Es müsse den Schülern durchaus erlaubt sein, auch solche Ideen zu entwickeln (von denen sie dann später vielleicht von selbst wieder abkämen). Interessant war, dass männliche Teilnehmer in der Regel anders mit mädchenstypischen Klischees umgingen als weibliche Teilnehmerinnen: Männer waren eher geneigt, diesen Vorstellungswelten Raum zu geben als Frauen, die sich mehr aufgerufen sahen, solche als pubertäre Vorstellungswelten bewusst zu machen und zu helfen, diese zu überwinden.
- ◆ Der vorliegende Entwurfsprozess erschien einerseits als ‚perfekte‘ Lösung der Aufgabenstellung (schrittweise, vielseitige und zugleich ‚zielstrebige‘ Experimente mit dem Ausgangsmaterial, um eine eigene, ‚geschlossene‘, ‚schlüssige‘ Komposition zu entwickeln). Andererseits

Abb. 5 – 6
Schülerin Inga. Skizzen zum Motiv: Hängematte
Inga legt sich rasch auf ein Hauptmotiv als zentrales Bildelement fest (sich selbst in einer Hängematte baumelnd). Sie experimentiert dann mit Collageelementen und Fluchten, Vorder- und Hintergrund, offensichtlich um eine geschlossene Gesamtkomposition zu erhalten.
Diskutiert wurde u.a., ob die von der Schülerin gewollte und von ihr schrittweise entwickelte ‚harmonische‘ Bildlösung (unterstützend) zu akzeptieren ist und wie auf ihr zentrales Motiv (v.a. bzgl. des Frauenbildes) zu reagieren ist, ob hier also bezogen auf Gestaltung und/oder Inhalt eine deutliche Irritation/Intervention seitens des Lehrenden geboten sei.



entstand bei einigen Teilnehmern der Impuls, diese „Perfektion“ stören zu wollen: z.B. das Foto mit der Schülerin in der Hängematte, das von ihr rasch als zentrales Bildelement festgelegt wurde und mit dem sie offensichtlich ein wohliges Glücksgefühl transportiert, einfach mal rumzudrehen und zu sagen: „Schau mal, viel besser so!“

- ◆ Wie also umgehen mit den als ‚zu schön‘, ‚zu glatt‘ angesehenen Bildlösungen? Sie akzeptieren (und als Prozess gewähren lassen) oder solche Lösungen / Prozesse bewusst stören und irritieren? Auch hier schließt sich wieder die Frage nach dem Umgang mit der Aufgabenstellung an: Ist das Ziel die ‚perfekt‘ gelöste Aufgabe oder steht der Schüler mit bestimmten Problemen im Fokus, anhand derer der Lehrer erkennt, dass er dies oder gerade jenes ‚braucht‘ (z.B. eine Irritation)?

Resümee

Die Gespräche in den kleinen Arbeitsgruppen wurden schnell sehr intensiv, obwohl, oder vielleicht auch gerade, weil weder der genauere Kontext der Aufgabenstellungen noch die jeweiligen Schüler bekannt waren. Auch die weitgehende Ausschaltung der Fragen nach einer Benotung und nach Bewertungskriterien führte zu einer Konzentration auf die zum Ausdruck kommenden Bildvorstellungen der Schüler, die spezifischen bildnerisch-gestalterischen Qualitäten der Entwürfe und die Frage, wie jeder einzelne nun beraten bzw. ‚eingreifen‘ würde.

Dieser Austausch über Qualitätsvorstellungen außerhalb des schulisch üblichen ‚Verwertungszusammenhangs‘ (im Schülergespräch, im Gespräch über die Bewertung von Abiturarbeiten oder zur Festlegung von ‚einheitlichen‘ Bewertungskriterien o.ä.) entwickelte zum Teil geradezu spielerische Züge. Wobei ein besonderer Reiz gerade darin lag, sich die eigenen Qualitätsvorstellungen zu vergegenwärtigen und diese in einen Kon- bzw. Dissens zu stellen.

Alle Gespräche führten unmittelbar zu einer sehr konkreten, auf das vorgelegte Bildmaterial bezogenen Auseinandersetzung um zentrale Fragen von ‚alltäglichem‘ Kunstunterricht und seiner Theorie(n). Erkennbar wurde, welche Rolle die eigene kunstpädagogische Haltung für das Herangehen an und das Umgehen mit dem vorliegenden Bildmaterial sowie für Vorschläge zur weiteren Beratung der Schüler spielt.

Es hat sich gezeigt, dass besonders jene Schülerarbeiten eher einhellige, sich ergänzende Vorschläge hervorriefen, die erst Ansätze zeigen und noch wenig ausentwickelt sind, also noch ‚Start-Hilfe‘ brauchen. Zu ‚intensiveren‘ Diskussionen kam es bei Beispielen, bei denen ‚mehr‘ von den Schülern selbst und ihren jeweiligen Prozessen zu sehen war – ihre Auseinandersetzung also ‚eigener‘ und damit individueller wurde. Insbesondere, wenn in den Entwürfen der Schüler als defizitär oder gar als völlig ungeeignet eingeschätzte gestalterische oder inhaltliche ‚No-Go-Bereiche‘ betreten wurden, entstand auf Seiten der Lehrer der Wille zur deutlichen ‚Reibung‘. Es stellte sich dann auch die grundsätzliche Frage, wann und vor allem wie lange versucht werden sollte, aus einer vom Schüler entwickelten Spur etwas ‚herauszuholen‘ oder wie notwendig gerade auch die Irritation ist oder sein müsste, die die Schüler auf eine neue Spur setzen könnte.

Zusammenfassend war den Rückmeldungen zum Workshop zu entnehmen, dass mit „unserer“ Fragestellung tatsächlich ein „blinder Fleck“ der Kunstpädagogik getroffen wurde. Ausgehend von einer zunächst ganz absichtslosen Sammlung vielfältiger Beobachtungen, Reaktionen und Einschätzungen ließ sich fruchtbar über mögliche Voraussetzungen und Begründungen nachdenken, einschließlich der eigenen Scheuklappen. Deutlich wurde ebenfalls, dass es grundsätzlich nicht um die Bestimmung und Festlegung von ‚richtigen‘ oder ‚guten‘ Vorstellungen gehen kann, die ein professionelles kunstpädagogisches Handeln leiten. Solche Vorstellungen sind durchaus vielfältig oder können sich sogar widersprechen – je nach kunstpädagogischem Konzept und/oder persönlicher Präferenz. Deshalb war es uns ein Anliegen, solchen Vorstellungen überhaupt erst einmal Raum zu geben, um sich ihrer bewusst zu werden, sie daraufhin kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls neu auszurichten.

Kunibert Bering, Carl-Peter Buschkühle, Rolf Niehoff

Vielfalt üben – Zur Qualifikation von Kunstpädagogen

In den folgenden drei Beiträgen werden wesentliche Anforderungen an die Qualifikation von Kunstpädagogen aus drei Blickwinkeln heraus betrachtet und dargestellt. Dabei stehen die Autoren für fachliche Konzeptionen, die unter den Begriffen der *Bildkompetenz* und der *künstlerischen Bildung* diskutiert werden. Nicht selten geschieht diese Diskussion in der Form der Betonung von Gegensätzen. Nüchtern betrachtet, handelt es sich jedoch um verschiedene Akzentuierungen innerhalb komplexer fachlicher Zusammenhänge. Im Folgenden werden solche Akzentuierungen sichtbar. Es wird aber insbesondere erkennbar, dass die Autoren darin übereinstimmen, dass die Kunstpädagogik ein in sich vielfältiges Fach ist, welches differenzierte Anforderungen an die Ausbildung stellt. Die Kunstpädagogik wird dabei als eine Disziplin für sich verstanden, die weder durch Künstler in der Schule

noch durch Kunsthistoriker als Lehrer ersetzt werden kann. Produktion und Rezeption werden als zwei Säulen des Faches angesehen, wobei es eine Aufgabe der Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen ist, zwischen beiden Bereichen bildende Beziehungen herzustellen. Nicht zuletzt dazu müssen sie mehrdimensional ausgebildet sein. Rolf Niehoff umreißt in seinem Beitrag ein komplexes Gefüge fachlicher und überfachlicher Qualifikationen für die Kunstpädagogik. Carl-Peter Buschkühle hebt unter anderem die Philosophie als Basis- und als Querschnittswissenschaft für das interdisziplinäre Fach hervor. Kunibert Bering öffnet den Blick auf historische Entwicklungen und Kontroversen zwischen rezeptiven und produzierenden Akzentsetzungen in der Fachgeschichte, ein Blick, der den sachlichen Umgang mit divergierenden Positionen in der aktuellen Diskussion beflügeln kann.

Rolf Niehoff

Zum Profil des schulischen Kunstpädagogen

Vorbemerkung

Im kunstdidaktischen Diskurs wird bisher noch weitgehend vernachlässigt, ein prägnantes und komplexes Profil für die Qualifikationen sowie eine damit verbundene professionelle Identität des schulischen Kunstpädagogen zu entwickeln. Bis jetzt existieren dazu nur geringe Ansätze. Dieses Manko bewirkt eine Beliebigkeit, die u.a. auch spürbaren Einfluss auf die prekäre schulische Situation des Kunstunterrichts nimmt. Z.B. resultiert daraus nicht gerade selten, dass Kunstunterricht von fachfremden Lehrern erteilt wird und damit sein notwendiges fachliches Niveau einbüßt. Um das Fach Kunst jedoch fachgerecht und anspruchsvoll unterrichten zu können, müssen die zuständigen Fachlehrer über die dafür notwendigen spezifischen Qualifikationen sowie über eine damit verknüpfte professionell-kunstpädagogische Einstellung verfügen.

Zum Bildungsauftrag des Kunstunterrichts

Im Fach Kunst steht das inzwischen zum *mächtigen* kulturellen Gegenstand und Medium avancierte „Bild“ im Zentrum. Unsere Kultur wird aufgrund ihrer wesentlichen Prägung durch Bilder schon seit Längerem als eine „Bildkultur“ bezeichnet (Bering/Niehoff 2013: 35 f.). Das Herstellen von Bildern durch die Schüler und die rezeptive Auseinandersetzung mit bildnerischen Prozessen und Produkten der Kultur bestimmen traditionell die Lernprozesse im Kunstunterricht. Im schulischen Fächerkanon ist Kunst das einzige Schulfach, das das „Bild“ zum zentralen fachcurricularen Gegenstand hat. Der Terminus ‚Bild‘ wird übergreifend verstanden, er umfasst alles, was vorrangig für die visuelle Wahrnehmung gestaltet wurde und noch wird (Bering/Niehoff 2013: 37).

Auf der Inhaltsebene markiert das Spezifische des Faches Kunst der genuine fachcurriculare Gegenstand „Bild“, auf der

Handlungsebene das fachtypische Umgehen mit ihm. Die Lernprozesse im Fach Kunst werden durch drei – sich wechselseitig durchdringende – fachspezifische Handlungsfelder getragen – in Stichworten: *Produktion*, *Rezeption* und *Reflexion*. Von den Schülern werden Bilder hergestellt bzw. gestaltet, rezipiert, das meint wahrgenommen, analysiert und gedeutet, und bildbezogene Zusammenhänge und Prozesse reflektiert.

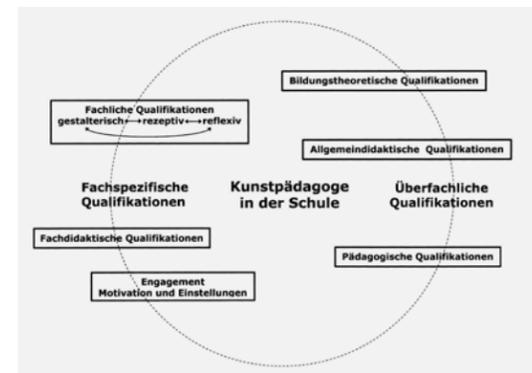
Aus seiner Zuständigkeit für das „Bild“ leitet sich der spezifische schulische Bildungsauftrag des Kunstunterrichts und damit auch die besondere Rolle und Bildungsaufgabe des Kunstpädagogen ab.

Zur Rolle und Bildungsaufgabe des Kunstpädagogen

Aufgrund seiner spezifischen fachlichen Kompetenzen übernimmt der Kunstpädagoge in der Schule die Mittlerrolle zwischen den historisch überlieferten und gegenwärtigen Gegenständen der „Bildkultur“, den damit verbundenen gestalterischen und rezeptiven Prozessen und Zusammenhängen auf der einen Seite und den Subjektivitäten bzw. Individualitäten seiner jeweiligen Schüler auf der anderen. Seine leitende Aufgabe ist es, den Schülern produktive, rezeptive und reflexive Fähigkeiten im Umgang mit Bildern zu vermitteln. Diese Fähigkeiten sowie damit verbundene Einstellungen bewirken, miteinander verknüpft, eine komplexe „Bildkompetenz“ (zur kunstdidaktischen Auslegung von „Bildkompetenz“ (Bering/Niehoff 2013: 35–60). Um ihre bzw. seine Bildungsaufgabe erfüllen zu können, muss der Kunstpädagoge „fachspezifisch“ und auch darüber hinausgehend „überfachlich“ qualifiziert sein.

Qualifikationen des Kunstpädagogen

Die Abbildung stellt das Gefüge „fachspezifischer“ und „überfachlicher“ Qualifikationen für den Kunstpädagogen modell-



haft dar. Die mit den Begriffen erfassten konkreten Inhalte lassen sich nicht durchgehend trennscharf voneinander abgrenzen, partiell überlagern und durchdringen sie sich, setzen jedoch differierende Akzente.

Zu den „fachspezifischen“ Qualifikationen des Kunstpädagogen zählen seine „fachlichen“ und „fachdidaktischen“ und sein kunstpädagogisches „Engagement“; „überfachlich“ erfasst die „bildungstheoretischen“, „allgemeindidaktischen“ und „pädagogischen“ Qualifikationen.

Um niveaull entscheiden und handeln zu können, muss der Kunstpädagoge in der *Bildgestaltung*, in der *Rezeption von Bildern* sowie in der *Reflexion über bildbezogene Zusammenhänge* hochqualifiziert sein. Um „Bildkompetenz“ an die Schüler vermitteln zu können, muss er selbst in hohem Maße *bildkompetent* sein und über ein entsprechendes fachliches und fachdidaktisches Handlungswissen verfügen. Dazu gehören fundierte Kenntnisse über die heutige „Bildkultur“ und ihre historische Entwicklung, über die rezeptiven und gestalterischen Prägungen, die heutige Schüler enkulturativ erfahren, über die Auslegung von „Bildkompetenz“ sowie ein differenziertes Verständnis vom „Bild“.

Der Kunstpädagoge muss Lernsituationen arrangieren können, in denen sich die Schüler gestalterisch, rezeptiv und reflexiv mit den Fachinhalten auseinandersetzen, um bildbezogene Kompetenzen und eine individuell-orientierte Bildung zu erwerben. Das bezieht auch die notwendigen Fähigkeiten mit ein, individuelle gestalterische, rezeptive und reflexive Prozesse der Schüler beobachten, unterstützend beraten sowie daraus resultierende Ergebnisse einschätzen und beurteilen zu können. Darüber hinaus muss der professionelle Kunstpädagoge u.a. über ein Qualifikationsrepertoire verfügen, um

- ◆ neben den fachbezogenen Lernvoraussetzungen der Schüler auch deren „überfachliche“ für seinen Unterricht zu berücksichtigen;
- ◆ fachliche Unterrichtsprozesse schülerorientiert zu konzipieren und zu realisieren;
- ◆ Unterrichtsreihen im Fach Kunst sequenziell anzulegen und so zu entwickeln und durchzuführen, dass sich die drei fachspezifischen Handlungsfelder verbinden und durchdringen;
- ◆ Aufgabenstellungen für die gestalterische Arbeit zu formulieren, die den Schülern *Freiräume* eröffnen und zugleich durch prägnante fachliche Anforderungen bestimmt sind;
- ◆ sein Fach bildungstheoretisch und bildungspolitisch engagiert zu vertreten.

Der professionelle schulische Kunstpädagoge versteht seine per Studium und Ausbildung erworbenen Qualifikationen nicht als statisch, sondern entwickelt sie auf der Basis eigener Unterrichtserfahrungen und z.B. auch durch Teilnahme an Fortbildungen weiter.

Literatur

Bering, Kunibert/Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Eine kunstdidaktische Perspektive. Oberhausen 2013

Carl-Peter Buschkühle

Kunstpädagogik ist eine Kunst für sich und verlangt die Bildung von Generalisten

Interdisziplinäres Fach

Die Kunstpädagogik ist ein interdisziplinäres Fach. Sie trägt diese Eigenschaft bereits in ihrem Begriff. Sie hat zu tun mit der Kunst und mit der Pädagogik. Außerdem sind es verschiedene weitere Wissenschaften, die in ihr Feld gehören. So z.B. die Kunstgeschichte, aber auch die philosophische Ästhetik, die Medientheorie und die Kulturtheorie. Bei aller Wissenschaftlichkeit kann die Kunstpädagogik nicht Theorie bleiben. Praktisch wird sie einerseits in der Gestaltungsarbeit. Auch hier tun sich verschiedene Teilbereiche auf: die ‚alten‘ und die ‚neuen‘ Medien, das zweidimensionale, dreidimensionale und digitale Gestalten. Praktisch wird die Kunstpädagogik schließlich vor allem im Bildungsprozess als dem Zielgebiet ihrer Unternehmungen. Dieses teilt sich wiederum auf: in Schulen verschiedener Stufen und in außerschulische Lernorte. Kunstpädagogik ist mithin ein in jeder Hinsicht komplexes Fach, was dazu verführt, Verkleinerungsstrategien anzuwenden. Eine wäre z.B., Spezialisten der Kunst oder der Kunstgeschichte in die Schulen zu schicken, um professionell die Kunst oder ihre Geschichte zu lehren. Aber einseitig gebildete Spezialisten können in einem Fach nur dilettieren, dessen Eigenschaft gerade darin besteht, produktive, bildende Zusammenhänge zwischen verschiedenen Disziplinen und Handlungsweisen herzustellen. Dazu braucht es die Bildung von Generalisten, die sich Kompetenzen in den drei ‚Säulen‘ des Faches erwerben: in der künstlerischen Gestaltung, in den Bild-Wissenschaften und den Erziehungswissenschaften.

Künstlerische Erfahrung

Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Die künstlerische Gestaltung ist der Kernbereich des Künstlerischen. Um Gestaltungsprozesse anzustoßen und fördernd begleiten zu können, brauchen die Kunstpädagogen sowohl relevantes Wissen als auch künstlerische Erfahrung. Nur Wissen erwerben zu gestalterischen Techniken, reicht nicht aus. Künstlerische Erfahrung meint Erfahrung im Werkprozess, in der Erarbeitung einer ausdrucksvollen Form. Um diese muss der Künstler ringen. Dabei durchläuft er mehrfach die Phasen „Chaos – Bewegung – Form“, womit Beuys den plastischen Prozess der Kreativität charakterisierte (vgl. Buschkühle 1997: 167 ff.,

304 ff.). Die chaotischen Phasen der Suche nach Orientierung und Lösungen sind auch im Unterricht fruchtbare Bedingung für die Erarbeitung individueller Darstellungsformen. Die eigene künstlerische Erfahrung in Werkprozessen ermöglicht es den Kunstpädagogen, entsprechende Situationen bei ihren Schülern einzuschätzen und fördernde Impulse geben zu können. Künstlerische Erfahrung, Wissen über Form, Inhalte und Medien sowie pädagogische Einfühlung und Kenntnisse bilden ein beziehungsreiches Geflecht in Bildungsprozessen im Kontext der künstlerischen Gestaltung.

Zwar muss ein Kunstpädagoge in mehreren Medien arbeits- und lehrfähig sein, aber um die eigene künstlerische Erfahrung zu bilden, bedarf es auch kontinuierlicher künstlerischer Arbeit im Studium. Dazu ist ein künstlerischer Schwerpunkt zu verfolgen, denn erst darin wird eine künstlerische Haltung erworben, die etwas anderes ist als der Erwerb von formalästhetischen Kenntnissen und die Übung handwerklich-medialer Fertigkeiten. Die künstlerische Haltung erwächst aus der Übung einfühlsamer Wahrnehmung und kritischer Reflexion der Zusammenhänge von Form und Inhalt, die sich im Werkprozess bilden, sowie in der Übernahme von Verantwortung, der Schulung des Willens, diesen Prozess zu einem Abschluss zu bringen, bei dem das Werk ‚mit sich zufrieden ist‘. Der künstlerisch erfahrene Kunstpädagoge weiß, dass es das Werk ist, welches der Maßstab für den gelingenden künstlerischen Bildungsprozess ist, nicht die Subjektivität des Schülers oder die Vorlieben des Lehrers.

Bild-Wissenschaften

Verschiedene Bild-Wissenschaften gehören zum Studium der Kunstpädagogik dazu. Von den einleitend genannten soll in der hier gebotenen Kürze schwerpunktmäßig auf die Kunstgeschichte und die Philosophie eingegangen werden.

Kunstgeschichte

Kunstgeschichte drängt neuerdings wieder verstärkt in die Aufmerksamkeit des kunstpädagogischen Diskurses. Dabei schreibt Ulrich Heinen zu Recht, dass manche neuere Forschungsansätze der Disziplin nicht ohne weiteres anschlussfähig sind für schulische Bildung (Heinen 2015: 4). Kunstpä-

dagogisch bedeutsam ist die Geschichte der Kunst vor allem als bildsprachliche, existentiell bedeutsame Sinngeschichte, die persönliche und kulturelle Identität stiften kann. In der Betrachtung von Kunstwerken sind insbesondere die Ausprägung und der Wandel von Ideen zu beobachten. Ein Bild wie Dürers „Selbstbildnis im Pelzrock“ setzt z.B. das neuzeitliche Menschenbild der Renaissance in die Welt. Kunstgeschichte beinhaltet wie ihr Gegenstand, die Kunst, Aspekte der Anthropologie, der Metaphysik, der Ethik, der Erkenntnistheorie. Kunst erweist sich als Philosophie mit anderen Mitteln. Im Gegensatz zu philosophischen Texten geben Bilder Kindern und Jugendlichen bereits in früherem Alter Anstoß für das philosophische Gespräch. Kunstpädagogen sollten Kunstgeschichte mithin durchaus mit einem Schwerpunkt auf der geistesgeschichtlichen Bedeutungsebene studieren. In Zeiten der Globalisierung öffnet die Auseinandersetzung mit Bildern jenseits der westlichen Kultur eine Ausweitung dieser Fragestellungen und vermag die Reflexion über kulturelle Bezüge und Differenzen anzustoßen. Überdies bedienen sich die neuen Medien aus dem Reservoir der Inhalte und Formen der Geschichte der Kunst. Hier Bezüge zu erhellen, trägt bei zur Schulung einer kritischen Bildkompetenz.

Philosophie

Studierende der Kunstpädagogik sollen Philosophie studieren. Dies nicht nur im Kontext kunsthistorischer Bedeutungsgeschichte. Philosophie ist die Grundwissenschaft, die die Frage nach dem Wesen der Dinge stellt. Mithin auch nach dem Wesen der Kunst. Philosophische Ästhetik, aber auch Künstlertheorien zur Kunst sind wesentliche Grundlagen zur Selbstvergewisserung der Kunstpädagogik über ihren Gegenstand. Was ist Kunst? Was ist künstlerisches Denken? Und daran knüpft sich die für die Kunstpädagogik wesentliche Frage an: Was ist bildsam an der Kunst? Erst wenn man sich diesen Fragen stellt, kann man die Horizonte abstecken, in denen sich das Fach bewegt und Bezüge einschätzen, die es zu anderen Disziplinen und Wirklichkeiten unterhält.

Kunstdidaktik

Philosophie ist für die Kunstpädagogik nicht nur eine Basiswissenschaft, sondern auch eine Querschnittswissenschaft. Sie kann und sollte in allen drei Teilbereichen des Studiums praktiziert werden. Im Bereich der künstlerischen Gestaltung kann sie auf die Erfahrung der eigenen Praxis aufbauen und diese in weiteren Zusammenhängen reflektieren. Was ist ein Kunstwerk? Welche Weisen des Denkens und Handelns werden im Werkprozess aktiviert? Wie kommt Ausdruck zustande? Welche Bezüge müssen in der Arbeit an einem Thema geknüpft werden und wie verwandelt sich dieses Wissen in

ein Bild? Ähnlich stößt die Bildbetrachtung das Philosophieren an. Auf der Bedeutungsebene werden Inhalte des Werkes reflektiert. In der Metareflexion der Bildrezeption können Elemente der Bildbetrachtung und des Erkenntnisgewinns durch sie, sowie Bedeutungsebenen von Kunst und Medienbildern in den Blick rücken. Und wieder kann die Frage gestellt werden nach der Bildung, die solche Aspekte der Bildrezeption ermöglichen bis hin zur Selbstreflexion, die unterschiedliche Aktivitäten des Denkens in diesen Zusammenhängen offenbart: Einfühlung, Erinnerung, Wissen, Imagination, Reflexion als relevante Faktoren.

Philosophische Theorien der Kunst, des Kunstwerks, des künstlerischen Denkens formulieren solche Zusammenhänge systematisch aus und liefern damit Grundlagenwissen für pädagogische und didaktische Perspektiven, die mit dem Bild und mit der Kunst verknüpft sind. Kunstpädagogische und kunstdidaktische Theorie soll sich, entsprechend der weiten Bezüge ihres Feldes, aus unterschiedlichen Quellen speisen. Neben der Theorie und der reflektierten Praxis der Kunst sind es erziehungswissenschaftliche Aspekte, die relevant werden. Entwicklungspsychologie, Kognitionsforschung, Lerntheorien liefern bedeutsame Einsichten, die Studierende der Kunstpädagogik zur Weitung des pädagogischen und didaktischen Horizontes benötigen. Einen bedeutsamen Bereich des Studiums bilden kunstpädagogische und kunstdidaktische Konzeptionen, die eine Verbindung und Verdichtung der vielfältigen Zusammenhänge des Faches leisten sollten. Eine Vielfalt solcher fachlicher Ansätze sollte von den Studierenden in den Blick genommen werden, um kunstpädagogisch und -didaktisch urteilsfähig zu werden.

Kunstpädagogik ist ein Fach der Bezüge, insbesondere der Bezüge zwischen Theorie und Praxis. Das betrifft nicht nur die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis der Kunst, sondern in der Zielperspektive des Faches vor allem die Verbindung von pädagogischer und didaktischer Theorie und Praxis. Schulpraktika gehören zum Studium, inzwischen werden in deutschen Bundesländern in der Lehrerausbildung Praxissemester eingeführt. Die Begegnung mit der pädagogischen Alltagspraxis darf hier aber nicht zur Reduktion der Komplexität des Faches in einer Hemdsärmeldidaktik führen, in der mit dem Gestus ‚bewährter Praxis‘ gezeigt wird, ‚wie es geht‘. Kritische Rückbindung insbesondere an kunstdidaktische Theorie ist hier vonnöten, um einerseits Probleme der Praxis benennen und reflektieren zu können, um aber andererseits auch blinde Flecken und Defizite der Konzepte und Theorien ansprechen zu können. Auch dies gehört zur Übung der didaktischen Urteilsfähigkeit der Studierenden, das kritische Verhältnis von Theorie und Praxis in beiden Richtungen zu reflektieren.

Künstlerische Bildung

Ziel der Kunstpädagogik ist eine künstlerische Bildung. Für diese ist sie Instrumentarium, eine Disziplin, die das künstlerische Denken schult, welches über den engeren Bereich der Künste hinausweist und grundlegende allgemeinbildende Bedeutung hat. Die Elemente eines solchen Denkens sollen angehende Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer schulen in ihrem Studium. Einige Elemente wurden genannt: Eine einfühlsame Wahrnehmung, eine produktive Imagination und eine kritische Reflexion relevanter Zusammenhänge, wobei im Künstlerischen Reflexion immer auch die Rückwendung, die Re-Flexion der Sachverhalte auf sich selbst als urteilender und handelnder Autor meint. Zu ergänzen sind die Schulung des Willens beim Ringen ums ei-

Kunibert Bering

Wie kam die „Kunst“ in den Zeichenunterricht und in die Kunstpädagogik?

Polarisierende Konzepte charakterisieren das Selbstverständnis des Faches „Kunst“ wie in keinem anderen Fach des schulischen Kanons. Auf der einen Seite orientieren sich Konzeptionen an künstlerischen Haltungen der Gegenwart und ebenso an der Subjektivität der Heranwachsenden und verstehen sich häufig als Kontrapunkt zu den wissenschaftsorientierten Fächern. Zahlreiche Konzeptionen nehmen von der Lebenswelt der Schüler ihren Ausgang und problematisieren die Orientierung in einer von Bildern fundamental geprägten Welt und deren Genese und Gestaltung (Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2013: 100 ff.). Dabei zeichnen sich in den gegenwärtigen Entwürfen einige Konstanten ab, die wie Koordinaten die Debatten determinieren: Es geht um Produktion, Reflexion und Rezeption, um Imagination und Kreativität oder um Gestaltungsprozesse Heranwachsender. Weitere Konstanten zeichnen sich in der Forderung nach der Tätigkeit von Künstlern in der Schule oder der Diskussion um die Rolle der Werkanalyse und den Anteil von Kunstgeschichte und -betrachtung und deren Methoden ab (Hölscher/Niehoff/Pauls 2012).

Dabei entsteht in der gegenwärtigen Debatte ein „blinder Fleck“: Der Blick auf die Ursprünge der sich gegenüberstehenden Konzeptionen und die Entfaltung der erwähnten Konstanten wird häufig ausgeblendet. Doch kann die Darlegung der historischen Entwicklung einen Reflexionshorizont liefern,

gene Werk sowie die Ausbildung handwerklicher Fertigkeiten im Gestaltungsprozess. Diese umfassende Geistesgegenwart des Denkens in künstlerischen Kontexten schult Fähigkeiten, die wesentlich und wirksam sind für die eigentliche Kunst, um die sich das Individuum in komplexen Gesellschaften in Zeiten der Globalisierung und der Transkulturalität kümmern muss: die selbst zu verantwortende Lebenskunst.

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt am Main 1997
Heinen, Ulrich: Einrichtung der BDK-Arbeitsgruppe „Kunstgeschichte in der Kunstpädagogik“. In: BDK-Mitteilungen 1.2015, S. 4-6

in dem sich auch vermittelnde Positionen finden lassen. Zugespitzt könnte man fragen: Wie kam die „Kunst“ in den Zeichenunterricht und in die Kunstpädagogik? (ausführlich siehe: Bering 2014).

Um die Wende zum 20. Jahrhundert unterrichtete der Zeichenlehrer noch in der Tradition der von Pestalozzi und Froebel formulierten Ansätze aus der Zeit der Frühindustrialisierung. Vorlagen Stuhlmanscher Prägung galt es zu kopieren; die Kunst der jeweiligen Gegenwart lehnte man kategorisch ab.

Die entscheidende Neuorientierung der Kunstpädagogik vollzog sich erst nach dem Ersten Weltkrieg in der Zeit revolutionärer Umbrüche. Dies geschah durch die Rezeption expressionistischer Lebens- und Kunstauffassungen im Verlauf der 20er-Jahre des vorigen Jahrhunderts sowie einer institutionalisierenden Verfestigung unter dem NS-Regime. Durch diese komplexen Entwicklungen bildeten sich jene Konstanten heraus, die das Fach bis heute prägen und zugleich Gegenstand weitreichender Auseinandersetzungen sind (Reiss 1981: 22 und 25).

Der Elan der revolutionären Stimmung nach dem Ende des Ersten Weltkriegs führte zahlreiche expressionistisch positionierte Künstler zu revolutionären Gruppen und in die Zusammenarbeit mit Arbeiter- und Soldatenräten. Im Juni 1920 forderte Herwarth Walden, einer der bedeutendsten Protagonisten und Förderer des Expressionismus, in der Zeitschrift

„Schauen und Schaffen“ vehement eine „künstlerische Erziehung“ (Schauen und Schaffen 1920: 2).

1920 sprach sich der „Verein akademisch gebildeter Zeichenlehrer Deutschlands“ dafür aus, die „Gestaltungsfächer“ als den übrigen Schulfächern gleichwertig anzuerkennen und die Zeichenlehrer zukünftig an neu einzurichtenden „Kunst-hochschulen“ auszubilden und begleitende Fächer der Zeichenlehrausbildung wie Kunstgeschichte, Philosophie und Pädagogik an Universitäten und Technischen Hochschulen zu schaffen. Das Ziel bestehe in einem „gleichwertig wissenschaftlich und künstlerisch vorgebildete(n) Lehrerstand“ (Hervorhebung: K.B.) (Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht 1920: 2).

In kunstorientierten Konzeptionen der gegenwärtigen Kunstpädagogik zeigt sich häufig eine deutliche Skepsis gegenüber Ansätzen, die ein klarer Kompetenzbegriff grundiert (z.B. Krautz 2014). Die kunstorientierten Positionen mit ihrer oft damit verbundenen anti-intellektuellen Haltung weisen ebenfalls auf Ansätze der 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. In diesem Rahmen ist auch die Forderung „Künstler an die Schulen!“ zu sehen, die zuerst die politische Linke erhob, die sich von der Kunst eine „heilende“ Wirkung nach dem 1. Weltkrieg versprach.

In diesen Jahren kam es bei zahlreichen Kunstpädagogen zu einer engen Verbindung mit völkisch-nationalen Vorstellungen wie z.B. in der Denkschrift des Jahres 1924, die sich auf Julius Langbehn und sein nationalistisches „Rembrandt“-Buch des Jahres 1890 berief. Derartige Haltungen gingen zumeist mit pseudo-religiösen Vorstellungen vom Kunstunterricht einher. Gustav Kolb schrieb 1924: „Kunst ist wie Religion, eine Angelegenheit der Seele.“ (Kolb 1924: 263). Drei Jahre zuvor hatte Kolb bereits geäußert: „Jede Kunstbetrachtungsstunde soll [...] den Charakter einer Kunstandacht haben.“ (Kolb 1921: 29).

Aus diesen divergierenden Quellen formierte sich ein Profil „des Kunstpädagogen“, das unter dem NS-Regime 1938 im Lehrplan von Bernhard Rust eine Institutionalisierung u.a. auf der Grundlage der Arbeiten von Robert Böttcher erfuhr (Böttcher 1933; vgl. Richter 1981: S. 84 ff.). Böttcher betonte die Doppelrolle des Kunsterziehers als Pädagoge und Künstler. Rusts Lehrplan fordert die Ausstrahlung der Kunstpädagogik auf alle Fächer ebenso die Anleitung zur „Einbildungskraft“ und „Selbsttätigkeit“ der Schüler, sowie die Betrachtung „der Kunst“, mit der die traditionelle deutsche Kunst gemeint war – der Lehrplan von 1938 speist sich eklektizistisch aus den Ansätzen der Weimarer Zeit (Rust 2011).

Die Strukturen, die Rusts Lehrplan grundieren, wirken als Modellvorstellung des Kunstpädagogen-Profiles nach 1945 weiter, wenn auch die Inhalte nicht mehr tragbar waren. Eine

herausragende Rolle spielte dabei die Konzeption Reinhard Pfennigs (1914-1994, Mitte der 30er Jahre in Berlin zum Kunstpädagogen ausgebildet), der Begriff des „Bildnerischen Denkens“ in der Nachfolge Paul Klees und den „Gestaltungsvorgang“ – eine Rezeption Gustav Kolbs – in den Fokus seiner Überlegungen stellte. Bei Pfennig treten an die Stelle der „alten Meister“ die Werke der Gegenwart (Pfennig 1959).

Das Feld kunstdidaktischer Konzeptionen der Gegenwart entfaltet sich in diesem komplexen Feld der kunstpädagogischen Bemühungen seit dem Ende des 1. Weltkriegs – die rückblickende Reflexion der Positionen kann den Umgang auch mit divergierenden aktuellen Haltungen erleichtern.

Literatur

Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Litke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich: Kunstdidaktik (artificium, Bd. 15), 3. überarb. u. erw. Auflage. Oberhausen 2013

Bering, Kunibert. Wie kam die „Kunst“ in die Kunstpädagogik?. In: Bering, Kunibert/Gerber, Julia/Nafe, Nadja/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina: Bildbegriff und Kunstverständnis im kunstpädagogischen Kontext (artificium, Bd. 51). Oberhausen 2014, S. 175-202

Böttcher, Robert: Kunst und Kunsterziehung im neuen Reich, Breslau 1933;

Deutsche Blätter für Zeichen-, Kunst- und Werkunterricht 1920

Hölscher, Stefan/Niehoff, Rolf/Pauls, Karina (Hg.): BildGeschichte. Facetten der Bildkompetenz (Festschrift für Kunibert Bering). Oberhausen 2012

Kolb, Gustav: Etwas über Matthias Grünewald In: Kunst und Jugend, 1. Jg., Heft 2/April 1921, S. 26–29

Kolb, Gustav: Kunstunterricht. In: Kunst und Jugend, 4. Jg., Heft 5/September 1924, S. 262-263

Krautz, Jochen: Den Pisa-Test sollte man abschaffen. Interview vom 10.07.2014. In: Neue Zürcher Zeitung, <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/den-pisa-test-sollte-man-abschaffen-1.18342855> (12.11.2014)

Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken, 1.Auflage. Oldenburg 1959

Reiss, Wolfgang A.: Kunsterziehung in der Weimarer Republik. Geschichte und Ideologie. Weinheim/Basel 1981

Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf 1981

Rust, Bernhard: Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule (Lehrplan 1938).

In Bering, Cornelia/Bering Kunibert: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges (artificium, Bd. 12)., 3. überarb. u. erw. Auflage. Oberhausen 2011, S. 44-46

Schauen und Schaffen. Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer, Juni 1920







Sara Burkhardt, Antje Dudek, Christine Heil, Sabine Sutter

Freiräume für kollektive Diskurserweiterungen schaffen Einladung in einen Kommunikationsraum im Foyer.

Was geschieht, wenn eine Gruppe von Menschen zusammen kommt und in wechselnden Konstellationen Fragen formuliert, diskutiert und anschließend zu weiteren Fragen gelangt? Diese Frage wird zurzeit häufiger gestellt – in partizipativen Projekten, auf kunstpädagogischen Tagungen, in aktuellen Publikationen mit vielen Autorinnen und Autoren und bei verschiedenen Anlässen des „Art of Hosting“.

Die Frage nach den „blinden Flecken“ in der Kunstpädagogik hat uns zunächst zum Verhältnis von Theorie und Praxis geführt: Praxis könnte ein blinder Fleck von Theorie sein und Theorie könnte ein blinder Fleck der Praxis sein. Deshalb wollten wir den Raum dazwischen aufsuchen und mit Hilfe besonderer Kommunikationsformen ausloten. Inzwischen würden wir allerdings schon wieder anders fragen – es handelt sich bereits um eine Diskurserweiterung.

Im Folgenden werden zunächst bestehende Kommunikationsräume vorgestellt, die gewissermaßen als Ideengeber fungierten. Infokästen geben praktische Anleitungen für die Schaffung eigener Kommunikationsräume. Zudem setzen wir uns im Nachgang des Kongresses mit einigen Grundgedanken dieser Formate auseinander, um diese theoretisch zu verankern und kritisch zu reflektieren.

Flurgespräche und Kunstpädagogischer Salon

Die FLURGESPRÄCHE zu Fragen der Kunstpädagogik finden tatsächlich im Flur statt: In einem Durchgangsraum der Universität, zwischen Kaffeeautomaten und knarrenden Türen.

Die Veranstaltungsreihe entstand aus der Not heraus: Fehlende Kommunikation. Kein Raum für den Austausch zwischen den Lehrenden. Kein Aufenthaltsraum für Studierende. Kein Café.

Es galt ein Format zu erfinden, um Kommunikation zu provozieren und Verbindungen herzustellen. Das Gründungsteam erfand Regeln:

Die Studierenden werden aktiv in die Themenfindung einbezogen. Die Veranstaltungen finden öffentlich und einmal monatlich im Semester statt. Sie finden dezidiert außerhalb von Lehre statt und sollen Themen und Fragen behandeln, die in der Lehre nicht vorkommen oder in dieser Form dort nicht verhandelt werden können. Es wird mit Methoden experimentiert und die Veranstaltungen enthalten interaktive Elemente. Es gibt Getränke.

Am Anfang wie am Ende stehen Fragen.

Was verstehen wir unter Studium? Befähigt mich mein Studium zum Lehrersein? Was braucht diese Universität? Beeinflusst Architektur das Denken? Braucht Bildung Schutzräume? Hat Kunst eine erzieherische Funktion? Wie weit darf Kunst gehen? Wie sieht der Kunstunterricht der Zukunft aus?

Aus Fragen werden Inhalte generiert.

Fragen Studierender werden in der Phase der Vorbereitung über unterschiedliche Kanäle gesammelt. Neue Fragen entstehen im Team, passende Formate müssen erfunden werden. Auf manche Fragen gibt es keine Antworten, aber die Fragen bleiben interessant. Über Fragen werden Verknüpfungen hergestellt, zwischen Hochschule und Schule, zwischen Theorie und Praxis, zwischen formellen und informellen Aspekten des Lernens. Es geht um die jeweils drängenden Fragen der Gegenwart, gerichtet in eine mögliche Zukunft.

Der KUNSTPÄDAGOGISCHE SALON bildet eine Schnittstelle zwischen Theorie und Praxis, an der kunstpädagogische Themen neu verknüpft und weiterentwickelt werden. Der Salon ist ein sich wandelnder Kommunikationsraum außerhalb von Lehrveranstaltungen oder Sprechstunden. Gegründet wurde der Salon an der Kunsthochschule in Mainz und zog später mit an die Universität Duisburg-Essen, zunächst mit der Idee, ehemalige Studierende wieder an die Hochschule einzuladen, damit sie von ihrem Unterricht berichten und davon, wie es zurzeit an Schulen zugeht. Für jetzige Studierende soll es Kontakt zu Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern geben können. Wir wollen außerdem gemeinsam über innovativen Unterricht nachdenken.



Abb. 1
Den Anfang machte eine Frage.

Durch Kommunikationsformate wie PechaKucha und Open Space kommen die Beteiligten über Praxiserfahrungen, Schülerarbeiten, Unterrichtswirklichkeiten und Theoriemodelle ins Gespräch. Hier kristallisieren sich neue Themen heraus, für die dann mitunter auch Unterrichtsexperimente geplant und durchgeführt werden – wie zu „Glitter“, „Was kann Skizze sein?“ oder produktive Umgangsformen mit einem „Klassensatz“.

Unter dem Titel „Salon unterwegs“ werden auch andere Orte aufgesucht: das Ruhmuseum Essen, Atelierräume einer künstlerischen Klasse, ein Ausstellungsprojekt der Kunstvermittlung im Museum Wiesbaden.

Und es gibt Gäste: Der Anlass des Salons ermöglicht es, interessierte Personen aus anderen Kontexten einzuladen. Das verändert, informiert und bereichert die Gespräche. Im Format „Kunstpädagogischer Salon trifft ...“ stellen Menschen aus der Kunstpädagogik und der Kunstvermittlung ihre Projekte vor und kommen mit den Anwesenden ins Gespräch über Arbeitsbedingungen und Prozessverläufe. Jeder Salon ist anders und wechselt Ort und Gestalt je nach Anlass, Gästen und Teilnehmenden <http://kunstpaedagogischersalon.net/>. Für den Kongress haben beide Formate temporär fusioniert und wir haben ein gemeinsames Anliegen formuliert: Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis näher zu untersuchen.

Jedes kunstpädagogische Praxisbeispiel eröffnet unterschiedliche Perspektiven. Es gibt Anlass zu theoretischen Überlegungen oder lässt sich mit bestehenden Theorien verknüpfen. Umgekehrt ist jede Theorie etwas anderes als ihre Anwendung in der Praxis. Beide Felder können aber miteinander zu tun bekommen, wenn beispielsweise in einer kunstpädagogischen Forschung der Transfer in die Praxis berücksichtigt wird oder sie aus der Praxis heraus entsteht. Zugleich können theoretische Überlegungen dazu verhelfen, Abstand von der eigenen Praxis zu bekommen oder die eigene Involviertheit mitzudenken. Die Spannung zwischen Praxis und Theorie wird möglicherweise dann produktiv, wenn in

der Interaktion zwischen beiden Feldern eine Transformation stattfindet: Theorie kann den Blick auf Praxis verändern und neue Formen des Handelns hervorbringen. Und umgekehrt kann Praxiserfahrung neue Theorieansätze provozieren oder zu Ergänzungen anregen. Entscheidend ist, ob auf beiden Seiten zugleich Veränderungen zugelassen werden.

Auf dem Kongress begannen wir mit einer Frage. (Abb. 1) Daraus entwickelten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses weitere Fragen (siehe Kasten).

Fragensammlung #theoprax

- Was haben Lehrer_innen von Forschung?
- Gibt es Praxis ohne Theorie?
- Schließen Fragen Lücken zwischen Theorie und Praxis?
- Ist Reflexivität das Zauberwort?
- Reflexivität muss sich abzeichnen: Wie kann man aus einem wilden Netz etwas ziehen?
- Wie sind didaktische Grundannahmen veränderbar?
- Was heißt Theorie-Praxis in den jeweiligen Kontexten?
- Wie lassen sich Verbindungen schaffen zwischen Hochschulen und Schulen?
- Wie kann Raum zum Denken, wie können Kommunikationsräume für Schulpraxis geschaffen werden?
- Wie sieht ein Modell aus?
- Von welcher Theorie oder Praxis sprechen wir?
- Kann man die Frage noch einmal anders formulieren?

Materialliste

- Postkarten/Zettel mit Aufforderung/Frage
- Spielregeln
- Kreppband
- Wand
- Absperrband
- Stehtische
- Papierrollen
- Filzstifte
- lautes akustisches Signal (Hupe, Zimbel, Trillerpfeife etc.)
- Klebeplättchen

GEDANKENSPRÜNGE: Wo wir nachsehen, wenn niemand eine Frage hat.

- Weiß ich, was die Schülerin oder der Schüler denkt?
- Wie viel Humor hält Schule aus?
- Wie komme ich zu (m)einer Lehrerpersönlichkeit?
- Wie ist eine gute Lehrerin, ein guter Lehrer?
- Gibt es noch Tabus über den Lehrerberuf?



Abb. 2
Wer an einem offenen Kommunikationsraum teilnimmt, ist immer „on stage“.

- Wann macht Kompliziertes Spaß?
- Wie erhalte ich Komplimente im Unterricht?
- Was hat Pragmatik mit Praxis zu tun?
- Wer ist die Gruppe und wo sind die Anderen?
- Wie trickse ich Teilnehmende in den Open Space?
- Gibt es Patente auf Rezepte für den Kunstunterricht?
- Ist Ihr Unterricht ein Experimentierfeld?
- Wie bewerten Sie Gesprächsqualität?
- Warum sprechen Lehrerinnen und Lehrer so viel?
- Wovon haben Lehrerinnen und Lehrer Angst?
- Wovon haben Schülerinnen und Schüler Angst?
- Was ist eine gute Antwort?
- Wie komme ich an die Frage hinter der Frage ran?

#akteure

„Die, die da sind, sind die Richtigen“, so lautet einer der Leitsätze für den Open Space (siehe beispielsweise unter: www.organisationsberatung.net/grossgruppenmoderation/), einer Methode zur Organisation von Konferenzen mit bis zu 2000 Teilnehmenden. Achtung: Ziel ist keinesfalls der Highscore. Kommunikationsformen wie Open Space oder World-Café setzen auf Selbstverantwortung und Freiwilligkeit eines jeden Einzelnen. Im Kommunikationsraum in Salzburg gab es nur Protagonisten, jeder hatte die Hauptrolle in der Kommunikation. Auftritt und Bühnenpräsenz konnten durchaus unterschiedlich sein.

Vier Gedanken zu Protagonisten in offenen Kommunikationsräumen:

Status: Gäste. Die Protagonisten haben eine Einladung angenommen. Sie waren sozusagen angefragt und sind geladene Gäste einer Diskussion, deren Thema erst vor Ort und zwischen ihnen entsteht.

Aktionsradius und Aktivitätsgrad kann und muss jeder für sich selbst bestimmen. Teilnehmerinnen und Teilnehmer eines offenen Kommunikationsraumes sind immer „on stage“ (Abb. 2).

Stichwort: Rollen-Cocktail. Offene Kommunikationsräume bieten habituelle Spielräume. Die Protagonisten bringen ihre Rollen mit an den Tisch (des World-Cafés). Institutionelle Anbindung und Hierarchiestufe können aber offen bleiben.

Vorschlag: Kommunikationsraum unterwegs. Nach Salzburg wäre eine Fortsetzung andernorts möglich. Aus einem Gast in Salzburg könnte so ein Gastgeber, eine Gastgeberin werden.

#fragen

Eine Anekdote über den Physiknobelpreisträger Isidor I. Rabi lautet folgendermaßen: Auf die Frage, warum er Wissen-

schaffler geworden sei, antwortete er, seine Mutter habe ihm diesen Weg geebnet. Während die anderen Mütter ihre Kinder am Nachmittag fragten, was sie denn heute in der Schule gelernt hätten, stellte Isidors Mutter ihm immer die folgende Frage: „Izzy, did you ask a good question today?“ Das Fragen habe aus ihm einen Wissenschaftler gemacht, so Rabi (vgl. Sheff 1988).

Sind Fragen der Schlüssel zu einer neuen nachhaltigen Lern- und Wissensgesellschaft? Mit dieser Frage im Hinterkopf entsteht im Folgenden ein Frage-Antwort-Spiel, um den Gegenstand und Wert des Fragenstellens fragmentarisch zu beleuchten.

F: Welchen Bildungswert hat das Fragen?

A: Dem Fragen liegt immer ein Verlangen zu Grunde. Fragen sind vom Bewusstsein des Nicht-Wissens angetrieben. Sie sind Lichtstrahlen, die wir in die Finsternis senden. Sie erhellen einen Ausschnitt in unserer Umgebung, auf den wir dann unseren Blick richten und in dem wir Greifbares – Antworten – zu finden hoffen. Dabei bedarf es Methoden, um diese Antworten zu finden. Gefundene Antwortmöglichkeiten oder spontane Entdeckungen lenken den Lichtstrahl in immer neue Richtungen. Das Fragen geht weiter, der Blick wandert.

F: Warum sind Fragen riskant?

A: Weil sie der Ausdruck von Unsicherheit sind. Sie geben keinen Halt, sondern verweisen darauf, dass sich alles im Werden befindet, alles vorläufig ist und wir nur vorübergehende Illusionen von bestehendem Wissen haben.

F: Was sind gute Fragen?

A: Scheuen wir uns womöglich, Fragen zu bewerten? Es gibt so viele Kriterien für die Beurteilung von Antworten und Aussagen. Brauchen wir mehr Kriterien für kluges Fragenstellen?

Sind gute Fragen womöglich auch an eine bestimmte Haltung des Fragenden geknüpft? Er geht im Dialog mit der Welt das oben skizzierte Risiko ein, auf immer neues Nicht-Wissen zu stoßen, das die Orientierung im Bezug auf die eigene Position und die eigenen Werte erschwert. Eine ernsthaft

fragende Haltung richtet sich auf eine gemeinsame Suche nach Antworten. Wenn wir als Lehrende plurale Weltanschauungen vertreten möchten und uns der Vorläufigkeit von Antworten und der Unbegrenztheit unseres Nicht-Wissens bewusst sind, obliegt uns die pädagogische Verantwortung, eine solche Haltung zu fördern und auch selbst anzunehmen. Fragen sollten von ernstem dialogischen Interesse zeugen; ein gemeinsames Forschen und Ergründen möglich machen.

F: Was können Fragen nicht leisten?

A: Fragen sind keine Antworten. Suchen Sie nach möglichen Antworten! Stellen Sie weitere Fragen.¹

1 Sheff, Donald: „Izzy, Did You Ask a Good Question Today?“ In: The New York Times, vom 19.01.1988. Online unter: <http://www.nytimes.com/1988/01/19/opinion/1-izzy-did-you-ask-a-good-question-today-712388.html> [Stand: 24.04.2015].

#raum

Wie kann in einer vorher unbekanntem Situation ein Raum geschaffen werden, der Kommunikation regelrecht provoziert? Und wie verändert sich der Raum wiederum durch die in ihm stattfindende Kommunikation? Wird aus einem offenen Raum ein geschlossener? Welche Rolle spielen die Initiatorinnen? Greifen sie ein? Leiten sie an? Verändern sie damit auch den Raum zum Denken?

Die Gäste betreten ein vorbereitetes Setting und bringen all das mit, was vorher war, was sie wissen, was sie erfahren haben und bereits kennen oder zu kennen glauben. Das Setting bestimmt ihre Handlungen. Gemeinsamkeiten werden sichtbar, Unterschiede deutlich. Ansichten und Positionen kollidieren. Der Raum gibt Sicherheit, eine gewisse Rahmung. Möglicherweise entsteht dadurch eine Atmosphäre, die Kommunikation anregt. Im Foyer auf dem Kongress entstand ein temporärer Kommunikationsraum, bei dem die Formen der Kommunikation durch den Raum bestimmt wurden und die Kommunikation im Nachgang wiederum Einfluss auf den Raum nahm.

Für Bildung in Schule und Hochschule birgt dies Chancen. Wenn Lernräume als Möglichkeitsräume gedacht werden, erweitert sich die Lerngemeinschaft. Sie lässt Gäste zu oder lädt diese bewusst ein. Sie nutzt Methoden aus anderen Wissensgebieten, um neue Formate zu erfinden und Kommunikationsräume zu schaffen. Oder sie verlässt die Institution, um den Lernraum in die Umgebung zu erweitern.

#themen

a. b. c. d. e. f. g. : das könnten Töne oder auch eine Abfolge von Buchstaben sein. Beide Notationsformen realisieren sich akustisch, wir transformieren sie im Raum bzw. im Kopf in Klang. Eine Behauptung in Form eines Bildes: Themen offener Kommunikationsräume liegen in der Luft. Sie sind in ihrer Konsistenz zunächst unbestimmt und flüchtig oder fluffig (von englisch fluffy= leicht, locker, luftig). Wie kann man sie zu fassen kriegen? These: In potentiellen Themen kumuliert sich

auch Widerstand und Abwehr. Aus Beobachtungen, Einwänden und Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven entsteht eine thematische Verdichtung. Oft gibt es einen Aufhänger.

Ein Beispiel: „Jede Knetanimation der Schülerinnen ist eine Liebesgeschichte, wie kann das sein, obwohl das Thema doch Metamorphose war?“, so kommentierte eine Kollegin ihr Unterrichtsmaterial. Anschlüsse und Schnittmengen fanden sich im Gespräch zur Herzkartensammlung eines Fachleiters (die er im Laufe der Jahre von Schülerinnen erhalten habe) und anderen Tabus im Kunstunterricht. Der Salon #5Mz widmete sich der gemeinsamen Lesart dieser Phänomene: GLITTER.

#wissen

Wissen, das kommunikativ errungen wird, unterscheidet sich von Schreibtischwissen. Bedingung für das denkende Zusammentreffen mehrerer Menschen im realen Raum ist eine Situation, in der neuer Sinn entstehen und verhandelt werden kann. Es braucht Vorbereitung und Erfahrung, damit ein Dialog mit mehreren möglich ist und um das blitzhaft entstehende Denken in sprachliche oder visuelle Zwischenprodukte zu übersetzen. Echte Fragen oder ein spürbarer Wissensmangel, eine gleichzeitige Neugierde auf einen gemeinsamen Gegenstand, aber aus unterschiedlichen Erfahrungskontexten, sind ebenso wichtig wie die Bereitschaft, anderen zuzuhören. Der Ernstfall der Kommunikation lässt Anteile impliziten Wissens oder „situiertes Wissen“ von Akteuren aus unterschiedlichen Feldern hervortreten. Kommunikation fordert Evidenz. Es bleibt nur Wissen übrig, was im Gespräch mit mehreren wichtig werden konnte – vielleicht als Sonderfall.

Widersprüche, Differenzen und Übersprungshumor machen kommunikatives Wissen interessant – wenn die Teilnehmenden ein Bewusstsein für ihre produktive andere Sichtweise haben und diese nicht gleich zugunsten von Harmoniebestrebungen oder hierarchischen Ordnungen aufgeben und auch nicht um der Rechthaberei willen zu eng auf ihrer Meinung beharren. Es geht um die Möglichkeit, etwas gemeinsam in den Blick zu nehmen und es zu ertragen, wenn sich der Blickpunkt im Gespräch verschiebt.

Schluss – und weiter!

Das Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis war das falsche Thema für dieses Experiment. Während wir dachten, dass diese im Diskurs der Kunstpädagogik allgegenwärtigen Pole thematisch diskutiert werden könnten, können sie gar nicht diskutiert werden, weil es Symptome sind. Bei dem, was wir angehen wollten, handelt es sich im Grunde um ein institutionelles und bildungspolitisches Problem. Es hat die Fragen der Teilnehmenden vorab strukturiert: kaum jemand

ist davon ausgegangen, die Frage hinter der Frage zu suchen, Absurditäten zu denken oder von außerhalb des Rahmens zu fragen. Die Kunst offener Denkräume besteht darin, den Rahmen richtig zu spannen – und das thematische Vakuum

für alle spürbar werden zu lassen. Allzu viel Ambition ist da genauso schädlich wie zu wenig an Utopie. Wir bleiben dran, neue Formate offener Kommunikationsräume zu erfinden und zu riskieren. Sie auch?

Impressionen vom BuKo15 in Salzburg „Blinde Flecken“

Begleitung offener Prozesse

Auf der Suche nach Impulsen und Erfahrungsaustausch zur Begleitung offener Prozesse im kunstpädagogischen Feld finde ich in Referaten und Workshops Fragen, Spuren von Antworten aber auch Irritationen, die mich als Dozentin für Kunst und Bild bewegen und in erneute Offenheit entlassen.

Lässt sich Offenheit initiieren? Lässt sich Offenheit moderieren? Was sind Qualitäten in Begleitung offener Prozesse? Wie viel Offenheit ist Schülerinnen und Schülern zumutbar, wie viel Offenheit den Studierenden? Wie viel Offenheit muss eine Lehrperson, wie viel Offenheit ein Dozent oder eine Dozentin aushalten?

Offenheit in der Wahl der Inhalte und Offenheit in der Art der Vorgehensweise greifen ineinander, wobei in der Moderation die Grade der Offenheit situativ und individuell variiert werden können, Zwischenformen und Übergänge bieten Spielraum.

Das Eigene finden, was mich bewegt, was mich interessiert, was mir etwas bedeutet – offene Gestaltungsvorhaben haben in Wechselwirkung mit der Persönlichkeit der Lehrperson und deren Unterrichtsgestaltung einen starken Einfluss auf die Bildung positiver oder negativer Selbstkonzepte bei den Schülerinnen und Schülern. Impulse in Frageform in der Begleitung offener Prozesse (so viel wie möglich,

so wenig wie nötig) entstehen aus inhaltlichen, prozeduralen und formalen Vorstellungen und bedingen einen persönlichen Erfahrungsschatz der Lehrenden, hohe Fachkompetenz und eine künstlerische Haltung, was mit dem Aufbau eines künstlerischen Selbst- und Berufskonzepts verbunden ist. Studien belegen, dass künstlerische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse Schlüsselereignisse bei der Entwicklung einer professionellen kunstpädagogischen Haltung sind.

Wann wird ein bildnerischer Prozess zu einem künstlerischen Prozess? Ist ein künstlerischer Prozess mehr als ein kreativer Prozess? Wird in einem künstlerischen Projekt automatisch ein künstlerischer Prozess initiiert? Was unterscheidet künstlerisch Denken von künstlerischem Denken?

Ein bildnerischer Prozess verbindet sich mit den aus der Kreativitätsforschung bekannten Phasen des kreativen Prozesses, diese wiederum bilden die Basis für Modelle von Projektarbeiten auf, wenn auf der Folie von Offenheit Phasen von Staunen, Konzentrieren, Nichtwissen, Entscheiden, Planen, Verweilen, Geschehenlassen, Wiederholen, Verwerfen, Zögern, Wagen, Scheitern, Vergleichen und Einschätzen erfahrbar werden.

Künstlerische Strategien werden für die Begleitung offener Prozesse didaktisch modifiziert und reduziert. In rezeptiven und produktiven Auseinandersetzungen mit künstlerischen Denk- und Arbeitsweisen können Studierende, aber auch Schülerinnen und Schüler, sich dazu inspirieren lassen, verschiedene Arten des Denkens auszuloten und ihren eigenen Denk- und bildnerischen Handlungshorizont zu erweitern. Das schliesst sowohl lineares als auch divergentes Denken mit ein.

