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

Nr° 1
März 2007

# BOKAE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN

## ÄSTHETISCHE BILDUNG

Internationale Fachtagung Graz Mai 2006

# ÄSTHETISCHE BILDUNG

**Modelle und Perspektiven in Europa**

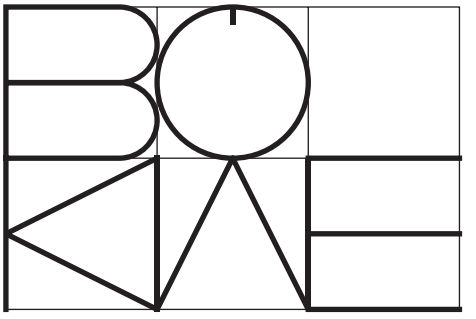
## Internationale Fachtagung

**Bildnerische Erziehung**

**Technisches Werken**

**Textiles Gestalten**

## 50 Jahre BÖKWE



**3. bis 6. Mai 2006**

**in Graz, Grazer Congress**

## Liebe Leserinnen und Leser!

Der BÖKWE hat mit der Fachtagung „Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa" in Graz 2006 den Auftakt zur neu belebten österreichweiten fachdidaktischen Diskussion gegeben. Bei der Planung haben wir als österreichische Berufsvereinigung bewusst mit dem Blick über die Landesgrenzen hinaus internationale didaktische Positionen mit einbezogen. Wir freuen uns, dass in der Folge der Grazer Veranstaltung auf der Ebene der Pädagogischen Hochschulen ein österreichweites fachdidaktisches Positionspapier entstanden ist.

Mit der vorliegenden Publikation, die als Nr.1/2007 von „BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Texiles Gestalten" erscheint, haben wir versucht, die Fachtagung zum 50jährigen Bestehen des BÖKWE möglichst umfassend zu dokumentieren. Damit erhalten alle Mitglieder, Abonnenten und TagungsteilnehmerInnen eine Fülle wissenschaftlich fundierter Beiträge und Praxisbeispiele für viele Bereiche unserer Fächer – zur Wissenserweiterung, Anregung, Weiterentwicklung, als Argumentationshilfe u.v.m.. Und alle, die nicht zur Tagung kommen oder nur an einem Teil der Veranstaltungen teilnehmen konnten, gewinnen Einblick nahezu in den gesamten Inhalt dieser internationalen Fachtagung. Für die ReferentInnen ist die Gelegenheit gegeben, auch die Beiträge ihrer KollegInnen kennen zu lernen. Die Nachhaltigkeit dieser doch sehr aufwändigen Veranstaltung ist somit gesichert.

In einer Zeit in der unsere Fächer immer mehr unter Legitimierungsdruck geraten und das Bild von Schule in der Öffentlichkeit oft wenig positiv dargestellt wird, zeigt der Tagungsband die Leistungsfähigkeit unserer Fächer und unseren Beitrag zur ästhetischen Bildung. Der BÖKWE dankt jenen Lehrenden, die täglich in direkter Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und den Studierenden fachdidaktisch Bildungsarbeit leisten und durch ihre Mitgliedschaft und die Teilnahme an der Grazer Tagung 2006 ihr Interesse und berufliches Engagement gezeigt haben.

Wir wünschen uns von allen Leserinnen und Lesern, die den Wert unserer hier (ehrenamtlich!) geleisteten Arbeit anerkennen und für wichtig halten, den BÖKWE weiter zu empfehlen. Die Existenz des Verbandes kann nur durch eine wesentliche Zunahme der Mitgliederzahlen gesichert werden.

Die Redakteurinnen Hilde Brunner und Reingard Klingler

Foto: © Petra Spiola

Sehr geehrte Damen und Herren!

Kultur und Bildung sind eine Partnerschaft. Der Bereich und die Anliegen einer ästhetischen, kulturellen und kreativen Bildung sind ein wichtiger Bestandteil unseres Bildungssystems. Kreative Bildungsanliegen und eine kritische, hinterfragende Möglichkeit zu persönlichem Ausdruck, Freiraum der Gestaltung und Experimentierverhalten sollten dabei ebenso ihren Platz haben wie klare Orientierungen an Maßstäben, Werten und Wissensbeständen - ja die Schulung von Fähigkeiten und Anwendungswissen.

Ästhetische Dimensionen der Bildung umspannen bekanntlich den gesamten Bogen vorhandener Disziplinen. Ein Fokus liegt aber auf jenen Schulfächern, die im BÖKWE beheimatet sind. Eine entsprechende Fachexpertise soll als notwendiger Bestand einer „Kulturnation" gesehen und geschätzt werden.

Gerade die im Rahmen Ihrer Fachtagung thematisierte perspektivische Diskussion im Lichte zukünftiger, europaweiter Bildungsräume und das Aufzeigen vorhandener Modelle ist für eine lebendige Entwicklung sehr wichtig. Daher bin ich dankbar für die Diskussion, die auch zeigt, dass für die Gewährleistung qualitativer Entwicklungen der fachlich fundierte Hintergrund beim Einsatz der Lehrerinnen und Lehrer ebenso wie angebotene Fortbildungsveranstaltungen sehr bedeutsam sind. Auch die Rahmenbedingungen, in denen Unterricht organisiert und eingebettet ist, sind somit sehr wesentlich am Gelingen der kreativen und ästhetischen Bildung der Jugend beteiligt und müssen uns allen ein Anliegen sein.

Ich danke dem Berufsverband für die Organisation dieser Fachtagung. Die Dokumentation möchte ich zur eingehenden Lektüre und Bereicherung der Auseinandersetzung mit Fragen ästhetischer Bildung im Fach und über dessen Grenzen hinweg empfehlen.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

## Die Zukunft ist uns Europäern zumutbar
## Österreich, Europa, Bildung und ihre Perspektiven

„Die Zukunft ist uns Europäern zumutbar. Denn wir leisten uns immer noch den Wunsch nach Fremd- und Selbsterkenntnis. Damit haben wir einen unschätzbaren Vorsprung vor den Modernisierungsbesessenen, Erinnerungstötern und Individualitätsbeseitigern." [1]

Wenn der Kulturtheoretiker und Ethnologe Hans-Jürgen Heinrichs diese Zukunftsperspektive für Europa entwirft, dann hätte die europäische Gegenwart einen markanten Schritt hinter sich gebracht. Einen Schritt, der Europa neu positioniert gegenüber der derzeit massiv anwachsenden Macht Asiens – Europa als „Museum der Welt": Nicht als Ort der ausschließlichen Bewahrung des Alten, als musealer Repräsentant alter, von westlicher Philosophie, Kunst und Literatur geprägten Kulturen. Sondern als ein Ort, der aus der historischen Basis heraus sich visionär in die Zukunft entwirft. Ein Ort, dem eine Rolle des Hüters von Tradition, Kultur und Sprache zukommt, der in Bildung, Kunst und Literatur statt in Waffen investiert, weil er erkannt hat, dass die Rückbesinnung auf die geistigen Wurzeln die kulturelle Größe und die Zukunftschancen seiner Gesellschaft bestimmt. Nicht das Abschneiden der Wurzeln, nicht das Geistige als Feindbild der Fortschrittsgläubigkeit, nicht Fantasie und Kunst als Orte des Schreckens – derzeit gültig für alle im politischen, ökonomischen und technologischen Macht- und Globalisierungswahn befangenen Staaten, Europa inklusive.

So Hans-Jürgen Heinrichs.

Und die Gegenwart? In Europa? In Österreich? In Kunst, Kultur und Bildung?

Die BÖKWE-Jubiläumstagung im Mai 2006 in Graz zur „Ästhetischen Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa" entwickelte sich von der anderen Seite her: Vom österreichischen Status Quo ausgehend wurde der Blick über den nationalen Tellerrand hinaus in den europäischen Raum gerichtet.

Einige nüchterne bis bedenkliche Fakten der Gegenwart:

- Österreich, das seine Identität über das Selbstbild „Kulturnation" bezieht und das „höchste Kulturbudget der Welt" hat ( Kunst-Staatssekretär Franz Morak), stellt 2005 einen budgetären Kultur-Anteil von den Gesamt-Bundesausgaben von 0,78%.(Bericht des Finanzministeriums, der viertniedrigste Kultur-Anteil seit 1996; 30% Plus für die Festivals, 20% Minus für autonome und kleinere Kulturinitiativen)
- Kulturberichterstattung im ORF findet marginal auf abgelegenen Sendeleisten bis nicht mehr statt.
- Weder in der Vorwahlzeit 2006 noch in den aktuellen Regierungsverhandlungen scheint das Thema Kultur auf. Immerhin wurde die Bildung mit einzelnen Schwerpunktthemen (Studiengebühren, Gesamtschule, Klassenzahlen) zum Verhandlungsthema.
- Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung legen Papiere vor, in denen sie ihre konkreten Bildungsreform-Ansprüche in die neue Regierung hinein reklamieren mit dem Ziel, „Schule an die Info-Gesellschaft und Globalisierung anzupassen", „den Facharbeitermangel zu beheben", beim nächsten PISA-Test besser abzuschneiden. Letzteres als einziger Inhalt und Ehrgeiz der Bildungspolitik der letzten Jahre.

Konrad Paul Liessmann, Philosoph und Autor, legt mit seiner „Theorie der Unbildung" auf brillant scharfsichtige Weise eine präzise Abrechnung mit der Bildungsentwicklung vor. Er geißelt eine Bildungspolitik, die sich geistlos in Output-Messungen und „Schielen auf Ranglisten erschöpft".

Alle bildungspolitischen Maßnahmen und Entscheidungen der vergangenen Jahre waren motiviert oder geboren aus dem Wunsch, einen besseren Listenplatz zu erreichen. Das bildungspolitische Programm lautete: Pisa bestehen.

Selten konnte eine so einhellige kollektive Depression beobachtet werden. Selten so deutlich ein signifikantes Zeichen von Unbildung: Denken und politisches Handeln werden ersetzt durch Abzählen von Ranglisten.[2]

Es zeigt auch das heutige Qualitätsverständnis auf: Reduzierung der Qualität auf nackte und simple Quantifizierbarkeit, Qualitäten erscheinen in Rankings nur mehr als eine Form von Quantitäten. Wissensvermittlung wird formiert und normiert durch Test-Kriterien.

„Die Schulen, wie immer sie organisiert sein mögen und wie immer das Milieu aussieht, in dem sie agieren, werden damit zu Trainingsstätten für die heimlichen Lehrpläne der OECD-Ideologen. Dass kaum ein europä-

isches Land den Mut hatte, die Entwicklung der eigenen pädagogischen Kultur ungeachtet der Pisa-Ergebnisse für vorrangig zu halten, zeigt, welch normativer Druck von solchen Tests ausgeht, auch wenn diese Normativität nicht intendiert gewesen sein mag." [3]

Was bei Bildungspolitikern noch nicht angekommen scheint, setzt sich in Expertenkreisen europaweit bereits deutlich fest, z. B. zu beobachten in Themen und Fragestellungen in den letzten internationalen wie europäischen Konferenzen und Kongressen mit dem Blickwinkel „arts and education":

In den deutschen Konferenzen „Kunstpädagogisches Generationengespräch", München 2003, „Mensch Kunst Bildung", Leipzig 2005, „Kunst-Kultur-Bildung: in Kontexten lernen", Bundeskongress der Kunstpädagogik, Dortmund 2007.

Auf internationaler Ebene: InSEA, das weltweite Pendant zum BÖKWE mit seinen Konferenzen in Istanbul 2004, in Viseu 2006 mit einer internationalen Deklaration zur Kunstpädagogik, in Karlsruhe-Heidelberg 2007. Die Unesco zuletzt mit einer weltweiten Bildungskonferenz in Lissabon 2006. Die BÖKWE Fachtagung 2006 in Kooperation mit der Unesco, die EU-Konferenz „Kulturelle Bildung in Europa" des Bildungsministeriums im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft 2006 in Graz.

Eine lebendige Dynamik im Bildungsdiskurs ist international zu beobachten, die in der Fachwelt einen konstruktiven und zukunftsträchtigen Weg einschlägt. Einen Weg, der das kulturelle Erbe einerseits, die ästhetische Bildung andererseits – neben den Grundfertigkeiten und der Befähigung zur Teilhabe am Arbeitsmarkt – als wesentlichen Beitrag für ein sinnerfülltes Leben im individuell-privaten wie im wirtschaftlichen, sozialen und gesellschaftlichen Bereich im Blickpunkt hat. Und sich nicht mehr ausschließlich fixiert auf die ökonomische Betrachtung von Bildung und Kreativität, nicht mehr auf die „Dominanz der Zahl"[4]. Nicht mehr die ausschließliche Konzentration auf Standardisierung und Evaluierung in den Mittelpunkt rückt, sondern auch eine Individualisierung und Universalisierung, eine Qualitätssicherung, die sich nicht dem Zwang der quantitativen Messbarkeit unterwerfen muss.

Möge diese Sicht die Bildungspolitiker beizeiten erreichen. Und möge sie nicht der unerbittliche Gang der Geschichte zuvor einholen: erst einmal das Gewachsene kulturell und ökologisch zerstören, ehe man aus den Trümmern wieder neu aufbaut – mit vielen Gewinnern aber auch vielen Verlierern.

Mögen Argumente, die Vortragende auf der BÖKWE-Tagung entwickelt haben, die Bedeutung von Kreativität, von ästhetischer Bildung, von schulischer Kunst- und Werkerziehung in das Bewusstsein von Öffentlichkeit, Politikern und Entscheidungsträgern rücken:

Wenn Peter Weibel neoliberale Tendenzen und die Doppelstrategie der Massenmedien kritisiert, die mit dem Diktat der Quote und der „Herrschaft des Trivialen und Vulgären" zur Entpolitisierung und zum Verschwinden der Öffentlichkeit beitragen, andererseits gegen das Niveau von Bildung und Ausbildung polemisieren und neoliberaler Bildungspolitik zuarbeiten.

Wenn Ingo Rentschler von der Meduni München Ergebnisse der Hirnforschung als Beweis für die elementare Notwendigkeit von künstlerischer Bildung anführt: Dass sich z.B. die Entwicklung zum räumlichen Denken nur in der Pubertät, also im Schulalter, optimal entwickeln kann, danach ist diese Fähigkeit nahezu unwiederbringlich verloren. Wenn Hans-Dieter Huber die Vorrangstellung des Gehirns im gleich zu Beginn des 21. Jahrhunderts ausgerufenen „Century of the Brain" relativiert, indem er von der Intelligenz der Hände spricht. Das heißt konkret, dass „Begreifen" und „körperbezogenes Erfahrungslernen" als Ergebnisse interdisziplinärer Grundlagenforschung im Rahmen schulischen Lernens unabdingbare Voraussetzung für Wissen sind. Und nicht zuletzt Christian Demand, der provokant den Ausstieg aus der „ästhetischen Apokalypse" fordert. Der das bis heute wirkende Bildungsideal der Aufklärung, das Denken in klaren Dichotomien, die zivilisationskritische Schwarz-Weiß-Malerei in Zweifel zieht; im besonderen die reflexartige Bereitschaft des gehobenen Feuilletons – und wohl auch der Lehrerschaft –, die den Untergang des Abendlandes, den Rückfall in die Barbarei heraufdämmern sehen.

Nach Demand sei es einfach zuviel verlangt von einem Kunstunterricht, neben der Horizonterweiterung und eventuell persönlichen Bereicherung auch noch Identitätsstiftung und Daseinssinn für die gesamte Gesellschaft zu erwarten.

Eine Kunstpädagogik, die ähnlich maßlose Erwartungen schürt, darf sich nicht wundern, wenn ihr das Gleiche widerfährt: Für die Aufgaben, die vor ihr liegen, nämlich in der Öffentlichkeit wirkungsvoll für die eigenen Belange zu werben, kann man ihr nur dringend zu mehr Bescheidenheit raten – nicht überall, wo Lehrpläne diskutiert werden, steht die Zukunft der Menschheit auf dem Spiel. [5]

Zwischen Gelassenheit und Wachsamkeit, zwischen Selbstüberschätzung und resignierender Ermüdung, zwischen kritischer Reformdistanz und innovativer Reformbereitschaft, zwischen „globalen" Notwendigkeiten und individuellen Persönlichkeits-Bedürfnissen gilt es eine angemessene wie balancierende Gratwanderung in Richtung Zukunft einzuschlagen – denn die Zukunft ist uns zumutbar.

MMag. Marlies Haas
1. Vorsitzende des BÖKWE

1 Hans-Jürgen Heinrichs, Wir sind weiter als China. In: Peace vermutet. Europa in 50 Jahren, Die Presse in Zusammenarbeit mit 25Peaces, 1. Juli 2006, S 51
2 Konrad Paul Liessmann, Der Weisheit letzter Stuss. In: Die Presse, Beilage Spectrum, 2.9.2006, S I
3 ebenda, S II
4 Max Fuchs, aus einer Key Note auf der Konferenz „Kulturelle Bildung in Europa", 10.6. 2006 in Graz
5 Aus dem Vortrag von Christian Demand, Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse, gehalten am 5.5.2006 auf der BÖKWE Tagung in Graz

## Ästhetik als Sinn-Bildung / Aesthetics make sense

„Nichts ist im Verstand, was nicht zuvor in der Wahrnehmung wäre."

Thomas von Aquin

*„Die Welt der Symbole wird zum Dreh- und Angelpunkt menschlicher Lebensgestaltung, wodurch das Ästhetische im Sinne des Gestaltens, des Wahrnehmens und der Beurteilung der Objekte der visuellen Kultur den Status einer Fundamentaldisziplin erhält." (Bering, 2004)*

Das Ästhetische als fundamentale Dimension von Bildung und die Bedeutung des Ästhetischen als sinnlich-emotionaler Erkenntnisweise ist Inhalt der bildungstheoretischen Positionierung dieser BÖKWE Tagung. Ästhetische Erfahrung und ästhetisches Denken in ihrer Beziehung zum Logisch-Rationalen werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen beleuchtet, um neue Impulse für die eigene fachliche und fachdidaktische Selbstverortung als Lehrende zu ermöglichen. Im Besonderen steht Ästhetik hier im Zentrum als ein Weg um Gesellschaft verstehen, konstruieren und ihr Bedeutung verleihen zu können – kurz um eine sinnvolle Matrix zu schaffen.

„Ästhetische Bildung" verspricht Orientierung in früheren wie gegenwärtigen kulturellen Kontexten und die Entwicklung von kultureller Kompetenz, wobei – wie beispielsweise Wolfgang Schulz beschreibt – besonders Orientierungs- und Reflexionsbereitschaft in persönlichen Erfahrungen gefördert und im Weiteren im ästhetischen Handeln erprobt werden. Kulturelle Kompetenz im Sinne von Cultural Literacy befähigt zur Lesefähigkeit von Inszenierungen in Alltagswelt, Politik und Kultur und stellt ästhetische Handlungsfähigkeit als wesentliches Merkmal ins Zentrum von Bildung. Darüber hinaus ist noch Distanzfähigkeit zur eigenen durch Sozialisation und Erziehung erworbenen Position zu nennen, sowie die Erkenntnis, dass individuelle und kulturelle Kontexte interessengeleitet, historisch und in eigener Verantwortung deutbar sind (vgl. Schulz).

Materialisierungen von Kultur in bedeutungsrelevanten Artefakten und Objekten – wie z.B. in Architektur, Technik, Kunst- und Alltags-Bildwelten, in Design-Objekten, in Mode, usw. – sind primär der Wahrnehmung zugänglich (vgl. Bering, 2004), allerdings auch Teil der symbolischen Ordnungen des kulturellen Gedächtnisses.

Somit bilden sie das ästhetische soziokulturelle Reservoir von Kultur, nämlich die Matrix zukünftiger Welt-Konstruktionen, das sowohl erlernt und als auch neu gestaltet werden will. „Ästhetische Bildung" bedeutet mit anderen Worten die Welt „lesen" zu lernen, um zu lernen sie zu decodieren und zu verwandeln.

Dieses selbstverständliche holistische Zusammendenken unterschiedlicher Formen des Weltzuganges und Wissenserwerbes ist im momentanen bildungspolitischen Klima von besonderer Bedeutung.

Der Philosoph und Bildungswissenschafter Konrad Paul Liessmann – Autor der „Theorie der Unbildung" – konstatiert eine allgemeine Ökonomisierung der Gesellschaft, die im Bildungsdiskurs deutlich spürbar ist und seit PISA den Legitimationsdruck auf unsere Fächer neuerlich erhöht hat. Ökonomische Rationalität angewandt auf Bildungsinstitutionen führt weg von bildungspolitischer Input-Steuerung, die wie bisher juristische, personelle und sachliche Rahmenbedingungen für Bildung zur Verfügung stellte, hin zu einer Output-Steuerung in Form von Wissensmanagement.

Langfristig nachteilig für das Bildungswesen sind Forderungen nach Ökonomisierung und Standardisierung von Bildungssystemen allerdings nur, wenn sie eine Messbarkeits- und Qualitätssicherungseuphorie favorisieren, die – wie im Falle der PISA Studie – Nichtuntersuchtes, bzw. schwer Messbares, auch schnell zum Nichtexistenten im bildungspolitischen Diskurs werden lassen.

Holistische Bildungsansätze im Gegenzug dazu bewahren Bandbreite und Tiefe eines freien Menschen- und Staatsbildes, die für das demokratische Projekt einer „Allgemeinbildung" im Sinne der Aufklärung wichtiges bildungspolitisches Anliegen bleiben. Ästhetik ist eine Sprache die uns hilft die Welt zu lesen, zu verstehen, sich auszudrücken und darin zu han-

deln. Ein mündiger Bürger, eine mündige Bürgerin zu werden bedeutet, das eigene Leben entziffern und lesen zu können, genauso wie das eigene Verhältnis zu anderen gestalten zu können.

Bildung alleine auf logisch-rationales Denken zu fokussieren würde eine unzumutbare Einschränkung des Begriffes bedeuten. Der Kunstpädagoge Schäfer zeigt auf, dass „ästhetische, emotionale Erfahrung" (1999) neben der rationalen Erkenntnis ein wesentlicher Teil des Bildungsprozesses ist, (Kohlhoff-Kahl, 77) und auf zwei unterschiedlichen Denkprozessen aufbaut. Ästhetisches Denken entwickelt sich auf der Grundlage von eigener, sinnlicher Wahrnehmung und bildet das Fundament weiterer Denkmöglichkeiten. Kognitives Denken bezieht sich dahingegen vorwiegend auf vor-gedachtes Wissen, das für Schäfer hauptsächlich mit der Institution Schule verbunden ist. „Ästhetische Erfahrung ist nicht das Gegenteil von rationalem Denken, sondern in gewisser Weise dessen Grundlage"(Schäfer 1999, 29-30 in Kohlhoff-Kahl, 2005) – dies könnte man als die Kernaussage von „Ästhetischer Bildung" formulieren.

„Children's Identity and Citizenship in Europe" (Cice) versucht als europäisches Bildungsmodell all dies in die Tat umzusetzen. Es verbindet 28 europäische Staaten, ca. 80 Universitäten und setzt sich aus einer interdisziplinären Gruppe von PädagogInnen, PsychologInnen, SozialpädagogInnen und UnterrichtswissenschafterInnen zusammen, die sich gemeinsam der Frage widmen: Wie lernen Kinder und Jugendliche ihre eigene Identität, ihre Kultur und ihr gesellschaftliches und staatsbürgerliches Engagement und Gestaltungspotential verstehen und konstruktiv für sich und die Gemeinschaft weiterzuentwickeln.

"Aesthetics make sense", das englische doppeldeutige Sprachspiel, lässt sich am besten mit „Ästhetik ist sinnbildend" übersetzen und ist kulturwissenschaftlicher Ansatz dieses Programms. Sinngemäß auf das Thema unserer Fachtagung übertragen bedeutet das, dass die Vermittlung von Ästhetischer Bildung aufbauend auf kultureller Erfahrung und didaktischem Denken sowohl zur Sinn-Bildung als auch zur Erziehung zu mündigen europäischen Bürgern und Bürgerinnen essentiell beiträgt.

Die konstruktivistische Lerntheorie leistet einen großen Beitrag um die Realität von subjektiven Konzepten her konstruieren zu lernen.

Richard Rorty hat darauf hingewiesen, dass „If you try to make a building, the building is you..." (1989). Im Zentrum steht der individuelle Zugang. Beliefs, Kompetenzen, Verhalten und die Umwelt werden durch Identität konstruiert. Bildungsinhalte „Ästhetischer Bildung" sind großteils kulturell verankerte Möglichkeiten zur Selbst-Konstruktion und des Selbst-Ausdruckes. Als expressive Ausdrucksformen, die auf kultureller Erfahrung basieren, erfordern sie spezielle Fertigkeiten und Fähigkeiten, wobei besonders die Kombination von mentaler und physischer Realisation für Ästhetische Bildung charakteristisch ist. Bewusstsein, Selbsterkenntnis und die Erkenntnis anderer – des Anderen, der Differenz – sowie die Erschaffung und Gestaltung von Form als ein Signal für Identität und soziokulturelle Zugehörigkeit sind üblicherweise ästhetische Aktivitäten.

Die Vielfalt der Standpunkte lässt Dialoge entstehen, die Foucault (2004) als open space (offene Räume) beschreibt – eine "medium area" zwischen den grundlegenden Codes einer Kultur, so wie sie in der Sprache, in den Wahrnehmungsmustern, in ihren Übereinkünften, in ihren Techniken, ihren Wertvorstellungen, in der Hierarchie ihrer Praktiken festgelegt ist – kurz alles was das Individuum bestimmt.

Was für uns alle als Lehrende im Mittelpunkt steht, ist die Entwicklung und Förderung des individuellen und gesellschaftlichen Gestaltungspotentials von Kindern und Jugendlichen. „Ästhetik ist Sinn-Bildung" – es gilt daher „ästhetische Erfahrung als Grundlage von Bildung anzuerkennen" , denn:

**"Education without aesthetics is ´non-sense´." (CiCe)**

Mag., MA Reingard Klingler
2. Vorsitzende des BÖKWE

**Bering, Kunibert, Heimann, Urich, Littke, Joachim, Niehoff, Rolf, Rooch, Alsrich (2004):** Kunstdidaktik, Oberhausen
**Kohlhoff-Kahl Iris (2005):** Textildidaktik, Eine Einführung. Donauwörth
**Richard, Rorty (1989)**: Kontingenz, Ironie und Solidarität
**Schulz, Wolfgang (1997)**: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe, hrsg. von Gunther Otto und Gerda Luscher-Schulz, Weinheim und Basel

## 50 Jahre BÖKWE

Dass diese Fachtagung zum 50-Jahre-Jubiläum des BÖKWE Anfang Mai hier gerade in Graz veranstaltet wurde, ist kein Zufall: Am 10. Mai 1956 fand im Grazer Hotel Erzherzog Rainer die Gründungsversammlung statt, Ende Mai 1957 folgte die erste Kunsterziehertagung im Grazer Künstlerhaus. Niemand wagte damals zu denken, dass dieser Verband mehr als einige Jahre bestehen würde.

Anfang der Fünzigerjahre stand Vieles unsere Fächer betreffend in Frage, wie u.a. der Bestand des Faches Kunsterziehung auf der Oberstufe. Engagierte und Verantwortliche der AHS sahen daher die einzige Chance, diesen Tendenzen entgegen zu treten, nur in einem Zusammenschluss aller am Fach Interessierten – über Schul-, Bundesländer- und Parteigrenzen hinweg. Von den Schulbehörden anfänglich mit Misstrauen betrachtet konnte sich der Verein zu einem anerkannten Fachverband entwickeln. Unter großen persönlichen Opfern der Beteiligten wurden das bis heute bestehende Fachblatt aufgebaut und immer wieder Fachtagungen mit aktuellen und Impulse gebenden Programmen veranstaltet. Hatte der Verband anfangs nur die Kunsterziehung erfasst, kam bald das technische und später auch das textile Werken dazu.

Bis Mitte der Achtzigerjahre zeigte der BÖKWE eine erstaunliche Entwicklung. Die Mitgliederzahl wuchs, es wurden alle Schularten vom Kindergarten bis zur Universität in Sektionen erfasst, die Bundesländer gründeten eigene Landesgruppen, Seminare und Reisen wurden veranstaltet, Bundesvollversammlungen und Sitzungen waren von lebhaften Fachdiskussionen geprägt, man wirkte am Wandel der Fächer mit und in unzähligen Aktivitäten und Eingaben bei den zuständigen Stellen konnten Erfolge zur Sicherung der Unterrichtszeit, zur Lehrverpflichtung, zu Teilungszahlen und anderen fachlichen Anliegen erreicht werden.

Anfang der Neunzigerjahre erlahmte die Begeisterung, die Notwendigkeit und Wirkung einer Fachvertretung war der neuen Generation nicht mehr bewusst, die Situation der Fächer schien ihr relativ gesichert. Die Mitgliederzahlen sind aufgrund des fehlenden Nachwuchses zurückgegangen, engagierte Persönlichkeiten, die sich für Anliegen einsetzen können und wollen, fehlen fast ganz. Doch die Probleme der Fächer haben sich nicht geändert. Verbal zwar immer als wichtig und als kulturelles Anliegen genannt, zeigen die realen Arbeitsbedingungen, Stundenzahlen usw. ein gegenteiliges Bild. Im Zuge der Schulreformen der letzten 10 Jahre ist die Bedrängnis unserer Fächer ärger denn je – damit aber auch die Notwendigkeit eines Verbandes der groß genug ist, wirkungsvoll aufzutreten.

Eine kleine Gruppe Unentwegter hat in diesen letzten Jahren alles ihr Mögliche getan, um die regelmäßige Herausgabe des sehr wohl anerkannten Fachblatts zu gewährleisten, den BÖKWE auch im Internet zu präsentieren und unter Aufwand aller Kräfte die Fachtagungen zu organisieren. Die Grazer Tagung zur Ästhetischen Bildung ist von den TeilnehmerInnen durchwegs begeistert aufgenommen worden. Ob sich diese Begeisterung darauf beschränkt, etwas zu konsumieren, oder nachhaltig im Sinne eines aktiven Mitgestaltens ist, wird sich erst erweisen. Davon wird sicher die Zukunft des BÖKWE abhängen. Ein erster sichtbarer Schritt wird das Fachblatt sein: Redaktion und Gestaltung werden in jüngere Hände gelegt, ein neues Konzept soll aktuelle Fachdiskussionen anregen, über didaktische Strömungen informieren, Unterrichtsbeispiele nicht vernachlässigen, Bewährtes beibehalten u.v.m. Ich kann nur hoffen, dass die rege Beteiligung von KollegInnen aller Schultypen zunimmt und die immer prekärer werdende finanzielle Situation nicht zu Einschränkungen zwingt.

Ich habe hier nicht die Namen all jener aufgezählt, die das Entstehen, Bestehen und Wirken der Vereinigung getragen haben und tragen – die Liste wäre zu lang und würde den Rahmen sprengen. Um das halbe Jahrhundert BÖKWE zu beschreiben wäre eine eigene Publikation nötig. Doch um wirklich Einblick in die Geschichte des BÖKWE und damit in die tatsächliche Entwicklung der österreichischen Kunst-, Werk- und Textilerziehung machen zu bekommen, ist die Lektüre des Fachblatts auch der frühen Jahre die beste Quelle. Natürlich wirkt manches, vor allem Sprache und Themen, auf uns altertümlich, anderes erscheint aber auch heute höchst aktuell. Auf jeden Fall ist sowohl die Entwicklung des Verbandes als auch jene der Fächer gut dokumentiert.

Nun, nach 50 Jahren, möchten wir allen Mitgliedern die Möglichkeit geben, sich darüber selbst ein Bild zu machen. Nachdem Oskar Seber zum 40-Jahre-Jubiläum des BÖKWE einen ausführlichen und informativen Registerband zum Fachblatt 1956 bis 1996 verfasst hat[1], können nun alle Ausgaben der fünfzig Jahre nachgelesen werden: in Kürze sind sie komplett auf CDs zum Selbstkostenpreis erhältlich.[2]

Ich wünsche dem BÖKWE, dass die Grazer Fachtagung ein Markstein bleibt, der nicht den Abschluss von fünfzig Jahren sondern den Beginn der nächsten fünfzig Jahre bedeutet.

Hilde Brunner

Mag. Hilde Brunner, Ostr.
Generalsekretärin des BÖKWE

1 Seber, Oskar. Register des Fachblattes für Bildnerische Erzeihung, Textiles gestalten und Werkerziehung 1956-1996. 21,66 EUR. Österreichischer Kunst- und Kulturverlag, A-1016, Postfach 17. www.kunstundkulturverlag.at

2 Informationen und Bestellung: www.boekw.at. ab Mitte April

## Ehrenamtliche MitarbeiterInnen der Fachtagung

**Planung und Organisation:**
Marlies Haas **(Leitung, Planung, Organisation)**
Hilde Brunner **(Sekretariat Planung, Organisation,)**
Angelika Plank **(Planung)**
Lucia Bock **(Planung)**
Franz Billmayer **(Planung)**
Reingard Klingler **(Teamleiterin BE)**
Ingrid Pohl **(Teamleiterin TG)**
Horst Basting **(Teamleiter WE)**
Gerrit Höfferer **(BE, Presse)**

**Grazer Organisations-Team:**
Franziska Pirstinger **(Marktplatz)**
Heidrun Melbinger-Wess &
SchülerInnen der HBLA Schrödingergasse, Graz **(Service)**
Karin Polanz **(Technik, Fotos)**
Andrea Schwaha **(Material, Fotos)**
Ingrid Mark **(Exkursionen)**
Maria Mager **(Rezeption)**
Marianne Langwieser & Gerti Rannegger **(Aufbau)**
Peter Angerer **(Fotos)**

**Unesco Workshop:**
Ossi Seitinger
Andrea Winkler
Christine Kostka

**Redaktion:**
Hilde Brunner
Reingard Klingler

**Wir danken folgenden Grazer Schulen für die Bereitstellung von Spezialräumen:**
Akademisches Gymnasium
GIBS Graz International Bilingual School
Keplergymnasium
KMS Klusemannstraße
HTL Ortweinschule

**Wir danken allen Helferinnen und Helfern, die hier nicht genannt wurden und zum Gelingen der Fachtagung beitrugen**

Tagungslayout: Peter Stodola, Norbert Metz
Augendesign © Sabine Gasper-Mautes
Sponsoren, Presse: Isabella Holzmann

## Autoren


**Adams Ma(rca) Eileen, Dr. B.Ed**
Freelance Reseacher und Visiting Academic at Middlesex University, London. Tel. (UK) 0208 675 6194; **eileen.adams2@ukonline.co.uk**

**Becker Christian, Dipl.Des.**
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg · Kulturwissenschaftliches Institut: KUNST-TEXTIL-MEDIEN. D-26111 Oldenburg, Fon: 0441 - 798 - 2582; **christian.becker@uni-oldenburg.de**; **www.uni-oldenburg.de/textil/** · Seit 2002 Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Textildidaktik) im Fach Materielle Kultur:Textil

**Billmayer Franz, Univ. Prof.**
Geb. 1954 in Wartenberg, Bayern. Seit 2003 Leiter der Abteilung für Bildende Künste, Kunst- und Werkpädagogik an der Universität Mozarteum Salzburg, Schrannengasse 10a, A-5020 Salzburg. Tel. +43-662-6198-5921, **franz.billmayer@moz.ac.at**. **www.moz.ac.at/user/billm/front**, **www.bilderlernen.at**

**Bock Lucia, Dr.phil Mag.art**
Unterrichtet Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an einer AHS in Wien, bis 2006 ARGE-Leiterin für Bildnerische Erziehung in Wien. Waidhausenstraße 8/11, A-1140 Wien. T. +43-9141054; **lucia.bock@gmx.at**

**Böhm Dietmar, Dipl.Ing.**
Nachrichtentechnik. Seit 1983 Leitung der Fa. MAXcomputer GmbH, Nagoldstr. 12, D-75328 in Schömberg/Nordschwarzwald **www.**

**max-computer.de**, davor Dozent und Abteilungsleiter für Informationstechnik in der Erwachsenen-Ausbildung. T +49 7084 7600, F: +49 7084 5481; **max@max-computer.de**

**Borg Kajsa, PhD**
FD, Universitätslektorin. Umeå Universitet, Inst. För estetiska ämnen, Lärarutbildningen, S-S901 87 Umeå, SCHWEDEN. T +46 (0)90 786 6481, F: +46 (0)90 786 6689. **kajsa.borg@educ.umu.se**

**Brohl Christiane, Dr.**
Sozialpädagin, Künstlerin (kontextbezogene Kunst, experimentelle Fotografie, Ortserforschungen), Peter-Marquart-Str. 19, S-22303 Hamburg, Deutschland. T 0049-40-27884659 mobil: 01772115643 **displacement@gmx.de**; **christiane.brohl@web.de**

**Brunner Hilde, Mag.art Ostr.**
Bis 2003 Unterricht aus Bildnerische Erziehung und Bildnerisches Gestalten/Werkerziehung an einem ORG in Wien. Seit 1981 Generalsekretärin des BÖKWE. Redaktion des BÖKWE-Fachblattes. Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien. Tel. +43-676-3366903; **boekwe@gmx.net**, **www.boekwe.at**

**Copland Steven**
25 Newell Road, Macmasters Beach 2251, New South Wales, AUSTRALIA. **stephen.copland@det.nsw.edu.au**, **stephencopland@iprimus.com.au**

**Demand Christian, Dr. Prof.**
Seit 2002 Lehrtätigkeit an der Universität für angewandte Kunst, Wien, seit Sommersemester 2006 Professor (Lehrstuhl) für Kunstgeschichte an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg, Bingstraße 60, D-90480 Nürnberg. **Cdemand@aol.com**

**Fiala Erwin, Dr. Mag.**
Kultur-, Kunst- und Medienphilosophie, Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Philosophie, Heinrichstraße 26/VI, A-8010 Graz Tel.: +43/316/380 2311; **erwin.fiala@uni-graz.at**

**Fritzsche Marc**
Nelkenweg 1, D-35633 Lahnau. Tel. 06441-671571, **fritzsche@muse-computer.de** · Projektleiter „Neue Medien in der Ästhetischen Bildung (MuSe Computer)" im Amt für Lehrerbildung, Schubertstraße 60 (Haus 15) D-35392 Gießen. Tel. 0641/4800-3652. **www.muse-computer.de**

**Haas Marlies, Mag.phil. Mag.art.**
Kunstgeschichte, Volkskunde, Kulturwissenschaften; Unterricht Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an AHS in Gleisdorf/Graz, ARGE-Leiterin für BE für Stmk. Seit 2004 1. Vorsitzende des BÖKWE, seit 2006 im Kulturbeirat des Landes Steiermark. Rannachstraße 243, A-8046 Graz, Tel. +43-316-694263; **marlies.haas@schule.at**

**Heufler Gerhard, Dipl.Ing. Prof.**
Leiter des Studienganges Industrial Design FH Joanneum
Alte Poststrasse 149, A-8020 Graz/Austria. tel +43 316 5453 8110; **gerhard.heufler@fh.joanneum.at**; **http://www.fh-joanneum.at/ide**

**Hofer Josef, Mag.**
Bachstraße 14, A-4492 Hofkirchen/Tkr., 0650/5612345, **josef.hofer@eduhi.at** · Lb. WE, Kunstuniversität Linz, Reindstr. 16-18, 4040 Linz. **digmedwe@eduhi.at**; **http://digmedwe.eduhi.at/start.htm**

**Huber Hans Dieter, Dr. Prof.**
Professor für Kunstgeschichte der Gegenwart, Ästhetik und Kunsttheorie. Fachgruppe Wissenschaft. Staatl. Akademie der Bild. Künste, Geb. A/Kunstgeschichte, Am Weissenhof 1, D-70191 Stuttgart. T +49 711-28440-253 **huber@abk-stuttgart.de**, z.Z. Senior Fellow am Internationalen Forschungszentrum Kulturwissenschaften Wien.

**Kämpf-Jansen Helga, Dr. Univ.Prof.**
Universität Paderborn, Kulturwissenschaftl. Fakultät, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn. Tel. +49-5251-602985; **HK-Jansen@t-online.de** · Lehrbereich: Kunst und ihre Didaktik, Schwerpunkt: ‚Ästhetische Forschung'; u.a. Mitherausgeberin der Zeitschrift Kunst+ Unterricht

**Klingler Reingard, Mag. MA**
Professorin für Bildnerische Erziehung, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, Koordinatorin Fachbereich Bildnerische Erziehung, Gender-Beauftragte, 2. Vorsitzende des BÖKWE. Graf Starhembergg. 1A, 1040 Wien, Tel. +43(0)676-3341074 , **office@reingardklingler.at**

**Kolhoff-Kahl Iris, Dr. Univ.Prof.**
Professorin für Textilgestaltung und ihre Didaktik an der Universität Paderborn, Kulturwissenschaftl. Fakultät, Warburger Str. 100, D-33098 Paderborn. Tel. +49-05251-60-2956; **Iris.kolhoff.kahl@uni-paderborn.de**; **www.uni-paderborn.de**

**Malota Eckhard, Mag.**
Österreichisches Schulportal für Werken technisch **http://www.schule.at/gegenstand/wet/** · F. Krinningergasse 27, A-2620 Neunkirchen, Tel. +43-2635-67303, **malota@telering.at**

**Mörsch Carmen**
Bremersweg 9, D- 26129 Oldenburg, +49-441-591472. Juniorprofessorin für materielle Kultur und ihre Didaktik, Kulturwissenschaftliches Institut KUNST-TEXTIL-MEDIEN, Carl Ossietzky Universität Oldenburg. **carmen.moersch@uni-oldenburg.de**, **www.kunstkooperationen.de**

**Pirstinger Franziska Dr.phil Mag.art**
Malerin, LehrerInnenbildnerin Pädagogische Akademie der Diözese Graz Seckau, Georgigasse 85-89, A-8020 Graz, **fpirstinger@pze.at**

**Plank Angelika, Dr. Mag. MA o.Univ.Prof.**
Chair European Regional Council of InSEA; Abteilungsleiterin für Bildnerische Erziehung, Institut für Kunst und Gestaltung Kunstuniversität Linz, Sonnensteinstraße 11-13, A-4040 Linz. **angelika.plank@ufg.ac.at**; **www.ufg.ac.at**; **www.insea.europe.ufg.ac.at**

**Pohl Ingrid, Mag.phil Mag.art**
Lehrende am Institut für Kunst und Gestaltung/Textiles Gestalten, Kunstuniverität Linz. Langfeldstraße 85, A-4040 Linz, Tel. +43-732-750949; **ingrid.pohl@aon.at**

**Reimann Daniela, Dr.**
Lüdemannstrasse 38, D-24114 Kiel; **daniela@daniela-reimann.de**; **daniela-reimann@uni-flensburg.de**; **Daniela.Reimann@ufg.ac.at** Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt MediaArtLab@School des Fachs Bildende Kunst am Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung der Universität Flensburg (Prof. Dr. Manfred Blohm) an der UNESCO-Projektschule Flensburg, **http://www.uni-flensburg.de/iaekb/kunst/MediaArtLab/**; Gastprofessorin an der Kunstuniversität Linz für Mixed Reality Projekte in der Bildnerischen Erziehung; **www.ufg.ac.at**.

**Rentschler Ingo, Dr.rer.nat. Prof.**
Institut für medizinische Psychologie, Lehrstuhl Arbeitsgruppe Bildwahrnehmung, Medizinische Fakultät der Universität München, Goethestraße 31, D-80336 München. Tel. +49-89-2180 75 641 Sekr. 650, **ingo@imp.med.uni-muenchen.de**; **http://www.med.uni-muenchen.de/medpsy/vis/** · Gehirnforschung, Schwerpunkt: biologische Grundsätze der Ästhetik, visuelle Neuropsychologie.

**Richter Wolfgang, Mag.**
Hugbertsraße 3, A-5020 Salzburg, Tel. +43-662-427290, **richter.w@schule.at** · Vorsitzender des Vereins „Architektur Technik und Schule", Projekte Architekturvermittlung, Unterricht an einer AHS in Salzburg. **www.at-s.at**; **www.natur.objekte.at.tf**

**Schmirl Christian, Dipl.Ing. Architekt**
Innsbrucker Bundesstraße 22/2, A-5020 Salzburg; Tel. +43-662-846591; **office@schmirl-architekt.at**. **www.arching.at/ch-schmirl**. Verein „Architektur Technik und Schule" **www.at-s.at**. Projekte Architekturvermittlung

**Schmayl Winfried, Dr. phil.habil. Prof.**
seit 1992 Professor für Technik und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Inst. f. techn. und haushälter. Bildung, Abteilung Technik, Raum III; Bismarckstr. 10, D-76133 Karlsruhe. Tel.: +49 721 925 4600; **winfried.schmayl@ph-karlsruhe.de**

**Schmuck Beate, Dr.phil.**
Neulandplatz 8, D- 442987 Dortmund, **BeateSchmuck@aol.com**
Lehrbeauftragte am Institut für Textilgestaltung und ihre Didaktik an der Universität Dortmund, Lehrerin für Mathematik, Textilgestaltung und Kunst an der Max-Born-Realschule Dortmund, Lehrerfortbildung.

**Schmutzhard Harald, MMag.**
Gründer und Leiter des Projekts Social Impact – Kunst- und Aktionsforschung, Herrenstraße 20, A-4020 Linz, tel. +43-70-773142-23; **office@social-impact.at**; **www.social-impact.at**

**Schober Leo, Mag.**
Fachdidaktik Arbeitsgruppe Technisches Werken für IMST. Unterrichtet Technisches Werken, Physik und Mathematik an AHS. Geschäftsstelle BÖKWE-NÖ, Buchbach 88, A-2630 Ternitz. Tel. +43-676-7069878; **l.schober@gmx.net**

**Seitinger Oswald, MMag.**
Höhere Lehranstalt für Kunst und Design, Graz. BÖKWE-Mitarbeiter, Organisator kunstpädagogischer Projekte. A-8616 Gasen 14, Tel. +43-3171-444; **o.seitinger@a1.net**; **www.ortweinschule.at**

**Sturm Rainer**
Professor für Technisches Werken am Pädagogischen Studienzentrum der Erzdiözese Wien, Mayerweckstraße 1, A-1210 Wien; Tel. +43-664-4844280; **rainer.sturm@phedw.at**.

**Tschavgova Karin, DI**
Architekturvermittlung, Architekturpublizistik. Ziviltechniker-Forum, Schönaugasse 7, A-8011 Graz, +43-316-811802-28; **www.aikammer.org**.

**Weibel Peter, Prof.**
Vorstand des ZKM | Zentrums für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe, Lorenzstraße 19, D-76135 Karlsruhe; P.O.Box 6909-76049 Karlsruhe; Tel. +49-721-8100-1000; **itru@zkm.de**, **www.zkm.de**

**Weingart Petra E., Dr.**
Lehrerin, Lehrbeauftragte für Kunstpädagogik an den Universitäten Frankfurt und Würzburg, Mitarbeiterin des MPZ München, Theorie-Praxis-Projekte mit Studierenden und SchülerInnen. Fürstenring 24. D-97241 Bergtheim; Tel.: +49-9384-881618; **petra.weingart@web.de**.

**Zacharias Wolfgang, Dr.**
Stellvertr. Vorsitzender der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ Remscheid) sowie des Bundesverbands der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE, Unna). Pädagogische Aktion/ SPIELkultur e.V.; Leopoldstraße 61, D-80802 München, T +43-89-2609208; **zacharias-muc@t-online.de**; **www.kultur-macht-schule.de**; **www.spielkultur.de**.

## Inhalt


Editorial 3
Vorworte 4
MitarbeiterInnen 10
AutorInnen 10

**Eröffnung**
**Peter Weibel**: Wieviel Bildung verträgt die Demokratie bzw. wieviel Demokratie verträgt die Bildung? 15

**Plenumsvorträge**
**Hans Dieter Huber**: Die Intelligenz der Hände 19
**Christian Demand**: Nach dem Spiel ist vor dem Spiel 25
**Ingo Rentschler**: In Bildern denken, mit Bildern lernen 31
**Helga Kämpf-Jansen**: Zum Konzept ‚Ästhetische Forschung' 39
**Kajsa Borg**: Swedish Sloyd – from Utility Use to Aesthetic Expression 45
**Beate Schmuck**: Adoleszente Selbstinszenierung auf ‚schulischen Hinterbühnen' 53
**Eckhard Malota**: Gerhard Heufler: Die FH Joanneum 60

**Fachforen**
**IDEA, InSEA, ISME**: Joint Declaration 65
**Franz Billmayer**: Bildungsstandards für das Fach Bildnerische Erziehung? 66
**Ingrid Pohl**: Bildungsstandards für das Fach Textiles Gestalten? 69
**Reingard Klingler**: Zur Ausbildung von LehrerInnen im Fach Bildnerische Erziehung im APS Bereich: Österreichweites Fachdidaktisches Positionspapier 70
**Angelika Plank**: Zur Ausbildung von LehrerInnen im europäischen Kontext 72

**Referate und Workshops**
**Eileen Adams/Lucia Bock**: Drawing Power – Zeichnen neu entdecken **(BE)** 75
**Christiane Brohl**: Displacement als künstlerische Forschungpraxis – Projekt Graz **(BE)** 83
**Erwin Fiala**: Materialität der Medien – Immaterialität der ästhetischen Erfahrung **(BE)** 91
**Marc Fritzsche**: Den Computer gegen den Strich bürsten: MuSe Computer **(BE)** 95
**Daniela Reimann**: Mixed Reality-Projekte in der Bildnerischen Erziehung **(BE)** 99
**Wolfgang Zacharias**: Netzwerke Kunst, Kultur, Jugendarbeit und Schule **(BE)** 101
**Harald Schmutzhard**: New Genre Public Art **(BE)** 107
**Karin Tschavgova**: Raum spüren – (be)greifen – bauen **(WE)** 108
**Wolfgang Richter/Chr.Schmirl**: Architektur bricht auf **(WE)** 111
**Winfried Schmayl**: Zur Bedeutung der Technikphilosophie für die technische Bildung **(WE)** 115
**Leo Schober**: Rainer Sturm: Neues Lernen mit neuen Mitteln **(WE)** 122
**Josef Hofer**: Digitale Medien im technischen Werkunterricht **(WE)** 123
**Eckhard Malota**: Das CAD/CAM/CNC Koordinatentischsystem ‚Kosy' von Ing. D. Böhm **(WE)** 124
**Christian Becker**: Material Literacy – eine Perspektive für den Textilunterricht **(TG)** 129
**Carmen Mörsch**: Textiles Gestalten mit vielen Geschlechtern **(TG)** 140
**Iris Kolhoff-Kahl**: Über das schwierige Fremde im Textilunterricht **(TG)** 144
**Petra Weingart**: Projekttagebücher im Kunstunterricht **(BE)** 155
**Steven Copland**: Migration Heritage **(BE)** 158
**Hilde Brunner**: Zeitgenössische Kunst im Unterricht – Unesco-Workshop im Kunsthaus Graz 160
**Franziska Pirstinger**: Projektpräsentationen österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen 174

Fotos 175
Sponsoren 176
Impressum 177

**Eröffnung**

**Künstlerische Intervention (Theater am Bahnhof, Graz)**

## Wieviel Bildung verträgt die Demokratie bzw. wieviel Demokratie verträgt die Bildung. Curriculare Bedingungen für eine neue ästhetische Bildung

**Peter Weibel** untersuchte in seinem Eröffnungsvortrag den Zusammenhang zwischen Strategien der Aufklärung, die das humanistische Bildungsideal als „Medizin" für die Herstellung von Öffentlichkeit und die Gewährleistung von Demokratie – Gleichheit, Freiheit Brüderlichkeit – propagieren, während die neoliberalen Tendenzen, verstärkt und transportiert durch die Massenmedien, allen voran das Fernsehen, unter dem Motto „die Herrschaft des Vulgären und Trivialen" einen gebildeten und mündigen Bürger nicht zu wünschen scheinen.

Weibel deckt die Doppelstrategie der Massenmedien auf. Sie werden einerseits unter dem Diktat der Quote vom Trivialen und Vulgären beherrscht, propagieren den „Terror der Intimität" (Richard Sennett) und tragen somit zur Entpolitisierung und dem Verschwinden von Öffentlichkeit bei. Andererseits polemisieren sie gerne gegen das Bildungs- und Ausbildungsniveau, führen dubiose Rankingorgien durch, betreiben Schul- und LehrerInnenbashings inflationär und arbeiten einer neoliberalen Bildungspolitik zu.

*Gerrit Höfferer*

## Programm der Tagung

**Mittwoch, 3. Mai**

16.00: Registrierung
18.30: Eröffnung und Begrüßung
19.30: Peter Weibel: Wieviel Bildung verträgt die Demokratie bzw. wieviel Demokratie verträgt die Bildung. Curriculare Bedingungen für eine neue ästhetische Bildung *Festvortrag*
*20.30:* Empfang: LH Franz Voves

**Donnerstag, 4. Mai**

9.00: Hans Dieter Huber: Das Gedächtnis der Hand *Vortrag mit Diskussion*
11.00: Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung *Vortrag mit Diskussion*
Kajsa Borg: Swedish Sloyd - from utility use to aesthetic expression · *Vortrag, engl.*
14.00-17.30: Franz Billmayer: Bildungsstandards für das Fach Bildnerische Erziehung? · *Diskussionsforum*
Petra E. Weingart: Projekttagebücher im Kunstunterricht · *Workshop*
Daniela Reimann:Mixed Reality im BE Unterricht *mit Praxis-Workshop*
Winfried Schmayl: Zur Bedeutung der Technikphilosophie für die technische Bildung
14.00-15.30: Christiane Brohl: KunstPädagogik als künstlerische Forschungspraxis des Displacement
Dietmar Böhm: Das CAD/CAM/CNC Koordinatentischsystem ‹KOSY› in der techn. Grundbildung · *Workshop*
Karl-Heinz Winkler: Raum spüren – (be)greifen – bauen. Zur Architekturvermittlung in Schulen
Christian Becker: Material Literacy – Eine Perspektive für den Textilunterricht · *Vortrag mit Diskussion*
16.00-17.30: Christiane Brohl: Künstlerische Forschungswerkstatt Graz · *Workshop*
Dietmar Böhm:Das CAD/CAM/CNC Koordinatentischsystem ‹KOSY› in der technischen Grundbildung · *Workshop*
Wolfgang Richter: Das Salzburger Modell prozessorientierter Architekturvermittlung
Julia Hasenberger u.a.: Bildungsstandards Textiles Gestalten · *Diskussionsforum*
Marjan Prevodnik: What do Austrian (art) teachers think of criterion creativity – during and after children art works? · *Workshop, engl.*
*9.00 – 17.30:* Forum Marktplatz:
Ausgewählte Projekt- und Sponsorenpräsentationen
18.00: Rahmenprogramm: Exkursion Skulpturenpark · Architektur-Exkursion · Exkursion FH Joanneum

**Freitag, 5. Mai**

9.00: Christian Demand: Nach dem Spiel ist vor dem Spiel – Plädoyer für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse *Vortrag*
11.00: Beate Schmuck: Jugendkulturelle Selbstinszenierungen auf schulischen „Hinterbühnen"
Gerhard Heufler: Von Funktionen und Emotionen – Design aus der Konsumentensicht
14.00-17.30: Angelika Plank:Diskussionsforum zur Ausbildung von LehrerInnen im europäischen Kontext
Eileen Adams: Power Drawing - Zeichnen neu entdecken · *Workshop, engl.*
Stephen Copland; Migration Series *mit Workshop, engl.*
Wolfgang Zacharias: *K*ommunal kooperativ kreativ. Netzwerke Kunst, Kultur, Jugendarbeit und Schule
14.00-15.30: Erwin Fiala: Materialität der Medien – Immaterialität ästhetischer Erfahrung
Harald Schmutzhard (Social Impact): Strategien/Selbstverständnis/Methoden der „New Genre Public Art" und deren Adaption zur Thematisierung Soziopolitischer Konflikte im Kunstunterricht
Rainer Sturm: Neues Lernen mit Neuen Mitteln – ein neuer Lehrbehelf für die Sekundarstufe
Iris Kolhoff-Kahl: Über das schwierige Fremde im Textilunterricht *Vortrag*
Josef Hofer: Der Einsatz digitaler Medien im technischen Werkunterricht · *Workshop*
16.00-17.30: Marc Fritzsche: Den Computer gegen den Strich bürsten.
Die Verbindung von analogen und digitalen Verfahrensweisen im Kunstunterricht
Josef Hofer: Der Einsatz digitaler Medien im technischen Werkunterricht *Workshop*
Iris Kolhoff-Kahl/Workshop: T-Shirt – ein globaler Player *Workshop*
Carmen Mörsch: Textiles Gestalten mit vielen Geschlechtern. Zur Gestaltung des Textilunterrichts unter Berücksichtigung aktueller Erkenntnisse der Geschlechterforschung. *Workshop*
Nikolaus Breisach: Kunst als Marketing- und Kommunikationselemant. · *Vortrag*

9.00 – 17.30: Forum Marktplatz:
Ausgewählte Projekt- und Sponsorenpräsentationen
19.00: Schluss-Präsentation des Unesco-Workshops „Jugend-Kunst" und Empfang: Bürgermeister Siegfried Nagl im Kunsthaus Graz

**Samstag, 6. Mai**

9.00: Ingo Rentschler: Kunsterziehung für die Wissensgesellschaft? *Schlussvortrag*
11.00: Arbeitsberichte, Charta
13.00: Ende der Tagung

# Plenumsvorträge

Degenhardt

Aufischer, Wimmer

Plank

Laven

Rentschler, Plank

Haas

Hans Dieter Huber

# Die Intelligenz der Hände

## Zwei Hände

Am Anfang dieses Vortrages stehen zwei Abbildungen von Händen. Die eine stammt aus der 1995 von Jean-Marie Chauvet entdeckten Höhle bei Combe d'Arc, die andere aus einem Graphikprogramm des Apple Macintosh. Zwischen den beiden Händen liegen etwa 34.000 Jahre. Während die rot umrandete, linke Hand an der Höhle die Kontur eines Mammuts oder eines Nashorns zu berühren sucht, berührt die digitale Hand nichts mehr. Sie ist nur noch die immaterielle Lichtprojektion an der Innenseite der Glasscheibe eines Monitors. Zum Zeitpunkt der Hand von Combe d'Arc gab es weder Haustiere noch Landwirtschaft. Das Rad wird erst 28.000 Jahre später erfunden. Aber es gibt schon das Feuer, die Musik, die Skulptur und die Malerei. Die Kunst ist also lange vor der schriftlichen Aufzeichnung, dem Privateigentum und der Ökonomie entstanden.

## Die Hände als Erkenntnisorgan

Das 21. Jahrhundert wurde gleich im ersten Jahr zum Century of the Brain erklärt. Die Hirnforschung erlebt gegenwärtig eine außerordentliche Konjunktur, ja Mode. Sie muss zur Erklärung von allem möglichen herhalten. Von einem neurophysiologischen Determinismus, der die menschliche Willensfreiheit in Frage stellt bis hin zur Erklärung von sozialem Verhalten durch Hirnverhalten reicht mittlerweile die Spannweite. Jede Erklärung muss heute cerebral sein oder sie gilt nicht mehr als wissenschaftliche Erklärung. Der Eindruck drängt sich auf, dass wieder einmal der Fehler gemacht wird, den Menschen und gleich die ganze Gesellschaft mit, aus einer isolierten Ursache zu erklären, nämlich dem Funktionieren der Gehirne. Wenn man sich dagegen einmal genauer das Funktionieren und die außerordentliche Bedeutung der menschlichen Hände für das Begreifen der Wirklichkeit und des Selbst ansieht, stellt man ziemlich schnell fest, dass die Hände und nicht die Augen oder das Gehirn das bedeutendste Erkenntnisinstrument des Menschen sind. Schon wenn man den Versuch macht, zu definieren, wo die Hand beginnt und wo sie endet, wird man feststellen, dass dies nicht gelingt. Man kann die Hand nicht isoliert vom Unterarm, dem Oberarm, den Schultern, dem Oberkörper, dem Nervensystem, dem muskulären Apparat und dem Blutkreislauf, aber auch nicht ohne das visuelle Wahrnehmungssystem und das Gedächtnis verstehen.

Damit wird deutlich, dass Zeichnen als aktives, exploratives Wahrnehmungshandeln ein ganzheitlicher Vorgang ist, welcher einen vollständigen Körper mit funktionierenden Sinnessystemen, einem funktionierenden muskulären Apparat und einem funktionierenden Nervensystem benötigt. Man kann die Welt und sich selbst nicht ausschließlich vom Hirn aus verstehen. Die Welt ist nicht cerebral. Darauf weisen auch Alva Noë und Kevin O'Regan hin. Sie definieren Sehen als eine aktive Tätigkeit und wenden sich ebenfalls gegen die cerebrale Engführung von Erklärungsmodellen.

„Sehen ist kein Vorgang im Gehirn. Obwohl das Gehirn für das Sehen notwendig ist, reichen neuronale Prozesse alleine nicht aus, um Sehen zu erzeugen. Stattdessen behaupten wir, dass Sehen eine explorative Tätigkeit ist, die mittels der Beherrschung von sensomotorischen Kontingenzen funktioniert. Das heißt, Sehen ist eine auf Können und Geschicklichkeit basierende Tätigkeit der Umweltexploration. Visuelle Erfahrung ist nicht etwas, das in Individuen passiert. Es ist etwas, was sie tun."[1] Viel interessanter wäre es dagegen, heute genau vom anderen Ende her anzufangen, nämlich bei der Frage, wie wir mit unseren eigenen Händen die Welt, uns selbst und die Anderen – im wahrsten Sinne des Wortes – begreifen.

Der Sozialpsychologe George Herbert Mead hat bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf diese wichtige strukturelle Kopplung von Händen und Augen hingewiesen:

„Die enorme Bedeutung der menschlichen Hand für die Wahrnehmung wird offensichtlich, wenn wir erkennen, wie sie unter den Distanzsinnen vor allem dem Auge dient. Die Entwicklung der Raumwahrnehmung folgt bei normalen Individuen einer Wechselwirkung von Auge und Hand. Diese Wechselwirkung führt zu einer fortlaufenden Abstimmung der Unterscheidungen des Auges mit denen der Haut, wie sie durch die manipulierende Hand vermittelt werden. Gerade diese Kontakterfahrung macht den identischen Kern aus, auf den die Inhalte der Distanzsinne bei der Verknüpfung der Sinneseindrücke bezogen werden. Dieser Kern entspricht verschiedenartigen Erfahrungen, während er sich selbst gleichbleibt. Er ist die conditio sine qua non unserer Wahrnehmung gegenständlicher Objekte. [...] Die Wahrnehmung setzt eine fortlaufende Kontrolle eines Organs wie des Auges durch ein Organ wie die Hand voraus, und umgekehrt. Wir sehen, weil wir etwas handhaben, und wir sind in der Lage, etwas zu handhaben, weil wir sehen. [...] Die große Bedeutung der menschlichen Hand für die Wahrnehmung liegt in dem Umstand, dass die Hand wesentlich vermittelnd innerhalb der organischen Handlungen ist, aus denen der physiologische Vorgang des Lebens besteht. Die Vorstellung eines gegenständlichen Dings, die aus den Kontakten gebildet werden muss, welche für die tatsächlichen Vorgänge des Essens oder der Fortbewegung notwendig sind, vermag uns kein so fruchtbares Gebiet für die Entfaltung von Wahrnehmungen zu bieten wie die Vorstellungen, die auf die Vermittlung der Hand beim Handeln gegründet sind."[2]

Das menschliche Zeichnen ist als ein ganzheitlicher, aktiver Vorgang in Raum und Zeit zu begreifen, als das explosive Erkunden einer Um-

welt mit Augen, Händen und Füssen, als eine aktive, intentional gesteuerte Tätigkeit. Die Hände stellen in ihrer Tätigkeit intelligente Erkenntnisinstrumente dar, die den Sinnesorganen und dem Gehirn zuarbeiten, damit diese sich selbst und die Welt begreifen können. Der Neurologe Frank R. Wilson hat diesen Ansatz jüngst wieder scharf und deutlich auf den Punkt gebracht:

„Jede Theorie der menschlichen Intelligenz, die die Wechselbeziehung von Hand und Hirnfunktion, die historischen Ursprünge dieser Beziehung oder ihren Einfluss auf die Entwicklungsdynamik des modernen Menschen außer acht lässt, ist meiner Meinung nach irreführend und unfruchtbar."[3]

Mit der Akzentuierung der Hand wird vor allem der nicht-cerebrale Erkenntnisapparat bewusst gemacht und eine Auseinandersetzung mit ihm gefördert. Zeichnen kann man daher als eine explorative Tätigkeit in einer Umwelt definieren, in der mit Hilfe des gesamten Körpers des Zeichners und im Besonderen mit seinen Augen und seinen Händen, ein Erkenntnisinstrument entwickelt wurde, welches symbolische Selbstrepräsentation und symbolische Weltrepräsentation in einem einzigen, anschaulichen Bild begreift. Zeichnen ist das intelligente Begreifen sowohl der Welt wie des Zeichners selbst, lautet meine These. Wie funktioniert das?

## Anthropologie der menschlichen Hand

Wenn man die Bedeutung der Hand als ein Instrument der Erkenntnis und der Erinnerung von Welt und Selbst genauer untersuchen will, ist es notwendig, mindestens drei verschiedene Ansatzpunkte miteinander zu verbinden: die anthropologische, die neurobiologische und die kognitive Perspektive.

Erstens: Der anthropologische Blick. Anthropologisch gesehen, war eine der wichtigsten Bedingungen für die Entstehung von Zeichnung und Schrift die Befreiung der Hand von ihrer Fortbewegungsfunktion. Der französische Anthropologe Andrè Leroi-Gourhan und andere Forscher haben darauf hingewiesen, dass die Aufteilung der vorderen Körperregionen in die Funktionsbereiche des Gesichtes und der Hände sich durch den aufrechten Gang fundamental veränderte und dadurch die Entwicklung der Sprache in starkem Maße begünstigte.[4] Die Entlastung der Hand von der Funktion der Fortbewegung geht evolutionsgeschichtlich mit einer Zunahme des aufrechten Ganges, einer Differenzierung der Hand von einem Fortbewegungs- zu einem Greif- und Halteorgan, einem immer kürzer werdenden Gebiss sowie einer partiellen Befreiung des Hinterkopfes von den mechanischen Belastungen der Fortbewegung und damit der Möglichkeit, ein vergrößertes Gehirnvolumen entwickeln zu können, einher.[5]

Die Augen rückten von den Seiten an die Vorderseite des Kopfes und ermöglichten das binokulare Sehen mit zwei Augen und damit eine plastische, dreidimensionale Raumorientierung. Mit der Verkürzung der Schnauze begann das Sehen den Geruch als die vorherrschende Sinneswahrnehmung zu verdrängen. Gleichzeitig wandelten sich Kiefer, Schädel und Zähne entsprechend der neuen Fortbewegungsart und Ernährungsweise. Das Gehirn veränderte wahrscheinlich seine Größe und Struktur, um sich auf die räumlich komplexere und körperlich gefährlichere Lebenswelt einstellen zu können. Diese zweipolige Technizität der Anthropinen führte zur Herausbildung von zwei grundlegenden Funktionspaaren, die miteinander in engem Zusammenhang stehen: Hand und Werkzeuggebrauch sowie Gesicht und Sprache.

Wenn man sich die Evolution der Hand von Pongiden über prähominide Hände bis hin zur menschlichen Hand ansieht, begreift man schnell den außerordentlichen evolutionären Vorteil, der aus der anatomischen Konstruktion der menschlichen Hand resultiert. Hier lassen sich drei äußerst wichtige Zusammenhänge beobachten.

Eine erste evolutionäre Entwicklung war die Opposition des Daumens gegenüber den anderen Fingern der Hand. Es gibt zwar auch eine Daumenopposition bei verschiedenen Affenarten, sie ist dort jedoch nicht so präzise und vollkommen ausgeprägt. Die vollständige Opposition des Daumens verdankt der Mensch jedoch nicht nur der Rotationsmöglichkeit und

Bild der Daumenrotation (Wilson, S. 152)

der relativen Länge des Daumens, sondern auch der Drehbewegung des Zeigefingers und anderer Finger.

Über diese Fähigkeit verfügte keine prähominide Hand. Die Urmenschen waren nicht in der Lage, die Daumenspitze über die ganze Breite der Hand bis zum vierten oder fünften Finger zu führen. Auch können weder die Pongiden noch die Prähominiden die Finger auf der ulnaren – also der ellenseitigen oder zum kleinen Finger hin gelegenen – Seite der Hand diagonal in Richtung zur Daumenbasis krümmen.

Dies ist aber für einen effizienten Kraftgriff entscheidend. Man bezeichnet diese Greifbewegung daher auch als ulnare Opposition. Jedes

Ulnare Opposition der Hand

Mal, wenn wir einen Hammer, einen Schraubenzieher oder einen Tennisschläger in die Hand nehmen, führen wir diese Bewegung aus. Den Menschenaffen ist diese Möglichkeit anatomisch nicht gegeben, so dass sie Werkzeuge nicht in der Verlängerungsachse des Unterarms

halten können, sondern nur quer zum Unterarm, was natürlich eine bedeutende Bewegungs- und Krafteinschränkung bedeutet. Eine weitere Entwicklung, die mit den Menschenaffen auftrat, war die Freisetzung des entfernten Endes der Elle (des äußeren Unterarmknochens, der auf der Seite des kleinen Fingers an das Handgelenk stößt). Diese Veränderung war evolutionär von entscheidender Bedeutung, weil sie die Drehfähigkeit des Arms unterhalb des Ellbogens erhöhte (Pronation und Supination). Ferner erlaubte sie es, die Hand am Gelenk vom Daumen wegzukippen. Diese Veränderungen machten die Prähominiden zu der geschicktesten, aber auch zur gefährlichsten Species auf dem Planeten. Denn durch das Abknicken des Handgelenks nach außen kann die Hand einen Stock oder ein Schlaginstrument in eine parallele Verlängerungsachse zum Unteram bringen. Damit verlängert sich der Hebel und erhöht sich die Schlag-, Wurf- oder Stichkraft um ein Vielfaches. Diese Möglichkeit besitzt keine Affenhand.

Die menschliche Hand ist das somit komplizierteste feinmotorische Instrument, das sich jemals evolutionär entwickelt hat. Man stellt das

Kraftgriff der menschlichen Hand

sehr schnell fest, wenn die Hand plötzlich fehlt oder nicht mehr funktioniert. Auch in der Prothetik der Hand erkennt man, dass es bisher nicht annähernd gelungen ist, sowohl die komplexe feinmotorische Steuerung der Finger und der Hand als auch die grobmotorische Kraftsteuerung der Hand nachzubauen.

Diese enorme feinmotorische Fähigkeit der Hand spielt beim Zeichnen die entscheidende Rolle. Beim Zeichnenlernen kommt es darauf, dasjenige, was man mit den Augen vor sich

Präzisionsgriff der menschlichen Hand

im Raum sieht, mit Hilfe eines Stiftes und einer Hand in zweidimensionale Linien zu übersetzen, die auf dem Papier so angeordnet sind, dass man sie als eine Aufzeichnung des Gesehenen begreifen kann. Zeichnen ist also eine komplexe Übersetzungsleistung, die in einem ständigen Feedback zwischen dem kontrollierenden Sehsystem, dem sensomotorischen Gehirn und der agierenden Hand in einer Umwelt stattfindet.

## Sensomotorische Willkürhandlungen

Die Neurophysiologen Wilder Penfield und Theodore Rasmussen haben in ihrem berühmten Buch „The Cerebral Cortex of Man" aus dem Jahre 1950 zwei schematische Darstellungen veröffentlicht, in denen sie bestimmte Teile der Großhirnrinde aufgrund von detaillierten Hirnreizungen mit verschiedenen Körperteilen des Menschen in Beziehung setzten.[6] Viele von Ihnen werden den daraus resultierenden Homunculus sicherlich aus der einen oder anderen Abbildung kennen.

Motorischer Homunculus

Was aber wahrscheinlich nur wenige wissen, ist die Tatsache, dass es zwei solcher Homunculi-Darstellungen gibt, nämlich eine Darstellung der einzelnen Sinnesorgane und eine Abbildung für die motorischen Körpermuskeln.

Der motorische Homunculus zeigt ganz deutlich die eminente Bedeutung der Hände beim Handeln im Gegensatz zu den Füßen. Im primären Motorcortex ist die gegenseitige (kontralaterale) Körpermotorik abgebildet, also in der rechten Hirnhälfte die Körpermotorik der linken Körperseite und in der linken Hirnhemisphäre die Körpermotorik der rechten Körperhälfte. Die Hand ist mit ihren fünf Fingern auf fast einem ganzen Drittel des Gyrus praecentralis repräsentiert. Nur noch die Gesichtsmuskeln sind in einer ähnlich fein ausdifferenzierten, neuronalen Dichte repräsentiert. Die Verzerrung in den Körperproportionen entspricht den Unterschieden in der Feinheit der peripheren Innervation, d.h. der Zahl der Motorneurone pro Muskelfaser.[7] So wird bei der Hand fast jede einzelne Muskelfaser von einem einzigen Motorneuron ennerviert. Dies entspricht der Feinheit, mit der wir diese Körperteile bewegen können.

## Unbewusstes Sehen

In den letzten Jahrzehnten ist durch die Neurobiologie ein Umstand immer stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit geraten, der vorher in seiner Bedeutung unterschätzt oder gänzlich übersehen wurde: diejenigen neurophysiologischen und kognitiven Funktionen des Organismus, welche ohne Beteiligung des Bewusstseins stattfinden. Immer mehr wurde deutlich, dass es zahlreiche Ebenen im Erleben eines Menschen gibt, die ihm nicht bewusst werden, die sozusagen automatisch, subliminal und ohne Beteiligung von Intention und Bewusstsein stattfinden.

Sehen ist in weiten Bereichen ein solch impliziter Vorgang. Bei einem professionellen Zeichner sind sicherlich große Bereiche der Handbewegung automatisch, subliminal und implizit. Man hat diese unterschwelligen Prozesse mit dem Adjektiv „implizit" gekennzeichnet im Gegensatz zu Prozessen, welche Aufmerksamkeit und Bewusstsein benötigen und als „explizit"

bezeichnet werden. Es ist heute durchaus üblich, zwischen impliziter und expliziter Wahrnehmung, also unbewusster und bewusster Wahrnehmung zu unterscheiden.[8] Die Differenzierung zieht sich weiter in der Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Gedächtnis und implizitem und explizitem Wissen. In der Folge dieser Erkenntnis ist man zu der Überzeugung gelangt, dass es Sinn macht, auch von impliziten und expliziten Lernprozessen zu sprechen, einem sehr aktuellen Thema, zu welchem in den letzten Jahren viel publiziert wurde. Man könnte noch ergänzend hinzufügen, dass es auch im Bereich des Handelns und der Aktion (Stichwort Bewegungslernen) implizite Prozesse gibt, die ohne Beteilung des Bewusstseins ablaufenund andere, explizite Prozesse, welche Aufmerksamkeit und Bewusstsein benötigen.[9]

## Unbewusste Handlungsvorbereitung

Die berühmten Versuche von Benjamin Libet zur bewussten Willenssteuerung von Handlungen haben höchst interessante Ergebnisse hervorgebracht, die eine provozierende Herausforderung für unsere Vorstellungen von Bewusstsein, Willensfreiheit und Handeln darstellen. Die Versuche zeigen nämlich, dass Handlungen eine halbe bis eine ganze Sekunde, bevor der Entschluss zu handeln dem Menschen überhaupt bewusst wird, bereits unbewusst und ohne Steuerung des Bewusstseins vorbereitet werden. Stellen wir uns also vor, wir wären in einer Bar oder einer Disco und würden uns überlegen, welches Mädchen wir ansprechen wollen. Dann müssen wir leider feststellen, dass unser Gehirn dieses schon längst für uns entschieden hat, bevor der Entschluss, die Dame anzusprechen, dem Träger überhaupt bewusst wird. Umgekehrt könnte man spaßeshalber auch die Frage stellen, ob bei den Damen, die Entscheidung, sich ansprechen zu lassen, vielleicht auch schon eine Sekunde, bevor der Herr sie anspricht, gefallen ist. Vieles spricht dafür, dass es in der Tat so ist.

Wenn Handlungen also unbewusst vorbereitet werden, stellt sich die Frage, inwieweit ein bewusstes, reflektiertes Herangehen an zeichnerisches oder bildnerisches Probehandeln über Aufmerksamkeit und Bewusstsein gefördert werden kann oder ob sie nicht dadurch sogar eher behindert werden. Ich bin hinsichtlich der Konsequenzen, die sich aus diesen signifikanten Befunden hinsichtlich einer Revision kunstpädagogischen Handelns ergeben könnten oder müssten, offen.

Auf alle Fälle kann man heute relativ sicher davon ausgehen, dass der Prozess des Zeichnens aus unbewussten Bestandteilen und bewussten Bestandteilen besteht. Es steht zu vermuten, dass der Anfänger und Novize das Zeichnen mit erheblicher kognitiver Anstrengung, Enge des Bewusstseins und konzentrierter Aufmerksamkeit durchführt. Je routinierter und erfahrener ein Zeichner jedoch ist, desto höher dürfte der Anteil an unbewussten, impliziten und daher automatischen Wahrnehmungssynthesen, Vorstellungsleistungen und Handlungsabläufen sein.

Der englische Psychoanalytiker Arnold Ehrenzweig hat im Zusammenhang mit der Herstellung und Rezeption von Kunstwerken von zwei verschiedenen Arten von Wahrnehmung oder Aufmerksamkeit gesprochen.[10] Die eine Art nennt er unbewusstes Abtasten (unconscious scanning), die andere Art ist ein bewusstes, konzentriertes Beobachten. Gerade das unbewusste Abtasten, welches Ehrenzweig auch sehr poetisch als zerstreute Aufmerksamkeit bezeichnet, hält er für ein adäquates Verständnis von Bildern für unumgänglich. Zerstreuung, Dissoziation und Dedifferenzierung sind seiner Ansicht nach frei davon, eine Unterscheidung des Gesehenen in Figur und Hintergrund herbeiführen zu müssen. Das undifferenzierte Sehen kann die vielschichtigen Strukturen und Relationen in einem Bild weitaus genauer abtasten, während das bewusste, analytische Sehen zur Generalisierung neigt und die synthetische Individualität der Bildstruktur übersieht.

## Wissensformen

Die Unterscheidung zwischen implizitem und explizitem Gedächtnis hallt in der Unterscheidung zwischen impliziten und expliziten Wissensformen nach. Im Wissensbereich nennen wir implizites, nicht bewusstes, automatisches Wissen auch „Wissen, wie" oder prozedurales Wissen und wir bezeichnen explizite Wissensbestände als „Wissen, dass" oder als propositionales Wissen. Das implizite, prozedurale und nicht bewusstseinsfähige „Wissen, wie" wird in unserer Gesellschaft sehr unterschätzt oder ganz vernachlässigt. Alles konzentriert sich auf Logik, Wahrheit und Vernunft. Implizites Wissen ist jedoch ein Hauptbestandteil unseres Lebens und es ist das entscheidende Wissen des Künstlers in Form seines Könnens. In der verblüffenden Parallelität von verschiedenen Formen von Wahrnehmen, Lernen, Handeln, Gedächtnis und Wissen liegt ein deutlicher Hinweis auf den engen, inneren Zusammenhang zwischen Wissen und Gedächtnis.

