

Nr° 2  
Mai 2021

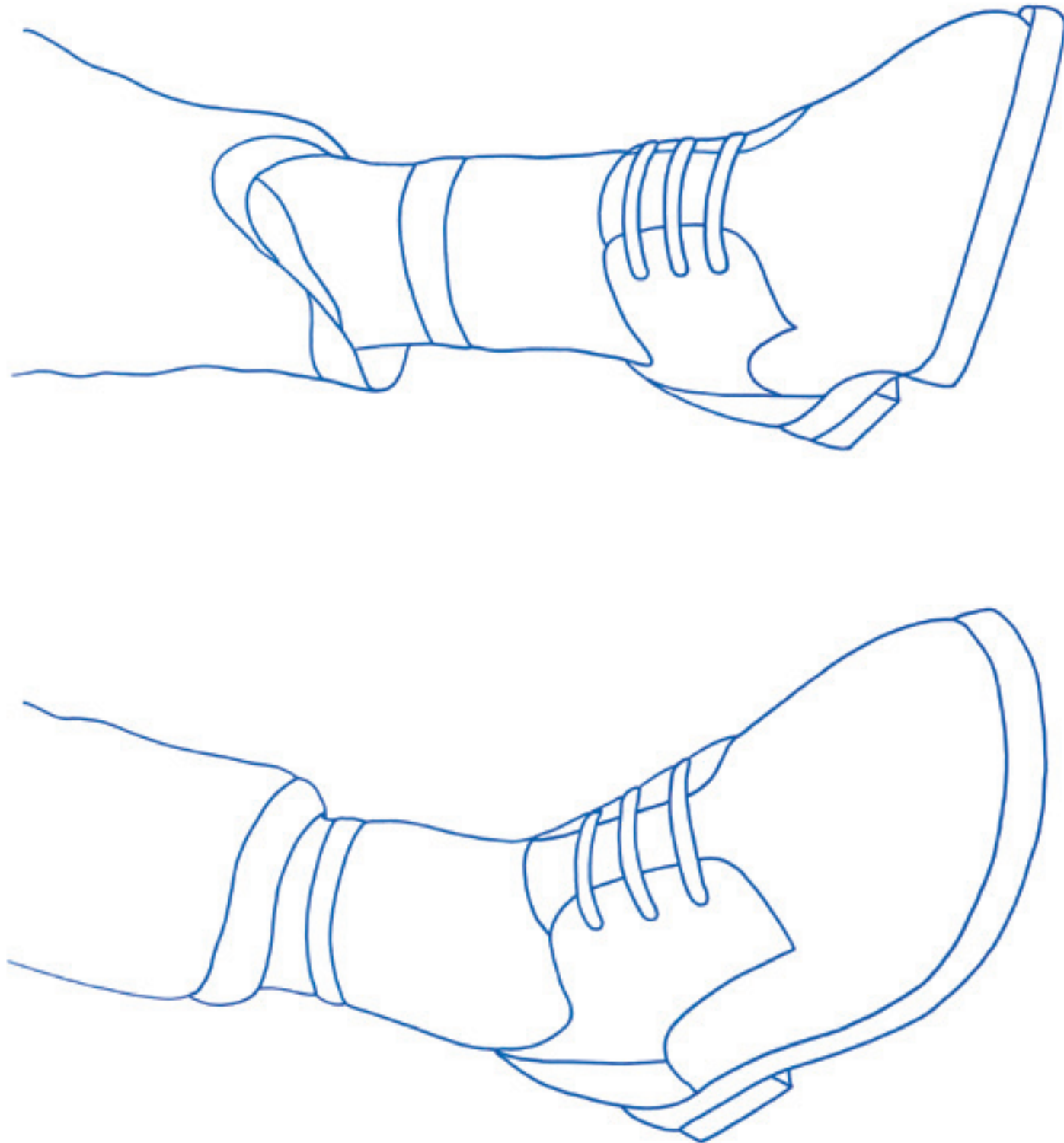
BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und WerkerzieherInnen

ISSN 2519-1667

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Ohne Titel, Acryl/Papier, 100 x 69,9 cm, 2021  
Anneliese Kaar, lebt und arbeitet in Salzburg



## Editorial



Liebe Leser\*innen,

InSEA European Regional Council und das Fachblatt des BÖKWE unterstützen sich gegenseitig bei der Veröffentlichung von Berichten zur Lage der Kunstpädagogik in verschiedenen Ländern. In diesem Heft finden Sie einen interessanten Beitrag zur Situation in den Niederlanden. Berichte aus anderen Ländern werden folgen.

Gelegentlich brechen Diskussionen darüber aus, welche Inhalte unsere Fachzeitschrift überhaupt darstellen soll. „Das BÖKWE-Fachblatt informiert über kultur- und bildungspolitische Themen, stellt fachdidaktische Positionen für Schule und außerschulische kulturelle Bildungsarbeit vor, veröffentlicht Praxisberichte, Ergebnisse von wissenschaftlichen Arbeiten, Anregungen für den Unterricht, Rezensionen, Kommentare, Hinweise auf Tagungen und Ausstellungen. Es ist ein offenes fachliches Diskussionsforum.“, heißt es in unseren Autor\*innenhinweisen. Ein Diskussionsforum lebt von seinen Teilnehmer\*innen. Fühlen Sie sich bitte angesprochen! Gerne bringen wir auch Ihren Beitrag! Außerdem möchte ich Sie bei dieser Gelegenheit dazu aufrufen, die letzte Umschlagseite zu gestalten. Vorschläge aller Art dazu sind willkommen!

Vielfalt ist uns ein Anliegen, so auch in diesem Heft,  
meint

Maria Schuchter

## Inhalt

- Monika Abendstein  
**Von der Freiklasse zum Freiraum?**  
 Ein Architekturvermittlungsprojekt S. 2
- Hermann Mückler  
**Das Reklamesammelbild**  
 Stereotype in einem frühen Massenmedium S. 8
- Piet Hagenaars  
**Auf den ersten Blick läuft es gut ...**  
 Visuelle Bildung in den Niederlanden S. 14
- Arno Maurer  
**Skateboarddeck bauen**  
 Ein Projekt S. 20
- Wolfgang Weinlich  
**Stereotype in populären Spielfilmen und deren Bedeutung für Heranwachsende**  
 Eine Analyse S. 25
- Rezensionen S. 30

Titelfoto: Zum Artikel von Arno Maurer: Skateboarddeck bauen. © Arno Maurer

Abb. 1  
Für Optimisten gilt eine Wolke auch als Schatten-spender ;) so frei der Raum, dass man ihn festhalten muss. Projekt opendenk von Konstantin, Moritz, Philipp © bilding



**Monika Abendstein**

## Von der Freiklasse zum Freiraum? *Lackner weiter bauen* – Ein partizipatives Architekturvermittlungsprojekt

Abb. 2  
Hier schlägt Lackners Herz: Das Modul der Wabenklasse wurde von innen nach außen getragen. Projekt Lira's Gazebo von Lili und Sara © bilding

„Wir begannen mit einem Quadrat zu jonglieren und zu addieren, womit wir nur einfache Formen erfinden konnten. Um flexibler zu sein, probierten wir es dann mit einem Sechseck. So konnten wir in alle Richtungen bauen und endlos weiterdenken.“ Das Schülerteam Konstantin, Moritz und Philipp brachte es auf den Punkt.

Architekturvermittlung in Schulen kann mehr sein – vorausgesetzt man ist bereit, Architektur vielschichtiger und Schule entwicklungsfähiger zu denken, als wir es üblicherweise gewohnt sind. (Abb. 1)



Projektpartner\*innen:

- ◆ *WRG-Ursulinen* Innsbruck, Schulgemeinschaft und Schüler\*innen der Klassen 4a,b,c,d mit Kontaktlehrerin Katrin Lüth
- ◆ *ilding. Kunst- und Architekturwerkstatt* mit den Architektinnen Monika Abendstein und Karin Leitner
- ◆ Studierende am *Studio2* der Architekturfakultät in Innsbruck mit Architektin Judith Prossliner

Schulraum neu zu denken ist ein alter Hut. Angesichts der jüngsten gesell-

schaftlichen Entwicklungen ist es aber mehr denn je notwendig, bestehende Lernräume und Vermittlungsumgebungen zu adaptieren und neue innovative Schulraumkonzepte zu entwickeln. Dem Architekten Josef Lackner gelang es, mit dem Bau des neuen Gymnasiums der Ursulinen in Innsbruck einen Maßstab für innovativen Schulbau zu setzen (Abb. 2) und damit seit 50 Jahren eine bauliche Grundlage in der Diskussion um modernen Schulbau zu schaffen. Als demokratischer Schulbau ohne Raumhierarchien, mit kommunikativer Mitte und unterschiedlichen Begegnungs- und Lernbereichen, ist dieses Gebäude mehr als nur Hülle. Er steht für eine gesellschaftspolitische Haltung.

*Lackner weiter bauen* erschien uns daher ein passender Projekttitel zur Entwicklung eines, den aktuellen Umständen entsprechenden Lernraums zu sein. Angeregt durch den vorhandenen Schulraum und die Auseinandersetzung der Projektteilnehmer\*innen mit Raum und Wirkung formulierte sich der Wunsch nach einer Freikasse.

Was als klassisches, praktisch konzipiertes Architekturvermittlungsprojekt mit Schüler\*innen und Expert\*innen begann, führte über einen langfristigen Gestaltungsprozess zu Fragen wie „Was ist eine Freikasse?“, „Wer erwartet sich welche Qualitäten und Funktionen?“, bis hin zu „Was und wer ist Schule?“.

Diese Fragen und der Anspruch, dass ein Schulprojekt eine reale Umsetzung erfährt, verlangen die Einbindung aller Beteiligten sowie einen partizipativen, experimentellen und ergebnisoffenen Zugang.

Auch an der Architekturfakultät der Universität Innsbruck befasst man sich seit Jahren mit den Themen *Schulraumentwicklung* und *Neue Lernräume*, weshalb dieses Projekt auch auf universitäres Interesse stieß und zum Thema eines Seminars des *Studio2* am Institut

für Gestaltung wurde. Über den gemeinsamen Austausch der Projektgruppen aus Schüler\*innen und Studierenden konnten wir den Diskussionsspielraum, Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten auf beiden Seiten verdichten.

### Ziel des Projekts

#### **Lackner weiter bauen**

Die Schüler\*innen sollten sich im Werkunterricht mit ihrem Schulraum aktiv auseinandersetzen (Abb. 3), die zentralen Ideen und Konzepte zur Architektur der Schule verstehen lernen, eigene aktuelle räumliche Bedürfnisse und jene der Schulgemeinschaft erforschen, Gestaltungsideen visuell formulieren und aus Vorhandenem und Visionärem ein baubares Freiklassen-Projekt für die Schule entwickeln.

Damit war der *Projektrahmen* für Schüler\*innen der 8. Schulstufe gesetzt, die sich dem Werkerziehungs-Schwerpunkt *Raum* selbst zugeteilt hatten. Es standen jede Woche drei Unterrichtseinheiten geblockt an einem Nachmittag zur Verfügung.

Aufgrund von Corona hat sich der **Projektzeitraum** von einem auf drei Semester ausgedehnt und über längere Strecken in den virtuellen Vermittlungsraum verlagert.

### Projektschritte

Inhaltliche Schwerpunkte im Projekt:

- 1/ Analyse des vorhandenen Gebäudekomplexes
- 2/ Erforschung der Bedürfnisse aller beteiligten Projektpartner\*innen
- 3/ Gestaltungswettbewerb
- 4/ gemeinschaftliche Ausarbeitung
- 5/ bauliche Umsetzung

Methodische Schwerpunkte im Projekt:

- 1/ gemeinsames Entwickeln eines partizipativen Arbeitsprozesses
- 2/ Begegnung auf Augenhöhe
- 3/ Möglichkeiten schaffen für individuelle Fähigkeiten



4/ spielerische Zugänge schaffen für baukulturelle Themen

Abb. 3  
Wenn sie so groß und so dick sind, wie hoch und wie breit sollen dann die Stufen sein?

© Katrin Lüth

0/ Vorbereitung – Herbst und Winter 2019  
Entwicklung der Projektidee und Einreichung bei *RaumGestalten* 2020.

#### 1/ Analyse – Februar 2020

Inhalt: Auseinandersetzung mit dem bestehenden Schulbau; Pläne und Dokumentation des Baus sichten, Erkundung des gesamten Ensembles, Dokumentation von Details im Schulhaus und Außenbereich, Vermessung des Geländes, Benennung der Orte.

Methode: Erleben durch Wahrnehmungs- und Sensibilisierungsübungen, Fotografie, Vermessung, Zeichnung, Befragung, Skizzieren, Diskussion (Abb. 4).



Abb. 4  
loanen, knorzen, hockn, lunzn – alles besser, als einfach nur sitzen

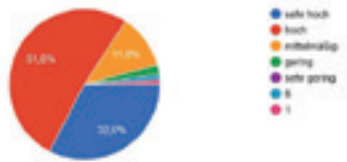
© Karin Leitner

#### 2/ Erste Ideensammlung – März 2020

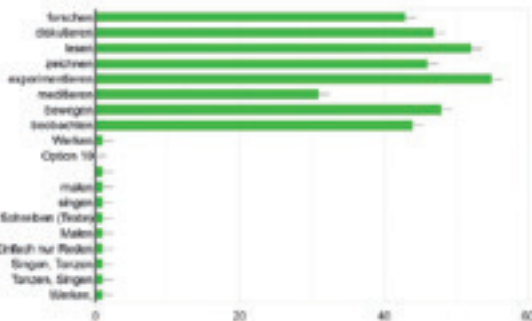
Inhalt: Was ist eine Freikasse? Fokus auf den Außenraum, Stimmungen, Begrenzungen, Beschreibungen, Materialität, Möglichkeiten der Gestaltung.

### 3. Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass deine Motivation zum Arbeiten steigen würde?

Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, dass deine Motivation zum Arbeiten steigen würde?  
15 Antworten

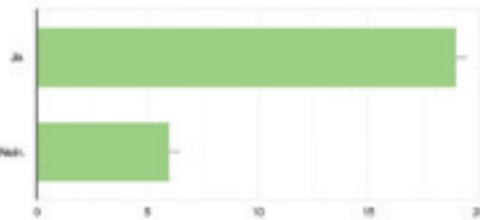


Was möchtest du dort tun? (Du kannst mehrere Kästchen ankreuzen.)  
13 Antworten



### 9. Wollen Sie draußen unterrichten?

Liebe Frau Professor! Lieber Herr Professor! Wollen Sie draußen unterrichten?  
14 Antworten



### 15. Wie oft?

Wie oft pro Monat kann der Unterricht draußen stattfinden?  
22 Antworten



Methode: Fotografie, Erleben, Bespielung, Diskussion, Formulierung, Skizzieren.

#### 3/ Bedarfserhebung – April, Mai 2020

Inhalt: Erhebung Nutzungsbedarf und Visionen für die Außenflächen der Schule unter Einbindung aller Schulpartner.

Methode: Befragung, Zeichnung, Geschichtschreiben, Diskussion, Verhandlung (Abb. 5–8).

#### 4a/ Beschreibung des Raumprogramms – Juni 2020

Inhalt: Auswertung der Ergebnisse und Beschreibung der zentralen Anliegen/Ideen der Schulgemeinschaft.

Methode: Auswertung, Reflexion, Analyse, Zusammenfassung, Präsentation. Semesterwechsel: Neue Schüler\*innen-Gruppe

#### 4b/ Beschreibung des Raumprogramms – September 2020 Wiederholung

Die Ergebnisse der Bedarfserhebung wurden in einer schulinternen Ausstellung gezeigt.

#### 5/ Gestaltungswettbewerb – Oktober bis Ende Dezember 2020

Inhalt: Auslobung eines Ideenwettbewerbs durch die Schule, zu dem die Schüler\*innen in Teams von 2–4 Personen Projekteinreichungen vorbereiten. Zwischenkorrekturen mit gegenseitigen Präsentationen und Gesprächen mit den betreuenden Expert\*innen. Parallel dazu direkter Austausch mit Architektur-Studierenden der Universität Innsbruck über Videokonferenzen, Projektbesprechungen und Feedback für einzelne Projekte (Abb. 9–12).

Methode: Entwicklung von Ideen, Planung, Modellbau, Fotografie, Visualisierung, Beschreibung, Analyse, Diskussion.

#### 6/ schulinterne öffentliche Jurysitzung – Feber 2021

Präsentation der Ergebnisse in Modellen,

mit analogen und digitalen Präsentationsmaterialien und kurzen Vorstellungsrunden. Die Jury besteht aus Vertreter\*innen der Schulgemeinschaft und externen Expert\*innen (Abb. 13–15).

Methode: Präsentation, Dokumentation, Argumentation.

Ausblick

#### 7/ Bauliche Umsetzung – Schulschluss 2021

Inhalt: gemeinsame Ausarbeitung des ausgezeichneten Wettbewerbprojekts in Kooperation mit unterstützenden Handwerksbetrieben, sowie der Einbindung anderer Werkgruppen an der Schule.

Methode: Baugruppen verantworten je nach individuellen Fähigkeiten unterschiedliche Gewerke und agieren selbstorganisiert.

#### 8/ Präsentation und Feier – Juni 2021

Inhalt: Bespielung der Freiklasse, des neuen Lernraums, öffentliche Präsentation und Feier im Rahmen der Schulgemeinschaft.

Methode: Präsentation, Feier, Würdigung.

Eine gemeinsam erstellte Dokumentation in Form einer kleinen Publikation wird über den Entstehungsprozess informieren und die Diskussionsbeiträge, Meinungen, Umfrageergebnisse, Ideen und Resultate zusammenfassend präsentieren.

Infos zu den Studienprojekten gibt es bereits auf <https://www.studio2uibk.org/raumgestaltung-vertiefungfreiklassen/>

### Statement zur Projektpartnerschaft mit den Schüler\*innen und der Schulgemeinschaft

Raum unterrichten ist komplex: Es geht um Wahrnehmung und Körperlichkeit, Begriffe und Konzepte, Abstraktionsfähigkeit und Vorstellungsvermögen ... so nah wie möglich.

Was braucht es, um Lernraum für und mit Kindern und Jugendlichen zu analysieren, zu reflektieren und zu planen? In Teams arbeiten und eine reale Aufgabe stellen. Ergebnisoffen sein, spielerisch, vielfältig, erzählerisch arbeiten, viele Feedbackschleifen mit Partnern wie Eltern, Schulsprecher\*innen, Hausmeister\*innen, Architekt\*innen, anderen Lehrer\*innen. Das motiviert Schüler\*innen und erfreut meist auch die, die um Feedback gebeten werden.

Die Kooperation mit außerschulischen Organisationen und Menschen erlebe ich persönlich und als Lehrerin als sehr bereichernd: andere Blickwinkel, Zugänge und Realitäten, erfrischend, ermutigend, motivierend. Die Jugendlichen schätzen das Zusammentreffen mit „echten“ berufstätigen Erwachsenen sehr. Die Treffen mit den Studierenden waren für sie spannend und motivierend: „Wir können mithalten.“; „Was wir sagen ist interessant.“; „Was die denken, ist auch nicht viel anders als das, was uns einfällt.“

Das Thema Freiklasse bewegt jeden. Aus der Sicht der Lehrer\*innen brachte die Umfrage eines ganz klar zum Ausdruck: Zuerst muss der Ort definiert werden und dieser muss leicht erreichbar sein, damit die ohnehin schon knappe Unterrichtszeit nicht zu sehr gekürzt wird. Der Raum muss buchbar sein. Der Raum muss gut eingeführt und bekannt sein, denn jeder neue Raum muss von den Schüler\*innen erst erforscht, erfasst, erprobt werden, bevor sie in ihm genug Sicherheit spüren, um sich auf's Lernen einzulassen. Der Raum muss zumindest teilweise witterungsgeschützt sein.