Und abschliessend die grosse Irritation im Feld der Kompetenzdiskussion: *Wo können offene Prozesse stattfinden, wenn Standardisierung und Listen von Kompetenzanforderungen das Berufsfeld zu ersticken drohen?*

Immerhin fordert der neue Lehrplan in der Schweiz unter ‚Bedeutung und Zielsetzungen‘ im Bildnerischen Gestalten: „In Momenten der ungeteilten Aufmerksamkeit und einer neugierigen und forschenden Haltung machen Schülerinnen und Schüler ästhetische Erfahrungen. Diese fördern die Fähigkeit, eigene Fragestellungen und Lösungswege zu entwickeln und den Mut, sich auf Unbekanntes und Ungewohntes einzulassen“.

Susanne Junger, Dozentin Kunst und Bild/Bildnerisches Gestalten, Pädagogische Hochschule Bern



Zsófia Ruttkay, Judit Béneyi, Gabriella Pataky

Interaktives Märchenbuch für Kinder

Neue Wege im Kindergarten und in der Schule am Beispiel des Märchens „Der kleine Hahn und sein diamantener Halbkreuzer“

1. Einleitung

Heutzutage geraten die Vertreter der neuen Familie der kleinen, durch Berührung steuerbaren, attraktiven Computer wie die Tablets und Smartphones immer früher in die Hände von Kindern. Einige Eltern und Fachleute fürchten angesichts der Geräte den Tod des Lesens, während andere diese Geräte als neues, attraktives Medium des Wissenserwerbs begrüßen. Diese Frage kann aber wegen der Vielfältigkeit der eben jetzt entstehenden Modelle und mangels Vergleichsmaßstäben noch nicht (differenziert) beantwortet werden (Cocozza 2014). Dadurch sind selbst die Entwickler in Schwierigkeiten, wenn sie „guten Entwicklungsprinzipien“ folgen möchten. Die Vielfalt der interaktiven Möglichkeiten ist verlockend. Es gibt tatsächlich mehrere Applikationen, die mit der hohen Anzahl der interaktiven Elemente ihr Ziel – die Faszination in den Vordergrund zu stellen – erreichen und den Markt erobern wollen. Wir wissen in Wirklichkeit aber nicht genau, wann und wie viele interaktive Elemente sinnvoll und gut verwendet werden können, wie man mit der multimedialen Überschneidung auf der Ebene des Inhalts und des Signals umgehen soll, wie die Interaktionen zeitlich geplant werden sollen.

Im vorliegenden Artikel berichten wir über die Erfahrungen mit einem selbstentwickelten interaktiven Märchenbuch. Wir haben unter anderem untersucht, wie das Buch von 8-jährigen Kindern verwendet wird. In diesem Projekt haben wir die interaktive Version des Märchens auch mit Kindergartenkindern getestet. Hier standen unsere auf Videoaufnahmen festgehaltenen Erfahrungen im Fokus der Untersuchung.

Im folgenden Kapitel werden die Dimensionen der Planung des interaktiven Märchenbuchs und die dabei auftauchenden Fragen zusammengefasst. Danach stellen wir unser interaktives Märchenbuch mit dem Titel „Der kleine Hahn und sein diamantener Halbkreuzer“ und die Prinzipien der Vorgangsweise vor. Das Testen des Märchenbuchs und die Ergebnisse werden detailliert erörtert. Zum Schluss werden unsere Erfahrungen zusammengefasst, und wir stellen weitere nötige Forschungen dar.

2. Die Gestaltungsdimensionen des interaktiven Buches

Schon bei einem herkömmlichen Kinderbuch ist festzustellen, dass das Verhältnis zwischen der Illustration und dem Text unterschiedlich sein kann: das Bild ist entweder eine dem Text getreue Abbildung des Erzählten, oder es ergänzt die im Text nicht erläuterten Details als Hilfe zum Erlebnis und zur Interpretation, oder es richtet sich überhaupt nicht nach der inhaltlichen, „semantischen Illustration“, sondern stellt in abstrakter Weise eher Stimmungen oder Emotionen dar. Mit der „Entsprechungsstufe“, bzw. mit der den Text stärkenden, oder mit der dem Text eben widersprechenden Wirkung des Bildes beschäftigt sich Emöke Varga (Varga 2012). Neben der visuellen Darstellung spielen auch die Zeitwahl der Bewegung und der Tonsignale, die Art, wie sie ausgelöst werden, Auslösung und ihre Wiederholbarkeit eine Rolle, sowohl auf der Ebene der Interpretation des „Lesers“, als auch auf der Ebene der interaktiven Benutzung. Demzufolge taucht eine Reihe weiterer Planungsdimensionen und Fragen auf. Auf der Seite eines interaktiven Buches (d.h. auf dem Bildschirm in der Hand) kann man typischerweise mit einer Geste (meistens mit einer Berührung) eine Veränderung hervorrufen. Die „Interaktionselemente“ eines interaktiven Buches können unter folgenden Aspekten analysiert und verglichen werden:

Zeitwahl und Voraussetzung der Interaktion

Die Animation der Illustration kann entweder *automatisch* geschehen, etwa mit einer Filmeinspielung, oder interaktiv durch eine Intervention des Lesers. Obwohl wir bei den interaktiven Büchern Beispiele für die erste Version finden, wo die Texterzählung des einen oder anderen Teiles des Märchens durch den „ins Buch eingebetteten Film“ sogar ersetzt wird, verzichten wir in unseren weiteren Untersuchungen auf die automatischen Lösungen.

Die Animation kann entweder zu jeder Zeit *bedingungslos* oder *an eine Voraussetzung geknüpft* geschehen. Die Voraussetzung kann (fiktiv) zeitlich sein, d.h. dass das Bild nur zu einem bestimmten Zeitpunkt des (erzählten) Narrativs oder

nur danach zum Leben erweckt werden kann. Voraussetzung kann außerdem die Erfüllung einer oder mehrerer früherer Interaktion(en) sein. Manchmal können einige Veränderungen nur in beschränkter Anzahl – auch nur einmal – hervorgerufen, andere beliebig oft wiederholt werden.

Ergebnis der Interaktion

Die durch den Leser hervorgerufenen Veränderungen können gelegentlich (z.B.: der Vogel zwitschert, die Bäuerin schaukelt im Schaukelstuhl), oder mit andauernder Wirkung (z.B. die Intensität des Feuers nimmt ab) sein.

Die Funktion der Interaktionen

In den auf dem internationalen Markt vertriebenen interaktiven Märchen spielen die interaktiv hervorgerufenen Veränderungen oft *keine narrative Rolle*. Im schlimmsten Fall können sie sogar mit der Geschichte überhaupt nichts zu tun haben, sie werden bloß wegen des interaktiven Erlebnisses (Erlebnis der Gerätbenutzung) verwendet, im besseren Fall verfügen sie über eine *Atmosphäre schaffende und/oder informierende Funktion*.

Im Gegensatz dazu gibt es solche Veränderungen, deren interaktive Auslösung *mit einem narrativen Ereignis zusammenhängt*.

Modalitäten des Animierens

Die Tablets werden hauptsächlich durch den Touchscreen, mit Hilfe von Ein-Finger-, oder Mehr-Finger-Gesten – Simple-Doppel-Berührung (touch), Ziehen (drag), Streichen (swipe) – benutzt.

Tonsignale

Wenn die auf dem Bild hervorgerufenen Veränderungen mit *natürlichen Tönen* verknüpft sind, dann müssen sie auch von den spezifischen, passenden Tönen begleitet werden.

Hilfe

Die interaktiven Bildschirme sind eben wegen der unmittelbaren und selbsterklärenden Art der Benutzung beliebt, die Verwendung unbekannter visueller Inputmechanismen und -mittel ist nicht nötig. Wenn es aber auf einem Bild mehrere, gegebenenfalls auch zeitlich veränderliche Interaktionsmöglichkeiten gibt, die nicht nur mit einer Methode zu aktivieren sind, dann ist es nicht selbstverständlich, wann und wie etwas auf dem Bild belebt werden kann.

Typografie

Für die Schriftgröße, für die Betonung mit Farben, bzw. *für die (teilweise) simultane Bedienung von Text und Bild* gibt es der-

zeit schon in einigen Märchenbüchern fantasievolle Beispiele. Gleichzeitig kann sich aber auf dem Bildschirm auch der Text verändern. Die visuelle Darstellung des Textes kann dem Niveau des Lesers entsprechend gestaltet werden (silbenweise oder zusammengeschieden, klein- oder großgeschrieben, in Schreib- oder Druckschrift), bzw. es kann jedes Wort mit einer Interaktion verknüpft werden: auf Berührung erklingt das Wort (Dr. Seuss 2010), das hilft in erster Linie, die Aussprache zu üben, oder es erscheint eine lexikonmäßige und/oder grafische Erklärung (Chocolapps 2012). Es kommt auch eine umgekehrte Rollenverteilung vor: mit der Berührung von einigen Elementen des Bildes erscheint die mündliche Benennung des Elements (Dr. Seuss 2010).

3. Erkenntnisse aus dem interaktiven Märchenbuch

3.1 Gestaltung des interaktiven Märchenbuchs

„Der kleine Hahn und sein diamantener Halbkreuzer“

Das interaktive Buch basiert auf dem (nicht nur) im ungarischen Sprachgebiet erhaltenen und bis heute beliebten Volksmärchen „Der kleine Hahn und sein diamantener Halbkreuzer“. Wir haben von den vielen Textversionen die Überarbeitung von László Arany (Arany 1900-1901) gewählt. Diese gut gegliederte Überarbeitung erzählt eine Geschichte, die Wiederholung und Symmetrie im Konflikt zwischen dem Guten (der kleine Hahn) und dem Bösen (der türkische Pascha) bis zum Ende durchhält. Sie stellt viele Bewegungen und Töneffekte dar, beinhaltet rhythmische Elemente, ist aber in einer altertümlichen Sprache geschrieben.

Während der Planung haben wir die folgenden Prinzipien festgelegt:

Die Illustration soll künstlerisch hochqualitativ sein und sich von der in der Welt der Applikationen und interaktiver Bücher üblichen vektorgrafischen Darstellung abheben. Die Illustrationen sind mit Bleistift gefertigte detailreiche, monochrome, zur Atmosphäre des Märchens passend in altertümlichem Stil gezeichnete Zeichnungen. Wenn die Erscheinungen und Ereignisse auf dem Bild mit Ton verbunden sind, dann soll auch das Bild bzw. die Illustration mit einem Tonsignal ergänzt werden. (Abb.1 und 2) Der größte Teil der interaktiv hervorgerufenen Veränderungen soll mit dem Narrativ (NI) verknüpft sein. Es sollen auch einige mit dem Narrativ nicht verbundene Interaktionen vorkommen, die eine Atmosphäre erzeugen (A). Als Input sollen neben der bekannten Berührung auch eine kompliziertere Geste, sowie das seltener gebrauchte Kippen vorkommen. Das Kind soll die Interaktion alleine, ohne Hilfe herausfinden.

Jeder Aspekt der Planung soll in erster Linie das Verstehen der gelesenen Geschichte unterstützen.

3.2 Die Umstände der empirischen Untersuchung

Im Zusammenhang mit der Benutzung des interaktiven Märchenbuchs haben wir eine erste detaillierend-entdeckende Forschung durchgeführt, die aus der Beobachtung des Leseprozesses und einem Interview nach der Benutzung bestand. Das Experiment haben wir mit zwei Gruppen durchgeführt. Die eine Gruppe (T) hat nur das interaktive Märchen kennengelernt, die andere (P Gruppe, zugleich die Kontrollgruppe) hat zuerst die illustrierte, ausgedruckte Version des Märchens gelesen.

3.3 Ergebnisse

Die Leser haben die N (narrativen) Interaktionen viel öfter (relativ) benutzt, als die A (Atmosphäre schaffenden) Interaktionen. Wir können sagen, dass die Leser die Geschichte quasi „wiedergespielt“ haben.

Die Kinder haben mehrere solche Interaktionen durchgeführt, mit denen sie den türkischen Pascha (bzw. seinen Diener) bestraft, gefrotzelt haben, als solche, mit denen sie dem kleinen Hahn geholfen haben. Diese Beobachtung wurde vor allem bei den Szenen, die symmetrische Paare beinhalten (2 und 5) eindeutig. Es ist ebenfalls auffällig, dass die Kinder den

türkischen Pascha beinahe mit sadistischer Freude mit den Bienen gestochen haben (N8).

Die Kinder haben mit in ausreichender Zahl wiederholten Interaktionen die in der Geschichte vorkommenden Ereignisse in den Fällen überwiegend „erfüllt“, in denen das Ziel eindeutig war (N4.1, N6, N7, N9). Es ist interessant, dass das erste Schlüsselereignis des Märchens N1 (Abb. 1) nur von weniger als der Hälfte der Kinder erfüllt worden ist. Das kann mehrere Gründe haben: einerseits hat das Ereignis, das Finden des Halbkreuzers, keinen Konflikt-Charakter, andererseits ist die Aktion selbst, das Scharren auf dem Misthaufen, nicht anreizend und bringt kein sichtbares Teilergebnis. Schließlich sind die fünf Wiederholungen möglicherweise zu monoton und erfordern gleich am Anfang der Geschichte zu viel Zeit.

Kein einziges Kind hat die Interaktion A4 benutzt. Dazu hätten sie das Gerät kippen müssen, was eine ungewöhnliche Steuerungsmodalität ist.

Es kann aber auch sein, dass viele Kinder einen Schaukelstuhl und seine Funktion nicht kannten. Außerdem ist das ein abschließendes „happy end“-Ereignis.

Die kreisrunde Bewegung, die die Funktion des Brunnenrades imitiert, haben die Kinder nicht wirklich (gut) verwen-

Tabelle 1: Verwendung der interaktiven Elemente

Wirkung der Interaktion	Code	Wie oft?	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	Durchschnitt
H (Hahn) scharrt, schließlich erscheint der Halbkreuzer	N1	5	4	3	3	5	1	5	2	3,29
H springt während des Laufens	N2.1	unbeschränkt	1	1	2	2	1	0	0	1,00
T (Türkischer Pascha) plumpst auf den Boden während des Laufens	N2.2	unbeschränkt	0	0	3	3	0	6	0	1,71
H kräht	N3	unbeschränkt	2	1	2	5	1	2	2	2,14
H saugt das Wasser auf	N4.1	3	3	3	3	3	2	3	3	2,86
H wird aus dem Brunnen rausgezogen	N4.2	1	0	2	1	2	0	2	2	1,29
Vogel zwitschert	E1	unbeschränkt	0	2	2	0	0	2	2	1,14
H springt vor dem Diener weg	N5.1	unbeschränkt	2	1	2	6	1	0	0	1,71
Diener springt nach H auf	N5.2	unbeschränkt	0	0	0	5	4	7	3	2,71
Wetterhahn dreht sich	A2	unbeschränkt	0	1	1	0	0	0	2	0,57
H löscht das Feuer (allmählich)	N6	6	0	6	6	6	3	6	6	4,71
H saugt die Bienen auf (allmählich)	N7	4	1	4	4	4	4	4	4	3,57
Eine Wespe fliegt von der Blume (dann fliegt sie zurück)	A3	unbeschränkt	0	1	3	3	5	0	2	2
T leidet durch die Bienen	N8	unbeschränkt	0	1	3	7	4	9	1	3,57
H saugt das Geld auf (allmählich)	N9	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Schaukelstuhl wackelt	A4	unbeschränkt	0	0	0	0	0	0	0	0
Das Kind hat den Tablet-PC in die Hand genommen	--	---	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Nein	Ja	6/7



det. (Abb.2) Ein Grund dafür kann sein, dass das Ereignis in der Geschichte überhaupt nicht vorkommt, nur auf der beweglichen Abbildung. (Hier wird der kleine Hahn vom „Leser“ durch die Drehung des Rades heraufgezogen.) Andererseits stellte sich in den Interviews heraus, dass die meisten Kinder nicht wussten, wie ein Radbrunnen funktioniert. So war das Fehlen der eigenen Erfahrung aus dem realen Leben der Grund dafür, dass in der Fiktion, auf der interaktiven Fläche, die Kinder diese Funktion nicht „ausprobieren“ konnten.

Unsere Beobachtungen sind folgende

1. Mit einer Ausnahme haben alle Kinder die Geschichte bis zum Ende gelesen, sie haben sogar manchmal zurückgeblättert und sie nochmal gelesen.
2. Die Mehrheit der Kinder beschäftigte sich zuerst mit dem Text und begann erst nach dem Lesen, sich mit dem Bild neben dem Text zu beschäftigen.

Im Zusammenhang mit der ersten Fragestellung haben wir mit Hilfe der Analyse der Fragen des Interviews folgendes Bild gewonnen:

1. Das interaktive Buch hat den Kindern ausnahmslos gefallen.

2. Viele, größtenteils Jungen, haben die Geschichte kindisch gefunden, ihnen würden noch mehr „Aktionen“ gefallen. Die Mädchen hatten solche Einwände nicht.
3. Obwohl die Kinder gerne an einem weiteren derartigen Experiment teilgenommen hätten und mündlich das Erlebnis positiv bewertet haben, war ihr Verhalten eher „aufgabenorientiert“, angespannt, ihre Emotionen haben sie höchstens mündlich, ohne Mimik oder Gestik ausgedrückt.

Die wichtigsten Beobachtungen

1. Unsere Vermutung im Zusammenhang mit der Aneignung der neuen Begriffe „nach dem Ausprobieren“ hat sich nicht bestätigt.
2. Nach dem Lesen hat sich das Nacherzählen der Geschichte verbessert. Im Vergleich zum vorläufigen Erzählen stieg die Benutzung der altertümlichen Wörter und der sprachlichen Wendungen.
3. Mehrere haben kritisch nach den kleinen abweichenden Details auf den Bildern gefragt, die mit dem im Text betonten, narrativen Element nicht zusammenpassen.

4. Konklusionen und weitere Aufgaben

Als Ergebnis unserer empirischen, aufdeckenden Untersuchung können wir schon einige konkrete Folgerungen ziehen, die als Ausgangspunkte für weitere Forschungen dienen können:



Der Diener nahm den kleinen Hahn und warf
ihn in den Brunnen.
Da fing dieser sogar dort zu krähen an:
– Mein Kropf, SAUG' das viele Wasser auf!
Mein Kropf, saug' das viele Wasser auf!
Da sog sein Kropf das ganze
Brunnenwasser auf.

1. Diese Altersklasse ist (noch) für die von der üblichen Form der Illustration abweichende, künstlerische Darstellung offen. Es funktionieren sogar altertümliche Darstellungen auf den modernsten Geräten.
2. Die Kinder haben auf die Unterschiede zwischen Bild und Text, bzw. zwischen der Darstellung und dem „eigenen Begriffsbild“ kritisch reagiert, der Bildinhalt hat den Text und das eigene Präkonzept nicht überschrieben.
3. Das neue interaktive Medium bietet vielversprechende Möglichkeiten auch im Kennenlernen der Buchstaben oder im Lesen lernen.
4. Bei der Planung müssen die Beziehung zwischen Leser und dargestelltem Bild und die schon bestehenden mentalen Bilder des Lesers wichtige Aspekte sein, im Gegensatz zur in erster Linie (oder ausschließlich) mit IT-Termini operierenden Praxis.
Dennoch braucht der Gültigkeitsbereich unserer Eindrücke weitere Untersuchungen.

Literatur

Arany, László (1900-1901) Összes Műve [Gesamtwerk]. Közrebeszárta Gyulai Pál. IV. köt.: Magyar népmesegyűjteménye. – Bp.: Franklin Társ., 1900-1901.

Chocolapps. (2012) The Three Little Pigs, Interaktives Buch-App. <http://www.chocolapps.com/en/icemagproducts/the-three-little-pigs/> [Zugriff September 2013]
Cocozza, Paula (2014) Are iPads and tablets bad for young children? TheGuardian online, 2014.1.8 <http://www.theguardian.com/society/2014/jan/08/are-tablet-computers-bad-young-children>
Dr. Seuss. (2010) The Cat in the Hat, Oceanhouse Media. Interaktives Buch-App.
Goodbeans (2012) Nighty Night! Interaktives Buch-App.
MOME TechLab weboldal <http://techlab.mome.hu/felkrajcar> [Datum des Herunterladens: September 2013]
Ruttkay, Zs., Bényei, J., Sárközi, Zs. (2013) Evaluation of Interactive Childrens Book Design, in Proceedings of EbuTel Workshop, 13 September 2013 Trento, Italy, Springer. (unter Veröffentlichung)
Varga, Emőke (2012). Az illusztrált könyvek mediális átfedési: definíció és módster.; Illusztrációtipológia [Mediale Überschneidungen der illustrierten Bücher: Definition und Methode]– In.: Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban. [Illustration in der Theorie, in der Kritik und im Unterricht] – Bp.: L' Harmattan Kiadó, 2012. 35-41.; 49-63. p.

Barbara Bader

Tacit knowing in doppeltem Sinn

Emergenzbedingungen kunst-pädagogischer Könnerschaft¹

Wir sehen nicht, weil wir nicht blind sind. Wir sehen, weil wir für das meiste blind sind. ... Stets handeln wir im Duktus solcher kultureller Grundbilder. Gerade als unbewusste [Bilder] sind sie wirksam. (Welsch 2003: 31 und 35)

Seit einigen Jahren findet das Konzept des impliziten Wissens besondere Aufmerksamkeit in der Lehrer/innenbildung, wo das Theorie-Praxis-Verhältnis traditionell intensiv erörtert wird. Die *tacit knowing view* hinterfragt eine einseitig intellektualistische Sichtweise menschlichen Handelns, in der künstlerisches, kreatives, intuitives oder improvisierendes Handeln nur als Anomalie vorkommt. Unterrichtshandeln von Lehrerinnen und Lehrern zeichnet sich jedoch gerade durch „die Merkmale von Komplexität, Vernetzung, Intransparenz, Polytelie und Eigendynamik aus“ argumentiert Georg Hans Neuweg in seinem Aufsatz „Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft“ (Neuweg 2005: 209).

Unser Workshop ging von der These aus, dass das, was Neuweg in seinem Aufsatz beschreibt, in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Bild und Kunst im doppelten Sinne zutrifft: Implizites, also (noch) nicht begriffliches Wissen stellt sowohl in pädagogischer als auch in gestalterisch-künstlerischer Hinsicht eine konstitutive Dimension dar. In beiden Ausbildungsbereichen – der fachlichen und der fachdidaktisch-pädagogischen – scheinen wir oft „mehr zu wissen, als wir sagen können“, um auf Polnays bekannten Satz zurück zu greifen. Die für das Fach Bildende Kunst bzw. Bildnerisches Gestalten oder Bildnerische Erziehung charakteristische Verdoppelung impliziten Wissens wird jedoch in den fachlichen und berufsbezogenen Teilen der Lehrer/innenbildung kaum zur Sprache gebracht. Zeichen eines solchen Verständnisses im Weitesten ist vielleicht Gert Selles „indirekte Fachdidaktik“, wie er es im Anschluss an einen Vortrag 2001 an der Universität Hamburg formulierte und mithin das daran gekoppelte Diktum, alle Lehrpersonen sollen Künstler/innen sein, oder aber die jüngsten Überlegungen von Brigit Engel und Katja Böhme zu den sogenannten „fachdidaktischen Logiken des Unbestimmten“ (Engel und Böhme 2014).

Nun gäbe es viel Einleitendes zu sagen z.B. über das Wissen der Künste, ein Thema, das zurzeit einen wahrhaften Boom erlebt. Angesichts des zur Verfügung stehenden Raumes wird es nicht möglich sein, auf die Spezifika von Kunst und Design als Wissensformen und epistemische Praktiken eingehen zu können; immerhin seien in diesem Zusammenhang die jüngeren Arbeiten von Dieter Mersch für den Bereich Kunst bzw. von Claudia Mareis für das Design erwähnt und empfohlen. Hingegen scheint es sinnvoll, anhand von Wolfgang Welsch Buch „Ästhetisches Denken“, welches in den 1990er Jahren erstmals publiziert wurde, kurz den Fragen nachzugehen, wie sich dieses sogenannt implizite Wissen konstituiert und wo es herrührt.

Basierend auf der Prämisse der abendländischen Bevorzugung des Sehens (das, was Foucault Visual *primat* nannte) gegenüber anderen Sinnesfeldern unterscheidet Welsch zwischen zwei visuellen Wahrnehmungsarten: der horizonthaften Wahrnehmung, die für erste Erschließungsleistungen zuständig ist, und den aktuellen Sinn des Wahrnehmens, der die spezifische, gerichtete Wahrnehmung verantwortet. (Welsch 2003: 34) Im Unterschied zum sogenannt aktuellen Wahrnehmen, das objektbezogen, nach vorne gerichtet und dadurch effizient sei, tauche die horizonthafte Typik nicht auf, sondern liege der aktuellen Wahrnehmung konstitutiv im Rücken: „Man sieht sichtbare Gegenstände, nicht das Sehen oder die Sichtbarkeit. [...] Seine eigene Spezifität – seine Schemata und Prägungen einschließlich der damit gesetzten Beschränkungen – bleiben eigentümlich verborgen.“ (ibid.: 33). Die Eröffnungsleistung der Wahrnehmung sei einerseits eine notwendige Bedingung der externen Effizienz des Wahrnehmens, andererseits aber auch konstitutiv für unseren objektivistischen Wahrnehmungsglauben. Unsere jeweiligen Grundbilder leiten nicht nur unseren Wirklichkeitszugang, sondern imprägnieren und bestimmen auch unser Verhalten. Welsch schreibt: „Stets handeln wir im Duktus solcher kultureller Grundbilder. Gerade als unbewusste sind sie wirksam“ (ibid.: 35).

Die Forschung zum Lehrberuf beschäftigt sich seit Anfang der 1990er Jahre mit der Wirkungsmacht solcher Grundbilder,

¹ Bericht aus dem Workshop von Barbara Bader (ABK Stuttgart), Beate Florenz (HGK Basel), Edith Glaser (PH FHNW) und Claudia Niederberger (PH Luzern)

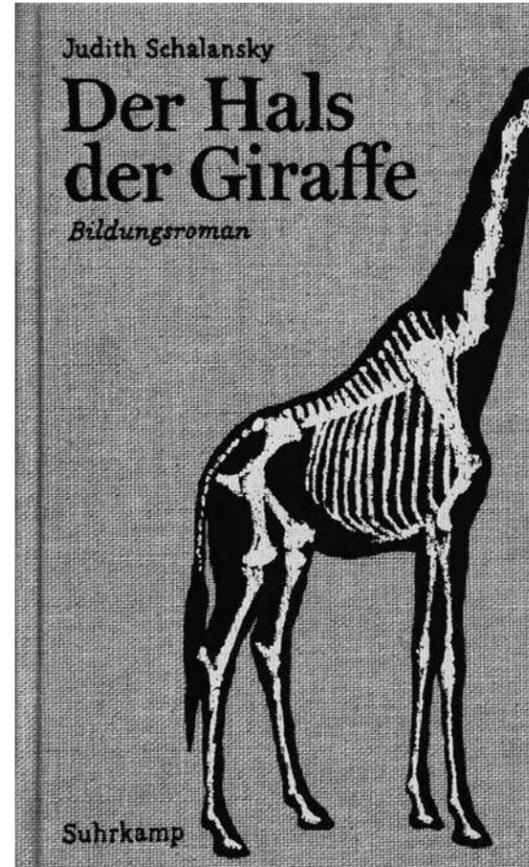


Abb.1 Judith Schalansky. (2011). Der Hals der Giraffe. Bildungsroman. Berlin: Suhrkamp



Abb.2 Ausschnitt aus Frau Lohmarks Klassenspiegel (S. 10)

zum einen mit Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung und zum anderen hinsichtlich der Frage nach deren wahrnehmungs- und handlungsleitenden Charakter bei berufstätigen

Lehrpersonen. Welschs Thesen werden größtenteils bestätigt. Allerdings ist hier nicht die Rede von „Grundbildern“, sondern von *tacit knowing*, implizitem Wissen, subjektiven Theorien, berufsbezogenen Überzeugungen oder englisch: *teacher beliefs*. Die Begrifflichkeiten sind hier nicht immer ganz trennscharf; in der einschlägigen Literatur ist von einem *messy concept* die Rede (Reusser, Pauli, Elmer, 2011: 479). In den vorliegenden Erläuterungen wird davon ausgegangen, dass berufsbezogene Grundbilder eine spezifische Form von handlungsleitendem implizitem Wissen bzw. einer Form von *tacit knowing* darstellen. Lassen Sie mich ein konkretes Beispiel eines solchen berufsspezifischen Grundbildes geben:

Bilder von Schülerinnen und Schülern

Exemplarisch sei hier ein Ausschnitt aus einer Lehrveranstaltung „Bildungswissenschaften 1“ für Studierende im künstlerischen Lehramt für Gymnasien an der Akademie der Bildenden Künste Stuttgart präsentiert, welche im 5. Semester, unmittelbar vor Beginn des Praxissemesters, besucht wird. Ausgangspunkt ist der Bildungsroman „Der Hals der Giraffe“ der deutschen Grafikdesignerin und Autorin Judith Schalansky aus dem Jahre 2011 (Abb.1), den Felicitas von Lovenberg in der FAZ vom 9.9. 2011 folgendermaßen einführt:

Gerade zwölf Schüler hat die neunte Klasse, die, noch träge von den Sommerferien, nun zu Beginn des neuen Schuljahrs vor ihr sitzt, und wenn dieser schlappe Haufen in vier Jahren fertig ist, wird die Schule dichtgemacht. Bis dahin wird Inge Lohmark diesem armseligen „Nachschub fürs Rentensystem“ aber schon noch beibringen, dass im Überlebenskampf nur eine Chance hat, wer sich an die Verhältnisse anpasst. So, wie sie selbst es stets getan hat, ob nach der Wende oder noch zu DDR-Zeiten. [...] Und was sie selbst angeht, so hat Inge Lohmark über dreißig Jahre hinweg eine klare Vorstellung von effektivem Unterricht entwickelt: „Zu professionellem Verständnis gehört keine Nähe, kein Verständnis“.

Gleich zu Beginn des schmalen Bandes findet sich ein Klassenspiegel mit außerordentlich zynischen Kurzbeschreibungen der zwölf Jugendlichen (Abb.2). Basierend auf diesen Charakterisierungen wurden die Studierenden aufgefordert sich zu überlegen, ob bestimmte Schülertypen fehlen und falls ja, diese vor ihren Mitstudierenden zu performen; die übrigen Studierenden sollten ihrerseits diese Performances zeichnerisch festhalten, den Typen ein Label zuschreiben sowie deren typische Merkmale notieren. (Abb. 3 und 4)

Die Präzision und Übereinstimmung der Ergebnisse mögen auf den ersten Blick frappieren, auch wenn aus jüngeren wissenschaftlichen Studien hinreichend bekannt ist, dass die sogenannten „kognitiven Repräsentationen“ von Schülertypen, das bildungswissenschaftliche Pendant zu Welschs Begriff

der Grundbilder, bei Lehramtsstudierenden nach 13-jähriger Schulzeit ähnlich differenziert ausfallen wie diejenigen berufstätiger Lehrpersonen. Erstaunlich ist dabei nicht nur der Grad der Differenziertheit der Typen, sondern auch deren hohe Stabilität, d.h. die überindividuelle Übereinstimmung über Labels (fleissige Schülerin) und Merkmale (gut organisiert, meldet sich oft, etc.). Ebendiese stabile, überindividuelle Kongruenz von Labels und Merkmalen zeigte sich auch in den Ergebnissen der typologischen Analyse von Hörstermann, Krolak-Schwerdt, Fischbach aus dem Jahr 2010 zu kognitiven Repräsentationen von Schülertypen unter angehenden Lehrkräften; die Studie zeigt, dass diese schon bei geringer praktischer Lehrerfahrung über ein differenziertes und strukturiertes Set von Schülertypen – oder Grundbildern – verfügen.

Die positive Seite solcher Grundbilder, kognitiver Repräsentationen oder impliziter Wissensbestände ist, dass diese Unterrichtshandeln überhaupt erst ermöglichen. Lehrkräfte sind in ihrer pädagogischen Tätigkeit darauf angewiesen, Wissen über ihre Schüler zu erwerben und unterrichtsrelevante Informationen über ihre Schüler wahrzunehmen. Die Kategorisierung strukturiert und organisiert das Wissen, hilft, neue Informationen mit bestehendem Wissen zu verbinden und erlaubt kategoriebasierte Schlussfolgerungen auf unbekannte und zukünftige Sachverhalte. Oder in Pendrys Worten „einfach ausgedrückt führt Kategorisierung zu einer Vereinfachung, die die Welt in einen geordneten, vorhersagbareren und kontrollierbaren Ort verwandelt“ (Pendry 2007: 116). Gerade für Berufseinsteigerinnen sind solche handlungsentlastenden Faktoren zentral und willkommen: weil sie sich bestimmten Dingen nicht mehr aufmerksam zuwenden müssen, bleiben Kapazitäten für Situatives und Unvorhergesehenes frei. Hierin stellt sich eine Brücke zum Eingangszitat von Welsch: „Wir sehen nicht, weil wir nicht blind sind. Wir sehen, weil wir für das meiste blind sind“ (Welsch 2003: 31).

Grundbilder bergen aber auch Problematiken. Die aktuelle Lehrerinnen- und Lehrerforschung zeigt eindrücklich: unsere Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern definiert deren schulische Performance maßgeblich mit. Hinter dem Titel „Praktiken von Image und Erwartung“ verbirgt sich so dann das Moment, das in meiner Ausbildung vor 20 Jahren als Self-fulfilling prophecy oder Pygmalioneffekt bezeichnet wurde. Oder mit Welsch gesprochen: unsere unbewussten, verinnerlichten Grundbilder sind auch konstitutiv für unseren Glauben an die Objektivität unserer Wahrnehmung.

Grundbilder sind also typische blinde Flecken. Und zwar im doppelten Sinn. So zeigt die Forschung zum Lehrberuf nicht nur die Wirkungsmacht von kognitiven Repräsentationen, etwa mit Blick auf die eben genannten Praktiken von Image und Erwartung, sondern auch deren schwierige Zugänglich-

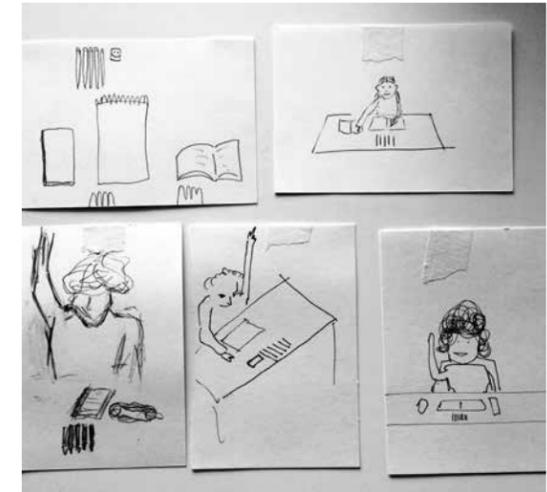


Abb.3 Zeichnungen von Studierenden zu Schülertypen: cool. Foto: Barbara Bader 2014.



Abb.4 Zeichnungen von Studierenden zu Schülertypen: gut organisiert. Foto: Barbara Bader 2014. Formen mit Schülerinnen und Schülern der Bezirksschule (Sek I). Foto: Evelyne Monney. Carlos Granado.

keit und beeindruckende Stabilität und Resistenz gegenüber Modifikationen im Rahmen der Ausbildung (Reusser, Pauli & Elmer 2011). So folgt die Bildungsforscherin Virginia Richardson (1996: 103):

Preservice teacher education seems a weak intervention. It is sandwiched between two powerful forces – previous life history, particularly that related to being a student, and classroom experience as a student teacher, and teacher.

Trotzdem müsse sich die Lehrer/innenbildung der Herausforderung stellen, wie Lehramtsstudierende an ihre Grundbilder heran und allenfalls aus ihnen heraus kommen. „Am ehesten wohl über Bilderfahrungen und Bildarbeit, die sich daran macht, diese vorgängigen Prägungen zu exponieren und zu durchbrechen“, meint Welsch (Welsch 2003: 35).

Vor diesem Hintergrund stellte unser Workshop die These in den Raum, dass der Anspruch nach Bilderfahrung und Bildarbeit in keinem Fach und mit keiner Studierendengrup-

pe besser funktioniert als in der Gestaltung und Kunst bzw. im künstlerischen Lehramt. Und dass sich an genau diesem Punkt Neuwegs Postulat aus unserer Ankündigung einlöst, nämlich dass sich „das pädagogisch-didaktisch geformte Fachwissen und das fachlich konkret gewordene Pädagogisch-Didaktische im Kern gleichen“ (Neuweg 2005: 214). Die in den Abbildungen 3 und 4 präsentierten Zeichnungen typischer Schülerinnen und Schüler könnten ein erster Schritt in Richtung „Nachher“ darstellen, wobei es mir dabei nicht in erster Linie um die Sichtbarmachung konkreter Schülerbilder ging, sondern vielmehr um die eigentliche Gewährwerdung – oder „Exponierung“ – solcher mentaler Repräsentationen bzw. impliziten Wissensbestände unter den Studierenden. Die Gesamtschau der Zeichnungen ermöglicht sodann eine kritische Befragung leitender berufsbezogener Bildlichkeiten. Die Mischung aus Überindividualität und Subjektgebundenheit, die sich hier manifestiert, zeugt zum einen von der durchgängigen Existenz impliziter berufsbezogener Wissensbestände von künstlerischen Lehramtsstudierenden. Zum anderen macht sie deutlich, wie unsere individuellen Grundbilder von Schule, Schülern, Lehrpersonen oder dem Fachgegenstand unsere Wahrnehmung bestimmen und imprägnieren; und damit auch hand-

lungsleitende Funktion übernehmen. Und schließlich führt uns die Gesamtschau auch deren Limitierungen und Problematik vor Augen: die Illusion unseres objektivistischen Wahrnehmungsglaubens.

Zusammengefasst haben wir mit unserem Workshop versucht aufzuzeigen, dass sich Grundbilder als spezifische Form impliziten Wissens in der Lehrprofession verstehen lassen. Zweitens war es uns ein Anliegen, den Umgang mit Grundbildern in der Ausbildung für Lehrpersonen für das Fach Bildnerisches Gestalten, Bildnerische Erziehung oder Bildende Kunst als wechselseitige Durchdringung, als „Amalgam“ fachlicher und berufsbezogener Wissensbereiche zu präsentieren (Neuweg 2011: 471). Und last but not least ging es uns darum, die kritische Befragung der eigenen leitenden berufsbezogenen Bildlichkeit nicht als irgendeine Form der Reflexion, sondern als eine explizit fachspezifische darzustellen, kurz, als Bildkritik. Das fachliche Verständnis der Besonderheiten, der Funktionen, der Macht und der Wirkung von Bildern wird – in der Konsequenz – zur Emergenzbedingung pädagogischer Könnerschaft.

Im Folgenden werden drei Ausschnitte aus der Lehrer/innenbildung zusammengefasst, welche wir im Rahmen unseres Workshops präsentierten.

Edith Glaser-Henzer

Wechselseitige Durchdringung fachlicher und berufsbezogener Wissensbereiche in studentischen Fall- und Interventionsstudien

Der Umgang mit unterschiedlichen Wissensformen (vgl. Neuweg 2005) wurde anhand von Datenmaterial aus einer Fall- und Interventionsstudie zweier Lehramtskandidaten für die Sekundarstufe 1 rekonstruiert: zwei Studenten führten ihre Studie in Analogie zur Untersuchung räumlich-visueller Kompetenzen (Glaser et al. 2012) durch. An ihrem Material kann die Wirksamkeit „kultureller Grundbilder“ (Welsch 2003: 35, zitiert im Beitrag von Barbara Bader) herausgearbeitet werden. Die beiden Studenten fokussierten über weite Phasen ihrer Arbeit das Sichtbare – die räumlichen Darstellungsformen (Mischform zentral/parallel) in der Zeichnung einer 13-jährigen Schülerin – also weder die Sehweise der

Schülerin noch ihr eigenes Sehen. Sie fixierten sich auf die Zentralperspektive und das Beobachten der Erscheinungsform, während die Schülerin parallelperspektivisch aus ihrer Vorstellung zeichnen wollte. Indem sie der Schülerin im Interview zuhörten, wie diese ihre Bilderfahrung kommentierte, wurden sie sich der eigenen „Schemata und Prägungen einschließlich der damit gesetzten Beschränkungen“ (ibid.: 33) ihrer Wahrnehmung sowie der daraus folgenden fachdidaktischen Handlungsweise bewusst. Die kritische Befragung ihrer Bildpraxis und berufsbezogenen Bildlichkeit führte die Studenten am Schluss zu einem erweiterten fachlichen und fachdidaktisch-pädagogischen Verständnis.



Abb. 5 und 6: Studentische Präsentationen und Reflexion „Mein ästhetischer Koffer“. Foto: Claudia Niederberger 2015.

Claudia Niederberger

Tacit knowing Zur Bedeutung des impliziten Wissens in der Studieneingangsphase

Mit welchen Fachvorstellungen, Überzeugungen und biografischen Erfahrungen die Studierenden ins Lehramtsstudium für Bildnerische Gestaltung für die Sekundarstufe 1 an der pädagogischen Hochschule eintreten, und wie Erfahrungen über die bildnerisch-künstlerische Praxis, im Sinne einer reflexiven Praxis-Theorie-Verknüpfung fachliche und damit auch fachdidaktische Grundbilder verändern können, stand im Zentrum dieses Workshopteils. Im ersten Ausbildungssemester an der PH Luzern befragten und reflektieren Studierende ihre biografischen Facherfahrungen. Mit Bildsammlungen aus ihrer vorangehenden Schul- und Freizeit diskutieren sie mit Hilfe eines Fragebogens (reflexive Textarbeiten) ihre ästhetischen und fachlichen Erfahrungen. Am Ende des Semesters stellen die Studierenden unterschiedliche Phasen unter dem Titel „Mein ästhetischer

Koffer“ ihre entstandenen Arbeiten aus den Bildprozessen wie auch ältere Arbeiten gemeinsam aus (Abb.5 und 6). Sie stellen konvergierende und divergierende Bezüge her und reflektieren diese in Bezug auf ihr persönliches Erfahrungswissen und Können, sowie auf intuitive und implizite Prozesse und die daraus gewonnen Erkenntnisse, wie folgende Auszüge aus einem Lernjournal und Semesterbericht einer Studentin zeigen.

„Ich durfte im Modul Experiment und Zufall viel Zeit, Raum Material nutzen. Eigenes Erleben, Ausprobieren und Erfahren in vielen Zufallsverfahren haben mir ganz neue Ideen der gestalterischen Möglichkeiten aufgezeigt.“

Auf der Suche nach meinen Jugendzeichnungen ist mir wieder bewusst geworden, in wie engem Rahmen wir damals angeleitet wurden, gestalterisch tätig zu werden.“

Beate Florenz

Zeichnung – fachdidaktisch gegengelesen

Die Zeichnung ist in Schulkontexten ein allgegenwärtiges Medium. Kognitive Repräsentationen dessen, was eine Zeichnung ausmacht, sind damit ebenso allgegenwärtig. Die Zeichnung fachdidaktisch gegenzulesen, bedeutete für den Workshop, solche Repräsentationen zunächst aus einem kunsthistorischen Blick heraus aufzusuchen, um sie in einem weiteren Schritt für eine Bildarbeit im Sinne Welschs (Welsch 2003: 35) zu öffnen. Kunstpädagogik also im Anschluss an Pazzini mit grossem „P“ zu schreiben und Fach und Didaktik sich auf der Basis der Erfahrung gegenseitig bedingen zu lassen. Vorgängige, durch Bildungstraditionen fundierte Implikationen des Verständnisses von Zeichnung und ihrer Funktion standen damit zur Diskussion. Beispielhaft für solche Dispositionen wurde im Selbstversuch eine Aufzeichnungsform zum Raum erprobt, die nicht als wiedergebende, perspektivisch ausgelegte Darstellung, sondern als Erfahrung der eigenen Gehbewegung im Raum die Zeichnung bildete. Ein Versuch also, Emergenzbedingungen zu schaffen, die einen anderen Blick auf die Zeichnung im Bildungsgeschehen der Schule ermöglichen. Der Workshopteil stand im Zusammenhang mit dem am Institut *Lehrberufe Gestaltung und Kunst* der Hochschule für Gestaltung und Kunst | Fachhochschule Nordwestschweiz angesiedelten Projekt *kunst/mobil* (Abb. 7-12). Weitere Informationen zum Projekt siehe unter www.kunst-mobil.ch.

Literatur

BADER, B.: Über die Widerständigkeit und Entfesselungskunst des Zeichnens. In B. Gysin (Hrsg.), *Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand*. Zürich (Niggli) 2010, S.179-184.

ENGEL, B. & BÖHME, K.: Didaktische Logiken des Unbestimmten. Professionalisierungsprozesse in der Lehrerbildung im Fokus Ästhetischer und Künstlerischer Bildung. Tagung an der Kunstakademie Münster, 16. – 17.Mai 2014.

GLASER, E., DIEHL OTT, L., DIEHL, L., PEEZ, G. : Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Kinderzeichnung und zur Ermittlung räumlich-visueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München (kopaed) 2012.

HÖRSTERMANN, T., KROLAK-SCHWERT, S., FISCHBACH, A.: Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften – eine typologische Analyse. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32 (2010) 1, S. 143-58.

NEUWEG, H. G.: Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Hemut / Harteis, Christian (Hg.): *Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens?*. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2005, S. 205–228.

___ *Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen*. In: Terhart, Ewald (Hrsg.); Bennewitz, Hedda (Hrsg.); Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann 2011, S. 451-477

PAZZINI, K.: *Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?* Hamburg: University Press, 2005.

FLORENZ, B.: *Zeichnung – Gedankenstriche zu einer altbekannten terra incognita*. In: Meyer, T. & Kolb, G. (Hrsg.). *What's Next? Art Education - Ein Reader*. München: kopaed 2014, S. 101 - 103 siehe auch www.kunst-mobil.ch/

PENDRY, L.: *Soziale Kognition*. In: K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.). *Sozial- psychologie* (S. 111-145). Heidelberg: Springer 2007

RICHARDSON, V.: *Preservice Teacher Beliefs*. In: Raths, J. & McAninch, A.J. (Hrsg.). *Teacher Beliefs and Classroom Performance. The Impact of Teacher Education*. Charlotte: Information Age Publishing 2003

SCHALANSKY, J.: *Der Hals der Giraffe. Bildungsroman*. Berlin: Suhrkamp 2011

WELSCH, W.: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam 2003 (6. Auflage)

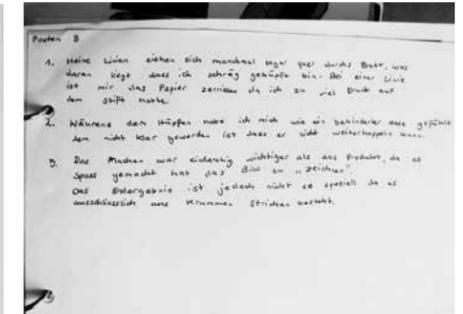


Abb. 7 und 8: Arbeitsprobe und deren Entstehung – Die Zeichnungswerkstatt erprobt im Rahmen des Projektes *kunst/mobil* 2014 ungewohnte Zeichnungsformen mit Schülerinnen und Schülern der Bezirksschule (Sek I). Foto: Evelyne Monney.

Abb. 9 und 12: Widerständiges Zeichnen – eine Schülerin der Bezirksschule (Sek I) setzt zeichnerische Spuren gegen die Schwerkraft. Die Aufnahme entstand 2014 zur Zeichnungswerkstatt im Rahmen des Projektes *kunst/mobil*. Foto: Evelyne Monney.

Abb. 10 und 11: Perspektivwechsel – Räumliche Zeichnungen als Eingriff in den Raum. Eine Arbeitsprobe der Berufsfachschule Gesundheit (Sek II) zum Experiment *Zeichnung im Raum* (2015) im Rahmen des Projektes *kunst/mobil*. Fotos: Evelyne Monney, Carlos Granado.

Sara Hornäk, Petra Kathke, Susanne Henning, Anna Heggemann

(Zwischen-) Raum, Körper, Klang

Skulpturales Handeln von Kindern und Jugendlichen im erweiterten Feld

In ihrer unmittelbaren Präsenz und räumlichen Situierung stellt die Skulptur viele kunstpädagogisch bedeutsame Fragen. Als raum-zeitlich erfahrbares Phänomen, das körperliche Bezugnahme ebenso herausfordert wie die Entwicklung plastischen Ausdrucksvermögens, erweist sie sich in der aktuellen kunstpädagogischen Debatte häufig als blinder Fleck. Dabei bieten die dreidimensionalen Künste durch ihre Zugänglichkeit viele Anknüpfungsmöglichkeiten an die Interessen von Schülerinnen und Schülern. Ergänzt um das gattungsübergreifende Potenzial installativer, prozessualer und partizipativer Aspekte verweist die Skulptur im erweiterten Feld zudem auf raumbildende Künste wie die Architektur oder auf Klangräume der Musik.

Mit Blick auf kunstwissenschaftliche Diskurse haben wir in unserer Sektion anhand von vier thematischen Schwerpunkten Möglichkeiten vorgestellt und diskutiert, skulpturale und plastische Handlungsformen von Schülerinnen und Schülern herauszufordern und Wahrnehmungsweisen auf ein körperliches Gegenüber oder auf räumliche Gegeben-

heiten hin zu erweitern. Ziel war es, mit kurzen Vorträgen und anschließenden Übungen den Erkenntnismöglichkeiten skulpturalen Handelns in den Bereichen Raum, Objekt, Architektur und Klang nachzugehen. Dabei ging es darum, neue Wege zu diskutieren, die Objekt- und Raumwahrnehmung zu fördern und künstlerisch-gestalterische Prozesse zu initiieren.

Gemeinsam sind den vier Teilbereichen die folgenden Fragestellungen:

- ◆ Was meint skulpturales Handeln im erweiterten Feld? Welche elementaren Fragen zur körperlichen Situiertheit rückt es in den Blick?
- ◆ Welche Bedeutung kommt der Objekt- und Raumwahrnehmung im Kontext skulpturalen Handelns zu?
- ◆ Wie lässt sich die Erweiterung des traditionellen Werkbegriffs im Bereich der Skulptur für Gestaltungsprozesse im Kunstunterricht produktiv machen?
- ◆ Wie wirkt skulpturales Handeln im erweiterten Feld in lebensweltliche und gesellschaftliche Felder zurück?

Sara Hornäk

Auf dem Boden

Bezugsfelder von Mensch, Raum und Skulptur zwischen Horizontale und Vertikale

„Es liegt in unserer senkrechten Stellung zur Erde, andererseits in der horizontalen Lage unserer beiden Augen, dass die senkrechte und waagerechte Richtung als Grundrichtungen aller anderen uns eingeboren sind. Wir verstehen alle anderen, beurteilen und messen sie erst im Verhältnis zur Waagerechten und Senkrechten.“ (v. Hildebrand 1969: 86)

Mit diesem Zitat deutet der Bildhauer Adolf von Hildebrandt einen engen Zusammenhang von Körper und Skulptur an. Mit der Aufrichtung in die Vertikale beginnt der Blick des Menschen rundherum zu schweifen. Sie bestimmt unsere Perspektive auf die Welt und den Anderen. Die Stellung des

Menschen im Raum kann von einer Skulptur oder einer Installation zum Ausdruck gebracht, definiert oder hinterfragt werden. Für die Bildhauerei ist die Form der Ausrichtung konstitutiv. Die Veränderung dieser Ausrichtung von der Vertikalen zur Horizontalen und mit dieser von der Sockel- zur Bodenplastik prägt verschiedene Paradigmenwechsel in der Geschichte der Skulptur und geht mit einer veränderten Sicht auf den Bezug des Menschen zur Skulptur und die Stellung des Menschen in der Welt einher.

Über Jahrhunderte bestimmte die vertikale Ausrichtung insbesondere in der figürlichen und repräsentativen Plastik

den Sinngehalt von Werken. Beispielhaft steht dafür das Reiterdenkmal zum Aufblicken erhöht auf einem Podest. Mit dem Umbruch in die Moderne positioniert August Rodin seine Bürger von Calais (1884-1886) auf dem Boden und bietet dem Betrachter durch eine Skulptur auf Augenhöhe ein hohes Identifikationspotential. Auf andere Weise verknüpft Constantin Brancusi die Skulptur mit dem Raum. Indem er den Sockel selbst als bildhauerische Form auffasst und ihn in das Werk integriert, löst sich seine Funktion als Podest auf. In der „Unendlichen Säule“ (1937-38) wird die Skulptur eins mit dem Sockel. Damit zeigt sich die Geschichte der modernen Plastik als Geschichte der Befreiung vom Sockel (vgl. Trier 1992: 164-171).

Etwa zeitgleich stellt Aristide Maillol eine weibliche Figur liegend auf dem Boden dar. In seinem 1938 entstandenen Werk „Die Luft“ befragt er den Auflagepunkt einer Plastik. Der Titel umschreibt den zum Ausdruck gebrachten Schwebezustand: Die Figur liegt gleichzeitig auf und wirkt doch ganz leicht, ein Balanceakt zwischen Bodenhaftung und Schwereelosigkeit. (Abb. 1)

Die Ausrichtung der Skulptur gehört durch den ihr eigenen Raumbezug zu einem ihrer zentralen Probleme, das zunächst zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Sockelfrage (vgl. Brunner 2009 oder Myssok/Reuter 2013), dann aber in den späten 1960er Jahren in der amerikanischen Minimal und Land Art zu einem Thema künstlerischer und kunsttheoretischer Diskurse wird. Hier erscheint die Skulptur verstärkt in



Abb. 1
Aristide Maillol, Die Luft,
Bronzeguss, 1938

horizontaler Ausrichtung, die sich in ihren Werken großflächig und raumfordernd in die Weite der Landschaft ausdehnt. Carl Andre verwendet für die ein Territorium markierenden flachen Bodenskulpturen erstmals 1964 den Begriff des Feldes und verweist mit seiner „sculpture as place“ auf die Bedeutung der Ausdehnung, die Volumen und Masse als bildhauerische Kategorien ablöst. Während sich Andre mit seinen Werken nur noch minimal über dem Boden bewegt, entdeckt Mary Miss für sich den Bereich unter dem Boden und konstruiert in „Perimeters/Pavilions/Decoys“ (1978) eine begehbare Grube. Miss regt den über Leitern ins Werk hinabsteigenden Betrachter an, über die Essenz einer Skulptur und deren spezifischen Raumbezug nachzudenken. Die Weite und Horizontalität des Naturraumes verweist anders als die Vertikale weder auf etwas Transzendentes noch auf die menschliche Figur, sondern auf unsere unmittelbare Umgebung. Wie auch bei Bruce

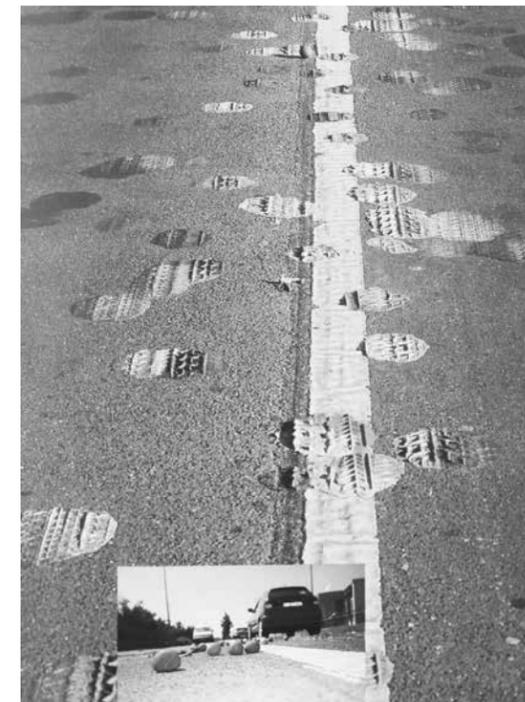


Abb. 2
Leni Hofmann, Che, 48 kg
Knetkugeln 2001
Abb. 3
Thomas Rentmeister, o.T.
Polyester, 1994



Abb. 4
Künstlerische Übung mit
Workshopteilnehmer/
innen und Studierenden
2013, 2015

Nauman rückt damit der menschliche Erfahrungsraum ins Zentrum. Betrachten geht in seiner partizipativ angelegten Skulptur „Device to stand in“ (1966) – einer schrägen Rampe aus Metall – in Handeln über, und spezifische Wahrnehmungssituationen werden durch körperliche Aktivität erzeugt.

„Körpererfahrung als Grundzug in der Plastik der 70er Jahre zielt jedoch nicht nur auf die elementaren Resonanzen des Gleichgewichtsgefühls und seiner Irritation, sondern fordert, ganz konkret, den körperlichen Umgang mit der Plastik. Damit berührt sich der Trend der letzten Jahre zur ‚horizontalen‘ Plastik: gewiß keine neue Stilrichtung, aber eine Möglichkeit, die konkrete Raumerfahrung beim Abgehen zu einem Teil der plastischen Wirkung zu machen.“ (Manfred Schneckenburger 1977: 148)

Durch den neuartigen Bodenbezug ist die Skulptur nicht mehr nur umschreitbar, sondern auch begehbar. Damit rückt das Thema der Partizipation ins Zentrum. Ein neuer Umgang von Betrachter und Werk ergibt sich sowie auch ein veränderter Blick auf die Welt.

„Die Senkrechte der Skulptur muß dort enden, wo ein Körperbezug nicht mehr einsehbar wird. In der Waagerechten kann sie sich, jedenfalls theoretisch, endlos fortsetzen; hier bleibt sie für den Menschen abschreitbar und damit körperlich erfahrbar. Die senkrechte Ausdehnung wird immer nur mit dem Auge faßbar, löst sich vom Boden, verweist auf etwas – Himmel, Gott, All – und wird dadurch zum Symbol, zur Idee. Die Waagerechte löst sich von diesem Idee-Charakter. Sie verweist nicht auf etwas, sondern macht den Bezug Mensch-Erde deutlich.“ (Prager, zitiert nach Trier 1992: 167)

Als Beispiel für den Bodenbezug der Skulptur heute erscheinen die auf einer Straße ausgelegten Knetkugeln von

Leni Hofmann in performativem Kontext. Das Werk entfaltet seinen Sinn erst, indem die Kugeln von Autos überfahren werden und dabei eine temporäre Malerei auf dem Straßenbelag ergeben. (Abb.2) Ganz ähnlich wie Maillol, nur auf ungegenständliche Weise, setzt sich auch Thomas Rentmeister mit grundlegenden Phänomenen der Schwerkraft und des Bodenbezugs auseinander: Wie liegt eine Plastik auf dem Boden auf? Ist die Skulptur horizontal oder vertikal ausgerichtet? „Liegt“ sie oder „steht“ sie? Wie entfaltet sich die Form? Wie wirkt die Schwerkraft? Auf welche Weise findet die Physikalität von Kräften Eingang in skulpturale Prozesse? (Abb.3)

Im Kunstunterricht lassen sich durch die Betrachtung ausgewählter Skulpturen grundlegende Paradigmenwechsel im Selbstverständnis der Kunst, der Rolle des Rezipienten und dem Verhältnis beider verdeutlichen. An den Beispielen können wir herausarbeiten, wie sich mit der Ausrichtung der Skulptur der Bezug zum Raum und zum betrachtenden Menschen verändert und welche neuartigen Erfahrungen dadurch ermöglicht werden. Zu fragen ist, inwiefern der historische Verweis auf den Übergang von vertikalem zu horizontalem Denken als Phänomen des Wandels von Transzendenz zu Immanenz zu deuten und für uns heute noch relevant ist.

Wichtig ist vor allem auch, auf welche Weise Schülerinnen und Schüler in raumbezogenen Gestaltungsvorgängen zum Verhältnis zwischen Horizontale und Vertikale ihr räumliches Denken ausbilden. Um sich in der Welt zurecht zu finden, ist die Förderung basaler Fähigkeiten der Raumwahrnehmung und Orientierung von besonderer Bedeutung.

Wie Lernprozesse zur Ausbildung und Differenzierung der Raumvorstellung und zum skulpturalen Handeln initiiert werden können, zeigen folgende Arbeitsimpulse:

Horizontale und Vertikale – Anregungen zur künstlerischen Praxis

I. Körperzustand/Raumerfahrung - Fotografische Annäherung an den Körper im Raum

Erproben Sie mit Ihrem Körper den Raum zwischen Horizontale und Vertikale.

