

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**

ALLTAGSÄSTHETIK DER 50ER JAHRE

Anlässlich des Gedenkjahres 2005 gibt es in Wien drei Ausstellungen, die sich diesem Thema widmen.

Sonderausstellungen im Hofmobiliendepot-Möbel Museum Wien (Andreasgasse 7, 1070, bis 6. Nov. 2005. www.hofmobiliendepot.at)

„Möbeldesign der 50er Jahre – Wien im internationalen Kontext“
„Lilien-Porzellan – Freude mit jedem Gedeck“.

Die 140 Exponate umfassende Ausstellung zeigt die Staatsvertragsmöbel, Einrichtungsgegenstände der 50er und Kult-Geschirr. Beginnend mit den historischen Möbel, auf denen vor 50 Jahren der Staatsvertrag unterzeichnet wurde, liegt das Hauptaugenmerk auf teils legendären Möbelkreationen österreichischer Designer aus den 50er Jahren, die sowohl die Ausstattung wiederaufgebauter öffentlicher Gebäude als auch der neuen „Espressos“ und insbesondere den Wohnbereich betreffen. In der Schau „Lilien-Porzellan“ werden etwa 600 Exponate des heute zum Kultobjekt gewordenen Tafelgeschirrs gezeigt.

Sonderausstellung im Wien Museum Karlsplatz (Karlsplatz, 1040 Wien, www.wienmuseum.at) bis 25. Sept. 2005:

„Die Sinalco-Epoche – Essen, Trinken, Konsumieren nach 1945“

Im individuellen wie im kollektiven Gedächtnis ist die „Erfolgsgeschichte“ der 2. Republik stark mit dem Wandel der Ernährungs- und Konsummöglichkeiten verknüpft. Die Teilhabe aller Bevölkerungsschichten am Konsum und an der wachsenden Produktivität bildete eine wichtige Basis der Nachkriegsgesellschaft, den Aufschwung konnte man am eigenen Leib verspüren. Die Ausstellung beschäftigt sich am Beispiel Wiens mit der Entwicklung von der Mangelwirtschaft zur Konsum- und Wohlstandsgesellschaft und zeigt die neuen Konsumgüter, die das Alltagsleben veränderten, sowie die Werbung mit Wunschbildern und Identifikationsangeboten. Bemerkenswert ist die Ausstellungsgestaltung von „propeller z“, die einerseits die Körpergröße von Kindern berücksichtigt, andererseits die Assoziation mit Shop-architekturen oder überdimensionalen Kücheneinrichtungen schafft.



Dolly Mokka-Service, Dekor 9000

Foto: © R. Edemolter



Daisy Kaffee-Service, Dekor Melange, ab 1959

Foto: © A. Jellouschek/R. Edemolter



Roland Rainer: Sessel f. die Wiener Stadthalle, 1953

Foto: F. Simak © Schloß Schönbrunn Kultur- u. Betriebsges.m.b.H.

Tisch und Hocker, Café „Ohne Pause“, Entw.: E. Stejnar, Wien um 1950



Foto: E.Knaack © Museum des Mobiliendepots



Tischlampen von Auböck, Hagenauer und Kalmar, Wien um 1950/55

Foto: E. Knaack © Museum des Mobiliendepots

Werbetafel der Firma Eskimo, Wien 1960

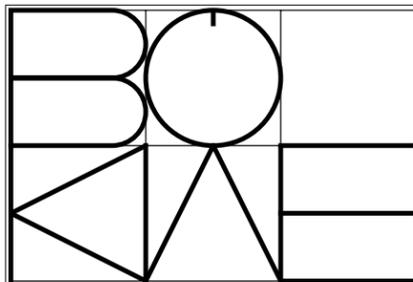


© Wien Museum

Werbepokal für Austro Cola, Wien 1956



© Wiener Stadtbibliothek



Impressum

Präsidium:

1. Vorsitzende:	MMag. Marlies Haas
2. Vorsitzende:	MMag. Reingard Klingler
Generalsekretärin:	Mag. Hilde Brunner
Stellvertreterin:	Dr. Lucia Bock
Kassierin:	Mag. Rena Jani
Stellvertreterin:	VOBL. Ilse Graschopf
Schrittführerin:	FI HR Mag. Eilfriede Köttl
Stellvertreter:	Mag. Heinrich Nagy
1. FI-Vertreter:	FI Mag. Markus Riebe
2. FI-Vertreter:	FI Mag. Peter Körner

Landesvorsitzende:

Burgenland:	HOL Brigitta Imre
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik
Niederösterreich:	Prof. Ostr. Erika Balzarek
Oberösterreich:	Mag. Susanne Weiß
Steiermark:	Mag. Walter Gerhold
Tirol:	Irmgard Hofer-Wolf

Bundesgeschäftsstelle:

	Mag. Hilde Brunner
	Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. + Fax:	(01) 894 23 42
Mobiltelefon:	0676 336 69 03
Konto:	P.S.K. Nr. 92.124.190 BLZ 60000
E-mail:	boekwe@gmx.net

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland:	Mag. Ursula Dyczek
	Lorettostraße 37
	7053 Hornstein ☎ (02689) 2636
Kärnten:	Mag. Ines Blatnik
	Millstätterstraße 43
	9523 Landskron ☎ (04242) 464 63
Niederösterreich:	Mag. Leopold Schober
	Buchbach 88
	2630 Buchbach ☎ (02630) 351 46
Oberösterreich:	Mag. Klaus Huemer
	Strindbergweg 8
	4040 Linz ☎ (0732) 25 27 72
Steiermark:	Mag. Andrea Winkler
	Steinackerstraße 17/5
	8052 Graz ☎ (0316) 57 54 37
Tirol:	DI Helmut Baur
	Sillgasse 15a
	6020 Innsbruck ☎ (0512) 93 53 69
Salzburg,	Mag. Hilde Brunner
Vorarlberg und	Beckmannngasse 1A/6
Wien:	1140 Wien ☎ (01) 894 23 42

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen	
Redaktion:	Mag. Hilde Brunner
Layout u. Satz:	Peter Stodola
Druck:	AV+Astoria Druckzentrum GmbH.
	1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 Medien-gesetz 1981:

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

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 Medien-gesetz 1981:

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

BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen

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

www.boekwe.at

Redaktionelles

Beiträge:

Die Autoren 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.

Manuskripte:

Text auf Diskette, Macintosh®- oder Windows®-Plattform, sowie ein Ausdruck davon auf DIN A4, 1 1/2-zeilig, durch Zwischentitel klar gegliedert.

Reproduktionsvorlagen:

Aufsichtsvorlagen (Format bis DIN A4) oder Diapositive. Keine Fotokopien! Anfragen unter Tel.: (02256) 635 60

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
Beckmannngasse 1A / 6
A-1140 Wien
Tel. + Fax: (01) 894 23 42
E-mail: boekwe@gmx.net

Redaktionsschluss:

Heft 1 (Jän.-März):	1. November
Heft 2 (April-Juni):	1. Februar
Heft 3 (Juli-Sept.):	1. Mai
Heft 4 (Okt.-Dez.):	1. August
Anzeigen und Nachrichten jeweils	Ende des 1. Monats im Quartal.

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag f. 1 Jahr	€ 30,-
Mitgliedsbeitrag f. 2 Jahre	€ 55,-
(inkl. Abo, Info's, Porto)	
Für Studenten jährlich:	€ 15,-
Normalabo jährlich:	€ 30,-
Einzelheft:	€ 8,-
Auslandsabo:	€ 33,-

Inhalt

Editorial	3
Bilder verstehen	4
„Raum“	7
Erleben – Machen – Verstehen	15
Mobiler Schulbaukasten	23

Titelbild: „Finissage“
Tanzperformance
7a+7b, BG Gallus, Bregenz,
(zum Beitrag
„Mobiler Schulbaukasten“ S. 23)

Mit den Aluminium- und Holzplatten konnten Podeste gebaut werden, die als Sockel für die Ausstellungsobjekte dienen.

6b-Klasse, BG Blumenstraße
Bregenz, Hans Sturn

Interventionen

Es war wirklich eine interessante Erfahrung. Manche haben sogar verborgene Talente entdeckt!“, meinen Bettina und Theresa. Bedauerlich finden sie, dass ihr „Bau“ so schnell wieder abgebaut wurde. Das Projekt sei besser geworden als sie selbst angenommen hätten.



Wie schaute der Bau aus? Sie bauten in eine Verbindungszone, die den Altbau mit dem Neubau verbindet, einen labyrinthartigen, sehr engen Durchgang. Schüler und Lehrer mussten sich da durchzwängen oder einen größeren Umweg in Kauf nehmen.

Für die Schülerinnen war es sicher eine neues Erlebnis, in die bestehende Gebäudestruktur einzugreifen, Raum zu beanspruchen und dadurch ein bisschen Macht auszuüben.

Die Aufgabe war, Räume zu planen und zu bauen, die von der Raumform selbst einen bestimmten Eindruck machen und sonst keinen bestimmten Gebrauchszweck erfüllen. Die Erprobung verschiedener Oberflächenstrukturen, Materialien oder Farbe war nicht das Ziel unseres Projekts. Wir beschränkten uns auf Wellpappe und Transparentpapier. In Gruppen von 2–4 Personen sollte mit möglichst verschiedenen Raumformen experimentiert werden, wo-

bei der Aufstellungsort genau definiert werden sollte. Es sollte „in echt“ erfahren werden, was zuerst zeichnerisch im Grundriss und in kleinen Kartonmodellen ausgedacht worden war.

Es entstanden – zumindest im Plan – geschlossene einheitliche Räume, komplizierte nischenartige Gebilde, Labyrinth oder kleine Einzelzellen (leider nicht realisiert, Arbeitstitel: Bauklo)



Die konkrete Arbeit mit dem Material vermittelte auch unerwartete Einsichten: Ich hätte nicht gedacht, dass es soviel Arbeit macht, meint Sabina. Sarah und Marlene bemerkten, dass die Arbeit sehr interessant, der Zeitaufwand aber zu groß gewesen sei.

Die beschränkte Zeit bereitete die größten Schwierigkeiten. In einer Doppelstunde pro Woche kommt man nicht sehr weit. Wir behielten uns mit geliehenen und geschenkten Stunden. (Sicher, das geht!) Aber einiges blieb Plan.

Katharina und Anja waren nachher etwas unzufrieden. Sie hatten sich einen ovalen, meditativen Raum mit einem leuchtenden, roten Zentrum vorgestellt. Schließlich aber stand der schöne Raum statt im 2. Stock im Parterre und mit einem Christbaum statt dem roten Licht in der Mitte. Da hat sich wohl ein Zeichenlehrer zu sehr eingemischt!

6. Klassen, Bundesgymnasium
Feldkirch, Norbert Pflieger



Klaus LUGER

geb. 1962 in Oberösterreich; Kunstuniversität Linz; seit 18 Jahren am BG Dornbirn. Seit 13 Jahren Leiter der ARGE BE/WE/TG in Vbg.

Uta Belina WAEGER

geb. 1966 in Vorarlberg. Universität für Angewandte Kunst, Wien. Master of Fine Arts, New York. Päd.Ak. Feldkirch bis 2003



Studentenwohnung

Aufgabenstellung:

Eine einfache Studentenwohnung sollte geplant werden. Die wichtigsten Wohnfunktionen wie Verpflegung, Hygiene, Arbeiten und Schlafen mussten untergebracht werden.

Als Material standen Stoff, Pappe und Kartonschachteln zur Verfügung.

Zielsetzung.

Überlegtes Einrichten von Innenräumen

- Unterscheiden lernen, was notwendig ist und worauf verzichtet werden kann
- Möglichkeiten finden, um Räume angenehm wirken zu lassen
- Die Rolle der Farbe in der Innenarchitektur erfahren.

Die Planung der Studentenwohnung



Liebe Leserinnen und Leser!

Das Ende des Schuljahres (oder der Beginn der Ferien) ist nahe und die meisten KollegInnen sind wie immer um diese Zeit mit Projekten, Projektwochen, Ausstellungen, Schulfesten u.ä. überbeschäftigt. Die Sommerferien geben

dann wieder Zeit, sich nicht nur dem persönlichen Wohlbefinden zu widmen, sondern Gedanken und neue Ideen für die Zukunft zu sammeln.



Für den BÖKWE wird das nächste Jahr ein wichtiges sein, da er am 10. Mai 1956 gegründet wurde und somit im Mai 2006 seinen 50. Geburtstag feiern wird.

1956 war – nach dem Staatsvertrag – das Gründungsjahr vieler österreichischer Institutionen. Doch ein halbes Jahrhundert durchzustehen ist für einen völlig unabhängigen Verband eines in der Fächerhierarchie der Schule unterprivilegierten Bereiches doch recht erstaunlich. Unser Dank gilt allen Mitgliedern der fünf Jahrzehnte, die schon allein durch ihre Mitgliedschaft beigetragen haben, den Bestand unserer Fächer bis heute immerhin zu sichern. Oft genug gab es Zeiten, in denen bildnerische Erziehung und erst recht Textiles Gestalten und Werkerziehung nicht nur auf der Kürzungs- sondern auch auf der „Abschussliste“ standen.

Das 50-Jahre-Jubiläum könnte Anlass sein, auch viele junge KollegInnen für den BÖKWE zu begeistern. Wir werden im Jubiläumsjahr

eine Fachtagung veranstalten, deren Schwerpunkt nicht nur unsere Fachbereiche in allen Schultypen Österreichs sein werden, sondern an der auch internationale Tendenzen der kulturellen Bildung vorgestellt und diskutiert werden sollen.

Die Tagung wird vom 3. bis 6. Mai 2006 in Graz stattfinden, und wir bitten alle KollegInnen, diesen Termin schon jetzt in ihrem Kalender zu vermerken sowie ev. erforderliche Unterrichtsfreistellungen frühzeitig zu beantragen. Genaue Informationen wird es in der BÖKWE-September-Ausgabe und natürlich auf www.boekwe.at geben.

KollegInnen, die besonders interessante und innovative Projekte dokumentiert haben oder in nächster Zeit durchführen werden sind eingeladen, diese in digitaler Form für eine Präsentation an der Fachtagung anzumelden. Die endgültige Auswahl wird dann vom Tagungsteam unter Beachtung des Programms durchgeführt. Bis zur Bekanntgabe der Ansprechpartner steht info@boekwe.at für Kontakte zur Verfügung.

Wir freuen uns auf eine rege Mitarbeit und Teilnahme und einen kräftigen Mitgliederzuwachs!

Schöne Ferien wünscht Ihre

Ulrike Brunner

wir davon aus, dass es sich um ein kalkuliertes Bild handelt, dem ein intensive Planung vorausgegangen ist, um ein Bild, mit dem eine bestimmte Absicht verbunden ist.⁹⁾ Wir würden es wegen seiner Künstlichkeit entweder der so genannten künstlerischen Fotografie oder der Werbung zu ordnen.

Prädikat

Was allerdings mit dem Bild genau kommuniziert werden soll, lässt sich ohne zusätzliche Information nicht sagen. Bilder sind lediglich Prädikate⁹⁾, wer mit ihnen kommunizieren will, muss den Gegenstand, über den das Bild ist, mitliefern. Dies geschieht in der Regel explizit durch die Bildunterschrift oder implizit durch den jeweiligen Zusammenhang. Dieses Bild wurde mit der Unterschrift „Ausgesucht“ in einer Werbeanzeige (Kontext) der schwedischen Alkoholvertriebsgesellschaft (Systembolaget) verwendet (s. Abb. 2). Wir erkennen das Genre Werbung am Zusammenhang (Plakatwand, Anzeige in einer Zeitschrift, Flyer, Plakat in einem Schaufenster) und an der Gestaltung. Damit sind wir uns sicher, dass uns etwas mitgeteilt werden soll im Sinne von: kauft unsere Produkte, vertraut unserem Service o.ä.... Aber was genau?