Meine These ist: Sobald eine Freiklasse besteht und eingeführt ist, und je öfter der Außenraum auch für Unterricht verwendet wird, umso schneller und leichter können sich Schüler\*innen und Lehrer\*innen auf den zu vermit-



linke Seite:

Abb. 5–8

Umfrageergebnisse ©  
Katrin Lüth

Abb. 9

Kameras und Ton ein –  
von der Schule ins bildung  
und auf die Uni, ein erstes  
Kennenlernen © Judith  
Prossliner

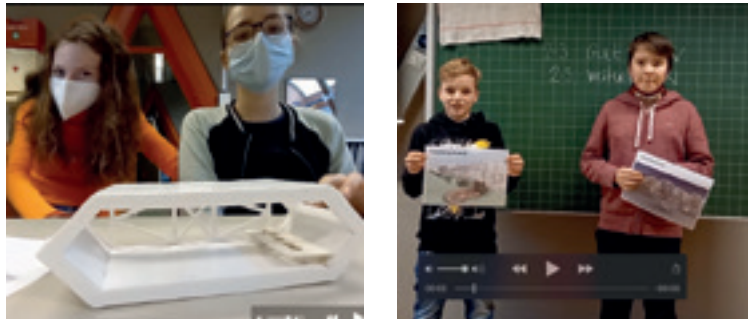


Abb. 10

Per Videobotschaft erklä-  
ren die Schüler\*innen den  
Studierenden ihr Projekt  
© Katrin Lüth

Abb. 11

Per Videobotschaft geben  
die Schüler\*innen ihr  
Feedback zu den Projek-  
ten der Studierenden ©  
Katrin Lüth

Abb. 12

Von virtuell zu visionär –  
der beidseitige Austausch  
beginnt Spaß zu machen  
© Judith Prossliner

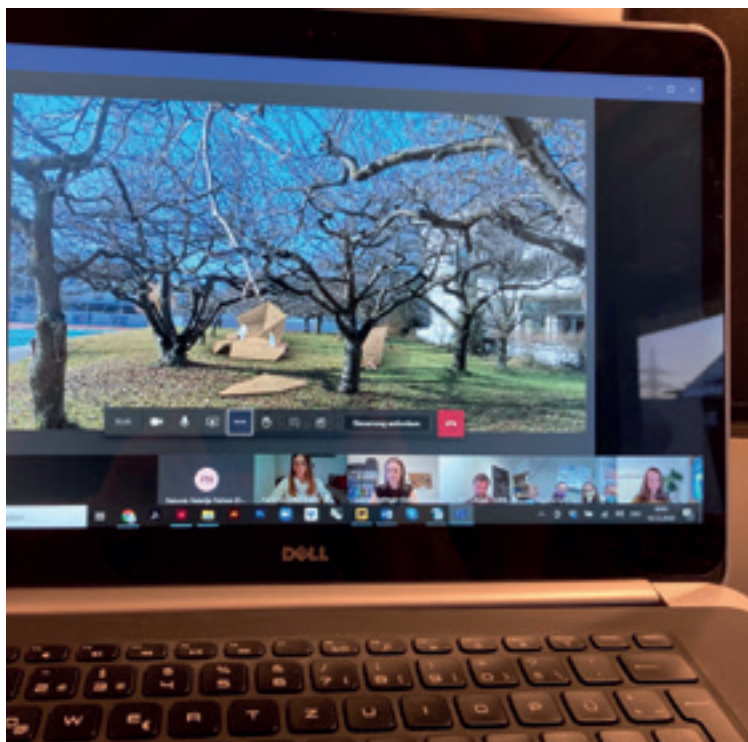
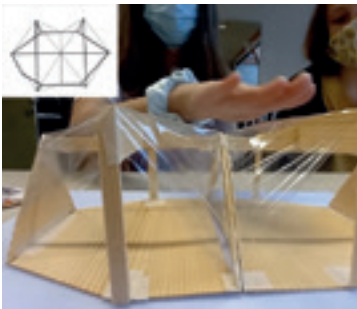


Abb 13–15

Die Jury war beeindruckt von so vielen unterschiedlichen Projekten. Jedes für sich würde den Schulalltag bereichern.

© Katrin Lüth



telnden Inhalt einlassen, umso „erfolgreicher“ werden die Unterrichtsstunden und umso lieber wird der Raum weiterverwendet. Wir werden's bauen und ausprobieren!

(Mag. art. Katrin Lüth, Pädagogin)

### Statement zur Projektpartnerschaft mit den Studierenden

Als Architekt\*innen beschäftigen wir uns mit Menschen: Wir entwerfen individuelle Lebens-, Arbeits-, Schutz- oder Wohlfühlorte. Das Entwerfen ist unweigerlich damit verbunden, die jeweiligen Menschen kennenzulernen und ihre Bedürfnisse, Gewohnheiten und Abläufe zu verstehen.

Die bewusste Miteinbeziehung der Nutzer in den Planungsprozess in Form von Bürgerbeteiligungs- oder partizipativen Prozessen ermöglicht eine bedarfsgerechte und nutzeroptimierte Planung und schafft zugleich eine stärkere Identifikation der Nutzer mit ihrem Projekt. Deshalb ist es wichtig, partizipatives Arbeiten bereits in der Architektur-Ausbildung kennenzulernen und zu erleben. Hier ist vor allem die Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Schüler\*in-



nen sehr wertvoll: Die Studierenden als Ideengeber und Planer, die Schüler\*innen als Nutzer und Bauherren erarbeiten gemeinsam in einem partizipativen Prozess Entwürfe für ihre Schule. Im optimalen Fall können die Prototypen der Entwürfe zum Abschluss direkt von Schüler-Studenten-Teams vor Ort gebaut werden.

Beim Projekt *Lackner weiter bauen* konnten mit Katrin Lüth und ihren Schüler\*innen des WRG Ursulinen sowie Monika Abendstein, Leiterin vom *bildung Kunst- und Architekturschule*, in Kooperation mit den Studierenden des Seminars *Raumgestaltung Vertiefung* am *Studio2* der Architekturfakultät in Innsbruck ein spannender Rahmen für ein sehr vielseitiges Projekt geschaffen werden. Im Unterschied zu anderen partizipativen Kooperationsprojekten arbeiteten hier beide, Schüler\*innen und Studierende, in der Architekten-Rolle am Entwurf von Freiklassen, wodurch sie sich unmittelbar beim Entwerfen inspirieren und gemeinsam neue Visionen entwickeln konnten.

Das Ergebnis sind 25 ganz unterschiedliche Freiklassen-Entwürfe und vor allem ein spannender Entwicklungsprozess, von dem alle auf diese oder jene Weise profitiert haben.

(DI Judith Prossliner, Architektin und Kindergartenpädagogin)

### Statement zur Projektpartnerschaft mit bildung. Kunst- und Architekturschule für Kinder und Jugendliche

Und was hat das nun mit Freiraum zu tun? Die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit dem Thema Freiklasse hing erstaunlich lange an der traditionellen Vorstellung eines Klassenraums mit Tischen, Stühlen, sogar einer Art Tafel, Sitzplätzen für 30 Schüler\*innen, etc. Es schien geradezu unmöglich, eine Freiklasse ohne herkömmliche Unterrichtssituation zu denken. Obwohl die spezielle Architektur des Schulgebäudes viele ungewöhnliche Raumsituationen bietet, mussten sich die Schüler\*innen erst von ihren fixen Bildern bzgl. „Klasse“



Mag. arch. Monika Abendstein  
Architektin, 2013  
Gründung und seit 2015  
Leitung von *bildung. Kunst und Architekturschule für Kinder und Jugendliche Innsbruck*, Gründungsmitglied von *BINK*, Österreichische Initiative für Baukulturvermittlung für junge Menschen, Mitglied bei *ArchiPäd Netzwerk Architektur und Pädagogik*, Autorin zahlreicher Architektur- und Baukulturvermittlungsprogramme im schulischen und außerschulischen Kontext.



**building** Kunst- und  
Architekturschule

### building

**Die Kunst- und Architekturschule building ist ein kreativer Freiraum für Kinder und Jugendliche, der seit 2015 im Stadtpark Rapoldi in Innsbruck sein experimentelles Zuhause aufgebaut hat. building unterstützt junge Menschen dabei, ihre kreativen Interessen, Fähigkeiten und künstlerischen Talente zu entdecken und weiterzuentwickeln. In den building-Werkstätten werden gemeinsam mit Künstler\*innen und Architekt\*innen in Malerei, Bildhauerei, Architektur, Grafik-Design, Fotografie, Film und Neue Medien Gestaltungserfahrungen gesammelt, künstlerische Entstehungsprozesse ausgelöst und experimentell umgesetzt. Wöchentlich arbeiten 250 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 4 und 19 Jahren in den für alle kostenfreien building-Werkstätten. Zusätzlich werden Workshop- und Schulprojekte in ganz Tirol angeboten, Unterrichtsmaterialien erstellt und Weiterbildungsprogramme durchgeführt.**

**building.at bietet Einblicke in das vielfältige Werkstättenangebot und in zahlreiche Projekte, die von Schulen gebucht, gemeinsam entwickelt und lustvoll umgesetzt werden können.**

trennen und ihren Gedankenraum öffnen, um das „Freie“ in diesem Projekt entdecken zu können. Es sollte noch viel Diskussion, spielerisches und experimentelles Sich-herantasten brauchen, bis die Köpfe frei wurden, alte Muster verworfen und Platz für Neues geschaffen werden konnte.

Kann Schule Freiraum sein? Wie würde sich dieser gestalterisch zeigen? Was würde das für zukünftige Schulbauten bedeuten? ... Wenn diese Fragestellungen auch nicht permanent im Fokus der Arbeiten der Schüler\*innen standen, schufen sie eine gewisse Irritation und eröffneten zumindest einen gedanklichen Möglichkeitsraum, der in manchen Gestaltungsprozessen sichtbar wurde. Starres Mobiliar entwickelte sich zu mobilen, flexiblen, die Kommunikation unterstützenden Objekten oder zu landschaftsbezogenen Designs, die Raum neu definieren und individuell pädagogisch lustvoll bespielen lassen.

Auf baulicher Ebene wird eine Freiklasse zu Freiraum, wenn ein Perspektivenwechsel ermöglicht wird. Architektur kann ihren Beitrag dazu leisten und auf subtile Weise Gedankenräume eröffnen, wo herkömmliche Klassenräume diese oft begrenzen.

Lernräume sind Erfahrungsräume, deren Qualität weit mehr durch Handlung bestimmt wird als durch Quadrat- oder Kubikmeter. Architekturprojekte mit Schüler\*innen können solche Lernräume sein und auf vielschichtige Art die Entwicklung von Schulraum entscheidend unterstützen.

(Dem Freiraum für Kinder gewidmet von Mag. arch. Monika Abendstein, *building*)

Gefördert wurde dieses Projekt von: Österreichische Architekturstiftung *RaumGestalten* und OEAD mit *culture connected*.

Abb. 16  
building © Günter R. Wett



Mag. art. Katrin Lüth,  
20 Jahre freiberuflich als Kunst-, Spiel- und Erlebnispädagogin im In- und Ausland tätig. Seit 2016 Werk- und Englischlehrerin am *WRG Ursulinen* in Innsbruck.



Dipl.-Ing. Judith Prossliner  
Architektin, Kindergartenpädagogin und Lehrbeauftragte am Institut für Gestaltung, Studio2, Teammitglied im *building. Kunst- und Architekturschule* und Mitgründerin des Büros *die Baupiloten Innsbruck*, das sich vor allem mit partizipativen Prozessen in der Architektur beschäftigt.



Abb. 1 Die ökonomische Bedeutung der Kolonien war ein immer wiederkehrendes Motiv der Sammelbilder. Hier Kokosnüsse, deren Öl sowohl in der Nahrungsmittel- als auch der chemischen Industrie Verwendung fand. („Handel mit Kokosnüssen auf Samoa“, H. L. Klein Biscuit- und Cakes-Fabrik, Landshut, ca. 1910)



Hermann Mückler

## Das Reklamesammelbild Stereotype Bilder zu Kolonialismus in der entstehenden Konsumgesellschaft

**Massenmedien sind entscheidend mitverantwortlich dafür, in uns Vorstellungen von fremden, exotischen Dingen zu formen. Das Reklamesammelbild war im 19. Jahrhundert eines der ersten Massenmedien, welches wesentlich dazu beitrug, das Bild des Fremden in Europa zu prägen. Für den Geschichts- und Kunstunterricht kann dieses daher exemplarisch als ein äußerst wirkungsvolles Trägermedium analysiert werden, welches jedoch verkürzte und von interessensgeleiteter Propaganda vereinnahmte Informationen vermittelte.**

Das 19. Jahrhundert war in mehrfacher Hinsicht eine für die heutige Zeit konstitutive Ära. Durch die Industrialisierung kam es explosionsartig zu einer ganzen Reihe technischer Innovationen und, dadurch ausgelöst, zu gesellschaftlichen Entwicklungen, wie u.a. eine verstärkte Urbanisierung und neue soziale Klassen, die bis in die Gegenwart wirken. Zwei wesentliche Aspekte, die sich vor allem ab der zweiten Hälfte dieser Epoche herausbildeten und bis heute Relevanz haben, sind 1.) das koloniale Ausgreifen der damaligen europäischen Mächte und der USA nach Übersee zum Zwecke des Prestigegewinns, einer strategischen Positionierung sowie insbe-

sondere der ökonomischen Ausbeutung, und 2.) das Entstehen einer modernen Konsumgesellschaft in Europa und den USA. Der Import neuer Waren aus Übersee, insbesondere der teuren „Kolonialwaren“ – also Tee, Kaffee, Kakao, Gewürze, Schokolade, exotische Früchte – schuf neue Absatzmöglichkeiten, die vor allem auf die damals gerade erst entstehende bürgerliche Mittelschicht abzielten. Neue Konsumbedürfnisse wurden geweckt, um die steigenden Produktionskapazitäten auszulasten. Das Entstehen der modernen Konsumgesellschaft ist eng mit der Massenproduktion, aber auch mit der Entwicklung neuer Massenmedien verbunden und daher

gleichzeitig die Geburtsstunde der Reklame, also der gezielten und zielgruppenorientierten Bewerbung von Waren zum Zwecke der Absatzsteigerung. Die Mitte des 19. Jahrhunderts, in der die ersten Großkaufhäuser in den europäischen und amerikanischen Metropolen entstanden sind, war eine Epoche, in der gleich mehrere Werbemethoden ihren Anfang nahmen. Das (Reklame-)Sammelbild war dabei eine der innovativsten und anspruchsvollsten neuen Medienarten. Durch die damals neuen drucktechnischen Möglichkeiten, Farbdrucke in hoher Qualität kostengünstig massenhaft herzustellen, entwickelten sie ihre eigene Faszination.

### Ein historisches populär-kulturelles Medium

Das Reklamesammelbild konnte sich gegenüber anderen zeitgenössischen gedruckten Werbemedien (z.B. Vignetten, Werbeblatten, Buchzeichen, Ausschneidebögen, Quittungs- sowie Wiegebildchen und Reklamemarken) deutlich durchsetzen. Dabei gab es manchmal Mischformen, sodass die exakte Abgrenzung des hier besprochenen Mediums nicht immer eindeutig ist. Sonderformen gab es zuhauf, so gab es im angloamerikanischen Raum auch Zigarettenbilder, die statt auf Papier bzw. Karton auf Seide gedruckt wurden. Sogar Leder und dünne Holzurniere kamen als Trägermaterial (für die Bildaufdrucke) zur Verwendung. Das sogenannte „Kaufmannsbild“ – ein Begriff, der häufig für das gesamte Trägermedium verwendet wird – war dabei nur die häufigste und markanteste Unterkategorie des Reklamesammelbildes, welches sich durch ein spezielles Format sowie eigene Einsatzformen auszeichnete. Zwei weitere Hauptkategorien waren das Zigarettenbild und das Automatenbild.

Die ab 1837 stetig verfeinerte Technik der Chromolithographie – eine Erfindung des deutsch-französischen Lithographen



Abb. 2 Die möglichst schnelle Hinführung der meistens auf Subsistenzbasis lebenden Indigenen in die moderne Geldökonomie war ein wesentlicher Punkt bei der Kolonisierung. („Aus Deutschlands Kolonien“, Bild 4 (von 12), Aecht Franck, Kaffeezusatz, ca. 1905)



Abb. 3 Rohstoffe aus den Kolonien beflügelten die technische Fortentwicklung in Europa. Hier Kautschukgewinnung in den deutschen afrikanischen Kolonien. („Aus Deutschlands Kolonien“, Bild 9 von 12, Aecht Franck, Kaffeezusatz, ca. 1905)

Godefroy Engelmann aus Mühlhausen – blieb anfangs auf Einzelbögen beschränkt, wodurch sich diese Technik folgerichtig insbesondere für Einzelbilder eignete. Ab 1851, nach Einführung der Steindruck-Schnellpresse, welche höhere Auflagezahlen von 500 bis 600 Drucken pro Stunde ermöglichte, wuchs die Zahl farbiger lithografischer Produkte deutlich an. Zu jener Zeit, 1853, war das französische Kaufhaus *Bon Marché* in Paris das erste Unternehmen, welches seinen verkauften Produkten kleine farbig bedruckte Kärtchen beilegte. Diese bewarben das gekaufte Produkt, enthielten darauf bezogene Informationen, aber auch schon teilweise darüber hinausgehende Bildinhalte, die nicht nur für eine potentielle Käuferschaft von Interesse waren, sondern auch bereits

für Sammler attraktiv wurden. Die Kärtchen wurden der Ware gratis beigegeben. Auf deutscher Seite war das Kölner Schokoladenunternehmen Stollwerck eines der ersten, welches ebenfalls um die Mitte des 19. Jahrhunderts anfang, seinen Waren Serienbilder beizugeben. Bald wurden die Sammelbilder quer durch alle Konsumgüterbranchen als Werbemittel attraktiv, sodass sie den Anfang der Blütezeit einläuteten, die zeitlich von den 1860er-Jahren bis mindestens in die 1930er-Jahre verortet werden kann.

Der Umstand, der diese bunt bedruckten Kärtchen so erfolgreich werden ließ, lag einerseits in der Tatsache begründet, dass damals fast alle Printpublikationen noch in schwarz-weiß erschienen, andererseits ist der Erfolg der

Abb. 4 Verklärende Darstellungen der sogenannten „Wilden“, oft im Kontext von Jagd und Kampf und zusammen mit Tieren, zementierten die damals gängige Trennung in Natur- und Kulturvölker. („Deutsche Colonien“, Serie V, Bild 1 (von 6), Berger Chocoladen, Robert Berger, Pössneck, ca. 1900)

Abb. 5 Die *hongi* genannte Begrüßung der neuseeländischen Maori – jedoch nicht auf Augenhöhe. („Le Salut Du Maori“, Serie „Races Humaine“, Nr. 261, Collection Eclair, Paris, ca. 1935)

Abb. 6 Kolonien bedeuteten auch strategische Ausgangspunkte für die Projektion von Machtansprüchen, die militärisch abgesichert wurden. („Aus Deutschlands jüngsten Kolonien“, „Samoa“, 6er-Serie, Dreizweck Putz-, Reib- u. Waschpulver/Auskehrmehl Cornelin, ca. 1900)

Reklambilder dem Fehlen von Radio und Fernsehen geschuldet, haben doch die Bildinhalte Themen aufgegriffen, die die weite Welt ins eigene Wohnzimmer holten. Die Sammelbilder mit ihren lehrreichen und das damalige Allgemeinwissen repräsentierenden Themenbereichen boten den Konsumenten und Sammlern die Möglichkeit einer niederschweligen, kurzweiligen Wissenserweiterung, sowie den Produzenten der Bilder und deren Auftraggebern, eine breite Öffentlichkeit zu erreichen, was sich propagandistisch verwerten ließ. Durch die Ausgabe ganzer Serien, die jeweils einen Aspekt bzw. ein Thema aufgriffen, sowie die zusätzliche Ausgabe von Sammelalben, wurden kleine Nachschlagewerke geschaffen und somit der Reiz zum Sammeln noch weiter erhöht, da nur die Vollständigkeit der Serien ein Gesamtbild ermöglichte.

Die bis heute vorherrschende Assoziation, dass diese Sammelbilder vor allem für Kinder produziert und von diesen gesammelt wurden, ist nur bedingt richtig. Von Beginn an war die eigentliche Zielgruppe das Bildungsbürgertum bzw. die sich entwickelnde Mittelschicht, welche damals die Ressourcen hatte, jene höherpreisigen Produkte zu erwerben, die mit den Sammelbildern beworben wurden – das waren, neben den bereits erwähnten Kolonialwaren aus Übersee, Fleisch und Fleischextrakt, Suppenwürfel sowie chemische Produkte wie Bohnerwachs, Schuhcreme, (Möbel-)Putzmittel und sonstige Drogerieprodukte. Diese Zielgruppe hatte ein Interesse und eine zeitgeistig motivierte Neugier an Natur- und Kulturwissenschaften entwickelt und war daher auch für lehrreiche exotische, überseeische und koloniale Themen empfänglich. Die zahlenmäßig größere soziale Schicht der Arbeiter war anfangs nicht in der Lage, Kolonialwaren in nennenswertem Maße zu erwerben, sodass sie als Zielgruppe für die werbenden Unternehmen sowie die Sammel-



bildhersteller nur eingeschränkt lukrativ waren. Von Großbritannien ausgehend waren es die Zigarettenbilder, die den Rauchwaren und damit vergleichsweise billigen Produkten beigegeben wurden und so eine Brücke zu einkommensschwächeren Gruppen schlugen. Über die meistens kleineren und schmälere hoch- oder querformatigen Zigarettenbilder wurde die Sammeltätigkeit auf eine wesentlich breitere gesellschaftliche Basis gestellt und schließlich tatsächlich zu einem Massenphänomen. Dies geschah zeitlich in England bereits vor dem Ersten Weltkrieg, in Deutschland und Frankreich erst danach. Die deutschen Zigarettenalben der 1930er-Jahre, in denen historische Ereignisse, aber auch die aktuellen politischen Entwicklungen, insbesondere die Selbstdarstellung der Nationalsozialisten, thematisiert wurden, fanden weite Verbreitung und finden sich auch heute noch häufig auf Flohmärkten.