Stellen, legen, positionieren Sie sich auf dem Boden, an der Wand, auf der Treppe ... Setzen Sie Körper und Raum in Beziehung. Fotografieren Sie sich gegenseitig und achten dabei zugleich auf bildkompositorische Mittel, mit denen sich die Wirksamkeit von Vertikale und Horizontale im Bild verstärken lässt. (Abb.4)

II. Auf dem Boden – Künstlerisches Projekt

„Die Vertikalität ist eine Kernfrage der Bildhauerei. Wie kriegt man die Masse vom Boden los und in die Luft.“ (J. Shapiro in Trier 1992:167)

Entwickeln Sie eine Plastik, die das Thema Schwerkraft zum Ausdruck bringt. Zusätzliche Anregung bieten folgende Begriffe:

hochwölben, aufliegen, fließen, schmelzen, sich ausdehnen, legen, stellen, anlehnen, schweben, hängen, balancieren/schlaff, träge, spannungslos, entspannt, spannungsvoll, angespannt, energiegeladen/ Schwere, Leichtigkeit, Stabilität, Labilität, Gewicht, Anziehungskraft, Schwerelosigkeit

Thematisieren Sie den Bezug zum Boden formal und inhaltlich. Denken Sie dazu gestalterisch über die Auflagefläche nach, über den Bezug zum Boden sowie zur Decke und zu den Wänden. Welche Berührungspunkte gibt es? Wie stellt sich die Kontaktfläche dar? Welche Wirkung wird dadurch erzeugt? In welcher Relation steht Ihre Plastik, Skulptur oder Ihr Objekt durch die gewählte Ausrichtung zum Raum und zum Betrachter. (Abb.5)

Literatur

Brunner, Dieter [Hg.]: Das Fundament der Kunst. Die Skulptur und ihr Sockel in der Moderne. Heidelberg 2009



Abb. 5
Künstlerisches Projekt von
Tabea Sobbe, Studentin

Gaus-Hegener, Elisabeth [Hg.]: Architektur von Kindern. Entwicklung der Raumvorstellung im dreidimensionalen funktionalen Gestalten von vier- bis achtjährigen Kindern. Werkspuren 2/2005, S. 5
Hildebrand, Adolf von: Gesammelte Schriften zur Kunst, bearb. von Hennig Bock. Köln und Opladen 1969
Myssok, Johannes/ Reuter, Guido [Hg.]: Der Sockel in der Skulptur des 19. & 20. Jahrhunderts. Köln 2013
Otto, Julia: Skulptur als Feld. Ostfildern-Ruit 2001
Salzmann, S./Kerber, B.: Bodenskulptur. Ausstellungskat. Kunsthalle Mannheim 1986
Schneckenburger, Manfred: Kurze Thesen zur Plastik der 70er Jahre, Einführung. In: Documenta 6, Kassel 1977, S. 147-149
Trier, Eduard: Bildhauertheorien im 20. Jahrhundert. Berlin 1992

Abb. 1: Zwischenräume aufspüren, markieren, sich hineinbegeben



Petra Kathke

Dazwischen nichts? Die Aktivierung des ZwischenRaums im skulpturalen Prozess

Zwischenraum ist da, wo nichts ist. Dennoch setzt er zwei Bezugspunkte voraus, ohne die er selbst nicht existiert. Körperhafte Dinge begrenzen den Raum des Dazwischen, der das materielle Kontinuum unterbricht und beides, Distanz und Bezug, impliziert. Jeder Zwischenraum ist folglich auch ein Beziehungsraum.

Zwar denken wir Zwischenräume immer mit, fokussieren sie hingegen nur selten. Es handelt sich um jene übersehenen Selbstverständlichkeiten, um blinde Flecken unserer Wahrnehmung, deren Potenzial für kunstpädagogisches Handeln zunächst erschlossen werden muss. Um ein Bewusstsein für Zwischenräume im Kontext des erweiterten Skulpturbegriffs zu entwickeln, stellen sich zunächst zwei Fragen: Was macht den Zwischenraum zum Zwischenraum? Und: Wie lassen sich Zwischenräume durch skulpturales Handeln aktivieren, und zwar so, dass diese Aktivierung auch lebensweltliche Perspektiven eröffnet, etwa indem Lücken als Handlungsspielräume wahrgenommen und als Aktionsräume genutzt werden? (Abb.1)

Umgangssprachlich geht es beim Zwischenraum um den Raum zwischen zwei oder mehreren Personen, Objekten oder Gebäuden, aber auch um die Lücke in einem materiellen Kontinuum. Indem der Zwischenraum als notwendige Unterbrechung eins vom anderen trennt, bringt er das Dinghafte erst eigentlich zum Erscheinen. Der räumliche Abstand in Relation zu Form und Größe von Körpern bestimmt, wann

ein Freiraum Zwischenraum wird. Dieser schafft kleinen wie großen Dingen die Bühne ihres gemeinsamen Erscheinens und regt an, GegenSeitigkeiten und Randphänomene zu erkunden. Bildhaft gedacht schafft er den Grund, vor dem Figur sich ereignet (Boehm 2012: 65-70).

Etymologisch befragt gibt sich der Zwischenraum als hybrider Begriff zu erkennen, der als universelles Prinzip Ausdeutungen in unterschiedlichen Kontexten erfahren hat, so in Architektur, Typografie, Choreografie, Musik, Philosophie und in den Sozialwissenschaften. Lücke, Spalt, Auslassung oder Passage betonen den räumlichen, ortsbezogenen Abstand; Phase, Pause, Periode benennen zeitliche Intervalle. Als Medium einer Umschlagbewegung trennt das Dazwischen nicht nur, es kann durch seinen ambivalenten Charakter auch von einem Zustand in einen anderen vermitteln, Übergänge schaffen und damit zur Kontinuität von Raumverhältnissen beitragen (Löhr/Walser 2008: 20).

Hinter der alltagstauglichen Vorstellung von Zwischenräumen, nach der Körper Raum verdrängen und zwischen ihnen mehr oder weniger Leere übrig bleibt, steht das physikalisch inzwischen obsoletere Verständnis eines kontinuierlichen, für sich existierenden Raumes, in den Dinge eingestellt werden. Raum ist danach als Territorium unabhängig vom menschlichen Handeln da. Folgt man hingegen einem relativistischen Raumverständnis, nach dem jede Art von Handeln und sozialer Praxis mit der Produktion von Raum einhergeht, ist Zwi-



Abb. 2: Zwischenräume wahrnehmen und an der Schnittstelle von Bild und Raum erzeugen

schenraum keine fixe Größe, sondern wird als physischer, virtueller oder mentaler Raum ständig neu geschaffen und verändert (Löw 2000). Damit umfasst ein Zwischenraum neben der Leere zwischen hier und dort oder zwischen oben und unten auch lebensweltliche Beziehungen, die im menschlichen Handeln permanent neu ausgelotet und als Beziehungs-, Entfaltungs- oder Schutzraum gestaltbar werden – ein situationsabhängiges und von gesellschaftlichen Gepflogenheiten mitbestimmtes Geschehen. (Abb.2)

Befragt man den objektabhängigen Zwischenraum als Kategorie der Erfahrung, so wäre hervorzuheben, dass er zwei materielle Grenzen hat, die als Volumenaußenflächen in einem besonderen Verhältnis zueinander stehen. Wie man selbst beobachten kann, nehmen wir Räume zwischen zwei ähnlich proportionierten Körpern (Tassen) eher als Zwischenraum wahr als Räume zwischen unterschiedlich geformten Körpern (Tasse und Teller), d. h. Form und Maßstäblichkeit der Objekte sowie die Relation zum Freiraum dazwischen spielen bei der Bestimmung von Zwischenräumen eine Rolle. In der Regel sind sie zu zwei Seiten offen, so dass man nicht nur „hinein“, sondern auch „hindurch“ gelangen kann.

Um den Zwischenraum als Kategorie körperlicher Erfahrung zu erleben, wird man ihn auf der Grundlage leiblicher Situiertheit und Orientierung im Raum wie im Verhältnis zu anderen Personen wahrnehmen. Leitend ist hier die Frage: Von welcher Position, in welcher Situation und unter welchen proportionalen und relationalen Verhältnissen erscheint ein Raum als Zwischenraum? Alltägliche Beobachtungen eröffnen weitere Zusammenhänge. So gibt es Werkzeuge und Geräte, um Zwischenräume zu überbrücken, aber auch typische Zwischenraumobjekte wie Leiter, Schneebesen, Lattenzaun und Kamm. (Abb.3)

Zwischenraum in Kunst und Kultur

Dass Zwischenräume als Entfaltungsräume angesehen werden, kommt nicht von ungefähr. Alten Schöpfungsmythen zu Folge besetzt die Spezies Mensch selbst einen Zwischen-

raum, denn erst nachdem sich Uranos (Himmel) und Gaia (Erde) voneinander gelöst hatten, entstand Raum zwischen ihnen und machte das Sein auf dieser Welt möglich (Boehm 2012: 47-48).

Bereits die monumentalen Steinsetzungen der Megalithkulturen wie Stonehenge, bei denen es durch Aufrichten von Steinblöcken um eine der horizontalen Ausbreitung des Grundes entgegen gesetzte Vertikalität geht, zeigen Zwischenräume von sinn- und bedeutungshaltigen Verhältnissen. Wie Zwischenräume materialisiert, installativ besetzt, spielerisch erzeugt oder provokant inszeniert wurden, machen diverse künstlerische Positionen des letzten Jahrhunderts deutlich. So ist es bei Alberto Giacometti der Raum zwischen Maler und Modell wie zwischen Skulptur und Betrachter, der die Proportionen seiner Werke maßgeblich bestimmt. Arte Povera-Künstler wie Giuseppe Penone und Michelangelo Pistoletto haben Räume zwischen Dingen verändert und materialisiert. Mit Marcel Duchamp, Rachel Whiteread, Cornelia Parker oder Asta Gröting werden Zwischenräume körperhaft materialisiert oder medial inszeniert. Die japanische Installationskünstlerin Shiharu Chiota nutzte Fäden, um das Dazwischen zu verspannen und atmosphärisch zu besetzen. Während Rebecca Horn mit verlängerten Fingerspitzen den Raum zwischen Wänden überbrückte, aktivierten Marina Abramovic und Ulay mit ihren Performances zwischenmenschliche Räume. Richard Serra, Ulrich Rückriem oder Peter Eisenman gestalten begehbaren Raum zwischen unverrückbaren Massen.

Sich einlassen ...

Mit Blick auf die Kunst als Bezugsfeld skulpturalen Handelns lassen sich für künstlerische Lernprozesse im Unterricht zwei Thesen formulieren: Jeder Zwischenraum fordert als Spannungs- und Spielraum zur Besetzung, zur performativ handelnden oder Gestalt gebenden Aktivität heraus, denn Zwischenräume sind unbesetzte (Handlungs-)Räume. Zweitens: Wenn wir mit Schülerinnen und Schülern Zwischenräume durch gestalterische Arbeit zu Handlungsräumen erweitern,

Abb. 3: Körper-Zwischenräume materialisieren



dann erweitern wir zugleich ihre Seh-, Handlungs- und Denk-Gewohnheiten und sensibilisieren sie für dialogische (Form-) Beziehungen.

Folgende Wahrnehmungsübungen, Gedankenexperimente und Probe-Handlungen können auf die Wirksamkeit des Zwischenraums im skulpturalen Prozess wie im Feld sozialen und gesellschaftlichen Handelns verweisen:

1. *Zwischenräume entdecken, wahrnehmen, erleben*

- ◆ Zwischenräume (auf)suchen, besetzen und mit dem Körper ausmessen
- ◆ sich so zueinander platzieren, dass ein Zwischenraum spürbar wird

- ◆ Räume zwischen dem eigenen Körper und der Wand (dem Boden, der Decke) sichtbar und erlebbar machen (z.B. mit Gummibändern, Zollstöcken, Magneten, Jojos, Fäden, Holzplatten ...)

- ◆ Im Innen- oder Außenraum nicht die Dinge, sondern die Leere zwischen ihnen wahrnehmen

2. *Zwischenräume markieren, sichtbar machen oder aufzeichnen*

- ◆ Zwischenräume mit Kreiden, Klebeband, Schnüren etc. markieren
- ◆ Zwischenräume fotografieren oder als Formen zeichnen
- ◆ Zwischenräume materiell füllen oder (optisch) verschließen (mit Folie, Papier, Fäden ...)
- ◆ Räume durch Kartieren der Freiräume aufzeichnen

3. *Zwischenräume isolieren, materialisieren und/oder transformieren*

- ◆ Lücken mit Ton abformen, sodass Reliefs entstehen, in denen Masse zur Leere wird und umgekehrt
- ◆ gezeichnete Zwischenräume (ggf. über Projektionen) in Flächenformen (Pappen, Holz, Folien ...) überführen und mit ihnen neue Raumkonstruktionen gestalten
- ◆ Zwischenräume am eigenen oder fremden Körper abformen (zwischen Händen, Füßen, Armen, Beinen, Ohr und Kopf ...)
- ◆ Zwischenraum-Körper aus diversen Materialien (Ton, Papp, Holz, Schnee ...) herstellen

4. *Zwischenräume hervorbringen, erzeugen, manipulieren*

- ◆ etwas brechen, spalten, teilen, auseinander ziehen, entnehmen, herausschlagen oder es verdoppeln bzw. vervielfältigen und Abstand zwischen den Teilen schaffen
- ◆ serielle Raumstrukturen mit vorhandenen Dingen erzeugen
- ◆ Zwischenräume mit plastischen Massen gestalten und schrittweise verändern, dabei Symmetrie bzw. Asymmetrie der Rand bildenden Seiten beachten
- ◆ Redewendungen als Gestaltungsimpulse nutzen (Wenn nichts dazwischen kommt ... / Zwischen zwei Stühlen sitzen / Zwischen Baum und Borke / Da passt kein Blatt mehr dazwischen / Zwischen den Zeilen lesen / Zwischen Raum und Zeit ...)

5. *Zwischenräume besetzen, sie performativ oder medial inszenieren*

- ◆ Aktivitäten in Zwischenräume verlagern (Gänge, Foyer, Treppenhäuser ...) mit Scheinwerfern, Spiegeln und Projektoren optische Zwischenräume erzeugen
- ◆ Elastische Körper (Schaumstoffwürfel, Kissen, Tesafilm-Figuren ...) in Zwischenräumen positionieren und ihre Formveränderung dokumentieren

- ◆ Möbel und andere Gegenstände nutzen, um Zwischenräume fotografisch oder filmisch zu inszenieren

Literatur

Badt, Kurt: Raumphantasien und Raumillusionen. Wesen der Plastik. Köln 1963
 Boehm, Gottfried: Der Grund. Über das ikonische Kontinuum. In: Boehm, Gottfried u. Burioni, Matteo: Der Grund. Das Feld des Sichtbaren. München 2012

Susanne Henning

Architektur, Skulptur und Gesellschaft

Die soziale Dimension des architektonischen Raumes skulptural erkunden

Bildhauerischen Schaffensprozessen liegen häufig Fragen zu Grunde, die auch für die Architektur Relevanz besitzen. So werden im skulpturalen Arbeiten zum einen bildnerische Problemstellungen erkundet, die mit grundlegenden architektonischen Inhalten korrespondieren, zum anderen entstehen konzeptuelle Arbeiten, die sich auf einer unmittelbar inhaltlichen Ebene mit Architektur auseinandersetzen. Die künstlerischen Zugänge zeichnen sich dadurch aus, architektonische Fragestellungen zu fokussieren, unter neuen Perspektiven zu betrachten und ergebnisoffen zu erkunden. Wenn sich skulpturales Handeln im Kunstunterricht an diesen Zugängen orientiert, bietet es die Chance, die Wahrnehmung und das Verständnis von Architektur auf eine Weise zu fördern, die im eigenen Handeln Körper- und Raumbezüge erkennbar werden lässt und unmittelbare Erfahrungen ermöglicht. Im Gegenzug eröffnet sich für den Bereich des plastischen und skulpturalen Arbeitens im Fach Kunst ein Themengebiet, das aufgrund seines erkennbaren lebensweltlichen Bezugs für Schülerinnen und Schüler von Bedeutung und Interesse ist. Um dabei der Komplexität architektonischer Anwendungsbezüge gerecht werden zu können und auf diese Weise formalistischen Tendenzen oder einer Verselbständigung von Originalität vorzubeugen, setzt die Nutzung möglicher Synergieeffekte allerdings eine kritische Reflexion des „unmöglich[e]n Verhältniss[es] von Architektur und Kunst“ (Holert 1994) voraus. Auf ihrer Basis können aus Gemeinsamkeiten und Differenzen sinnvolle Erkundungsschwerpunkte und -strategien abgeleitet werden,

Grötting, Asta: Website der Künstlerin <http://www.astagroeting.de/> (Stand 4.2.15)

Löhr, Britta u. Walser, Joel: Zwischenraum. Zwischen hier und hier sollte eigentlich „Nichts“ stehen (unveröffentlichte BA-Arbeit an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Gestaltung Konstanz, Studiengang Kommunikationsdesign 2008) <http://www.htwg-konstanz.de/Zwischenraum.1942.0.html> (Stand 24.4.15)
 Löw, Martina: Raumsoziologie. Frankfurt a. M. 2000

die die Anschlussfähigkeit der durch skulpturales Handeln initiierten Erkenntnisprozesse gewährleisten.

Einer der anhand der Analyse des Verhältnisses von Architektur und Skulptur deutlich werdenden Aspekte, die für eine Auseinandersetzung mit Architektur im Kunstunterricht zentrale Bedeutung besitzen, ist die gesellschaftliche Relevanz der gebauten Umwelt. Im Folgenden wird daher überlegt, wie anhand skulpturaler Strategien Erfahrungen der Wechselbeziehung zwischen Architektur und Gesellschaft initiiert werden können.

Aus architektursoziologischer Sicht besteht die Reziprozität zum einen darin, dass Architektur eines der Medien ist, in denen sich gesellschaftliche Entwicklungen anschaulich manifestieren. Zum anderen nimmt die gebaute Umwelt wiederum Einfluss auf gesellschaftliche Strukturen, indem sie Techniken des Körpers formt, ihm jeweils bestimmte Sichtbarkeiten verschafft (Delitz 2009: 94) und so Formen und Entwicklungen gesellschaftlichen Zusammenlebens mitbestimmt.

Auf individueller Ebene erklärt die Architekturpsychologie diese Zusammenhänge mit dem Behaviour-Setting-Konzept. Hierbei wird von einer wechselseitigen Abstimmung zwischen Umwelt-Milieu und Verhalten ausgegangen, die auf physischen Merkmalen, die Verhalten ermöglichen oder verhindern, aber auch auf sozialen Normen und Konformitätsdruck basiert (Richter 2008: 42ff). Anschaulich wird eine solche Abstimmung z. B. durch den Vergleich von Befindlichkei-

Abb. 1: Gordon Matta Clark, Conical Intersect, 1976



ten und Verhaltensweisen, die zum einen in einer Kathedrale, zum anderen in einem Lebensmitteldiscounter begünstigt werden. In beiden Fällen spielen formale architektonische Aspekte ebenso eine Rolle wie verinnerlichte Konventionen.

Das Bewusstsein für die soziale Relevanz gebauter Umwelt ist ein zentrales Element architektonischer Professionalität. Allerdings setzt die Verwirklichung architektonischer Entwürfe in der Regel deren Kompatibilität mit marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen voraus, weshalb realisierte Architektur häufig auf einer tendenziell affirmativen Haltung gegenüber bestehenden gesellschaftlichen Strukturen basiert. Künstlerische Auseinandersetzungen mit den Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Architektur haben dagegen mehr Freiheit und Spielraum, um sozialkritisch Stellung zu beziehen. Für eine Auseinandersetzung mit der sozialen Relevanz der Architektur im Kunstunterricht lassen sich daher anhand skulpturaler Positionen geeignete Erkundungsstrategien ableiten.

Neben im traditionellen Sinn skulpturalen sowie installativen Herangehensweisen eignen sich hierzu insbesondere performative und partizipative Strategien. Sie sind in der Lage, die Beziehungen zwischen physischem Kontext und den Wahrnehmungen, Bewegungsformen und Verhaltensweisen der Nutzerinnen und Nutzer ebenso erfahrbar werden zu lassen wie umgekehrt die Formung des architektonischen Raumes durch den Einzelnen als Teil der Gesellschaft.

Ein bekanntes Beispiel performativer Auseinandersetzungen mit Architektur ist Gordon Matta Clarks Werkgruppe der

Cuttings, zu denen das Biennale-Projekt „Conical Intersect“ (Paris 1976) zählt. Hier werden große kreisförmige Öffnungen in Wände und Decken eines aufgrund funktionaler Neustrukturierungen des Stadtraums vor dem Abriss stehenden Wohngebäudes gesägt. Indem im Prozess das Innere des Hauses und mit ihm die sich darin befindenden Menschen zunehmend dem öffentlichen Blick preisgegeben werden, kann der Verlust der schützenden Funktion des Gebäudes erlebt werden. Gleichzeitig wird eine Reflexion der Kritik Matta Clarks an einer einseitigen ökonomischen Orientierung städtebaulicher Entscheidungen hinsichtlich ihrer Relevanz für aktuelle Entwicklungen ermöglicht. (Abb.1)

Auch zeitgenössische Künstler wählen performative Zugänge zur Auseinandersetzung mit Wechselwirkungen zwischen Körper und Raum. So fragt Willi Dorner in seiner Arbeit „bodies in urban spaces“ (ab 2006) nach den impliziten Bewegungs-Codes der gebauten Umwelt (Dorner 2014: 119), wenn er die Akteure seiner Performances ungewohnte Positionen in architektonischen Kontexten des öffentlichen Raumes einnehmen lässt. Indem sich menschliche Körper in Zwischenräumen und Öffnungen stapeln oder Vor- und Rücksprünge, horizontale, vertikale und diagonale Linien betonen, werden Beziehungen zwischen Gebäuden und Körper sinnfällig. Passanten bieten sich so neue Perspektiven auf den urbanen Raum sowie seine Wahrnehmungs- und Nutzungsmöglichkeiten. (Abb.2)

Eine weitere Form der künstlerischen Auseinandersetzung mit den sozialen Bezügen von Architektur bilden partizipati-

ve Strategien. Indem sie lediglich den Rahmen einer aktiven Teilnahme der Betrachterinnen und Betrachter bilden, lassen sie besonders gut erkennbar werden, dass Architektur als für den Menschen gebaute Umwelt sich erst in der Nutzung in einer dynamischen Weise realisiert.

Ein frühes Beispiel einer partizipativen Arbeit im Kontext architektonischer Fragestellungen ist die Installation „Body-spacemotionthings“ (1971) von Robert Morris. Verschiedene einfache, zumeist aus Sperrholz gefertigte Formen laden u. a. zum Wippen, Rutschen oder Balancieren ein und ermöglichen dem Ausstellungsbesucher so ungewohnte Erfahrungen des eigenen Körpers im architektonischen Raum.

Eine ähnliche Zielsetzung verfolgt Bruce Nauman mit „Live/Taped Video Corridor“ (1969-70), der zum einen eine unmittelbare Erkundung räumlicher Enge ermöglicht, zum anderen die Reziprozität des Verhältnisses von Raum und Mensch erfahrbar werden lässt, indem die Passage der Besucher durch einen engen Gang gefilmt und simultan auf einem an dessen Ende installierten Bildschirm gezeigt wird.

In der zeitgenössischen Kunst gibt es eine Vielzahl partizipativer Arbeiten, die den Zusammenhang zwischen architektonischer Struktur und sozialer Interaktion untersuchen.



Abb. 3: Rirkrit Tiravanija, Untitled (tomorrow is another fine day), 2005



Abb. 4: Künstlerische Übung mit Studierenden, 2015



So schafft z. B. Rirkrit Tiravanija mit „Untitled (Tomorrow is another fine day)“ (2005) einen Ort, der als mit Sitz- und Kochgelegenheiten ausgestatteter, separierter Raum im (Ausstellungs-)Raum unterschiedliche Formen der sozialen Interaktion ermöglicht, in denen sich die Arbeit auf jeweils verschiedene Weise erst realisiert. Durch diese Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten können verinnerlichte Verhaltensnormen des institutionellen Kontextes erkannt und überwunden werden. (Abb.3)

Um im Kunstunterricht eigene Zugänge zu der sozialen Dimension der Architektur zu finden, bietet es sich an, das Schulgebäude zunächst rezeptiv zu untersuchen. Dabei sind folgende Fragestellungen erkenntnisleitend:

- ◆ Durch welche architektonischen Gegebenheiten gibt das Gebäude Nutzungs- und Verhaltensweisen vor?
- ◆ Auf welche Weise wird die Architektur wahrgenommen? Welche Rolle spielen dabei Bewegung und Zeit?
- ◆ Wie beeinflusst die Architektur Bewegungen, Verhalten und Befindlichkeit?
- ◆ Welche Formen der Interaktionen und Kommunikation unterstützt die Architektur, welche nicht?
- ◆ Welche Rolle spielen „Architekturnutzungskonventionen“? Anschließend erfolgt eine produktive Auseinandersetzung

Abb. 2: Willi Dorner, bodies in urban spaces, ab 2006

mit den Ergebnissen dieser Erkundung. Dabei können zu ihrer Akzentuierung, Modifizierung oder Außerkräftsetzung sowohl performative und partizipative Herangehensweisen als auch mögliche Mischformen genutzt werden. Als Material eignen sich z. B. Klebeband, Papierbahnen, Kabelbinder, Bänder und Mobiliar. (Abb.4)

Eine abschließende Reflexion der Auswirkungen, die die Interventionen auf Nutzerinnen und Nutzer des Gebäudes haben, schließt den Kreis der zu erkundenden Wechselwirkungen, sodass die Reziprozität der Beziehung zwischen Architektur, Mensch und Gesellschaft unmittelbar erfahren werden kann.

Anna Heggemann

Skulptur als Klangraum Klänge als Materialien der Kunst entdecken

In der zeitgenössischen Skulptur werden zunehmend Materialien eingesetzt, die über unterschiedlichste Sinne wahrnehmbar sind. In der Beschäftigung mit Skulptur als Klangraum geht es um Erweiterungen skulpturalen Handelns ins Akustische. Hierbei spielt die leib-sinnliche Erfahrbarkeit eine besondere Rolle: Welche Relevanz hat diese Erfahrbarkeit für Kinder und Jugendliche und wie lassen sich alle Sinne, hier vor allem der akustische in kunstdidaktische Handlungsfelder integrieren?

Die Besonderheiten skulpturaler Handlungen im akustischen Raum lassen sich an vielen zeitgenössischen Kunstwerken erleben: Susan Phillipsz beispielsweise nutzt in „Lowlands“ die Mehrdimensionalität des Klangs und seine räumliche Erfahrbarkeit unter der George fifth bridge, Glasgow (https://www.youtube.com/watch?v=UWvKzTDi-OA&feature=youtu_gdata_player). Phillipsz installiert unter der Brücke Megaphone, aus denen drei, von ihr selbst a cappella eingesungene Versionen einer schottischen Ballade erklingen. Mit der speziellen Architektur, der Akustik unter der Brücke, dem Fließen des Wassers, den Lichtreflexionen und der speziellen Atmosphäre des Ortes wird dieser durch den Klang verändert, transformiert, verzeitlicht. Der Inhalt der Ballade änderte sich seit der Ursprungsversion aus dem 16. Jahrhundert durch unterschiedliche Überlieferungen und unterstreicht so den Charakter des „im Fluss seins“, der Veränderlichkeit.

Literatur

- Delitz, Heike: Architektursoziologie. Bielefeld 2009
 Diserens, Corinne (Hg.): Gordon Matta Clark. London 2007
 Holert, Tom: Mit dem Rücken zur Wand: Das unmögliche Verhältnis von Architektur und Kunst. In: Texte zur Kunst 16/1994, Köln 1994
 Morris, Robert: The mind/body problem. New York 1994
 Richter, Peter G. (Hg.): Architekturpsychologie. Eine Einführung. Lengerich 2008
 Titz, Susanne: Architektonische Intervention. In: Butin, Hubertus (Hg.), DuMonts Begriffslexikon zur zeitgenössischen Kunst. Köln 2002

„Der Bildhauer ordnet und belebt den Raum, gibt ihm Bedeutung.“ (Isamo Nogushi, zit. von Vogel 2014: 34) Diese Definition ist so offen, dass auch Phillipsz Beschäftigung mit diesem speziellen Ort Eingang findet. Phillipsz selbst bezeichnet sich als Bildhauerin, ihre Arbeiten sind für sie ganz selbstverständlich skulpturale Werke. Woher nimmt sie dieses Selbstverständnis? Es geht ihr um den Raum in seiner Räumlichkeit, seiner Zeitlichkeit und seiner Kontextualisierung. Der Fokus ihrer Arbeiten liegt auf der unmittelbaren Präsenz des Raumes in seiner Gegenwärtigkeit. Dabei wird unser Bewusstsein sowohl für den Raum, als auch den Augenblick geschärft. Der Skulpturbegriff wird erweitert. Auf materieller Ebene wird das ephemere Klangmaterial zum raumschaffenden und -gestaltenden Gebilde, die Zeitlichkeit der Skulptur wird durch die Augenblicklichkeit von dem ihr traditionell anhaftenden Charakter der Dauerhaftigkeit befreit. (vgl. Ströbele 2014: 16)

Die „Electrical Walks“ von Christina Kubisch sind interaktive Stadtrundgänge auf der ganzen Welt, bei denen die Teilnehmer mittels Kopfhörern die Strahlung elektromagnetischer Felder hören und erkunden können (<http://vimeo.com/54846163> 2014). Hörbar und somit zum akustischen Material wird alles, was mit elektrischem Strom funktioniert und somit elektromagnetische Strahlung abgibt: jegliche Technik, vor allem aber Kommunikationstechnologie, Handstrahlung, Security-Gates, aber auch Straßenbahnnetze,

Stromleitungen etc. werden als Klangteppich wahrnehmbar. „Die Wahrnehmung des Alltäglichen verändert sich (...), das Gewohnte erscheint in einem anderen Kontext. Nichts sieht so aus, wie es sich anhört. Nichts hört sich so an, wie es aussieht (...).“ (Kubisch in Meyer 2008: 683) Durch das Hörbarmachen der Strahlung wird ein neuer Blick auf unsere alltägliche Dingwelt ermöglicht: Klänge können neue Kontexte schaffen, beeinflussen, verändern.

Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sinneseindrücken hat insofern eine alltagsästhetische Relevanz, als wir im Alltag mit zahlreichen Medien und Mediengemischen konfrontiert sind, welche synchrone sowie auch asynchrone Sinneswahrnehmungen hervorrufen können. Diese Mediengemische werden kaum reflektiert und können neben einer rein passiven Nutzungsgewohnheit sogar permanente Überforderung hervorrufen. Beispiele für solche Szenarien sind sowohl die Inszenierung von Bild und Ton in den audio-visuellen Medien, aber auch die Tatsache, dass Konsum-Objekte und Produkte mittlerweile nicht nur auf der visuellen Ebene gestaltet werden, sondern dass auch das Geräusch beim Gebrauch „gemacht“ ist.

„Klänge können Räume atmosphärisch erschaffen und ermöglichen die Erfahrung eines anderen Raums als den durch Architektur oder Verkehrswesen bestimmten.“ (Georgen in Meyer 2008: 692)

Die Reflexion auf akustische Herangehensweisen eröffnet neue Perspektiven. Sie sensibilisiert für die Wahrnehmung unserer Umwelt und zeigt, dass diese ganzheitlich funktioniert und nicht allein auf den Sehsinn beschränkt ist. Sie macht die subtile Veränderbarkeit von Räumen und ihren Atmosphären durch Eingriffe in die Geräuschkulisse deutlich und verweist auf die soziale Funktion von Orten, die durch die Installation von Klängen ebenfalls veränderbar oder manipulierbar ist. Ebenfalls kann erfahren werden, dass auch Kombinationen unterschiedlicher Sinneseindrücke wie z.B. von Bild, Ton, Raum oder Materialien und Medien nach gestalterischen Grundprinzipien und künstlerischen Strategien wie Kontrastierung, Zufallsverfahren, Rhythmus etc. erfolgen. Eine Erweiterung in den Bereich des Akustischen ermöglicht die Ausbildung einer Reflexionsfähigkeit auf die eigenen sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungen. Damit kann zugleich eine Reflexionsfähigkeit auf eigene Seh-, Hör- und Medien-Nutzungsgewohnheiten initiiert werden. Diese Möglichkeiten, die Schaffung eines Bewusstseins für eine reale Präsenz im Raum und für den real erlebten Augenblick, die gegenseitige Beeinflussung der Sinneswahrnehmungen und deren Reflexions- und Gestaltungsfähigkeit scheinen in unserer heutigen Zeit gerade für Heranwachsende von Bedeutung zu sein.



Abb. 1 Künstlerisches Projekt von Ailine Meier, Studentin

Es ergeben sich folgende *Fragestellungen*:

- ◆ Wie können Klänge atmosphärisch Räume erschaffen, Raumerfahrungen beeinflussen, die Raumwahrnehmung verändern?
- ◆ Wie wirken Akustisches, Visuelles und Haptisches zusammen? Wie beeinflusst das Hören das Sehen? Und wie das Sehen das Hören?
- ◆ Wie können Potentiale der ins Akustische erweiterten Skulptur im Kunstunterricht pädagogisch sinnvoll genutzt werden?

Hierzu wurden in der Sektion einige *Übungen* durchgeführt. Die Teilnehmer sind aufgefordert, zunächst ganz bewusst den Klängen innerhalb und außerhalb des Schulzimmers, in dem wir uns befinden, zu lauschen, diese dann zu beschreiben und zu versuchen, sie einzuordnen. Weiterhin kann herausgefunden werden, welche Sinneswahrnehmungen und Materialien für die spezifische Atmosphäre des Raums zuständig sind und wie sich diese gegenseitig beeinflussen.

Im nächsten Schritt wird der Raum selbst akustisch erforscht und die erzeugten Geräusche werden auf entstehende Assoziationen hin überprüft. Diese werden genutzt, um im folgenden Schritt die Atmosphäre des Raumes zu betonen, aber auch bewusst zu brechen. So wird erfahren, wie beeinflussbar und auch veränderlich die Atmosphäre eines Raumes ist und wie Materialien die akustische Atmosphäre

Abb. 2 Künstlerisches Projekt von Christine Grosser, Studentin



Abb. 3 Künstlerisches Projekt von Iris Zwitter, Studentin

beeinflussen. Im letzten Schritt wird reflektiert, welche gestalterischen Mittel zur Unterstützung sowie auch zum Brechen der Raumatmosphäre verwendet wurden.

In schulischem Kontext ist dann eine künstlerische Projektarbeit denkbar, welche die Übungen fort- und in künstlerische Handlungsstrategien überführen. An der Universität Paderborn entstanden studentische Arbeiten, welche einen Einblick in die Möglichkeiten geben:

Aufgabe

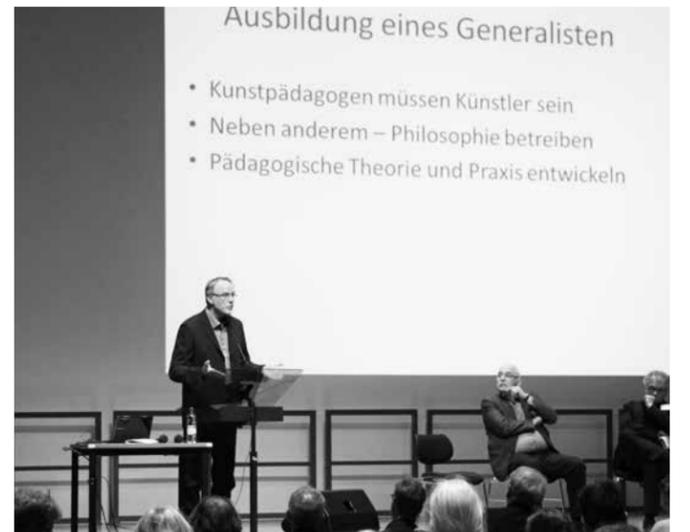
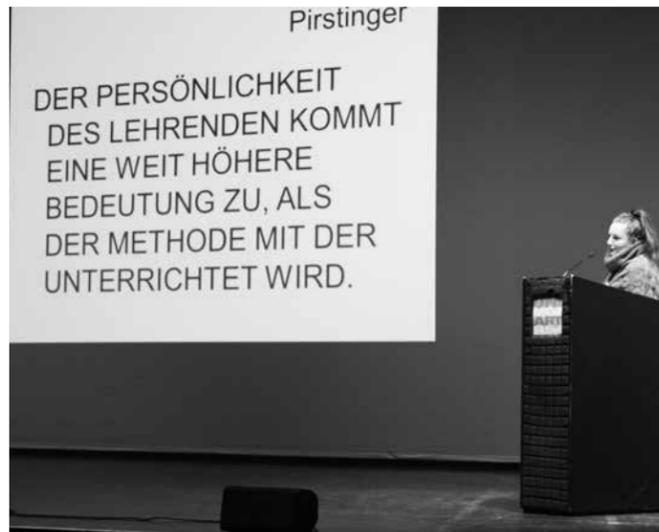
Entwickeln Sie ein Konzept für ein Projekt, das Klänge in ein künstlerisches Medium überführt. Strategien für Ihre Arbeit könnten z.B. sein: Linie, Fläche, Raum in Klang transformieren / Klänge in ein Objekt transformieren / Klänge manuell, mit dem Körper, mit Instrumenten, technisch oder elektronisch erzeugen und räumlich installieren / Performen / Kombinieren von Bild und Ton mit visuellen, haptischen und akustischen Materialien / Materialien aus dem musikalischen Kontext gestalten, verwenden, zerstören / Beschäftigung mit physikalischen Gesetzmäßigkeiten von Klang / Körper und Klang erforschen...

Ailine Meier (Abb.1) thematisiert die zunehmende Schnelllebigkeit und Unverbindlichkeit von Kommunikationstechnologie, indem sie einen „Raum im Raum“ aus von der Decke hängenden, umfunktionierten Magnetbändern alter Videokassetten installiert und diesen durch eine Tonspur mit sich überlagernden Nachrichtensignalen, vorgelesenen SMS-Nachrichten und Facebook-Kommentaren, ergänzt. Christine Grosser beschäftigt sich in „In Utero“ (Abb.2) mit Ambivalenzen der Schwangerschaft: Sie kontrastiert Herztöne von Mutter und Kind mit einem hängenden, schwarzen Objekt, in das die Klänge integriert sind. Iris Zwitter baut unterschiedlich große, kubische „Klangboxen“ (Abb.3), die bei ihrer Benutzung durch Schütteln Fragen nach ihrem Inhalt aufwerfen: Unterschiedliche Klänge werden erzeugt, jede Box hat ein spezifisches Gewicht und ein ganz eigenes „Schüttelerlebnis“.

Literatur

- Georgen, Theresa: „Bild und Klanginstallationen. Passagen des Erinnerns und Vergessens.“ In: Meyer, Petra Maria (Hrsg): Acoustic turn, München 2008
- Kubisch, Christina: „Electrical Walks. Elektromagnetische Spaziergänge im Stadtraum“. In: Meyer, Petra Maria (Hrsg): Acoustic turn, München 2008
- Kubisch, Christina: Christina Kubisch - Electrical Walks. An introduction to Christina Kubisch's „Electrical Walks“ series of works 2012. <http://vimeo.com/54846163> 02.02.2015
- Phillipsz, Susan: „Lowlands“ - Susan Phillipsz Turner Art Prize Winner 2010 https://www.youtube.com/watch?v=UWeKzTDi-OA&feature=youtu_gdata_player 02.02.2015
- Ströbele, Ursula: „Zeit-Skulpturen“. In: Kunstforum International 229/Grenzenlose Skulptur 2014
- Vogel, Sabine B.: „Die Grenzenlosigkeit der Skulptur“. In: Kunstforum International 229/Grenzenlose Skulptur, 2014, S.28-85





Werner Fütterer

Außerschulische Projekte im Alltäglichen

„Man ist drinnen, da sieht und hört man nichts“¹

- 1 Stephen Willats, Stadtforscher, aus: *Wie ich meine Fluchtwege organisiere*, 1979
- 2 Kirsten Winderlich, *Der Raum als Lehrer – Zum Bildungspotential Raum im Kontext ästhetischer Bildung*, in: *Orientierung: Kunstpädagogik*, Oberhausen 2010
- 3 Manfred Blohm, Christine Heil, *Was ist ästhetische Forschung*, in: *Selbst entdecken ist die Kunst*, München 2012
- 4 Helga Kämpf-Jansen, *Ästhetische Forschung – 15 Thesen zur Diskussion*, in: Blohm, Heil, Peters, Sabisch, Seydel, *Über ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen*, München 2006

Ausgangslage oder „Warum sind wir überhaupt rausgegangen“?

Ein elementarer Bestandteil des Schulfaches Kunst ist die praktische Arbeit. Für Schüler_innen ist es wichtig, eine konstruktive Rückmeldung dazu zu erhalten. Das fördert die Auseinandersetzung mit dem Arbeitsprozess und dem eigenen Werk. Werden die Ergebnisse der (Schul-)öffentlichkeit zugänglich gemacht, können sie im besten Fall Objekte zur Anregung, zum Austausch und zur Reflexion werden. Nicht selten dienen sie jedoch der Dekoration von nicht genutzten Flächen oder finden in Schulgalerien und temporären Ausstellungen nur marginale Beachtung. Gründe dafür gibt es viele, unter anderem sind es Zeitmangel, atmosphärische Gegebenheiten, die Veränderung der strukturellen Bedingungen der Schule und auch der Stellenwert des Faches Kunst.

Diese Ausgangslage bewog mich dazu, mit meinen Schüler_innen häufiger das Schulhaus zu verlassen und Projekte im außerschulischen Raum durchzuführen. Das bewirkte motivierende Abwechslung, gesteigertes Engagement, Öffentlichkeitswirksamkeit und Wertschätzung. Ein Ortswechsel aus dem schulischen Insleben heraus bietet die Möglichkeit neuer, auch ungewohnter Erfahrungen, die belebend und anregend sein können, und schafft darüber hinaus Bezüge zum Alltagsleben sowie zu gesellschaftlichen Gegebenheiten und Wandlungen. Wir haben keine Probleme damit, in virtuellen Räumen hin und her zu wechseln und so Dinge unseres Bedarfs zusammenzustellen. Warum sollten wir dies nicht auch im realen Raum als Methode verwenden?

Kunstlernorte und Ortswechsel

Der externe Lernort für Schülerinnen und Schüler ist aus wahrnehmungsschulenden, pädagogischen und kulturellen Erwägungen heraus wichtig. Lern- und Lehrerfahrungen im Außerschulischen sind in der Regel mit Orten wie Museen, Ateliers, Werkstätten, Archiven oder auch Erlebniszentren verknüpft, hier soll intentionales Lernen mit bestimmten Zielen und Mitteln ermöglicht werden. Aber auch Ausschnitten der Lebenswirklichkeit können pädagogische und ästhetische

Funktionen zugewiesen werden. Dafür muss in der Regel ein Ortswechsel aus dem Schulhaus vorgenommen werden, dieser kann im schulischen oder universitären Rahmen eine wirksame Methode zur Anregung und Ideenfindung sein. Kirsten Winderlich² spricht vom „Raum als Lehrer“ und regt an, über den Raum ästhetische Bildungsprozesse anzustoßen und diesen als Bildungsort zu platzieren. Dies bedeutet, auch an anderen Orten als dem Klassenraum zu lernen und dadurch Informationen aus erster Hand zu erhalten. Christine Heil und Manfred Blohm merken für diesen Zusammenhang passend an, dass für Schülerinnen und Schüler, die ästhetisch forschen, neben der Schule und den Kulturinstitutionen auch der Stadtraum und das private Umfeld die entscheidenden Bezugsräume sind³. Der Wechsel aus den gewohnten Räumen hinaus in die Praxis konkreter Projekte außerschulischer Orte bietet mannigfaltige Anregungen. Hier lässt sich der Blick schärfen auf Dinge, Zusammenhänge und Sachverhalte, die vielleicht so vorher gar nicht wahrgenommen wurden.

Spielfeld Alltag – Inspiration, Anregung und Blickschulung

Im Kontext des außerschulischen Lernortes ist die Sensibilisierung der Wahrnehmung eine wichtige Voraussetzung. „In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man muss sich ihrer nur bewusst werden“ schrieb schon Helga Kämpf-Jansen in ihren Thesen zur Ästhetischen Forschung und verweist auf einen neugierig fragenden, forschenden und entdeckenden Umgang mit Dingen und Phänomenen und auf einen handelnden Umgang, der mit dem Sammeln, Ordnen, Arrangieren und Präsentieren zu tun hat.⁴

Woher kommen denn nun die Ideen, wo sind im Zusammenhang des Außerschulischen die Quellen der Inspiration für die eigene Bildwelt, die Motive, die zu einer künstlerischen Auseinandersetzung oder zu kunstpädagogisch inspirierten Ideen werden können?

Das Spielfeld des Alltags bietet dafür einen großen Fundus von Arrangements, die Einblicke geben in gesellschaftliche



und individuelle Gestaltungsmuster: Ein Spaziergang durch die Straße, durch den Ort, durch den Wald führt zu einer Vielzahl von Eindrücken. Die Sammlung von Motiven, beispielsweise zur Stadtypografie, die registrierend, kartierend, fotografierend oder filmend festgehalten werden, evozieren eine erforschende Herangehensweise. (Abb. 1 und 2)

Die Arbeit in der Druckwerkstatt ermöglicht vielfältige experimentelle Erfahrungen. Die Werkstatt nach draußen zu verlagern, um mit flexiblen Kunststoffplatten aus dem Baumarkt den Raum zu erkunden, schafft eine neue Erfahrungsqualität. An Gebäudeteile gehalten, um Bäume gelegt, auf Straßenpflaster platziert, bewirkt das direkte Radieren und Abnehmen der Oberflächen an Ort und Stelle eine Aneignung, die überraschend sein kann. Nebenbei ist zu erfahren, welche Auswirkungen auch klimatische Bedingungen, Wind und Wetter auf das Ergebnis haben können. (Abb. 3)

Was passiert, wenn man in einer Waldlichtung eine kleine Kosmetiktasche aus Kunststoffmaterial entdeckt, pinkfarben, mit rissiger Außenhaut, mit rostigem, ehemals goldfarbenem Verschluss und einem nun blindem Innenspiegel? Wie kam sie hierher, welche Geschichte kann sie erzählen? Wie lässt sie sich präsentieren, wo, mit welchen Medien, lässt sich eine Möglichkeit für die Vermittlung oder eine Unterrichtseinheit daraus entwickeln, und regt sie die weitere Spurensuche an? (Abb.4)



Für hinreichend Sensibilisierte lassen sich vielfältige Anregungen für Seminarthemen, eigene künstlerische Arbeit oder auch für Unterrichtsvorhaben finden. Dabei können Gullideckel, Müllhalden und Einkaufszentren, Haustüren und Vorgärten, rostige Schiffswracks, Raucherecken, Schaufenster, Bushaltestellen, öffentliche Bedürfnisanstalten, historische Belege und vieles mehr zu „Kunstlernorten“ werden. Auch im eigenen häuslichen Umfeld finden sich anregende Arrangements auf Fensterbänken, in Bücherregalen, an Pinnwänden oder gar auf dem gedeckten Frühstückstisch. Neben Zweckgestaltung und künstlerischem Anspruch kommt in der „Topologie des ästhetischen Alltags“ eben auch die Lust am Schmücken und Dekorieren zu Tage.

Konkret geht es um die „Erforschung“ und „Einbettung“ von Lernorten, die aus einer (vielleicht) verengten Sicht auch übersehen werden können. Sie erfordern die Auseinandersetzung mit persönlichen Interessen und Sichtweisen, fördern die selbstständige Themenfindung und Autorenschaft. In den tiefer liegenden Sedimenten des Alltags bieten sich so Ansätze für neue Sichtweisen und Denkanstöße – auch für die Schule.

Schnittstellen im kulturell-gesellschaftlichen Feld

Eine „Säule“ der kunstpädagogischen Ausbildung an der Europa-Universität Flensburg könnte umschrieben werden

Abb.1
Stadt unter der Lupe, das iPad regt zum Finden an

Abb.2
Stadt als Museum, Picasso und Duchamp entdeckt

Abb.3
Wetter muss egal sein, Radersafari im Außenraum

Abb.4
Fundstück „Tasche“, Anreiz für Kunstpraxis und Unterricht

Fotos: W.Fütterer (1,3,4,5,6) / Svea Bischoff (2)

Abb. 5
Auftragsarbeit im
gesellschaftlichen Feld –
Konzept muss stimmen,
Präsentation überzeugen;



mit der „Entdeckung des Alltags“, umgesetzt in der Thematisierung „ästhetischer Alltagskulturen“ in außeruniversitären Projekten. Dies beinhaltet auch das Erkennen von Situationen und Szenarien des Alltags, die künstlerisch bearbeitet werden und Gegenstand von Vermittlung sein können. Dieses zu fördern und Angebote hierfür zu entwickeln, ist eine Aufgabe universitärer Ausbildung. Das Studium ist so aufgebaut, dass die Bachelor-Studierenden ab dem 4. Semester zunehmend selbstorganisierter in den Projekten arbeiten. Anders als in den gewohnten, auf das Lehramt bezogenen Praktika, ist hier vorgesehen, möglichst viele Seminarangebote außerhalb des universitären Raumes und des gewohnten Studierrahmens zu bieten. So werden Bezüge zu außerschulischen Erfahrungsfeldern hergestellt. Neben der klassischen Vermittlungsarbeit in Museen, Galerien und Kunstvereinen machen die Studierenden ästhetische Erfahrungen auch in anderen kulturellen Einrichtungen wie Kulturzentren, Theatern, Jugendkunstschulen, Medienanstalten und Szene-Treffs. Sie arbeiten in sozialen Institutionen, im Bereich der Erwachsenenbildung, an architektonischen und raumplanerischen Projekten oder in diversen anderen gesellschaftlichen Feldern. Zur Unterstützung des Konzeptes wurde begleitend die Initiative „ARTgoing-Projects“⁵ gegründet, die Projekte mit dem Ziel entwickelt, den künstlerischen und kulturellen Austausch in der Grenzregion Deutschland-Dänemark zu fördern.

Wichtig bei diesen Projekten ist die Einbindung öffentlichkeitswirksamer Maßnahmen, wie Projektpräsentationen oder begleitende Pressearbeit zur Generierung von Kontakten und neuen Projekten. Zu leisten ist dieses Konzept nicht ohne die Hilfe von Experten außerhalb der Universität, die über Lehraufträge oder projektbegleitend ihr berufliches Knowhow aus den verschiedensten Bereichen professioneller Kunst, Medien- und Umweltgestaltung, aus kultureller Vermittlungsarbeit oder auch aus Verwaltung und Handwerk in Seminarangebo-

5 Artgoing-Projekte und Erkundungen des Außerschulischen Lernortes finden sich auf der Website „KunstLernorte“ www.kunstlernorte.net

te einfließen lassen. Die zuständigen Dozent_innen konzentrieren sich überwiegend auf Projektgenerierungen und auf Koordinations- und Beratungsaufgaben. Auch wenn gute Ideen und Konzepte durch die finanziellen Beschränkungen der Auftraggeber nicht immer zur Ausführung gelangen, muss doch die reelle Chance darauf bestehen.

Die bewertbare Leistung einer solchen Projektarbeit ergibt sich im Regelfall aus der Präsentation, der Dokumentation und einem abschließenden Kolloquium. Hierin sollen, ausgehend von den Ergebnissen, durch Einbeziehung von studentischem Feedback auch Möglichkeiten der Übertragbarkeit auf das schulische Fach Kunst reflektiert werden.

Fallbeispiel 1

Der Wartebereich eines Gemeindeamtes soll besucherfreundlich umgestaltet werden. Dafür muss ein Licht-, Farb- und Raumkonzept entwickelt werden, das neu ist, aber mit dem Restgebäude korrespondiert. Vertreter des Gemeindeamtes wenden sich an die Universität. Es wird ein Vertrag über die Abläufe und den Umfang der Arbeiten festgelegt, die finanziellen Mittel werden geklärt.

Im Rahmen des Seminars „Schnittstellen/Kontexte“ übernehmen Lehramtsstudierende diese Arbeit, werden zu Raumdesignern und entwickeln in Gruppen verschiedene Konzepte. Durch eine Innenarchitektin erhalten sie Beratung und Unterstützung u.a. in Form von Kurzlehrgängen zu Themen wie Materialkunde und -recherche, Lichtwirkung, Raum- und Messebauarrangement sowie architektonische Skizziertechnik. In einer Zwischenpräsentation wird mit Mitgliedern des Gemeindeamtes der in Frage kommende Entwurf festgelegt, dieser wird arbeitsteilig weiterentwickelt.

In einer Abschlusspräsentation wird das Konzept der Öffentlichkeit vorgestellt, wobei die Anwesenheit der Presse wünschenswert ist. Diese ist für die Information zukünftiger möglicher Kooperationspartner ebenso wichtig wie für den Eindruck der Studierenden, an einer wichtigen Sache entscheidend mitgewirkt zu haben. Das ausgearbeitete Konzept ist mittlerweile baulich realisiert worden. (Abb. 5)

Im Rahmen eines eng getakteten BA-Studiums mit wöchentlich zwei Stunden Präsenzzeit war das Vorhaben nicht einfach zu realisieren. Seminarstunden mussten zusammengelegt werden, um sinnvolles Arbeiten zu ermöglichen. Es wurde versucht, 14-tägige Veranstaltungstermine in den Randstunden anzubieten, die ausgeweitet werden konnten. Zahlreiche Stunden, auch am Projektort verbracht, kamen hinzu.

Fallbeispiel 2

Im Rahmen des Teilmoduls „Außerschulische Vermittlungsorte“ konzipieren, organisieren und präsentieren Studierende



Abb. 6
Ungewöhnliche Ausstellungsorte können inspirieren und herausfordern

Ausstellungen. Sie fungieren als Kuratoren, müssen ihre Arbeit öffentlichkeitswirksam kommunizieren und sich Vermittlungskonzepte überlegen. Für die Ausstellungen suchen sie sich neben der universitätseigenen Galerie „MODUL1“, die im Zentrum der Stadt liegt, auch andere Präsentationsräume. Die Studierenden stellen dabei nicht ihre eigenen Arbeiten aus, sondern arbeiten mit anderen Personen, Gruppen oder auch themenbezogen. So kann beispielsweise eine Präsentation über einen Stadtteil, die Arbeit einer Kostümbildnerin oder die bildnerischen Ergebnisse eines Kunstworkshops in der Seniorenresidenz entstehen.

Dazu müssen Anträge für einen Finanzierungszuschuss an das Kulturamt gestellt, Sponsoren gefunden, Werbematerial entwickelt und die Materialien beschafft werden. Im Begleitseminar sind einführende Vorträge und Workshops von Kulturamtsmitarbeitern, Galeristen oder Vertretern von Kunstvereinen und Museen vorgesehen. Dazu erhalten die Studierenden nach Bedarf und auf Anfrage Hilfestellung und Beratung von den Dozentinnen und Dozenten, beispielsweise auch im Bereich von Kuratierung, Layout und Ausstellungsdesign. Die Zurückhaltung der Lehrenden in den Projekten verhilft zu mehr Eigenständigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Selbstorganisation der Studierenden. (Abb. 6)

„Ahoi spricht der Kapitän zum Steuermann – neues Land in Sicht, lass es uns entdecken.“⁶

Um im Kontext von Schule überzeugend Inhalte zu vermitteln, Entdeckungen zu ermöglichen und mutige Haltungen und ungewohnte Herangehensweisen zu fördern, bedarf es eigener Erfahrung und Überzeugung für eine Sache. Das gilt für den Unterricht im Klassenraum wie auch für das außerschulische Feld. Darauf sollten Lehramtsstudierende vorbereitet werden.

Die universitären Projektvorhaben helfen, die Sensibilisierung für gesellschaftliche Felder stetig zu entwickeln, sie ermöglichen den Studierenden Erfahrungen im Alltäglichen zu machen, die durchaus überraschend und bereichernd sein können. Sie sollen ihnen helfen, „über den Tellerrand“ eines schulischen Rahmens zu blicken, Kontakte zu knüpfen und für ihre Schüler_innen Angebote ästhetisch-kultureller Teilhabe zu entwickeln, die aus der Schule heraus in den öffentlichen Raum führen. Um dieses gegen alle Widrigkeiten des Schulalltags und den institutionellen Bedingungen durchzusetzen und zu initiieren, bedarf es Engagement und Durchhaltevermögen und Kooperationspartner. Vor allem braucht es entsprechend ausgebildete Lehrkräfte – im Zuge der starken Entwicklung kultureller Bildung um so mehr.

6 Zitat des Autors, aus der Seemannssprache übernommen, häufig verwendet im Kontext des Außerschulischen Lernortes



Abb. 1 Gesichtsfrottagen

Teresa Sansour, Susanne Bauernschmitt, Sabine Essig-Dehner

Inklusion – Kunst – Anerkennung

Einleitung

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) verpflichteten sich Deutschland, Österreich und die Schweiz unter anderem dazu, Menschen mit Behinderung den Besuch der allgemeinbildenden Schulen zu ermöglichen. Der Zugang zu einer allgemeinen Schule als Institution kennzeichnet die rechtlich-organisatorische Seite, die mit der Unterzeichnung der BRK einhergeht. Die große Herausforderung besteht aber jetzt darin, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass der Einzelne eine Relevanz für ein Interaktionssystem erfährt – nichts anderes meint der Begriff Inklusion (vgl. Fuchs 2002). Denn: „Inklusion aller ist leicht zu fordern, aber nur einzulösen, wenn man die Eigenheit von Menschen mit Behinderung schätzt und anerkennt.“ (Fornfeld 2008: 141)

Ausgehend von einem künstlerischen Projekt, das in einem inklusiven Seminar an der Hochschule durchgeführt wurde,

möchten wir Möglichkeiten aufzeigen und diskutieren, wie inklusiver Kunstunterricht diesem Anspruch gerecht werden kann. Dazu sollen zunächst der Rahmen des Seminars sowie die methodische Gestaltung näher vorgestellt werden. Im Anschluss daran soll Axel Honneths Theorie der Anerkennung als Reflexionsfolie dienen, auf der die Erfahrungen aus dem künstlerischen Projekt dargestellt und eingeordnet werden sollen.

Mischen – ein inklusives künstlerisches Projekt

Im Sommersemester 2013 fand an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg das künstlerische Projekt „Mischen“ statt. Dabei wurden Fächer – Sonderpädagogik und Kunst – und Menschen – Lehrende und Studierende beider Fächer und zehn Menschen mit geistiger Behinderung der Lebenshilfe Heidelberg – gemischt. Folgende Fragen beschäftigten uns

Dozentinnen im Vorfeld: Wird man den unterschiedlichen Bedürfnissen einer so heterogenen Gruppe in einem künstlerischen Projekt gerecht? Ist es möglich, mit Menschen mit kognitiven Einschränkungen in offenen Projektstrukturen zu arbeiten? Ist es im Sinne einer Subjektorientierung möglich, dass im Rahmen dieses Projekts jeder *seinen* künstlerischen Weg findet?

Im Aufbau unterteilte sich das Seminar in vier Phasen: in ein künstlerisches Begegnen, in ein Suchen und Finden von Spuren und Ideen, in die künstlerische Werkstattarbeit und in die Präsentation im Rahmen der Ausstellung sowie bei einer Reflexionsrunde zum Abschluss des Seminars.