Widersprüchliches

Bild: Das Bild zeigt einen Mann, der eine Flüssigkeit ausspuckt, dies erkennen wir, weil wir schon anderswo ähnliche Highspeed-Aufnahmen gesehen haben. Offensichtlich ist es Wein; denn er hält ein Weinglas in seiner linken Hand. Die Interpretation Weinglas – wir verwenden spezielle Gläser für unterschiedliche Getränke – macht aus der unspezifischen Interpretation Flüssigkeit die spezifische Interpretation Wein. Mit Hilfe des Glases deuten wir also die Flüssigkeit, ein anderes Glas würde ein anderes Getränk „bedeuten“. Das ergibt sich aus der räumlichen Nähe im Bild und unserem Wissen, dass aus Gläsern getrunken wird und wir in der Regel den Mund nicht vollnehmen und dann das Glas wechseln.⁷⁾ Der Hintergrund ist neutral wie in einem Fotostudio. Wir können am abgebildeten Raum nicht erkennen, wo und was der Mann ist. Wir spucken was aus, wenn es uns nicht schmeckt. Wir schließen: Dem Mann schmeckt der Wein nicht. Allerdings spuckt er ihn ziemlich manieriert aus. Text: Unter dem Bild steht „ausgesucht“ – das scheint der Botschaft des Bildes zu widersprechen. Wie kann ein Wein ausgesucht sein, der offensichtlich nicht mundet? Von einer Firma, die sich ansonsten immer zugute hält, nur beste Qualität anzubieten? Die Aussage des Bil-

des passt nicht mit der des Textes zusammen. Verstehen bedeutet, diese Lücke zu schließen. Wir können sie schließen, weil wir wissen, dass Weintester bei der Weinprobe auch die beste Qualität wieder ausspucken, um nicht betrunken zu werden. Hier wird ausgespuckt, um auszusuchen. So wird das Ausspucken zu einem Zeichen für besondere Qualität. Wir verstehen dieses Bild und seinen Untertitel, indem wir beide in einen Zusammenhang bringen, in dem sie jeweils einen Sinn haben.

Kommunikationsökonomie

Kommunikationsökonomisch betrachtet lässt sich eine generelle Formel aufstellen: *High context – low content Low context – high content*. Je weniger bekannt der Zusammenhang ist, desto mehr Informationen muss eine Äußerung enthalten und desto regelbasierter muss sie formuliert sein, um verstanden zu werden, je klarer der Zusammenhang ist, desto geringer kann die Information ausfallen und desto „freier“ kann sie formuliert werden. Wenn wir Leuten zuhören, die in einem Raum miteinander umgehen, ohne dass wir sie sehen können, verstehen wir kaum, wovon sie sprechen. Aus der Kunstgeschichte kennen wir die Problematik, dass zu gewissen Gemälden die Legende, also die Anweisung, wie sie zu lesen sind, verloren gegangen ist; die Forschung versucht in diesen Fällen den Kontext zu rekonstruieren, um daraus den Sinn zu erschließen.⁸⁾

Nicht selbstverständlich

Es stellt sich hier die Frage, warum in der Werbung, die ja doch eine eindeutige Botschaft hat und unbedingt verstanden

werden soll, Formulierungen gewählt werden, die sich nicht sofort und von selbst verstehen, warum eine Lücke zwischen Text und Bild geschaffen wird. Warum wählt die Firma nicht eine Reihe von Weinflaschen als Illustration für die Aussage „Ausgesucht“, oder noch besser, warum wählt sie nicht ein Bild mit Weinflaschen und dem Text: *Wir wählen für Sie nur die besten Weine aus. Oder Unsere Weine sind ausgesucht gut? Oder sie bleibt bei dem Bild mit dem Weintester, platziert ihn in eine eindeutige Umgebung, etwa in einen Weinkeller, und schreibt darunter: Weintester bei der Arbeit. Unsere Weintester scheuen keine Mühen, um für Sie die besten Weine zu finden!?* Offensichtlich sollen die Betrachter nicht sofort verstehen, was gemeint ist. Dafür kann es zwei Gründe geben:

1. Aufmerksamkeit:

Wenn der Betrachter dazu gebracht werden kann, die beiden Aussagen als Rätsel anzunehmen, wird er aktiv, bleibt mit seiner Aufmerksamkeit einen mehr oder weniger langen Moment bei der Sache (*Interpretationsversuch*) und hat dann eine eigene Bedeutung konstruiert, die er länger behält und vielleicht sogar anderen weitererzählt. Praktiker sagen, dass eine Anzeige *spannend* sein muss, damit die Betrachter bei der Sache bleiben. Spannung entsteht immer dann, wenn wir eine Situation vor uns haben, deren Ausgang offen ist⁹⁾, ein Rätsel ist so lange spannend, so lange die Interpretationen offen sind.¹⁰⁾

2. Sozialsystem:

Die Lücke, die sich zwischen dem Bild und dem Text auftut, kann nur schließen, wer weiß, wie Weinproben ablaufen. Dieses

⁹⁾ Woran merken wir, dass dieses Bild kein Zufallsprodukt ist? Strahl, der aus dem Mund kommt, wie das Glas gehalten wird, dass der Strahl genau in die Bildecke geht, Hintergrund, Beleuchtung, Highspeed-Aufnahme, Schwarzweißfoto...

⁶⁾ Darauf hat schon Ende des 19. Jahrhunderts der russische Linguist und Literaturhistoriker Alexander Potebnja hingewiesen: „Das Bild ist ein unveränderliches Prädikat veränderlicher Subjekte, ein konstantes Mittel der Attraktion für wechselnde Apperzeptionen“ (A. P. in: Bemerkungen zur Literaturtheorie, S.314, zitiert bei Viktor Sklovskij: Theorie der Prosa (FISCHER TASCHENBUCH VERLAG) Frankfurt am Main (1984) S. 7. Klaus Sachs-Hombach kommt, offenbar ohne A. Potebnjas Aussage zu kennen, in seinem Aufsatz: „Bild und Prädikation“, in ders. (Hrsg.) (2001) Bildhandeln, SCRIPTUM VERLAG Magdeburg, S. 55–76, zu einem ähnlichen Ergebnis.

⁷⁾ Wobei wir als gewitzte Werbekonsumenten durchaus wissen, dass das konkrete Fotomodell vermutlich Wasser ausspuckt, trotzdem verstehen wir, was mit dem Bild „gesagt“ werden soll.

⁸⁾ Huber, Hans Dieter (2003): Irritierende Bilder - Wie verstehen wir, was wir sehen? in: Sachs-Hombach, Klaus (Hrsg.) (2001): Bildhandeln, SCRIPTUM VERLAG Magdeburg, S. 129–148

⁹⁾ Sportübertragungen, mit knappen Ergebnissen, Kriminalromane &c.

¹⁰⁾ Fernsehwerbespots sind oft so konstruiert, dass wir sie erst nach mehrmaligem Anschauen verstehen. Vgl. auch Billmeyer/Sottong: *Test it! Rauchzeichen zu Werbebildern*. In BDK-Mitteilungen 4/2001

Wissen ist kulturabhängig, es unterscheidet die Weinkenner von denen, die nichts davon verstehen – ein Kind unter zehn versteht dieses Bild vermutlich nicht.¹¹⁾ Dieses Wissen schließt die einen ein und damit andere aus, es ist systembildend. Verstehen macht – so gesehen – nicht nur Spaß („Ich habe das Rätsel gelöst.“), sondern auch einen kleinen Unterschied („Ich gehöre zu denen, die das verstehen.“). So wird verständlich, warum nicht alle Botschaften so formuliert werden, dass sie sofort von allen verstanden werden. Die Werbung hat sich mittlerweile so entwickelt, dass die Adressaten bei leicht verständlicher Werbung denken: *die halten uns wohl für ziemlich blöd. Wenn wir allerdings gar nichts verstehen, fühlen wir uns ausgeschlossen und reagieren entsprechend verärgert.*¹²⁾

Geheime Zeichen

In Geheimgesellschaften dienen Zeichen dazu, anderen Mitgliedern mitzuteilen, dass man selber dazu gehört. Selbstverständlich sollen diese Zeichen nur den Eingeweihten verständlich sein. Das Deuten der Zeichen schließt also einen bestimmten Personenkreis ein, alle andern aus. Die Uneingeweihten sehen entweder gar kein Zeichen oder sehen seine tiefere Bedeutung nicht. Diese Zeichen funktionieren dann am besten, wenn die anderen nicht wissen, dass es sich um (geheime) Zeichen handelt, denn sonst könnten sie sich ja um eine Entschlüsselung und damit um ein Verstehen bemühen.

Kunst verstehen

Die vordringliche Aufgabe moderner Kunst liegt nicht in der Kommunikation, sondern darin, alternative und neue Sichtweisen zu entwickeln und anzubieten. Jede nicht richtig verstandene Äußerung ist – so gesehen – eine eigene Weltsicht. Kunstwerke, die schwer oder unverständlich sind, erfüllen ihren Zweck in der Regel besser als solche, die leicht verstanden werden. Die moderne Kunst ist – zumindest in den

Augen vieler – nicht leichtverständlich, darauf ist sie stolz. Sie trägt ihre Schwerverständlichkeit wie ein Banner vor sich her.¹³⁾ Aber interessant: vielleicht ist das gar nicht so, möglicherweise ist sie über weite Strecken nicht *zu schwer*, sondern *zu leicht* zu verstehen und viele meinen nur, es müsste mehr dahinter sein. Vor dem Hintergrund betrachtet, dass Bilder lediglich Prädikate sind, können wir die Kunst als Bilder oder allgemeiner als Äußerungen verstehen, bei denen der Betrachter die Freiheit hat, das, worum es geht, jeweils selbst einzusetzen, und das weitgehend nach Lust und Laune.¹⁴⁾ So erklärt sich relativ leicht, warum Kunstwerke so überraschend vielschichtig erscheinen und für viele gar unergründlich sind. Wer sich hierbei nicht auf sich selbst verlassen will, der orientiert sich an der umfangreichen Kunstbegleitliteratur. Diese erzeugt enorme Textmengen mit schwerverständlichen und tiefphilosophischen Sätzen, um zu zeigen, dass scheinbar leicht verständliche Werke eine enorme Tiefe besitzen. Kunstwerke, die leicht verstanden werden, werden in einen Kontext gestellt, der zeigt, dass das Verstehen nur scheinbar einfach ist. Dem uneingeweihten Betrachter wird so gezeigt, dass er auf sein eigenes Verständnis hereingefallen ist, dass er aus Unwissen meint, schon verstanden zu haben, wo es viel mehr zu verstehen gibt. Normalerweise wird dies dadurch erreicht, dass gleich mehrere Gegenstände genannt werden, über die das Kunstwerk ist und die sich widersprechen. Hier ein zufällig herausgegriffenes Beispiel für ein derartiges Verfahren:

„Das Nebensächliche erzeugt eine Stimmung des Unbehaglichen oder Traumhaften bei gleichzeitiger Schönheit in der Farbkomposition... Er addiert die Motive und entzieht doch zugleich die alltäglichen Szenen einer schnellen Lesart. Seine Bilder scheinen nach dem Zufallsprinzip zusammengefügt, wirken paradox und doch irgendwie sinnvoll... Aus-

*tauschbar und doch zusammengehörig sind die Motive auf seinen Bildern... Die Bilder enthalten Katastrophen, und doch geht es nicht ums Zerschlagen, sondern den Zusammenhalt der Farben, die betörenden Töne.“*¹⁵⁾ Es entstehen so Interpretationszwischenräume, die sich nicht schließen lassen.¹⁶⁾ Das „Na und?“, das modernen Kunstwerken von den so genannten Laien oft entgegen gehalten wird, bezieht sich bei weitem nicht immer auf das „Das kann mein Fünfjähriger auch“, sondern vor allem darauf, dass sich der „Witz“ nicht erkennen lässt. Das Kunstwerk erscheint banal, weil es schnell verstanden wird und nichts anbietet, an dem es sich lohnt, sich um ein Verständnis zu bemühen.

Fortsetzung auf Seite 22

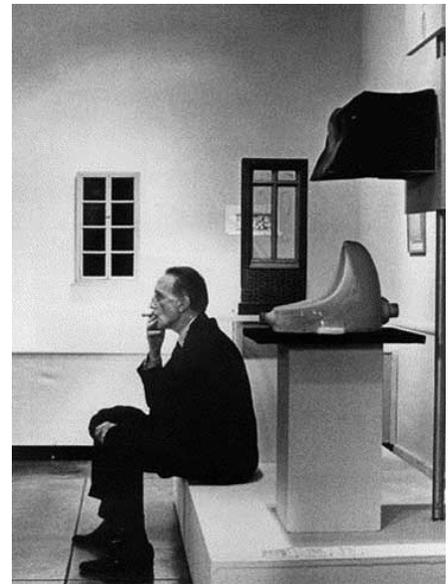


Abb. 3

Abb. 4



¹¹⁾ Kleinere Kinder verstehen vermutlich nicht einmal, dass eine Flüssigkeit dargestellt wird, weil sie Highspeed-Aufnahmen nicht kennen.

¹²⁾ Witze erzählen und verstehen erfüllen einen ähnlichen Zweck.

¹³⁾ Vgl. zu den Strategien, die hier im Kunstsystem zu Einsatz kommen: Wolfgang Ullrich: *Tiefer hängen. Über den Umgang mit der Kunst.* Berlin (Verlag Klaus Wagenbach) 2003 und Christian Demand: *Die Beschämung der Philister. Wie die Kunst sich der Kritik entledigte.* Springe (zu Klampen Verlag) 2003

¹⁴⁾ Eine Zeitlang war es üblich Kunst mit „ohne Titel“ zu betiteln.

¹⁵⁾ Helga Meister über Stefan Ettlinger in: *Kunstforum international*, Bd. 162, Nov.-Dez. 2002 S. 322 ff

¹⁶⁾ Mein Eindruck ist, dass dieses Spiel schön langsam zu Ende geht, damit wird sich dann notgedrungen auch die Kunst verändern; denn es ist bisher zentral.

Gerlinde Saueremann

„Raum“

Das fächerübergreifende Schulprojekt

Jedes Kind wächst heute mit den Medien auf und hält es für selbstverständlich, mit den Augen einen Fernsehfilm aus Amerika zu sehen, mit den Ohren Ö3 (oder FM4) zu hören und gleichzeitig mit seiner Familie Abend zu essen... oder: die sinnliche Einheit von Raum-Zeit ist zerbrochen.

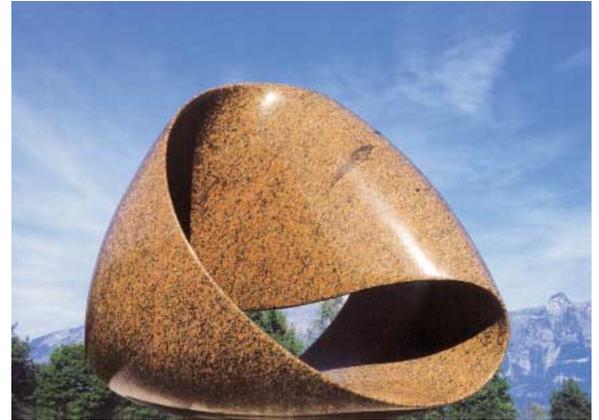
Doch ist unsere/der Kinder Existenz Raum-Zeit-lich. Wegen der zentralen Bedeutung der Raumorientierung im praktischen Leben wurde in der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie in Feldkirch für das Schuljahr 2004/2005 ein fächerübergreifendes Projekt „Raum“ beschlossen. Die Orientierung im Raum garantiert ja unsere Existenz, das Raumbedürfnis der Schüler ist den Lehrpersonen sehr gut bekannt.

Das Teilprojekt hieß „Kunstraum – Raumkunst“ und wurde fächerübergreifend mit allen Klassen der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie Feldkirch im Kunstmuseum Liechtenstein in Vaduz durchgeführt.

Der Hauptsponsor war ein Schülervater (*Hypo-Investment Bank Austria* in Vaduz/Liechtenstein). Weitere Sponsoren waren das vks (Vorarlberger Kulturservice), der Elternverein und die Stadt Feldkirch. Die Koordination der einzelnen Aktivitäten lief über Frau *Fend-Wunsch*, der ich hiermit meinen herzlichen Dank aussprechen möchte. Dabei war es mir wichtig, im Sinne der Nachhaltigkeit direkt vernetzte Personen im lokalen Kontext zu gewinnen. Wichtig erscheint ja die Wirkung,

die aus einem solchen Projekt für die Eltern und Freunde der SchülerInnen entsteht. So kann der virtuelle Raum des TV/Video durch den konkreten Kontakt mit Originalkunstwerken und praktischen bildnerischen Tätigkeiten in seiner räumlichen und affektiven Wirkung zurück gelassen werden ...