Die Verbreiterung der potenziellen Käuferschichten ging auch mit kostengünstigeren Produktionsverfahren einher, die mittels Rakeltiefdruck und später Fotodruck und Offsetdruck die Bildbögen einfacher und damit billiger werden ließen. Die Ergebnisse waren aber auch mit einem graduellen Qualitätsverlust verbunden. Die Farbbrillanz und Leuchtkraft der Chromolithographie konnten mit den jüngeren Verfahren anfangs nicht erreicht werden. Die Hochblüte der qualitativ hochwertigen Kaufmanns-Sammelbilder fällt somit in die Zeit der 1880er- bis 1910er-Jahre; teilweise finden wir noch bis Anfang der 1930er-Jahre herausragende drucktechnische Beispiele. Alles, was danach produziert wurde, kann man generalisierend – was die Qualität des Druckes betrifft – durchaus mit dem Begriff „Masse statt Klasse“ charakterisieren, auch wenn es Ausnahmen gab.

Als Referenz und Vorbild für viele andere Sammelbildproduzenten galt und gilt bis heute das sogenannte „Liebig-Bild“, sowohl von der Größe her, als

auch von der hohen Qualität des Druckes. Dieses ist nach dem deutschen Chemiker Justus Liebig (1803-1873) benannt, der neben vielen anderen Erfindungen im Jahr 1847 ein Fleischextrakt erfand, welches durch Eindampfen von Rindfleisch entstand. Dieses wurde ab den späten 1860er-Jahren durch Reklamesammelbilder beworben. Um das Jahr 1880 begann die geschlossene Abgabe ganzer Serien (meist aus sechs zusammengehörenden Bildern) und führte in den Jahren bis zum Ersten Weltkrieg zu einer fast epidemischen Sammelleidenschaft in vielen Ländern Europas. Es gab eigene Kataloge, spezielle Zeitschriften und auf den Sammelbildhandel spezialisierte Händler. Seltene Serien wurden bereits damals um das Vielfache ihres ursprünglichen Preises gehandelt, und Nachdrucke sowie Fälschungen wurden angefertigt, um die Nachfrage zu befriedigen. Viele Firmen ahmten die Art der Werbung des Liebig-Unternehmens sowohl hinsichtlich der gewählten Themen als auch bezüglich des Formats nach.

Die Entkoppelung der Produktwerbung von der Sammelbildausgabe wird am deutlichsten sichtbar durch das Aufkommen der sogenannten Automatenbilder in Deutschland und später anderswo. Diese konnten von eigens dafür an gut frequentierten Plätzen in den Städten aufgestellten Automaten gegen Einwurf geringer Beträge gezogen werden. Hier ging es allein um die Inhalte der Bilderserien, die einen Sammelanreiz darstellten. Obwohl es auch hier teilweise Produktverweise von jenen Firmen gab, die diese Automatenbilder mitfinanzierten, stand hier das Sammelbild als populärmediales Objekt für sich. Es stellt damit in gewisser Weise einen Höhe- und Endpunkt der Entwicklung dieses Mediums dar, welches solcherart von einem Trägermedium (für Werbung) zu einem autarken reinen Sammlergut mutierte.



Abb. 7 Die besonders in Frankreich beliebten „Kinderdarstellungen“ thematisierten auch ernste Themen, indem sie diese verharmlosten, infantilisierten und z.T. sogar verspotteten. (*Enchanté de faire votre connaissance*“, Guérin-Boustron, Schokolade, Paris, ca. 1910)



Abb. 8 Kannibalismus war ein immer wiederkehrendes Thema, um (z.T. gewalttätige) Zivilisierungsmaßnahmen gegenüber den Kolonisierten zu rechtfertigen. Das Bild sollte seinerzeit vermutlich witzig wirken. („Arrivée chez les Nyame Nyams du photographe amateur Bidard“, Serie „Une aventure au Congo“, Chocolat Parisien, ca. 1900)



Abb. 9 Widerstand der Kolonisierten gegen deren Unterwerfung und Ausbeutung wurde einseitig überhöht und verzerrt dargestellt. Hier eine Szene des Herero-Aufstandes, der in den Jahren 1904-1908 zur genozidartigen Dezimierung der Herero und Nama in Deutsch-Südwestafrika führte. („Herero-Aufstand in Deutsch-Südwest-Afrika“, Bild 2 von 6, Aecht Franck, Kaffeemühle, 1905)

**Sammelbilder:  
Werkzeug der Propaganda**

Welche Motive finden sich auf den Sammelbildern? Schier unerschöpflich waren die Themen, die aufgegriffen wurden und ihre bildliche Darstellung

fanden. Die Darstellung von Flora und Fauna sowie generell naturwissenschaftliche Erkenntnisse der Zeit fanden ebenso ihre Darstellung wie neueste technische Errungenschaften und Erfindungen. Zentral war in einer Epoche,

Abb. 10 Kartendarstellung waren beliebt, um koloniale Ansprüche zu untermauern. Hier die Inseln Tahiti und Moorea in Polynesien (Ozeanien), die formell 1844 französische Kolonie wurden. („*Iles de la Société 1842-1898*“, Serie 257, „*Les colonies Françaises*, Nr. 9, Suchard, ca. 1910)

in der nur wenige Leute reisen konnten, die Präsentation von Naturschönheiten und menschlichen Errungenschaften (wie z.B. architektonische Leistungen) aus allen Teilen der Welt. Dass in den Sammelbildern sehr häufig exotische Regionen mit ihren indigenen Bevölkerungen und deren Lebenspraktiken und Traditionen thematisiert wurden, ist überdeutlich. Die Sammelbilder brachten so die Fremde bzw. das Fremde ins Wohnzimmer der Sammler und perpetuierten oder schufen erst stereotype Vorstellungen von diesen entfernten Regionen und deren Populationen.

Da die Entstehungszeit der meisten Sammelbilder in eine von überbordendem Nationalismus geprägte Epoche fiel, finden sich in allen europäischen Ländern auffallend viele historische Themen sowie Märchen und Legenden, welche die eigene Geschichte beschworen und solcherart Identifikationspotential und Legitimation für die eigene Nation schufen. Am Beispiel des jungen, erst 1871 gegründeten, Deutschen Reichs ist gut erkennbar (dasselbe gilt zeitgleich auch für Frankreich), dass Themen, die bis in die Urgeschichte reichten, dazu dienten, lange kulturelle Kontinuitäten zu konstruieren und sowohl kulturspezifische Eigenheiten zu überhöhen, als auch potentielle Gebiets- und damit Herrschaftsansprüche historisch zu legitimieren. Diese Themen verzahnen sich fast nahtlos mit kolonialen Themen, da viele Sammelbilder verausgabende europäische Nationen jener Zeit im Wettstreit um die Erlangung von Kolonialreichen lagen. Das sogenannte Zeitalter des Imperialismus, welches durch den Wettlauf um Kolonien in allen Weltgegenden geprägt war, spiegelt sich durch eine auffallend große Zahl von Bildserien wider, in denen die koloniale Landnahme in Übersee und die damit verbundenen Kämpfe, Unterwerfungen und Ausbeutungen in einem verharmlosenden



Rechtfertigungskontext präsentiert werden, der sich an die Betrachter der Bilder in den kolonialen Mutterländern richtete. Der Historiker Joachim Zeller (2008) war einer der ersten, der diesen Aspekt aufgriff und einer detaillierten

#### Begrifflichkeit und Größen

Es werden die drei Subkategorien *Kaufmanns-*, *Zigaretten-* und *Automatenbild* unterschieden. Ersteres weist überwiegend ein Format von ca. 10,5 bzw. 11 x 7 cm auf; es wird oft auch als „Liebig-Format“ bezeichnet. Das Zigarettenbild hatte häufig das Format 6 x 5 cm, das Automatenbild häufig 9,5 x 4,5 cm. Im Französischen hat sich die Tatsache, dass die Sammelbilder Chromolithographien waren, in der Bezeichnung *chromos* erhalten, ansonsten findet sich dort u.a. die Bezeichnung *image de collection* und *image de vendeurs*. Im Englischen und Amerikanischen werden sie als *trade cards* (Achtung: niemals *trading cards*!), manchmal als *collectors cards* bezeichnet; zentrale Subkategorien sind die *cigarette(s) cards* sowie die *tobacco cards*, die häufig das Format 6,5 x 3,5 cm aufweisen. In allen Sammelbildern verausgabenden Ländern gab und gibt es zahlreiche Zwischenformate.

Kritik unterzog. Er untersuchte koloniale Reklamesammelbilder kritisch auf ihre offensichtlichen und versteckten Botschaften und leistete damit einen substantiellen Beitrag sowohl zu einer kritischen Kolonialismus- als auch zur Sammelbildforschung.

Die Sammelbilder funktionierten solcherart als Katalysator für koloniale Ambitionen und Phantasien. Dass sie dazu dienten, imperialistische Ansprüche und koloniale Expansion nach innen gegenüber der eigenen Bevölkerung zu rechtfertigen und Verständnis sowie Begeisterung für koloniale Ambitionen zu schaffen, lässt sich aus sehr vielen Bilderserien herauslesen. Zeitgenössische Sammelbilderdarstellungen thematisieren nicht nur die traditionellen Bräuche und kulturellen Leistungen der von den jeweiligen europäischen Großmächten kolonisierten Völker (vgl. Mückler 2016 u. 2019), sondern auch die Ungleichheit zwischen Kolonisierenden und Kolonisierten und das Überlegenheitsgefühl der damaligen weißen Kolonialmächte. Die Sammelbilder stellten eine Möglichkeit dar, Verständnis, Zustimmung und Interesse für die kolonialen (und missionarischen) Aktivitäten in Übersee in jenen Gesellschaftsschichten zu generieren, die durch ihre Steuerlast den Erwerb und den infrastrukturellen Ausbau der erworbenen Kolonien zu einem erheblichen Teil mitfinanzierten. So wurde der Zivilisierungsauftrag, den Kolonialbeamte und Missionare in den kolonisierten Gebieten gleichermaßen und oft vereint gewaltsam durchzusetzen versuchten, als Rechtfertigung für die rigorose Einflussnahme in den unterworfenen Gebieten herangezogen. Unzivilisiertheit, Heidentum und insbesondere Kannibalismus der „Wilden“ wurden daher häufig thematisiert und als Gegenbild dazu Initiativen der Kolonialmächte in den Bereichen Hygiene, medizinische Versorgung und Schulbildung anschaulich dargestellt.

Die ökonomische Ausbeutung, die in den Kolonien auch die menschliche Arbeitskraft betraf, wurde wiederum mit der Notwendigkeit der Ressourcen für das Mutterland und der Annehmlichkeit tropischer Produkte gerechtfertigt. Bemerkenswert ist hier das Buch von Dorle Weyers und Christoph Röck (1992), die vor allem jenen Aspekt beleuchten, der die Informationen und den Lehrgehalt der Sammelbilder bezüglich außereuropäischer, überseeischer Gebiete betrifft.

Von zentraler Bedeutung ist in diesem Kontext das Hinterfragen der jeweiligen Intentionen der die Sammelbilder in Auftrag gebenden Firmen. Häufig, aber nicht immer, sind dies diejenigen, deren Produkte beworben wurden. Die Sammelbilderhersteller produzierten aber auch Musterbilder, die schnell mit den jeweiligen Produkthinweisen in einem separaten Druckvorgang versehen werden konnten, sodass sich häufig gleiche Bildmotive mit unterschiedlichen Produktbotschaften bzw. von verschiedenen Auftraggebern finden. Dass die Sammelbilderhersteller und hier vor allem die – meistens unbekannt gebliebenen – Graphiker und Stecher der Originalplatten, auf akkurate ihnen zugeliferte Informationen angewiesen waren, lässt sich aus den



Abb. 11 Insbesondere Gewürzen, die aus den Kolonien importiert wurden, galt eine besondere Aufmerksamkeit. („Gewürzpflanzen“, Bild 2 von 6, Serie 531, Liebig Company, Antwerpen, ca. 1905)

zahlreichen Fehlern erschließen, welche sich auf Sammelbildern finden und Rückschlüsse auf eine manchmal ungenügende Informationsbereitstellung geben. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine komplexe Gemengelage von stereotypen Vorurteilen, Rassismus, der Überzeugung der eigenen zivilisatorischen Überlegenheit und eine Faszination für das Exotische auf den Bildern miteinander verschmolz und klischeehafte oder schlicht falsche Sichtweisen generierte, von denen manche ihren Nachhall bis in die Gegenwart haben.

#### Literatur

Blume, Judith (2019): Wissen und Konsum. Eine Geschichte des Sammelbildalbums 1860-1951. Göttingen: Wallstein.  
 Ciolina, Erhard/Ciolina, Evamaria (1985): Garantiert Aecht. Das Reklamesammelbild als Spiegel der Zeit. Reihe Deutsche Reklame. München: Edition Wissen & Literatur.  
 Ciolina, Evamaria/Ciolina, Erhard (2007): Das Reklamesammelbild. Sammlerträume. Ein Bewertungskatalog: Von Schokolade bis Schuhcreme – kleine Kunstwerke in der Werbung. Regensburg: Battenberg Verlag.  
 Ilgen, Volker/Schindelbeck, Dirk (2006): Am Anfang war die Litfaßsäule. Illustrierte deutsche Reklamegeschichte.

Darmstadt: Primus Verlag.  
 Lorenz, Detlef (2000): Reklamekunst um 1900. Künstlerlexikon für Sammelbilder. Berlin: Dietrich Reimer Verlag.  
 Mielke, Heinz-Peter (1982): Vom Bilderbuch des Kleinen Mannes. Über Sammelmarken, Sammelbilder und Sammelalben. Köln: Rheinland Verlag GmbH.  
 Mückler, Hermann (2016): 19th and early 20th century trade cards about Oceania as tools of information, education and propaganda for European colonial powers. In: Pacific Geographies, Issue No. 45, S. 4-10.  
 Mückler, Hermann (2019): The representation of the New Guinea tree house in the historical popular medium of the trade card. In: Journal of New Zealand and Pacific Studies, Vol. 7, No. 1, 2019, S. 19-31.  
 Wasem, Erich (1981): Sammeln von Serienbildchen. Entwicklung und Bedeutung eines beliebten Mediums der Reklame und der Alltagskultur. Landshut: Trausnitz-Verlag.  
 Weyers, Dorle/Köck, Christoph (1992): Die Eroberung der Welt. Sammelbilder vermitteln Zeitbilder. Detmold: Westfälisches Freilichtmuseum Detmold.  
 Zeller, Joachim (2008): Bilderschule der Herrenmenschen. Berlin: Ch. Links Verlag.



Hermann Mückler, ist Professor für Kultur- und Sozialanthropologie am gleichnamigen Institut der Universität Wien mit regionaler Fokussierung auf insulares Südostasien, Australien und Ozeanien sowie Forschungs- und Lehrschwerpunkten zu (ethno-)historischen Themen, Konfliktforschung, Kolonialismus, Geopolitik, materielle Kultur und Populärkultur. Er ist Präsident der Anthropologischen Gesellschaft in Wien sowie des Dachverbands aller österreichisch-ausländischen Gesellschaften-PaN.

Website: [www.hermannmueckler.com](http://www.hermannmueckler.com)  
 E-mail: [hermann.mueckler@univie.ac.at](mailto:hermann.mueckler@univie.ac.at)

#### Werke zu Sammelbildern

Das Buch von Erich Wasem (1981) zählt zu den fundierten Einführungen. Volker Ilgen und Dirk Schindelbeck (2006) betten die Sammelbilder in den größeren Kontext der Entwicklung der modernen Werbung ein. Heinz-Peter Mielke (1982) fokussiert auf den Sammelaspekt und die Zielgruppen des Mediums. Ähnlich die opulent mit Bildern ausgestatteten Werke von Erhard und Evamaria Ciolina, die das Reklamesammelbild als Spiegel der Zeit analysieren (Ciolina/Ciolina 1985 u. 2007). Explizit zu Sammelalben siehe Judith Blume (2019) sowie zu einzelnen Künstlern, die für die Sammelbilder Graphiken entwickelten, Detlef Lorenz (2000).

Piet Hagens

# Auf den ersten Blick läuft es gut ... Politik und Praxis der visuellen Bildung in den Niederlanden

(In Kooperation mit InSEA European Regional Council)

## Wie gut läuft es...

Wer durch niederländische Grundschulen geht, sieht oft Zeichnungen und Arbeiten von Schülerinnen und Schülern ausgestellt. Sie strahlen Vergnügen aus: „Schauen Sie, diese Kunst sagt, wir machen hier auch lustige, kreative Dinge“ (Haanstra 2001). Wenn man genauer hinsieht, stellt man fest, dass Form- und Bildinhalte nicht nur ziemlich konventionell sind, sondern dass all diese visuellen Kinderwerke sich sehr ähneln. Die KlassenlehrerInnen fühlen sich in den (kreativen) Fächern unsicher und halten sich lieber an Stundenentwürfe, die sich in der Vergangenheit bewährt haben. Im Durchschnitt wird nicht viel Zeit für die künstlerischen Fächer aufgewendet; den Löwenanteil von der wenigen Zeit bekommt allerdings die bildende

Kunst. SchülerInnen dürfen oft selbst wählen, was sie zeichnen oder ‚basteln‘ wollen, und KlassenlehrerInnen holen sich ihre Unterrichtsrezepte nach dem Zufallsprinzip aus Schulbüchern oder von Pinterest. Mit FachlehrerInnen oder KünstlerInnen im Klassenzimmer – eine von zehn Schulen hat sie – funktioniert es besser; sie sind fachdidaktisch versierter und nehmen sich die Zeit, die im Stundenplan für den Unterricht vorgesehen ist.

In der Sekundarstufe I ist das anders. Genau wie in der Grundschule, die acht Jahre dauert, werden hier alle Kunstfächer angeboten. Die Schulen können wählen, ob sie alle Kunstfächer oder nur einige anbieten. Sie können sie jeweils als eigenständiges Fach oder zusammengefasst in einem Lernbereich von Kunst und

Kultur, sowie im Rahmen fächerübergreifender Projekte anbieten. Darüber hinaus gibt es die Kunstfächer in einem zusammenhängenden Lernbereich „Kunst & Kultur“ oder im Rahmen von Projekten. Abbildung 1 gibt einen Überblick über das Niederländische Schulwesen.

Das Fachgebiet Kunstpädagogik steht in beinahe allen Schulen, sowohl in der Grundschule als auch in den beiden Sekundarstufen, auf dem Lehrplan. In der Oberstufe können SchülerInnen in diesem Fach oder in einem der anderen Kunstfächer maturieren.

## Visuelle Bildung ist in der Grundbildung obligatorisch

Das Fach Zeichnen wurde 1889 wegen seines Allgemeinnutzens Pflichtfach. Bis dahin wurde zwar gezeichnet, „aber die-

Abb. 1  
Niederländische Schulbildung von 4 bis 18 Jahren (rotgestreifter Rahmen)  
[Die Abkürzungen bedeuten Folgendes: vwo = vorwissenschaftliche Ausbildung (Athenäum) = Gymnasium nur Oberstufe; havo = höhere allgemeine Sekundarstufe; vmbo = vorbereitende berufliche Sekundarschulbildung (vmbo theoretischer Weg (-tl) und vmbo gemischter Weg (gl-) sind vergleichbar mit mavo) mavo = Mittelschule/ Hauptschule].



se Zeichenstunden hatten oft den Charakter einer ‚Klassenbelohnung‘; auch den Lehrer selbst nicht ausgeschlossen, der ihnen (*den Kindern und LehrerInnen*) nach oft anstrengender Arbeit eine ruhige halbe Stunde Zeit schenkte“ (Meijer & Makkes van der Deijl 1921). Mit dem Aufkommen von Handwerks- und Industrieschulen erkannte die Regierung die Bedeutung des Zeichnens und machte es in der Grundschule, trotz geringer Begeisterung von Seiten der Schulen, sogar zum Pflichtfach. Das Gesetz für die Grundschule (1920) enthielt auch andere *Kunstfächer* wie Singen und nützliche Handarbeit für Mädchen. *Handarbeitsunterricht* und *Schöne Handarbeiten* für Mädchen waren noch nicht verpflichtend. Mit dem Gesetz zur Primarerziehung (1981) wurden Kindergarten und Primarschule in die Grundschule integriert. Damit haben auch *expressive Aktivitäten* wie Sprachgebrauch, Zeichnen, Musik, Werken, Spiel und Bewegung mehr Gewicht bekommen.