Für die erste Sitzung waren alle aufgefordert, ein künstlerisches Werk mitzubringen. In heterogenen Gruppen stellten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gegenseitig ihre Arbeiten vor, kamen ins Gespräch, begegneten sich und der Kunst. Im weiteren Verlauf galt es, spielerisch ins Arbeiten zu kommen, künstlerische Techniken zu erproben, neue Perspektiven zu eröffnen, Hemmschwellen zu überwinden und sich weiter kennenzulernen. Die Aufgaben waren so gewählt, dass alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer problemlos partizipieren konnten, künstlerische Fähigkeiten und Fertigkeiten waren ebenso wenig Voraussetzung wie komplexe kognitive Verstehensprozesse: Die TeilnehmerInnen ließen unter anderem Kreiden zur Musik über die Blätter tanzen, zeichneten

Porträts, indem sie ihr Gesicht „frottieren“ (Abb. 1), zeichneten ein „Doodle“ fort und gaben einem Zeichen neue Bedeu-

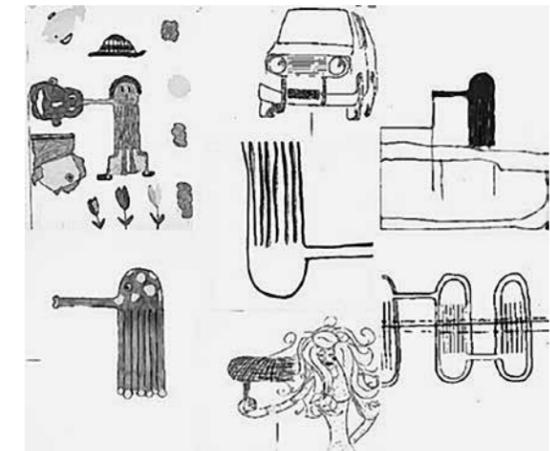


Abb. 2 Doodle-Zeichnungen

tungen (Abb. 2), und beim zeichnerischen Wandern um die Werkzeuge in der Druckgrafik mussten sie mit jedem Platzwechsel auch einen Perspektivwechsel vollziehen und sich stets von Neuem in die Blicke und Bilder ihrer Vorzeichner einfinden (Abb. 3).

Im Folgenden sollten die Räumlichkeiten der Hochschule sowie künstlerische Strategien kennengelernt und erste Ideen für eigene Projekte entwickelt werden. Ausgestattet



Abb. 3 Perspektivwechsel in der Druckgrafikwerkstatt

Abb. 4 Sprücheinstantation von Herrn K.



mit Lageplan, Sammeltütchen, Diarähmchen, Zettel und Stift und Fotoapparat wurde auf einer künstlerischen Spurensuche in Kleingruppen gesammelt, geschrieben, fotografiert, gezeichnet, gemappt, gesucht und gefunden. Aufgaben hierzu lauteten z. B. „Sammeln Sie etwas Wunderschönes“ oder „Hinterlassen Sie gemeinsam eine Spur“. In der gemeinsamen Reflexionsrunde zeigte sich, dass aufgrund des ausbrechenden Frühlings der Natur eine große Aufmerksamkeit bei der Spurensuche geschenkt wurde, was die Dozentinnen dazu veranlasste, die nächste Veranstaltung in den nahe gelegenen Ökogarten zu verlegen. Anschließend standen verschiedene Stationen mit unterschiedlichen Impulsen und Materialien zum künstlerischen Weiterdenken, Erleben und Bearbeiten der Natur zur Wahl bereit. Es wurden Strategien und Ideen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der vergangenen Spurensuche aufgegriffen und durch weitere Impulse ergänzt, wie z.B. „Bauen Sie Natur aus Papier oder weiteren Materialien, die Sie finden können“, „Sammeln Sie Pflanzen und legen Sie Ordnungssysteme an!“, „Entwickeln Sie Kleidungsstücke aus Natur oder entwickeln Sie Kleidung für Natur!“, „Hinterlassen Sie Spuren in der Natur, die der Natur nicht schaden“ oder „Fangen Sie Schatten der Natur ein!“ (Urлаß 2005: 3 ff.). Darüber hinaus stand ein Büchertisch für weitere Recherchen immer bereit.

Bei der Planung des Projektes entstand die Überlegung, einen Zettelkasten als ein gemeinschaftsstiftendes Moment für die Seminargruppe zu nutzen und dadurch Ideen und Re-

flexionen anzustoßen (Sansour & Bauernschmitt 2014). Wir bekamen tiefe Einblicke in Ideen und Überlegungen, die die SeminarteilnehmerInnen beschäftigten und konnten darauf reagieren. So erhielten einige Studierende Briefe von uns mit individuellen Impulsen, Hilfestellungen oder Bestärkungen, die in der folgenden Werkstattarbeit große Bedeutung gewannen. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin hatte eine Idee, einen Anknüpfungspunkt zum künstlerischen Weiterdenken und Weiterhandeln gefunden und machte sich an die Arbeit – in der Druckwerkstatt, im Malatelier, im Projektionsraum, drinnen, draußen, gemeinsam in Gruppenprojekten oder alleine, im Austausch mit anderen SeminarteilnehmerInnen und natürlich auch mit unserer Unterstützung. Der Höhepunkt des künstlerischen Projekts war eine große Ausstellung mit über 100 Gästen. Eine abschließende konzentrierte Reflexions- und Präsentationsrunde im Seminar rundete die gemeinsame intensive Arbeit wertschätzend ab.

Honneths Theorie der Anerkennung und das inklusive künstlerische Projekt

Im Folgenden werden die drei Formen der Anerkennung nach Axel Honneth vorgestellt, um vor diesem Hintergrund die konkreten Interaktionen und Strukturen des inklusiven künstlerischen Projekts daraufhin zu untersuchen, welche Chancen der Anerkennung sie eröffnen bzw. welche Qualität der Selbstbeziehung einer Person sie ermöglichen oder verletzen (Katzenbach 2004: 134).

Anerkennung lässt sich nach Honneth in drei Grundformen ausdifferenzieren, die negativ abgeleitet werden durch drei Formen der Missachtung. Die erste Dimension nennt Honneth *Liebe* (Missachtung: physische Demütigung, welche die Schicht der leiblichen Integrität eines Menschen berührt). Anerkennung erfolgt hier in Form emotionaler Zuwendung um der Person selbst willen. Die zweite Dimension nennt er *Recht* (Missachtung: Entrechtung, Ausschluss) und beschreibt sie als Anerkennung in Form kognitiver Achtung. Er versteht darunter eine universelle Gleichbehandlung aller auf der Grundlage einer moralischen Zurechnungsfähigkeit. Schließlich benennt Honneth die dritte Dimension als *Solidarität* (Missachtung: Entwertung, Entwürdigung) (Honneth 1992). In späteren Publikationen benennt Honneth diese Form um und wählt statt Solidarität den Begriff *Leistung* (vgl. Fraser & Honneth 2003). Solidarität beschreibt Honneth als symmetrische Anerkennung und führt weiter aus: „Symmetrisch muss vielmehr heißen, daß jedes Subjekt ohne kollektive Abstufungen die Chance erhält, sich in seinen eigenen Leistungen und Fähigkeiten als wertvoll für die Gesellschaft zu erfahren.“ (Honneth 1992: 210)

Anerkennung als menschliches Grundbedürfnis lässt sich dadurch begründen, dass Anerkennung eine positive Beziehung zu sich selbst wachsen lässt und damit die subjektive Autonomie des Einzelnen stärkt. Der Selbstbezug zu den drei Formen kann formuliert werden als: Selbstvertrauen, Selbstachtung, Selbstwürdigung (vgl. Honneth 1992: 277 ff.).

Die Anerkennungsform der *Liebe* lässt sich schwer verallgemeinernd für unser Projekt betrachten, sondern nur für den Einzelfall darstellen. Persönliche Beziehungen im Sinne von Freundschaften, bei denen der Mensch um seiner selbst willen im Vordergrund stand, entwickelten und zeigten sich vereinzelt. Aber auch wenn das Wort Freundschaft oder persönliche Nahbeziehung in vielen Fällen nicht zutreffend beschreiben kann, was sich zwischen den Beteiligten abspielte, so kann doch festgehalten werden, dass der einzelne Mensch und ein Interesse an seiner Person in vielen Gesprächen im Vordergrund stand. Dies spiegelte sich auch im Gebrauch des Zettelkastens wider. Auf vielenzetteln wurden, ohne dass dies von uns im Vorfeld so geplant war, auch biographische Bezüge zu einzelnen künstlerischen Arbeiten auf einer von Vertrauen geprägten Beziehung offen reflektiert und weitergegeben. Darüber hinaus ergaben sich über den Zettelkasten Briefwechsel zwischen uns Dozentinnen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern:

Liebe Frau E., knüpfen Sie an vergangenen Arbeiten, Materialien, Ideen an! Wie wär's mit den Metallkleinteilen, oder mit Zahnstocherminiaturen oder Ameisenmutanten oder Insektengewimmel?! Ich bin gespannt! Frohes Schaffen!

In diesem Zettel wird die Studentin Frau E. persönlich angesprochen. Durch die Bezugnahme auf vergangene Arbeiten zeigt sich einerseits Zutrauen in die künstlerischen Fähigkeiten der Studentin, gleichzeitig wird die Studentin auch als Person mit eigenen Vorlieben und Vorerfahrungen angesprochen. Es scheint eine Besonderheit des künstlerischen Arbeitens zu sein, dass hier eine Überlagerung der beiden Dimensionen Liebe und Solidarität zu erkennen ist, weil sich Werk und Künstler nicht trennen lassen und ein Interesse an der künstlerischen Arbeit fast immer mit einem Interesse am Künstler als Menschen verbunden ist.

Innerhalb der Anerkennungsform des *Rechts* kann für unser künstlerisches Projekt festgehalten werden, dass kein Teilnehmer bzw. keine Teilnehmerin von Aktivitäten ausgeschlossen wurde oder dass Mit- und Selbstbestimmungsprozesse teilnehmerabhängig gewesen wären. Durch die Individualisierung kann von einer universellen Gleichbehandlung kaum gesprochen werden, wohl aber von einer gleichwertigen kognitiven Achtung. Diese drückt sich auch in dem folgenden Zitat eines Seminarteilnehmers aus:

„Ja, das mit dem ‚Mischen‘ hat mir da echt Spaß gemacht, weil das da irgendwie gar nicht mehr Lebenshilfe irgendwie war, also Behinderte/Nicht-Behinderte. Das ist gar nicht mehr so aufgefallen. Die Studenten waren in dem Moment auch keine Studenten mehr, weil die einfach so viel Spaß miteinander hatten und alle ganz lustig drauf waren und das war jetzt nicht groß irgendwas lernen oder so, sondern einfach nur so ein Miteinander, ein Rumspielen und Rumlödeln und Phantasieren. Auch so für die Leute aus der Werkstatt, dass die in dem Moment halt so sind wie jeder andere Mensch halt auch ist. Dass es nicht immer heißt: Behindert ist gleich Blödmann oder Krüppel, wie manche sagen.“

Starre Kategorien wie behindert / nicht behindert werden im Prozess des künstlerischen Projekts aufgebrochen und verhindern defizitäre Zuschreibungen. Gerade im Kontext von Menschen mit Behinderung ist aber auch zu beobachten, dass die beiden Dimensionen Recht und Liebe in einer Widerspruchskonstellation stehen. Wenn aus einer fürsorglichen Haltung heraus Mitbestimmungsprozesse nicht ermöglicht und Entscheidungen abgenommen werden, wenn Menschen mit schwerer Behinderung als nicht zurechnungsfähig eingestuft werden oder ein temporärer Ausschluss von bestimmten Aktivitäten zum vermeintlichen Wohl des Betroffenen befürwortet wird: „Er kann diese kreativen Fächer einfach nicht umsetzen!“, so der fürsorglich gemeinte Kommentar einer Mutter über ihren Sohn mit Prader-Willi-Syndrom bezüglich dessen Mitarbeit im inklusiven Kunstunterricht. Dieses Spannungsverhältnis wird auch von Katzenbach angesprochen, der von einer „grundsätzlich paradoxalen Struktur pädago-



Abb. 5 Elefant und Affe von Frau C.

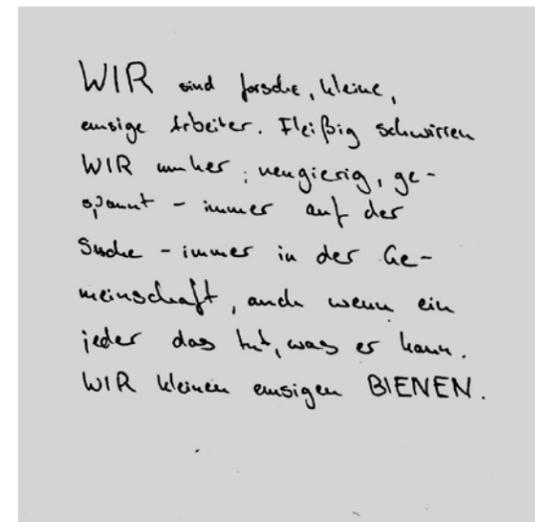
gischen Handelns“ ausgeht (Katzenbach 2004: 142) und in Honneths Anerkennungstheorie auch ein geeignetes begriffliches Inventar sieht, um das eigene Handeln zu reflektieren (vgl. ebd.).

Die Dimension der *Solidarität* kam in unserem Projekt besonders zum Tragen. Das individuelle Arbeiten hatte den Vorteil, dass jeder seinen Stärken und Interessen entsprechend arbeiten konnte. Herr K. hatte einen Sinn für Sprüche und baute auf diese Eigenschaft, um eine Sprüche-Installation zu erstellen (Abb. 4). Frau F. hatte keine Scheu vor großen Leinwänden und füllte die je 3m² großen Flächen zielstrebig mit einem sicheren Gespür für die richtige Farb- und Motivwahl



Abb. 6 Bienenflügelblüte von Frau E.

(Abb. 5). Frau E. war fasziniert von Insekten und arbeitete mit tierischem Material (Abb. 6). Der Wert für die Gemeinschaft lag einmal darin begründet, dass die Produktivität und Krea-



tivität des Einzelnen ansteckend war. Dies äußerte sich auch im Zettelkasten, der die kreativen Gedanken beherbergte und von einer Studentin als „kollektives Gehirn“ bezeichnet wurde (Abb. 7). Zum anderen arbeiteten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen auf eine gemeinsame Ausstellung hin, zu der jeder einen Beitrag leistete.

Fazit

„Die Anerkennung, dass der Andere berechtigt ist, an mich Forderungen zu stellen. Ich muss anerkennen, dass er berücksichtigt werden muss. Ich kann nicht einfach an ihm vorbei, über ihn hinweg tun, was ich will. Das ist die Kernbedeutung.“ (Honneth, 2010: 14)

Mit Honneths Theorie der Anerkennung lassen sich inklusive Prozesse auf den Prüfstand stellen; denn letztlich geht es darum, dass der Einzelne eine Relevanz für ein soziales System erfährt: er erhält Zugang zu einem System (Recht); er erfährt Relevanz für die Gemeinschaft durch sein Tun (Solidarität) und für einzelne Mitglieder dieser Gemeinschaft auch durch sein ‚So-Sein‘ (Liebe).

Die Kunst fordert auf. Eine künstlerische Arbeit stellt Forderungen an mich als Betrachter: Wenn ich mich ernsthaft mir ihr auseinandersetzen will, dann kann ich nicht am Künstler als Menschen vorbei schauen. Und genau das gilt es, in einem inklusiven Kunstunterricht zu vermitteln.

Konsequenzen

Inklusiver Kunstunterricht

- ◆ braucht anregende, herausfordernde, irritierende, spielerische, sinnreiche Settings, in denen Fragen aufgeworfen, neue Perspektiven ermöglicht und Räume eröffnet werden. So können Kinder sinnstiftend Welt entdecken und erforschen, so können Kinder eigene Ideen entwickeln, individuelle Wege des Ausdrucks und der Gestaltung erproben und lernen, sich zu positionieren (vgl. Buschkühle 2007: 221 ff.).
- ◆ braucht individuelle Formen der Prozessbegleitung, damit Kinder gesehen werden – und zwar als Menschen und, in ihren künstlerischen Prozessen und Aussagen, als ‚Künstler‘. Hierbei gilt es für die Lehrpersonen Dialoge zu fördern, Ungewissheiten auszuhalten und Unvorhersehbarkeiten als Potential künstlerischer Prozesse anzuerkennen (vgl. Urlaß 2014: 1 ff.).
- ◆ braucht Expertise von Lehrpersonen, die auf der Grundlage einer eigenen künstlerischen Praxis Projekte initiieren und begleiten, und Lehrpersonen, die Experten sind für Kinder mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Förderbedarfen.
- ◆ muss so gestaltet sein, dass keinem Kind Selbstbildungsprozesse abgesprochen werden.

Dies führt zu einer Steigerung der positiven Beziehungen untereinander und einer positiven Beziehung – im Sinne von Selbstvertrauen, Selbstachtung und Selbstwürdigung – zu sich selbst.

Literatur

Buschkühle, C.-P. (2007): Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik. Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen, Athena-Verlag.

Fornfeld, B. (2008): Pädagogische Leitgedanken als Ausschlussprinzipien? In: ebd. (Hrsg.): Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt Verlag, 108-147.

Fraser, N. & Honneth, A. (2003): Umverteilung oder Anerkennung. Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Fuchs, P. (2002): Behinderung und soziale Systeme. Anmerkungen zu einem schier unlösbaren Problem. Online in: http://www.ibs-networld.de/Ferkel/Archiv/fuchs-p-02-05_behinderungen.html (27.04.2015)

Honneth, A. (1992): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Suhrkamp.

Honneth, A. (2010): Ohne Liebe fehlt uns eine Dimension. Interview mit Axel Honneth. In: Frankfurter Rundschau, Ausgabe Nr. 10/2010 vom 11.1.2010, 14.

Katzenbach, D. (2004): Anerkennung, Missachtung und geistige Behinderung. Sozialphilosophische und psychodynamische Perspektiven auf den sogenannten Paradigmenwechsel in der Behindertenpädagogik. In: Ahrbeck, B. / Rauh, B. (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer, 127-144.

Sansour, T. & Bauernschmitt, S. (2014): Zettelkasten – didaktisches Instrument und Kunstgriff in inklusiven künstlerischen Prozessen. In: BDK-inform. Zeitschrift des BDK Baden-Württemberg.

Urlaß, M. (2005): Kunst + Unterricht Nr. 290, Pflanzen / Material Kompakt, Friedrich-Verlag

Urlaß, M. (2014): Kunst des Anfangs. Einstiegsszenarien künstlerischer Projektarbeit in Schule und Hochschule. In: Zeitschrift Ästhetische Bildung JG. 6, 2014, Nr. 2 (online) <http://zaeb.net/index.php/zaeb>.

Manfred Safr

Transformationspotentiale der Bildnerischen Erziehung

Wo liegt ein Potential? Welche Möglichkeiten liegen in seiner Veränderung und wie ist deren Bandbreite ausgelegt? Inwiefern können sich vom Gesamtsystem – Bildungssystem, Schulsystem – entkoppelte Entwicklungen eines Faches etablieren? Oder repräsentiert sich nicht in jedem Teil das Bild, die strukturelle Identität vom Ganzen, und kann sich diesem nur begrenzt entziehen?

Transformationen offenbaren prozessuale Verschiebungen und Veränderungen. Manchmal können diese Veränderungen auf einen Bereich verweisen, der noch unbekannt ist, der unsichtbar ist und dadurch innerhalb der jeweiligen Struktur einen blinden Fleck verkörpert. Reizvoll wäre die Analyse, inwiefern hierfür indirekte Instrumente nützlich sein könnten. Kritische Spiegel und Rezeptoren, translokale Prozesse könnten auf Modalitäten und Potentiale hinweisen. Ergebnisse der politischen Debatte können demzufolge das Zugestehen, Einräumen und in der Folge die ökonomische Fundamentierung solcher Bereiche sein.

Das Feld des aktuellen wissenschaftlich-politischen Diskurses erscheint mir polydimensional. So lassen sich Punkte auf diesem Feld bezeichnen, welche den Begriff Bildung tendenziell dem Schaffen eines Horizonts (geistig, seelisch, ethisch, spirituell, politisch) zuordnen. Andere Punkte rechtfertigen strukturelle Konzepte eher mit dem Ver- und Ermitteln von Kompetenzen und ihrer Überprüfbarkeit (Evaluation) innerhalb einer Praxis. In der Kunstpädagogik verfolgen wir diesen Diskurs zwischen den Polen von künstlerischer Kunstpädagogik und ästhetischer Bildung auf der einen und Verfechtern einer bildorientierten Kunstpädagogik auf der anderen Seite, wobei die Strömungen der Biografie-Orientierung und der ästhetischen Forschung versuchen, eine Balance innerhalb dieses instabilen Feldes zu halten (Peez 2012: 68-79).

Grundsätzlich sehe ich die Möglichkeit, in der Kunsterziehung die Formgestaltung für SchülerInnen denkbar, umsetzbar und dadurch erlernbar zu machen. Formentwicklungsprozesse zu erlernen, kann eine grundlegende Erfahrung sein.

Diese Prozesse können Verhältnisse und Grenzen sowohl in ihrem Bestehen als auch in ihrer Verschiebbarkeit als sinnvoll erscheinen lassen. Bewusstsein als unbewegliche Materie ist schwer vorstellbar. Bewusstsein ist nicht direkt materiell erfassbar, sondern nur symbolisch, als Echo im Gedanken bzw. der Materie. Diese Übertragungs- bzw. Übersetzungsprozesse implizieren, dass Bewusstsein auch das Potential seiner Adaptierung bzw. Veränderung beinhaltet. Somit ist Bewusstsein als ein plastisches Element innerhalb eines Rahmens, der verformt werden kann, vorstellbar. Diesen Rahmen sehe ich in polydimensionaler Bewegung. Räume innerhalb dieses Körpers werden nicht nur von außen durch den institutionellen Rahmen geschaffen, sondern können sich vermutlich auch autonom und subjektiv generieren.

Im Zur-Verfügung-Stellen der Werkzeuge bzw. in der alltäglichen Praxis und der jeweils spezifischen Übung sehe ich die Relevanz eines angewandten Kompetenzbegriffes. Sinnvoll kann der Kompetenzbegriff nur dann sein, wenn er nicht nur durch eine ökonomische Verwertbarkeit begründet werden kann. Das Differenzieren in Kompetenzen erachte ich als brauchbar, wenn es die Entwicklung einer Lernerfahrung zu einer symbolischen Erfahrung fördert. Eine symbolische Erfahrung ist für mich dann gegeben, wenn die Erfahrung einer Kompetenz, oder die faktische Zunahme an Wissen, eine gedanklich-seelische Erfahrung des Bewusstseins ermöglicht bzw. bestärkt. Somit bezeichne ich symbolische Erfahrung als Ausdruck einer interstrukturellen Erfahrung zwischen Bewusstsein und Materie. Kompetenz in Teilstrukturen zu zerlegen, kann auch dort Sinn machen, wo es Bewusstsein für Zwischenschritte schafft. Dabei ist es wichtig, die gesetzliche Reglementierung nicht zum strukturellen Korsett in der praktischen Umsetzung werden zu lassen.

Ein wesentliches Charakteristikum des Kunstunterrichts ist das Ermöglichen, die Entwicklung und das Gelingen symbolischer Erfahrungen der SchülerInnen. Symbolisch sind die Erfahrungen dann, wenn die Erfahrungen und Ereignisse nicht nur direkt abgebildet wiedergegeben werden, sondern wenn sie diese Transformationsprozesse unterstützen und

Erfahrungsprozesse zur Entwicklung der subjektiven Identität ermöglichen. Die damit gekoppelte Überwindung und Toleranz von Bruchstellen, Konflikten und Fehlern kann eine Übung für soziale Toleranz und Konfliktfähigkeit sowie für die Bereitschaft zum integrativen und kooperativen Denken sein. Damit kann sich eine Verknüpfung zwischen persönlicher Biografie und öffentlicher, historischer Entwicklung anbahnen. Darin kann die individuelle Offenheit für potentielle Veränderungs- bzw. Emanzipationsvorgänge angelegt sein. Dieses Erfahren von Individualität und die Tatsache, dass dieses Selbstverständnis transformiert werden kann, stellt somit auch eine Basis für reflektierendes Denken dar. Im Kunstunterricht wird diese Form der direkten Erfahrung gekoppelt mit einer Erfahrungsqualität von Materialität und Körperlichkeit. Sie bietet dadurch eine sensomotorische Lernerfahrungsform. Wie und wodurch öffnen wir andere Territorien, wie werden diese sichtbar und durch praktische Erfahrung erkennbar? Wodurch bleiben sie nicht reine Begrifflichkeit, sondern werden ein Moment innerhalb eines sensomotorischen Erfahrungsprozesses für die SchülerInnen? Das Üben im persönlichen Ausdruck, in der an die jeweilige Situation angepassten Differenzierungsfähigkeit: Das Handwerk des Körpers kann dafür eine wesentliche Grundlage darstellen. Somit können Argumente konkret erfahrbar werden, sie bilden sich sozusagen sinnlich und eröffnen dadurch Handlungsfelder und Bewusstseinsbilder. Innerhalb dieses ästhetischen Feldes kann sich dadurch, optimistisch betrachtet, ein Zusammenhang von: Selbstentwicklung, Freiheitsweiterung, Gestaltungskompetenz sowie auch Sozialisationsfähigkeit bilden, womit grundsätzliche Transformationspotentiale der Kunsterziehung definiert sind. Wesentlich in der realen Umsetzung des Unterrichts können exemplarische Themenkomplexe wie das Erfahren, Reflektieren und Differenzieren, aber auch Darstellen, Vermitteln und Dokumentieren von Sehnsüchten, Idealen, der Freude, der Liebe, des Staunens, der Verzweiflung oder der Trauer sein. Dies kann auf eine direkte oder symbolische Weise geschehen. Innerhalb der Gesamterfahrung im Lernprozess können diese spezifischen Transformationsprozesse der Kunsterziehung den SchülerInnen helfen, für sich selbst, auch durch Phasen des Zweifels und der Unsicherheit, ihre existentielle Sicherheit zu ermitteln.

In welcher kulturellen Situation befinden wir uns aktuell? Ermöglicht eine solche Analyse auch einen anderen Blick auf die Gestaltung der aktuellen fachdidaktischen Debatte? Wieso wird dem Kompetenzbegriff in der aktuellen Lehrplan- und Bildungsdiskussion eine solche Präsenz gegeben?

Ich will in der Folge drei Facetten der gegenwärtigen kulturell-gesellschaftlichen Situation skizzieren. Möglich, dass

sich durch diese Situation die starke Sehnsucht nach Orientierung, welche sich in der zunehmenden Kompetenzorientierung ausdrückt, ein Stück weit erklären lässt.

So fasst Karen Gloy in der Schlussbetrachtung ihres Buches Komplexität – Ein Schlüsselbegriff der Moderne zusammen: „... je mehr unsere geistigen, manuellen und technischen Fähigkeiten in die Komplexität der Natur eindringen und sie bewältigen, desto mehr entzieht sie sich, indem sich immer neue und größere Felder von Komplexität eröffnen. Die Komplexität wird mit wachsender Bewältigung nicht weniger, sondern mehr“ (Gloy 2014: 160). Gloy argumentiert, dass komplexe Phänomene keine begrenzten Phänomene seien, sondern dynamische Prozesse, die sich mit der Bewältigung steigern, so dass keine festen generellen Bewältigungsmodelle mehr greifen. Daher lasse sich Komplexität nur mit komplexen Modellen begegnen, nicht mit reduktionistischen Formaten (Gloy 2014: 8). Sie unterscheidet zwischen zwei Aspekten von Komplexität: dem ontologischen Aspekt der Quantität an Daten, Informationen und Beziehungen, und dem qualitativen, epistemologischen Aspekt der Vielgestaltigkeit, der Heterogenität der Beziehungen, des Ausmaßes an Differenzierungen. Aus diesem Grund geht sie von der Annahme aus, dass die Vielfalt in ihrer Dichte und Interdependenz intransparent, unfassbar und unverständlich bleibt (Gloy 2014: 18). Als Konsequenz und Möglichkeit zur Komplexitätsbewältigung beschreibt sie drei Varianten oder, wie sie es nennt, Ebenen: die sinnlich-affektive sensomotorische Ebene einer leiblichen, instinktiven, intuitiven Form der Komplexitätsbewältigung, die praktisch-pragmatische und die durch sie zugeordneten Varianten des Trial-and-Error-Verfahrens, des Experimentierens bzw., wie sie es nennt, des Bastelns; und drittens die rationale Ebene, also die kognitiven Ordnungssysteme der Logik. Oft mischen sich die Ebenen während der Bewältigung der Phänomene (Gloy 2014: 22).

Meiner Meinung nach kann der Kunstunterricht die strukturelle Basis für das Erlernen dieser Ebenen anbieten. Wieso sind regulative Prinzipien – und die starke Kompetenzorientierung der Lehrpläne ist ein Ausdruck dessen – so wichtig geworden? Die Verankerung des Kompetenzbegriffes erneuert den Umgang mit den im Lehrplan verankerten Inhalten. Dadurch entsteht die Regulierung der unendlichen Möglichkeiten. Aber wieso greifen diese Regulationsmechanismen in viele Bereiche des öffentlichen Lebens vermehrt ein und suggerieren damit ein intensives Maß an Verbindlichkeit, Verlässlichkeit und Orientierung?

Möglicherweise befinden sich die am Kompetenzbegriff orientierten Bildungsmodelle auch deswegen in einer Hochkonjunktur, weil sie versuchen, die realen Erfahrungen von

Komplexität, Unordnung und Chaos durch Modelle der Ordnung und Reduktion in den Griff zu bekommen. Diese Realität der Unordnung und Unbeherrschbarkeit kann Unsicherheit und Angst auslösen – Angst als einen Ausdruck und Reflex dieser Unordnung der komplexen Wirklichkeit. Heinz Bude geht in seiner soziologischen Analyse *Gesellschaft der Angst* davon aus, dass die Angst alle treffen könne. „Die Angst kennt keine sozialen Grenzen ... Auch von der Sache her sind die Ängste zahllos: Schulängste, Höhenängste, Verarmungsängste ... Abstiegsängste, Bindungsängste“ (Bude 2014: 11). Bude beschreibt ein Ich, das sich durch vielfältige und ambivalente Ansprüche überfordert fühlt, dem es unendlich schwer fällt, Grenzen zu setzen, und das hinsichtlich seiner Lebensfähigkeit Angst hat. Das persönliche Potential der Mitarbeiter wird gefordert, engagiert und selbstverantwortlich für flexible Projekte einsetzbar zu sein. Optimierungsdruck kann sich niederschlagen in der subjektiven Angst, dies nicht zu bewältigen, was schlussendlich wiederum zur Überforderung und zur Depression führen kann (Bude 2014: 92-96). In dieser Situation erscheinen Probleme und Phänomene wie das der Re-Theologisierung der Politik in einem anderen Licht. Das Subjekt findet keinen Halt mehr bei sich, sondern definiert sich durch das Außen, das Andere. Angst kann die Selbstbestimmung gefährden und macht empfänglich für Ordnungsmodelle wie die Religion. Doch genau in diesem Spannungsfeld lebt das moderne Individuum, wie Bude es abschließend definiert: „Ohne die Anderen kein Selbst, ohne Ambiguität keine Identität, ohne Verzweiflung keine Hoffnung, ohne Ende kein Anfang. Dazwischen ist die Angst“ (Bude 2014: 157).

Alain Ehrenberg beschrieb bereits 1998 die Ohnmacht, in der sich dieses erschöpfte Selbst befindet. Die subjektive Realität des Menschen im 20. und beginnenden 21. Jahrhundert leide daran, dass eine Differenz zwischen den unbegrenzten Möglichkeiten, dem Unbeherrschbaren und der verwirklichtbaren Realität bestehe. „Der Depressive ... ist erschöpft von der Anstrengung, er selbst werden zu müssen“ (Ehrenberg 2008: 15). Der durch die Depression erzeugte Mangel an Empfindungen und die Leere stehen in einem Verhältnis zu dem durch die Sucht erzeugten Übermaß an Reizen – dem Rausch. In der Analyse Ehrenbergs sind die Depression und die Sucht wie die Vorder- und Rückseite des souveränen Individuums, das glaube, „der Autor seines eigenen Lebens zu sein, während er doch Subjekt im doppelten Sinne ist, und dabei Souverän und Untertan ist und bleibt (Arendt 1961; Ehrenberg 2008: 304). „Depression und Sucht sind die Namen, die dem Unbeherrschbaren gegeben werden, wenn es nicht mehr darum geht, seine Freiheit zu erkämpfen, sondern darum, man selbst zu werden und die Initiative zu ergreifen. Sie

erinnern daran, dass das Unbekannte ein konstitutiver Teil der Person ist. ... Die Depression ist das Geländer des führungslosen Menschen, sie ist nicht nur sein Elend, sondern das Gegenstück zur Entfaltung seiner Energie. Die Begriffe Projekt, Motivation und Kommunikation sind die beherrschenden Werte unserer Kultur“ (Ehrenberg 2008: 306). Dieses Feld der Ambivalenzen: Psychische Befreiung, persönliche Initiative, aber auch Unsicherheit der Identität, das unendliche Feld der Möglichkeiten kann auch die Unfähigkeit zu handeln erzeugen und somit zu Blockaden bzw. zur Depression führen. Antidepressiva bzw. Abhängigkeit von einem Wirkstoff, einer Aktivität oder einer Person (Ehrenberg 2008: 22) können als Strategien bezeichnet werden, um die Differenz erträglich zu machen. Betäubung als Lebensstrategie, Nervosität und Burn-Out sind die diagnostizierbaren Auswirkungen dieser Situation.

Kunstunterricht ist nicht Sport- oder Wirtschaftsunterricht: Es geht nicht darum, der Beste oder der Erste zu sein und auch nicht darum, etwas möglichst schnell und effizient umzusetzen. Ja, es geht zumeist nicht einmal darum zu gewinnen, außer vielleicht ein neues Bild der Wirklichkeit. Vielmehr geht es darum, etwas zur Sprache zu bringen, ein Bild – eine Ausdrucksform für gedankliche, emotionale, seelische oder auch soziale Prozesse zu empfinden, zu sehen und in der Folge eine Ausdrucksform dafür zu finden. Dies stellt eine Übersetzungs- und Transformationsarbeit dar. Etwas also in eine andere, nicht unbedingt neue Form zu übertragen bzw. zu übersetzen und somit auch den blinden Fleck in einen Bereich der Sichtbarkeit und Bearbeitbarkeit zu überführen.

Aktuell leite ich ein Seminar zum Thema *Übersetzen* an der Abteilung Fachdidaktik – Bildnerische Erziehung – KKP der Universität für angewandte Kunst Wien. Bei einer kleinen informellen Befragung formulierten die StudentInnen die folgenden Ideale und Ziele für ihren zukünftigen Unterricht. Ich denke, ein künftiger Lehrplan sollte den Lehrenden und den SchülerInnen ermöglichen, diese Zielvorstellungen umzusetzen, womit ich auch diese Überlegungen als Transformationspotentiale festhalten möchte.

- ◆ Dass die SchülerInnen ihre Lebensumwelt erforschen und mit offenen Augen und einer differenzierten Wahrnehmung den Klassenraum verlassen
- ◆ Freiräume schaffen, Kunst vermitteln, Arbeitssituation ohne Leistungsdruck
- ◆ Unterricht in Bildnerischer Erziehung hat im Verhältnis zu vielen anderen Bildungsformaten ein großes Potential, Lehre unabhängig von gesellschafts- und bildungspolitischen Trends – wie Orientierung an ökonomischen Kriterien, allgemeine Bedarfs- und Anlassorientierung und Verdinglichung – zu etablieren

- ◆ Selbstbestimmung, Kritikfähigkeit, gesellschaftspolitische Verantwortung des Individuums, Fähigkeit zur vertiefenden Auseinandersetzung
- ◆ Eigenständige Identitätsentwicklung fördern, Bildlesefähigkeit entwickeln, Bewusstsein schaffen: Ich kann selbst etwas gestalten und erfinden. Ich kann mein eigenes Leben selbst gestalten, selbst Entscheidungen treffen
- ◆ Handwerkliche Fähigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern entwickeln
- ◆ Feinfühlig präzise Wahrnehmung, Wissen um polyvalente Realität/en und Lebensparadoxien, Wissen um unterschiedliche Zugangsweisen zum künstlerischen Arbeiten und dessen Ausdrucksmittel
- ◆ Lustvolles Experimentieren und Schaffen

Mein Eindruck ist, dass die aktuell entwickelten Lehrpläne durch ihre zunehmende Kompetenzorientierung ästhetisches Denken vermehrt ausklammern. Das ästhetische Denken wird zu einem blinden Fleck. Was ist ästhetisches Denken? Wolfgang Legler schreibt dazu in seinem Text *Schillers Idee der ästhetischen Bildung* „Während dem Logiker an Eindeutigkeit, an intensiver Klarheit gelegen ist, geht es dem Ästhetiker um extensive Klarheit, darum, die Wirklichkeit in ihrer Vielfalt und ihrem lebendigen Zusammenhang zu erfassen“ (Legler 2011: 82), bzw. „Nur im Durchgang durch eine an keinen Zweck gebundene Bestimmungslosigkeit werden unsere Sinne und unser Verstand also neu bestimmbar, d.h. offen für etwas Neues, kann aus einer leeren eine erfüllte Unendlichkeit werden“ (Legler 2011: 94). Diese Erfahrungsräume sollten geschaffen werden bzw. weiterhin vorhanden bleiben. Freiräume, extensive Klarheit bzw. Bestimmungslosigkeit können die Basis für das Verankern künftiger Kompetenzen bilden.

Pragmatische Potentiale:

- ◆ Senkung der Themen für die mündliche Reifeprüfung von 18 auf 10
- ◆ Verhindern einer Stundenreduktion, Fächerzusammenlegung oder eines Flächenfachs der Kunstfächer
- ◆ Verhindern eines Abdrängens der Kunstfächer in die Nachmittagsstunden bzw. den Freizeitbereich
- ◆ Anrechnung von künstlerischen Projekten und Ausstellungen als individuelle Weiterbildung in Form von zusätzlichen Werteeinheiten bzw. Zusatzeinkommen
- ◆ Initiieren von Gesprächen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen zur Weiterentwicklung des Faches
- ◆ Etablierung einer Kultur der Forschung an den Schulen
- ◆ Anrechnung der Forschungsprojekte in Form von zusätzlichen Werteeinheiten bzw. Zusatzeinkommen
- ◆ Etablierung einer Datenbank von Forschungsprojekten an Schulen im Kunstbereich

Transformationspotentiale sind gegeben – ein Spurwechsel ist möglich, und der Philosoph Žižek erachtet es als wichtig, „Die Grenzen des Möglichen und Unmöglichen neu zu denken und neu zu definieren“ (Žižek 2014: 144).

Wien, Mai 2015

Literatur

Arendt, Hannah: Zwischen Vergangenheit und Zukunft: Übungen im politischen Denken I – München/2013
 Bude, Heinz: Gesellschaft der Angst – Hamburg/2014
 Ehrenberg, Alain: Das erschöpfte Selbst – Frankfurt am Main/2008
 Gloy, Karen: Komplexität – Paderborn/2014
 Legler, Wolfgang: Einführung in die Geschichte des Kunstunterrichts – Oberhausen/2011
 Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik – Stuttgart/2012
 Žižek, Slavoj: Fordern wir das Unmögliche – Hamburg/2014

Der Kongress in Zahlen

Die 444 (!) TeilnehmerInnen kamen aus Tschechien (1), Ungarn (1), Finnland (1), Dänemark (1), Italien (1), den Niederlanden (4), der Schweiz (51), Österreich (117) und Deutschland (268).

Davon waren 318 Frauen und 126 Männer.

167 waren als Studierende registriert.

Knapp die Hälfte (210 davon 49 Studierende) waren Mitglieder einer der drei Fachverbände (Ibg, BDK, BÖKWE).

Věra Uhl Skřivanová

Vergleichende Pädagogik als Basis der internationalen Forschungen und Dokumente

Einleitung

Die Arbeitsstelle für Historische und Vergleichende Kunstpädagogik an der Universität der Künste in Berlin, wo u. a. vergleichende Studien zur Ästhetischen Erziehung in Ungarn (1992), Österreich (1992), Großbritannien (1992) und in der Tschechischen Republik (2004) realisiert wurden, wurde im Jahr 2010 geschlossen. Bedeutet dies, dass die vergleichende Kunstpädagogik ihre Stellung als Disziplin verloren hat? Und dies in einem Europa der konvergierenden Staaten, der intensiven Kontakte im Bildungssektor. Wie ist der Stand der gegenwärtigen vergleichenden Kunstpädagogik? Welche Methodologie und Instrumente nutzt sie zur Forschung? Welches Potenzial bietet sie als Basis des internationalen Austausches?

Gegenwärtig entstehen Publikationen, wie z. B. Bering, K.; Niehoff, R. (Hgg.): *Visual Learning. Positionen im internationalen Vergleich*, 2013, oder Projekte, deren Ziel ein internationaler Austausch im Sinne einer Beschreibung verschiedener kunstpädagogischer Konzeptionen ist, curriculare Dokumente oder die Konstitution eines internationalen Referenzrahmens. Bereits dies ist eine riesige Leistung.

Voraussetzung einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit ist allerdings eine funktionierende Kooperation. Eine europäische Zusammenarbeit benötigt zuerst eine gemeinsame Kenntnis des Fachkontextes in verschiedenen Ländern (Schulsysteme, Curricula, Fachtheorie, Begrifflichkeit und Fachdenken), ebenso wie die Kenntnis von äquivalenten Kategorien des Austausches und Instrumenten des richtigen Vergleiches. Dieses versuche ich anhand von eigenen realisierten Beispielen im Rahmen eines tschechisch-deutsch-österreichischen Forschungsprojektes zu illustrieren.

Internationale Zusammenarbeit und vergleichende Pädagogik

An nahezu jeder Universität werden derzeit mehrere internationale Projekte realisiert, zum Beispiel die Projekte *Creative Connections* (2012 – 2015)¹, oder *Images and Identity*² (Fulková 2014: 17). Auf der Webseite der Zentrale für Un-

terrichtsmedien³ finden wir im Rahmen der Didaktik des Faches Kunst, Kap. 8 *International vergleichende Forschung und interkulturelle Forschung* eine große Auswahl an Masterarbeiten, Dissertationen und internationalen Projekten. Die bekannteste internationale Organisation der Kunstpädagogen ist *The International Society for Education through Art* (INSEA), die bereits nach dem Zweiten Weltkrieg eine ganze Reihe von internationalen Tätigkeiten organisiert und vereinbart hat. Im Jahr 2010 wurde das *Europäische Netzwerk für Visual Literacy* (ENViL) gegründet⁴. Das Netzwerk untersucht verschiedene europäische Kompetenzkonzeptionen im Bereich der Kunst- und Designpädagogik (Bildnerische Erziehung). Dabei fokussiert sich ENViL auf visuelle Kompetenzen, die Lernende im Kunstunterricht erlangen können. Auf dieser Basis wird ein Entwurf des Referenzrahmens entwickelt, der die zentralen Kompetenzen beschreibt.

In Europa sind gemeinsame Bildungsziele definiert, die Kontakte im Bildungssektor intensivieren sich. Auch Gymnasien, Grundschulen, sogar Kindergärten interessieren sich für einen internationalen Austausch. Benötigt man in diesem Zusammenhang die vergleichende Pädagogik? Es ist möglich, ein gemeinsames Projekt ohne komparatistische Vorstudien zu realisieren. Es ist möglich, von scheinbaren Gemeinsamkeiten auszugehen und sich mit gleichen Inhalten zu beschäftigen. Aber, und das ist gerade das Problem, sind es wirklich Gemeinsamkeiten? Kommt es zu einem richtigen Austausch, ohne vorab Informationen über einen Bildungskontext, Fachtermini, Fachdenken und Sprachdenken auszutauschen?

Die in der Gegenwart entstehenden internationalen kunstpädagogischen Projekte beziehen sich selten auf vergleichende Pädagogik. Die vergleichende Kunstpädagogik wird selten als wissenschaftliche Disziplin mit ihrem breiten Fokus wahrgenommen. Dies liegt sicher u. a. daran, dass deren Verfahren, Methoden und Grundprinzipien noch mehr definiert und etabliert werden müssen. Es wurden auch keine Instrumente für einen Vergleich und Austausch der internationalen kunstpädagogischen Bildungsinhalte und Bildungsziele entwickelt und etabliert.

Rahmen und Möglichkeiten der gegenwärtigen vergleichenden Pädagogik in Tschechien und Deutschland

Eine klassische Definition der vergleichenden Pädagogik ist im Rahmen von theoretischen und empirischen Aktivitäten mit der Zielsetzung, Charakteristiken und Funktion der Bildungssysteme verschiedener Länder, deren Deskription, Komparation und Evaluation darzustellen, begrenzt (Průcha 2012: 21). Die Dynamik soziopolitischer und kultureller Entwicklungen der Gesellschaft veranlasste die vergleichende Pädagogik, ihre Grenzen zu erweitern und eine progressive Disziplin – die interkulturelle Pädagogik – zu integrieren. Damit sprechen wir derzeit über ein multidisziplinäres Gebiet der vergleichenden Pädagogik, die nicht nur auf der klassischen Pädagogik fußt, sondern sich auch an anderen Sozialwissenschaften orientiert.

Die deutsche vergleichende Pädagogik vereint Komparatistik und internationale (interkulturelle) Pädagogik, die realisierte Bildungsprozesse in multikulturellen und mehrsprachigen Umgebungen beschreibt. Der Akzent liegt auf den theoretischen Grundlagen und der Entwicklung der in diesem Sinne etablierten Disziplin. Eine Spaltung zwischen der Komparatistik und der internationalen (interkulturellen) Pädagogik ist für die deutsche Konzeption der vergleichenden Pädagogik typisch (Hornberg 2009). Die Vertreter der engeren Definition der Disziplin, die sich auf die klassische Komparatistik begrenzen, werfen den Vertretern des breiteren Rahmens vor, unwissenschaftliche Verfahren zu nutzen, nur zu beschreiben und nicht zu vergleichen, eine subjektive Herangehensweise und die Vertretung bestimmter eigener Interessen. Die Vertreter des breiteren Disziplinverständnisses sind der Meinung, dass interkulturell orientierte Studien wertvolle Materialien und Ergebnisse bedeuten, die man als Grundlage von Datensammlungen verstehen sollte, die zu einem späteren Zeitpunkt genutzt werden können (Adick 2008: 31). Hornberg treibt diesen Konflikt auf die Spitze und nennt die Vertreter dieser beiden Konzeptionen „Komparatisten“ und „Internationalisten“. Darüber hinaus werden die Komparatisten anhand ihres Interesses für Forschung und die Internationalisten anhand ihres Interesses für die Praxis charakterisiert (Hornberg 2009: 14). Trotz dieser Spannung erinnert Hornberg (2009: 13) an die Ideen von Marc Antonie Jullien de Paris, den Gründer der vergleichenden Pädagogik, der in seinem Essay *Esquisse et Vues préliminaires d'un Ouvrage sur l'Education comparée* (1817) die Kompositionselemente der vergleichenden Pädagogik als eine vergleichende Analyse und internationale Pädagogik bezeichnet. Christel Adick findet in der Einführung in die vergleichende Pädagogik, ein legitimer Teil der vergleichenden Pädagogik

sei auch die Ethnopedagogik (eng. „Anthropology of Education“), die von der Autorin als interdisziplinäres Gebiet zwischen Ethnologie und Pädagogik verstanden wird (Adick 2008: 36).

Die vergleichende Pädagogik erlebt derzeit eine Konjunktur. Das hat zu tun mit der Internationalisierung, dem gesteigerten Interesse an internationalen Leistungsvergleichen und mit den Fragen, die sich vor dem Hintergrund der weltweiten Globalisierung von Bildung, den bestehenden (nationalen) Differenzen zwischen den Bildungssystemen und innerhalb von Bildungssystemen ergeben. Relevant sind derzeit z. B. Fragen der *Methodologie des Kulturvergleichs*. Man fragt sich, *wie man Kulturen vergleichen kann, ohne sie zu verdinglichen oder zu essenzialisieren, aber auch ohne den Kulturbegriff zu beliebig werden zu lassen*. Auch Fragen der kulturellen Unterschiede von Unterricht (also pädagogischen Interaktionen) sind zunehmend wichtig.

Vergleich der Bildungsinhalte. Funktionsbasis der internationalen Kooperation – ein gegenseitiges Verständnis

Eine Internationale Zusammenarbeit benötigt eine gemeinsame Kenntnis von Fachkontext und Fachdiskurs in den jeweiligen Ländern. Genauso kann man konstatieren, dass etwas als Sprachdenken oder „Fachsprachkontext“ existiert, deshalb ist es so schwer, die komparatistische und interkulturelle Orientierung zu verbinden. Wie kann man die Bildungsinhalte in einer empirischen Realität vergleichen?

In den Jahren 2005 bis 2008 habe ich eine vergleichende kunstpädagogische tschechisch-deutsche Studie realisiert (Uhl Skřivanová 2013), dann die große Menge an Materialien aus der empirischen Realität bis 2010 ausgewertet. 2013 und 2014 wurde diese Studie fortgesetzt und auch ein Vergleich in Österreich realisiert. Es wurde versucht, die Kriterien der vergleichenden Pädagogik (Komparatistik) und der Interkulturellen Pädagogik anzuwenden. Als Basis einer ethnographischen vergleichenden Forschung wurden zuerst der Bildungskontext, die Fachtradition, Fachdiskurs und Fachtermini in deutschsprachigen Ländern für einen tschechischen Adressaten illustriert.

Als gemeinsames Instrument für den Vergleich wählte ich die Fachkompetenzen und deren Dimensionen. Da allerdings in der Tschechischen Republik keine Begrifflichkeit der kunstpädagogischen Fachkompetenzen vorhanden ist, und da zwei Länder die Bildungsziele und Inhalte immer unterschiedlich definieren, musste ich zuerst die curricularen Inhalte und Lernziele operationalisieren und in die Fachkompetenzen anhand semantischer Verfahren transformieren.

1 <http://creativeconnections.eu/>

2 <http://www.image-identity.eu/>

3 http://kunst.zum.de/8_9.htm#1

4 <http://envil.eu/>

Aus dem Vergleich der tschechischen und bayerischen Curricula stammen folgende Ergebnisse:

- ◆ In den bayerischen Lehrplänen des Faches Kunst für das achtjährige Gymnasium sind die Lernziele im Gegensatz zu den tschechischen häufiger definiert, besonders hinsichtlich der künstlerischen Arbeit (technische, methodische, mediale Kompetenz).
- ◆ Im tschechischen Curriculum liegt der Akzent auf den personalen Kompetenzen, d. h. der Identifikation, der Selbstbestimmung, des Erlebnisses, des sinnlichen und differenzierten Wahrnehmens sowie den sozialen Kompetenzen usw.
- ◆ Die bayerischen Lehrpläne unterstreichen im Vergleich zu den tschechischen die kognitiven Kompetenzen.

In der nächsten Etappe der Forschung wurde die Einlösung der Lernziele der tschechischen und bayerischen Curricula während des Unterrichts in der gymnasialen Praxis aufgezeichnet. Im Rahmen dieser Feldforschung wurden die Daten im Kunstunterricht an sieben tschechischen und acht bayerischen Gymnasien erhoben. Die Dokumentation dazu enthält Hospitationsnotizen, Fotodokumentationen der Arbeiten von Schülern, Fragebögen für Lehrer mit dem Ziel, die konkreten Unterrichtskonzepte des Lehrers zu erfassen. Die Hospitationsnotizen aus dem Unterricht von sechs tschechischen und sechs bayerischen Kunstlehrern wurden mit der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) hinsichtlich realisierter Lerninhalte ausgewertet. Aufgrund einer Triangulation zwischen Unterrichtsbeobachtungen, Fragebögen und Fotodokumentation wurden folgende Ergebnisse gewonnen:

- ◆ An den tschechischen Gymnasien wurden die Visualisierung der Imaginations- und Fantasietätigkeit des Schülers und die Interpretation der bildnerischen Resultate akzentuiert.
- ◆ Als Schlüsselwörter der kunstdidaktischen Schwerpunkte nannten die Lehrer: Kommunikation, Reflexion, Selbstaussdruck, Fantasie und Kreativität.
- ◆ Die bayerischen Lehrer formulierten oft als Lernziele: Deskription, Komparation, Variation, Kombination und Orientierung in der bildnerischen Struktur.
- ◆ Als Antworten auf die Frage nach den primären Fokussierungen wurden an erster Stelle genannt: allgemein Kunst, Gegenwartskunst und die eigene künstlerische Arbeit.

Die tschechischen Gymnasien strebten personale Kompetenzen stärker über fächerübergreifendes Arbeiten an. Die weiteren an tschechischen Gymnasien vermittelten und akzentuierten personalen Kompetenzen zielen auf Selbstbestimmung, Identifikation, Genussfähigkeit und Sensitivität.

Aus den Forschungsergebnissen ließ sich für die bayerischen Gymnasien mit Blick auf die personalen Kompetenzen eine stärkere Orientierung an kognitiven Kompetenzen, an Konzentration, Ausdauer und der Fähigkeit zur Bewertung eigener und fremder Arbeiten feststellen.

Hinsichtlich Gestaltungstechniken und konzeptuellem Vorgehen wurden an den tschechischen Gymnasien häufiger kombinierte und experimentelle Techniken angewandt, im Gegensatz zu den bayerischen Gymnasien, wo oft klassische Techniken und Arbeitsstrategien genutzt wurden, um technische und methodische Kompetenzen zu erlangen.

Die bildnerischen Arbeiten an den tschechischen Gymnasien hatten oft ihre Quelle in der Literatur, in fächerübergreifenden Projekten, Bezügen zu Kunstwerken oder Kunststilen aus Geschichte, Alltag oder Natur. Weniger dagegen wurden künstlerische Recherchen in der gesellschaftlichen Realität durchgeführt. Die bildnerischen Arbeiten an den bayerischen Gymnasien gingen eher von Kunstwerken, der unmittelbaren Naturanschauung, dem Porträt, der Architektur, der Gebrauchskunst oder Mode aus (Uhl Skřivanová 2012).

In Österreich wurden die Hospitationen an acht Gymnasien in Wien, Salzburg und Linz in den Jahren 2013-2014 durchgeführt. Anhand gleicher Methodologie und Instrumente wurden die Forschungsbefunde ausgewertet. Es wurde deutlich, dass die österreichische Schulrealität mit der tschechischen durch die gemeinsame Historie mehrere Ähnlichkeiten zeigt. Das zeigt sich bereits beim Namen des Faches, das in beiden Ländern *Bildnerische Erziehung* heißt. Spiel wird oft auch im Gymnasium als didaktische Methode angewandt und ein bildnerisches Erlebnis kann man als eine didaktische Kategorie verstehen.

Die Fotodokumentation der Schülerarbeiten verschiedener Jahrgangsstufen zeigt einen systematischen, strukturierten und bewussten Umgang mit dem Unterrichtsstoff während eines Schuljahres. Im Rahmen des Forschungsmusters weisen die Ergebnisse der Analyse darauf hin, dass die bayerischen und österreichischen Lehrer bessere Systematiker sind als ihre tschechischen Kollegen. Möglicherweise liegt der Grund bereits in den curricularen Vorgaben. In den tschechischen Lehrplänen sind die Bildungsinhalte sehr allgemein definiert und der Lehrer hat bei der Unterrichtsgestaltung eine große Freiheit. In den deutschsprachigen Ländern werden konkrete Inhalte genannt, die vermittelt werden.

Ein klarer Akzent wird an den österreichischen Gymnasien auf das Material und seine Eigenschaften gelegt. Die Möglichkeiten seiner Bearbeitung und Rezeption dienen oft als eine bildnerische Herausforderung. Der Unterricht unterstützt auf diese Art und Weise die Kompetenzen der Wahrnehmung mit allen Sinnen, Variation, Kombination und Auswahl,

im Umgang mit der Materialvielfalt wie auch verschiedener Arbeitsvorgänge. Die österreichischen Lehrer bezogen sich immer auf Kunstgeschichte, auch im Hinblick auf die nun von den Lehrern selbst zu formulierenden Fragen in der Matura (Uhl Skřivanová 2013).

Digitale Medien wurden während des Unterrichts selten eingesetzt, obwohl der Lehrer seinen Unterricht oft mit Hilfe von Internetquellen vorbereitet hat. Dies konnte auch in Tschechien beobachtet werden (Šobáňová 2012: 38).

Fazit

Es ist notwendig, die kunstpädagogischen Instrumente des Vergleiches, Austausches und Verständnisses und der Evaluation der internationalen Bildungsinhalte zu suchen. Der vergleichenden Kunstpädagogik und Kunstdidaktik gehört die Zukunft.

Mit dem akademischen Jahr 2014/2015 wurde an der *Karlsuniversität Prag* das Fach *Vergleichende Kunstpädagogik* für die Doktoranden etabliert. Eine zunehmende Zahl an internationalen Projekten und Forschungen machte dies notwendig, damit eine Basis des internationalen Austausches gefunden werden kann. Das Fach befasst sich mit den Möglichkeiten und methodologischen Instrumenten der vergleichenden Kunstpädagogik im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin, mit ihrem Rahmen und Verfahren (im Zusammenhang mit den Verfahren der Sozialwissenschaften: Soziologie, Psychologie, Ethnologie; empirischen, interkulturellen, interdisziplinären Verfahren; qualitativer und quantitativer Forschung in der vergleichenden Pädagogik). Die besondere Aufmerksamkeit gilt der Orientierung der gegenwärtigen europäischen Bildungsziele, der Visual Literacy und dem Vergleich der tschechischen Fachbildung mit dem Ausland. Ab 2016/2017 soll den Studierenden zum ersten Mal auch das Fach vergleichende Kunstdidaktik angeboten werden.

Literatur

Adick, Christel: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Kohlhammer, Stuttgart 2008, ISBN 978-3-17-018858-7.

Fulková, Marie: Kvalitativní metody výzkumu v aktuálních výzkumných projektech KVV PedF UK zlet 2011 a 2012/1 (Vybrané metodologie a metody). In Uhl Skřivanová (Hg.): Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy ke vzdělávání. Ústí nad Labem: UJEP, 2014. ISBN 978-80-7414-582-7.

Hornberg, Sabine: Anmerkungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland und zu den folgenden Beiträgen. In Hornberg/Dirim/Wojtasik-Lang/Mechril (Hg.): Beschrieben-Verstehen-Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland, Waxmann Verlag, Münster 2009, ISBN 978-3-8309-2128-8.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007. ISBN 978-3-82-8229-5.

Průcha, Jan: Srovnávací pedagogika. Mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Portál, Praha 2012, ISBN 978-80-262-0191-5.

Šobáňová, Petra: Učitel výtvarné výchovy a internetové zdroje informací. In Myslivečková/Jurečková-Mališová (Hg.): Výtvarná výchova ve světě současného umění a technologií I. Využití ITC a dalších nových přístupů ve výtvarné výchově. KVV PF UP, Olomouc 2012. ISBN 978-80-244-3089-8.

Uhl Skřivanová, Věra: Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht, Komparation der Bildungsinhalte. BDK Mitteilungen 1. 2012, S. 27-30. ISSN 0005-2981.

Uhl Skřivanová, Věra: Oborové kompetence výtvarné výchovy v diskurzu německy mluvících zemí. In: Kultura, umění a výchova. KVV PF UP, Olomouc 2013. ISSN 2336-1824. http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3 (abgerufen am 16. 2. 2015).



Marc Fritzsche

Aspekte des internationalen kunstpädagogischen Fachdiskurses im Feld digitaler Medien

Der kunstpädagogische Fachdiskurs im deutschsprachigen Raum hat nur wenige Verbindungen zu den meist auf Englisch geführten internationalen Debatten im Fach.¹ Dies betrifft sowohl die Rezeption der entsprechenden Texte als auch die Veröffentlichung eigener Positionen in global orientierten Publikationen und auf internationalen Kongressen. Die Kooperation von Fachleuten zumindest der Länder Deutschland, Österreich und Schweiz hat jedoch beim Salzburger Kongress 2015 einen ermutigenden Aufschwung erfahren. Dem war beim Bundeskongress 2012 in Dresden der bis dahin ungewöhnliche Einbezug internationaler Fachperspektiven vorausgegangen.

In Deutschland und der Schweiz ist der Rahmen für bildungspolitische Vorgaben meist auf die Bundesländer bzw. Kantone, höchstens aber die Nation bezogen. Letzteres ist auch in Österreich die vorherrschende Perspektive. Dies trägt neben sprachlichen Barrieren dazu bei, den Blick tendenziell nach innen zu richten. Im Fall einer diesbezüglichen internationalen Orientierung wird zumindest politisch und gesellschaftlich eher in Wettbewerbs- als in Kooperationskategorien gedacht. Zudem können eventuelle fachbezogene sowie kulturelle Spezifika, besonders aber die Reichhaltigkeit nationaler Debatten zu der Einschätzung führen, darüber hinaus müsse kaum etwas berücksichtigt werden. Die Menge der Impulse, die dies beispielsweise in den Hochschulen ändern wollen, ist derzeit noch sehr gut überschaubar. So wird eine Haltung reproduziert, die angesichts von Globalisierungstendenzen in Alltag, Kunst und Wissenschaft unzeitgemäß erscheint und die mittelfristig zur Bedrohung für die Disziplin Kunstpädagogik werden kann.