Wie wichtig das Thema „Raumvorstellung“ in der entwicklungspsychologischen und pädagogischen Forschung ist, sieht man an der Vielzahl von Veröffentlichungen. So gibt es zum Beispiel die Stufentheorie nach *Fritz Stückrath*, die für Volksschulkinder besagt, „... dass der Raum in seiner Ausdehnung der Reichweite der kindlichen Bewegung angepasst ist. Er wird so weit aufgeschlossen, wie die Aktionen des Kindes reichen.“ Im Hauptschulalter dominiert die geometrische Struktur, wobei es den Kindern gelingt, an Einzelformen abstrakte Elemente wie Längen, Breiten und Winkelgrößen aufzufassen, wodurch eine spezifisch mathematische Betrachtung und Bearbeitung möglich wird ... Hinsichtlich des „Laufraums“ ist in diesem Alter eine Wegfigur entwickelt, die alle Daten enthält, die für die Orientierung benötigt werden. Die Bedeutung von Fähigkeiten zur räumlichen Orientierung betonen auch *Johnson & Myklebust*, die sich detailliert mit der Entwicklung des Körperschemas befassen: „Störungen der räumlichen Orientierungsfähigkeit hängen mit Störungen in der Erfassung des Körperschemas eng zusammen“. (*Johnson & Myklebust*, 1971, S. 345). Die Autoren emp-



Max Bill
(1908–1994)
Unendliche Schleife,
1994/95; Granit,
200 x 180 x 200 cm
(c) 2005 ProLitteris
Zürich

fehlen deshalb ein Orientierungstraining in der räumlichen Welt, das auf der Vermittlung verbaler Erfahrungen basiert. Besonders interessant in Bezug auf mangelnde Rechts-Links-Unterscheidung ist der von mehreren Forschern hervorgehobene, diesbezügliche Zusammenhang zu Lernschwächen wie Dyskalkulie und Legasthenie. Mit entsprechender Übung gelingt auch der Transfer von der Richtungsorientierung an unbelebten Objekten auf ein Blatt Papier besser. Dabei wird die Fähigkeit zur Veranschaulichung wichtig (*Thurstone's "space factor"*), die im Alter zwischen 7 und 14 Jahren stark zunimmt (s. auch *Bloom*, 1971), wobei zu beachten ist, dass (auch nach *Hofstätter*, 1971) im 9. Lebensjahr nur 50 % dieser Fähigkeit entwickelt zu sein scheinen und erst mit 15½ Jahren 80 % des Endwerts der Raumvorstellung erreicht sind. Jahrzehntelang war die Stufentheorie *Piagets* besonders beachtet, derzufolge die Wahrnehmung nicht vom sensomotorischen Kontext getrennt werden kann (*Piaget*, S. 525 f.), ... „wobei nicht das *Sehen*, die wesentliche Förderungskomponente (für die Entwicklung der Raumvorstellung, Anm. der Verf.) darstellt, sondern: ... die *Motorik*, die schon bei der Wahrnehmungs-

aktivität mitwirkt und daher schon bei der Wahrnehmung in die Konstruktion des Raumes eingreift, und als wesentliche Komponente beim Erarbeiten des vorgestellten Bildes und folglich auch der anschaulichen Raumvorstellungen erscheint...“ (Piaget, S. 67). Besonders hervorzuheben ist, dass (nach Piaget) räumliche Vorstellungen durch Verinnerlichung gegenständlicher Handlungen aufgebaut werden. Berühmt geworden ist sein Drei-Berge-Versuch zur räumlichen Orientierung, bei der das Kind sich aus seiner egozentrischen Perspektive lösen und andere Beobachtungspunkte einnehmen soll.

Die neueren Forschungen beziehen sich im Wesentlichen auf die Niveautheorie (s. z.B. Crowley, 1987, Jaime & Gutierrez, 1990; Nasser, 1990). Dabei werden unterschieden:

- Niveaustufe: Räumliches Denken (d.h. anschauungsgebundenes Denken, engl. „visualization“)
- Geometrisch räumliches Denken, d.h. die Analyse geometrischer Figuren und Beziehungen (engl. analysis)
- Mathematisch geometrisches Denken mit einem ersten Ableiten und Schließen (engl. informal deduction)
- Logisch mathematisches Denken bzw. geometrisches Schließen/Deduktion und logische Trennung in der Geometrie (engl. formal deduction)
- Strenge, abstrakte Geometrie oder logische Trennung in der Mathematik (engl. rigor)

Zur Schulung des räumlichen Anschauungsvermögens

„Niemand kann redlich behaupten, er fördere die Intelligenz seiner SchülerInnen nach bestem Wissen und Vermögen, wenn er das Raumanschauungsvermögen vergisst“. (Klaus Ulshöfer 1986, S. 74)

Die lebenspraktische Bedeutung der Raumvorstellung kann durch gezielte Schulung richtig bewertet und gefördert werden. Die räumliche Vorstellung können wir direkt durch verschiedene Aktivitäten trainieren. Dazu gibt es ca. 40 Veröffentlichungen, die dies belegen. Dabei kommt es zu einer deutlichen, geschlechtsunabhängigen Verbesserung der räumlichen Fähigkeiten, wobei der Leistungszuwachs beim weiblichen Geschlecht deutlicher ist.

Als besonders geeignete Trainingsbereiche werden üblicherweise das Erstellen von Tangrams, das Zusammensetzen von Körpern und Würfeln, von denen dann Skizzen und Zeichnungen hergestellt werden, sowie Aktivitäten wie Falten, Pausen und Auslegen, z.B. im Werkunterricht, genannt. Die Darstellende Geometrie kann durch anregende Aufgaben bereits in relativ kurzer Zeit (wenigen Unterrichtsstunden, s. Ulshöfer, 1986) eine Verbesserung des räumlichen Anschauungsvermögens bewirken. Auch spezielle Computerprogramme mit Simulationen von Modellen, Rotationen dreidimensionaler Körper, und ähnliches, fördern nachweisbar diese Fähigkeiten.

Alle Fächer haben darüber hinaus mehr oder weniger direkte Beziehungen zur realen Umwelt, wobei wir es mit Vorstellungen von vorwiegend sinnlichen Abbildern des uns umgebenden Raumes zu tun haben. Im Geographieunterricht werden geographische Sachverhalte und Objekte in ihrer räumlichen Anordnung betrachtet. Das Erstellen von Landkarten durch die Schüler nach Ermittlung der Gestalt von Bergen, Flüssen usw., kann die räumliche Anschauung besonders entwickeln. Auch beim Chemie- und Physikunterricht werden Raumvorstellungen in einem hohen Maße benötigt, so etwa beim Unterricht über den Aufbau der Atome oder Moleküle oder bei der Struktur von Kristallen. Schüler könnten zum Beispiel Strukturmodelle selbst

erstellen. In der Biologie wird eine Vorstellung über den Bau von Zellen oder die Beziehungen unter den verschiedenen Spezies ohne gute räumliche Orientierung nicht leicht fallen. Im Fach Deutsch werden durch Gegenstandsbeschreibungen Inhalte zur Raumvorstellung verbalisiert. Der Geschichtsunterricht wiederum befasst sich mit dem Raum des kollektiv Gelebten in der geschichtlichen Dimension.

Werk- und Technikunterricht dürften, wie schon gesagt, die stärksten Zusammenhänge mit dem räumlichen Vorstellungsvermögen zeigen. Das beginnt beim zeichnerischen Planen von Werkstücken, über das Stückrath (1968, S. 75) anhand eines Versuchs berichtet.

In der Bildnerischen Erziehung geht es nicht nur beim Skizzieren und perspektivischen Darstellen um räumliches Vorstellen (siehe Unterrichtsskizze von Krug et al., 1987). Besonders bei der räumlichen Verfremdung wird diese Vorstellung geschult und gelehrt, welche Rolle mathematisch-räumliche Gesetzmäßigkeiten bei der perspektivischen Darstellung spielen, wobei die Werke von M.C. Escher als Beispiel herangezogen werden könnten. In der Mehrdeutigkeit der Wahrnehmung (s. Gombrich, Kunst und Illusion, S. 204 ff.) finden wir ein unermessliches Feld von möglichen Beobachtungen in der Kunst, von denen Paradoxie wie in Piranesis „Carceri“ ein besonders aufregendes Kapitel darstellen, wobei wir auch auf die jahrhundertelangen Versuche von Künstlern verweisen, Raumillusion zu erzeugen. Ein Bild wird darüber hinaus niemals der Wirklichkeit zum Verwechseln ähnlich sein (s. Gombrich, S. 209).

Das Teil-Projekt Raumkunst-Kunstraum

Wir haben uns mit unserem Teilprojekt des diesjährigen Schul-

projekts „Raum“ die Förderung der visuell bildlichen Komponente der Vorstellungen, sowie die Befähigung zum Benutzen visueller Hilfen beim Problemlösen als Ziele gesetzt, welche in Hinsicht auf die im Projekt integrierten Kinder zwischen 11 und 14 Jahren definiert wurden. Wir haben bewusst Kinder der Hauptschule ausgewählt, weil diese schon eine differenzierte Raumwahrnehmung haben und die Raumerlebnisse konkreter überprüfen können als Volksschulkinder.

Die Schüler der ÜHS (Übungshauptschule) fallen nach *Piagets* Entwicklungsmodell in die Phase der *euklidischen Raumvorstellungen* (ab ca. 7–12 Jahren) hinein. Diese entwickelt sich parallel zu den projektiven Raumvorstellungen, die sich etwa auf die Verkürzung von Geraden beim Schrägbild, die Erfassung von Perspektive und deren Koordination, das Verständnis von Schattenprojektion (Ellipse als Projektion eines Kreises) und für den Einblick in Schnittoperationen und Flächenabwicklungen bezieht.

Die drei Ebenen der euklidischen Raumvorstellung (*Piaget, Inhelder & Szeminska, 1974*) betreffen die qualitativen Operationen, d.h. die zentralen Bereiche der Invarianz und Kongruenz, die einfache Metrik mit mehrdimensionalen Längenmessungen und dem beginnenden Messen von Winkeln und Flächen, sowie die Ebene der Flächen- und Volumenberechnung, die durch das Koordinationsinstrument der mathematischen Multiplikation die logische Multiplikation sowie das einfache Messen ergänzt. (*Piaget et al., 1974, S. 454*).

Die genaue Beobachtung und Sammlung von Sinneseindrücken über Dimensionen, Texturen, Transparenz, Materialien zusammen mit einem praktischen Teil war die Grundlage für eine Sensibilisierung des Emp-

findens von Raum. Die Kinder sollen befähigt werden sich im „Raum“ sicher zu bewegen, sich sprachlich über diese Erlebnisse ausdrücken und darüber kommunizieren zu können. Dabei bleiben die eigenen Körpermaße der wesentliche Maßstab der Raumerfahrung. Nachdem auch „Kunstraum“, in diesem Fall der Kunstraum des Liechtensteinischen Kunstmuseums in Vaduz, ein Thema war, kam auch das Erlebnis dieses speziellen, „hieratischen Raums“ und dem daraus folgenden realen Raumerleben unter Hinweis auf den allgemeinen „Kunstraum“ zum Tragen.

und Traumraum wieder in Erinnerung rufen können. Sie sollten dadurch befähigt werden, die Raumvorstellung und den Erinnerungsraum besser verfügbar zu machen.

Die Klassen begannen im Ausstellungsraum mit dem Thema „Das Öffnen des Raums“.

Dort ging ich (bei den älteren Schülern) auf die *Raumkunst „natura“* von *Lucio Fontana* ein. Dies ist ein annähernd kugelförmiges Bronzeobjekt mit noch deutlich erkennbaren Fingerabdrücken des zugrunde liegenden Lehmmodells, innen



Die Durchführung der integrierten Führungen:

Ausgegangen bin ich von der Vorstellung, dass die Schüler die Räume spüren können, Reisen in die eigenen Innenräume unternehmen dürfen, einem Fantasieraum nachspüren sollen, Traumerleben

hohl, wobei sich der Innenraum organisch mit einer kleinen runden Höhle öffnet.

„Habt ihr schon so etwas gesehen?“... „Ja, z.B. eine Eichel, eine Nuss, ein Meteorit, ein Himmelskörper“ waren die Antworten.

Lucio Fontana:
Raumkunst „natura“

Wir werden hier Räume erleben: welche Räume gibt es noch in der Ausstellung „Das Öffnen des Raums“? „Schaut und beobachtet genau, es ist so eine Art Detektivarbeit...“ war meine Empfehlung an die Schüler.



Robert Mangolds
Rahmen

Zur Illusion von Raum beschäftigten wir uns mit allen Klassen mit Robert Mangolds Werk. Die Schüler beobachteten am Boden sitzend während ca. 2 Minuten die Paneele und beschrieben dann

Papierstreifen-Modell der „unendlichen Schleife“



ihre Wahrnehmungen, unter denen Wahrnehmungstäuschungen wie Bewegungssehen, (die beiden „Rahmen“ öffnen sich und geben Zugang zu einer direkt dahinter liegenden weißen „Welt“/Wand), Farb-Simultankontrast, Hell-Dunkelkontrast, farbige Nachbilder genannt wurden. In der zweiten Beobachtungsphase sollten sie untersuchen, warum das so erscheint oder den Versuch machen, die spezifische Abhängigkeit von Wahrnehmung und vorliegendem Objekt zu erkennen. (Die Schüler nannten dabei: spitze/stumpfe Winkel, das Fehlen von rechten Winkeln im Inneren, Verbindung zum Sehen von Schrägen in der perspektivischen Darstellung und anderes). Das Angebot, diese Beobachtungen stillschweigend zu machen, wurde von allen Schülern sehr gut angenommen und es gab genug spontane Rückmeldungen.

Der wesentliche Teil der Arbeit wickelte sich in der *Hilti Art Foundation* ab (im KML bis 22. Mai des Jahres zu sehen). Wieder spürten die Schüler Raumkunst auf und bevorzugten *Max Bills*: „Die unendliche Schleife“ (1994/95), s. Abb. Seite 7.

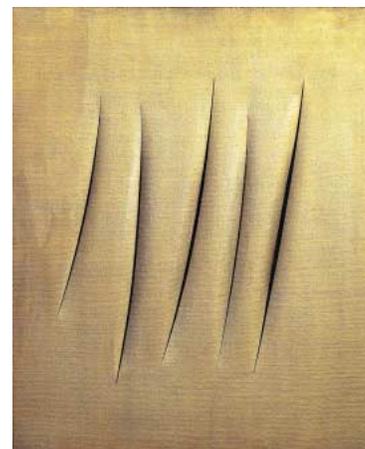
War das nun eine Darstellung von vorne und hinten gleichzeitig? Oder ein rundum erlebbarer Raumkörper? Unendlichkeit zwei- und dreidimensional! Die Schüler stellten mit einem Papierstreifen ein Modell her, an dem wir dann das mathematische Paradox „vom zweidimensionalen zum dreidimensionalen Gegenstand“ beleuchteten, sowie auch die Bedeutung der „Einflächer“ bei *Max Bill*. Mit den Fingerspitzen erkundeten wir am Modell, wie der Standpunkt des Beobachters nichts an der „Unendlichkeit“ der Form ändert. Wir trafen über den Tastsinn auf die Simultanität der Darstellung von verschiedenen Raumrichtungen.

Mit den jüngeren Schülern machten wir manchmal das Experiment mit dem langen Faden, der eindimensional (ausgespannt)

oder dreidimensional (als Kreis geschlossen, in dessen Mitte ein Kind steht, wodurch Innen- und Außenraum entsteht), erfasst wird. Es ging dabei auch darum, zu erleben, wie Raumvorstellung am Menschen Maß nimmt, wobei die Körperproportionen eine Rolle beim Erleben der Raumgröße spielen: das Raumgefühl hängt mit dem „Wir“ zusammen, es wird aber auch abstrakt als Innen-Außenraum erfahren. An diesem Beispiel erlebten wir das Kontinuum von Raum in seinen verschiedenen Faktoren.

Mit zwei der höheren Klassen beschäftigten wir uns im Ausstellungsraum der zeitgenössischen Künstler der *Hilti-Art Foundation* mit dem Klangraum, wobei der Zusammenhang zwischen akustisch erschlossenem Raum, Schallentwicklung und Klangraum erkundet wurde. Die Schüler maßen in Schritten die Größe des Klangraums, der durch verschiedene „Instrumente“ (wie Schlegel auf Messing schlagen, u.ä.) entstanden war. Durch die Mitarbeit der Lehrer konnten wir verschiedene Vernetzungen herstellen, so zum Beispiel zur Biologie (Wale haben einen 10 km weiten Klangraum).