Es gibt keine verpflichtend vorgeschriebene Stundenanzahl für Kunstfächer. Laut einer Monitor-Untersuchung und einer Studie der Bildungsinspektion (2015–2016) ist die durchschnittliche Anzahl der Wochenstunden der Kunstfächer in den letzten Jahren zurückgegangen. Im Schuljahr 2008/09 ist sie noch hoch, danach nimmt sie deutlich ab. In den unteren Klassen stehen durchschnittlich mehr Stunden zur Verfügung als in der 7. und 8. Schulstufe; ab dann stehen Mathematik und Sprachen im Vordergrund. Die KlassenlehrerInnen (Grundschule) entscheiden sich am häufigsten für Zeichnen und Werken, weil sie glauben, dies am besten zu können (Abbildung 2).

In der Sekundarstufe werden seit 1968 Zeichnen, Werken, Textiles Gestalten und Musik verpflichtend angeboten. Im Zuge einer pädagogischen Überprüfung der Unterstufe sind 1993 Drama und Tanz hinzugekommen. Abbildung 3 zeigt die Mindestanzahl von Unterrichtsstun-

Stunde pro Woche	196-97			2002-2003			2008-2009			2013-2014			15-16			2018-2019		
Schulstufe (1-8)	3-8	2	4	7	2	4	7	2	4	7	3-8	4	7	2,05	2,2	1,9		
Zeichnen / Skizze	1,8	2,5	1,9	1,8	4,0	2,0	2,0	2,7	1,5	1,4	1,05	1,1	1,0					
Musik	0,7	1,2	0,8	0,8	1,8	1,0	1,0	1,7	1,1	1,1	0,5	0,6	0,5					
Spiel und Sprache	0,3	0,5	0,3	0,3	2,6	1,5	1,4	2,1	1,2	1,1	0,3	0,3	0,2					
Tanz und Bewegung	0,2	0,2	0,1	0,1	1,8	1,0	1,0	2,6	1,6	1,6	0,2	0,2	0,2					
Gesamtstunden	3,0	4,4	3,1	3,0	10,2	5,5	5,4	9,1	5,4	5,2	2,05	2,2	1,9					

Schultypen	Mindeststundenzahl Tabelle bis 1993					Mindeststundenzahl Tabelle 1993-2006				
	Anzahl Klassen	Stunden Kunstfächer	Stunden kumulativ	Stunden pro Woche	% Stunden Kunstfächer	Anzahl Klassen	Stunden Kunstfächer	Stunden kumulativ	Stunden pro Woche	% Stunden Kunstfächer
Mavo (vmbo-II en gl)	4	9	360	29	7,8%	4	8	320	29	6,9%
Havo	5	11	440	28	7,9%	5	9	360	28	6,4%
Athenäum A und B	6	9	360	28	5,4%	6	9	360	28	5,4%
Gymnasium	6	6	240	28	3,6%	6	7	280	28	4,2%

den in Kunstfächern in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe.

In der Orientierungsstufe (9. Schulstufe) haben alle SchülerInnen zwei Stunden Zeichnen, eine Stunde Werken und eine Stunde Musik. Zwischen 1993 und 2006 gab es eine vorgeschriebene Empfehlungstabelle mit sieben Stunden in den ersten drei Jahren aller Schultypen für die Fächer Bildnerisches Gestalten, Musik, Theater und/oder Tanz. Davon mussten wenigstens zwei Fächer ausgewählt werden. Danach wurde dieser „Stundenschutz“ aufgehoben. Allerdings nutzen die meisten Schulen die Tabelle weiterhin. In den Schultypen Mavo, Havo oder Athenäum mit Reifeprüfungen in Kunstfächern erhalten SchülerInnen, die sich für so eine Prüfung entscheiden, während der Prüfungsjahre drei bis vier Wochenstunden zusätzlichen Unterricht.

**Kernziele der Primar- und Sekundarstufe I**

Die Niederlande sind das einzige europäische Land, in dem die nationale Regierung keinen Lehrplan verlangt; d.h. es

gibt keinen landesweit gültigen Lehrplan. Es gibt gesetzlich festgelegte Leistungsziele für die Primar- und Sekundarstufe I, sowie Leistungsziele für Prüfungsfächer in der Sekundarstufe II. Die aktuellen Kernziele – veröffentlicht im Jahr 2005 – wurden als *anzustrebende Ziele* formuliert, um dem Bildungsbereich Raum für die eigene Ausgestaltung des Unterrichts zu geben. Sie beschreiben „Qualitäten der SchülerInnen in Bezug auf Wissen, Einsichten und Fertigkeiten bzw. Handlungskompetenz“.

Der Lehrplan und die dazugehörigen Unterrichtsinhalte werden von der *autonomen* Schule selbst entworfen und ausgeführt. Dies ergibt sich aus der historisch gewachsenen politischen Betonung der Bildungsfreiheit im Zusammenhang mit der zuvor stark partikularisierten, so genannten „versäulten“ niederländischen Gesellschaft, in der jede Säule selbst den Bildungsinhalt ihrer Mitglieder bestimmte.

Die Ziele der Kunstfächer in der Grundschule liegen hauptsächlich in Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation. Es geht um die Ausbildung in verschiedenen

Abb. 2 Durchschnittliche Stunden pro Woche für die künstlerische Orientierung in der Grundschule von 1996 bis 2019.

Abb. 3 Mindeststunden für Kunstfächer in den verschiedenen Schultypen bis 1993 und von 1993 bis 1998.



Abschlußprüfung	'Alten Stil'-Prüfung			'Neuen Stil'-Prüfung			
	SE und/oder CPE	SE und/oder CPE	SE und/oder CPE	SE	SE	CSE	SE
visuelle Bildung	Zeichnen	Werken	Textiles Gestalten	OVV-KOV	OVV-Kulturbewertung	OVV-Kulturbewertung	Kunst allgemein
Schulstufen und Jahr der Einführung	visuelle Bildung						
VVO	1979-1994	x	x	x			
	1994-2001	visuelle Bildung					
	2001-2017	visuelle Bildung			x		
HAVO	1979-2017	x	x	x			
	1998-2007				x	x	
	2007-2017				x		x
MAVO	1980-2017	x	x	x			
	1998-2007				x	x	x
	2007-2017				x		x

Abb. 4 Reifeprüfung (SE), schriftliche Zentralmatura (CSE) und Praxisexamen (CPE) mavo-vmbo, havo und vwo.

Kunstdisziplinen in Produktion, Rezeption und Reflexion bis hin zum Erwerb von Einsichten in die *Welt um uns herum* auf Basis materieller Objekte. In der Sekundarstufe I geht es im *Bildnerischen Gestalten* darum, SchülerInnen zu befähigen, „ihre Gedanken, Gefühle, Wahrnehmungen und Erfahrungen in bildnerischen Arbeiten auf persönliche Weise zu gestalten“. Sie sollen lernen, über visuelle Produkte, gebaute Umwelt, Innenräume, Mode und Kleidung, Alltagsgegenstände und bildende Kunst einer Vielzahl von Gruppen in der niederländischen Gesellschaft nachzudenken (Staatsblad 1993; 1998). So lernen SchülerInnen auch bildnerische Arbeitsprozesse kennen: von der Aufgabenstellung über die Entwicklung bildnerischer Lösungen bis hin zu deren Realisation und Präsentation. Sie lernen darüber hinaus, visuelle Aspekte und Symbole anzuwenden, um die Ausdruckskraft der bildnerischen Arbeit zu steigern. Während des Arbeitsprozesses kommen auch fachspezifische Werkzeuge, Techniken und Materialien zum Zuge.

Die Kernziele für die Primar- und Sekundarstufe I werden nicht mehr getrennt für die einzelnen Fächer Zeichnen, Werken, Musik, Drama und Tanz formuliert, sondern sind in den Lernbereich *Künstlerische Orientierung* (Primarstufe) und *Kunst & Kultur* (Sekundarstufe I) integriert. Der Schwerpunkt liegt auf der Kenntnis künstlerischer und kultureller Aspekte sowie auf dem Erwerb von

Fachwissen über die zeitgenössische künstlerische und kulturelle Vielfalt, sowohl in der Schule als auch durch regelmäßige Interaktion mit der (Außen-) Welt. In der Sekundarstufe I lernen die SchülerInnen, „mit Hilfe von Hintergrundwissen bildende Kunst zu betrachten, Musik zu hören und Theater-, Tanz- oder Filmaufführungen zu sehen und zu hören“; sie lernen „mit Hilfe von visuellen oder akustischen Mitteln über ihre Teilnahme an künstlerischen Aktivitäten, als Zuschauer und als Teilnehmer, zu berichten“ und „mündlich oder schriftlich über ihre eigene Arbeit und die Arbeit anderer, einschließlich der von Künstlern, zu reflektieren“. Die zunehmende Gewichtung der Bedeutung der Reflexion über die eigene Arbeit und die anderer geht zu Lasten der Produktion, der künstlerischen Praxis als solcher (Hagenaars 2020).

Seit der ersten Formulierung der Zielvorgaben für die Grundschule und die Sekundarstufe I im Jahr 1993 hat die Anzahl der Kernziele abgenommen, und die Beschreibung der Inhalte ist allgemeiner geworden. Aus diesem Grund sind sie weniger konkret ausführbar und überprüfbar (Inspektion der Bildung 2017: 26). Zum Vergleich: Für Sprachen und Mathematik wurden Referenzwerte festgelegt, die detailliert vorschreiben, was die SchülerInnen wissen und können müssen. Für die Kunstfächer sind die Ziele eher allgemein und vage gehalten.

Um sich über Entwicklungen auf ihrem Gebiet auf dem Laufenden zu halten, nutzen KunstlehrerInnen die *Kunstzone*, eine Zeitschrift und Website für Fachleute der Kunst- und Kulturpädagogik.

### Kunstfächer in der Sekundarstufe II

In den 1970er Jahren führten Schultypen wie MAVO, HAVO und VWO Experimente zur Reifeprüfung in Musik und den bildnerischen Fächern (Zeichnen,

Werken und Textiles Gestalten) durch. Seit der Experimentierphase *Abschluss-examen der expressiven Fächer* können alle Schulen Examen in diesen Fächern anbieten.

In der gesetzlichen Bildungsreform 1998 wurde die Sekundarstufe II neu organisiert. In einem gemeinsamen Teil haben die SchülerInnen Pflichtfächer, im Profiteil wählen sie eines von vier Profilen und im freien Teil zusätzliche Prüfungsfächer.

Im gemeinsamen Teil absolvieren alle Schüler das Fach *Kulturelle und Künstlerische Bildung (CKV)*, das sich mit *kulturellen Aktivitäten, Wissen über Kunst und Kultur* und der *Beziehung zwischen Literatur und anderen Künsten* befasst. Die SchülerInnen wählen eines der vier optionalen Profile, einschließlich *Kultur und Gesellschaft*. Bis 2007 musste ein Kunstprüfungsfach aus Bild, Musik, Tanz oder Drama gewählt werden. Nach einer Gesetzesänderung im Jahr 2006 ist dies nicht mehr zwingend erforderlich; man kann innerhalb dieses Profils ein Kunstfach als Examensfach wählen. Diese Möglichkeit besteht seit 1998 auch im freien Teil.

Für die bildende Kunst gibt es seit 1998 parallel zwei Formen der Reifeprüfung nebeneinander (siehe Abb. 4). Die seit 1979 existierenden Kunstexamensfächer im ‚alten Stil‘ – Zeichnen, Werken oder Textiles Gestalten – dienen HAVO-SchülerInnen hauptsächlich zur Persönlichkeitsbildung. Sie stellen künstlerische Produkte her und reflektieren Kunstwerke „in ihrem kulturhistorischen Kontext“. Dies gilt auch für GymnasiastInnen, betrifft aber auch die staatsbürgerliche Bildung, die auf das Quellenmaterial (beschreiben, analysieren und interpretieren) künstlerischer Arbeiten von KünstlerInnen und DesignerInnen zurückgreift „[...] unter Berücksichtigung von Zeit, Ort, Funktion, Kunstauffassung, Normen und Werten und historischer Entwicklung“.

Für die Reifeprüfung im *neuen Stil*, die es seit 1998 gibt, haben (die Oberstufenschulen) HAVO und VWO ein integriertes Fach *Kunst Bildend* – bis 2007 CKV3-bildnerisch genannt – und ein theoretisches Fach *Kunst Allgemein* – bis 2007 CKV2-Kunsttheorie (CKV = Kulturelle und Künstlerische Bildung).

Die Abschlussziele erfordern bei Examen im neuen Stil eine größere theoretische und reflektierende Kompetenz der SchülerInnen als dies bei Examen im alten Stil der Fall ist. Die Abschlussziele in *Kunst Bildend* richten sich auf die Vorstellung von Problemstellungen und deren Präsentation, sodass Betrachtenden Einsichten in den Arbeitsprozess erhalten. Bei *Kunst Allgemein* müssen die SchülerInnen – einschließlich derjenigen von *Kunst Bildend* – in der Lage sein, die wichtigsten Termini und Begriffe aus den Disziplinen Bildende Kunst, Tanz, Drama und Musik zu verwenden, die Voraussetzung für eine angemessene Rezeption und Reflexion sind und für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Kunst und Kultur erforderlich sind. Die staatsbürgerliche Erziehung spiegelt sich in der Fähigkeit wider, deutlich zu machen, mit welchen Visionen, Zielen, Mitteln und Inhalten die Künste religiöse und/oder weltanschauliche Prinzipien interpretieren, welchen Einfluss Auftraggeber und politische Ideen auf Bedeutung und Inhalt der Kunst und auf die Stellung der KünstlerInnen haben, und wie westliche und nicht-westliche Kunst und Kultur sich gegenseitig beeinflussen.

Abbildung 5 und 6 zeigen die Entwicklung der SchülerInnenzahl, die eine Reifeprüfung in Zeichnen, Werken oder Textil (alter Stil) und Kunst-Bildend (neuer Stil) in HAVO und VWO ablegen. Die Grafik für die fünfjährige HAVO (Fachoberschule) weist zwei Knickpunkte auf: Der Anstieg im Jahr 2001 ist auf den obligatorischen Status eines Kunstfachs im Profil Kultur & Gesellschaft zurückzuführen,

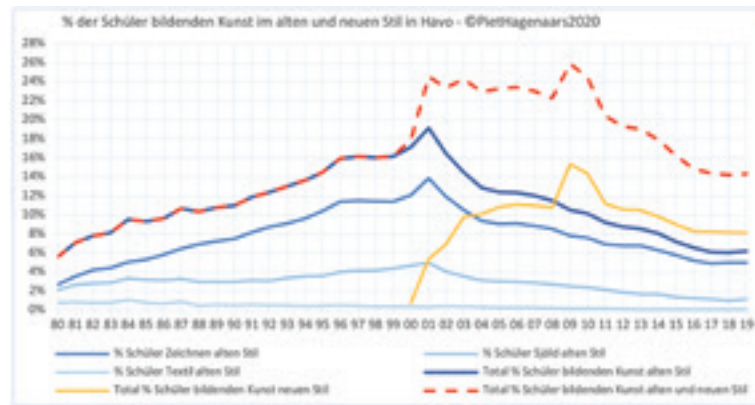


Abb. 5  
Prozentuale Verteilung der HAVO-SchülerInnen, die eine Reifeprüfung in einem Fach der bildenden Kunst ablegen – Examen im alten und neuen Stil 1980–2019.

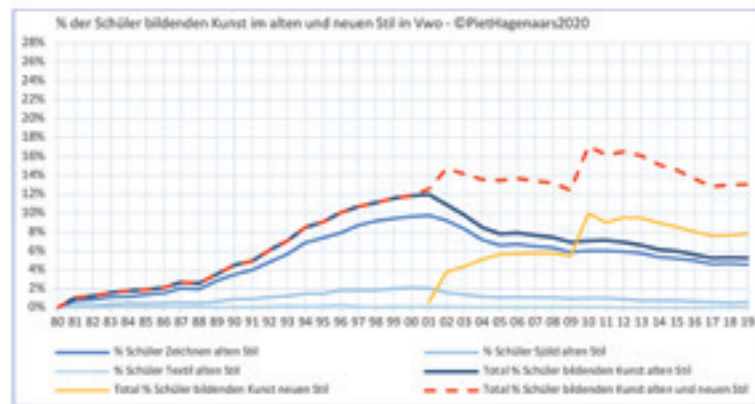


Abb. 6  
Prozentuale Verteilung der (VWO-Schüler) GymnasialschülerInnen, die eine Reifeprüfung in einem Fach der bildenden Kunst ablegen – Examen im alten und neuen Stil 1980–2019.

führen, der Rückgang (2009) auf dessen Abschaffung. Gleiches gilt für (das Athenäum) VWO; und ein Jahr später wegen des sechsjährigen Charakters der VWO. Beide Grafiken zeigen auch, dass der Prozentsatz der HAVO-SchülerInnen, die sich für ein bildendes Kunst-Fach mit Abschlussexamen entschieden haben, höher ist als der der VWO.

Die Abbildungen zeigen weiters, dass bis 2009–2010 immer mehr SchülerInnen ein Kunstexamensfach in Bildender Kunst gewählt haben. Dass sich seitdem immer weniger für ein Kunstexamensfach entschieden haben, ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass sich die SchülerInnen die Möglichkeiten für weitere Studien offenhalten wollen: mit dem Hintergedanken damit später mehr Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt in schwierigeren wirtschaftlichen Zeiten zu haben. Die wachsende Nachfrage nach technisch qualifizierten Arbeitskräften und die Werbung der Zentralregierung

und der Industrie, sich für Technik zu entscheiden, beruhen auf der, im Vergleich zu fast allen anderen EU-Mitgliedstaaten niedrigeren Anzahl von Studierenden in naturwissenschaftlichen und technologischen Studienrichtungen im Fachoberschul- und Hochschulwesen.

### Bildungs- und Kulturziele

Die Verantwortung für Bildung liegt in den Niederlanden in den Händen der Schulbehörden (vereint in *Nationaler Primarschulrat oder Sekundarschulrat*). Die Diskussion der Regierungspolitik im Hinblick auf kulturelle Bildung – Politikgestaltung – dreht sich jedoch um dieselben Fragen wie in den meisten anderen westeuropäischen Ländern:

- ◆ Wie gestalten wir die Erweiterung und Vertiefung der Kunstfächer?
- ◆ Wie setzen wir technologische Innovationen um?
- ◆ Was machen wir mit kultureller Bildung in der beruflichen Ausbildung?

- ◆ Es stellt sich auch die Frage, ob es sich bloß um Einzeldisziplinen oder um einen Fächer- und Lernbereiche übergreifenden Kunstunterricht handeln soll.



Piet Hagens war Lehrer für Zeichnen und Kunstgeschichte in der Sekundar- und Hochschulbildung. Danach arbeitete er nacheinander als Direktor in Kunstmuseen, Kunsthochschulen und bundesweiten Wissenszentren für kulturelle Bildung. Nach seiner Doktorarbeit über kulturelle Bildungspolitik in der Grundbildung (1972–2017) forsch Hagens nun zur Kulturpädagogik in der Lehrerbildung. Er hat verschiedene Funktionen in nationalen Beratungsausschüssen und Gremien wahrgenommen und ist immer noch aktiv.

Wenn Letzteres – Integration von Kunstfächern oder eines Lernbereichs Kunst & Kultur in anderen Lernbereichen – der Fall ist, bedeutet dies normalerweise, dass der Kunst eine dienende Funktion als Hilfsmittel beim Lernen zukommt. Eine Integration von Kunstfächern aus einem gleichberechtigten und inhaltlich entsprechenden Verständnis heraus ist in der pädagogischen Praxis noch selten (Hagens 2019).