Dass es in einigen anderen Ländern ähnlich zugeht, hilft nicht weiter. Der US-amerikanische Fachdiskurs wird international stärker als andere rezipiert und hat daher eine erhöhte Bedeutung für die globale Diskussion. Die Kehrseite dieses Sachverhalts zeigt sich beispielsweise im in den USA publizierten „International Handbook of Research in Arts Education“². Der Abschnitt zum Forschungsstand bezüglich Computertechnologie und Kunstpädagogik³ wird dem in Titel

des Buches formulierten Anspruch nicht gerecht: Weniger als zehn Prozent der verwendeten Quellen haben eine internationale Perspektive. Somit kann der sehr detaillierte Text lediglich für den damaligen Stand der Diskussion in den USA als einschlägig angesehen werden. Eine genauere Untersuchung des internationalen Fachdiskurses⁴ im Feld digitaler Medien zeigt, dass weltweit manche Themen deutlich intensiver als im deutschsprachigen Raum diskutiert werden.

Haltungen

Einige Fachleute erwarten eine generell von der Technologie getriebene Entwicklung der Kunstpädagogik, besonders in der neuen Generation von Lehrkräften. Deren Schwierigkeit könnte jedoch angesichts ihrer eigenen Immersion im digitalen Medium besonders in der Distanznahme dazu liegen. Dies wird auch als Problem für heutige Schüler angesehen.

Anders Marner und Hans Örtegren haben bei schwedischen Kunstpädagogen vier typische Haltungen gegenüber digitalen Medien ermittelt. Als ein Extrem sehen sie generellen Widerstand beispielsweise unter Verweis auf begrenzte curriculare Ressourcen, als ein anderes die eher theoretische Absicht der Integration einer vollständig digitalisierten Kunstpädagogik in ein „general subject managing all kinds of new media under one umbrella“⁵. Eine häufig auftretende Variante sei die gelegentliche Integration digitaler Verfahren. Seltener sei eine tatsächliche konzeptionelle Einbettung zu beobachten.

Im Rahmen fachspezifischer Überlegungen wird häufig die Möglichkeit betont, durch die Nutzung digitaler Medien Lernprozesse zu verändern und zu verbessern. Dabei werden die neuen Möglichkeiten in einem großen Teil der Veröffentlichungen positiv und bisweilen unkritisch beschrieben. Die Forderung nach dem Einbezug aller Sinne wird nur gelegentlich als im Umgang mit digitalen Medien besonders wichtig betont. Generell als selbstverständlich wird inzwischen der Einsatz zu Zwecken von Dokumentation und Recherche angesehen. Forderungen nach einem Bezug auf medientheoretische oder technikphilosophische Grundlagen sind eher selten.

Viele Autor_innen fordern eine Beschäftigung mit zeitgenössischer digitaler Kunst, einerseits um deren Möglichkeiten kennenzulernen und selbst anzuwenden, andererseits um ihre kritische Untersuchung von Gesellschaft für den Unterricht nutzbar zu machen: „Through conceptual, social, political, and interactive experiences, new media artists critically expose the subtleties of the contour edge of digital visual culture interfaces as they invisibly structure human activity.“⁶

Global Citizenship

Globalisierung wird generell als wesentliche Vorbedingung des Einsatzes digitaler Medien angesehen. In diesem Zusammenhang wird häufig die Lehre eines kritischen Blicks auf deren visuelle Produkte gefordert, meist mit dem Ziel der Förderung von demokratischer Partizipation und kultureller Emanzipation. Robert Sweeny betont, dass dies durch digitale Medien nicht zwangsläufig gefördert werde.⁷ In den USA werden verschiedene Projekte beschrieben, die auf Grundideen der *Kritischen Theorie* Bezug nehmen. Dort werden auch über die Fachgrenzen hinausweisende Anforderungen formuliert, beispielsweise von Elizabeth Delacruz: „Technology pedagogy is not only about technology, but also about community building and public engagement“⁸. Sie hebt zugleich die Wichtigkeit von bedeutsamer Kommunikation hervor und postuliert verantwortungsvolle Weltbürger_innen als ein Ziel von Kunstpädagogik.

Eine umfassende Untersuchung zu einem EU-Projekt, das explizit politische und kunstpädagogische Lernziele verband, haben Rachel Mason und Carl-Peter Buschkühle herausgegeben.⁹ Darin wird sowohl der Transfer traditioneller Verfahren in digitale Medien als auch der Einbezug neu entstandener Möglichkeiten gefordert. Lernende seien zu einem kritischen Standpunkt gegenüber Inhalten und Medien zu befähigen.¹⁰

Orientierung an der Alltagswelt der Jugendlichen

Viele Publikationen fordern, die Erwartungen, Interessen und Fertigkeiten der Jugendlichen für den kunstpädagogischen Einsatz digitaler Medien zu nutzen. Sie experimentierten ohnehin regelmäßig mit digitalen Medien – allerdings meist außerhalb der Schule. Dort seien sie oft kreativeren und herausfordernderen Lernerfahrungen ausgesetzt als in der Schule. Eine generelle Ablehnung erscheine daher auch für den Kunstunterricht als nicht mehr akzeptabel.

Gelinge es aber, digitale Medien kunstpädagogisch erfolgreich einzusetzen, so führe dies zu höherer Motivation und Aktivität, beispielsweise in den Bereichen Kommunikation, Kooperation, Problemlösung, kritisches Denken etc. Für den

Bereich der Bildherstellung steht dem der Befund gegenüber, dass bei Schülern die Wertschätzung für manuelle Fähigkeiten höher sei als für digitale¹¹.

Vielfach wird der Einsatz sozialer Medien für kunstpädagogische Aktivitäten verlangt und gelegentlich auch beschrieben. Mittels Fortsetzung und Ausweitung der Kommunikation außerhalb des Klassenraums könnten unbekannte Wege der Auseinandersetzung mit Künstlern und Öffentlichkeit beschritten werden. Durch Facebook und andere soziale Plattformen ist Identität im digitalen Zeitalter zum kunstpädagogischen Thema geworden. Zentrale Elemente seien visuelle und textliche Kommunikation im Netz. Dabei seien Identitätserfindungen und -simulationen im Sinne eines ästhetischen Probehandelns möglich. Identitäten seien durch soziale Medien beweglich geworden, was auch eine Flexibilisierung der Lehrerrolle erfordere.

Buschkühle betont die Notwendigkeit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Lernenden über Identitätsfragen.¹² Dabei stünden die Entwicklung und Festigung von Haltungen im Vordergrund, wozu auf der Seite der künstlerischen Produktion ein gezielter, begrenzter Einsatz digitaler Medien erfolge. Andere Konzepte stellen digitale Medien deutlicher ins Zentrum, bisweilen aus Gründen höherer Reichweite, insbesondere bezogen auf die außerschulische Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen.

Virtuelle Realität, Computerspiele und E-Learning

Die Verwendung von Anwendungen virtueller Realität als Lernumgebungen erscheint vielen Autor_innen attraktiv. Als Bedingung für die Akzeptanz bei Lernenden wird ein hoher Grad von Interaktivität gesehen. Allerdings könne der generell motivierende Aspekt des Einsatzes von digitalen Medien dadurch konterkariert werden, dass die virtuelle Umgebung mehr Interesse von Lernenden auf sich ziehe als die darin angebotenen Lerninhalte.

Lilly Lu benennt drei Gründe für die Attraktivität von Virtueller Realität: die Nähe zu Spielen, die intensive Interaktion mit Objekten und Avataren von Besucher_innen sowie die geringe Relevanz von Ort und Zeit¹³. Sie sieht als positive Ergebnisse aktives Lernverhalten, freie Kommunikation und Selbstreflexion, während in ihrer Erprobung die Chat-Kommunikation mehrerer Anwesender zu Chaos geführt habe. Die Anonymität durch das Verwenden von Avataren habe freie Diskussionen über Kunst befördert. Andere Autor_innen betonen die Vielfalt der Lernmöglichkeiten, individuelle Zugänge, die Zusammenarbeit von Lernenden unterschiedlicher Vorbildung und eine erhöhte gegenseitige Unterstützung, wodurch die Motivation länger anhalte.

- 1 Fritzsche 2013b
- 2 Bresler 2007
- 3 Stokrocki 2007
- 4 Vgl. detailliert und mit zahlreichen Quellenangaben Fritzsche 2015
- 5 Marner/ Örtegren 2014: 43

- 6 Tillander 2010: 59
- 7 Sweeny 2009: 210
- 8 Delacruz 2008: 13
- 9 Mason/ Buschkühle 2013
- 10 Fritzsche 2013a
- 11 Marner/ Örtegren 2014: 49
- 12 Buschkühle 2013
- 13 Lu 2010: 280

Mary Stokrocki untersuchte auf der Plattform Second Life einen Kunstkurs mit Mitteln einer „Digital Ethnography“. Ihre Bilanz ist positiv: „Teaching on Second Life offers will support building technology skills, designing structures, peer teaching and collaborative learning, appraising performance and reflection.“¹⁴ Sie stellt jedoch fest, dass wöchentliche persönliche Treffen wichtig waren für den Erfolg des Kurses. Eine weitere Transferwirkung identifizierte Robert Sweeny in der Rückwirkung von virtuellen Identitäten auf den sonstigen Alltag¹⁵. Auffällig ist, dass einige Autoren die kunstpädagogischen Möglichkeiten in virtueller Realität ausschließlich positiv darstellen. Interessanterweise propagieren sie weitgehende Übertragungen tradierter kunstpädagogischer Verfahren in Second Life, indem sie vor allem virtuelle Museumsbesuche und gelegentlich auch das Konzipieren von virtuellen Ausstellungen initiieren. Als wesentlicher Vorteil erscheint dabei die Unabhängigkeit von Raum und Zeit. Allerdings fehlen grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung der originalen Begegnung mit Kunstwerken ebenso wie Vergleiche der Lernerfolge in beiden Bereichen.

Andere Publikationen favorisieren virtuelle Lernangebote bzw. deren Programmierung durch Lernende als Spiele. Davon nicht eindeutig abzugrenzen sind herkömmliche E-Learning-Konzepte für Jugendliche und in der Lehrerbildung. Auch in diesem Bereich sind den Schilderungen des Machbaren nicht in jedem Fall umfassende Erörterungen seiner Sinnhaftigkeit beigefügt. Insgesamt überwiegen Angebote, die hauptsächlich tradierte kunstpädagogische Inhalte vermitteln. Eine kunstpädagogische Thematisierung von Augmented Reality ist bisher erst ansatzweise erkennbar.

Adele Flood und Anne Bamford erscheint Kunstpädagogik an der Grenze zwischen realem und virtuellem Raum herausgefordert: „What place does art education have in providing an interface between the real and the imaginary?“¹⁶ Zugleich sehen die beiden Wissenschaftlerinnen ein zeitgenössisches Motivationsproblem bei Lernenden: „How can we, as art educators, restore passion and energy to the lives of the students we teach?“¹⁷ Sie sehen die Lösung in der Erschließung des digitalen Mediums für persönlichen Ausdruck und in der Dekonstruktion von virtuellen Repräsentationsverfahren.

Fazit

While the impact of long-term intensive use of technology and interdisciplinary learning are unclear, it is evident that art education needs to adopt a forward vision in terms of planning and implementation. Adele Flood¹⁸

Auch wenn der internationale kunstpädagogische Fachdiskurs zu digitalen Medien nicht vollständig kohärent ist, so lassen sich doch einige Tendenzen erkennen. Häufig ist eine sehr

positive, bisweilen unkritische Grundhaltung der Publizierenden gegenüber digitalen Medien festzustellen. Dies zeigt sich oft im Ausprobieren des Möglichen, ohne dazu eine reflexive Distanz aufzubauen.

Andererseits sind vor allem in einigen angelsächsischen Publikationen klare theoretische Konzepte erkennbar, die beispielsweise auf der *Kritischen Theorie* gründen und/oder den mündigen *Global Citizen* als Ziel (auch) kunstpädagogischer Lehre sehen. Hier sind Verbindungen zu klassischen Bildungstheorien angelegt, aber selten ausformuliert.

Zwischen diesen beiden Polen im Feld intensiverer Nutzung sind unterschiedliche Positionen auszumachen, auf deren Basis sich Lehrende aus persönlicher Motivation oder aus gefühlter Notwendigkeit mit digitalen Medien befassen. Tendenziell scheinen technikaffine und unkritische Positionen bei jüngeren Autor_innen weiter verbreitet. Gleichwohl gehen Fachleute in allen Altersgruppen davon aus, dass die Kunstpädagogik den grundlegenden kulturellen Wandel zum digitalen Medium konzeptionell integrieren muss. Dies wird als besondere Herausforderung für die Lehre gesehen. Unstrittig erscheint, dass dabei die veränderte Alltagswelt der Jugendlichen mit weitreichender Verfügbarkeit von digitalen Endgeräten und sozialen Netzwerken ein wesentlicher Bezugspunkt ist. Auch eine Orientierung an der Gegenwartskunst wird in einer Reihe von Publikationen eingefordert.

Relativ prominent sind Beispiele und Forderungen, virtuelle Realität, Spiele und E-Learning kunstpädagogisch zu verwenden. Dabei werden sowohl eher passiv nutzende als auch aktiv programmierende Ansätze gewählt. In diesem Teilbereich werden nur selten kritische Grundhaltungen formuliert.

Die anhaltend hohe Zahl der internationalen Publikationen lässt darauf schließen, dass eine umfassende kunstpädagogische Nutzung digitaler Medien im Wachsen begriffen ist. Dies könnte in besonderem Maße für die USA gelten. Aus der zu beobachtenden teilweisen Trennung der Diskurselemente zu technikaffinen und herkömmlichen Verfahrensweisen erwächst zusätzlich Unsicherheit. Das Ausmaß des digitalen Medieneinsatzes lässt sich ohne empirische Untersuchungen nicht eindeutig erkennen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass eine relativ große, aber schrumpfende Gruppe die Möglichkeiten des neuen Mediums nicht einsetzt oder nur auf eine gelegentliche Werkzeugnutzung begrenzt.

Eine weitere Internationalisierung des Fachdiskurses erscheint dringend geboten. Darüber hinaus werden Desiderate zu einer Ausweitung der Forschung in Klassenräumen formuliert, um die Lücke zwischen Theorie und Praxis zu schließen. Dabei sollte regelmäßig neben der Machbarkeit auch die Sinnhaftigkeit von Vorgehensweisen reflektiert werden. Der Frage „Wie?“ sollte also die Frage „Warum?“ vorausgehen

oder folgen. Erforderlich ist immer wieder die Distanznahme zum Gegenstand, beispielsweise durch die grundsätzliche Untersuchung, welche fachspezifischen Inhalte sich überhaupt sinnvoll in Anwendungen virtueller Realität bearbeiten lassen und welcher Art die Lernerfolge sein können. Kritisch zu reflektieren wäre auch, welche Erweiterungen und Beschränkungen des Denkens aus E-Learning-Konzepten erwachsen und wie sich diese auf kunstpädagogisches Lernen und Arbeiten auswirken. Zu hinterfragen wäre, wie weit die Orientierung an der Alltagswelt Jugendlicher gehen sollte und ob dadurch eventuell wichtige Fachaspekte aufgegeben werden. Generell sind bildungstheoretische Aspekte stärker als bisher zu reflektieren.

Literatur

Bresler, Liora (Hg., 2007): International Handbook of Research in Arts Education. Dordrecht: Springer.
 Buschkühle, Carl-Peter (2013): Freedom and Identity: Case Study by Germany. In: Mason, Rachel/ Buschkühle, Carl-Peter: Images and Identity. Educating Citizenship through Visual Arts Bristol, Chicago: Intellect, 251-275.
 Delacruz, Elizabeth M. (2008): From Bricks and Mortar to the Public Sphere in Cyberspace: Creating a Culture of Caring on the Digital Global Commons. In: International Journal of Education & the Arts 10 (5).
 Flood, Adele/ Bamford, Anne (2007): Manipulation, simulation, stimulation: the role of art education in the digital age. In: International Journal of Education through Art 3 (2): 91-102.
 Fritzsche, Marc (2013a): Tool, Medium and Content: Digital Media and the Images & Identity Project. In: Mason, Rachel/ Buschkühle, Carl-Peter: Images and Identity. Educating Citizenship through Visual Arts Bristol, Chicago: Intellect, 159-173.

Fritzsche, Marc (2013b): Zur Internationalisierung des kunstpädagogischen Fachdiskurses. In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Ullaß, Mario: convention. Ergebnisse und Anregungen #Tradition #Aktion #Vision. München: kopaed, 188-190.
 Fritzsche, Marc (2015): Interfaces. Kunstpädagogik und digitale Medien. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen (Publikation i. V.).
 Lu, Lilly (Li-Fen) (2010): Demystifying three-dimensional virtual worlds for art education. In: International Journal of Education through Art 6 (3): 279-292.
 Marner, Anders/ Örtegren, Hans (2014): Education through digital art about art. In: International Journal of Education through Art 10 (1): 41-54.
 Mason, Rachel/ Buschkühle, Carl-Peter (Hg., 2013): Images and Identity. Educating Citizenship through Visual Arts. Bristol, Chicago: Intellect.
 Stokrocki, Mary (2007): Art Education Avatars in Cyberspaces: Research in Computer-based Technology and Visual Arts Education. In: Bresler, Liora: International Handbook of Research in Arts Education. New York: Springer, 1361-1379.
 Stokrocki, Mary (2011): A Participant Observation Study of a Digital Ethnography Art Class as a Series of Quests on Second Life. In: SEA World Congress 2011 (CD-ROM), Budapest, Hungarian Art Teachers' Association (HATA).
 Sweeny, Robert W. (2009): There's no 'I' in YouTube: social media, networked identity and art education. In: International Journal of Education through Art 5 (2+3): 201-212.
 Tillander, Michelle (2010): Digital Visual Cultures: The Paradox of the [In]visible. In: Sweeny, Robert W.: Inter/actions/inter/sections: art education in a digital visual culture. Reston, VA: National Art Education Ass., 51-60.

- 14 Stokrocki 2011: 13
- 15 Sweeny 2009: 209
- 16 Flood/ Bamford 2007: 96
- 17 Ibid.
- 18 Ibid.: 100



Judith Klemenc

Fahrradschlauchknoten

Der blinde Fleck – Öffnung auf Unvorhersehbares¹

Stimme aus dem Off

Nichts, nein nichts, unverständlich, sie, sie blind für das, für alles, alles was damit zu tun, verdammt, scheiße, ich will nicht mehr, wieder von vorne, jedes Mal und mir geht, der Atem aus, aus in diesem System, in dieser Bildungsanstalt, ja, Anstalt, in der, in der Lehrer_innen und Schüler_innen gemeinsam, nein, alles andere als gemeinsam, das Gemeinsame erkämpfen, Tag für Tag, unaufhörlich, Lehrer_in bleibt Lehrer_in, das Dagegen immer gegen die Lehrer_innen, ohne Ausnahme, ohne Kunstlehrer_in, auch wenn. Auch wenn, wenn stündlich, das Öffnen, das Eingehen, das Zuhören, und, und ... Und vor allem, das Ja! Ja, gut, super, das Ja, das Mögliche, ja, genau, das. Meinen sie, ich sage das Hässliche sei schön, und, egal, also, das Hässliche, ihr Hässliches als Mögliches, nein, keine schönen Bilder, kein Dekor, sondern das, das was sich zeigt, unvorhersehbar zeigt, auch wenn. Auch wenn für sie das Häss-

liche. Das Hässliche als Anker, genau da, da ist der Anker zu werfen, in dieses Meer der Hässlichkeiten, ja.

Halten wir einmal kurz inne, in dieser Präsenz von einer abwesenden Anwesenheit, in diesem Hall eines Körpers, der spricht ohne zu sprechen. Nehmen wir einmal an, dass wir durch diese abwesende Anwesenheit einen Körper in Erfahrung brachten, den wir in diesem Echo wiedererkannten. Und gewiss, es würde ein Körper gewesen sein, der sich jeder und jedem von uns anders spiegelte.

Halten wir kurz inne und lauschen auf ein Verhältnis von Hören und Zugehörigkeit, das ein Verhältnis zwischen einem schweigenden Einverständnis über ein Unerhörtes und einer kollektiven Übereinkunft über ein Gehörtes, das eine Zugehörigkeit konstituiert, offenlegt. Und in diesem Sinne erfuhren wir folglich wohl als Zu-Gehörige einen Körper, der vor allem abwesend ist. Und dies beinhaltet wiederum, dass eine Zu-

gehörigkeit uns voraus geht, um eine abwesende Anwesenheit in Erfahrung zu bringen.

Ich verknüpfe nun eine Zugehörigkeit, eine abwesende Anwesenheit und die Erfahrung. Und genau an diesem Knotenpunkt scheitere ich an meiner eigenen Unmöglichkeit, eine Erfahrung des anderen für mich fruchtbar zu machen. Selbst eine abwesende Anwesenheit ist eine Erfahrung, die sich auf mein Gehörtes bezieht und gewiss ist es ein Körper von mir, um den ich diese abwesende Anwesenheit schlinge.

Ja, umschlinge, also eine Schlinge darum lege, wie um einen Körper, den man erhängt. Ja, unmittelbar assoziiere ich den bevorstehenden Tod, noch ist der abwesend anwesende Körper nicht soweit, noch spricht er, noch hallt sein Echo nach, noch schenke ich dieser Abwesenheit einen lebendigen Körper. Allerdings einen, der dem Tode zugeneigt ist. Und nun verweben mich in meinem Knoten von Zugehörigkeit, abwesender Anwesenheit und Erfahrung den Tod mit ein. Jetzt wird dieser Knoten schon dichter, gar blickdicht, da scheint nichts mehr durch.

Ja, da schneidet sich wohl der Blick, die Blicke, die darauf prallen und zurück geschossen werden, die Schüsse, die kaum abgedrückt schon wieder zurückkommen, mitten in den Lauf der Dinge, so wie sie sich zeigen und vor allem nicht zeigen. Sie hören, meine Gedanken galoppieren mitten durch den Raum, die Schlinge um einen Gedanken zu wenig angespannt, Gedanken wie Pferde, wie galoppierendes Denken.

Wissen Sie, so wie wir da sind, in diesem Raum, frage ich mich, ob wir nicht alle da mit unseren Gedanken herum galoppieren, ein Galopp von Gedanken, quer durch, abschweifende, konzentrierte, zugetane, irritierte ... Ich möchte Sie nun an diesem Stuhl festmachen, ich merke, ich brauche einen Ankerpunkt, ein punctum.

Mit Roland Barthes bedeutet es „Stich, kleines Loch, kleiner Fleck, kleiner Schnitt ...“, das mich *besticht* (mich aber auch verwundet, trifft).“² Dieses Be- und Getroffensein von einem Unvorhersehbaren, ja, jenes punctum fesse ich nun an diesen Stuhl. Folglich ist es dieser Stuhl, der mich betroffen macht, mich trifft, dieser Knoten, den er nun für mich versinnbildlicht, ein mögliches Abbild für eine Verknüpfung von Zugehörigkeit, abwesender Anwesenheit, Erfahrung und Tod. Eine Möglichkeit diesen Knoten an einer Sichtbarkeit festzumachen, ihn gar seiner Halb- und Unsichtbarkeit zu entwurzeln. Ich lade Sie nun ein, Ihre galoppierenden Gedanken um einen Stuhl zu binden. Und da haben wir nun Ihre Gedanken, die einem Platz zugehören, abwesend anwesend sind, erfahren sind und am Rande etwas mit dem Tod zu tun haben.

In meiner Publikation „Begehren, Vermittlung, Schule. Suchende Erkundung dessen was auftaucht, während man tut“ legte ich das Verhältnis zwischen einem antigoneischen Tod

und einem Widersetzen gegen eine symbolische Ordnung dar. Dies exemplifizierte ich mit der Figur der Antigone, die sich als eine lebende Tote behauptete, eignete sie sich doch die Sprache an, gegen die sie rebellierte.³ Nun, es würde sich wohl um einen antigoneischen Tod handeln, den ich da in Schwebe halte, mit diesem Knoten verknüpfe.

Wenn wir davon ausgehen, dass der genannte antigoneische Tod einer ist, der sich gegen eine symbolische Ordnung behauptet, wäre es auf einer schulischen Folie einer, der eine Möglichkeit eröffnet, mit der Sprache der Didaktik gegen eine institutionalisierte Vermittlungspraxis zu sprechen.

Ich spreche wohl von Störungen, Unterrichtsstörungen, und wie anders, anzunehmender Weise von Schüler_innen, die vermeintlich den Unterricht stören, oder anders formuliert, eine Zugehörigkeit in Frage stellen, wer wird da gehört und wer nicht, wer ist zugehörig und wer nicht, wer hört und wer nicht ... Und wer macht da etwas abwesend und wer nicht, und was ist das Abwesende, bzw. was wird abwesend gemacht? Und ich frage weiter, oder knüpfe eher weiter, von diesem Knoten aus, mitten in den Unterricht und muss gestehen, auch ich als ein Subjekt der Lehrerin bin jene, die Störungen überhört. Die abwesende Anwesenheit performiert, sich auf einen tradierten Wissenschafts- und Pädagogikdiskurs stützt, darauf sitzt, wie sonst auf diesem Stuhl vor mir. Und nun, dieser Stuhl bekommt Bedeutung, seine Nicht-Besetzung wird bedeutsam. Er versinnbildlicht gleichsam Störungen. Oder anders formuliert, er symbolisiert meinen blinden Fleck.

Ich lasse ihn da stehen, ja, warum nicht, warum nicht einen Stuhl als Voraussetzung für einen Unterricht, der Unvorhersehbares eröffnen könnte.

Ich hatte es gestern probiert. Der Pultstuhl inmitten des Zeichensaales. Rundherum meine Schüler_innen und ich davor. Es war eigen, sehr eigen. Ich nahm an mir eine Nervosität wahr, sprach nahezu mehr zu diesem Drehstuhl als zu meinen Schüler_innen und wie soll ich sagen, ich fühlte mich von diesem Stuhl beobachtet, ins Visier genommen. Ich schaute mir da wohl selber zu, wie ich da tat, gewissermaßen stand ich neben mir. Da sprach eine andere, ich war als ein Subjekt der Lehre Da-Neben, oder war es der Stuhl? Daneben, statt den Begriff des Dagegens, so wie Eva Sturm im Jänner 2014 meinte, als die Frage um einen anderen Terminus virulent wurde, um ein Dagegen aus einem binären Denken zu entkoppeln. Um nicht gleichsam gegen etwas zu sprechen, sondern etwas daneben zur Sprache zu bringen.

Nun, wenn ich den Eindruck hatte, von diesem Pultstuhl ins Visier genommen zu werden, jener Stuhl nicht minder den blinden Fleck versinnbildlicht, so wäre zu denken, dass es der blinde Fleck war, der mich da ins Visier nahm. Oder das Daneben.

- 2 Roland Barthes: Die Helle Kammer. Bemerkung zur Photographie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag 1989, S. 35
- 3 Vgl. Judith Butler: Antigones Verlangen: Verwandtschaft zwischen Leben und Tod, S. 18

1 Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Version der gleichnamigen Lecture-Performance.

Ja, so fühlte es sich an. Interessanterweise nahmen die 11-jährigen Schüler_innen davon überhaupt keine Notiz, der Pultstuhl, der sich deutlich von den Schüler_innenhockern unterscheidet, fiel offensichtlich nicht weiter auf.

Nein, sie seien nicht die 1c, sondern die 1b, und nein, ich habe noch nichts von diesem Thema erzählt, und unmittelbar fiel mir dieses Knoten-Schreiben ein, da vor mir mein Pultstuhl, und zugleich schob sich mir die zum Kabinettsinventar mutierte Kiste mit den Fahrradschläuchen in meine Gedanken ein. Ich schlug vor, Skulpturen zu kreieren, aus Fahrradschläuchen, sie zusammenzuknoten, mit den Knoten dreidimensionale Objekte zu gestalten, sie eventuell aufzublasen, ja, und in diesem Moment vergaß ich auch den Stuhl, er war nicht mehr da. Ich rannte ins Kabinett nebenan, holte diesen Umzugskarton voll mit Fahrradschläuchen und fing da an zu knoten, da eine Frage und dort, ja, gewiss, zu dritt oder zu viert, wie sie wollen. Jetzt sofort, ja, warum nicht, außer, nein, nicht alle auf einmal, aber sie sollen bitte, da am Boden, jede Gruppe ihren Platz, wäre super, wenn sie, wie viele? mehrere, ja vier, wenn, aber jede Gruppe mindestens sieben Schläuche ... Und sie stürmten nahezu alle auf diese Schachtel, über die Tische, darunter, da in dieser Mitte, ich vergaß wohl zu erwähnen, dass die Tische in einer U-Form aufgestellt sind, die Schläuche, die Fahrradpumpe, ein Chaos, oder nein, es wirkte nur so, die eine Gruppe und die anderen, -zig Stimmen, -zig Körper, Clément und Noah, sie am Rande, hinter dem Pult, vor der Tafel, ein Knäuel von Kindern, Fahrradschläuche verknötend, ein Warten, die Pumpe, das Aufblasen, das Blähen, ausgedehnte Schlauchknoten, und ja, ja, schaut wie toll, ja, wie super, ja, ja, eine Knotenskulptur, und ja, voll cool.

Ich bemerkte es erst jetzt, der Pultstuhl irgendwo am Rand, außerhalb des Geschehens gerollt. Daneben.

Ich muss gestehen, mich fasziniert dieser Stuhl, dieser unbesetzte Lehrer_innenplatz, an dem sich wohl eine Zugehörigkeit, eine abwesende Anwesenheit, eine Erfahrung und ein antigoneischer Tod knüpfen. An dieser Stelle sei erwähnt, dass dieser besagte antigoneische Tod auf einer lacanischen Folie als ein symbolischer Tod bezeichnet werden kann. Und dies ist insofern bedeutsam, als sich dieser Stuhl einer symbolischen Relevanz entzieht, sich einer wohl auch hegemonial strukturierten institutionalisierten Schulordnung widersetzt. Er insistiert gleichsam auf sein Da-Sein, ohne seiner Signifikanz gerecht zu werden. Das Interessante ist nun für mich, dass meinem mir zugewiesenen Platz, den ich nicht einnahm, keine Aufmerksamkeit geschenkt wurde und er sich am Rande des Geschehens befand.

Warum? Ich weiß es nicht. Ich könnte nun versuchen, Erklärungen zu finden, auf kindliche Welt- und Selbstverhält-

nisse rekurrierend, in denen die Dinge in ihrem So-Sein und nicht in ihrem So-Sein-Müssen wahrgenommen werden. Wo mit den Dingen wider deren Zu- und Einschreibungen gespielt wird und dadurch neue und andere Bedeutungs- und Wirkungszusammenhänge er- und gefunden werden.

Ja, so wird es wohl sein, da ich infolge auch die 12. Schulstufe für ein Knoten von Fahrradskulpturen motivierte, und wie soll ich sagen, der Funke nicht sprang, nicht ansprang. Ja, es wird was mit einem Kind-Sein und einem Erwachsen-Werden zu tun haben.

Da wären also zwei sich ähnelnde Unterrichtseröffnungen, und in beiden tut sich ein markant unterschiedlicher Verlauf auf: Kreierten die Schüler_innen der 5. Schulstufe wie wild darauf los, wie wildgewordene Tiere, so konnten jene der 12. Schulstufe wenig mit dem Angebot anfangen, oder auf den Punkt gebracht: verweigerten sie ein Kreieren von neuen und anderen Bedeutungszusammenhängen von Fahrradschläuchen.

Als ich gestern mit meinen Gedanken eine Schitour machte und mit diesem Knoten aus Zugehörigkeit, abwesender Anwesenheit, Erfahrung und symbolischem Tod meine Gespräche führte, verlor ich derweilen den Halt in der Spur, glitt aus und rutschte etwas daneben. Und zwischen dem Daneben und der Spur wurde mir unwohl bei diesem Knoten, etwas stimmte nicht, ich nahm ihn auseinander, untersuchte die einzelnen Fäden und es leuchtete mir ein, dass es diese Zugehörigkeit war, die sich da so gar nicht miteinbinden ließ. Und andererseits kam ich nicht umhin, diesen Gedankenfaden des Gehörten nachzuhängen. Ich erklomm also da mit diesem Unbehagen über eine verknüpfte Zugehörigkeit den Patscherkofel, als mir das Pendant dazu einfiel. Das Fremde, jenes, das nicht dazu gehört, befremdet und wie anders, die befremdenden Andersheiten. Ich musste schmunzeln über mich, da war etwas so naheliegend, so klar an und für sich, und ich, die meine letztthin erschienene genannte Publikation einzig diesem Begehren nach befremdenden Andersheiten widmete, übersah jene.

Wir hätten es folglich nicht mit der genannten Zugehörigkeit zu tun, die da mit einer abwesenden Anwesenheit, einer Erfahrung und einem symbolischen Tod verknüpft ist, sondern mit befremdenden Andersheiten. Und ich muss gestehen, in dieser Konstellation wird mir einiges klarer, lüftet sich gleichsam der Spalt zwischen den Fahrradschläuchen und den Schüler_innen der 12. Schulstufe,

der Abstand zwischen dem Pultstuhl und meinem Subjekt der Lehre, der Übergang zwischen Möglichem und den Schüler_innen der 5. Schulstufe. Jeweils öffnete dieser Knoten auf ein Unvorhersehbares, auf etwas, das sich zeigen würde oder auch nicht.

In meinem Fall löste er eine Verunsicherung in mir aus, eine, die mein Subjekt der Lehre deplatzierte, adressierte ich wohl mein Sprechen nicht (mehr) an meine Schüler_innen, sondern an meinen von mir unbesetzten Platz. Mein Daneben verweigerte, wagemutig gedacht, eine hegemonial strukturierte institutionalisierte Sprechordnung, oder anders ausgedrückt: ich sprach gegen eine Sprache, die mich diktiert. Wenn wir nun uns den symbolischen Tod vergegenwärtigen, würde es wohl heißen, ich riskierte ihn in gewissem Grade.

Was die Schüler_innen der 12. Schulstufe betrifft, wäre davon auszugehen, dass sie sich nicht auf das erwähnte Risiko einließen. Vielmehr beharrten sie auf einer ihnen zugewiesenen Subjektivierungsweise, eine, die ihrer Schüler_innenordnung entspricht. Von da aus rezitierten sie ein Subjekt der Schüler_innen, und wie anders, performierten sie nicht minder eine Ordnung, die sie als Schüler und Schülerinnen hervorbringt und unterwirft.

Und da wären noch die Schüler_innen der 5. Schulstufe aufs Tapet zu bringen. Interessanterweise waren es sie, die nicht nur meinen mir zugewiesenen zentralen unbesetzten Stuhl ignorierten, sondern auch jene, welche die Möglichkeit, skulptural mit den Fahrradschläuchen zu arbeiten, nahezu grenzenlos auslebten. Ja, Bedeutungszusammenhänge nicht nur von Fahrradschläuchen schlitzten, um sie neu und anders zusammenzusetzen, sondern ihren Skulpturen auch Titel wie die Masche, das Kostüm, das Motorrad, die Eifelschnuppe schenkten.

Auch in diesen Namengebungen wird ihr Spiel mit Bedeutungszusammenhängen ersichtlich. Sie spielten damit, ihre Stimme durch- und miteinander, eine Sprechordnung nicht festzumachen, bildlich gesprochen, sie waren wie Fahrradschläuche, die sich in mannigfaltigen und pluralen Richtungen dehnten. Es handelte sich folglich um ein wildes Knoten von, nun von was? Gewiss handelte es sich nicht um Eindeutiges, es waren mehr- und uneindeutige Körperfigurationen, Fahrradschlauchsubjekte, die sich wider ihrer symbolischen Bedeutsamkeit behaupteten und neue Dimensionen von Fahrradschlauchformationen eröffneten. Kühn wäre zu behaupten, dass die skulpturalen Gebilde aus Fahrradschläuchen andeutungsweise mögliche Subjektformationen verknöteten, deren Ausschlüsse und Verworfenheiten das Subjekt erst konstituieren. Mit aller Vorsicht gedacht, wurden normative Subjektivierungsweisen verstört und irritiert, oder präziser ausgedrückt, das Begehren nach befremdenden Anderheiten eröffnete transformatorische Bildungsprozesse, die als ein Prozess des Andersdenkens oder Anderswerdens zu begreifen sind.

Nun, es zeichnet sich ab, es handelte sich allem Anschein nach um ein Knoten aus abwesenden Anwesenheiten, Er-

fahrungen, befremdenden Andersheiten und einem symbolischen Tod. Anzunehmender Weise können wir die abwesenden Anwesenheiten als Ausschlüsse und Verworfenheiten möglicher Subjektformationen interpretieren, Erfahrungen als ein Spielen, befremdende Andersheiten als mehr- und uneindeutige dehnbare Körperfigurationen sowie den symbolischen Tod als ein Verweigern normativer Subjektivierungsweisen.

Ich führe nochmals die drei Situationen vor Augen:

- ◆ der Spalt zwischen den Fahrradschläuchen und den Schüler_innen der 12. Schulstufe,
- ◆ der Abstand zwischen dem Pultstuhl und meinem Subjekt der Lehre,
- ◆ der Übergang zwischen Möglichem und den Schüler_innen der 5. Schulstufe.

Zum Ausdruck kommt in dieser Auflistung der Wandel dieses Dazwischen, dieses Verwandeln von einem Spalt, zu einem Abstand und schließlich zu einem Übergang. Es wird aber auch deutlich, dass ein jeweiliges Dazwischen unterschieden war. Waren es bei den Schüler_innen der 12. Schulstufe die Fahrradschläuche, die es spalteten, so konfrontierte es mein Subjekt der Lehre mit meinem blinden Fleck, und bei den Schüler_innen der 5. Schulstufe öffnete es Unvorhersehbares. Mutmaßend wird der unbesetzte Pultstuhl keine unbedeutende Rolle gespielt haben, womöglich sogar die Hauptrolle.

Wenn er in meiner Person als ein Gegenüber mich in meiner Anrufung als ein Subjekt der Lehre irritierte, gar befremdete, den Schüler_innen der 5. Klasse allerdings nicht weiter auffiel, ja, an den Rand rollte, so wäre zu resümieren, dass dieser zentrale unbesetzte Platz einen Übergang zum Möglichen kreierte. Und hinsichtlich dessen räumte der Abstand zwischen meinem Subjekt der Lehre und meinem unbesetzten Platz erst einen Übergang zu möglichen Subjektformationen ein. Jener Raum zwischen meinem Subjekt der Lehre und meinem mir zugewiesenen Platz, den ich nicht einnahm, obwohl ich ihn ins Zentrum stellte, löste ein Begehren nach möglichen Subjektformationen aus. Ich drückte es ein wenig radikaler aus, jener Raum zwischen mir und meinem blinden Fleck, den ich nicht nur zentral setz(t)e, sondern mich ihm auch aussetzte, öffnete auf Unvorhersehbares. Nicht von ungefähr bewegte sich der zentrale Sessel an den Rand, während die Schüler_innen der 5. Klasse selbstvergessen mögliche Formationen knöteten.

Und an diesem Punkt setzte ich den blinden Fleck als Bedingung, um auf Unvorhersehbares zu öffnen, oder anders formuliert, die Anerkennung der eigenen Blindheit vor. Ja, vor

was? Wie anders: vor Unerkennlichem, Unerhörtem, Unvertrautem, vor befremdenden Andersheiten.

Stimme aus dem Off

Ja, super, ja!, die Masche aus der ersten Gruppe, nun die zweite Gruppe, wer, Alex spricht, nicht Luis, o.k., ein Kostüm, und mindestens gleich laut Klatschen wie bei der ersten, und die dritte Gruppe, eine Eifelschnuppe, weil, Clément, er

ist ja Franzose, deshalb Eifelturm. Nein ist er nicht, aus der Schweiz, Deutschland, egal, von überall, aber auf jeden Fall, wie Sternschnuppe. Etwas wünschen, noch nicht, sie fällt, die Schnuppe mitten hinein, draußen das Kalte, drinnen das Helle, das leuchtet, in den Augen, in deren, ja, super, mega geil, ja, und Motorrad, genau, man kann es sehen, stopp, wir müssen alle auf diese Seiten, von da, daneben ...

Evelyn May, Karl-Josef Pazzini, Andrea Sabisch, Manuel Zahn

Gedanken zur Forschungswerkstatt Visuelle Bildung

Blinder Fleck und Fiktion – Transdisziplinäre kunstpädagogische Zugänge

Unser Thema „Blinder Fleck und Fiktion – Transdisziplinäre kunstpädagogische Zugänge“ verweist darauf, dass die als Forschungswerkstatt konzipierte Veranstaltung in einen größeren Forschungskontext eingebettet ist, zu dem wir in Hamburg seit zwei Jahren arbeiten: Visuelle Bildung. Um über eine zeitgemäße visuelle Bildung ins Gespräch zu kommen, haben wir aus dem weiten Spektrum visueller Phänomene eine Videoarbeit von Mark Wallinger mit dem Titel *Via dolorosa* ausgewählt, um daran die Erforschung visueller Erfahrungen vor/mit/durch den Film zu thematisieren und der Frage nachzugehen, wie wir diese Erfahrungen für eine Theorie der Ästhetischen Bildung und der Kunstpädagogik übersetzen können. Um den thesenartigen Charakter der Kurzvorträge auf dem Bundeskongress in Salzburg beizubehalten, wählen wir eine fragmentierte Form der Aufzeichnung, die Einzelpositionen deutlich macht.

Mit unserem Workshop reagieren wir auf drei ‚blinde Flecken‘ der gegenwärtigen kunstpädagogischen Forschung und Theoriebildung:

Erstens antworten wir auf eine allzu ängstliche Einschränkung dessen, was als Empirie gelten darf, also qualitativer, theoriebildender Forschung bzw. Grundlagenforschung. In der Diskussion um Kompetenzen in Zusammenhang mit Kunst bzw. künstlerischen Tätigkeiten hat die Kunstpädagogik ihre Grundlagenforschung aus dem Blick verloren (vgl. Liebau 2013, BMBF-Projektbericht 2014). Es überwiegen in den letzten Jahren (vor allem nach PISA) sogenannte Transferforschungen zu künstlerischen Tätigkeiten, die die Auswirkungen eben dieser Tätigkeiten auf kognitive, soziale und emotionale Kompetenzen untersuchen und ein sehr eingeschränktes Empirieverständnis zu Tage fördern. Bei genauerer Betrachtung sagen diese Forschungen deshalb wenig bis nichts über die spezifischen bildenden Potentiale der jeweiligen Künste, bzw. bestimmter ästhetischer und künstlerischen Praktiken

aus (vgl. Rittelmeyer 2011, 2013). Eine Möglichkeit, diesem Mangel zu begegnen, wäre hier – beispielsweise in Bezug auf neuere medienästhetische Forschungen (vgl. Hörl/Hansen 2013) – verstärkt mit medienspezifischen Einzelfallstudien anzusetzen.

Zweitens kritisieren wir eine allzu einseitige Erforschung visueller Darstellungen als positive, statische oder wiederholbare Sichtbarkeiten und plädieren für die Berücksichtigung flüchtiger Akte der Bildwerdung bzw. des Bildentzugs. Während die kunstpädagogische Forschung eher Einzelbilder thematisiert, entstehen in den letzten Jahren zunehmend Bildfolgen jenseits einer klassischen Narration. Im Zusammenhang damit werden die Zeitlichkeit von Bildakten, visuellen Erfahrungen und Bildfindungen sowie auch die Grenzen der Bildlichkeit in verschiedenen Medien diskutierbar. Welche Bedeutungen haben Bildfolgen und filmische Bilderfahrungen für die Kunstpädagogik?

Drittens sehen wir in einem mangelnden transdisziplinären Vorgehen und dessen Zusammendenken in der Grundlagenforschung einen dritten ‚blinden Fleck‘ im kunstpädagogischen Diskurs. Das Feld visueller Kulturen wird zwar schon seit ihrer Erfindung von der Kunstpädagogik bestellt, reicht jedoch mittlerweile weit über ihre fachlichen Grenzen hinaus. Seit der digitalen Zäsur beschäftigen sich vermehrt andere wissenschaftliche und philosophische Disziplinen mit den unterschiedlichen, sich rasant verändernden medientechnologischen und visuellen Phänomenen. Einige dieser Ansätze stellen dabei insbesondere die Forschungs- und Denkweisen der Kunst (z.B. in der Artistic Research, vgl. z.B. Bardura und Ziemer) und der Ästhetik heraus (z.B. in der Medien- und Filmwissenschaft vgl. Hörl/Hansen, Mersch, Voss). Die Integration dieser Ansätze in transdisziplinäre Forschung und Theoriebildung in der Kunstpädagogik verspricht immense Impulse für die Erforschung gegenwärtiger Medien und Formate visueller Kultur.

Versteht man Visuelle Bildung nicht bloß als Bildung durch Bilder, sondern als bildliches Kontinuum und damit vielmehr

als „kontinuierliche Infrastruktur für Wissensgenese schlechthin“ (Pratschke 2013: 74), stellt sich die Frage, wie man mit dem Zusammenspiel von Sichtbarem und dem Unsichtbaren operieren kann? Wie kann man die Wechselwirkung zwischen

dem Sichtbaren, dem Unsichtbaren und deren Zeugenschaft als Form einer Subjektbildung beschreiben? Welche Relationen und Zugänge werden am Beispiel von Wallingers Film *Via dolorosa* relevant?

Andrea Sabisch

Annäherung aus phänomenologischer Perspektive

Ich nähere mich dem Film Wallingers auf eine phänomenologische Weise, d.h. ich versuche, davon zu sprechen, wie mir etwas an diesem Kunstwerk erscheint, ohne es von vornherein mit Theorie, also mit Worten zuzudecken und das Werk lediglich als Affirmation einer Theorie zu betrachten. Gleichwohl versuche ich, Anschlüsse an die Theorie mit Verweisen anzudeuten.

In diesem Kontext interessiert mich an der Phänomenologie, dass sie die Prozesse der Bildlichkeit ernst nimmt, die weit über verfügbare Bildkompetenzen hinausgehen. Zualtererst geht es mir um die Verankerung von Bildern jenseits eines aktuellen Bildträgers, denn Bilder funktionieren nur, weil sie ein elementares Erscheinen durch Variation bildhaft ‚wiederholen‘ können.

Indem ich eine Beschreibungsebene konstruiere, die von meinem singulären wie auch zugleich kulturell geprägten Sehakt ausgeht, nähere ich mich dem genuin ikonischen anders als über das bekannteste Narrativ im westlichen Kulturkreis, dem Leidensweg Christi. Um einer bildhaften Sinngebung auf die Spur zu kommen, interessiere ich mich zunächst nicht für die *Geschichte*, nicht für das, was zu sehen ist, das Semantische, worüber wir zu reden gewohnt sind, wenn wir über Bilder und Filme reden. Ich lasse vielmehr das Semantische, die biblischen Subtexte, beiseite und frage danach, was mir an diesem seltsamen Film visuell auffällt. Gleichwohl schwingt „die Grundfrage nach dem Verhältnis von Bild und Wort [ist] von unveränderter Aktualität“ immer mit (vgl. Bader/ Grave 2014: 4).

Das Format der Darstellung erinnert an Zensurbalken, Todesanzeigen, Rahmen, Brettspiele, Kontrastfolien, einen schwarzen Bildschirm, Malewitschs schwarzes Quadrat, Magrittes Bild-im-Bild-Darstellungen, Alechinskys Konzeptionen von *Margin and center*. Vor allem erinnert mich das schwarze Rechteck (wie das Innere des Rahmens) an das Format eines Bildes, an dessen Abstraktion.

Das schwarze Rechteck in Wallingers Film verdeckt den dahinter laufenden Film fast vollständig. Indem es zudeckt, verstellt, verweigert es die Sicht auf den filmischen Raum, in den wir ebenso gerne eintauchen, wie in die Bilder als Fenster zur Welt, um anderswo zu sein. Wir können nicht gänzlich dorthin und doch wächst der merkwürdige Wunsch, zumindest in mir, bei längerer Betrachtung so etwas wie das ‚Ganze‘ als Totalität sehen zu können (vgl. Konzeptionen des Blicks u.a. bei Lacan). Stattdessen werde ich konfrontiert mit einer Abwehr, einem Schild, einem Schirm, der meine Sehgewohnheit außer Kraft setzt. Es findet eine Umkehrung der üblichen Sehgewohnheiten statt: Das marginale Sehen, das üblicherweise an den Rändern stattfindet, wird entautomatisiert und erhält nun das Hauptaugenmerk.

Was geschieht, wenn das motivische Sehen verhindert wird? Es geht um Helligkeiten, Bewegungen, Abfolgen, Anschlüsse, Richtungen, es geht um Nähe, Distanz, um Flüchtigkeit, die Körperlichkeit in der Bewegung des Betrachtens im Raum, den teilweisen Nachvollzug der Kamerabewegung, um Erraten, Konstruieren, Entwerfen.

Wenn man die Ränder des schwarzen Rechtecks sieht, erscheinen die Schnitte anders als gewöhnlich, z.B. Blickwechsel als Verkettung funktionieren nicht mehr. Das Zentrum scheint still zu stehen. Die Ausschnitte oben und unten, rechts und links gehen nicht zusammen, es ist schwer, das Sehen zu fokussieren. Alles driftet auseinander, vereinzelt. Einzig der Rahmen und das Narrativ halten die farbgeduzierte Bildfolge zusammen. Und die Tonlosigkeit. Nichts, was wir *sehen* könnten, hält die Bilder zusammen. Sie werden als flüchtige und visuell kontingente erfahrbar.

Wenn wir einerseits von einem blinden Fleck im Sehen ausgehen, den wir selbst nicht sehen können, den wir uns aber andererseits mechanisch als Trick vorführen können, wird die Bandbreite von Sehen und Blindheit als kultureller und singulärer Praxis deutlich: sowohl das Unvermögen, inmitten der

Sichtbarkeit zu sehen, als auch das gleichzeitige antrainierte Vermögen, die Blindheit ‚aufzufüllen‘ und auszugleichen. Warum kann ich es nicht einfach lassen, die schwarze Fläche, die nicht nur ein Abwehrschild, sondern zugleich eine Projektionsfläche darstellt, schwarze Fläche sein zu lassen? Wieso wandert man entweder mit dem Blick von ihr weg oder verhaftet dort und lässt die Fläche automatisch zur Projektionsfläche werden?

Was hält die Bilder jenseits der Narration zusammen? Gibt es hier eine Verbindung jenseits der Semantik, die Imdahl als „denotations-überschreitende[n] optischen Zusammenhang“ bezeichnet hat? (Boehm 1996: 286) Zum einen wird uns das „Wiedersehen“ dieses Filmes, dieser bekannten Bildfolge des Schmerzensweges durch den schwarzen Balken wie in einer Zensur verweigert. „Du sollst Dir kein Bildnis machen“ oder „Du kannst Dir kein Bildnis machen“. (Waldenfels 2010: 120) Zum anderen dient die schwarze Fläche als Indikator für das Bild, als Verweis auf die Sehgewohnheit, etwas im Bild zu sehen. Darüber hinaus ist die schwarze Fläche aber im Verhältnis zu dem Gezeigten größer und dient nicht nur der Ablenkung des Blicks, der fehlenden Zentrierung und dem

Evelyn May

Annäherung aus der Perspektive der Visual Studies

„Obwohl eine schwarze quadratische Fläche 90 Prozent des projizierten Bildes auslöscht und der Ton fehlt, ist die Handlung aus Franco Zeffirellis *Jesus von Nazareth* (1977), auf dem Mark Wallingers Video *Via Dolorosa* basiert, leicht zu erkennen. Selbst aus den spärlichen Bildinformationen lassen sich Kontext und Ereignisse rekonstruieren, auch wenn man den Film zuvor niemals gesehen hat – weil jeder die Geschichte kennt (...).“ (Ausstellung *Echte Gefühle: Denken im Film*, KW Institute for Contemporary Art Berlin, 23.02. bis 27.04.14)

Wie lässt sich Sichtbarkeit und ihr Bezug zum blinden Fleck anhand von Wallingers Arbeit und ausgehend von theoretischen Perspektiven der Visual Studies deuten? Diese Frage leitet meine Thesen, die zugleich meine Aufmerksamkeiten widerspiegeln und mit einem Ausstellungstext der Berliner Kunst-Werke beginnen: Trotz geschwärzter Abdeckung im Video verspricht die Beschriftung die Möglichkeit der Rekon-

stillgestellten Standpunkt, wie es durch zentralperspektivische Sehgewohnheiten habitualisiert wurde. Vielmehr wird sie sowohl zum Grund, zur Projektionsfläche, auf die man überträgt, konstruiert, (und das nicht erst, wenn man sich auf dem Bildschirm darin spiegelt) als auch zur Figur, die sich von dem bewegten Hintergrund abhebt, manchmal von dem bewegten Außen in Bewegung gebracht wird. Indem die Fläche zwischen Figur und Grund changiert, entsteht eine Art konfligierendes Sehen zwischen beiden. Mit Gottfried Boehm könnte man hier den „distinktionsbezogenen (Figur) und ‚den an Kontinuität orientierten Blick‘ (Grund)“ unterscheiden, die dennoch erst aufeinander bezogen Sinn werden (Boehm 2012: 72).

Auf der Suche nach einem Bildkontinuum nehmen wir die Details wahr, auf der Suche nach Details entzieht sich das Kontinuum. Es wird dauernd mäandert, variiert, woanders hingesehen. Es ist fokusloses Sehen, das ein anderes, stärker sinnliches als bedeutendes Sehen in Gang setzt, ein Begehren auslöst, das ich in Bezug auf ausgerechnet dieses Narrativ lange nicht mehr hatte.

struktion, indem (Vor-)Wissen und (Wieder-)Erkennen eine Allianz eingehen, um die unsichtbare Bildmitte aufzufüllen. Doch welche Annahmen verbergen sich hinter diesem Versprechen? Und wer bzw. was wird mit diesen Aussagen ausgeschlossen?

Das Wiedererkennen der „Geschichte“ setze Kenntnisse voraus, welche die Autor_innen des Wandtextes als kanonisiertes Wissen allen Ausstellungsbesucher_innen zuschreiben und als einfach einstufen. Als solle ein Erfassen dennoch sichergestellt und die dunkle Bildmitte aushaltbar werden, folgte im weiteren Textverlauf eine kurze Zusammenfassung der Passionsgeschichte, die (wie der Titel der Arbeit) für ‚eingeweihte‘ Betrachter_innen ein Wachrufen von Symbolen einer christlich-ikonographischen Bildtradition ermöglichte und Motive wie die Dornenkrönung oder die Kreuzigung Jesu über den Bildrand identifizierbar werden ließ. Das Sehen wurde durch den Text gelenkt, der dabei half, die Lücke zu schlie-

ßen. Gleichzeitig wurde eine favorisierte Lesart vermittelt, die zur Abdeckung anderer Bildassoziationen und Deutungen beitrug.

Sichtbarkeitsmechanismen, wie sie in dem Beispiel anklingen, und ihre Abhängigkeit von bestehenden Wissens- und Machtverhältnissen bilden Forschungsschwerpunkte der transdisziplinären Visual Studies, die „(...) danach fragen, was für wen wie und warum sichtbar (gemacht) ist (...)“ (Schade, Wenk 2011: 104). Der Einfluss von Medien auf Prozesse der Bedeutungsherstellung wird zu einem zentralen Bestandteil der Analyse, in die auch Reflexionen kultureller Kontexte und institutioneller Strukturen einfließen. Semiotische Ansätze wie das Kommunikationsmodell von Stuart Hall beleuchten Bedeutungskonstruktionen, indem das Verhältnis zwischen einem „Programm als ‚sinntragenden‘ Diskurs“ (Hall 1980/1990: 97) und Mechanismen der Kodierung und Dekodierung im Produktions- und Rezeptionsprozess thematisierbar werden. Aus dieser Perspektive wird das Bild als „visuelles Zeichen“ (ebd.: 99) zu einer bedeutungsvollen Botschaft, die je nach Wissensrahmen der Rezipient_innen dekodiert werden könne. Abhängig vom Grad der Übereinstimmung zwischen den kodierten und dekodierten „Bedeutungsstrukturen“ unterscheidet Hall drei mögliche Lesarten, wobei eine „Politik des Bezeichnens“ bzw. der „Kampf im Diskurs“ besonders auffällig werde, wenn „hegemoniale“ Lesarten durch „oppositionelle“ Deutungen kontrastiert würden (Hall 1980/1999: 110). Im Video von Wallinger könnte etwa eine Gegenüberstellung symbolhafter Übereinstimmungen zwischen Darstellungsformen der Menschenmasse und Pressebildern protestierender Islamisten zur Reflexion medialer Mechanismen beitragen. Wie mächtig und auch gewaltsam Auseinandersetzungen um eine „Politik der Bilder“ werden können, wurde nicht erst durch Debatten um die Mohammed-Karikaturen deutlich. Doch während Abdeckungsmechanismen in Wallingers Film benennbar werden, lassen sich gesellschaftspolitische Sichtbarkeitsverhältnisse weniger leicht enttarnen. Untersuchungen der Visual Studies leisten hier einen wertvollen Beitrag, um Steuerungen aufzudecken und auch danach zu fragen, was durch diese nicht sichtbar werden kann.

Wie jede theoretische Rahmung erzeugen aber auch die hier thematisierten Standorte ihrerseits blinde Flecken, indem

sie sich auf spezifische Betrachtungsweisen konzentrieren. Halls Fokussierung auf verallgemeinerbare Rezipient_innen-Positionen geht bspw. aus einer kommunikationswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Text hervor und die Anwendung seines Modells auf Bilder oder Filme präferiert ihre Programmierbarkeit. Identifizierbare Lesbarkeiten gewinnen an Bedeutung, während Sehakte und verschiedenartige Ansprüche zwischen Bild und Betrachtenden u.a. aus dem Blick geraten. Trotz erforderlicher Konzentrationen und unterschiedlicher Aufmerksamkeiten ließe sich fragen, wie blinde Flecken einkalkuliert werden können. Und inwiefern könnten die Perspektiven der verschiedenartigen Forschungstraditionen produktiv werden, statt Abgrenzungstendenzen zu provozieren.¹

In der Arbeit Wallingers wird die Unerlässlichkeit des Nicht-Sichtbaren thematisierbar, wie ich abschließend anhand eines weiteren Ausschnittes aufzeige, der auf symbolhafter Ebene Anschlüsse an Darstellungen des „Ecce homo“, der Schaustellung Jesu zulässt. Ein tradiertes Bildmotiv, das (Vor-)Wissenden ein sicheres Schließen durch die Bestimmung ermöglicht. Eine genauere Betrachtung des Ausspruchs „Ecce homo“ – als Verweis auf eine Äußerung des Pontius Pilatus während der Verurteilung Jesu – lässt bereits Unterscheidungen in den Übersetzungen deutlich werden. Denn je nach Bibelfassung habe die Bezeichnung verschiedenartige Darstellungen gefunden, etwa als „Siehe, *der* Mensch“, „Sehet, *welch* ein Mensch“ oder auch „Seht ihn euch an, *diesen* Menschen!“ (http://de.wikipedia.org/wiki/Ecce_homo: 30.04.2015; Hervorhebungen EM).

In der Bearbeitung Wallingers wird der Anblick der Person Jesu unterbrochen, lediglich markante Symbole wie die Dornenkrone und der rote Umhang werden erkennbar. Ein direktes Betrachten als einen Menschen, der ent-täuschen könnte, ist verhindert. Die verdeckte Bildmitte bietet stattdessen Raum für Projektionen und religiöse Aufladungen. Jesus Christus kann zu einem Sinnbild für Leid, für Glauben und für Hoffnung werden. Die notwendige Abschirmung zur Imagination wurde direkt in die Bildmitte montiert und als schwarze Fläche sichtbar gemacht. Funktionen des Imaginären werden verhandelbar, die über symbolische Besetzungen hinausgehen und des Nicht-Sichtbaren bedürfen.²

- 1 Ich danke Anna Schürch für den Hinweis auf diese wichtige, weiterführende Fragestellung.
- 2 Psychoanalytische Betrachtungen, wie sie von Karl-Josef Pazzini fortgeführt werden, seien hier nur angedeutet. Auch die Auswahl dieses Beispiels wurde durch ihn inspiriert.