Bei der großen Anziehungskraft, die *Günther Ückers* Nagelbild ausübte, wurde es leicht, die Vertiefung zu Licht-Schatten-Raum-



Lucio Fontana (1899–1968):
Concetto spaziale – Attese,
1962; Leinwand, 82 x 65cm.
(c) 2005 Fondazione Lucio Fontana

wirkung einzubauen. *Lucio Fontana* mit 2 „conceiti spaziali“ („Attese“, 1962, „Attese“, 1965) und *Piero Manzoni* mit „Achrome“ (1959/60) boten dann mit den ausgestellten Werken den Anreiz zu praktischen Arbeiten im Schulungsraum des KML.



Piero Manzoni (1933–1963):
Achrome, 1959/60;
Baumwolle, 58 x 73 cm.
(c) 2005 ProLitteris, Zürich

Dabei ging es den Schülern leicht von der Hand, mit den unbunten Farben „Weiß“ und „Grau“ Räume zu kreieren, Reliefs durch Faltenwürfe herzustellen, Oberflächen zu differenzieren, Faltenwerke, (siehe auch „pliage“ C 129, 2003 von *G. Honegger*), Schichten, Transparenzen zu gestalten.



Gottfried Honegger:
Pliage C 149, 2003;
Aluminium, 80cm hoch.
(c) 2005 Gottfried Honegger

Diese Handlungsabläufe, die im Alter von 10–12 Jahren eines erheblichen Maßes an räumlicher und zeitlicher Organisation bedürfen, verlangten von den Kindern eine Auseinandersetzung in der Arbeitsrealität mit den Elementen „Raum“, „Zeit“ und „Handlung“. Trotz der sehr beschränkten Zeitspanne von ca. 20 Minuten ergaben sich sehr positive Rückwirkungen auf das schon in der Ausstellung Erlebte. So z.B. weitere Reliefs, räumliche Schichtungen, Überlagerungen, Verdeckungen, Texturen und räumliche Durchdringungen.

Zurück in den Räumen der *Hilti Art Foundation* ordneten die SchülerInnen entweder über den „Chinesischen Korb“ oder Wort-

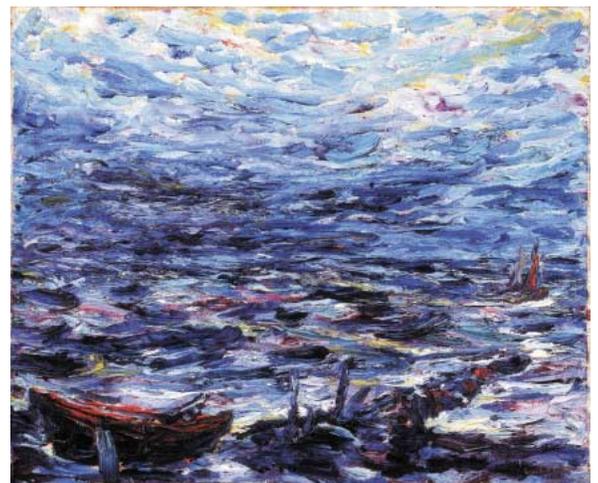


täfelchen („hinten“–„vorne“, „oben“–„unten“ usw...) in Kleingruppen Kunstwerke zu. Bei der allgemeinen Besprechung legte



ich bei meinen Erklärungen besonderen Wert auf Umriss, Tiefenlinien, Seitenflächen, Kanten, Elemente der Raumdarstellung (vorne, hinten), die Horizontlinie (z.B. in *Emil Noldes* „Dunkles Meer“, 1909), auf die proportionale Verkürzung (z.B. in

Emil Nolde (1867–1956): Dunkles Meer, 1909; Leinwand, 71 x 87 cm.
(c) 2005 Nolde-Stiftung Seebüll



L. Feiningers „Raddampfer“ (s. Abb. Seite 12), 1913), sowie auf Fluchtpunkt, Farbperspektive, und räumliche Überschneidungen.

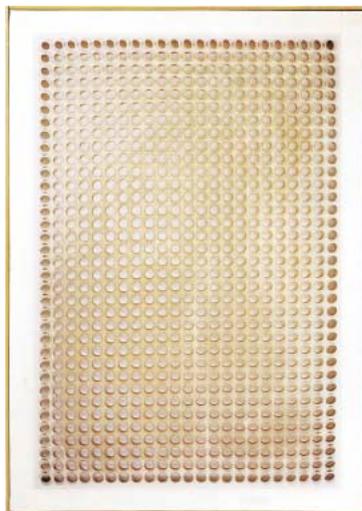
Die Raumillusion in der klassischen Moderne behandelten wir kurz bei L. Fontana, A. Giacomettis „Quatre Femmes sur Socle“ (1950), während Licht und Schatten als raumbildende Elemente bei G. Ücker, Dadamaino



Lyonel Feiniger (1871–1956): Der Raddampfer I, 1913; Leinwand, 80 x 100 cm. (c) 2005 ProLitteris, Zürich



Alberto Giacometti (1901–1966): Quatre Femmes sur Socle, 1950; Bronze, 75,5 x 41 x 16 cm (c) 2005 ProLitteris, Zürich



Dadamaino (1935–2004): Volume a moduli sfasati, 1960; Plastikfolie, gestanzt, 100 x 70 cm. (c) 2005, Nachlassverwaltung Dadamaino

„Volume a moduli sfasati“ (1960) und der Farbraum bei M. Rothko, „Ohne Titel“ (1956), sowie der mystische Raum bei P. Klee, „Märchen“ (1926), der transzendente Raum bei P. Mondrian, „Tableau VIII, with yellow, red, black and blue“ und die surreale Raumwelt bei Max Ernst „Le Paradis“ (1927), zum Tragen kamen. (s. Bilder rechte Seite)

Eine „Kognitive Landkarte“ als Verstärkung der erlebten und erfahrenen Kunst-Räume und künstlerischen Raum-Darstellungen wurde von den Schülern anschließend in der Schule ausgeführt. Die Schüler konnten zum Teil auch im Deutschunterricht ihre Erlebnisse im KML zu Papier bringen; einige der Erlebnisberichte sehen Sie untenstehend.

Die beteiligten Lehrpersonen antworteten auf einen kurzen Fragebogen. Gewünscht wären eine intensivere Vorbereitung solch eines Projekts einige Zeit zuvor in der Schule, mehr Zeit für die Veranstaltung im Museum und fast alle betonten den Bezug der museumspädagogischen Aktivitäten zum Regelunterricht sowohl als inhaltliche Erweiterung auch als Anregung.

Die Eltern hatten einige Wochen danach eine eigene museumspädagogische Führung. Somit schloss sich der Kreis zwischen allen Beteiligten an der Verbindungsstelle „Lernen im Museum“ und dem Thema „Raumkunst-Kunstraum“.

Schülerberichte aus der 4b ÜHS (Klassenlehrer Hr. Götsch)

Edith:

Kunstmuseum Liechtenstein:

Meine Klasse und ich besuchten am 19. April im Kunstmuseum Liechtenstein die „Hilti art Foundation“. Frau Dr. Saueremann führte uns durch das Museum

und erklärte uns den Hintergrund einiger Bilder. Von Paul Gauguin über Imi Knoebel bis zu Pablo Picasso konnte man alles im Museum begutachten. Das Thema der Ausstellung war, aus einer Fläche durch Illusion Raum zu erschaffen. Die Sinne wurden getäuscht durch die Farben und die Perspektive. Illusionen wurden auf viele verschiedene Arten erzeugt. Z.B. durch ein Nagelbild, eine Skulptur, einer endlosen Schleife aus Marmor von italienischen Künstlern gemacht, Werke Picassos, in denen er immer versucht hat, in einer Person zwei Personen zu integrieren und Tiefe, Räumlichkeit und Perspektive mit Hilfe der Primär- und Komplementärfarben zu gestalten. Anschließend hatten wir die Möglichkeit bei einem Workshop mitzumachen. Wir konnten mit dem Stanleymesser in Leinwände ritzen oder mit weißer Tapete, Watte, Heißkleber, Styropor usw. ein selbst erfundenes Bild gestalten. Mir hat dieser



Nachmittag viel Spaß gemacht und ich fand ihn interessant. Ich interessiere mich für Kunst und Künstler, und aus einer Fläche einen Raum gestalten war für mich beeindruckend. Am besten haben mir die Werke von Pablo Picasso gefallen, denn mir gefällt sein Stil sehr gut.

Rebecca:

Besuch im Kunstmuseum Liechtenstein:

Unsere Klasse besuchte im April die Ausstellung „Von Gauguin bis Imi Knoebel“. Die Malereien kamen aus der Stiftung Hilti art Foundation. Alle Bilder in dieser Ausstellung sollten Räume darstellen.

Da wir schon einmal eine Ausstellung besucht hatten (Kupka), war ich positiv überrascht, wie interessant diese räumlichen Bilder waren. Mit einfachen Holzplatten konnte ein Künstler Räume erstellen, die uns Menschen täuschen.



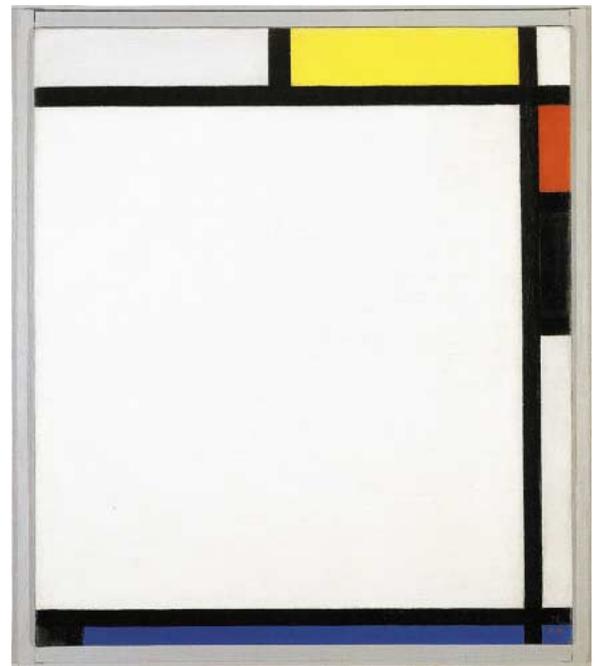
Paul Klee (1879–1940): Märchen, 1929; Aquarell auf Leinwand, 50,3 x 43,1 cm. (c) 2005 ProLitteris, Zürich



Bunte Farbmischungen gaben den Materialien den letzten Schliff. Die Bilder von Picasso, wo er sich mit seiner Geliebten darstellte, haben mich sehr inspiriert. Er hatte den zwei Gesichtern immer andere Farben gegeben.



Der Workshop hat mir jedoch fast am besten gefallen. Dort konnten wir unsere eigenen künstlerischen Fähigkeiten beim Zerschneiden von Leinwänden und beim Kleben von Stoff auf Karton unter Beweis stellen. Ich würde so eine Ausstellung wieder besuchen.



Sarah:
Kunstmuseum Liechtenstein:

Räume! Das ist derzeit das Projekt an unserer Schule, deshalb fuhr ich an einem Freitag ins Kunstmuseum Liechtenstein. Nach einer langen Busfahrt begrüßte uns Frau Dr. Sauer mann. Nachdem alle ihre Rucksäcke und Jacken verstaut hatten, begann die Führung. Zuerst in einem Raum mit zwei Rahmen, wo ein Künstler eine Raumillusion dar-

Piet Mondrian (1872–1944)
Tableau VIII with yellow, red, black and blue, 1925, Öl auf Leinwand, 49 x 41,5 cm. (c) 2005 Mondrian/Holtzman Trust



Max Ernst (1891–1976)
Le Paradis, 1927; Leinwand, 60 x 92 cm (c) 2005 ProLitteris Zürich

stellte. Fr. Sauer mann erklärte uns zu jedem Bild etwas. Als wir die Räume besichtigt hatten, konnten wir unserer eigenen Kunst freien Lauf lassen. Wir durften Muster in Leinwände schneiden und mit Karton und Stoffen Räume bilden. Nach dem

Dr. Gerlinde SAUERMANN



Geb. 1947 in Feldkirch, Vbg., 1965 Matura (humanist. Gym.); Studium Psychologie, Pädagogik, Kunstgeschichte in Innsbruck und Salzburg, tätig in psychologischen Instituten, mit sozial auffälligen Jugendlichen und im Hotelfach. 1972 Promotion. 1973–74 Unterricht in PE an Innsbrucker ORG. Bis 1977 Studien in Philosophie, Kunstgeschichte, vergleichenden Religionswissenschaften und Physik in Tübingen. 1978 Erforschung,

Erstellung und Aufnahme eines Katalogs der Inkunabeln und frühen Renaissancedrucke der Stadtbibliothek Feldkirch.

1979 nach Tropea/Kalabrien, seit 1980 Mitorganisation der BÖKWE-Symposien in Tropea. 1983 Heirat, Geburten der drei Kinder. Dolmetsch- und Lehrtätigkeit in Fachdeutsch und für Diplomdolmetscher.

1994/95 BE-Unterricht am BRG Bludenz, seit 2 1/2 Jahren freiberufliche Mitarbeiterin/Führungen und museumspädagogische Arbeiten mit Kindern tätig.

„Basteln“ führte uns Fr. Sauermann noch in den blauen Raum, wo wir einige Bilder erklären mussten. Mir haben manche Bilder gut gefallen. Trotzdem hat es mich nicht wirklich interessiert.

Manuel:

Ausflug in das Liechtensteiner Kunstmuseum:

Vor einigen Wochen machten wir mit unserer Klasse einen Ausflug in das Liechtensteiner Kunstmuseum. Als wir nach langer Bus-



Licht und Schatten verkörpern – durch Schlitzten der Leinwand

fahrt endlich ankamen, führte uns Fr. Dr. Sauermann als erstes in einen Raum, in dem unter anderem ein großes Holztor mit verzerrtem Rahmen an der Wand stand. Wir

starten nun einige Minuten auf das Holztor und gaben zu, dass es sich scheinbar öffnete. Später, die Treppe hoch, sahen wir eine marmorne Schleife, die Möbiusschleife, an. Man erklärte uns, dass dies ein Körper sei, der keine Ober- bzw. Unterflächen hat. Etwas später gingen wir in den „Grauen Raum“, gleich nebenan, der speziell mit dem Thema „Raum“ zu tun hatte. Wir sahen, unter anderem, zwei aufgeschlitzte Bilder, die Höhe und Tiefe ausdrücken sollten. Beide erinnerten mich an Fischkiemen.

In diesem Raum sahen wir ansonsten noch ein Brett, das verschieden dicht mit Nägeln übersät war. Dort, wo mehrere Nägel eingeschlagen worden waren, fiel mehr Schatten und dies verkörperte wiederum Tiefe. Anschließend wurden wir in den Keller geführt, in dem wir etwas basteln konnten. Einige, so wie ich, schlitzten mit Stanleyessern unsere selbst mitgebrachten Leinwände auf und versuchten, wie bei den „Fischkiemen“ Licht und Schatten zu verkörpern. Andere bastelten aus Watte, Papier und sonstigem weißem Material mit der Heißklebepistole etwas zusammen, das ebenfalls mit Licht und Schatten zu tun hatte.

Dann gingen wir wieder in den oberen Stock, allerdings diesmal in den „Blauen Raum“. In ihm hingen lauter abstrakte Werke, auch einige von Pablo Picasso. Wir mussten uns nun zu 5er-Gruppen zusammenschließen und aus einem Korb einen Gegenstand ziehen.

Zu jedem Bild passte auch ein Gegenstand und meine Gruppe stellte sich neben ein Bild, auf dem lauter dunkle Tiere waren. Damit neigte sich die Führung auch wieder dem Ende zu. Wie holten unsere aufgeschlitzten Leinwände und gingen zum nahe liegenden Busplatz. Gegen Mittag trafen wir wieder in der ÜHS ein.

Literatur zum Thema

Werke aus der *Hilti art foundation*. „Von Paul Gauguin bis Imi Knoebel“, 2005. Ausstellung und Katalog von Uwe Wiczorek. Benteli, Bern.