In der Wissensforschung wird zwischen verschiedenen Arten von Wissen unterschieden. Die wichtigste Unterscheidung ist diejenige zwischen implizitem und explizitem Wissen. Implizites Wissen funktioniert unbewusst, automatisch und gewohnheitsmäßig. Es ist ein Wissen, das ohne Aufmerksamkeit, kognitive Anstrengung und Bewusstheit der handelnden Person einfach zur Verfügung steht. Das Charakteristische daran ist, dass es gar nicht oder nur sehr schwer sprachlich formulierbar ist. Es wird auch als Wissen wie ..., knowing how oder als Können bezeichnet.[11] Es ist das entscheidende Wissen des Gestalters. Ein bekanntes Beispiel für den umfangreichen Bereich implizitem Wissens, der uns in unserem täglichen Leben zur Verfügung steht, ist der Bereich automatischer, gewohnheitsmäßiger Handlungen und Tätigkeiten, wie z.B. beim Fahrrad fahren oder Auto fahren. Implizites Wissen wird oft auch unter dem Stichwort des impliziten Lernens behandelt.[12] Explizites Wissen ist dagegen bewusst. Es ist sprachlich formulierbar und unterliegt den Beschränkungen der Aufmerksamkeit. Es ist ein aufmerksames Wissen, dessen Bandbreite und Ressource aufgrund der Beteiligung des Bewusstseins begrenzt ist. Man spricht daher oft auch von der Enge des Bewusstseins. Dieses Wissen wird in der Philosophie auch als Wissen, dass ..., knowing how, propositionales Wissen oder Kennen bezeichnet.[13]

## Die Synchronisation der Sinne

Es jedoch nicht damit getan, wie in der klassischen Wahrnehmungspsychologie, den Vorgang des Zeichnens, mit der passiven Aufnahme und Verarbeitung von Informationen von Konturen, Helligkeiten und Bewegungen zu erklären. Denn wenn Wahrnehmung eine aktive Tätigkeit des handelnden Organismus ist, der die Welt und sich selbst in seinem Wahrnehmungshandeln auf der Basis sensomotorischer Kontingenzen hervorbringt, dann muss man erklären, wie aus der Vielfalt und Mannigfaltigkeit zeitlich sukzessiver Eindrücke räumlich und zeitlich stabile Einheiten entstehen. Man nennt dies das sogenannte Integrations- oder Bindungsproblem. Darunter ist das Problem zu verstehen, wie ein wahrnehmender Organismus von der vielfachen räumlichen und zeitlichen Mannigfaltigkeit seiner Sinneswahrnehmungen zu einer stabilen Repräsentation von dauerhaften Objekten, Ereignissen und Personen gelangt. Die traditionellen philosophischen Kandidaten dafür waren interessanterweise phantasia, imaginatio, bildhafte Vorstellung oder Einbildungskraft.[14] Sie stellt nach Ansicht vieler Philosophen von Aristoteles über Kant bis hin zu Herbert Marcuse das erste Synthesevermögen dar, welches die mannigfaltigen Eindrücke zu einer bildhaften Vorstellung synthetisiert und damit dem Begriff zuarbeitet, indem sie ihm Anschauungsmaterial in Form von bildhaften Schemata zur Verfügung stellt.

Hier muss eine Anthropologie des Zeichnens ansetzen. Denn der Zeichner muss diese bildhafte Synthese bereits implizit oder explizit geleistet haben, bevor er mit Hilfe der Hand und eines Stiftes eine Aufzeichnung dieser kognitiven Bildsynthese auf ein Papier niederlegt. Die bildhafte Synthese geschieht kognitiv durch Synthetisierung, Schematisierung, Stereotypisierung und Stilisierung der erfahrenen Mannigfaltigkeit der umgebenden optischen Anordnung. In der Neurophysiologie vertreten manche Forscher gegenwärtig die Überzeugung, dass die Einheitsbildung durch die zeitliche Synchronisation der synaptischen Impulse der zahlreichen, räumlich verteilten Neuronenverbände (assemblies) geschieht, die auf spezifische Weise an der Objekterkennung beteiligt sind.

## Funktionen des Gedächtnisses

Die entscheidende synchronisierende Institution beim Zeichnen stellt das Gedächtnis dar. Ein vollständiger Gedächtnisvorgang muss drei auf einander folgende Stufen oder Phasen durchlaufen, nämlich Einprägen, Behalten und Erinnern. Die Gedächtnisforschung unterscheidet zwischen verschiedenen Arten von Gedächtnis, nämlich implizitem und explizitem Gedächtnis.[15] Der Unterschied zwischen beiden Formen liegt darin, dass das explizite Gedächtnis bewusst und in verbalisierbarer Form vorliegt, während das implizite Gedächtnis keinen oder nur einen erschwerten Zugang zum Bewusstsein besitzt und auch sprachlich nicht darstellbar ist. Ältere Unterscheidungen, wie die zwischen prozeduralem und deklarativem Gedächtnis oder zwischen habituellem und semantischem Gedächtnis weisen auf diesen Unterschied zwischen Bewusstseinsferne und -nähe hin.

Doch wie geschieht dies beim Zeichnen? Kann man wirklich davon sprechen, dass der Zeichner sich die ihn umgebende optische Anordnung „einprägt", die er zeichnet? Sicherlich kann man dies so sagen. Aber wie speichert er das in seinem Gedächtnis, was er sich in der Beobachtung mit seinen beiden Augen eingeprägt hat? In welcher Form? Als bildhafte Vorstellung, als Bild im Kopf, das er wiedergibt, wenn er mit dem Stift die Hand auf dem Papier bewegt? Oder als spezifisches, komplexes neuronales Erregungsmuster räumlich verteilter Zellverbände? Aber wie kann der Zeichner etwas, was er in der Wahrnehmung, seiner Vorstellung und seinem Einprägen für sich synthetisiert, schematisiert und stilisiert, mit seiner dominanten Hand in Form von dünnen Linien auf einem Untergrund wiedergeben?

Vieler Zeichner berichten, dass sie beim Zeichen vor allem auf die Gleichwertigkeit der Flächenrelationen von Linien, Kanten, Flächen und Objekten zu einander achten und nicht so sehr auf die Synthese dreidimensionaler, räumlich begrenzter und isolierter Objekte. Das, was normale Menschen im Alltag in ihrer Wahrnehmung tun, nämlich stabile Objekte im Raum vor einem wechselnden Hintergrund zu isolieren, also Invarianten zu extrahieren, wie der amerikanische Wahrnehmungspsychologe James Jerome Gibson gezeigt hat, funktioniert beim Zeichnen überhaupt nicht. Der Zeichner muss diese Gewohnheiten ablegen und verlernen. Sie stellen ein Hindernis für gutes Zeichnen dar. Der Zeichner muss also seine impliziten Alltagswahrnehmungsstrategien, indem er Zeichnen lernt, bewusst korrigieren und andere, für das Zeichnen geeignete Wahrnehmungs-, Vorstellungsstrategien und Gedächtnismechanismen erlernen. Indem er zeichnen lernt, lernt er die Welt und sich selbst auf eine andere, nämlich eine gleichwertigere und relationalere Weise sehen. Dies ist der einfache Zweck von Zeichnen.

Der Zeichner muss also in seiner Vorstellungssynthese versuchen, die räumliche Tiefendimension, die Objektisolierung sowie Bewegung, Textur und Farbe zu abstrahieren. Manche Zeichner berichten auch, dass sie die Zeichnung schon im Kopf haben, sie also schon ungefähr wissen, wie die Zeichnung aussehen wird, bevor sie zu zeichnen beginnen. Im Prinzip stellen sie sich die umgebende optische Anordnung als Zeichnung vor. Das Behalten geschieht also offensichtlich in Form einer bildhaften Vorstellung von der umgebenden optischen Anordnung als Zeichnung.

Die Erinnerung ist im Prinzip der Vorgang des Zeichnens selbst. Und die Erinnerung des Zeichners ist so gut oder so schlecht wie die Zeichnung selbst. Die bildhafte Vorstellungssynthese des Zeichners wird im Prozess des Zeichnens erinnert. Es mag manchem Leser vielleicht etwas altmodisch anmuten, wenn ich hier an zentraler Stelle den Begriff der bildhaften Vorstellung oder der Phantasie bemühe. Aber gerade bei Zeichnungen, die nicht auf die Aufzeichnung einer umgebenden optischen Anordnung zurückgehen, wie die Zeichnung von Träumen, Sehstörungen, Obsessionen oder Ideen bietet das Konzept einer bildhaften mentalen Synthese eine entscheidende Schnittstelle an zwischen Innen und Außen, zwischen Selbst und Welt.

Beim aufzeichnenden Zeichnen ist die schnelle Synchronisation von Wahrnehmung, Vorstellung und Erinnerung in einem einzigen Moment der Synthese das Entscheidende und Spannende. Sieht man Menschen beim Zeichnen zu, be-

merkt man, dass die Augen in relativ schneller Abfolge zwischen dem Vorwurf und der entstehenden Zeichnung hin und her gleiten.

Gute Zeichner nehmen das am Vorbild Gesehene in einer Art schematisierter Vorstellungssynthese auf und vergleichen die Erinnerung aus dem Kurzzeitgedächtnis mit den entstehenden Linien auf dem Papier, gleichen sie sozusagen ab und bringen sie zu einer mentalen Deckung. Denn der Zeichner kann nicht gleichzeitig beides sehen, Bild und Vorwurf. Er muss mit seinem Blick hin und her oszillieren. Dies geht jedoch meist auf implizitem Wege vor sich, ohne eine störende Beteiligung des Bewusstseins und kognitiver Aufmerksamkeit. Zeichnen findet in einem Zustand kognitiver Dissoziation und zerstreuter Aufmerksamkeit statt anstatt in einem Zustand gerichteter Intentionalität und konzentrierter Aufmerksamkeit. Darauf hat der Zeichner Alexander Roob in seiner Theorie des Bildromans deutlich hingewiesen:

„Im Verlauf des Vorgangs des Zeichnens befindet sich das Auge permanent in einem flexiblen, dislokalen Zustand der ungerichteten Aufmerksamkeit, die in jedem Moment offen für alle möglichen Richtungen ist. Es ist ein Zustand der Desorientierung, in den der Zeichner durch extremes Vielzeichnen gelangt; ein Zustand, bei dem es im Wahrnehmungsgebiet keine Präferenzen mehr gibt zwischen oben und unten, zwischen links und rechts; ein Zustand, in dem die Koordination zwischen Auge und zeichnender Hand ohne die Blockade eines dazwischen geschalteten, sinnstiftenden Willens läuft."[16]

## Zusammenfassung

Durch das zeichnerische Wahrnehmungshandeln begreift die Hand des Zeichners sowohl sich selbst als auch die vor ihm befindliche Welt. Das Ergebnis dieses Begreifens ist ein Begriff, ein Begriff von Selbst und ein Begriff von Welt, der sich durch das handelnde Zeichnen bildet. Zeichnen ist also als Begriffsbildung eine Form von Identitätsbildung und Weltbildung. Dies sollte nicht vergessen werden, wenn man von einer Anthropologie des Zeichnens spricht. Durch Zeichnen werden Selbstbild und Weltbild als eine Form handelnden Begreifens mit der Hand erzeugt. Welt und Selbst werden angeeignet.

1 Alva Noë/ J. Kevin O'Regan: On the Brain-Basis of Visual Consciousness: A Sensorimotor Account; in: Noë, Alva/ Thompson, Evan (Hg.) 2002: Vision and Mind. Selected Readings in the Philosophy of Perception. Cambridge, Mass., London: MIT Press, S.567: „... vision is not a process in the brain. Though the brain is necessary for vison, neural processes are not, in themselves, sufficent to produce seeing. Instead, we claim, that seeing is an exploratory activity mediated by the animal's mastery of sensorimotor contingencies. That is, seeing is a skill-based activity of environmental exploration. Visual experience is not something that happens in individuals. It is something they do."

2 George Herbert Mead: Über tierische Wahrnehmung (1907); in ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1, Übers. von Klaus Laermann und anderen. Hrsg. von Hans Joas. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1980, S.155 ff.

3 Frank R. Wilson: Die Hand – Geniestreich der Evolution. Ihr Einfluss auf Gehirn, Sprache und Kultur des Menschen. Stuttgart: Klett-Cotta 2001 S. 14

4 André Leroi-Gourhan: Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt am Main 1988, S.49ff.

5 Leroi-Gourhan, S. 82: „Die Arten, deren Körperstruktur den höchsten Grad der Befreiung der Hand verwirklicht haben, sind zugleich die Arten, deren Schädel die größten Gehirne aufzunehmen vermag, denn die Befreiung der Hand und die Reduktion der Belastungen der Schädelwölbung sind zwei Seiten ein und derselben mechanischen Gleichung. Ein Kreis schließt sich für jede Art zwischen ihren technischen Mitteln, d.h. ihrem Körper, und ihren Organisationsmitteln, d.h. ihrem Gehirn; ein Kreis, in dem sichdurch die Ökonomie ihres Verhaltens der Weg zu einer immer besseren selektiven Anpassung eröffnet."

6 Wilder Penfield/ Theodore Rasmussen: The Cerebral Cortex of Man, New York: Macmillan 1950; zit. nach Gerhard Roth; Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001, S. 380. Siehe auch die Abb. in Wilson, S.342

7 Roth 2001, S. 382

8 Siehe hierzu ausführlicher: Hans Dieter Huber: Das visuell Unbewusste; in: ders.: Bild, Beobachter, Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft. Ostfildern 2004, S. 98 - 121

9 Hierauf deuten auch Untersuchungen in der Sportwissenschaft hin: Kibele, Achim: Unbewusste Informationsverarbeitung – ein Thema für die Sportwissenschaft? Theoretische Darstellung und ausgewählte Grundlagenuntersuchungen zu einem bislang in der Sportwissenschaft verkannten Problem. Frankfurt, Berlin: Lang 2001

10 Ehrenzweig, Anton 1953: The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing. An Introduction to A Theory of Unconscious Perception. London. Routledge & Kegan Paul; Ehrenzweig, Anton 1964: The Undifferentiated Matrix of Artistic Imagination; in: Muensterberger, Werner/ Axelrad, Sidney (Hg.): The Psychoanalytic Study of Society, New York 1964, Bd. III, S. 373-398; Ehrenzweig, Anton 1974: Ordnung im Chaos. Das Unbewusste in der Kunst. Ein grundlegender Beitrag zum Verständnis der modernen Kunst. München. Kindler

11 Die Literatur hierfür ist besonders in den letzten Jahren sehr stark angestiegen: Polanyi, Michael 1967: The Tacit Dimension. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.; Haider-Hasebrink, Frithilde: Explizites versus implizites Wissen und Lernen. Hamburg, Universität der Bundeswehr, Dissertation 1990; Schacter, Daniel L.: Implicit Knowledge: New Perspectives on Unconscious Processes; in: Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America, 89, 1992, S. 11113 – 11117; Turner, Stephen P.: The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions. Cambridge: Polity Press 1994; Neuweg, Georg Hans: Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster, München, Berlin: Waxmann 2001; Schreyögg, Georg/ Geiger, Daniel: Kann implizites Wissen Wissen sein? Vorschläge zur Neuorientierung von Wissensmanagement. FU Berlin: Institut für Wissensmanagement 2002; Thobe, Wiltrud: Externalisierung impliziten Wissens. Ein verhaltenstheoretisch fundierter Beitrag zum organisatorischen Lernen. Göttingen, Universität Dissertation 2002

12 Reber, Arthur S. 1993: Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on the Cognitive Unconscious. New York, London: Oxford University Press; Perrig, Walter J./Wippich, Werner/ Perrig-Chiello, Pasqualina: Unbewusste Informationsverarbeitung. Bern, Göttingen: Huber 1993; Buchner, Axel. Implizites Lernen: Probleme und Perspektiven. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union 1993; Perrig, Walter J.: Implizites Lernen, in: Hoffmann, Joachim/Kintsch, Walter (Hg.): Lernen. Göttingen u.a.: Hogrefe 1996 (= Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich C Theorie und Forschung, Serie II Kognition, Bd.7), S. 203-234; Oerter, Rolf (Hg.): Lernen en passant – implizites Lernen. (= Unterrichtswissenschaft, Jg. 28, Heft 3, 2000), Weinheim: Juventa-Verlag 2000; Kibele, Achim: Unbewusste Informationsverarbeitung – ein Thema für die Sportwissenschaft? Theoretische Darstellung und ausgewählte Grundlagenuntersuchungen zu einem bislang in der Sportwissenschaft verkannten Problem. Frankfurt, Berlin: Lang 2001

13 Vgl. hierzu ausführlicher Hans Dieter Huber: Verkörpertes visuelles Wissen; in: Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel (Hg.): Bild Medien Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München: kopäd Verlag 2002, S. 163-174

14 Vgl. hierzu ausführlicher Hans Dieter Huber: Bildhafte Vorstellungen. Eine Begriffskartographie der Phantasie; in: Hans Dieter Huber, Bettina Lockemann, Michael Scheibel: Visuelle Netze. Wissenräume in der Kunst. Ostfildern-Ruit: HatjeCantz Verlag 2004, S.165 - 216

15 Schacter, Daniel l.: Implicit memory: history and current status. Journal of Experimental Psychology: learning, memory, and cognition, 1987, 13, S. 501-518

16 Roob, Alexander: Theorie des Bildromans, Köln: Salon Verlag 1997, S. 86-87.

**Christian Demand**

# Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse

*Hat es Joseph Beuys wirklich gegeben oder war er nicht womöglich die self-fulfilling-prophecy deutscher Kunsterzieherinnen? (Hans Platschek)*

## I.

Vor einigen Wochen erschien im Feuilleton der Süddeutschen Zeitung (4.1.06, S.16) ein zorniger Artikel des Münchner Bildhauers und Akademieprofessors Stephan Huber. Unter dem Titel *Sieg der Technokraten – Über das Ende der Kunsterziehung* wandte sich Huber darin gegen Pläne des bayerischen Kultusministeriums, von Kunst- und Musiklehrern an Gymnasien künftig – wie in den meisten anderen Bundesländern bereits üblich – ein zweites Lehrfach zu verlangen. Von dieser Maßnahme erhoffen sich die Kultusbeamten, in Zukunft flexibler auf den Lehrermangel in bestimmten Fächern reagieren zu können. Nun vereint der Studiengang für angehende Kunsterzieher in Bayern bislang ein vollwertiges Kunststudium mit einer Kombination aus fachdidaktischen und kunsthistorischen Ausbildungseinheiten. Ohne Frage zöge die Entscheidung für ein zweites Lehrfach einschneidende Veränderungen hinsichtlich Art und Umfang dieser Lerninhalte nach sich. Noch liegen zwar keine konkreten Planungen dazu vor. Die Vertreter der Fachausbildung warnen allerdings schon jetzt prophylaktisch davor, künftig würden nur noch Schmalspur-Künstler zu Gymnasiallehrern ausgebildet. Dadurch sänke zwangsläufig die Qualität des Unterrichts.

Da in Bayern, wie überall in Deutschland, der Umfang musischer Ausbildungsangebote für alle Schultypen seit Jahren kontinuierlich zurückgefahren wird – künftig werden sich die Schüler der höheren Altersstufen auch noch zwischen Musik und Kunst entscheiden müssen –, ist es natürlich völlig legitim, über die möglichen Folgen einer solch tief greifenden Maßnahme zu diskutieren. Die Frage ist allerdings, wie. Huber, der – sofern ich diesbezüglich richtig informiert bin – von den Fachdidaktikern der Münchner Akademie gebeten worden war, sich in dieser Sache öffentlich zu äußern, da sein Renommé als Künstler ihm leichter Gehör verschaffen würde als ihnen selbst, entschied sich für einen Rückblick auf die eigenen Erfahrungen als Schüler Anfang der 70er Jahre: „Mein damaliger Kunsterzieher", so fasst er zusammen, „hat meine Schulzeit und damit mein Abitur ‚gerettet'. Er und sein Fach haben mir Eigensinn und Menschlichkeit (heute nennt man das ‚soziale Kompetenz') vermittelt. In den musischen Fächern wurde die Fähigkeit zur Selektion der Interessen gelehrt, dazu Unabhängigkeit, Freiheit im Ausdruck und mitteilenswerte Erfahrung, drei Begriffe, die für Adorno Voraussetzung jeder Kommunikation sind. Aus den musischen Fächern entsprangen die Utopien, die Intuition und der Widerspruch. Mein früherer Kunsterzieher nutzte die Freiheiten seines Fachs, um die Schüler in den Bann zu ziehen. Er vermittelte uns, Kunst generalistisch als Exzerpt einer ganzen Gesellschaft zu sehen. Das war kein … Sonderfall. Die Schulen konnten damals die Sonderpositionen von Kunsterziehern und Musiklehrern aushalten, trotz der von unserer Generation viel gescholtenen repressiven Strukturen."

Dieser kurze Abschnitt enthält erstaunlich viele fragwürdige Thesen und Formulierungen auf einmal. So scheint es mir eher zweifelhaft, ob man dem Begriff der sozialen Kompetenz wirklich gerecht wird, wenn darunter nichts anderes als die Verbindung der beiden Charaktereigenschaften Eigensinn und Menschlichkeit verstanden werden soll. Der Hinweis auf Adorno wiederum ist derart ungenau und in der Begrifflichkeit so wenig konzise, dass man es nur grob fahrlässig nennen kann, damit einen argumentativen Anspruch einlösen zu wollen. Und nicht zuletzt scheint mir ziemlich rätselhaft, was Hubers Lehrer wohl damit gemeint haben könnte, wenn er seinen Schülern empfahl, Kunst als „Exzerpt einer gesamten Gesellschaft zu sehen". Ein Exzerpt ist, folgt man dem Fremdwörter-Duden, definiert als „ein schriftlicher, mit dem Text der Vorlage übereinstimmender Auszug aus einem Werk". Selbst wenn man die Formulierung metaphorisch nimmt, also die Forderung zurücknimmt, es müsse sich bei Auszug und Vorlage jeweils um Texte handeln, wird die Angelegenheit nicht klarer. Denn der Begriff des Exzerpts impliziert doch offensichtlich in jedem Fall die Unterscheidung zwischen einem primären und einem sekundären Phänomen: Die Vorlage ist primär, der Auszug, der ihr folgt, ist sekundär. Wer die Vorlage kennt, kann deshalb ohne weiteres darüber befinden, wie ein gutes Exzerpt auszusehen hätte. Umgekehrt kann man, wie das Beispiel von Vorlesungsmitschriften zeigt, vom Inhalt des Exzerpts leider nur sehr eingeschränkt auf den der Vorlage zurück schließen. Tatsächlich ist das Verhältnis, das bei Huber zwischen Kunst und Gesellschaft besteht, aber keineswegs durch eine derartige Subordination und Repräsentation gekennzeichnet. Im Gegenteil. Wenn er von „den Utopien, der Intuition und dem Widerspruch" spricht, für die im pädagogischen Angebot seiner ansonsten repressiv strukturierten Schule die musischen Fächer gestanden hätten, so betont er dies ja in erster Linie deshalb, weil seiner Ansicht nach diese Inhalte in den anderen Fächern zu kurz gekommen waren. Folgt man diesem Gedanken, so wäre das spezifisch Werthafte der Kunst nicht etwa darin zu suchen, dass sie sich an gesellschaftliche Vorgaben hielte. Es läge vielmehr in der durch sie geförderten Fähigkeit zur Distanznahme von derartigen Vor-

gaben, sprich, in ihrer Autonomie, in dem Umstand, dass sie der Gesellschaft gegenüber ein Anderes darstellt und aus diesem Grund gerade nicht repräsentativ ist für deren Zustand.

In dieser Konzeption dreht sich die Logik des Exzerptbegriffs offensichtlich geradewegs um: Die Kunst, also das vermeintliche Exzerpt, ist hier die Vorlage, nicht die Gesellschaft. Als Ermöglichungsraum für Kommunikation und soziale Kompetenz stellt sie die primäre Größe dar. Dabei stellt bemerkenswerterweise ausgerechnet der Umstand, dass sie die Gesellschaft nicht repräsentiert, die Voraussetzung dafür dar, dass sie dennoch – oder besser: gerade deshalb – eine repräsentative Funktion erfüllen kann. „Nicht wenige aus meiner Generation", so Huber, „stellten und stellen kulturelle Leitbilder auf. Nicht Daimler-Chrysler, Siemens, Allianz oder die Deutsche Bank prägen die Außensicht auf unser Land, sondern Pina Bausch, Kraftwerk, Jürgen Habermas und Andreas Gursky." Ich möchte Stephan Huber nicht zu nahe treten. Aber ich wüsste schon einmal gern, ob er das wirklich ernst meint. Welche empirische Untersuchung stützt seine Behauptung? Was bitte ist „die Außenansicht" eines Landes, gibt es die überhaupt im Singular? Und wird sie tatsächlich wesentlich durch „kulturelle Leitbilder" geprägt? Glaubt Huber also wirklich, in einer repräsentative Befragung zum Deutschlandbild etwa in Indien, dem Kongo oder der Mongolei, würden ausgerechnet die von ihm genannten Namen ganz weit vorne stehen? Ich kann mir das ehrlich gesagt nicht vorstellen. Was Huber hier beschreibt, ist nicht etwa der Werthorizont der „gesamten Gesellschaft", sondern der einer begrenzten Zahl ihrer kulturinteressierten Mitglieder. Zweifellos ist es sein gutes Recht, sich für deren Interessen stark zu machen. Das darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass sein Verfahren auf fatale Weise der Lobbyarbeit des deutschen Fußballbunds ähnelt, der bekanntlich periodisch ähnliche Verlautbarungen zugunsten von Franz Beckenbauer und Lothar Matthäus in Umlauf setzt. Statt von der wertbildenden Kraft der Kunst ist dort von der des Sports zu lesen, der angeblich automatisch zu Respekt und Fairness erziehe, dadurch charakterbildend und völkerverbindend wirke und ergo unbedingt und vor allen anderen gesellschaftlichen Belangen zu fördern sei. In beiden Fällen scheint mir die gleiche, bedenkliche Blickverengung vorzuliegen. Wer die Vorlieben und Interessen eines überschaubaren Teils der Bevölkerung derart zwanglos zu Kernanliegen einer ganzen Nation umdeutet, darf sich jedenfalls nicht wundern, wenn ihm dies nicht als Beleg für außergewöhnlich ausgeprägte „soziale Kompetenz" gutgeschrieben wird, sondern vielmehr als Symptom für außergewöhnlich ausgeprägte Betriebsblindheit. Hubers Mahnruf an die Politik endet, wie es sich im Heimatland der ästhetischen Erzieher gehört: apokalyptisch. „Unserer Gesellschaft wird das kreativ-kritische Reservoir, gesellschaftliche und ökonomische Krisen zu lösen, fehlen."

## II.

Mit der Überzeugung, die Gesellschaft als ganze sei ohne die Kunst verloren, steht Stephan Huber keineswegs allein. Sie ist ein Charakteristikum des Kulturbegriffs, der im deutschen Sprachraum auf praktisch allen Diskursebenen, vom Feuilleton über das Schrifttum der Kulturinstitutionen bis zur politischen Festtagsprosa, kanonische Geltung genießt. Dieser Kulturbegriff setzt Kultur und Kunst grundsätzlich synonym, wobei Kultur als Sammelbegriff für die Gesamtheit dessen verstanden wird, was die Künste in Einzelnen hervorbringen. Dabei wird zwar gerne betont, dass der Begriff der Kultur nicht nur die Hochkultur umfasse, sondern grundsätzlich das gesamte Feld möglicher Gestaltung, also auch Comics, Popmusik, Möbeldesign etc. Tatsächlich aber wird in aller Regel stillschweigend vorausgesetzt, dass die einzelnen kulturbildenden Kräfte bei aller ostentativ betonten Liberalität nicht etwa gleichberechtigt nebeneinander stehen: nur was sich im engeren Sinne als „Kunst" ausweisen kann, genießt auch volles kulturelles Stimmrecht, sprich: hat unbedingten Anspruch auf öffentliche Förderung. Alles andere – so das unausgesprochene Credo – spiegelt lediglich die besonderen ästhetischen Vorlieben bestimmter Subkulturen wider, ist also nicht wirklich gesamtgesellschaftlich relevant – man könnte notfalls auch darauf verzichten. Sofern die Kunstpädagogik davon ausgeht, dass die kreativen Anlagen des Menschen ihre reichste Entfaltung und höchste Verdichtung in Werken der Kunst erreichen, ist auch sie dieser Auffassung verpflichtet. Ich werde dieses Verständnis von Kultur im Folgenden als „starken, utopischen" Kulturbegriff bezeichnen und später selbst versuchen, im Kontrast dazu für einen „schwachen (topischen)" Kulturbegriff zu werben.

Einige typische Beispiele aus jüngster Zeit mögen zur Illustration dieser Behauptung genügen. Hilmar Hoffmann, ehemals Präsident des Goethe-Instituts und Kulturdezernent der Stadt Frankfurt, wurde vor kurzem gefragt (Die Welt, 25.8.2005), ob wir uns denn angesichts der Probleme der Sozialsysteme und von 5 Millionen Arbeitslosen die Ausgaben für Oper, Theater, Kunst überhaupt noch leisten könnten. Seine Antwort fiel eindeutig aus: „Natürlich können wir und natürlich müssen wir uns Kultur leisten. Kultur ist ein langfristiger Beitrag zur Selbstfindung des Menschen und zur Stabilisierung der Gesellschaft. … Kultur ist ein wesentliches Ferment dessen, was Dilthey die Ichwerdung nannte. Kunst bereichert nicht nur den Einzelnen, sie ist geistiger Humus für die ganze Gesellschaft. Kunst schult ja, um nur ein Beispiel zu nennen, das innovative Denken – und gerade das braucht die Wirtschaft dringender denn je als Ressource für den Wettbewerb." Doch damit nicht genug. Erst die Kultur, so Hoffmann, gebe dem „Leben in der Metropolenhektik einen Sinn".

Joachim Kaiser würde das sicher sofort unterschreiben. „Bei Klassischem", verkündete er unlängst (SZ Wochenendbeilage 13./14.11.2004, S.I) in einem zornigen Plädoyer für den Erhalt des Subventionstheaters, „Bei Klassischem, so fern es vielen von uns mittlerweile auch liegt, mag einigen zumindest die Ahnung kommen, dass es womöglich noch eine andere Welt gäbe als Computerspiele, Fernsehen, Fußball." (Hier kann man übrigens dem am Begriff der Kunst orientierten Ausgrenzungsmechanismus, von dem ich vorhin sprach, bei der Arbeit zusehen: für Computerspiele, Fernsehen und Fußball begeistern sich deren jeweilige Fans. Kunst dagegen ist, zumindest potentiell, eine Angelegenheit der gesamten Menschheit.) Kaisers nicht min-

der zorniger Kritikerkollege Reinhard Brembeck, der für eine großzügige Förderung von Orchestern und Opernhäusern kämpft, bläst ins selbe Horn. Klassische Werke wie „Die Zauberflöte", „Die Meistersinger" oder „Moses und Aaron", so Brembeck, seien „fundamental fürs kulturelle Selbstverständnis Deutschlands …, weil sie Identität stiften, weil darin nach wie vor gültige Welt- und Lebensentwürfe abgehandelt werden, weil sie als nie übertroffene Spitzenleistung nicht nur der klassischen Musik vor dem Vergessen bewahrt werden sollen. Doch solch ein Pathos ist deutschen Politikern fremd geworden. Statt dessen wird klassische Musik zunehmend auf einer Ebene mit Pop und Unterhaltungsmusik abgehandelt." (SZ 15.11.2004, S.13 ) Fazit Joachim Kaiser: „Wenn allgemeine Sparnot und Sparwut [die Bereitschaft, Kunst ernst zu nehmen und zu subventionieren] kaputt machen, und die Gefahr dazu besteht, ja wächst – dann käme uns das teuer zu stehen. Dann hätte Deutschland einen Riesen-Schritt in Richtung Barbarei gemacht."

Ganz ähnlich äußerte sich der langjährige Intendant der Münchner Staatsoper, Sir Peter Jonas, als ihm vor zwei Jahren der kulturelle Ehrenpreis der Stadt verliehen wurde. Er nutzte seine Dankesrede (SZ 24./25.1.04, S.11 ), um den anwesenden Lokalpolitikern ins Gewissen zu reden. Als diejenigen, die über die Vergabe öffentlicher Mittel im Kulturbereich entschieden, so Jonas, müssten sie sich endlich ihrer enormen gesamtgesellschaftlichen Verantwortung bewusst werden. Kultur, sprich: Kunst, sei für unsere Gesellschaft nun einmal unverzichtbar. Ergo müsse sie von allen Sparmaßnahmen ausgenommen und weiterhin vorrangig gefördert werden. Um seinen Worten Nachdruck zu verleihen, griff auch Jonas zu apokalyptischer Rhetorik sub specie aeternitatis. Es gehe nicht an, dass sich die Politik, „in Eintracht mit den Mächten des globalen Verbrauchermarkts und der Massenmedien" zum Anwalt kleinkarierter „Gewinn- und Verlustrechnungen" mache. Diese würden ohnehin über kurz oder lang „zu Staub zerfallen". Niemals dürften Kunst und Kultur, die doch allein der Menschheit „Glanz der Würde" schenkten und in denen sich ihr Dasein erfülle, auf dem Altar kleinlicher Buchhalterbedenken geopfert werden.

Nun bezweifle ich keineswegs, dass die Beschäftigung mit Kunst bereichernd wirken und bleibende Spuren hinterlassen kann. Dazu nutze ich das kulturelle Angebot, das mich umgibt, selber viel zu gern. Als Kunstwissenschaftler (und zudem als Sohn zweier Kunsterzieher) bin ich auch nicht für die Marginalisierung des Kunstunterrichts, noch befürworte ich die ersatzlose Streichung von Opern- und Theatersubventionen. Ich weigere mich allerdings nachdrücklich, das fatale, dichotome Weltbild billigend mitzutragen, das von den Sachwaltern des starken, utopischen Kulturbegriffs regelmäßig beschworen wird, wenn es darum geht, Stimmung für die Sache der Kunst zu machen. Hat, wer das Lob des Musischen singen will, wirklich nötig, gleichzeitig stillschweigend im Subtext zu unterstellen, die Tugenden, die seiner Ansicht nach auf dem besonderen Terrain der Kultur zutage treten, seien auf anderen Daseinsfeldern grundsätzlich nicht oder nur in Surrogatform zu finden? Ist ein derart simples Schwarz-Weiß-Denken überzeugend? Wollen wir uns wirklich weismachen lassen, ohne Erziehung zur Kunst gebe es weder Unabhängigkeit noch Menschlichkeit, sie sei unverzichtbar für die Selbstfindung des Menschen, für die Stabilisierung der Gesellschaft, für Innovationsförderung, Identitäts- und Sinnstiftung und, last not least, auch noch dafür, menschlichem Leben Glanz und Würde zu geben? Für eine solch starke These sollte man sicherheitshalber auch starke Belege anführen können. Allein der Blick auf den eigenen, partikulären Weltausschnitt rechtfertigt es meiner Ansicht nach jedenfalls nicht, all diese wundervollen Fähigkeiten, Gaben und Werte zum Alleinbesitz der Kunst und ihrer engeren Verbündeten zu erklären.

## III.

Wie konnte sich eine derart kontraintuitive These überhaupt je etablieren? Die Blaupause für den utopischen Kulturbegriff stammt aus der Zeit kurz vor der Wende zum 19. Jahrhundert. Kulturgeschichtlich denkt man bei dieser Ära heute vor allem an den Klassizismus, eine seinerzeit ausgesprochen populäre ethisch-ästhetische Erweckungsbewegung, die bekanntlich maßgeblich durch die Schriften Johann Joachim Winckelmanns beeinflusst war. Sie pries die Kunst der griechisch-römischen Antike als Gipfel des Schönen und empfahl den Künstlern der Gegenwart, diese nachzuahmen, oder genauer gesagt: sie sich anzuverwandeln. Das Motiv für diesen aus heutiger Sicht merkwürdigen Ratschlag war nicht allein die Faszination, die die antiken Fundstücke auslösten, die damals in großem Stil freigelegt und gesammelt wurden. Die Begeisterung für die Vergangenheit war nicht zuletzt auch Ausdruck einer tiefen Unzufriedenheit mit der eigenen Gegenwart. Die Antike, für die sich die Jünger Winckelmanns begeisterten, galt ihnen als Vorbild für ein heiles, ganzheitliches Leben. Ihre eigene, moderne Welt dagegen, empfanden sie als das genaue Gegenteil.

Neben Winckelmann war es Friedrich Schiller, der bei seinen Zeitgenossen nachhaltig für diese Auffassung warb. In den ungeheuer einflussreichen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen etwa, entstanden im Jahr des Terreur 1793, beklagte er, dass die moderne Gesellschaft kein ganzheitlicher Organismus mehr sei, sondern ein bloßes Uhrwerk, „wo aus der Zusammenstückelung unendlich vieler, aber lebloser Teile ein mechanisches Leben im Ganzen sich bildet." Was nach Schillers Überzeugung bei den Griechen noch harmonisch vereint war – Religion und Staat, Gesetze und Sitten, Arbeit und Genuss, Mittel und Zweck – ist in der Gegenwart voneinander getrennt: „Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zum Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft. ... Und so wird denn allmählich das einzelne konkrete Leben vertilgt, damit das Abstrakt des Ganzen sein dürftiges Dasein friste, und ewig bleibt der Staat seinen Bürgern fremd, weil ihn das Gefühl nirgends findet". Der Fortschritt des Zivilisationsprozesses bedeutet offenbar einen kulturellen Schritt zurück, denn er hebt die sittliche Ganzheit des Menschen auf.

Die modernen Verhältnisse machen aus dem ehedem organisch mit dem Gemeinwesen verbundenen Bürger einen egoistischen Einzelnen, bei dem Neigung und Pflicht, Wollen und Sollen, Natur- und Vernunftwesen unverbunden auseinander treten.

Schillers konsequentes Gegenprogramm lautet: Rekultivierung, Läuterung durch Schönheit, Erziehung des Geschmacks. In dem Maße, wie der Mensch seine Welt nach ästhetischen Gesichtspunkten formt, so Schillers Überzeugung, formt er auch sich selbst zu einer „schönen Seele". Schon dem barbarischen Naturzustand – wir erinnern uns an Joachim Kaiser! – entkommt er einzig auf diese Weise. „So wie sich ihm von außen her, in seiner Wohnung, seinem Hausgeräte, seiner Bekleidung allmählich die Form nähert, so fängt sie endlich an, von ihm selbst Besitz zu nehmen und anfangs bloß den äußern, zuletzt auch den innern Menschen zu verwandeln." Damit ist der wichtigste Schritt zur Wiederherstellung der verlorenen Ganzheit getan. Denn indem die Empfänglichkeit für das Schöne „Harmonie in dem Individuum stiftet" schafft sie gleichzeitig die Voraussetzung dafür, Harmonie auch in die Gesellschaft als ganze zu bringen. Der Schönheit wohnt für Schiller also wesentlich ein utopisches Moment inne – die versöhnte Gesellschaft ist, wie die griechische, eine schöne Gesellschaft. „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet."

Die den Menschen veredelnde Kraft des ästhetischen Scheins beruht nach Schiller also auf einer Art Zauber: sowohl die kulturelle Läuterung des vorzivilisatorischen als auch die des modernen, zivilisierten Barbaren geht idealiter ohne moralischen oder physischen Zwang und insofern „spielerisch" vonstatten. Die Attraktivität dieser Position ist offensichtlich, scheint sie doch zu garantieren, dass die verwickelten Widersprüche der modernen Gesellschaft nicht etwa durch ständige Kritik, mühselige Verbesserung und stets neu verhandelbare Kompromisslösungen, sondern durch ein ästhetisches Wunder aufgehoben werden könnten. Ein Wunder, das praktischerweise auch noch hinter dem Rücken derer geschieht, die es ins Werk setzen, da die Künstler, ob sie dies nun beabsichtigen oder nicht, offenbar allein schon dadurch notwendig der guten Sache zuarbeiten, dass sie mit ihrem Tun in einem Bereich wirken, der nun einmal qua Definition nur segensreiche Kräfte freisetzen kann. Wer an diesen eschatologischen Automatismus mit seiner eingebauten moralischen Fortschrittsgarantie glaubt, der findet es vermutlich auch nicht weiter merkwürdig, dass es ausgerechnet die Schönheit sein soll, „durch welche man zu der Freiheit wandert".

Hier haben wir genau die ideologische Konstruktion vor uns, die ich vorhin als utopischen Kulturbegriff bezeichnet habe. Die Kunst erscheint darin der Gesellschaft gegenüber als das schlechthin Andere. Außerhalb ihrer kulturfeindlichen Kraftlinien bildet sie ein Reich, das die Entfremdung nicht befördert, sondern vielmehr durch Kontrast erst wirklich sichtbar macht. Deshalb kommt ihr eine für das Wohl der Menschheit hochbrisante, lebendig aktuelle, irreduzibel eigene Aufgabe zu. Als Gegenreich der Form, als höchstes Medium des ästhetischen Bildungstriebs, als ganzheitlicher Gegenpol zu den atomisierenden Energien des Zivilisationsprozesses und seines kameralistischen Zweck/Mittel- bzw. Kosten/Nutzen-Denkens ist sie das veredelnde Korrektiv einer ohne sie heillosen Welt. Politik und Ästhetik werden auf diese Weise ununterscheidbar: der „wahrhafte, vollkommne Staat", notierte Novalis etwa zur selben Zeit wie Schiller, sei gleichzeitig der „poëtische Staat".

Die Bedeutung dieser zivilisationskritischen Schwarz-Weiß-Zeichnung für die moderne Kunsttheorie ist kaum zu überschätzen. Seit Schiller ist sie berauscht von einem Denken in klaren Dichotomien, die sich allesamt als Entfaltungen des Gegensatzpaares Zivilisation und Kultur begreifen lassen. Auch wenn seine visionäre Konzeption inzwischen nur noch selten in naiver Ausdrücklichkeit vertreten wird, bestimmt sie doch noch immer maßgeblich die Kategorien, in denen das Verhältnis von Kunst und Gesellschaft gedacht wird. Bei den Beispielen, die ich Ihnen vorgestellt habe, ist dieser Einfluss unübersehbar. Er zeigt sich aber genauso an der noch immer lebendigen Tendenz, die Unterscheidung zwischen freier und angewandter Kunst – ohnehin problematisch, da schließlich auch die Präsentation im Ausstellungsraum einen Zweck darstellt – mit einem prinzipiellen Wertvorsprung zugunsten der ersteren zu verknüpfen und damit jede Gestaltung in dekorativer Absicht von vornherein als zweitrangig abzuwerten. Vom Erbe des Idealismus Schillerscher Prägung zeugt auch der hohe Stellenwert, den der Erhalt und Schutz von Kunstwerken in der westlichen Zivilisation einnimmt. Und schließlich sollte man die reflexartige Bereitschaft des gehobenen Feuilletons nicht vergessen, jede ernsthafte Diskussion über Art und Höhe staatlicher und kommunaler Kunst- bzw. Kulturförderung zu torpedieren, indem es schon den bloßen Gedanken, die Vergabe derartiger Mittel müsse, wie jeder andere Etatposten auch, vor einer breiten Öffentlichkeit gerechtfertigt werden, zum Symptom für einen unmittelbar bevorstehenden Rückfall in die – je nach Bedarf: kleinbürgerliche, technokratische oder merkantile – Barbarei erklärt.

## IV.

Damit sind wir zu guter Letzt wieder an unserem Ausgangspunkt angelangt: „ Aus den musischen Fächern entsprangen die Utopien, die Intuition und der Widerspruch", hatte Stephan Huber berichtet, das Fach Kunst habe ihm, im Gegensatz zum restlichen Lehrangebot, „Eigensinn und Menschlichkeit" vermittelt. Nun will ich gar nicht in Abrede stellen, dass er das so empfunden haben mag, hier also durchaus aufrichtig über seine persönlichen Erfahrungen spricht. Die Frage ist nur: Was folgt daraus? Folgt daraus etwa, dass anlässlich der Beschäftigung mit Kunst per se fundamentalere Werte vermittelt würden, als in Fächern wie Latein, Geschichte, Mathematik oder Sozialkunde? Wollen wir wirklich glauben, dass nur im Kunstunterricht die Menschlichkeit west, dass nur hier Schülern Werte und Visionen vermittelt

werden können, die über Machbarkeitsdenken und Profitmaximierung hinausgehen? Folgt daraus auch nur, dass Kinder, die ohne Kunstunterricht sozialisiert werden, deshalb zwangsläufig zu Persönlichkeitskrüppeln würden? Angesichts der Tatsache, dass dies für den überwiegenden Teil der Weltbevölkerung zutreffen dürfte, halte ich eine solche Auffassung nicht nur für abstrus, sondern auch für ziemlich anmaßend. Anstatt das Versprechen einzulösen, nach dem im Umgang mit der Kunst der Blick für die Mannigfaltigkeit der Welt geöffnet wird, dokumentiert sie lediglich einen so massiven wie unangenehmen Kulturdünkel, der, geblendet vom Glauben an die vermeintlich unvergleichliche Vortrefflichkeit des eigenen Metiers, blind ist für den kreativen Reichtum etwa der mathematischen Logik, blind für die Schönheit und Kühnheit wissenschaftlicher Theoriebildung, blind ebenso für die Faszinationskraft des Technischen, für die Hingabe, die jede ernsthaft betriebene Philologie erfordert oder für das ungeheuere Innovationspotential, das sich in der Beschäftigung mit Geschichte entfalten kann.

Man kann eine derart verengte Wirklichkeitssicht nur mit Nachdruck zurückweisen, um so mehr, als sie jeder sachlichen Grundlage entbehrt. Schon die Schillersche Utopie überzeugte nicht etwa durch den schlüssigen Aufweis irgendwelcher konkret benennbarer oder gar nachweisbarer sittlicher Wandlungskräfte des Ästhetischen. Ganz wie heute blieb es, was diesen Punkt angeht, auch damals bei der bloßen Behauptung, die Form werde „vom Menschen Besitz nehmen" und ihn in eine „schöne Seele" verwandeln. Ist es denn nicht geradezu aberwitzig, dass diese These ausgerechnet im direkten Anschluss an das sinnen- und gestaltungsfreudige Rokoko formuliert wurde? Nein, nicht Schiller, Rousseau hat Recht behalten: Die „Barbarei" verträgt sich durchaus gut mit einem verfeinerten Geschmack. Gerade der neigt ja bekanntlich dazu, nichts anderes neben sich gelten zu lassen. Die nachhaltige Wirkung des Schillerschen Entwurfs verdankte sich einem ganz anderen Umstand: er schien eine tröstliche Antwort auf die besorgten Fragen einer Generation parat zu haben, in deren Lebenszeit sich in großer Geschwindigkeit so tiefgreifende soziale, politische, technische und kulturelle Veränderungen vollzogen, wie man sie bis dahin in Europa noch nicht erlebt hatte. Diese Entwicklung hat seither nicht an Dynamik verloren. Das Gefühl der Entwurzelung, der Ratlosigkeit angesichts einer fragmentierten, nicht mehr leichterdings sinnhaft zu deutenden Welt, das der Text vom Ende des 18. Jahrhunderts beschreibt, unterscheidet sich deshalb nicht allzu sehr von der unserer Befindlichkeit Anfang des einundzwanzigsten. Auf die Heilkraft der ästhetischen Utopie allerdings, die er als Remedium empfiehlt, sollten wir meines Erachtens besser nicht mehr setzen.

Zu Schillers Zeiten mag die Suggestion, künstlerisches Wirken zeichne sich durch eine Form der Ganzheitlichkeit aus, die auf anderen Daseinsgebieten verloren gegangen sei, ja noch überzeugend gewirkt haben. In der Kunst, so schien es damals, kann sich das Individuum noch ohne jede Einschränkung entfalten. Wer unseren zeitgenössischen Kunstbetrieb in seiner Heterogenität und Unübersichtlichkeit kennt, dem dürfte es schwer fallen, hier etwas anderes zu sehen, als eines von vielen komplexen Subsystemen einer in toto hochgradig ausdifferenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft. Die Künstler von heute sind samt und sonders Spezialisten. Die ästhetischen Erzieher von heute versuchen zwar, ihr theoretisches Instrumentarium an das der zeitgenössischen Kunst anzupassen. Nicht in seiner Ganzheitlichkeit liege der exemplarische Wert künstlerischen Tuns, heißt es deshalb inzwischen, sondern im bewussten Verzicht auf Ganzheitlichkeit. Vom „subversiven Potential" des Ästhetischen ist in der einschlägigen Literatur gern die Rede, dessen pädagogischer Mehrwert angeblich darin liege, dass es keine „richtigen Lösungen" sondern „nur vorläufige Antworten auf die Vieldeutigkeit der Welt" ermögliche.

Das klingt vielversprechend, führt aber leider auch nicht weiter. Denn zum einen ist noch keineswegs ausgemacht, dass es per se eine Tugend sein muss, gegen Regeln zu verstoßen. Eine solche Verhaltensregel scheint mir eher

die Inversion, sprich, die umgekehrte Nachahmung dessen darzustellen, wogegen man eigentlich opponieren wollte: Das Credo von der Haltlosigkeit aller Regeln ist schließlich auch nur eine Form von Regelgläubigkeit. Zum anderen wird hier ohne überzeugende Begründung mit einem Kunstbegriff hantiert, der ganz bestimmte, historisch bedingte Vorstellungen von künstlerischem Tun, die vornehmlich auf die Selbstdarstellung der Avantgarden zurückgehen, auf die Kunst als ganze übertragen. Und last, not least, wird hier all denen, für die die Kunst weder eine ästhetische noch eine sittliche Referenzgröße darstellt, kurzerhand gedankliche Schlichtheit, Phantasielosigkeit und Konformismus unterstellt. Wäre die Kunst, wie die zitierten Autoren übereinstimmend behaupten, tatsächlich der sichere Garant für die ganzheitliche Entwicklung des Individuums und die Stabilität der Gesellschaft, müsste der segensreiche Einfluss der Form sich dann nicht längst deutlich sichtbar niedergeschlagen haben? Gibt die politische und soziale Geschichte des westlichen Kulturkreises ernsthaft Anlass zu der Behauptung, die Erfahrung von Kunst (oder auch Kunstförderung) führe zu einer besseren Gesellschaft? Gibt es auch nur den geringsten Anhaltspunkt dafür, dass ästhetische Sensibilisierung zu einem besseren Leben führte? Gibt es irgendwelche Anzeichen dafür, dass der Anteil moralischer Idealisten oder auch nur glücklicher Menschen unter Kunstliebhabern überproportional größer wäre als bei anderen Interessengruppen?

Schiller selbst war sich da interessanterweise nicht so sicher. Anders als seine deutlich euphorischeren Nachfolger beantwortete er derartige Fragen mit skeptischer Zurückhaltung. „Dem Bedürfnis nach", so versichert er im 27. und letzten der Briefe, existiere der „Staat des schönen Scheins ... in jeder Seele". „Der Tat nach", so räumt er ein, allerdings nur „in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln". Anspruch und Wirklichkeit klaffen also auseinander. Die von Schillers Theorie der schönen Kunst in Aussicht gestellte Versöhnung der Gegensätze zwischen Individuum und Gesellschaft verbleibt, das ist der Widerspruch, den seine Theorie ihrerseits nicht versöhnen kann, bei ihm selbst in der Sphäre des Ästhetischen. Man muss das allerdings durchaus nicht als Niederlage werten. Vermutlich ist es schlichtweg zu viel verlangt, wenn man sich vom Umgang mit Kunst nicht nur eine anregende Horizonterweiterung, sprich: eine persönliche Bereicherung, sondern darüber hinaus auch noch Identitätstiftung und Daseinssinn für die gesamte Gesellschaft erwartet. Es käme ja auch niemand auf die Idee, dasselbe etwa ernsthaft dem Sport zumuten zu wollen. Wenn dessen Sachwalter dennoch immer wieder in werblicher Absicht derartige Behauptungen aufstellen, lächeln wir nur müde und winken ab. Eine Kunstpädagogik, die ähnlich maßlose Erwartungen schürt, darf sich nicht wundern, wenn ihr das gleiche widerfährt. Für die Aufgaben, die vor ihr liegen, nämlich in der Öffentlichkeit wirkungsvoll für die eigenen Belange zu werben, kann man ihr nur dringend zu mehr Bescheidenheit raten – nicht überall, wo Lehrpläne diskutiert werden, steht die Zukunft der Menschheit auf dem Spiel.

Ingo Rentschler

# In Bildern denken, mit Bildern lernen[1]

## Die synthetische Einheit der Wahrnehmung

Bildung ist das Vermögen, sich oder anderen ein Bild, und zwar ein Bild der Welt zu machen. Der Begriff des Bildes hat dabei den Doppelsinn, den der frühe Wittgenstein seiner „Bildtheorie" zu Grunde legt. Er bezeichnet einmal das Bild im herkömmlichen Sinn als ein gezeichnetes, dann aber auch als eine Vorstellung davon, wie die Welt beschaffen ist.

**Geistige Sehstoffe.** Der Ursprung gezeichneter Bilder ist der Hintergrund des Auges. Dort entsteht, wie *Johannes Kepler* sagt, das Bild *„der gesamten Halbkugel der Welt... auf der hohlen Oberfläche der Netzhaut."* Diesen Vorgang einer optischen Abbildung hat der große Astronom physikalisch zutreffend beschrieben, nachdem sich vor ihm die klügsten Köpfe über Jahrhunderte hinweg vergeblich um seine Aufklärung bemüht hatten. Durch seinen Erfolg sah sich Kepler jedoch vor die noch viel schwierigere Frage gestellt, warum die Sehwelt nicht „auf dem Kopf steht", obwohl im Netzhautbild oben und unten sowie rechts und links vertauscht sind. Er schloss daraus, dass *„geistige Sehstoffe"* das Bild der Welt aus dem Netzhautbild hervorbringen. Klugerweise stellte er aber keine Mutmaßungen darüber an, worum es sich bei diesen Sehstoffen handeln könnte. Kepler überließ die Beantwortung dieser Frage ausdrücklich den Philosophen.

Fast zwei Jahrhunderte später erklärte Immanuel Kant die Eigenart „geistiger Sehstoffe" folgendermaßen:

*„Wenn ich also z.B. die empirische Anschauung eines Hauses durch Apprehension des Mannigfaltigen derselben zur Wahrnehmung mache, so liegt mir die notwendige Einheit des Raumes und der äußeren sinnlichen Anschauung überhaupt zum Grunde, und ich zeichne gleichsam seine Gestalt, dieser synthetischen Einheit des Mannigfaltigen im Raume gemäß. Eben dieselbe synthetische Einheit aber, wenn ich von der Form des Raumes abstrahiere, hat im Verstande ihren Sitz ..."*[2]

**Physiologie des Sehens.** Nochmals zwei Jahrhunderte später hat die Hirnforschung bei der Beschreibung des „Mannigfaltigen der empirischen Anschauung" Großes geleistet. Ihr Gegenstand ist das etwa 1,5 kg schwere Organ, das, dem Schädel entnommen, zwei deutlich getrennte Hälften, die Großhirnhemisphären erkennen lässt. Beide Hemisphären durchziehen tiefe Furchen, zwischen denen sich die Hirnwindungen vorwölben. Der eigentliche Ort der Hirnfunktion ist die Rinde des Großhirns, die nur vier bis fünf Millimeter dick, aber mit etwa einhundert Milliarden Nervenzellen und deren Verschaltungen extrem komplex aufgebaut ist. Unter dieser Rinde befinden sich unzählige dicht liegende Fasern, die ihre einzelnen Bereiche verbinden. Insgesamt ist dieses unscheinbare Gebilde aus Hirngewebe das höchstorganisierte Stück Materie im Universum und das körperliche Substrat der Wahrnehmung, des Denkens und Fühlens sowie des Verhaltens des Menschen.

Um die hinteren Pole der Hirnhemisphären herum ist das primäre Sehzentrum angeordnet, in dem die Sinnesdaten durch eine Vielzahl hoch spezialisierter Nervenzellen in ihre raum-, bewegungs-, und farbspezifischen Anteile zerlegt werden. Einige dieser Zellen reagieren nur auf fließende, eckige oder runde Umrisslinien, andere nur auf Bewegungen, die auf das Zentrum des Gesichtsfeldes oder entgegengesetzt gerichtet sind; wieder andere Nervenzellen unterscheiden feinste Farbnuancen. Im Verlauf von Operationen am Gehirn, die der Patient wach und ohne Schmerzempfindung miterleben kann, lässt sich das primäre Sehzentrum elektrisch reizen. Dabei erscheinen leuchtende Punkte, Kreise, Linien, Zackenbänder in grellen Farben und Flammenzungen vor den Augen des Operierten. Auch Drogen können, ähnlich wie Migräneanfälle, durch Veränderung des Hirnstoffwechsels Seheindrücke hervorrufen, die an die neuesten Schöpfungen der nicht gegenständlichen Kunst erinnern.

Die über 30 Hirnrindenareale, die mit der Verarbeitung der Information aus dem primären Sehzentrum befasst sind, erstrecken sich einmal in den Scheitellappen des Großhirns hinein. Dort wird die visuelle Information zur Steuerung von Bewegungsvorgängen genutzt. Wenn wir etwa nach einem Gegenstand greifen, so bildet sich bereits vor der eigentlichen Berührung die Stellung der Finger zur Handfläche der Form des Sehobjekts entsprechend aus. Ein anderer Zweig der Sehbahn führt zum Schläfenlappen. Er ermöglicht das Erkennen von Objekten an Merkmalen, die als charakteristische Verbindungen von Attributen der Form, des Kontrastes, der Farbe und der Bewegung vorkommen. So ist zum Beispiel der Fliegenpilz vor anderen Pilzen durch die rote Farbe seiner flachen Kappe und deren kleine weiße Punkte ausgezeichnet. Reizt man den Schläfenlappen elektrisch, so sieht der Patient komplexe Muster und zuweilen Bilder vor sich. Die sekundären Sehzentren bilden also den Teil des Gehirns, in dem die Sinnesdaten zu den verschiedenen Qualitäten der Sehdinge zusammengeführt und zu Steuerung des Verhaltens herangezogen werden. Auffallend ist, dass die funktionellen Folgen von Verletzungen dieser Hirnrindenareale den betroffenen Patienten in aller Regel verborgen bleiben. Sie lassen also nicht nur gezeichnete Bilder aus den Sinnesdaten entstehen; sie sind zugleich der Ort des Wissens um die Bilder der Welt, also von Gedächtnisinhalten.

**Das Bildungsproblem.** Diese kurze Darstellung des Sehvorgangs lässt erkennen, dass die optisch bedingte Umkehrung des Netzhautbildes keineswegs durch eine erneute Seitenverkehrung im Gehirn rückgängig gemacht wird. Die verschiedenen Aspekte des Netzhautbildes werden dort an verteilten Orten verarbeitet, so dass das „Mannigfaltige der empirischen An-

schauung" eine physiologische Realität ist. Im Hinblick auf die „synthetische Einheit" der Wahrnehmung könnte man daher meinen, es gäbe im Gehirn eine Art „Projektionsleinwand", auf der das „Bild der Welt" durch die Überlagerung der Information aus den verschiedenen Sehzentren entworfen wird. Ein solches Hirnrindenareal gibt es aber nicht. Wenn sich deshalb die räumliche Ordnung der Sehdinge nicht aus dem Zusammenhang der Aktivität örtlich benachbarter Nervenzellen ergibt, so könnte die Lösung des Problems im Zeitbereich liegen. Heute wird deshalb oft angenommen, das „Bindungsproblem" (binding problem) der Formwahrnehmung werde durch die zeitliche Bündelung der örtlich verteilten Hirnaktivität gelöst. Diese Schlussfolgerung ist logisch durchaus zwingend. Sie lässt aber die Frage offen, wie aus der Einheit neuronaler Prozesse in der Zeit die Einheit der Wahrnehmung im Raum wird.

## Die räumliche Form der bildlichen Erscheinung

**An Münchhausens Zopf aus dem Sumpf der Sinnesdaten?** Die Ergebnisse der Hirnforschung lassen also keinen Zweifel daran, dass die Einheit der Wahrnehmung das Ergebnis aktiver Prozesse im Gehirn ist. Wir müssen, wie von Kant postuliert, für die Wahrnehmung von Gestalten etwas tun. Es ist allerdings noch reichlich unklar, welcher Art dieses Tun ist. Wir kommen daher auf Kants Gedanken zurück, dass der Verstand Gestalten entsprechend der „Form des Raumes" zeichnet. Im Hinblick auf die Frage, wie das geschehen könnte, ist ein Gedankenexperiment des Philosophen Ludwig Wittgenstein aufschlussreich:

*„Denken wir uns eine weiße Fläche, auf der unregelmäßige schwarze Flecken wären. Wir sagen nun: Was für ein Bild immer hierdurch entsteht, immer kann ich seiner Beschreibung beliebig nahe kommen, indem ich die Fläche mit einem entsprechend feinen quadratischen Netzwerk bedecke und nun von jedem Quadrat sage, dass es weiß oder schwarz ist. Ich werde auf diese Weise die Beschreibung der Fläche auf eine einheitliche Form gebracht haben. Diese Form ist beliebig, denn ich hätte mit dem gleichen Erfolg ein Netz aus dreieckigen oder sechseckigen Maschen verwenden können…"*[3]

Abb. 1: Nach P.B. Porter. American Journal of Psychology 67, 550-551

Anhand der Abb. 1 vollzogen, machen diese Überlegungen klar, dass die wahrgenommenen Helligkeitswerte als solche die Form der Darstellung des Bildes unbestimmt lassen. Um dessen Gestalt zu erkennen, muss bekannt sein, an welchen Stellen des Raumes es hell und an welchen es dunkel ist. Ein Bild kann also nur dann die Dinge der Welt darstellen, wenn es mit ihr ein räumliches Bezugssystem gemeinsam hat. Im Hinblick auf die Frage, wie ein solches Bezugssystem in das Gehirn kommen könnte, sind neue Befunde der Neurophysiologie von Interesse. Sie zeigen, dass die groben Details des Netzhautbildes viel schneller als die feinen im Gehirn weitergemeldet werden. Die Information zu den groben Details kann daher aus sekundären Sehzentren über neuronale Rückkopplungsschleifen bereits zu dem Zeitpunkt wieder in das primäre Sehzentrum gelangen, in dem die feinen Details auf dem Weg von der Netzhaut dort gerade eintreffen. Das Gerüst der groben Bilddetails könnte deshalb einen Rahmen abgegeben, in dem die feinen Bilddetails zu einer Gestalt geordnet werden (Abb. 2). Für sich genommen erinnert diese Erklärung für die Einheit der Wahrnehmung allerdings an die Abenteuer des Barons von Münchhausen, der sich an seinem eigenen Zopf aus dem Sumpf gezogen hat.

**Einheit der Wahrnehmung aus dem Gedächtnis.** Mit der bloßen Trennung und anschließenden Wiedervereinigung grober und feiner Bildanteile wäre für die Gestaltwahrnehmung tatsächlich noch nichts gewonnen. Das Problem mit Münchhausens Zopf ließe sich jedoch im Rahmen von *Gerald Edelmans*[4] Theorie des Gedächtnisses lösen. Ihr zufolge können wir uns nicht deswegen an Erfahrungsinhalte erinnern, weil wir deren Merkmale in Form von Listen im Gehirn abspeichern. Wir erbringen Gedächtnisleistungen, weil unser Gehirn als Hauptfunktion die Fähigkeit der Kategorisierung besitzt. Sie entspricht dem Vermögen, die Inhalte der Erfahrung nach Maßgabe von Ähnlichkeitsbeziehungen zunehmend allgemeinen Begriffen zuzuordnen. Das Netzhautbild eines speziellen Gegenstandes verbinden wir so mit dem Begriff des „Hammers", dann aber auch mit dem eines „Werkzeuges". Im Falle entsprechender Umstände würden wir es ohne Zögern auch in die Kategorie „Waffe" einordnen. In diesem Sinne könnten Gedächtnisleistungen im gesteigerten Vermögen der Kategorisierung bestehen. Das Gehirn vermag sie nach Edelman deshalb zu erbringen, weil es in jeder seiner neuronalen Strukturen eine Vielzahl von Schaltkreisen gibt, die von einem gegebenen sensorischen Eingangsmuster unterschiedlich stark aktiviert werden. Das Aktivierungsmuster des am jeweils stärksten aktivierten Schaltkreises kann als ein „kategoriales Modell" oder „Prototyp" des sensorischen Eingangsmusters dienen.

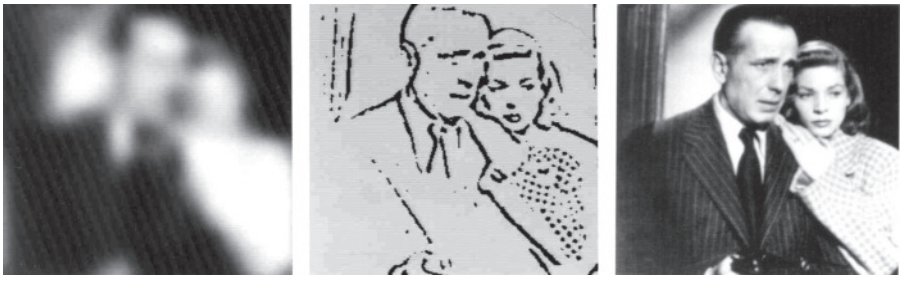


Abb. 2: Grobe Bilddetails (links), feine Bilddetails (Mitte) und die Vereinigung grober und feiner Bilddetails zum vollständigen Bild (aus Rentschler, I., Herzberger, B. & Epstein, D. Beauty and the Brain. Basel, 1988, p. 194; Bogart-Bacall Photographie Copyright AGI SYDNEY)

Im Hinblick auf das Problem der Einheit der Wahrnehmung nehmen wir deshalb an, anstelle der ursprünglichen Sinnesdaten der groben Bilddetails würden deren kategoriale Modelle in das primäre Sehzentrum zurückgeführt. Für die Klasse der Dreiecksformen könnte ein solches Modell das „gleichseitige Dreieck" sein. Ein „Bildnis von Mann und Frau" und das „Paar Humphrey Bogart und Lauren Bacall" wären für die Abb. 2 mögliche Modelle. Das Ersetzen sensorischer Eingangsdaten durch kategoriale Modelle aus sekundären Sehzentren würde es ermöglichen, die räumliche Ordnung dieser Modelle den sensorischen Daten der feinen Bilddetails im primären Sehzentrum aufzuprägen. Das Problem der räumlichen Einheit der Wahrnehmung wäre damit allerdings noch immer nicht wirklich gelöst. Es wäre nur von der Ebene der sensorischen Daten auf die der Gedächtnisinhalte verschoben worden.

Die Bedeutung von Gedächtnisinhalten für das Verstehen von Bildern kann man ebenfalls anhand der Abb. 1 studieren. Dem Betrachter, der sie zum ersten Mal sieht, zeigt sie nichts als schwarze Flecken. Hat er jedoch die Abb. 3 mit dem Portrait eines bärtigen Mannes vorher gesehen, so wird er ihn auch in der Abbildung 1 mühelos erkennen. Das Bildwissen spielt also tatsächlich eine wichtige Rolle für die Einheit der Wahrnehmung. Die Modelle des Bilderkennens müssen für den Betrachter dabei gar nicht von vornherein gegeben sein. Sie können, wie hier durch die Betrachtung der Abb. 3, auch gelernt werden.

**Die Form des Bildes begreifen.** Den Zusammenhang des bildlichen Wissens mit anderen Formen sensorischen Wissens kann man sich mithilfe eines Gedankenexperiments klar machen: Ein Helfer legt einer Versuchsperson, die die Augen geschlossen hat, einen kleinen, leichten Gegenstand auf die geöffnete Hand. Auf einer fast punktförmigen Fläche spürt sie die Berührung deutlich; es bleibt ihr aber verborgen, um was für einen Gegenstand es sich handelt. Nun bläst der Helfer diesen so an, dass er sich gerade eben bewegt. Die Versuchsperson ruft spontan aus „Das ist eine Kugel" – und sieht sie, bei noch immer geschlossenen Augen, in aller Deutlichkeit räumlich vor sich.

Abb. 3

Dieses, 1898 von dem Genfer Neurologen *Edouard Claparède* beschriebene Experiment ist das denkbar einfachste Modell der schöpferischen Intelligenz. Der ruhende Gegenstand erregt den Tastsinn gewissermaßen in einem Punkt. Der bewegte Gegenstand dehnt diesen zu einer Linie aufeinander folgender Berührungsreize aus. Dazu kommt entlang dieser Linie der sanfte Druck des Luftstroms. Aufgrund des Vergleichs dieser Daten des Tastsinns mit Erfahrungswerten schließt das Gehirn auf das Vorhandensein einer Kugel, die alsbald gefühlt und vor dem inneren Auge gesehen wird. Es ist so etwas ganz Neues entstanden, das in den Sinnesdaten keine direkte Entsprechung hat: Die räumliche Form des Gegenstandes im dreidimensionalen Sehraum der Imagination oder, im neurologischen Fachjargon, die „Stereognose" (griechisch – *stereon*, feste Form).

## Denken in Bildern

Sprachliche Aussagen werden nach den Regeln der Grammatik aus Wörtern gebildet, die ihrerseits aus lautlichen Gebilden, den sog. Phonemen, zusammengesetzt sind. Auch „gezeichnete Bilder" werden aus Sinnesdaten zu Gestalten verbunden, so dass man sie mit Wörtern vergleichen kann. Psychologische Gedächtnisexperimente haben jedoch gezeigt, dass Wörter leichter zu behalten sind, wenn sie mit bildlichen Assoziationen verbunden sind. Daraus wurde geschlossen, Vorstellungsbildern käme im Vergleich zu verbalen Aussagen eine eigene mentale Qualität zu. Es wurde jedoch auch die Ansicht vertreten, Vorstellungsbilder seien so etwas wie Außenansichten von abstrakteren Inhalten des Langzeitgedächtnisses. Das klingt plausibel, wenn man an den Zusammenhang von Bildern am Computerdisplay und deren Kodierung im Bildspeicher eines Rechners denkt.[5]

Unabhängig von diesen Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Psychologie haben Bilder im Denken großer Naturwissenschaftler oft eine entscheidende Rolle gespielt. *Horst Bredekamp*[6] legt dar, wie *Charles Darwin* durch das Verfertigen von Handzeichnungen „motorisch gedacht" und dadurch die Entwicklung seiner Evolutionstheorie entscheidend befördert hat. Es ist weiter verbürgt, dass das Denken in Bildern für die Konzeption der Speziellen Relativitätstheorie des jungen *Albert Einstein* eine Schlüsselrolle gespielt hat. *Richard P. Feynman*, selbst einer der großen Physiker des 20. Jahrhunderts, geht so weit zu sagen, dass Einstein im Alter bei der Entwicklung einer „Einheitlichen Theorie" des Universums scheiterte, weil er *„aufhörte in konkreten physikalischen Bildern zu denken und nur noch mit* [mathematischen] *Gleichungen umging*."[7] Feynman berichtet weiter, wie er selbst das Denken in Bildern entdeckte, das ihn später zu genialen Einsichten in die Natur der Wechselwirkungen von Licht und Materie befähigen sollte:

*„Einmal – wir müssen damals elf oder zwölf gewesen sein –, diskutierten wir über etwas, und ich erklärte: Aber Denken ist ja nichts anderes, als innerlich mit sich selber reden." „Meinst du?", antwortete Bernie. „Kennst du die Kurbelwelle am Auto, die so komisch aussieht?" „Ja, warum?" „Gut, dann sag mir doch, wie beschreibst du sie, wenn du mit dir selber redest? So lernte ich von Bernie, dass Gedanken verbal und visuell sein können."*[8]

Das Beispiel der Kurbelwelle ist in der Tat geeignet, die Eigenart des Denkens in Bildern zu verdeutlichen. Ersatzteile, die man bei der Reparatur eines Fahrzeugs in die Hand nimmt, können nicht so einfach mit anderen Maschinenteilen zusammengefügt werden. Sie müssen von allen Seiten kritisch betrachtet, auf ihre Eignung hin geprüft und dann durch eine Abfolge von Bewegungen in der richtigen Weise am passenden Ort eingesetzt werden. Bei ihm vertrauten Fahrzeugtypen kann sich der Me-

chaniker dabei weitgehend auf sein „Gefühl" verlassen. Der Konstrukteur dagegen muss die entsprechenden Handlungen beim Entwurf einer neuen Maschine durch das Umformen und Bewegen bildlich vorgestellter Maschinenteile vollziehen. Dabei leisten ihm heute computergraphische Hilfsmittel gute Dienste. Fehlerhafte Konstruktionen kann der entwerfende Ingenieur aber nur vermeiden, wenn er zugleich das gesamte Wirkungsgefüge der Maschine vor dem „inneren Auge" hat.

**Tätige Veränderung von Vorstellungsbildern.** Die Veränderung von Vorstellungsbildern ist deshalb ein wichtiges Thema der Hirnforschung. Sie untersucht deren neuronale Grundlagen am Beispiel der „mentalen Drehung" (*mental rotation*). Die Versuchsperson sieht dabei die Bilder zweier Objekte vor sich, die aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt sind. Diese Objekte sind entweder gleich oder zueinander spiegelverkehrt wie die linke und die rechte Hand. Um über ihre Gleichheit zu entscheiden, muss die Versuchsperson das eine Objekt im Raum der Vorstellung drehen und prüfen, ob es mit dem anderen Objekt zur Deckung zu bringen ist. Am Beispiel der Abb. 4, die das gleiche Würfelobjekt in unterschiedlichen Ausrichtungen im Raum zeigt, ist das leicht zu vollbringen.

**Zusammenhang mit kognitiven Leistungen.** Faszinierend an der Fähigkeit des mentalen Umformens innerer Bilder ist ihr direkter Zusammenhang mit kognitiven Grundfähigkeiten und dem Körperschema. Eltern und Lehrkräfte wissen, dass Kinder bis in die ersten Grundschuljahre hinein nicht nur den rechten und den linken Schuh, sondern beim Lesen auch die spiegelbildlichen Buchstaben d und b, p und q sowie b und p durcheinander bringen. Bei Legasthenikern nimmt die Schwierigkeit mit den Spiegelbildern den Charakter einer regelrechten „kognitiven Teilleistungsstörung" an. Geradezu sensationell aber sind die klinischen Berichte zum sog. *Gerstmann-Syndrom*, das seinen Namen den Beobachtungen eines Wiener Nervenarztes in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg verdankt. Infolge des Verschlusses von Blutgefäßen im Gehirn weisen die betroffenen Patienten Verletzungen einer bestimmten Hirnwindung im linken hinteren Scheitellappen auf.

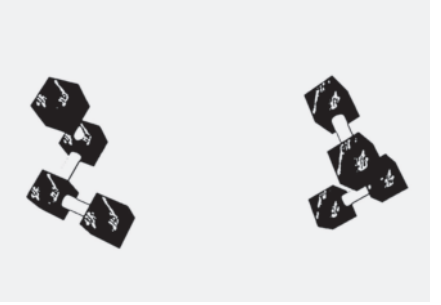


Abb. 4: Mentale Drehung regelmäßiger Körper im Raum. Gleiche oder verschiedene Objekte?

Sie haben dadurch das Unterscheidungsvermögen für die linken und rechten Teile ihres eigenen Körpers ebenso wie für die des Körpers ihres Gegenübers verloren. Es geht ihnen außerdem der bewusste Bezug zu den motorisch intakten Fingern ihrer Hände ab und sie können nicht mehr schreiben und rechnen. Eine Ärztegruppe in Genf hat nun zeigen können, dass sich diese vier Leitsymptome des Gerstmann-Syndroms alle auf den Verlust der Fähigkeit des räumlichen Veränderns von Vorstellungsbildern zurückführen lassen. Darüber hinaus spielt dieselbe Hirnwindung im Scheitellappen des gesunden Gehirns eine zentrale Rolle für das Entstehen des Bewusstseins vom „eigenen Körper" aus den Signalen der verschiedenen Sinnesmodalitäten. Die menschliche Intelligenz wurzelt demnach in einer Hirnstruktur, die für das Verwandeln von Vorstellungsbildern unter Bezug auf das eigene „Körperschema" wichtig ist.

## Das Denken in Bildern lernen

Dem psychologischen Konzept des „mentalen Drehens" liegt die stillschweigende Annahme zugrunde, der Gegenstand der Vorstellung sei im Kopf schon vorhanden und bräuchte von ihr nur „manipuliert" werden. Der Vergleich der Würfelkörper in Abb. 4 gibt keinen Anlass, an dieser Annahme zu zweifeln. Der rechte Würfelkörper ist perspektivisch stärker als der linke verzerrt. Dennoch ist seine räumliche Form so offensichtlich, so dass man ihn ergreifen und durch „mentales Drehen" mit dem anderen Würfelkörper abgleichen kann. Der Vergleich der Kugelobjekte in Abb. 5 ist erheblich schwieriger, weil die Umrisszeichnungen die Struktur ihrer räumlichen Vorbilder kaum eindeutig erkennen lassen. Der Versuch, die Zeichnungen als solche in der Tiefe zu drehen, wäre sinnlos. Die Versuchsperson muss sich „motorisch ausdenken", welche räumlichen Objektformen zu den vorgegebenen Umrisslinien passen könnten. Sie bildet dazu mentale Testmodelle und stellt sich deren Aussehen nach der Projektion in die Ebene der Zeichnungen vor. Erst wenn die Versuchsperson auf diese Weise brauchbare Modelle zu den beiden Testbildern entwickelt hat, kann sie die letzteren durch das mentale Drehen und Verschieben dieser Modelle vergleichen. Das heißt, im Falle der in Umrisslinien dargestellten Kugelobjekte muss die Vorstellung ihre Gegenstände zuerst bilden, um sie dann umformen zu können.

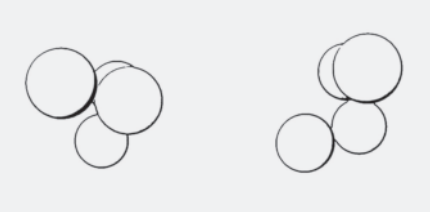


Abb. 5: Gleiche oder verschiedene Objekte in unterschiedlichen Ansichten?

**Eigene Untersuchungen zum Bildverstehen.** Der Vergleich der Abb. 4 und 5 lässt vermuten, die Schritte des „Denkens in Bildern" seien trotz der zuvor bemerkten Unterschiede hier grundsätzlich dieselben. In Abb. 5 erleichtern die zu den Objektachsen parallelen Würfelkanten und die Textur der Würfelflächen die Bildung der räumlichen Modelle so, dass deren Vergleich so gut wie automatisch erfolgt. Für die Kugelobjekte ist das Informationsangebot der Umrisszeichnungen viel spärlicher, so dass die Konstruktion ihrer räumlichen Modelle unsicher ist. Weiß man aber bereits, dass die einzelnen Kugelteile der körperlichen Objekte alle den gleichen Durchmesser haben, dann lassen sich ihre Größenunterschiede in der bildlichen Darstellung perspektivisch interpretieren. Das wiederum erleichtert die Bildung der entsprechenden mentalen Modelle erheblich. Es sieht also so aus, als bestimmten der Informationsgehalt der Testbilder und das Ausmaß des Vorwissens über die abgebildeten Gegenstände zusammen

das Bildverstehen. Diese Vermutung haben wir einer genaueren experimentellen Untersuchung unterzogen.

Zunächst ist noch zu bemerken, dass die Bilder der Abb. 4 und 5 von räumlichen Körpern herrühren, welche dieselbe Gesamtstruktur haben. Drei Objektteile bilden ein rechtwinkliges Dreieck mit zwei gleichen Seiten. Senkrecht auf einem der drei Teile sitzt ein viertes Objektteil, das die dritte räumliche Dimension aufspannt. Es können so insgesamt drei verschiedene Objekte gebildet werden, ein in sich symmetrisches Objekt 1 und zwei weitere Objekte 2 und 3, die wie die linke und die rechte Hand Spiegelbilder voneinander sind (Abb. 6). Die Abb. 4 zeigt ein Würfelobjekt mit der Struktur des Objektes 3 in zwei verschiedenen Perspektiven, während die Abb. 5 zwei spiegelsymmetrische Kugelobjekte mit den Gesamtstrukturen der Objekte 2 und 3 wiedergibt.