Manuel Zahn

Annäherung aus filmwissenschaftlicher Perspektive

An Wallingers Arbeit interessiert mich insbesondere die Beobachtung, dass wir trotz oder gerade aufgrund der schwarzen Fläche, die den größten Teil des Bildes verdeckt, Bilder sehen bzw. imaginierte Bilder sehend in/an das Filmbild hinzufügen. Dabei wird die geschwärzte Fläche in einem ambivalenten Sinne zum „Bild-Schirm“, als Abschirmung bzw. Ausschluss von Sichtbarem und gleichsam als Projektionsfläche für im objektiven Sinne unsichtbare, mentale Bilder wie Erinnerungen, Assoziationen, Vorstellungen oder Ahnungen. Dieser Beobachtung möchte ich hier in Bezug auf filmtheoretische Überlegungen nachgehen.

Die Filmtheorie hat zur Beschreibung der Möglichkeiten des Films, das Nicht- und Unsichtbare im Verhältnis zum Sichtbaren herzustellen und zu thematisieren, den französischen Begriff des *hors-champ* (engl. *Off-Screen Space*, kurz: *Off*) entwickelt.

Als Entdecker des filmischen Offs gilt der französische Filmtheoretiker André Bazin. Er machte auf die Ambivalenz des Filmbildes aufmerksam, das einen Teil des Sichtfeldes durch eine Einrahmung hervorhebt und gleichsam andere Teile ausschließt. Somit hat jede Filmeinstellung zwei gegensätzliche Funktionen: sie ist gleichsam Rahmen (*cadre*) und Versteck (*cache*); eine Einstellung rahmt ein Bild ein, wobei sie die visuelle Szene außerhalb des Rahmens versteckt. Das Off ist somit der imaginäre Umräum des Films, der sich außerhalb einer Einstellung, aber noch innerhalb der Diegese (des filmischen Narrativs) entfaltet. Das Off ergänzt so das Sichtbare der Einstellung und bildet zusammen mit der Montage die Voraussetzung für die Konstruktion eines kontinuierlichen filmischen Handlungsraums – auch durch die Betrachter.

Seit der Entdeckung durch Bazin haben viele Filmtheoretiker das Off und seine Verhältnisse zum audiovisuellen Bewegtbild, zur Montage, Narration und zum Betrachter weiterentwickelt und ausdifferenziert. Diese Positionen eint bei aller Unterschiedlichkeit die Betonung der Gleichwertigkeit von sichtbarem Bildfeld und nicht- bzw. unsichtbarem Um- und Zwischenraum der Filmbilder für die Filmerfahrung.

In der skizzierten Perspektive der Theorien des filmischen Offs zeigt Wallingers Film in einer pädagogischen Geste auf den imaginären Raum zwischen den/um die Bilder/n und auch zwischen dem Filmbild und uns als Zuschauer, gleichsam auf

unsere je kulturell-biographisch unterschiedlich ausgeprägten Filmerfahrungen und Sehgewohnheiten. Die schwarze Fläche in *Via Dolorosa* führt zu einem Bruch mit Sehgewohnheiten und lädt gleichsam zur Reflexion derselben wie auch zum Nachdenken über die Bildwertungsprozesse des Films ein. Ich fasse ein paar meiner Gedanken thesenhaft zusammen, die für eine Theorie der visuellen Bildung weiter ausgeführt werden könnten:

1. Filmtheoretisch lässt sich Wallingers Video als eine ästhetische Reflexion auf das filmische Verhältnis des sichtbaren Bildfeldes zu seinem Unsichtbaren verstehen. Das Video geht dabei noch über die bisher filmtheoretisch formulierten Konzepte des Offs hinaus. Denn sowohl in klassischen Formen des narrativen Kinos als auch in modernen, dynarrativen Kinofilmen bleibt das Verhältnis auf ein sichtbares Bildfeld und sein nicht- bzw. unsichtbares Außen beschränkt. In *Via Dolorosa* liegt aber das Unsichtbare inmitten des sichtbaren Bildes.

2. *Via Dolorosa* inszeniert so eine strukturelle Homologie zum physiologischen blinden Fleck des menschlichen Auges. Die Erzeugung des menschlichen Sehens an der Stelle des sogenannten Mariot-Flecks bleibt zwingend unsichtbar, sowie auch die Herstellung des filmischen Bildes die Wahrnehmung und Einbildungskraft der Zuschauer_innen benötigt, ohne das diese jemals im Bildfeld des Films auftauchen würden.

Der schwarze quadratische „Fleck“ in Wallingers Video zwingt die Zuschauer_innen zu einer Bewegung, die in einem nur zu denkenden Um- und Zwischenraum des filmisch Sichtbaren nach Bildern sucht, die sich ein- und anfügen lassen. Gleichsam *nähen* wir uns auch in den Film ein bzw. werden mit seinen Bildern *vernäht* – davon handelt wiederum ein anderer filmtheoretischer Diskurs, den ich hier nicht weiter ausführen kann: die Suturetheorie.

3. Mit anderen Worten: wir stehen dem Film im Moment seiner Aufführung weder im Kino, noch im Fernsehen, noch auf dem Bildschirm eines Computers wirklich als Objekt gegenüber. Wir sind auf die zuvor skizzierte Weise für die Dauer der Filmerfahrung vom Film in Anspruch genommen und von ihm umfassen, sind Teil seines audiovisuellen Kontinuums. Erst durch einen Medienwechsel wie beispielsweise der Beschreibung, der Übersetzung unserer Filmerfahrung in Spra-

che oder Schrift produzieren wir artifizuell etwas, von dem wir nachträglich sagen, es sei ein Filmobjekt. Es bleibt allerdings

schwer identifizierbar, was in diesem Prozess der Objektivierung der Film ‚macht‘ und was seine Zuschauer.

Karl-Josef Pazzini

Zufallende Kunst und Transfer zur Lehre

In die Zeit der Inkubation des Themas des kunstpädagogischen Kongresses in Salzburg fiel der Besuch einer Ausstellung „Echte Gefühle: Denken im Film in Berlin“.

Wallingers Film (vgl. Die Welt 2014) ließ sich spontan mit „Blinder Fleck“ in Verbindung bringen. Beim Film sieht man wenig von dem, was man erwartet. Der Impuls, enttäuscht zu gehen, wird verzögert durch den Vorsatz, die Ausstellung zu sehen, also die institutionelle Umgebung und den Wunsch, doch etwas Anregendes von Kunst widerfahren zu lassen. Unterstellung: Der Künstler will mir mit der konkreten Gestaltung etwas zeigen, was für mich interessant sein könnte.

Das muss mutatis mutandis auch für jede pädagogische Situation erreicht werden. Sonst wird sie verlassen. Innerlich oder äußerlich. Der Inhalt alleine schafft das nicht. (Kursiv gesetzt sind im Folgenden die Anschlüsse ans Pädagogische).

Ein Oszillieren beginnt: schwarze Fläche wahrnehmen und schnell einbauen in das drum herum Sichtbare, Bunte, Bewegte, es beginnt eine Art Negation, eine Entscheidung: Das Schwarze soll eigentlich nicht sein, das gehört da nicht hin, das ist ein Eingriff und ein Angriff auf mich als Zuschauer. Das Rechteck ist aber zu penetrant, um es einfach zu eliminieren.

Es gibt immer eine Erwartung, vielleicht auch ganz ungeachtet. Diese Erwartung wird hier verwandelt in ein schwarzes Rechteck. Die Erwartung verdeckt den Inhalt und zeigt, dass ich etwas erwartet habe. Mit der Zeit wachsen die Gefahren der Abschattung, weil man immer mehr weiß und dies ein Hindernis werden kann wahrzunehmen. Die Kehrseite der Abschattung ist die Generierung von Fragen.

Das schwarze Rechteck wird als Hindernis zum Produktionsanreiz. Da wäre etwas zu sehen: Konjunktiv bildlich. Hier möchte, hier könnte, hier sollte etwas sein. Oder: Da war etwas, das sollte da nicht sein. Hier ist Zensur sichtbar.

Mit Zensur muss man auch im Unterricht rechnen. Unterricht ist nur möglich in beschnittener Form. Einige eternelle Kritik an der Kombination von Kunst und Unterricht: zu wenig Zeit, Platz, Rationalisierungsgefahr und so, könnte auch die Produktionsvoraussetzungen von künstlerischen Denken und Handeln eliminieren wollen. Kunstfreund und -feind berühren sich.

Die rechteckige Verdeckung wird auf Dauer ins Bild integriert. Aufmerksamkeit verschiebt sich auf die Ränder. Von den Rändern her wird ins Zentrum etwas Ergänzendes projiziert. Hier ist der Titel der Arbeit *Via dolorosa* hilfreich, jedenfalls für Christen. Für Nichtchristen ruft das allerdings keine narrative Sehhilfe auf, vielleicht Erinnerung an Schmerzmittel.

Der Medienwechsel zwischen Schrift, Erzählung und Bild kann Sprünge generieren.

Man könnte auch sagen: Der Schirm des Sehens rutschte ins Bild, die abstrakte Version eines Phantasmas. Sie setzt einen verstärkten Rückgriff auf Bekanntes in Gang.

Wenn der Schirm, der immer etwas ausschließt, ins Bild rutscht, dann wird er bearbeitbar.

„Wenn wir beim Erwachen nach einem Traum die Augen öffnen, ist das, was wir zuerst unmittelbar vor uns haben, dieser Schirm des Phantasmas, den man nicht sehen kann, auf welchen aber alle Vorstellungen geschrieben werden“ (Safouan, et al. 2005: 123). Ein Phantasma, eine Einbildung, ist Voraussetzung der gelingenden Repräsentation. Es ist nicht vorher da, es taucht mit dem Moment des Erwachens / Erinnerung auf, ist wie ein Tableau als Sortierinstrument zu denken.

In der Rede vom ‚Blinden Fleck‘ steckt etwas, wie die Forderung nach Reparatur, Kompensation, nach Heilung und die Idealvorstellung von gleichmäßiger Sichtbarkeit. Auf Bildung bezogen hieße das gerade andersherum: Es braucht Störungen, um die Kompensation einer partiellen Unempfindlichkeit innerhalb von Erziehung, Sozialisation, Bildung und deren Veranstaltungen, z.B. Unterricht wahrzunehmen.

Die Rede vom blinden Fleck macht eine Voraussetzung deutlich, die auf einer anderen Ebene ein blinder Fleck ist. Partielle Nichtwahrnehmung wird von vornherein (a priori) als Fehler, der kompensiert werden muss, angesehen. Wie kommt es zu der Idealvorstellung, die vielleicht in dieser Rede herrscht?

Die medialen, materialen Wahrnehmungsvoraussetzungen werden in der Kunst thematisiert. Es gibt dabei Verlust an pragmatischer Nützlichkeit – zunächst. Es beginnen Pro-

zesse der Trennung, des Aufschubs, der Parallelverarbeitung, der Trauer. Einen ganzheitlichen Menschen durch ganzheitlichen Unterricht als Erziehungsziel zu phantasieren, grenzt an Terror.

Das Wegrechnen der Nicht-Sichtbarkeit ist verwandt mit dem Paradigma des Einfühlens. Im schwarzen Rechteck hat das Licht Pause. Es befindet sich auf einer Projektionsfläche, da wo die Lichtstrahlen sich brechen (geometral). Das fehlende Licht macht, dass ich beginne zu sehen, das Sehen zu bemerken. „Durch den Blick trete ich ins Licht“ (Lacan 1978: 113). Lacans Denken beruht an dem Punkt auf den Voraussetzungen von Sartre und Merleau-Ponty.

Die genaue Beschreibung dessen, was man sehen kann (geometral), lässt allmählich über das Sprechen oder Schreiben oder Malen das Sehen entspringen (visuell). Mit diesem Übersetzen wird aus dem individuellen Subjekt der Vorstellung eines, das sich zu erkennen gibt vom Anderen her. Indem dieser Prozess zum Thema wird, beginnt das individuelle Subjekt sich zu bilden.

Anmerkung: Dank an die Chefkuratorin, Ellen Blumenstein, die uns über den Künstler für den Beitrag in Salzburg eine Kopie zur Verfügung gestellt hat.

Literatur

Bader, Lena/ Grave, Johannes (2014): Sprechen über Bilder – Sprechen in Bildern. Einleitende Überlegungen. In: Bader, Lena / Didi-

Huberman, Georges / Grave, Johannes (Hg.): Sprechen über Bilder, Sprechen in Bildern. Studien zum Wechselverhältnis von Bild und Sprache. München.

Boehm, Gottfried (Hg.) (1996): Imdahl, Max: Reflexion, Theorie, Methode. Gesammelte Schriften. Bd. 3. Frankfurt am Main.

Boehm, Gottfried (2012): Der Grund. Über das ikonische Kontinuum. In: Boehm, Gottfried, / Burioni, Matteo (Hg.): Der Grund. Das Feld des Sichtbaren. München: 2012. S. 29-84.

Hall, Stuart (1980/1999): Kodieren/ Dekodieren. In: Bromley, Roger; Göttlich, Udo; Winter, Carsten (Hg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg, S. 92 - 110.

Lacan, Jacques (1978): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI. übers. von N. Haas. Olten: Walter.

Pratschke, Margarete (2013): Das Bild als Killer-App. In: Mittelberger, Felix/ Pelz, Sebastian/ Rosen, Margit/ Franke, Anselm (Hg.): Maschinensehen. Feldforschung in den Räumen bildgebender Technologien. Katalog zur gleichnamigen Ausstellung im ZKM Karlsruhe vom 2. März – 19. Mai 2013, S. 63-74.

Safouan, Moustapha, et al. (2005): Lacaniana. Les séminaires de Jacques Lacan 1964-1979. Paris: Fayard; Paris. Zitierte Passage übers. von KJP.

Schade, Sigrid; Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld. Bielefeld.

Waldenfels, Bernhard (2010): Sinne und Künste im Wechselspiel. Modi ästhetischer Erfahrung. Berlin. Die Welt (05.05.2014): http://www.welt.de/wams_print/article988514/Altes-und-Neues-Testament-in-14-Minuten.html



Sidonie Engels, Jan Grünwald, Gila Kolb, Barbara Mahlknecht, Anna Pritz, Anna Schürch, Bernadett Settele, Nora Sternfeld

Geschichte (nicht) weitererzählen lernen. Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte

Die AG Kunst Pädagogik Geschichte stellt sich vor



Abb. 1: Die AG Kunst Pädagogik Geschichte stellt sich vor

„In jeder Epoche muss versucht werden, die Überlieferung von neuem dem Konformismus abzugewinnen, der im Begriff steht, sie zu überwältigen.“

(Walter Benjamin)

Obwohl die Darstellung einer Geschichte der Kunstpädagogik zum Standard klassischer fachspezifischer Einführungsveranstaltungen zählt, bleibt das Wissen über die Geschichte der Arbeit zwischen Kunst und Bildung merkwürdig eindimensional. Auch das Selbstverständnis aktueller Ansätze erscheint häufig ahistorisch: So betreibt die Kunstpädagogik der Gegenwart wenig Reflexion der eigenen Historie. Das Bewusstsein über das Gewordensein ihrer Diskurse und Praxen und darüber, dass Begriffe und Konzepte in ihren historischen Kontexten zu verstehen sind und dabei immer „umkämpft“ sind, fehlt weitgehend. Eine historisch-reflexive Beschäftigung mit gängigen Praxen an der Schnittstelle von Kunst und Bildung sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem bestehenden Kanon und dessen Herausforderung bzw. Erweiterung erscheinen vor diesem Hintergrund notwendig und relevant.

Um diesem Desiderat Rechnung zu tragen, will die AG *Kunst Pädagogik Geschichte* in einem transdisziplinären Prozess darauf hinzielen zu verstehen, wie Konstruktionen „fachlicher Grundlagen“ zustande kommen, welche Kunstbegriffe dabei relevant sind und auf welche Erzählungen oder Theorien implizit Bezug genommen wird. Die Untersuchung betrifft in diesem Sinne das schulische Feld ebenso wie die Diskurse der Kunstvermittlung und der Kunst, insofern sie mit Begriffen des Bildens operieren.

Größere Anstrengungen zu diesem Feld fanden im deutschsprachigen Raum zuletzt in den 1970er-Jahren statt. Wir finden es an der Zeit, sich des Themenbereichs von Kunst, Pädagogik und Geschichte aus einer aktuellen Perspektive wieder anzunehmen und diesen „blinden Flecken“ im Selbstverständnis des Faches entgegenzuwirken.

Auf dem BuKo 15 hat die AG *Kunst Pädagogik Geschichte* interessierte KollegInnen eingeladen, über Revisionen der Kunstpädagogikgeschichte nachzudenken (Abb.1). Die AG wurde auf dem BuKo 12 in Dresden von Jan Grünwald, Gila Kolb, Bernadett Settele und Nora Sternfeld in kritischer Auseinandersetzung mit den Dresdner Vorträgen zum Thema „Herkunft“ gegründet. Sidonie Engels, Barbara Mahlknecht, Anna Pritz und Anna Schürch haben sich der AG im Hinblick auf den BuKo 15 angeschlossen. Gemeinsam ist den Mitgliedern der AG, dass sie in die Ausbildung zukünftiger KunstlehrerInnen involviert sind und sich für die historische Dimension des Faches im Rahmen von Forschung und/oder Lehre interessieren. Sie betrachten Fachgeschichtsschreibung aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln, wodurch eine spannungsreiche, polyperspektivische Annäherung an die gemeinsame Fragestellung entsteht: Welche und wessen Geschichte wird wie für wen und warum erzählt?

Von der Geschichte des Faches Kunstpädagogik ist zumeist die Rede, um dieses zu legitimieren, um seine Herkunft zu erklären, um es in eine Tradition zu setzen. Bewusst zu machen,



Abb. 2: Booklet „Unheimliche Materialien“. Studierendarbeit im Rahmen der Erforschung des Archivs der Akademie der Bildenden Künste Wien

dass dabei Geschichte gemacht wird, indem betont, ausgelassen oder vereindeutigt wird, ist gerade in einem Fach besonders wichtig, das froh ist, die historische Dimension an einige wenige delegieren zu können. Denn die Geschichtsbilder sind wirkmächtig für das fachliche Selbstverständnis, bestimmen unser Denken und Handeln und bedürfen gerade darum der ständigen Revision. Es muss um eine permanente Neubefragung und Aktualisierung der Geschichte gehen, darum, immer wieder und immer wieder anders zu lesen. Arbeit an der Fachgeschichte meint somit etwas anderes als eine schlüssige Erzählung über das Fach: eine kritische Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen unseres fachlichen Denkens.

Auf dem BuKo 15 haben die Mitglieder der AG ihre jeweiligen Perspektiven vorgestellt.

„In der Vorbereitung für eine Lehrveranstaltung im WS 2014/2015 im Archiv der Akademie der bildenden Künste Wien stießen wir auf einen bislang kaum bekannten Gründungsmoment des Instituts für das künstlerische Lehramt Wien. Es wurde als ‚Meisterschule für Kunsterziehung‘ im Jahr 1941 unter dem Rektorat von Alexander Popp, illegales NSDAP-Mitglied seit 1935, gegründet. Dieser für uns überraschende Fund veranlasste uns, in der Lehrveranstaltung zur Institutionalisierung der Kunsterziehung an der Akademie gemeinsam mit den Studierenden zu arbeiten. Die Studierenden forschten selbständig im Archiv der Akademie, aber auch in Nachlässen und Bibliotheken, unter anderem zu den Implikationen nationalsozialistischer Ideologie für das Selbst-

verständnis des Faches Kunsterziehung und zur Stellung von Frauen an der Akademie im Zeitraum von 1938 bis in die frühen 1950er-Jahre.

Maren Blume, Maria Ettl, Nora Hofbauer, Fabio Otti, Harjudin Diman, Michael Lueger, Veronica Schramek, Paul Türk, Eva Eisner, Lisa Großkopf, Julia Moschen, Lisa Stumbauer, Caroline Fertl, Theresa Kohler, Martina Kogler, Donata Kuess, Letafat Tavakoli, Birgit Knoechl, Anja Kohlweiss, Viktoria Mayer, Raffaella Mayerhofer und Elisabeth Pflazer präsentierten die Ergebnisse dieser ‚Forschung‘ auf dem Bundeskongress für Kunstpädagogik 2015 – als Booklet (Abb.2), Audioinstallation, Blog und Performance Lecture.

Zentral für das Projekt erscheinen uns zwei Punkte. Erstens, dass der Prozess des Forschens nicht linear, gleichmäßig und symmetrisch war, sondern Debatte und Verhandlung zwischen allen TeilnehmerInnen erforderte. Darüber hinaus spielte eine spezifische Form des Eingebettet-Seins der Forschenden im Sinne des Involviert-Seins in einen spezifischen institutionellen Kontext, in eine bestimmte Geschichte, in künstlerische, kuratorische und kunstpädagogische Praxen von Lehre und Lernen, eine zentrale Rolle; denn schließlich wurde nicht Kunstpädagogik allgemein untersucht, sondern es wurden die Konstellationen und Implikationen der Gründung des Instituts für Kunsterziehung befragt, an dem alle TeilnehmerInnen – sowohl die Lehrenden als auch die Studierenden – aktuell und zugleich institutionell verortet sind.

Darüber hinaus spielte für eine Re-Lektüre und Aneignung von Geschichte das Format der Lecture Performance eine be-

sondere Rolle: Sie bestand aus Zitaten von Dokumenten aus dem Archiv sowie aus Korrespondenzen und Protokollen, die während des Rechercheprozesses entstanden waren. Das Skript wurde gemeinsam zusammengestellt und geprobt. Mit Blick auf das Archiv und seine Dokumente lässt sich sagen, dass durch die performative Aneignung des Archivs und der in ihm eingelagerten Narrativen eine Art Enteignung und Wiederaneignung von Geschichte durch die Studierenden kollaborativ und kollektiv erprobt wurde.“ (Barbara Mahlknecht, Anna Pritz)

„Fachentwicklung ist etwas, was sich langsam vollzieht. Trotz sichtbarem Wandel – z.B. dem Wichtigerwerden neuer Medien – ist die Konstanz dessen, was als gültige Fachinhalte erachtet wird, hoch: Darüber, seit wann und unter welchen Bedingungen etwas zur ‚Tradition‘ geworden ist, wissen wir wenig. Die Gleichzeitigkeit von historisch unterschiedlich gelagerten konzeptuellen wie auch inhaltlichen Aspekten unseres Ausbildungscurriculums war mir z.B. im Studium überhaupt nicht bewusst: Es gab keine Spannungen zwischen Naturstudium, modernistischem Abstraktionsgebot und Visueller Kommunikation.

Eine fachgeschichtliche Auseinandersetzung gerade mit dem lokal Gegebenen und Gültigen wirkt einer derart homogenisierenden wie ahistorischen Sichtweise entgegen. Sie ist für eine Ausbildung unabdingbar und sie ist ebenso notwendige Voraussetzung für eine kritische Positionierung zu dem, was als ‚aktuell‘ erachtet wird, wie auch für die Weiterentwicklung des Faches.“ (Anna Schürch)

„Meine Perspektive findet ihren Ausgang in der Feststellung, dass der aktuelle kunstdidaktische Fachdiskurs geprägt ist von gegenseitigem Un- und Missverständnis. Wie ich gezeigt habe, kann ein kritischer Blick auf die Fachgeschichte helfen, die Gründe hierfür zu ermitteln und einen Ausstieg aus den Legitimationsschleifen zu finden, welche die Diskussion seit Jahren bestimmen und aus denen die oft benannten Spannungen zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ – dem akademischen Diskurs und der Realität in der Schule – resultieren. Mit meiner systematischen Quellenstudie zur Theoriebildung in der Kunstpädagogik (Engels 2015), der ein ausführlicher Bericht zum Stand der historischen Forschung vorangestellt ist, habe ich mir einen Zeitraum vorgenommen, der in der Betrachtung der Fachgeschichte bislang wenig Beachtung gefunden hat: die 1950er- und 1960er-Jahre. In dieser Zeit sind im bundesrepublikanischen Deutschland maßgebliche Weichen im Umgang mit theoretischen Grundlagen für den Kunstunterricht gestellt worden, die bis heute wirksam sind. So ist beispielsweise in der ersten ausdifferenzierten Kunstdidaktik von 1953 – also lange vor Gunter Otto, der in den geläufigen Darstellungen als Begründer der modernen Kunst-

didaktik gilt – die enge Verzahnung von gestalterischem Tun und Werkbetrachtung zu finden, welche heute unter den Schlagworten ‚Produktion‘, ‚Rezeption‘, ‚Reflexion‘ gefasst wird. Diese Verbindung wird heute kaum in Frage gestellt, zieht aber viele diskursrelevante Missverständnisse nach sich (vgl. Busse 2014). Auch erweist es sich als lohnenswert, die unterschiedlichen Orte der Lehrerbildung und deren institutionelle Prägungen genauer in den Blick zu nehmen, um die Verschiedenartigkeit der fachgeschichtlichen Pfade zu erklären, aus denen die heutigen Positionen der Kunstdidaktik erwachsen sind.“ (Sidonie Engels)

„In Frankfurt/M. akademisch ausgebildet, kam ich nicht um Geschichtliches wie Hilmar Hoffmanns ‚Kultur für alle‘-Paradigma oder die Kritik am Kulturpessimismus der Kritischen Theorie herum, wie sie in den 1960er- und 70er-Jahren verhandelt wurden. Heute ist es in meiner eigenen Forschung mehr die queerfeministische Frage nach Subjekten und Situationen und ihren Bedingtheiten, die sich mir bei der Entwicklung einer kritischen Fachperspektive stellt.

Wenn ich über Fachgeschichte nachdenke, liegt es mir heute nahe, an angebrochene Themen, abgebrochene Anfänge und angefangene Diskussionen zu denken, in denen Kunstpädagogik, Kulturelle und Politische Bildung sich einander, der Theorie und der Kunst zuwandten. Mich interessiert dies gerade in Hinblick auf die Subjekte und Situationen, die durch diese Debatten und Praxen mitproduziert wurden. Dann müssten soziale Kämpfe und widerständige Lesarten der Geschichte unser Interesse wecken; auch Zeiten und Orte, an denen minoritäre oder nicht-anerkannte Praxen, Diskurse und Lesarten auftraten, an denen der Umgang mit Kunst und die Wissensproduktion anders angegangen wurden. Und andererseits gilt es, eine kritische Fachgeschichte (weiter) zu etablieren, die sich mit heiklen Punkten der Geschichte befasst, und anders als so, dass sie die Vergangenheit zu umgehen und zu glätten sucht.

Wie genau für Studierende der Bogen von der (gut gemeinten) Lehrveranstaltung zur eigenen Haltung zu schlagen ist, kann ich nur ahnen. Für mich roch es damals, als Studierende an der Goethe-Uni, wenn fachgeschichtliches verhandelt wurde, zu oft nach Mief und Muff und Selbstlegitimierung. Mein Widerwille gegen die Erzählung vom Fach war nicht ungerechtfertigt – da wurden durchaus historische Positionen verkürzt wiedergegeben und als ‚Basics‘ oder legitimiertes Wissen hingestellt, statt uns die Gelegenheit zu geben, selbst zu forschen und zu diskutieren. Was, wenn mensch die Codes versteht, aber sie eine/n nicht interessieren? Auch die Formen der Lehre sind meiner Ansicht nach zu hinterfragen und umzuwandeln, um angehenden KunstpädagogInnen die Möglichkeit zu geben, Fachgeschichte weiterzuentwickeln

und sie sich selbst nach eigenen Schwerpunkten zu erschließen. Studentischer Widerwille gegen die Verlesung von historischen Wahrheiten mag widerständig sein, er allein verändert nichts.“ (Bernadett Settele)

„Wenn ich zu aktueller Kunstpädagogik wie beispielsweise in ‚What’s Next‘ arbeite, stellt sich für mich genauso dringend die Frage, wie das ‚Nächste‘ die Herkunft des eigenen Faches versteht. (Auch des gedachten Radikanten ...) Ich glaube, dass die Frage, wessen Geschichte(n) erzählt werden, mehr ‚next‘ ist, als man es vermuten würde.

Also: Wessen Geschichte der Kunstpädagogik wird erzählt? Welche Geschichte wird nicht erzählt, ist aus dem Fokus geraten und warum? – Und was bedeutet das für das Selbstverständnis eines Faches, das inhaltlich und methodisch an verschiedene Bezugswissenschaften und -felder (Kunstwissenschaft, Kunst, Pädagogik, Geschichte, empirische Sozialwissenschaften ...) angeschlossen ist, bzw. sich daraus nährt?“ (Gila Kolb)

Im Anschluss an die Statements moderierten Jan Grünwald und Nora Sternfeld eine Diskussion, die sichtlich von starkem Interesse am Thema getragen war. In der Diskussion wurde unter anderem die Frage aufgeworfen, wie sich blinde Flecken überhaupt adressieren lassen – denn wenn es darum gehen soll, diese mitten im Kanon anzusprechen, dann besteht immer auch die Gefahr, sie zu vereinnahmen. Im Zuge der Debatte zeigte sich auch, dass es wichtig gewesen wäre, mehr Zeit für eine Auseinandersetzung mit der Arbeit der Studierenden einzuräumen, die einen über konkrete Fachgeschichte hinausreichenden Resonanzraum zu methodischen und inhaltlichen Fragen aktueller Geschichtsarbeit eröffnete. Insgesamt wurde dabei jedenfalls deutlich, dass gerade an der Schnittstelle von Kunst, Pädagogik und Geschichte ein großes Potenzial für die Vermittlungspraxis liegt, das weit über den Rahmen der Fachgeschichte hinausweist: von der Erinnerungskultur bis hin zu künstlerischen geschichtspolitischen Interventionen und deren Vermittlung.

Kontakt zur AG

wessengeschichte@gmx.de

Blog: <https://wessengeschichte.wordpress.com>

Blog: <https://andenherrnrektororderwienerakademiederkuenste.wordpress.com>

Literatur

Lisa Bolyos, Katharina Morawek (Hg.): Diktatorpuppe zerstört, Schaden gering: Kunst und Geschichtspolitik im Postnazismus, Wien 2013

Klaus-Peter Busse: Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten, Oberhausen 2014

Sidonie Engels: Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen im „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“ (1953-1979), Bielefeld 2015

Michel Foucault: Historisches Wissen der Kämpfe und Macht Vorlesung vom 7. Januar 1976, in: Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin 1978, S. 55–74

Stefano Harney, Fred Moten: The Undercommons. Fugitive Planning & Black Study, Wivenhoe/New York/Port Watson 2013

Michael Hardt, Antonio Negri: Demokratie! Wofür wir kämpfen, Frankfurt/M. 2013

Quellen im www

<http://www.plattform-geschichtspolitik.org/html/weinheber-ausgehoben.php>

<http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2011/smrt-postnazismus.htm>

http://socialtextjournal.org/periscope_topic/educational_outliers/

<http://centerforthehumanities.org/seminars/extra-institutional-education>

Nadia Bader, Birgit Huber, Catharina Jochum, Notburga Karl, Tobias Loemke, Thomas Röske, Christian Vittinghoff

Kunst und Begehren

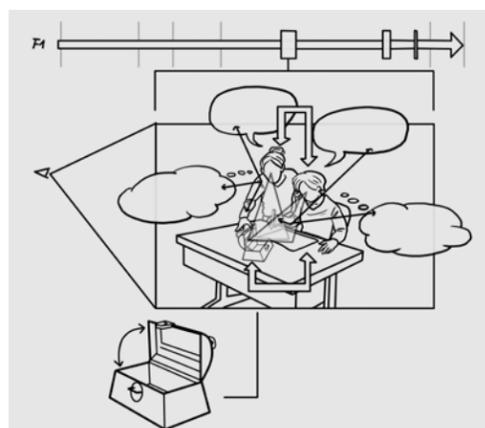
Als Autorengruppe verbindet uns eine große Affinität zu Bildern – und eine gemeinsame Erfahrung: In unserer Forschung gab es jeweils einen Punkt, an dem wir nicht weiter gekommen sind, an dem sich Argumente im Kreis drehten – trotz der Anziehungskraft, die wir spürten, die wir nicht vollständig ergründen konnten, die uns (oder die, die wir beobachtet haben) aber angetrieben hat, immer weiter zu machen, weiter Bilder zu produzieren oder Bilder zu genießen. Warum zum Beispiel zieht uns Outsider Art an? Warum macht jemand ein Leben lang Hobby-Kunst? Warum zeichnet sich jemand auf der Bühne einen Schmetterling auf den Körper? Warum verfehlt man sich im Dialog, etwa zwischen LehrerIn und SchülerIn, obwohl sich beide Seiten so sehr bemühen?

Wir haben uns für den Kongress formiert, um diesem ‚Warum‘ nachzuspüren – über die allgemeinen Forderungen nach mehr Bildkompetenz hinaus und im Bewusstsein, dass es womöglich keine einfachen Antworten gibt. Wir nutzen dazu einen Begriff des französischen Psychoanalytikers Jacques Lacan, den Begriff des Begehrens. Als Nicht-Psychoanalytiker eignen wir uns diesen Begriff an und versuchen, ihn für unsere Zwecke nutzbar zu machen, im Sinne einer Metatheorie: der Begriff „Begehren“ definiert einen strukturell gedachten Antrieb, der die wahrgenommene Unvollkommenheit unseres „Ich“ im „Anderen“ vorübergehend zu kompensieren vermag. Die Alteritätserfahrung im künstlerischen Tun ermöglicht eine derartige temporäre Einlösung der Vollkommenheit. Ein Gegenhorizont zum Orientierungsrahmen offenbart sich. Ein anderer Maßstab des Bildnerischen jedoch kann nicht nur die eigene Haltung bedrohen, er offenbart zugleich Mangelerscheinungen der eigenen Ausgangslage.

Nadia Bader

Gut gemeint und knapp daneben

Was geschieht, wenn in einer schulischen Vermittlungssituation unterschiedliche Orientierungen und Begehrensmomente aufeinander treffen? Der hier gezeigte Ausschnitt stammt aus dem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt »Zeichnen – Reden«. (Kunz, et al. 2013; dazu auch Kunz in diesem Band) In zwei gymnasialen Unterrichtsstunden haben wir zeichnerische Prozesse von SchülerInnen mit Standkameras und Lehr-Lern-Gespräche mit einer Handkamera aufgezeichnet. In der Visualisierung (Abb. 1) repräsentiert der Pfeil die Lektion zum Zeichnen nach Anschauung. Die Aufgabe be-



stand darin, eine Handtasche als lineare Sachzeichnung proportional, räumlich treffend und materialbezogen charakteristisch wiederzugeben. Vor dem Hintergrund dieses gemeinsamen Zieles begegnen sich Lehrende und Lernende im Gespräch und bringen ihre je verschiedenen Perspektiven ein. Die auf Videostills basierenden Grafiken zeigen Momente aus

dem Prozess der Schülerin Mila sowie ihrem ersten Gespräch mit der Lehrperson.

Anhand der videographischen Prozessdokumentation lassen sich zeichnerische Strategien beobachtend nachvollzie-

hen, z.B. wie Mila bestimmte Strecken an ihrem Anschauungsobjekt misst, vergleicht und festzustellen scheint, dass Deckelhöhe und Bodenkante (beinahe?) gleich lang sind. Diese Messung wird zu einem wichtigen Ausgangspunkt für die Weiterarbeit. Nachdem Mila beim Zeichnen an den Blatttrand stößt, konzentrieren sich ihre Bemühungen darauf, die Zeichnung als Ganzes in den Blattraum einzupassen, wobei sie gezeichnete Linien Stück für Stück verschiebt und immer wieder vom zuvor festgestellten Messverhältnis ausgehend die Gesamtanlage korrigierend rekonstruiert.

Mit welcher Perspektive tritt nun die Lehrperson an diese Situation heran? Im gemeinsamen Gespräch wird deutlich, dass sie vom sichtbaren Zustand der Zeichnung ausgehend verschiedene Angebote an Mila heranträgt, die auf ein besseres Verständnis von Objekt und zeichnerischer Repräsentation ausgerichtet sind. Mila fokussiert hingegen die für sie aus dem Prozess heraus virulenten Aspekte, den (gesprengten) Blattraum und das angenommene 1:1 Messverhältnis. Letzteres erweist sich nach kurzer Kontrolle der Lehrperson als ungenau, was Mila zur sofortigen Korrektur veranlasst.

Die Lehrperson versucht der zunächst beschäftigten Schülerin eine parallelperspektivische Herangehensweise nahezu legen. Abschliessend demonstriert sie, wie mit Hilfe eines parallel verschobenen Blattes die noch nicht parallel verlaufenden Linien kenntlich werden. Nur eine kleine Anpassung ist nötig. Implizit löst diese auch das Platzproblem. In Mila's weiterem Arbeitsprozess lässt sich beobachten, dass sie den Tipp der Lehrperson zwar scheinbar aufnimmt, doch ihr Korrekturversuch entpuppt sich als gegenläufig zum Vorgeführten.

Trotz beiderseitiger Bemühungen und gemeinsamem Ziel ist ein gegenseitiges Verstehen keineswegs selbstverständlich. Vor dem Hintergrund des Begriffes des Begehrens lässt sich dieser Ausschnitt als exemplarisch dafür lesen, dass Kommunikation stets unabgeschlossen und ungewiss bleibt. Auch mag er dazu anregen, genauer hinzuschauen, sich der eigenen Orientierungen und blinden Flecken bewusster zu werden, den Blick auf Anderes, Unerwartetes zu richten. Im Kunstunterricht können sich neue Perspektiven auf das Begleiten und Beurteilen von (zeichnerischen) Prozessen eröffnen.

Catharina Jochum

„That’s probably me“

In der Bildgenese ist dieser Schriftzug das letzte Element des Selbstbildnisses von Heinrich M. (Abb. 2) – ein Laie im Bereich des bildnerischen Gestaltens, der sich durch lebenslanges Interesse an Kunst und eigener künstlerischer Arbeit auszeichnet und eine mehrjährige eigenständige, aber nicht professionalisierte Praxis im bildnerischen Gestalten aufweist. Der Schriftzug scheint als eine Art Sicherung eingefügt zu sein, um richtig verstanden zu werden – ein kokettieren mit dem/ der impliziten BetrachterIn des Bildes. Eine Reaktion, die der eines Augenzwinkerns gleich kommt. In mehrfacher Hinsicht wird eine Verdopplung der Darstellung eines Selbstbildes deutlich. Die unterschiedlichen Ansichten seines Gesichts sind nicht als Studien angelegt, sondern veranschaulichen eher das Vermögen, ein Portrait zeichnen zu können – aus unter-



schiedlichen Perspektiven. Durch die Abbildung mehrere Bildträger wird außerdem auf die Quantität der Tätigkeit verwiesen.

Er zeichnet aus der Erinnerung – das vorhandene und eingeübte Schema eines Gesichts. Die Beherrschung der Grundformen und proportionalen Verhältnisse hat er über viele Jahre hinweg geschult und kann sie nun auf seine spezifischen Merkmale hin variiert anwenden. Die Hand, das einzige Element, welches er abgezeichnet hat, ist in einem anderen Bildmodus dargestellt. Ein beobachtender Modus, kein imaginiertes Schema, sondern sehr viel reduzierter und scharfkantiger. Heinrich M. stellt sich in deutender Geste dar als einer, der auf etwas verweist, als Denker und Deuter, im Gestus des Lehrers und weniger als Maler oder Zeichner, der sich direkt im Prozess des Gestaltens mit Pinsel und Farbpalette befindet.

Abb. 1

Abb. 2

Heinrich M. hat den Bildraum geklärt und verwendet die Aquarellfarben in einer sehr kontrollierten Weise und nicht etwa um zufällige oder uneindeutige Strukturen hervorzubringen. Er definiert den Farbauftrag bewusst, setzt die Flächen und steuert die Ausbreitung der Farben genau, um die passende Modellierung des Gesichtes zu erreichen. Es scheint ihm um die Einhaltung der formalen, technischen und ästhetischen Regeln zu gehen.

Das bildnerische Gestalten wird so eine Möglichkeit des Hineinholens des Schönen in die eigenen Erfahrungen des Lebens. Ein geordnetes Bild ohne zu große unklare Stellen ist für Heinrich M. schön. Er übt, bis eine Technik zum Repertoire gehört und dann virtuos und gekonnt eingesetzt werden kann, um die vertraute symbolische Ordnung herzustellen und zu bedienen. Durch die wiederholte Praxis des bildnerischen Gestaltens kann er in die Sphäre des Künstlerischen eintreten und teilhaben, parallel oder auch im Kontrast zu seinem sonstigen Alltag. Das Bildermachen bekommt so etwas Entlastendes und vielleicht ist es eine Möglichkeit, gegenüber der Welt in eine Distanz zu gehen.

Tobias Loemke

Manfred Nitschke malt „Irgendjemand fehlt Immer.“

Was mag Kunstinteressierte und Kuratoren wie Massimiliano Gioni oder Udo Kittelmann für die Bilder der Outsiders begeistern? In meinem Beitrag möchte ich diesem Begehren anhand eines Bildes (Abb. 3) von Manfred Nitschke (*1956) nachspüren, der im KUNSTRAUM der Pegnitzwerkstätten/Lebenshilfe Nürnberg bei

Christian Vittinghoff arbeitet. Den Satz „Irgendjemand fehlt Immer.“ verstehe ich zunächst dahingehend, dass er sich auf das Sehnen nach der konkreten Anwesenheit eines Gegenübers bezieht. Diese ist allerdings genauso wenig erreichbar, wie jedes menschliche Begehren unerfüllbar bleiben muss. In diesem Satz spiegelt sich die unstillbare Sehnsucht des Menschen nach einem vollkommenen Zustand, der sich allerdings ständig transformiert und entzieht. Der Satz lässt sich streng, aber auch melancholisch lesen. Je nach Lesart

Durch die vertiefte bildnerische Beschäftigung kann es gelingen, einen sinnlich anschaulichen Inhalt nicht nur in seiner einfachen Präsenz wahrzunehmen, sondern ihn als Repräsentation, als Darstellung oder Symbol zu begreifen. Ernst Cassirer sagt, es sei erst dann möglich, „in dem einfachen, sozusagen punktuellen Hier und Jetzt der Erlebnisgegenwart ein anderes, ein Nicht-Hier und Nicht-Jetzt wiederzufinden“. (Cassirer 1975: 133) Bildnerisches Gestalten ist für Heinrich M. und andere Laien eine Möglichkeit, Erfahrungen, biografische Ereignisse und eigene Befindlichkeiten auf einer anderen Ebene zu bearbeiten. So ist es möglich, sich Dinge und Erfahrungen zu vergegenwärtigen und transformiert wiederzugeben. Es kann also die Vergegenwärtigung von Nicht-Gegenwärtigem sein oder die Darstellung von etwas durch etwas. Mögliche Symptome eines Begehrens können dabei nur symbolisch realisiert werden (Koller 2012: 52), d.h. die Bildwelt kann als intersubjektiver symbolischer Raum dienen, indem man sich über Bilder und Kulturobjekte imaginär vervollkommen und der Kunst nähern kann.

wandelt sich seine Bedeutung. Zugleich weist das Bildhafte des Blattes auf eine weitere Deutungsebene. Das „fehlt“ stört die Komposition des Blattes, da die Laufweite der einzelnen Lettern wegen Platzmangels von Nitschke verkürzt wurden und so die Typographie fehlerhaft wirkt. Mag Nitschkes Blatt denjenigen,

der eine Ästhetik der formalen Ausgewogenheit begehrt, stören, muss es umgekehrt denjenigen, der das Durchbrechen einer konventionellen Komposition begehrt, erfreuen. Trotzdem zeigt Nitschke in seiner Darstellung ein deutliches Bemühen um formale Richtigkeit. Die einzelnen Buchstaben sind sorgsam geschrieben. Es gibt keinen Klecks, der gerade beim Gebrauch von Wasserfarben schnell entstehen kann. Der Punkt am Ende des Satzes betont die Setzung seines Gedankens. Der wässrige Pinselduktus in vorsichtigem Rosa



Abb. 3

unterstreicht die Wunde, die ein Sehnen hinterlassen kann. Die mit schwarzem Stift gezeichneten Blumenornamente sind präzise gesetzt und gestaltet.

Nitschkes Blumenornamente wirken wie besondere Schmetterlinge, die ungebunden und frei durch das Bild flattern. Ihr regelmäßiger, zunächst streng getakteter Rhythmus bricht unten und seitlich ab. Jedes Schmetterlingswesen ist mit seinen vier Fühlern nach der gleichen, symmetrischen Struktur geschaffen und hat einen eigenen Raum; keines überschneidet einen Buchstaben.

Im Gespräch ist Manfred Nitschke irritiert darüber, dass ich „seine Sprüche“ für Bilder halte. Er hat seine Sprüche sorgsam festgehalten, aber keine Bilder gemalt! Damit haben sie mit meiner Idee von Bild oder Kunst gar nichts zu tun. Nitschkes Werke sind also gänzlich anders zu verstehen, als die Bilder der Laien Catharina Jochums, in denen sich deren Vorstellung von Kunst dokumentiert (Abb. 2).

Trotzdem missverstehe ich Nitschkes Bilder gern als Kunst und projiziere meine eigene Vorstellung von Kunst auf sie,

weil mich das Fremde und Unverständliche in seinen Arbeiten anzieht. Die Bilder Manfred Nitschkes zeugen von einer Welt, die mir verschlossen ist, zu der ich keinen Zutritt habe, die mir unerreichbar und unnachvollziehbar bleiben muss. Aber Nitschkes „Sprüche“ bilden eine Brücke: Sie sind Vermittler, weil sie in seiner und meiner symbolischen Ordnung auf ihre Weise verstanden werden können.

Auf meine Nachfrage an den Künstler, an was es liegen könnte, dass sich Nichtbehinderte für seine Arbeit interessieren, zuckt er die Schultern und wiederholt mehrfach, dass er ja der Behinderte sei und somit den Grund nicht kennen könne. Es wundere ihn sogar, dass die Nichtbehinderten sich für ihn und seine Arbeit interessierten. Selbst verstehe er nichts von Nichtbehinderten!

Indem er mich darauf verweist, dass er von Nichtbehinderten nichts verstehe, spiegelt er mein wundersames Begehren an seiner Arbeit und seiner Person und weist mich zugleich darauf hin, dass nicht nur er mir fremd ist, sondern genauso ich ihm.

Thomas Röske

Das Begehren nach Outsider Art

Outsider Art fasziniert heute mehr denn je. Als Grund wird oft auf eine besondere Authentizität dieser Werke verwiesen. Was kann damit gemeint sein? Authentizität wird im Inhalt und in der Form wahrgenommen: in einem existentiellen Anliegen und in dessen „direktem“ Umsetzen.

Außenseiter-Künstler fühlen sich trotz Fehlens künstlerischer Ausbildung nicht gehemmt im Schaffen, was vor allem an der Dringlichkeit ihres Schaffensantriebs liegt. Manche sind künstlerisch ausgebildet, lassen das aber plötzlich vollkommen außer Acht, weil ein neues existentielles Anliegen mit dem Gelernten nicht angegangen werden kann. Außenseiter-Künstler nutzen künstlerische Mittel anders als ausgebildete. Entweder sie folgen kaum positiven Regeln und kennen Vermeidungsregeln nicht, die „Profis“ oft das Schaffen erschweren. Oder sie folgen, wenn die Form zum Anliegen gehört, einigen positiven und/oder negativen



Regeln mit erbitterter Konsequenz, die ausgebildeten Künstlern wiederum fremd ist.

Tatsächlich hat für viele Außenseiterkünstler das Künstlerische keine oder kaum Bedeutung. Vielmehr setzen sie künstlerische Verfahren ein, um wesentliche Aspekte ihrer Erfahrung oder ihres Lebens darzustellen, zu bearbeiten oder auszuagieren. Einige sind sogar überzeugt, direkt in das gesellschaftliche Leben, wenn nicht sogar in größere, kosmische Zusammenhänge einzugreifen – während Künstler sich mit symbolischer Re-

präsentation von Wirklichkeit zufrieden geben müssen. Doch sprengt diese Irrationalität, die sich zumal in magischem Denken äußert, nicht nur künstlerische Konventionen. Sie begehrt auch gegen die herrschenden symbolischen Ordnungen auf. So scheint die Faszination für Outsider Art dem Lacanschen Begehren zu entsprechen, das letztlich den Zustand vor Einsetzen der symbolischen Ordnung erstrebt.

Abb. 4

Als Beispiel möchte ich hier ein Werk von Else Blankenhorn (1873-1920) aus der Heidelberger Sammlung Prinzhorn anführen (Abb. 4). Die Professorentochter aus Karlsruhe, die sich aus Angst vor der Gesellschaft 1906 in den „Schutzraum“ des Privatsanatoriums Bellevue in Kreuzlingen am Bodensee zurückgezogen hatte, hinterließ ein umfangreiches Werk, neben Gedichten und musikalischen Kompositionen und Gemälden auch zahlreiche aquarellierte Blätter wie dieses. Sie ähneln sich im Aufbau sowie im überschaubaren Bildvokabular aus schwebenden, teils geflügelten Frauengestalten, Reichsadlern, Weltkugeln, kurzen Aufschriften und hohen Zahlenwerten. Auf der Rückseite sind sie mit nahezu identischen, aber gespiegelten Kompositionen bemalt. Offensichtlich sind dies keine Bilder, sondern Papierobjekte: Geldscheine über phantastische Summen. Blankenhorn glaubte, dass sie „im Geiste“ Gattin Kaiser Wilhelms II. sei und als

solche verantwortlich für ein geradezu überirdisches karitatives Projekt, die physische Ernährung aller vom Tode auferstandenen Liebespaare. Dafür brauchte sie Geld in Mengen, die jedes bekannte Maß überstiegen.

Das Malen war für Blankenhorn hier also keine Kunst, sondern stützte ihre eigene Realität – und das in mehrfacher Hinsicht. Gefragt, warum die zur Seite gedrehten Beine ihrer Frauengestalten zusammengelegt sind, sagte sie: „Damit nichts passiert“. Die Schwebenden werden damit zu Hüterinnen der Jungfräulichkeit, die Blankenhorn selbst gewaltsam genommen worden sein soll. Der Dienst an den Liebenden wird als Wiedergutmachung geleistet. Die Malerin gestaltet mit ihren Blättern in besonderer Weise das Begehren nach ursprünglicher Ganzheit vor einer aufgezwungenen symbolischen Ordnung.

Birgit Huber, Notburga Karl

Joan Jonas zeichnet einen Schmetterling

Kulturen von vermeintlich ‚absoluter‘ Fremdheit – mit radikal anderen symbolischen Ordnungen als den eigenen – sind immer wieder Antrieb und Anreiz für künstlerische Auseinandersetzungen. Für die New Yorker Video- und Performancekünstlerin Joan Jonas bilden animistische

Ritualpraktiken oft eine strukturelle Vergleichsfolie für eine kritische Selbstreflexion. In ihren Performances entstehen dann eigene, multimediale und mehrdeutige Bildwelten im Übergang von Traum und Wirklichkeit, die auch das eurozentristische Selbst- und Weltverhältnis zur Disposition stellen.

Speziell in ihrer Performance *The Shape, the Scent, the Feel of Things* aus dem Jahr 2005 blendet Jonas Motive des Bildwissenschaftlers Aby Warburg, ihre Hauptfigur in der Performance, übereinander und lässt den dynamischen Bildkomplex, bestehend aus Schmetterling, Nymphe und Nachtfalter, in unterschiedlichen Permutationen und in sämtlichen medialen Transformationen und Echos durch die Performance flattern. Dabei zeichnet sie, wie in allen ihren Performances, auch in diese dasselbe Faltermotiv wiederholt, beinahe

schematisch (Abb. 5). Es wirkt wie ein Ritual. Das Skizzenbuch ist aufgeklappt und bildet einen Schirm vor ihrem Körper – genauer: vor ihrem Unterleib. Auf der Projektionsleinwand finden sich Nahaufnahmen von heimischen Nachtfaltern, sowie eine feminine Gestalt mit insektenhaftem

Kopf und Fächer. Umgeben von symbolhaft aufgeladenen Alltagsdingen, wie Zirkel, Weltkugel, Kreis, Holzvogel posiert sie auf einem Sofa im Freien. Ein symbolischer Sehnsuchtsort entsteht.

Der historische Warburg erzählte den Schmetterlingen als seinen „soul animals“ sein psychisches Leiden, wobei er diese als personifizierte Nymphen gleichzeitig fürchtet. Jonas reagiert performativ auf diese Worte mit dem Zeichnen des Schmetterlings. Ein imaginärer Raum, erotisch angehaucht, spannt sich nun innerhalb der Performance auf. Inneres ist nach außen gekehrt und sichtbar gemacht, so auch erotisches Begehren, das als Motor zärtlich sowie flatterhaft zutage treten darf. Das Erhaschen eines Schmetterlings – als unstillbares Wünschen und verspielter Aufschub tatsäch-

lichen Fangens – spielt sich in Jonas’ Spur des Zeichenstiftes auf dem Papier immer wieder aufs Neue ab. Es ist ein ambivalentes Unterfangen, das Didi-Hubermann als bildtheoretisches Grundproblem beschreibt; denn um die Flügel des Schmetterlings in Ruhe anzusehen, musst du ihn stillstellen, also töten. Lebendig schafft der Schmetterling Bewegung, Vergnügen, jedoch so „wirst Du die Flügel nur flüchtig sehen können, einen Augenaufschlag lang. Das ist das Bild. Das Bild ist ein Schmetterling, etwas, das lebt und das uns seine Fähigkeit zur Wahrheit nur in einem Aufblitzen zeigt.“ (Romero/Didi-Huberman 2015)

Im Zeichnen des Schmetterlings legt Jonas bestimmte Vorstellungsbilder von ihm fest und tötet andere imaginative Möglichkeiten ab. Gleichzeitig hat sich Jonas den Schmetterling ‚einverleibt‘, indem sie ihren Körper zum Bildgrund und Fundament erweitert – und sie hat damit auch den Warburgschen Ort der Bilder vom externen Tableau (etwa eines Mnemosyne Atlas) auf den – und in den – Körper hineinverlegt. Jonas’ Zeichnen des Schmetterlings verhilft dem/einem Imaginären über symbolische Ordnungen zu Darstellbarkeit. Allgemein lässt sich anmerken, dass der Schmetterling (altgriechisch ψυχή *psyche*, „Hauch, Atem, Seele“) und seine erstaunliche Entwicklung aus einer Raupe zum Bild der Verwandlungskraft und der Sehnsucht nach Identitätswechsel des Menschen schlechthin wurde.

Bei Jonas finden sich seit 1970 immer wieder ähnliche Formen von Verwandlung und deren Figuren, wie Tiere, Masken, Zeichnungen, Spiegel. Dabei sind die mediale Opulenz

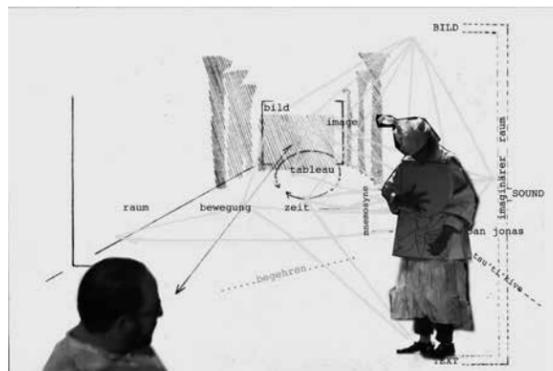
und Motivvariation beeindruckend und exzessiv, so dass bei Jonas das Begehren – per se unabschließbar und im Stadium von Transformation gefangen – explizit zu Tage tritt. Jonas kann den imaginären Raum dieser Transformation nicht darstellen; sie kann jedoch dessen Parameter abstecken und ihn somit ermöglichen. Der Schmetterling, den sich die Künstlerin in unserem Beispiel auf den Leib zeichnet, wird Symptom für ein Begehren nach Verwandlung und Selbstüberschreitung, wobei der erotische Aspekt immer mitschwingt.

Vor dem kunstpädagogischen Hintergrund des Beitrags und seiner ZuhörerInnen kamen wir schließlich zu dem Fazit, dass Formen des Begehrens, die aufeinander prallen, zwar zu Irritationen führen, dass Formen des Begehrens aber auch zu erstaunlichen Leistungen antreiben können.

Literatur

- Cassirer, Ernst (1975): *Philosophie der symbolischen Formen* I. 3. Aufl. Darmstadt
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart/Kohlhammer
- Kunz/Bader/Hostettler/Haug (2013): *Zeichnen – Reden, Formen sprachlicher Artikulation in bildnerischen Prozessen*, Hochschule der Künste Bern.
- Pedro G. Romero: *Erkenntnis durch Montage. Ein Gespräch mit Georges Didi-Huberman*, in: [http://fxysudoble.com/es/cronologia/erkenntnis-durch-montage-ein-gesprach-mit-georges-didi-huberman/abgerufen am 31.1.2015](http://fxysudoble.com/es/cronologia/erkenntnis-durch-montage-ein-gesprach-mit-georges-didi-huberman/abgerufen%20am%2031.1.2015)

Abb. 5



Wolfgang Ranft

Künstlerische Strategien – ein Klärungsplädoyer

Unter dem Begriff der „künstlerischen Strategien“ werden in der Kunst und Kunstdidaktik wichtige Ansätze und Forschungen verhandelt. Der Begriff findet sich in Dissertationen, in Ausstellungsankündigungen, -rezensionen und -begleittexten der letzten Jahre, in Lehrplänen für die Schule, in Studienordnungen, Lehrveranstaltungen und in Forschungsprojekten. Allerdings sind die Ansätze, Definitionen und Verwendungskontexte des Begriffs sehr unterschiedlich, so dass es bisher kein einheitliches Verständnis darüber gibt, was künstlerische Strategien sind. Insbesondere für die Lehrpläne wäre es von großem Vorteil, wenn sich diese auf einen einheitlichen Begriff festlegen könnten, bzw. wenn in wissenschaftlicher Literatur nachgelesen werden könnte, was unter „künstlerischer Strategie“ alles verstanden wird. Eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung könnte zur Klärung beitragen. Wünschenswert wäre eine Tagung und/oder eine umfassende Publikation, die sich damit beschäftigt, was jeweils mit den künstlerischen Strategien gemeint ist, was demnach noch dazu gehört und was nicht und wie diese Ansätze auf den Kunstunterricht übertragen werden können. Im Folgenden werde ich eine knappe Klärung versuchen und die wichtigsten Arbeiten und Quellen zum Begriff anführen.

Das Adjektiv „künstlerische“ in dem Wortpaar „künstlerische Strategien“ wirft bereits viele Fragen auf. Um diese Diskussion hier nicht führen zu müssen, gehe ich in einem ersten Schritt vage davon aus, dass dies meint: „im System der Kunst“ und mit „Mitteln der Kunst“. Weiterhin gehe ich davon aus, dass das Gemeinte für die Kunstdidaktik und darüber hinaus bedeutend ist und sich auf die Arbeit in der Schule übertragen lässt. Darüber lässt sich trefflich streiten und das wird in unserer Disziplin schon genügend getan, weshalb es mir hier nicht darum gehen soll. Um nicht die Bezeichnung „künstlerische“ verwenden zu müssen, könnte diese ersetzt werden durch: phantasievolle, gestalterische, bildnerische, kreative, ästhetische, kindliche, performative, kunstpädagogische, etc. Es gibt dementsprechend einige Begriffe, die synonym zu den künstlerischen Strategien oder mit ähnlicher Bedeutung verwendet werden: ästhetische Praktiken, bildnerische Verfahren, künstlerische Konzepte, gestalterische Prinzipien, künstlerisches Handeln, künstlerische Arbeitsweisen, ästhetische Methoden, kulturelle Praktiken, künstlerische Vorgehensweisen, künstlerische Handlungsweisen, künstlerische Positionen, etc. Auch

diese Begriffe sind nicht einheitlich definiert. Da der Begriff „künstlerische Strategie“ sehr häufig anzutreffen ist, werde ich mich hier auf diesen konzentrieren.