Arnheim Rudolf (1978): Kunst und Sehen. De Gruyter, Berlin.

Bloom, B.S. (1971): Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale; dt. Übers. D. & G. Eggert, Weinheim, Berlin und Basel.

Crowley, M.L. (1987): The van Hiele Model of the Development of Geometric Thought, in: 1987 Yearbook, National Council of Teachers of Mathematics, Reston, S. 1–15.

Gombrich, E.H. (2002) Kunst & Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Phaidon, Berlin.

Hofstätter, P. (1985): Differentielle Psychologie, Stuttgart.

Johnson, D.J. & Myklebust, H.R. (1971): Lernschwächen – Ihre Formen und ihre Behandlung; Stuttgart.

Maier, P-H. (1999): Räumliches Vorstellungsvermögen. Ein theoretischer Abriss des Phänomens räumliches Vorstellungsvermögen mit didaktischen Hinweisen für den Unterricht. Auer, Donauwörth.

Nasser, L. (1990): Childrens understanding of congruence according to the Van Hiele model of thinking, in: Proceedings of the Fourteenth PME Conference, July 15–20, Mexico 1990, Volume II, S. 297–303.

Piaget, J. & Inhelder, B. et al. (1971): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde.: R. Heipcke, Stuttgart.

Stückrath, F. (1968): Kind und Raum – Psychologische Voraussetzungen der Raumlehre in der Volksschule, 3. Aufl. München.

Jochen Krautz

Erleben – Machen – Verstehen

Praktische Kunstrezeption zwischen Kunst und Subjekt

1. Praktisch-rezeptive Methoden

Verfahren ästhetischer Praxis in der Rezeption von Kunstwerken und anderer Bildtypen sind in der Kunstdidaktik nicht neu und werden von vielen Kollegen eingesetzt. Ihre vielfältigen und spezifischen Möglichkeiten zur Erschließung von Bildern und Kunstwerken lohnen jedoch einen systematisierenden Überblick, der anschließend an einigen Beispielen konkretisiert wird.

Grundsätzlich bieten sogenannte praktisch-rezeptive Verfahren (zum Begriff vgl. *Schönemann*) den Vorteil, am Erleben der Schüler anzusetzen und durch selbsttätige ästhetische Praxis zu einem Verstehen zu gelangen, das sich nicht allein verbal, sondern ästhetisch handelnd herausbildet. Schülerinnen und Schüler können sich so Kunst mit Mitteln der Kunst nähern und erfahren im eigenen Tun auch deren affektives Potential. Um die Offenheit der Annäherung nicht zu beeinträchtigen, sollten solche Unterrichtsphasen und ihre praktischen Ergebnisse nicht unmittelbarer Bewertung unterliegen. Das widerspräche ihrem oft spontanen und skizzenhaften Charakter und liefe der Prozesshaftigkeit der Deutung entgegen. Gleichwohl können praktisch-rezeptive Phasen Grundlage und Anregung für spätere gestalterische Praxis bilden, die dann etwa auf gestalterischen Problemen und Möglich-

keiten aufbauen, welche in der praktischen Rezeption thematisiert wurden.

Kunstwissenschaftlich bauen Methoden, die die Resonanz des Werkes im Betrachter gestalterisch-praktisch auswerten, auf den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik auf. Sie nutzen den „Anteil des Betrachters“ (*Gombrich, Kemp*), um zwischen subjektivem Erleben und Bild zu vermitteln, und zielen damit auf eine „ästhetische Rationalität“ (*Otto*), die Erleben und Machen auf eine Sinndimension hin befragt. Ästhetische Praxis wird damit Teil des hermeneutischen Deutungsprozesses (*Bätschmann*).

Dabei geht es nicht um die Reduktion pluraler Erlebnisweisen auf das Diktat einer einzigen Interpretation oder eine unzulässige Reduktion offener Kunstwerke auf eine einzige Deutungsebene. Vielmehr machen gerade praktische Zugänge die Pluralität und Vielfältigkeit von Erlebnisweisen von Kunstwerken deutlich, entsprechen also in besonderer Weise den Strukturen gerade auch zeitgenössischer Kunst.

Allerdings wird hier davon ausgegangen, dass über das plurale Erleben hinaus sehr wohl eine Verständigung über objektive Strukturen von Kunst und deren Deutung möglich sind. Plurale ästhetische Erfahrungen müssen also nicht in die Aporie vermeintlich unentwirrbarer „Wirklichkeits-



konstruktionen“ führen, sondern auch über affektive und persönliche Zugänge ist Verständigung möglich – wenn dies gewollt ist.

Insofern ist hier auch mehr als eine Handlungsorientierung in der Kunstrezeption gemeint, wie sie gerne als „zeitgemäße“ Herangehensweise insbesondere an zeitgenössische Kunst verstanden wird (*Kirchner/Kirschenmann*). Deren performativer Charakter wird dabei zum Muster kunstpädagogi-

Abb. 1:
Axel von Criegern:
Tableau vivant (zu
Jan Steens „Wie die
Alten sangen...“),
1998/1999

Abb. 2:
Axel von Criegern:
Fröhliche Gesell-
schaft „revers“ (zu
Jan Steens „Wie die
Alten sangen...“),
1996

schen Vorgehens genommen, in der Meinung, mit kunstanalogen Verfahren besonders „kunstnah“ zu agieren und damit per se dem Gegenstand auch auf methodischer Ebene nah zu sein. Hier soll jedoch die methodische Differenz zwischen Kunstwerk und hermeneutischem Prozess der Bilderschließung aufrechterhalten werden. Beides ist eben nicht analog, sondern nur in der Differenz von künstlerischem Prozess und seiner Auslegung lassen sich die Rechte des Subjekts auf eine auch kritische Distanz zum Kunstwerk wahren. Rein aktionistische Kunstrezeption verunmöglicht eine reflexive Distanz. Es gilt hier, was *Robert Pfaller* an der oft gerühmten „Interaktivität“ von Kunstwerken kritisiert, die beileibe nichts „genuin Demokratisches“ sei, denn „indem man die Betrachter zu Mittätern macht, nimmt man ihnen die kritische Distanz, und man entlässt das Kunstwerk aus der Verantwortung, ein gutes Kunstwerk zu sein.“ (*Pfaller*, S. 386) Praktisch-rezeptive Methoden wollen dagegen im Nach- oder Vorvollziehen des künstlerischen Prozesses sowohl mittels Empathie Identifikation und Affirmation zulassen, wie auch Reflexion und kritische Distanz einüben.

Kunstpädagogisch gesehen versuchen solche Methoden demnach grundsätzlich über ästhetische Praxis zwischen Sache und Subjekt zu vermitteln, über affektive Beteiligung Kunst persönlich interessant und relevant werden zu lassen. Sie zielen also auf eine „pädagogische Interpretation von Kunst“, versuchen deren Lebensbedeutsamkeit herauszustellen, worauf *Wolfgang Jakobi* in seinem wenig bekannten, aber kunstpädagogisch grundlegenden Buch zur Kunstrezeption aufmerksam macht: „Mit anderen Worten: Können wir nachweisen, dass im Ästhetischen Wirkungsmechanismen (Energien, Wünsche, Ansichten, Betrachtungen) enthalten sind, die die Zeit überdauern und Lebensbedeutsamkeit besitzen? (...) Kunstprodukte päd-

agogisch zu vermitteln, kann doch nur dort gerechtfertigt werden, wo aufgrund ästhetischer Strukturqualitäten Wirkungen auf das Subjekt erwartet werden, und potentiell menschliche Erziehungsprozesse in Bewegung gesetzt werden.“ (*Jakobi*, S. 22) Dabei ist gerade der rezeptionsästhetische Ansatz pädagogisch gesehen der Weg, um beim Erleben der Schülerinnen und Schüler anzusetzen, und von dort aus die Struktur des Kunstwerks in den Blick zu nehmen: „Die unterschiedlichen Erlebnisreaktionen – also subjektiven Vorurteile – des Rezipienten sind der Resonanzboden, in dem das Ästhetische wirksam wird. Sie sollten der eigentliche Ausgangspunkt für Vermittlung und didaktische Organisation sein, wenn man die ästhetischen Qualitäten für Erziehung fruchtbar machen möchte.“ (*Jakobi*, S. 19) Ein solcher Begriff von Lebensbedeutsamkeit meint also nicht Anbiederung an jugendliche Moden oder künstlerische Zeiterscheinungen, sondern fordert, eben jenes „überzeitlich“ Lebensbedeutsame in alter wie in neuer Kunst zu reflektieren und methodisch erschließbar zu machen.

2. Ein Blick in die Fachgeschichte

Bemerkenswerterweise macht ein Blick in die Geschichte der Kunstdidaktik deutlich, dass diese Überlegungen – trotz aller Richtungskämpfe, an denen das Fach zumindest in Deutschland seit Jahrzehnten zu zerbrechen droht – ein durchgängiges Prinzip schülerorientierten Kunstunterrichts seit den Zeiten der „Musischen Erziehung“ waren und sind. Wenn *Klaus-Peter Busse* als die beiden zentralen Fragen an Methodenkonzepte zur Kunstrezeption formuliert

- „Wie können Bilder und ihre Zusammenhänge handlungsorientiert von Schülerinnen und Schülern untersucht werden?“
- Wie können durch Fachmethoden sinnstiftende Beziehungen

zwischen Bildern und Kindern und Jugendlichen hergestellt werden?“ (*Busse 2004a*, S. 102f.),

so meint dies letztlich nichts anderes, als die etwas pathetischeren Worte von *Friedrich Schötter* im Handbuch der Kunst- und Werk-erziehung, Band 1 von 1953:

„Das unter dem Begriff ‚Kunst- und Werkbetrachtung‘ zusammengefasste Gebiet des Kunstunterrichts hat den Auftrag, zur bildenden Kunst ein so inniges und persönliches Verhältnis zu schaffen, dass die Kunst für den Schüler zu einem unersetzbaren Bestandteil seines Lebens wird und über die Schuljahre hinaus Wirkungskraft behält. (...)“

Nichtsdestoweniger bieten sich dem Betrachter selbst zwei polare Verhaltensweisen und zwei verschiedene Möglichkeiten der Kontaktgewinnung an: Einmal kann die Begegnung mit dem Kunstwerk für ihn zum Anlass eigener bildnerischer Betätigung werden, zum anderen kann er sich ihm äußerlich rezeptiv, innerlich nacherlebend überlassen.“ (S. 393)

Die praktischen Methoden ordnet *Schötter* in objektiv ausgerichtete Verfahren gebundener Nachbildung (Analyse, darstellende Rekonstruktion, zeichen- und maltechnische Kopie), sowie in eher subjektorientierte Wege freier Nachgestaltung (das Kunstwerk dient als Anregung zu eigener Arbeit, für eine Umgestaltung oder Ausdrucksstudie).

Im Sinne der beiden Zitate haben auch die „Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung“, wie sie *Hans Meyers* 1961 anregte, durchaus nicht an Aktualität verloren und lassen sich auf zeitgenössische Kunst übertragen: Die Ideenskizze zum Thema eines noch nicht bekannten Bildes (heute auch fotografisch oder per Computer) ermöglicht Schülerinnen und Schülern ein Einfühlen in eine bildnerische Problematik,

der Vergleich des eigenen Vorschlags mit der künstlerischen Lösung kann in Ähnlichkeit wie Distanz wertvolle Erschließungshinweise geben und macht das Thema persönlich interessant. Ähnliches erreicht in gebundener Form das Bilddiktat. Meyers nennt auch Möglichkeiten der produktiven Umsetzung des erlebten Kunstwerks, wie die freie Nach- und Umgestaltung, sowie analytische Mittel der Kompositionsskizze und Farbanalyse etc.

Die kunstwissenschaftliche Analysezeichnung ist sicherlich die bekannteste und grundlegendste Form praktischer Analysearbeit und bleibt – trotz der von *Kehr* vorgebrachten Bedenken – eine wesentliche Möglichkeit eigenaktiver Erschließungsarbeit durch Visualisierung von Bildstrukturen. Sie ist sicherlich die am weitesten sachorientierte, also auf das Objekt gerichtete praktische Rezeptionsmethode, hat aber als eine unter verschiedenen Zugangsweisen auch in einer zeitgemäßen Didaktik ihren Platz (*Kirschenmann/Schulz*).

Schönemann hat die Formen verstehensorientierter Praxis 1983 unter dem Begriff „praktisch-rezeptive Methoden“ systematisiert: Analytische Verfahren, die der Verständigung über bildnerische Ordnungen dienen, sind etwa Zitate einzelner Bildelemente zu deren separater Untersuchung, sowie Auszüge der bildnerischen Mittel wie Linienführung, Hell-Dunkel-Kontraste, Farbverteilung. Unter „Synthese“ versteht er das Spiel mit den vorhandenen Bildelementen, um durch deren kompositorische Variation den Zusammenhang von Form und Bildwirkung zu erfahren. Schließlich führt er die Umgestaltung von Kunstwerken als innovative Methode ein, in der – wie gezeigt – irrigen Meinung, diese Möglichkeit habe die musische Kunsterziehung ausgeblendet.

Axel von Criegern hat eine solche rezeptive Bildarbeit anhand

von *Jan Steens* „Wie die Alten sungun ...“ umfassend vorgeführt (*von Criegern 1999a*). Seine künstlerisch anspruchsvollen, vielfältigen Variationen und Interpretationen können interessante Anregungen, weniger direkte Vorbilder, für Kunstunterricht sein. (s. Abb. 1, 2 auf Seite 15) Die von ihm entwickelten unterrichtsmethodischen Schritte Rekonstruktion, Dekonstruktion und Konstruktion (*von Criegern 1999b*) entsprechen dabei im wesentlichen den genannten Verfahren der Analyse, Variation und Verfremdung sowie der Umgestaltung und Eigenschöpfung.

Einen systematischen Ort in einem Gesamtkonzept des „Auslegens von und in Bildern“ finden praktische Rezeptionsmethoden in *Gunter und Maria Ottos* gleichnamiger Didaktik von 1987. Hier sind die Auslegungsschritte immer Formen sinnlicher Praxis, die auf Erkenntnisgewinn zielen, wofür *Otto* den Begriff der „ästhetischen Rationalität“ prägt. Ein Auslegungsvorgang beginnt mit einem gedanklichen, verbalen oder visuellen Percept: Subjektive Ersteindrücke werden anhand von Leitfragen wie „Was sehe ich? Was empfinde ich? Was erinnere ich? Was denke ich?“ gesammelt. Sie bilden den Ausgangs- und Bezugspunkt für die weitere Bildarbeit. Dies können praktische Untersuchungen zu Struktur und Konzeption des Bildes („Konzept“) sowie das Aufbauen von historischen, gesellschaftlichen u.a. Kontexten

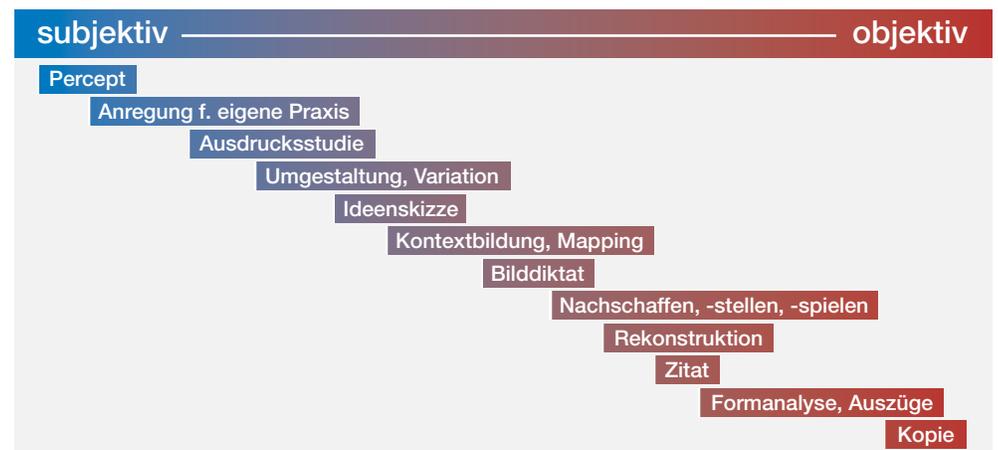
durch Sammeln und Vergleichen („Allocation“) sein. *Ottos* – leider in der für ihn typischen schwer zugänglichen Sprache verfasste – Konzeption gibt wertvolle Anregungen für eine umfassend angelegte praktische Bildrezeption. Ob sich kindliche Bildproduktion allerdings ausschließlich aus der Bildrezeption speist, weil alle „Bilder unvermeidlich von Bildern kommen“ (S. 138), wie *Otto* etwas vereinsseitig behauptet, mag bezweifelt werden.