Wir ließen nun Medizinstudenten und -studentinnen, und später auch Schüler und Schülerinnen, mit einer Art Computerspiel die Zuordnung von insgesamt 22 Bildern der in Abb. 6 gezeigten Kugelobjekte zu den drei Objektarten lernen. Diese „Lernbilder" wurden ihnen einzeln am Bildschirm zusammen mit den entsprechenden Objektnummern gezeigt. Darauf folgte eine Testrunde, in der die Zuordnung der Lernbilder zu den Objekten abgefragt wurde. Zum Erreichen des Lernziels der fehlerfreien Klassifikation brauchten die erwachsenen Probanden etwa *drei* Stunden. Eine Vergleichsgruppe erhielt vor dem Bilderlernen eine vermeintliche „visuelle Kraftnahrung", indem ihre Probanden die Objekte mithilfe einer Animationstechnik am Computerbildschirm von allen Seiten anschauen konnten. Zu unserem Erstaunen hat das ihre Lernleistung aber überhaupt nicht beeinflusst. Eine weitere Gruppe von Probanden musste deshalb vor dem Bilderlernen räumliche Modelle der Objekte aus Styropor, die wie Molekülmodelle aus der Chemie aussahen (vgl. Abb. 6), mit beiden Händen gründlich betasten, drehen und bewegen. Das Objektwissen, das die Versuchspersonen dabei auf so handgreifliche Weise in nur 5 Min. erworben hatten, verkürzte die Dauer des Bilderlernens auf etwa *eine* Stunde. Anschließend haben wir untersucht, inwieweit die

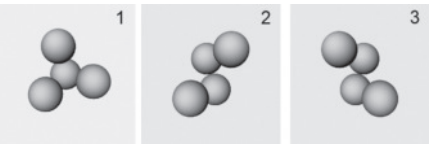



Abb. 6: „Räumliche" Grundstruktur der Objekte aus den Abb. 4 und 5

Teilnehmer dieser Versuche das Gelernte auf die Kategorisierung zuvor nicht gesehener perspektivischer Darstellungen derselben drei Objekte sowie auf deren „photographische Negative" anwenden konnten. Nur die Versuchspersonen mit „handgreiflichem" Objektwissen haben dabei gute Leistungen erzielt.

Eine Erklärung für diesen Sachverhalt konnten wir durch Computersimulationen und in Zusammenarbeit mit Genfer Neurologen durch den Einsatz von Verfahren zur Darstellung des Hirnstoffwechsels während des Bilderlernens finden. Die Versuchspersonen speichern die Testobjekte in einer rein bildlichen Form im Gedächtnis, wenn sie keine handgreifliche Erfahrung mit ihnen haben. Deshalb können sie das Gelernte auch nicht auf neue Formen der bildlichen Darstellung verallgemeinern. Das Hantieren mit den körperlichen Objektmodellen verankert dagegen Merkmale von deren räumlicher Struktur, wie die durch verschiedene Kugelpaare gebildeten Raumwinkel, in Form von Bewegungsabfolgen im motorischen Gedächtnis der Probanden. Dieser Sachverhalt wird verständlicher, wenn man daran denkt, dass alle sprachlichen Inhalte einschließlich ihrer grammatikalischen Strukturen in Form einer Gebärdensprache dargestellt und aus dem Gedächtnis reproduziert werden können. Für dieses Vermögen spielt die Wechselwirkung sensorischer und motorischer Hirnrindenbereiche die entscheidende Rolle. Vergleichbar dem in der Abb. 2 dargestellten Gerüst grober Bilddetails, können so die Bestandteile der Testbilder mit einem räumlichen Bezugssystem verbunden werden.

Wir glauben, dass uns diese Ergebnisse dem Verständnis der Einheit der Wahrnehmung etwas näher gebracht haben. Die räumliche Ordnung bislang unbekannter Gegenstände kann sich dem Gehirn in Form erinnerter Bewegungsabfolgen einprägen, die durch aktives manuelles Erkunden erzeugt werden. Derartige Gedächtnisinhalte erlauben die Konstruktion mentaler Objektmodelle, die ihrerseits der räumlichen Einheit von Bildern zugrunde liegen. Das heißt, wenn das Gehirn mit den Bildern unvertrauter, komplexer und sehr ähnlicher Objekte konfrontiert ist, dann muss es die Form der bildlichen Darstellung keineswegs „an Münchhausens Zopf aus dem Sumpf der Sinnesdaten" ziehen. Es kann zur Einheit der Gestaltwahrnehmung auf den Gedächtnisspuren des „motorischen Denkens" gelangen. Die Notwendigkeit solcher Umwege erübrigt sich im Fall der Bilder vertrauter Gegenstände. Hier sind strukturierte mentale Objektmodelle im Gedächtnis bereits abrufbereit.

## Die Entwicklung des Denkens in Bildern

Es sieht so aus, als entspräche die hier dargestellte „Handlungstheorie des Bildverstehens" der Lehre des Entwicklungspsychologen *Jean Piaget*. Nach ihm hängt die kognitive Entwicklung des Kindes in den ersten zwei Lebensjahren vom Anfassen der Dinge seiner Umgebung ab. Unter dem Einfluss der „Computermetapher des Gehirns" haben Piagets Thesen allerdings in der Psychologie an Einfluss verloren. Entwicklungspsychologen wie *Elizabeth Spelke* konnten zudem zeigen, dass Kleinkinder bereits im Alter von etwa 4 Monaten über ein Objektkonzept verfügen, obwohl sie in diesem Alter zu der Koordination ihrer Augen- und Handbewegungen, und damit zu einem zielgerichteten visuo-motorischen Erkundungshandeln, noch gar nicht im Stande sind. Das wurde in der Kognitionsforschung im Sinne der Kantischen Philosophie aufgefasst, nach der das Erkennen von Objekten ein menschliches Vermögen vor aller Erfahrung ist.

**Erwachen der kreativen Intelligenz in der Adoleszenz.** Die Ergebnisse einer Entwicklungsstudie, die wir mithilfe der zuvor beschriebenen Technik des Bilderlernens an Schulkindern im Alter von 7-16 Jahren durchgeführt haben, sind daher ziemlich überraschend.[9] Sie zeigen, dass 7-14 Jahre alte Kinder sehr wohl die Zuordnung der Lernbilder zu den drei Objekten lernen können. Sie ziehen jedoch aus

dem vorherigen Hantieren mit den körperlichen Objektmodellen keinen Vorteil für das Bilderlernen und sind außerstande, das Gelernte auf neue Arten der Objektdarstellung zu übertragen. Das heißt, selbst 14-jährige Schulkinder lernen die Lernbilder einfach auswendig. Erst 16 Jahre alte Schüler sind wie Erwachsene in der Lage, *räumliche* Modelle der in den Bildern dargestellten Testobjekte in ihrem Gedächtnis so zu erzeugen, dass sie diese Objekte auch in ungewohnten Bilddarstellungen wieder erkennen können. Widersprechen diese Befunde denen von Piaget und Spelke? Nein, denn es ging in unserer Studie nicht um das Erkennen von Objekten anhand von einzelnen ihrer Bestandteile. Bei uns hatten alle Testobjekte die gleiche Anzahl gleichartiger Teile (vgl. Abb. 7), so dass die Lernaufgaben nur durch das Verstehen von deren räumlichem Zusammenhang zu lösen waren. Diese Aufgaben verlangten somit ein syntaktisches Verständnis der Objektdarstellungen, was einer sprachlichen Leistung gleichkommt. Solche Leistungen waren weder in den entsprechenden Experimenten von Piaget noch in denen von Spelke gefordert.

Dieser Befund wirft die Frage auf, warum Leistungen des eigentlichen Bildverstehens erst im Laufe der Adoleszenz möglich werden. Der Grund dieser Verzögerung ist in der außerordentlich langsamen Reifung des Frontalhirns zu suchen, dessen Funktion die Voraussetzung für die Integration erinnerter Bewegungsfolgen mit visuellen Sinnesdaten ist. Neuroanatomischen Befunden zufolge setzt diese Reifung im Alter von etwa 7 Jahren ein und erstreckt sich bis in das vierte (!) Lebensjahrzehnt hinein.[10] Ein Entwicklungsrückstand des Frontalhirns führt zu dem gefürchteten Syndrom von Aufmerksamkeitsstörung und Hyperaktivität und kann weitergehende Störungen des Sozialverhaltens zur Folge haben.

Unsere eigenen Ergebnisse zeigen, dass die Entwicklung des Frontalhirns auch eine notwendige Bedingung für den Erwerb von Bildintelligenz ist. Diese Schlussfolgerung steht mit neurophysiologischen Befunden an mathematisch außergewöhnlich begabten männlichen Jugendlichen im Einklang, denen Aufgaben des mentalen Drehens gestellt waren.[11] Sie lösten

Abb. 7: Robert Capa, „Loyalist Militiaman at the Moment of Death, Cerro Muriano, September 5,1936", © Cornell Capa

diese Aufgaben, indem sie in beiden Hirnhemisphären ein Zusammenspiel des posterioren, sensorischen und des frontalen, motorischen Gehirns zu aktivierten vermochten. Dieses frühreife Vermögen, das Frontalhirn zusätzlich zum sensorischen Hirn zur Lösung mathematischer Probleme heranzuziehen, scheint der Grund für die ungewöhnlichen intellektuellen Leistungen dieser Halbwüchsigen zu sein. Es sieht also so aus, als hätten die Bildintelligenz und die mathematische Intelligenz das Vermögen der räumlichen Umformung mentaler Gegenstände als Hauptnenner.

Für die Schulpädagogik ergibt sich daraus eine paradoxe Sachlage. Nicht zuletzt aufgrund des reformpädagogischen Ansatzes des „Praktischen Lernens" wird in der Früherziehung bis hin zur Grundschule nun auf das „Begreifen durch Anfassen" zunehmender Wert gelegt.[12] Das dürfte schon jetzt zu einer beträchtlichen Verbesserung der Unterrichtsqualität geführt haben. Für das Lernen in der Alterstufe der Adoleszenz, in der das Vermögen des Frontalhirns ausgebildet wird, gelten dagegen das Anfassen von Lerngegenständen und deren Umwandlung durch das bildliche Vorstellungsvermögen unverändert als Anzeichen des Rückfalls in kindliche Entwicklungsstufen. Das lässt sich nicht zuletzt an dem Eifer ablesen, mit dem der Gymnasialunterricht im Zuge der Umstellung auf das sog. G8 vom „Ballast" vermeintlich „nicht wissensrelevanter" Fächer wie der Kunsterziehung befreit werden soll. Die Folgen einer solchen Fokussierung auf die reine Rezeption abstrakter Wissensinhalte für die Kreativität von Naturwissenschaftlern (!) schildert der bereits erwähnte *Richard Feynman* in einem Bericht aus seiner Studienzeit:

Am Massachusetts Institute of Technology (MIT) schwingt in einem Kurs zum Technischen Zeichnen ein Spaßvogel ein Kurvenlineal[13] und fragt seine Kommilitonen, ob es für die möglichen Kurven dieses Dings eine mathematische Formel gäbe. Feynman, einer der Kursteilnehmer, überlegt einen Moment und sagt dann, „Natürlich, das sind ganz besondere Kurven. Ich werde es euch zeigen." Er nimmt sein eigenes Kurvenlineal und dreht es langsam um. „Schaut her, es ist so berechnet, dass, egal wie man es auch immer hält, am tiefsten Punkt der Kurve die Tangente waagrecht ist." Die anderen Studenten untersuchen darauf hin ihre eigenen Kurvenlineale genauer und ihr Staunen über Feynmans Entdeckung weicht schließlich allgemeiner Begeisterung. Alle haben schon eine gehörige Menge Differentialrechnung verabreicht bekommen und gelernt, dass die erste Ableitung (Tangente) am Minimum (Tiefpunkt) *jeder* Kurve null (waagerecht) ist. Aber, so Feynman, die Studenten „können nicht Zwei und Zwei zusammenbringen. Sie wissen nicht einmal, was sie ‚wissen'."[14]

## Bilder brauchen Worte und Worte brauchen Bilder

Durch Handeln erworbenes Wissen ist also für das Verstehen von Bildern und, allgemeiner, von Sinnesdaten wichtig. Das Bildverstehen ist wiederum die Voraussetzung für erfolgreiches Handeln. Daraus ergibt sich der Zusammenhang von Wahrnehmung und Handeln, den der Psychosomatiker *Victor von Weizsäcker* als „Gestaltkreis" bezeichnet hat. Die moderne Hirnforschung nennt ihn den „Wahrnehmungs-Handlungs-Zyklus" (*perception-action cycle*[15]), der auf der Wechselwirkung des hinteren, sensorischen und des vorderen, motorischen Hirns beruht. Für die Fähigkeit des Menschen, die Sinnesdaten mit Inhalten des Gedächtnisses und der Vorstellungskraft zu verbinden, in Worten auszudrücken und in neue sprachliche Formen zu bringen, ist diese Wechselwirkung von entscheidender Bedeutung. Es stellt sich deshalb zum Abschluss die Frage nach der Rolle des sprachlichen Wissens für das Bildverstehen.

**Bilder brauchen Worte.** Wir betrachten daher das berühmte Bild des Photographen *Robert Capa*, das einen im Angriff getroffenen Milizionär des Spanischen Bürgerkriegs zeigt (Abb. 7). Man weiß heute, dass dieser Mann den Angriff vor der Kamera gespielt hatte. Es waren jedoch unbemerkt Franco-Soldaten dazugekommen und eine ihrer Kugeln kostete den Unglücklichen das Leben. Capa soll sich lebenslang an diesem Vorfall schuldig gefühlt, aber nie die Öffentlichkeit über den Hintergrund seines berühmtesten Werkes in Kenntnis gesetzt haben.

Die Geschichte dieses Bildes zeigt, dass das Verstehen von Bildern die Sprache braucht. Dagegen wäre einzuwenden, dass auch Worte nicht eindeutig sind. Sätze sind ebenso wie Bilder Modelle der Wirklichkeit, die wahr oder falsch sein können. Das jedenfalls besagt die „Bildtheorie" des frühen *Wittgenstein*. Der Philosoph hat sie später selbst mit der Begründung in Frage gestellt, die Vorstellung einer gemeinsamen „logischen Form" von Satz und Bild setzte voraus, dass deren jeweilige Elemente zum Zweck des Vergleichs eindeutig bestimmbar sind. Dennoch kann man sagen, dass die Sprache den im Bild gezeigten Sachverhalt in einen Handlungszusammenhang stellt.

Die Hirnforschung bestätigt die These vom Handlungscharakter des Bildverstehens nicht nur mit den oben beschriebenen Befunden. Beobachter können die Mehrdeutigkeit von Bildmustern nicht einfach durch das passive Herausfiltern einer geeigneten Lesart auflösen. Sie erfassen neue Lesarten solcher Bilder, *nachdem* sie in ihnen neue Möglichkeiten des tatsächlichen oder vorgestellten Probehandelns entdeckt haben. Das vorgestellte Probehandeln in Bildern, das Beschreiben von Bildern in Worten und schließlich die Verwandlung von Bildern durch die zeichnende Hand könnten deshalb verwandte Formen des „motorischen Denkens" in Bildern sein.

**Worte brauchen Bilder.** Für die Philosophie der Neuzeit ist die Feststellung, dass das Verstehen von Bildern die Sprache braucht, eigentlich ein Gemeinplatz. Ihr gilt die Logik als das Werkzeug der Erkenntnis und das Bild allenfalls als ein Mittel der Propaganda. Die Erfahrungen der Künstlichen Intelligenz, einer Teildisziplin der Computerwissenschaften, gemahnen hier aber zur Vorsicht. Das maschinelle Verstehen von Sprache ist nämlich sehr schwierig. Es setzt einmal das Aufteilen eines Zeichenflusses in Sinn vermittelnde Teile voraus. Aber auch wenn aus dem Strom der gesprochenen Sprache bereits einzelne Wörter herausgelöst sind, ist der Satz „Das Mädchen schlug den Jungen mit dem Buch" noch immer nicht eindeutig. Hat das Mädchen das Buch als Waffe benutzt oder schlug es den einen von mehreren Jungen, der ein Buch in Händen hielt? Diese Frage ist im Hinblick auf den szenischen Kontext im Bildgedächtnis zu beantworten. Hat etwa das Mädchen zu Beginn des Streites ein Buch in der Hand gehalten, dann ist der Sachverhalt klar. Die These „Bilder brauchen Worte" ist also unvollständig. Worte brauchen Bilder ebenso wie Bilder Worte brauchen.

## Und was bedeutet das alles für die Schule?

Junge Menschen brauchen für das Bestehen in der heutigen Wissensgesellschaft zweifellos „Bildkompetenz". Dieser Begriff wird jedoch nicht selten als Worthülse gebraucht, welche die Aufforderung zu erhöhtem Konsum an Bildmedien verbirgt. Deshalb ging es hier darum, die Fähigkeiten des Lernens mit Bildern und des Denkens in Bildern als kognitionswissenschaftliche Grundlagen jeglicher Bemühung um Bildung zu beleuchten.

Die Ergebnisse dieses Versuchs lassen sich mit den Worten der Ästhetik *Alexander G. Baumgartens* zusammenfassen, der mit *Jean Jacques Rousseau* und *Johann Heinrich Pestalozzi* das Dreigestirn der großen Erzieher der Romantik bildet. Nach Baumgarten können „schöne Geister" in zwei Stufen gebildet werden. Zunächst ist die „Ordnung der Sachen" in der Verworrenheit der sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen zu überdenken. Diese Verworrenheit wird nicht nur von den heutigen Medienangeboten verursacht. Sie ist die Ausgangsbedingung jeglichen Versuchs der Problemlösung, sei er nun alltäglicher, schulischer oder wissenschaftlicher Art. Die Wahrheit wird dabei durch das Aufsuchen von Zusammenhängen der Sinnesdaten und schließlich durch den Übergang von der Sinneserkenntnis zum logischen Denken, nicht jedoch in der erklärten Abkehr von der Sinneserkenntnis erreicht.

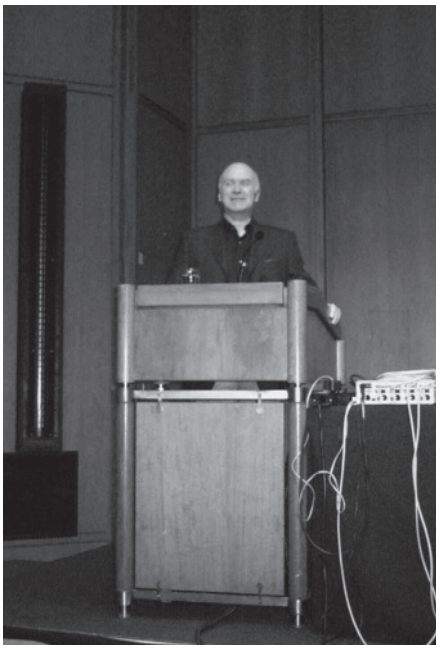
In der Sicht der Hirnforschung entspricht der Verworrenheit der Sinneserkenntnis die Aktivierung des hinteren, sensorischen Hirns. Dessen Fülle an Eindrücken, Erinnerungen und Vorstellungen wird dem vorderen, motorischen Hirn zugeleitet, das diese Inhalte planvoll zu komplexen zeitlichen Folgen des Denkens in Bildern, der Sprache und der Körperbewegungen verkettet. Daraus ergeben sich neue Sinneserfahrungen und der „Gestaltkreis" von Wahrnehmen, Gedenken, Vorstellen und Handeln kommt in Gang. Der Mensch mag in seiner augenblicklichen Willensbildung zu tun gezwungen sein, was ihm sein Gehirn diktiert. Diese These wurde jedenfalls unlängst in Deutschland von einigen Vertretern der Hirnforschung propagiert. Das ändert jedoch nichts daran, dass der Mensch in der schöpferischen Erweiterung des Gestaltkreises frei ist. Dieser ist die körperliche Grundlage seiner „kreativen Intelligenz". Macht der Mensch von dieser Freiheit Gebrauch, dann kann er neue Schöpfungen von religiösem, gedanklichem, sozialem oder künstlerischem Wert hervorbringen. Die Erziehung zu solcher Freiheit muss das erste Ziel jeglicher Bildungsanstrengung sein.

Lässt sich aus dieser Sicht ein konkretes Programm des Lernens mit Bildern und des Denkens in Bildern angeben? Nach Meinung des Verfassers, ja – und zwar ausgerechnet anhand des handlungsorientierten Begriffs des „Bildverstehens" der Künstlichen Intelligenz. Er sieht das Verstehen eines Bildes dann als gegeben an, wenn die dargestellte Szene in sprachlicher Form gedeutet und rekonstruiert werden kann. Von Bildverstehen spricht man hier auch dann, wenn planvolles Handeln in Bezug auf die dargestellten Objekte möglich ist. Die ästhetische Bildung könnte also, wie das im Kunstunterricht bislang praktiziert wurde, auf einer Grundstufe die Sensibilität für die Wirkung der bildnerischen Ausdrucksmittel wie Punkt, Linie, Textur, Farbe und räumliche Form durch Wahrnehmungs- und Gestaltungsübungen fördern. Dabei sollte die Lust am Tun und nicht die Erwartung künstlerischer Leistungen im Vordergrund stehen. Auf

einer zweiten Stufe der ästhetischen Bildung wäre das Verstehen von Bildern einzuüben. Das kann dadurch geschehen, dass Szenen sprachlich beschrieben, in der Vorstellung verändert und dann mit dem Zeichenstift bildlich nachvollzogen und weiterentwickelt werden. Für diesen Zweck sind auch Bildverarbeitungsprogramme am Rechner geeignet. Von besonderer Bedeutung dürfte hier das darstellende Theaterspiel sein. Das motorische Denken in Bildern sollte sich jedoch keinesfalls auf den Kunstunterricht beschränken, sondern gerade naturwissenschaftliche Fächer wie Physik und Chemie sowie, last not least, die Mathematik einschließen.

Das eigentliche Ziel des Denkens und Lernens in Bildern müsste es also sein, um in den Worten *John Deweys* zu sprechen, *„zwischen den Kunstwerken* [und den Einsichten der Wissenschaften, d. Verf.] *als verfeinerten und vertieften Formen der Erfahrung und den alltäglichen Geschehnissen, Bestätigungen und Leiden, die bekanntlich die menschliche Erfahrung ausmachen, eine erneute Kontinuität herzustellen*."[16]

1 Die dieser Studie zugrunde liegenden Forschungsprojekte wurden von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und der Heidehof-Stiftung, Stuttgart, gefördert. In Druck in: Kahlert, J., Binder, S. & Lieber, G. Ästhetische Bildung in der Grundschule. Zugänge zum begegnungsintensiven Lernen. Westermann Verlag, 2006
2 Kant, I. Kritik der reinen Vernunft. 2. Aufl., Riga, 1787, B162
3 Wittgenstein, L. Tractatus logico-philosophicus. London, 1922, 6.341



4 Edelman, G. Unser Gehirn ein dynamisches System. München, 1993
5 Jüttner, M. Denken und bildliches Vorstellen. Die „Imagery"-Debatte in der Kogniitonspsychologie. In: Rentschler, I., Madelung, M. & Fauser, P., Hrg. Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. SeelzeVelber, 2003, pp. 42-63
6 Bredekamp, H. Darwins Korallen. Frühe Evolutionsmodelle und die Tradition der Naturgeschichte, Berlin, 2005, p. 11
7 zit. nach Ferguson, E. S. Das innere Auge. Von der Kunst des Ingenieurs. Birkhäuser, Basel, 1993 p. 51
8 Feynman, R. P., Kümmert Sie, was andere Leute denken? München, 1991, p. 52
9 Rentschler, I., Jüttner, M., Osman, E., Müller, A. & Caelli, T. Development of configural 3D object recognition. Behavioural Brain Research 149, 2004, pp. 107-111
10 Casey, B.J., Giedd, J.N. & Thomas, K.M. Structural and functional brain development. Biological Psychology 54, 2000, 241-257
11 O'Boyle, M.W., Cunnington, R., Silk, T.J., Vaughan, D., Jackson, G., Syngeniotis, A. & Egan, G.F. Mathematically gifted male adolescents activate a unique brain network during mental rotation. Cognitive Brain Research 25, 2005, pp. 583-587
12 Müller, A., Eberle, Th., Gross, S. & Rentschler, I. Begreifen ohne anzufassen – eine vergessene Dimension der Bildung? Neue Sammlung 43, pp. 513-526
13 Ein drahtiges, biegsames Stück Plastik zum Zeichnen glatter Kurvenzüge
14 Feynman, R.P. Surely You're Joking, Mr. Feyman. Adventures of a curious character. London, 1992, p. 36
15 Fuster, J.M. Cortex and Mind. Oxford, 2003
16 Dewey, J. Kunst als Erfahrung, Frankfurt a.M., 1980, pp. 9-10

Fritzsche, Schober, Malota, Rentschler

Helga Kämpf-Jansen

# Zum Konzept ‘Ästhetische Forschung’

In meinem Beitrag will ich versuchen, grundlegende Aspekte des Konzeptes ‘Ästhetische Forschung’ (1) darzulegen und manches an Beispielen kurz skizzieren, um theoretische Positionen an konkreter Praxis zu überprüfen. Damit stelle ich einen aktuellen kunstpädagogischen Diskurs sozusagen auf den Prüfstand, denn es gibt viele kunstpädagogische Beiträge, die mit traditionellen Begrifflichkeiten wie Wahrnehmungssensibilisierung, Kreativität, Flexibilität u.v.a.m. argumentieren, ohne dass wirklich klar wird, ob und wie solche Zielvorstellungen auch nur annähernd zu erreichen sind. Ich greife damit einen zentralen Gedanken G. Ottos aus den 70er Jahren auf: Jede Theorie ist nur so gut, wie die Praxis, die sich daraus entwerfen lässt und jede Praxis muss sich an einer schlüssigen Theorie messen lassen Eine theorielose Praxis und eine praxisferne Theorie kann es also nicht geben.(2)

## I

Doch vorab eine **Gedankenskizze**
Unlängst lief in den Kinos vieler Städte der Film „Rythm is it“ in dem gezeigt wurde, wie Kinder und Jugendliche aus sogenannten sozialen Brennpunkten Berlins zu Strawinski’s „Le sacre du printemps“ über ein halbes Jahr lang eine überaus einrucksvolle Choreografie einstudierten und tanzten.

Unlängst gab es in vielen Städten die Diskussion über eine Berliner Hauptschule, die von den Lehrenden aufgekündigt wurde, weil die Schüler unterrichtungsresistent, agressiv und für die Unterrichtenden eine Bedrohung waren.

Nur wenige Kilometer weiter gibt es in Berlin-Kreuzberg ebenfalls eine Schule, die vor sechs Jahren die gleichen Probleme hatte. Heute ist sie eine Muster- und Vorzeigeschule mit Auszeichnungen. Den Umformungs- und Veränderungsprozess hat der Pädagoge und Filmemacher R. Karl über zwei Jahre dokumentiert. Es war ein grundlegender, tiefgreifender Prozess, von dem ich hier nur zwei von vielen Bausteinen benennen möchte:

Zum einen wurden die Jugendlichen in dem was sie können und dem was sie zu lernen versuchten ernst genommen, erhielten individuelle Hilfen, versuchten selbständig zu arbeiten und waren selbst erstaunt über ihre neu aufkeimenden Motivationen zum Lernen. Auch den Vandalismus, der das Schulgebäude in einen völlig desolaten Zustand versetzt hatte, gab es nach der Renovierung nicht mehr. Sie wären ja nun hier zuhause meinten sie und ein Zuhause beschmiert und zerstört man ja auch nicht.

Zum anderen gab es eine Vielzahl ästhetisch-kultureller Projekte von Musicals, Literaturwerkstätten und Theateraufführungen bis hin zu bildhauerischen Arbeiten der Jugendlichen, die sie in nahegelegenenen Ateliers von Künstlern – Stein- , Metall- und Holz-Bildhauer-Werkstätten mit den Künstlern zusammen mit Begeisterung betrieben.

Solche und ähnliche Beispiele tauchen immer wieder in der öffentlichen Diskussion auf und viele, die nicht mit ästhetisch-pädagogischen Fragestellungen zu tun haben sind dann in hohem Maß erstaunt, wie Kinder und Jugendliche offensichtlich in der Lage sind, über intensive Auseinandersetzungen in ästhetischen Erfahrungsräumen, ihren Blick auf die Dinge, ihr soziales Verhalten und ihre Einstellungen zu verändern. Wir, die wir uns täglich mit ästhetischen Fragen und Prozessen befassen sind unsrerseits in hohem Masse erstaunt, warum eigentlich auch im Jahr 2006 kaum jemand in bildungspolitischen Positionen bereit und in der Lage ist, die Potentiale einer intensiven ästhetisch-kulturellen Bildung als ungeheure Chance einer Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen zu sehen, die den gesellschaftlichen Erwartungen und Forderungen von Kreativität, Teamgeist, Ausdauer, Motivation und Aufmerksamkeit, Konzentration, Frustrationstoleranz, das Aushalten von Ambivalenzen, Begeisterungsfähigkeit und selbstverantwortlichem Handeln u. a. m. entgegenkommt.

Alle, die wie wir hier engagiert arbeiten, sind eigentlich von einem absolut überzeugt: mit den Möglichkeiten einer ästhetisch-kulturellen Bildung heute müssten wir auf der Bedeutungsleiter der Fächer ganz oben stehen. Eine Ursachenforschung, warum das nicht so ist, müsste allerdings auch in der Geschichte des Faches und vor allem in der Alltagspraxis „Kunstunterricht“ graben und sich die vielfachen Unterforderungen von Schülerinnen und Schülern, das schlichte Befolgen von Rezeptologien und der öffentlichen Wahrnehmung von dem, was dabei herauskommt, vor Augen führen.

Die Fachdiskussion insgesamt befindet sich zurzeit immer noch in einem polarisierenden Zustand: auf der einen Seite gibt es einen aktuellen kunstpädagogischen Diskurs über die Komplexität des Ästhetischen mit vernetzten Strukturen und auf der anderen Seite immer noch eine große Verengung, Linearität, Reduktion und Rückwärtsorientierung auf rein formal-ästhetische Fragestellungen und Techniken bzw. mediale Verfahren längst überholt geglaubter Konzeptionen der 50er und 60er Jahre. Vor allem die offenen und verdeckten Angriffe gegen komplexe Konzepte nehme ich natürlich wahr und bin zugegebenermaßen etwas ratlos ob solcher Entwicklungen. Ich versuche sie zu verstehen, vielleicht als Regelmäßigkeit historischer Pendelschläge, wie man so schön sagt, als persönliche Abgrenzungsstrategien im Feld kunstpädagogischer Selbstbehauptungen oder als Ausrichtung auf einen Begriff hin wie ‚Mode’, für die es ja auch immer wechselnder Kollektionen bedarf. Doch wenn man kunstpädagogische Konzepte, die sich auf der wissenschaftlichen, kulturellen und sozialen Höhe der Zeit befinden beiseite legt, weil es vielleicht chic ist,

nach alten Schnittmustern neue Kleider oder Hemden zu nähen, ohne nachzudenken, ob sie Kindern und Jugendlichen heute mit ihren ganz anderen Bedürfnissen und den in dieser Gesellschaft notwendigen Persönlichkeitsentwicklungen passen – dann mag ja Retro-Look auf der Strasse ganz gut aussehen, aber für eine kunstpädagogische Verantwortlichkeit ist er mehr als untauglich.

## II

**Zum Konzept der Ästhetischen Forschung**

### Die ästhetische Werkstatt als geistiger, künstlerischer und sozialer Ort

Anhand einer Vielzahl von Beispielen und Skizzen auf Overhaed-Folien mache ich im Rahmen des Vortrags den prozessualen Aspekt des Konzeptes anschaulich. Es ist ein Konzept, das sich in ästhetischen Erfahrungsräumen bewegt.

Am Ende stehen die fünfzehn Thesen zur Diskussion, die auch den Buch-Text abschließen. (1)

**1. Sinnhaftes gegen unsinnig Verordnetes**
Ästhetische Arbeit bedarf eines individuell erfahrenen Sinns.

An Kinder, Jugendliche und Erwachsenen von außen herangetragene, für alle gleich verordnete Aufgabenstellungen machen keinen Sinn. Jeder muss sein ästhetisches Vorhaben mit einem persönlichen Sinn versehen können und sich dieser besonderen Sinngebung bewusst sein.

**2. Sinnenreiches gegen unsinnlich Reduziertes**
Diese Forderung ist so alt wie die ästhetische Erziehung. Folgen Kinder und Erwachsene ihren persönlichen Interessen, sind die ästhetischen Handlungsweisen nie armselig reduziert – es sei denn, einengende Familienverhältnisse und genormtes Beschäftigungsbasteln in Kindergarten und Schule haben bereits zu erheblichen Beschädigungen geführt.

**3. Eine Frage haben**
Etwas entdecken, erforschen, erfahren und für andere sichtbar machen wollen.

Ästhetische Forschung bedarf – wie alle Forschungen – einer Frage, eines persönlichen Interesses, einer Idee oder eines speziellen Wunsches. Sie sind Motor und Motivation, etwas für sich zu erarbeiten, um es auch für andere sichtbar und erfahrbar zu machen.

**4. Alles kann Gegenstand und Anlass ästhetischer Forschung sein**
Am Anfang kann eine Frage stehen, ein Gedanke, eine Befindlichkeit; ein Gegenstand, eine Pflanze, ein Tier; ein Phänomen, ein künstlerisches Werk, eine Person – fiktiv oder authentisch, ein literarischer Text, ein Begriff, ein Sprichwort u.a.m.

**5. Die Vorgehensweisen sind nicht additiv sondern vernetzt**
Die Verfahren im Konzept 'ästhetische Forschung' sind auf vielfältigste Weisen miteinander verbunden. In Studienzusammenhängen traditionell getrennte Bereiche wie künstlerische Lehre einerseits und wissenschaftliche Lehre andrerseits haben zu additiven Strukturen, zu linearen Formen des Denkens und einfachen Weisen ästhetischen Handelns geführt, die es zugunsten komplexer Erfahrungen zu verändern und neu miteinander in Beziehung zu setzen gilt.

**6. Kern Ästhetischer Forschung ist die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden**
Zusammen sind sie das große Reservoir, aus dem sich die Wege für die Forschungsvorhaben entwerfen. Jeder Bereich hat traditionell spezifische Weisen, Methoden, Verfahren, Strategien, die gerade in ihrer Vernetzung auf besondere Weise produktiv werden.

**7. In Alltagserfahrungen sind bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben - man muss sich ihrer nur bewusst werden**
Die mit alltäglichen Dingen und Situationen verknüpften Wahrnehmungen, ästhetischen Verhaltensweisen, Handlungen und Erkenntnisformen sind vielfältig. Da ist der neugierig fragende, forschende und entdeckende Umgang mit Dingen und Phänomenen einerseits, wie der handelnde Umgang mit ihnen, das Sammeln, Ordnen, Arrangieren und Präsentieren andrerseits. Dies alles wiederum ist verbunden mit ästhetischen Verfahren bzw. mit Kulturtechniken, die völlig selbstverständlich in Alltagshandlungen integriert sind. Alltagsverhalten und Alltagserfahrungen sind so der Stoff, aus dem Kunst und Wissenschaft ihre anderen Zugänge zur Welt entwerfen.

**8. Künstlerische Strategien und Konzepte aktueller Kunst bieten den Reichtum ästhetischen Handelns an**
Aktuelle Kunstkonzepte und künstlerische Strategien bilden den Orientierungsrahmen für selbstbestimmte künstlerische Handlungsweisen. Von den Transformationen der Dinge zu Objekten der Kunst seit Duchamp, den Spurensicherungskonzepten der 70er Jahre bis zu den multimedialen Installationen heute. Die so gegebene Vielfalt ästhetischer Sprachen ist Grundlage eigener Arbeit und nicht als Nachvollzug und Aneignung von Kunst zu verstehen – ein immer wieder auftauchendes didaktisches Missverständnis.

**9. Kunst darf lügen - zugunsten einer anderen Wahrheit**
Im Rahmen ästhetischer Forschung ist die Spannbreite zwischen Authentizität und Fiktion, zwischen Schein und Sein, zwischen Dokument und verfremdender Transformation von medialen Bildern und alltäglichen Dingen nicht auslotbar. Im Verdichten, Verändern, Verformen z.B. wahrnehmbarer Gegebenheiten alltäglicher Erfahrung mit den Mitteln der Kunst entsteht eine andere Form der Wahrheit, die subjektiv ist und zugleich allgemein und somit Spiegel ästhetischer und geistiger Strömungen der Zeit.

**10. Wissenschaftliche Methoden beschreiben andere Wege und andere Ziele der Erkenntnis**
Wissenschaft stellt Methoden des Befragens, Recherchierens und Analysierens zur Verfügung:

das Kategorisieren, Dokumentieren, Archivieren, Konservieren, Präsentieren und Kommentieren. Befragtes, Analysiertes und Erkanntes bedarf der Einordnung, des Vergleichens und In-Beziehung-Setzens, sowohl von Gegebenheiten und Erfahrungen der Alltagswelt als auch der Phänomene und Erfahrungen der Kunst. Wissenschaft bietet die wesentlichen philosophischen, soziologischen, psychologischen, kunsttheoretischen, kulturgeschichtlichen und kunstdidaktischen Diskurse der Zeit an, in denen sich jede Form ernst zu nehmender künstlerisch-wissenschaftlicher Arbeit begreifen muss.

**11. Texte lesen und Texte schreiben ist lustvoll**

Im Konzept ästhetischer Forschung hat das Lesen und das Schreiben von Texten einen neuen Stellenwert und steht selbstverständlich neben allen anderen ästhetischen Ausdrucksformen. Der hohe Grad der Motivation führt auch hier dazu, Texte entdecken, verstehen und für sich produktiv machen zu wollen.

**12. Ästhetische Forschung bedarf manchmal ungewohnter und ungewöhnlicher Orte**

Große künstlerisch-wissenschaftliche Vorhaben entstehen am besten in Räumlichkeiten, die man sich speziell für seine Arbeitsvorhaben aussucht.

Der speziell gewählte Ort, die andere Umgebung, die besonderen Räumlichkeiten stellen eigene Anforderungen an die Arbeitsvorhaben.

**13. Ästhetische Forschung ist prozessorientiert und hat doch Ziele**

Ästhetische Forschung hat nur Sinn, wenn man sich auf den Weg begibt, ohne ein bereits vorhersehbares Ergebnis erhalten zu wollen. Es ist ein Weg mit Unwegsamkeiten und ungewissem Ausgang. Man folgt bestimmten Zielvorstellungen, verlässt sie wieder, greift andere auf, folgt ihnen, verwirft sie, usw. Der Prozess ist performativ. Ein großer Teil der erarbeiteten Dinge und Gedankenwege wird wieder verlassen oder umgeformt und das ganze Gefüge bleibt so bis zum Schluss ständigen Entscheidungsprozessen unterworfen.

**14. Selbstreflexion und Bewusstseinsprozesse erhalten neue Dimensionen**

Im Rahmen ästhetischer Forschung werden alle Vorgehensweisen subjektiv bedacht, emotional begleitet, auf vielfältige Weise fixiert und kommentiert. Tagebuchaufzeichnungen, Skizzen, fotografische Dokumente, poetische Texte, Fragmentarisches und Textauszüge stehen neben Befragungsergebnissen, Gesprächsaufzeichnungen u.a. Im Ausloten eigener Zugänge und Positionierungen werden persönliche Grenzen erweitert bis hin zu tiefgreifenden Grenzerfahrungen, die immer dann gegeben sind, wenn einzelne sich z.B. einer besonderen ästhetischen Erfahrung, den „Selbstversuchen" u.ä. aussetzen. Die sich ausbildenden Fähigkeiten, Erkenntnis- und Verhaltensmöglichkeiten führen dazu,

Offenheiten und Unsicherheiten auszuhalten, erfordern sie doch ein ständiges Verwerfen, Sich-neu-entscheiden und Annehmen von Situationen, auf die man sich unter anderen Bedingungen nie eingelassen hätte. Ästhetische Forschung knüpft an Bekanntem an und führt zu individuell Neuem, sie ist intensiv und erreicht in gelungenen Momenten Formen der Glückserfahrung (dem „Flow"). Wer kunstpädagogisch verantwortlich handeln will, bedarf dieser Erfahrungen.

**15. Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis**

Das Verknüpfen künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkakten sowie mit wissenschaftlich-orientierten Methoden führt zu individuellen Erkenntnisformen, die sowohl rational sind, als auch vorrational, sowohl subjektiv als auch allgemein, sowohl über Verfahren künstlerischer Transformationen geprägt als auch über den dokumentarisch-fotografischen Blick, sowohl über verbaldiskursive Akte bestimmt als auch von diffusen Formen des Denkens tangiert.

## III

Eine kurze Skizze soll im Folgenden nochmals einzelne Aspekte aufgreifen und aktuelle Erfahrungen mit dem Konzept zur Diskussion stellen. Diese Gedanken vertiefen, erweitern und ergänzen einige der oben gemachten Ausführungen. Ich greife hier lediglich sechs verschiedene Erfahrungszusammenhänge auf:

**Motivation, Identifikation und Ich-Erfahrung**

Eine der Grundforderungen, die sich mit dem Konzept der Ästhetischen Forschung verbindet, ist die persönliche Sinn-Suche und Sinn-Findung, die sich an ästhetisch-künstlerische Arbeit knüpft. Warum sollten Kinder und Jugendliche nicht wie Künstlerinnen und Künstler auch – in dem was sie tun – einen für sie persönlich wichtigen Sinn erfahren, indem sie eigenständig und selbstverantwortlich ihre eigenen und nicht fremdbestimmte Arbeitsvorhaben organisieren und strukturieren . Wenn Lernen heißt, eigene ästhetische Erfahrungen machen und wenn – wie man heute aus grundlegenden neurowissenschaftlichen Untersuchungen weiß – dies nur möglich ist, wenn ein hohes Mass an Emotionen mitschwingt, können Lernprozesse nicht rein kognitiv und formalästhetisch organisiert und vorgegeben sein. Es geht also um Sinnhaftes und Sinnenhaftes.

Die subjektive Kreativität, die es braucht, um künstlerische Prozesse zu initiieren und über wahrnehmbare Bilder und Objekte zu vergegenständlichen ist nicht von außen zu verordnen. Intrinsische Motivation ist das, was gerade im Bereich ästh. Bildung in besonderer Weise möglich ist. Arbeiten, die von hoher Intensität, mit Ausdauer und Konzentration von vielen ganz und gar selbständigen Entscheidungen getragen sind, machen ein hohes Maß an Identifikation möglich, tragen zu Selbstbewusstsein und positiver Ich-Erfahrung bei. Die individuellen Arbeitsvorhaben sind auch wichtig zur Abgrenzung und zur Positionsbestimmung in einer sozialen Gruppe. In dem Moment, wo sich ein Kind oder Jugendlicher z.B. für eine ästhetische Forschung zu einem bestimmten Tier entscheidet, ist er für eine Weile für die anderen nicht mehr nur Fritz, oder Charlotte, sondern der Fritz mit dem starken Bären, Charlotte mit ihrem großen Hund, Stefan mit der gefährlichen Schlange und Ulrike mit dem sprechenden Wellensittich.

In der ästhetischen Forschung spielt zudem der autobiografische, bzw. biografische Zugang eine wesentliche Rolle, sind Erlebtes, Erfahrenes, Erinnertes von Bedeutung. Das Bewusstwerden autobiografischer Spuren ist eine Art Folie, vor der ästhetisches und reflexives Handeln und Denken stattfindet. Um an dieser Stelle einem Missverständnis vorzubeugen: es geht hier nicht um einen falsch verstandenen narzisstischen und selbsttherapeutischen Ich-Spiegelungsprozess, sondern – ganz im Gegenteil – die subjektorientierten, biografischen Zugangsweisen enthalten gerade Möglichkeit der Transformation und der Ich-Distanz durch künstlerische, kreative und reflexive Akte.

**Sammeln als ästhetisches Verhalten**

Als eine zentrale Konstante ästhetisch forschender Arbeit hat sich das Sammeln herausgestellt. Ich kann hier nicht noch einmal auf die vielfältigen Überlegungen und aktuellen Diskurse zum Sammeln eingehen sondern möchte lediglich ein einziges Moment aufgreifen: es ist der Aspekt des Sammelns als Grundlage jedes kreativen, facettenreichen, blickverändernden, einstellungsprägenden Handelns. Ohne eine Bilder- bzw. Objektsammlung kommt niemand auf all die Ideen, Fragestellungen und Handlungsweisen, die es für eine ästhetische Arbeit braucht. Eine Sammlung erweitert also die Möglichkeiten und die Entscheidungsnotwendigkeiten für das Auswählen, Strukturieren, Ordnen und für die sich daraus ableitenden Wege künstlerischer Arbeit. Dies also sind die grundlegenden Prinzipien ästhetischen Handelns und künstlerischer Kreativität: Sammeln, Ordnungskriterien entwickeln, Strukturieren und Entscheidungen treffen in Bezug auf das, was man weiterhin bearbeiten wird und das, was man aus verschiedenen Gründen wieder verlässt, liegen lässt, aus dem Aufmerksamkeitsprozess entlässt.

Mit dem Sammeln verknüpft ist der besondere Blick, ist ein erkenntnisleitendes Interesse, eine intensive, auf bestimmte Dinge fokussierte Zeiterfahrung, eine hohe Konzentrationsfähigkeit, und das Eintauchen in eine Zeit besonderer Fragen und Erlebensmöglichkeiten.

Sammeln in diesem Verständnis ist kein quantitatives Ansammeln von irgendwas, sondern ein produktives Orientieren und kreatives ästhetisches Verhalten.

**Ästhetisch kommunizieren bzw. zu den Möglichkeiten ästhetisch-sozialer Interaktionen**

Als bedeutsam in der ästhetisch forschenden Arbeit hat sich etwas herausgestellt, das zunächst eher marginal schien: die ästhetischen Beiträge anderer bzw. die Dimension ästhetischer Interaktionen. Wie in Saint Exupérys Kleinem Prinzen, der darum bittet, dass man ihm ein Schaf zeichne, sind alle – sind Studierende wie Schülerinnen und Schüler mit Gewinn und auch mit Vergnügen ausgezogen um andere zu bitten, ihnen z.B. ein Schaf, einen Hund, einen Hamster oder einen Löwen zu malen. Die von anderen gezeichneten Tiere bevölkern oft ganze Seiten der Kunsttagebücher und sind sorgfältig über Unterschriften immer auch als Zeichnungen anderer gut kenntlich gemacht. Vor allem in den Tierbüchern der Sch.Sch. scheint damit eine neue Dimension von Kunstunterricht Platz zu greifen: nun dürfen endlich Eltern, Geschwister, Verwandte und Freunde sich ganz offiziell und legal an den interessanten Arbeitsvorhaben beteiligen. Stolz haben sich z.B. SchülerInnen einer 5. Klasse jedes Mal bereits Stunden vor dem Kunstunterricht die 'Neuerwerbungen', die Zeichnungen anderer also in ihren Büchern gezeigt.

Dieser kommunikative Aspekt, die Möglichkeit mit anderen aufgrund einer längeren Forschung zu einem Tier auf vielfältige Weise ins Gespräch zu kommen hat, aus den vorliegenden Erfahrungen einen hohen Stellenwert. Ein großer Teil der Erfolgserlebnisse findet über Austausch und soziale Spiegelungen statt. I.K.K. hat den Begriff des Infektes in die ästhetische Diskussion gebracht. Um ihn auf die hier skizzierte ästhetisch-soziale Situation zu beziehen, bedeutet es, dass jemand von seinem Arbeitsvorhaben so infiziert ist, dass auch das soziale Umfeld sich darin involviert findet, sozusagen angesteckt wird.

Gleicherweise wichtig und immer wieder aufs neue produktiv ist natürlich der Erfahrungsaustausch, die Kommunikation mit den anderen, die an ähnlichen Vorhaben arbeiten. Die Gespräche darüber, was ihnen alles eingefallen ist, die Anregungen über ihre ästhetischen Vergegenständlichungen bilden das atmosphärische Klima, in dem die einzelnen Arbeiten gedeihen.

Es gibt noch einen anderen Aspekt der Kommunikation, der nachdenkenswert ist: Aufgrund sehr positiver Erfahrungen könnte perspektivisch ein neues LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionsmoment bedeutsam werden:

Seit Jahren arbeiten z.B. Studierende im Vorfeld ihrer Praktika wie auch parallel dazu an eigenen Kunst-Tage-Büchern und künstlerischen Arbeiten, die sie in den Unterricht einbringen. Anhand der Bücher und Arbeiten stellen sie immer ein oder zwei Aspekte vor – eine Überlegung, eine eigene künstlerische Arbeit, einen theoretischen Bezug bzw. einen gefundenen Text, verschiedene Kunstbeispiele. Dieses Prinzip der Teilhabe der Lehrenden an den ästhetischen Prozessen der Lernenden auf vergleichbarer Ebene, hat etwas von den positiven Seiten traditioneller Meister-Schüler-Interaktionen in den künstl. und kunsthandwerklichen Werkstätten: der Künstler-Meister sitzt an vergleichbaren Vorhaben wie der Lehrling auch und als Lernender kann man mit Spannung und Interesse verfolgen, was ihm alles einfällt und was er an ästhetischen Kompetenzen voraus hat, die man als Lernender noch gerne erwerben würde. (Prinzip: Künstler-Modell-Versuche)

Darüber wird auch deutlich, wie ernst er die Sache nimmt und welchen persönlichen Sinn er ihr gibt.

**Die begleitenden Reflexionen und der Sinn von Kunsttagebüchern bzw. Arbeitsbüchern oder: wenn Umwege und Abbrüche wichtiger Bestandteil der Prozesse sind....**

Ich skizziere meine Überlegungen zunächst für die Kunst-Studierenden und pädagogisch Handelnden.

(Buchtext Ä. F. S. 21).

Für Kinder und Jugendliche im Kunstunterricht haben die Kunst-Arbeitsbücher eine etwas andere Funktion, da hier die reflexiven Meta-Ebenen nicht in gleicher Weise wie bei Studierenden gemeint sein können. Dass aber auch sie begründen, warum sie sich für was entschieden haben, wie sie vorgegangen sind, u.a., spielt ne-

ben der thematisch-inhaltlichen Arbeit durchaus eine Rolle. Vor allem ihre Bildersammlungen, fotografischen Arbeiten, kleinen Zeichnungen, ihre Sachtexte und vieles andere mehr finden in den Tage- bzw. Arbeitsbüchern ihren Platz.

Arbeitsvorhaben vorstellen, gemeinsam diskutieren und Arbeitsergebnisse präsentieren.

Der Forderung, die Prozesse wie die Ergebnisse der Arbeit im Diskussionskreis der Gruppe wie auch einer interessierten Öffentlichkeit vorzustellen, kommt nach wie vor eine große Bedeutung zu. Dabei geht es im Wesentlichen um drei Aspekte:

Zum einen darum, sich selbst im Vergleich mit anderen zu erfahren, sich positionieren und einschätzen zu lernen.

Zum anderen darum, die Arbeiten anderer wahrzunehmen, ihre ästhetischen Strategien, ihre theoretischen Zugangsweise. D.h., sie wahrnehmen und für das eigene Repertoire künstlerischer Strategien und theoretischer Zugangsweisen produktiv machen. Von anderen lernen ist – pädagogisch gesehen – das Erfolgreichste, was in Schule und Hochschule möglich ist.

Und zum dritten sollten andere Betrachter – vor allem auch Eltern, andere Lehrer/Innen und SchülerInnen der Schule wie Studierende anderer Semester als eine interessierte, aufmerksame und kritische Gruppe von Betrachtern und Betrachterinnen Rückmeldungen geben .

## Die Verantwortlichkeit der Lehrenden

Drei kurze Anmerkungen noch zur Verantwortlichkeit der Lehrenden. Sie ist im Bereich von Schule zugegebermaßen hoch und die Arbeitsorganisationen sind anfangs umfangreich – dafür aber geschieht später – in jeder Beziehung – eine große Entlastung.

Wenn Kinder, Jugendliche und Studierende an ihren individuellen ästhetischen Forschungsvorhaben arbeiten, heißt das ja nicht, dass sie sozusagen im Nichts vor sich hinwursteln. Es bedeutet für die Lehrenden, Lernräume zu öffnen, Erfahrungsangebote bereit zu stellen, eine gemeinsame Plattform einzurichten, wo alle sich mit ihren individuellen Arbeitsvorhaben treffen können, sich austauschen, für einander Interesse haben, und neue Impulse für ihre Arbeit mitnehmen.

Es heißt, Materialien, Medien, Bücher, Bilder bereitstellen und eine Kunst-Werkstatt vorzubereiten. Da i.d.R. keine Schule eine solche Werkstatt hat, muss man anfangs andere Lösungen finden. Diese Lösungen liegen im Einrichten von Stationen – Erfahrungen zeigen, dass es etwa fünf sind, die sich auf Tischen oder Werkbänken organisieren lassen: eine Malstation, eine Station für plastisches Arbeiten, eine Material- und Fundstück-Station, eine Bücher- und Bilder-Station und einen Ort für einen Computer zur Textverarbeitung , wenn möglich auch zur Bildbearbeitung und wenn außerdem noch möglich, mit Internet-Anschluss, um wirklich der Zeit angemessen forschen zu können. .

## IV

**Beispielteil**
**Von kunstpädagogischen und anderen Tieren**

Für den Beispielteil habe ich mich noch einmal für die Thematik 'Tiere' entschieden, weil es der thematische Bereich ist, in dem in Hochschule und Schule immer wieder neue Erfahrungen gesammelt werden, aber vor allem auch, weil sich herausgestellt hat, dass er in den Schulen als erstes Arbeitsvorhaben für Klassen gewählt wird, die über keinerlei Erfahrungen im Konzept Ä.F. verfügen. Ich habe jetzt mehrere solcher Vorhaben begleitet, unter anderem auch einen schulischen Modellversuch.

Und dass den Tieren ein neues kunstpädagogisches Terrain zukommen muss wird deutlich, wenn man sich z.B. die Differenz zwischen den kunstpädagogischen Tieren früher und ihren Möglichkeiten heute anschaut.

Traditionell haben die kunstpädagogischen Tiere ein ungemein begrenztes Dasein gefristet – man könnte sogar in einem übertragenen Sinne von kunstpädagogischer Käfighaltung sprechen. Sie hatten in der Regel nur ein D-3-Blatt zur Verfügung, bestanden aus Bleistift oder Tuschestrichen, aus Wasserfarben oder wenig gut riechenden Filzschreibertinkturen. Sie waren aus Knetmasse modelliert oder Ton geformt. Sie waren nach ausgestopften Tierpräparaten oder nach Bildvorlagen gezeichnet sowie aus der Vorstellung gemalt. Sie kamen nur einzeln vor und in Monokulturen. Also z.B. 32 mal ein Hund, eine Katze, manchmal ein Elefant im Dschungel oder ein Marienkäfer mit 6 Punkten. Dann gab es noch die so genannten Fantasietiere, vorwiegend in Form buntschuppiger Fische oder vielfarbiger Federtiere und manchmal eine auszuzeichnende Schablone nach dem Dürer-Rhinozerus – auch 32 mal.

Nie hat jemand ein Kind oder einen Jugendlichen gefragt, ob er, ob sie dies überhaupt malen wollte und selten hat ein Kind zurückgefragt, warum es montags in der fünften Stunde einen Elefanten im Dschungel malen sollte. Im pädagogischen Alltag stellen sich solche Fragen nicht. Die Kinder dachten im günstigsten Fall, es wird schon für was gut sein, und die Lehrerinnen und Lehrer hatten ihre kunstdidaktischen Rechtfertigungen, die aus ihrer Sicht wohl immer passten. Farb-Differenzierung gehörte dazu, Gestaltungstechnik, Fantasietätigkeit und formale ästhetische Bildordnung.

Die Kinder und Jugendlichen wussten von den Begriffen nichts und malten weitgehend so, wie es von ihnen erwartet wurde: formatfüllend, ordentlich und kindgemäß schön und die allerschönsten Tiere wurden dann an Bilderleisten in den Schulfluren aufgehängt.

Diese Art kunstpädagogischer Tierhaltung geht nun zum Glück langsam dem Ende entgegen, denn es gibt vielerorts bereits wunderbar weiträumige Gehege, in denen sich die schönsten Tiere aller Gattungen friedlich nebeneinander tummeln und jedes ist auch in seiner Art niemals allein, immer sind andere mit ihm – große, kleine dicke, rote, braune, gelbe, fotografiert, gemalt, gezeichnet, gefilmt, collagiert oder aus plastischen Materialien geformt.

(An dieser Stelle folgen 25 Bild-Dialoge, die die verschiedenen Aspekte künstlerischer und ästhetisch-forschender Arbeit im Zusammenhang mit der Thematik Tiere zeigen). (Siehe dazu auch den Beitrag: K.J.-Neuhaus: Wie man in der Kunstpädagogik auf den Hund kommt. In Peez/Richter, a.a.O.).

**Fazit**

Dass sich all dies mit Kindern vom 1. Schuljahr an bis hin zu Studierenden im letzten Semester in vielschichtiger Weise erarbeiten lässt ist – glaube ich – hinreichend deutlich geworden. Wie motivierend eine Arbeit zu einem individuell gewählten Thema sein kann ebenfalls, und wieviel überzeugende Arbeitsergebnisse im Prozess des Erforschens entstehen können, auch.

Dass die ästhetischen Lernräume für Kinder und Jugendliche anders strukturiert und organisiert werden müssen als für Studierende ist auch klar.

Wenn Kinder, Jugendliche und Studierende in ihrer gesamten Lern-Zeit mit solchen Prozessen ästhetischer Bildung konfrontiert würden, dann ließe sich sicher sagen, dass die kunstpädagogischen Zielvorstellungen von Wahrnehmungssensibilisierung, Kreativität, Flexibilität, Teamfähigkeit, Frustrationstoleranz, Aufmerksamkeit, Intensität, Sinn-Suche, Sinn-Gebung, u.a.m. als Möglichkeiten der Persönlichkeitsbildung und Welterfahrung ein grosses Stück näher gerückt sind.

Und damit wäre ich zum Anfang meiner Ausführungen zurückgekommen und am Ende meines Beitrags.

Literatur:
Kämpf-Jansen, H. : Ästhetische Forschung. Düsseldorf 2002
Blohm, Heil, Peters, Sabisch, Seydel: Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von H. Kämpf-Jansen. Kopaed, München 2006 , mit CD des vergriffenen Buches ‚Ästhetische Forschung' und Texten auf Cd, z.B. Kämpf-Jansen/Neuhaus: Wie man in der Kunstpädagogik auf den Hund kommt. Originaltext in: Peez/Richter: Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Festschrift für Adelheid Sievert. Ffm. 2004

Kajsa Borg

# SWEDISH SLOYD – From Utility Use to Aesthetic Expression

Background to a presentation at Internationale Fachtagung des BÖKWE 2006, Graz, Austria, 3-6 may, 2006. Based on the article: Borg, K. (2006b) What is Sloyd? A question of legitimacy and identity. *Journal of Research in Teacher Education.* No 2-3, 2006. Umeå University. The Faculty Board for Teacher Education.

## Introduction

This lecture will focus on the Swedish tradition of teaching sloyd, the current situation in the Swedish school system and some questions for the future.

Sloyd is the English translation of the Swedish word *slöjd*, when it is used in educational contexts as the name of a compulsory school subject in the Swedish comprehensive school system. Sloyd for boys and Sloyd for girls were introduced in the 1880s in Swedish schools, as a pedagogical system of manual training adopted to develop the child in general, through learning technical skills in woodworking or in sewing and knitting by making useful objects by hand. The word can be derived from the old Icelandic word sløgð with the original meaning being something like sleight, cunning, artful, smart, crafty and clever. "Slöjd" was used in Sweden as early as in the 14th century. Since 1890 the Swedish word has been translated to 'Sloyd' in English.

## The tradition from the 1880s

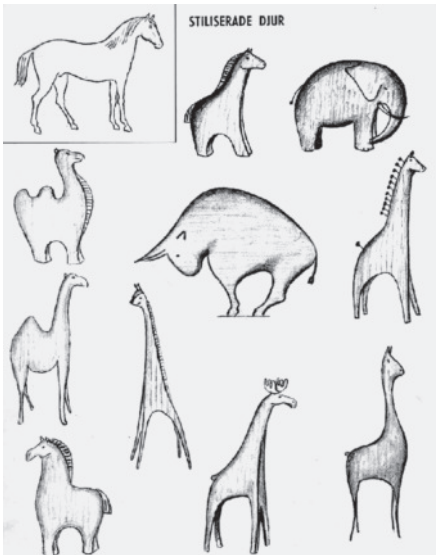
When compulsory schooling (forms 1-6) was introduced in 1842 in Sweden, it was the first attempt to introduce a common theoretical curriculum for all. The attempt was no success, it received criticism from representatives of several groups in society. Most people in Sweden could read and write to some extent even without going to school, since the church required that everybody should be able to read the Bible and know the hymns. Farmers did not understand why they had to send their children to the schools when they were needed at home to assist in looking after the younger children or in working with the farm and the cattle. For the upper classes, they had no need of a compulsory school, there were other alternatives for them.

At the end of the 19th century the critique was so strong that something has to be done. There were at least two major reasons for reforming the compulsory school system. First, In Sweden the Lutheran church and the priests were engaged in educational matters but the Lutheran church was losing its power over the education, partly because of religious social, political and philanthropic movements. Through the new compulsory school system the politicians had the intentions to still control the education of all children, at least to some extent. The second reason was the urbanisation caused by the industrialization, which was a reason for society change as elsewhere at that time: from self-subsistence economy to crafting or industrialised production etc.. In parallel to this structural change in society, a discussion had emerged concerning how children and young people spent their days. When the parents' working conditions changed, their children could no longer participate or follow the parents in their work as earlier (Hartman, 1995a; Richardsson, 1994)

## The Sloyd subject

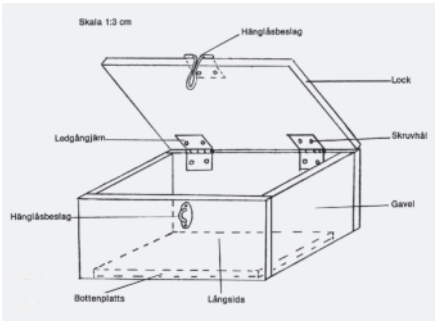
Several new subjects, such as gardening, home economics and sloyd were consequently introduced. The new subjects became the contrast to theoretical subjects, like reading, writing and arithmetic. The Sloyd subject received support because it met the political interest from both the conservative political wing and those with progressive ideas. Sloyd for boys (woodworking) in the public schools received governmental support in 1882, while Sloyd for girls (mainly sewing and knitting) received governmental support some years later in 1896. Both of them were elective subjects in the meaning that the community could decide whether they wanted to arrange for sloyd teaching or not.

There were some very strong spokesmen and -women for Sloyd education during the time of consolidation. Two pioneers in particular have had a great impact on the concept of Swedish Sloyd: Otto Salomon (1849-1907) for woodwork and Hulda Lundin (1847-1921) for textile work. Neither of these was trained as a teacher, but they independently conducted courses, participated in world exhibitions and founded institutions for teacher training. They also wrote text-



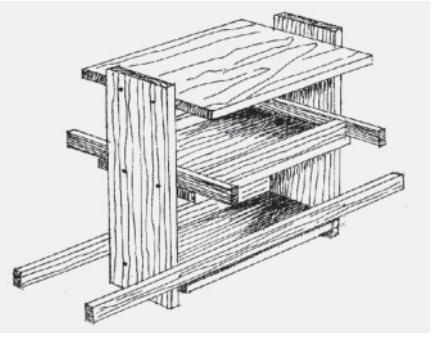

books as well as ideological and philosophical texts on Sloyd. Hulda Lundin was inspired by two German sisters, Agnes and Rosalie Schallenfeld in Berlin. They had studied the ideas of the Swiss Johan Kettiger in Wettingen. Otto Salomon was influenced by the Finnish priest Uno Cygnéus as well as philosophers such as Rousseau, especially his interest in manual work (Pannabecker, 1996), and Pestalozzi. A great number of international guests, participated in Salomon's courses at Nääs, a manor house situated near Gothenburg. Thanks to those visitors and Swedish Sloyd teachers who went abroad, Salomon could create a worldwide net of contacts and his ideas were spread to many countries (Thorbjörnsson, 1990).

Salomon published a lot of articles on Sloyd education in different languages. When Salomon wrote about sloyd, he mainly meant woodworking for boys, but in his college there were also courses in metal work, textile work, home economics, drawing and modelling, gardening and physical




education. Other activities offered to the course participants were seminars, folk dancing and singing. All courses were open for both men and women, and there were even female teachers who taught woodwork (Hartman, Thorbjörnsson & Trotzig, 1995; Thorbjörnsson, H. 1990).

One can say that there was good timing to introduce the Sloyd subject. It was requested by the parents as well as by several groups in society, from left wing to right wing politicians and by pressure groups such as industrial managers and labour movement. The Sloyd subject was introduced in schools because there was an explicit need to compensate the heavy amount of "theoretical subjects" with "practical" elements. The subject was unique in the aspect of fostering both the mind and body of the child. Other subjects were supposed to train only intellectual ability. The pupils were asked to make handicraft objects that were needed or could be used in



their homes. The work was expected to train the children's bodies and minds, and to support their cognitive development. The main purpose of the subject was neither vocational nor to learn the technical skills themselves, but to foster other aspects that were trained while working by hand, such as respect for manual work, seriousness and carefulness in any task or work. It aimed at the general development of the children's ability to live in society and to appreciate manual work. This was in 1900 called formal education.

## The post war period

After World War II, all political parties in Sweden shared the same idea of introducing a modern way of schooling for all children. They wanted to abandon the so-called parallel school system from the fifth form, with one track preparing for further studies and another track leading to a "dead end" or vocational training after 7 or 8 years in school. The visions for the new school were that it should be governed by democratic values and that the children should be brought up to be democratic citizens. There was also a strong intention of equality, all children should be given opportunity to receive the same education wherever they lived in Sweden. During the 1940s and 1950s there were several school commissions which studied the possibility of introducing a comprehensive school system for everybody from the first to the ninth form.

The commissions were influenced by different pedagogical philosophies and psychological research, such as Jean Piaget and others. The children were assumed to have an inner drive to fulfil themselves and shape their identity in accordance with certain developmental stages. The commissions were also influenced by labour education (Freinet), activity education (Maria Montessori), social education (John Dewey) and education through art (ex. Herbert Read). "Free creative expression" was a concept for a form of education stressing the right of every child to develop their own personality and their own expressions.

Throughout the official documents it is possible to recognize the idea that there were two different kinds of children: those with theoretical talents and those with practical talents (Sjögren, 1991). Instead of dividing school education into two streams, either "theoretical" or "practical", the commissions recognized their responsibility for both categories of children. Perhaps the ideas of the two kinds of talents, the practical and the theoretical, gave support to the fact that the so-called "practical-aesthetic" subjects were given considerable volume in the new comprehensive school system. Both kinds of children should have equal opportunity in the school system. Inspired by John Dewey and the progressive education movement in the USA and learning by experience, the practical-aesthetic subjects became an important link to the interaction between school and local society.

The general idea was that all children should get an equal start, and from the 7th form they had options and could choose subject combinations according to individual interests (and talents?). With such an organization, equal value was supposed to be given to both "theoretically" and "practically" talented pupils. The practical-aesthetic education was said to be one of the most important tasks for the new school system (SOU 1948:27, p. 31), especially for stimulating and developing the children's creative ability. Some of the main purposes of the Sloyd subject was, like earlier, to develop good working manners, concentration, self-control, responsibility and an interest in manual work (Sjögren, 1991).

The three Sloyd subjects, Woodwork, Metalwork and Textile work, became compulsory subjects in 1955. Woodwork and Metalwork merged to become one subject in 1962, and the unified Sloyd subject for metal, textile and woodworking was introduced in 1969. The national curriculum for compulsory schools mentioned just one subject, Sloyd, containing two branches, Textiles and Wood/Metalwork. Both boys and girls should be given equal amounts of teaching in the two branches at elementary level (forms 3-6), while they could choose to work in either one at the upper compulsory school system (the last years of compulsory schooling). This could be seen as a part of the political intention to enforce gender equality in society.

In the 1960's there was strong criticism against the earlier Sloyd tradition of pupil's reproduction of models, prepared by the teachers in order to secure the progression of subject knowledge. In stead the importance of individual development through educational Sloyd activities was stressed. Every child should have the opportunity to create his/her own objects, according to his/her own ideas and own wishes (Hartman et al. 1995b). When the pupils made embroidery, sew their own clothes or did wood carving, simple carpentry or metalwork etc., this was not only manual training but also a means to express the pupil's thoughts and emotions.

In the 1950s Sloyd was no longer a part of every ones formal education, but it was a democratic right for everybody to receive education

according to his or her ability. The Sloyd subject represented the alternative way of studying, for those who did not have much talent for, or interest in intellectual work, i.e. for those who were supposed to have "practical" talents or interests instead of intellectual interests. In society consumer aspects became more important together with environmental issues, which were included in the Sloyd curriculum, together with gender issues, which gave new aspects of legitimacy to the subject. Another way of adding aspects of legitimacy to the Sloyd subjects was to combine the content with the growing interest in the aesthetic influences on everyday life.

The aesthetic aspect was added to the former aims to learn about tools, materials and techniques. The former emphasis on pupils making good quality items for utility use was replaced by emphasis on the pupils' own creativity. This should be shown in very personally

shaped items, which were not always functional, but expressive. The main goals of the subject became at least threefold. First, the pupils should learn the basic techniques and skills, materials and tools; second they should learn to express themselves, make their own decisions; and third they ought to understand and appreciate aesthetic values (Borg, 1995).

The concept aesthetic education was from now on understood as an interdisciplinary phenomenon taught in art, music and sloyd classes, but also in the Swedish language and other subjects (SOU 1956:13). During the same time,

there was also a trend in society towards regarding aesthetic values as functional values in daily utility goods. Aesthetic experience and a sense of good quality and design were connected with daily life, household items and interior decoration.

## After 2000 …

The most recent national curriculum for compulsory education (Lpo 94) entered into effect in 1994 and was revised in 2000. Earlier, the national curriculum guaranteed a national equivalence through its prescribed content and organisation. Today we have a decentralized school organization. Every municipality has to adopt a local plan showing how the schools in that municipality are to be organized and developed. The National curriculum, syllabus and the local school plan then allow the principals, teachers and pupils of individual schools the flexibility to adapt content, organization and work methods to local conditions. The planning of these elements is laid out in the work plan of every school.

| | |
|---|---|
| Art education | 230 |
| English | 480 |
| Home Economics and Consumer knowledge | 118 |
| Mathematics | 900 |
| Physical education, health | 500 |
| Geography, History, Religion, Social studies | 885 |
| Music | 230 |
| Biology, Physics, Chemistry, Technology. | 800 |
| Textiles and Wood/Metal Sloyd | 330 |
| Language options | 320 |
| Swedish | 1490 |
| Student options | 382 |
| All together total guaranteed hours of instruction are | 6 665 h (1 h = 60 minutes) |

Besides the national curriculum there is a national time allocation plan. The minimum number of guaranteed teacher directed teaching hours is given in a general timetable for every subject in the 9-year compulsory school system.

The Sloyd subject should take up 330 hours, which is equivalent to about 5% of the total teaching time in compulsory schools from the first to the ninth form.

We are now said to live in a knowledge and information society. School education in general is adjusted to the needs of society, politically, socially and/or economically. In a post-industrial economy there is less need for reproduction of knowledge, but a growing need for knowledge production, creative ideas and communication, as well as developing a critical attitude towards all easily available information (Hargreaves, 2003). Consequently, the schools have changed in accordance with the new needs of society. The pupils' work is now guided by a goal-orientated syllabus for every subject. The pupils' results are checked and evaluated in relation to the aims and goals of the subjects. Earlier there was a main track of study for most pupils. Nowadays pupils can usually be flexible and make their own choices and combinations of courses.

## Aims and goals for the Sloyd subject

The overarching aim of the Sloyd subject as stated in the national syllabus from 2000, is to promote the pupils' all-round development by training their creative, manual and communicative skills. The Sloyd education should create awareness of aesthetic values and develop an understanding of how choices of material, processing and construction influence the function and durability of objects. The pupils should be provided with knowledge of environmental and safety issues, as well as awareness of the importance of resource management. The teaching is supposed to link both earlier and contemporary sloyd/craft traditions as well as creating an awareness of similar traditions in other cultures.

Today the overlapping aim of the subject as stated in the national syllabus is to

- promote the pupils' all-round development by training their creative, manual and communicative skills,
- create awareness of aesthetic values and developing an understanding of how choices of material, processing and construction influence the function and the durability of objects,
- provide knowledge of environmental and safety issues,
- create awareness of the importance of resource management,
- the teachers are supposed to try to find links in their teaching with both earlier and contemporary traditions a as well as creating an awareness of craft traditions in different cultures.

In the syllabus there are two levels of goals, *goals to aim for* which are supposed to be a guide for the direction of pupils' learning when the teacher plans for the teaching. The other type is *goals that the pupil should have attained* by the end of fifth and ninth year in school. Those goals should be possible to attain by almost every pupil.

The goals to aim for describe in general terms children's development. I quote, as examples, seven out of twelve sentences from the syllabus:

Teaching in crafts (sloyd) in schools should aim to ensure that the pupils

- build up their self-esteem and confidence in their own ability to practise crafts (sloyd)
- develop a knowledge and desire to be creative on the basis of their own experiences and interests
- develop their ability to independently plan their work and solve tasks constructively
- acquire practical experience of different methods of working, tools instrument and information technology when working with different materials in crafts (sloyd)
- develop the ability to take responsibility for their own learning and planning the craft (sloyd) process on the basis of their own conditions, such as time and resource availability
- develop the ability to reflect over and assess work processes and products
- build up their readiness for the needs of daily life, taking into account factors like gender equality, economics and environment.

The goals that the pupil should have attained in Sloyd after nine year in school type goals are as follows:

Pupils should

- be able to present ideas through words and pictures, as well as plan their tasks in crafts (sloyd)
- be able to choose material, colour and form, taking into account cost, environmental and functional aspects
- be able to work in accordance with different instructions, choose appropriate working methods, as well as handle tools and instruments in a functionally effective manner when carrying out their work

- be able to take initiative and personal responsibility in the crafts (sloyd) process
- be able to describe the craft (sloyd) process and give the reasons for the choices that they make during the course of the work from initial idea to finished product, as well as be able to evaluate their work and how this has to affected the result.

More precisely, translated from the syllabus goals to strive for, we find that Sloyd should aim at ensuring that the pupils will develop their self-esteem and confidence in their ability to practise sloyd. The pupils should develop knowledge and desire to become creative human beings on the basis of their own experiences and interests. The pupils should develop their ability to work independently, to be able to plan their "sloyd process" and solve tasks. They should acquire practical experience of practising different methods/techniques, using tools and instruments while working with different materials in the sloyd class. They also have to learn how to use information technology in the sloyd subject.

What is new in the latest version of the national curriculum is the emphasis on the pupils' own responsibility for their personal learning and their possibility to develop their self-esteem through Sloyd education. The curriculum stresses that in the Sloyd subject the student has to follow a complete process from visualizing to materializing an idea. The pupils are asked to develop their ability to plan their work according to conditions such as available time and other resources. They should develop their ability to reflect on and assess work processes and products, and finally they should develop their readiness for the needs of daily life, taking into account factors like gender equality and economic and environmental issues. (Skolverket, 2000).

In accordance with the text above, today's teaching of sloyd is process-oriented. The creative process should take a point of departure in ideas, personal needs or a problem that has to be solved. The pupils have to try to find a way of designing whatever they will produce through sketches, drawings and sometimes models. They are supposed to choose materials, find solutions and learn the methods and skills required. Throughout the work process there will be a number of occasions when the student has to stop and reflect, because of obstacles or new problems that have to be solved (Johansson, 2002). The teacher supports them by instructing, explaining, giving suggestions and asking questions. After completing the object or the project, there should be time for evaluation together with classmates and the teacher. The pupils are asked to understand the relationship between the quality of their work, their level of competence and the quality, design and finish of their sloyd object. Compared to 50 years earlier, the role of the teacher has changed in favour of the pupils' initiative and interest. According to the latest nationwide evaluation, sloyd is the number one subject in Swedish schools in which the pupils themselves express that they really can have influence and makes their voices heard (Skolverket, 2005).

Today boys and girls work together quite naturally in elementary level schools. In the higher forms we can still find many girls and few boys working with textiles, but attitudes are (slowly) changing. About 10-15 % of the wood- and metalwork teachers are women. Today it is also possible to become a Sloyd teacher with competence in both textile- and wood/metalwork.
From the latest national evaluation of the Sloyd subject we learn that pupils enjoy the Sloyd subject very much. It is one of the most popular subjects in schools (Skolverket, 2005). That attitude was known since the previous evaluation (Skolverket, 1994) as well as through a research project focusing on the memories adult persons can recall from their own Sloyd education. Most informants preferred the Sloyd subject to most other subjects (Borg, 2001). But in the latest evaluation the pupils expressed a dual opinion: the Sloyd subject is fun and rewarding, but in what way will the Sloyd knowledge be useful in future life? Only 4,2% of the parents did rank Sloyd as one of the five most important subjects. According to the national evaluation, parents now do question the role and purpose of the subject, which means that the Sloyd subject might have lower legitimacy outside schools (Skolverket, 2005). It is possible that the result was biased because of the way the questions were asked, but there is a strong tendency in society and in the schools to put more importance on the teaching and the results in Math, English and the Swedish language. They are regarded as the "most useful" subjects, which partly can be explained by the admission requirements for higher education.

The legitimacy of Sloyd as one of the aesthetic subjects has been studied in connection with a research project evaluating some schools that on an experimental basis organized their tea-

ching without following the national time plan. The researchers could identify five discourses, which were derived from their interviews with teachers and headmasters. Aesthetic subjects in general (e.g. Art, Health/Sports, Home Economics/Consumer Knowledge, Music and Sloyd) were regarded as a) compensation for children with special needs, b) providing a balance between theory and practice, c) joyful activity, d) a teaching method fostering creativity, e) unique subject content (Lindgren & Folkestad, 2005). I find it quite problematic if the modern Sloyd subject is regarded to fit in the schools on above mentioned stereotyped conditions from a-d. Children with special needs might enjoy Sloyd, but it is not easy to manage to run a complete Sloyd process from the beginning to the end according to the syllabus. To be a balance to the other "theoretical" subjects might be understood as there is no need for theoretical understanding and knowledge in the Sloyd subject. Joyful activity – yes, when everything works well, but very often there are lots of trial and error and mistakes to repair in sloyd work with unexperienced pupils. Foster creatitvity – that does not happen automatically, it depends on the theacher and the metods used.

The gender issue is not enough problematized in Sloyd. Boys and girls start with having both textile- and wood- and metal work together. Later they might be able to choose what material they prefer to work with. Almost all teachers in textiles are women; about 15% of the teachers in wood/metal work are also women, but very few men teach textile work. It would be more up-to-date if every person, student or adult, regardless of sex, should be able to choose to work with any material or combination of materials they prefer, after having a general introduction in both branches of the Sloyd subject.

## Teacher education for sloyd teachers

From the beginning teachers of Sloyd were mostly elementary school teachers who had received a couple of months' training in teaching educational Sloyd. Gradually the elementary school teachers were replaced by specialist Sloyd teachers who had a solid knowledge and experience of the craft area and didactics and pedagogical knowledge as well. From the 1960s onwards, the teacher education for Sloyd teachers in textiles was prolonged to three years and contained all types of textile work like weaving, dressmaking, embroidery, knitting, lace making etc. For teachers in wood and metal, the organization was different. They were required to have a complete handicraft education in furnishing or interior carpentry with additional at least one year's experience of metalwork, before being admitted to a one-year teacher education course containing aesthetic expression and subject didactics.

The teachers were recruited on the basis of a high level of skills or craft knowledge and were required to have experience as craftsmen (in wood or metal), while the national syllabus did not stress professional craft knowledge. In comprehensive schools the craft skills were toned down in favour of aesthetic and expressive values. Here a contradiction was built into the educational system. The entrance requirements for teacher education did not quite match the way the subject was explained in the syllabus. A pronounced theoretical view especially for the Sloyd subject was lacking.