Die Aufgabe der Kunstfächer hat sich daher in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Dies zeigt sich auch an ihrer Benennung. Seit den 1970er Jahren spricht die Regierungspolitik nacheinander, und auch durcheinander, über *Ausdrucksaktivitäten*, *künstlerische Bildung*, *creative Fächer*, *Kunsterziehung*, *kulturelle Bildung*, *künstlerische Orientierung*, *Kunst & Kultur* sowie *kulturellen Unterricht*. Letzteres eben als Unterricht über und anhand von Kunst und kulturellem Erbe. In den Fächern der bildenden Kunst geht es um Zeichnen, Werken, Textiles Gestalten und audiovisuelle Bildung und seit 1998 um das zusammengelegte Fach *Bildnerisches Gestalten* oder *Bildnerischer Unterricht*.

Innerhalb des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft legt nicht nur die Bildungsdirektion Ziele für die kulturelle Bildung fest, sondern auch die Kulturdirektion. Diese möchte unter anderem, dass Kunst und kulturelles Erbe mehr Platz im Lehrplan bekommen, und dass Schulen und kulturelle Einrichtungen zunehmend zusammenarbeiten. Bessere kulturelle Bildung und Besuche von Aufführungen, Konzerten und Ausstellungen, so die Idee, sorgen dafür, dass sich SchülerInnen in ihrem späteren Leben weiterhin mit Kunst und Kultur beschäfti-

gen. Mit dieser Forderung nimmt die Kulturdirektion wenig Rücksicht auf die aktuelle Bildungspolitik, die seit Ende des letzten Jahrhunderts weniger Regeln und mehr Autonomie für die Schule anstrebt. Diese Direktion beeinflusst konkret die kulturelle Bildung. Sie stellt seit vielen Jahren Subventionen zur Verfügung für die Förderung des Fachwissens der Lehrpersonen, kontinuierliche Unterrichtsempfehlungen und die Zusammenarbeit mit kulturellen Einrichtungen. Dies zeigt sich ab Ende der 1980er Jahre in mehrjährigen politischen Programmen wie dem *Stimulationsprogramm Kunst für Grundschulbildung* (1987–1998), *Kultur und Schule* (1996–2012), *Kulturelle Bildung mit Qualität* (seit 2013) und dem Programm *Medienkunst- und Kulturerbe-Erziehung* (2018–2024).

Dies führt zu einem Spagat, da sich die Kulturpolitik auf Ziele aus den Künsten und auf eine stärkere kulturelle Beteiligung der SchülerInnen (auch in ihrem späteren Leben) konzentriert, während die Bildungspolitik durch fächerübergreifendes Lernen Kreativität und Innovationsfähigkeit anstrebt – Kompetenzen, die in unserer Wissensgesellschaft von wirtschaftlicher Bedeutung sind.

### Wie könnte es besser laufen ...

Die aktuelle Politik liefert keine befriedigenden Ergebnisse. Monitorstudien, die regelmäßig im Auftrag des Ministeriums durchgeführt werden, bestätigen dies. Die Ergebnisse wurden in politischen Berichten zwar positiv formuliert, sind aber sicherlich nicht erfreulich. Das Fachwissen der KlassenlehrerInnen im Bereich Zeichnen und Werken lässt zu wünschen übrig, gleichwohl sind drei Viertel der Schulen damit zufrieden. Die Hälfte der Schulen macht – wenig systematisch – *Gebrauch von Unterrichtsmethoden für die bildenden Kunstfächer*.

Wenn das Fach überhaupt gewählt wird, dann soll dafür wenig Vorbereitung erforderlich sein.

Wenn es um eine breite Unterstützung in der Schule geht, scheint diese bei Schulen, die sich nicht an mehrjährigen Regierungsprogrammen beteiligen, nicht sehr groß zu sein. Für mehr als die Hälfte der Schulen besteht die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen ausschließlich im Kauf gebrauchsfertiger Kulturprodukte. *Lehr- und Lernerträge* sind auch nicht sehr positiv, wie die letzte Umfrage zur künstlerischen Orientierung der Bildungsinspektion (2017) zeigt.

Im Sekundarbereich scheint die kulturelle Bildung zunehmend in der Schule verankert zu sein (Kieft et al. 2017). Es zeigt sich aber, dass bei drei Vierteln der Schulen ein Zusammenhang mit dem Lehrplan fehlt, vier Fünftel keine allgemein akzeptierte gemeinsame Strategie in der Schule haben, und bei drei Vierteln geeignete Räume für Tanz und Drama fehlen. Etwa ein Drittel der Schulen halten die LehrerInnen für *nicht kompetent* genug, um fächerübergreifende kulturelle Bildung anbieten zu können. Die Zusammenarbeit mit Kulturinstitutionen beschränkt sich häufig lediglich auf die Nutzung des gerade verfügbaren Angebots. Außerdem ist die Zahl der KandidatInnen für die Reifeprüfung in den Fächern der bildenden Kunst in den letzten zehn Jahren stark zurückgegangen (Hagens 2020).

### Änderungsvorschläge

Das Richtlinienmanagement muss aus einer Hand kommen. Es ist nicht länger tragbar, dass einerseits die Bildungsdirektion lernübergreifende Ziele für die kulturelle Bildung in Kern- und Erreichungszielen formuliert, und dass die Kulturdirektion andererseits in mehrjährigen politischen Programmen fachspezifisch agiert.

In der kulturpädagogischen Politik müssen Schule und LehrerInnen als Ge-

stalter des Lehrplans und Regisseure des Lehr- und Lernprozesses eine zentrale Rolle spielen. Die nationale Regierung beschränkt sich dann darauf, einen Rahmen dafür zu schaffen, was die SchülerInnen während ihrer Schulkarriere lernen und können müssen.

Mit ihren Aktivitäten bestätigt die nationale Regierung die Bedeutung von bildnerischem Unterricht. Die Notwendigkeit von Regierungsprogrammen und zusätzlichen Subventionen zeigt, wie schwach die Position dieses Unterrichts ist. Ein vorgeschriebener Referenzrahmen ist erforderlich, um Fachwissen, Konsens und Qualität zu generieren. Wenn dies erfolgreich ist, braucht man die genannten Regierungsprogramme nicht mehr.

Ein solcher Bezugsrahmen – mit einem systematischen, longitudinalen Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Einsichten und einer entsprechenden Fachprüfung – bietet gleichzeitig eine Orientierung für das Curriculum in der Lehrerbildung, sodass graduierte KlassenlehrerInnen und FachlehrerInnen den gewünschten bildnerischen Unterricht anbieten können.

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die kulturelle Teilhabe von SchülerInnen in ihrem späteren Leben hauptsächlich von den Kenntnissen und Fähigkeiten abhängt, die sie jeweils in einer einzelnen Kunstdisziplin erworben haben. Deshalb ist es wichtig, dass sich Schülerinnen und Schüler in der Schule – neben der Orientierung auf mehrere Kunstfächer – sinnvoll, konsequent und tiefgreifend auf eine Kunstdisziplin konzentrieren.

Diese Veränderungen sind notwendig, um die derzeitige Bedeutungslosigkeit der kulturellen Bildung zu beenden. Minister und Beamte stützen sich in ihrer Arbeit und Argumentation ausschließlich auf die positiven Ergebnisse von Monitorstudien und -prüfungen und zeichnen ein positives und aussagekräft-

tiges Bild der kulturellen Bildung, während die pädagogische Realität ein völlig anderes Bild zeigt.

Übersetzung: Rita Reichhuber,  
Ebensee a. Traunsee

- 1 Kunstpädagogik umfasst ein breites Feld von zwei-, drei- und vierdimensionalen Kunstdisziplinen wie Zeichnen, Malen, Werken, Textiles Gestalten, Film und Audiovisuelle Medien. Welche Disziplinen wie intensiv vorkommen, hängt stark von den LehrerInnen ab.
- 2 Anmerkung der Übersetzung/Redaktion: Die Fachbezeichnung *Visuelle Bildung* ist in den Niederlanden adäquat zur Fachbezeichnung *visuele vorming, audiovisuele vorming*“ kommt unserer Bezeichnung *Audiovisuelle Bildung* gleich und *beeldende vorming* beschreibt in den Niederlanden *Bildnerisches Gestalten* [Schulfach]. Dieses Fach umfasst die Ganzheit aller Kunstbereiche (siehe blaue Text hervorhebung), *visuele vorming* ist in den Niederlanden ein Teilbereich von *beeldende vorming*“.
- 3 Unter *Versäulung* versteht man die Partikularisierung einer Gesellschaft in Gruppen auf lebensanschaulicher oder sozioökonomischer Basis. Denken Sie dabei etwa an katholisch, protestantisch oder öffentlich und liberal, sozialistisch oder christlich. Beispiele hierbei sind: weltanschaulich geprägte Einrichtungen wie Schulen, Verbände, Parteien, Gewerkschaften, Rundfunkanstalten, Zeitungen und Krankenhäuser.
- 4 *Kunstzone* erscheint sechsmal im Jahr. Jede Ausgabe enthält einen Themenbereich sowie einzelne Artikel, Rubriken, Bildreportagen und Kolumnen. Siehe: <https://kunstzone.nl/>
- 5 Die klassische kulturelle Bildung, abgekürzt als KCV, war in den oberen Jahrgängen ein Fach für SchülerInnen des Gymnasiums. Die SchülerInnen belegten dann diesen Kurs anstelle von CKV. KCV konzentrierte sich auf die Kultur der klassischen Antike und ihre Auswirkungen auf die westliche Kultur. KCV wurde nach dem Schuljahr 2016–2017 abgeschafft. Das Material wurde in die neuen Prüfungsfächer Lateinische Sprache und Kultur sowie Griechische Sprache und Kultur übertragen.
- 6 SchülerInnen, die sich für das Kultur- und Gesellschaftsprofil entscheiden, absolvieren die Pflichtkurse Kultur- und Kunst-

pädagogik 2 und 3 (CKV2,3); eine vorgeschriebene Kombination des theoretischen Unterfachs CKV2 plus eines der praktischen Fächer CKV3 (Bildende Kunst, Tanz, Drama oder Musik). Bei der Auswahl für CKV3-Bildende Kunst bestimmt die Schule selbst, welche bildnerischen Disziplinen abgedeckt werden, sofern wenigstens zwei vorhanden sind: Zeichnen, Werken, Textiles Gestalten und / oder audiovisuelle Gestaltung.

- 7 Die Räte schreiben keine eigenen Lehrpläne, die Schulbehörden und Schulleiter tun dies und verwenden dabei normalerweise die Ideen der niederländischen Stiftung für Lehrplanentwicklung (SLO).

## Literatur

- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse Schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen voor authentieke kunst-educatie*. Inaugurale rede bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar Universiteit Utrecht, 5 november 2001.
- Hagenaars, P. (2019). Een Nu-curriculum. De worsteling van vakkenintegratie en vakdiscipline. *Kunstzone 18(3)*, 31 – 33.
- Hagenaars, P. (2020). *Opdracht & Onmacht. Cultuuronderwijsbeleid van Den Uyl tot Rutte-III*. Proefschrift Erasmus Universiteit Rotterdam. <https://repub.eur.nl/pub/128269>
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Rapport Peil.Kunstzinnige oriëntatie 2015 – 2016*
- Kieft, M., Grinten, M. van der, Damstra, G., Wijs, F. de, Kruiter, J., Hoogeveen, K., & Hoogenboom, A. (2017). *Monitor cultuureducatie voortgezet onderwijs 2017. In opdracht van Ministerie van OCW*. Utrecht: Oberon & Sardes.
- Meijer, J., & Makkes van der Deijl, G. (1921). *Teekenen voor kinderen. Methode voor het teekenonderwijs op de lagere school*. Deel I. Meppel: H. ten Brink.

Arno Maurer

# Skateboarddeck bauen

## Bau eines Skateboarddecks aus Furnieren über Mutterform im einfachen Vacuumverfahren

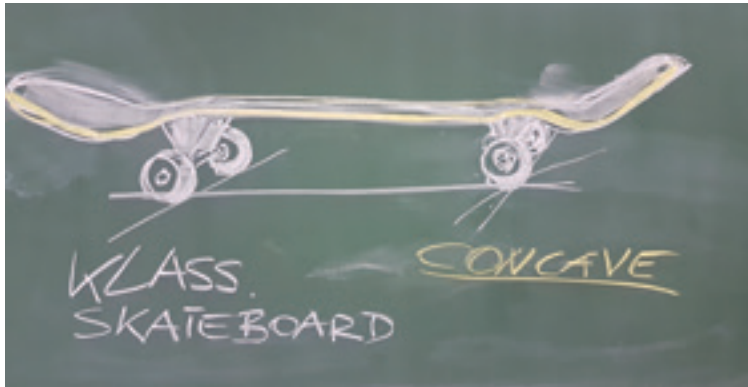
Abb. 1 Klassisches Skateboard-Tafelbild

Abb. 2: Verschiedene Skateboardarten-Tafelbild



**Arno Maurer**  
Lehramt für Werkerziehung, Sport und Bewegung, Geografie und Wirtschaftskunde  
2000–2019 Unterrichtstätigkeit am Evangelischen Gymnasium und Werkschulheim, Aufbau des Schwerpunktfaches: Technisches Werken, Freifach Bogenbau seit 2006, seit 2014 Wahlpflichtfach: Kreativität/Innovation/Technologie: maturabel  
Seit 2005 Univ. Lektor an der Universität für Angewandte Kunst in Wien als Werkexperte  
Seit 2013 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Wien in der Primar- und Sekundarstufe als Werkpädagoge.

arno.maurer@phwien.ac.at



Die Projektidee ist in Zeiten gewachsen, in denen sportliche Aktivitäten stark eingeschränkt waren. Bei der Entscheidung, ein Skateboarddeck zu bauen, spielten verschiedene Überlegungen eine gewichtige Rolle. Es sollte etwas sein, das aus der konkreten Lebenswelt der Jugendlichen stammt und dem eindringlichen Bedürfnis der Jugendlichen nach Sozialkontakten, nach Bewegung entspricht, da wo beides möglich ist, im öffentlichen Raum.

Die Frage war, wie lässt sich mit einfachen Mitteln, ohne Hochdruckpresse, ein individuelles hochwertiges Skateboarddeck bauen? Welche Grundkenntnisse sind erforderlich? Welche didaktischen Überlegungen begleiten das Projekt. Diese und weitere Fragen werden in der folgenden Projektbeschreibung beantwortet. Ein Projekt, das mit Studierenden bereits realisiert wurde und in Primar- wie auch Sekundarstufe praktikabel ist.

Die verwendeten Werkstoffe sind handelsübliche Holzfurnierstreifen und Leim; die Vorrichtung eine Styrodurform kombiniert mit einem Vacuumsack und einer kleinen Pumpe. Die Lernenden sol-

len dazu angehalten werden, mit Neugier an den Krümmungen und Wölbungen (Concaves) zu experimentieren, um neue Erkenntnisse zu erhalten.

### Welche fachdidaktischen Aspekte machen das Projekt „Skateboarddeck“ für die Vermittlung in der Schule wertvoll? (Abb. 1)

Skaten ist eine hoch ausdifferenzierte, kreative Sportart. Ziel ist die Beherrschung möglichst vieler schwieriger Tricks im öffentlichen Raum oder in *Skate-Parks*. Für „echte“ Skater\*innen ist Skateboarding mehr als nur eine Sportart, sie ist verknüpft mit einem bestimmten *lifestyle*, der alle Lebensbereiche beinhaltet. Die Zugehörigkeit zur Szene ist für Skater\*innen ein wesentliches sinn- und identitätsstiftendes Element (vgl. Portal für Szenenforschung, 2020).

### Welche Grundkenntnisse braucht es, um ein Skateboarddeck zu bauen?

Es gibt verschiedene Verwendungsmöglichkeiten von Skateboarddecks (Penny, Oldschool, Classic Skateboard, Cruiser, Longboard – vgl. *Skateboard*

*kaufen für Anfänger*, 2021): Der Klassiker des Skateboards mit Wölbungen in *Nose* und *Tail* und *Concave* hat sich zu einer Sportart mit vielen Tricks und Kunststücken, mit Sprüngen und Drehungen entwickelt. Das *Longboard* wird eher als reines Fortbewegungsmittel eingesetzt, durch einfaches Abstoßen mit einem Fuß vom Untergrund mit anschließendem Gleiten auf dem Brett (Abb. 2).



### Technologische Kenntnisse

*Eigenschaften bestimmter Holzarten kennen* wie Esche und Sperrholz („sperrt das Holz“)

Bei diesem Projekt war es nicht die Absicht ein bestehendes Skateboard zu rekonstruieren, sondern durch verschiedene Materialien (Furniere, Leime) und Vorrichtungen zu weiteren Erkenntnissen zu gelangen. Das klassische Skateboard-

deck besteht meistens aus Ahornfurnier, einem sehr guten Druckholz.

In den beiden folgenden „Deck-Experimenten“ wird dies genauer beschrieben. Beim ersten Deck wurde mit Esche experimentiert, ein sehr zähes und gut biegsames Holz; nicht zufällig wurden früher Skier und Tennisschläger aus Eschenholz gebaut. Grundsätzlich wären Experimente mit den Furnieren der Holzarten Esche, Ahorn, Akazie, Ulme sowie fast aller Obsthölzer möglich und sinnvoll. (Abb. 3)

*Furnier als Basiswerkstoff* (Verleimung der Furniere, Furnierfügeband, Zahnspachtel)

Je nach Furnierstärke braucht man bis zu 16 Schichten Furniere (das ergibt eine Deckstärke von ca. 12 mm), die im *Sperrholzverbund* zusammengeleimt werden. Damit die Furniere auf Stoß nicht verrutschen, bedient man sich eines Furnierklebebandes. Der Leim wird mit einer Zahnspachtel aufgetragen.

*Leimeigenschaften kennen* (Aushärtung, längere offene Zeit)

Handelsübliche Weißleime binden sehr schnell ab, deswegen braucht man beim Skateboardbau einen Flächenleim, der 20–25 Minuten *offen* ist (PUR-Leim). Auf die einzelnen Furniere den Leim auftragen braucht nun mal seine Zeit, deswegen rate ich, diesen Prozess vorher gedanklich durchzuspielen, einen Probelauf zu machen und sich jemanden zu suchen, der diesen Prozess begleitet. Bei einem zweiten Deck wurde handelsüblicher Weißleim verwendet. Das Verleimen hat funktioniert. Trotz eines Gehilfen war das Zeitmanagement äußerst schwierig zu strukturieren, sodass es von Vorteil ist, einen Leim zu verwenden, der länger *offen* ist.

*Formenbau – Styrodureigenschaften, Werkzeuge: Styroschneider, Säge*

Styrodurformen sind leicht und zugleich sehr druckstabil. Mit dem Styrodurschnei-

der lassen sich die Platten gut ablängen und auch schräg zuschneiden. Mit diversen Sägen, Raspeln und Feilen bearbeitet man die Wölbungen auf der Styrodur-Mutterform. Die Wölbungen an *Tail* oder *Nose* sowie der Grad der Längswölbung des *Decks* (Concave) können individuell geformt werden, und dadurch Erfahrungen gesammelt werden. (Abb. 4)

Um grundlegende Erkenntnisse zu erhalten, wurde der Fokus beim ersten Deck (verschiedene Furnierschichten aus Kirsche, Nuss, Eiche, Esche) auf bereits bestehende Skateboarddecks gelegt. Die Gesamtstärke des Decks war mit 9 mm zu dünn bemessen – zum Fortbewegen ausreichend, für Skatertricks nicht ausreichend stabil. Beim zweiten Deck (nur Furnierschichten aus Esche) wurde mit Längs- und Querswölbungen experimentiert: die *Concave* höher und weiter zu *Nose* und *Tail* gezogen und das Deck aus 16 Schichten gefertigt. So ergab sich eine Gesamtstärke von 11–12 mm. Durch das dickere und stabilere Skateboarddeck ist jetzt Springen und ein Gleiten über Hindernisse (*Obstacles*) möglich.

*Vacuumverfahren mit handelsüblicher Pumpe*

Mit einem einfachen Vacuumsack (wird verwendet, um Textilien *winterfest* zu machen) und einer zugehörigen kleinen Luftpumpe, wird die Luft aus dem Sack gezogen, bis die mit Leim bestrichenen Furniere über der Styrodur-Mutterform aufliegen und so gepresst werden.

### Arbeitsprozess

Vorrichtungsbau:

1. Holzunterlagsplatte (20mm), darauf die
2. Styrodurform, dann
3. Trennschicht (Papier),
4. zusammengesetzte Furniere (längs und quer angeordnet) ergeben in Summe 16 Schichten (hängt von der Furnierstärke ab)



5. Textilstreifen für Pumpe

6. im Vacuumsack. (Abb. 5)

◆ Handhabung mit der Bandsäge: Beim Ausschneiden der Form des Skateboarddecks mit der Bandsäge wird ein dünnes Sägeblatt für den Kurvenschnitt verwendet, dabei sollte das Deck immer am Tisch aufliegen (Abb. 6).