Ottos an *Aby Warburgs* „Bilderatlas Mnemosyne“ angelehntes Prinzip der Kontextbildung durch Sammeln findet eine Fortsetzung in aktuellen Überlegungen zum „Kartografieren von Bildern“ in „Atlanten“, einer Arbeitsweise, die Anschluss an „Mapping“-Verfahren der Gegenwartskunst sucht (*Busse 2004b*).

Neuere Publikationen zur Kunstrezeption (*Kirchner/Kirschenmann; Kirchner*) bieten handlungsorientierte und experimentelle Herangehensweisen insbesondere an Gegenwartskunst. Wie erwähnt scheint hier jedoch mitunter die auf die unterrichtsmethodische Ebene übertragene Offenheit und Pluralität der Kunst zu didaktischer Beliebigkeit zu führen.

3. Zwischen Subjekt und Objekt

Der folgende schematisierte Überblick ordnet die genannten



Methoden in Anlehnung an die Systematik *Schötkers* nach ihrer Subjekt- oder Objektnähe. Dabei ist als selbstverständlich vorausgesetzt, dass an jedem der Zugangswege das Subjekt beteiligt ist und jedes in irgendeiner Weise auf das Objekt Kunstwerk oder Bild zielt bzw. von ihm ausgeht. Die Ordnung will graduelle Unterschiede herausarbeiten.



Abb. 3:
Jacques Villon,
Le Printemps, 1952

4. Unterrichtsideen

Die hier angeführten Beispiele legen Wert darauf, auch historisch weiter entfernte Kunst in den Horizont der Schüler zu rücken, also subjektnah zu vermitteln. Dabei soll sowohl deren Lebensnähe deutlich wie die darin enthaltenen künstlerischen Grundproblematiken einsichtig werden.

Abb. 4, 5, 6 rechts:
Fotografische Ideen-
skizze zu „Orpheus
und Eurydice“ (Stu-
dierendenarbeit)

Anhand des Bildes „Le Printemps“ von Jacques Villon (1952) (Abb. 3) kann für Grundschüler erlebbar werden, dass ein Bild nicht unbedingt Gegenständlichkeit zeigen muss, um das Typische einer Jahreszeit zum Ausdruck zu bringen. Hierzu können die Schüler zunächst aus einer größeren Menge an farbigen Pa-

pierstücken (etwa Reste von Bastelarbeiten), solche auswählen, deren Farbe zum Thema „Frühling“ passt. Wenn Sie nun aufgefordert werden, hieraus ein Bild zum Thema zu legen, werden sie beginnen, aus den Stücken Gegenstände zu bilden (Bäume, Blumen etc.).

Nach dieser collagierten Ideenskizze werden die Schüler bei der Betrachtung des Bildes von Villon zunächst versuchen, die enthaltenen Formen gegenständlich zu deuten. Die sicherlich widersprüchlichen Deutungen können zu der Frage führen, warum Villon so uneindeutig bleibt. Hier kann durch das eigene Erleben in den Verstehenshorizont treten, dass gerade diese Offenheit des Kunstwerkes, das Schwanken zwischen Ungegenständlichkeit und Andeutungen von gegenständlich zu deutenden Formen das Bild in besonderer Weise reizvoll und anregend macht. Zudem wird deutlich (ohne dass dies hier schon mit den entsprechenden Begriffen belegt werden könnte und müsste), dass bildnerische Mittel wie Farbe und Form selbst schon Ausdrucksträger sind und eine vom Gegenstand unabhängige Wirkung haben können. Eine anschließende bildnerische Praxis kann das Prinzip zu einem anderen Thema (Sommer, Herbst, Winter) variieren oder auch dekorativ ausweiten (Fensterbild).



Der Mythos von *Orpheus und Eurydice* enthält wie viele antike Überlieferungen grundsätzliche und spannende Fragen der menschlichen Existenz. Die Geschichte (*Ovid*, *Metamorphosen* X, 1–85) ist in über 2000 Jahren Kunstgeschichte immer wieder Thema unterschiedlichster Künstler gewesen. In der künstlerischen Rezeption des Mythos spiegelt sich immer auch das Verhältnis einer Zeit zu Themen wie Liebe, Abschied und Tod.

Um historische Distanz einerseits und affektive Aktualität des Themas andererseits zu erfahren, können Schüler der Sekundarstufe I zunächst eine fotografische Ideenskizze des für sie zentralen Moments der Geschichte anfertigen. Dies wird in der Regel der



Moment sein, in dem sich Orpheus auf dem Weg aus der Unterwelt entgegen dem Verbot nach seiner geliebten Gattin Eurydice umwendet und diese zurück zu den Schatten sinkt. Die Arbeitsbeispiele – hier von Studierenden nachvollzogen – zeigen



Abb. 7: Orpheus und Eurydice, attisches Relief, ca. 410 v. Chr.
Abb. 8: Gerhard Marcks, Orpheus, Eurydice und Hermes, Holzschnitt 1948

solche dramatischen Inszenierungen (s. linke Seite Abb. 4, 5, 6). Werden diese mit Digitalkameras aufgenommen, sind sie sofort zur Auswertung verfügbar.

In auffälligem Kontrast zu dieser Dramatik stehen sowohl das attische Relief wie der Holzschnitt von Gerhard Marcks von 1948. (Abb. 7, 8 oben) Beide zeigen den Moment des Abschieds als ruhige, intime Szene, wobei jeweils Hermes als Totengeleiter eine zusätzliche Bedeutungsebene einführt. Der gewandelte Charakter des Mythos kann je nach Alterstufe an der Komposition sowie den grafischen Mitteln und deren Wirkung genauer belegt werden. Das antike Relief ver-



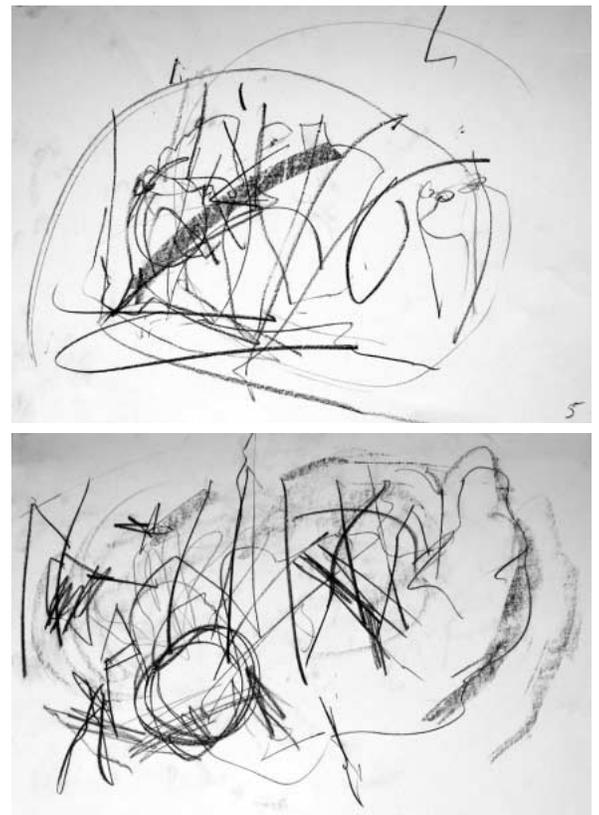
Abb. 9: Athena im Kampf mit Giganten, Ostfries des Pergamonaltars, um 160 v. Chr.

weist zudem auf die grundsätzliche Wandelbarkeit und damit Kulturabhängigkeit von Todesvorstellungen.

Für die weitere Deutungsarbeit wäre hier das „Mappingverfahren“ denkbar, also der Aufbau eines Bezugsfeldes mit weiteren Bildern des Mythos aus der Kunst (z.B. durch eine Bilderrecherche bei Google zum Stichwort „Orpheus Eurydice“) sowie Fotos, die Situationen des Abschieds, der Trauer, des Todes in unserer gegenwärtigen Kultur zeigen. So wird deren kulturelle Zeitgebundenheit im Kontrast zum Gestern nachvollziehbar. Eine praktische Arbeit könnte das Thema „Abschied“ aufgreifen, das Schattenspiel in Abb. 6 zeigt einen möglichen Ansatzpunkt, hier fotografisch, jedoch flächig-abstrahiert, vorzugehen. Dass gerade eine für Schüler eher entfernte Kunst wie die antike durch einen subjektiv-affektiven und zugleich praktischen Zugang lebendig werden kann, verdeutlicht das Beispiel eines expressiven Bild-diktates zum Pergamonaltar (Abb. 9). Hierzu wird eine poetisch verdichtete, sehr ausdrucksstarke Beschreibung des Altars in Peter Weiss' „Ästhetik des Wi-

derstandes“ (s. Kasten) vom Lehrenden in entsprechender Ausdrucksstärke vorgetragen. Die Schüler sollen ihren Eindruck hiervon parallel zum Vortrag mit geschlossenen Augen mit Kohle auf einem großen Papier festhalten. (Abb. 10, 11)

Abb. 10, 11: Bild-diktat zum Pergamonaltar, Klasse 11



Dabei dürfen keine gegenständlichen Formen, sondern allein Linien gezeichnet werden. Der unreflektiert und blind in Linien-sprache umgesetzte Eindruck

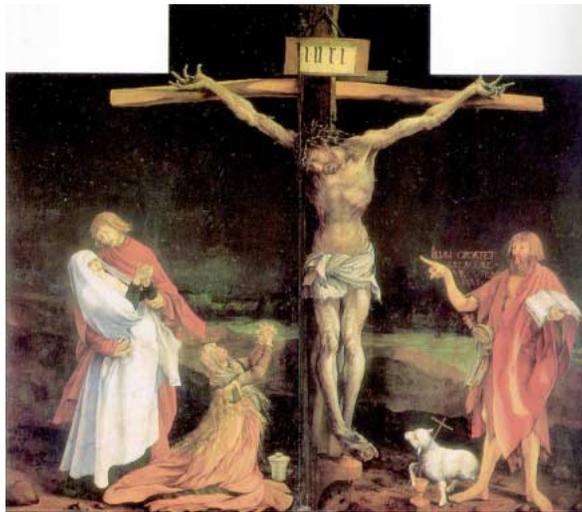


Abb. 12: Matthias Grünewald, Isenheimer Altar, um 1515

führt nach einer ersten Mutmaßung über das Thema des Kunstwerks zunächst zum Ausdruckswert dieser Linien: Welche Linienformen stehen für welche

starke Bewegung vorhanden ist, die aber doch meist einen Ausgleich findet, also kein reines Chaos zulässt. Diese Charakteristik kann den Kontrast zu zuvor behandelte archaischer oder klassischer Plastik herausstellen; denkbar ist auch, den erlebten Ausdruckswert der bildnerischen Mittel als Zugang zu expressionistischer Kunst zu nutzen.

Auf eine solche induktive Erarbeitung expressiver malerischer Mittel zielt ein praktisch-rezeptiver Zugang zu Matthias Grünewalds „Isenheimer Altar“ (1515) (s. Abb. 12 links) in der Oberstufe. Zunächst notieren die Schüler in einem Percept Ihre subjektiven Empfindungen zum Bild. Die Begriffe werden meist um Tod, Schmerz, Trauer etc. kreisen. Nach einer kurzen Erläuterung des historischen Entstehungskontextes (vor das Bild wurden im Kloster Isenheim an der Feuerpest Leidende gebracht, denen durch die Krankheit unter schrecklichen Schmerzen die Glieder förmlich abfaulten) kann in einem zweiten, gewissermaßen „historischen“ Percept der Ausdruckswert für die damaligen Menschen erschlossen werden. Durch diese historische Empathieleistung

wird nun der christliche Kern des Bildes nachvollziehbar: Der geschundene Leib Christi in seiner fauligen Farbigkeit war für die Kranken ein Zeichen der Hoffnung auf ihre eigene Erlösung, sie waren in ihrem Leiden dem Leiden Christi nahe.

Eine nun wieder eher auf den objektivierbaren Bestand des Bildes zielende Analyse arbeitet dann die bildnerischen Mittel heraus, mit denen Grünewald diese Wirkung erreicht (starke Farbigkeit, Farbkontraste, Hell-Dunkel, Verzerrung der Proportionen usw.). Diese Mittel und damit den Ausdruck sollen die Schüler dann in einer malerischen Umgestaltung von Ausschnitten des Bildes weiter steigern. Um Malhemmnungen abzubauen und „Pingeln“ zu verhindern sind dazu grobe Tapetenstücke als Malgrund, alte Borstenpinsel und ausreichend Abtönfarbe sowie entsprechende Ermutigung sinnvoll. (Abb. 13, 14, links und unten) So entwickeln die Schüler (hier der Jahrgangsstufe 13) selbsttätig malerische Mittel, die auch kennzeichnend für den Expressionismus sind. Nach dieser Erfahrung fällt ein Zugang zu expressionistischer Kunst wie der „Kreuzigung“ von Nolde nicht

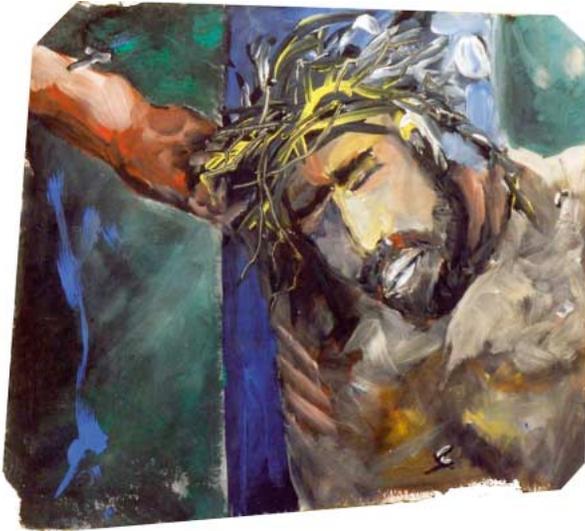


Abb. 13 und 14: Expressive Umgestaltung zum Isenheimer Altar, Schülerarbeit Jg. 13

Eindrücke? Wieso ist das so? Bei der Betrachtung des Reliefs selbst wird dann zunächst auffallen, dass dessen naturalistische Darstellungsweise nicht derart chaotisch wirkt, wie die Linienknäuel. Je nach Altersstufe – also späte Sekundarstufe I oder Sekundarstufe II – können nun Auszüge zu Linienführung, Hell-Dunkel-Verteilung, Formen, Kompositionslinien etc. zeigen, dass sehr wohl



mehr schwer. (s. Abb. 15 unten)
Die erarbeiteten expressiven Bildmittel und die gewonnene malerische Freiheit wurden im Beispiel genutzt, um im weiteren Unterrichtsverlauf ausdrucksstarke Selbstportraits zu malen. (Abb. 16 rechts)

Dass gerade auch zu eher unsinnlicher, konzeptioneller, reflexiver Kunst subjektorientierte handelnde Zugänge möglich und wichtig sind, macht eine Auseinandersetzung



Abb. 15: Emil Nolde,
Das Leben Christi: Kreuzigung, 1912

mit Remy Zauggs Texttafeln deutlich. (Abb. 17, 18) Schüler der Oberstufe sollen zu den als Farbkopien an der Wand befestigten Tafeln spontan Stellung beziehen, wobei ausdrücklich jede Reaktion als legitim und wichtig herausgestellt werden sollte. Diese Reaktionen sollen die Schüler auf vorbereitete quadratische Papiere notieren, deren Farbigkeit analog oder kontrastierend zu Zauggs Tafeln gewählt werden kann. Auch der Abstand, in dem der eigene Text zu den beiden Ausgangsbildern angeheftet wird, soll Distanz oder Nähe zu diesen Positionen verdeutlichen. Reaktionen wie „Ich dich auch!“, „Wer bist Du denn?“, „Ich sehe nicht, dass Du mich siehst“, „Ich sehe rote Schrift auf blauem Grund“, „Na und?“, „Bist Du blöd?“ oder „Du gehst mir auf die Nerven!“ signalisieren Interesse, Nachdenken, Ablehnung oder Gleichgültigkeit. Im Gespräch können zunächst die verschiedenen Richtungen der

Reaktionen und ihre Gründe reflektiert werden. Hieraus kann deutlich werden, dass die Schüler aus einer passiven Rezeption herausgetreten sind und aktiv auf das Bild als Kommunikationsangebot reagiert haben. So wird man zur Frage nach dem Thema dieser Tafeln gelangen, also zum von Zaugg intendierten Nachdenken über das Bild selbst: Was eigentlich ist ein Bild? Was erwarten wir von ihm? Was sind seine Eigenschaften? Wie abhängig ist es von seinen Kontexten? etc. Über die praktische Rezeption treten hier die Reflexion des Mediums Bild, die Offenheit und Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses selbst und damit Grundfragen der Bildwissenschaft in den Horizont der Schüler, in ihrer *Interesse*: Sie sind zwischen, unter den Bildern.