The current teacher education is usually 4,5 years. The program provides 1.5 years of general teacher education, equal for all teacher pupils, 1-1.5 years of Sloyd studies and another 1-1.5 years of studying another subject and an individual specialization. The teacher's own identity is no longer as strongly connected to craft skills, as it was earlier. The requirement of sloyd competence has been reduced, while the general pedagogical knowledge has increased (Borg, 2006a).

## Summing up

Looking back more than 100 years, it is obvious that some of the original ideas still guide the Sloyd subject but the conditions has changed and new aspects have been added.

On the one hand it is still a general education subject aiming at the pupils' overall development; the materials used (textile, metal and wood) are still commonly used in daily life. The tools and technical skills are partly the same, partly new technological inventions and the pupils still enjoy the subject. Looking at the discourses currently defined, Sloyd and other aesthetic subjects are still regarded as a complement or balance to other subjects in schools - for good or for bad. It is good to be recognized for unique subject content and working methods, but it might be negative to be regarded as a complement to something (more important?). On the other hand, the content focus has changed from reproduction and object orientation to becoming more inventive and process oriented, and the aesthetic values and creative and communicative aspects have been added.

The identity of the subject was quite clear 100 years ago. All pupils were supposed to learn the same skills through making more or less the same useful objects, at the same time, which to some extend served as a guarantee for the progression of subject knowledge. In case there was some available time left over after completing the compulsory assignment, the pupils could do some extra work according to their own choice. Fifty years later the predefined models were abandoned, the student should make things of their own choice, within limitations set by the teachers. Still the techniques were decided, but the objects could vary. Individual development through aesthetic expression became important. Teachers needed to be skilled in both craft as well as giving form and colour and know about children's' psychological development. Boys and girls were mixed in the Sloyd classroom, the character of female or male subjects were erased at least officially. Theme work with various labels was practised, which included unspecified aesthetic subjects.

In the current curriculum the individual choice and the process is emphasized. Very seldom the pupils work with similar tasks at the same time. The Sloyd teachers have to be able to develop a very good simultaneous capacity to assist and discuss with every single pupil about their problems or questions. Nowadays the identity of the subject has become blurred, as the aim of the Sloyd subject has been widened over the years. Even in the current national syllabus for

| | Goal | Organisation | Aims | Contents | Educational ideas |
|---|---|---|---|---|---|
| 1900<br>Formal education | To develop mind and body | Optional subject for pupils 9-12 years old | Education for daily life with a moral code | Household items, Pre-prepared models | Practice as a contrast to theoretical studies |
| 1955<br>Activity education | To develop personality and creativity | Compulsory subject for pupils 9-15 years old | Education for a democratic society, gender equity, consumer knowledge | Items for children's' own use. Instruction through work sheets. Aesthetic aspects, form and function | Practise as a complement to theoretical studies, aesthetic education |
| 2000<br>Education for a knowledge society | To develop knowledge and self-esteem | Compulsory subject for pupils 6 – 16 years old. | Individual development. Intercultural understanding | Free choice of items. Aesthetic expression, ICT process-orientation | Communication<br>Self expression |

Brief overview over the development of the Swedish Sloyd subject 1900-2000, related to society changes

the Sloyd subject, the unique subject content is hardly noticeable. New subject content like, environmental knowledge, multicultural aspects and ICT have been introduced. Today many teachers also teach another subject in addition to Sloyd. They might have a stronger teacher identity in general, but a weaker connection to Sloyd work and Sloyd competence.

There is a tendency in schools in general, to add new content in order to recognize new needs in society (Hartman, 1995). This can be observed by studying the national syllabuses for the Swedish sloyd subject from 1962 to 1994 (Borg, 1995). To add new objectives or to have new responsibilities included in a school subject is one way of trying to keep a strong legitimacy in order to meet the needs and requests from several pressure groups. Subjects with low status have shown a tendency to more easily adopt new ideas and new educational trends (Goodson, 1987). Regarding legitimacy and identity, it might be the case that in striving for maintaining a strong legitimacy, the identity of the subject has been more unspecified in the process of modernization through the greater diversity created by new aspects added to the subject content.

## Looking forward

When studying the development of the Sloyd subject through reading the aims and goals it is obvious that the subject has become more complex (Borg, 1995). The teachers are supposed to foster aesthetic appreciation as well as the new communicative dimension that has been added, including reflection and self-evaluation. The current sloyd subject should promote personal development in a wide sense. Some Sloyd teachers are worried about that the subject might disappear or become theorized; other teachers can see new possibilities when integrating Sloyd and other subjects in working with common themes.

The advocate of the Sloyd subject has to fight the myths of a subject being regarded useful only for pleasure or as a break between other more important tasks, or a subject more suitable for pupils without interest for studying. One powerful argument for a compulsory Sloyd subject in the compulsory school is that the pupils still like the subject, more than other subjects. Hasselskog and Johansson (2005) were asked by the Swedish Board of Education to elaborate on ideas for the Sloyd subject in the future. They emphasized that the pupils are very dedicated and feel empowered and free while working with Sloyd. The same arguments can on the other hand be used against the subject from society side. Is it possible to keep a school subject where the teacher does not conduct regular teaching, but discuss possible problem solving with the pupils, where every student can have her/his own choice, at least to some extent?

The concept of design has become popular in society and discussed as something fresh, new and valuable which has not been regarded in the school curriculum, even if the pupils have been taught about colour combination, aesthetic sense, shape, form and function in Sloyd for many years (Marner, 2005). The arguments for having sloyd as a compulsory subject in the Swedish comprehensive school system have changed during the past one hundred years but the traditional ideas about the content of the subject can still be heard very often as a public opinion.

The current Sloyd subject aims and content is not well known in society. Pupils are supposed to develop self-confidence in making their own decisions – and accepting consequences of the

decisions they made. The subject aims at developing creative problem solving and innovative thinking as well as knowledge about materials, tools and techniques. They should learn to conceptualize, visualize and materialize their ideas and needs, they learn to take risks, to make mistakes and to communicate what they want to do. Without an individual driving force and determination there will be little outcome. Similar attitudes are necessary conditions for those who want to work as entrepreneurs in society. A modern society requires creative, inventive and self-confident citizens to meet the eternal changing conditions for modern life in an uncertain world (Hargreaves, 2003). The American professor in regional economic development, Richard Florida has in two books (2002, 2005) described the "creative class" as a necessary generator of ideas and entrepreneurs to keep the society going, when very few work in the agricultural area, like 100 years ago, and when the production industries have been relocated to countries with lower wages (Marner, 2006).

"The super-creative core of this new class includes scientists, engineers, university professors, poets, novelists, artists, entertainers, actors, designers and architects, as well as the thought leadership of modern society: non fiction writers, editors, cultural figures, think-tank researchers, analysts and other opinion makers. Whether they are soft-ware programmers of engineers, architects or filmmakers, they fully engage in the creative process." (Florida, 2002, p.68)

He points out that creativity has to be connected to working life as well as leisure time.

"These people engage in creative problem solving, drawing on complex bodies of knowledge to solve specific problems. …People who do this kind of work may sometimes come up with methods or products that turn out to be widely useful, but it is not part of the basic job description. What they are required to do regularly is to think on their own." (Florida, 2002, p.69)

In the Sloyd classroom the pupils should develop their ability to make their own design for the objects they are producing. The process-orientated work includes many steps from develo-

Borg, Hörschinger

ping ideas to evaluation, presentation and appraisal of the object. Most common are objects where design, aesthetics and functionality are combined, flavoured with personal preferences and limited by personal skills and knowledge. The only possible way to learn to work with Sloyd is – to work with Sloyd, like learning other manual activities. It has to do with "Learning by doing" in the meaning intelligent reflection or learning by experience (Dewey 1938).

The Sloyd teacher today has to be aware of the difference between teaching and learning. That what is taught, is not always learned. The pupils have to be empowered actors in the Sloyd class in order to learn. When the pupils' voices should be regarded as important, the necessity of the ability to communicate increases. In Sloyd it is not any longer enough to make, create, construct or express. Processes and products should be explained, discussed, evaluated and analysed. The teachers and researchers in Sloyd need to develop a professional visual and verbal sloyd language.

*(red. Rudolf Hörschinger)*

**References:**


*Borg, K. (1995)* Slöjdämnet I förändring 1962-1994. Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för pedagogik och psykologi.

*Borg, K. (2001)* Slöjdämnet – intryck, uttryck, avtryck. Linköping: Linköpingsuniversitet, Institutionen för beteendevetenskap. (diss)

*Borg, K. (2006a)* Akademisering – en väg till ökad professionalism för slöjdlärare? (in print)

*Borg, K. (2006b)* What is Sloyd? A question of legitimacy and identity. Journal of Research in Teacher Education. No 2-3, 2006. Umeå university. The Faculty Board for Teacher Education.

*Dewey, J. (1938)* Experience and Education. New York: The Kappan Delta Pi Lecture Series.

*Florida, R. (2002)* The Rise of the Creative Class. New York: Basic Books.

*Goodson, I.F. (1987)* School Subjects and Curriculum Change. Studies in Curriculum History, London: Tha e Palmer Press

*Hargreaves, A. (2003)* Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of insecurity. Open University Press/ MacGraw-Hill Publishing Company.

*Hartman, S.G. (1995a)* Lärares kunskap. Traditioner och idéer I svensk undervisningshistoria. Skriftserien Skapande Vetande, nr. 28, 1995. Linköping: Linköpings universitet.

*Hartman, S.G., Thorbjörnsson, H. & Trotzig, E. (1995 b)* Handens pedagogik. Skriftserien Skapande Vetande nr. 29, 1995. Linköping: Linköpings universitet.

*Hasselskog, P. & Johansson, M. (2005)* Slöjdämnet in i framtiden – utvecklat, avvecklat eller invecklat? I: Skolverkets Antologi 05:909. Grundskolansämnen i ljuset av Nationella utvärderingen 2003. Stockholm: Fritzes, s.170-176.

*Johansson, M. (2002)* Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Göteborg: Acta Universitatis, Gothenburgensis.

*Lindgren, M. & Folkestad, G. (2005)* Skolans musikaliska och estetiska verksamhet I en avreglerad skola. Forskningsprojekt kring försöksverksamheten "Utan timplan-med oförändrat uppdrag"(DS 1999:1). Göteborg: Musik-högskolan vid Göteborgs universitet.

*Marner, A. (2005)* Möten & medieringar - estetiska ämnen och läroprocesser iett semiotiskt och sociokulturellt perspektiv. Umeå: The Faculty Board for Teacher Education.

*Marner, A. (2006)* Technik, Talent, Toleranz. Kreativitet als Wirtschaftsfaktor. BÖKWE.
Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. No 1.

*Pannabecker, J.R. (1996)* Diderot, Rousseau and the Mechanical Arts: Diciplines, Systems and Social Context. The Journal of Industrial Teacher Education. Vol.33, No 4.

*Read, H. (1943)* Education through Art. London:

*Richardsson, G. (1994)* Svensk utbildningshistoria. Lund: Studentlitteratur.

*Sjögren, J. (1991)* Praktiskt i skolan. Synen på praktiskt arbete och slöjd i utredningsarbetet 1940-1962 inför en ny obligatorisk skola. Linköping: Tema-T, Working Paper nr. 85. Linköpings universitet.

*Skolverket (1994)* The work processes in craft and design – working methods and knowledge. Report, 58. Stockhom: Liber.

*Skolverket (2000)* Läroplan för grundskolan (Lpo 94). Stockholm: Fritzes.

*Skolverket (2004)* Rapport 250. Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport. Stockholm: Fritzes.

*Skolverket (2005)* Rapport 253. *Ämnesrapport Slöjd.* Stockholm: Fritzes.

*SOU* 1948:27, 1946 års skolkommisions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenskaskolväsendets utveckling.

*SOU* 1956:13, Konstbildning i Sverige. Förslag till åtgärder för att främja estetisk fostran. Förslag avgivet av 1957 års skolberedning VII.

*Thorbjörnsson, H. (1990)* Nääs och Otto Salomon slöjden och leken. Helsingborg: Ordbildarna.

**Beate Schmuck**

# Adoleszente Selbstinszenierungen auf «schulischen Hinterbühnen»[1]

Der vorliegende Beitrag ist eine modifizierte Fassung des gleichnamigen Vortrags, der während der internationalen Fachtagung des BÖKWE 2006 in Graz gehalten wurde.

Er fokussiert jugendkulturelle Selbstinszenierungen auf «schulischen Hinterbühnen» als ästhetisches Phänomen im Schulalltag adoleszenter Schülerinnen und Schüler. Es ist ein Thema, das Lehrende mit ästhetischen und sozio-kulturellen Fachrichtungen zu aisthetisch-ethnographischen Feldbeobachtungen und konstruktiver didaktischer Arbeit auffordert.

Ich werde diesen Beitrag wie folgt gliedern:

1. Zunächst werde ich meinen eigenen Themenbezug skizzieren und damit meinen persönlichen Standort markieren.
2. Exemplarische «Hinterbühnen-Szenerien» aus der Max-Born-Realschule Dortmund charakterisieren danach beispielhaft den Schauplatz der zu fokussierenden adoleszenten Inszenierungen und Aufführungen.
3. Im Anschluss daran, werde ich die vorgestellten «Hinterbühnenszenarien» unter ausgewählten Fragestellungen pädagogisch und fachdidaktisch beleuchten.

## 1. Themenbezug

Die Themenwahl «Adoleszente Selbstinszenierungen auf schulischen Hinterbühnen» geht genuin auf empirische Beobachtungen zurück, die ich während einer zehnjährigen Arbeit als Textil-, Kunst- und Mathematiklehrerin an der Max-Born-Realschule in Dortmund machen konnte.

Es ist ein Thema, das mich die ganzen Jahre begleitet hat, wenn auch zunächst nicht bewusst und schon gar nicht auf der Ebene wissenschaftlicher Untersuchungen. Vielmehr waren es in den ersten Jahren meiner Schulpraxis «Überraschungs- oder Störungseffekte», die mich unsanft mit dem Thema konfrontierten. Denn, wie benehmen sich Schülerinnen und Schüler, wenn sie sich in meinem gründlich vorbereiteten Unterricht nicht mit der von mir und dem Lehrplan vorgesehenen Inhalten auseinander setzen, sondern sich vielmehr mit der «Bravo», mit Briefwechseln oder ihren aktuellen Outfits beschäftigen. Trotz größter Bemühungen, geeignete Motivationsmittel und Methoden aus dem didaktischen Zauberkasten zu wählen, blieb die „Polarisation der Aufmerksamkeit" – um an Montessori zu erinnern – doch häufig bei den genannten Aktivitäten.

Ich möchte nicht verschweigen, dass ich über diese «ungewünschte» Ausrichtung der Aufmerksamkeit manchmal ärgerlich war. – Es blieb aber nicht beim «Verärgert-Sein».

Vielmehr forderten mich diese Phänomene pädagogisch und fachdidaktisch heraus. Die Frage, was denn da eigentlich vor sich geht, veranlasste mich zu einem ethnographischen Blickwechsel (vgl. Hischauer, Amann, 1997; vgl. Schmuck, 3 / 2003, S. 11 - 22). Aus störfaktorialen Randbeobachtungen ist ein empirisches Forschungsfeld entstanden, das «jugendkulturelle Selbstinszenierungsverhalten in der Schule» in den Mittelpunkt stellt und dieses im Kontext komplexer adoleszenter Identitätsarbeit beleuchtet.

Konkreter formuliert, werden spezifische alltagsästhetische Körper- und Bekleidungsstrategien von Schülerinnen und Schülern differenziert dokumentiert, systematisch analysiert und im Kontext adoleszenter Identitätsarbeit sinnrekonstruierend interpretiert. Körperinszenierungen werden dabei als ganzheitliche ästhetische Praktiken verstanden, die der Selbstproduktion, der Selbstpräsentation und der sozialen Interaktionen im Rahmen adoleszenter Identitätsarbeit dienen.

## 2. Konfrontation mit schulischen «Hinterbühneszenarien»

Folgende schulische «Hinterbühnenszenerien» sind typische Beispiele für das Agieren von Schülerinnen und Schülern auf den «Nebenbühnen» des offiziellen Unterrichts:

*In scheinbar unbeobachteten Momenten des Unterrichts zücken Mädchen kleine Handspiegel und Lippenstifte aus der Tasche, kämmen sich oder ziehen sich Lippenkonturen nach.*

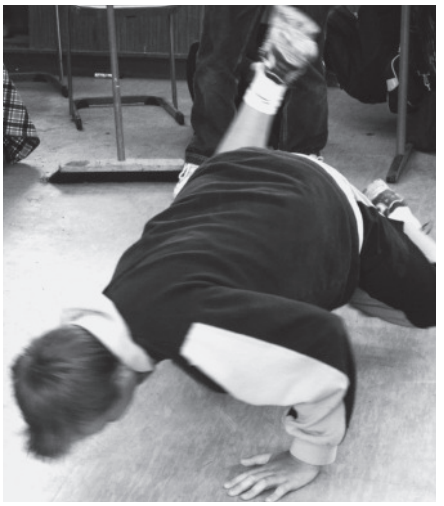
*Bauchnabelpiercings werden gegenseitig begutachtet und befühlt, Hände werden mit Tätowierungsmotiven beschrieben, schabloniert, bemalt oder beklebt***.** (Abb. 1)

*In einer 6. Klasse kommt ein Schüler auf die Idee, mit Magneten ein Nasen- oder Gesichtspiercing vorzutäuschen. Der Erfolg bei den Mitschülerinnen und Mitschülern ist groß. Am nächsten Tag haben fast alle diese Piercing-Attrappen.* (Abb. 2)

*Jeder Gang in die Pause führt am Spiegel vorbei, der als stummer Zeuge Auskunft über das Outfit und das Körperstyling gibt. Begleitet wird der Blick häufig von Versuchen, die Frisur oder Teile des Outfits zu regulieren*. (Abb. 3)

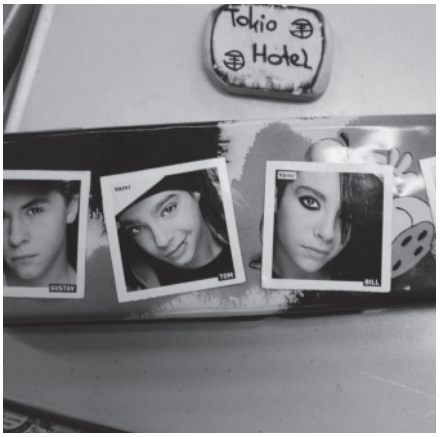
*Jungen im Hiphop-Style testen die Grenzen der Rutschfähigkeit ihrer Sir Benny Miles Baggypants. Sie schnallen ihre Gürtel nur so eng, dass der Schritt möglichst tief hängt und am Hosenbund noch die Boxershorts sichtbar bleiben.* (Abb. 4)

*Fünfklässer probieren in Pausen auch mal Breakdance-Figuren* (Abb. 5) *oder vergleichen die coolen Skater-Typen und die Hiphopper mit Drohgebärden auf ihren Sweatshirts.* (Abb. 6)



*Andere mutieren zu Punkern, schwärmen für die Sex Pistols und arbeiten ständig an einem auf Schock angelegten Körper- und Bekleidungsstil. Grün oder rot verfilzte Haare, aus selbstzerfetzten Bekleidungsfragmenten und Leder und Metall-Accessoires zusammengesetzte Selbststylings* (Abb. 7) *markieren Selbstgestaltungen, die sich vom Mainstream der Schülerschaft absetzen und sich zum Teil auch der Autorität der Lehrerschaft entgegensetzen.*

*Seit fast einem Jahr beherrscht «Tokio Hotel» die Klassenzimmer der Jahrgänge 5 bis 7. Poster, Outfits* (Abb. 8)*, Utensilien* (Abb. 9) *und sogar Mathematikarbeitshefte werden von der erfolgreichen Boy-Group in Beschlag genommen. Sie verweisen darauf, dass die weiblichen Fans in «Love 4-ever» insbesondere mit Bill und Tom verbunden sind. Das geschieht oft sehr zum Ärger der Mitschüler, die sich als «Tokio Hotel-Hasser» outen und sich über die «doofen Weiber» aufregen, die nur noch diese «Weicheier» im Kopf haben.*



## 3. Wie kann man diese Inszenierungen pädagogisch und fachdidaktisch reflektieren?

Diese Fragestellung ist komplex. An dieser Stelle können daher nur zwei Ebenen aspekthaft angeschnitten werden:

Die erste Ebene bezieht sich auf Fragen nach den Bedeutungen, die solche Selbstinszenierungen für Prozesse adoleszenter Identitätsarbeit haben. Diese Ebene reflektiert damit die anthropologischen Grundlagen und den anthropogenen Grundbezug zu einer adoleszenten Schülerschaft. Sie versucht zu verstehen, was hinter dem Vorhang auf den «Hinterbühnen» gespielt wird. Außerdem wird auf dieser Ebene erkundet, warum hier immer wieder ähnliche Szenen inszeniert und aufgeführt werden. (3.1)

Diese Ebene erschließt eine zweite Ebene, auf der nach pädagogischen und fachdidaktischen Konsequenzen geforscht werden muss. Hier geht es um didaktisches Inszenieren, um didaktische Handlungschoreografien, die «Hinter- und Vorderbühnen» in ein konstruktives Verhältnis setzen. (3.2)

### 3.1 Selbstinszenierungen im Kontext adoleszenter Identitätsarbeit

Wenn man es mit Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 5 - 10 zu tun hat, muss man wissen, dass sie sich in einer adoleszenten Umbruchphase befinden. Parallel zu den offiziell formulierten Bildungs- und Lernanforderungen müssen sie in dieser Phase ganz wesentliche Identitätsaufgaben bewältigen.

Ich werde mich hier auf zwei Facetten konzentrieren, die für das Verständnis von Inszenierungen, wie wir sie in den Hinterbühnenszenerien gesehen haben, eine besondere Rolle spielen:

a) Erstens geht es um pubertäre Prozesse und die Anforderungen an Pubertierende, sich mit einschneidenden biologischen und soziokulturellen Prozessen ihrer Geschlechtsreifung auseinander zu setzen.
b) Zweitens spielt eine jugendkulturelle Verortungssuche eine besondere Rolle, bei der die Anbindung an Peers, Musik-, Sport-, Lifestyles ebenso wichtig ist wie generationsspezifische Abgrenzungen.

In der Praxis sind beide Bezugsebenen eng vernetzt. Zum besseren Verständnis werde ich sie hier aber differenzieren:

Zunächst zu den Prozessen der Vergeschlechtlichung, die ich stets in Interdependenz von geschlechtlicher Reifung und soziokulturellen «doing gender» sehe. Wie Helmut Fend formuliert, bekommen Jugendliche „von der Natur einen «neuen Körper» geschenkt und müssen lernen, mit ihm umzugehen, ihn zu «bewohnen»." (Fend, 2000, S. 225)

Was Fend hier als «Geschenk» bezeichnet, ist für Pubertierende nicht unproblematisch. Denn das angebliche «Geschenk» kann psychisch-emotional als Verlust der Kindheit und des kindlichen Körpers empfunden werden. Der pubertierende Körper kann zunächst als Fremd-Körper erlebt werden. In der psychologischen Forschung wird daher von der Aufdringlichkeit des Körpers in der Adoleszenzkrise gesprochen.

King formuliert z. B.: „Psychisches Selbst-Verständnis und körperliches Sein treten phasenweise auf befremdete Weise auseinander. Der sich verändernde oder verändert habende Körper tritt dem in vieler Hinsicht noch kindlichen Selbst wie etwas Fremdes gegenüber.

Das selbstverständliche leibliche Sein hat seine Fundamente verloren, der Körper wird zum Objekt, zum eigentlich fremden Ding. Aus dieser Perspektive kann die adoleszente Entwicklung als strukturell krisenhafter Prozess angesehen werden, im Zuge dessen der herangewachsene genitale Körper psychisch angeeignet und die selbstverständliche, selbstgewisse Verankerung im Körper-Selbst auf neuem Niveau wiederhergestellt werden muss." (King, 2002, S. 170f.)

Das «Bewohnen-Lernen des neuen Geschlechtskörpers» ist daher ein komplexer physisch, psychisch-emotional herausfordernder Prozess. Er ist insbesondere als sozio-kulturelle Aufgabe für Adoleszente zu verstehen. Denn Vergeschlechtlichung verknüpft sich mit der Inkorporation gesellschaftlich-kultureller «Weiblichkeit» und «Männlichkeit». In Konfrontation mit kulturellen, omnipräsenten Schönheitsnormen heißt das für adoleszente Individuen, ein Konzept «eigener Attraktivität» zu entwickeln (vgl. Fend, S. 229).

Bei den meisten Mainstream-Adoleszenten drückt sich dies in einer unmittelbaren mimetischen Angleichung an aktuelle Modestyles aus, mit denen sich «attraktive Weiblichkeit oder Männlichkeit» stylen lässt.

Aus der Perspektive des «doing genders» ist es dabei existentiell wichtig, sich dem eigenen Geschlecht entsprechend vestimentär darzustellen. Denn Geschlechtsdarstellungen und Attributionen sind wesentlich von Kleidungscodes bestimmt. Insbesondere geht es hier um den unmittelbaren Bezug zwischen dem Körper, seiner ersten und seiner zweiten textilen Kleiderhaut.

Was hier von Pubertierenden sozio-kulturell vollzogen wird, ist vestimentäres «doing gender». Es sind performative Prozesse, in denen das Geschlecht bzw. seine Darstellung aktiv erlernt werden (Vgl. Tervooren, S. 157). Es sind Vorgänge, in denen z. B. vestimentäre Geschlechtsinszenierungen geübt und Wirkungen erprobt werden.

Wie sehr diese Prozesse auf soziale Interdependenz angelegt sind, macht die Soziologin Paula-Irene Villa deutlich (Villa, 2000, S.74ff). Sie verweist darauf, dass „jedes Individuum (...) gleichermaßen verantwortlich und gezwungen" ist, „ein eindeutiges Geschlecht zu verkörpern" (S. 75), bzw. mit Hilfe von Kleidung, Körpermodifikation, Körpersprache, Raumnutzung usw. „richtig darzustellen" (S. 76). Außerdem kommt es auf den interaktiven Prozess der Geschlechtsattribution an. Denn Geschlechtszugehörigkeit ist stets eine soziale, kommunikative Angelegenheit. Es ist nicht nur wichtig, wie sich eine Person geschlechtlich darstellt, sondern immer auch wie sie wahrgenommen und beurteilt wird. Hier geht es um soziale Kontrollen und gegenseitige Hilfen, die sich auf sozio-kulturelle Deutungsmuster beziehen (S. 78; vgl. Hirschauer, S. 113).

Mit der Adoleszenz werden diese Prozesse der gekonnten Geschlechtsdarstellung, der Kollaboration und der sozialen Kontrolle auf

den «schulischen Hinterbühnen» ausgetragen. Hier finden Übungs- und Experimentierprozesse statt, bei denen insbesondere der Umgang mit vestimentären und kosmetischen Mitteln immer wieder beobachtbar ist:

*Frisuren werden gestylt, Make-ups oder Klebe-Tätowierungen erprobt. Outfits zwischen Baggy-Jeans und engen Hüftjeans mit bauchfreien, an Britney Spears inspirierten Oberteilen markieren gesuchte geschlechtlich konnotierte Wirkungen zwischen «cool» (Abb. 10) und «sexy» (Abb. 11).*

Geschlechtsattribuierend wird hier jede Darstellung verbal oder nonverbal kommentiert. Das gilt besonders dann, wenn eine Darstellung nicht in das Schema passt. Die Folge sind Äußerungen wie :

„Ih, was sieht der schwul aus!" oder

„Der wäre wohl besser ein Mädchen!"

Gerade mit dem Eintritt in die Pubertät führt die Aufgabe, bei der eigenen Geschlechtsdarstellung «richtig» zu handeln, zu Problemen. Interviews mit Schülerinnen von fünften und sechsten Klassen belegen dies. Gegenseitige Hilfe, Unterstützung aber auch soziale Kontrolle scheinen bei der Geschlechtsdarstellung besonders wichtig zu sein.

Bei interviewten elfjährigen Schülerinnen geht es immer wieder um die Frage, wie viel sie sich in diesem Alter schminken sollen, wann und wo dies angemessen ist. Die Meinungen gehen auseinander. Es treten Streitereien auf. Zwei Mädchen, die sich vor jedem Schulbesuch treffen, um sich meist mit Glitzer-Make-up zu schminken, achten auch darauf, dass sie keine «Baby-Schlabbersachen» mehr tragen. Sie werden deshalb von anderen Mädchen der Klasse kritisiert und abgelehnt. Diese finden, dass es n o c h nicht gut sei, sich für den Schulbesuch so stark zu schminken. So könne man höchstens zur Schülerdisko erscheinen. – Es sei angemerkt, dass auch die Schmink-Kritikerinnen der Klasse sich privat treffen, um mal «etwas» auszuprobieren.

Nicht mehr Kind und auch noch nicht so richtig «jugendlich», fällt es diesen Pubertierenden offenbar schwer, einen eigenen Status als feste Bezugsbasis zu finden. Als Verortungshilfe sprechen viele der interviewten Mädchen und Jungen davon, dass sie «Teenies» seien. Die Frage, wo die Abgrenzungen liegen, beantwortet die elfjährige V. nach vestimentären und kosmetischen Kriterien. Sie sagt:

„Also als Kinder, da trägt man (.) so kindliche Sachen oder so . (...) | _Da kann man sich auch nicht Schminken (.) von den Eltern aus (...)".

Die Abgrenzung von «Teenies» und «Jugendlichen», sehen V. und ihre Freundin M. als Differenz zwischen ihrem Outfit und ihrem Alter.

M. formuliert:

„Also wir tragen Kleidung für Jugendliche (.) aber wir sind jünger halt."...

V: (ergänzt) „Wir machen das, weil wir für älter gehalten werden wollen."

Nachfragen, wo genau die Altersgrenzen zum Status «Jugendlich sein» liegen sollen, werden mit einem Alter von 14 bis 16 Jahren angegeben. Sie können aber nicht begründet werden.

In diesen Äußerungen und in den ästhetischen Praktiken zeigt sich ein Changieren in den Spannweiten imaginärer und spekulativer Grenzen. Es sind Ambivalenzen zwischen Schein und Sein oder einem Sein im Schein, die solche täglichen pubertären Selbstinszenierungen prägen.

Als Bezugsquelle der sozialen Kontrolle dienen für solche Selbstinszenierungen neben älteren Jugendlichen aus dem eigenen Umfeld omnipräsente mediale Angebote z.B. in Form von Printmedien (BRAVO, SUGAR, YAM usw.) oder als Fernsehangebote von VIVA, MTV etc.. Hier werden nicht nur Popstars als geschlechtliche Vorbilder vorgeführt, sondern auch die Modifizierbarkeit und Produzierbarkeit geschlechtlich attraktiver Körper demonstriert. (vgl. Schmuck, 1/ 2003 und 1 / 2004)

Die Selbstinszenierungen Adoleszenter beschränken sich nicht allein auf die Präsentation «attraktiver» Geschlechtskörper. Die Suche nach dem eigenen Stil, der eigenen Verortung, die Anbindung an jugendliche Peer-Groups finden ihren Ausdruck auch in spezifischen jugendkulturellen Orientierungsversuchen. Sie überlagern die Prozesse geschlechtlicher Identitätsarbeit. Da jugendkulturelle Stilsuche meist im Zusammenhang mit Musik-, Video- oder Sportkulturen stehen, sind jugendkulturelle Verortungssuchen ebenfalls stark medial beeinflusst und initiiert.

Ein Beispiel, das diese Initiation zeigt und Prozesse des ästhetischen Einlebens in den Gothic-Stil und seine ständige Präsenz auf der «schulischen Hinterbühne» deutlich macht, möchte ich exemplarisch vorstellen:

*N. und J. (13 jährige Schülerinnen einer 7. Klasse) sehen bei VIVA erstmals das Marilyn Manson Video «God is in the TV». Sie sind begeistert vom exzentrischen Auftreten des Künstlers und der dämonischen Atmosphäre seiner Videoperformance.*

*Im Internet wollen sie mehr über Marilyn Manson erfahren. Außerdem bestellen sie sich online schwarze Manson-T-Shirts. (Abb. 12)*

Diese T-Shirts bestimmen für eine Weile das tägliche Schuloutfit der beiden Mädchen. Zusammen mit zwei weiteren Freundinnen erscheinen sie jeden Tag mit schwarzen Oberteilen in der Schule. Da die Mädchen nicht unmittelbar zusammen sitzen, fallen mir diese Absprachen zunächst nicht auf. Ich werde erst durch die Mädchen auf diese Besonderheit aufmerksam gemacht. Im Gespräch berichten sie auch von dem Marylin Manson Video, welches sie so begeistert hat.

Während für zwei Mädchen die schwarzen T-Shirts nur eine kurze Episode sind, wird für N. und J. «Schwarz» mehr und mehr zum umfassenden Stilmittel. Beide arbeiten und performen sich schrittweise in die lokale «schwarze Szene» ein. Sie gestalten auch ihre Zimmer als schwarzen «Gothic-Behausungen», in denen neben der Manson-Verehrung an den Wänden auch kleine Altäre andere Gothic-Accessoires «sakral» hervorheben. Nach Axel Schmidt und Klaus Neumann-Braun entsprechen diese Wohngesten einer szenetypischen Alltagsästhetisierung (Vgl. auch Schmidt; Neumann-Braun, S. 158ff.), die beide Autoren auch stilübergreifend als „Spielräume düster konnotierter Transzendenz" charakterisieren (S. 306ff.).[2]

Das Spektrum der schwarzen Musikszene wird von beiden Mädchen zunehmend differenzierter mimetisch erfasst. Neben den Manson-T-Shirts, tragen beide auch z. B. Blutengel-Outfits. Beide beziehen ihre Insider-Informationen zunehmend auch aus Szene-Magazinen wie z. B. «Gothic». Dieses Insider- «Magazine for Underground Culture» hält ebenfalls Einzug in den Underground des schulischen Unterrichts. So finden sich Ausgaben dieser Insiderzeitschrift neben den Mathematikbüchern und Heften auf dem Tisch. Bei jeder Gelegenheit wird gerne das Mathematikbuch mit dem Gothic-Magazin getauscht.

Da «Gothic» als jugendkultureller Lifestyle und Selbstinszenierungsgrundlage nicht den Zuspruch der gesamten Klasse findet, setzen sich beide Mädchen phasenweise vom Klassenverband ab. Sie gelten über längere Phasen als eingebildet. Außerdem finden ihre «Todespoesien» nur wenig allgemeinen Anklang. Dieser Ablehnung zum Trotz – wahrscheinlich sogar durch sie bestärkt – wird «Gothic-Sein» für beide zur formulierten körper-leiblichen Identität.

Es sei angemerkt: Beide Schülerinnen sind mittlerweile 16 bzw. 17 Jahre alt. Sie besuchen nicht mehr die Realschule, sondern bilden sich auf Kollegschulen weiter.

Während J. immer noch ganz im Gothic-Sein aufgeht, setzte bei N. bereits in der Klasse 10 an der Realschule ein Umkehrprozess ein. Sie kleidete sich zunehmend unauffälliger, schminkte sich weniger und wollte keine schwarzen Haare mehr haben. Zu den Szenetreffen ging sie kaum noch und wollte ausdrücklich wieder «normal» sein.

Dieser Ablösungsprozess ging ebenso schrittweise vor sich wie der Einstieg. Denn N. musste sich langsam wieder an farbige Outfits gewöhnen. Konkret löste sie diese Frage, einerseits durch leicht gemusterte schwarz-weiße Stoffe oder durch Grau-Nuancen. Mittlerweile ist dieser Ausstieg vestimentär weitgehend abgeschlossen. N. trägt wieder Bluejeans, farbige Oberteile und mehrfarbige Jacken. Als Erinnerung an die Gothic-Zeit trägt sie aber noch Silberketten mit Henkelkreuzen.

An diesen exemplarischen Fallbeispielen von J. und N. möchte ich zentrale Aspekte biografischer, jugendkultureller Orientierungssuchen aus der Beobachtungsperspektive der «schulischen Hinterbühne» zusammenfassen:

Über den bereits skizzierten Prozess der Vergeschlechtlichung hinaus, geht es hier um kulturelle Verortungssuchen bzw. dynamische ästhetische Verortungs(v e r)suche mit temporären Charakter. Es geht um Selbstgestaltungsprozesse, die ihre Rahmung durch den spezifischen «Gothic»-Stil und eine sich darum gruppierende lokale Szene finden. Das heißt, innerhalb eines sich differenzierenden Stilrepertoires [z. B. Wave-Stil, Romantic-Stil, S/M-Stil oder Normal-Stil (Vgl. Schmidt; Neumann - Braun, S. 82f, vgl. auch Schmidt / Janalik, S. 54ff.) ] werden in Interdependenz von Bekleidungs-, Musik-, Tanz und Raumgestaltungsstilen ästhetische Selbstverortungen gesucht und zumindest über eine Zeitphase hinweg gefunden. Gothic-Styling wird hierbei zum umfassenden Lebensprinzip. Es wird insbesondere auch geprägt von Szenen, die sich um diese Jugendkultur formieren.

Im vorliegenden Fall haben lokale Szenen in den ersten beiden Jahren nur eine untergeordnete Bedeutung. Wichtiger sind Kontakte zu älteren Schülern der Schule oder spezielle Gothic-Abende im Jugendheim. Trotz dieser Einschränkungen zeigen die Selbstinszenierungen deutliche V e r s u c h e, sich durch körperliche und vestimentäre Selbstinszenierungen, neue Erfahrungsräume zu erschließen und zu einer Gruppe stilistisch Gleichgesinnter zu gehören. Hiermit ist gleichzeitig eine Abgrenzung von der Eltern- und Erziehergeneration verbunden und eine distinktive Grenzziehung zu anderen Gruppen bzw. Szenen. Diese distinktive Stilpraxis zeigt sich im Klassenverband durch räumliche Distanzierung zu anderen Tischgruppen und durch gezieltes Aufsuchen von «Gothic»-Ecken auf dem Schulhof.

Im Vokabular von Vera King verweisen diese Selbstinszenierungspraktiken und territorialen Gesten auf das Erschließen «adoleszenter Möglichkeitsräume», die jeweils von einer Ambivalenz zwischen Öffnen und Abgrenzen geprägt sind (vgl. King, 2002, S. 28ff.).

Wichtig ist dabei, dass die Raumergreifung nicht nur topographisch sondern insbesondere in ihrer psycho-sozialen Wirksamkeit gesehen werden muss. Es geht um das adoleszente Erschließen von Potentialen, um einen «Möglichkeitsraum der Individuierung» (King, S. 218), der über eine spezifisch ästhetische Form jugendkultureller Selbstinszenierung gesucht wird.

Folgt man den Thesen der Soziologin Barbara Stauber, dann hat diese Form der ästhetischen jugendkulturellen Identitätsarbeit in Zeiten komplexer gesellschaftlicher und sozialer Verunsicherungen eine wachsende Bedeutung. Stauber formuliert die These, „dass die Bedeutsamkeit von Selbstinszenierungen als Lösung für die Bewältigung von komplizierter werdenden Übergangsprozessen wächst, dass sie immer mehr die Funktion übernehmen, einen (sozialen, kulturellen, ästhetischen etc.) Halt zu vermitteln." (Stauber, S. 123)

Dieser Halt kann temporär begrenzt sein, wie das Beispiel von N. zeigt, für die nach etwa drei Jahren «Gothic-Sein» nicht mehr ihrer biografischen Verortungssuche entsprach. Dennoch gab ihr das Einsteigen in den Gothic-Style und die lokale Szene einen temporären Halt. Gepaart mit einer engen Freundschaft zu J. und anderen Szeneanhängern der Schule entsprach «Gothic-Sein» temporär ihren Bedürfnissen.

## «Schulische Hinterbühnen»

Ich möchte über diese Fallbeispiele hinausgehen, den Blick nochmals auf das interdependente Feld «schulischer Hinterbühnen» werfen und einige Aspekte anreißen, die das spezifische Feld zusammenfassend charakterisieren:

Anders als in spezifischen Szenen kommen auf den schulischen Hinterbühnen Jugendliche mit unterschiedlichen jugendkulturellen Orientierungen zusammen. Das heißt, hier müssen Jugendliche mit kontroversen Stilpräferenzen interagieren. Schulische Hinterbühnen sind daher Bühnen, die unter dem Fokus des Kontroversen aber auch des Integrierenden betrachtet werden können. Insbesondere die nach außen getragenen Stilpräferenzen bieten Akteuren und Beobachtern Anhaltspunkte für Auseinandersetzungen, Distinktionen und Diskriminierungen.

Zur Charakteristik dieser Bühnen gehört auch die Dynamik des Suchens, Versuchens und Erprobens, die das Agieren der Handelnden prägt. Denn gerade mit dem beschriebenen Changieren zwischen Kind-Teenie-Jugendliche-Werden bzw. Jugendliche-Sein gehen Suchprozesse einher, die auf diesen Bühnen gemeinsam ausgetragen werden. Damit sind die «schulischen Hinterbühnen» auch ein Feld der Stilwechsel und Metamorphosen: heute Hiphopper, morgen Skater-Punk und zwei Monate später Gabber und vier Monate später wieder Hiphopper. Solche markanten Orientierungswechsel sind symptomatisch für das hier skizzierte Feld und seine adoleszenten Akteure.

Zur zentralen Charakterisierung dieses Feldes gehört die eingangs geschilderte Parallelwelt von «Vorder- » und «Hinterbühnen», die Pädagogen besonders beschäftigen sollte. Ich werde daher einige pädagogische und fachdidaktische Konsequenzen formulieren.

## 3.2 Pädagogische und fachdidaktische Konsequenzen

Aus den Darstellungen ist deutlich geworden, dass das Leben auf den schulischen Hinterbühnen nicht primär unter einer Störungsperspektive gesehen werden darf. Eine pädagogische Antwort kann deshalb nicht in der permanenten Sanktionierung dieser Prozesse liegen.

Vielmehr sollten Lehrer sich als «pädagogische Aistheten» verstehen, die sensibel, neugierig und aufmerksam die Hinterbühnenprozesse beobachten, Schülerinnen und Schüler in ihren Suchbewegungen wahrnehmen und sie dabei pädagogisch konstruktiv begleiten.

Das heißt immer, die Authentizität der Adoleszenten und ihrer Verortungssuchen zu achten. Es bedeutet auch, sehr sorgfältig zu beobachten, wie sich einzelne Jugendliche in Szenen hineinleben. Da es Kippmomente geben kann, an denen die Suchbewegungen einzelner Jugendlicher abdriften und in biografische Sackgassen führen, muss hier ein großes Gespür entwickelt werden, wann Beratung und auch externe professionelle Hilfe durch das Jugendamt, SuchtberaterInnen, Sektenbeauftragte etc. notwendig werden.

Insgesamt muss aus der «Hinterbühnenperspektive» ein erweiterter Begriff von «Schulkultur» entwickelt werden, der die sozio-kulturellen Verortungssuchen Adoleszenter aufnimmt. Damit schließe ich mich Luise Winterhager-Schmid an, die nach einer Schule als Jugendschule fragt und von Schulen als großen sozio-kulturellen Jugendzentren spricht (Winterhager-Schmid, 2000, S. 149). Das heißt, dass sich «Schule» unter dieser Perspektive als großer, dynamischer, ästhetisch-kommunikativer Raum darstellt, in dem «Jugendkultur» als «Interaktionsfiguration» wirkt.

Daraus leiten sich auch für die Didaktik der «Vorderbühnen» umfangreiche Konsequenzen ab. Ich will abschließend einige Folgerungen thesenartig formulieren:

1) Da sich sowohl Vergeschlechtlichungsprozesse als auch jugendkulturelle Verortungssuche ästhetisch – symbolisch und interaktiv auf vestimentäres und körperliches Styling beziehen, sollten sich Textil- und Kunstdidaktik diesem Bereich besonders widmen. (vgl. Schmuck, 2/2005; 1/ 2006; vgl. auch Busse, 2004, S. 164ff.).
2) «Schülerorientierung» muss hierbei heißen, nicht nur thematisch elementare Bezugsfelder adoleszenter Identitätsarbeit zu streifen. Vielmehr müssen Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, an ethnographischen Forschungsprozessen mit zu wirken (Vgl. Zinnecker, 2001, S. 15; S. 313, Schmuck, 2/ 3 2005).
3) Schülerinnen und Schüler lernen hierbei propädeutische Formen ethnographischen Forschens kennen. Sie wenden entsprechende Methoden an, um beispielsweise verschiedene jugendkulturelle Stilorientierungen in ihrer Schule näher zu studieren.(=> Entwicklung von Methodenkompetenzen) Als ästhetischer Anhaltspunkt können dabei vestimentäre Inszenierungsstile dokumentiert und in ihren jeweiligen symbolischen Codierungen analysiert werden.
4) Mit sinnrekonstruierenden und verstehenden Zugängen kann auch am Phänomen jugendkultureller Diskriminierungen gearbeitet werden. Denn das Feld heterogener, jugendkultureller Vielfalt ist ein spezifisches Feld fremdkultureller Auseinandersetzungen. So treten neben ethnischen Differenzen, Generations- oder Genderdifferenzen auch Jugendkulturen als Felder des «Fremdkulturellen» auf. (Vgl. Schmuck 2 / 3, 2005)

5) Im Rückblick können jugendkulturelle Verortungen als historische Phänomene wahrgenommen und verstanden werden. Damit wird der Horizont von aktuellen Stilbildungen durch historische Jugendkulturen erweitert. Jugendliche können lernen, dass ihre aktuellen Styles in einem größeren historischen Entwicklungskontext stehen. So können sie beispielsweise den Punk-Style von heute mit der Punkbewegung der 70er Jahre vergleichen.[3]
6) Die historische Perspektive kann auch Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern konstruktiv beleben. Wenn Lehrende von Schülern interviewt werden und sich auf ihre eigene Jugend zurückbesinnen, dann kann allen auf narrativem Wege deutlich werden, dass jugendkulturelle Verortungssuchen damals wie heute gelebte Biografien sind. (Abb. 13)

7) Für die Bearbeitung dieser biografischen und historischen jugendkulturellen Spurensuche eignen sich ästhetische Forschungsverfahren, in denen auf persönliche Weise jugendkulturelle Suchbewegungen kartografisch fixiert und eigene Metamorphosen beschreibbar und erlebbar werden.
8) In den ästhetischen Fächern Kunst und Textilgestaltung stecken immer auch Potentiale der gestalterischen Weiterführung von Hinterbühnenszenarien. Sie laden beispielsweise zu performativen Handlungspraxen und spielerischen Bricolagen ein. Das gilt sowohl für Prozesse der Vergeschlechtlichung, die z. B. Crossdressing-Spiele an den Grenzen der Geschlechter herausfordern können als auch für jugendkulturelle Stilperformances. (Abb. 14, 15)

Im Bewusstsein, dass diese Ausführungen und Thesen die didaktischen Konsequenzen und Möglichkeiten nur peripher anreißen, möchte ich diesen Beitrag schließen und zum Weiterdenken und didaktischen Experimentieren anregen.

1 Der Begriff «Hinterbühne» wird hier im Sinne Jürgen Zinneckers verwendet. Er hat diesen Begriff in den 70er Jahren von Erving Goffman übernommen und auf die «Bühnen» von « Schule» übertragen. (Vgl. Zinnecker, 2001; vgl. Goffman, 1959 /2001).
2 Diese «sakralen» Gothic-Inszenierungen verweisen auf die in der Jugendkulturforschung immer wieder diskutierten Fragen um religiöse Praktiken, Okkultismus, Satanismus etc. . Es sei an dieser Stelle auf Helsper (1992), Schmidt / Neumann-Braun (2004) oder Rutkowski (2004) hingewiesen.
3 Ansatzpunkte hierzu konnten Schülerinnen der Max-Born-Realschule im April 2006 in der «Vivienne Westwood»-Ausstellung in Düsseldorf finden.

**Literatur:**


*Busse, Klaus-Peter:* Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten, Dortmund, 2004.
*Fend, Helmut:* Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Opladen, 2000.
*Goffman, Erving:* Wir spielen alle Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag, 9. Aufl., München, 2001, (New York 1959).
*Helsper, Werner:* Okkultismus – Die neue Jugendreligion. Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen, 1992.
*Hirschauer, Stefan; Amann, Klaus (Hrsg.):* Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt a. M., 1997.
*Hirschauer, Stefan:* Die interaktive Konstruktion von Geschlechtszugehörigkeit, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 18, H. 2, S. 100 - 118.
*Hitzler, Ronald:* Das Problem, sich verständlich zu machen. Anthropologische Aspekte einer Dramatologie, in: Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch, Opladen, 1998, S. 93 - 105.
*Hitzler, Ronald; Bucher, Thomas, Niederbacher, Arne:* Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute, Opladen, 2001.
*King, Vera:* Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften, Opladen, 2002.
*Matzke, Peter; Seeliger, Tobias (Hrsg.):* Das Gothic- und Dark Wave-Lexikon, Berlin, 2003.
*Rutkowski, Roman:* Das Charisma des Grabes. Stereotyp und Vorurteile in Bezug auf jugendliche Subkulturen am Beispiel der Schwarzen Szene, Norderstedt, 2004.
*Schmidt, Axel; Neumann-Braun, Klaus:* Die Welt der Gothics. Spielräume düster konnatierter Transzendenz, Wiesbaden, 2004.
*Schmidt, Doris; Janalik, Heinz:* Grufties. Jugendkultur in Schwarz, Baltmannsweiler, 2000.
*Schmuck, Beate:* Ethnographischer Blickwechsel: Reflexionen zu einer schülerorientierten, gender- und kulturdifferenten Textildidaktik von der «Hinterbühne»?!, in:...textil... Wissenschaft - Forschung - Unterricht, 3 / 2003, S. 11 - 22.
*Schmuck, Beate:* „Ich will so sexy und berühmt sein wie Britney!", in: ...textil... Wissenschaft - Forschung - Unterricht, 1 / 2004, S. 33 - 36.
*Schmuck, Beate:* Die Ausstellung „in. femme fashion...." - Textildidaktisches Reflektieren über „das Modellieren des «Weiblichen» in der Mode, in: *...textil...* , Wissenschaft - Forschung - Unterricht, 1. Teil 2/ 2004, S. 14 -2 4; 2. Teil 3 / 2004, S. 9 - 22.
*Schmuck, Beate:* «Gabber», «Gothic», «Hiphop» und Co.: Adoleszente SchülerInnen erforschen ihre jugendkulturellen Selbstinszenierungen im Textilunterricht, in: *...textil...* Wissenschaft - Forschung - Unterricht, 1. Teil 2 / 2005, S. 17 - 26; 2. Teil 3 / 2005,S. 19 - 39.
*Stauber, Barbara:* Übergänge schaffen. Jugendkulturelle Zusammenhänge und ihre Bedeutung für das Erwachsenwerden am Beispiel Techno, in: Ronald Hitzler, Michaela Pfadenhauer (Hrsg.): Techno - Soziologie, Opladen, 2001, S. 118 - 136.
*Tervooren, Anja:* Körper, Inszenierung und Geschlecht - Judith Butlers Konzept der Performativität, in: Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln, Weinheim, München, 2001, S. 157 - 180.
*Villa, Paula-Irene:* Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper, Opladen, 2000.
*Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.):* Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch, Opladen, 1998.
*Winterhager-Schmid, Luise:* Ist die Schule eine Jugendschule? - Schule im Dilemma zwischen Enkulturationsauftrag und jugendlicher Avantgardekompetenz, in: King, Vera; Müller, Burkhard K. Müller (Hrsg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit, Freiburg i. Breisgau, 2000, S.143 - 155.
*Zinnecker, Jürgen:* Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule, Weinheim, München, 2001.

Eckhard Malota

# Die FH Joanneum – Studiengänge Industrial Design und Informationsdesign

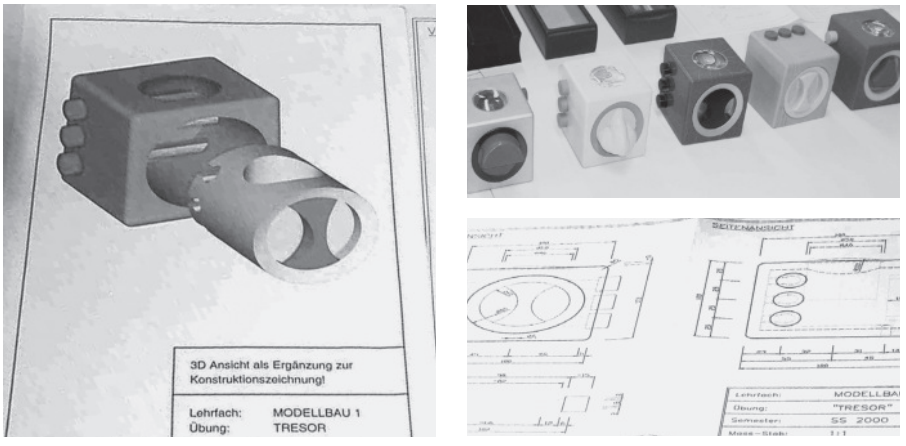
Eine der drei Abend-Exkursionen des Rahmenprogramms am Donnerstag führte rund 150 Tagungsteilnehmer mit einem Linien-Sonderbus (und einer kleinen Irrfahrt durch die Stadt Graz) zur FH Joanneum. Die Gruppe wurde geteilt und abwechselnd durch die Räume der Studiengänge Industrial Design bzw. Informationsdesign geführt. Dies sind nur zwei der 18 Studiengänge an der FH in Graz. Die FH wurde erst 1995 gegründet und ist im Bereich einer ehemaligen Waggonfabrik untergebracht. Der Studiengang *Industrial Design* wurde unter der Leitung von FH-Prof. Dipl.Ing. Gerhard Heufler aus der Erkenntnis heraus entwickelt, dass Design heutzutage neben Technologie und Marketing das dritte Standbein einer erfolgreichen Unternehmensstrategie darstellt. Zusammen mit lehrenden Profis aus der Industrie, die mit den jungen talentierten Studenten zusammenarbeiten, stellten sich Bekanntheitsgrad und Erfolge überraschend schnell ein. Ausgebildet wird in den Bereichen Produkt Design (Konsum- und Investitionsgüter, Verpackungen) und Transportation Design (von Fahrzeugen über Schiffe bis zu Seilbahnen). Nur 16 Studierende werden jährlich aus 120 – 140 Bewerbern aufgenommen, wobei ein Drittel der Studenten aus dem Ausland (Deutschland, Italien, Schweiz) kommt.

Dipl.Ing Heufler

Prof. Heufler zeigte einige der ausgestellten Studentenarbeiten, zum Beispiel Modelle vom *Projekt des 6.Semesters „Mein BMW – Freude am Fahren"* mit unterschiedlichen Marktpositionierungen, vom flinken 3-Rad-Stadtfahrzeug bis zum robusten Off-Road-Konzept.

Die äußerst plastisch wirkenden *Entwurfskizzen* werden z.T. händisch mit Hilfe von Buntstiften, Pastellkreiden und Filzstiften angefertigt, z.T. mit Computerunterstützung auf WACOM-Grafiktabletts (Software „Alias Sketchbook", „Painter", „Photoshop") gemacht. Nach der Skizzenphase werden alle Entwürfe mit Hilfe der 3D-CAD Software „Solid Works" aufgebaut bzw. mit dem Freiformflächen-Modellierprogramm „Alias Wavefront" verfeinert.

Anschließend wurden wir in die *Modellbau-Werkstätte* geführt, in der verschiedene, dort entstandene Arbeiten, Ergebnisse vom 1.Semester bis hin zum Diplom, ausgestellt waren. Bei den Anfänger-Übungen wird eine Zeichnung oder zumindest die Größe vorgegeben (Übungen „Federpennal" und „Tresor", siehe Fotos). Die Studierenden müssen ein Konzept entwickeln und Materialien bzw. Herstellung selber vorschlagen. Besonders häufig ist die Fertigung der Modelle aus blockgeschäumtem Polyurethan („OBO-Modulan 302" der Fa. OBO, Stadthagen/D), ein Material, das lösungsmittelbeständig ist, sich mit Holzleim, Zweikomponenten- oder Se-




Design-Übung der Lehrveranstaltung „Modellbau 1" im 1.Semester: 2D- Zeichnung im Maßstab 1:1, 3D-Darstellung, Herstellung eines realen, funktionstüchtigen „Tresor-Modells" mit ergonomischen Problemlösungen. Polyurethanmodell hergestellt mit Hilfe einer CNC-Fräse

kundenkleber beliebig verbinden lässt und vor allem nicht schwindet, was besonders wichtig für plastische Formungen mit Hilfe der CNC-Fräse ist. Alternative Methoden sind das schnelle und daher sehr beliebte Vakuum-Tiefziehen mit Polystyrol, die Abformung mit glasfaserverstärktem Kunststoff (kurz GFK), Industriegips bzw. Silikon. Im Transportation Design ist das Modellieren mit dem dauerelastischen „Clay" (z.B. der Firma Eberhard Faber) üblich. Dieses braune Industrie-Plastillin, wird auf einem Polyurethan-Hartschaumkern aufgetragen und ermöglicht feinste Formfindung durch Abtragung mittels Schaber. Da das Clay-Modell weich und druckempfindlich ist (jeder Fingerdruck erzeugt kleine Dellen) werden Negative abgenommen, um ein Hartmodell aus GFK zu fertigen.

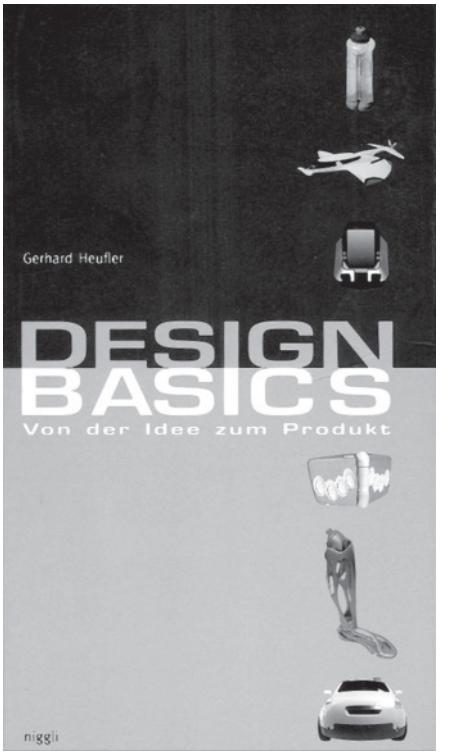
Eine weitere Studienrichtung, das *Informationsdesign*, wurde uns im Wechsel in einem anderen Gebäude vorgestellt. Wir besuchten die Video- und Audiostudios und konnten uns von der hohen Ausbildungsqualität bei den Vorführungen von unkonventionell gestalteten Werbefilmen und anhand der vielfältig ausgearbeiteten Präsentationsmappen der Studenten überzeugen. Das Studium des Informationsdesigns umfasst eine große Vielfalt von Disziplinen, nicht nur Grafik- und Printdesign, auch alle Arten der „Neuen Medien" und Kommunikationssysteme, wie Multimediaproduktion, Webdesign, Projektmamagement und Ausstellungsdesign gehören zu dieser Tätigkeit. Auch hier sind neben den künstlerischen und technischen Kompetenzen des Studierenden auch soziale Skills für das Arbeiten im Team unerlässlich.

## • Buchtipp:

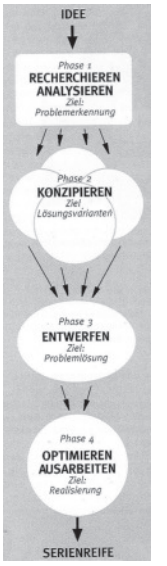
### Gerhard Heufler: Design Basics. Von der Idee zum Produkt.

**192 Seiten, zahlreiche Farbabbildungen, Niggli Verlag, Sulgen/Zürich 2004, deutsche Ausgabe ISBN 3-7212-0517-0, Preis € 26,80 (A)**

Der Verfasser *FH-Prof. Dipl. Ing. Gerhard Heufler* ist seit 1995 Leiter des Studienganges Industrial Design der FH Joanneum in Graz. Er




hat darüber hinaus als freiberuflicher Industrial-Designer viele Designprodukte zur Serienreife geführt und zahlreiche Staatspreise erhalten. Das Buch „Design Basics" führt in das Thema „Industrial Design" in knapper, kompakter Form ein, dennoch werden alle Faktoren der Planung und Gestaltung von Industrieprodukten berücksichtigt und übersichtlich dargelegt. Der sehr ansprechend gestaltete Band beginnt bei den historischen Wurzeln des Industriedesigns und kommt dann zur begrifflichen Bestimmung: *„Industrial Design ist die Gestaltungsplanung von industriell herstellbaren Produkten …, ein Problemlösungsprozess mit dem Ziel, einerseits den Bedürfnissen der Benutzer … und andererseits den … Regeln des Marktes und der wirtschaftlichen Fertigung zu entsprechen …"* (S.17). Gleich zu Beginn stellt Heufler auch einige Vorstellungen über das Berufsbild des Industriedesigners richtig: Er ist kein genialer Individualkünstler oder Produktbehübscher, vielmehr jemand der kreativ ist im Sinne einer Problemlösungskompetenz und interdisziplinär im Team arbeiten kann. Er muss „… die Sprache des Konstrukteurs oder Elektronikers genauso gut verstehen können wie die des Marketingexperten oder Ergonomen." Der Designer muss alle diese Spezialisten integrieren können und die Übersicht behalten. Nicht mehr praktisches Arbeiten in den kunsthandwerklichen Bereichen mit den verschiedenen Werkstoffen wie Holz, Metall, Keramik, Textilien usw. bildet die Grundlage für Ausbildung und Beruf, sondern vielmehr funktionale Anwendungen, sodass sich inzwischen folgende Berufsfelder des Design herausgebildet haben: *Produktdesign* (=Konsum- und Investitionsgüterdesign), *Transportation Design* (=Autodesign etc), *Fashion Design* (=Modedesign), *Environmental Design* (=Interior-, Möbel-, Ausstellungsdesign) und *Communication Design* (=Informationsdesign).

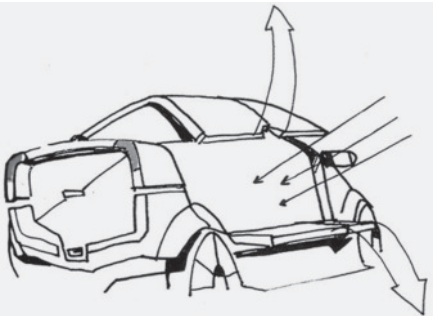



Schema Designprozess

Produkte sind Träger unterschiedlichster *Funktionen*, die Konsumenten ohne methodisches Wissen nur intuitiv und oberflächlich erfassen können. Ausführlich wird daher im 2. Kapitel die Produktgestaltung aus der Sicht des Konsumenten beleuchtet und die Produktfunktionen auf der Benutzer-, Betrachter- und Besitzerebene ausgeführt. Umgekehrt verkauft sich aus der Sicht des Produzenten ein gut gestaltetes Produkt wesentlich besser. Design ist eine wichtiges Verkaufs- und Werbeargument, es macht technische Innovationen auch äußerlich „sichtbar" und kann einer Firma eine strategische Identität verschaffen (Kap. 3).

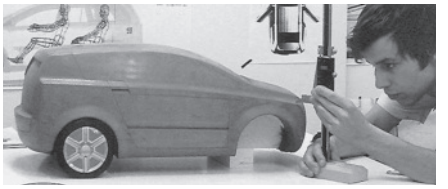
Der *Designprozess* ist das eigentliche Thema des Buches (Kap. 4). Er erstreckt sich von der Geschäftsidee bis zum erfolgreichen Markteintritt des Produkts (siehe Schema Abbildung links). Aufgrund der marktwirtschaftlichen Konkurrenzsituation unter den Firmen kommen darüber jedoch nur wenige Informationen an die Öffentlichkeit. Der komplexe Prozess besteht aus einer Abfolge von mehreren regelkreisartigen Zyklen:

- *Phase 1* – die **Produktplanung** – umfasst vielfältige Analysen der Marktsituation und der Geschäftsstrategien, die im sog. Briefing, d. h. in einer Liste aller Produkt-Vorgaben, zusammengefasst werden.



zu Phase 2: Konzept-Skizze zum Öffnen zweiteiliger Flügeltüren bei einem Kompaktwagen „Volvo Bjur" (S.150)

- Sehr genau werden im Buch die folgenden Arbeitsphasen 2 bis 4 behandelt. Sie bilden die Schwerpunkte des Industriedesigners, zunächst die **Konzeptphase** *(Phase 2),* in der mehrere Lösungsansätze technischer und produktsprachlicher Art gesucht werden.



zu Phase 3: Arbeit am Clay-Modell (S.155)

alle Fotos: Leo Schober

- Aus den verschiedenen Rohkonzepten der *Phase 2* werden nun – wenn nötig auch in Zusammenarbeit mit Ergonomen – praxisgerechte **Entwürfe** entwickelt und maßstabsgerechte und teilweise schon funktionstüchtige **Präsentationsmodelle** ausgearbeitet *(Phase 3)*
- Nachdem sich die bisherige Designerarbeit allein auf das Produkt und dessen Eigenschaften konzentrierte, rückt nun in der *Phase 4* der Herstellungsprozess in den Vordergrund. Das Produkt muss für die **Fertigung** vorbereitet werden, indem es in technischer und wirtschaftlicher Hinsicht genau *überprüft und optimiert* wird. Das Designmodell wird in eine wirtschaftlich realisierbare Fertigungskonstruktion überführt, sodass am Ende ein voll funktionsfähiger **Prototyp** gebaut werden kann. Dieser Prototyp wird in der Folge erprobt, neuerlich optimiert und schließlich – versehen mit passenden Arbeitsanweisungen und Werkzeugen *zur Produktion freigegeben*. Die **Nullserienproduktion** kann anlaufen.

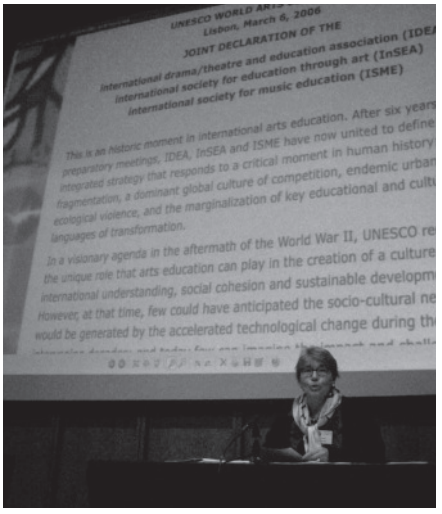
Der Autor veranschaulicht im Kapitel 5 den Designprozess von der Idee bis zum Präsentationsmodell mit sechs Fallbeispielen höchst unterschiedlicher Produkte, von der PET-Flasche bis zur Lokomotive. Diese ausführlichen Dokumentationen sind nur möglich, da er ausschließlich Studienarbeiten der FH Joanneum verwendet, die allgemein zugänglich sind und nicht Betriebsgeheimnissen unterliegen. Ein Anhang mit Fachbegriffen, Fachliteratur und Links schließt den informativen Band ab.

Das Buch bildet eine aktuelle und sehr professionelle Einstiegshilfe in das Thema und lässt sich – allein schon aufgrund der hervorragenden Gestaltung - mit Genuss lesen. Da es Abbildungen nicht einfach leblos aneinanderreiht, sondern auch die dazugehörigen Geschichten erzählt, sind komplexe Abläufe auch für den Laien durchaus verständlich. Einige Begriffe bleiben erläuterungsbedürftig. Die Zielgruppen dieses Buches sind nicht nur angehende Designstudenten, sondern auch engagierte Unternehmer und Techniker, aber auch interessierte Pädagogen. Wer noch die Bücher des *Industrial-Designers Bernd Löbach* kennt, vermisst den gesellschafts- und konsumkritischen Ansatz, den Mut zum *Selbermachen*, das „Recycling-Design" und die nicht unbedingt auf Perfektion zielenden Design-Produkte im Unterricht, gefertigt als „Alternative zum unkritischen Konsum" - wie dies einst Löbach noch formulierte (vgl. Löbach: Produktgestaltung. Stuttgart: Metzler V. 1981). Die Materie ist inzwischen wesentlich umfangreicher und anspruchsvoller geworden. Die Zeiten haben sich geändert.

Fachforen

Pohl

Nussbaumer




Plank

Plank, Weingart, Pritz

Basting

Angerer

## JOINT DECLARATION OF THE

**international drama/theatre and education association (IDEA) · international society for education through art (InSEA) · international society for music education (ISME)**

This is an historic moment in international arts education. After six years of preparatory meetings, IDEA, InSEA and ISME have now united to define an integrated strategy that responds to a critical moment in human history: social fragmentation, a dominant global culture of competition, endemic urban and ecological violence, and the marginalization of key educational and cultural languages of transformation.

In a visionary agenda in the aftermath of the World War II, UNESCO recognized the unique role that arts education can play in the creation of a culture of peace, international understanding, social cohesion and sustainable development. However, at that time, few could have anticipated the socio-cultural needs that would be generated by the accelerated technological change during the intervening decades; and today few can imagine the impact and challenges of technological convergence in the immediate future.

We believe that today's knowledge-based, post-industrial societies require citizens with confident flexible intelligences, creative verbal and non-verbal communication skills, abilities to think critically and imaginatively, intercultural understandings and an empathic commitment to cultural diversity.

Research increasingly shows that these personal attributes are acquired through the process of learning and applying artistic languages. We welcome decisions by governments throughout the world to place educational reform and cultural development at the heart of their agendas. However, we know that there is not always the political and professional will to integrate the arts into an effective 'education for all', as vital instruments for learning human rights, responsible citizenship and inclusive democracy.

Drawing membership from more than 90 countries, our global alliance of arts education organisations involves leading practitioners and promotes innovative practices in arts education internationally. Through our national affiliations and individual memberships, we draw on the experiences of more than one million dedicated and courageous teachers, artists/performers, researchers, scholars, community leaders, administrators and policy makers who themselves are in touch with formal and informal educational communities throughout the world.

Our three organisations are uniquely positioned to advance professional practices and policies in the visual arts, music and theatre/drama education. We provide:

- effective channels for international communication and the exchange of policy and pedagogical resources;
- national, regional and world forums which debate and disseminate innovative educational theories and practices;
- conceptual and professional structures to preserve tangible and intangible artistic cultures (particularly in the developing world), that are threatened by globalization;
- models of intercultural analysis that explore aspects of traditional and new media and enable diverse pedagogies to be demonstrated and exchanged;
- research into pedagogies for personal and social transformation; and
- critical investigation into the educational, socio-economic and cultural impacts of the arts.

Together, we will advocate new and appropriate paradigms of education which both transmit and transform culture through the humanizing languages of the arts that are founded on the principles of cooperation, not competition. For more than half a century, our associations have contributed significantly to the development of curricula and teaching approaches. We are now ready to respond proactively to the diverse social and cultural needs of our world. In response to the urgent crises of our times, we embrace the challenge to make our exceptional resources available to governments and educational communities across the globe. In the visual arts, critical and reflective pedagogies and new means of artistic production offer students opportunities to explore their multicultural, multi-technological visual worlds. Through the performing arts, educators are transforming classrooms into theatres of creative dialogue, equipping young people to enact solutions to contemporary social needs and challenges. In music education, the new technologies provide astonishing opportunities to develop intercultural awareness and collaborative production.

Collectively the arts offer young people unique opportunities to understand and create their own cultural and personal identities. They stimulate interdisciplinary study and participatory decision-making, and motivate young people to engage in active learning and creative questioning.

Our three organisations have formed an alliance for strategic action based on principled and sustained dialogue. Our primary aim is to accelerate the implementation of arts education policies internationally. We want to collaborate with all governments, networks, educational institutions, communities and individuals who share our vision.

We challenge UNESCO to fulfill the responsibilities of its founding mandate by joining us to make arts education central to a world agenda for sustainable human development and social transformation.

Viseu, Portugal March 4, 2006
Presented at the UNESCO WORLD ARTS CONFERENCE Lisbon, March 6, 2006

Visieu: Das Kongressziel, interdisziplinär zu sein in Bezug auf a.e.l.c. und eine Plattform zum Dialog zu bereiten, wurde voll erreicht mit den Präsentationen, Workshops und Diskussionen, ebenso wie mit der gemeinsamen Erklärung von IDEA (international drama/theatre and education association), InSEA (international society for education through art) und ISME (international society for music education).

**Franz Billmayer**

# Bildungsstandards für Bildnerische Erziehung

Bildungsstandards spielen in der Diskussion um die Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der Bildung im Zusammenhang mit dem Schock, den die PISA-Studien ausgelöst haben, eine wichtige Rolle. Viele der Länder, die in diesen Tests vergleichsweise gut dastehen, haben z. T. schon vor Jahren ihr Bildungssystems von Input- auf Outputsteuerung umgestellt: d. h. der Staat schreibt nicht mehr vor, was die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, was die Schule versuchen soll, in sie „hinein"zubekommen, sondern er bestellt bei den Schulen bestimmte Ergebnisse und definiert, was „heraus"kommen soll, was die Schülerinnen und Schüler können sollen. Wie dieser Output erreicht wird, liegt in der Verantwortung der Schule, der Lehrerinnen und Lehrer und nicht zuletzt der Schülerinnen und Schüler.

In Österreich gibt es derzeit Standards für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch. Fächer wie die Bildnerische Erziehung, die manchmal auch als weiche Fächer bezeichnet werden, wurden bisher nicht aufgefordert, entsprechende Standards zu erarbeiten und zu formulieren. Wir haben also Fächer mit und Fächer ohne Bildungsstandards: was zu Befürchtungen Anlass gibt, dass sich ein Zweiklassensystem entwickeln könnte, wobei die Fächer mit Standards bei der Mittelvergabe bevorzugt werden könnten.

Um dies abzuwehren, haben verschiedene Fächer in Eigeninitiative begonnen Standards zu diskutieren und zu entwickeln. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland haben bereits für das Fach Kunst entsprechende Standards aufgestellt und verbindlich gemacht (Baden-Württemberg, Hamburg, Berlin). Das deutsche Pendant des BÖKWE, der BDK, hat einen eigenen Arbeitskreis zum Thema Bildungsstandards eingerichtet. In Oberösterreich haben sich 2005 und 2006 interessierte Kolleginnen und Kollegen mehrfach zu intensiven und konstruktiven Diskussionen getroffen, die weitergeführt werden sollen.

*Ob oder ob nicht?*

In der kunstpädagogischen Diskussion gibt es viele Schattierungen zwischen entschiedenen Befürwortern und erklärten Gegnern von Bildungsstandards. Ich gehöre zu den Befürwortern (Billmayer, 2005). Die Gegner führen vor allem Befürchtungen ins Feld, dass mit Bildungsstandards Normierungen eingeführt werden, die dem Spezifischen der Kunstpädagogik, der dort entwickelten Subjektivität, dem vom Subjekt ausgehenden Lernen, der geforderten Kreativität und der Offenheit der Kunst grundsätzlich widersprechen und so dem Fach mehr schaden als nutzen. Kunst wie Kunstpädagogik seien Bereiche, deren Qualität gerade in dieser Offenheit liege. Die Standards würden nicht zuletzt durch „Lehren für den Test" (*teaching to the tests*) zu einer Vereinheitlichung und Vereinfachung der Ansprüche und Inhalte führen und würden so die Zukunft des Faches gefährden (zur Kritik: Zülch/Pfeiffer). Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Gegner der Standards eher zu den Fachvertretern gehören, die die Kunstpädagogik stark an der Kunst orientieren. Momentan bestimmt diese Auffassung das Denken vieler deutschsprachiger Fachdidaktiker. Dies erklärt die tiefgehende Skepsis gegenüber den Standards in vielen Veröffentlichungen.

Die Befürworter der Standards sehen vor allem Chancen für eine Grundsatzdiskussion über Ziele und Inhalte der Bildnerischen Erziehung bzw. der schulischen Kunstpädagogik und Möglichkeiten, die Qualität des Unterrichts entscheidend zu verbessern. Daneben spielen vor allem auch fachpolitische Fragen eine wichtige Rolle: die Formulierung von Bildungsstandards bietet einen Nachweis, dass das Fach einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet und dass nachweisbar etwas gelernt wird. Beim BDK heißt es dazu: „Der Stellenwert bzw. der Wert des Faches Kunst für den schulischen Bildungsauftrag innerhalb des Fächerkanons wird auch über die Formulierung von Bildungsstandards thematisiert." Fächer, die nicht dezidiert nachweisen können, dass in ihnen etwas gelernt wird, werden es schwer haben, sich in der Konkurrenz der Fächer um Stunden und Ressourcen zu behaupten. Es besteht die Gefahr, dass sie marginalisiert oder abgeschafft werden oder höchstens den Status eines Nachmittagsfaches in der Ganztagesschule zu gewiesen bekommen.

Darüber hinaus gibt es auch eine ethische Verpflichtung: „Die Schulpflicht wird mit Polizeigewalt durchgesetzt. Sie lässt sich letztlich nur dann rechtfertigen, wenn das, was in dem jeweiligen Fach gelernt wird, so wichtig ist, dass die Freiheitsberaubung hingenommen werden kann. Wenn das aber so wichtig ist, dass es den Polizeieinsatz rechtfertigt, dann handelt der Lehrer bzw. die Lehrerin grob fahrlässig, die oder der nicht mit allem Mitteln dafür sorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechendes lernen. Wenn es nicht so wichtig und damit beliebig ist, dann rechtfertigt es den Freiheitsentzug nicht. Um sicher sein zu können, dass alle entsprechendes gelernt haben, muss es Methoden geben, die angeben, ob das Lernziel erreicht wurde und wo noch Defizite sind." (Billmayer, 2005, S.4) Diese Ziele sind Mindeststandards, die so formuliert sein müssen, dass sie von den Kindern, den Jugendlichen und deren Eltern verstanden werden. Minimalstandards geben nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern Anhaltspunkte für ihren Unterricht, sondern auch den Schülerinnen und Schülern wird in klar verständlicher Sprache „gesagt", was von ihnen erwartet wird und was sie können sollen. So können sie ihre Lernerfolge selbst einschätzen.

In der Diskussion wird zwischen Maximal-, Regel- und Mindeststandards unterschieden. Die vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung in Auftrag gegebene Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme 2003) empfiehlt zur Qualitätssteigerung des Bildungssystems die Einführung von

Mindeststandards. Im deutschsprachigen Raum hat man sich allerdings auf Regelstandards geeinigt: „Bildungsstandards sind als **Regelstandards** konzipiert und legen fest, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Schulstufe an wesentlichen Inhalten nachhaltig erworben haben sollen." heißt es im offiziellen Referenztext des BMBWK, Sektion I. (www.gemeinsamlernen.at) Andere Länder – etwa Schweden – haben sich nach dem Motto *No Child Left Behind* für Minimalstandards entschieden. Ginge es um Minimalstandards, müsste in den obigen Zitat das „sollen" gestrichen werden: es müsste heißen „… erworben haben". Neben Minimalstandards formulieren die schwedischen Lehrpläne Maximalstandards: diese und nicht die Minimalstandards sollen den Unterricht bestimmen.

Bildungsstandard ist ein äußerst problematischer Begriff, kombiniert er doch ein Wort aus dem Bereich der Technik und Normierung mit dem sehr weiten subjektiv verstandenen Bildungsbegriff. Beide Begriffe stammen aus verschiedenen Welten und Kulturen, die schwer miteinander kompatibel sind. Vermutlich wäre es besser gewesen von Kompetenzstandards zu sprechen im Sinne von „was Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Alter können und wissen sollen". Bildung ist der übergeordnete Begriff, die Standards sollten keinesfalls den ganzen Unterricht bestimmen, sie sollten aber so formuliert werden, dass sie als Grundlage zu Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit beitragen.

*Was und wie?*

Bei der Frage nach den Kompetenzen und Fertigkeiten in der Bildnerischen Erziehung können wir von zwei verschiedenen Standpunkten aus argumentieren:

- was kann und muss in dem *Fach* gelernt werden
- was brauchen die *Menschen* für ein gelingendes Leben und was kann die Bildnerische Erziehung dazu beitragen.