„Strategie“ kommt aus der Militärsprache, bedeutete ursprünglich Heeresführung und wird deshalb mit Krieg assoziiert. Es sind Verbindungen zu dem Begriff der Avantgarde naheliegend. Der Begriff der Strategie hat über die Politik Einzug in die Fachsprache der Soziologie erhalten. Von dort ist er im Laufe der 1980er Jahre verstärkt von der Kunst und Marktwirtschaft übernommen worden. Dieser Weg der Begriffsverwendung und die unterschiedlichen Fachrichtungen belegen, mit welcher weitreichenden Bedeutungen „Strategie“ aufgeladen ist. Die Bezugnahme auf die Verwendung in der Soziologie ist insofern problematisch, da die Machtverhältnisse dort bedeutend sind. Als Referenz aus der Soziologie ist vor allem Michel de Certeau zu nennen, der bei den Strategien davon ausgeht, dass diese: „[...] ihr Verhältnis zu der Macht, die sie unterstützt, und durch einen eigenen Ort oder durch eine Institution schützt, unter objektiven Kalkülen verstecken“ (De Certeau 1988: 25). Dieser Aspekt wird im Kunstkontext oft nicht gebührend berücksichtigt. Treffender für viele in der Literatur sogenannte künstlerische Strategien wäre de Certeaus Definition von Taktiken (De Certeau 1988: 23/24). Die Autoren Düllo, Liebl und Kiel schreiben: „Doch anders als bei de Certeau, der die Alltagspraktiken der Konsumenten eher als taktisch ansah, gewinnt kulturelles Hacking, wird es denn konsequent und professionell angewendet, strategische Dimension.“ (Düllo/Liebl/Kiel 2005: 30) In dem Band wird folglich meist von künstlerischen Strategien gesprochen. Das ist insofern nachvollziehbar, als dass lediglich vom Kunstsystem anerkannte Künstlerinnen und Künstler nach de Certeaus Definition tatsächlich in der Lage sind, Strategien anzuwenden. Hingegen ist dies allen anderen aufgrund der bestehenden Machtverhältnisse verwehrt.

Dies wird bei Düllo und Liebl leider nicht genügend thematisiert und somit wird die Definition de Certeaus teilweise ad absurdum geführt. Gerade beim Hacking ist davon auszugehen, dass es sich meist um Taktiken handelt, da dabei in mächtigere Systeme eingedrungen wird. Bezieht man sich auf die Theorien der Soziologie, dann müssen die Machtverhältnisse jeweils mitanalysiert werden, um entscheiden zu können, ob es sich um Strategien oder Taktiken handelt. Für die Kunstdidaktik würde dies unweigerlich bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler keine künstlerischen Strategien an-

wenden können, da sie nicht anerkannte Künstlerinnen und Künstler im System Kunst sind.

Definitionen für künstlerische Strategien finden sich im Lehrplan von Berlin (Senat Berlin 2006: 19) bei Petra Kathke (Kathke 2005: 5), Ana Dimke (Dimke 2001: 14), Ansgar Schnurr (Schnurr 2008: 130) und Nina Zschocke (Zschocke 2006: 62). Nachvollziehbar verwendet wird der Begriff unter anderem von Helga Kämpf-Jansen in ihrem Konzept der ästhetischen Forschung und bei der kunstwissenschaftlichen Publikation von Stefan Römer. Es finden sich einige Publikationen, die performative Strategien als künstlerische Strategien bezeichnen und sich auf Judith Butler stützen, z.B. Erika Fischer-Lichte, Christoph Wulf/ Jörg Zirfas, Marie Luise Lange und Maria Peters. Wichtige Publikationen, die sich mit dem Begriff auseinandersetzen sind weiterhin Zimmermann 2014, Ranft 2014, Burkhardt 2007 und Brohl 2003. In der Veröffentlichung der Tagung mit dem Titel „Truth Is Concrete“ (Malzacher/steirischer Herbst 2014) finden sich 99 „artistic Strategies“, wobei es sich hier hauptsächlich um Ansätze von Künstlerinnen und Künstlern handelt, um möglichst politisch wirksam mit Ihren Aktionen in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse einzugreifen. Die ELIA-Konferenz 2015 in Tilburg hat sich unter anderem mit „Artistic Strategies in Education“ beschäftigt.

Verwendet wird der Begriff aber nicht nur in wissenschaftlichen Publikationen, sondern weitgehend in allen Kunstkontexten. Selbst das ART-Magazin hat im Heft 11/2011 die „zehn wichtigsten künstlerischen Strategien“ aufgelistet.

Fazit

Den künstlerischen Strategien wird sehr viel Bedeutung zugemessen, das lässt sich unter anderem an der häufigen Verwendung und der expliziten Nennung in Lehrplänen und Studienordnungen, sowie an wichtigen wissenschaftlichen Publikationen ablesen. Wünschenswert wäre, besonders in Hinblick auf die Verwendung in Lehrplänen, eine Klärung der unterschiedlichen Definitionen und Bezugstheorien.

Literatur

Brohl (2003): Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie, Norderstedt 2003.
Burkhardt (2007): Burkhardt, Sara: Netz Kunst Unterricht. Künstlerische Strategien im Netz und kunstpädagogisches Handeln, München 2007.
De Certeau (1988): De Certeau, Michel: Die Kunst des Handelns, Paris (1980), Berlin 1988.
Dimke (2001): Dimke, Ana: Duchamps Künstlertheorie. Eine Lektüre zur Vermittlung von Kunst, Göttingen 2001.
Düllo/ Liebl (2005): Düllo, Thomas/ Liebl, Franz (Hrsg.): Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns, Wien 2005.

Düllo/Liebl/Kiel (2005): Liebl, Franz/Düllo, Thomas/Kiel, Martin: Before and After Situationism – Before and After Cultural Studies: The Secret History of Cultural Hacking, in: Düllo, Thomas/Liebl, Franz (Hrsg.): Cultural Hacking. Kunst des strategischen Handelns, Wien 2005, S.13-47.

ELIA Konferenz 10.-12.05.2015: Enact: Learning in/through the Arts, 7th. ELIA Teachers` Academie 2015. Theme 1: Artistic Strategies in Education, Theme 2: Educational Practices in the Arts, <http://www.elia-artschools.org/activities/teachers-academy/theme> (Zugr.25.03.15).

Fischer-Lichte (2004): Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen, Frankfurt/M. 2004.

Kathke (2005): Kathke, Petra: Kunst in der Grundschule. Ein Rahmen(lehr)plan für drei Länder: Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern, in: BDK-Mitteilungen, Heft 1, 2005, S.4-9.

Kämpf-Jansen (2001): Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft, Köln 2001.

Kämpf-Jansen (2002): Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Fünfzehn Thesen zur Diskussion, in: BDK Mitteilungen, Heft 1, 2002, S.38/39.

Lange (2002): Lange, Marie-Luise: Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance, Königstein 2002.

Malzacher/steirischer Herbst (2014): Malzacher, Florian/steirischer Herbst (Hrsg.): Truth Is Concrete. A Handbook for Artistic Strategies in Real Politics, Berlin 2014.

Peters (2000): Peters, Maria: Künstlerische Strategien und kunstpädagogische Perspektiven, in: Mar, Stephanie/Ziesche, Angela: Rahmen aufs Spiel setzen. Frauen Kunst Pädagogik, Königstein/Taunus 2000.

Ranft (2014): Ranft, Wolfgang: „Heute denken morgen fertig“. Die Künstlertheorie von Martin Kippenberger zur Vermittlung von Kunst, München 2014.

Römer (2001): Römer, Stefan: Künstlerische Strategien des Fake. Kritik von Original und Fälschung, Köln 2001.

Schnurr (2008): Schnurr, Ansgar: Über das Werk von Timm Ulrichs und den künstlerischen Witz als Erkenntnisform. Analyse eines pointierten Vermittlungs- und Erfahrungsmodells im Kontext ästhetischer Bildung, Norderstedt 2008.

Senat Berlin (2006): Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Bildenden Kunst. Jahrgangsstufe 7-10. Hauptschule. Realschule. Gesamtschule. Gymnasium, Berlin 2006.

Wulf/Zirfas (2007): Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien. Methoden. Perspektiven, Weinheim/Basel 2007.

Zimmermann (2014): Zimmermann, Anne: Fake Kunst Bildung. Die künstlerische Strategie Fake aus kunstpädagogischer Perspektive, München 2014.

Zschocke (2006): Zschocke, Nina: Der irritierte Blick. Kunstrezeption und Aufmerksamkeit, München 2006.



Elfi Alfermann

Philosophie als blinder Fleck der Kunstpädagogik

1. Argumente für Philosophie im Kunstunterricht

Kunst und Philosophie teilen in gewisser Hinsicht ein Ziel, das die Magdeburger Philosophin Eva Schürmann prägnant kennzeichnet als die Entselbstverständlichung des Selbstverständlichen. „Wenn das Verstehen irritiert ist, die Erwartung unterbrochen, erscheinen die Dinge anders als gewöhnlich. Man erkennt darin ein methodisches Vorgehen der Kunst wie auch der Philosophie wieder: Beide arbeiten konsequent daran, Zusammenhänge anders als gewöhnlich in den Blick geraten zu lassen, in andere Perspektiven zu rücken und das konventionell Erwartbare zu entselbstverständlichen.“¹

Interdisziplinäre Zusammenarbeit kann für den Kunstunterricht mit jedem anderen Schulfach immens gewinnbringend sein – in vielerlei Hinsicht. Das Fach Philosophie aber bietet aufgrund „seines universellen Denk- und Fragehorizontes“² besonders interessante Anschlussmöglichkeiten – und zwar in allen Altersstufen – insbesondere dann, wenn die Auseinandersetzung grundlegende Fragen der *conditio humana* betrifft. Gerade durch „Tiefenbohrungen“, die sich an abstrakten Fragestellungen orientieren, können philosophische Analysen und Problemreflexionen die Kunstdidaktik bereichern und Impulse für den Kunstunterricht geben.

Dem begrifflichen Denken kommt hierbei eine Schlüsselrolle zu: Sinnliche Erfahrung und begriffliches Denken bedingen einander. Für Erkenntnisprozesse sind beide gleichermaßen notwendig. Kunstunterricht ohne begriffliches Denken ist ohnehin nicht möglich. Philosophie aber kann hier neue Impulse setzen. Darüber hinaus hält die Philosophiedidaktik ein breites Methodenrepertoire bereit, wie Reflexionen strukturell angegangen und vor allem begrifflich-argumentativ präzisiert werden können.

In meinem Unterricht bevorzuge ich einen philosophischen Impuls, mit dem sich die Lernenden auseinandersetzen müssen. Das kann ein kurzer Text sein oder auch nur ein Begriff.

Strukturell können philosophische Textrezeption und Reflexion an unterschiedlicher Stelle in den Kunstunterricht integriert werden:

- ◆ als Initialzündung zu einer Gestaltungspraxis,

- ◆ als flankierendes reflexives Moment sowie als Vertiefung bei praktischen Gestaltungen ebenso wie bei Bildrezeptionen,
- ◆ um den Stellenwert eines Bildes neu zu verorten,
- ◆ als ästhetische bzw. kunstphilosophische Problemerkörterung.

2. Subjektorientierte reflexive, rezeptive und gestaltungspraktische Auseinandersetzungen im Kunstunterricht anhand philosophischer Begriffe

An einem Unterrichtsbeispiel der Jahrgangsstufe 10 soll anschaulich gemacht werden, wie philosophisches Denken auf allen drei Ebenen die Auseinandersetzungen im Kunstunterricht bereichern kann. In dieser Einführungsphase in die Oberstufe geht es zunächst darum, grundlegende bildrezeptive Kenntnisse zu festigen und zu erweitern. Hier sollen die Voraussetzungen geschaffen werden, die obligatorischen Inhalte des Abiturs in den folgenden zwei Jahren der Qualifikationsphase zu bewältigen. Den Jugendlichen wird noch einmal Gelegenheit gegeben, sich zu orientieren, welche prinzipiellen fachlichen Anforderungen gestellt werden und welche gestalterischen Möglichkeiten das Fach Kunst bereit hält, um besser entscheiden zu können, ob sie das Fach Kunst in der Qualifikationsphase weiterführen wollen.

Zu diesem Zweck stellte ich eine Bilddatenbank zusammen mit rund 100 Bildbeispielen, vorwiegend aus der Kunstgeschichte, jedoch auch mit Bildbeispielen aus kunstferner Ästhetik. Zu letzteren zählten u.a. Abbildungen von Bodybuildern, Tätowierten, aber auch sexualisierten Puppen, Vierjährigen bei Casting-Shows oder Guantanamo-Dokumenten. Thematisch ließen sich alle Bilder den Begriffen Leib und Körper zuordnen. Über diese Bilddatenbank sollte ein subjektorientierter Bildzugang gewährleistet werden, indem sich jeder individuell ein Bildbeispiel auswählen konnte, das es zu analysieren und zu interpretieren galt. Dies war ein Teil der Portfolioarbeit.

Die Bildbeispiele enthielten unterschiedliche Arten von Bildgattungen: Grafik, Malerei, Fotografie, Objekt und Perfor-

mance. Abgesehen von Arbeiten von Ron Mueck schloss ich plastische bzw. skulpturale Gestaltungen aus, da hierfür noch ganz andere formale Analyse Kriterien notwendig gewesen wären. Die Vielfalt an Bildgattungen bot Anschauungen, was Gegenstand der Rezeption sein kann und welche gestaltungspraktischen Möglichkeiten der Kunstunterricht prinzipiell bietet. Gleichzeitig war damit eine Binnendifferenzierung angelegt, indem je nach individueller Stärke bzw. individuellem Gestaltungsinteresse ein Verfahren gewählt werden konnte. So viel Offenheit hinsichtlich der Bildrezeptionen wie der individuellen Gestaltungspraxis bedürfen einer einigenden, bündelnden Struktur. Diese war durch die eingebrachten philosophischen Begriffe Körper, Leib, Person, Würde, Subjekt und Objekt gegeben.

2.1 Kunstdidaktische Begründung des philosophischen Zugangs

„Die Differenz von Körper und Seele wie die Differenz zwischen Leib und Seele beruht auf der fundamentalen Möglichkeit des Menschen, ... sich von sich selbst zu distanzieren. [...] Was man (in der Renaissance E.A.) entdeckt und immer genauer ... durchschaut, ist der Körper des Anderen – und wenn es der eigene Körper ist, so sieht man ihn als den Körper des Anderen.“ Den Körper versteht Gernot Böhme als „Ding, das sich dem Blick des Anderen präsentiert. Als Leib ist dasjenige zu verstehen, als was ich mich selbst spüre“.³

Erfahrungsgemäß sind Jugendliche im Alter von 15 Jahren stark an ihrer äußeren Erscheinung interessiert. Das körperliche Selbst wird vorwiegend daran gemessen, inwieweit es gängigen Schönheitsnormen entspricht, insbesondere den Schlankheitsforderungen. Dieser Fixierung auf die Außenansicht des eigenen Leibes wollte ich im Sinne einer Art Erweiterung der Selbst- (und Fremd-)wahrnehmung entgegenwirken. Implizit sollte die Beschränktheit der normativ-ästhetischen Taxierung des Körpers anhand der Dimensionen des Leibes offen gelegt werden: Die Definitionen der Begriffe Leib und Körper führten zu einer Bewusstmachung der dichotomen Sicht auf die menschliche Physis. Eine knappe Gegenüberstellung der konträren philosophischen Positionen von René Descartes und Alfred North Whitehead vertiefte das Thema der zweiseitigen Sicht auf die menschliche Physis und gab Gelegenheit, die eigene Vorstellung davon zu überprüfen, wie denn das Materiale und der Geist zusammenhängen. Während Descartes Geist und Körper als zwei Substanzen ansieht, die auch getrennt voneinander existieren könnten, behauptet Whitehead⁴ eine untrennbare Einheit und spricht der Entität des Leibes sogar eine klare Abgrenzung gegenüber der Umwelt ab. Eine ganz ähnliche Position wie White-

head, was das Verhältnis von Körper und Geist ebenso wie das Verhältnis von Leib und (Um-)Welt angeht, vertritt der Berliner Philosoph Thorsten Streubel⁵.

Geist und Seele werden in der Philosophie häufig synonym gebraucht. Dem Geist bzw. der Seele sind sowohl das Bewusstsein, die leiblichen Verspürungen, die Empfindungen der Sinne, Emotionen und Gefühle als auch das Denken zugeordnet. Während der Leibbegriff diese Geistdimensionen miteinbezieht, meint der Begriff des Körpers bloß das materiale, physische Ding.

Person, Würde, Subjekt und Objekt – diese vier weiteren philosophischen Begriffe sollten den Schülerinnen und Schülern auf ihrem Weg der Identitätsentwicklung nicht nur zur persönlichen Werteorientierung dienlich sein. Als Kategorien verwendet, sind diese Begriffe geeignet, über die Beschränktheit ästhetisch-normativer Vorstellungen hinauszuführen und alternative Sichtweisen auf den Körper und den Leib zu eröffnen. Gleichzeitig gaben sie Hilfestellung, zu dem subjektiv gewählten Bildbeispiel einen Verstehensansatz zu entwickeln.

Zudem war damit der inhaltliche Rahmen für die gestaltungspraktische Aussage abgesteckt. Meiner Erfahrung nach lassen sich gestalterische Klischees eher vermeiden, wenn es gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu einer eigenständigen inhaltlichen Aussage zu führen. Denn eine eigenständige Visualisierung bedingt die Eigenständigkeit der inhaltlichen Aussage ab.

Um den wichtigen Begriff der Würde zu erschließen, griff ich auf den Person-Begriff und den praktischen Imperativ von Immanuel Kant zurück. Kennzeichen der Würde ist nach Kant, dass dieser kein Äquivalent zukommt – anders als dem Preis. Ein Subjekt als bloßes Mittel zu behandeln, hieße nach Kant, das Subjekt zu einem Objekt herabzuwürdigen. Ganz gleich, ob ich mich selbst zu einem bloßen Objekt mache (machen lasse) oder ich andere Menschen in solcher Weise herabwürdigende, ist die moralische Verfehlung für Kant dabei gleichermaßen gegeben.

2.2 Methodische Schritte der Unterrichtseinheit „Körper und Leib“

Zunächst ein Überblick anhand der Gliederung der Unterrichtssequenz :

- ◆ Begriffsklärung: Körper, Leib, Person, Würde, Subjekt, Objekt
- ◆ Thematische Annäherung über eine Sammlung möglicher Aspekte/ Unterthemen zu Körper und Leib
- ◆ Sichtung einer Bilddatenbank:
- ◆ Thematische Zuordnung der Bildbeispiele (häufig zu mehreren Unterthemen)
- ◆ Einführung in die Bildanalyse

- 3 Gernot Böhme in: Philosophieren 1, Buchner 2005: S. 78 ff
- 4 Christoph Sebastian Widdau 2012
- 5 Thorsten Streubel in: Philosophisches Jahrbuch 121/ 2014: S. 56ff

Abb. 1
Innen- und Außenansicht
einer dicken Frau
Abb. 2
Innen- und Außenansicht
einer schlanken Frau



- ◆ Kennenlernen künstlerischer Verfahren
- ◆ Aufgabenstellungen:
- ◆ Portfolioarbeit (Mapping zur Ästhetik von Männlichkeit/ Weiblichkeit in PA;
- ◆ Analyse/ Interpretation eines subjektiv gewählten Bildes in EA;
- ◆ schriftlicher Kommentar zur eigenen Gestaltungspraxis im Rückgriff auf die philosophischen Begriffe)
- ◆ individuelle Gestaltungspraxis (je nach Umfang in EA oder PA)
- ◆ Präsentation und Erläuterung der Gestaltungsergebnisse

6 <http://www.3sat.de/page/?source=wissenschaftsdoku/sendungen/171560/index.html> vom 15.8.2014/ 14:00 Uhr

Die hohe Aufmerksamkeitskonzentration der ersten Stunde des neuen Schuljahres nutzte ich, um über einen inhaltlichen Zugang das Thema der Sequenz abzustecken. Nach Klärung der Begriffe Körper und Leib war die Lerngruppe dazu aufgefordert, Lebensbereiche bzw. Themen zu nennen, in welchen der Körper bzw. der Leib eine Rolle spielt. Am häufigsten wurden Aspekte des Body Enhancement genannt, gefolgt von Sport und Sexualität. Erst danach kamen Aspekte wie Krankheit, Alter, Gefühle, Drogen, Essen, aber auch Gewalt und Folter zur Sprache. Diese Sammlung entfaltete den inhaltlichen Rahmen der Unterrichtseinheit und ließ Raum für weitere Unterthemen von Körper und Leib.

In der Bilddatenbank, die paarweise jedem Schüler und jeder Schülerin zur Verfügung stand, waren die Bilder

schon nach diesen Aspekten in Ordnern vorsortiert. Durchaus aber konnte ein und dasselbe Bild zwei oder mehreren thematischen Aspekten zugeordnet werden. Zwei weitere Unterthemen brachte ich selbst ein: Das Verhältnis von Armut und Körper/ Leib sowie frühe Sexualisierung. Auf den letztgenannten Aspekt wurde ich durch eine Sendung vom 07.08.2014 um 20.15 Uhr auf 3Sat aufmerksam. Denjenigen, die sich eingehender mit diesem Thema auseinandersetzten, stellte ich eine mehrseitige Information mit dem Link⁶ zu dieser Sendung zusammen.

Nach Sichtung dieser Bilddatenbank in Partnerarbeit hatte die Lerngruppe Gelegenheit, zunächst spontane Äußerungen und Kommentare einzubringen. Vor allem aber mussten Fragen zum Verständnis einiger Kunstwerke geklärt werden, deren Sinn sich erst durch Zusatzinformationen erschließt. Erläuterungen waren insbesondere bei Performances notwendig z.B. bei Valie Export's Tapp- und Tastkino oder der auf Körper von Junkies tätowierten 160 cm langen Linie von Santiago Serra. Beide Aktionen thematisieren Fragen von Würde bzw. die Behandlung eines Menschen als Objekt, wenn auch in unterschiedlicher Weise. Nach Interesse der Lerngruppe wurden weitere Bildbeispiele ausgewählt und die Anwendbarkeit der sechs philosophischen Begriffe im Plenum erprobt und eingeübt.

Exemplarische formanalytische Untersuchungen, einschließlich Strukturskizzen an ausgewählten Bildbeispielen, schufen die



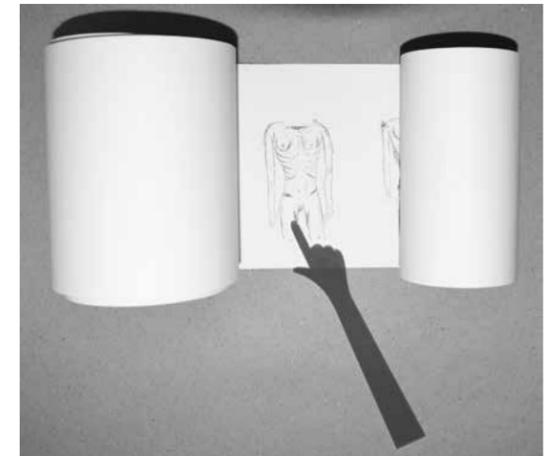
Grundlage, dass sich jeder nun eigenständig und eingehender mit Bildern ihrer subjektiven Wahl auseinandersetzen konnte.

Die häufig spontanen Zugriffe der Schülerinnen und Schüler richteten sich zumeist auf Ästhetiken des Body Enhancement. Hier lagen auch die meisten inhaltlichen Gestaltungsinteressen. Dass allein die Unterscheidung zwischen Körper und Leib bereits zu einer differenzierteren Wertung beitragen konnte, zeigen die Objekte der Abb. 1 und 2, die eine Innenan-

links:
Abb. 3
Missbrauch über Ästhetik
Abb. 4
Reizwäsche für Kinder



rechts:
Abb. 5
Die Macht des Folterers
Abb. 6
„Torarolle“ Körpermaße
als gottgleiches Gesetz



sicht des Leibes und Außenansicht des Körpers visualisieren.

Über die Anschauungen der Bilddatenbank gelang es zudem, einen Teil der Lerngruppe auf weitere Themen aufmerksam zu machen. Selbst hochsensible Themen wurden ausgewählt: Zwei Jungen und zwei Mädchen entschieden sich für das Thema Gewalt bzw. Folter in jeweiliger Partnerarbeit. Gleich drei Paare von Mädchen arbeiteten gestaltungspraktisch zum Thema „frühe Sexualisierung“. Abb. 3 und 4 problematisieren Reizwäsche für Kinder. Zwei weitere Mädchen drehten einen Sexfilm mit den bei Schülerinnen allseits bekannten Monster-High-Puppen. An diesem Film arbeiten diese beiden Schülerinnen z.Z. noch freiwillig weiter, nachdem Kursteilnehmer kritisiert hatten, dass der Film wegen seiner unpassenden Vertonung (ein Discolied) eher als Werbung für die Puppen verstanden werden kann. Daher soll nun über die Tonspur die Bildebene eine Irritation erhalten: Kinderlieder (Glockenspiel und Blockflöte) sollen einen bloßen Konsum des Films unmöglich machen. Dass diese Kritik und Anregung tatsächlich von den Kursteilnehmern selbst eingebracht wurde, zeigt die Kritikfähigkeit der Jugendlichen.

Eine intensive Betreuung seitens der Lehrkraft war fraglos notwendig. Während der Bildfindungsphase beriet ich die Schülerinnen und Schüler individuell hinsichtlich formaler Ge-

staltungsmöglichkeiten und der Konkretisierung ihrer inhaltlichen Intentionen. Da die Schülerinnen und Schüler jederzeit auch an ihren Portfolios arbeiten konnten, war diese individuelle Betreuung auch zeitökonomisch durchführbar, so dass die Wartezeiten auf eine Hilfestellung der Lehrkraft sinnvoll genutzt werden konnten.

Dass gestaltungspraktische Überlegungen immer auch inhaltlich-reflexive Auseinandersetzungen beinhalten, wurde insbesondere anhand des Themas Gewalt deutlich. Zwei Jungen beabsichtigten, die Erfahrung von Folter darzustellen. Mit dem Argument, dass solche Erfahrung nicht darstellbar sei, riet ich ihnen von diesem Vorhaben ab. Dennoch blieben beide Jungen dabei und fanden in verschiedenen Zeichnungen grafische Bildlösungen, die die Macht des Folterers gegenüber dem Opfer, abstrahiert aber überzeugend, veranschaulichten (Abb. 5). Bemerkenswert ist, dass der Jugendliche in der Figur des Opfers in der rechten unteren Bildecke zu veranschaulichen sucht, dass in der Folter nicht nur der Körper verletzt wird, sondern die Leiblichkeit sich auflöst, z.B. auch das Bewusstsein und die Ich-Identität ihre aktuellen Grenzen verlieren. Dieses „Zerfließen“, wie es der Junge nannte, ist vielleicht wegen der linearen Abgrenzungen der Figur nicht ganz eindeutig visualisiert. Jedoch wird hier nachvollziehbar, wie tiefgehend die individuelle Auseinandersetzung sein konnte und welche Erkenntnis fördernde Funktion der philosophischen Reflexion hinsichtlich des Verhältnisses von Körper und Geist zukommen konnte.

3. Fazit

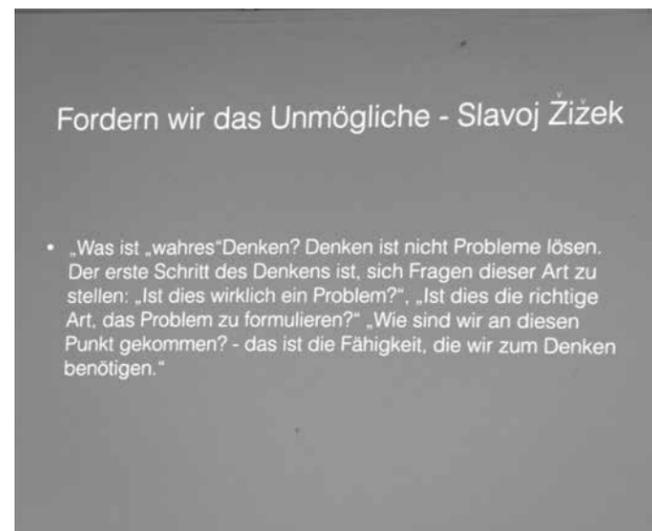
Generell berührt das Thema „Körper und Leib“ sensible menschliche Erfahrungen, bei denen auch subjektive Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler angesprochen werden. Ferner enthielt die Bildauswahl der Datenbank etliche Anschauungen problematischer Wirklichkeiten, deren Anblick jedoch aus Nachrichten bekannt sind (z.B. Dokumente aus Guantanamo, Spielfilme, PC-Spiele oder Richard Billingshams betrunkenen Vater).

Da jedem freigestellt war, womit er oder sie sich im Einzelnen auseinandersetzen wollte, werte ich dieses Themenfeld als Chance zu einer persönlich relevanten Auseinandersetzung. Heikle Themen wie Folter und frühe Sexualisierung wurden zudem durchweg in Partnergruppen bearbeitet und durch Gespräche mit der Lehrkraft sowie weiteren Textbeiträgen inhaltlich flankiert, so dass niemand mit einem problematischen Thema allein gelassen war.

Vor allem aber halte ich die Kategorien Person, Würde, Subjekt und Objekt für geeignet, die Problembereiche leiblicher Erfahrungen inhaltlich angemessen zu fassen. Damit war den Schülerinnen und Schülern ein Instrumentarium an die Hand gegeben, Verdinglichung und Entwürdigung als solche zu benennen und mit Kants praktischem Imperativ zu verurteilen. Die Analyse und Interpretation eines Bildes aus der Datenbank ebenso wie der schriftliche Kommentar zur eigenen Gestaltung in der Portfolioarbeit gaben hierzu Gelegenheit. Bemerkenswert ist, wie sehr persönlich Einzelne eigene Erfahrungen in die Gestaltungspraxis einbrachten. Dabei gab es kreative Deutungen der subjektiven Bildauswahl, z.B. indem ein Transfer geleistet wurde: Die Darstellung einer körperlichen Verletzung wurde auf eine eigene seelische Verletzung bezogen.

Auch für diejenigen, die sich der Außenansicht, also dem Körper als (Gestaltungs-)Objekt widmeten, boten die philosophischen Begriffe die Möglichkeit zur Distanzierung. Dabei wurde mehrfach die Frage aufgeworfen, ob Body Enhancement Ausdruck von Selbstbestimmung sei bzw. ab wann sich eine Person selbst verdinglicht, wenn sie ästhetischen Normen nacheifert. Eine ironische Sicht darauf zeigt Abb. 6.

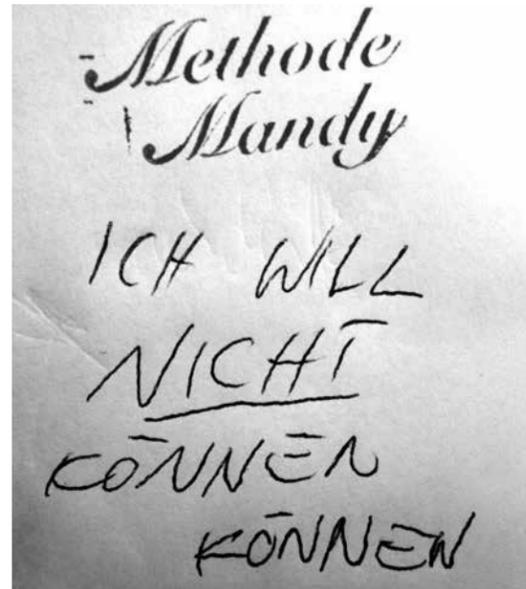
Erkenntnisfördernd war in diesem Zusammenhang Kants praktischer Imperativ. Gängige Schülermeinung war nämlich: Die Gesellschaft zwingt den Individuen ästhetische Normen auf und beschneidet damit deren Freiheit. Dass aber das Individuum immer noch Person, also Subjekt, bleibt und somit für seine Würde auch selbst verantwortlich ist, war etlichen Schülerinnen und Schülern ein neuer Gedanke.





**Annemarie Hahn, Robert Hausmann, Kristin Klein,
Gila Kolb, Matthias Laabs, Konstanze Schütze**

Methode Mandy



Können Sie eine Flasche Wein ohne Korkenzieher öffnen? Haben Sie eine Vorstellung davon, welcher der effektivste Weg ist, einen Hund zu waschen oder sich Ihre Schuhe zu binden? Könnten Sie Ihre Haare waschen, wenn Sie im All wären? Wie würden Sie im öffentlichen Raum mit einem Gesichtsschleier essen?

All dies könnten Sie mit Hilfe von 100 Videos der Ausstellung „Jetzt helfe ich mir selbst“ im Hardware Medienkunstverein lernen.¹ Diese Video-Tutorials stehen beispielhaft für eine durch das Netz begünstigte DIY-Kultur, die für die verschiedensten Probleme und Fragestellungen Hilfe zur Selbsthilfe bietet und das (Nachvollziehen-)Können des Einzelnen voraussetzt. Gibt man „Schüler können“ in die Google-Suchmaschine ein, ergänzt die Suchmaschine diese Wortgruppe automatisch durch ein „NICHT“. Als Vorschläge erhält man dann: „Schüler können nicht mehr schreiben“, „Schüler können nicht zuhören/nicht lesen/nicht schwimmen“. Dies lässt vermuten, dass in puncto Können eher von Defiziten ausgegangen wird; von dem, was noch nicht vorhanden ist oder vergessen wurde, was für eine Vorstellung über notwendiges Können – #könnenmüssen – nicht ausreicht. In der Logik von Schule muss dieses offenbar erst

durch „gesichertes“ Wissen und Können angereichert werden. Doch was wollen eigentlich SchülerInnen können? Und was können sie schon, das sie anderen gerne beibringen wollen?

Methode Mandy² setzt hier an und fragt nach. Bislang arbeiteten wir mit 24 Hamburger SchülerInnen u.a. in einem Barcamp und einer Zukunftswerkstatt zu möglichen und notwendigen Formen des Könnens. Dabei fragten wir zunächst nach dem, was die SchülerInnen aktuell bereits können (#könnenkönnen), nach dem, was die gegenwärtige gesellschaftliche Ordnung von ihnen fordert (#könnenmüssen), nach dem, was sie im Hinblick auf zukünftige Gegenwarten voraussichtlich können werden müssen (#könnenwerdenmüssen) und nach dem, was sie gern können wollen (#könnenwollen). Die Vorstellungen der SchülerInnen stehen den Anforderungen, die Schule und Gesellschaft an sie stellen, gegenüber. Dies bedeutet aber nicht zwangsläufig, dass diese einander ausschließen müssen. Die Teilhabe an der Auswahl von Inhalten, welche als bildungsrelevant gelten, ist allerdings insbesondere für SchülerInnen nur in einem begrenzten Rahmen möglich. Um dennoch die Perspektiven der Vielen nutzen zu können und demzufolge auch die Bedingungen des Web 2.0, welche die Lebenswelt der SchülerInnen maßgeblich prägen, ernst zu nehmen, müssen diese konsequent auf Schule übertragen werden.

#könnenkönnen

Schmerzen ertragen; Fingernägel lackieren; lachen; sich ablenken lassen; objektiv bleiben; anderen zuhören; nerven; schweigen; T-Shirts bedrucken; Menschen beobachten; sich zurecht finden; das Chaos beherrschen; Bruschetta machen; schlafen; Einrad fahren; Video spielen; kochen; mit wenig aufpassen; trösten; diskutieren; Streit schlichten; ...³

Es gibt Dinge, die zu können, es sich in der Schule lohnt. Nicht alle der oben genannten Fähigkeiten gehören dazu. Warum eigentlich? Nora Sternfeld stellt hierzu fest: „Wir lernen zum Beispiel, dass manche Sprachen wichtiger sind als andere. So lernen wir uns damit abzufinden, dass manche Leute, die sieben afrikanische und drei europäische Sprachen sprechen, trotzdem nicht als gebildet gelten [...]“⁴ Anhand dieses Beispiels von „erwünschtem“ oder „anerkanntem“

Können zeigt sich ein Kanon⁵, der nicht immer zur Diskussion steht und dennoch von den an Schule Beteiligten derzeit, wenn auch nur passiv, unterstützt wird.

Können bezieht sich auf alle Bereiche des Lebens. Die Entgrenzung des Begriffs kann aber, besonders mit Blick auf die angestrebte Verwertbarkeit von Können oder auf Können als zu erbringende Leistung, auch kritisch betrachtet werden: „Der Druck, den wir empfinden, wenn wir unser Auftreten, unsere Genussfähigkeit, unsere Freundschaftlichkeit so optimieren und nachbessern wie früher unsere manuelle Geschicklichkeit oder technische Intelligenz, liegt nicht allein im Verschwinden der Grenzen zwischen Lebensbereichen, sondern in der Universalisierung des Begriffs des Könnens. [...]“

Versteht man diese Entgrenzung hingegen als Potenzial, fällt alles unter Können, und kann entsprechend im Kontext von Bildung von Bedeutung sein.

Angesichts der sich kontinuierlich wandelnden Spielarten von Gesellschaft und ihren Anforderungen werden immer wieder Updates und Erweiterungen des Begriffs folgen müssen. Unter den sich wandelnden Bedingungen des postdigitalen Zeitalters werden sich Menschen ständig immer neu definieren, erweitern und sich transformieren.. Während wesentliche Funktionen unserer Erinnerung ersetzt werden, automatisiert Kaffee gekocht, Menschen gepflegt und unbemannt im All operiert wird, muss das „sinnvolle“ und „notwendige“ Können immer wieder neu verhandelt und zu den jeweils aktuellen Bedingungen in Bezug gesetzt werden. Nach diesen Bedingungen richtet sich, was wir zu einem bestimmten Zeitpunkt #könnenmüssen.

#könnenmüssen

Wissen, Methodenbewusstsein, Informationsbeschaffung und -verarbeitung, Medienkompetenz, Lernkompetenz, Problemlösestrategien, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Arbeitsorganisation, Interdisziplinarität, Mehrperspektivität, Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Perspektivwechsel, Umweltbewusstsein, Werteorientierung, Verantwortungsbeziehung, ...⁶

Welches Können eine wirksame gesellschaftliche Ordnung erfordert, was genau also #gekonntwerdenmuss oder #gekonntwerdenkann, wird maßgeblich von den jeweiligen ökonomischen, sozialen, rechtlichen und ähnlichen Bedingungen mitbestimmt, die explizit und implizit einen jeweiligen Kanon herstellen und die durch gesellschaftliche Selbstverständnisse produziert und reproduziert werden. Kanon meint hier nicht nur ein von Personen oder Institutionen festgeschriebenes Programm. Er meint eben auch ein Phänomen, welches darauf hindeutet, dass sich in der (westlichen) Welt auf etwas geeinigt wird, was als wichtig gilt. Damit wird das aus-

geschlossene Andere als unwichtig markiert und unsichtbar. Kanonisierungen existieren nach Tenorth als „fiktive Identitätssymbolisierung“ [...] als Versuch der Konstruktion einer – nach Möglichkeit verbindlichen – nationalen, kulturellen, politischen Identität.“⁷ Dieses Phänomen reproduziert sich durch Erwartungen an Können.

Wenn man über das Können nachdenkt, landet man unweigerlich im Gravitationsfeld aktueller Kompetenzdebatten. Kompetenz⁸ ist zunächst ein psychologischer Begriff und bezeichnet die Fähigkeit, theoretisch ein bestimmtes Handeln ausüben zu können, dessen praktische Realisierung wiederum als Performanz bezeichnet wird. Kompetenzen sind demnach verfügbare Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung, sie können auch als „handelnder Umgang mit Wissen“ beschrieben werden. Laut Weinert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen (d. h. absichts- und willensbezogenen) und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁹

Für Koenig und Sesink meint etwas zu können, „die subjektive Fähigkeit zu haben, eine Handlung auszuführen. Etwas zu können, meint aber auch: die objektive Möglichkeit dazu zu haben, diese Handlung auszuüben. [...] dass das im ‚Können‘ angesprochene Wirksamwerden einer Fähigkeit an Realisierungsbedingungen gebunden ist, die nicht allein im Subjekt liegen, sondern auch in einer Sphäre, die ‚zwischen‘ den Fähigkeiten des Subjekts und der Realisierung dieser Fähigkeiten positioniert ist, die also subjektive Fähigkeit und objektive Realisierung ‚vermittelt‘“.¹⁰ Dem folgend ist „Pädagogik [...] traditionell zuständig für die Entfaltung und Entwicklung der subjektiven Potenziale von Individuen.“¹¹

Fähigkeiten müssen immer auch in konkreten Bewährungssituationen sichtbar werden können. Gerade in den aktuellen Debatten um Kompetenz und trotz der Konjunktur des Begriffs, müssen entsprechend immer auch die Facetten des Wirksamwerdens mitgedacht werden.

#könnenwerdenmüssen

frei denken, funktionieren, genießen, auf sich achtgeben, selbstbewusst auftreten, kochen, sich selbst beschäftigen, erfolgsorientiert sein, rezipieren, mit Technik umgehen, egoistisch sein, glücklich sein, backen, tolerant sein, sich durchsetzen, sich organisieren, ...¹²

„Was zu wissen sei und was zu vergessen, welcher Norm die Bildung zu gehorchen habe und vor allem der Gedanke selbst, dass es eine Liste von Namen und Werken geben

Fußnoten sind zu lang für die 3 Seiten, daher erst am Ende des Textes

müsse, deren ‚Einverleibung‘ ein Kriterium für die durch Bildung erworbene Mündigkeit darstelle – all dies sind Annahmen, die eine Ordnung aufrechterhalten können. Da jedoch deren Umkehrung zugleich das Kippen dieser Ordnung bedeuten kann, sind diese Annahmen [...] auch in dem Ausmaß umkämpft.“¹³

Was SchülerInnen in der Zukunft #könnenmüssen, kann nur imaginiert und versuchsweise bestimmt werden. Ein solch heikles Unterfangen kann selten durch die gängige Praxis legitimiert und nie bewiesen werden. Die Schwierigkeit an Prognosen ist, dass Zukunft immer offen und flüchtig ist. Zukunft lässt sich im Grunde nur im Plural, nämlich als Zukünfte denken und verhandeln. Mit Dirk Baecker können wir unsere gegenwärtigen Vorstellungen von Zukunft als „gegenwärtige Zukünfte“ beschreiben. Diese gegenwärtigen Zukünfte unterscheiden sich von den „zukünftigen Gegenwarten“. Diese müssen – stets und notwendigerweise – unbekannt bleiben.¹⁴ Mit ersteren, also mit den „gegenwärtigen Zukünften“, können wir umgehen und die Gegenwart mit Potenzialen und Möglichkeiten anreichern¹⁵, und so unsere gegenwärtigen Vorstellungen von Zukunft erweitern. Es geht also nicht mehr um die Festlegung von der einen möglichen Zukunft, auf die wir uns vorbereiten, sondern um das aufmerksame Erkennen von Prozessen und das Identifizieren möglicher Einflussgrößen.

#könnenwollen

*kreativ sein, eigenständig handeln, Ideen umsetzen, Sport, meditieren, sich ernähren, denken, sich ausdrücken, Informatik, Biologie, mutig sein, zunehmen, eine Nacht durchschlafen, die eigene Meinung besser ausdrücken, geduldig sein, Zeitreisen, Spagat, in die Zukunft schauen, Songtexte merken können, Ballett, Italienisch sprechen, mehr Geduld aufbringen, 1x um die Alster laufen ohne Pause, Mathe verstehen, die Zeit anhalten ...*¹⁶

Methode Mandy setzt sich zum Ziel, Perspektiven auf zukünftige Gegenwarten zu erweitern, so zum Beispiel im Sinne einer „Zukunftskompetenz“,¹⁷ der Fähigkeit, sich in die Zukunft hineinzudenken und dieses Denken durch angemessenes Handeln produktiv zu machen. „Der Schlüssel zu all dem“, so Alexandra Hildebrandt, sei „ein ausgeprägter Möglichkeitssinn, ein Zugang zu alternativen Denk- und Handlungsweisen.“¹⁸ Es geht darum, die aktuelle Situation in Hinblick auf zukünftige Chancen und Potenziale auszuloten. *Methode Mandy* befragt in Konsequenz dessen exemplarisch AkteurInnen in Bildungsinstitutionen nach dem, was man #könnenkann, #könnenmuss, #könnenwerdenmuss und was sie #könnenwollen. Es ist eine Forschungswerkstatt junger KunstpädagogInnen, die nach marginalisiertem Kö-

nnen und Wissen fragen; und zugleich Methode einer Gruppe von KunstpädagogInnen, die nicht nur Material erhebt, sondern zugleich auch ihre Erhebungsmethoden beständig reflektiert. *Methode Mandy* fragt, über welche Kenntnisse und Interessen die SchülerInnen verfügen und was davon andere auch können sollten. Denkt man *Methode Mandy* im Sinne einer Methode, als „System von Regeln, das dazu geeignet ist, planmäßig wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlangen oder darzustellen oder die praktische Tätigkeit rationell zu organisieren“¹⁹, so stellt sich vor allem die Frage, inwiefern methodisches Vorgehen überhaupt geeignet sein kann, sich an Zukünftigem und Unbeständigem kontinuierlich (neu) auszurichten. Der notwendige ständige Perspektivenwechsel mit all seinen Konsequenzen muss selbst zur Methode werden.

Wie soll oder wie kann eine solche Methode wirksam werden?

Es sind nicht nur die Vorstellungen von kanonischem Wissen und Können und die einseitige Orientierung an Kompetenzvorgaben, sondern auch Haltung und Praxis von LehrerInnen, die zu wesentlichen Stellschrauben für einen aktuellen Unterricht werden.

Wenn Veränderungen von Schule aus ihren Anfang nehmen sollen, dann müsste *Methode Mandy* als Toolbox konzipiert werden, mit deren Hilfe Neues und Marginalisiertes immer wieder zum Thema gemacht, Inhalte und Vorgehensweisen fortwährend neu verhandelt werden und Aktualisierungen so beständig Eingang in den Unterricht finden können. Fragen wie die folgenden könnten für ein solches Vorgehen als tools oder cues dienen:

- ◆ Wie lassen sich im schulischen Kontext Interessen und Fähigkeiten der SchülerInnen offenlegen, ohne die gängigen und von extern gesetzten kanonisierten Standards und Kompetenzen zu reproduzieren?
- ◆ Wie können implizites Wissen und Können sichtbar gemacht werden?
- ◆ Welche Zumutungen bringt *Methode Mandy* für Lehrende, für SchülerInnen und für die institutionalisierte Bildung?
- ◆ Wie kann das Wissen um das „andere“, vorhandene oder gewünschte Können sich als dauerhafte Variable in die Institution Schule einschreiben?
- ◆ Was bedeutet es, wenn man von der Idee ausgeht, dass Schule sich wechselseitig zu gesellschaftlichen Veränderungen immer wieder aktualisieren und erneuern kann?

Methode Mandy möchte einen Raum des freien Programmierens von Handlungen und Kommunikation, von Können, von Wissen und von möglichen zukünftigen Gegenwarten eröffnen.

- 1 Die Ausstellung im Hardware Medienkunstverein versammelte eine Auswahl an „Tutorial-Videos“ und widmete sich dem Phänomen der unzähligen Videos auf YouTube, in denen Menschen einem unbekanntem Gegenüber etwas erläutern, für das sie sich interessieren, oder sich als SpezialistInnen fühlen. http://www.hmkv.de/programm/programmpunkte/2014/Ausstellungen/2014_Jetzt_helfe_ich_mir_selbst.php, [eingesehen am 30.04.2015].
- 2 In der Logik von Schule ist Mandy ein Name, der nicht unbedingt mit Attributen wie „freundlich“ und „leistungsstark“ in Verbindung gebracht wird. 2012 wurde dieser Name im Kontext des Bundeskongresses der Kunstpädagogik (BuKo12) von einzelnen AkteurInnen als Hashtag und Code verwendet, wobei Mandy als „Geist der zukünftigen Kunstpädagogik“, oder als „bissig“ beschrieben wurde. Obgleich es kein einheitliches Verständnis von „Mandy“ gab und gibt, steht dieser Name für eine gewisse „unterschätzte Teilhabe“, „ungehörte Stimmen“, „diskursferne Inhalte“ und einen Widerstand gegen unhinterfragte Annahmen im Fach Kunstpädagogik.
- 3 Antworten von SchülerInnen der 11. Klasse auf die Frage „Was kann ich?“ im Workshop mit Methode Mandy im Kunstverein Hamburg, Oktober 2014.
- 4 Nora Sternfeld: Verlernen Vermitteln. Kunstpädagogische Positionen Band 30, Hamburg 2013, S. 13.
- 5 Dies ist unter anderem gut zu sehen in dieser Übersicht aus einer Studie zu Macht und Sprachen der National Academy of Science von 2014, <http://www.pnas.org/content/early/2014/12/11/14109311111>: <http://i.imgur.com/hSGzXws.jpg> [eingesehen am 30.04.2015].
- 6 Lehrplan Gymnasium Kunst, Freistaat Sachsen 2014, http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_gy_kunst_2011.pdf?v2, S. 8f. [Eingesehen am 30.04.2015].
- 7 Heinz-Elmar Tenorth: Kanonisierung, die zentrale Funktion der Schule. In: Ute Erdsiek-Rave, Marei John-Ohnesorg (Hg.): *Bildungskanon heute. Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.* Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin 2012, S. 21–26, S. 22.

- 8 vgl. Thomas Hoehne: Der Leitbegriff ‚Kompetenz‘ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. Zur Kritik seiner semantischen Weitläufigkeit und inhaltlichen Kurzatmigkeit. In: Ludwig A. Pongranz, Roland Reichenbach, Michael Wimmer (Hg.): *Bildung - Wissen - Kompetenz.* Janus Presse, Bielefeld 2007, S.32. Pdf-download: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServletServlet/16159/sammelband2006v1e.pdf> [eingesehen am 30.04.2015].
- 9 Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim 2001, S. 17-31, S. 27f.
- 10 Christoph Koenig, Werner Sesink: Notwendige Kompetenzüberschreitungen. Eine Anregung den Kompetenzbegriff weiter zu denken, 2012. S. 1-29, S. 4. In: http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/09/Kompetenzueberschr_Koenig-Sesink_2012.pdf [eingesehen am 30.04.2015].
- 11 Ebd., S. 1.
- 12 Antworten von SchülerInnen der 11. Klasse auf die Frage „Was werde ich können müssen?“ im Workshop mit Methode Mandy im Kunstverein Hamburg, Oktober 2014.
- 13 Hakan Gürses: Der Wille zum Kanonisieren. Kunst und Bildung im Wechselspiel. In: *Magazin erwachsenenbildung.at.* Ausgabe 15/2012. erwachsenenbildung.at/magazin/12-15/meb12-15_02_guerses.pdf, S. 5 [eingesehen am 30.04.2015].
- 14 Vgl. Dirk Baecker: *Studien zur nächsten Gesellschaft,* Frankfurt a. M. 2007.
- 15 Vgl. Francois Jullien: *Die stillen Wandlungen.* Berlin 2012.
- 16 Antworten von SchülerInnen der 11. Klasse auf die Frage „Was möchte ich können?“ im Workshop mit Methode Mandy im Kunstverein Hamburg, Oktober 2014.
- 17 Alexandra Hildebrandt: *Wir brauchen mehr Zukunftskompetenz.* In: *Revue. Magazine for The Next Society.* Heft 16, S.140-141.
- 18 Ebd.
- 19 *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache.* <http://www.dwds.de/?qu=methode> [eingesehen am 30.04.2015].

Torsten Meyer, Gila Kolb mit Gesa Krebber, Nikolas Klemme, Bernadett Settele, Ole Wollberg, Heinrich Lüber

What's Next, Art Education?

- 1 Torsten Meyer / Gila Kolb (Hg.): *What's Next? Band II: Art Education*, München: kopaed 2015.
- 2 Johannes M. Hedinger / Torsten Meyer (Hg.): *What's Next? Band I: Kunst nach der Krise*, Berlin: Kadmos 2013.
- 3 Vgl. Dirk Baecker, *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Frankfurt/M: Suhrkamp 2007. S. 7.
- 4 Vgl. ausführlich Torsten Meyer: *Next Art Education*. Erste Befunde. In: Hedinger/ Meyer 2013, S. 377-384; <http://whtsnxt.net/103>
- 5 Vgl. Gesa Krebber: *Apokalypse Neu*. In: Meyer/Kolb 2015, S. 170-173; <http://whtsnxt.net/232>
- 6 Andreas Reckwitz: *Die Erfindung der Kreativität*. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Frankfurt/M: Suhrkamp 2011, S. 15.
- 7 Dirk Baecker / Joachim Landkammer: *Mit dem Speck nach der Wurst geworfen: Kreativität als normale Arbeit*. In: Stephan

Die Welt ist im Wandel und mit ihr die Kunst. – Darum dreht sich die Frage *What's Next?* im Titel des Buchs, das der Sektionsarbeit zugrunde lag¹: Was bedeutet dieser Wandel der Welt und der Kunst für das Denken über Bildung und Vermittlung einer „nächsten Kunst“? Was heißt das für das Verhältnis von Kunst und Bildung im Allgemeinen? Und welche Praxis oder welche theoretische Konzeption einer solchen Praxis wäre unter welchen Bedingungen und aus welcher Perspektive wert, „Next Art Education“ genannt zu werden? Wie schon das erste Buch in der Reihe *What's Next?*² geht auch das hier zugrundeliegende zweite Buch von der Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für die Gesellschaft aus, der weitreichende Folgen hat. In epistemologischer Tradition gehen wir davon aus, dass sich die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihr Umgang mit Wissen, ihre Kunst – nicht unabhängig von den Technologien erklären lassen, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen.

Torsten Meyer

Thesen zur Next Art Education

Die Thesen sind abstrakt. Das ist volle Absicht. Es ist zunächst – des Überblicks wegen – aus einer Vogelperspektive gedacht. Konkretionen ergeben sich aus den nachfolgenden Beiträgen einiger AutorInnen des Buchs.

These 1: Jetzt

Das ist der allgemeine Ausgangspunkt: Next Art Education muss – wie alle Pädagogik – radikal in Richtung Zukunft gedacht werden. Es geht um das Werden, nicht um das Sein. Das erreicht man am besten, indem man sich ernsthaft am Jetzt orientiert.

Die Vermutung ist also, dass kaum etwas so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft und die Formen einer Kultur hat wie die jeweils „geschäftsführenden“ Verbreitungsmedien. In diesem Sinn macht auch der Soziologe und Kulturtheoretiker Dirk Baecker in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers wird die „nächste Gesellschaft“ konstituieren.³

Diese nächste Gesellschaft ist Denkgrundlage des Projekts *What's Next?*: „Next Art“, die „nächste Kunst“ ist die Kunst der „nächsten Gesellschaft“. Und „Next Art Education“ ist der Versuch, an diese Vermutung mit der Frage nach adäquaten Reaktionen im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik anzuschließen. In drei einigermäßen steilen Thesen⁴ und fünf Exemplifikationen wollen wir folgend eine Ahnung davon geben, was das für unser Fach bedeuten kann.

These 2: Post Art

Next Art Education bricht mit der Geschichte der Kunst als große Erzählung eurozentrischer Hochkultur. Sie begibt sich auf ungesichertes Terrain. Sie lässt sich ein auf die andere und auf die nächste Kunst und versucht, Post Art zu denken. Sie steht wiedererkennbar in Verbindung mit dem Feld der Kunst, denkt aber darüber hinaus.

Next Art Education weiß: Die nächste Kunst bleibt nicht unbeeindruckt von der Welt, in der sie entsteht. Sie befasst sich mit aktuellen Gegenständen des aktuellen Lebens, sie nutzt dafür aktuelle Darstellungstechnologien und sie operiert auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen.

These 3: Cyberspace inside out

Next Art Education muss sich orientieren an den Prinzipien des ins real life gestülpten Cyberspace: der Verbindung aller mit allen, der Schaffung virtueller Gemeinschaften und der kollektiven Intelligenz. Die KünstlerInnen der nächsten Gesellschaft müssen keine Experten der Informatik sein, aber sie pflegen einen kreativen Umgang mit Codierungstechniken und Kontrollprojekten.

Next Art Education muss die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen ihre Schüler und Klienten sich bilden sollen, in den Horizont und Kontext der digital vernetzten Weltgesellschaft stellen.

Sie muss sich orientieren am operativen Umgang mit Komplexität.



Gesa Krebber

Apokalypse neu⁵

Was denken Sie? Ist kreatives Handeln die wichtigste schöpferische Kraft des Menschen, auch angesichts einer Apokalypse Neues zu schaffen? Es sind ja auch Zustände: die Bilderflut, die Kompetenzflut, die Flut von Big Data ... Oder Kreativität selbst als der eigentlich apokalyptische Begriff? Die Kreativität scheint sich zu halten. Vielleicht gerade weil der Begriff an die große Erzählung des wiederauflebenden Star- und Geniekults gekoppelt ist. Pseudomäßig demokratisiert, vom Geniekult leicht entkoppelt, wurde die Kreativität in den 1970ern. In der Bildenden Kunst wurde das Streben nach Neuem im postmodernen Verständnis eliminiert. Unter veränderten Bedingungen zeichnet sich heute gar ein „Kreativitätsdispositiv“ ab⁶, womit eine extrem hohe Bewertung des Künstlerischen und der individuellen Kreativität einhergeht. Es ist an der Zeit, die Sache herunterzukochen. Um mit Dirk Baecker zu sprechen: Kreativität als jedwede Form der Arbeit⁷ zu sehen. So stößt man auf

ein kommunikatives Verständnis der Kreativität, gelesen als ein in Beziehung zur Kunst stehendes Konzept, das in der Entgrenzung des Kunstbegriffs etwas Neues beschreibt, neu auch als immer wieder neu kommuniziert. Kreative Strategien verorten sich heute auch als relational. Kreativität entlehnt von zeitgenössischen künstlerischen Strategien heißt, relationale und kollaborative Kunstverständnisse zu entwickeln⁸. Es wird zur Aufgabe der Kunstpädagogik, die alten Erzählungen zu verlassen; denn bei der Suche nach einem allein aus sich heraus produktivem Individuum landet man, immerhin zwar, aber eben doch nur bei den Kartoffeln⁹. Es steht an zu fragen: Inwieweit schreibt sich Kunstpädagogik und kunstdidaktische Praxis in den Diskurs des Geniemythos ein? Was würde ein relationaler Kreativitätsbegriff für den Kunstunterricht bedeuten? Und zu fordern: Diese Diskussion braucht schulische Anwendungen als nächste Art Education.

Abb. 1: © Neil Hamilton <https://www.flickr.com/photos/neilhamilton/6854011317/>, 26.03.2015 – CCL – Foto ergänzt um den Schriftzug.

A. Jansen, Eckhard Schröter, Nico Stehr (Hg.), *Rationalität der Kreativität? Multidisziplinäre Beiträge zur Analyse der Produktion, Organisation und Bildung von Kreativität*, Wiesbaden: VS Verlag 2009, S. 249-263, S. 255.

- 8 Vgl. Gesa Krebber: *Apokalypse Neu*. In: Meyer/Kolb 2015, S. 170-173; <http://whtsnxt.net/232>
- 9 Friedrich W. Heubach: *Sigmar Polke – Frühe Einflüsse, späte Folgen oder: Wie kamen die Affen in mein Schaffen? und andere ikono-biographische Fragen*. In: S. Polke, B. Schmitz et al. (Hg.): *Sigmar Polke: Die drei Lügen der Malerei*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 1997, S. 285-294, S. 293

Nikolas Klemme

[we like to share it all]¹⁰

10 Vgl. Nikolas Klemme: [we like to share it all]. In: Meyer/Kolb 2015, S. 165-166; <http://whtsnxt.net/229>



Abb. 2: Survival of the fittest.

1. WE LIKE TO SHARE IT ALL.

Wir sind Tramps auf den Straßen der Heterarchie. Der Zugang ist frei und die Organisation der Teilnehmenden erfolgt dezentral. Das Herz unserer Generation pumpst durch seine Venen Beteiligung. Denn in Zukunft ist klar: Wir werden Teilhabende sein.

2. I HAVE IT. AND YOU CAN HAVE IT TOO. THEN WE BOTH MADE IT.

Wir leben häufig in bewussten Prozessen. Das System unserer Bewegungen ist der maßgebende Wert im Leben und seine fortlaufende Schöpfung ist immer das nächste Trittbrett. Die Mitfahrt ist stets erlaubt. Ein Mitwirken der Einzelnen im Getriebe kann gezielt dafür sorgen, dass wir schneller, sicherer und vollständiger ans Ziel gelangen.

3. EVERY MOMENT AN ANNIVERSARY (UNTIL WE SAY STOP).

Standorte sind zum Wechseln da. Es braucht keine Eile, da Zeit genossen; keine Gedanken über sekundengenaue Taktung und mehr Flexibilität im Countdown bitte. Jede Halbwertszeit verliert ihre Bedeutung durch das Makroskop der Gegenwart.

4. NO MATTER WHAT: NOW.

Es gibt keine lebenslange Garantie auf bedingungslose Zielsicherheit. Wir leben online und brauchen frische Updates. Alle

haben Zugang. Es braucht kein Zurück, weil alles im Begriff ist, ständig im Kontinuum verfügbar zu sein. Wofür wir und alles (mit-)bestimmt, kann sich zeigen (muss aber nicht).