„Rings um uns hoben sich die Leiber aus dem Stein, zusammengedrängt zu Gruppen, ineinander verschlungen oder zu Fragmenten zersprengt, mit einem Torso, einem aufgestützten Arm, einer geborstnen Hüfte, einem verschorften Brocken ihre Gestalt andeutend, immer in den Gebärden des Kampfs, ausweichend, zurückschnellend, angreifend, sich deckend, hochgestreckt oder gekrümmt, hier und da ausgelöscht, doch noch mit einem freistehenden vorgestemmt, Fuß, einem gedrehten Rücken, der Kontur einer Wade eingespannt in eine einzige gemeinsame Bewegung. Ein



riesiges Ringen, auftauchend aus der grauen Wand, sich erinnernd an seine Vollendung, zurücksinkend zur Formlosigkeit. (...) Diese

eben geschaffnen, wieder erlöschenden Gesichter, diese mächtigen und zerstückelten Hände, diese weit geschwungnen, im stumpfen Fels ertrinkenden Flügel,



Abb. 16:
Selbstportrait,
Schülerarbeit Jg. 13

dieser steinerne Blick, diese zum Schrei aufgerissnen Lippen, dieses Schreiten, Stampfen, diese Hiebe schwerer Waffen, dieses Rollen gepanzerter Räder, diese Bündel geschleuderter Blitze, dieses Zertreten, dieses Sichaufbäumen und Zusammenbrechen, die unendliche Anstrengung, sich emporzuwühlen aus körnigen Blöcken.“

Peter Weiß:
Die Ästhetik des Widerstandes

Abb. 17, 18:
Remy Zaugg,
Von der Blindheit,
1999–2002



Literatur:

Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. Die Auslegung von Bildern. Darmstadt 2001

Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt 2004(a)

Busse, Klaus-Peter: Atlas: Bilder kartografieren. In: K+U 285/286/2004, S. 5–11(b)

Criegern, Axel von: „Wie die Alten sangen...“ Auseinandersetzung mit einem Bild von Jan Steen (1626–1679). Tübingen 1999(a)

Criegern, Axel von: Konzepte künstlerischer Auseinandersetzung. Erprobt an einem Bild aus dem 17. Jahrhundert. K+U 233/1999, S. 40–43(b)

Gombrich, Ernst: Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildnerischen Darstellung. Berlin 2002

Jakobi, Wolfgang: Lebensbedeutsame Bilder. Pädagogische Interpretation von Kunst. Weinheim 1988

Kehr, Wolfgang: Zeichnerische Annäherungen an Kunstwerke. Reflexionen zu den „analytischen Skizzen“. In: Kunst+Unterricht 78/1983, S. 76–80

Kemp, Wolfgang (Hrsg.): Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik. Köln 1985

Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): „Wenn Bilder lebendig werden...“ Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken. Hannover 1996

Kirchner, Constanze: Mit Kunst zur Kunst. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Donauwörth 2004

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank: Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Arbeitsheft u. Materialband. Leipzig 1999

Meyers, Hans: Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung. Oberursel/Ts. 1961

Otto, Gunter/Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als

Dr. Jochen KRAUTZ

Dr. phil., Jahrgang 1966, Studium der Fächer Latein und Kunst für das Lehramt an Gymnasien in Köln und Wuppertal.

1998–2003 Referendariat und Lehrer an Gymnasien im Raum Köln, 2003 Promotion in Kunst-pädagogik; seit 2003 Akademischer Rat im Studiengang Kunstpädagogik der Bergischen Universität Wuppertal.



Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber 1987

Pfaller, Robert: Die philosophischen Irrtümer der Kunst. Justin Hoffmann im Gespräch mit Robert Pfaller. In: Kunstforum international 164/2003

Schönemann, Axel: Analyse, Synthese, Umgestaltung. Praktisch-rezeptive Methoden der Untersuchung von Bildern und Objekten im Unterricht. In: Kunst+Unterricht 77/1983, S. 37–42
Schötter, Friedrich: Kunst- und Werkbetrachtung. In: Handbuch der Kunst- und Werk-erziehung Band I. Berlin 1953, S. 388–402b

Fortsetzung von Seite 6

Noch zwei Beispiele (s. Abb. 3 u. 4, S 6)
Eines der wichtigsten und folgenreichsten Kunstwerke des 20. Jahrhunderts ist Duchamps Fontäne, das Urinal, das er 1917 signiert, auf einen Sockel gestellt und mit dem Titel Fountain versehen hat. Über dieses Werk ist viel geschrieben worden, man hat immer wieder darauf hingewiesen, dass das Stück Sanitärporzellan aus seinem Kontext genommen wurde



und um 90° gedreht auf einen Sockel gestellt wurde.¹⁷⁾ Der Interpretationsvorgang ist nicht viel anders als bei unserem Weinverkoster, die Verbindung zwischen den beiden Interpretationen bietet etwa Manneken-Piss aus Brüssel mit seinen unzähligen Varianten. Ähnlich funktioniert die Nudelerwerbung der Münchner Firma Bernbacher mit dem Titel „verlockend“ (s. Abb. links).

Der Unterschied zwischen beiden liegt in der kulturellen Wertschätzung und in der umfangreichen Begleitliteratur, nicht in der prinzipiellen Struktur des Verstehens.

Fragen (auch als Anregung für den Unterricht): In welchen Situationen werden Formulierungen gewählt, die eine kompliziertere Interpretation (weniger schematisch, zeitaufwändiger) brauchen als nötig? In

Franz BILLMAYER

Jahrgang 1954, geboren in Wartenberg, Bayern. Studium an der Akademie der Bildenden Künste München, Bildhauerei und Kunsterziehung. 1983 Diplom.

Seit 1985 Lehrtätigkeit als Kunsterzieher an Gymnasien.

1998 bis 2003 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der Universität Paderborn.

Seit 2003 Universitätsprofessor für BE am Mozarteum in Salzburg.



welchen Situationen verärgern uns derartige Formulierungen? Woran erkennen wir auch ohne Kontext (Text, Ort), dass ein Bild zum Genre Werbung gehört?

¹⁷⁾ Die 90°-Drehung wird dabei immer als ein besonderer Akt verstanden.

Klaus Luger, Uta Belina Waeger

Mobiler Schulbaukasten

Pilotprojekt zur Architekturvermittlung an Schulen

Auf Initiative der Arbeitsgemeinschaft der Kunst- und Werkerzieher und des Vorarlberger Architekturinstituts haben mehrere Lehrer in Zusammenarbeit mit Architekten und Holzbaufachleuten einen mobilen Schulbaukasten entwickelt. Er besteht aus einem System von Holzbauelementen, die zu begehbaren Räumen zusammengestellt werden und den SchülerInnen elementare Erfahrungen mit Architektur im Maßstab 1:1 ermöglichen.

Die Teile sind so konzipiert, dass der Zusammenbau durch die SchülerInnen selbst möglich ist. Das in dieser Form bereitgestellte Unterrichtsmaterial wanderte an mehrere Gymnasien des Landes Vorarlberg und wurde sowohl in der Unter- als auch Oberstufe im Fach Bildnerische Erziehung als Pilotprojekt erprobt. Die Vermittlungsarbeit an den einzelnen Schulen wird von Architekten, Holzbaufirmen und Finanzierungsberatern begleitet.

In den einzelnen Projekten konnten die mobilen, variablen und multimaterialen Elemente des Baukastens zu stets neuen Erfahrungsräumen zusammengefügt und mit weiteren Materialien ergänzt werden. Die einzelnen Kriterien wie Kubatur, Proportion, Licht oder Akustik wurden durch eigenes Tun verändert und erprobt.

Das praktische Bauen und Experimentieren wird mit theoretischen Grundlagen ergänzt. Alle Projekte unterscheiden sich durch ihre eigene spannende Thematik und Umsetzung.

Raum

Für ein Verständnis von Architektur und Städtebau bildet die bewusste Wahrnehmung von Raum die Basis. Raum ist die wichtigste Kategorie, in der sich die Qualitäten gestalteter Umwelt bewerten und verstehen lassen. Zeit und Raum sind Grundlagen der Existenz. Jeder Mensch hat ein Grundbedürfnis an Raum. Raum lässt sich als Hierarchie von Umräumzonen denken: die Haut als unmittelbarste Grenze des Ich, dann Kleidung, Kapsel, Wohnung, Stadt, Land, Biosphäre und Kosmos. Dem persönlich gestalteten Privatraum steht ein vom Einzelnen nur bedingt beeinflussbarer öffentlicher Raum gegenüber. Das Wohlbefinden des Menschen und sein Verhalten werden von den ihn umgebenden Raumqualitäten beeinflusst.

Umgekehrt bestimmt der Mensch durch sein Verhalten die Qualität der Räume, in denen er agiert. Grundrissform, Raumhöhe, Fenster, Türen, Einrichtung und Materialbeschaffenheit sind grundlegende Faktoren, welche die Raumqualität definieren. Das Erscheinungsbild eines Raumes wird nicht von der Nutzung allein, sondern auch von „nutzlosen“ spielerischen Gestaltungswünschen geprägt.

Mobil

Der Schulbaukasten „raum mobil m 1:1“ wandert von Schule zu Schule. An den Standorten wird er von den SchülerInnen unter Anleitung abgeladen, im Unter-



Grundelemente des Schulbaukastens „raum mobil m 1:1“

richt verwendet und nach Abschluss der Projektwochen wieder verladen und für den Transport zur nächsten Schule bereitgestellt. Die Bauelemente des Sets sind flexibel. Die Einzelteile können den Absichten entsprechend vielseitig verwendet werden. Leichte Abänderungen und Ergänzungen durch eigene Materialien sind möglich und auch erwünscht.



Einmal entstandene Räume müssen nicht endgültig sein. Ein Umbau oder Neubau ist jederzeit möglich. Mobilität fördert Kreativität.

Im Unterricht

Der Schulbaukasten dient der möglichst unmittelbaren Vermittlung von Grundlagen raumspezifischer und architektonischer Prinzipien. Der architektonische Raum soll durch tätige Auseinandersetzung experimentell erforscht werden.

Raum planen.

Der Bogen an möglichen Themen reicht von praktischen Herangehensweisen bis hin zu sehr freien, spielerischen Themenstellungen.

Zusammenbau der Einzelteile durch die SchülerInnen



Raum bauen.

Die Idee soll unter Verwendung des gegebenen Materialiensets ihre reale bauliche Verwirklichung erfahren. Der Zusammenbau der Einzelteile soll möglichst durch die SchülerInnen selbst erfolgen.



Raum gestalten.

Die zusätzliche Ausgestaltung durch selbst eingebrachte Versatzstücke wie Möbel, Bilder oder Licht ist erstrebenswert. Dadurch wird der Raumcharakter stärker definiert.

Raum erforschen.

Der in realer Größe vorhandene Raum ist begehbar und somit tatsächlich erlebbar. Unter diesen

Bedingungen machen ästhetische Forschungsprojekte erst richtig Spaß.

Raum wahrnehmen.

Der konkrete Raum ermöglicht die sinnliche Erfassung von Form, Konstruktion, Material, Licht, Akustik und Geruch.

Raum erleben und erfahren.

Durch das konkrete Raumerlebnis werden über die bloße Wahrnehmung hinaus wertvolle originäre ästhetische Erfahrungen wahrscheinlich. Sich der Erfahrung von Räumen und damit verbundenen subjektiven Wirkungen bewusst zu werden soll Teil der Auseinandersetzung sein, diese durch Umgestaltung zu beeinflussen das Ziel. Im Rahmen dieser Veränderungsprozesse soll der Raumcharakter geprüft und Faktoren, die diesen bestimmen, sollen thematisiert werden.

Raum benennen.

Räume werden ihren Funktionen nach bezeichnet. Dass zwischen Nutzung und Raumcharakter ein Zusammenhang besteht, soll bewusst werden. Im Schulhaus und unter gewissen Bedingungen auch außerhalb des Schulgebäudes entstehen unweigerlich neue Zonen. Diese können Anregung für längerfristige, auf die Bedürf-

Raum erforschen





nisse der LehrerInnen oder SchülerInnen eingehende Raumadaptierungen sein.

Diskussionsraum schaffen.

Die Intervention des „raum mobil 1:1“ in der Schule ist praktischer Anlass für fächerübergreifende Auseinandersetzung zu Themen der Lebensraumgestaltung.

Projektbeteiligung:

Kontakt: Uta Belina Waeger und Klaus Luger, c/o Bundesgymnasium Dornbirn, Realschulstraße 3, 6850 Dornbirn Tel.: (05512) 22364

InitiatorInnen: Uta Belina Waeger/BG Dornbirn, Klaus Luger/BG Dornbirn, Michael Hirtenfelder/BORG Egg, Markus Berchtold/vorarlberger architektur institut

MitarbeiterInnen: Matthias Ammann, Conny Blum, Joschi Deuring, Gerd Dietner, Hans Dünser, Johanna Forsthuber, Susanne Gall, Christian Jochum, Johannes Kaufmann, Michael Kaufmann, Myrte Lang, Stefan Marent, Katharina Metzler, Anton Mohr, Norbert Pflieger, Hermann Präg, Helmut Rauch, Dark Schick, Christine Schreiber, Martin Schweigl, Marlene Wieser

Projekträger: Arge Bildnerische Erziehung und Werkerziehung am Pädagogischen Institut des Bun-



des Feldkirch und vorarlberger architektur institut

Kooperationspartner: Qualitätsgemeinschaft Vorarlberger Holzbau.

Unterstützung: Raiffeisen Landesbank und Raiffeisen Bausparkasse, Pädagogisches Institut des Bundes PI Feldkirch, Vorarlberger Kultur-Service vks, Österreichischer Kultur-Service öks

„Ziel des Vorarlberger Architekturinstitutes ist es, die räumliche Umsetzung der persönlichen Werte und Wünsche im gesamtgesellschaftlichen Sinne zu fördern. Die Steigerung der Lebensraumqualität ist das Ergebnis dieser Haltung.“

Die Gestaltung des eigenen Lebensraumes beginnt beim Erfassen, welches zum bewussten Wahrnehmen und Erkennen führt. Wünsche erwachsen und lassen erste Ideen entstehen.

Meist werden im Alter zwischen 25 und 40 die Entscheidungen zu privaten Wohnbauwerken getroffen. Die Frage ist von hoher Brisanz, da die Menschen in Vorarlberg rund 30% ihrer gesamten Lebensausgaben für Wohnen tätigen. Dies wirkt bei vielen Menschen von besonders langer Dauer, da die Eigentumsquote bei ca. 60% liegt und der Wohnungswechsel eher gering ist.

Die Entwicklung des Bewusstseins zur Lebensraumgestaltung



Raum wahrnehmen

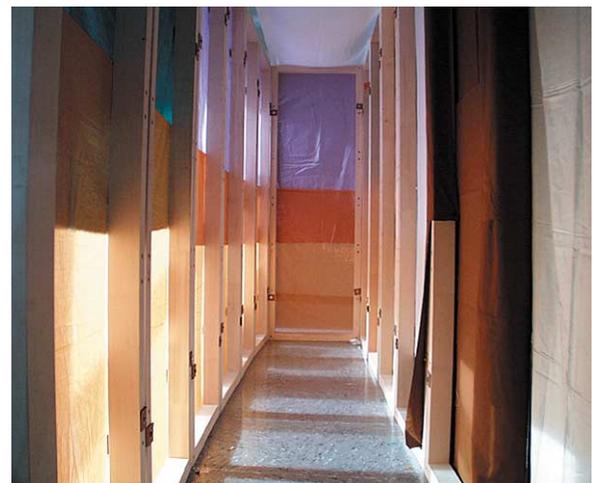
benötigt ausgesprochen lange und die Auseinandersetzung sollte daher möglichst früh, das heißt während der Schulzeit, beginnen.