Ein Bildungssystem, das den Menschen und die Entwicklung seiner Persönlichkeit zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft ins Zentrum stellt, kann sich im Prinzip nur für die zweite Variante entscheiden.

Unsere Welt ist von Medien überformt. In dieser Medienwelt spielen Bilder eine zentrale Rolle: sie sind maßgeblich an der Konstruktion unserer subjektiven wie sozialen Wirklichkeit beteiligt, sie spielen eine herausragenden Rolle in der Kommunikation und in der Unterhaltung. Medientheorie ist Erkenntnistheorie. Ein demokratischer Staatsbürger und eine demokratische Staatsbürgerin müssen in diesem Bereich gewisse Grundkompetenzen haben, um sich behaupten und handeln zu können.

Entscheidungen sind auf zwei Ebenen zu treffen. Zunächst muss definiert werden, in welchen Bereichen Kinder und Jugendliche Kompetenzen brauchen (Wissensdomänen) und dann, wie tiefgehend sie in diesen Domänen wissen müssen. Grünewald/Sowa nennen drei „Kompetenzbereiche:

- Künstlerisch-konzeptuelle und ästhetische Kompetenzen,
- Gestalterische Fertigkeiten, gestalterisches Denken
- Technisch-handwerkliche Fertigkeiten." (Grünewald/Sowa, S.296)

Diese Kompetenzbereiche sind stark von einer künstlerischen Vorstellung geprägt: vom schöpferischen Künstler und vom Kunstbetrachter. So lassen sie beispielsweise Fragen der Kommunikation unberücksichtigt, die für die Vorstellung einer demokratischen Staatsbürgerin und eines demokratischen Staatsbürgers unverzichtbar sind. Es ließen sich auch andere Einteilungen machen, die stärker vom Bildbegriff ausgehen: Bildherstellung, Bildanalyse, Kommunikation mit Bildern, Erschließen von Kunst, Bild und Umwelt (wie Bilder unsere Welt beeinflussen). Karl Josef Stegh aus Steyr, der bei der Arbeitsgruppe in Oberösterreich mitarbeitet, schlägt folgende Bereiche vor: *Verständigung/Kommunikation* (durch Bild), *Erfindung/Kreation* (durch Bild), *Verständnis* (über Bild) und *Erkenntnis/Kognition* (durch Bild)

Es lassen sich drei Formen des Wissens unterscheiden:

- *Wissen, dass* es etwas (zu wissen) gibt
- *Wissen, wie* etwas geht oder gemacht wird
- Kompetenz, das Wissen auch aktiv einzusetzen, also selbst etwas zu machen.

Im Alltag kommen wir in aller Regel mit den beiden ersten Formen von Wissen aus. Wenn wir eine Autopanne haben, dann reicht für die meisten, dass sie wissen, dass es Automechaniker gibt. Die wenigsten können ihr Auto wirklich reparieren. Allerdings gibt es Bereiche, wo wir alle die dritte Stufe brauchen: es reicht heute nicht wie im Mittelalter aus, jemanden zu kennen, der Lesen und Schreiben kann. Wer als Gewerbetreibende einen Grafiker beauftragt, muss wissen, wie sie sich die Werbung vorstellt, sie muss sie dagegen nicht unbedingt selbst gestalten können.

Darüber hinaus brauchen wir noch das ethische Wissen, ob wir etwas tun sollen oder nicht.

Bildungsstandards formulieren und beschreiben Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in einer bestimmten Altersstufe erreicht haben (sollen) und die sich in Tests nachweisen lassen. Ästhetische Erfahrungen, wie sie von vielen Fachvertretern gefordert werden, sind noch keine Kompetenzen, sie sind Voraussetzungen, um diese auszubilden. Diese Kompetenzen werden – wie schon erwähnt – in unterschiedlichen Bereichen (Domänen) beschrieben. Eine Schwierigkeit besteht darin, dass diese Kompetenzen von Anfang an aufeinander aufbauen und nicht plötzlich neue Bereiche eingeführt werden sollten. Das elaborierte Kunstverständnis der Oberstufe muss sich auf einfaches Bildverstehen im Kindergarten aufbauen lassen. Die Bestimmung der Standards ist von zwei Fragen bestimmt:

- Was gibt es in einem Bereich zu lernen und was davon brauchen Kinder und Jugendliche für ein gelingendes Leben?
- Was können Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Alter können?

Beide Fragen müssen wissenschaftlich fundiert beantwortet werden. Dabei können wir auf die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in den verschiedenen Schul- und Altersstufen zurückgreifen; die Modelle anderer Länder können eine Grundlage dafür bieten. Zu diskutieren wäre, wie Kompetenzen mit Rücksicht auf die österreichische Fachtradition zu formulieren sind und ob es spezifische Erweiterungen geben sollte.

*Und dann?*

Viele befürchten, dass Bildungsstandard zu einer Vereinheitlichung und Einengung des Unterrichts und der Inhalte der Bildnerischen Erziehung führen werden. Dem halten Befürworter entgegen, dass gerade die Outputsteuerung sich nicht darin einmischt, wie die Ziele erreicht werden. Die Gestaltung des Weges zum Ziel liegt in der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer und der jeweiligen Schulen. Diese Freiheit und die Schulautonomie führt etwa in Schweden dazu, dass die Schulen selbst über die Stundenverteilung in den einzelnen Jahrgangsstufen entscheiden – für die jeweiligen Fächer gibt es neben den Zielen, die zu erreichen sind, Mindeststundenangaben, auf die die Schülerinnen und Schüler ein Anrecht haben. Die Outputsteuerung erfordert von den Lehrenden eine wesentlich höhere Verantwortung und Professionalität.

Die folgenden Vorschläge gehen auf Überlegungen des Autors zurück und sollen – dies sei ausdrücklich bemerkt – nur Anregungen für eine Diskussion sein. Es handelt sich um Minimalstandards.

*Bildproduktion*

Der Schüler/die Schülerin

- verwendet zur Bildherstellung unterschiedliche Techniken und Methoden
- verwendet zur Bildherstellung traditionelle und digitale Medien und Techniken
- wählt hinsichtlich der Gestaltungsabsicht bildnerische Techniken und Methoden aus und wendet sie der Absicht entsprechend an
- wählt hinsichtlich der Gestaltungsabsicht bildnerische Techniken aus, wendet sie der Absicht entsprechend an und begründet die Auswahl
- kennt verschiedene Kreativitätsverfahren und wendet sie bei der Bildgestaltung an.

*Bildverständnis*

Die Schülerin/der Schüler

- kann Bilder beschreiben und benennen, was zu sehen ist.
- kann zu Bildern persönliche Assoziationen finden.
- kann Unterschiede in der Machart und Funktion von Bildern unterscheiden und benennen.
- kann bei Bildern kulturelle Assoziationen finden und benennen.
- kann benennen, welche Intentionen der Bildhersteller und der Bildverwender mit einem bestimmten Bild verfolgte.
- kann den Einfluss von Bildaufbau, Machart und Kontext auf die Wirkung von Bildern zeigen und erklären.
- kann beschreiben wie Bilder unter den Bedingungen des Kunstbetriebs und des Kunstbegriffs benützt werden.

*Kommunikation mit Bildern*

Die Schülerin/der Schüler

- kann mit Hilfe von einfachen Zeichnungen Sachverhalte darstellen
- kann mit Hilfe eigener und Bildern anderer eigene Erfahrungen mitteilen
- kann verschiedene Darstellungsformen in Bezug auf besondere Situationen (Zielpublikum) auswählen und gestalten
- kann visuelle Botschaften mit Rücksicht auf das jeweils verwendete Medium gestalten
- kann Bilder und Texte für bestimmte Kommunikationsabsichten auswählen, gestalten und die Auswahl begründen
- kann dem Zielpublikum entsprechende visuelle Codes auswählen, gestalten und die Auswahl begründen
- kann „Produkte als Botschaften" erkennen und ihre Verwendung in unterschiedlichen Zusammenhängen erkennen, beschreiben und deuten
- kann die Kommunikationsabsichten unterschiedlicher visueller Botschaften beschreiben und deuten
- kann die Abhängigkeit der Gestaltung visueller Botschaften im Hinblick auf die Absichten des Senders erkennen, beschreiben und kritisch diskutieren/werten
- kann die Abhängigkeit von visuellen Botschaften von deren kulturellen und historischen Zusammenhängen erkennen, beschreiben und einordnen.

*Und weiter?*

Wir nutzen die Diskussion über Bildungsstandards, um klar zu bestimmen, was in der Bildnerischen Erziehung unbedingt gelernt werden muss (Minimalstandards).

Wir nutzen die Bildungsstandards zur Modernisierung und klaren Positionsbestimmung der Bildnerischen Erziehung.

Wir entwickeln die Bildungsstandards aus den Erfahrungen und Kompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer im Fach Bildnerische Erziehung – bottom up – bevor sie uns von oben verordnet werden. Dies könnte innerhalb des BÖKWE aufbauend auf Initiativen wie die in Oberösterreich organisiert werden.

Wir formulieren die Bildungsstandards in einer allgemeinverständlichen Sprache.

Wir gestalten die Bildungsstandards so, dass alle einsehen können, dass in der Bildnerischen Erziehung Kompetenzen erworben werden, die für ein gelingendes Leben unverzichtbar sind.

Wir erreichen mit diesen Bildungsstandards eine Qualitätssicherung und -verbesserung auf allen Schulstufen und eine deutliche Absicherung der Bildnerischen Erziehung im Bildungssystem.

**Literaturverzeichnis (z.T. mit Kommentaren):**

**Grundsätzliches:**

*Klieme, E. u.a. (2003):* Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn BMBF [sog ‚Klieme-Expertise'] http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf#search=%22klieme%20bildungsstandards%20expertise%22
*(Ein umfangreicher, informativer und oft zitierter Text zu allen Fragen rundum Bildungsstandards.)*
Gesellschaft für Fachdidaktik: http://gfd.physik.hu-berlin.de/ *(Hier kann man sich gut darüber informieren, was die anderen Fächer machen.)*

**Zur Diskussion in Österreich:**

*Eder, Ferdinand [Hrsg.] (2002).* Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck [u.a.] : Studien-Verlag
Zu Bildungsstandards vom BMBWK http://www.gemeinsamlernen.at/

**Bildungsstandards in der Bildnerischen Erziehung:**

*Dorfer, H. (2006)* Die Implementierung von Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung – eine Bestandsaufnahme, Diplomarbeit Linz (*bieten einen sehr guten Überblick über die Diskussion und Problematik*)
*Kirschenmann, J., Schulz, F. & Sowa, H. (2006)*. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed. S. 220 – 375 *(hier werden die Ergebnisse der Leipziger Tagung von 2005 zusammengefasst und durch viele Facetten ergänzt.)*

**besonders:**

*Grünewald, D. & Sowa, H. (2006)*. Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Ed.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (pp. 286 - 313). München:kopaed.

*Zülch, M. & Pfeiffer, M. (2006)*. Qualitätssiegel für ein sperriges Fach? In J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa (Ed.), *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (S. 314 - 327). München: kopaed.

**Kunstpädagogik und Bildungsstandards**

Materialien zur Vorkonferenz MenschKunstBildung in Leipzig 2004 http://www.uni-leipzig.de/artdoc/sonderv.htm#i und Materialien zur Konferenz http://www.uni-leipzig.de/artdoc/jahresplanung/Tagung/broschuere-netz.pdf *(vor allem S. 6 – 25)*

*Billmayer, Franz (2005)* Qualitätssicherung im Bereich ästhetischer Bildung, in Fachblatt des BÖKWE 1/2005, Wien, S.4 – 8,

**Bildungsstandards für das Fach Kunst:**

*Baden-Württemberg*: http://www.schule-bw. de/unterricht/bildungsstandards/ (25.8.2006)

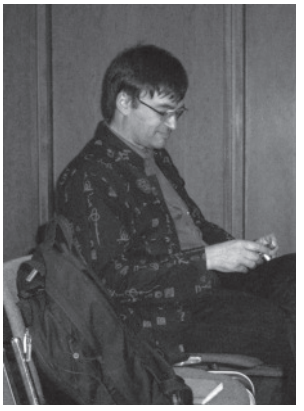
*Hamburg*: http://www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene/ (25.8.2006)

*Berlin, Brandenburg)* http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/grundschule/rahmenlehrplaene/pdf/GS-Kunst.pdf *(Grundschule)*

*Berlin*: http://www.senbjs.berlin.de/schule/rahmenplaene/thema_rahmenplaene.asp (*Gymnasium Sekundarstufel*)

*Norwegen*: http://www.moz.ac.at/user/billm/lehrplaene/norwegLP-Kunst-Handwerk.pdf (*deutsch*)

*Schweden*: http://www.moz.ac.at/user/billm/seminare/ausgewaehlte-bereiche/lehrplaene.html (*verschiedene Kurse des dreijährigen Gymnasiums, deutsch*) http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN&ar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3869&extrald=2087 (*schwedische Grundschule, englisch*)



**Ingrid Pohl**

## Bildungsstandards für den Textilunterricht

Die durch die Ergebnisse der PISA-Studie entfachte Diskussion über die Effektivität von Lehren und Lernen in der Schule im Bezug auf die Kernfächer führte auch zu einem Nachdenken über den Bildungswert und die Kompetenzen, die der Textilunterricht für ein lebenslanges Lernen vermitteln kann.

Im Workshop wurde über die Standarddiskussion an der Universität für Gestaltung, Linz, Lehrkanzel für Bildnerische Erziehung und Lehrkanzel für Textiles Gestalten, sowie am Landesschulrat für OÖ berichtet. Ebenso wurden die Maßnahmen, die das Unterrichtsministerium zur Umstrukturierung des österreichischen Bildungssystems seit den 90er Jahren eingeleitet hat, in Erinnerung gerufen.

Um eine gemeinsame Diskussionsbasis herzustellen, wurden darüber hinaus folgende Fragen erörtert: Was versteht man unter Bildungsstandards? Wie sind sie zu formulieren und welche Funktionen haben Bildungsstandards für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht?

In einer anschließenden Diskussion wurden die spezifischen Probleme und Konsequenzen, die Vor- und Nachteile der Implementation von Bildungsstandards für das Textile Werken erörtert. Die Teilnehmerinnen/Teilnehmer hielten es für zielführend, die Diskussion nicht aus den Augen zu verlieren, um einerseits das Bewusstsein für die Bedeutung der Inhalte des Textilunterrichts zu schärfen und andererseits zu erkunden, wie eine fachspezifische Formulierung von Kompetenzmodellen aussehen könnte.

# Fachdidaktisches Positionspapier zur Hochschulwerdung der Pädagogischen Akademien in Österreich

Leitung: Mag. Reingard Klingler MA
Organisation: Dr. Franziska Pirstinger

Im Zusammenhang mit der Thematisierung universitärer Ausbildung bei der BÖKWE Tagung **Ästhetische Bildung** 3.-6. Mai 2006 in Graz fand vom 26. bis 28. November 2006 eine **Österreichweite FachdidaktikerInnen Arbeitstagung für die KoordinatorInnen im Fach Bildnerische Erziehung** als Weiterführung der Ausbildungsdiskussion in Graz statt. Die Tagungsleitung hatte Mag. Reingard Klingler MA., die Tagungsorganisation Dr. Franziska Pirstinger inne.

Das Ziel eine qualitativ hochwertige Ausbildung zukünftiger LehrerInnen im europäischen Bildungs-Kontext zu gewährleisten, führte zur Entwicklung eines Positionspapiers, welches Grundlage der curricularen Modulerstellung an Hochschulen sein kann. Qualitätssicherung muss an den Pädagogischen Hochschulen beginnen und kann nur gelingen, wenn dementsprechende Rahmenbedingungen für Lehrende geschaffen werden.
Veränderte Bedingungen der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen und der Vergleich mit der europäischen LehrerInnenbildung im Bereich Bildnerischer Erziehung machen eine Qualitätsverbesserung im Fach Bildnerische Erziehung an Österreichischen Pädagogischen Hochschulen und Schulen erforderlich.
Im folgenden Positionspapier beschreiben wir die fachdidaktische Position der Bildnerischen Erziehung aus der Sicht der österreichischen FachdidaktikerInnen anlässlich der Tagung
„Österreichweite FachdidaktikerInnen Arbeitstagung für die KoordinatorInnen im Fach Bildnerische Erziehung im Zuge der Hochschulentwicklung"
vom 26. bis 28. 11. 2006 in Graz. Wir weisen darin auf bestehende Defizite hin und hoffen somit zum Finden von Lösungswegen beizutragen.
Wir bitten Sie, die Fachschaft im Sinne des Rechtes auf Entfaltung aller Anlagen und Talente unserer Jugend, in Ihrem Anliegen auf „volle Bildung" statt bloßer „Ausbildung" zu unterstützen.

Für die Fachschaft:

Mag. Reingard Klingler MA

Dr. Franziska Pirstinger

Positionspapier der Österreichischen FachdidaktikerInnen

# Bildnerische Erziehung an Pädagogischen Hochschulen:

**In einer visuell dominierten Lebenswelt vermittelt die Bildnerische Erziehung mit ihrer Ausrichtung auf visuelle Kommunikation und Gestaltung die grundlegenden Kulturtechniken der Visual and Material Literacy. Bildnerische Erziehung schafft die entscheidende Basis für Orientierung in kulturellen Kontexten sowie deren Aufbau und Umgestaltung.**

Visual & Material Literacy, die in der LehrerInnen-Ausbildung erreicht werden soll, zielt auf die Handlungsfelder Kunst, Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik.

## Visual & Material Literacy umfasst unter anderen folgende Punkte:

- visuelle Lesefähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Fähigkeit zu Urteilen, die auf Information und Reflexion beruhen
- Medienkompetenz
- Handlungskompetenz in kulturellen Kontexten
- Anlage von Schlüsselqualifikationen für lebenslanges Lernen:
  Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung, Imagination, Empathie, Analyse-Synthese

**Die zunehmende Ästhetisierung aller Lebensbereiche erfordert einen handlungsorientierten, selbstreflexiv-gestaltenden Zugang zu den visuellen Phänomenen sowohl der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen als auch des gesamt-gesellschaftlichen kulturellen Umfeldes.**

Ästhetische Bildung fördert die kreativ-technische und fachliche Selbst-Kompetenz der Studierenden.

**In einer qualifizierten LehrerInnen Bildung im europäischen Kontext müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die in der derzeitigen Ausbildungssituation nicht gegeben sind.**

Folgende Defizite behindern derzeit die Umsetzung der zentralen fachlichen Bildungsziele:

1. **Im Fach BILDNERISCHE ERZIEHUNG kann bei einem Großteil der StudienanfängerInnen weder auf fachwissenschaftlicher noch auf fachtechnischer Ebene Matura-Niveau vorausgesetzt werden.**

**Ursachen:**

- AHS Wahlpflicht zwischen Musik und Bildnerischer Erziehung
- an vielen berufsbildenden höheren Schulen nicht im Fächerkanon vorhanden
- fachfremder Unterricht: österreichweit unterrichten im Sekundarbereich I und II mehr als 50% der Lehrenden im Fach Bildnerische Erziehung ungeprüft, zum Teil fachfremd!

2. **Ein tragfähiger Kunstbegriff kann von den Studierenden nicht vorausgesetzt werden. Im Gegenteil – der von öffentlichen Medien transportierte triviale Kunst- und Kreativitätsbegriff wirkt dem Bildungsauftrag des Faches entgegen.**

**Ursachen:**

- der missverstandene Kreativitätsbegriff führt zu einer oberflächlichen Behübschungs(un)kultur
- der öffentlich transportierte missverstandene Kunstbegriff führt lediglich zu einer unreflektierten Orientierung an Event- und Konsumkultur

3. **Die fachspezifische Lehr- und Lernkultur verlangt einen entsprechenden Zeitrahmen in der LehrerInnen Bildung. Reflektierte Gestaltungsprozesse und der Erwerb technischer Fertigkeiten, auf die für die Ästhetische Bildung nicht verzichten werden kann, sind arbeits- und zeitintensiv. Diese Zeit steht derzeit nicht im erforderlichen Ausmaß zur Verfügung.**

**Ursachen:**

- Erwartungshaltungen von Gesellschaft, Eltern und Schulumfeld, die dem Bildungsauftrag des Faches nicht entsprechen, führen zu Verkürzungen im Lösungsprozess und zu rezepthaftem Schablonendenken.

## Resumée:

Aufgrund der zu leistenden Aufhol- und Ausbildungsarbeit ist der bestehende Zeitrahmen bereits zu gering, um den Anforderungen der derzeitigen Lehrpläne im Pflichtschulbereich gerecht zu werden. Um die Qualitätssicherung der neuen Pädagogischen Hochschule im Fach zu gewährleisten, sind die strukturellen Rahmenbedingungen zu verbessern.

In der Modularisierung muss insbesondere in den Studiengängen für Volks- und Sonderschulen der entsprechende Anteil an EC sicher gestellt sein und eine Erweiterung dieses Zeitrahmens in anderen verpflichtend vorzusehenden Studienfach-Bereichen angestrebt werden.

Graz, 28. November 2006

Koutny Gerhard, PH Klagenfurt
Zachhalmel Regina, PH Krems
Marth Johanna, PH Niederösterreich
Klingler Reingard, PHDDLinz
Kaiser Gruber Therese, PH Salzburg
Wiesinger Friedrun, PH Salzburg
Uhlir Gerlinde, PH Graz
Pirstinger Franziska, KPH Graz
Hochrainer Ernst, PH Wien
Zmatlo Franz, Hochschule Stiftung BLD

**Angelika Plank (Konzeption)**

# Diskussionsforum zur Ausbildung von LehrerInnen im europäischen Kontext, mit internationaler Beteiligung

Die Idee für dieses Diskussionsforum basierte auf nachfolgenden, bereits in der Ankündigung dargelegten inhaltlichen Vorgaben:

Das Ziel der Bologna Erklärung, die im Juli 1999 (von 31 MinisterInnen aus 29 Staaten) unterzeichnet wurde, ist die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010.

(http://www.bmbwk.gv.at/europa/bp/hochschul.xml, siehe auch weitere Informationen auf der Homepage des Bundesministeriums.) Europaweit ist der Bologna Prozess unterschiedlich weit fortgeschritten. In Österreich stehen wir speziell im Lehramt noch weit gehend am Anfang.

Einen inhaltlichen Bezugsrahmen für unsere Fächer bietet der Diskussionsprozess, der durch die erstmals stattgefundene UNESCO World Conference on Arts Education „Building Creative Capacities fort he 21st Century (Lissabon, März 2006) und die vorbereitenden regionalen Konferenzen (z.B. durch die „Recommendations" von Vilnius 2005) entstanden ist. In diesem Zusammenhang ist auch die „Joint Declaration", die bei der Internationalen Konferenz der International Society for Education through Art (InSEA) in Viseu 2006 von den drei NGOs InSEA, ISME (Weltverband der MusikerzieherInnen) und IDEA (Weltverband der Drama-LehrerInnen) für die gemeinsame Präsentation bei der UNESCO Konferenz in Lissabon verabschiedet worden ist, von Interesse (beide Dokumente abrufbar unter www.insea.europe.ufg.ac.at).

Dem Titel „Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa" entsprechend, war von Anfang an eine internationale Ausrichtung der Diskussionsforen geplant, sollte doch auch die gesamte Fachtagung ursprünglich im Rahmen einer EU-Präsidentschaftsveranstaltung durchgeführt werden. Doch auch nachdem uns diese Chance verwehrt worden war, ist die internationale Perspektive beibehalten worden, zumal ja der BÖKWE affiliertes Mitglied der InSEA ist und diese die Konferenz als nationale InSEA Veranstaltung autorisiert hatte.

Die Vorbereitung des Forums erfolgte in der Bildnerischen Erziehung an der Kunstuniversität Linz. – An dieser Stelle ein herzlicher Dank an meine Mitarbeiterin Mag. Micha Vamos. -

Dafür wurden zunächst alle, in den Ausbildungsbereichen BE, TG und WE an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Lehrenden erfasst. Die Einladung an diese, mit dem Ersuchen, sich am Diskussionsprozess aktiv zu beteiligen enthielt dann auch bereits einige Fragen zur Thematik. Parallel dazu habe ich als Vorsitzende des Europäischen Regionalrates der InSEA einige Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland, Slowenien, Tschechien, Finnland und den USA, die mit dieser Thematik befasst sind, angesprochen und um Beiträge gebeten. Um einen Vergleich zu ermöglichen, der als Diskussionsgrundlage dienen sollte, wurden von Frau Vamos österreichische und deutsche Ausbildungspläne zusammengetragen und zu Übersichten bearbeitet worden. Die noch vor der Fachtagung erfolgten Rückmeldungen wurden ebenfalls wieder ausgesendet. Um das gesamte Material zugänglich zu machen, wurde auf der Homepage der Bildnerischen Erziehung ein eigener Menüpunkt für die Ausbildungsdiskussion eingerichtet:

Hier finden sich auch die nachfolgenden fünf Handouts:

1. Aufbau des Studiums an österreichischen & deutschen Unis (BE)
2. Aufbau des Studiums an deutschen Universitäten Stundentafel: Unis, Akademien, Hochschulen (BE)
3. Stundentafel: Unis, Akademien, Hochschulen (BE)
4. Studienplan an österreichischen PÄDAKS (BE)
5. Lehrerausbildung an österreichischen Universitäten (WERKERZIEHUNG)

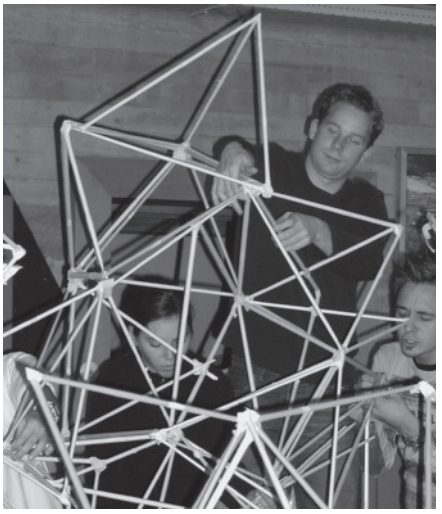
Zum Diskussionsforum in Graz sind nicht nur viele österreichische, sondern zur großen Freude auch alle internationalen Kolleginnen und Kollegen, die wir eingeladen hatten, ohne sie dafür honorieren zu können, gekommen. Dafür möchte ich ihnen an dieser Stelle nochmals sehr herzlich danken. Es waren dies:

Dr. Otfried Scholz / Universität der Künste Berlin, Dr. Klaus-Ove Kahrmann / Universität Bielefeld, Dr. Joachim Kettel / Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Dr. Marie Fulkova / Karls Universität Prag, Dr. Mika Cho / California State University Los Angeles, Mirja Hiltunen / University of Lapland Rovaniemi, Dr. Mathjaz Duh und Dr. Tomaz Zupancic / beide Universität Maribor und Marjan Prevodnik / Institut of Education Laibach

Im Nachhinein lässt sich unschwer feststellen, dass allein mit den Beiträgen dieser Kolleginnen und Kollegen ein eigenes Konferenzprogramm zu bestreiten gewesen wäre und dass ob der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit, nämlich nur ein Nachmittag, die Diskussion darüber zwangsläufig ins Hintertreffen geraten musste. Daher kann an dieser Stelle auch nicht auf ein Diskussionsergebnis, dafür aber auf die Berichte und Materialien, welche uns die Kolleginnen und Kollegen freundlicherweise zur Verfügung gestellt haben und die ebenfalls unter der angegebenen Internetadresse zu finden sind, verwiesen werden. Angesichts der eingangs angesprochenen, unvermeidlichen Umwälzung im universitären Bereich, können wir aus den Beiträgen, die u.a. die Umstellung auf Bakkalaureat und Master Studium oder die bereits erfolgte Modularisierung thematisieren, für die Aufgaben, die vor uns liegen Erfahrungen gewinnen und Schlüsse ziehen. In der Bildnerischen Erziehung in Linz wird in Vorbereitung auf die Umstellungen an dieser Thematik weiter gearbeitet und entsprechende Ergebnisse werden auch künftig ins Netz gestellt. Die Internetadresse soll auch weiterhin als Informationsplattform für alle drei Fachbereiche dienen.

http://www.ufg.ac.at/portal/DE/institut_fuer_kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/ausbildungsdiskussion/index.html

# Referate und Workshops



Eileen Adams

# Drawing Power

Eileen Adams describes the work of the Campaign for Drawing, launched in the UK by The Guild of St George in 2000, to raise awareness of drawing's power to enable us to think and to do things. She focuses in particular on *Power Drawing*, the education programme, which promotes the use of drawing as a medium for learning.

## Origins

The Guild of St George, a small charity founded by John Ruskin, a nineteenth century artist, critic and educationist, launched The Campaign for Drawing in 2000, to celebrate Ruskin's centenary. The aim was to raise awareness of drawing's power to enable us to understand, to think and to do things. In the last six years, The Campaign has raised the profile of drawing and promoted its use as a tool for thought, creativity, social and cultural engagement. Drawing is seen not just as a practical skill confined to art and design education in schools, but as an intellectual activity that can be used to foster learning and creativity in a variety of cultural settings.

## Context

UK Government policy emphasises the importance of access and social inclusion in relation to museums, galleries and heritage sites. There has been a real effort to attract people who do not normally go to these places. The Heritage Lottery Fund has helped to create new facilities and to refurbish old ones. There is real support to develop the so-called creative industries. However, those who run education and public programmes in museums, galleries and heritage sites do not always have a professional training in education. There has been increased financial support for artists to work in education and community settings, and artists are often employed as animateurs and workshop leaders, though they do not necessarily have the appropriate skills to support other people's learning. Incredibly, in recent years, there has been a serious neglect of the arts in schools. There is poor communication between the education and cultural sectors and the tendency is for museums, galleries and heritage sites to rely on standard interpretation practices, guided experiences or kits, packs and other published resources to help people make the most of their visits.

## Aims

Against this background, The Campaign for Drawing has advocated more active methods of engaging the public with collections, exhibitions and sites. Drawing can transform visitors from being treated as passive consumers to being supported as active viewers. A key idea underpinning the Campaign for Drawing in all its programmes is the importance of drawing as a medium for learning.

## Programme

Between 2000 and 2006, The Campaign has consisted of four elements: The Big Draw, Drawing Attractions, Drawing Research Network and Power Drawing. Funding has come from a variety of sources, including charitable trusts, government funding and commercial sponsorship.

- The **Big Draw**, established in 2000, was the first programme initiated by The Campaign for Drawing. It is an annual event, a month-long celebration of drawing in October, to raise the profile of drawing and encourage its use in a wide range of cultural and community settings. Drawing activities are organised for the public in all parts of the UK, with coverage on national television, radio, newspapers and online. It highlights the value of drawing in extending access to museums and galleries, in attracting family audiences, and in promoting active engagement with collections and exhibitions. Participation in the Big Draw has increased from 180 organisations in 2000 to 1200 in 2005. By extensive publicity in national and regional media, the Big Draw has influenced year-round gallery and museum programmes by proving drawing's value as a cross-cultural and cross-generational tool for active participation. It has created a positive and informed public perception of drawing as engaging and exciting, particularly in museums and gallery settings, as well as on heritage sites.
- **Drawing Attractions**, the most recent programme, which ran from 2004 – 2006, funded by The Heritage Lottery Fund, has raised the profile of drawing on heritage sites in partnership with key heritage agencies, such as the National Trust and English Heritage. It has comprised a research programme involving 19 sites. Nearly 500 individuals have joined the network. A key outcome has been the *Drawing Attractions* pack, which is intended to support professional development.
- The **Drawing Research Network,** established in 2001, has created a new forum for practitioners and researchers in higher education who use drawing as part of their courses or who are studying the nature of drawing.
- **Power Drawing**, the education programme, established in 2001, has promoted the use of drawing as a medium for learning across the curriculum. This programme permeates all aspects of the Campaign's work. It has created a focused and serious regard for drawing as a medium for learning in schools and informal education. Educators across all sectors have welcomed the Campaign's lead in showing how drawing can be used as a medium for engagement and a tool for learning. They

have found useful the clarification of various purposes that drawing serves in relation to developing skills of perception, communication, invention and action. It has created a model of research and development that can lever changes in attitudes and practices, in museums, galleries and heritage sites, in schools and in community learning. Over 600 schools and higher education institutions are part of the network.

These four programmes are complementary and mutually supportive. A strong symbiotic relationship exists between them and it is difficult to separate their impact. Each has raised the importance of drawing within different constituencies.

## POWER DRAWING

*Power Drawing,* the education programme, has adopted approaches familiar in action research to engage educators in exploring the use of drawing as a medium for learning across the curriculum. It is essentially a practical, problem-solving approach, which seeks to empower practitioners to research and reflect on their own practice. In this form of research the study of change is preferred to the study of texts, the study of cases of practice is preferred to the study of experimental samples and the focus of enquiry is on practical issues as distinct from theoretical issues. The conduct of the investigation is controlled by participants themselves in a collaborative framework of dialogue validated by colleagues and co-professionals (Bell, 1988).

Action research is a form of research where data is systematically gathered and analysed in order to inform and improve practice. It requires practitioners to engage in developing a fuller understanding of their work through systematic enquiry, careful evaluation and testing out of possibilities as a basis for action. Development is supported through a succession of cycles of change and reflection. Evaluation and review obliges practitioners to reflect on their experience, to decide what has been of value, what has been learnt and to determine what might be reinvested in further development (Lomax, 1994).

The aim has been to understand the nature of learning through drawing in schools, in museum and gallery settings and on heritage sites, to be aware of the ideas that inform and underpin that learning, and how it can be supported and influenced. This has required qualitative research techniques to throw light on individuals' experiences and perceptions. Such an approach seeks insights rather than verification. It requires validation by educated witnesses who are able to compare work with similar elsewhere or with precedents, and to offer critique.

Teachers in primary and secondary schools and educators in museums, galleries and heritage sites have contributed evidence in the form of examples of drawing, images of people engaged in drawing activities, together with interpretative commentaries, to illuminate the ways in which drawing has fostered skills of perception, communication, invention and action. Evaluation has taken the form of peer review, supported by critical friends.

The Power Drawing programme has obliged educators in a range of settings to revisit a familiar activity that they perhaps take for granted, and to invest it with new meaning. They have reported that they found the experience of reviewing, reflecting on their work and presenting it for scrutiny both enjoyable and valuable. It has enabled them to understand their practice more fully and to reconsider their use of drawing.

The framework for interrogating and interpreting the evidence focuses on the purposes of drawing as a medium for learning:

- **Perception**
  **Drawing that assists the ordering of sensations, feelings, ideas and thoughts.**
  The drawing is done primarily for the need, pleasure, interest or benefit of the person doing the drawing. It might enable them to explore and to develop observation and interpretative skills to investigate and understand the world.
- **Communication**
  **Drawing that assists the process of making ideas, thoughts and feelings available to others.**
  Here, the intention is to communicate sensations, feelings or ideas to someone else. It is likely that certain codes or conventions will be used so that the viewer will be helped to understand what is being communicated. It might be for an unknown audience. It might be to support group interaction, discussion or other learning activity.
- **Invention**
  **Drawing that assists the creative manipulation and development of thought.**
  Ideas are at an embryonic stage, unformed or only partly formed at the beginning of the process of drawing. Ideas take shape when the drawer experiences 'reflexive oscillation' between impulse, ideas and mark, receiving feedback from the marks appearing on the page, which prompt further thought and mark-making. Usually the drawing is one of a series, where ideas are explored, repeated, refined, practised, worked over, discarded, combined, where alternatives are sought and alternative possibilities explored. Key activities here are translation, formation, transformation and invention.
- **Action**
  **Drawing that helps to put ideas into action.**
  These drawings form a bridge between the realm of the imagination and implementation. The intention is not just to focus on the content of ideas and proposals, but also to put them to the test and see how to put them into effect.

## The use of drawing in museums, galleries

Museums, galleries and heritage sites are storehouses of knowledge and ideas as well as collections of culturally valuable material. They are windows on the past and a focus for speculation about the future. They have an important educational mission. Their collections, exhibitions, displays and environments offer wonderful opportunities for learning and enjoyment, for extending and enriching experience and as a source of reference and inspiration, not just for school pupils and students, but also for adults, families and special interest groups. It is the

function of museums, galleries and heritage sites to present, explain and interpret ideas about the natural world, history, geography, science, art and design. They celebrate and validate a wonderful cultural heritage of ideas and artefacts. They enable us to experience treasures at first hand, see ideas in a new light and extend our view of the world.

Government policy, emphasising 'access' and 'social inclusion' seeks to encourage museums, galleries and heritage sites to attract a wider range of visitors. This has been interpreted as 'audience development'. Curators and educators in these settings think that some people need encouragement to enter a domain that they feel belongs to someone else and they work hard to create a welcoming atmosphere, so that visitors relax and enjoy the experience. Visitors may not be aware of these broader purposes, but may only see these places primarily as settings for recreation, leisure and enjoyment. Many museum and gallery educators see drawing as a way of bridging a gap they perceive between that exists between their audience and what is on view. Drawing can feature importantly here as a key element in shared discovery. The *Big Draw* programme seeks to create opportunities for educators in museums and galleries to test out ways of using drawing that can enrich their education and public programmes throughout the year.

## The use of drawing on heritage sites

The *Drawing Attractions* programme encouraged heritage sites to run drawing activities to attract and connect visitors of all ages to the natural and built heritage. The programme supported pilot projects on selected heritage sites to demonstrate the importance of drawing as a tool for interpretation. These projects took place in venues as diverse as a castle, a church, a tin mine, am industrial museum, an archaeological site, a dance hall and a botanic garden. Drawing activities were run as part of events, schools and community programmes. The aim was to try out different ways of using drawing with various groups in a range of heritage environments.

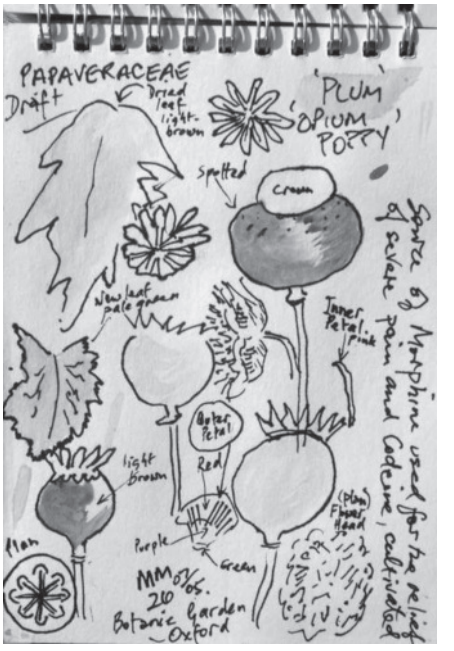
From a collection of portraits by visitors to Bay Arts Big Draw in Cardiff.

The heritage industry is at pains not to present a sanitised version of the past. However, careful conservation and good maintenance can mask the reality of harsh working and living conditions, and of course, the people, the movement, the sounds and the smells are missing. Drawing activities can not only connect people with place, help visitors to heritage sites explore and observe closely, but also help them to see beyond appearances and to imagine what life was like. Many drawing activities were based on direct experience and observation, while others emphasised memory and imagination. Although everyone had opportunities to draw independently, many participants enjoyed working in a group, when some were able to produce large-scale work. However, the important thing was not the drawing as a product, rather it was drawing as part of a process of exploring, investigating, reflecting and re-working experience in order to understand it more fully.

## The use of drawing in schools

Children are strongly motivated to use drawing to represent and interpret the world around them. They also use it to connect with their inner world of feelings and ideas. Children enjoy drawing. It is something they really want to do and they get satisfaction from doing it regularly. They set themselves tasks and challenges. They draw what they know and love. They draw what they fear and what fascinates them. Drawing is a system they use to enquire into the world about them and to explore their inner world of thoughts and feelings, dreams and desires.

However, in schools, the concern is more with




A page from a notebook by an adult visitor to Oxford Botanic Garden.

the use of drawing as a means of communicating ideas and information, using established codes and conventions. Sometimes, it is the challenge of learning these and mastering drawing techniques that takes all the pupil's attention. The teacher may acknowledge the importance of drawing as a means of perception and invention, but more often than not, values it more as communication, for the child to be able to prove to the teacher that s/he has learnt something.

However, in primary schools, there is a growing awareness of the need to value drawing as an important medium for learning and to recognise that making marks to symbolise ideas is certainly not confined to art. Drawing can permeate the whole of the early years curriculum. It is a very flexible tool, ranging from strong gestural

drawings with strong emotional content, to drawings that reveal careful observation and attention to detail. As children develop, their drawings change dramatically and in general become more pictorial.

A five-year old pupil's drawing of droplets of rain on a window.

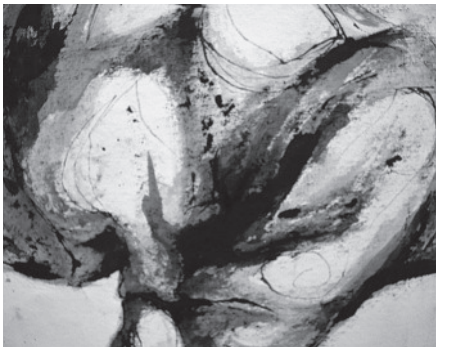
In primary schools, it is evident that children are strongly motivated to use drawing to represent and interpret the world around them. They also use it to connect with their inner world of feelings and ideas. The drawings they make for themselves hint at their fascination with the external world of people, artefacts and events and often reveal their inner world of fears and fantasies. Children enjoy drawing. It is something they really want to do and they get great satisfaction from doing it regularly. They set themselves tasks and challenges. They draw what they know and what they love. They draw what interests and obsesses them. They draw what they fear and what fascinates them. Drawing is a system they use to enquire about the world about them and to explore their inner world of thoughts and feelings, dreams and desires. Their engagement in drawing nurtures their intellectual curiosity.

A study of the use of drawing across the curriculum in a secondary school in the UK, (Rinne 1999), suggests that 13-14 year olds spend more than 10% of teacher-directed time engaged in drawing activities. Add to that the time some pupils spend drawing when they are not supposed to, plus the time they spend drawing at home. This represents a significant amount of

A nine-year old pupil's field notes of buildings near the school.

time for adolescents to be engaged in drawing activities each week. However, this is not generally recognised by teachers. However, one area in schools where the use of drawing is very evident is in art and design, where examinations promote the use of sketchbooks. These have proved very popular with both teachers and students. They can be used as a research notebook and a journal. They can contain quick conceptual sketches, careful observational drawings, copies, photocopies, photographs, found images and written notes. They show evidence of the use of drawing as perception, communication, invention and action.

Subjects can range from the immediate experience of pet cats and objects on the kitchen table, through idealised images of self to ideas for artwork about pain and death. The quality of the drawing might be spontaneous and hurried, or painstaking and laboured. The marks might at first be arbitrary, accidental or deliberate, but perhaps meaningless. Meaning might only reveal itself slowly and gradually evolve. Or it might emerge suddenly, in a revelatory manner. At other times, the idea comes first, and initial



A 17-year old student's study of bones.

marks are approximations, which are then worked on, developed and refined. The use of drawing as a means of learning is developed through a dialogue between student and teacher. The research notebooks show how students explore ideas, how they think, how they work things out. They help students to find their own voice. Where students develop a series of books over a period of years, these show convincingly the students' growing confidence, skill and knowledge as independent learners.

## Publications

As part of the research process, the Campaign for Drawing has published a number of publications, funded by government agencies and commercial sponsorship. The series of *Power Drawing* books was an opportunity to provide feedback of work in progress. Respondents were invited to comment, not only to discover echoes and resonances with their own work, but also to identify gaps or areas worthy of further exploration. Their comments provided further illumination on the use of drawing and valuable advice as to the form the final publications might take.

Funding from a commercial sponsor made possible two packs for primary schools: one on drawing across the curriculum, and the other on drawing in relation to the environment. These were sent to 28,000 primary schools.

A recent pack, *Drawing Attractions,* funded by The Heritage Lottery Fund, has been made available to museums, galleries and heritage sites. This is intended as a resource for professional development. Four books provide analysis, interpretation and evaluation; a CD explains how to organise a Big Draw event; and a DVD with 18 films – all exemplify the use of drawing in a variety of settings.

(See references for list of publications).

The Campaign for Drawing website, <www.drawingpower.org.uk> has also been an important means of communication and dissemination. Its gallery of hundreds of examples of Big Draw activities has been a source of inspiration.

Lack of funding has prevented the possibility of using it more effectively to disseminate the results of the Power Drawing research. However, this is an important consideration in future plans for developments.

## On Reflection

There have been satisfying outcomes. The Campaign for Drawing has generated effective networks and has drawn together a convincing body of evidence and knowledge, as well as support, from a wide range of constituencies. The Big Draw has established itself as a fixture in cultural and community calendars, with a recognised name and identity. The Drawing Attractions programme is extending the use of drawings to heritage sites. The Drawing Research network has enabled individuals to connect with others in the field and to know which institutions are active players. Power Drawing has produced powerful evidence and arguments to support learning through drawing. This has established a clear rationale, a conceptual framework, a body of evidence and a range of pedagogical strategies to enable educators to understand the value of drawing as a medium for learning in a variety of settings. It has established a greater awareness of, and interest in, drawing as a tool for learning and initiated debate and experimentation on ways in which this can be nurtured and supported. Drawing activities are now more visible in museums, galleries and on heritage sites, not just during Big Draw events, but also as part of regular education and public programmes. In schools, there is growing demand from teachers to move away from the dominance of words and number to create a broad and balanced curriculum, to provide for different modes of learning.

It has not been an easy way to operate. Some of the problems which emerged in carrying out the evaluation of the use of drawing in schools, museums, galleries and heritage sites related to: people's perceptions of the nature of research; time constraints; lost opportunities; difficulties of ensuring adequate evidence; and insufficient time to interrogate the evidence. Some of the key issues about the nature of relationship between research and development in The Campaign for Drawing have focused on funding, as well as the scale and scope of the programme:

- Supporting so many participants over such a wide spread of educational settings has been a constant challenge. It has proved impossible to provide adequate support for the network. Time spent servicing a network of hundreds of educators in schools, museums, galleries, teacher education and higher education might have been better spent on developing pedagogical strategies.
- The bidding culture and current funding systems require quick results, easy measurements and short-term outcomes and do not necessarily support systemic change or long-term qualitative development.
- The bidding culture and current funding systems have an impact on the nature and quality of evaluation that is possible. People are not as interested in taking a critical stance to their work as much as they are in justifying their existence.
- The importance attached to management practice can distort educational practice.
- One-off events with the involvement of media celebrities are newsworthy, whereas good educational practice is not. Problems are likely to be given coverage, whereas good news is not.
- Commercial sponsorship sometimes tries to exact too high a price.
- It has been a delicate balancing act to juggle the sometimes conflicting demands of a research programme and a campaign to ensure that the approaches were complementary and mutually supportive.

I hope that **POWER DRAWING** will be remembered as:

- Educational thinking that underpins a successful campaign strategy.
- Powerful advocacy for the use of drawing as a medium for learning.
- A successful initiative to support the work of educators in a range of settings.
- Convincing evidence of young people's efforts and achievements.
- An example of inter-professional and cross-sector collaboration.
- A model of research and development suitable for levering changes in attitudes and educational practices.

What would I do differently next time?

- Not spread my work so thinly across so many individuals and organisations, but work in an in-depth way with fewer schools and organisations.
- Secure funding for filming and web management, and for more administrative support from the beginning.
- Establish a more formal working relationship with professional associations and subject organisations.
- Develop a direct relationship with the educational press and have book launches linked with seminars as punctuation points to demonstrate progress and development.
- Take some time off!

## Future Development

The need now is to embed in schools, museums, galleries and heritage sites what has been learnt about the use of drawing as a medium for education. This will be done through not only through the dissemination of publications and professional development activities in conferences and seminars, but also through strategies and techniques for supporting drawing activities cascaded to a larger number of practitioners through courses and workshops, which will give practical insights into both the use of drawing, as well as the organisation and management of programmes. Partner organisations and institutions will provide a platform for wider dissemination and will develop the work with complementary initiatives. An approach modelled on action research will have special relevance here to support long-term development.

### References

Bell G. (1988), Using Action Enquiry published in BERA Newsletter Vol 14.1.

*Lomax P. (1994)* 'Action research for professional practice: a position paper on educa-

tional action research'. Paper presented at the Practitioner Research Workshop at the Annual Conference of the British Educational Research Association, September 1994, Oxford.

*Rinne P. (1999)* An investigation of drawing across the National Curriculum at Key Stage 3, unpublished PhD study, University of Surrey, Roehampton.

Reference has been made throughout to publications from The Campaign for Drawing – see below.

**POWER DRAWING series**

**POWER DRAWING** sets out the framework and the approach, for using drawing in general education as a medium for learning, to support the development of skills of perception, communication and invention (2001).

**START DRAWING** focuses on drawing in nursery and primary schools. It stresses the importance of drawing activities to support learning in the early years to intensify experience, to reflect on it, to understand the world, to think and to do things (2002).

**DRAWING ON EXPERIENCE** deals with the use of drawing as a way of engaging visitors with the resources stored in museums, galleries and science centres, and promoting active viewing, access and inclusion (2003).

**DRAWING NOTEBOOKS** in the Primary School shows how using drawing in personal notebooks can help children in primary schools to observe, record, analyse, remember, reflect, organise, dream, fantasise, experiment, visualise, and transform 'mistakes' into ideas for development (2004).

**SPACE AND PLACE** shows how drawing is used by pupils in primary and secondary schools and students in higher education to explore relationships between structures, spaces and people in relation to buildings, public and private space, townscape and landscape (2004).

**LINES OF ENQUIRY** explains how senior students in secondary schools use drawing as a tool for exploration, experiment and planning to research and develop ideas. Illustrates how research notebooks can be used to develop skills of independent learning (2005).

**PROFESSIONAL PRACTICES** highlights ways that artists, designers, scientists and people in other trades and professions make use of drawing as an integral part of their work, showing how drawing helps them to think, work out problems or enable them to communicate idea to other people (2006).

**PRIMARY SCHOOLS packs**

**GET CREATIVE! GET DRAWING!** contains notes for teachers, a poster and card for pupils that can form part of a card index to identify different kinds of drawing for different purposes in a variety of curriculum areas.

**START WITH DRAWING** contains notes for teachers, a poster and cards for pupils to help them use drawing to study the environment as a basis for group art and design projects.

**DRAWING ATTRACTIONS pack**

**DRAWING ATTRACTIONS** (2006) is a resource pack, a comprehensive store of ideas, reports, explanations and strategies for using drawing as a means of engaging people with heritage. It is designed primarily for educators on heritage sites, but can be used by teachers and other educators in a wide range of environments and cultural settings. The pack comprises:

**DRAWING ATTRACTIONS**
A 24 page book which explains the contents of the pack and how to use it, with commentaries on the DVD and the CD.

**DRAWING INSIGHTS**
A 32-page book explaining the purposes of drawing heritage environments. Examples by people aged from five to eighty five reveal how they have used drawing to intensify their experience, enhance their appreciation of buildings and landscape and develop a sense of place.

**DRAWING ON-SITES**
A 48-page book describing case studies of drawing on 17 heritage sites around the UK, showing the varied ways in which drawing has been used in one-day events for families, school visits and longer courses for older people.

**DRAWING INSPIRATION**
A 24 -age book describing some of the most successful Big Draw events of 2005 in a range of settings, including castles, churches, museums, libraries and country parks.

**DRAWING IN ACTION**
A DVD containing 16 short films (between two and 25 minutes, total running time 4 hours) featuring the use of drawing in heritage environments. These include drawing on heritage sites and other environments, as well as drawing in museums and galleries and at Big Draw events.

**DRAWING PRACTICALITIES**
A CD with lots of practical strategies for supporting drawing activities in a variety of settings. The CD includes: organisational strategies for planning drawing activities; strategies for supporting drawing activities; and templates for publicising Big Draw events. Pages can be downloaded and copied.

The Campaign for Drawing website
www.drawingpower.org.uk

Campaign for Drawing publications are available from the National Society for Education in Art and Design bookshop@nsead.org

**Lucia Bock**

# Eileen Adams: Power Drawing – Zeichnen neu entdecken

„Drawing is marks that have meaning"
(Zeichnen ist das Herstellen von Zeichen, die etwas bedeuten.)

*An der BÖKWE-Jubiläumstagung im Mai 2006 in Graz gehörten Eileen Adams' Vortrag und Workshop mit Sicherheit zu den – vielen – Höhepunkten. Alle wollten die charismatische englische Kunstvermittlerin hören und vor allem an den Workshops teilnehmen, die bei KunsterzieherInnen und MuseumspädagogInnen international mittlerweile einen exzellenten Ruf genießen. Nur mit viel Disziplin und Rücksichtnahme gelang es, den Ansturm der Interessierten und die räumlichen Gegebenheiten in ein sinnvolles Verhältnis zu bringen. Adams sprach ihr Publikum mit einem Bericht über das „Drawing Power"-Projekt, den sie mit vielen persönlichen Erlebnissen und Bildern illustrierte, sichtlich*

Eileen Adams

*an. Anschließend überzeugte sie mit einer pädagogisch-organisatorischen Meisterleistung: unterschiedliche Workshops – die z.T. Körper- und Medieneinsatz erforderten! – in einem relativ kleinen Raum unterzubringen und so zu führen, dass sie allen auch noch Spaß machten*

ZuhörerInnen Vortrag Adams

## Zeichnen – warum und wozu?

*Adams* nähert sich dem Zeichnen auf eine neue, erfrischende Weise. Als freie Wissenschafterin, Autorin und Gastlektorin an verschiedenen Universitäten verbindet sie Theorie und Praxis im Sinn der Aktionsforschung. Im Bezug auf Zeichnen heißt das: Was kann ich mit Zeichnen erreichen? Was für einen Unterschied macht es für mich, ob ich zeichne oder nicht, was für einen Unterschied macht es für meine Umgebung, für die Welt?

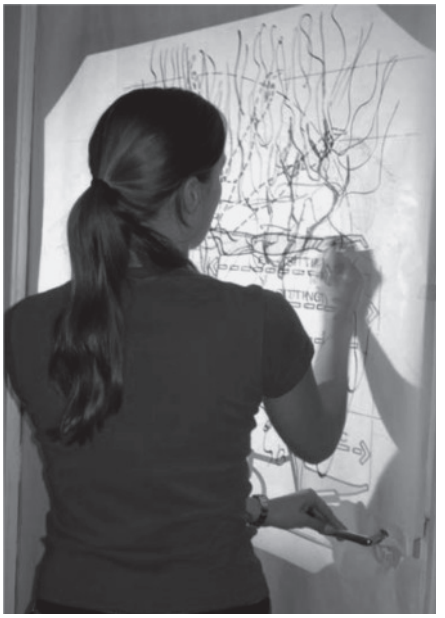
Für *Adams* hat also Zeichnen nicht in erster Linie mit Kunst zu tun, sondern ist eine mit Intellekt und Emotion gleichermaßen eng verknüpfte Tätigkeit, die es Kindern und Erwachsenen ermöglicht, manches besser verstehen, empfinden oder tun zu können. In ihren Publikationen sucht *Adams* unter anderem Antworten auf die Frage, warum Menschen zeichnen oder darauf, inwiefern Zeichnen Lernen fördert.

## Power Drawing / Drawing Power

Was ist *Power Drawing*? *Power Drawing*, auch *Drawing Power*, ist ein britisches Projekt, das im Jahr 2000 von *Eileen Adams* initiiert wurde. Mit viel Idealismus und mit Hilfe von zwei Haupt-Sponsoren (Georgs Gilde / Ruskin-Fund und Heritage Lottery Fund), wurden fünf Jahre lang verschiedenste Aktivitäten geplant und durchgeführt, mit einem „Big Draw"-Event als

Eileen im Gespräch mit einer Teilnehmerin des Workshops

Höhepunkt des Jahres (s. auch http://www.thebigdraw.org.uk/). Der „Big Draw war jeweils ein Tag im Oktober, an dem landesweit, in ganz Großbritannien, zeichnerische Aktivitäten für Personen aller Altersgruppen an verschiedensten Orten angeboten wurden. Beteiligte Institutionen waren Museen, Burgen und andere Sehenswürdigkeiten – oder Städte, die z.B. eine „Big-Draw"-Aktion am Marktplatz organisierten. Im Lauf der fünf Jahre seines Bestehens entwickelte sich der „Big Draw" zu einem kreativen Volksfest mit hoher Beteiligung und viel positiver Resonanz in der Bevölkerung. Der offizielle Abschluss des Projekts stand zum Zeitpunkt des Vortrags unmittelbar bevor. Adams arbeitete in Graz noch daran, das mittlerweile der Öffentlichkeit präsentierte, abschließende Materialpaket zu redigieren. (s.: http://drawingpower.org.uk/DAresourcepack.htm). Abgesehen davon, dass *Power Drawing* in Form des Materialpakets „weiter lebt" und dadurch vielfältige zeichnerische Aktivitäten anregen wird, soll das im Verlauf des Projekts aufgebaute Netzwerk (the Drawing



Zeichnen über projizierten Bildern

Attentions Network) als Non-Profit-Organisation weiter bestehen – und zwar unabhängig von der bisherigen Trägerschaft der Georgs-Gilde. Damit soll gewährleistet sein, das die Ziele der Kampagne weiter verfolgt werden können. Im Zentrum der zukünftigen Aktivitäten werden die Hauptanliegen von *Drawing Power* stehen:

Ein breites Publikum für Zeichnen (und andere künstlerisch-kreative Aktivitäten) zu interessieren und bewusst zu machen, dass Zeichnen

a) jeder kann,
b) nicht nur mit „hoher Kunst" zu tun hat und vor allem,
c) dass Zeichnen ein Mittel ist, das nicht nur als Selbstzweck, sondern vor allem funktional zu sehen ist.

## Zeichnen um zu verstehen

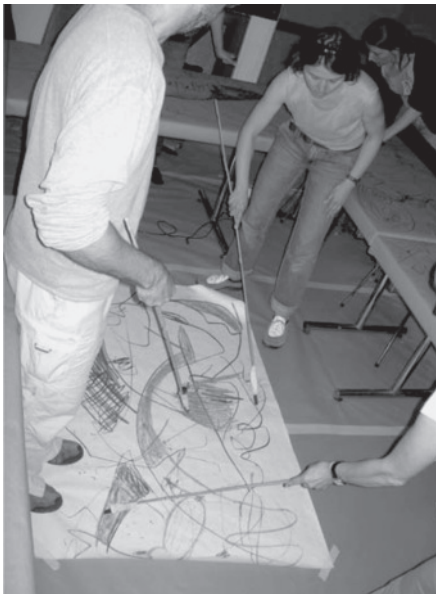
Den funktionalen Aspekt des Zeichnens weiter ausführend sprach Adams von vier Hauptfunktionen des Zeichnens:

1. Zeichnen, um etwas selbst besser zu verstehen (perception),
2. zeichnen, um etwas jemandem anderen zu erklären (communication),
3. zeichnen, um zu denken, neue Ideen zu entwickeln (invention) und
4. zeichnen, um Veränderungen bzw. Handeln anzuregen (action).

Individuelles Nachbearbeiten eines Gruppenbildes

Mit dem Aufruf „Let's get drawing" und mit der öffentlichen Diskussion der Frage „What can we learn through drawing" (Was können wir *durch* Zeichnen lernen?) ist es dem Projekt-Team um Adams gelungen, das Interesse für Zeichnen in Großbritannien landesweit enorm zu heben. So machen etwa britische Eltern heute Druck auf Schulen, weil sie mehr und qualitativ

Zwei-Minuten-Phasen-Zeichnungen



Zeichnen mit Stangen

hochwertigen Kunstunterricht für ihre Kinder einfordern.

## Zeichnen als Erlebnis

Der an den Vortrag anschließende Workshop stand unter dem Motto „Drawing is marks that have meaning" (Zeichnen ist das Herstellen von Zeichen, die etwas bedeuten.).

Das Zeichnen mit Stangen, Zeichnen als serielles Raumerfassen oder Zeichnen nach zufällig übereinander gelegten Overhead-Folien – individuell und in Gruppen – ermöglichte Erfahrungen, die danach ausgetauscht und diskutiert wurden.

Neben den vielfältigen daraus resultierenden Anregungen für die konkrete Arbeit im Unterricht faszinierte *Eileen Adams* vor allem durch ihre offene, kommunikative Haltung, die dazu motiviert, Zeichnen einmal aus einem ganz anderen Blickwinkel zu betrachten und die eigene Tätigkeit von da aus weiter zu entwickeln.

Christiane Brohl

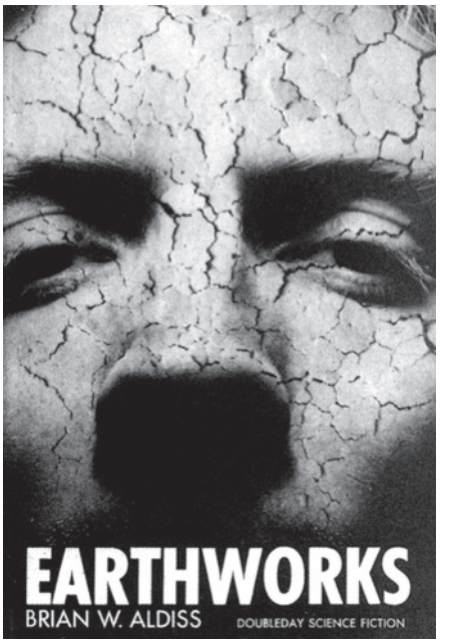
# Displacement als künstlerische Forschungspraxis
# Ästhetische Bildung in den öffentlichen Raum verlagern

Wir leben im Raum, passieren tagtäglich Räume – gehend, fahrend, fliegend, träumend, surfend. Zwischendurch halten wir an Orten an. Orte, an denen wir uns wohl fühlen, wo wir Mitmenschen treffen, gemeinsam arbeiten, essen, lesen, lachen, spielen und tanzen; oder Orte, die für einen Moment innere Konzentration jenseits der Alltagflut ermöglichen; Orte, die uns mit verborgenen Möglichkeiten unserer Wirklichkeit konfrontieren. Auf unserer Reise durch den Raum begegnen wir auch Orten des Grauens und Schreckens, Orten der Gewalt, der Armut, des Terrors. Orten, die Angst machen, die bedrohlich wirken oder rätselhaft sind.

Orte bergen Themen, erzählen verschüttete Geschichten, haben tiefe Spuren und gefährliche Splitter, locken zum Verweilen, sind Treffpunkte, provozieren zum Handeln und zum Nichtstun, grenzen aus und schließen ein.

Als Passagieren im Raum kommt uns das alltäglich und selbstverständlich vor. Aber es ist nicht selbstverständlich. Es versteht sich nicht von selbst.

Orte, ihre Geschichten, Wirkungsweisen, Themen sind verstärkt seit den 90er Jahren Bezugspunkte künstlerischer Praxis geworden. In dieser vielschichtigen Praxis orts- und kontextbezogener Kunst ist Displacement (Verschiebung,Verlagerung,Verrückung) zum Schlüsselbegriff avanciert. Verschiebung wird nun nicht mehr allein auf das Verschieben von Alltagsgegenständen zur Erzeugung von Bedeutungsirritationen bezogen. Kontext-Künstlerinnen und Künstler verschieben, verrücken und verlagern Orte und Diskurse. Bezugspunkte ihrer Praxis sind unter anderem der Künstler Robert Smithson (1938-1973) und der Philosoph Michel Foucault (1926-1984). Aus unterschiedlichen Diskursen kommend, entwickelten sie Kunst und Philosophie als eine kulturkritische Erkenntnispraxis des Verschiebens von Diskursen von einem Kontext zu einem anderen Kontext. Beide agierten gegen ein Denken in Grenzen und Disziplinen der Moderne. Mit unterschiedlichem Interesse analysierten sie diskursive Konstruktionen und Funktionen von Orten im Raum der Kultur. Smithson entwickelte 1967 Kunst als ortsbezogene Forschungspraxis. Displacement ist eine spezifische künstlerische Praxis des Kartierens von Orten. Foucault stellte im selben Jahre seine kulturphilosophische Sicht auf den Raum vor, in der Heterotopien, den so genannten anderen Orten, eine besondere Bedeutung zukommt. Etwa 30 Jahre später werden beide Konzepte von Gegenwartskunst und -theorie aufgegriffen. Mit Displacement als künstlerische Forschungspraxis wird ausgehend von Robert Smithson, Michel Foucault, Gert Selle und der Kunsttheorie von Peter Weibel eine orts- und kontextbezogene diskursive Strategie in den Diskurs der Kunstpädagogik eingeführt.



Brian W. Aldiss: Earthworks (1965).

## Fragmentarisches Robert Smithson – Kunst als ortsbezogene Forschungspraxis

„Die ‚Ortsselektion' als eine Form der Kunst steht noch an ihrem Anfang. Die Erforschung eines spezifischen Ortes erfordert, aus gegebenen Sinnesdaten durch direkte Wahrnehmung Konzepte zu erschließen. Die Wahrnehmung geht bei der Selektion oder Definition eines Ortes der Konzeption voraus."

(Smithson (1967) 2000, S. 88).

Am 30. September 1967 verlässt Robert Smithson die Metropole New York, um an deren Peripherie den postindustriellen Ort Passaic durchwandernd zu erkunden. Neben einer Instamatic-Kamera hat er noch die „New York Times" und den Science-Fiction „Earthworks" von Brian W. Aldiss mit. Vom Stadtrand Passaics aus wanderte Smithson ins Zentrum. Unterwegs fotografierte er eine Brücke, Maschinen und Rohre einer Baustelle, einen Parkplatz, einen Sandkasten und anderes. Er nannte diese Momentaufnahmen von Lichtzeichnungen Monumente – „Das Brücken-Monument, Blick auf den hölzernen Fußweg" oder „ Das große Rohrleitungs-Monument", „Das Sandkasten-Monument (auch Die Wüste genannt)" .

Smithsons Monumente sind Anti-Denkmäler (vgl. Hobbs 1981). Repräsentieren Denkmäler höchste Kulturleistungen, verweisen dagegen Anti-Denkmäler auf die Kehrseite eines blinden Fortschrittsoptimismus. Dominieren Monumente durch vertikale Aufstellung einen Ort, ohne in Bezug zum Ort zu stehen, wenden sich Anti-Monumente gegen eine Inbesitznahme des Ortes. Sie stehen für eine künstlerische Haltung der Annäherung an einen Ort, in der die physischen und soziokulturellen Bedingungen des Ortes für eine künstlerische Praxis ausgelotet werden.

Robert Smithson: The Bridge Monument Showing Wooden Sidewalks. Passaic, New Jersey

Smithson bricht mit der Ortsungebundenheit des modernen Denkmals und führt Kunst als kritische ortsbezogene Praxis ein, die weder auf Medien, Materialien noch auf Themen einschränkbar ist (vgl. Krauss 1986).

Im Dezember 1967 wurde im Artforum „A Tour of the Monuments of Passaic, New Jersey", eine Geschichte aus Text und Fotos veröffentlicht. Das Besondere an dieser Text-Foto-Geschichte ist, dass die Fotos nicht die Geschichte erklären, sondern Fiktionen als Realität erscheinen lassen. Text und Fotos erzählen von Ereignissen, Erfindungen, Wahrnehmungen und Geschichten, in denen es nicht um die Beschreibung der visuell wahrnehmbaren, materiellen Realität geht, sondern um eine assoziative Vernetzung von fiktiven, diskursiven und materiellen Dimensionen, die zwar im Bezug zum Ort stehen, aber nicht sichtbar sind. In „A Tour of the Monuments of Passaic, New Jersey" liest Smithson den Ort Passaic durch unterschiedliche Diskurse hindurch. Er verschiebt Aspekte aus Tagespolitik und -kunst, dem erwähnten Science-Fiction „Earthwork", verlagert Zitate aus Literatur, Gedankensplitter zur Psychoanalyse, verrückt Fragmente aus Kunst, Film, Kartografie und Physik von einem Diskurs zum anderen, von einem Ort zum anderen. Drei Beispiele:

„Der Himmel über Rutherford leuchtete kobaltblau, ein wunderbarer Spätsommertag, aber der Himmel in *Earthworks* war ein ‚großer schwarzbrauner Schild, der vor Feuchtigkeit schimmerte'. (...)

Das Zentrum von Passaic erschien wie ein nichtssagendes Adjektiv. Jedes ‚Geschäft' war ein Adjektiv neben dem nächsten, eine Kette von als Geschäfte maskierten Adjektiven. (...) Das Zentrum von Passaic war in Wirklichkeit kein Zentrum – es war vielmehr ein typischer Abgrund oder eine gewöhnliche Leere. Ein großartiger Ort für eine Galerie! (...)

Das letzte Monument war ein Sandkasten oder Modell einer Wüste. (...) Ich würde jetzt gerne mit einem trivialen Experiment zum Nachweis der Entropie die Irreversibilität der Ewigkeit beweisen."

Beim Lesen von „A Tour of the Monuments of Passaic, New Jersey" wird eine gewohnte, eingeübte hermeneutische Lesepraxis des Auslegens von Bedeutungen verhindert. Stattdessen gleicht das Lesen dem Gehen durch ein Labyrinth, in dem es keine klaren Grenzen, Formen und Orientierungen gibt. Das Ineinanderverschieben und -verschachteln von Fragmenten aus unterschiedlichen, unvereinbaren Diskursen durch ein scheinbar endloses Hinzufügen von neuen Diskursfragmenten lässt sich mit Craig Owens als eine allegorische Kunstpraxis umschreiben. Allegorie bezeichne sowohl eine Haltung als auch ein Verfahren. Sie läge dann vor, wenn ein Text durch einen anderen gelesen werde, und zwar ohne zwingende Verbindung und kausale Erklärung (Owens (1980) 1998). Durch das Lesen eines Diskurses durch einen anderen wird eine ursprüngliche Bedeutung negiert. Stattdessen werden mögliche Konstruktionen von Bedeutungen durch Kontextverlagerungen denk- und erfindbar. Displacement steht für eine allegorische Erkenntnispraxis, in der es um ein endloses assoziatives Hinzufügen geht. Eine „eigentliche Erkenntnis" im Sinne des Klassifizierens, Identifizierens, Kategorisierens und Fixierens von komplexen Inhalten in eindeutigen Begriffen bleibt jedoch aus (vgl. Schmidt 1995). Jenseits der Reduktion von Komplexität, geht es um Vernetzungen, Verwicklungen, Verzweigungen von kontextuellen Bezügen und Beziehungen, um ein assoziatives, verschiebendes, verrückendes Bewegen durch Orte und Diskurse, Fiktionen und Wirklichkeiten.

Das Durchwandern des Ortes, die künstlerische Wahrnehmung, Erkundung des Ortes lässt

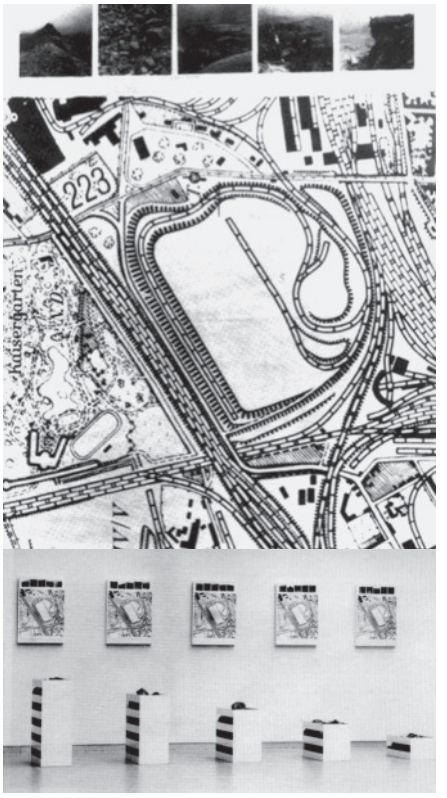
Robert Smithson: The Fountain Monument: Bird`s Eye View. Passaic, New Jersey 1967

Smithson eine diskursive Lektüre des Ortes entwickeln, die mit der Analyse des Central Parks (1973) aufgrund des frühen Unfalltodes von Smithson endet.

Smithsons Konzept von Kunst als ortsbezogene Forschungspraxis löst Kunst vom Darstellungsparadigma (Landschaftsmalerei) ab und führt eine postmoderne Orts- und Landschaftsauffassung in die Kunst ein, die erst allmählich seit den 90er Jahren beachtet wird.

## Kartieren von Orten

Nach „A Tour of the Monuments of Passaic, New Jersey" (1967) variiert Smithson sein Konzept der Ortsselektion und -erforschung mit den Ort/Nicht-Ort-Arbeiten. Ort meint den realen spezifischen Ort im Außenraum. Spezifische Orte im Sinne Smithsons sind Orte mit entropischer Unordnung. Es sind Orte, die sich im Zerfall, im Übergang, im diffusen Zustand kultureller Funktionszuschreibung befinden (Baustellen, postindustrielle oder verwüstete Orte). Der „Nicht-Ort" ist ein konstruierter Ort im Innenraum, der aus einem allegorischen In-Beziehung-Setzen von Fundstücken, Informationen, Fotos und anderen Materialien besteht. Nicht-Orte verweisen auf den erkundeten Ort. Das Problem ist, dass man sich ihm nur unter seiner eigenen Negation nähern kann. Der Nicht-Ort existiert nicht aus sich selbst heraus, ist nicht autonom. Nur in der Beziehung zum Ort,



Robert Smithson: Non-Site (Ruhr District), Karte 1. Oberhausen 1968. 28 Non-Site (Ruhr District). Oberhausen 1968.

die Smithson „Dialektik zwischen Ort und Nicht-Ort" nannte, entfaltet die Arbeit ihre ästhetische Wirkung im Spannungsfeld von An- und Abwesenheit, Innen und Außen. Sie entzieht Betrachtern den beherrschenden und fixierenden Blick und löst eine künstlerische Erkenntnispraxis des Reisens zwischen Orten, Realitäten, Fiktionen und Diskursen aus. Die Formationen der Nicht-Orte wechselten im Laufe der Jahre. Konstitutiv hingegen war die Strategie des Displacement. Displacement – Smithson sprach auch von Dislozierung – hat mehrere Bedeutungen. In diesem Fall beschreibt Displacement die konkrete Verschiebung von Informationen und Materialien von einem Ort hin zu einem anderen Ort. Mittels allegorischer Anordnung der Fundstücke und Informationen entsteht der Nicht-Ort. Jene Praxis begreift Smithson als Kartieren.

Nicht-Orte sind demnach für Smithson mehrteilige Karten über den Ort. Kartieren ist für Smithson die geeignete künstlerische Strategie, die Wahrnehmung spezifischer Orte in eine Form, den Nicht-Ort, zu überführen, ohne in traditionelle Darstellungsverfahren der Landschaftsmalerei zu verfallen. Im Unterschied zur wissenschaftlichen Kartografie bleibt das Kartieren an die konkrete Wahrnehmung des Ortes gebunden. Die Karten des Nicht-Ortes sind unvollständig und fragmentarisch. Gleichzeitig eröffnen sie ungleiche Perspektiven auf den Ort, kehren damit die Funktion von Karten, Orientierung zu geben, in ihr Gegenteil um: sie provozieren Orientierungslosigkeit. Statt den Ort genau abzubilden, unter lediglich einer Perspektive besetzen und beherrschen zu wollen, thematisiert Smithson die Nicht-Abbildbarkeit von Orten. Der Nicht-Ort spiegelt die Wirklichkeit von Orten nicht wider, sondern deckt die Konstruktion von Wirklichkeit auf. Kartieren mittels Displacement stellt eine oppositionelle künstlerische Diskurspraxis dar, die gegen den standardisierten instrumentellen Blick und das geometrische Grundraster von Karten das subjekive Erforschen von Orten und Konstruieren von Nicht-Orten setzt. Die an die Wissenschaft der Kartografie verlorenen Dimensionen des Fiktiven, des Erzählerischen, des Unbestimmbaren, des Rätselhaften und des Alltäglichen erhalten durch Kunst einen Einzug in Ortskonstruktionen.

## Ereignishaftes

Michel Foucault – Heterotopien

Am 14. März 1967 hielt Michel Foucault vor den Mitgliedern eines progressiven Architektenzirkels in Frankreich einen Vortrag über „Andere Räume".

Foucault ging davon aus, dass wir in der „Epoche des Raums" leben. Ein Raum der nicht homogen, sondern heterogen zu denken sei. Dieser Raum ist mit Qualitäten aufgeladen: Träumen, Phantasien, sozialen Praktiken, Materialien, Architekturen. Es gibt innere und äußere Räume und ihre Beziehung zueinander. Foucault wendet sich dem Raum des Außen zu. Er beschreibt diesen heterogenen Raum als ein Geflecht aus Orten, die durch Diskurse und soziale Praktiken und durch einen Macht-Wissenskomplex bestimmt werden.

Die Beziehungen zwischen den Orten sind ebenfalls diskursive, die aufeinander einwirken und Effekte im Hinblick auf Subjektkonstruktionen und Handlungsweisen hervorbringen. Foucault unterscheidet vor allem zwei Typen von Orten, zwei spezifische Diskursformationen, die sich von allen anderen Platzierungen unterscheiden und dennoch mit ihnen verbunden sind: Utopien und Heterotopien. Utopien sind unwirkliche Orte, „Platzierungen ohne Ort", die die wirklichen Orte der Gesellschaft kritisieren. Heterotopien sind dagegen „realisierte Utopien", also wirkliche Orte, die als „Widerlager" wirken, indem sie sich kritisch und reflexiv auf normale Orte beziehen. Innerhalb des diskursiven Beziehungsnetzwerkes nehmen sie also eine besondere Funktion ein. Sie stehen im Widerspruch zu all den normalen, üblichen Orten, machen ihre soziokulturelle Ordnung zur Normalisierung des Wahrnehmens und Handelns transparent und stellen sie jenseits dieser Disziplinarmacht in Frage.

Heterotopien beschreibt Foucault anhand von sechs Grundsätzen: Heterotopien kommen in jeder Kultur vor; sie haben bestimmte Funktionen in der Gesellschaft, die Wandlungen unterliegen (Friedhof); Heterotopien können an sich unvereinbare Orte nebeneinander platzieren (z.B. im Kino oder Theater, Garten,); Heterotopien durchbrechen das Zeitkontinuum, indem sie Zeit anhalten und anhäufen wie im Museum, oder indem sie Zeit als flüchtig, begrenzt und kurzlebig erfahrbar machen wie beim Fest, Ereignis; Heterotopien setzen ein „System von Öffnungen und Schließungen voraus", sodass der Eintritt eine bestimmte Geste, ein Ritual, eine Haltung voraussetzt. Schließlich schaffen Heterotopien Kompensations- und Illusionsräume. Sie verdrängen etwas, kehren genau jene Verhältnisse um, zu denen sie in Beziehung stehen. Oder: sie übertreiben sie (Foucault (1967) 1997).

Foucaults Raumvorstellung und Gedanken zu Heterotopien werden seit Ende der 90er Jahre verstärkt vom Kunstsystem wahrgenommen. Sein Konzept scheint geeignet zu sein, die veränderte Funktion und Wirkung oder Provokation von ortsbezogenen Arbeiten in der Gegenwartskunst zu beschreiben (vgl. Schmidt-Wulffen 1998).

## Sprunghaftes

Kontext-Kunst, Displacement und Orte

„Es ist dieser Smithson, der Smithson eines bewohnten, umstrittenen Schauplatzes, der kritische Analysen des naturhistorischen Museums und des Galeriesystems hervorbringen konnte. Es ist ein ‚Foucaultscher' Smithson, der für Burr und (wie das Epigraph dieses Aufsatzes nahelegt) für das gesamte Feld der hier vorgestellten Praktiken wichtig ist." (Meyer 1994, S. 255)

Im Verlauf der 90er Jahre gewinnt der Kontext in der Kunst zunehmend an Bedeutung. In Graz fand1993 die bedeutsame Ausstellung „Kontext Kunst" statt. Peter Weibel entwickelte eine Theorie von Kontext-Kunst, in der Kunst als Diskurs beschrieben wird.