5. FREQUENTLY ASK QUESTIONS.

Wir müssen keine Fragen stellen, deren Antworten bekannt sind.

6. RECYCLE IF POSSIBLE.

Tradition darf keine Dauerbaustelle im Netzwerk sein – weder ihre Renovierung noch ihr Abriss. Sie kann dauerhaft den Motor schmieren und damit das Übersetzen der Energien medialisieren. Blinde Konformität erzeugt scheinbar einen antiquierten Klang, der konsumiert werden kann.

7. THE OCCUPY ALL STREETS AGENCY

Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Wenn es eine globale Parade gibt, werden wir tanzen. Die Quelle ist allen zugänglich. Jeder ihr, jedem sein Aggregat. Der Basar ist eröffnet.

8. JUST CLICKED IT.

Es kann sein, dass sich jemand nur verklickt hat.



Abb. 3: Dr. Grace Augustine aka Sigourney Weaver in Avatar © 2009 20th Century Fox. Foto: http://www.hotflick.net/pictures/big/009AVT_Sigourney_Weaver_013.html, eingesehen am 01.05.2015.

Bernadett Settele

Queer Art Education¹¹

In dem Maße, in dem sich zeitgenössische Kunst aus dem Atelier herausbewegt hat in Richtung von ästhetischen Situationen, Wissensproduktion und dem Inszenieren von Räumen und Begegnungen, also „from studio to situation“ kam (Claire Doherty), werden Fragen der Subjektivierung für die Kunstpädagogik wichtig. Mechanismen des Sichtbar-Machens und Zu-sehen-Gehens nehmen eine zentrale Rolle ein in Kooperationen, Aktionen und performancebasierter Arbeit. Was heißt das, angeblickt zu werden? Was sind die *next subjects* in Kulturen der Sichtbarkeit und Kooperation? Wie können die Körper verlernen, sich visuell zu denken?

Meine Next Art Education ist auf der Suche nach einem Ort für die Auseinandersetzung mit jener nicht ganz geruchlosen Materie um Subjekt, Geschlechter, Körper und Affekt, die jeder ästhetischen Erfahrung mit zugrundeliegt. Es ist die Suche nach einer Praxis, die normativen und binären Denkweisen und Repräsentationen kritisch begegnet und die bereit ist, der Macht von Alltag und Heteronormativität entgegen-

zutreten. Ich navigiere entlang von Theorien aus den Visual Culture Studies, aus Psychoanalyse und queer theory, die das visuelle Primat anzweifeln.

Filmtheoretikerinnen aus der zweiten Welle des Feminismus wie Silverman und Mulvey formulierten eine Kritik, die sich am Blickregime und an der vereindeutigenden, von Macht durchzogenen Schaulust (*visual pleasure*) abarbeitete. Einer queere feministischen *third wave* geht es um das Umarbeiten der phantasmatischen Bilder vom Körper und um die Frage, wie sich Normen im Körper und im Affekt materialisieren.

Das Ziel dieser Verschiebung oder Trübung der Vorrangstellung des Blicks ist es nicht, das Leibliche in der Kunstpädagogik zu reinstallieren. Wie kann vergeschlechtlichtes Leben, *gendered life*¹² (Judith Butler) zurück ins Spiel kommen, ohne es auf Wesen und Essenz zu reduzieren? Welche Rolle spielt die Vorstellung von Körpern als sozialer und relationaler Konstruktion für unser Fach in der Zukunft?

11 Vgl. Bernadett Settele: Queer Art Education. In: Meyer/Kolb 2015, S. 308-311; <http://whtsnxt.net/272>

12 Judith Butler: Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2009 (engl. Undoing Gender. 2004)

Abb. 4: Olafur Eliasson: New York City Water Falls, 2008. Foto: <http://fluxwurx.com/installation/wp-content/uploads/2011/01/waterfall1.jpg>, eingesehen am 01.05.2015.



Ole Wollberg

13 Vgl. Ole Wollberg: Performative Kompetenz. In: Meyer/Kolb 2015, S. 360-362; <http://whsnext.net/292>

14 Umberto Eco (1962): *Opera aperta*. Mailand: Bompiani (dt. *Das offene Kunstwerk*. Übers. von Günter Memmert, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1972).

Performative Kompetenz¹³

Kunst und ihr Begriff unterliegen einem steten Wandel. Auch gegenwärtig ist Kunstpädagogik im Zuge medialer Umbrüche mit (noch) unvertrauten Rezeptions-, Produktions- und Präsenzformen konfrontiert. Wenn Eco schon 1962 das *offene Kunstwerk* feststellt, muss hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung bis in die Gegenwart von einer zunehmenden Öffnung gesprochen werden¹⁴. Je „offener“ das Werk, desto größer ist der Anteil der RezipientInnen an der Werkproduktion. Damit gehen – gemessen an der konzeptuellen Opposition aus ProduzentInnen und RezipientInnen – veränderte Rezeptionsformen einher: RezipientInnen der Gegenwart gestalten erst das durch sie wahrgenommene Werk. Im Extrem verschmelzen Produktion und Rezeption zu einem einzigen Prozess, in dem ein subjektives, individuell variierendes Werk generiert wird. Kunst oder *art*-verwandte Strukturen als solche zu erkennen, heißt dann: ein mögliches Werk zur Existenz bringen.

Aber welche Skills sind für diese generative Werkschau notwendig? (Wie) Sind sie vermittelbar? Das Konzept „Kompetenz“ im Sinne eines abrufbaren Protokolls hat anhaltende

Konjunktur. Diesem attributiven Kompetenzbegriff widerspricht der performative Charakter einer „produktiven Rezeption“. Nach der Art der Verschränkung von Produktion und Rezeption ist auch das Verhältnis von Kompetenz und Performanz als „Ineinander“ zu denken. *Performative Kompetenz* meint die situative Genese und/oder Modifikation von Handlungs- und Wahrnehmungsmustern während des Prozesses aus Handeln und Wahrnehmen. Dieses alternative Konzept widerspricht übrigens nicht der gelegentlich beobachtbaren Tendenz einer Rückbesinnung auf das Üben. Es ist allerdings zu überdenken, ob sich Übung idealerweise auf handwerklich-technische Aspekte beschränkt. Sie kann ohnehin nicht derartig limitiert gedacht werden. Jede Auseinandersetzung mit Kunst impliziert mitunter eine Übung der Rezeption. Next Art Education steht vor der Aufgabe, die Grundlagen einer spezifischen Aufmerksamkeit als Voraussetzung für zeitgemäße Rezeptionsmodi zu schaffen. Dazu kann man kulturelle Codes, die in Kunst verdichtet oder manipuliert werden, lesen und in einem nächsten Schritt schreiben üben – dies als abstrakter Vorschlag in aller Kürze.

Abb. 5: A scaffolding collapses atop a residential building in the aftermath of typhoon Vicente in Hong Kong on Tuesday. Philippe Lopez / AFP, 2012.



Heinrich Lüber

auxiliary constructions¹⁵

Begriffe die vielleicht als grundlegend galten, wie *Kunst, Bild, Werk*, sind derart in eine Bewegung geraten, dass es für sie wohl auch in Zukunft bald kein Halten mehr gibt.

Die Situation, die ich vorfinde: *Das Kompendium* als solches gibt es eigentlich nicht mehr – Wir hatten Referenzpunkte. Sie sind aber explodiert, transdisziplinär, transmedial, transkulturell.

Next Art Education: An dieser Stelle möchte ich gerne den Term *Literacy* einbringen. *Literacy* – ein Begriff, der im Umfeld der Bildungsdiskussion in aller Munde ist und dabei oft als Stabilisator dienen soll.

Literacy – ein Begriff aus dem Englischen, für den es in der deutschen Sprache nicht einmal eine adäquate Übersetzung gibt.

Literacy kann auf mindestens zwei Arten verstanden werden:

Du musst das/unser/mein Alphabet erlernen und dann wirst du mündig in dessen Gebrauch

– oder –

Du musst dir aus dem je dich Umgebenden so etwas wie Strukturen bauen, zu denen du dich dann bewusst verhalten

kannst. Diese Strukturen sind jeweils provisorisch, temporal, unterschiedlich dimensioniert.

Das eine Verständnis geht von „reinen Konstellationen“ aus, von transzendenten Formen, das andere ist radikal auf die Welt Bezogenheit und nicht auf ein Jenseits.

An „being literate“ (seinen Namen darunter schreiben können) interessiert mich, dass dieses Aneignen ein Verständnis von Autorschaft, von politischer Subjektivität und Verantwortung wieder einfügt.

auxiliary constructions – also, Gerüste und nicht ins Universum projizierte Ordnungssysteme mit Ewigkeitsanspruch. Gerüste sind ja für etwas zu Entwickelndes da, nicht für sich selber.

Bei Literacy, wie ich sie hier verstehen möchte, geht es nicht darum, dass du weisst, was dies und jenes bedeutet. Es geht vielmehr darum, dass du eben nie weisst, was es bedeutet, dass du eben nie zufrieden bist mit einer Bedeutung. Deswegen stellst du sie immer wieder aufs Spiel.

Die hier gemeinte Literacy lebt vom Lernen – nicht vom Wissen.

Immer wieder geht es dabei um die Momente des Seinen-Namen-darunter-Schreibens. Individuell oder kollektiv.

15 Vgl. Heinrich Lüber: *auxiliary constructions*. In: Meyer/Kolb 2015, S. 186-188; <http://whsnext.net/237>

What's Next, Art Education? Epilog einer ungeschriebenen Zukunft.

Was kann eine Nächste Kunstpädagogik sein, wie nimmt sie sich aus? Fünf mögliche Szenarien einer Next Art Education wurden skizziert, erdacht, gesetzt, manifestiert und imaginiert. Das betrifft das Verhältnis von Kunst und Bildung. Bei dem Unterfangen, in die Zukunft denken zu wollen, ist klar: Sie kann nur aus der Gegenwart heraus gedacht werden. Und: Die Forderung nach dem Neuen ist nichts Neues – sie hat Tradition: „Il faut être absolument moderne“, fordert beispielsweise Arthur Rimbaud 1873.

Neu ist jedoch, Kunstpädagogik aus einer tradierenden Haltung hinaus in mögliche Zukünfte zu denken. Kunstunterricht geschieht in der Schule. Und Schule tradiert Wissen, Wissen von dem die Gesellschaft glaubt, dass es auch zukünftig relevant sein kann. Sich ernsthaft am Jetzt zu orientieren, ist ein erster Schritt, Kunstunterricht in die Zukunft zu denken. (vgl. Meyer, 2013: 378) Dies zu diskutieren, zu entwickeln und weiter zu denken, ist hoffentlich das Nächste im Diskurs der Kunstpädagogik. In diesem Sinne: „Ich freue mich auf die Zukunft“¹⁶.

16 @afelia (2012). In: Meyer/Kolb, 2015, Q263.







Biografien

Alfermann, Elfi (* 1958); OStR´; E.Alfermann@t-online.de

Angerer, Peter (*1956), Lehrer für Bildnerische Erziehung an der NMS Frohnleiten und an der KPH Graz im Bereich Grafik, Didaktik und künstlerischer Projektarbeit. Gastlehrender der PH Heidelberg. Mitarbeit in EU Projekten zur künstlerischen Bildung und Hochschulentwicklung. Als Künstler Ausstellungen seit 1976, Schwerpunkt konzeptuelle Kunst, Bild-Textarbeiten, Grafik, Foto, Malerei, Objekt, Raum. Kontakt: peterangerer,@aon.at

Bader, Barbara (*1972), Professorin für Fachdidaktik Kunst und Bildungswissenschaften an der Akademie der Bildenden Künste Stuttgart. 2006-2013 Studienbereichsleiterin BA/MA Art Education an der Hochschule der Künste Bern. Studium Lehramt Grund- und Sekundarschule, Illustration und Kunstgeschichte an den Universitäten Bern, Prag und Oxford. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Biografie und Profession, Normalisierungsprozesse, Lern- und Wissensformen in den Künsten. barbara.bader@abk-stuttgart.de .

Bauernschmitt, Susanne (*1974) seit 2006 Akademische Rätin für künstlerische Praxis und Kunstdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Studium der freien Kunst und Kunsterziehung an der Kunstakademie Nürnberg, Grundschullehramt an der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg. Kunstlehrerin an bayerischen Gymnasien. Interessen: Kunst und Diversität, Künstlerische Kunstpädagogik, eigene künstlerische Praxis. e-post: bauernschmitt@ph-heidelberg.de; web: <http://www.susannebauernschmitt.de>

Bautz, Timo (* 1956), Kunsterzieher in München, seit 1992 Universität Würzburg (Lehramt Kunst in GS, HS und SS) Schwerpunkte: Methoden des Kunstunterrichts und Entwicklung der Kinderzeichnung timo.bautz@mail.uni-wuerzburg.de

Bényei, Judi (1968), Dr. phil., Prof. und Lehrstuhlleiterin an der MOME. Forschungsgebiete: Media, Soziologie der Medien, Erziehungswissenschaft. benyeiju@gmail.com

Bering, Kunibert (*1951), Professor für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Düsseldorf. Studium der Kunstgeschichte, Klass. Archäologie, Geschichte und Philosophie in Bochum und Rom; 1978 Promotion; Erstes und Zweites Staatsexamen; gymnasialer Schuldienst; 1987 Habilitation, Gastvorlesungen und Lehraufträge an den Universitäten Koblenz-Landau und Weimar; 2007/08 Gastprofessur an der Univ. Bern. 2000-2002, 2009-2013 Dekan des Fachbereichs Kunstbezogene Wissenschaften der Kunstakademie Düsseldorf

Berner, Nicole (*1981), Dr., Jun.-Prof. für Kunstpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Alfter bei Bonn. Studium der Kunstpädagogik, Psychologie und Pädagogik an der Universität Augsburg. 2007-2011 Forschungstätigkeit an der Universität Bamberg. 2012-2014 Wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg. 2013 Promotion zur Dr. phil. über Bildnerische Kreativität. E-post: nicole.berner@alanus.edu

Billmayer, Franz (*1954), Univ. Prof. für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. 1998 – 2003 Prof. für Kunst und ihre Didaktik an der Uni Paderborn. Studium Bildhauerei und Kunsterziehung an der Kunstakademie München. Kunsterzieher in Bayern. Leitender Redakteur des Fachblatts des BÖKWE. Interessen: Bildsemiotik, visuelle Kultur, Bilddidaktik. e-post: franz.billmayer@moz.ac.at; web: www.bilderlernen.at

Brandenburger, Katja (*1975), M.A.; Akademische Mitarbeiterin und Doktorandin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Studium Lehramt Realschule für Kunst, Französisch und Deutsch an der Pädagogischen Hochschule Freiburg i.Br., Magister Fachdidaktik Kunst und Französisch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. e-post: brandenburger@ph-ludwigsburg.de

Brenne, Andreas (*1966) Professor für Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. 2007-2012 Professor für „Ästhetische Bildung“ an der Universität Kassel. 2000-2007 Grundschullehrer in NRW. Studium künstlerisches Lehramt und Freie Kunst an der Universität Münster und der Kunstakademie Münster. Arbeitsschwerpunkte: Kunstpädagogik, Künstlerisch-ästhetische Forschung, Grundschulpädagogik, Qualitativ-empirische Unterrichtsforschung und Kulturelle Bildung.

Buchmann, Mareike (*1981), Performancekünstlerin, Dozentin für Literatur und Performancepraxis, Tanzpädagogin mit Schwerpunkt Zeitgenössischer Tanz und Bewegungsforschung. Studium der Theater- und Literaturwissenschaft an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. www.etwasbewegt.blogspot.de

Buschkühle, Carl-Peter (*1957) Dr. phil., habil. Studium der Kunst, der Philosophie und der Erziehungswissenschaften in Paderborn, Wuppertal und Köln. Professor für Kunstpädagogik, 2000 - 2007 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, seit 2007 an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Wissenschaftliche Arbeit in den Schwerpunkten künstlerische Bildung und philosophische Ästhetik.

Burkhardt, Sara (*1970), Dr. phil., Professorin für Didaktik der bildenden Kunst an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle, zuvor Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt neue Medien an der TU Dresden. Studium an der HBK Braunschweig. Seit 2008 Mitherausgeberin der Fachzeitschrift „Kunst+Unterricht“. Arbeitsschwerpunkte: Kunstunterricht und Medienbildung, öffentlicher Raum als Handlungsfeld von Kunst, forschende Ansätze im Unterricht. Web: www.saraburkhardt.de

Dudek, Antje (*1985), Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Kunstdidaktik an der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle. Studierte Kunst, Englisch, Deutsch als Zweitsprache (Lehramt Gymnasium) an der TU Dresden und der Boston University und absolvierte ihr Referendariat in Dresden. Interessen: Performance Art und ihre Vermittlung, kollaborative Strategien.

Eiglsperger, Birgit, Prof. Dr., (*1968) Lehrstuhl für Kunsterziehung, Universität Regensburg. Schwerpunkte: Bildhauerei, speziell Plastik und Objekt, farbige Druckgrafik, fachspezifische Lehr-Lern-Forschung, interdisziplinäre Projektarbeit.

Engels, Sidonie (*1975), Dr., Vertr.-Prof. für Kunst an der PH Heidelberg, 2008 – 2015 wiss. Mitarbeiterin im Fach Kunst der Bergischen Universität Wuppertal, Studium der Kunst und Kunstdidaktik an der TU Dortmund, Studium der Kunstgeschichte, Archäologie und Germanistik an der Ruhr-Universität Bochum. Interessen: Künstlerisches Arbeiten und Kunstpädagogik, Bilddidaktik, Geschichte der Fachdidaktik. e-post: sidonie.engels@rub.de

Essig-Dehner, Sabine (*1965) Sonderschullehrerin an der Graf von Galen-Schule in Heidelberg. Studium der Kunst und Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Langjährige Tätigkeit in Integrations-Inklusionsklassen in der Primarstufe. Künstlerische Projekte im inklusiven Kunstunterricht. Aktuell im Lehrerinnen-Team aus Grundschul- und Sonderpädagoginnen, die gemeinsam eine inklusive Grundschule in Heidelberg aufbauen. E-Mail-Adresse: sabine.essig-dehner@live.de

Fritzsche, Marc (*1969), Dr., Akademischer Rat a. Z. an der Justus-Liebig-Universität Gießen und BDK-Referent für Internationales. Zuvor Haupt- und Realschullehrer, Gymnasiallehrer, Leiter des hessischen Fortbildungsprojekts „MuSe Computer“, hessischer BDK-Vorsitzender. Studium der Kunstpädagogik und Politikwissenschaft in Gießen. Interessen: u.a. Kunstpädagogik in/mit digitalen Medien, kunstpädagogische Internationalisierung, Gegenwartskunst, eigene künstlerische Arbeit. mail@marcfritzsche.de

Fütterer, Werner (*1952), OStR i.H. an der Europa-Universität Flensburg, Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung, Abt. Kunst und visuelle Medien. Kunst-, Sport- und Medienpädagoge, Musiker. Stellv. Vorsitzender im geschäftsführenden Vorstand des BDK, Fachverband für Kunstpädagogik. Interessen: Künstlerische Grundlagenbildung, Außerschulischer Lernort, Gemütlichkeitsemblematik. e-post: werner.fuetterer@uni-flensburg.de; <http://www.kunst-textil-medien.de/fuetterer.html>

Gallo, Myriam (*1989), MA Art Education Hochschule der Künste Bern. Interessen: Material der Malerei und ihre Ausdehnung im Raum, selbstorganisierte Räume & kollektive Schaffensprozesse, Förderung des künstlerischen Austauschs über räumliche und kulturelle Grenzen hinweg. e-post: myriam.gallo@gmx.ch, web: www.co-labor.ch

Gerber, Julia (*1983), cand. phil. an der Kunstakademie Düsseldorf; Studium der Kunst und Kunstpädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf; Studium der Germanistik an der Universität zu Köln; Meisterschülerin; Erstes Staatsexamen; Publikationsassistentin am Lehrstuhl für Didaktik an der Kunstakademie Düsseldorf; 2013-2015 Promotionsstipendium der Dr. Werner Jackstädt-Stiftung.

Glas, Alexander (*1955), Prof. Dr. phil. Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung an der Universität Passau. Studium der Malerei und Kunstpädagogik an der Kunstakademie München, Kunstgeschichte und Philosophie in München und Bamberg. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendzeichnung; Relation von Bild – Wort – Text; Vorstellungsbildung. Mitherausgeber des Lehrwerks „KUNST“. Mitglied des Forschungsverbundes IMAGO und Mitherausgeber der Zeitschrift „IMAGO“. Alexander.Glas@uni-Passau.de

Glaser-Henzer, Edith(*1944), Prof. em. Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung und Kunst, Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (ph fhnw). Forschungsarbeiten zu Vorstellungsbildung und räumlich-visuellen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Leiterin Arbeitsgruppe Kunst & Bild der Schweiz. Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL/SSFE. Interesse an Kunst aus allen Kulturen. Mail: em.glaser@bluewin.ch. <http://www.kunstunterricht-projekt.ch>

Gruber, Hans (*1960), Prof. Dr. Dr. h. c., Lehrstuhl für Pädagogik, Universität Regensburg. Schwerpunkte: Expertiseforschung, Lehr-Lern-Forschung. Leitungstätigkeiten: Prorektor der UR, Präsident der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI).

Grünwald, Jan G. (*1974). Dr. phil., Lehrer am Goethe Gymnasium, Frankfurt a. M. Kunstpädagogik- und Amerikanistik-Studium an der Goethe Universität. Danach dort wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik und Vertretung der Professur für Kunstdidaktik am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Bildkulturen, Räume, kritische Kunstvermittlung, Gender Studies. jan@gruenwald.name, <http://jangruenwald.tumblr.com/>

Grütjen, Jörg (*1967), Dr. phil., Kunst- und Deutschlehrer an der UNESCO-Schule Kamp-Lintfort, Studium an der Kunstakademie Münster und der WWU Münster, seit 2005 Lehraufträge an der Universität Duisburg-Essen, der Technischen Universität Dortmund und der Fliedner-Fachhochschule Düsseldorf, 2013-14 Gastprofessur an der Burg Giebichenstein, Kunsthochschule Halle, Forschungsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Kunstrezeption und -vermittlung, Email: joerggruetjen@t-online.de, www.joerggruetjen.de

Halter, Virginie (*1987), MA Art Education Hochschule der Künste Bern. Interessen: Medien und Formen der Reflexion im und über den künstlerischen Prozess, kulinarische Materialien, Netzwerke, selbstorganisierte Räume & kollektive Schaffensprozesse. e-post: virginie.g.m.halter@gmail.com, web: www.co-labor.ch

Hausmann, Robert (*1986), 2007-2014 Studium der Kunstpädagogik und Geschichte an der TU Dresden. 2010/11 kiss-Stipendiat der Siemens-Stiftung. Seit 2015 Referendar am Ökumenischen Domgymnasium Magdeburg. <http://realraum.wordpress.com>

Heil, Christine (*1965), Dr. phil., Professorin für Kunstpädagogik und Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen. Studium der Bildenden Kunst an der Hochschule für bildende Künste Hamburg und Mathematik und Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Kunstpädagogik und Kunstvermittlung, Ästhetische Forschung und forschendes Lernen, qualitative Erforschung von Bildungsprozessen. E-Mail: christine.heil@uni-due.de, web: udue.de/heil

Henning, Susanne (*1967), Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Kunst und ihre Didaktik (Schwerpunkt Bildhauerei) an der Universität Paderborn. Studium der Architektur an der Fachhochschule Lippe in Detmold. Tätigkeit als angestellte und selbständige Architektin. Lehramtsstudium an der Universität Paderborn, 2. Staatsexamen. Forschungsschwerpunkt: Architektonische und skulpturale Bildungsprozesse im Kunstunterricht. e-post: henning_s@t-online.de.

Höfferer, Gerrit (*1965); lehrt Bildnerische Erziehung an der PH Wien; war in der Kunst- und Filmvermittlung und im Veranstaltungsbereich tätig, unterrichtete am Gymnasium und in der Erwachsenenbildung; Studium der Kunsterziehung, Philosophie und Psychologie, Ethik und Theaterpädagogik; postgr. Lehrgang am Institut für Kulturwissenschaften Wien; Bundesvorsitzende des BÖKWE; Interessen: visuelle Bildung, visuelle Kultur, Gender, Kunst/Medien- und Bilddidaktik; gerit_hoefferer@gmx.net

Hornäk, Sara (*1971), Prof. für Kunst und ihre Didaktik/Bildhauerei an der Universität Paderborn seit 2006. Studium der Bildhauerei und Philosophie an der Universität und Kunstakademie Düsseldorf. Promotion zu Spinoza und Vermeer; 1998-2006 Kunsterzieherin Gymnasium; 2003-2006 Lehrbeauftragte Kunstakademie Düsseldorf; Arbeitsschwerpunkte: Theorien künstlerischer Praxis, skulpturales Handeln, Entwicklung des plastischen Ausdrucksvermögens von Kindern und Jugendlichen, e-post: sara.hornaek@upb.de

Jochum, Catharina (*1986) ist seit 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Von 2010-2013 war sie im Rahmen eines interdisziplinären Verbundforschungsprojektes als Projektmitarbeiterin und Promovendin im Teilprojekt „Malen und Schreiben in der Biographie. Zur ästhetischen Gestaltung von Identität und Alterität“ tätig. Interessen: Bildpraxis von bildnerisch tätigen Laien, Bilddidaktik. Mail: catharina.jochum@fau.de

Kaesbohrer, Barbara (*1965) studierte Kunstgeschichte und Technik- & Wissenschaftsgeschichte an der TU Berlin, 3D Design (Theatre Design) und Kunst- & Theatertheorie an der Wimbledon School of Art in London. Promovierte an der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Seit 1993 als Szenografin tätig. Seit 2011 Professorin im Fach Kunst/Kunstpädagogik an der Uni Osnabrück. Lehrt und forscht in der künstlerischen Praxis in den Gebieten zeitbasierte Kunst, Szenische Kunst und Medienkunst.

Karl, Notburga (*1973), Studium der Freien Kunst an der Kunsthochschule Düsseldorf und der School of Visual Arts in New York sowie der Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Kunst an der Universität Bamberg, Arbeitsschwerpunkte: Bild- und Performancetheorie, Bildhauerei und Materialikonographie, aktuelle kunstdidaktische Theorien.

Kathke, Petra (*1957), Dr. phil., Prof'in für Kunstpädagogik an der Universität Bielefeld. 2006-2011 Prof.'in für Kunst und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd. 2002-2006 Professurvertretungen an der Uni Paderborn und der UdK Berlin. Studium: Lehramt Kunst sowie Kunstgeschichte und Kl. Archäologie an der PH und FU Berlin. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Phänomenologie und künstlerische Bildung, Transformationen zwischen Aktion und bildnerischer Repräsentation. petra.kathke@uni-bielefeld.de

Kaulfers, Swantje (*1973), Studium der Kunstpädagogik, Germanistik und Philosophie an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig und der Technischen Universität Braunschweig, Meisterschülerin, seit 2006 tätig am Theodor-Heuss-Gymnasium Wolfsburg, 2010-2015 wissenschaftliche Mitarbeit an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig.

Kettel, Joachim (*1955) Prof. für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Langjährige kunst- und kulturpolitische Arbeit in der Internationalen Gesellschaft der Bildenden Künste, IAA/UNESCO, hiermit u.a. Konzeption internationaler Ausstellungsprojekte, Symposien und Kongresse zur künstlerischen Bildung; Gründungsmitglied des European Council of Artists (ECA), Kopenhagen; Mitbegründer der künstlerischen Bildung; Reviewer InSEA-International Journal of Education Through Art.

Klein, Kristin (*1988) Studium der Kulturwissenschaft, der Kunstpädagogik, Germanistik und Bildungswissenschaften in Berlin, Dresden und Boston. Interessen u. a.: Kunst und Bildung im post-everything: immaterial labor, mixed reality.

Klemenc, Judith, Autorin, Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin, zahlreiche Ausstellungen, Preise, Stipendien und Publikationen, zuletzt: „Begehren, Vermittlung, Schule. Suchende Erkundung dessen, was auftaucht, während man tut“, München: kopaed 2014. Forschungsschwerpunkte: Geschlechterverhältnisse, Migration, künstlerische Forschung und transformatorische Bildungsprozesse. www.judithklemenc.at

Klemme, Klemme (*1986), Studium der Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Psychologie, Informatik und Geschichte an den Universitäten Heidelberg, Bremen und Köln. Künstler, Musiker, Produzent, Kollaborateur und Agitator: www.nikolai-blau.com; www.raumzeitgeist.net

Kolb, Gila (*1979) Kunstpädagogin und Kunstvermittlerin. Bis 2015 wiss. Mitarbeiterin an der Univ. Bremen, zuvor Promotionskolleg „Gestalten und Erkennen“ (2011-2013), Vertretung der Professur „Kunst“ an der PH Heidelberg (2011-2012), wiss. Mitarbeiterin an der Kunsthochschule Kassel (2007-2011). Arbeitsschwerpunkte: Zeichnen Können im Kunstunterricht (Promotionsprojekt); Strategien aktueller Kunstvermittlung. Publikationen: What's Next? Art Education (2015), Shift (2012). Web: <http://aligblok.de>

Krautz, Jochen (*1966), Prof. Dr., Professor für Kunstpädagogik, Bergische Universität Wuppertal; Gründungsmitglied Forschungsverbund IMAGO; Mitherausgeber „IMAGO“ u. Schriftenreihe „IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik“; Beiratsmitglied Gesellschaft für Bildung und Wissen; Forschungsschwerpunkte: Systematik u. anthropologische Grundlagen personaler Kunstpädagogik; Didaktik u. Methodik des Kunstunterrichts; personale u. interpersonale Grundlagen der Pädagogik; Bildungstheorie u. Bildungspolitik

Krebber, Gesa (*1978), seit 2007 Lehrerin für Kunst und Deutsch am Gymnasium, seit 2014 Lehre an der Universität zu Köln/ Institut für Kunst und Kunsttheorie, 2011-2014 Stipendium Graduiertenschule Fachdidaktik Köln, Dissertationsprojekt: Kollaborative Kreativität, Interessen: Formen der Kollaboration in der Kunst und der Kunstvermittlung, Kreativitätsbegriff, Schule im Wandel, Vernetzung; kontakt@gesakrebber.de; <http://gesakrebber.de>

Küchmeister, Klaus (*1959) Kunstlehrer am Gymnasium Meiendorf und Fortbildner im Referat Medienpädagogik am Landesinstitut in Hamburg, Lehraufträge an den Unis Hamburg und Flensburg, Medienreferent im Bundesvorstand des BDK, Publikationen zur Filmbildung im Klett-, Friedrich-, Athena- und Schott Verlag, Entwicklung des bundesweit preisgekrönten Unterrichts- und Fortbildungs-Projekts "MobileMovie – urbane Mobilität im künstlerischen Handyfilm" info@kuechmeister.eu, www.mobilemovie-hamburg.de

Kunz, Ruth (*1952), Dozentin für Fachdidaktik im Studiengang Art Education der Hochschule der Künste Bern. Studium Malerei, Theorie und Ästhetik an der Hochschule der Künste Berlin. Lehramt Bildende Kunst Basel-Stadt. 1993-2002 Unterricht am Gymnasium. 2002 – 2011 Forschungs- und Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Publikationen zu Fragen des bildnerischen Prozesses und der Bedeutung des Sprachgeschehens im kunstpädagogischen Unterricht. E-Mail: ruth.kunz@hkb.bfh.ch

Laven, Rolf (*1966), Mmag. art. Dr. phil., Prof. für Bildnerische Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Wien in den Bereichen Lehre und Forschung; Lehrbeauftragter an der Universität Wien sowie Leiter des Kurses „Kunst und Design“ im Rahmen der Berufsreifeprüfung - VHS Meidling. Bildender Künstler und Kunstvermittler. Studium der Bildhauerei, der Bildnerischen Erziehung/ Werkerziehung an den Kunstakademien in Wien und Maastricht. e-post: rolf.laven@phwien.ac.at; web: www.rolflaven.com

Lenk, Sabine (*1983) | 2003–2008 Studium der Fächer Kunst, Spanisch und Französisch für das Lehramt an Gymnasien an der Universität und Kunsthochschule Kassel | 2005–2006 Stipendiatin des DAAD, Lehrtätigkeit in Salamanca, Spanien | 2008–2010 Referendariat am Studienseminar für Gymnasien Kassel | seit 2010 Studienrätin für Kunst und Spanisch am Wilhelmsgymnasium in Kassel.

Loemke, Tobias (*1974), Akad. Rat am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 2005-2008 Studienrat am Kurfürst-Maximilian-Gymnasium Burghausen. Studium Freie Malerei und Kunsterziehung an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg und an der Hochschule für Gestaltung in Karlsruhe. Interessen: Künstlerische Prozesse von Studierenden, Outsider Art, Phänomenologie. e-post: tobias.loemke@fau.de

Lüber, Heinrich (*1961) Künstler und Professor an der Hochschule der Künste Zürich, Leiter der Vertiefung bilden und vermitteln im MA-Studiengang Art Education. Er ist aktiv in verschiedenen Forschungsprojekten und Initiativen zu Performance Art. Für seine künstlerische Arbeit erhielt er verschiedene Auszeichnungen, u.a. den Schweizerischen Kunstpreis 1996, 1997 und 1998, das Gordon Reid Fellowship in Australien 1999 und einen UNESCO Award fort he promotion of the Arts 1999. Web: www.lueber.net

Lüth, Nana (*1966) Junior-Professorin Kunstdidaktik/ Geschlechterforschung, UdK Berlin. 2011-13 Mitarbeit am Forschungsprojekt „Kunstvermittlung zeigen“, Zürcher Hochschule der Künste. 2003-05 Begleitforschung bei „Kinder machen Kunst mit Medien“ an Berliner Grund- und Förderschulen, mit C. Mörsch. Schwerpunkte: Queer-feministische und dekoloniale Ansätze in der Kunstpädagogik, Medien(Kunst) Vermittlung, Visuelle Studien, Diagramme. www.nannalueth.de, <http://www.udk-berlin.de/sites/kunstdidaktik/>

Lutz-Sterzenbach, Barbara (*1965) Dr. phil., Kunstpädagogin und Künstlerin. Studien zur Kunstpädagogik und Germanistik an der Ludwig-Maximilians-Universität sowie der Kunst an der Akademie der Bildenden Künste München. Promotion zu Epistemischen Zeichenszenen an der Akademie der Bildenden Künste München. Mitherausgeberin der Fachzeitschrift KUNST 5-10, Redaktion der Fachzeitschrift BDK INFO. Vorsitzende des Fachverbandes für Kunstpädagogik BDK e.V. in Bayern. Wissenschaftliche Publikationen.

Mahlknecht, Barbara (1978) ist Uni-Assistentin am Inst. für das künstlerische Lehramt der Akademie d. bild. Künste Wien. Sie forscht und arbeitet an Schnittstellen von kuratorischer Praxis und kritischer Kunstvermittlung. Projekte: A Proposal to Call (Wien); The Subjective Object. Eine (Wieder-) Aneignung anthropologischer Bilder (Leipzig), Producing Publics – Presence as a Strategic Tool? (Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig) sowie eine Gesprächsreihe zu Bildung und Kunst im Depot Wien.

Mateus-Berr, Ruth (*1964), Univ.-Prof. für Designvermittlung an der Universität für angewandte Kunst Wien. Sie ist Künstlerin, Wissenschaftlerin und Designforscherin, Abteilungsleiterin für Fachdidaktik. Sie ist zudem ausgebildete AHS Lehrerin in Bildnerischer Erziehung und diplomierte Kunsttherapeutin. Interessen: Kunst- und Designvermittlung, Bildungsforschung, Urbanität, Interdisziplinarität, interkulturelle und soziale Projekte. E-post: ruth.mateus-berr@uni-ak.ac.at; www.ruth-mateus.at

May, Evelyn (*1977) Wissenschaftl. Mitarbeiterin grundschule der künste UdK Berlin. Doktorandin bei Prof. Dr. Andrea Sabisch/UHH, Promotionsvorhaben mit den Schwerpunkten Vorstellungen über Partizipation und Verhältnisse zwischen Bild und Wissen. Studium u.a. Kunstpädagogik Universität Dortmund, Referendariat und Tätigkeit als Kunstlehrerin in Berlin, Kunstvermittlerin Deichtorhallen, wissenschaftl. Mitarbeit und Lehrtätigkeit an den Universitäten Hamburg und Köln. e-post: ev.may@udk-berlin.de

Meyer, Torsten (*1965), Professor für Kunst und ihre Didaktik, Schwerpunkt aktuelle Medienkultur an der Universität zu Köln. Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie, Philosophie und Kunst an der Universität Lüneburg, Universität Hamburg und Hochschule für Bildende Künste Hamburg. Arbeitsschwerpunkte: Next Art Education, Globalisierung & Digitalisation, Schul- und Hochschulentwicklung im Horizont grundsätzlich veränderter Medienkultur. <http://medialogy.de>

Mügel, Rainer (*1953), Verw. Prof. für Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig seit 2010. Studium der Kunstpädagogik 1972-76, Aufbaustudium Kunstwissenschaft, 2003 Abschluss mit Dissertation, 1979-2011 Kunstlehrer an einem Gymnasium in Wolfsburg, 1983-92 im Landesvorstand des BDK Niedersachsen. Seit 2011 Neuaufbau des Studiengangs KUNST.Lehramt an der HBK-BS. Interessen: Entwurfs- und Gestaltungsprozesse, Basteln/ Bricolage/Dilettantismus. Email: r.muegel@hbk-bs.de

Nafe, Nadja (*1984), cand. phil. an der Kunstakademie Düsseldorf; Künstlerin; Studium der freien Kunst und Kunstpädagogik an der Kunstakademie Düsseldorf; Meisterschülerin; Akademiebrief; Erstes Staatsexamen; Publikationsassistentin am Lehrstuhl für Didaktik der Bildenden Künste an der Kunstakademie Düsseldorf; Einzel- und Gruppenausstellungen im In- und Ausland

Niederberger, Claudia (*1968) seit 2006 Dozentin für Fachwissenschaft und Fachdidaktik Bildnerisches Gestalten Pädagogische Hochschule Luzern. Seit 2001 Dozentin für plastisches Gestalten in Metall an der Hochschule Design und Kunst, Luzern. Studium: Zeichen- und Werklehrerin an der Hochschule für Gestaltung in Luzern. MAS in Digital Media und Fachdidaktik Kunst und Gestaltung. Interessen: Ästhetische Erfahrung, implizite Didaktik, Bildgestaltung analog und digital. claudia.niederberger@phlu.ch

Niehoff, Rolf (*1944); Studiendirektor a.D.; Studium an der Kunstakademie Düsseldorf (Freie Kunst, Kunstpädagogik, Kunstwissenschaft); Meisterschüler bei Prof. Hoehme; Erstes und Zweites Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium; bis 1996 Kunstpädagoge in Düsseldorf; bis 2009 Fachleiter für Kunst und Hauptseminarleiter am Studienseminar Krefeld; bis 2015 Vorsitzender des BDK Fachverband für Kunstpädagogik Landesverband NRW; Hg. (gemeinsam mit Kunibert Bering) der Impulse.Kunstdidaktik

Nümann, Marcus (*1974), Oberstudienrat für Kunst und Geschichte am Gymnasium Schloß Holte-Stukenbrock NRW. Lehramtsstudium der Fächer Kunst und Geschichte an der Universität Paderborn. e-post: maccs@web.de

Pasuchin, Iwan (*1970), Komponist und promovierter (Medien-) Pädagoge. Langjährige Lehr- und Forschungstätigkeit an der Universität Mozarteum Salzburg im Medienbereich. Mehrere Lehraufträge und Gastvorträge an (Kunst-) Universitäten sowie (Pädagogischen) Hochschulen in Österreich und Deutschland. Durchführung zahlreicher Schulprojekte kreativ-partizipativer Medienbildung und Forschungstätigkeit zu diesem Thema – derzeit im Rahmen des interuniversitären Schwerpunktes „Wissenschaft und Kunst“.

Pataky, Gabriella (*1964), Dr. phil., ELTE TÓK, MOME Budapest, Arbeitsschwerpunkte: Visuelle Erziehung, Alternativpädagogik; Mitglied von ENViL und BÖKWE. pataky.gabriella@vizu.hu

Pauls, Karina (*1977), Dr. phil.; seit 2010 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Kunstakademie Düsseldorf, Didaktik der Bildenden Künste, 2007-2015 Kunstpädagogin in Neuss; Tätigkeit in der Museumspädagogik; Erstes und Zweites Staatsexamen, Meisterschülerin von Prof. Irmin Kamp, Kunstakademie Düsseldorf; Forschungsschwerpunkte und Publikationen u.a. im Bereich „Räume“ in der Kunst, gestalterische und rezeptive Auseinandersetzung mit Bildern im Kunstunterricht, Farbe in zeitgenössischer Plastik

Pazzini, Karl-Josef (*1950) Studium Philosophie, Theologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik, Kunstpädagogik, seit 1982 Arbeit als Psychoanalytiker; von 1989 bis 2014 Professor für Bildende Kunst und Bildungstheorie an der Universität Hamburg. Lehraufträge: Berlin, Hamburg, Zürich, Luzern, Wien. Gerade erschienen: Bildung vor Bildern. Kunst • Pädagogik • Psychoanalyse. transcript. <http://mms.uni-hamburg.de/blogs/pazzini/> <http://www.pazzini-psychoanalyse.de/> <http://psybi-berlin.de/>

Penzel, Joachim (*1968), Dr., Bereichsleiter des Fachs Kunst/Gestalten an Grund- und Förderschulen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Lehraufträge an der Bauhaus-Universität Weimar und der Kunsthochschule Halle Burg Giebichenstein, tätig als Kunstpädagoge, Kunstwissenschaftler, Ausstellungskurator und Publizist; Email: Joachim.Penzel@paedagogik.uni-halle.de; web: www.integrale-kunstpädagogik.de

Pirstinger, Franziska (*1965), Hochschullehrerin an den Pädagogischen Hochschulen Steiermark. Leiterin des Kompetenzzentrums Kunst Kreativität Kommunikation: KPH Graz. Studien: Kunsterziehung, Malerei, Pädagogische Psychologie: Pädagogischen Akademie Eggenberg, Akademie der bildenden Künste Wien, Universität Wien. Unterrichtspraxen an allen Schultypen. Interessen: SchülerInnenperspektiven, Künstlerische Projektarbeiten, Europaprojekte; e-post: Franziska.pirstinger@kphgraz.at

Poscharnig, Julia (*1986), ab WS 2015/16 Univ.-Lekt. an der Abteilung Fachdidaktik am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung der Universität für Angewandte Kunst, Wien; Kunstpädagogin am MORG, Salzburg. Bis 2013 Studium der Kunstpädagogik (kkp; Angewandte) und Französisch (Universität Wien), seit 2015 Doktoratsstudium im Bereich Fachdidaktik (Angewandte). julia.poscharnig@uni-ak.ac.at;

Pritz, Anna (*1968), Dr. phil., Ass. Prof. in der Kunst- und Kulturpädagogik an der Akademie der bildenden Künste Wien und Lehrende an einem Wiener Gymnasium. Studium Bildnerische Erziehung (Akademie der bildenden Künste Wien) und Anglistik/Amerikanistik (Universität Wien), Promotion im Fach Pädagogik; Arbeitsschwerpunkte in der Verbindung von kunstpädagogischer Theorie und Unterrichtspraxis. a.pritz@akbild.ac.at

Ranft, Wolfgang (*1970), Vertr. Prof. Kunstdidaktik und Ästhetische Bildung Universität der Künste Berlin seit WiSe 2014/15. Vertr. Prof. Kunsthochschule Mainz SoSe 2013 bis WiSe 2014/15. Wiss. Mitarb. Kunst in Lehrämtern Universität Potsdam SoSe 2010 bis WiSe 2011/12. Lehrer an Schulen bei Stuttgart und in Berlin 2001 bis 2012. Studium Kunst, Chemie und Sport an der Päd. Hochsch. in Freiburg 1995 bis 2000. Schwerpunkte: Künstlertheorie. mail: wolfgangranft@hotmail.com.

Reichenbach, Roland (*1962) ist seit 2013 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Zürich. Seine Forschungs- und Interessenschwerpunkte betreffen die Pädagogische Ethik, die Bildungsphilosophie, die Politische Bildung sowie Verhandlungs- und Einigungsprozesse. Er ist Autor zahlreicher Bücher über Bildungsthemen und Bildungsprozesse.

Reuter, Wilfried (*1960), OStR mit den Fächern Kunst und Geschichte am Gymnasium in freier Trägerschaft Scheeßel. Seit 2011 Filmlehrer Niedersachsen. 04 – 07.2014 Lehrauftrag an der HBK Braunschweig im Fachbereich Kunst Lehramt an Gymnasien. Studium der Kunst- und Werkpädagogik an der HBK Braunschweig, Lehramt Geschichte an der TU Braunschweig. Email: wilfriedreuter@web.de

Röske, Thomas (*1962) PD Dr. phil., ist seit 2002 Leiter der Sammlung Prinzhorn am Universitätsklinikum Heidelberg. Er hat ab 1981 Kunstgeschichte, Musikwissenschaft und Psychologie in Hamburg studiert und dort 1991 promoviert. 1993-1999 war er Wissenschaftlicher Hochschulassistent am Kunstgeschichtlichen Institut der Universität Frankfurt. Er gibt regelmäßig Lehrveranstaltungen am Zentrum für Europäische Kunstgeschichte der Universität Heidelberg.

Ruttkey, Zsófia (*1955), PhD univ. Prof. Leiterin MOME-TechLab, Computer Wissenschaftlerin. Forschungen: Interaktiv Design, technology-enhanced learning, serious games, ICT for cultural heritage preservation. ruttkey@mome.hu

Sabisch, Andrea (*1970), Univ. Prof. für Erziehungswissenschaft / Ästhetische Bildung an der Universität Hamburg. 2006-2007 Gastprofessorin an der Universität Oldenburg. Studium der Anglistik und Germanistik, der Fächer Deutsch, Kunst und Musik in Göttingen und Flensburg. Vorsitzende der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst, Medien Bildung e.V.. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Animation, Visuelle Bildung. Andrea.sabisch@uni-hamburg.de; www.andresa-sabisch.de/; <http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/>

Safr, Manfred, (*1967) Univ. -Lekt. im Bereich Fachdidaktik an der Universität für Angewandte Kunst. Seit 1996 Kunsterzieher in Wien und Wiener Neustadt. Studium: Bildhauerei an der Akademie der Bildenden Künste Wien und Kunsterziehung an der Universität für Angewandte Kunst Wien. e-post: safr@posteo.at ; web: www.safr.at

Sansour, Teresa (*1985), 2005-2009 Studium Sonderpädagogik PH Heidelberg. 2010-2011 Vorbereitungsdienst für das Lehramt in Heidelberg. 2011-2012 Vertretung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterstelle am Lehrstuhl für Geistigbehindertenpädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2012 Akademische Mitarbeiterin in der Lehreinheit Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik an der PH Heidelberg. Mailadresse: sansour@ph-heidelberg.de

Schittler, Susanne (*1968), Lehrbeauftragte an der Universität Koblenz im Bereich der Ästhetischen Bildung für Lehramtsstudierende, Grundschullehrerin. Dissertationsvorhaben zum Bildungspotenzial Performativer Spielsituationen am Beispiel künstlerischer Performances mit Kindern. Weitere Schwerpunkte: Kinderkultur, Phänomenologische Forschung. Diverse Vorträge und Publikationen zu Performance & Spiel. Email: sschittler@web.de. Web: www.susanneschittler.com

Schneider, Alexander (*1986), seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Bergischen Universität in Wuppertal. Erstes Staatsexamen für Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Promotionsprojekt zum Thema Bildrezeption im Kontext anthropologisch-hermeneutischer Kunstpädagogik. e-post: alschneider@uni-wuppertal.de

Schnurr, Ansgar (*1977), Dr., Univ.-Prof. für Kunstdidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Studium Kunstpädagogik, Theologie und freie Kunst in Paderborn und Münster. Schuldienst; Akademischer Rat für Kunstdidaktik an der TU Dortmund. Forschungsschwerpunkte: Postmigrantische Kunstpädagogik; Bildung im Kontext von Transkulturalität und Globalisierung; Gesellschaftliche Milieus und ästhetisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen. E-Mail: ansgar.schnurr@kunst.uni-giessen.de

Schürch, Anna Kunstpädagogin, Dozentin und Forscherin im Bereich Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK. Studium Lehramt für bildende Kunst sowie Kunstwissenschaft in Basel. Arbeitsschwerpunkte: historische und aktuelle schulische Kunstpädagogik, Vermittlung von Gegenwartskunst und Performance.

Schütze, Konstanze (*1981), Studium der Architektur, Kunstpädagogik und Amerikanistik in Dresden und Boston. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität zu Köln am Institut für Kunst&Kunsttheorie und Co-Founder des Galerieprojektes S T O R E contemporary in Dresden. Arbeitsschwerpunkte: non visual imagery and the internet state of mind, Material und Medium aktueller Kunst und Kunstvermittlung. web: storecontemporary.com

Schwärzler, Muriel (*1987), MA Art Education Hochschule der Künste Bern. Interessen: Fotografie, Druck, selbstorganisierte Räume& kollektive Schaffensprozesse. e-post: muriel.schwaerzler@gmx.ch; web: www.co-labor.ch

Schwörer-Merz, Lucile, Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Kunst der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Praxis der künstlerischen Bildung und des künstlerischen Projekts, Empirische Forschung in der Kunstpädagogik, kunstpädagogische Professionalität. Eigene künstlerische Arbeit in den Bereichen Malerei, Installation, Zeichnung und künstlerische Fotografie. www.lucile-merz.de

Settele, Bernadett (*1976), Wiss. Mitarbeiter_in für Kunstpädagogik/Kunstvermittlung an der Hochschule Luzern Design + Kunst. 2009-2011 Leitung Kunstvermittlung in Transformation am Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste. Studium Kunstgeschichte, Kunstpädagogik, Philosophie und Soziologie Frankfurt/M. Mitglied AG Kunst Pädagogik Geschichte. Mitglied AG Affekttheorie SGGG. Ko-Organisator_in Kunstpädagogisches Kolloquium Loccum 2015. e-mail: bernadett.settele@hslu.ch.

Sowa, Hubert (*1954). Prof. für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Studium der Kunst, Kunstpädagogik, Kunstgeschichte, Pädagogik und Philosophie in Braunschweig, Nürnberg, Erlangen. Promotion in Philosophie. 1980-2001 Kunstlehrer am Gymnasium. Seit 2002 Hochschullehrer. Mitbegründer des Forschungsverbundes IMAGO für Kunstpädagogik. Forschungsgebiete: Bildhermeneutik, Imaginationstheorie, systematische Didaktik, Curriculumsentwicklung. sowa@ph-ludwigsburg.de.

Stern, Anna (*1968), Performance-Künstlerin, seit 2012 wiss. Mitarbeiterin im Fach Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Studium der Freien Kunst an der Kunstakademie Münster. Masterstudium Kunst im Kontext am Institut für Kunst im Kontext der UdK Berlin. Lehraufträge an der Kunstakademie Münster, der Universität Kassel und der HfMDK Frankfurt. Interessen: Performance-Kunst im Kunstunterricht (Promotionsvorhaben), Offener Unterricht. Kontakt: post@annastern.de, www.annastern.de

Sternfeld, Nora (*1976), Professorin für Curating and Mediating Art an der Aalto University in Helsinki und Co-Direktorin des /ecm – educating, curating, managing – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis an der Universität für angewandte Kunst Wien. Sie ist Teil des Wiener Büro trafo. K, das an Forschungs- und Vermittlungsprojekten an der Schnittstelle von Bildung, Kunst und kritischer Wissensproduktion arbeitet sowie der AG Kunst-Pädagogik-Geschichte.

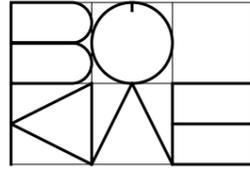
Sutter, Sabine (*1981), Wissenschaftliche Mitarbeiterin Kunstpädagogik und Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen. Studium der Bildenden Kunst an der Kunsthochschule Mainz und der Philosophie und Erziehungswissenschaft an der Johannes-Gutenberg Universität Mainz. Forschungsschwerpunkte: Kunstpädagogik und Kunstvermittlung aktueller Kunst, Ordnungsbildungen im Kunstunterricht, Bild- Cluster und rekonstruktive Verfahren der Bildinterpretation. E-Mail: sabine.sutter@uni-due.de

Thuge, Tobias (*1979), M.A., Studium der Kunstpädagogik und Germanistik an der Universität Leipzig; Studienrat für die Fächer Kunst und Deutsch an der Regine-Hildebrandt-Gesamtschule Birkenwerder, Fachbereichsleiter Kunst; Mitglied im geschäftsführenden Bundesvorstand des BDK Fachverband für Kunstpädagogik; redaktionelle Mitarbeit an den „BDK-Mitteilungen“; E-Mail: tobiasthugeweb.de

Truniger, Peter (*1958), Psychologe lic phil I, Leiter Bachelor Art Education Zürcher Hochschule der Künste ZHdK, Dozent für Psychologie an der ZHdK, Supervisor und Coach. Interessen: Mentoring und Lernberatung in künstlerischen und gestalterischen Prozessen, Künste lernen an Didaktiken anderer Künste. e-post: peter.truniger@zhdk.ch; web: www.zhdk.ch/?bae

Vermeulen, Marc (*1958) ist Professor an der TIAS School for Business and Society (Tilburg University) und Inhaber des Lehrstuhls für strategische Analyse für Non-Profit-Organisationen. Er lehrt über strategische Entwicklungen im öffentlichen Sektor und über Methoden und Techniken zu deren Analyse und Vorhersage.

Wagner, Ernst (*1952) Dr. phil.; Studium an der Akademie der Bildenden Künste München; Zweitstudium und Promotion in Kunstgeschichte, Philosophie und Volkskunde; Lehrer für Kunst am Gymnasium; seit 2009 Mitarbeiter am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg; seit 2014 an der Akademie der Bildenden Künste München, zuständig für „Quereinsteiger“ in die Lehrerbildung



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
Parteilosophisch 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

Vorstand:
1.Vorsitzende: Mag. Gerrit Höfferer gerrit_hoefferer@gmx.net
2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Generalsekretärin/
Geschäftsstellenleitung: Dr. Lucia Bock boekwe-office@gmx.net
Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Fachvertreter:
Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
Technisches Werken: Mag. Manuel Pichler manuel.pichler@lsr-ktm.gv.at
Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@liwest.at
Fachinspektoren: Mag. Andrea Winkler andrea.winkler@lsr-stmk.gv.at
Leitung der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof.
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at

Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Hildegard Otto
hildegard.otto@it-gymnasium.at
Niederösterreich: Mag. Leo Schober l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer klaus.huemer@liwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea_stuetz@gmx.at
Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:
Dr. Lucia Bock boekwe-office@gmx.net

Bundesgeschäftsstelle:

Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien
boekwe@gmx.net,
boekwe-office@gmx.net
Kto. BAWAG-PSK
IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190
BIC: OPSKATWW

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,
parteilosophisch 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
Mag. Katharina Jansenberger
katharina.jansenberger@gmail.com
Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

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:
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 ab 2016:
Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42,00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 21,00
Normalabo: € 42,00
Einzelheft: € 12,00
Auslandszuschlag: € 3,00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und
Abonnement verlängern sich automatisch.
Kündigungen müssen bis Ende des jew.
Vorjahres schriftlich bekanntgegeben
werden.

Wetzel, Cornelia (*1978), Gymnasiallehrerin für Bildende
Kunst und Französisch, Promovendin an der Bauhaus-Uni-
versität Weimar. 2005-heute Kunstlehrerin am Gymnasium
in Baden-Württemberg. 2003-heute selbstständige Trainerin.
Studium Kunsterziehung und Französisch Weimar, Jena, Hal-
le. Interessen: Erlernete Hilflosigkeit, Kompetenzgefühl in der
Bildenden Kunst, Lösung von Lernblockaden. Email: Cornelia.Wetzel@gmx.net; www.artemis-online.de

Wetzel, Tanja (*1966) Studium der Philosophie, Bildenden
Kunst sowie der Fächer Kunst und Sozialkunde für das Lehr-
amt in Berlin und Kassel, seit 2005 Professorin für Kunstpäda-
gogik an der Kunsthochschule Kassel. Arbeitsschwerpunkte:
die Persönlichkeit des Kunstlehrers, der Kunstlehrerin; zum
Begriff einer „kunstpädagogischen Haltung“; Lehrerhandeln
in offenen Prozessen im Kunstunterricht.

Winkler, Antje (*1981), Promotionsstipendiatin der Hans-
Böckler-Stiftung (Düsseldorf); Wissenschaftliche Betreuerin:
Prof. Dr. Marie-Luise Lange (TU Dresden); Schwerpunkte: Äs-
thetik und Gegenwartskunst/ Politische Ästhetik; Bildung als
Verbindung von Theorie und Praxis, Pädagogin f. Geschichte/
Kunst.

Wirth, Ingo (*1961) Fachleiter für Kunst am Studiensem-
inar für Gymnasien in Frankfurt am Main, Studium an der Goe-
the Universität Frankfurt am Main und der Gesamthochschule
Kassel. Diverse Veröffentlichungen zur Praxis des Kunstun-
terrichts.

Wollberg, Ole (*1988), Promotionsstipendiat an der Uni
Hamburg. Mitarbeit im Team der »Forschungs- und Le[]
rstelle. Kunstpädagogik und Visuelle Bildung«. Arbeit an einer
Dissertation über Repräsentationen impliziten Wissens in der
Malerei. Studium der Erziehungswissenschaft, Kunst und Ro-
manistik an der Uni Hamburg und an der HfBK Hamburg. Seit
2012 Unterricht im Fach Kunst an Hamburger Gymnasien.
Interessen: Bildungstheorie, Ästhetische Forschung, Tacit
Knowing, Präsenz und (Re)Präsentation.

Urlaß, Mario (*1966), seit 2003 Prof. für Kunst und ihre Di-
daktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeits-
schwerpunkte in künstlerischer Projektarbeit, künstlerischer
Bildung im Primarbereich und eigener künstlerischer Praxis.
Mail: urlass@ph-heidelberg.de; Web: www.mario-urlass.de

Zahn, Manuel (*1974), Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter
an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität
Hamburg; im WiSe 2015/16 Vertretungs-Prof. für Kunstpäda-
gogik an der Hochschule für bildende Künste Braunschweig.
Seit 2007 Lehraufträge an verschiedenen Hochschulen; 2011
Promotion zum Thema Film-Bildung in Hamburg; Arbeitsge-
biete: Bildungstheorie, Visuelle Bildung, die Kunst- und Film-
vermittlung. manuel.zahn@uni-hamburg.de; <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/zahn/>.

Zimmermann, Andrea (*1979), Psychologin lic phil I,
wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte am Ba-
chelor Art Education, Zürcher Hochschule der Künste ZHdK,
Unterrichtsschwerpunkt und Interessen: kunstpsycholo-
gische Themen. e-mail: andrea.zimmermann@zhdk.ch; web:
www.zhdk.ch/bae

Zumbansen, Lars (*1977), Dr. phil., Oberstudienrat für
Kunst und Deutsch am Gymnasium Harsewinkel (NRW).
2005-2015 Lehrbeauftragter im Fach Kunst an der Universi-
tät Paderborn. Dort Studium der Germanistik, Kunst und Er-
ziehungswissenschaft. 1. und 2. Staatsexamen. Mitheraus-
geber der Zeitschrift „Kunst+Unterricht“; Arbeitsschwer-
punkte: Ästhetik jugendkultureller Bildwelten, Strategien
der Wissensvisualisierung und kulturelle Schulentwicklung.
E-Mail: lzum@gym-hsw.de

**Der internationale Kongress der Kunstpädagogik zum Thema „Blinde Flecken“
an der Universität Mozarteum wird dankenswerterweise unterstützt von**



STADT : SALZBURG



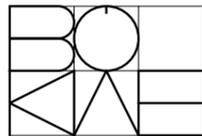
TRUMER



**LAND
SALZBURG**



Veranstalter



Berufsverband Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen
Beckmannng. 1A/6,
A-1140 Wien



Universität Mozarteum Salzburg
Mirabellplatz 1
A 5020 Salzburg



BDK Fachverband für
Kunstpädagogik e.V.
Jakobistr. 40
D 30163 Hannover



lbg Verband Schweizer Lehrerinnen
und Lehrer Bildnerische Gestaltung /
Bild und Kunst
c/o Verena Widmaier Kanzleistrasse 127
CH 8004 Zürich