Für uns ist die Partnerschaft mit den Ausbildungsstätten in Vorarlberg von besonderer Bedeutung. Wir suchen die inhaltliche Auseinandersetzung mit SchülerInnen und LehrerInnen. In sehr guter und angenehmer Zusammenarbeit konnten wir mit dem mobilen Schulbaukasten einen wertvollen Grundstein legen.“

Markus Berchtold, Direktor vai



Raum erleben und erfahren



Die Projekte

Im Folgenden werden die Projekte der verschiedenen Schulen vorgestellt:

Raumtypen

Zielsetzung

Die unterschiedlichen Wirkungen von Zentralräumen und gerichteten Räumen sollten erfahrbar gemacht werden.

Aufgabe:

Die SchülerInnen gestalteten einen schmalen Längsraum mit Türen an den Stirnwänden (einen sogenannten Durcheilraum) einen Querraum



Unterschiedliche Wirkungen:
Querraum und Durcheilraum



mit einem Eingang, der aufordert stehenzubleiben, sowie einen Zentralraum, der in die Mitte zieht und zum Verweilen einlädt.

Resultat:

Durch die verschiedenen Positionierungen der Festpunkte wie Tü-

Bauecke: Arbeit an 3D-Modellen

ren und Fenster wurde den SchülerInnen bewusst, wie die Raumwirkung verändert werden kann.

5a-Klasse, BG Dornbirn,
Myrte Lang und Johanna Forsthuber

Bauecke

Zielsetzung

Eine Singlewohnung unter vorgegebenen Raumbedingungen entwickeln. Wohnfunktionen und eigene Wohnbedürfnisse ermitteln und gewichten.



Bauecke:
„Planarbeit“

- Abläufe strukturieren.
- ökonomischen Umgang mit Raumressourcen erproben.
- Raumfaktoren (Licht, Material, Proportion,...) benennen und simulieren.
- Verschiedene Entwicklungsmethoden ausprobieren: Arbeit am 1:1-Modell, am Plan (M 1:20), am maßstäblichen Kartonmodell oder via 3D-Vektorgrafik.

- Elemente eines Grundrissplanes verstehen und anwenden.

Vorgang

Jeder Teilnehmer erhält eine Bauecke, bestehend aus zwei geschlossenen Mauern im rechten Winkel (Bauplatz zwischen zwei Fabrikswänden) und eine bestimmte Anzahl an Wandelementen (30 Rahmen). Mit diesen muss Wohnraum abgegrenzt und intern strukturiert werden.

Möglichst sparsamer Umgang mit den Elementen ermöglicht maximales Raumangebot.

Im 2D-Modell werden mithilfe von Stäben Lösungen simuliert. Mit den Elementen des Schulbaukastens werden zwei Varianten verwirklicht und erprobt.

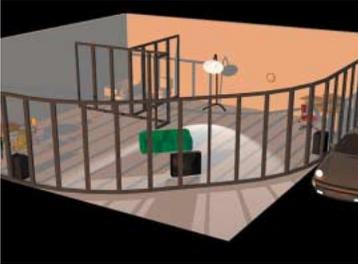
Die SchülerInnen wählen das Planmedium selbst: maßstäbliche Planzeichnung, 3D-Modell M 1:10 aus „Mikrowell“-Karton, oder 3D-Vektorgrafik (Newtek Lightwave)



Die Pläne und Modelle werden präsentiert und in der Gruppe diskutiert.

Ergebnis

Die Schulgalerie als offene Singlewohnung.



Verschieden Darstellungsmethoden von Architektur.

Vergleich von Plan und Realität.

Klasse: 8DR, BG Dornbirn,
Klaus Luger

Raum – Licht – Körper

Ziel

Die Schüler sollten mit Raum, Licht und Körper experimentieren. Der Schulbaukasten bietet die Möglichkeit, durch seine Rahmen und Füllflächen Grundenerfahrungen von Offenheit und Geschlossenheit zu vermitteln. Beabsichtigt war auch, durch das Installieren von Licht und den Einsatz des eigenen Körpers alle grundlegenden Möglichkeiten der Architektur zu erproben. Eine Zusammenarbeit mit dem Fach Leibesübung wurde in Erwägung gezogen. Eine Präsentation vor Publikum wurde angestrebt.

Das Projekt

Der Schulsprecher *Jakob Ling* beschreibt das Projekt in seiner Vernissagerede folgendermaßen: „Am Anfang waren wir ziemlich irritiert. Wir sollten aus ‚hölzerne Vierecke‘ Räume zusammenstellen. Türen versuchten wir mit Lederriemen zu befestigen. So konnten mehrere Räume zu einem größeren zusammengeschlossen werden. Für die Wände verwendeten wir ein

Metallgewebe und Aluminiumplatten. Doch irgendwie kamen die Räume zu wenig zur Geltung. Sie waren nicht wirklich durch feste Wände getrennt, aber gerade damit sollten wir umgehen lernen. Unser Ziel war



Raum – Licht – Körper:
„Transparente Räume“

es transparente Räume zu schaffen. Außen und Innen sollten nicht mehr so sehr in einem Kontrast zueinander stehen, sondern mehr oder weniger ineinander verfließen.



Außerdem wurde bei diesem Projekt sehr viel mit Licht gearbeitet. ‚Jahrtausendlang waren Bauwerke nur Reflektoren und Masken der Helligkeit, seit der Elektrifizierung können sie auch Quellen sein.‘ (*Walter Chramosta*). Also versuchten wir Neonröhren so zu installieren, dass das gesamte Bauwerk sowohl nach außen, als auch im Inneren strahlte. Wir sollten den Gedanken loswerden, dass Gebäude nur aus ‚perforierten Steinwänden‘ bestehen. Der Drang nach ‚Licht, Luft und Sonne‘ ist ja die wichtigste Strömung der Architektur des 20. und 21. Jahrhunderts.“

Ergebnis

Ein nahezu quadratischer Raum wurde durch kleinere, flexible Einheiten unterteilt. Die Holzrahmen wurden rückseitig und vorne mit feinem Alugitter bespannt. Durch diese Überlagerung zweier Gitter gab es ein zusätzliches virtuelles Gittermuster, das sich je nach Distanz zum Betrachter veränderte. Das Licht der Neonröhren und die transparenten Wände erzeugten einen in sich leuchtenden Raum. Ergänzt wurde das Architekturgebilde durch eine Fotoausstellung. Gezeigt wurden Bilder von Körpern in verschiedenen Relationen zum Raum. Zur abschließenden Präsentation vor dem geladenen Publikum wurde nach einem Gedicht von *Georg Hörtnagl* noch eine Tanzperformance vorgeführt (siehe Titelbild). Zum Körper – Raum Gegensatz kam also noch ein weiterer dazu: Statik und Dynamik. Alle wesentlichen Möglichkeiten der Architektur konnte so ausgelotet werden.

7a+7b, BG Gallus, Bregenz,
Mag. Hermann Präg,
Mag. Andrea Fessler

Materialwürfel

Zielsetzung

Material als wichtiges Architekturelement erkennen.

- Verschiedene Materialien erfahren, vergleichen, beschreiben.

Vorgang

Gemeinsam werden 3 gleichgroße Raumzellen (2,4 x 2,4 x 2,4 Meter) errichtet. Die Räume werden mit verschiedenen Materialien be-

Materialien und Raumwirkung



plankt (Aluminium, Sperrholz bzw. Hartfaser und Karton). Die Transportkisten des raummobils dienen als Minimalmöblierung in Form von gegenüberliegenden Sitzbänken. Gruppenweise werden die Zellen betreten und die Raumwirkung vor Ort besprochen.

Planen einer Kleinwohnung

schen Kleinwohnung aus der Zeit der Jahrhundertwende erfahrbar machen.

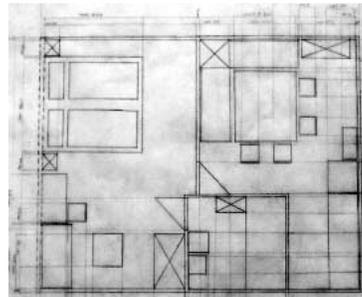
- Gegenüberstellung von historischen und aktuellen Wohnbedingungen.
- Wohnungsnot als Teil der sozialen Frage verstehen.
- Grundlegende Wohnfunktionen benennen, ordnen und in einen Ablauf bringen.
- Grundlagen der Plandarstellung lesen und anwenden.

Vorgang:

In der Schulgalerie wird ein Raum in den Maßen 4,8 x 6,3 m errichtet und in zwei Zimmer unterteilt. Als Vorlage dienen Pläne von Wiener Zinshäusern aus der Gründerzeit.

Die Schülergruppengröße entspricht jeweils einer durchschnittlichen Bewohnerzahl (6–8).

Die wichtigsten Wohnfunktionen werden bestimmt. Die Räume werden mit Kartonkuben und Schulmöbeln eingerichtet. Die Beengtheit wird spürbar.



Das gemeinsame Aufbauen fördert die Diskussion über das Thema Platzbedarf, Minimalstandards und die eigene Wohnsituation.

Jeder Teilnehmer entwickelt anhand eines Planes (M 1:20) eine eigene Lösung.

Ergebnis:

Zwei Wochen lang steht ein mehrfach modifiziertes 1:1-Modell einer Kleinwohnung mitten in der Schule und kann auch von Nichtbeteiligten SchülerInnen und LehrerInnen betreten und „benutzt“ werden.

Kurze Texte und Pläne an den Außenwänden erklären das Objekt.

Klasse: 5B/1, BG Dornbirn, Klaus Luger

Ungewöhnliche Räume

Aufgabe:

Bauen eines begehbaren Dreiecksprismas, Quaders, Zylinders aus jeweils anderen Materialien.



Ablauf:

25 Schüler teilten sich in drei Gruppen, um mit möglichst wenigen Elementen einen anschaulichen Raum zu gestalten.

Die erste Gruppe legte den dreieckigen Grundriss fest, worauf senkrecht die Rahmen

Ergebnis

Erlebnisraum oder begehbare Skulptur

BE-Wahlpflichtfach, BG Dornbirn, Klaus Luger

Wohnungsnot

Zielsetzung:

Raumgröße und Platzangebot anhand einer nachgebauten typi-

platziert und mit Alu- und weißen Kunststoffpanelen beplankt wurden.

Die zweite Gruppe entschied sich für einen klassischen Korridor aus farbigen Stoffen.

Die dritte Gruppe ummantelte in Zylinderform eine bestehende Säule aus opaken Holz- und Kartonteilen.

Ergebnis:

Erfahren der Beziehung von Form, damit Dimension und Anordnung, Farbe und Material mit dem Raumempfinden (Kühle, Enge, Leichtigkeit etc.)

7c, BG Dornbirn, Uta Belina Waeger



Singlewohnung

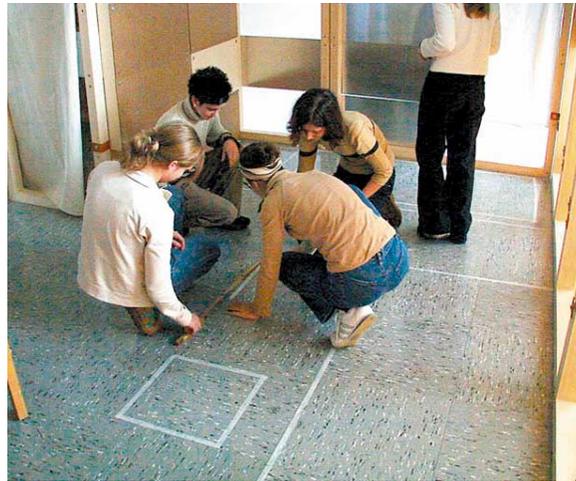
Aufgabe:

Bauen und Einrichten einer Kleinwohnung.

Ablauf:

30 Module standen insgesamt zur Verfügung. Davon mussten

Außen- und Trennwände erstellt werden, Licht- und Passieröffnungen miteingerechnet. Dann simulierten Klebebänder am Boden die notwendigste Einrichtung.



oben u. links: Planung und Bau der Singlewohnung

Ergebnis:

Veranschaulichen von Raumgröße, Organisation und Ablauf; Erkennen von wesentlichen Wohnbedürfnissen, damit Raumbedarf und Logik in der Nutzung: Bsp. Offene Schlaf-, Koch- und Aufenthaltssituation, aber abgetrennte Nasszelle.

5b, BG Dornbirn, Uta Belina Waeger

Wohnwürfel

Zielsetzung

Elementare Wohnfunktionen sollen definiert werden. Raumprogramm und Ablauf innerhalb eines begrenzten Raumes werden optimiert, sinnvolle Maße von Möbeln und Bewegungsflächen ermittelt.



Aufgabenstellung

Für zwei Studenten steht ein Würfel mit den Ausmaßen 480 cm je Seite zur Verfügung. Die Schüler erhalten die Aufgabe, anhand von Planskizzen und Maßstabsmodellen ein Nutzungskonzept für die gegebene Kubatur zu entwickeln.

Prozess

Planungsteams entwickeln Lösungsvorschläge und präsentieren sie in der Klasse. Durch Abstimmung wird entschieden, welche Vorschläge im Maßstab 1:1 realisiert werden sollen.

Gemeinsam wird der Plan umgesetzt. Binneneinteilungen und Möblierung werden mit Bodenmarkierungen simuliert.

Erst in der wahren Größe werden Planungsmängel und Verbesserungsvorschläge begreifbar und allen verständlich (Bewegungsraum, Ablauf).



Entstehung des Wohnwürfels



Begleitende Maßnahmen

Erkenntnisse über Wohnumstände in der ersten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts, die auf der Wienprojektwoche gewonnen wurden, flossen in die theoretische Vorbereitung ein.

Ein Besuch im Terminal V in Lauterach schloss die Auseinandersetzung mit dem Thema Architektur ab.

7a-Klasse, BG Blumenstraße
Bregenz, Christine Schreiber

Schulbibliothek

Vorgeschichte

Im Rahmen der Planungsarbeiten für die Generalsanierung der Schule wurde vorgeschlagen, die Nutzung der Räume im Erdgeschoss neu zu ordnen und die Schulbibliothek in die bestehende Aula zu verlegen.



Diese Baumaßnahme sollte simuliert werden und die Veränderung des Raumes sichtbar und spürbar gemacht werden.

Ablauf

Schülererteams wurden beauftragt, die einzelnen Räume zu vermessen und die gewonnenen Daten in einem maßstäblichen Plan darzustellen. Neue Ideen für die Gestaltung des gesamten Areals wurden entwickelt und diskutiert.

Simulation

Die Maße aus dem Planmaterial der beauftragten Architekten wurden auf den Boden der Aula übertragen. In Gruppen wurden die Außenwände mit Hilfe des Schulbaukastens errichtet. Fehlende Wandelemente wurden improvisierend ergänzt.

Begleitendes Programm

Im Rahmen einer Exkursion in das Terminal V in Lauterach erhielten die Schüler Einblick in moderne mediale Darstellungs- und Simulations-Methoden.

6a-Klasse, BG Blumenstraße
Bregenz, Christine Schreiber

Präsentation in der „Zirkusarena“



Zirkusarena

Vorgeschichte

Im Rahmen eines Klassenprojektes werden

- Reliefs, Skulpturen und Plakate zum Thema Zirkus produziert.
- Die Schüler erhalten den Auftrag, mit den Elementen des Schulbaukastens einen Raum zu gestalten, der die Präsentation der Arbeiten unterstützt.
- Es entsteht ein Ausstellungsraum, der sowohl von innen wie von auch außen benutzt werden kann.

1a-Klasse BG Blumenstraße
Bregenz, Hans Sturn

Glyptothek

Im Rahmen der Kunstbetrachtung war die römische Plastik unser Thema. So entstanden aus Drahtgitter und Kleisterpapier „Kopfplastiken“, welche mit Bronzefarben überzogen wurden. Den römischen Rundbau und die Plastiken miteinander zu verbinden, stellten wir uns zur Aufgabe.