Wenn Kunst als Diskurs definiert wird, ist damit der Kontext diskursiver Praktiken zur Konstruktion von Kunst gemeint. Kunst wird nicht mehr autonom gesetzt, sondern verstanden als eine soziale Konstruktion (Weibel 1994, S. 6). Kontext-Künstlerinnen und -Künstler legen den Geniestatus bewusst ab, decken dessen diskursive Konstruktion und Funktion auf und entwickeln ein neues Rollenbewusstsein als Forscherinnen und Forscher. Ihre neue Aufgabe sehen sie darin, jenseits der Werkproduktion Diskurse, Kontexte und Institutionen, die Kunst konstruieren, zu analysieren und neue Diskurse zu produzieren. Produktiv arbeiten sie an einem neuen Selbst- und Aufgabenverständnis und leiten damit eine tiefgreifende Wende von der Produktion von Werken hin zur Kunst als diskursive Praxis ein.

Kontext-Künstlerinnen und Künstler dislozieren ihre Kritik vom institutionellen Ort (Museum) auf Orte im Alltagsraum. Der Ort wird dabei nicht als physischer Ort zum Material oder zur Kulisse von Kunst. Vielmehr wird er als Knotenpunkt disparater Diskurse, institutioneller Verflechtungen, geschichtlicher Einbindungen und alltagspraktischer Handlungen untersucht. Die diskursive Konstruktion von Orten wird zum Inhalt und Material von Kunst. Smithsons ortsbezogene Forschungspraxis, seine diskursive Lektüre von Orten, dem Kartieren von Orten, seine Ort/Nicht-Ort-Arbeiten und Displacement werden in diesem Zusammenhang aufgegriffen,

Robert Smithson: Non-Site (Ruhr District), Karte 1. Oberhausen 1968. 28 Non-Site (Ruhr District). Oberhausen 1968.

variiert und erweitert. Konzentrierte sich Smithson vorrangig auf postindustrielle Orte, auf Orte mit entropischer Architektur, unter dem Gesichtspunkt einer problematisch gewordenen Natur- und Kulturentwicklung, untersuchen heute Künstlerinnnen und Künstler Orte unter unterschiedlichen Thematiken und beziehen oftmals mehrere Orte in ihre Untersuchungen mit ein (siehe Hamburg-Kartierung 2004). Viele der untersuchten Orte wie Parks, Gärten, Stadtteile lassen sich als Heterotopien kennzeichnen. Kontext-Künstler schaffen allegorische Nicht-Orte, die ich in Weiterführung von Smithsons Ansatz mit Foucault als „heterotope Orte" bezeichnen möchte. Heterotope Orte sind andere Orte, in denen sich Diskurse schneiden, überlagern, durchkreuzen. Objekte nehmen darin keinen autonomen Werkstatus mehr ein. Sie fungieren als Diskursfragmente, welche die Aufmerksamkeit auf andere Fragmente verschieben. Andere Orte codieren keine Botschaften, formieren keine eindeutigen Aussagen. Sie bilden unklare, unbestimmte und unbestimmbare Situationen, die auf Seiten der Rezipienten zur Ent-Orientierung, einer Form von Orientierungslosigkeit, führen. Und genau jene wirkt produktiv, weil sie zum In-Gebrauch-Nehmen, zur Positionierung der Rezipienten innerhalb dieses Netzwerkes diskursiver Bezüge, Materialien und Informationen anregt. Rezipienten von Kontext-Kunst werden zu einer selbstbestimmten ästhetischen Forschungspraxis aufgefordert, wodurch sich ihre Rolle von Auslegern von Kunstwerken hin zu Forschern und zu potenziellen Ko-Produzenten und Partizipienten von Kunst wandelt. Dieses veränderte Selbst- und Aufgabenverständnis von Kunst verschiebt eine traditionelle Grenze zwischen Kunst und Kunstpädagogik. Kontext-Künstlerinnen und -Künstler übernehmen partiell kunstpädagogische Funktionen, indem sie gezielt wie Kunstvermittler agieren und Rezipienten zu Partizipienten und Ko-Autoren künstlerischer Prozesse machen.

## Tendenzielles Displacement als künstlerische Forschungspraxis

Displacement ist eine künstlerische Erkenntnispraxis von Gegenwartskunst mit implizit kunstpädagogischem Impetus, weil sie eine ästhetische Forschungspraxis ist, die eine eben solche auf Seiten der Rezipienten auslöst. Sie ist eine Strategie, die die Grenze zwischen Kunst und Kunstpädagogik in eine Schnittstelle transformiert. Zur Kennzeichnung dieser Schnittstelle habe ich in meiner Dissertation den Begriff KunstPädagogik eingeführt. Diese Schnittstelle von Kunst und Kunstpädagogik hat keinesfalls zur Folge, dass KunstPädagogik per se Kunst ist oder wird. Es geht um eine Erkenntnispraxis, um eine philosophische, künstlerische Art und Weise des Wahrnehmens, Denkens und Handelns.

Displacement als kunstpädagogische Strategie beschreibt eine künstlerische Forschungspraxis, deren Artikulationsformen einerseits vom Subjekt, dessen Interessen und Fähigkeiten, und

andererseits von den Bedingungen des zu erkundenen Ortes nebst seiner Geschichten, Themen und Funktionen abhängt. Displacement steht für eine KunstPädagogik, die sich als künstlerische Praxisform in singulären KunstProjekten vor Ort realisiert.

Bislang lassen sich vier Orientierungspunkte einer KunstPädagogik des Displacement benennen:

**KunstPädagogik als Diskurs**

KunstPädagogik ist ein spezifischer Diskurs, der eine Form von Wissensaneignung und -produktion über Gegenwartskunst und ästhetische Bildungsprozesse generiert, selektiert und transformiert. KunstPädagogik ist ein Schnittpunkt innerhalb eines Netzwerkes diskursiver wie institutionalisierter Strukturen einer Kultur. Zeitgemäßheit von KunstPädagogik würde sich analog zur Kunst als Reflexion auf ihre diskursiven Verflechtungen (Diskursanalyse) sowie als Produktion neuer kunstpädagogischer Diskurse und Praktiken (Diskursproduktion) ausweisen.

**KunstPädagogik und Heterotopien**

KunstPädagogik sollte ihre Praxis des Lehrens und Lernens in den öffentlichen Raum zur Erforschung und zum Kartieren von Orten verlagern. Mit dem Ortsbezug werden ästhetische Bildungsprozesse an die sozial und kulturell strukturierte Wirklichkeit und an konkrete Lebensorte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gebunden.

**KunstPädagogik als Konstruktionselement von Situationen**

KunstPädagogik sollte sowohl im institutionellen als auch im öffentlichen Raum andere Orte konstruieren, die unbestimmbare, ungewohnte Situationen eröffnen. Situationen, die Schülerinnen und Schüler zum selbst bestimmten Forschen anregen.

**KunstPädagogik als künstlerische Forschungspraxis**

KunstPädagogik als künstlerische Forschungspraxis bedeutet, dass Kunstpädagogen sowohl ein neues Rollenbewusstsein als auch ein neues Verhältnis zum Wissen entwickeln sollten. Die traditionelle Rolle von Kunstpädagogen als Mittler, die zwischen Kunstwerk und Subjekt vermitteln, ist heute mit der Auflösung des autonomen Kunstwerks obsolet.

Die neue Rolle von Kunstpädagogen fächert sich in folgende Rollen auf:

- Sie werden zu Initiatoren und Gestaltern von ästhetischen Situationen als künstlerischen Forschungsfeldern mit Werkstattcharakter.
- Sie werden zu Projektleitern, indem sie Kunstprojekte initiieren, organisieren, durchführen, präsentieren und reflektieren.
- Sie werden zu Begleitern von künstlerischen Forschungsprozessen, in denen Lernende als Forschende sich selbst bestimmt und Interessen geleitet mit Kunst und Orten auseinandersetzen.

Meine Ambition ist, dass Lernende sich während des Forschungsprozesses als ästhetisch Handelnde, in Bezug auf Orte und in der Auseinandersetzung wie Zusammenarbeit mit anderen wahrnehmen, neue Bezüge und Beziehungen erfinden und erproben.

Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Selbst im Kontext von Orten, Diskursen und Mitmenschen zu verorten. Eine selbst organisierte künstlerische Bildungspraxis der Selbstverortung lässt sich auch als Kartieren im heterogenen Raum unserer Träume, Fiktionen und Wirklichkeiten umschreiben.

## Prozesshaftes

Erste Praxisformen einer KunstPädagogik des Displacement konnte ich während meiner Forschungs- und Lehrpraxis an der Universität in Lüneburg gemeinsam mit StudentInnen von 1999 bis 2001 entwickeln.

Direkt drei Tage nach meiner Disputation begann ich im November 2001 an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen in Hamburg als Lehrerin für Kunst und Pädagogik zu arbeiten. Auf der strukturellen Ebene setzte ich die Einführung des Vertiefungsbereiches „Orte erforschen" durch. Seitdem führe ich unterschiedliche KunstProjekte durch.

- Partizipation an dem Kunstprojekt „Biologische Forschungsstation Alster" von Mark Dion in Zusammenarbeit mit der Galerie für Landschaftskunst von Februar bis September 2002 (BDK-Mitteilungen, 3/2005)
- KunstGarten Alten Eichen von WS 02/03 bis heute (Kunst + Unterricht, 289/2005)
- Einführung des Vertiefungsbereiches „Orte erforschen" seit WS 2003
- Künstlerische Forschungspraxen im Unterricht: Idyllenforschung I, Landschaftsforschung I+II, Orte in Hamburg kartieren
- Handyforschung I + II WS 2005/06 + SS 2006, Ausstellung in der Bibliothek des Informatikums der Universität Hamburg 2006 (BDK-Mitteilungen 2007)

## Vertiefungsbereich: Orte erforschen

Die Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen in Hamburg hat im Wintersemester 2003 einen neuen Vertiefungsbereich „Orte erforschen" im Rahmen der neuen Hamburger Bildungspläne eingeführt. Die Schüler erhalten damals im dritten, heute im dritten und vierten Semester jeweils einen Projekttag zur Erforschung von selbst ausgewählten Orten im Hamburger Stadtraum. Begleitet werden die Schüler durch ein Lehrerteam, wodurch eine interdisziplinäre Sichtweise auf den Forschungsgegenstand eröffnet wird.

**Raum zum künstlerischen Forschen mittels Ver-rückungen öffnen**

Wenn es im Unterricht um künstlerische Forschungsprozesse geht, verlagert sich eine am antizipierten Ergebnis orientierte geschlossene Aufgabenstellung hin zum Initiieren von ästhetischen Prozessen durch ungewohnte Begegnungen, deren Verlauf und Ausgang für alle Beteiligten unplanbar ist. Mittels Irritationen, Paradoxien, Verschiebungen und Störungen kann das, was uns als unverrückbare Wirklichkeit erschien, als Netz bloßer Übereinkünfte sichtbar werden. Mit einer Verschiebung der alltäglichen Anfangssituation im Unterricht kann man einen Zugang zum Forschungsfeld – Orte erforschen – eröffnen.

Ein Beispiel:
An einem Donnerstagmorgen betraten Herr Knodel (Tanzlehrer), Herr Bartelsen (Musiklehrer) und ich um 8:00 Uhr das Klassenzimmer des dritten Semesters der Fachschule (FS 3) und setzten uns vor dem Lehrerpult auf drei Stühle. Nach einer Weile war es still im Raum. Wir warteten. Auch das letzte Rascheln hörte nun gänzlich auf. Ruhe breitete sich aus. Fragend schauten uns die Schüler an, weil wir nicht wie gewohnt mit dem Unterricht begannen. Wir schwiegen. Es war ganz still. Die Spannung stieg, wurde zur Zerreißprobe auf Zeit. Ich stand auf, schaute die Schüler einzeln an, blickte in ihre Augen und sprach nicht. Ruhe. Staunende, verwirrte Gesichter. Ich wartete, bis die Atmosphäre im Raum hoch konzentriert war. Genau zu diesem Zeitpunkt fing ich zu sprechen an:

hier sein. vor ort.
sich selbst dem ort
aus setzen
da.sein
einatmen
den körper fühlen
ausatmen
intuitionen folgen
sich durch dich euch
wahrnehmen
vor ort.
fragen formen gedanken
loslassen
suchen
irrwege
gehen
geschichten aufspüren
erinnerung splitter schmerzen
zukunft träumen
gegenwart wird geschichte
vor ort. und anderswo

Christiane Brohl

Die angespannte Stimmung löste sich in eine Atmosphäre des Verweilens in eigenen Gedanken auf. Spontane Äußerungen der Schüler folgten. Ohne sich vorher zu melden, durchbrachen die Schüler mit ihrem Verhalten nun auch die normale Unterrichtssituation und zeigten spontan ihr persönliches Berührt-Sein. Erzählten davon, wie Orte in Bildern, mit ihren Geschichten plötzlich auftauchten.

Der ungewöhnliche Einstieg ver-rückte den alltäglichen Unterrichtsablauf in eine nichtvorhersehbare Situation, lud zum ästhetischen Wahrnehmen und ästhetischen Denken ein (vgl. Welsch 1993).

Nach einem ver-rückten, ungewohnten Einstieg geht es um die Ortsauswahl, die Ortsrecherche und schließlich um die Ortskonstruktion. Die Schüler erhalten folgende künstlerische Handlungsanweisungen.

## Künstlerische Handlungsanweisungen: Orte erforschen

Entwickeln Sie erst im Laufe der Zeit Ihrer experimentellen Ortserkundungen, Ihrer Selbstaussetzung am Ort, Ihrer Ortsrecherche und Materialsammlung eine Idee für eine künstlerische Arbeit oder eine interdisziplinäre Gruppenarbeit.

Am Ende des Semesters werden Sie Ihre Arbeit vor der gesamten Klasse präsentieren.

Legen Sie ein Forschungsbuch an, in dem Sie nun alle folgenden Schritte auf selbst bestimmte Weise festhalten.

**Einen Ort auswählen, erkunden, experimentieren**

- Wählen Sie einen Ort innerhalb des Hamburger Stadtraums aus, den Sie ein Semester lang mit einer Gruppe intensiv erkunden möchten.
- Experimentieren Sie zunächst einmal mit verschiedenen Ortsannäherungen und Ortswahrnehmungen (Phasen verlangsamter Wahrnehmung, kreative Beschreibungsversuche, Beobachtungen, verkehrte Sichtweisen).
- Entwickeln Sie vor Ort Fragen, die Ihre weitere Forschungsrichtung und Forschungsmethoden (fotografieren, filmen, zeichnen etc.) bestimmen.
- Notieren sie sich Ihre Gefühle, Imaginationen und Assoziationen.

**Über den Ort Informationen sammeln, recherchieren, verknüpfen**

- Sammeln Sie Materialien vom Ort und Informationen über den Ort.
- Verknüpfen Sie Ihre Assoziationen und Gefühle mit dem gesammelten Material.
- Recherchieren Sie ausgehend von Ihren Assoziationen in unterschiedlichen Diskursen (Philosophie, Literatur, Musik, Tanz, Biologie, Ökonomie, Ökologie, Alltag).
- Entwickeln Sie Ihre Lesart des Ortes durch spielerische Verflechtungen unterschiedlicher Perspektiven auf den Ort.

**Einen anderen Ort kartieren, einen Nicht-Ort konstruieren**

- Sichten, schichten, sortieren Sie Ihr Material an, auf oder um.
- Setzen Sie Ihr Material mit den Informationen, Diskursen, Assoziationen und Imaginationen ins Verhältnis zueinander.
- Bearbeiten Sie Ihr Material auf künstlerische Weise (verfremden, überzeichnen, zerreißen, zusammensetzen etc.).
- Entwickeln Sie im Prozess ihrer Auseinandersetzung mit den Materialien eine Idee für eine künstlerische Arbeit, die neue Sichtweisen auf den untersuchten Ort eröffnet.
- Bauen Sie einen Nicht-Ort, der eine neue Karte über den untersuchten Ort ist.

**Präsentation und Reflexion**

- Erarbeiten Sie ein Konzept für eine Präsentation Ihrer Arbeit (Ausstellung, Rauminstallation, Performance etc.)
- Präsentieren Sie Ihre Arbeit vor der gesamten Klasse
- Die Präsentation umfasst sowohl die künstlerische Arbeit als auch den Prozess Ihrer Erforschung des Ortes

## Schule zum öffentlichen Raum hin öffnen

Die Einführung des Vertiefungsbereichs „Orte erforschen" an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen ist ein Beispiel für die Öffnung der Institution Schule. Mit dem Verlagern – Displacement – des institutionellen Lernens hin zu Orten im öffentlichen Raum, werden Orte, ihre Themen, Wirkungen und Geschichten zu Lerninhalten künstlerischer Forschungsprozesse. Indem Schü-

Künstlerische Forschungswerkstatt Graz, 4. Mai 2006, Innenansicht

Subjektive Ort-Konstruktion, site construction II, Graz 4. Mai 2006

ler Orte auf künstlerische Weise mit der Strategie des Displacement erkunden, lernen sie zum einen Orte mit all ihren Sinnen intensiv wahrzunehmen. Zum anderen lernen sie Orte diskursiv zu lesen und assoziativ zu vernetzen. Ihre ästhetischen Wahrnehmungen bilden Ausgangspunkte für Imaginationen und Assoziationen, die zu Fragen führen. Schülerinnen und Schüler suchen in unterschiedlichen Diskursen nach möglichen Antworten und konstruieren einen Nicht-Ort, der weit über das Sichtbare des untersuchten Ortes eine neue Perspektive auf den Ort eröffnet. Der Nicht-Ort ist eine subjektive Karte über den erforschten Ort. Schüler lernen gegenwartskunstnah, ästhetische Praxen der Aneignung und Konstruktion von Wirklichkeit selbst zu (er)finden, zu organisieren, zu strukturieren, zu präsentieren und zu reflektieren.

Nicht alle Schüler können auf Anhieb mit dieser oftmals unbekannten Form selbst organisierten künstlerischen Forschens umgehen. Je nach Grad selbstständigen Arbeitens verändert sich die Intensität der Begleitung von ästhetischen Lernprozessen. Besonders wichtig sind die eingangs beschriebenen Irritationen der alltäglichen Unterrichtspraxis mittels Verschiebungen der Alltagswahrnehmungen und -handlungen. Oftmals habe ich erleben können, wie sich dadurch ein Einstellungswechsel bei den Schülern vom instrumentellen Denken, Wahrnehmen und Handeln hin zu einem ästhetischen vollzog.

Schule als Institution sollte sich hin zum öffentlichen Raum öffnen und Orte in ihrer Bildsamkeit und ihrer Identität stiftenden Bedeutung für Kinder und Jugendliche erkennen. Das Öffnen und Verlagern des institutionellen, schulischen Lernens hin zu Orten im öffentlichen Raum, hin zur Lebenswelt und zu Themen von Kindern und Jugendlichen sowie deren Vernetzung mit Gegenwartskunst sollten allgemeine ästhetische Bildungsziele sein.

## „Künstlerische Forschungswerkstatt Graz"

Meine schulischen und universitären Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass trotz widriger Umstände wie dem Fehlen eines KunstRaumes mit Medienbereich und trotz des Zeitmangels in der Begleitung ästhetischer Forschungsprozesse wegen Lehrerknappheit, bei den meisten Schülern und Studenten sehr intensive, selbst organisierte künstlerische Forschungsprozesse in Gang gesetzt werden konnten. Ermutigen möchte ich damit Kolleginnen und Kollegen, auch im Unvollständigen zu beginnen, Schulen und Hochschulen in Forschungsräume zu verwandeln. Wir brauchen offene künstlerische Forschungswerkstätten für Schüler und Studenten, die mehr und mehr in Projektform zum selbst organisierten künstlerischen Forschen angeregt werden sollten. Die bisherigen Räumlichkeiten (Klassen- und Seminarräume) in Schule und Hochschule sind dafür oft unbrauchbar. Wenn Lehre nicht frontal, sondern als künstlerischer Forschungsprozess praktiziert wird, verändert sich auch die Tisch- und Stuhlordnung in der Schule. Wir brauchen nicht nur eine andere Architektur des Denkens, sondern zum künstlerischen Forschen auch andere Orte, eben künstlerische Forschungswerkstätten in und außerhalb von Schule und Hochschule. Der Workshop „**Künstlerische Forschungswerkstatt Graz"** knüpft daran an mit dem Ziel über subjektive Ortserkundungen und -konstruktionen, Modelle zum künstlerischen Forschen für die Lehrpraxis zu entwickeln. Ausgangspunkt ist der Ort der Internationalen Konferenz des BÖKWE: das Grazer Congresszentrum. Es ist ein Ort, an dem Gedanken, Ideen und Praxen von Kunstpädagogen aus ganz Europa aufeinander treffen. Ein Treffpunkt, an dem aus der Begegnung und Diskussion mit anderen neue Impulse für die eigene ästhetische Denk- und Handlungspraxis entstehen können. Graz wird temporär ein Schnittpunkt unterschiedlicher Diskurse und ihrer Praktiken, vielleicht sogar ein Ort des Übergangs .....

Der Workshop geht von diesen Überlegungen aus, versteht sich als künstlerische Praxis und wird demzufolge eine temporäre „Künstlerische Forschungswerkstatt Graz". In der Innenstadt von Graz wurde ein Container als Forschungsbasis aufgebaut. Für alle Teilnehmenden der künstlerischen Forschungswerkstatt galt ein Sich-Einlassen auf ein etwa zweistündiges Experiment. Über einen ver-rückten Einstieg subjektiver Ortkonstruktionen wurden alle für die ästhetischen Qualitäten, Themen und Inhalten von Orten sensibilisiert. Dies sollte einen Impuls für weitere experimentelle Erkundungen von Orten im Innenraum (Tagungsort) und im öffentlichen Raum sein. Jene Ortserkundungen mündeten wieder in eigenwillige Ortkonstruktionen. In einer Reflexionsphase wurden Möglichkeiten des Transfers der gemachten Erfahrungen auf schulische Prozesse diskutiert. Dabei trat die Frage auf, welche Forschungswerkstätten eine Kunstpädagogik braucht, die sich als ortsbezogene Forschungspraxis versteht und auch im öffentlichen Raum agiert. Leider konnte eine sehr engagierte Diskussion über Modelle hier nur angestoßen werden und noch kein Ende finden. Aber ein erster Anfang ist gemacht.

**Literatur:**

*Brohl, Christiane*: Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt 2003.

*Brohl, Christiane:* Displacement als kunstpädagogische Strategie. In: BDK - Mitteilungen 3/2004.

*Brohl, Christiane*: Kunstgarten Alten Eichen

Experimentelle Ort-Erkundungen,
Graz 4.Mai 2006

Experimentelle Ort-Erkundungen,
Graz 3.- 6.Mai 2006

Passanten mischen sich ein: Ist das Kunst? Diskussion: Kunst im öffentlichen Raum, Graz 4. Mai 2006

– ein heterotoper Ort. In: Kunst + Unterricht, Heft 289, 2005, S. 11-14.

*Brohl, Christiane:* Natur ästhetisch erfahren und künstlerisch erforschen. In: Lynx. Zeitschrift des Zentrums für Schulbiologie und Umwelterziehung Hamburg, Heft.1, 2005 S. 28-39.

*Brohl, Christiane:* Biologische Forschungsstation Alster In: BDK-Mitteilungen, Heft 3/2005, S. 20-23.

*Foucault, Michel:* Andere Räume (1967). In: Politics-Poetics. Das Buch zur Documenta X. Ostfildern-Ruit 1997, S. 262-272.

*Krauss, Rosalind*: Maßstab und Monumentalität als Problem der modernen Plastik. Brancusis Scheitern am Denkmal. In: Rowell, Margit (Hg.): Skulptur im 20. Jahrhundert. Figur - Raumkonstruktion - Prozeß. München 1986, S. 228-232.

*Meyer, James:* Was geschah mit der institutionellen Kritik? In: Weibel, Peter (Hg.): Kontext Kunst. Köln 1994, S. 241-256.

*Owens, Craig*: Der allegorische Impuls: Zu einer Theorie des Postmodernismus (1980). In: Harrison, *Charles/Wood, Paul (Hg.):* Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart 1998, S. 1308-1317.

*Schmidt, Eva*: Zwischen Kino, Landschaft und Museum. Erfahrung und Fiktion im Werk von Robert Smithson (1938-1973). Frankfurt/M. 1995.

*Schmidt-Wulffen, Stephan*: IN SITU. Perspektiven ortsbezogener Kunst. In: Huber, Stephan (Hg.): In-situ-Projekte. Kunst im Dialog mit ihrem Ort. München/London/New York 1998, S. 6-12.

*Selle, Gert*: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg 1998.

*Smithson, Robert*: Gesammelte Schriften. Kunsthalle Wien. Köln 2000.

**Beiläufiges**

Ich sammle Texte/Gedichte zum Ort/Raum, auch Fotos oder anderes Bildmaterial von Heterotopien, ungewöhnlichen Orten oder Beschreibungen von unkonventionellen Handlungen/Verhaltensmustern an „anderen Orten"; ebenso sammle ich Kunstprojekte zum Ort.

Warum? Als KünstlerForscherin erfinde ich seit Jahren ein Archiv: Andere Orte.

Bitte mit Orts- und Zeitangaben schicken an: displacement@gmx.de

Ansichtskarten an: Andere Orte, Christiane Brohl, Peter-Marquard-Str. 19, 22303 HH

Danke!

**Beispielhaftes**

Seinen Ort finden

In den Tag gehen
den Dingen
nicht ausweichen
Jedes
an seinem Ort

Zahlreich die Orte

Es heißt
seinen Ort finden
im Tag

Von: Rose Ausländer (1901-1988)

**Erwin Fiala**

# Materialität der Medien – Immaterialität der ästhetischen Erfahrung

Der folgende Beitrag möchte weniger die in obiger These implizierten Fragen und Probleme im Einzelnen diskutieren sondern diese These vielmehr in einer kultur-, medien- und zeichenhistorischen Perspektive in ihrer geschichtlichen Entwicklung zumindest schlagwortartig nachvollziehen. Dass wir heute in einem medientechnisch vermittelten, nur mehr indirekten Weltverhältnis leben, scheint dabei argumentativ nicht mehr explizit „verteidigt" werden zu müssen. Die Frage, die hier im Vordergrund stehen soll, ist eher jene danach, wie sich dies entwickeln konnte und welche Bedeutung bzw. Funktionalität dem zukommt. Dass diese Entwicklungen sich niemals nur in einem spezifischen Bereich ergaben sondern immer auch auf anderen Ebenen analoge Modifikationen voraussetzten bzw. verursachten und sich nur aus einem Zusammenspiel der verschiedenen Bereiche und Einflüsse ergeben konnten, zwingt zu einer multidisziplinären Erklärung: Philosophie- und Theoriegeschichte, Naturphilosophie und Metaphysik, Kunsttheorie und Technikheorien sowie die Technikgeschichte selbst, Entwicklungen der Logik und Mathematik, mediale Techniken der Typographie oder Photographie – im Einzelnen erklärt sich ihre Möglichkeit nur in Form eines wechselseitigen Verhältnisses. So ist etwa die entscheidende Frage des Begriffs einer Technisierung kaum damit beantwortet, dass es sich eben um den zunehmenden Einsatz, d. h. mehr oder minder instrumentellen Gebrauch technischer Artefakte handelt, vielmehr muss das damit gegebene, der Technisierung als Bedingung ihrer Möglichkeit vorausgehende oder als deren Konsequenzen folgende strukturelle Entwicklungsschema etwa im Bereich des „Denkens", vor allem des wissenschaftlichen Theorien-Paradigmas, explizit analysiert werden.

So erscheint die rein technische Entwicklung des graphischen Ausdrucksverhaltens (das schriftliche wie auch das malerisch-figurative, also ikonische) des Menschen – quasi vom Lehmgriffel bis zur Computertastatur – gerade aufgrund der Selbstverständlichkeit, die diese Entwicklungen für denjenigen bedeuten, der sie je nach historischem Stande gerade anwendet, kaum mehr als eben eine „Logik" der technischen Hilfsmittel, mit denen man sich lediglich auf pragmatisch-instrumentalistischer Ebene auseinander setzen muss. M. a. W. heißt dies, dass man im Allgemeinen davon ausgeht, dass der Inhalt des Schreibens (oder der graphisch-ikonischen Darstellung) – also das „Denken" – unabhängig von den Schreib- bzw. Graphik-Instrumenten sei, d. h. der Inhalt, die Bedeutung seien unabhängig von der Methode.[1] Nimmt man aber wissenssoziologisch die so genannte „kopernikanische Revolution" Kants auf erkenntnistheoretischer Ebene in all ihrer Radikalität (die Kant selbst teilweise nicht durchhalten konnte) auch wirklich wahr, dann weiß man: Die Methode (die Theorie, das Instrument) ist alles! D. h. die „Phänomene" der Welt „erscheinen" gemäß der Funktionsprinzipien unserer Erkenntnis-, Denk- und Medienschemata, mit und durch die erkannt, gedacht und z. B. wahrgenommen bzw. (technisch) Wahrgenommenes wieder (technisch) repräsentiert wird. Die gesamte darin implizierte Problematik kann ansatzweise am Beispiel der Photographie mit der plakativen Frage auf den Punkt gebracht werden, wer eigentlich das Medium „Photographie beherrscht", wer also wirklich photographiert – derjenige, der auf den Auslöser drückt oder der Apparat selbst? Die Geschichte der Photographie zeigt hier einerseits, dass diese Frage immer schon eine dieses technische Medium besonders betreffende Frage war und dass auch ein sehr hohes Maß an Bewusstsein darüber bestand, dass aber andererseits, je größer der technische Einsatz und die technische Perfektibilität war, sich die Kompetenz des photographischen Aktes und der photographischen Kreativität umso „ideologischer" auf die Instanz des menschlichen Subjekts, insbesondere eines Künstler-Subjekts, berief. Man erinnere sich: Henry Fox Talbot pries die frühe Photographie ja gerade damit an, dass sich damit „die Natur selbst abmale (the pencil of nature)" – ohne (verfälschende) Einflüsse des Menschen. In dieser frühen Phase der photographischen Technik und Automatisation schien der Apparat noch keine Bedrohung menschlicher Fähigkeiten darzustellen – im Gegenteil, gerade die Überschreitung, Verbesserung und Vervollkommnung menschlichen Ungenügens war ja das Ziel jeder Mechanisierung! Entgegen dieser genuinen Intention der Protagonisten der Photographie wurde die Ideologie des künstlerischen photographischen Aktes geschaffen, der den Automatismen des Apparates noch einen spezifisch menschlich-künstlerischen Mehrwert zu entlocken hatte – bis hin zur Paradoxie der völlig intentionslosen, aleatorischen Schnappschuss-Photographie, die noch in äußerster menschlicher Handlungs- und Bewusstseinsreduktion den genuinen künstlerischen Akt sah. Kulturgeschichtlich betrachtet spielt sich gerade angesichts der Photographie der „Kampf" zwischen einem die „Maschine" durch intellektuelle Kompetenz beherrschenden menschlichen Subjekt und einem die menschliche Kompetenz völlig determinierenden maschinellen Automatismus ab. Auf welchen Ebenen die Auseinandersetzung um den Charakter und die Spezifität des Mediums Photographie auch geführt wurde und wird, ihre Virulenz und theoretische Aktualität besteht primär darin, dass sie die technische Implementierung eines Programms ist, d. h. sie impliziert von Beginn an ein Programm, ein erkenntnistheoretisches Paradigma, sie ist die Realisierung einer wissenschaftlichen Theorie, einer episteme. Wird der Auslöser gedrückt, läuft eine Programmatik ab, die schlicht und einfach nicht mehr hintergehbar ist und dessen sich die wenigsten, die mit diesem Medium arbeiten, wirklich bewusst sind. Um es schon hier kurz vorwegzunehmen: Die Photographie verwirklicht auf der Ebene der

„Wahrnehmung" und der „Darstellung" einen rational-naturwissenschaftlichen Wahrnehmungs- und Darstellungsmodus, der unabhängig von der Frage, ob er erkenntnistheoretisch richtig oder falsch ist, ein signifikantes Merkmal besitzt: Die photographische Wahrnehmung ist keine, die der menschlichen Perzeption bzw. Apperzeption analog ist. Kein Mensch sieht so wie die photographische Optik. Und dies nicht auf Grund eines Defekts des menschlichen visuellen Wahrnehmungssystems sondern auf Grund der Tatsache, dass beide Wahrnehmungsmodi – die „psycho-physiologische" des Menschen und die technische des Photoapparates – ihren Funktionsmechanismen nach unterschiedlich sind! Auf diesen Unterschied insistieren etwa der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty mit dem Terminus der „erlebten Wahrnehmung" bzw. der „erlebten Perspektive" oder Paul Virilio mit der Differenzierung der „Wahrnehmung des Lebendigen" gegenüber den technischen Wahrnehmungsmodi.[2] In diesem Sinne ist die photographische Technik über jeden Effekt der De- bzw. Immaterialisierung des menschlichen Wahrnehmens hinausgehend sogar die Negation des menschlichen Wahrnehmens – vor allem auf der Ebene der aisthesis materialis. Sie ist keine Kopie sondern eine technische Alternative mit spezifischen von der körpergebundenen Wahrnehmung unabhängigen Aspekten.

Bevor allerdings auf Details dieses fundamentalen Unterschiedes eingegangen werden kann, sollen noch die übergreifenden kulturhistorischen Entwicklungen – zumindest in kursorischer Art und Weise – Erwähnung finden. Die umfassendsten theoretischen Begrifflichkeiten zur Beschreibung der kulturellen Entwicklungslogik, in die sich die Frage einer Veränderung ästhetischer Erfahrungsmodi eingebettet findet, sind wohl mit dem Begriff der *Rationalisierung* als immanenter *Abstraktionsprozess* und der These der „instrumentellen Vernunft" durch die Kritische Theorie[3] sowie die vorhergehenden Untersuchungen des Rationalisierungsprozesses (vor allem im Zusammenhang mit der Frage der Religionsentwicklung) durch Max Weber, der – um es kurz zu sagen – die Herausbildung der „protestantischen Ethik" und des Kapitalismus als Rationalisierungsformen in einem korrelativen Bedingungsverhältnis sieht. In neuerer Zeit wurden vor allem im Umkreis der historischen Anthropologie Termini wie jene der Dematerialisierung, Dekorporalisierung und Desubstantialisierung, vor allem ausgehend von Analysen medialer Entwicklungen, geprägt, wobei hier Anregungen durch die Thesen der französischen und meist semiotisch orientierten Strukturalisten, Poststrukturalisten und Dekonstruktivisten in die Theorien der historischen Anthropologie, die ja auch den Gedanken einer Geschichte und Geschichtlichkeit (und damit Veränderbarkeit der Wahrnehmungsorgane und der Wahrnehmungsformen[4]) der Sinne wieder aufnahm, einflossen. Die semiotisch orientierten Theorien, die ihre Aktualität besonders durch die Diskussion der digitalen Mediatisierung erhielten, mündeten in die Begriffsprägungen des Immateriellen[5] bzw. bei Jean Baudrillard in die Simulationsthese und bei Jacques Derrida in die Dekonstruktion des so genannten Logo- und Phonozentrismus bzw. der Präsenzphilosophie (damit ist semiotisch die Evozierbarkeit des Bezeichneten durch das Bezeichnende, also durch den Signifikanten gemeint, die natürlich eine eher mystisch-mythische Vorstellung einer substantiellen „Metamorphose" meint und als „Ursprungsidee" bzw. Telos ihre Faszination besitzt). Derridas Dekonstruktivismus ist medientheoretisch vor allem deshalb interessant, weil er das Phänomen der Semiotisierung (ob in Form der Oralsprache, also der phoné, oder der Schrift, graphé, aber auch die Ikonizität) als radikalen Bruch (eben als *„Ur-Sprung"*) begreift und damit die (fiktionale) Konvergenz von Signifikat und Signifikant unterläuft: „Das System der Zeichen hat kein Draußen" hält er in der „Grammatologie"[6] fest. All diese Ansätze müssen angesichts der Frage einer Veränderung der ästhetischen Wahrnehmung im Sinne einer Abstraktionstendenz in die Analysen mit einbezogen werden und zwar gerade vor dem Hintergrund, dass eine technische Mediatisierung immer zwei Ebenen betrifft: Einerseits spielt sie sich auf der Ebene des Materiellen, der Apparate, ab und andererseits stellen sie immer auch einen semiotischen Prozess dar. Technisierung der medialen Umwelt als Extension (McLuhan) bzw. Exteriorisierung (A. Leroi-Gourhan) bedeutet immer zugleich Dekorporalisierung (als Übertragung körpergebundener Kompetenzen an technische Artefakte) wie auch die Transformation in ein semiotisches Universum (besonders wenn es sich um Informations- bzw. Kommunikationsmedien wie z. B. die Photographie handelt).

Der Prozess der Dekorporalisierung (und damit strictu sensu der tatsächlichen *„An-Aisthetisierung"*, wenn unter aisthesis die menschliche Wahrnehmung verstanden wird!) im Zuge der technischen Extensionen vollzieht sich entlang der fundamentalen Trias des *Wahrnehmens – Vorstellens* (Imagination, Intelligibilität) – *Darstellens* (symbolisches Ausdrucksverhalten aller Art).[7] Auf den ersten Blick wäre also die photographische Technik primär eine des (technischen) *Wahrnehmens* und des *Darstellens* – unter Ausblendung des Faktums des *Vorstellens*, da ein Photoapparat, so könnte man pointiert feststellen, sich ja nichts vorstellen kann (und die Vorstellungen des Photographen liegen dabei ja auf einer anderen Ebene!). Dennoch soll die weitere Argumentation hinsichtlich der signifikanten qualitativen Unterschiede zwischen der „psycho-physiologischen", also kognitiv-perzeptiven menschlichen Wahrnehmungsweise und dem technischen Wahrnehmungsmodus, wie ihn die Photographie manifestiert, von der These ausgehen, dass dem photographischen Bild in Wahrheit eine „Vorstellung", eine *Theorie* vorausgeht – eine Theorie, die die spezifische Repräsentationsform der sichtbaren Phänomene durch die Photographie zu legitimieren im Stande war. Dabei ist nicht die temporale, also historische Vorgängigkeit der Theorie entscheidend, sondern der Umstand, dass der optophysikalische Mechanismus der Photographie auf eine fertige Theorie der Optik und der Mechanik traf, die bereits Jahrhunderte vorher ausformuliert worden war (und der die Vorformen der „camera obscura" als technische Artefakte bereits „Pate" gestanden hatten). Unschwer ist hier der entscheidende Bezug zu erkennen, gemeint ist die Entwicklung der *rationalen Perspektivkonstruktion* durch die italienischen Renaissance-Maler, die sich aus den naturwissenschaftlichen Reflexionen der „perspettiva" (die ja zunächst die Optik bezeichnete) entwickelte.

Nicht umsonst wurde sie als „construzione legittima" bzw. „construzione artifizialis", also als gerechtfertigte, im naturphilosophischen Sinne als gültige Konstruktionsmethode des Visuellen angesehen. Sie als solche zu bezeichnen, setzte voraus, dass man eine bestimmte Theorie sowohl darüber hatte, wie die Welt „konstruiert" sei wie auch darüber, wie man sie korrekt darstellen konnte – nämlich durch eine dem Sein der Welt (in mathematischen Verhältnissen) analoge Konstruktionsmethode – also wieder „in mathematischen Verhältnissen"! Was dies im Einzelnen bedeutete, kann hier nur durch eine übersichtsartige Aufzählung der entscheidenden theoretischen Einflüsse, die schließlich zur geometrischen Planperspektive in der visuell-bildlichen Darstellung führte, dargelegt werden. Zu nennen wäre u. a.:

1) Die Tradition der Sehtheorien seit der Antike (Empfangs- und Sendetheorien, deren Überlieferung und Weiterentwicklung durch die arabisch-islamische Wissenschaftskultur erfolgte).[8]
2) Die Rolle der Philosophien R. Bacons, J. Peckhams und R. Grossetestes im 13. Jahrhundert sowie jene Vitelios zur Optik mit ihren empirisch-naturalistischen Tendenzen und ihrer Rolle in der Auseinandersetzung um die Vermittlung des Glaubens – ob diese weiterhin primär durch die Sprache oder auch durch „realistische" malerische Darstellungen erfolgen sollte – eine Frage, die ja die Entwicklung des Katholizismus und Protestantismus bis hin zur Kunstrichtung des Barock, der Bildbibeln etc. bestimmen sollte. Die Stellung Giottos mit ersten Ansätzen der Geometrie in der Malerei etc.
3) Die „Lichtmetaphysik" der Gotik, die wegbereitend für die Analogisierung von Licht bzw. optischen Phänomenen und der Geometrie war.
4) Der „empirische" Annäherungsversuch an die Planperspektive durch F. Brunelleschi mit Hilfe des Spiegels, der ja ein entscheidendes „Hilfs- bzw. Anschauungsinstrument" der Renaissance blieb.[9]
5) Die zunehmende Kenntnis der Euklidischen Geometrie und der Schriften Vitruvs als Grundlage der theoretischen Ausarbeitung der Perspektivkonstruktion durch L. B. Alberti und dessen (absichtliche oder unabsichtliche) Uminterpretation der griechischen „Winkelperspektivität" in eine geometrisch durchführbare Planperspektivität (Ausblendung des Problems der „Eurhythmie" und „Symmetrie", die Vitruv hierbei unterscheidet).[10] Nicolas Poussin unterschied in demselben Sinne die Begriffe „aspect" und „prospect", wobei Letzteres das Sehen durch Vernunft meint.
6) Die Deutung Gottes als Baumeister und „architectus", als Weltkonstrukteur mit Zirkel und Richtscheit und die daran anschließende Interpretation des Architekten als ein wenn auch zunächst nur „mimetisch"[11] vorgehender, aber die gleichen Prinzipien wie Gott verwendender „Demiurg".[12] Und die damit verbundene Wandlung der Vorstellungen der „imitatio" zum Vorstellungsfeld der „creatio", also des Schöpferischen.[13]
7) Der verstärkte Einfluss der platonischen (neuplatonischen) und pythagoräischen Philosophie, die vor allem die Idee verstärkte, die Mathematik sei die einzig sichere Methode des Erkennens. Auf ontologischer Ebene schien das „wahre Sein" in den „mathematischen Verhältnissen" gegeben zu sein. (Der späte Platon mit Anleihen bei Pythagoras!)
8) Die Metapher des „Buches der Natur", das spätestens seit Galilei nicht mehr in Worten geschrieben war sondern in geometrischen Figuren. Galilei schrieb: „Das Buch der Natur, das vor unseren Augen daliegt, das jedoch nur wenige zu entziffern und zu lesen vermögen, da es in Buchstaben, die von denen unseres Alphabets verschieden sind, in Dreiecken und Quadraten, in Kreisen und Kugeln, in Kegeln und Pyramiden verfasst und geschrieben ist." (Siderius nuntius) Damit vollzog sich eine Neucodierung der Natur – ihre Prinzipien, die auch diejenigen der Schöpfung sein mussten, standen nun nicht mehr „Wort für Wort" (wenn auch deutungsbedürftig) im Buch der Genesis sondern im Buch der Mathematik. Die revolutionäre und ketzerische Funktion Galileis lag vor allem darin, der Kirche und deren Vertretern die Kompetenz zu entziehen, die Schöpfung zu erkennen – sie beherrschten ja die Sprache der Mathematik (als jene der Natur) nicht!
9) Bereits vor Galilei hatten die Künstler den „Code" (um mit Vilém Flusser zu sprechen) gewechselt: Sie ersetzten den alphabetischen ebenfalls durch den numerischen Code. Bei Leonardo klingt dies etwa so: „Wer kein Mathematiker ist, der lese mich nicht." Oder: „Es gibt keine Sicherheit der Wissenschaft, wo nicht die Mathematik angewandt werden kann." L. B. Alberti führt in seine „Bücher über die Malerei" folgendermaßen ein: „So will ich, auf dass meine Rede an Klarheit gewinne, zuerst von den Mathematikern jene Sätze entlehnen, welche auf meinen Gegenstand Bezug haben." – Ars sine scientia nihil est.

   Und A. Dürer entnimmt seine Legitimation der Orientierung an der Geometrie der christlichen Überlieferung selbst: „Alles hast du wohlgeordnet nach Maß, Zahl und Gewicht", um seine „Underweysung der Messung" abzustützen.

   Was sich hier im Theoriengefüge des ausgehenden Mittelalters abspielte, kann nur dann annähernd eingeschätzt werden, wenn man auch die aus der historischen Perspektive der Nachkommenden verfälschende Sichtweise auf die damaligen Protagonisten als „Künstler" zurechtrückt. Vor allem Leonardo wollte nicht als Künstler gelten, denn die Malerei war damals bloßes Handwerk, sie gehörte zu den artes mechanicae, nicht zu den artes liberales. Allein schon aus diesen sozio-historischen Gegebenheiten sah er sich viel eher als „Wissenschaftler", d. h. er betrieb „Erkenntnistheorie" und Naturphilosophie – nicht Kunst im heutigen Sinne![14]
10) Ein entscheidender, aber paradox anmutender Faktor muss hier noch erwähnt werden, um das „Bild" wenigstens grosso modo zu vervollständigen: Das *„Absehen vom Sehen"*! Entgegen der vermeintlichen Erfahrungs-Orientierung der Renaissance und des damals entstehenden wissenschaftlichen Paradigmas, muss man die Ausrichtung auch des Empirischen an ma-

thematischer Berechenbarkeit betonen. Kein empirisches Faktum konnte anerkannt werden, wenn es nicht den Erfordernissen mathematischer Operationalität und damit theoretischer Ableitbarkeit genügte. So schrieb etwa Galilei über Kopernikus, „wie sehr er diesen bewundere, weil er (Kopernikus, E. F.) seinen Sinnen so große Gewalt angetan habe", um überhaupt seine heliozentrische Theorie formulieren zu können. Und tatsächlich: Für die menschliche Wahrnehmung geht die Sonne noch immer auf und unter und sie ist es, die sich scheinbar um die Erde bewegt – alle sinnliche Evidenz widerspricht im Grunde der heliozentrischen Theorie. Und Alberti schrieb: „Die Aufgabe des Auges beim Sehvorgang muss hier nicht betrachtet werden." (Alberti, Über Malerei). Svetlana Alpers fasst diese paradoxe Situation in ihrer Analyse der Zentralperspektive wie folgt zusammen: „Wie das Sehen funktioniert, d. h. die Bedeutung und die Natur des Auges, interessierte die Erfinder der Zentralperspektive nicht."[15]

Aus all diesen und weiteren hier unerwähnt gebliebenen Faktoren konstituiert sich letztlich die Genese und die de facto an-aisthetische Qualität des photographischen Ikons. Die photographische Bildtechnik folgt in Erbschaft des Theoriengebäudes der Renaissance und als Mechanisierung dieser Theorie der Differenzierung Vilém Flussers, der die ikonischen Repräsentationsformen folgendermaßen differenziert:

1) Bilder, die die Welt bedeuten. (bis zur Renaissance)
2) Bilder, die eine Theorie gegenüber der Welt bedeuten (seit der Renaissance)[16]

Damit einher geht die Abkehr vom leiblichen „Wahrnehmungsglauben", wie es der Phänomenologe Maurice Merleau-Ponty bezeichnet und wir leben in einer technischen Bilderwelt, die nichts mehr mit der menschlichen, also kognitiv-perzeptiven Wahrnehmungsweise, mit dem „lebendigen Subjekt"[17] zu tun hat: „Die erlebte Perspektive, diejenige unserer Wahrnehmung, ist nicht die geometrische oder photographische Perspektive."[18] Die technische, vor allem mathematisch-digitale Visualisierung ist keine neutrale Ausweitung der menschlichen Wahrnehmungsform sondern eine völlig andere Konstruktion des Sichtbaren. Die Immaterialisierung der Wahrnehmung im Sinne der ursprünglichen Bedeutung einer aisthesis materialis erfolgt in der technoiden Bilderwelt nicht nur durch die indirekte mediale Vermittlung der visuellen Phänomene sondern durch die radikale Negation der menschlichen aistheis.[19]

Ein pädagogischer Ansatz der ästhetischen Erziehung könnte in der Bewusstmachung dieser fundamentalen Differenz liegen, deren verborgene Geschichte uns gleichsam im täglichen Wahrnehmen als dessen Nicht-Wahrnehmung, also als selbstverständlicher Habitus, eingeprägt ist, aber eben verborgen bleibt.

1 In der Wissenschaftsgeschichte kam diese Vorstellung in der Konzeption einer „objektiven Methodologie" – entweder empiristisch oder rationalistisch oder empirio-kritizistisch – zum Ausdruck. Spätestens seit Descartes´ "De la methode" war ja die Idee prägend, dass es eine „richtige" Methode gäbe, die aufgrund ihrer Objektivität auch zu objektiven wissenschaftlichen Ergebnissen führen würde. Unausgesprochen vorausgesetzt wurde natürlich, dass es eine solche Methode prinzipiell geben müsse (z. B. das Denken bzw. die Rationalität Gottes) und dass diese auch für den Menschen formulierbar sei. Ohne diese unbeweisbaren Voraussetzungen stürzt dieses Kartenhaus der Legitimierung wissenschaftlicher Erkenntnisfähigkeit bedauerlicher Weise in sich zusammen und es eröffnet sich die Perspektive der Methoden- und Theorienvielfalt bzw. auch der Instrumenten- und Medien-Vielfalt. Mittlerweile führen ja theoretische Hypothesen zur gezielten Entwicklung der für eine allfällige Verifikation (Falsifikation) benötigten Instrumente (Medien) wie umgekehrt die (oft unerwarteten) Ergebnisse dieser Medien (Instrumente) eine theoretische Neu-Orientierung verlangen. Gerade in diesen Prozessen kommt die wechselseitige Bedingtheit von „Wissen" und „Medium" (Instrument) zum Ausdruck. Zur Problematik dieser Fragen aus kritischer Perspektive vgl. Paul Feyerabend: Wider den Methodenzwang, Frankfurt am Main 1976; Jean-François Lyotard: Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, hg. von Peter Engelmann, Graz – Wien 1986, sowie die daran anschließende, bis heute nicht beendete Diskussion.
2 Vgl. hierzu Paul Virilio: Die Sehmaschine, Berlin 1989.
3 Vgl. hier vor allem die „Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente, von Max Horkheimer und Th. W Adorno, Frankfurt am Main 2000 (erstmals 1947).
4 Interessanterweise taucht dieser Gedanke, dass selbst die menschlichen Wahrnehmungsorgane sich z. B. unter dem Einfluss technischer Entwicklungen verändern, bei Karl Marx auf, wird von ihm allerdings nicht weiter verfolgt, bis Walter Benjamin angesichts seiner Untersuchungen zur Photographie diesen Gedanken wieder aufgreift.
5 Vgl. Jean-François Lyotard mit anderen: Immaterialität und Postmoderne, Berlin 1985.
6 Jacques Derrida: Grammatologie, Frankfurt am Main 1988.
7 Die Einteilung dieser Trias darf nur theoretisch – quasi als Begriffsgerüst – in starrer Abgrenzung gesehen werden. Realiter sind diese einzelnen Ebenen natürlich in Korrelation und wechselseitigen Bedingtheiten zu konzipieren. Vor allem die Wahrnehmungspsychologie beweist ja, wie sehr Wahrnehmen ein perzeptiver und kognitiver Prozess ist und wie sehr Kognitionsmuster Wahrnehmungsformen vorausgehen. (Dazu vgl. vor allem die konstruktivistischen Wahrnehmungstheorien!) Schwieriger stellt sich dabei schon die Beziehung zwischen der Darstellungs- und Wahrnehmungsebene dar, also etwa die Frage, inwieweit *Darstellungsformen* historisch folgende *Wahrnehmungsformen* modifizieren – dies wird ja bereits durch H. Wölfflin innerhalb der Kunsttheorie thematisiert. Vgl. u. a. auch die Untersuchungen zu einer formalen Ästhetik bei Lambert Wiesing: Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik, Reinbek b. Hamburg 1997.
8 Vgl. David C. Lindberg: Auge und Licht im Mittelalter. Die Entwicklung der Optik von Alkindi bis Kepler, Frankfurt am Main 1987. Bereits weniger spezialisiert, aber in die Moderne übergreifend vgl. Thomas Kleinspehn: Der flüchtige Blick. Sehen und Identität in der Kultur der Neuzeit, Reinbek b. Hamburg 1989.
9 Das Phänomen des Spiegels darf nicht nur als technisches Mittel gesehen werden – obwohl die Machbarkeit gläserner Planspiegel für die damalige Zeit ein entscheidender technischer Fortschritt war. Liest man die Entität des Spiegels etwas metaphorisch, so könnte man kulturtheoretisch beinahe behaupten, dass seit damals die abendländische Kultur in ihr Spiegelstadium getreten ist – und dies mit verheerenden Folgen, denn „sieht" der Mensch die Welt nur durch bzw. in diesem Spiegel, so „sieht" er sich strictu sensu eigentlich nur selbst – will heißen, dass er die Welt nur gemäß seiner Theorie, die er über die Welt hat, erkennen kann. Dieser Zustand wurde von M. Heidegger derart interpretiert, dass „der Mensch nur mehr sich selbst begegne". W. Heisenberg war der Auffassung, derart begegne sich der Mensch überhaupt nicht mehr!
Daneben darf nicht vergessen werden, dass der Spiegel die Problematik des Echten und der Verfälschung, des prekären Verhältnisses von menschlichem Innen und äußerem Erscheinungsbild, also der Täuschungsmöglichkeit – für die damalige soziale und religiös-ethische Verfassung eine zentrale Frage – zuspitzte, ebenso wie der Spiegel ein Instrument der narzisstischen Orientierung (sozialtheoretisch des Egoismus, des Individualismus und der Eitelkeit) darstellt.
Erkenntnistheoretisch ist die Metapher des Spiegels die Instanz des Geistes, der die Natur eben als geistiges Spiegelbild erkennt. Vgl. Richard Rorty: Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie, Frankfurt am Main 1987.
10 Zur Diskussion dieser Problematik vgl. Erwin Panofsky: Die Perspektive als „symbolische Form", in: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft, hg. von Hariolf Oberer und Egon Verheyen, Berlin 1992.
11 Auf die platonische Mimesis-Konzeption und die darin enthaltene Kritik der Künste kann hier leider nicht eingegangen werden – obwohl in ihr der „Schlüssel" für die Problematik des Bildlichen verborgen ist. Provokant formuliert könnte man behaupten, dass wir seit der Renaissance, spätestens aber mit der Digitalisierung, wahre Platoniker sind. Die digitalen Medien legen allen unseren Wahrnehmungen den mathematischen Ideenhimmel zu Grunde!

12 Dazu den schönen Band von Hartmut Böhme: Natur und Subjekt, Frankfurt am Main 1988, vor allem den Aufsatz: Verdrängung und Erinnerung vormoderner Naturkonzepte. Zum Problem historischer Anschlüsse der Naturästhetik in der Moderne, S. 13 – 37.

13 Dazu neben vielen anderen Abhandlungen besonders Hans Blumenberg: „Nachahmung der Natur". Zur Vorgeschichte der Idee des schöpferischen Menschen, in: Ders.: Wirklichkeiten, in denen wir leben, Leipzig 1998, S. 55 – 103; Erwin Panofsky: Idea. Ein Beitrag zur Begriffsgeschichte der älteren Kunsttheorie, Berlin 1982.

14 Dazu lese man seine „Paragones" – Auszüge finden sich in Ralf Konersmann (Hg.): Kritik des Sehens, Leipzig 1997; Kapitel: Leonardo da Vinci: Malerei und Wissenschaft, 93 – 104; Hinsichtlich dieser erkenntnistheoretisch-wissenschaftlichen Ausrichtung vgl. auch die Analysen bei Elisabeth von Samsonow: Leben und Tod der Natur. Überlegungen zur Mechanik Leonardo da Vincis, in: Florian Rötzer (Hg.): Digitaler Schein. Ästhetik der elektronischen Medien, Frankfurt am Main 1991, S. 419 – 434, und den Beitrag von Reinhard Steiner: Malerei als Spekulation oder: Wie die Welt im Anschauen erkannt wird, in: Rötzer, ebenda, S. 435 – 452.

15 Vgl. Svetlana Alpers: Kunst als Beschreibung. Holländische Malerei des 17. Jahrhunderts, Köln 1998.

16 Vgl. Vilém Flusser: Die kodifizierte Welt, in: Ders.: Medienkultur, hg. von Stefan Bollmann, Frankfurt am Main 1997, 23.

17 Vgl. Paul Virilio: Die Sehmaschine, Berlin 1989.

18 Maurice Merleau-Ponty: Der Zweifel Cézannes, in: Gottfried Boehm (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994, S. 39 – 59, 45.

19 Leider kann im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes keine detaillierte Gegenüberstellung der anthropomorphen aisthesis und der technoiden geleistet werden. Grundlegend dafür sind allerdings die Arbeiten Ernst Cassirers: Philosophie der symbolischen Formen, 3 Bde, Darmstadt 1994 (bes. Band 1) sowie die darauf aufbauende Analyse Erwin Panofskys. Deren Ansätze wurden und werden durch die Wahrnehmungstheorien des 20. Jahrhunderts wie auch durch die konstruktivistischen Wahrnehmungstheorien bestätigt und verfeinert.

**Marc Fritzsche**

# Den Computer gegen den Strich bürsten: MuSe Computer[1]

„MuSe Computer" ist die Kurzform von „Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie", einem Projekt im Rahmen des deutschen BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter"[2].

## Absichten

In der Schule geht es nach Karl-Josef Pazzini darum, Situationen zu schaffen, die „die Wahrscheinlichkeit für kreatives Verhalten"[3] erhöhen. In der Lehrerfortbildung geht es darum, die dazu nötigen Qualifikationen zu ermitteln, und sie anschließend zu vermitteln. In der Praxis geht es wesentlich darum, dass das Künstlerische sich gegenüber dem Technischen behauptet.

## Merkmale

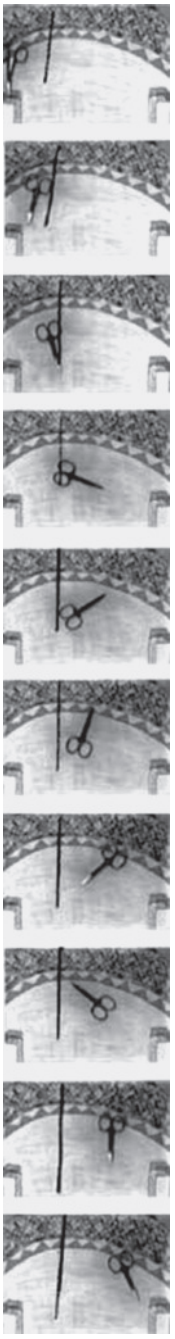
Eine Unterrichtsreihe in der 11. Klasse ging aus von einem kunstgeschichtlichen Rahmen, der einerseits das naturalistische „Große Rasenstück" von Albrecht Dürer aus dem Jahr 1503 umfasst und andererseits die Arbeit „Interactive Plant Growing" von Christa Sommerer und Laurent Mignonneau aus dem Jahr 1992. Diese Installation enthält eine Projektion mit einem computergenerierten Bild, das Pflanzen zeigte. Davor steht eine reale Pflanze. Wenn man diese Pflanze anfasst, wachsen in der Projektion dahinter Pflanzen. Das Wachstum ist umso schneller, je fester man die Pflanze anfasst.

Ausgehend von diesem Rahmen lautet die Aufgabe, sich mit Natur auseinanderzusetzen, sie zu erfassen, darzustellen, neu zu erfinden. Wir verfolgen die Arbeit von Konrad, der Kunst gewählt hat, um nicht an Musik teilnehmen zu müssen. In Hessen sind derzeit noch alle SchülerInnen der 11. Klasse gezwungen, genau eines dieser beiden Fächer auszuwählen. Viele sehen Musik als das größere und Kunst als das kleinere Übel und wählen Kunst.

„Konrad macht sich eher lustlos als motiviert an die Aufgabe. Motivsuche mit der Digitalkamera – Objektstudium. Dann Übungen zur nachahmenden Strukturzeichnung: mit dem Graphitstift und dem Radiergummi in lockerer Geste über das Papier. Das Ergebnis gefällt Konrad nicht, bestätigt ihm nur seine mangelnden Fertigkeiten beim Zeichnen. Meint er. Vertrauter ist ihm der Umgang mit dem PC. Also scannt er seinen Graphit-Versuch ein, um ihn mit einem Bildbearbeitungsprogramm zu glätten. Das Ergebnis druckt er aus, zufällig ist gerade ein Transparentpapier im Drucker. Überraschung über das Resultat. Auf seine Graphitzeichnung gelegt, ergibt sich ein ästhetisch interessantes Sandwich. Da sieht er bei Marlene, die ihr Foto gerade im Bildbearbeitungsprogramm betrachtet, einen interessanten Fehler: eine Farbverfremdung. Ja, so macht die Sache Spaß. Also nimmt Konrad sich noch einmal seine eingescannte Zeichnung vor und jagt sie ebenfalls durch dieses Werkzeug (‚Gradationskurve'). Seine Graphitzeichnung erblüht nun grün und blau und sieht ein wenig wie eine Farbstift-Zeichnung aus. Das meint der Kunsterzieher. Und gibt ihm den Tipp, dieses Ergebnis einmal auf einem groben Papier und nicht auf dem normalen Druckerpapier auszugeben. Gesagt, getan: auf Aquarellpapier sieht das gleich ganz anders aus. Aquarell - klingt nach Wasser. Also nimmt Konrad Pinsel, Schwamm und Wasser und rückt damit seinem Ausdruck auf Aquarellpapier zu Leibe, um ihm - wie er sagt - das ‚glatte Computerische' zu nehmen. Heraus kommt schließlich ein Mix, der ihn für dieses Stück Kunstunterricht gewonnen hat. Weil das Ergebnis mehr ist als ‚nur' gezeichnet, und weil es nicht ausschaut wie Computergrafik, was die anderen wohl von Konrad am ehesten erwartet hätten."[4]

An diesem Beispiel lassen sich fünf Merkmale der Arbeit von MuSe Computer zeigen:

1. Es geht um die Einbeziehung mehrerer Sinne – wie in jedem Kunstunterricht.
2. Fehler wie das unerwartete Transparentpapier im Drucker oder die Farbverfremdung der



Nachbarin lassen sich kreativ wenden.

3. Die Verbindung von analogen und digitalen Arbeitsweisen ist eines der wichtigen Grundprinzipien unserer Arbeit.

4. Stationenbetrieb ist sinnvoll. Es gibt immer mindestens eine Station, die analoges Arbeiten ermöglicht und mindestens eine, die digitales Arbeiten ermöglicht.

5. Der Unterricht basiert auf dem Werkstattgedanken[5]. Zu einer echten Kunstwerkstatt gehört der Computer heute unabdingbar dazu.

## Einsichten

Aus der Arbeit ergeben sich einige Einsichten[6].

1. Neue Medien sind nicht von vorneherein pädagogische Instrumente. Die Art, wie sie gedacht und gebaut sind, wie sie normalerweise genutzt werden, ist nicht optimal geeignet für Schule (und künstlerisches Arbeiten). Man muss sie ein bisschen zurechtbiegen, um sie pädagogisch einsetzen zu können. Man muss dazu auch den Respekt vor der „Kiste" ein wenig verlieren.
2. Mit den neuen Medien gehen neue Lernformen einher.
3. Kunstpraxis am Computer ist „eher weiblich". Mädchen haben es offenbar leichter, mit offenen Situationen umzugehen, in denen es nicht darum geht, nacheinander verschiedene Schritte abzuarbeiten, sondern den Computer „kreativ" einzusetzen.
4. Es braucht neue Raum- und Zeit-Settings. Letzteres hat auch mit dem höheren Aufwand beim Einsatz der Computertechnik zu tun. Eine solche Arbeit ist im 45-Minuten-Takt nicht zu realisieren.
5. Die Werkzeuge müssen an den Menschen angepasst werden, nicht umgekehrt.

Ich möchte Sie ermuntern, den Computer als ein gestaltbares Medium zu sehen. Wenn Sie einen Scanner als Bildquelle verwenden und beispielsweise eine Wand abscannen wollen, haben Sie ein Problem: Der Deckel ist im Weg. Er bildet mit der Scannerscheibe maximal einen Winkel von 95 Grad. Also muss er entfernt werden, dann können Sie den Scanner ähnlich wie in der Fotografie verwenden. Man muss die Angst vor der „Kiste" verlieren, der Computer muss vom Thron heruntergeholt werden. Die Frage ist: Wie kann ich das Gerät für meine Zwecke einsetzen, wie biege ich es so zurecht, dass es passt?

„Gegen den Strich bürsten" ist das Stichwort – also nicht so, wie man „Computer" ursprünglich denkt, wie die Computerhersteller oder Microsoft oder sonst wer es gedacht hat, sondern: mit dem Inhalt, den wir gerne hätten. Das bewirkt in unserem Konzept eine verstärkte Nutzung der Schnittstellen wie z. B. Scanner, Grafik-Tablett, Drucker und Beamer.

Je weniger kompliziert der Computer eingesetzt wird, desto einfacher wird es, an den künstlerischen Inhalt heranzukommen. Außerdem hat sich herausgestellt: Je mobiler, desto besser. Wenn Sie es schaffen, Notebooks zu bekommen mit einem Scanner und diese nach Bedarf an verschiedenen Stellen einsetzen können, ist das sehr praktisch – es geht aber auch anders. Oft genügt relativ alte Hard- und Software. Ältere, von Firmen oft verschenkte Rechner können zusammen mit einem von Microsoft kostenlos abgegebenen älteren Betriebssystem[7] verwendet werden. Die Grundausstattung an nötigen Programme bekommen Sie legal und kostenlos aus dem Internet. Ältere Versionen professioneller Programme können Sie oft sehr günstig erwerben. Dies führt immer wieder zu Entspannung bei den Schulen, mit denen wir zusammenarbeiten.

„Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne", heißt es bei Hermann Hesse. Sie können die Arbeit mit SchülerInnen oder LehrerInnen technisch beginnen, dann machen Sie einen technischen Unterricht – oder Sie müssen sich sehr anstrengen, bis Sie wieder auf die künstlerische Seite kommen.

Wenn wir das Thema „Selbstporträt" einführen, haben die TeilnehmerInnen schnell sehr viele Assoziationen. Viele Bilder erscheinen vor dem inneren Auge der Beteiligten. Wenn sie auf diese Art beginnen, arbeiten sie anders, kommen Sie zu anderen Ergebnissen, als wenn Sie technisch anfangen. Das Ziel ist, neurophysiologisch gesehen, mit der rechten Gehirnhälfte an die digitalen Werkzeuge zu gehen.

Man kann zwar immer versuchen, Dinge hinzubiegen, aber im Wesentlichen sind genügend Raum und Zeit unverzichtbar. Die Zeit kann zum Beispiel sein ein Werkstatt-Tag, sechs Schulstunden – oder noch besser eine Projektwoche.

Wenn es dann gelingt, den Inhalt vor die Technik zu bringen, kann dies künstlerische Arbeit ermöglichen. Schnell werden von KollegInnen Gegenargumente aufgefahren: „Die Arbeitsbelastung ist sehr groß. Wie soll ich da das ganze Neue noch schaffen? Auch die Stundentafel gibt das eigentlich gar nicht her. Mit den Lehrplänen passt das nicht zusammen, die sind sowieso gerade neu und man muss so viele Vorgaben erfüllen. Nach PISA[8] ist es mit der Kunst sowieso ganz schwierig." Ich schlage vor, all dies im Kopf zunächst aus dem Weg zu räumen und die Sache trotzdem anzugehen.

## Unterrichtsbeispiele[9]

Im Unterricht der 6. Klasse lautete unter dem Titel „Scherereien in der Manege" die Aufgabe, einen Zirkusauftritt als Animation darzustellen. Früher hat man das mit einer Super-8-Kamera mit Einzelbildschaltung gemacht. Hier handelt es sich um einen klassischen Legetrick mit moderner Technik, der sehr kostengünstig und relativ einfach realisiert werden kann.

Inhaltlich wurde zunächst am Thema „Auftritt im Zirkus" gearbeitet. Erst dann wurde die Technik erläutert: Die Manege wird auf ein Blatt

gemalt, das innen auf dem Scannerdeckel befestigt wird. Dadurch ist bei jedem Zuklappen die Manege an der gleichen Stelle. Auf der Glasscheibe können Akteure auftreten. Jedes Bild wird einzeln gescannt, dann werden die Akteure weitergerückt und es wird wieder gescannt. Das Programm setzt daraus einen Film zusammen. Dies können mittlerweile sehr viele, auch kostenlose Programme.

Das Ergebnis kann ein Film sein, in dem ein Hochseilartist auftritt, sich an ein Trapez schwingt, einen Salto macht und auf die zweite Plattform springt. Die Geschichte ist sehr einfach – aber die Augen der Kinder leuchten, wenn sie einen solchen Film hinbekommen haben. Die SchülerInnen produzieren den Film gemeinsam in Kleingruppen zu dritt oder zu viert.

Ein anderes Ergebnis zeigt eine Scherenfigur mit Bekleidung, die drei Bälle für eine Weile jongliert und dann fallen lässt. Dies sind etwa 30 Einzelbilder, die von den Beteiligten mit großem Spaß hergestellt werden. Hier ist es relativ leicht, den „Computerkram" im Hintergrund zu halten, ohne dass es ständig darum geht, sich auf die Technik einzustellen.

Etwas aufwendiger ist das Beispiel des „Schrottrobot". Er basiert auf der Auseinandersetzung mit Arbeiten von Jean Tinguely. Ausgehend von der Beschäftigung mit diesen Maschinen sowie der Absicht, Müll künstlerisch zu verwerten und der vagen Vorstellung, Text einmal anders darzustellen, ist in dieser Gruppe die Idee entstanden, einen alten Nadeldrucker umzufunktionieren.

Die SchülerInnen wollten das Hin und Her des Druckschlittens in eine andere Bewegung umsetzen. Sie haben eine Art Stabpuppe in Roboterform hergestellt und mit dem Schlitten verbunden. Durch einen Druckbefehl wird der Schrottrobot dazu gebracht, den Text gewissermaßen zu tanzen. Dazu hört man die synthetische Stimme einer Sprachausgabe. Wenn die Texte nicht mehr semantisch geordnet werden, sondern gezielt zur Ausgabe auf dem Schrottrobot beispielsweise als Buchstabenstakkato geschrieben werden, ergeben sich Parallelen zu Ernst Jandls Gedichten.

Beim Thema „Landschaft" verwenden wir in der 9. Klasse den Scanner als ein Gerät zur Nutzung des „Zufalls" für Bildmotive. Man kann beispielsweise zerknülltes Zeitungspapier auf einen Scanner legen, um eine Gebirgsdarstellung zu erreichen. Das gescannte Ergebnis wird ausgedruckt und anschließend mit analogen Verfahren bearbeitet, übermalt, überdruckt. Zwischenergebnisse werden weiterverwendet oder verworfen. Nach oft mehrmaligem Wechsel zwischen analogem und digitalem Arbeiten – ausdrucken, überarbeiten, wieder einscannen, im Rechner überarbeiten, wieder ausdrucken usw. – ist ein wesentlicher Lernschritt, festzustellen, dass man aufhören sollte.

Der Scanner kann als Bild gebendes Gerät eingesetzt werden, indem man beispielsweise das eigene Gesicht abscannt. Heutige Scanner haben nur noch eine Tiefenschärfe von etwa einem Zentimeter. Es handelt sich also um eine Art Kontaktabzug, bei dem das Gesicht möglichst während des gesamten Scans die Glasscheibe berühren sollte. Ein künstlerischer Bezugspunkt ist die Copy-Art. Die Scanzeile läuft in gut beherrschbarer Geschwindigkeit hinter der Scheibe entlang, sodass es bald gelingt, immer an der richtigen Stelle das Glas zu berühren. Die Ergebnisse sind zunächst eher erschreckend und abstoßend – so möchte kaum jemand aussehen.

Anknüpfungspunkte sind beispielsweise der Kubismus, wenn das stehende Bild eine Darstellung beider Gesichtshälften enthält, die dem menschlichen Auge normalerweise so nicht zugänglich ist.

Eigentlich bietet der Computer die Möglichkeit, Bilder vielfach auszudrucken, gewissermaßen nur Kopien (oder viele Originale) zu haben. Mit einem kleinen Kunstgriff, dem Einsatz der Druck-Taste am Scanner, können Sie einen direkten, einzigartigen Ausdruck ohne Zwischenspeicherung herstellen. Plötzlich haben Sie mit Hilfe des Computers ein einzigartiges Original hergestellt. Hier ist es praktisch, relativ schnelle Drucker im Einsatz zu haben. Wenn Sie in einer Klasse 25 oder 30 SchülerInnen haben, die etwas ausdrucken möchten, ist es gut, wenn der einzelne Ausdruck nur eine Minute dauert und nicht, wie bei den älteren Geräten, vier oder fünf.

Von einem Ausdruck können Sie bei Bedarf überflüssige Teile abreißen, um auf dem Rest beispielsweise mit Glasreiniger zu experimentieren. Dieser löst die Druckerfarbe an und läuft herunter, wenn Sie das Blatt senkrecht halten. Eine andere Möglichkeit ist die teilweise Zerstörung des Blattes oder seiner Oberfläche durch mechanische Einwirkung. Wichtig ist, dass das Druckergebnis zur weiteren Verwendung gedacht ist und nicht von vorneherein als Endergebnis. Wenn sich der eingeschlagene Weg vorläufig als Sackgasse erweist, kann die Entscheidung lauten, das Bild zu verwerfen.

## Fortbildung

Unterricht und Fortbildung unterscheiden sich nicht wesentlich. In der Fortbildung ziehen wir zusätzlich eine Reflektionsebene ein, gehen anders auf Vorerfahrungen ein, auch pädagogische.

Ein Workshop dauert meist sechs Stunden, weil erst eine solche Dauer es ermöglicht, in eine eigene kreative Tätigkeit hineinzukommen. Unser Wunsch ist, dass die TeilnehmerInnen mehrere Module besuchen. Diese sind unterschiedlich thematisch ausgerichtet und verbinden analoges und digitales Arbeiten. Eine Schulpartnerschaft ist dann möglich, wenn eine Kunst-Fachschaft beschließt, länger auf diese Art zu arbeiten und mehrere sechsstündige Workshops bucht.

Wir haben festgestellt, dass für eine Unterrichtswirksamkeit drei bis vier Fortbildungen nötig sind, weil sich die KollegInnen erst dann sicher genug fühlen, mit dem Gelernten in den Unterricht zu gehen. Bis sie bereit sind, als Multiplikatoren aufzutreten, rechnen wir etwa acht Workshops.

Spezifische Argumente von MuSe Computer sind:

- Der Computer ergänzt in unserer Arbeitsweise nur, er kommt zum Bisherigen dazu. Wichtig ist auch festzustellen, wofür Sie ihn *nicht* brauchen.
- Es ist wichtig, nicht nur zu konsumieren, sondern auch selbst zu produzieren.
- In den Fortbildungen probieren die Teilnehmenden selbst die Arbeitsweisen aus. Dadurch nehmen wir sehr viel Angst.

- Vorkenntnisse sind nicht nötig. Wir bauen jeweils auf den Vorerfahrungen auf, wie auch immer sie aussehen.

Wir setzen Inhalt vor Technik. Das heißt, wir bieten keinen „Grundkurs Photoshop" an, sondern wir arbeiten beispielsweise zum Thema „Selbstporträt", „Landschaft" usw. Wir fragen nach dem Bedarf und den Möglichkeiten der jeweiligen Institution und den persönlichen Interessen der Teilnehmenden. Wenn vor Ort keine Computer verfügbar sind, bringen wir anfangs die gesamte Hardware mit. Wenn die allerneueste Ausrüstung da ist, verwenden wir diese. Wir schauen auch auf den Lehrplan, aber die Passung ergibt sich beinahe automatisch.

Eine Fortbildung zum Thema „Selbstporträt" beispielsweise beginnt mit einer Einführung zu MuSe Computer. Dann sammeln wir die Vorerfahrungen ein, und zwar zunächst inhaltlich, dann technisch: „Was sind Ihre Vorerfahrungen mit Selbstporträt? Was sind Ihre technischen Vorerfahrungen?"

Es folgt eine inhaltliche Einführung zum Selbstporträt. Erst dann kommt die technische Einführung, abhängig von den jeweiligen Bedürfnissen. Danach beginnt das praktische Arbeiten. Abgeschlossen werden die Workshops mit dem Einsammeln der Erfahrungen und einer schriftlichen Evaluation.

## Erfahrungen

Unsere Erfahrungen mit der Arbeit in der Fortbildung zeigen, dass die Bedarfsorientierung sehr positiv aufgenommen wird. Schulleitungen sind oft interessiert, vor allem wenn wir die Verwendung der Neuen Medien betonen.

Informatik und Kunst passen oft nicht zusammen. Das hat auch mit den beteiligten Menschen zu tun. In der Regel sprechen Informatiker eine andere Sprache als Künstler. Man redet oft aneinander vorbei und weiß manchmal nicht, wovon.

Oft fehlt die nötige Ausstattung in der Kunsträumen. Informatikräume sind nur selten geeignet – wenn man überhaupt hineingelassen wird.

Eine Kollegin hat am Ende einer Fortbildung gesagt: „Ich habe endlich mal an mich gedacht und nicht an die Schüler!" Dies scheint zunächst vom Unterricht wegzuführen. Wenn es aber der Kollegin gelingt, diese Art zu arbeiten in den Unterricht zu transportieren, wenn also eine Schülerin sagt: „Ich habe endlich mal an mich gedacht und nicht an das, was die Lehrerin von mir will!" – dann hat sie viel gewonnen.

Aus der Evaluation wissen wir, dass zwei Drittel unserer Klientel weiblich sind. Wir bekommen erfreulicherweise durchschnittlich gute bis sehr gute Noten von unseren TeilnehmerInnen. Dies ist uns Ansporn und Verpflichtung, die Arbeit voranzutreiben – trotz regelmäßig wiederkehrender Bedrohungen der Existenz von MuSe Computer.