Abb. 3: Einzelne Furniere über Mutterform

Abb. 4 Mutterformen aus Styrodur

Abb. 5 Skateboarddeck im Vacuumsack



◆ Feinmotorische Fähigkeiten (Raspeln, Feilen, Schleifen) an der Außenform des Skateboards anwenden: Beim Raspeln oder Feilen der Außenform des Decks immer von außen nach innen Material wegarbeiten, damit keine Furnierschichten wegbrechen!

◆ Reparaturmaßnahmen: Füllen der Risse mit Epoxidharz mit Hilfe eines abgebrochenen Laubsägeblattes und eines Heißluftföns damit das *Epoxi* in die Spalten eindringt. (Abb. 7)

◆ Oberflächenbehandlung (Klarlack – Zwischenschliff – Klarlack): Spezialisten lackieren dreimal (immer mit Zwischenschliff), damit das Deck den Strapazen bei der Verwendung länger standhält (Abb. 8)

◆ Montagerichtlinien beim Montieren der Achsen, Kugellager, Rollen und *Griptape* beachten. Ein gutes Set, bestehend aus Achsen, Kugellager und Rollen, kostet im Handel 80 bis 90 Euro. Wer es billiger haben will, organisiert sich alte Skateboards und schraubt dort die Einzelteile ab.

◆ Bau von Vorrichtungen: Beim Montieren der Achsen ist es wichtig, dass die Achsen genau mittig laufen; deswegen werden zwei lange Leisten links und rechts der Achsen mit Zwingen montiert, dann gebohrt und verschraubt. Da es sich um Senkkopfschrauben handelt, werden die Bohrlöcher gesenkt. Die Kugellager werden in die Rollen gedrückt und dann gefühlvoll auf die Achsen geklopft. (Abb. 9)

Das *Griptape* (Alternative: Schleifleinen) sorgt für die notwendige Reibung zwischen Schuhen und Deck.

### Fachdidaktische Aspekte

#### *Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden*

Besonders hoher Motivationscharakter durch Bauen eines Sportgerätes im Maßstab 1:1, das dann einer Funktions-

kontrolle unterzogen wird. Außerdem kann die Form den speziellen Bedürfnissen der Skater\*innen angepasst oder auch eine ganz neue Form erfunden werden. Diese Selbstbestimmungsmöglichkeiten und das Bedürfnis nach Kompetenzerleben bewirkt eine hohe intrinsische Motivation (vgl. Deci und Ryan 1993, S. 236f).

#### *Motivation*

Die wirklich erfolgreichen, nachhaltigen Werkprojekte entstehen aus den konkreten Lernumgebungen der Schüler\*innen. Hattie belegt in seiner Studie *visible learning*, dass die Qualität der Motivation einen großen Einfluss auf den Lernerfolg der Schüler\*innen hat (vgl. Zierer 2016, S. 51).

Bei den Lernenden zeigten sich unterschiedlich gelagerte Stärken. Die einen, die ausgetüftelte Skateboards bauen, aber Schwierigkeiten mit der Bewegung am Skateboard haben, die anderen, die beim Bauen an ihre Grenzen stoßen, aber am Board schnell einfache Tricks beherrschen. Innerhalb der Peer Group konnte ein Sich-Gegenseitig-Helfen und Motivieren beobachtet werden.

#### *Wichtigkeit der Hände*

Bei diesen Arbeitsprozessen spielen die Hände eine bedeutende Rolle. Sie führen das Werkzeug als ihre Verlängerung. Die Hand verhält sich dem Material gegenüber anschlussfähig. Erst ihre Geschicklichkeit erlaubt es, die Idee ins Werk zu setzen (vgl. Liessmann 2017, S. 116f).

#### *Körperverständnis*

In einer zunehmend körper- und gefühlentfremdeten Gesellschaft (vgl. Sträßer-Panny 1996, S. 105f) sollen Projekte wie dieses helfen, elementare Körpererfahrungen wie Körpergefühl, Körperausdruck, Körpersprache und Sinneswahrnehmungen wiederzuentdecken. Als Sport- und Werklehrer ist mir

ein ganzheitlicher, fächerübergreifender Unterricht wichtig. Das Fahren auf dem Skateboard verlangt die Beherrschung einer grundlegenden motorischen Fähigkeit: die des Gleichgewichts. Beim Sprung eines *Ollies* (Skateboardtrick), bei dem das Board durch Führen der Füße beim Sprung bewegt wird (vgl. skatedeluxe 2021), bedarf es zusätzlicher motorischer Grundeigenschaften wie Kraft und Geschicklichkeit. Stürze generieren ein besseres Körpergefühl und können durch gezielte Fallschulung trainiert werden. Durch permanente Beschäftigung mit dem Skateboard-Material und den *Tricks* werden auch Ausdauer und Durchhaltevermögen geschult, die als wichtige Eigenschaften beim Lernprozess gelten. (Abb. 10a–d)

#### Vorrichtungsbau

Mit einfachen Werkzeugen und Werkstoffen werden durch eigenständiges Nachdenken und Experimentieren mobile Vorrichtungen gebaut, die den Kauf von teuren Werkzeugen (wie zum Beispiel Hochdruckpressen) unnötig machen.

#### Konstruktivistisches Lernverständnis

Meine Überlegungen gingen dahin, ein pädagogisch wertvolles *Skateboardprojekt* zu entwickeln: Entgegen der oft praktizierten Herstellungsmethode, das *Deck* in einer Hochdruckpresse zu fertigen und so die Form des Skateboards nicht beeinflussen zu können, sollte eine Lösung gefunden werden, die den Lernenden ermöglicht, ein *konstruktivistisches Lernverständnis* zu verinnerlichen. Der konstruktivistische Ansatz geht davon aus, dass Wissen stets in Handlungen erworben wird. Eine rein kognitive Übernahme als Instruktion ist (nach Reich 2008, S. 142f.) nicht ausreichend, um Lernvorgänge durchzuführen.

Diese fünf verschiedenen Lernimpulse gilt es in der konstruktivistischen Didaktik auszuleben (vgl. Reich, 2008, 145f):



*Neugierde:* Objekte in die Hand nehmen, um sie zu (be)greifen. Vom dünnen Holz furnierblatt bis hin zum fertigen Skateboarddeck, mit dem die Lernenden Tricks machen können – das ist durchaus verlockend.

Bei jeder *Kommunikation* zwischen Lehrenden und Lernenden ist auch Emotion vorhanden. Die Freihandskizze als eine Art nonverbale Kommunikation konkretisiert zusätzliche Zielvorstellungen bei der Entstehung des Skateboards. Über die Skizze gelingt der Austausch zwischen den Lernenden und der Lehrperson besonders gut und strukturiert den Arbeitsprozess.

Die *Expressionen* bekommen dann Bedeutung, wenn sie konkret und sinnlich erfahrbar werden: wie beispielsweise der erwartungsvolle Gesichtsausdruck beim Herausnehmen des gepressten Skateboarddecks aus dem Vacuumsack oder das erstmalige Fahren auf dem fertigen Skateboard. Csikszentmihalyi (1985) beschreibt ein *Flow-Ereignis*, bei dem die Akteure alles um sich herum vergessen und alle Kraft gestalterisch in das Projekt investieren.

Bei *Untersuchungen* ist es entscheidend, den Dingen auf den Grund zu gehen. Es stellt sich rasch heraus, ob das Skateboard den eigenen Vorstellungen entspricht: Ist das Skateboard stabil genug? Gut lenkbar? Können die wichtigen Tricks damit gemacht werden?

*Experimente*, die man selbst durchgeführt hat, werden in guter Erinnerung behalten. Holzarten und Verleimungsart (Sperrholz) für das Skateboarddeck werden individuell gewählt, Maße der Längs- und Querwölbungen sowie die Stärke des *Decks* nach eigenen Vorstellungen verändert und die Oberflächen angepasst. Mit einfachen Werkzeugen und Vorrichtungen wie dem Vacuumsack wird experimentiert und ein gut funktionierendes, auf spezielle Vorlieben ausgerichtetes Skateboarddeck gebaut, auf dem es Spaß macht, zu skaten.

Auch im kognitiv-konstruktivistischen Unterricht (vgl. Möller, 2005) wird die Rolle der Lehrenden so festgelegt, dass sie Lernprozesse bei Lernenden ermöglichen und unterstützen und nicht fertige Erklärungen vermitteln. Übertragen auf den Skateboardbau heißt das, mit den Lernenden zu besprechen, welche Vorteile und Nachteile die individuelle Styrodurform gegenüber einer Hochdruckpresse (alle Decks haben die gleichen Dimensionen) hat. Dabei strukturiert die Lehrperson den Lernprozess und sorgt für eigenständiges Entdecken und Problemlösen. Sind die Wölbungen (*Concaves*)

linke Seite:

Abb. 6 Aussägen der Form mit der Bandsäge

Abb. 7 Ausbessern der Form mit Holzleisten

Abb. 8 Vorgebohrtes, lackiertes Skateboarddeck

Abb. 9 Vorrichtung für die Symmetrie der Achsen

rechte Seite:

Abb. 10a bis 10d

Sprung *Ollie* – Ausprobieren des Skateboards





Abb. 11 Fertiges Skateboard mit Griptape und Unterbau

am Deck schon ausgereizt oder bieten sich Adaptionen an? *Gewähren-Lassen* und *nicht vorschnell Eingreifen* sind wichtige Aspekte, die guten Unterricht auszeichnen, vorausgesetzt, geeignete Lernmaterialien werden bereitgestellt und eine angemessene Struktur ist vorhanden. Die Lernenden arbeiten sehr intuitiv und produzieren oft erstaunliche Lösungen, wenn man sie tun lässt und nicht permanent belehrt. Wenn Lösungen nicht im ersten Schritt gefunden oder Fehler gemacht werden, kann das Grundlage für neue Entdeckungen sein. Hier wird die emphatische Fähigkeit der Lehrperson angesprochen, frustrierten Lernenden Mut zu machen und sie zu motivieren.

Eine konstruktivistische Perspektive (vgl. Reich 2008, S.138f.) auf das Projekt *Skateboarddeck* könnte folgendermaßen aussehen:

- 1) Durch Recherchieren im Internet und an bestehenden Skateboards eignen sich Lehrende und Lernende auf *entdeckende Art und Weise* grundlegendes Wissen an (*Rekonstruktion*).
- 2) Durch Selbsterfahrungen, Experimentieren, Untersuchungen und

Miteinbeziehung von Motivations- und Gefühlswelten (vgl. Reich 2008, S. 138 f.) entsteht eine Perspektive des Erfindens (*Konstruktion*). Durch selbstbestimmtes Handeln, wie zum Beispiel die Entwicklung der individuellen Form des *Decks* durch Formung des Styrodurkörpers, sowie die speziellen Dimensionen der Wölbungen (*Concaves*) an *Nose* oder *Tail*, technologische Aspekte der Holzfuernierauswahl und der Vorrichtungen, wird *Erfinden* ermöglicht. Die visuelle Gestaltung der Außenhaut des Boards spielt hier ebenfalls eine große Rolle (fächerübergreifender Aspekt mit BE).

- 3) Durch die *Dekonstruktion* wird der Focus auf die eigenen blinden Flecken gelegt und sozusagen enttarnt (ebd., S. 141). Die Suche nach Auslassungen und Ergänzungen begleitet den gesamten Designprozess. Im Arbeiten am Skateboarddeck ergeben sich Fragen hinsichtlich Technologie und Form, auf die sowohl Lehrende als auch Lernende reagieren müssen, um eine individuelle Lösung zu erhalten. Reichen beim Longboard wenige Holzschichten als Grundkörper, weil es nur zum Fahren verwendet wird? Oder werden aus individuellen Bewegungsvorstellungen heraus gänzlich neue Formen entwickelt? Sollen *Nose* oder *Tail* flach sein oder doch mit einer leichten Wölbung versehen werden, um die Stabilität zu verbessern? Welches Design muss das Skateboard haben, um in der Skater\*innen-community angesagt zu sein? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Kolleg\*innen in anderen Fächern (v.a. Werken, BE, Sport und Physik)?

Dieses eigenaktive Erfinden im Projekt *Skateboard* vereint kreative, bewegungsorientierte und fächerübergrei-

fende Aspekte mit der Lebenswelt der jungen Menschen. In einer reflektierten Praxis eröffnet es somit einen Raum für zeitgemäße Forschung (Abb. 11).

#### Literatur

- Csikszentmihalyi, 1985: In: Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit online-Methodenpool. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2008.
- Deci EL, Ryan RM (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Z für Pädagogik*2 (93): 223–239.
- Käser & T. Stuber: In: Stuber, Thomas u.a.: Technik und Design, Grundlagen. Hep Verlag, Bern, 2016.
- Liesmann, Konrad: Bildung als Provokation. Zsolnay Verlag, Wien 2017.
- Möller, Kornelia, 2005: In: Stuber, Thomas u.a.: Technik und Design, Grundlagen. Hep Verlag, Bern, 2016.
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit online-Methodenpool. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 2008.
- Sträßer- Panny, 1996: In: Schäfer, Lutz: Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter durch Werkpädagogik. Diplomica Verlag, Hamburg, 2009.
- Zierer, Klaus: Hattie für gestresste Lehrer. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 2016.
- Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In: [url http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html](http://methodenpool.uni-koeln.de/index.html) (Zugriff am 12.12.2020).
- Das Portal für Szenenforschung: jugendszenen.com. <http://www.jugendszenen.com/Skateboarding/Intro.html> (Zugriff am 08.09.2020).
- <https://www.tomcatskate.com/skateboard-kaufen-anfaenger> (Zugriff am 05.01.2021).
- <https://www.skatedeluxe.com/blog/de/trick-tipps/skateboard/flat/how-to-ollie/> (Zugriff am 12.01.2021).

Wolfgang Weinlich

# Stereotype in populären Spielfilmen und deren Bedeutung für Heranwachsende: Wie kann oder soll die Kunstpädagogik reagieren?

Stereotype sind im Kunstunterricht oft verpönt; in Kultur und Gesellschaft haben sie jedoch wichtige Kommunikationsfunktionen, insbesondere im Zusammenhang mit Identifikation und Identität. Für Heranwachsende spielen sie eine große Rolle bei Prozessen der Identitätsbildung. Im Film sind sie die Basis für die Genrebildung. Die permanente Weiterentwicklung der Genres zeigt auch, dass diese stereotypen Formeln immer noch für Veränderung offen sind, und dass ein kreatives Abarbeiten an ihnen möglich ist. Trotzdem sind Stereotype in der Populärkultur in ästhetischer Hinsicht einschränkend und in moralischer Hinsicht oft fragwürdig. Der Kunstunterricht sollte daher auf zweifache Weise reagieren: Zum einen sollte Offenheit und Toleranz den Lernenden erlauben, Bilder aus der Populärkultur in den Unterricht zu integrieren. Zum anderen sollten Möglichkeiten bereitgestellt werden, die die Erfahrung der Unterbrechung hegemonialer Bildproduktion ermöglichen.

Die Bedeutung der Populärkultur für Heranwachsende scheint ein Faktum zu sein, ein Faktum, das genau diesen Heranwachsenden durchaus Angst einflößen kann. Wie der Einfluss der Populärkultur im Einzelnen zu bewerten ist, lässt sich nur schwer bestimmen. Beispielsweise ist die in den Medien geführte Diskussion zur Darstellung von Gewalt höchst komplex und ein end-

gültiger Konsens nicht absehbar (vgl. Niedling & Ohler 2007, 456 Erfahrungen 461; Schweitzer & Schlippe 2015, 322). Wenn wir uns dem Phänomen des populären Spielfilms zuwenden, so sind wir auch zugleich mit dem Phänomen der Massenpropaganda konfrontiert, für die sich dieses Medium gut zu eignen scheint, wie die Beispiele aus der Zeit des Nationalsozialismus belegen. Analog dazu sehen nicht wenige Kritiker in stereotypen Gestaltungselementen des heutigen populären Spielfilms eine Form des Kulturimperialismus, der von Hollywood ausgeht (vgl. z.B. Schulmerich 2013). Die Angst vor einer *McDonaldisierung* mag in dieser Kritik mitschwingen. Eine derartige Generalisierung ist für die Auseinandersetzung mit dem Thema jedoch nicht hilfreich. Sie wird auch einen Rekurs auf allgemeine Begrifflichkeiten der Kultur und Hochkultur nach Möglichkeit vermeiden.

Wie aber lässt sich das immense Themenfeld, das mit dem Titel des Artikels angesprochen ist, anders als essayistisch oder bloß philosophisch allgemein bewältigen? Auch dieser Artikel setzt daher eine Leitthese an seinen Anfang, die er dann argumentativ zu untermauern versucht. Diese These ist mit Hinblick auf die Kunstpädagogik formuliert und behauptet, dass – trotz objektiv vorhandener Tendenzen von ästhetischer Engführung in der populären Kultur – Kindern und Jugendlichen zu-

gestanden werden muss, sich in hegemonialen Bilderwelten selbst zurechtzufinden.

Zuerst soll eine Annäherung an den Begriff des Stereotyps skizziert werden. Es handelt sich hierbei nur um eine Skizze, die einige Gedanken in den Vordergrund stellt, die das Stereotyp als solches von dem ihm anhaftenden Nimbus des Negativen etwas ablösen können. Von Interesse ist zudem die Bedeutung, die Stereotype der Populärkultur für Heranwachsende haben. Etwas ausführlicher soll die Problematik von Stereotypen im Film behandelt werden, wobei beispielhaft das Thema der Stereotypisierung des Fremden besprochen wird. Schließlich wird die kunstpädagogische Praxis zu überlegen sein.

## Zur Ambivalenz von Stereotyp und Konvention

Eine der frühesten Theoretiker des Stereotyps, Walter Lippmann, betonte in seinem 1922 erschienen Buch *Public Opinion* (vgl. Lippmann 1964) bereits die Ambivalenz des Phänomens. Einerseits verkörpern Stereotype für ihn ein Defizit, andererseits erfüllen sie sehr wohl eine gesellschaftliche Funktion. Letzteres insofern, als sie sowohl für das einzelne Individuum ein stabilisierendes kognitives System bereitstellen, wie auch in intersubjektiver Hinsicht integrierend wirken. Obwohl sie die Realität nur selektiv und bruchstückhaft wiedergeben,

stiften und bewahren Systeme von Stereotypen Identität, so Lippmann, (vgl. Schweinitz 2006, 4–8). In diesem Sinne formuliert Lippmann (1964, 72): „Ein Stereotypenmodell [...] ist die Garantie unserer Selbstachtung; es ist die Projektion unseres eigenen Wertebewußtseins, unserer eigenen Stellung und unserer eigenen Rechte auf der Welt. [...] kein Wunder, dass jede Störung der Stereotype uns wie ein Angriff auf die Grundfesten des Universums vorkommt.“ Stereotype verkörpern für uns schlicht „den Zauber des Vertrauten, Normalen, Verlässlichen“ (Lippmann 1964, 72).

Aus Lippmann spricht hier offenbar ein gewisser Pragmatismus (vgl. Schweinitz 2006, 6). Als Pädagog\*innen müssen wir auch realistisch sein: Von Heranwachsenden zu erwarten, dass sie gesellschaftspolitische Identitätskritik über das Angewiesen-Sein auf Prozesse der Identitätsfindung stellen, würde sie schlicht überfordern.

Wenn man die Kunsterziehung im Speziellen betrachtet, zeigt sich, dass eine vollständige Unabhängigkeit von Stereotypen und Konventionen einfach nicht möglich ist. Die Ästhetik im Allgemeinen adressierend formulierte Arnold Hauser (1973, 42): „Das vollkommen subjektive und spontane, jeglichen konventionellen und stereotypen Elements bare Erlebnis ist ein bloßer Grenzbe-griff, ein abstraktes Gedankenbild, dem in der Wirklichkeit nichts entspricht.“ Das Autonome, Eigene, Neue entsteht nicht im luftleeren Raum. Kreativität ist vielmehr auf Konvention und Stereotyp angewiesen, erwächst gleichsam aus einem Abarbeiten an und aus der Auseinandersetzung mit dem Vorhandenen, Gleichen und ‚Normalen‘:

„Der Prozess ist ein *dialektischer*: Spontantität und Widerstand, Invention und Konvention, dynamische, formsprengende und formstreckende Erlebnisimpulse und feste, träge, stabile Formen

bedingen, behindern und befördern einander gegenseitig. [...] Der künstlerische Ausdruck vollzieht sich nicht trotz, sondern dank dem Widerstand, auf den er in der Form der Konvention stößt“ (Hauser 1973, 30; Hervorh. i. Orig.).