**Literatur**


*BDK e.V.:* Positionspapier „Digitale Medien und Kunstunterricht". In: BDK-Mitteilungen 3/ 2001, S. 42-45

*Boysen-Stern, Hans-Jürgen:* Ästhetische Erfahrungen mit dem Computer. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 577-582

*Boysen-Stern, Hans-Jürgen:* Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik. Dissertation, Leipzig 2006. http://www.uni-leipzig.de/studienart/forschung/doktoranden/dokumente/diss-boysen-stern.pdf und http://www.uni-leipzig.de/studienart/forschung/ doktoranden/dokumente/diss-boysen-stern-bilder.pdf (30.10.06)

*Boysen-Stern, Hans-Jürgen/ Laute, Günter (Hg.):* MuSe-Box. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 1993

*Boysen-Stern, Hans-Jürgen:* MuSe Computer. Multisensueller Kunstunterricht unter Einsatz der Computertechnologie. In: Kirschenmann, Johannes/ Wenrich, Rainer/ Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kopaed 2004, S. 429-435

Computer – sinnlich und kreativ. Ästhetische Zugangsweisen als Lernprinzip. Computer+Unterricht 55/2004

*Fritzsche, Marc:* Der Scanman: Kontaktabzüge der Realität. In: Kirschenmann, Johannes/ Schulz, Frank/ Sowa, Hubert: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 678-681

*Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (Hg.):* Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover: BDK 2001, S. 8-21

*Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.):* Computer im Kunstunterricht. Werkzeuge und Medien. Sekundarstufe. Donauwörth: Auer 2004

*Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg:* Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover: BDK 1998

Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. http://www.kubim.de (25.8.05)

MuSe Computer. http://netzspannung.org/learning/muse/ (25.8.05)

MuSe Computer. http://www.muse-computer.de (25.8.05)

MuSe-Forschung. http://www.muse-forschung.de (25.8.05)

*Pazzini, Karl-Josef:* Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 77. Bonn: BLK 1999. Auch unter http://www.kubim.de/down/heft77.pdf (25.8.05)

*Peez, Georg/ Schacht, Michael*: Computereinsatz im Kunstunterricht. Ergebnisse empirischer Bildungsforschung. In: BDK-Mitteilungen 4/2004, S. 16-20. Auch unter http://www.muse-forschung.de/texte/museergeb.htm (25.8.05)

Schnittstellen – Computer experimentell (mit CD-ROM). Kunst+Unterricht 262/2002

*Zentrum für Kulturforschung (Hg.):* Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Projekte – Praxis – Perspektiven. Bonn: ARCult Media 2003


1 Der vorliegende Text ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung des Vortrags bei der BÖKWE-Fachtagung „Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa", Graz 5.5.2006

2 Vgl. www.kubim.de (25.8.05)

3 Pazzini, Karl-Josef: Kulturelle Bildung im Medienzeitalter. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 77. Bonn: BLK 1999. Auch unter http://www.kubim.de/down/heft77.pdf (25.8.05)

4 Hans-Jürgen Boysen-Stern: Rasenstücke. In: Computer. Fachtypische Anwendungen im Kunstunterricht. Praxisbeispiele (BDK-Materialien 9). Beihefter zu BDK-Mitteilungen 1/2004, S. 27. Auch unter http://www.medien.bdk-online.info/crossmedia/rasenstueck.shtml (25.8.2005)

5 Zum Werkstattbegriff vgl. Kirchner, Constanze/ Peez, Georg: Kunstunterricht als Werkstatt. Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht. In: Dies. (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover: BDK 2001, S. 8-21 (hier besonders S. 10-12)

6 vgl. Peez, Georg/ Schacht, Michael: Zusammenfassung des Abschlussberichts innerhalb der wissenschaftlich begleitenden Evaluation des Modellprojekts „Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie" In: Boysen-Stern, Hans-Jürgen/ Laute, Günter (Hg.): MuSe-Box. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik 2003. Auch unter http://www.muse-forschung.de, Rubrik Forschungsergebnisse (25.8.05)

7 zzt. werden Windows 98 SE und Windows 2000 kostenlos an Bildungseinrichtungen abgegeben, wenn damit ältere Rechner ausgerüstet werden. Vgl. http://www.microsoft.com/education/freshstart/freshstart.asp (25.8.05)

8 Bisherige PISA-Studien blenden mangels operationalisierbarer Faktoren den Bereich der Ästhetischen Bildung völlig aus. Dies wird allerdings in der öffentlichen Diskussion praktisch nicht berücksichtigt: Hier geht es meist nur darum, möglichst schnell das Abschneiden der deutschern SchülerInnen in den untersuchten Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und Fremdsprachen zu verbessern.

9 vgl. Hans-Jürgen Boysen-Stern/ Günter Laute (Hg.): MuSe-Box. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut füRahmenvorgaben Pädagogik 1993. Auch unter http://www.muse-computer.de/ergebn/020.html (25.8.05)

Daniela Reimann

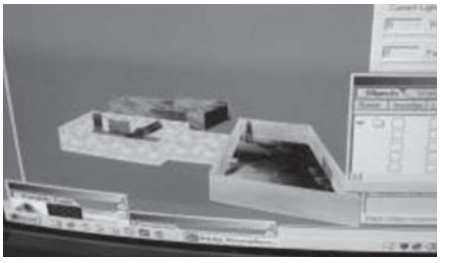
# Mixed Reality-Projekte in der Bildnerischen Erziehung – das Lernfeld Interaktive 3D-Welten und -Identitäten in der Lehrerfortbildung


## Abstrakt

Multimediale Träume und Computer-Spiele-Welten faszinieren nicht nur Kinder und Jugendliche. Das Forschungsprojekt MediaArtLab@School[1] reagiert auf die zunehmende Digitalisierung unserer Lebenswelt durch vernetzte, interaktive, robotische, mobile und ortsbezogene Medien. Es erforscht die sich zunehmend miteinander verbindenden Lernfelder interaktiver Medien – 3D-Welten und virtuelle Identitäten, robotische sowie mobile Systeme im Rahmen von Projekten an Schule und Hochschule. Die Forschungsbereiche werden im Begriff der Hypermedia- und Mixed Reality-Systeme gefasst und mit ästhetischer Projektarbeit im Fach Bildende Kunst zusammengeführt. Dabei wird eine Verbindung zwischen den technologischen Systemen, der Schule und der Lehrerausbildung hergestellt, um die interaktiven Medien und ihre spezifische Ästhetik in projektgebundenen Gestaltungsprozessen zu erforschen. Der Artikel sowie der in Graz durchgeführte Workshop beziehen sich auf den Bereich der virtuellen Welten und Identitäten, die den Begriff des Interaktionsraums sowie seine Verortung im und seine Erfassung durch das digitale Medium grundsätzlich beinhalten. Exemplarische Beispiele aktueller Medienkunst stellen den Ausgangspunkt für die Entwicklung von ästhetischen Projekten in Schule und Universität dar. Der Workshop wurde in Zusammenarbeit mit Karin Polanz, BRG Klusemannstraße in Graz-Webling und Katrin Proprentner, Kunstuniversität Linz, BRG Hamerling, Linz durchgeführt.


## Fachübergreifende Lehrerfortbildung mit interaktiven Medien im Workshop

In Teil 1 des Workshops wurde der Ansatz des BLK-Modellversuchs ArtDeCom (2001-2003) und seiner Fortsetzung im Forschungsprojekt MediaArtLab@School im Hochschul- und Wissenschaftsprogramm (2004-06) vorgestellt und anhand von Beispielen aus Unterricht und Hochschule (Universität Flensburg, UNESCO-Projektschule Flensburg, Kunstuniversität Linz) mittels Bild- und Videomaterial vorgestellt. Der kunst- und medienpädagogische Ansatz zielt nicht darauf ab, fertige multimediale Anwendungen zu verwenden, sondern darauf, projektorientierte Gestaltungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern sowie bei Studierenden in Gang zu bringen, in denen sie die digitalen Medien selbst gestalten, programmieren, konstruieren und reflektieren. Herkömmliche Entwurfsformen werden mit den Möglichkeiten des Computers ergänzt. Die Projektorientierung ermöglicht fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen zwischen Kunst, Informatik, Darstellendem Spiel u.a.m.

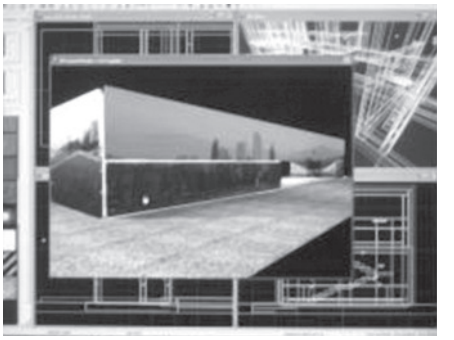


Entwicklung realer (li) und digitaler (re) Modelle

## Bildnerische Erziehung im Lernfeld der interaktiven Welten und Identitäten

Die digitalen Medien erweitern unsere Kommunikations- und Handlungsräume. An der Schnittstelle zwischen physischer Welt und digitalem Raum entstehen erweiterte Mixed Reality-Interaktionsräume sowie spezifische mediale Ausdrucksmöglichkeiten und neue Kunstgenres.

Virtuelle Identitäten, die als Stellvertreter in Computer-Spiele-Welten und -Communities dienen, heißen Avatare. Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Hindi (vgl. Reimann, u.a. 2003, p.9). Andere, dialogfähige Systeme wie die so genannten Embodied Conversational Agents werden im Kontext pädagogischer Prozesse erpobt (vgl. Casell, J., 2000). Die virtuellen Figuren stellen verkörperte Entitäten dar und ermöglichen die gestische Kommunikation mit anderen Identitäten in einem simulierten Raum



Screenshot Lentos Reverse, Kunstuniversität Linz

Verbindung klassischer und digitaler Entwurfstechniken

– im Computerspiel und in der Online-Community. Im Avatar bilden wir uns selbst als ein informatisches Modell, das die Verhaltensweisen der Figur unterstützt, im Datenraum ab oder erfinden uns neu. Diese spielerischen Gestaltungs- und Erfindungsprozesse im interaktiven Medium implizieren das *Modellieren von Verhalten*, das Teil des ästhetischen Prozesses ist. Die Teilnehmer des Workshops haben mit der Software Avatarlab interaktive Avataren entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrer konnten dabei unter Verwendung des eigenen Portraits einen interaktiven Repräsentanten für virtuelle Welten erstellen und im Browser erproben.

## Interaktive Medienkunst als Impulsgeber für kreative Gestaltungs- und Erkenntnisprozesse

Die zeitgenössische Medienkunst bewegt sich zwischen den Stühlen – zwischen Disziplinen, Themenfeldern und Handlungs- und Kommunikationsräumen.

Die Arbeiten der interaktiven Medienkunst, wie z. B. die Arbeiten von Sommerer und Minonneau, von der Performance-Gruppe Blast Theory (Mixed Reality-Games), Marcus Kirsch (Urban Eyes project) und Esther Pollack (mapping locative media art) u. a. spiegeln nicht nur die technologischen Entwicklungen, sondern reflektieren auch das jeweilige Medium – die Technologien im Bereich der interaktiven Systeme und virtuellen Welten und Games, der robotischen Spielzeuge und ortsbezogenen Medien. Sie beinhalten Anknüpfungspunkte für unterschiedlichste Disziplinen. Die in unserer Lernkultur künstlich getrennt angelegten Fachdisziplinen der Geistes- und Naturwissenschaften werden in ihr vereint. Die aktuelle Medienkunst beinhaltet ein mediendidaktisches Potenzial, das für interdisziplinäre Bildungsprozesse nutzbar gemacht werden kann (vgl. Reimann, D., 2006).

Aktuelle Arbeiten aus der Medienkunst werden Unterrichtsszenarien vorangestellt, in denen künstlerische Strategien im Feld der interaktiven Medien realisiert sind.

## Ausblick – Zukünftige Bildungsprozesse mit digitalen und anderen Medien

Die extremen Auswirkungen der technologischen Entwicklungen auf die Bereiche Arbeit, Bildung, Gestaltung, Umwelt, Gesundheit und die beruflichen Anforderungen neuer Qualifikationen können wir momentan nur erahnen. Die Ansätze von Künstlerinnen und Künstlern, die in interdisziplinären Projekten die Medientechnologien erproben und ihre Wirkungen und Nebenwirkungen auf Gesellschaft sowie die Medien selbst reflektieren, werden in diesem kunst- und mediendidaktischen Ansatz herangezogen, um kreative Bildungsprozesse im Hinblick auf die Gestaltung von Technologie im 21. Jahrhundert zu initiieren. Zukünftige Lehrerinnen sollen in die Lage versetzt werden, Prozesse der Konzeption, Reflexion, Wahrnehmung, Gestaltung und Programmierung digitaler und anderer Medien zu initiieren um zukünftige berufliche Handlungsfähigkeit und Gestaltungskompetenz bei ihren Schülerinnen und Schülern zu fördern.

**Literatur und Internetquellen:**


Altstatt, Rose (2000). Avatars and others, in: Avatars and others - Dan Graham, Lynn Hershman, Markus Huemer, Kristin Lucas, Victoria Vesna, Edith Russ Site for Media Art, Oldenburg, Edited by Altstatt, R., Frankfurt am Main: Revolver-Archiv für aktuelle Kunst

Cassel, Justine a.o. (eds. 2000): Embodied conversational agents, Massachusetts

Blast Theory: Das Mixed Reality-Spiel "Can you see me now?": http://www.canyouseemenow.co.uk/koln/de/intro.php

Debatty, Régine: An interview with Marcus Kirsch, auf ihrem Web log "We make money not art": http://www.we-make-money-not-art.com/archives/008005.php [10. Februar 2006]

Reimann, Daniela (2006 A): Ästhetisch-informatische Medienbildung mit Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Szenarien und Empfehlungen für Gestaltungsprozesse in Mixed Reality-Lernräumen. Oberhausen

Reimann, Daniela (2006 B): *Developing Interactive Environments for Play at School with Students of Arts Education,* in: Proceedings of the UNESCO World Conference on Arts Education, Building Creative Capacities for the 21st Century, New technologies, Lissabon, 6-9 March 2006

Reimann, Daniela (Hrsg., 2005): Web log Media Arts Education*:* http://daniela-reimann.de/media-arts-education

Reimann, D. Winkler, T., Herczeg, M., Höpel, I. (2003): Exploring the Computer as a Shapeable Medium by Designing Artefacts for Mixed Reality Environments in Interdisciplinary Education Processes, in: Proceedings of ED-MEDIA 2003, Honolulu, 2003

Sommerer, Ch.; Mignonneau, L. (eds., 1998) Art@Science, Wien, New York

Leopoldseder, H., Schöpf, C., Stocker, G. (2003): Cyberarts 2003, Ostfildern Ruit

Leopoldseder, H., Schöpf, C., Stocker, G. (2005): Cyberarts 2005, Ostfildern Ruit

Thiel, Thomas (2005): Recensies: Milchspuren, die lesbar werden. Interview mit Esther Polak: http://www.milkproject.net/press/pers4.html [24th April 06]

Web Site des HWP-Forschungsprojekts MediaArtLab@School: http://www.uni-flensburg.de/iaekb/kunst/MediaArtLab


1 Es wird im Hochschul- und Wissenschaftsprogramm des Bundes sowie des Landes Schleswig-Holstein von 2004-2006 gefördert. Kooperationspartner sind das IMIS der Universität Lübeck, Initiator der KiMM-Initiative Prof. Dr. rer. nat. Michael Herczeg sowie die UNESCO-Projektschule Flensburg.

Wolfgang Zacharias

# KOMMUNALE BILDUNGNETZE JUGEND – KULTUR – SCHULE
## Beispiel München: Kultur- und Schulservice KS:MUC

Künste, Kulturen, das „Ästhetische" in- und außerhalb der Schule, aktuell auch mit besonderem Bezug zu den Medien und vor allem neuen digitalen Kommunikations- und Ausdrucksformen braucht bildende Vermittlung. Nur: Dies leistet nach 2000 keine Institution, kein Fach, kein Berufsstand alleine: Es geht, vor allem post-Pisa um neue, erweiterte Formen der Vernetzung, um „ganzheitliche" Bildung. Davon handelt das Folgende mit dem Akzent „Vernetzung". Gerade auch in/aus einem erweitertem kunstpädagogischen Interesse und zugunsten der Vermittlung interdisziplinärer transformierender künstlerischer Strategien und Erfahrungsformen im „Raum des Möglichen".

Netzwerke sind elementare Handlungsformen in der gemeinsamen inhaltlichen Verständigung und Akzeptanz für das nachhaltige Wirken von Bildung. Netzwerke fördern nichthierarchische Austausch- und Kooperationsformen mit partnerschaftlichem Grundverständnis und dem gemeinsamen Interesse an Innovation und Zukunftsgestaltung.

## Der Rahmen: Kommunale Netzwerke als Motor nachhaltiger Bildungsentwicklung

Netzwerke verbinden bisher eher Unzusammenhängendes, Fremdes, flexibel und interessenbedingt, ohne Hierarchisierung und immer freiwillig entsprechend der Plausibilität von Synergien, Qualifizierungen und auf systematisch-professioneller wie individuell-persönlicher Basis gleichzeitig: Daraus entsteht ihre überzeugende Kraft und Dynamik jenseits von Macht- und Zwangsstrukturen – wenn sie denn funktionieren. Und seit „PISA", dem Veränderungs- und Kooperationsbedarf, dem Reformdruck nach dem Reformstau des Bildungswesens insgesamt mit dem Fokus einer anderen, neuen Schule sind Netzwerkstrategien wieder hochaktuell: Als Informations- und Handlungsplattformen, querschnittsorientiert und mit flachen Hierarchien: „Auf gleicher Augenhöhe" heißt ja das Schlagwort dazu.

„Netzwerken" hat kulturpädagogische und kommunale Traditionen seit dem Anfang der 90er Jahre (vgl. Liebich/ Mayerhofer/ Zacharias 1991, Honig/ Zacharias, 1993), z.B. in München.

Netzwerken ist schön, macht aber sehr viel Arbeit – möchte man leicht abgewandelt mit dem Münchner Komiker Karl Valentin sagen. »Kulturpädagogische Netzwerke« sind seit den 80er Jahren und im Gefolge der »Konjunktur des (Sozial- /Human-) Ökologischen«, ein Thema mit experimenteller Praxis. Remember: Der Sozialwissenschaftler Wolf Dieter Wendt beschrieb es mit Bezug auf Jugendkulturarbeit 1991 so:

„Netzwerke haben überall Konjunktur – angefangen mit den ›kleinen Netzen‹ in der Alternativbewegung und mit den Informationsnetzen, welche die Computertechnologie möglich gemacht hat. ›Netzwerken‹ (networking) bezeichnet längst eine Reihe von Tätigkeiten, die z.B. auf sozialem Gebiet in einem Gemeinwesen vorhandene Initiativen miteinander verknüpfen oder formelle Dienste mit informeller Selbsthilfe kombinieren." (in: Liebich /Mayrhofer/ Zacharias 1991, S.49)

Brigitte Schäfer (BKJ) präzisierte aus der Sicht kultureller Bildung damals:

*„Wenn Sinnzusammenhänge einzelner Lebensbereiche wieder deutlich gemacht werden sollen, in denen sich das Vertraute des eigenen Alltags mit dem Neuen, Unbekannten vermischen soll, dann setzt dies zwangsläufig die Zusammenarbeit aller an der Kinder- und Jugendarbeit Beteiligten voraus. Es setzt aber auch Kooperation mit Institutionen und Menschen voraus, die scheinbar zunächst mit außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit wenig zu tun haben: mit Schulen, mit Theatern, Museen, mit dem Grünflächenamt, Stadtplanungsamt, mit Künstlern, Handwerkern usw." (a.a.O. S.6)*

Die Initiative Kultur- und Schulservice München (KS:MUC) entstand 2003 / 2004 im Rahmen des seit 1990 aktiven „kommunalen Gesamt-Konzepts Kinder- und Jugendkulturarbeit" und des „Kommunalen Koordinationsforums Kinder- und Jugendkulturarbeit" (KoFo) in München. Dieses Netzwerk verbindet in offenen Foren Kultur – Jugend – Soziales und Schulpolitik in München (siehe Kommunales Koordinationsforum 1999). Weitere inzwischen erprobte und bewährte fachlich spezialisierte kommunale Netzwerke wie „Arbeitsgemeinschaft Spiellandschaft Stadt (www.spiellandschaftstadt.de), die mit dem Schwerpunkt „Spiel", „AG Inter@ktiv" (www.interaktiv-muc.de, seit 1995 mit dem Schwerpunkt Medienbildung) und dem kooperativen Modell „Die Jugendkunstschulen" (www.jugendkunstschule-muenchen.de, seit 2004 mit Schwerpunkt künstlerische Kurse und Projekte) sind auf der Basis „KoFo" entstanden. Es geht um „horizontale Querschnittsorientierung" im Horizont der „Kultur des Aufwachsens" und der nachhaltigen Entwicklung der Stadt als „Kulturlandschaft", „Spiellandschaft" und „Bildungslandschaft" – für alle und im vernetzten Verbund aller daran beteiligten Politik- Verwaltungs- und Praxisfelder im kommunalen Kontext: Als ganzheitlicher Ansatz. An entsprechenden Konzepten und Projektformen, vor allem in den Bereichen Kunst – Kultur – Spiel – Medien – Museums- und Umweltpädagogik, mobil und stationär, arbeiten wir in München bereits seit den 70er Jahren (vgl. Grüneisl/ Zacharias 2002, und www.spielkultur.de).

Zwei stichwortartige Begriffe treiben insbesondere auf der kommunalen Ebene das „Bildungsnetworking" an:

- Ganztagsbildung: Die zeitliche Dimension und Rhythmisierung von vielfältigen Bildungsangeboten in der Lebensumwelt, in der Stadt und im Verständnis pluraler Bildungsformen
- Bildungslandschaft: Die räumliche Dimension und Verortung von Bildungsangeboten gerade in der Perspektive „Die Schule öffnet sich" als „Haus des Lernens": „Mehr Kunst und Kultur rein in die Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen raus aus der Schule rein in authentische und kulturelle Orte und Ereignisse der Stadt": Umwelt als Lernraum.

Es gibt noch viel zu tun, diesbezüglich. Man kann es auch so nennen: Sehr dicke Bretter sind zu bohren, und es gilt, den hoffnungsvollen Blick eher auf jahrelange Entwicklungen im Wechsel der Kinder- und Pädagogen-Generationen zu richten im Prinzip „Eduvisionen", als auf einen schnellen Erfolg und Systemwechsel zu hoffen.

In diesem Rahmen hat sich der Kultur- und Schulservice München KS:MUC als spezialisiertes „Bildungsnetz" entwickelt, auch im Verbund und mit der Initiative des bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, des bayerischen Städtetags und der Stadt Nürnberg sowie dem bundesweiten Projekt „Kultur macht Schule – Netzwerk für Kooperationen" (www.kultur-macht-schule.de).

## Kultur- und Schulservice Kommunal: Einbettung und Kartographierung

Der KS:MUC versteht sich als regionales und kommunales Kooperationsmodell im „magischen Dreieck" Jugend/ Kultur/ Schule und mit dem Akzent „Bildung" und den Zielen „Ganztagsbildung", „kulturell- künstlerische Schlüsselkompetenzen" und „Schlüsselerlebnisse". Ein besonderes Ziel dabei ist auch der systematische Informationsaustausch Stadt/ Land/ Bund/ Europa, also kommunale, föderale, nationale und internationale Kooperation und Vernetzung zugunsten nachhaltiger Entwicklung. Dazu das folgende Schaubild:

## Die Kartografierung der Netzwerklandschaft: Jugend – Kultur – Schule

Vor dem Hintergrund langer und durchaus wechselvoller Bezugstraditionen Künstler und Kinder, Kulturen und Schulkultur, Sozial-/Jugendarbeit und Schulalltag mit dem Fokus „kulturell-künstlerische Bildung" stellt sich verstärkt, aber auch neu die Frage nach entsprechenden Kooperationszukünften bzw. deren strategischer Gestaltung. Es geht um verschiedene und miteinander verwobene Ebenen bzw. Handlungs- und Politikfelder:

### Die vertikalen Handlungs- und Politikfelder

- Einrichtungen vor Ort: Lebenswelten, Kultur-/Jugendorte bzw. -projekte, Schulen, zeiträumliche und personale Realitäten, auch die „Dritten Orte"
  *Die Projektion:* Größere Autonomie und Entscheidungschancen, personale Kontakte und funktionale Kontrakte
- **Kommunale Ebene:** Netzwerke, kooperative Infrastrukturen, Informationen und auch persönlicher Austausch im Rahmen aller beteiligten Akteure
  *Die Projektion:* Rahmenbedingungen, Gremien und Austauschforen schaffen, Projektbörsen und Fortbildungen organisieren, die kommunalen Zuständigkeiten erhöhen
- **Föderale Ebene:** Die Bildungs- und Kulturhoheiten der Länder, gesetzliche Rahmenbedingungen und Gestaltung der Praxis der Bildungsreform
  *Die Projektion*: Entscheidungen „nach unten" abgeben, Verschlankung der Vorgaben, Bereitstellung von Mitteln, Aus- und Weiterbildung von KünstlerInnen und LehrerInnen intensivieren und qualifizieren
- **Nationale Ebene:** Impulse setzen, Modelle ermöglichen, Standards formulieren und Vermittlung/Vertretung entsprechend internationaler Entwicklungen
  *Die Projektion:* Standards entwickeln, Reformen anstoßen, beispielhafte Modelle und internationalen Vergleich, Austausch fördern
- **Internationale Ebene:** Kultur und Bildung im weltweiten Maßstab, UN- und UNESCO-Kontexte, OECD und PISA, mediale, digitale Globalisierung sowie „nachhaltige Bildung" thematisieren und Ziele, Qualitäten mit weltweiter Gültigkeit formulieren
  *Die Projektion:* Vereinbarkeit/Unvereinbarkeit, Wirtschaftsinteressen und Kinderrechte, Bildung und nachhaltige Entwicklung neu beachten, Gewichtungen, Rechtsformen weltweit dafür sicherstellen und für die jeweils nationalen Ebenen verpflichtend, verbindlich machen.

### Die horizontalen Handlungs- und Politikfelder

- **Kunst- und Kulturpolitik** einschließlich „Medien" und deren Entwicklungsdynamik, bzw. entsprechenden Technologieinnovationen
  *Die Projektion:* Alle öffentliche Kunst- und Kulturförderung an Quoten für „kulturelle Bildung" binden, Räume, Personal, Fortbildungen bereitstellen und das Methodenrepertoire von Kunst- und Kulturvermittlung erweitern, professionalisieren und vermitteln
- **Schulpolitik und Ausbildung**, Professionalisierung mit einem auch arbeits- und berufsqualifizierenden Akzent, schulischen Reformbedarf realisieren: „Ganztag", „Lernkultur", „soziale interkulturelle Chancengerechtigkeit
  *Die Projektion:* Schulen Richtung Kunst, Kultur, Medien öffnen („Schulen ans kulturelle Netz") und neue kurzzeitig-ereignisorientierte sowie langzeitigkontinuierliche Kooperationen im Schulalltag, sowohl curricular-unterrichtlich systematisch wie auch fakultativ freiwillig verankern, mit Verfahrensregelungen (Qualitätsstandards und Kontrakte) wie auch Finanzierungen festschreiben, Elternengagement aufwerten und aktivieren, Übergänge

Kindertagesstätten/Schule sowie Schule/Ausbildung/Studium neu gestalten

- **Jugend- und Familienpolitik**, individuelles und identitätsstiftendes Lernen
  *Die Projektion:* selbstorganisierte und umweltbetonte Bildungsprozesse, Gestaltung von Bildungsbiographien aufwerten, Freiwilligkeit, Partizipation dabei auch im Rahmen Schule und bei Kunst-, Kultur- und Medienprojekten zulassen und öffnen, „Lernen von Anfang an und lebenslang" betonen und kommunal neu ordnen, miteinander verbinden
- **Sozialpolitik, das Problem milieubedingter Chancenungleichheit**
  *Die Projektion:* spezifische Angebote und Förderungen entsprechend sozialkulturellen Milieus und besonderen Lebensbedingungen, auch mit interkultureller Dimension. Dazu gilt es insbesondere, ästhetisches, kulturelles und künstlerisches Lernen mit externen Experten (z.B. Künstlern) zu realisieren als Teil des normalen Schulalltags wie auch als Angebote außerhalb, an dritten Orten in Absprache mit Schule, z.B. im „Ganztag", verstärkte Einbeziehung der Eltern.

Der Münchner Oberbürgermeister Christian Ude, seit 2005 auch Präsident des Deutschen Städtetags, schreibt zum Thema und zum Münchner Projekt:

*Bildung neu denken, neu verorten und neu organisieren: Dies ist nach wie vor ein Megathema und dies seit PISA auf allen Ebenen: Stadt, Land und Bund. Das Modell „Kultur- und Schulservice" sehe ich dabei als einen modellhaften Verbesserungsbeitrag, als kommunales Experiment neuer Bildungsallianzen und erweiterter*

*Bildungsangebote, vor allem mit Kunst, Kultur und Medien – für alle Kinder und Jugendlichen in der Stadt. (…) Gerade Künste, Kultur und Medien sind mögliche gemeinsame Schnittmengen im Focus Bildung von Kultur-, Schul- und Jugendpolitik. Wissen ist vermittelbar, Partizipation bietet sich an, Handlungsorientierung ist möglich und auch inhaltlich geboten. Das ist die Chance kultureller Bildung mit der Perspektive »neuer Lernkulturen« und einer ganzheitlich-ganztägig anregungsreichen „Kultur des Aufwachsens". Dies geschieht vor Ort, in den Städten und Stadtteilen. Für neue, innovative und kreative regionale Bildungsnetzwerke im Zusammenspiel von Kunst, Kultur, Jugendarbeit und Schule sowie von Lehrkräften, Kunst- und Kulturvermittlern, Künstlern und Eltern bietet sich die kommunale Ebene als die entscheidende Kooperationsplattform an.*

(Christian Ude, 2005. In: Liebich/ Marx/ Zacharias 2005, S. 8)

## Netzwerke: Vorteile und Nachteile

Netzwerkziele sind die Gestaltung zukunftsfähiger und offen-partizipativer Entwicklungsstrategien in allen Gesellschaftsbereichen und auf allen Ebenen: vor Ort, kommunal, regional, föderal, national, international und mit jeweils unterschiedlichen Interessen und Inhalten.

**Vorteile:** Netzwerke und Kooperationverbünde sind flexibler, schneller und meist auch demokratischer als hierarchische und hochgeregelte Organisationen und Institutionalisierungen bzw. marktorientierte kommerzielle Anbieter. Netzwerke unterstützen und entwickeln Innovationen und Qualifizierungen durch Motivation, Engagement und personale Energieinvestitionen. Sie vermitteln auf der Basis der gleichberechtigten Teilhabe vieler externprofessionelles wie intern-personales Wissen und Können.

Netzwerke orientieren sich an den Stärken aller Beteiligten und Partner, als Personen und Organisationen, Institutionen, indem sie diese flexibel und situativ bündeln und akkumulieren. Sie haben gemeinsam generierte und verhandelte Ziele und Visionen, und fördern dadurch Erfahrung, Ausbildung von Kreativität und Phantasie, vor allem dann in praktisch-realistischen Handlungs- und Umsetzungsverläufen. Dies erhöht die „Innovationsrate" und verringert Entwicklungsrisiken im Verlauf von exemplarischen und strukturellen Gestaltungen, z.B. in Sachen Kultur und Bildung, Kunst und Sozialem, dies miteinander verbindend in aktiven Wechselbeziehungen durch jeweils unmittelbar handelnde, verantwortliche Personen. Netzwerke haben ihren eigenen Charme, können richtig Spaß machen und auch neue soziale wie persönliche Kontakte erschließen.

**Nachteile:** Netzwerke sind noch keine automatische Lösung für, sind kein Rezept gegen gesellschaftliche Defizite und Fehlentwicklungen. Netzwerke garantieren Erfolg und Effizienz nicht automatisch und sozusagen „nach Plan", und für alle möglichen und nötigen Veränderungsaufgaben. Netzwerke sind nicht die Lösung für alles Mögliche, sie tragen nur dazu bei, sie verstärken und intensivieren Qualitäten und Innovationen, sie machen diese auch verträglich, kommunizierbar und zustimmungsfähig, entsprechend der Chance daran zu partizipieren, sie mitgestalten zu können.

Netzwerke sind schwierig zu steuern, haben keine externe und standardisierbare Organisations- und Verlaufslogik und können auch nicht „verordnet" werden: Dies ist der Preis von „bottom up"-Initiativen gegenüber „top down"-Vorgaben. Aktives Netzwerken ist ein anstrengendes Geschäft, es braucht aktive Netzwerker und Organisations- sowie Informations- und Überzeugungsaufwand in Permanenz.

Netzwerke und entsprechende Kooperationsprojekte stellen hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Sie haben das permanente Risiko zu versanden oder des Platzens der Initiative, z.B. bei Kontoversen und Konflikten. Bei abflauendem Interesse und Engagement bzw. beim Ausfall tragender Aktiver als Koordinatoren laufen sie schnell Gefahr, einfach zu verschwinden, sich wie von selbst aufzulösen.

Netzwerke haben in der Regel keine gesicherte Organisationsbasis und sind durchaus vergänglich und anfällig entsprechend „Scheitern". Engagierte, kritische und entwicklungsfördernde Netzwerke können zudem durchaus auch Widerstand, Aversionen und Behinderungen auslösen, etwa im formal-institutionellen Bereich, in jeweiliger Parteipolitik und vor allem in berufsständischen Organisationen und hierarchisch gegliederten, etablierten Strukturen. Netzwerke werden hier auch oft als Konkurrenz wahrgenommen und sind der Kritik fehlender Durchsetzungseffizienz ausgesetzt.

„Netzwerke" können auch sehr partiale und persönliche Interessen gegen öffentlich-allgemeine werthaltige Interessen vertreten. Dann spricht man aber besser von „Karriere-Seilschaften", „Filz" und „Kartellen", „Klüngel" oder extrem von „maffiosen Methoden". Es gilt also,

die beim Netzwerken entstehenden „Stärken zu stärken, die Schwächen zu schwächen" (Johannes Rau) und die Doppeldeutigkeit zu nutzen: Netzwerke bilden. Sie bilden sowohl die aktiven Akteure zugunsten erweiterter Kompetenzen wie auch die inhaltlich angezielten Strukturen und Felder zugunsten von Innovation. Aber sie sind kein Ersatz etablierter und verantwortlicher Politik, Verwaltung, Institutionen.

**Ein Fazit:** Netzwerke verbinden Unbekanntes, entgrenzen, irritieren, erfinden Neues, schaffen Formen, gestalten „Innovation", transformieren Vorhandenes. Das alles hat – mittelbar/unmittelbar auch mit der gesellschaftlichen Rolle und Relevanz von Kunst und Spiel, dem Experimentellen und Innovativen, dem Symbolischen und Exemplarischen zu tun – im Kontext von Bildung und Vermittlung, schulisch wie außerschulisch.

## KS:MUC-Steckbrief: Der „Kultur- und Schulservice München" versteht sich

- als themenfocussiertes kommunalen Netzwerk „Kultur und Schule" im Kontext des Kommunalen Koordinationsforum Schule / Kultur / Soziales (KoFo) – zusammen mit Münchner Einrichtungen und Einzelpersonen, Künstlern, LehrerInnen und KulturvermittlerInnen mit Engagement am Experiment „Kultur- und Schulservice München"
- entsprechend dem Interesse von Kinder- und Jugend(kultur)einrichtungen an Schulkooperationen auf „gleicher Augenhöhe" der Partner und Akteure aus Kunst / Kultur / Jugend / Familie / Sozialem / Schule, – zugunsten einer Qualifizierung der Stadt als „ganzheitliche Bildungslandschaft" in Kunst, Kultur und Medien eine immer wichtigere Rolle spielen,
- mit der Tendenz der Arbeit an der Kompatibilität / Komplementarität von vernetzten Vormittags- und Nachmittagsangeboten in und außerhalb des Ortes „Schule" mit Angeboten an „dritten Orten" in der ganzen Stadt
- im Experiment beispielhafter Kooperationsprojekte („best practice") zugunsten langfristiger kommunaler Agentur- bzw. Serviceleistungen ( z.B. durch Information, Fortbildung, Angebotsdateien, Foren und Börsen, Treffen u.a.), mit der Chance eines landesweit übertragbaren Modells für andere Kommunen,
- ohne einem Abbau z.B. des bisherigen Kunst- und Musikunterrichts Vorschub zu leisten – im Gegenteil: Mehr kulturelle Bildung für alle Kinder in allen Schulen,
- sowie dabei „kulturelle Bildung" sozial und interkulturell differenziert und in aller inhaltlich-ästhetischen Vielfalt zu ermöglichen, auch in der Spannung „formal – informell" und von „Sinne bis Cyber".

Inzwischen (2007) gibt es beispielsweise in Bayern vier kommunale Modelle dazu, weitere sind im Aufbau: KS:MUC (www.ks-muc.de), KS:NUE (www.ks-nue.de), KS:COB (www.ks-cob.de), KS:BAM (www.ks-bam.de), und KS: AUG (www.ks-aug.de).

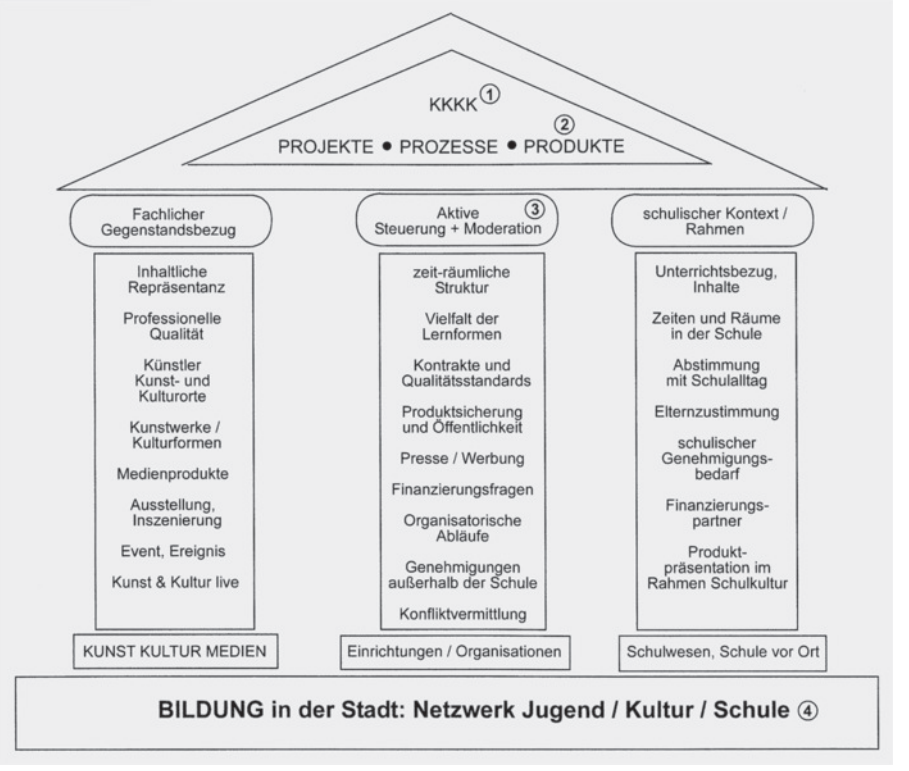
## Das Kooperativ – Kommunale Münchner „Drei – Säulen – Modell"

**1.** KKKK = Kommunal Kreativ Kooperativ Komplementär

**2.** Besonders gelungene und qualifizierte Projekte („best practice") sollen folgende nachweisbaren Verlaufselemente, bzw. Prozessqualitäten haben:
- Einbettung in schulische „Kernaufgaben": fachlichcurricularer Unterrichtsbezug
- Anteile freiwilligen und partizipativen Engagements der Kinder und Jugendlichen („Schüler") im Prinzip „Ganztag".
- Öffentliche Ergebnispräsentation: „Produkt", z.B. als Ausstellung, Aufführung, Werk, Medienproduktion, Veröffentlichung, Mitmachangebot, Internetauftritt u.a.

**3.** Das kann z.B. eine kulturpädagogische jugendkulturelle Einrichtung („Musikschule") oder die Abteilung eines Kulturorts (theater-, museumspädagogischer Dienst) oder ein freier Träger der Kinder- und Jugendkulturarbeit, eine Stadtteil-AG („Netzwerk"), ein kommunaler Service bzw. Agentur, ein gemeinnütziger Verein, eine spezifische Verwaltungsstelle o.a. sein.

**4.** Ein Kultur- und Schulservice, ein kommunales Koordinationsforum, ein kulturpädagogischer Dienst o.ä. als gesamtkommunale Koordinations- und Kooperationsplattform des „Bil-



dungsnetzes" fundamentiert und qualifiziert Verläufe und Standards der Projektpraxis und Strukturentwicklungen z.B. zwischen Fachlichkeit und Politik, einzelnen Sparten, Feldern, Fächern, Schultypen, einschließlich Informations- und politischer Lobbyarbeit.

## Kommunal Kreativ: Module und Elemente des Netzwerkens

*„Die Kommune – ebenfalls in ihrer besonderen Rolle in der Daseinsvorsorge des Menschen im Grundgesetz verankert – ist der entscheidende politische Ort, wo all dies umgesetzt werden muss, wobei die – auch finanziellen – Verantwortlichkeiten des Staates (Land und Bund) jeweils berücksichtigt werden müssen. Die Heranwachsenden haben ein Recht auf Spiel und Kunst, auf Bildung und auf ein Leben in eigener Verantwortung. Und dies nicht (nur), weil sie den zukünftigen Wirtschaftstandort Deutschland sichern sollen, sondern weil es zur Idee des neuzeitlichen Staates gehört, den Respekt vor dem Einzelnen, seine Menschenwürde also, vor jeder anderen Zielstellung im Vordergrund zu sehen. Und dies entscheidet sich – bei allem Respekt vor der Globalisierung – in erster Linie vor Ort. Die Stadt macht Schule! Es ist alles daran zu setzen, dass es eine gute Schule in einem Netzwerk vieler anderer Bildungs- und Kultureinrichtungen wird."*
(Max Fuchs in Liebich/ Marx/ Zacharias 2005, S. 11)

Dafür braucht es neue, kreative und praktikable Handlungsformen mit Engagement und Innovationsqualität. Im Rahmen „KS:MUC" München arbeiten wir aktuell mit und an folgenden Instrumenten und Praxismodulen zugunsten eines „KOOPERATIONSBAUKASTENS aktiven NETZWERKENS".

**1. Arbeitsstrukturen und Abläufe**
- Organisationsstelle/ Adresse/ Bürostruktur
- Sicherung der Auftragslage
- Arbeitskreistreffen an wechselnden Orten und zu unterschiedlichen Themen
- Fragebogen: Projekte und Best-Practice-Beispiele
- Jahres-Agenda: Treffen, Veranstaltungen u.a.
- Kontaktlehrertreffen
- Stadtteil-Arbeitskreise (Substrukturen)
- Fachspezifische Arbeitskreise (z.B. „TUSCH" = Theater & Schule)

**2. Information, Kommunikation und Öffentlichkeit**
- Mailinglisten und Versanddatei
- Pressedatei und Kontaktpflege
- Bestandsaufnahme: Projektebörse
- Homepage, Projektedatenbank
- Newsletter, aktuelle Mailings
- Prospekt(e), Postkarten
- Veröffentlichung(en), Projektsammlung, Handreichungen u.a.

**3. Kontaktpflege und Vermittlung**
- Treffen, Präsentationen, Beteiligung an einschlägigen Veranstaltungen
- Fort- und Weiterbildungen
- Fachtage, Seminare, Workshops
- Kontakt-/Infobörse, Forum (jährlich/zweijährig)
- Mobile (Wander-) Ausstellung, Infostand
- Öffentliche Veranstaltungsreihe: Kultur- und Bildungssalon

**4. Praxis und Projekte**
- Durchführung und Dokumentation von Modellprojekten
- Drei-Säulen-Modell
- Stadtteilprojektwochen: Schule & Kultur
- Ganzjahresvereinbarung/ -arrangement: Schule und freie Träger

**5. Weiterarbeit und Ausblick**
- Standards definieren: Qualitätsfragen und Kontraktformen
- Informationstransfer: Schnittstelle Stadt/ Land/ Bund/ Internationales
- Politikberatung und Verwaltungskommunikation
- (Kultur-) sparten- und einrichtungsspezifische Vernetzung und Entwicklungen

*(siehe dazu auch ausführlich: Marx/ Zacharias „Netzwerke bilden", München 2006, Bezug: Kultur- und Schulservice München, c/o PA/SPIELkultur e.V., Leopoldstr. 61, 80802 München, Tel. 089 / 260 92 08, Fax 089 / 26 85 75, Email: info@ks-muc.de)*

## „Netzwerke bilden": Durchaus eine künstlerische Strategie.

Neben den existierenden Institutionsformen, Ämtern und Behörden, aber auch den freien Trägerschaften wie kommerziellen Dienstleistern im Kultur-, Sozial- und Bildungsbereich, gilt es, flexible und bewegliche Organisationseinheiten zu schaffen: Netzwerke mit der Aufgabe, der Funktion von Kooperationsentwicklung quer zu den bestehenden, vielfach hoch geregelten und hierarchisierten Institutionen, die – trotz des gleichen räumlichen Rahmens wie Adressatenspektrums – oft wenig voneinander wissen bzw. mögliche Synergien nicht nutzen.

„Netzwerke bilden" hat eine zweifache Bedeutung:
- Wir **gestalten** bildungsorientierte Netzwerke, z.B. im organisatorischen Verbund von Jugend-/ Sozialarbeit, Früherziehung/ Betreuung, Schule und Ausbildung, Kunst, Kulturvermittlung, Medien: Wir bieten damit Kindern und Jugendlichen eine erweiterte Angebotspalette und auch neu qualifizierte Lernumgebungen, Lernkulturen in und außerhalb der Schule (Leitbild: Bildung und Kultur für alle).
- Wir **lernen** selbst dabei neue Felder und Arbeitsweisen, andere Professionen, Bildungsangebote kennen im aktiven gestaltenden Umgang miteinander, im praxisorientierten Interesse von Kooperation und der Entwicklung gemeinsamer Bildungslandschaften, hier und heute. Netzwerken ist auch eine kreative Lernform für alle Berufe und Handlungsfelder im Focus Bildung. Netzwerken bedeutet auch Chancen für Partizipation, der Teilhabe und Mitbestimmung. Es ist berufsqualifizierend und berufserweiternd (Leitbild: Selbstbildung und Professionalisierung in eigener Regie). *(aus: Netzwerke bilden, S. 5)*

## Resümee und Perspektive: Kommunales Netzwerken zugunsten kulturell – künstlerischer Bildung

„Networking" als Praxis braucht natürlich Organisation und eine Art kreativer, offener Syste-

matik. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass kommunales Netzwerken weniger mit technisch-logischen Prinzipien, sondern eher mit geradezu kreativ - gestaltenden Strategien gelingt, und vielleicht gerade deshalb die große Chance kulturell-künstlerischer Bildung ist: Als Brückenkonstruktion, als motivierende Moderation und praktische Vermittlung zwischen schulischen und anderen Bildungswelten. Es hat sich dabei bewährt – und wir sind mitten im Erfahrungs- und Evaluationsprozess – von verschiedenen Vernetzungsmodulen und Kooperationselementen auszugehen, die dann in der Summe, auch mit zunächst experimentell herauszufindender Effizienz erst das Netzwerk als Konstrukt und systematische Struktur ausmachen, beschreibbar an empirisch entwickelten Qualitäten, Standards, Wirkungen, Modellen und Projekten entsprechend neuen Kooperationserfahrungen.

Zeitaktualität und Zielprojektion ist klar und wird allüberall im Dickicht der Städte, im Dschungel der Länder und auf den Höhen des Bundes verhandelt: Neue Kooperationsformen und die Komplementarität/ Vernetzung von

– Kunst, Kultur, Medien, Umwelt: zugunsten von Wissen und Können, Schlüsselkompetenzen und Handlungspotentialen
– Schule, neue Schulprofile und Unterrichtsformen: Neue Lernkulturen Richtung »Ganztag« und Vielfalt der Bildungsformen
– Jugendkulturarbeit, Jugendhilfe, sozialer Arbeit: mit Bildungswerten und Subjektorientierung, Partizipationschancen und freiwilligem Engagement

Das gemeinsame Paradigma ist »Bildung« – in einem weiten und jeweils auch feldspezifisch eigenständig profiliertem Verständnis: Zugunsten von durchaus auch individuell erfolgreichen Bildungsbiographien der nachwachsenden Generation, der Kinder und Jugendlichen. »Bildung von Anfang an« sowie »lebenslang« sind dabei die neuen und expansiven zeitlichen Markierungen, verbunden mit der verstärkt zu akzeptierende Pluralität der Lernformen und Bildungsorte

## Operative Bildungsnetze zugunsten der Qualifizierung »Bildung in der Stadt«: Acht Kriterien mit K

**1. Kommunaler** Rahmen: Orientierung und rechlicht-politische Absicherung/Verantwortung sowie Vorgaben und Zuständigkeiten Stadt /Land/Bund präsent haben bzw. berücksichtigen: Eben die politischen Rahmenbedingungen bildender Praxis

**2. Komplexe** Ganzheitlichkeit: erweiterter Bildungsbegriff, Verortung in Zeit und Raum – alle Akteure an einem Tisch und aus den Feldern Soziales / Jugendhilfe / Kunst und Kultur /Schule und Ausbildung

**3. Konzeptionelle** Leitbilder und Basisvereinbarungen: Gerade querschnittsorientierte Netze brauchen konsensuale Fundamente, auch politisch gesichert und kommunikativ ausgehandelt

**4. Komplementäre** Lernfelder und Bildungsformen: Pluralität, Differenz, Artenreichtum, Angebotsorientierung als Qualität einer „Bildungslandschaft Stadt", auch je altersspezifisch, interkulturell und sozial angemessen bzw. ausdifferenziert

**5. Konvergente** Verläufe: Annäherung, Absprache, gemeinsame Planungen und Veranstaltungen, Richtung „Bildungsnetz" als permanentes kommunales Netzwerken, Wissen um unterschiedliche Profile, Auftragslagen, Rahmenbedingungen, Arbeitsformen

**6. Kooperatives** Selbstverständnis: Aufgabenteilung und Absprache, flache Hierarchien und geklärte, vereinbarte und verhandelte Zuständigkeiten, gemeinsame Schnittmengen und Projekte definieren und aktivieren („Kontrakt")

**7. Kreatives** Gestalten: flexible Strategien, experimentelle Verfahren und offene Steuerung mit Transparenz und möglichst partizipativer Teilhabe aller Betroffenen und Zuständigen

**8. Kommunikative** Kompetenz: Personale Absicherungen, intensive Informationsflüsse, Akzeptanzen und Respekt für jeweiligen „Eigensinn" und die Interessen, Verantwortlichkeiten, Machbarkeiten der beteiligten Partner und Akteure als Basis des konsensualen „Aushandelns"

Ausführliche Informationen über bundesweite Entwicklungen mit Akzent „Ganztägig lernen" sind im Rahmen ders Bundesmodellversuchs der Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ/ Remscheid): „Kultur macht Schule. Netzwerke für Kooperationen" zu erhalten: www.kultur-macht-schule.de

**Literaturhinweise:**


Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.): „Kulturelle Bildung und Ganztagsschule. Eine Ländessynopse", Remscheid 2006

Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung (Hg.): „Kultur macht Schule. Reflexionen - Positionen", Remscheid 2006

Grüneisl/ Zacharias (Hg.): „30 Jahre Spiel & Kultur in München", München 2002*

Honig, Chr. / Zacharias, W.: „Kulturpädagogisches Netzwerk", Expertise 4 Kinder und Jugendkulturarbeit in NRW, Unna 1993

Koordinationsforum Kinder- und Jugendkultur München: „Kommunales Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkultur", Fortschreibung 1997/1998, Stadtjugendamt/ Sozialreferat München 1999*

Liebich/ Mayrhofer/ Zacharias (Hg.): „Kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit im Aufwind?", München 1991*

Liebich/ Marx/ Zacharias (Hg.): „Bildung in der Stadt. Kommunal Kreativ Kommunal", München 2005*

Marx / Zachaharis (Hg.): „Netzwerke bilden. Praxisleitfaden und Handreichung für kommunale Bildungsnetzwerker", München 2006*


*Bezug: PA/ SPIELkultur e.V., Leopoldstr. 61, 80802 München, Fax 089.26 85 75, Email: spielkultur@pask.muc.kobis.de

Harald Schmutzhard

# Social Impact

Die Initiative Social Impact besteht seit 1997 und arbeitet an der Verknüpfung von Aktionsforschung und Kunst mit dem Ziel der Bearbeitung soziopolitischer Konfliktfelder. Sitz der Initiative ist Linz, gearbeitet wird in wechselnden interdisziplinären Projektteams.

Social Impact versteht sich als Vertreter der „new genre public art" und bekennt sich zur Mitverantwortung der Kunst gegenüber gesellschaftspolitischen Entwicklungen.

Social Impact beschäftigt sich primär mit gesellschaftlichen Reibungsflächen und den dahinter verborgenen soziopolitischen Konflikten. Die Arbeiten von Social Impact entstehen immer in Reaktion auf aktuelle gesellschaftliche und politische Entwicklungen und sind daher auch in deren Kontext zu betrachten. Die jüngsten Projekte thematisieren die räumlichen, sozialen und ökonomischen Handlungsrahmen von Randgruppen. Sie sind gekennzeichnet durch die Verantwortung gegenüber der Community, in und mit der interagiert wird.

Die Arbeitsschwerpunkte können in drei Bereiche gegliedert werden:

- Aufzeigende Projekte: Ein soziales Thema wird öffentlich gemacht, durch dieses Sichtbarmachen sollen auch Veränderungen herbeigeführt werden.
- Unterstützende Projekte: Bereits existierende Sozialprojekte werden unterstützt, entweder durch Aktionen die einer umfassenden Öffentlichkeitsarbeit dienen, oder durch das Aufbringen von finanziellen, materiellen oder ideellen Mitteln.
- Partizipative Projekte: Sie versuchen durch Zusammenarbeit und Mitwirkung Veränderungen und positive Effekte zu bewirken, sei es bei den Mitwirkenden oder/und ihrem Umfeld.

**Methodik:**
Die Arbeitsmethoden sind der Kunst und der Aktionsforschung entnommen, wobei der erste Schritt meist aus einer umfassenden Recherche der soziologischen Gegebenheiten besteht.

Auf dieser Analyse basierend erfolgt die Konzeption der weiteren Arbeitsschritte und die Auswahl jener Methoden, die für die jeweiligen Zielgruppen die höchste Nachhaltigkeit versprechen. Den Methoden der ästhetischen Operationalisierung sind prinzipiell keine Grenzen gesetzt, (Interventionen, Fotodokumentation, Archivierung, Kartographie, Video, Multimedia, Audioinstallation, ... etc.),

Das Kunstprojekt „Zur Situation illegaler ausländischer Putzfrauen" beinhaltete z.B. die Herausgabe und Verteilung eines mehrsprachigen „Überlebensratgebers" (Zugang zu ärztlicher Hilfe, Betreuungseinrichtungen, Schutz vor Mädchenhändlern, ...), das Projekt „Dead House Walking" stützte sich auf die Anfertigung von Erinnerungsfotos für die BewohnerInnen und der Errichtung einer Kommunikationsbörse, um eine besseren Durchsetzung der Interessen der BewohnerInnen gegenüber den Hauseigentümern zu ermöglichen.

Dem Aspekt der Vermittlung wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Dem Konzept der „expansive audience" entsprechend versucht Social Impact immer, mit den drei zu unterscheidenden Publikumsgruppen zu kommunizieren: den Mitwirkenden, dem Laufpublikum – das mehr oder weniger zufällig mit dem Kunstwerk oder Kunstprozess in Berührung kommt – und drittens der Kunstszene selbst.

Egal ob das Projekt temporär oder permanent konzipiert ist, der Prozess der Konstituierung des Projektes ist genauso wichtig wie seine visuelle und physische Manifestation. Dem Grundsatz der Nachhaltigkeit entsprechend hat das Gestalten von sozialen Prozessen Priorität vor der Produktion ästhetischer Produkte. Künstlerische Werke wie Installationen, Videos, Fotografien u.ä. sind ein erwünschtes „Nebenprodukt" der Projekte. Sie begründen sich aber immer in einem projektimmanenten Nutzen.

**Neuere Projekte:**

**common (RE)source center for social change**
Zur Etablierung von Gegenöffentlichkeiten durch soziale Praxen wird ein Open Cultural Content Management Systems zum Wissenstransfer im Bereich intervenierender und partizipativer Kunstpraxen entwickelt.

**Austria. Waits for You!**
Österreich 05/04 - in progress
Die Agentur „no_milk///no_honey" unterstützt mit seiner Informationskampagne das Innenministerium in seinen Versuchen, potentielle Flüchtlinge von der Flucht nach Österreich abzuhalten. Als Transportmedium dient eine Sommerkollektion, die alle für den Urlaub am Strand notwendigen Accessoires umfasst: T-Shirts, Luftmatratze, Frisbee, ....

**http://homepage.waere.net**
Entwicklung eines redaktionell betreubaren, individuell layoutierbaren Homepagemoduls zur kostenfreien Nutzung durch Linzer Kunst- und Kulturinitiativen. Im Kunst- und Kulturbetrieb ist die eigene Homepage inzwischen ein Basismedium. Es ist für jede Künstlerin, jeden Künstler oder jede KünstlerInnengruppe unumgänglich, sich mit diesem Thema auseinander zu setzen – was nicht nur inhaltliche sondern teils auch hohe finanzielle Anforderungen mit sich bringt.

1997 wurde das Kunstprojekt **Social Impact** von Hans Heis und Harald Schmutzhard gegründet. Frühjahr 2000 zog sich Hans Heis aus privaten Gründen vom Projekt zurück. Seit diesem Zeitpunkt wird Social Impact hauptverantwortlich von Harald Schmutzhard in Zusammenarbeit mit wechselnden PartnerInnen weitergeführt. Agiert wird oftmals in wechselnden interdisziplinären Teams unter Einbeziehung von ExpertInnen aus den Bereichen Soziologie, Gemeinwesenarbeit, Architektur, Netzwerkplanung, Prozessentwicklung, u.a.

**http://www.social-impact.at**

Karin Tschavgova

# Raum spüren – (be)greifen – bauen

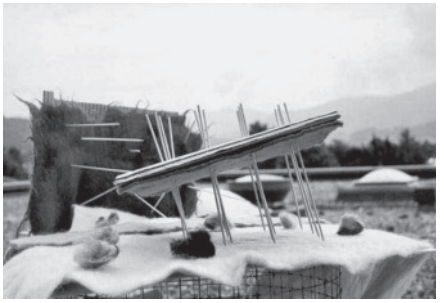
Ein Programm zur Architekturvermittlung
für SchülerInnen aller Altersstufen

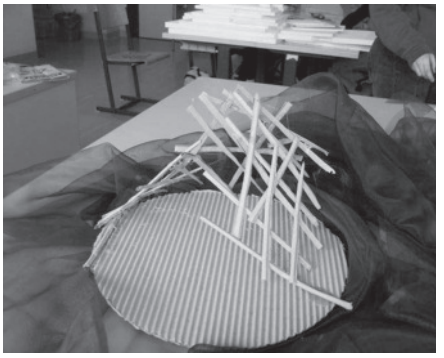
Das **ZIVILTECHNIKER-FORUM** ist ein von der Kammer der Architekten und Ingenieurkonsulenten für Steiermark und Kärnten ins Leben gerufener Verein, der sich neben der Aus- und Weiterbildung und Berufsförderung vor allem der Öffentlichkeitsarbeit für den Berufsstand der Ziviltechniker verpflichtet hat.

Architektur prägt in entscheidendem Maß unsere Lebenswelt, denn Mensch und Raum sind unauflösbar miteinander verknüpft und jeder Mensch ist täglich – bewusst oder unbewusst – mit Architektur konfrontiert. **In Finnland sagt ein geflügeltes Wort: Der Raum ist der dritte Lehrer (nach dem Mitschüler als zweiter Lehrer).**

Aus diesem Grund hat sich das ZT-Forum entschlossen, einen Schwerpunkt in der Vermittlung von Architektur in Schulen zu setzen und Kinder und Jugendliche für unterschiedliche Qualitäten von Raum und gebauter Umwelt zu sensibilisieren, sie aufmerksam schauen zu lehren und ihre kritische Wahrnehmung zu schulen. Ein wesentlicher Teil des Budgets für Öffentlichkeitsarbeit wird daher jedes Jahr nach Beschluss des Vorstands für Projekte der schulischen Architekturvermittlung freigegeben.

Bereits 1997 wurde begonnen, unter dem Titel **„Der Architekt kommt an die Schule"** Projekte zu fördern (in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturservice, heute Austria KulturKontakt), in welchen ArchitektInnen den Raum zum vielfältigen Thema machen. Hiezu wurden sogenannte Dialogveranstaltungen durchgeführt und im Zuge eines praxisnahen Projektunterrichts architektonische Grundbegriffe thematisiert und Fragen des Bauens und Wohnens in Form eines lebendigen Dialogs, oft ergänzt durch eine einfache Entwurfsaufgabe, erläutert.





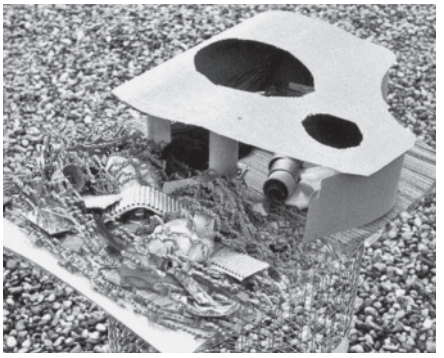


Abb. 1, 2, 3: BG & BRG St. Veit an der Glan, 2004

Alle in der Vermittlungsarbeit tätigen ArchitektInnen wurden regelmäßig zu einem Informationsaustausch eingeladen, ebenso berichteten die Salzburger Architekten Thomas Forsthuber und Christian Schmirl von ihrem Modell prozesshafter Architekturvermittlung im Rahmen eines Seminars und stellten die in der 1999 vom Berufsverband der Österreichischen Kunst- und Werkerzieher herausgegebenen Broschüre „Raum: Denken, Fühlen, Bauen" dokumentierten Projekte näher vor. Auch aus der Förderung der von Austria KulturKontakt initiierten Projektreihe „RaumGestalten" seit 2001 resultierten viele neue Projektideen und -ansätze für die kontinuierliche Arbeit in der Steiermark und in Kärnten.

2001 war das Ergebnis von Erfahrungsaustausch und interner Evaluierung der meist von Architektinnen in Zusammenarbeit mit LehrerInnen individuell erdachten steirischen Projekte, dass acht Module als altersgerechte Projektgrundlagen erarbeitet wurden, um größere inhaltliche Verdichtung, thematische Schwerpunktsetzung und altersgerechte Durchführung der Projekte zu erreichen.

Im Folder **„Architektur mit allen Sinnen"**, der 2002 an alle steirischen Schulen ausgesandt wurde, waren nunmehr neben Dialogveranstaltungen vor allem auch Architekturführungen / Exkursionen sowie Blocklehrveranstaltungen / Semesterprojekte und Projektwochen angeboten, welche über einen Zeitraum von 4 bis max. 25 Stunden von einem/r Architekten/in fachlich begleitet wurden. Diese längeren Lehrveranstaltungen ermöglichen es, ein architektonisches Thema umfassend zu behandeln. Projekte sollen prozesshaft entstehen, nach Recherche und Analyse wurden Gestaltungsideen zeichnerisch festgehalten und/oder am Modell dargestellt.

Den Projektabschluss bildete auch hier eine öffentliche Präsentation der Arbeit (Ausstellung, Internet etc.) , um die SchülerInnen zusätzlich zu motivieren. Nachdem Graz 2003 Europas Kulturhauptstadt war, lag es nahe, auch den Schulen der Steiermark die neuen Bauten der Kulturhauptstadt näher zu bringen: im Folder **„Graz 2003 – Kulturhauptstadt hautnah erleben/Architekturführungen für Schulklassen"** wurden den Schulen und SchülerInnen Exkursionen im Zeitausmaß zwischen 2 und 4 Stunden auf Musterrouten angeboten. Die Nachfrage der steirischen Schulen war enorm, an manchen Tagen wollten bis zu 10 Schulklassen die Architektur der Kulturhauptstadt hautnah erleben.

Folder1: Coversujets des Folders
„RAUM spüren – (be)greifen – bauen"

Folder2: Coversujets des Folders
„RAUM spüren – (be)greifen – bauen"

## „RAUM spüren – (be)greifen – bauen"

das aktuelle Angebot zur schulischen Architekturvermittlung modifizierte und verfeinerte vorangehende, um ihre Nachhaltigkeit zu gewährleisten. In acht inhaltlich differenzierten Modulen in einer Länge von 4 bis 15 Schulstunden bietet das ZT-Forum über die Vermittlung eines/r Architekten/in an, Raumwahrnehmung sinnlich und haptisch erleben zu lernen.

So wird der Raum im Modul **„Raumwerkstatt"** beispielsweise kriechend erschlossen, im Dunkeln ertastet, mit allen Sinnen erfasst. In 2 x 2 Stunden wird den Kindern der 1.-4.Schulstufe „Raum" über An-greifen, Be-nennen, Vor-stellen, Dar-stellen und Bauen vermittelt. Unterschiedliche Materialien und Werkstoffe lösen verschiedene Gefühle aus, die in ihrem Gesamteindruck mittels Sprache und „inneren" Bildern beschrieben werden. Im Bauen eines eigenen Raumes („Winzigraum") wird ein individueller, symbolischer Raum („Wohlfühlraum") geschaffen.

Im Modul **„Vom Raumerlebnis zum Erlebnisraum"** nähern sich die SchülerInnen der 4.-10. Schulstufe dem Thema Raum über drei Zugangsebenen: der sprachlichen, der zeichnerischen und der haptisch-sensitiven. Es wird untersucht, wie Raumproportionen auf unseren Körper wirken, erspürt, ob wir einen Bewegungsimpuls erfahren (Zentrum, Richtung, unbestimmt). Mit Licht wird die Raumwirkung verändert und untersucht, wie sich dies auf die Grenzen des Raumes und auf die Bewegung im Raum auswirkt. Wahrnehmen, Erfahren und Spüren von Bewegungs-, Licht- und Akustikraum wird erlebbar und mündet in die gemeinsame Gestaltung eines Erlebnisraumes mit einfachen vorgegeben Materialien. Eine abschließende Präsentation, Diskussion und Dokumentation der Ergebnisse bildet den Abschluss.

Beim Modul **„Gut platziert!"** (8.-12.Schulstufe) wird mit Hilfe von Fragekärtchen ein städtischer oder Ortsplatz untersucht. In Form eines Frage-Antwort-Spiels mit den Schülern werden platzbildende Elemente ausgemacht. Höhen, Größenverhältnisse und Entfernungen werden eingeschätzt, Bewegungsabläufe und Funktionen analysiert, Oberflächen und Materialien bewertet. Es wird geschaut, gelauscht und gerochen. Qualitäten und Schwächen des öffentlichen Raumes werden unmittelbar und sinnlich erkannt.

Modul **„Wir träumen ein Haus"** (1.- 6. Schulstufe) Raum machen heißt hier, gewohnte Denkwege zu verlassen – Raum leeren –, um neue Zugänge zur Raumvorstellung entwickeln zu können – Raum bauen. Ausgehend davon, Ideen zum eigenen Traumhaus schriftlich oder zeichnerisch zu artikulieren, sollen die Vorstellungen der SchülerInnen vom Wohnen und der (oftmals konventionelle) Begriff von Raum reflektiert und diskutiert werden, in weiterer Folge durch die Bild-Präsentation von gebauten Beispielen in hoher architektonischer Qualität erweitert und letztlich durch die intensive Beschäftigung mit der Frage „Was ist Raum und kann Raum leisten?" geistiger Freiraum geschaffen werden. Als Resümee der Erfahrung aus der vorangegangenen Beschäftigung mit Raum – sozusagen mit dem „Hintergrundwissen" aus den letzten Stunden – sollen neuerlich Räume „erträumt" werden, anders als zu Beginn des Projekts jedoch nun mit einem erweiterten Verständnis von Raum. Der Begriff des Wohnens soll sich von konkreten, oft klischeehaften Vorstellungen vom Haus lösen und durch Artikulation von Raumqualitäten neu entwickelt werden.

Abb.4: Volksschule Graz-Neufeld, 2006

Das Modul **„Geschultes Sehen"** ist für Jugendliche von der 4. bis zur 12. Schulstufe geeignet. Es besteht aus einer 1-2-stündigen

Karin Tschavgova (in der ersten Reihe links: Staatssekretär Franz Morak) bei der Präsentation der Projektreihe „Raum-Gestalten", Sept. 2006 in Salzburg

Vor- oder Nachbereitung in der Schule und einer halbtägigen (2-4 Schulstunden) Exkursion zu 3 - 4 ausgesuchten Beispielen zeitgenössischer Architektur, die exemplarisch städtebauliche und architektonische Gesamtlösungen und wesentliche gestaltprägende Elemente der Architektur aufzeigen. Man nähert sich den Themen Architektur, Städtebau und Raumordnung über zwei Zugangsebenen: der visuellen und in zweiter Linie der sprachlichen Ebene. Bewusstes Wahrnehmen und Erfahren soll die Fähigkeit zur Analyse und zur eigenständigen differenzierten Urteilskraft stärken. Kurzfristiges Ziel ist, das Schauen und Sehen zu schulen und den Blick zu schärfen für architektonische Themen und unterschiedliche Lösungen. Langfristiges Ziel soll sein, durch bewusstes Sehen und Wahrnehmen analytische Kompetenz zu erlangen und zu lernen, Qualitäten zu erkennen.

## Organisatorischer Ablauf eines Moduls

Die Module „RAUM spüren – (be)greifen – bauen" stellen eine evaluierte Auswahl aus „Raum-Gestalten" sowie einzelnen in der Steiermark und in Kärnten durchgeführten Projekten dar, aus welchen die Schulen frei wählen können. Eine vollständige Beschreibung der einzelnen Module ist beim ZT-Forum anzufordern, vereinzelt können auch individuell erarbeitete Projektvorschläge eingereicht werrden. Das ZT-Forum freut sich auch über weitere spannende Projekte!

Ein Lehrer oder ein Team aus Lehrer und Architekt gemeinsam suchen im ZT-Forum um die Durchführung eines Moduls für eine bestimmte Klasse in einem vorgegebenem Zeitraum an. Notwendige Vorbereitungen und genauere Modalitäten wie der gewählte Ort für das Vermittlungsprojekt (Schule oder fallweise Kunsthaus Graz, Kindermuseum frida&fred oder TaO, Theater am Ortweinplatz) und der Zeitpunkt werden zwischen Lehrer und Architekten oder zwischen Lehrer und vom ZT-Forum vermittelten Architekten abgesprochen. Bei Austria KulturKontakt wird um eine Kostenbeteiligung angesucht.

Eine Periode der erhöhten Nachfrage von Architekturvermittlungsprojekten machte es für das ZT-Forum 2005 leider notwendig, den Schulen bzw. SchülerInnen eine nach der Dauer der Module gestaffelte Kostenbeteiligung in Rechnung zu stellen, deren Höhe bei einer geschätzten Klassengröße von 20 SchülerInnen EURO 1,- pro Kind und Stunde betrug.

Der Kostenbeitrag von 50% der Gesamtkosten für den/die Architekten/in als VermittlerIn, den bisher die Schulen bzw. SchülerInnen tragen mussten, wird jedoch bis zu einer Höhe von 100% gefördert (nach Maßgabe der vorhandenen finanziellen Mittel), sollte es nicht möglich sein, den Betrag seitens der Schule bzw. SchülerInnen aufzubringen. Das heißt, dass die Abwicklung der einzelnen Module wieder kostenlos möglich wird. 50% der Projektkosten werden auf jeden Fall wie bisher gemeinsam von Austria KulturKontakt und ZT-FORUM getragen.

Kosten für Verkehrsmittel und Materialeinsatz müssen jedoch von Seiten der Schule bzw. der SchülerInnen getragen werden. Nach Abschluss des Projektes muss dem ZT-Forum eine einfache Dokumentation des Projektverlaufs vorgelegt werden.

**Anfragen bei:**

ZIVILTECHNIKER-FORUM
Mag. Pia Frühwirt
Schönaugasse 7
A-8011 Graz
Tel.: (0316) 81 18 02 – 28,
mobil 0664 / 541 37 51
Fax: (0316) 81 18 02 – 5
E-Mail: pia.fruehwirt@arching.at

**Wolfgang Richter, Christian Schmirl**

# Architektur bricht auf

## Architektur Technik und Schule. Das Salzburger Modell prozessorientierter Architekturvermittlung

Leider könne er im nächsten Jahr nicht mehr beim Pluskurs Architektur mitmachen, weil nach der Matura die Schulzeit für ihn vorbei ist. Aus dem Mund eines 18jährigen Jugendlichen so ein Kompliment zu erhalten, ist für einen Organisator von Lernprozessen ein besonderes Ereignis. In diesem Fall ist es zugleich die Würdigung einer Arbeit, welche auf den langjährigen Erfahrungen aufbaut, die in zahlreichen Projekten von Architektur Technik und Schule (ATS) gesammelt werden konnten. Diese sehr persönliche Aussage stammt aus der Abschlusspräsentation des Pluskurses Architektur im Mai. Pluskurse werden in Salzburg vom Landesschulrat in verschiedenen Fächern für besonders begabte und interessierte SchülerInnen angeboten. Am Pluskurs Architektur haben eine Reihe von Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren teilgenommen; einige haben dieses Angebot dazu genützt, um herauszufinden, ob für sie ein einschlägiges Studium in Frage kommt. Wir hatten es also durchwegs mit besonders interessierten und motivierten SchülerInnen zu tun. Was der Pluskurs zu bieten hatte, war eine verdichtete Form von erprobten Konzepten aus Unterrichtsprojekten, die Architektur Technik und Schule seit 1997 entwickelt hat. Als „Salzburger Modell prozessorientierter Architekturvermittlung" hat diese Aufbauarbeit inzwischen über Österreich hinaus Beachtung gefunden. In der Broschüre „Denken Bauen Fühlen" (BOEKWE Sonderheft Dezember 1999) und auf der homepage www.at-s.at ist dazu einiges nachzulesen.

Entstanden ist die Initiative 1997, gegründet von den Architekten Thomas Forsthuber und Christian Schmirl im Rahmen der Kammer der Architekten und Ingenieurkonsulenten. Sie argumentierten im Öffentlichkeitsausschuss, Mittel statt für Werbekampagnen in die Architekturvermittlung zu investieren, um damit der Sprachlosigkeit entgegen zu treten, mit der Architekten konfrontiert sind, wenn sie mit ihrer Klientel in Kontakt kommen. Wie sich Laien und Fachleute miteinander über elementare Sachverhalte des Bauens verständigen können, wie Raumerfahrungen sprachlich vermittelbar sind, das sollte in Projekten mit Kindern und Jugendlichen als zukünftigen Bauherrn geübt werden. Und weil ungefähr die Hälfte des Lebenseinkommens für Miete, Kauf oder Hausbau ausgegeben werden, erscheint es nahe liegend, dafür grundlegende Kompetenzen zu vermitteln.

Von Anfang an wurde deshalb der Kontakt zu Lehrern gesucht, in einer Arbeitsgruppe bildete sich der Kern der Initiative und der enge Kontakt zwischen Architekt und Lehrer bei der Entwicklung, Planung und Durchführung von Unterrichtsprojekten wurde zu einem wesentlichen Bestandteil des Konzepts. Dieser gegenseitige Austausch, bei dem der Lehrer seine methodisch- didaktischen Erfahrungen und der Architekt sein Fachwissen einbringt, ist zwar aufwändig, zugleich aber für beide Seiten lehrreich und motivierend. Der Architekt erhält Einblicke, welche – oft unkonventionellen – Zugänge Laien zum Thema finden und wie man sich miteinander (begrifflich) verständigen kann. Das kann fachliche Sichtweisen erweitern und hilfreich sein für die Argumentation im Umgang mit Bauherren. Der Lehrer erweitert sein fachliches Wissen in einer individuellen Fortbildung. Die Arbeit in der Schule erhält durch die Einbindung externer Fachleute eine neue Qualität, gewinnt praxisnahe Formen der Berufsorientierung und ermöglicht den SchülerInnen, sich durch diese Öffnung lebenspraktische Erfahrungen anzueignen und sich in projektorientierter Team- und Einzelarbeit zu bewähren.

Wichtig ist dabei auch der Charakter des Prozesshaften. Wie schon in der Planung und in den Reflexionen zwischen Lehrer und Architekt, so spielt das Reagieren auf aktuelle gruppendynamische und inhaltliche Entwicklungen als Dynamik des Vorläufigen während der Arbeit eine wichtige Rolle. Das führt nicht selten zu Modifikationen von geplanten Abläufen. Nicht immer ist ein gelungenes Ergebnis das Endprodukt, Erfahrungen, die in Diskussionsprozessen gewonnen werden, können wichtiger sein als ein „schönes", auftragsgemäßes Ergebnis.

Gearbeitet wird auch produktorientiert, nicht zugerichtet auf ein mustergültiges Ergebnis, vielmehr wird erwartet, dass die SchülerInnen in Präsentationen, Aktionen, Ausstellungen Stellung beziehen und ihre Arbeitsprozesse und Produkte reflektieren und damit einem Publikum (Leser einer Dokumentation, Zuhörer, Betrachter) ihre Ideen erläutern. Hier spielt die sprachliche Formulierung eine wichtige Rolle, auch die Skizze kann dabei hilfreich sein. Das Reden über die Arbeit findet in individuellen Zwischenbesprechungen, bei Vorstellungen im Plenum statt. Fotografie und Video sind weitere Medien der Vermittlung.

Zentrale Bedeutung kommt der praktischen Arbeit zu. Bewusst werden erste Ideen rasch in Arbeitsmodellen anschaulich gemacht. Ziel ist auch, das immer wieder auftauchende Klischee, ein Haus sei eine Schachtel mit einem Dach, durch ungewöhnliche Aufgabenstellungen aufzubrechen und Sensibilität für Raumerfahrungen anzubahnen. Die Arbeit im dreidimensionalen Modell vertieft die Intensität der Wahrnehmung durch die sensomotorische Stimulierung. Das Arbeitsmodell bietet die Möglichkeit, Vorstellungen rasch zu erproben und auf ihre Schlüssigkeit zu überprüfen. Weil es sich auf einen Blick erschließt, bildet es die ideale Grundlage für individuelle Zwischenbesprechungen. Weil SchülerInnen Modelle, an denen sie Wochen lang gebaut haben, nicht gern umarbeiten, wird die Arbeitszeit bei den Arbeitsmodellen bewusst kurz gehalten. In der nächsten Unterrichtseinheit kann dann in einem neuen Modell (und mit

Skizzen) der Prozess weiter entwickelt werden, bis schließlich eine klare Aussage gefunden ist. Diese könnte dann in ein maßstabsähnliches Endmodell umgesetzt werden. Plan zeichnen und maßstabgenaues, perfektes Modellbauen sind Fertigkeiten, die in dieser Phase der Auseinandersetzung mit Architektur Zugänge zum Wesentlichen eher behindern als fördern. In diesem Sinn geht es hier auch um eine Art Grundlagenforschung: Raum-Erfahrungen sammeln. Erst wenn ich diese elementaren Grunderfahrungen be-griffen habe, kann ich verstehen, was „Architektur" ausmacht – ob als berühmtes oder anonymes Bauwerk, Gasse, Straße, Platz oder Siedlung oder Kulturlandschaft.

## Arbeitsschwerpunkte

Das erprobte Konzept der Architektur- und Technikvermittlung an Schulen wurde seit 1997 in mehreren Phasen weiterentwickelt. Kurz zusammengefasst nochmals die wesentlichen Ziele:

- Vermittlung von Raumerfahrung und Verständnis für architektonische Grundzusammenhänge
- Im Zentrum und am Anfang stehen sinnlich erfahrbare Modelle und praktische Arbeit mit unterschiedlichen, leichtbearbeitbaren Materialien
- Sinnlichkeit, Anschaulichkeit, Emotionalität
- Reflexion des Arbeitsprozesses durch verbale Beschreibungen, Konzepte, Fotos, Skizzen als Grundlage für Präsentationen, Ausstellungen, Dokumentationen
- Innere Differenzierung, projektorientiertes Lernen in Einzel- oder Teamarbeit
- Berufsorientierte Einbeziehung externer Fachleute in Vorbereitung und Durchführung
- Lehrer und Architekten entwickeln die Projekte gemeinsam in Vor- und Zwischenbesprechungen

2004 erfolgte eine Revision des Konzepts. Der ehrenamtlich geführte Verein *Architektur, Technik + Schule(ATS)* wurde gegründet. Mit Mitteln des BKA Sektion Kunst konnte ein auf zwei Jahre ausgelegtes Pilotprojekt entwickelt werden. Ziele waren die Ausarbeitung exemplarischer Anregungen für eine praxisorientierte Architektur- und Technikvermittlung sowie der Aufbau einer effektiven Struktur für eine regionale Architekturvermittlung.
Diese Struktur umfasst folgende Angebote:

- Informations- und Servicestelle, angesiedelt in der Kammer für Architekten und Ingenieurkonsulenten
- Vernetzung Lehrer – Architekten,
- Vernetzung mit anderen Initiativen
- Öffentlichkeitsarbeit
- Veranstaltungen: Workshops, Projektpräsentationen, Vorträge
- Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer in Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut
- Herausgabe eines periodisch erscheinenden Newsletters mit aktuellen Informationen
- Schwerpunktprojekte: Organisation, Finanzierung, Ausschreibung und Jurierung von umfassenderen Schwerpunktprojekten (insgesamt 11 in den Jahren 2005/06)
- Angebote für Coaching /Erfahrungsaustausch für Projektgruppen
- Betreuung, organisatorische und finanzielle Hilfestellung bei kleineren Projekten der Architektur- und Technikvermittlung (über 60 seit 1997)
- Aufbau einer Website zur Dokumentation aller Aktivitäten
- Aufbereitung methodisch-didaktisch aufgearbeitete Materialien zu den Schwerpunkprojekten für interessierten PädagogInnen, Architekten und Ingenieurkonsulenten zur Verwendung im Unterricht, abrufbar unter dem Menüpunkt Projekte /Ideensammlung
- Wissenschaftliche Begleitung /Evaluation der Phase der Schwerpunktprojekte 2005/06

Mit diesen Aktivitäten soll nicht nur die Architektur- und Technikvermittlung in Salzburger Schulen gefördert und weiterentwickelt werden, sondern auch eine überregionale Plattform ge bildet werden.