### Populärkultur und hegemoniale Ästhetik

Trotzdem gilt: Stereotype und Konventionen verkörpern sehr wohl auch Dominanz und Hegemonie. Konkret spricht die sog. Konvergenzthese davon, dass das technische Zusammenrücken unterschiedlicher Medien – etwa das Zusammenrücken von Internet, Film und Fernsehen auf einschlägigen Plattformen – sowie die finanzielle und organisatorische Akkumulation unter der Ägide einiger weniger gigantischer Medienkonzerne auch zu einer Konvergenz der Inhalte und Formen führt (vgl. Schuegraf 2008, 18–20). Die erweiterte Konvergenzthese geht davon aus, dass mit dieser Konvergenz der Medien, Inhalte und Formen wie auch Denk- und Handlungsweisen der Medienkonsument\*innen konvergieren. Dies bedeutet aber nicht, dass die primär vom Kommerz determinierte Populärkultur nicht auch diversitäre und heterogene Züge aufweist (vgl. Hengst 2014, 19).

Deutlich wird die Dominanz der Populärkultur an bestimmten aktuellen Trends, etwa an der Popularität der Selbstdarstellung unter Jugendlichen,<sup>1</sup> die mit dem Starkult in Zusammenhang gebracht werden kann, oder an der Popularität von Extremsportarten bzw. an der „Versportung“ kindlicher und jugendlicher Lebenswelten. Gleichzeitig gibt es eine gewisse Diversität, die gerade auch in einem für unterschiedliche Generationen ausdifferenzierten Angebot besteht. Außerdem finden Heranwachsende Räume, die sich teilweise der Kontrolle durch Eltern oder Lehrer\*innen entziehen. In ähnlicher Weise können diese Medien auch zu den etablier-

ten Institutionen alternative Lernwelten darstellen (vgl. Hengst 19–28).

Es wäre absurd anzunehmen, Heranwachsende könnten von Populärkultur – damit aber auch von Stereotypen und ästhetischen Konventionen – abgeschirmt werden. Vielmehr stellt die Populärkultur die Bedingung jeden Heranwachsendens dar, wie auch die Bedingung jeden Erlernens und Einübens von Autonomie und Eigenständigkeit.

### Stereotyp und Genre

Schon die Bestimmbarkeit von Genres im populären Spielfilm setzt das Vorhandensein des Stereotypischen voraus. Das Hybridgenre (eine Mischform aus mindestens zwei Genres) und die schwierige Fassbarkeit dessen, was ein Genre bei all der anhaltenden Veränderung nun eigentlich wäre (vgl. Dorn 1994, 31f.), spiegeln die prinzipielle Verschiebbarkeit identitärer gesellschaftlicher Diskurse wider. Der Jugend-Vampirfilm (Abb. 1) ist ein relativ



junges Hybridgenre; die Pentalogie *The Twilight Saga* (2008–2012) stellt einen prominenten Vertreter dieser Hybridisierung dar (vgl. Göbel 2012, 51f.). Während die Klassiker des Vampirfilms *Nosferatu, eine Sinfonie des Grauens* (1922) (Abb. 2) und *Dracula* (1931) (Abb.3) das Monster der zivilisierten



Abb. 1 Jugend-Vampirfilme sind ein relativ junges Hybridgenre  
<http://www.wearemoviegeeks.com/2018/10/five-twilight-saga-films-new-collectible-art-available-blu-ray-combo-packs-october-23rd/>

Abb. 2 Screenshot zu *Nosferatu, eine Sinfonie des Grauens* (1922)  
<https://www.popmatters.com/the-timeless-horror-of-nosferatus-slinking-shadow-climbing-across-a-wall-2495705240.html>



Welt noch gegenüberstellen, machen spätere Adaptionen des Stoffes wie *Interview with the Vampire: The Vampire Chronicles* (1994) Vampire bereits zu Figuren der Identifikation. In *The Twilight Saga* (2008–2012) schließlich stellen Prozesse jugendlicher Identitätsfindung und Lebensbewältigung die zentralen Themen dar. Genres sind insgesamt stereotype Welten, anhand derer sich durch die Filmgeschichte hindurch gesellschaftliche Diskurse unterschiedlichster Art entfalten können. Vampirismus ist zunächst Metapher für die von außen kommende Bedrohung der Zivilisation schlechthin, schließlich aber eine Metapher für bewältigbare Herausforderungen an das in der Gesellschaft dennoch funktionierende Individuum; eine Situation, in die zuletzt mit dem Jugend-Vampirfilm auch Jugendliche gestellt werden.

Der Jugendfilm ist ein in Hollywood seit den späten 1970er-Jahren durchaus ambitioniert verfolgtes Projekt. Viele Kritiker haben als Auslöser den Erfolg von George Lucas' *Star Wars* (1977) (Abb. 4) beim jugendlichen Publikum identifiziert. Regelmäßig werden Produktionen auch als künstlerisch und pädagogisch wertvoll gefeiert. Im Europäischen Film existiert sogar so etwas



wie ein Art-House-Kino für Jugendliche, wozu Filme wie etwa Almut Gettos *Fickende Fische* (2002) zählen dürfen. Einen nicht zuletzt auch kommerziellen Meilenstein des Genres *Jugendfilm*

bildet *Fast Times at Ridgemont High* (1982); Amy Heckerling erzählt darin stereotype Geschichten rund um stereotype Charaktere der High-School. Das Subgenre des High-School-Films ist aus dem Geist des familienfreundlichen Frühabend-Films heraus geboren: Er lebt geradezu von seinen stereotypen Protagonist\*innen und Narrationen. Ein deutlich anders gelagertes Subgenre stellt demgegenüber die Traditionslinie des Jugend-Musicals dar; von *Saturday Night Fever* (1977) und *Staying Alive* (1983) über *Flashdance* (1983) und *Dirty Dancing* (1987) Abb. 5) bis hin zu den heutigen Produktionen. Von Anfang an steht hier die Verhandlung von Sexualität, Beziehungsformen und Körper-



praktiken im Zentrum. Die Tendenz, das ins Bild zu bringen, was ansonsten unsagbar oder nur schwer sagbar bleibt, zeigt sich in *Dirty Dancing* etwa mit dem Thema der Abtreibung. Bereits in den 1980er Jahren, stärker noch in den 1990ern, bildet sich schließlich auch der Jugend-Horrorfilm heraus. Serien, z.B. *Halloweentown* (1998–2006), spielen dabei von Anfang an eine große Rolle (vgl. auch Dirks o.J.a; o.J.b).

Im Jugendfilm werden Jugendliche zu Held\*innen, zu den Träger\*innen der erzählten Welt (Abb. 6). Die jeweiligen Hybridisierungen qua Subgenrebildungen machen Jugendliche dann z.B. zu Actionhelden in Jugendactionfilmen wie *The Hunger Games* (2012–2015)



oder eben zu jugendlichen Vampiren in Jugend-Vampirfilmen wie *The Twilight Saga* (2008–2012). Analog zur Populärkultur können wir beobachten, dass auch im Film aus Stereotypen zusammengefügte Welten Nischen für Jugendliche bereitstellen, die sich zumindest virtuell der Kontrolle durch die Erwachsenen entziehen. Die neue Position, die Jugendliche in der futuristischen Gesellschaft des Politthrillers *The Hunger Games* (2012–2015) einnehmen, hat keine direkte Entsprechung in der heutigen Gesellschaft. Zumindest wird damit aber deutlich, dass jugendlichen autonome Diskursräume in der Populärkultur zur Verfügung gestellt werden.

### Konkrete Dimensionen des Stereotypischen im Film

Als konkretere Dimensionen des Stereotypischen im Film lassen sich *Figur* und *Handlungsmuster* unterscheiden. In den Sozialwissenschaften interessieren stereotype Menschenbilder und hier vor allem stereotype Bilder des Anderen bzw. Fremden. Die Figur des Fremden wurde mithin auch im Film ausgiebig erforscht (vgl. Schweinitz 2006, 43f.). Sie mag im Folgenden exemplarisch dafür stehen, wie tief stereotype Figuren in den populären Spielfilm eingepreßt sind. In vielen relativ jungen (auch europäischen) Mainstream-Produktionen erscheint das Fremde in beinahe ungebrochen traditionellen Ausmalungen, insbesondere in außer-europäischen Repräsentationen (Abb. 7+8). Das Fremde als Bedrohung etwa wird in *Apocalypse Now* (1979) von den Indigenen der Szenen im Dschungel um Colonel Kurtz verkörpert. *Platoon* (1986) und *Full Metal Jacket* (1987) bleiben dieser Art und Funktion der Darstellung verhaftet. In Filmen wie *The Mission* (1986) oder *The Gods Must Be Crazy* (1980) wiederum werden Indigene primär als hilfsbedürftige Eingeborene gezeichnet. Des Wei-

Abb. 3 Screenshot zu *Dracula* (1931)  
<https://dailynewshungary.com/was-dracula-really-a-hungarian-count-photo-video/>

Abb. 4 Bei jugendlichem Publikum höchst erfolgreich: George Lucas' *Star Wars* (1977)  
[https://de.wikipedia.org/wiki/Star\\_Wars](https://de.wikipedia.org/wiki/Star_Wars)

Abb. 5 Jugend-Musicals wie *Saturday Night Fever* (1977) oder *Staying Alive* (1983) stellen ein eigenes Subgenre dar.  
<https://www.fitforfun.de/workout/starworkout/dirty-dancing-heldenworkout-mit-patrick-swayze-180632.html>

Abb. 6 Im Jugendfilm werden Jugendliche zu Helden\*innen, zu Träger\*innen der erzählten Welt. Screenshot zu *The Hunger Games*  
<https://www.bustle.com/articles/9387-the-hunger-games-katniss-everdeen-is-a-damn-compelling-protagonist-heres-why>

Abb. 7+8 In Mainstream-Produktionen erscheint das Fremde oft in ungeborenen traditionellen Ausmalungen  
<https://www.youtube.com/watch?v=PPDEMzklbZM>  
<https://www.imdb.com/title/tt0119472/>



Abb. 9 Screenshot zu *Brick*, ein typisches Beispiel für einen Jugendfilm.  
<https://www.rogerebert.com/reviews/brick-2006>



Abb. 10 Nach Alexander Glas werden in der Jugendzeichnung verfügbare Darstellungsformeln zu neuen und individuell arrangierten Symbol-Welten.  
[https://kopaed.ciando.com/img/books/extract/3867369070\\_lp.pdf](https://kopaed.ciando.com/img/books/extract/3867369070_lp.pdf)

teren existiert eine Reihe von typischen Domestizierungen des Fremden: der untergeordnete Fremde, der gute Wilde oder der dumme Fremde. In der Satire *Knockin' on Heaven's Door* (1997) spielt Moritz Bleibtreu einen türkischen Kleinkriminellen, der selbst für Schwerkranken keine Bedrohung mehr darstellt, einen dummen Fremden also (vgl. Groth 2003, 93–103).



Ein gutes Beispiel für einen Jugendfilm ist *Brick* (Abb. 9). Ein Thriller im Stile eines *Film noir*, jedoch mit Protagonisten und Schauplätzen eines typischen Teeniefilms und verbunden mit Themen des Drogenmilieus.

Strikte, stereotypische Handlungsmuster lassen sich für unterschiedliche Genres, insbesondere für deren klassische Perioden ausmachen. Im Western etwa, dessen klassische Periode von den 1930ern bis in die 1950er-Jahre reicht, stößt der Held auf eine soziale Gruppe, die ihn nicht völlig anerkennt; die herausragenden Fähigkeiten des Helden sind allerdings bereits offen-

bar. Erst muss er eine Reihe von Bösewichten besiegen, die Befreundete des Helden gefährden. Der Held besiegt die Bösewichte, die Gesellschaft ist wieder sicher, und der Held wird vollkommen akzeptiert. Dann verliert er seine herausragende Stellung aber wieder oder gibt sie freiwillig auf. Ab den 1950er-Jahren wird dieses Handlungsmuster zunehmend variiert. Der Held als professioneller Revolverheld wird zentral, zudem ist die Variation der Rache populär. Nicht zuletzt schwelt das *Transition*-Thema in den 60er-Jahren als revolutionäres Neuerungspotential in vielen Produktionen. Ähnliches lässt sich an der Detektivgeschichte beobachten: Der Plot entfaltet sich auch heute noch an stereotypen Grundformeln, die, je weiter man sie in ihrer Geschichte zurückverfolgt, umso stereotyper und eintöniger gehandhabt werden. Diese Formeln und stereotypen Handlungsmuster sind Kommunikationsmittel, anhand derer sich – in ähnlicher Weise wie dies oben von den stereotypen Genrewelten festgestellt wurde – die gesellschaftliche Veränderung entlang tastet (vgl. Schweinitz 2006, 53–62).

Der Großteil der neuen Superheldenfilme widmet sich der Hinterfragung stereotyper Heldenbilder, wie etwa *X-Men* (2000) oder *Thor* (2011) bzw. *Iron Man* (2015).

Eine Dimension, die ich dem hinzufügen möchte, ist jene der Marginalisierung von Superheldinnen. Egal ob im Comicheft oder im Kinosaal, gerade in den meisten Marvel-Filmen lässt sich das Fehlen der Superheldinnen beobachten. *Wolverine* von 2009 ist eine der wenigen Superheldinnengeschichten.

### Zum Umgang mit stereotypen Bildern aus Filmen im Kunstunterricht

Alexander Glas (2016, 28–59) konstatiert, dass im Kunstunterricht stereotype Darstellungsformeln oft ablehnend

bewertet werden. In der Jugendzeichnung, so Glas (2016, 45–62), werden die verfügbaren Darstellungsformeln zu je neu und individuell arrangierten, wechselnden, manchmal vielleicht auch provozierend angepassten Symbol-Welten, in denen sich das jugendliche Selbst erprobt, was zugleich eine Form



Abb. 1: Erweiterung des Formenrepertoires durch Vorlagen in der Jugendzeichnung. Mädchen ca. 16 Jahre.

der Kommunikation mit seiner Umwelt darstelle. (Abb. 10)

Der Impetus, Lernenden den Umgang mit populären Bilderwelten auch im Kunstunterricht zu gestatten, soll hier aufgegriffen werden. Der Umgang mit Bildern aus Filmen ermöglicht, dass die Jugendzeichnung nicht mehr das einzige Medium darstellt. Der Umgang mit Filmstills ist bereits ein erster Schritt aktiver Rezeption, weitere Medien wie Collage, Installation oder Sammlung sind naheliegend. Zudem schafft der Ansatz von Glas ein Bewusstsein dafür, dass Lernende mit der Wahl der Motive und Themen ihrer ästhetischen Auseinandersetzung die Möglichkeit erhalten, Prozesse der Identitätsfindung, Prozesse kulturellen und emotionalen Lernens und Prozesse der Persönlichkeitsbildung selbst in den Kunstunterricht zu bringen.

Die visuelle Unterbrechung als Methode bietet einen interessanten Ansatzpunkt. Helmut Hartwig (2012) war in den 1960er Jahren einer der Protagonisten der Visuellen Kommunikation, eines kunstpädagogischen Ansatzes, der sich im Gefolge der Frankfurter Schule verstand. Wege aus der hegemonialen Bildproduktion sah man vor allem in

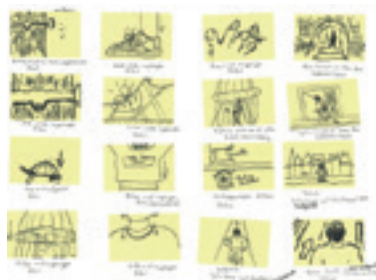
Thematisierung und Diskussion. Heute, so der Autor, gibt es auch Wege der Partizipation an der Medienproduktion, die eine ähnlich subversive Richtung einschlagen können (vgl. Hartwig 2012, 16).

Aber nicht erst die Teilnahme der Klasse an einem Kurs des *Offenen Kanals* kann eine solche Partizipation an der Medienproduktion darstellen. Schon Rezeptionsvorgänge wie das Filmstill-Auswählen lassen Erfahrungen im Umgang mit Medien sammeln. Es ist gar nicht so leicht, einen Filmstill auf Anhieb zu treffen, der ersten vagen Erwartungen entspricht. Umgekehrt zeigen sich, insbesondere bei vordergründig ‚unerwünschtem‘ Footage, schnell auch Momente, die humoristische Verzerrungen oder auch tiefsinnige Verschiebungen von Bedeutung andeuten. (Abb.11–14)

Weiters kann der Wechsel des Mediums bei der Weiterverarbeitung Einfluss darauf haben, dass Lernende Erfahrungen in der Unterbrechung hegemonialer Bildproduktion machen. Ein im herkömmlichen Unterricht noch wenig erprobtes Medium ist die Sammlung. Lernende erhalten auf eine bestimmte Zeitspanne hin die Aufgabe gestellt, Material für eine bestimmte Forschungsfrage zu sammeln, etwa die Darstellung eines bestimmten Körperteils oder eines bestimmten Gefühls in TV und Film. Natürlich sind auch die bereits besser erprobten Medien Collage und Installation naheliegend. Durch den Wechsel des Mediums – das schnelle, die Sinne stark beanspruchende und eher zur Passivität drängende Medium *Film* wechselt beispielsweise in das langsame, kaum Technik beanspruchende Medium *Collage* – kann die Unterbrechung hegemonialer Bildproduktion erfahren werden.

**Fazit**

Stereotype spielen in Kultur, Gesellschaft, Kunst und Film eine wichtige



Rolle und erfüllen eine ganze Reihe von Funktionen, insbesondere im Zusammenhang von Identifikation und Identität. Stereotype sind somit kulturelle Formeln, und sie sind Grundbausteine gesellschaftlicher Kommunikation überhaupt. In der Kunst sind Kreativität und Veränderungen darauf angewiesen, dass Stereotype und Normalität vorhanden und verständlich sind. Im Film schließlich ist schon die Bildung von Genres nur möglich, weil stereotype Genrewelten wiedererkennbar sind. Permanente Veränderung und Weiterentwicklung des Genres zeigen aller-

dings, dass stereotype Formeln immer auch Veränderung zulassen.

Die mediale Bildproduktion der Populärkultur, besonders die hegemoniale Bildproduktion, bietet Heranwachsenden zum Teil auch Nischen, die sich der Kontrolle durch Erwachsene entziehen. Wenn wir Lernenden im Kunstunterricht bewusst erlauben, ihre persönlichen Medienwelten in den Unterricht einzubringen, so tun wir dies vor allem deswegen, weil wir den Kunstunterricht mit Persönlichkeitsbildung in Verbindung bringen wollen. Die ästhetisch-künstlerische Auseinandersetzung der Lernenden über stereotype Bilder ermöglicht ihnen, eigenen Identitätsfindungsprozessen explizit Aufmerksamkeit zu schenken.

Neben der vorausgesetzten Offenheit ist als zweiter Schritt notwendig, Möglichkeiten zur Erfahrung der Unterbrechung bereit zu stellen. Eigene aktive Rezeptionsvorgänge, die das Medium Film in langsamere Medien übertragen und für die weitere Verarbeitung vorbereiten, stellen bereits solche Erfahrungen der Unterbrechung dar. Zudem benötigt es auch den Input der Lehrkräfte, um den nötigen Rahmen der Wahrnehmung sicher zu stellen, bzw. die Wahrnehmung der Lernenden zu schärfen. Die Stereotype des Fremden im populären Spielfilm aufzuspüren, ist eine der Möglichkeiten für solch einen Input, stereotype Plots zu analysieren eine weitere.

**Bibliografie**

- Dirks, Tim (o.J.a): The History of Film: The 1980s: Teen-Oriented Angst Films and the Dawn of the Sequel, with More Blockbusters, in: Greatest Films: The Best Movies in Cinematic History, url: <http://www.filmsite.org/80sintro.html> [zuletzt aufgerufen am 10.7.2018].
- Dirks, Tim (o.J.b): The History of Film: The 1990s: The Era of Mainstream Films and "Indie" Cinema, the Rise

Abb. 11–14 Arbeiten mit Filmstills führen zu humoristischen Verzerrungen oder auch tiefsinnigen Verschiebungen.

Eva Rekaide, <http://docplayer.org/80439482-One-minute-one-mobile-one-movie.html>

(Alle Screenshots abgerufen am 14.10.2020)



Wolfgang Weinlich, geboren in Salzburg, Ausbildung in Multimedia, Studium an der Akademie der Bildenden Künste sowie Doktoratsstudien im In- und Ausland. Er unterrichtete 12 Jahre an einem Wiener BE-Schwerpunktgymnasium Bildnerische Erziehung und Informatik, derzeit Professor für Bildnerische Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Wien.

- of Computer-Generated Imagery, the Decade of Re-makes, Re-releases, and More Sequels, in: *Greatest Films: The Best Movies in Cinematic History*, url: <http://www.filmsite.org/90sintro.html> [zuletzt aufgerufen am 10.7.2018].
- Dorn, Margit (1994): *Vampirfilme und ihre sozialen Funktionen*. Frankfurt/M.: Lang.
- Glas, Alexander (2016): *Kunstpädagogische Grundlagenforschung zwischen Bild und Sprache*, in: Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa und Bettina Uhlig (Hrsg.): *Sprechende Bilder – Besprochene Bilder: Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 25–120.
- Göbel, Jeika (2012): *Neues Jahrtausend, neuer Vampirfilm? Kontinuität und Wandel eines Genres*. Marburg: Tectum.
- Groth, Sibylle (2003): *Bilder vom Fremden: zur Konstruktion kultureller Stereotype im Film*. Marburg: Tectum.
- Hartwig, Helmut (2012): *Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes*. Hamburg: *Kunstpädagogische Positionen* 26/2012.
- Hauser, Arnold (1973): *Kunst und Gesellschaft*. München: Beck.
- Hengst, Heinz (2014): *Kinderwelten im Wandel*, in: Angela Tillmann, Sandra Fleischer und Karl-Uwe Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–29.
- Lippmann, Walter (1964): *Die öffentliche Meinung*. München: Rütten und Loening.
- Niedling, Gerhild und Peter Ohler (2007): *Medieneinflüsse auf Kinder und Jugendliche*, in: Marcus Haselhorn und Wolfgang Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 454–464.
- Schuegraf, Martina (2008): *Medienkonvergenz und Subjektbildung: Mediale Interaktionen am Beispiel von Musikfernsehen und Internet*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schulmerich, Claudia (2013): *Wie Hollywood uns alle zu Amerikanern macht*, in: *Weltexpresso*, 25.2.2013, url: <https://weltexpresso.de/index.php/kino/1434-wie-hollywood-uns-alle-zu-amerikanern-macht> [zuletzt aufgerufen am 10.7.2018].
- Schweinitz, Jörg (2006): *Film und Stereotyp: Eine Herausforderung für das Kino und die Filmtheorie: Zur Geschichte eines Mediendiskurses*. Berlin: Akademie Verlag.
- Schweitzer, Jochen und Arist von Schlippe (2015): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II: Das störungsspezifische Wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

1 Siehe etwa die Praxis des Selfies.

## Rezensionen

**Jochen Krautz:**  
**Kunstpädagogik.**  
**Eine systematische**  
**Einführung**

Das Buch *Kunstpädagogik* von Jochen Krautz ist 2020 im Wilhelm Fink Verlag in der Reihe UTB erschienen. Darin entwickelt und begründet er ein umfassendes Konzept einer „relationalen Kunstpädagogik“, das er bereits mehrfach an anderer Stelle angedacht hat. Der Untertitel *Eine systematische Einführung* ist dabei Programm, mit dem er sich von ähnlichen Titeln abgrenzt. Im Unterschied zum Standardwerk *Einführung in die Kunstpädagogik* von Georg Peez (Stuttgart 2018), der ca. ein Viertel seines Buches der histori-



schen Entwicklung der Kunstpädagogik widmet, fragt Krautz nicht danach „Wie hat sich das Fach entwickelt“,

sondern „Woraus besteht das Fach?“ (S. 12). Auch vom zweiten prominenten Grundlagenwerk der Kunstpädagogik, den *Grundlagen des Kunstunterrichts* (Eid, Langer, Ruprecht: Paderborn 2008) unterscheidet sich Krautz' Ansatz. Während bei Eid/Langer/Ruprecht wesentliche Elemente von Kunstunterricht wie die „Gestalterischen Grundlagen“ oder „Unterrichtsziele“ einfach aneinandergereiht sind, entwirft Krautz ein Gebäude, das nicht nur alle wesentlichen Elemente mit einbezieht, sondern auch ihren jeweiligen Zusammenhang systematisch entwickelt. Die von Krautz verfolgte systematische Argumentation schlägt sich auch positiv im Inhaltsverzeichnis nieder. So

stehen am Ende der Kapitel, die der eigentlichen Begründung der Kunstpädagogik dienen (Kapitel 3–7) jeweils kurze Zusammenfassungen. Zwar sind die darin enthaltenen Erläuterungen nicht bei jedem Kapitel gleichermaßen ausführlich, lassen sich aber durch die sehr transparente und systematische Struktur der übrigen Kapitel und Überschriften leicht ergänzen. Krautz leistet damit eine in ihrer Art einmalige Grundlegung der Kunstpädagogik basierend auf: Menschenbild und Bildungsverständnis, Begründungen und Ziele, bildsame und zu bildende Fähigkeiten, Elemente visueller Darstellungen und Aufgabenstellungen sowie als Konsequenz daraus auf einem relational verstandenen Lernen.

Goda Plaum, Ludwigsburg

#### **Noltze, Holger:**

**World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrung in der digitalen Revolution. Hamburg: Koeber, 2020, 251 Seiten; ISBN 978-3-89684-280-0**

Holger Noltze, Professor für Musik und Medien an der TU Dortmund sowie leidenschaftlicher Musikjournalist, versteht sein vorliegendes Buch als Beitrag zu einer brisanten Fragestellung: Wie können wir unter den komplexen Bedingungen der Globalisierung, Ökonomisierung, Digitalisierung und Bildungskrise den „guten Inhalt“ via Internet als Modus ästhetischer Erfahrungen nutzen? Noltze plädiert für mehr Gelassenheit angesichts der Überforderung als eine der Grundbefindlichkeiten des frühen 21. Jahrhunderts und schlägt vor, die Kriterien und Methoden der Vermittlung aus der Einzigartigkeit des Gegenstandes selbst zu entwickeln und dies mithin als Kunst zu begreifen. Die digitale Welt sei nicht als Bedrohung des Bestehenden zu verstehen, sondern aus das, was sie auch sein könnte, eine



Wunderkammer, die Staunen und Bewunderung hervorrufen kann, eine Fülle des Verschiedensten, nebeneinander, ein Genuss.

Neben teilweise höchst amüsant präsentierten Passagen zu Bildung, Medien und Digitalität, die zwischen scheinbar unversöhnlichen Positionen – Katzensvideos oder Bildungsauftrag – oszillieren, wird eine persönliche Sammlung bildungsrelevanter Websites, Apps und Plattformen mit Schwerpunkt auf Kunst und Musik vorgestellt und kommentiert.

Aus der Perspektive der Kunstpädagogik finden sich hier Besprechungen zur digitalen Sammlung des Städel Museums, die von Noltze besonders gelobt wird. Das *UbuWeb*, eine private Online-sammlung avantgardistischer Kunst, betrieben vom Künstler Kenneth Goldsmith, wird ebenso besucht wie die digitale *Bibliotheca Ambrosiana* in Mailand. Nach exemplarischen Einblicken in die digitale World Wide Wunderkammer merkt Noltze an, dass in Wunderkammern der Frühmoderne die Gegenstände des Interesses noch nicht in die Schubladen *Kunst* und *Wissenschaft* einsortiert waren, sondern sich als Objekte an eine offene Neugier richteten.

Der Universalgelehrte und Jesuit Athanasius Kircher fügte 1651 seine eigenen Sammlungen, Stiftungen und Nachlässe zum *Museum Kircherianum* zusammen. Er hegte den Traum, die Dinge und das Wissen der Welt zu ordnen und verfügbar zu machen. Kircher soll eine Sprach- und Hörrohrverbindung zwischen der Sammlung und seiner Wohnung installiert haben, um die Kommentare der Besucher\*innen hören zu können und darauf zu reagieren. Sie sollen sich über die *Stimme aus dem Nichts* sehr gewundert haben: Give me a stream!

Gerrit Höfferer

**Griesser-Stermscheg, Martina; Sternfeld, Nora; Ziaja, Nora (Hrg.): Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive.**

**Schriftenreihe: curating ausstellungstheorie & praxis, Band 5.**

**Berlin/Boston: de Gruyter, 2020, 300 Seiten mit zahlreichen farbigen Abbildungen; ISBN 978-3-11-4070044-2**

Der vorliegende Band *Sich mit Sammlungen anlegen. Gemeinsame Dinge und alternative Archive* versammelt vielfältige Positionen kritischer Museums-, Ausstellungs- und Archivarbeit im Kontext aktueller Diskurse. Die Herausgeberinnen sind Mitglieder des Leitungsteams *ecm – Masterlehrgang für Ausstellungstheorie und -praxis* an der Universität für angewandte Kunst Wien. Die Bandbreite der Beiträge ermöglicht Einblicke in archäologische Sammlungen, widerständige künstlerische und digitale Archive bis hin zum 1997 eröffneten Computerspielmuseum in Berlin. Der Fokus liegt auf gegenhegemonialen Strategien des Sammelns sowie dessen Umgang mit Sammlungen. Unter dem Druck der Ökonomisierung und ei-





ner immer stärker auf Medienwirksamkeit gerichteten Museums- und Ausstellungspraxis werden u. a. Strategien der Demokratisierung (die Sammlung als Commons, Kritik an Deutungshoheit) vorgeschlagen und diskutiert.

Mit Blick auf Bildungs- und Vermittlungsaspekte vermögen historische Perspektiven und die Auseinandersetzung mit den Wurzeln und Transformationen von Sammlungen, Werken und Institutionen wichtige Impulse und Reibebäume für eine kritische und produktive Diskussion darstellen.

Aus kunstpädagogischer Perspektive eröffnen die unterschiedlichen Beiträge interessante Zugänge, die sowohl für Unterricht als auch Lehre nutzbar gemacht werden können: Sammlungsprojekte, Mappings oder Projekte zu ästhetischer bzw. künstlerischer Forschung lassen sich ausgezeichnet mit dieser Publikation verbinden. Die unterschiedlichen Sammlungsstrategien der hier vorgestellten Institutionen ließen sich im Rahmen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit VWA bearbeiten.

Um jedoch die bisherigen Vorstellungen von Museen und Archiven zu erweitern, ist es notwendig, sich Sammlungen als dynamische Systeme ähnlich einem Wald vorzustellen, der laufender forstwirtschaftlicher Pflege bedarf (S. 22). Darunter fallen sowohl Interven-

tionen in bestehende Sammlungen als auch das Anlegen neuer Sammlungen, die quer zu bestehenden Ordnungen verlaufen. Neben zusätzlichen Ressourcen für Forschung und Vermittlung bedarf es aus Sicht der Rezensentin vor allem des kostenlosen Zugangs zu Vermittlungsprogrammen – für alle Kinder und Jugendlichen aus allen Bildungseinrichtungen. Denn demokratische und partizipative Ansätze können u. a. auch erst dann ihre Effekte entfalten, wenn finanzielle und soziale Barrieren keine Rolle mehr spielen.

Gerrit Höfferer

**Billmayer, Franz (Hg.): Wieder gelesen. Hermann K. Ehmers Analyse einer Doornkaatwerbung – 50 Jahre danach mit Original-Text von 1970. (fabrico verlag)**

Im Januar 2020 lud Franz Billmayer ein, Hermann K. Ehmers bereits fünfzig Jahre alten Aufsatz *Zur Metasprache der Werbung – Analyse einer DOORNKAAT-Werbung*, der im Sonderheft 1970 von *Kunst und Unterricht* erschien, im Rahmen eines zweitägigen Symposiums an der Universität Mozarteum Standort Innsbruck, wieder zu lesen.

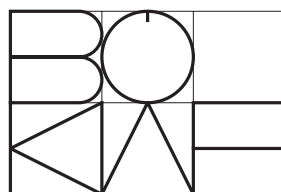
Das nun von Franz Billmayer herausgegebene Buch umfasst eine Zusammenstellung der Vorträge des Symposiums, die einen neuen Blick auf Ehmers Aufsatz – der vielen als Schlüsseltext der Visuellen Kommunikation gilt – werfen und dabei dessen Aktualität hervorheben. Dabei wird deutlich, dass Ehmers Blick auf unsere visuelle Umwelt und die Erzeugnisse, die sie hervorbringt und von denen sie gleichzeitig geprägt wird, weiterhin wichtig ist. Dabei transferieren Didaktiker\*innen, Literaturwissenschaftler\*innen, Psychoanalytiker\*innen, Werber\*innen, Studierende u.a. Ehmer in ein multiperspektivisches



JETZT. Karl-Josef Pazzini beispielsweise betont in seinen *Assoziativen Notizen*, dass sich bei Ehmer – auch wenn dieser das verneine – im Subtext sehr wohl eine Unterrichtsmethode finden ließe, nämlich die, Schüler\*innen zu ermöglichen, „*Visuelles zu befragen, nicht nur `Wertvolles`*“ (S. 69); Hermann Sottong zeigt die blinden Flecken der bei Ehmer so dominanten Ideologiekritik und stellt fest, dass eine analytisch-kritische Auseinandersetzung mit Werbung nur produktiv werde, wenn ebendiese als Äußerungen der jeweiligen Kultur aufgefasst würden und nicht nur als vorausseilende Kritik an den Werbeäußerungen selbst. Und Torsten Meyer vermutet, dass die Visuelle Kommunikation im Diskurs der Kunstpädagogik ein erstes Anzeichen für einen medienkulturellen Wandel darstelle, welche grundsätzliche Auswirkungen auf „*das Verständnis von Bild, von Kunst und von den mit diesen Begrifflichkeiten zusammenhängenden Konzeptionen von Bildung*“ (S. 227) habe.

Somit stellt diese Veröffentlichung eine zeitgemäße Annäherung an den Autor Ehmer, seinen Text, sowie an die Visuelle Kommunikation an sich dar, deren kritisches Potential auch heute noch von großer Wichtigkeit ist.

Jan Grünwald



## BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen  
ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

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

[www.boekwe.at](http://www.boekwe.at)

### Impressum

#### Vorstand:

1. Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. [rolf.laven@phwien.ac.at](mailto:rolf.laven@phwien.ac.at)  
2. Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich [w.weinlich@chello.at](mailto:w.weinlich@chello.at)

Generalsekretärin/

Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger [boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

Kassierin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

Fachvertretung:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.

[fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher

[erwin-georg.neubacher@moz.ac.at](mailto:erwin-georg.neubacher@moz.ac.at)

Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß [s.weisz@lwest.at](mailto:s.weisz@lwest.at)

Fachinspektoren: Mag. Andrea Winkler, FI [andrea.winkler@bildung-stmk.gv.at](mailto:andrea.winkler@bildung-stmk.gv.at)

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter

[maria.schuchter@kph-es.at](mailto:maria.schuchter@kph-es.at)

#### Landesvorsitzende:

Niederösterreich: Mag. Dr. Heideleine Balzarek  
[heideleine.balzarek@ph-noe.ac.at](mailto:heideleine.balzarek@ph-noe.ac.at)

Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß [s.weisz@lwest.at](mailto:s.weisz@lwest.at)

Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.

[fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

MMag. Heidrun Melbinger-Wess [atelier@melbinger.info](mailto:atelier@melbinger.info)

#### LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Constanze Pirch MA [constanze.pirch@gmail.com](mailto:constanze.pirch@gmail.com)

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger [hoerud@yahoo.com](mailto:hoerud@yahoo.com)

Wien: Mag. Eva Lausegger [boekwewien@gmail.com](mailto:boekwewien@gmail.com)

Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf [marina.schoepf@gmx.at](mailto:marina.schoepf@gmx.at)

Tirol: Mag. Sabine Schwarz [sabine.schwarz@kph-es.at](mailto:sabine.schwarz@kph-es.at)

Kärnten: Mag. Anna Markut [anna.markut@outlook.com](mailto:anna.markut@outlook.com)

#### Landesgeschäftsstellen:

Niederösterreich: Mag. Leo Schober [l.schober@gmx.net](mailto:l.schober@gmx.net)

Oberösterreich: Mag. Nora Wimmer [nora.a.wimmer@gmail.com](mailto:nora.a.wimmer@gmail.com)

Steiermark: Mag. Andrea Stütz [andrea.stuetz@gmx.at](mailto:andrea.stuetz@gmx.at)

Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg, Kärnten:

Mag. Eva Lausegger [boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

#### Bundesgeschäftsstelle:

Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien

[boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

[boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net),

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: BAWAAT33

### Redaktionelles

#### Redaktionsteam:

Dr. Maria Schuchter (Leitung)

[maria.schuchter@kph-es.at](mailto:maria.schuchter@kph-es.at)

Franz Billmayer

[franz.billmayer@moz.ac.at](mailto:franz.billmayer@moz.ac.at)

Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

#### Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss.

Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

#### Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

#### Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Tel. +43-676-3366903

email: [boekwe@gmx.net](mailto: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. September

Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende

des 1. Monats im Quartal

#### Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

Redaktionsleitung: Dr. Maria Schuchter

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger

Druck: Print Alliance HAV Produktions GmbH, A-2540 Bad Vöslau

#### Offenlegung nach § 25 Abs. 4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und

Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer

Kunst- und WerkerzieherInnen

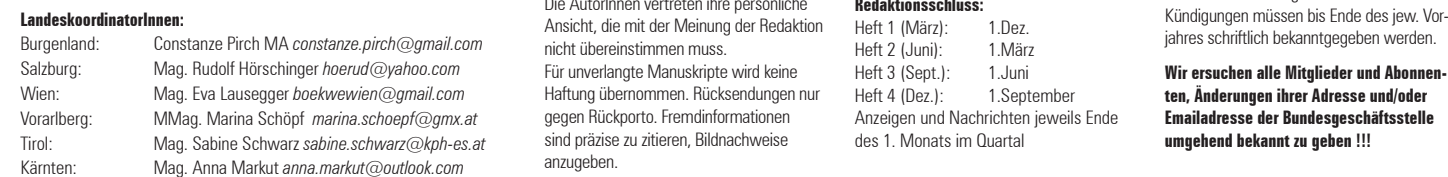
#### Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,

parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.



**Antonia M. Cornelius:**  
**Buchstaben im Kopf. Was Kreative über das Lesen wissen sollten, um Leselust zu gestalten.**  
**2017. Schmidt (Hermann), Mainz.**  
**ISBN 978-3-87439-895-4. € 36,00**

Natürlich ist die (Geheim-)Wissenschaft von der Schrift, von ihrer Gestaltung, von ihrer Wirksam-

keit, von ihrer bewusst eingesetzten Sichtbarkeit oder Unsichtbarkeit zehnmal wichtiger als die Wissenschaft von der Kunst. Natürlich sollte das Wissen um die Typografie in den Schulen viel eher gelehrt werden als das Wissen um die Vielfalt der Ismen z.B. des 20. Jahrhunderts.

Nur: die Typografie hat keine Lobby. Als wäre sie – die Typografie – das milde belächelte Steckenpferd einiger Enthusiasten, einiger weniger Eingeweihter und nicht die Lehre von etwas, das unsere Alltagserfahrungen unter anderem entscheidend prägt.

Dass man Schrift so gestalten kann, dass sie zum Lesen verführt oder vom Lesen abhält, zeigt Antonia M. Cornelius in ihrem Buch höchst überzeugend. Sie bezieht sich auf Erkenntnisse der Kognitionswissenschaft und der Wahrnehmungs-

psychologie, räumt mit einigen, sich zäh in der Wissenswelt haltenden Missverständnissen auf, und erklärt in einfachen Worten, wie sich aktuelle Erkenntnisse in Schriftgestaltung übersetzen lassen, und wie man damit Rezipient\*innen am besten erreichen kann.

Wie alles, was aus dem Mainzer Verlag kommt – er ist oberste Instanz in Sachen Typografie –, beeindruckt das Buch mit großartiger Gestaltung. Es überzeugt mit profundem Wissen in einer Sprache, die behutsam an die Fachbegriffe herantut und Lust darauf macht, sich Schrift genauer anzusehen.

Denn erst der geschulte Blick auf sie lässt zu, dass man Schüler\*innen den souveränen Umgang mit ihr nahebringen kann. Und das ist wichtiger denn je.

Gottfried Goiginger

PROF. DR. JAN GRÜNWARD | PROF. DR. IRIS LANER | PROF. DR. ANNA MARIA LOFFREDO

## Standpunkte in der österreichischen Kunstpädagogik

# SPLIT, SHOW & SHARE

Regionale Online-Ringvorlesung

MO: 16.00–17.30 UHR

START: 11. 10. 2021

Semesterthema:  
VISUAL STYLES

More Info: [blog.kunstdidaktik.com/split-show-share/](http://blog.kunstdidaktik.com/split-show-share/)