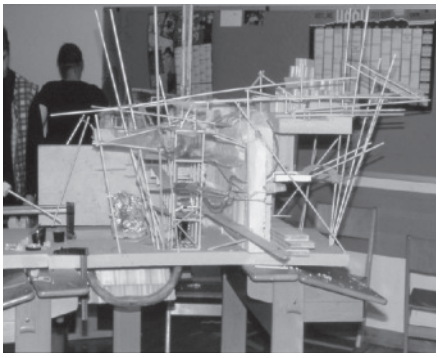
Nach dieser allgemeinen Situationsschilderung soll anhand einer exemplarischen Auswahl von praktischen Beispielen ein Überblick über die Arbeit gegeben werden. Über die Jahre haben sich fünf thematische Schwerpunkte herausgebildet:

- Raum als soziales Phänomen
- Architektur/ Raum und Landschaft
- RaumKonstruktion – ein Konzept für einen Stationenbetrieb
- Raumlabor Bauen in realen Dimensionen
- Raum Modelle

## Raum als soziales Phänomen

Bei diesem Themenfeld geht es um Projekte, bei denen die Wechselwirkung zwischen Architektur und sozialem Umfeld im Mittelpunkt steht.

***Wohnraum Lehen***
*5b Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare, Salzburg (Thomas Forsthuber, Wolfgang* Richter)
Schüler einer 5.Klasse untersuchten die Wohn- und Lebensbedingungen in einem Salzburger Stadtviertel und stellten die Ergebnisse im Rahmen von „public space", einer Kunstaktion im öffentlichen Raum, vor. Fotorecherchen, Interviews mit Bewohnern und eine Intervention an einer Straßenkreuzung thematisierten die Erfahrungen und Wünsche der Bewohner. Für die Präsentation holten die Schüler alle erforderlichen Genehmigungen selbst ein und stellten sich in einem Aktionstag der Öffentlichkeit. Großes Aufsehen erregte die Intervention „Wohnen am Hochhausmeer". Den Wunsch vieler Bewohner, im Urlaub dem tristen Stadtalltag zu entfliehen, setzte die Schülergruppe mit einer Strandsituation ins Bild: In fünf Badewannen verbrachten sie unter Sonnenschirmen einen Tag am Gehsteig.

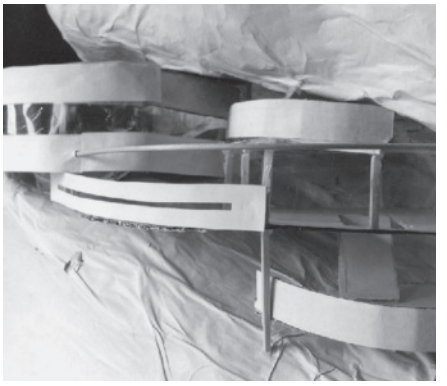


***Wohnregal***

*5.Kl. Musisches Gymnasium Salzburg (Edith Brandstätter, Thomas Forsthuber)*

Für ein strenges Modell mit klar vorgegebenen Raumeinheiten sollten die SchülerInnen individuelle Bewohnerbiografien erfinden und dafür Raumeinheiten im Wohnregal schaffen, die deren Bedürfnissen entsprechen. Auf diese Weise entstand eine Überlagerung der Normstruktur, welche diese aufbrach und überwucherte.

## Architektur /Raum und Landschaft



***Gebauter Raum am Hellbrunner Berg***

*6a Privatgymnasium der Herz-Jesu- Missionare, Salzburg*

*Wolfgang Richter (Lehrer), Christian Schmirl (Architekt*

Ausgehend von einem Lokalaugenschein – Felsen in einem abfallenden hügeligen Gelände – suchten Schüler einer 6. Klasse in Einzelarbeit Orte für eine Bebauung und entwarfen dann Raumebenen und -hüllen mit einem starken Bezug zur Topografie.

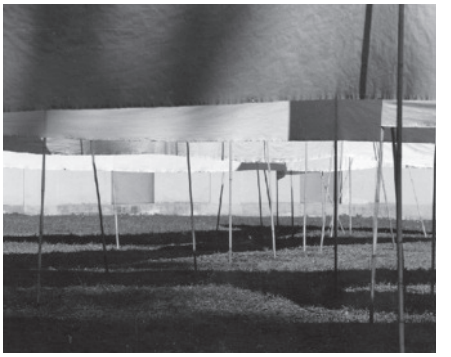
***Zugänge zu Hellbrunn***

*7a Privatgymnasium der Herz-Jesu- Missionare, Salzburg*

*6C Wirtschaftskundliches Realgymnasiums*

*Wolfgang Richter, Erwin Neubacher (Lehrer) Christian Schmirl, Regina Oeschlberger (Architekten)*

In einem Folgeprojekt in der 7. Klasse, in Kooperation mit der Klasse einer anderen Schule entwickelten die SchülerInnen in Teams Aktionen und Interventionen, bei denen es darum ging, dass sie sich individuelle Zugänge zu einem historischen Ensemble – Schloss und Park von Hellbrunn – erarbeiteten.



***RaumIntervention***

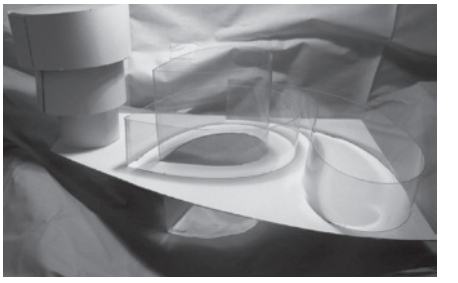
*6a Privatgymnasium der Herz-Jesu Missionare Salzburg (Wolfgang Richter, Christian Schmirl)*

Im Rahmen der Architekturtage 2003 wählten Schülerteams einer 6. Klasse Orte im Park von Hellbrunn aus, für die sie Interventionen aus 3 Meter langen Holzlatten entwickelten, die auf die Situation reagierten.

***RaumFluss***

*6a Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare, Salzburg (Wolfgang Richter, Christian Schmirl)*

In das von Geröllfeldern, Lehmbänken und Steinterrassen durchsetzte Flussbett der Taugl bei Vigaun implantierten Schüler einer 6. Klasse experimentelle Studien von Raumgefügen im, am, auf dem Wasser.

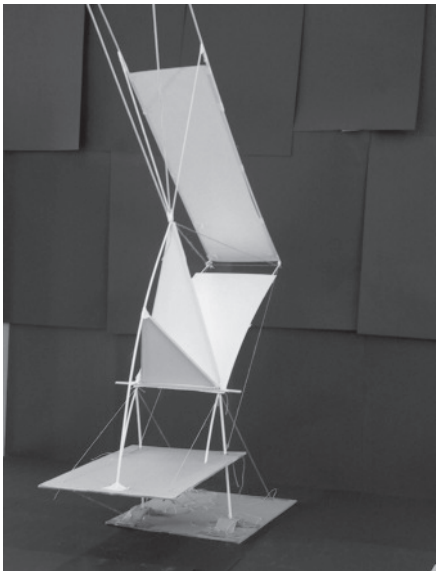


***Pluskurs Architektur RaumStruktur***

*Christian Schmirl, Wolfgang Richter*

*(im Rahmen von RaumGestalten / Kulturkontakte)*

Nach Ortserkundungen in der Taugl, am Hellbrunner Berg und einer Analyse der Salzburger Altstadt unter dem Gesichtspunkt Bezug Architektur und Landschaft bauten die Schüler (5. – 8. Klasse) nach eigenen Vorstellungen eine Landschaft aus Maschendraht und Kleisterpapier, die in 60 x 80 cm große Teile zerschnitten wurde. Jede(r) entwickelte dann auf diesem Areal zunächst eine Besiedlungsstruktur, die auf die Topografie Bezug nahm. Anschließend ging es darum, nach eigenen Vorstellungen auf diesem Grundstück einen geeigneten Ort für ein Objekt auszuwählen, das aus mehreren Ebenen besteht, und dieses dann maßstabähnlich zu bauen.



***Raumkonstruktion***

*6b Privatgymnasium der Herz-Jesu- Missionare, Salzburg. Wolfgang Richter (Lehrer) Christian Schmirl (Architekt)*

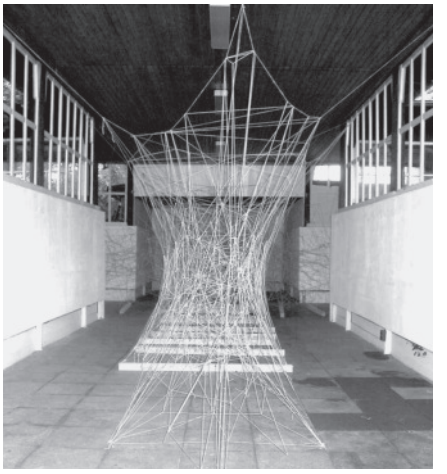
Für eine 6. Klasse wurde ein Stationenbetrieb entwickelt, bei dem die Schüler wesentliche statische Konstruktionsprinzipien (Tragwerk, Stab- Seilkonstruktionen, Netze, pneumatische Konstruktionen, Statik des Zufalls, Bogen) im Experiment erproben konnten. Nach diesen Erfahrungen ging es darum, Räume mit extremen Konstruktionen zu bauen.

## Raumlabor Bauen in realen Dimensionen

***Lehmhaus***

*3. Kl. Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare, Salzburg (Thomas Forsthuber, Wolfgang* Richter.)

In einer 3. Klasse entstand nach Vorarbeiten der Einigung auf eine Form im Rahmen von Landschul- /Projekttagen ein Lehmhaus in der Dimension von 3 x 6 Metern (Höhe 2 Meter) aus selbst vorgefertigten Trockenziegeln und einer Wanderschalung mit Stroh als Armierung.



***Raumspannung***

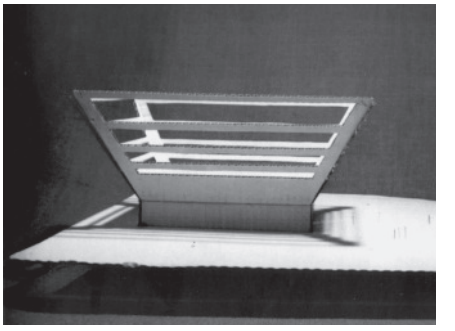
*4c Privatgymnasium der Herz-Jesu Missionare Salzburg, 2c Bildungsanstalt für* Kindergartenpädagogik Salzburg (Wolfgang Richter, Christian Schmirl, Anna M. Strasser)

In einer kreuzförmigen Ausstellungshalle bauten SchülerInnen einer 4. Klasse und einer 6.Klasse im Rahmen der Architekturtage 2004 mit ca. 3000 Metern Schnur ein engmaschiges Raumnetz.

***Schultreffpunkt***

*Volksschule Berndorf (Thomas Körner, Andreas Knittel)*

Als Gemeinschaftsprojekt von der 1. – 4. Klasse Volksschule entwickelten die SchülerInnen zunächst Modelle für einen Schultreffpunkt, ein Klassenzimmer im Freien, wählten dann eines zur Ausführung aus und realisierten es mit Beteiligung der Schulgemeinschaft (Bau durch Professionisten).



***RaumModelle***

*4.Kl. Wirtschaftskundliches Realgymnasium Preisallee, Salzburg (Erwin Neubacher, Christian Schmirl)*

Nach einer Einführung in basics des Modellbaus mit einfachen Mitteln aus Karton und Wellpappe planten SchülerInnen „Gefühlsräume": dabei ging es darum, elementare Raumerfahrungen (gefasst in polaren Begriffen wie z.B.: eng-weit, hell-dunkel, laut-leise, hoch-tief, dick-dünn oder Visualisierung von Gerüchen, Geräuschen usw.) in Form zu bringen.

Ein Ziel für die Zukunft ist es, das „Salzburger Modell prozessorientierter Architektur- und Technikvermittlung" weiter zu entwickeln, eine größere öffentliche Verbreitung und Wirksamkeit zu erreichen und die in Salzburg gesammelten Erfahrungen auch anderen zur Verfügung zu stellen.

Im Herbst 2006 (25. Sept.) wurde mit der österreichweit ausgerichteten Veranstaltung „Architektur bricht auf" Resümee gezogen. Die Resultate der Evaluation wurden vorgestellt. Eine Ausstellung dokumentierte die Ergebnisse der Schwerpunktprojekte. Ein Vernetzungstreffen stellte den Kontakt zwischen Initiativen der Architekturvermittlung in Österreich und Deutschland her und erarbeitete mit Vertretern von Institutionen (Fachdidakiker, Vertreter des Ministeriums, des Landes, Journalisten) Vorschläge für eine zukünftige Vorgangsweise, die abschließend in einer Podiumsdiskussion erörtert wurden. In einer Folgeveranstaltung in ca. einem halben Jahr sollen die Vorschläge weiter entwickelt und umgesetzt werden.

Winfried Schmayl

# Zur Bedeutung der Technikphilosophie für die technische Bildung

## 1. Einleitung

Das Generalthema dieser Jubiläumstagung des BÖKWE heißt „ästhetische Bildung". Damit nennt es nur die Leitidee einer der Fachgruppen des Verbandes, nämlich die der Kunsterzieher. Ich möchte etwas zur Leitidee einer anderen Mitgliedsgruppe sagen, nämlich der der Fachgruppe Technisches Werken. Deren Leitvorstellung ist die „technische Bildung". Und die technische Bildung ist keineswegs der ästhetischen Bildung subsumierbar.

Auf welchen klärungsbedürftigen Punkt technischer Bildung zielen meine Ausführungen? Es ist die Frage der Inhaltlichkeit des Unterrichts über Technik. Ich muß das so schwebend ausdrücken, weil dieser „Unterricht über Technik" in vielen Gestalten und unter verschiedensten Namen auftritt. Die österreichische Einheitlichkeit irritiert da fast. Aber sie hat keine sachlichen Gründe, sie ist Folge des kulturpolitischen Zentralismus, den es in Deutschland nicht gibt. Dort ist die Lage von Bundesland zu Bundesland sehr unterschiedlich. Einheitlich ist nur ein negativer Tatbestand: die defizitäre Situation technischer Bildung am Gymnasium.

Das Problem besteht letztlich in der Unklarheit, was der Inhalt eines Unterrichts über Technik sein soll. Wie ist die Technik eigentlich beschaffen, die in der allgemeinbildenden Schule thematisiert werden soll? Wie ist ihr Wesen, wie ist sie abgegrenzt, wie ist sie gegliedert, welche Bereiche gehören zu ihr? Über all dies besteht zu wenig Klarheit. Deshalb laufen m.E. die Ansätze technischer Bildung so stark auseinander. In fast allen Ansätzen ist ein Mangel, eine Verkürzung, eine Schieflage nachweisbar. Man möchte in der Schule zur Technik bilden; man möchte zur Orientierung, zum verantwortlichen Handeln in der technisierten Welt befähigen. Aber man weiß nur unzulänglich, was denn diese Technik ist und demzufolge, wie man sie als Unterrichtsgebiet gestalten soll.

## 2. Verkürzte Technikbegriffe in der Technikdidaktik

Lassen Sie mich zur Problemverdeutlichung drei Fälle skizzieren, in denen ein unzureichendes Bild der Technik deutlich wird:

1. Das Fach Natur und Technik (mancherorts in Deutschland an Realschule und Gymnasium)
2. Das Fach Arbeitslehre (an Haupt- und Gesamtschulen in manchen deutschen Bundesländern)
3. Das Fach Technisches Werken (an allgemeinbildenden Schulen Österreichs)

Zu allen diesen Realisierungen technischen Unterrichts gibt es mehr oder weniger differenzierte didaktische Konzepte. Ich richte meinen Blick vor allem auf die didaktischen Konzepte. Denn sie müßten sich darum kümmern, wie Technik zu verstehen ist, wie eine technische Bildung auszusehen hat.

### 2.1. Die naturwissenschaftliche Verkürzung

Soweit Technik etwas Materielles ist, also die Gesamtheit der zweckhaften Artefakte meint, hat sie ihren Grund in der Natur. Ihre Stoffe stammen aus der Natur, und ihre Funktionen verwirklicht sie im Rahmen der Naturgesetze. Diese unleugbaren Sachverhalte sind es wohl, die das Mißverständnis von der Technik als angewandter Naturwissenschaft begünstigen. Obwohl es längst als unhaltbar erwiesen ist, führt es ein zähes Dasein und scheint unausrottbar zu sein. Es läuft darauf hinaus, daß die Naturwissenschaften die Grundlagenwissenschaften der Technik seien und die Kenntnis der Naturgesetze ein Begreifen der Technik ermögliche. Von dieser falschen Vorstellung geleitet, werden in Deutschland zunehmend an Realschule und Gymnasium Fächer eingerichtet. Sie haben oft die Bezeichnung Natur und Technik, thematisieren Naturgesetzlichkeiten und suchen sie in technischen Objekten auf.

Weil technische Objekte entsprechend den Naturgesetzen funktionieren, kann man sie naturwissenschaftlich analysieren. Technische Objekte sind Fälle naturgesetzlicher Ursache-Wirkungszusammenhänge. Aber damit erfaßt man nur eine ihrer Seiten, eben die natürliche, in keiner Weise aber ihre menschliche. Denn warum und wie ein technisches Objekt erdacht und gefertigt wird, warum es gerade so beschaffen ist, wozu es dient, liegt nicht im naturwissenschaftlichen Fragehorizont.

Ein von der Natur und den Naturwissenschaften her konzipiertes Fach kann die Technik nur einseitig erfassen und keine wirkliche technische Bildung vermitteln.

### 2.2. Die materialistisch-marxistische Verkürzung

Nach dem Konzept der „integrierten Arbeitslehre", wie seine Protagonisten es nennen, soll die Technik stets in ihren gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Zusammenhängen behandelt werden. Unter der Leitkategorie Arbeit soll sie mit den Gebieten Wirtschaft, Haushalt und Beruf zu einem geschlossenen Unterrichtsgebiet vereinigt werden.

Letztlich wird hier die Technik dialektisch-materialistisch von der Gesellschaftslehre des Marxismus her gedeutet. Das erklärt die Konzentration auf die Arbeit. Technik kommt aber nicht nur in der Arbeitswelt vor, sondern ist ein allgemeines kulturelles Phänomen.

Die Erfahrungen von 30 Jahren haben gezeigt, daß sich die heterogenen Teile der Arbeitslehre inhaltlich nicht schlüssig verbinden lassen. Die Teilbereiche schlagen immer wieder durch und sind als Elemente nachweisbar. Einer Integration stehen strukturelle Gründe entgegen. Die Technik und die anderen vereinnahmten Ge-

biete bilden zersplittert und in einseitiger Auswahl das sog. Integrationsfach. Den genuinen Zusammenhängen der Technik und ihrer vollen menschlichen Bedeutung kann ein solch eklektizistischer Ansatz nicht gerecht werden.

## 2.3. Die pragmatische Verkürzung

Aus seiner Fachgeschichte heraus, d.h. durch ihre unbesehene Verlängerung, droht dem Technikunterricht die Verkürzung auf die praktische Seite der Technik. Schon der Handfertigkeitsunterricht im letzten Drittel des 19. Jh. hat sich als praktisches Gegengewicht gegen die sog. intellektuellen Fächer der bloßen Geistesbildung verstanden.

Später hat der Werkunterricht in seinen verschiedenen Ausformungen das handwerkliche, gestalterische Tun in den Mittelpunkt gestellt. Seit den 1960er Jahren wurde dieses Tun zunehmend in den Dienst einer Erschließung der Technik gestellt. Von dieser erweiterten Zielrichtung her nahm das Fach den Namen Technisches Werken an. Als man dann erkannte, daß das werkhafte Tun nur begrenzt die Technik vermitteln kann, kam es zur Erweiterung des inhaltlichen Programms, der Erschließungsmethoden und der Unterrichtsmedien.

Wo das Fach immer noch Technisches Werken heißt und vor allem Technisches Werken ist, also Schülern die Technik allein auf dem Wege praktischer Tätigkeit näherbringt, kann es technische Bildung nicht im Vollsinn vermitteln.

Nach meinem Eindruck geht das Technische Werken in Österreich über das hinaus, was der Name impliziert. Deshalb ist das Fachetikett fragwürdig. Wieweit der Name nicht eine Fessel ist, wäre zu prüfen. Denn der Fachname hat immer auch programmatische Funktion.

## 3. Angewiesenheit technischer Bildung auf Technikтheorie und Technikphilosophie

Um der technischen Bildung und dem sie vermittelnden Schulfach eine eindeutige Identität zu geben, muß man über ein Verständnis der Technik verfügen, das vor allem ihre menschliche und kulturelle Bedeutung zutreffend erfaßt. Ein solches Verständnis zu erarbeiten, ist eine philosophische Aufgabe. Den Technikdidaktikern war ihre Verwiesenheit auf die Technikphilosophie mehr oder weniger immer bewußt. Und es hat auch seit Beginn einen philosophischen Einfluß auf die technische Bildung und den Technikunterricht gegeben.

Im folgenden gehe ich dem Zusammenhang von Technikphilosophie und technischer Bildung nach. Ich beginne mit einigen Vorüberlegungen zum Ort technikphilosophischen Wissens und zu seiner Bedeutung für die technische Bildung. Zwei geschichtliche Abschnitte beleuchten das Verhältnis von Technikdidaktik und realistischer Technikphilosophie. Sie konzentrieren sich auf KLAUS TUCHEL und GÜNTER ROPOHL als Repräsentanten dieser Strömung. Beide sind nach eigenem Bekunden der technischen Bildung eng verbunden. Es folgt eine Bilanz der realistischen Technikphilosophie und ihres Einflusses auf die Technikdidaktik. Dann stelle ich zwei jüngere technikphilosophische Ansätze vor, die im Licht technischer Bildung interessant erscheinen und ihr neue Impulse geben könnten. Es sind die Entwürfe von DIETER WANDSCHNEIDER und PETER FISCHER. Deren pädagogische Bedeutung werde ich abschließend skizzieren.

## 3.1. Technikunterricht als Anleiten zur geistigen Bewältigung der Technik

Technische Bildung heißt, auf eine Formel gebracht, zur geistigen Bewältigung der Technik in der Lage sein. Dieses geistige Bewältigen darf man nicht als abgehobenes Räsonieren mißverstehen. Es richtet sich in unterschiedlicher Weise und umfassend auf die Technik.

Geistige Bewältigung erstreckt sich einerseits auf praktisches Tun, auf den gekonnten Umgang mit der Technik, auf das Meistern von alltäglichen technischen Problemfällen. Denn selbst einfache technische Verrichtungen sind geistgeleitet und setzen Kenntnisse voraus.

Technische Bildung überwindet die oberflächliche Bekanntschaft mit den technischen Dingen. Sie überführt das bloße Hantieren mit ihnen in einen kundigen Umgang und ein bewußtes Handeln. Voraussetzung dafür sind nicht spezielle Qualifikationen, sondern grundlegende technische Erfahrungen, Einsichten und weiter ein allgemeines Orientierungswissen.

Geistiges Bewältigen meint darüber hinaus, die eigene Lebensführung ins rechte Verhältnis zur Technik zu setzen, z.B. der Faszination technischer Objekte zu widerstehen, wie sie vielleicht von einem schnellen Auto, vom PC oder Internet ausgeht. Technik braucht immer einen Maßstab, der einen vernünftigen Gebrauch nahelegt. Das heißt, technische Bildung schließt ein Bewußtsein vom Sinn der Technik ein, und sie verfügt über Kriterien zu ihrer Beurteilung.

## 3.2. Differenzierung technischen Wissens

Im Technikunterricht technisch zu bilden, erfordert demnach, geistige Inhalte in Form eines repräsentativen technischen Wissens zu vermitteln. Dieses Wissen ist in sich unterschiedlich und muß gegliedert werden.

Ich sehe prinzipiell zwei Differenzierungsmöglichkeiten. Das ist zum einen die Differenzierung in der Horizontalen, also eine Querschnittsgliederung. Hier gibt es die ausufernde Vielfalt und Vielzahl technischer Einzelgebiete. Es fehlt nicht an Versuchen, diese Vielfalt zu überschauen und zu ordnen. Auch jeder Lehrplan für einen Technikunterricht müßte sich darum bemühen. Überzeugend ist es noch nicht gelungen. Technische Bildung und Technikunterricht stehen vor der schwierigen, wie ich meine, gegenwärtig noch nicht zufriedenstellend lösbaren Aufgabe, die Breite und Vielfalt der Technik zu konzentrieren. Die Trias des Technischen Werkens in Österreich von „Gebaute Umwelt", „Produktgestaltung - Design" und „Technik" ist als ein solcher Konzentrationsversuch aufzufassen.

Sodann muß es eine Differenzierung in der Vertikalen, also eine Längsschnittsgliederung geben: von einem pragmatischen Wissen (sachgemäß eine Bohrung in ein Werkstück einbringen), über allgemeinere Prinzipien und

Strukturwissen (das Funktionsprinzip des Verbrennungsmotors kennen) bis hin zum Sinn- und Bedeutungswissen (sich der Mittelhaftigkeit aller Technik bewußt zu sein).

Mit drei Hauptformen technischen Wissens läßt sich die vertikale Linie darstellen. Sie können in sich wieder untergliedert werden und gehen außerdem in einander über.

**Erfahrungswissen**

- Handwerkliches Wissen, unmittelbar durch handwerkliches Schaffen generiert
- Wissen aus gezielter Technikentwicklung

**Theoriewissen**

- Erkenntnisse angewandter Forschung, Theoretisierung des Erfahrungs- und Regelwissen
- Gesamttheorie technischen Wissens, Generalisierung und Zusammenfassung des Wissens der technischen Einzeldisziplinen

**Philosophisches Wissen**

- Einsichten in das Wesen der Technik
- Wissen von den human-sozialen Zusammenhängen der Technik, von ihrem Sinn, vom moralischen technischen Handeln

**Zum Erfahrungswissen**

Diese Wissensform war Jahrtausende die beherrschende Form technischen Wissens, vom Beginn der Menschheit bis weit in die Neuzeit, ja bis ins 19. Jh. hinein. Das Erfahrungswissen wurde im Tun und durch das Bedenken des Tuns erworben. Es wurde fixiert in Regeln, in Handlungsmustern und in Fachkunden. Erfahrungsregeln unterscheiden sich von wissenschaftlichen Theorien. Sie kommen ohne tieferen Einblick in die Zusammenhänge aus. Ihre Reichweite ist beschränkt. Sie sind nur in bestimmten Fällen oder umrissenen Situationen anwendbar.

**Zum Theoriewissen**

Der Übergang vom Erfahrungswissen ist fließend. In der angewandten Forschung ähnelt das erzielte theoretische Wissen dem Erfahrungswissen. Es besitzt jedoch die Tendenz zur Verallgemeinerung mit der Folge einer umfassenderen Gültigkeit. In der Nähe des Erfahrungswissens wird es noch in komplexeren Versuchssituationen gewonnen. Die Fixierung geschieht oft nur in Kennwerten, in Tabellen oder Diagrammen, kaum als mathematisch formulierte Gesetzmäßigkeit.

Das technische Theoriewissen höheren Grades ist möglichst streng geprüftes Gesetzeswissen. Ein frühes Gebiet, das über ein solches Wissen verfügte, war die Baustatik, die es ermöglichte die Kräfteverhältnisse in Bauwerken zu berechnen. Andere heute schon recht theoretisierte technische Bereiche sind etwa die Werkstoffkunde oder die Steuer- und Regelungstechnik.

**Zum philosophischen Wissen**

Das philosophische Wissen ist die jüngste der drei Wissensformen und am wenigsten entwickelt. Natürlich haben schon antike Denker wie PLATON und ARISTOTELES über das technische Schaffen des Menschen philosophiert. Auch in der ganzen Philosophietradition ist das geschehen, doch nur nebenher im Rahmen anderer Themen. Gezieltes Philosophieren über die Technik setzte erst Ende des 19. Jh. ein, als die Technisierung schon weit fortgeschritten war.

Worauf richtet sich die technikphilosophische Reflexion? Sie strebt keine Erkenntnis an, die neue technische Entwicklungen ermöglicht oder bestehende verbessert. Sie will das Wesen der Technik ergründen. Sie will sie als menschliche Lebensäußerung begreifen, vor allem als Ausdruck der Geistestätigkeit und des Kulturschaffens des Menschen. Der Sinn der Technik kann sich nicht darauf beschränken, die biologischen Unzulänglichkeiten des „Mängelwesens Mensch" (Gehlen) zu kompensieren. Die Technik versetzt den Menschen darüber hinaus in die Lage, sein Leben zu füh-ren, es also nach seinen Vorstellungen zu gestalten. Insofern ermöglicht sie es ihm, erst wirklich Mensch zu sein. Die philosophische Frage nach der Technik tangiert die Frage nach dem Sinn menschlicher Existenz, sie reicht bis in Metaphysik und Religion hinein.

Sobald man diese Gesichtspunkte auf den Menschen als Individuum bezieht, sobald man fragt, was Technik für den Menschen als einzelnen, für seine personale und geistige Entwicklung, seine verantwortliche, sinnvolle Lebensführung bedeutet, betritt man den Überschneidungsbereich von Technikphilosophie und technischer Bildung. Die Antworten sind grundlegend für die Legitimation und Gestaltung allgemeinbildenden Technikunterrichts.

## 4. Technische Bildung und realistische Technikphilosophie: Klaus Tuchel

### 4.1. Tuchel und die Werkdidaktik

Die Entwicklung des Technikunterrichts und seiner Didaktik aus dem handwerklichen und kunstpädagogischen Werken setzte in den 1960er Jahren ein. Erste Impulse waren schon in den 1950er Jahren zu registrieren. Führende Vertreter des Werkens: KLÖCKNER, MEHRGARDT, SELLIN, WESSELS, WILKENING, ZANKL wollten erklärtermaßen ihr Fach auf die Technik hin orientieren (vgl. WILKENING 1970, S.169 ff.). Es war eine Ausrichtung auf die technische Wirklichkeit, wie sie damals immer stärker an die Tür der Schule als „pädagogische Provinz" klopfte.

Nach einem philosophischen Grundverständnis der Technik suchten die Werkdidaktiker damals weniger. Sie nahmen aber gern den Beistand eines Technikphilosophen an. Sein Technikverständnis und seine recht konkreten didaktischen Vorschläge spielten in der Gründungsphase unseres Faches eine große Rolle und sind bis heute wirksam. Ich spreche von KLAUS TUCHEL. Er gab in den 1960er Jahren sowohl der Technikphilosophie wie der Technikdidaktik wegweisende Impulse. Mit ihm beginnt die technikphilosophische Richtung, die später als „realistische" bezeichnet wurde.

### 4.2. Tuchels Technikphilosophie

TUCHEL knüpfte bei FRIEDRICH DESSAUER, dem damals einflußreichsten Technikphilosophen, an. Er griff zustimmend einige seiner Ansichten auf, setzte aber an einem wichtigen Punkt anders an. In DESSAUER hatte das idealistisch metaphysische Philosophieren über die Technik seinen Gipfel erreicht. Denn er definierte Technik im Sinne eines christlichen Platonismus als „reales Sein aus Ideen" (DESSAUER 1959, S.73 ff.). Menschliche Technik realisiert nach DESSAUER bereits existierende Ideen. Alle technischen Erfindungen verwirklichen nur von Gott

in die Schöpfung hineingelegte Möglichkeiten, von ihm vorgedachte prästabilierte Lösungsgestalten. Erfinden wird zum Finden grundsätzlich bereits existierender Lösungen.

TUCHEL verläßt DESSAUERS „Ideenhimmel" und seinen metaphysischen Ansatz und wählt statt dessen einen realen, pragmatischen. Seine Basis sind die konkreten er-fahrbaren technischen Phänomene. Im Mittelpunkt seines Technikbegriffs stehen die technischen Gegenstände und Verfahren, wie sie durch den Menschen hergestellt und gebraucht werden.

Wie DESSAUER hebt TUCHEL das schöpferische Konstruieren als Quellpunkt der Technik heraus, als Schlüsselereignis im Prozeß des technischen Schaffens, allerdings ohne metaphysischen Hintergrund. Weitere schon von Dessauer genannte Eigenschaften der Technik präzisiert TUCHEL. Dazu gehört der unabdingbare Bezug auf den Menschen. Denn „sie ist von ihm, durch ihn und für ihn". (TUCHEL 1967, S.24 ff.).

TUCHEL vertieft auch die bei Dessauer schon anzutreffende These von der Eigenständigkeit der Technik. Diese ist selbstverständlich keine absolute Autonomie, sondern nur eine relative, wie die anderer menschlicher Bereiche auch. Dennoch ist die Technik eine Erscheinung eigener Art. Sie kann nicht aus einer anderen abgeleitet werden. Das macht es erforderlich, sie in ihrem Verhältnis zu anderen Erscheinungen zu untersuchen. TUCHEL hebt die Technik von den Naturwissenschaften und der Wirtschaft ab. Damit begegnet er den hauptsächlichen Okkupationsversuchen. Er legt überzeugend dar, daß sich Technik auf eigene Prinzipien gründet und nicht auf solche der Naturwissenschaften oder der Wirtschaft.

### 4.3. Bildungstheorie und Didaktik bei Tuchel

TUCHEL sah die pädagogischen Implikationen seiner Technikphilosophie. Sie veranlaßten ihn zum einen, selbst den Grundriß einer Bildungstheorie der Technik vorzulegen, und zum anderen, die Werkdidaktiker bei der Erarbeitung einer Technikdidak-tik zu unterstützen.

TUCHELS Technikphilosophie und seine pädagogischen Vorschläge fanden in der Werkdidaktik große Resonanz. Sie waren für die sich formierende Technikdidaktik aus folgenden Gründen attraktiv: Anders als bei vielen Technikphilosophen vorher war TUCHELS Technikbegriff bodenständig. Er setzte bei den erfahrbaren Objekten und Prozessen an und bezog außerdem zwei Handlungsformen: das Herstellen und das Gebrauchen mit ein. Eine solche Technik konnte im Unterricht gut thematisiert, ja sogar dem Nachvollzug der Schüler zugänglich gemacht werden.

Besonders kam den Werkdidaktikern das Verständnis der Technik als schöpferische Konstruktion entgegen. Sie hatten im musischkunstpädagogischen Werken das kreative Gestalten kultiviert. Dort konnte man jetzt beim Erarbeiten technischer Sachverhalte methodisch direkt anknüpfen: Statt ästhetisch Objekte zu gestalten, kam es nun darauf an, sie zweckhaft zu gestalten. Aus der schöpferisch konstruktiven Werkaufgabe, ihrem methodischen Auftakt, entfaltete die Technikdidaktik in der Folgezeit eine recht differenzierte Unterrichtsmethodik (siehe SCHMAYL 1999).

Sehr sympathisch war den Werkdidaktikern TUCHELS These von der Einheit der Technik und ihrem Autonomieanspruch. Daraus ergab sich für sie die Forderung nach einem selbständigen Schulfach. Dieses nämlich gedachten die Werkdidaktiker in ihre Obhut zu nehmen und zu entwickeln, was freilich gleich auf Widerstände traf. Denn schon in den 1960er Jahren machten der naturwissenschaftliche Unterricht und auch die neue Arbeitslehre dem Technischen Werken die Technik streitig und behaupteten, sie angemessen einzubeziehen, so daß es keines besonderen Faches Technik bedürfte.

## 5. Die Rolle der realistischen Technikphilosophie: Günter Ropohl

### 5.1. Ropohls Technikphilosophie

Nach TUCHEL differenzierte sich die realistische Technikphilosophie in zwei Stränge. Ein Strang folgte den Leitlinien der analytischen Philosophie, der andere orientierte sich an der Kybernetik bzw. an der daraus hervorgegangenen Systemtheorie. RO-POHL wurde der wohl bekannteste Vertreter einer systemtheoretischen Technikphilosophie. Er nannte seinen Versuch einer systemtheoretischen Technikphilosophie: Allgemeine Technologie (AT). Da die allgemeinbildende Technikdidaktik auf eine Zusammenschau der Technik angewiesen ist – das hatte schon TUCHEL festgestellt -, aber eine einheitliche Technikphilosophie fehlte, traf ROPOHLS AT auf das lebhafte Interesse der Technikdidaktiker. Sie erörterten sie seit ihrem Erscheinen 1979 eingehend und prüften sie auf ihre Brauchbarkeit für den Technikunterricht.

ROPOHL setzte in mehrfacher Hinsicht die Intentionen TUCHELS fort. Er wollte ebenfalls über die Technik als gesellschaftliche Größe aufklären und die technische Bildung in den Schulen voranbringen. Er sah wie TUCHEL das Erfordernis einer Generalisierung und Zusammenführung der zersplitterten Technikerkenntnis. Diesem Erfordernis wollte er mit seiner AT als dem Entwurf einer Gesamtlehre der Technik gerecht werden. Die AT geht, was auch TUCHEL tat, von der konkret erfahrbaren Technik aus, also den zweckhaften Artefakten und den beiden Handlungsformen des Herstellens und Gebrauchens der Artefakte bzw. ihrer Entstehung und Verwendung (vgl. ROPOHL 1999, S.29 ff.).

ROPOHLS Betrachtung der Technik ist vielperspektivisch. Deshalb bildet ihre interdisziplinäre Verknüpfung ein durchgehendes Moment in seinen Arbeiten. Auf der Linie TUCHELS fortfahrend ging es ihm insbesondere um die Beziehung von Mensch und Technik, die er als „soziotechnisches System" beschreibt. Insgesamt aber gibt es bei ROPOHL erhebliche Abweichungen von der TUCHELSCHEN Technikphilosophie. Wie überhaupt die systemtheoretische Betrachtung der Technik mit TUCHELS Denken schwer in Einklang zu bringen ist. Während TUCHELs Vorstellungen weitgehend von der Technikdidaktik akzeptiert wurden, traf ROPOHLS systemtheoretische AT gleich auf Skepsis in der Technikdidaktik. Sie verstärkte sich mit der Zeit bis zu hin massiven Vorbehalten.

## 5.2. Die Resonanz in der Technikdidaktik

Die technikdidaktische Kritik an der AT bezweifelt, daß ihre systemtheoretischen Kategorien in der Lage sind, die unübersichtliche Technik umfassend und klar zu gliedern, so daß ihre Ordnungsbegriffe übertragbare Erkenntnisse ermöglichen und die Technik als Ganze zugänglich machen. Der hauptsächliche Grund scheint darin zu liegen, daß sich die AT formaler, d.h. übernommener gegenstandsfremder Begriffe bedient, um die Vielfalt technischer Erscheinungen zu vereinheitlichen. Die zentralen Begriffe der AT: Materie, Energie, Information sind nicht technikgenuin, sondern stammen eben aus Kybernetik und Systemtheorie als jüngeren Formalwissenschaften. Sie erlauben vielleicht eine formale Klassifizierung der Technik, aber keine wirkliche Vereinheitlichung.

ROPOHL hat selbst Anläufe zu einer Didaktik gemacht. Er plädiert für ein Schulfach, daß Technik und Wirtschaft, also die von ihm sog. „materielle Kultur" umfassen soll. Er nennt es „Arbeits- und Techniklehre". Diese seine Version einer integrierten Arbeitslehre ist ein in sich widersprüchliches und vages Konstrukt. Es hat auf die Entwicklung des Technikunterrichts keinen Einfluß gehabt (vgl. SCHMAYL 2004).

## 5.3. Der Angelpunkt des Ungenügens

Als Didaktiker blieb ROPOHL hinter TUCHEL zurück. Aber ROPOHLS didaktische Argumentation ist insofern aufschlußreich, als sie einen Fingerzeig auf die von ihm nicht offengelegte philosophische Basis seines Denkens gibt. Es ist ein Materialismus, der in der Nähe des Marxismus angesiedelt ist. Dieser Materialismus korrespondiert mit einem bestimmten Kulturbegriff. Als dessen zentrales Merkmal bestimmt ROPOHL die „Hervorbringung" (ROPOHL 1991, S.205). Alles, was der Mensch hervorbringt, ist Kultur. Seine primären Hervorbringungen sind Technik und Wirtschaft. Beide ergeben zusammen die materielle Kultur. Aus ihr gehen dann, gewissermaßen als Derivate, eine „soziale Kultur" und eine „geistige Kultur" hervor. Dieses Kulturverständnis RO-POHLS läuft auf einen philosophischen Reduktionismus hinaus, der alles Geistige auf materielle Ursachen zurückführen will.

In diesem Reduktionismus wird bei aller sonstigen Kontinuität der Technikphilosophie seit TUCHEL ein Bruch sichtbar. Aus dem methodisch-erkenntnistheoretischen Ansetzen bei den empirischen technischen Phänomenen wurde ein ontologischer Primat der Materie. Am Beginn der realistischen Technikphilosophie tritt die Metaphysik nur zurück und verliert ihre Vorrangstellung, die sie bei DESSAUER und HEIDEGGER noch hatte. Während TUCHELS Denken noch für die metaphysische Dimension offen ist, negiert ROPOHL sie rundweg. So ist für ihn die Suche nach dem Wesen der Technik schlicht sinnlos.

# 6. Bilanz der realistischen Technikphilosophie

## 6.1. Der philosophische Fortschritt

In der traditionellen Technikphilosophie von ERNST KAPP (1877) bis FRIEDRICH DES-SAUER (1959) hatten sich nur vereinzelt Denker in der Regel aus sehr unterschiedlichen philosophischen Positionen heraus zur Technik geäußert. Diese Ansätze waren meist Einzelarbeiten im Werk der Autoren und standen recht unverbunden in der Philosophie da. Mit der realistischen Technikphilosophie entfaltete sich zum ersten Mal eine ganze Denkrichtung, eine breitere Strömung philosophischer Beschäftigung mit der Technik. Diese Richtung hat infolge ihrer Intensität und sich stets ausdifferenzierender Argumentation dazu beigetragen, daß die Technik inzwischen zu einem anerkannten Gegenstand der Philosophie geworden ist. Die Technikphilosophie wird nicht zuletzt wegen der Anstrengungen des „realistischen Lagers" heute als eigener Bereich der Philosophie, als eine ihrer Teildisziplinen wahrgenommen

.

## 6.2. Das verengte Blickfeld

An bildungstheoretischen Erfordernissen hat sich die realistische Technikphilosophie zunehmend vorbeientwickelt. Ihre Grenzen und Unzulänglichkeiten sind inzwischen unübersehbar geworden.

Worin besteht das Ungenügen? Es ist ein Reduktionismus in mehrfacher Hinsicht. Der Keim dazu liegt im Ansatz selbst. Sein Geburtsfehler ist ein zu enger Realitätsbegriff. Aus ihm resultierte eine Selbstfesselung und Scheuklappenhaftigkeit, wie sie uns zugespitzt bei ROPOHL begegnet. Mit diesem verkürzten Realitätsbegriffs konnte der selbst gesetzte Anspruch, die Technik als Werk des Menschen und in ihrem Verhältnis zu ihm zu erfassen, nicht zufriedenstellend erfüllt werden. Denn dazu reicht es nicht, die Technik in ihrer Objekthaftigkeit zu betrachten. Es gilt, den Menschen in seiner ganzen Wirklichkeit zu berücksichtigen. Zu dieser Wirklichkeit des Menschen gehört seine geistig-kulturelle Dimension und zwar als etwas Originäres, nicht als Abgeleitetes. Dazu gehört sein Bedürfnis, Antworten auf die Grundfragen seiner Existenz zu suchen und dabei die konkrete Welt zu transzendieren. Die realistische Technikphilosophie klammerte diese Dimensionen, die noch zur traditionellen Technikphilosophie gehörten, aus. Diese Verkürzungen haben ihre bildungstheoretische und didaktische Brauchbarkeit erheblich eingeschränkt.

# 7. Neuere philosophische Technikdeutungen

In jüngerer Zeit kann man ein Umdenken beobachten, eine Hinwendung zu ontologisch-metaphysischen Fragestellungen, die auch der Technik gelten. Dies geschieht weniger in der etablierten Technikphilosophie, sondern in der allgemeinen Philosophie. Vertreter der allgemeinen Philosophie haben Entwürfe zu einer Technikphilosophie vorgelegt, die die o.a. grundlegenden philosophischen Fragen an die Technik nicht ausklammern, sie vielmehr gezielt erörtern.

Von den jüngeren Arbeiten dieser Art greife ich zwei neue Monographien auf, die sich m.E. besonders angesichts des Ungenügens der realistischen Technikphilosophie für die Analyse eignen. Denn sie treffen mit ihrer Beweisführung

geradewegs die defizitären Stellen und stützen die bildungstheoretische Sicht auf die Technik. Es sind die Schriften von DIETER WANDSCHNEIDER (2004) und PETER FISCHER (2004).

## 8. Dieter Wandschneiders Technikphilosophie auf der Basis eines objektiven Idealismus

### 8.1. Idealistischer Natur- und Technikbegriff

Schon die Denkvoraussetzungen WANDSCHNEIDERS, die er offenlegt, sind der realistischen Technikphilosophie diametral entgegengesetzt. Während diese positivistisch bei den konkreten Gegebenheiten ansetzt, geht WANDSCHNEIDER von der Metaphysik aus, auf die auch die moderne Wissenschaft als ihr Apriori verwiesen sei (Vorwort von HÖSLE, S. 8).

Sich auf HEIDEGGER berufend erblickt WANDSCHNEIDER die Aufgabe einer Technikphilosophie darin, „das Wesen der Technik zu enthüllen" (S. 21). Auf der Suche danach klammert er sich nicht an die Physis der Technik. Denn ihr Wesen sei nicht empirisch erfahrbar, sondern nur gedanklich erschließbar. In seinem ontologischen Zugriff erkennt WANDSCHNEIDER das Wesen der Technik in ihrer Geistigkeit.

Doch um die Technik ontologisch zu begründen, verankert WANDSCHNEIDER sie in einer idealistisch zu verstehenden Natur. Auch die Technik ist zunächst etwas Ideelles. Sie existiert anfangs immer als gedanklicher Entwurf, als eine im menschlichen Geist vorweggenommene Realität. Technische Gebilde verbleiben aber nicht in der menschlichen Vorstellung, sie werden umgesetzt in handfeste, konkrete Gebilde. Als Techniker erschafft der Mensch neue Wirklichkeit. Das muß als eine „quasi gottgleiche Fähigkeit" (S. 25) erscheinen. Weil der Mensch aber nicht Gott ist, weil er zur creatio ex nihilo nicht imstande ist, verweist das „Wunder technischer Verwirklichung" auf das nicht geringere „Wunder der Möglichkeit technischer Verwirklichung". In der Welt ist also schon die Möglichkeit zu ihrer Veränderung, zur Technik angelegt. Woher stammt diese Möglichkeit? Wie drückt sie sich aus?

Die Welt geht nicht in ihrer Faktizität auf, in bestimmten Zuständen. Das Sein umfaßt nicht nur den augenblicklichen, vorfindlichen Zustand, sondern auch andere mögliche. Das Wasser in einem See kann ebenfalls Eis oder Wasserdampf sein. Im Marmorblock steckt die Möglichkeit einer Statue, im Erdöl die Möglichkeit zur Zerlegung in seine Elemente und neuen Zusammensetzung zu ganz anderen Stoffen: Kunststoffen. Die den Dingen innewohnenden Möglichkeiten stammen aus dem Naturgesetz. Es ist die Verklammerung möglicher Zustände. Die ideellen Naturgesetze zeigen sich nur an einem realen Substrat. WANDSCHNEIDER spricht von der „Duplizität von ideellem Wesen und realer Erscheinung der Natur" (S. 29 f.).

In der Perspektive des Naturgesetzes wird die Möglichkeitsdimension der Dinge verfügbar. Diese Möglichkeiten sind nicht wahrnehmbar, aber gedanklich faßbar; sie besitzen eine ideelle Seinsweise. Die Wesenseigenschaften der Dinge sind also nur durch einen idealistischen Naturbegriff zu erfassen.

Das ontologische Fazit von WANDSCHNEIDERS Technikdeutung ist: Die gedanklich antizipierte Technik kann nur „harte Realität" werden, weil auch die Natur idealistisch begreifbar ist. Die „harte Realität" ist sowohl in der Natur wie in der Technik wesenhaft geistig.

### 8.2. Die Verschränkung von Idealität und Realität in der Technik

Wie das Ineinander von Geist und Materie, von Idealität und Realität in der Technik ist, zeigt eine nähere Betrachtung ihrer Finalstruktur. Diese wird gemeinhin als charakteristisch für die Technik angesehen, denn beim technischen Handeln geht es stets darum, bestimmte Zwecke zu erreichen. Zur Zweckerfüllung bedarf es geeigneter Mittel und ihres zweckdienlichen Einsatzes. Erfolgreiches technisches Handeln basiert auf einer klaren Vorstellung des beabsichtigten Zweckes und der Kenntnis geeigneter Mittel. Zweck und Mittel müssen gedanklich antizipiert sein, bevor der Zweck realisiert werden kann (S. 31 f.). Die technische Finalstruktur zeigt drei Hauptmomente:

1. ein ideelles: die Vorstellung des Zweckes und das Wissen um die Mittel,
2. die realen Mittel und
3. den verwirklichten Zweck.

Im Finalgeschehen technischen Handelns findet also ein Übergang aus der gedanklich-ideellen Sphäre zur Realität statt. Der Ort des Übergangs ist das Mittel, das technische Artefakt. Wenn es richtig auf den Zweck hin gemacht bzw. ausgewählt wurde und richtig eingesetzt wird, erbringt es die gewünschte Wirkung und zwar als naturgesetzlicher Mechanismus. Die Funktionsweise des technischen Mittels hat kausalen Charakter. Es ist die Ursache für die als Zweck gesetzte Wirkung. Freilich hat es bei seinem Wirken die ideelle Zwecksetzung in sich aufgenommen (S. 32). Die Finalität technischen Handeln greift über alle naturgesetzliche Kausalität hinweg, muß sich ihrer aber für die Funktion der technischen Objekte bedienen.

### 8.3. Kulturphilosophische Einbettung

Die ontologische Bestimmung der Technik durch ihr besonderes Verhältnis von Idealität und Realität wird bei WANDSCHNEIDER anthropologisch eingebunden. Dazu greift er auf GEHLEN und PLESSNER zurück (S.16 ff.). Für beide Anthropologen gehört Technik notwendig zum Menschsein hinzu. Der Mensch ist instinktarm und nicht festgelegt, dafür weltoffen und geistbegabt. Mit Hilfe seines Geistes kann und muß er sich zu dem machen, was er ist. Das nennt PLESSNER „das Gesetz der natürlichen Künstlichkeit" des Menschen. Er ist das „exzentrisch organisierte Wesen" im Sinne des Nichteingepaßtseins in die Natur. Seine künstliche Daseinsweise umfaßt von Anbeginn die Technik. Sie gehört zu der vom Menschen erzeugte Lebensumwelt, die insgesamt seine Kultur ausmacht. PETER FISCHER baut auf dieser Anthropologie seinen Technikbegriff auf. Ich erläutere sie unten näher.

## 9. Peter Fischers Technikphilosophie auf kulturanthropologischer Basis

### 9.1. Kulturanthropologische Grundlage

FISCHER kommt es ebenfalls auf einen philosophisch tragfähigen Technikbegriff an. Das bedeutet für ihn, eine Wesensbestimmung der Technik zu versuchen. Wie WANDSCHNEIDER nimmt er dafür den Menschen als den Urheber der Technik in den Blick. Während WANDSCHNEIDER gezielt von der Geistbegabung des Menschen ausgeht, die diesen zur Technik und zur Kultur überhaupt befähigt, greift FISCHER breit auf kulturanthropologische Konzepte zurück. Diese Konzepte beschreiben den Menschen in einer Weise, daß Kultur und mit ihr die Technik zwingend zu ihm gehören. Technik erscheint als Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins.

FISCHER setzt bei der Feststellung an, daß die Technik etwas spezifisch Menschliches ist. Deshalb muß sich ihr Wesen aus einer allgemeinsten Bestimmung menschlichen Seins ergeben. Diese anthropologische Perspektive hat darzulegen, warum der Mensch seine Bedürfnisse durch künstliche und gegenständliche Mittel befriedigen muß und warum diese technische Bedürfnisbefriedigung als geschichtlicher Prozeß auftritt. Dabei müssen Seele und Leib, Geist und Körper, Innen und Außen gleichermaßen berücksichtigt und miteinander vermittelt werden (S.20 ff.). Ein solches anthropologisches Konzept bietet sich für FISCHER in der philosophischen Anthropologie HELMUTH PLESSNERS.

In PLESSNERS berühmtem Modell von den Stufen des Organischen sind die Pflanze ein dezentrisches Lebewesen, das Tier ein zentrisches und der Mensch ein exzentrisches: Die Pflanze hat kein Lebenszentrum. Das Tier besitzt eine zentrische Organisationsform, indem es von seinem Körper aus und mit diesem unmittelbar und instinktiv in seiner Umwelt agiert. Als exzentrisches Wesen lebt der Mensch nicht nur wie das Tier aus seiner Mitte, sondern seine Mitte, seine Existenz wird ihm bewußt. Er weiß um sich, er hat sich selbst, ist Subjekt seines Erlebens, er ist Person (PLESS-NER 1981).

Die exzentrische Position macht einen unmittelbaren Lebensvollzug unmöglich. Das Leben ist dem Menschen aufgegeben. Um existieren zu können, muß er ständig Problemlösungen schaffen, also etwas Künstliches. Diese Künstlichkeit wurzelt in der Natur des Menschen. Insofern verwirklicht der Mensch seine exzentrische Daseinsweise nach den Gesetzen der natürlichen Künstlichkeit. Er ist von Natur aus ein Kulturwesen. Darin gründet die Möglichkeit der Technik als Bestandteil der Kultur. Die selbstgeschaffene Kultur gehört notwendig zum Menschen. Ohne sie wäre er nicht lebensfähig (S. 32). Technik ist eine Form des exzentrischen Lebewesens Mensch, seine natürliche Künstlichkeit geschichtlich zu realisieren. Damit ist Technik Moment der Kultur, was freilich noch nichts über ihre Spezifik sagt.

### 9.2. Technik als kausale Erschließung der Welt

Um diese Spezifik zu verdeutlichen fragt FISCHER nach dem Unterschied zwischen Natürlichkeit und natürlicher Künstlichkeit als Kulturalität. Denn dieser Künstlichkeit muß der besondere Sachcharakter der technischen Dinge entsprechen. Nach dem Wesen der Technik zu fragen, bedeutet für FISCHER, nach der spezifischen Weise zu fragen, wie sich der Mensch die Welt erschließt (S.34).

Für ihre technische Erschließung macht die Welt Vorgaben. Sie bestehen in ihrer objektiven Verfaßtheit. Diese Verfaßtheit muß die technische Erschließung in Rechnung stellen. Denn der Mensch kann in seinen technischen Gestaltungen der Welt nur abringen, was ihrer Verfaßtheit nicht entgegensteht oder noch weitergehend: was sogar schon in ihr enthalten ist. Letzteres wäre das HEIDEGGERSCHE „Entbergen" als Leistung der Technik.

FISCHER erblickt nun die grundlegende Leistung der technischen Welterschließung in der Entdeckung und Nutzung der Kausalität. Die Welt ist objektiv geordnet, so daß gleiche Ursachen notwendig gleiche Wirkungen hervorbringen. Man denkt unwillkürlich an die „Logik der Natur" bei WANDSCHNEIDER.

### 9.3. Entfaltung des Technikbegriffs

Nachdem die Technik prinzipiell als eigenständiger Kulturbereich abgesteckt ist, beleuchtet FISCHER drei philosophisch bedeutsame Seiten:

Die erste ist, wie der Mensch die Technik als mögliche Weise der Welterschließung genutzt hat, zu welchen Ausformungen der Technik er in der Geschichte gelangt ist (S.81 ff.).

Als zweite Seite der Technik erörtert er die Stellung der Technik in der Gesellschaft, ihre Wechselwirkung mit anderen Bereichen der Kultur.

Zuletzt geht FISCHER auf Fragen einer Technikethik ein und setzt sich dabei auch mit dem ethischen Konzept der realistischen Technikphilosophie, wiederum besonders mit ROPOHLS Technikethik auseinander (S.189 ff.).

## 10. Vergleich und Folgerungen für die technische Bildung

### 10.1. Vergleich der beiden Konzepte

Beide vorgestellten Technikphilosophien sind gleichzeitig und unabhängig von einander verfaßt worden. Gemeinsam ist ihnen eine klassisch philosophische Problemstellung. Sie möchten zur Erkenntnis der Technik kommen, indem sie versuchen, ihr Wesen zu ergründen. Damit entwickeln sie ihr Konzept in mehr oder weniger ausdrücklicher Frontstellung zur realistischen Technikphilosophie, woraus eine erstaunliche Verwandtschaft in der Argumentation und bei den Ergebnissen resultiert.

Beide Autoren siedeln die Technik im Schnittbereich von Mensch und Natur an. In der Technik kommen Möglichkeiten des Menschen und der Natur zusammen. Deshalb fragen sie konsequent, auf welchen Voraussetzungen bei der Natur und auf welchen beim Menschen die Technik beruht. Es sind in beiden Richtungen primär ideelle Bedingungen, die die Technik ermöglichen. Für FISCHER ist es die Kausalität der Natur, ihre gesetzmäßige Verfaßtheit, die der Mensch nutzt, um sich die Welt zu erschließen

und sie in seinem Sinne umzubilden. WANDSCHNEIDER spricht, denselben Sachverhalt meinend, von der Logik der Natur, ihrer geistigen Verfaßtheit, die die Technik ermöglicht und sie zugleich begrenzt.

Auf der Seite des Menschen greifen beide Autoren auf HELMUTH PLESSNERS Anthropologie zurück, die in der Exzentrizität, der natürlichen Künstlichkeit und damit seiner Kulturalität das Charakteristikum des Menschen erblickt. Die Exzentrizität, sein Bewußtsein, sein Geist befähigen, ja nötigen den Menschen, neue Wirklichkeit zu denken und zu schaffen, also kulturell tätig zu sein. Zu seinen kulturellen Äußerungen gehört die Technik. Sie ist ein unabdingbarer, eigenständiger Bereich der Kultur.

## 10.2. Pädagogische Bedeutung

In welcher Weise sind die Konzepte WANDSCHNEIDERS und FISCHERS für die Pädagogik von Belang? Sie korrespondieren in ihrem Ansatz, die Technik zu erfassen, mit den Intentionen technischer Bildung. Ihre anthropologischen, kulturphilosophischen und ethischen Betrachtungen verweisen auf den Bildungssinn und die Bildungsnotwendigkeit der Technik. Wenn man Bildung mit HERMAN NOHL als „subjektive Seinsweise der Kultur" versteht, dann folgt aus diesen neuen Technikphilosophien die entschiedene Forderung, die Technik in den Bildungskanon einzureihen. Sie helfen also, Technik als Bildungsgegenstand zu legitimieren.

Weiter arbeiten beide Konzepte im Rahmen ihrer wesensphilosophischen Analyse überzeugend die Spezifik und Eigenständigkeit der Technik als Äußerung menschlichen Geistes und als Kulturgebiet heraus. Aus dem Eigencharakter der Technik läßt sich zusammen mit ihrer grundlegenden und aktuellen Bedeutung das Erfordernis eines selbständigen Unterrichtsgebiets, eines gesonderten Schulfachs für die technische Bildung ableiten.

Doch nicht nur auf der übergreifenden bildungstheoretischen und didaktischen Ebene sind die technikphilosophischen Ausführungen hilfreich. Sie geben Anregungen für die Ausgestaltungen der Sinn- und Wertdimension der Technik, wie sie im Technikunterricht zu entfalten ist. Technikunterricht, der zur geistigen Bewältigung der Technik anleiten will, wird an passender Stelle die eigene Situation in dieser technisierten Welt oder die vernünftige Nutzung technischer Möglichkeiten bedenken. Wenn technische Bildung wirklich Menschenbildung sein will, muß sie den kulturanthropologischen, geistphilosophischen und metaphysischen Horizont, wie ihn die Technikphilosophie wiedergewonnen hat, in ihrer Rechtfertigung und Gestaltung berücksichtigen.


**Literatur**

DESSAUER, FRIEDRICH: Streit um die Technik. Freiburg 1959

FISCHER, PETER: Philosophie der Technik. München 2004

KAPP, ERNST: Grundlinien einer Technikphilosophie. Düsseldorf 1978 (Nachdruck der 1. Auflage von 1877)

PLESSNER, HELMUTH: Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Schriften. Bd. IV. Franfurt/M 1981

ROPOHL, GÜNTER.: Technologische Aufklärung. Frankfurt/M. 1991

ROPOHL, GÜNTER: Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik. München/Wien 19992 (1. Aufl. 1979)

SCHMAYL, WINFRIED: Arbeits- und Techniklehre auf der Basis einer allgemeinen Technologie? Eine Auseinandersetzung mit den fachdidaktischen Vorstellungen GÜNTER ROPOHLS. In: tu (Zeitschrift für Technik im Unterricht) 114/2004, S.5-10

SCHMAYL, WINFRIED: Pädagogik und Technik. Untersuchungen zum Problem technischer Bildung. Bad Heilbrunn 1989

SCHMAYL, WINFRIED: Zur Methodik des Technikunterrichts. In: tu 93/1999, S.5-15

TUCHEL, KLAUS : Die Philosophie der Technik bei FRIEDRICH DESSAUER, ihre Entwicklung, Motive und Grenzen. Frankfurt/M. 1964

TUCHEL, KLAUS: Bildungswerte der Technik als Grundlage der Werkerziehung. In: KAUFMANN/MEYER 1970, S.9-21

TUCHEL, KLAUS: Herausforderung der Technik - gesellschaftliche Voraussetzungen und Wirkungen der technischen Entwicklung. Bremen 1967

WANDSCHNEIDER, DIETER: Technikphilosophie. Bamberg 2004

WIESMÜLLER, CHRISTIAN: Schule und Technik – Die Technik im schultheoretischen Denken. Baltmannsweiler 2006

WILKENING, FRITZ: Technische Bildung im Werkunterricht. Weinheim 1970



**Leo Schober**


# Neues Lernen mit Neuen Mitteln
# Präsentation des Lehrbuches von Prof. Rainer Sturm

Prof. Rainer Sturm stellt in seinem Vortrag „Neues Lernen mit Neuen Mitteln" den Lehrbehelf „Technisches Werken – Produktgestaltung/Gebaute Umwelt/Technik" vor, der aus einem Schülerhandbuch und drei interaktiven CD-Roms besteht. Zusammen mit Prof. Mag. Johann Eckel will er einen modernen Beitrag leisten, das Basiswissen für „Technisches Werken" effizient vermittelbar zu machen. Er verweist darauf, dass Technische Grundbildung zu einem Bildungsfaktor geworden ist, dem sich die allgemeinbildende Schule stellen muss!

Die technische Alltagswelt als Lebens- und Erfahrungswelt durch individuelles Handeln und Erschließen verständlich und durchschaubar zu machen, ist eine Aufgabe der Technischen Bildung.

Es wird weiters die Rolle des Technischen Werkens als Nahtstelle und Knotenpunkt zu den Unterrichtsgegenständen, die in den Prozess der Informationsfindung um Ursachen und Wirkungen der Technik und die Technik als Ganzes erklären und für Schüler begreifbar zu machen, hervorgehoben.

Der Personal-Computer wird als unterrichtsbegleitendes Medium genutzt. An Hand einzelner Folien aus den Präsentationen (auf drei interaktiven CD-Roms) und einzelne Inhalte aus dem Buch wird der Aufbau und Zusammenhang einzelner Bereiche des Lehrbehelfs ver-

deutlicht. Die Bereiche „Produktgestaltung", „Gebaute Umwelt" und „Technik" werden so erläutert. Es werden jedoch auch Hinweise auf Maschinen und Geräte im Werkraum, verschiedene Unterrichtsmittel im Technischen Werken, die Notwendigkeit einer Werkstattordnung, auf Unfallgefahren und Unfallverhütung gegeben.

Den einzelnen Themenbereichen der Werkaufgaben wird jeweils ein Lernzielkatalog beigestellt, der eigenständiges und verantwortetes Lernen und Handeln der Schülerinnen und Schüler fördern soll. Die einzelnen Werkthemen gliedern sich in

- eine Problemstellung,
- die Organisation und
- die Arbeitsschritte, die genau formuliert werden unterstützt durch Abbildungen von Lösungsmöglichkeiten der Werkaufgaben und Skizzen zur Begriffsklärung der Materialliste.

Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichtens werden durch die entsprechende Auswahl der Werkthemen besonders angesprochen. Die Einbindung von Filmsequenzen auf den CD-Roms hilft Technologieabfolgen aufzuzeigen und gibt Hinweise zur Berufsorientierung. Nahezu jede Präsentation wird mit einer eigenen Lernzielkontrolle unterschiedlicher Art beendet bei der der Schüler auch eine Rückmeldung über die erbrachte Leistung erhält. (Die Kontrollen dürfen jedoch nicht für die Leistungsbeurteilung im Technischen Werken herangezogen werden!).

Prof. Schmayl (li) und Prof. Sfurm (re)

Eine zweite überarbeitete Auflage dieses Lehrbehelfes für Technisches Werken ist in Vorbereitung. Entsprechende Arbeitsblätter (mit besonderer Berücksichtigung der Getriebelehre) werden ab Jänner 2007 zur Verfügung stehen. Der derzeit über die Schulbuchaktion bestellbare Lehrbehelf wurde für die 5. und 6. Schulstufe vom BMBWK mit Schreiben vom 27. Jänner 2004 approbiert.

Ein weiterführender Lehrbehelf für die 7. und 8. Schulstufe wird von den Autoren derzeit erstellt.

**Josef Hofer**

## Digitale Medien im technischen Werkunterricht

Josef Hofer stellte in seinem Workshop Beispiele für den sinnvollen Einsatz der neuen Werkzeuge im Technischen Werken vor, die von den TeilnehmerInnen gleich erprobt werden konnten. Da es sich dabei ausschließlich um einfache Programme handelt, die wenig Erklärungszeit benötigen und Freeware sind, können sie jederzeit kopiert und weiter gegeben werden.

Spezifische Aufgaben der Nutzung digitaler Medien im Werkunterricht sind z.B.:

- Benutzung technischer Lernsoftware
- die Verwendung von CAD-Programmen zum 2D/3D-Konstruieren von Werkstücken und Planen von Wohnungen
- die Simulation technischer Vorgänge (mechanische Bewegungen, Belastung von Brücken, elektrische Schaltungen usw)
- die Verwendung des Computers zur Steuerung und Regelung technischer Prozesse (Robotermodelle steuern, CNC-Fertigung von Produkten) und schließlich
- die Dokumentation fertiger Werkstücke mit Hilfe von Digitalkameras.

Ausführliche Information sind auf der Homepage http://digmedwe.eduhi.at zu finden: Die Online-Version von „DigMedWe", die ständig ergänzt wird und zusätzlich Medien-Verweise über Hyperlinks und Links bietet. Unter „Medien" findet man Downloads für viele der empfohlenen Freeware-Programme oder die Bestellmöglichkeit als CDs sowie von Schriften zu Didaktik, Einsatzmöglichkeiten, Literatur u.v.m.

Kontakt:
Mag. Josef Hofer, Bachstraße 14, 4492 Hofkirchen/Tkr., digmedwe@eduhi.at

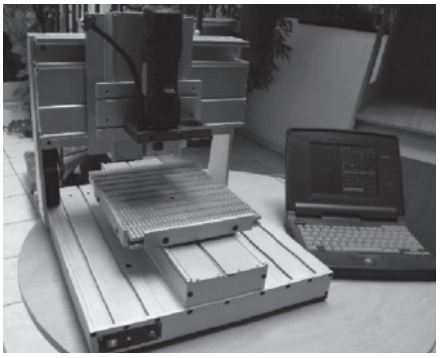
Dietmar Böhm

# Das CAD/CAM/CNC Koordinatentischsystem ‹KOSY› in der technischen Grundbildung

**Computergesteuertes „KOSY“ zur Vorbereitung auf die Berufswelt**

In unserem hoch technisierten Wissenszeitalter ist es für ein Land wie Österreich, in dem Kunst und Kultur traditionell einen hohen Stellenwert besitzen, lebenswichtig, dass der Nachwuchs auch technikfreundlich erzogen wird, dass sich junge Menschen bei der Berufswahl in dieser Richtung orientieren können und keine Berührungsängste aufbauen. Dazu gehört auch der kreative Einsatz moderner Medien im Unterricht. An den Schulen werden immer wieder neue Technologien eingeführt. Sie bedeuten neue Chancen - aber auch neue Anforderungen.

Der Einsatz des Computers zum Anfertigen technischer Zeichnungen (CAD), zur Steuerung von Maschinen (CNC) und Fertigungsprozessen (CAM) ist in der Industrie von großer Bedeutung. Mit dem Koordinatentisch-System KOSY ist ein Medium gefunden, das ein breites technisches Spektrum abdeckt und bei den Kindern eine hohe Motivation erzeugt. Diese Maschine bietet Schülern eine optimale Vorbereitung auf das Berufsleben. Mit ihr bekommen die Schüler schon während der Schulzeit einen Einblick in die Arbeitswelt der Industrie, da mit den dort eingesetzten Programmnormen gearbeitet werden kann.



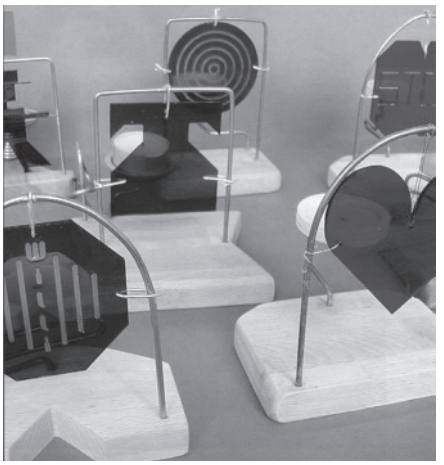
KOSY CNC-Maschine

Mit dem KOSY-System werden alle Schritte von der Zeichnung bis zum Werkstück in nur einer Anwendung nachvollzogen und damit die Gebiete CAD, CAM und CNC beispielhaft abgedeckt. Die Informations- und Kommunikationstechnik wird so von den Schülern in ihr Repertoire technischer Kompetenzen aufgenommen. Auf Grund der Konzeption des KOSY können alle genannten Themen-Schwerpunkte von diesem einen System abgedeckt werden. Das spart nicht nur Kosten, sondern verringert auch den Einarbeitungsaufwand. In den Betrieben wird das System dazu benutzt, einzelne Arbeitsschritte einer Fertigung wie Fräsen, aber auch Dosieren, Lackieren, Abfüllen und Messen zu automatisieren. An den berufsbildenden Schulen müssen CAD/CAM und CNC selbstverständlich auch an großen Maschinen trainiert werden, aber für die Vermittlung von Grundlagenwissen genügt eine kleine Maschine auf dem Tisch. Die Ausbildungsstätte spart Geld und hat trotzdem einen breiteren Übungseffekt mit mehreren Maschinen.

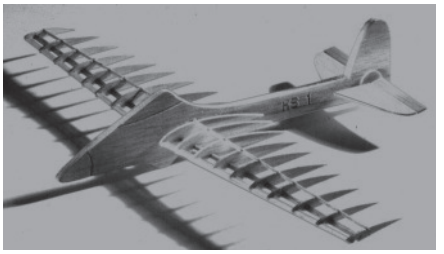
Im technischen Unterricht allgemeinbildender Schulen lässt sich der Einsatz der CNC-Maschine zur Bearbeitung eines Werkstoffes mit traditioneller manueller Bearbeitung mit Werkzeugen kombinieren, was zahlreiche Unterrichtsbeispiele in der „Technikstunde“ oder in der Zeitschrift „tu“ dokumentieren. Handwerklich- manuelle Fähigkeiten einerseits und geistig -intellektuelle Grundbegabung andererseits kann man mit dieser Maschine effektiv verbinden und beides fördern. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum das Koordinatentisch-System KOSY bei den Schülern positiv angenommen wird.

**Unterrichtsbeispiele mit dem System „KOSY“**

Das System KOSY zeichnet sich durch eine kompakte Bauweise aus und ermöglicht verschiedene Bearbeitungen in schneller und höchst präziser Ausführung von Arbeiten, bei denen Schüler sonst an ihre handwerklichen Grenzen stoßen würden. Mit dieser Maschine kann man in Weichmetallen, Kunststoff und Holz fräsen, viele Arten von Bohrarbeiten ausführen und computergesteuerte Gravurarbeiten ausführen oder Produkte für den Musterbau oder in Serie anfertigen. Es entstehen Gebrauchsgegenstände wie Spiele, Freiarbeitsmaterialien oder Puzzles, Modelle der Technik (wie Flugmodelle oder Getriebe) oder der Architektur.



Dekolichter mit KOSY



Flugmodell mit KOSY

Für den Schulbetrieb ist es auch interessant, damit Platinen für den Einsatz in elektronischen Schaltungen zu fräsen. Dies ist z.B. Bestandteil des Technikunterrichts in der neunten Schulstufe in Baden-Württemberg. Aber auch das Anfertigen technischer Zeichnungen wird für die Schüler auf diese Weise realitätsnaher und interessanter. Erfolgserlebnisse mit fertigen Werkstücken und brauchbaren Dingen motivieren mehr, als nur eine Betrachtung am Bildschirm.

Architekturmodell mit KOSY

Nicht so sehr der Computer und die Arbeit am Bildschirm, sondern das „greifbare Ergebnis" in Form eines fertigen Werkstückes, führt hier zu einer hohen Motivation, die es „auszunutzen" gilt. Bereits in der 5.Jahrgangsstufe können Sie damit beginnen, mit einfachen Aufgaben, wie

Spielesammlungen mit KOSY

dem Beschriften von Kugelschreibern oder eigenen Werkstücken, mit Namensschildern, dem Eingravieren von Ziffernblättern auf Uhren oder dem Fräsen von Spielfeldern eines Mühlespiels.

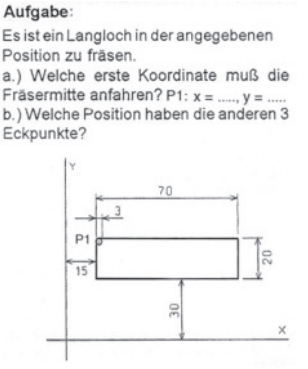
Die Bedienung ist auf zwei Arten möglich: Zum einen können die Schüler mit der mitgelieferten CAD-Software Zeichnungen erstellen. Diesen Zeichnungen werden dann Technologiedaten zugeordnet. Diese Technologiedaten geben an, mit welcher Geschwindigkeit und Tiefe die einzelnen Zeichnungsteile gefräst werden sollen. Diese Art der Bedienung ist für viele Schüler sicher die einfachere Möglichkeit.

Daneben ist es aber auch möglich, mit dem in der mitgelieferten Software NCCAD direkt, d.h. unabhängig von einer CAD-Zeichnung, Programme zu erstellen, deren CNC-Befehle dann von der Maschine abgearbeitet werden. Als Grundlage genügt eine einfache Werkzeichnung oder Skizze mit Maßangaben. Die so erstellten CNC-Programme entsprechen DIN/ISO 66025, sodass dasselbe Programm auf unterschiedlichen CNC-Maschinen funktioniert.

**Lehrpläne und Lernziele**

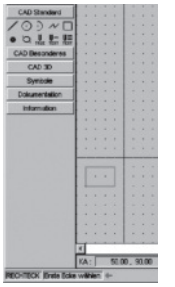
Ein Produkt ausgehend von einer konkreten Aufgabenstellung im Fach Technik, Arbeitslehre, Technischem Werken oder Informatik mit Unterstützung des Computers zu entwickeln und herzustellen erfordert kreative Lösungen für eine Vielzahl technischer Probleme und sorgfältige Vorplanung.

Bei der Konstruktion mit dem Computer wird an einem komplexen System Wissen aus Mathematik und Naturwissenschaften angewandt und das bekannte Prinzip trainiert: „Erst grübeln, dann dübeln." Das Erstellen und Bearbeiten von CNC-Programmen erfordert systematisches Vorgehen, Kopfrechnen, logisches Denken und fächerübergreifende Grundkenntnisse von Koordinatensystemen, Trigonometrie und Technischem Zeichnen. Nur so können die Schüler den Sinn und Zweck der Technologiedaten nachvollziehen. Eine Sammlung problemorientierter Übungsaufgaben zur Vorbereitung der Praxis finden Sie im KOSY-Info Heft Nr. 5.




CAD-CAM-Aufgabe

Nach Abschluss aller Planungsschritte besitzt jeder Schüler eine technische Zeichnung, eine Stückliste mit genauen Maßen und die CAD-Zeichnung versehen mit Technologiedaten. Schon beim Erstellen einfacher Programme werden logisches Denken und Abstraktionsvermögen geschult. Auch erzieherische Ziele wie Kooperationsbereitschaft beim Planungsprozess, Sicherheitsbewusstsein, Sinn für Genauigkeit und Sorgfalt beim Lösen technischer Probleme, bei Bedienung und Maschinenpflege werden eingeübt. Die CNC-Maschine soll schließlich zunehmend selbstständig von den Schülern bedient werden können (genauso wie z. B. die Tischbohrmaschine).

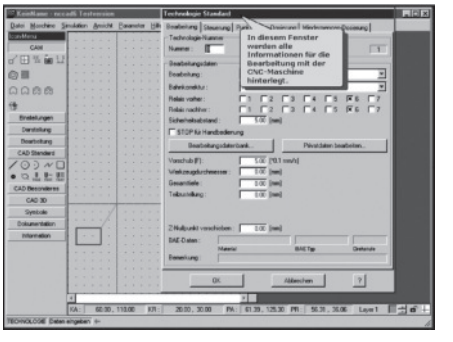


CAD-Zeichnung

**Der Weg von der CAD-Zeichnung zum Werkstück…**

…vollzieht sich in fünf Schritten:

1. Das Zeichnen der Fräskontur mit Computerunterstützung (CAD):
2. Im Menü „Datei" _„CAD/CAM – Neue Zeichnung" sagen Sie dem System, was Sie fertigen wollen. Sie sehen die CAD-Zeichenfläche, die der Größe des Tisches der CNC-Maschine in der Draufsicht, also der fräsbaren Fläche,

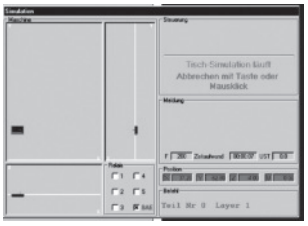


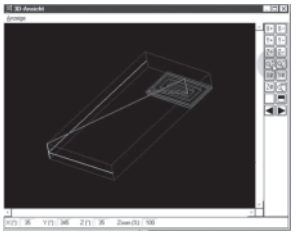
CAM Technologie Eingaben

entspricht. Soll zum Beispiel nur ein einfaches Rechteck gefräst werden, wählen Sie im Icon-Menü die Zeichenfunktion „Rechteck" an, bestätigen mit der Maus die erste Koordinate,

z.B. 10, 60 und dann die zweite Koordinate, z.B. 40, 80 .Somit ist die Fräskontur eines Rechtecks mit 30x20 cm festgelegt.

3. Beschreiben der Technologiedaten mit Computerunterstützung (CAM):
   Für die CNC-Maschine müssen diese Angaben der CAD-Zeichnung noch ergänzt werden, sie benötigt noch weitere Informationen, wie z.B. die über den Durchmesser des Fräsers, wie tief gefräst und wie schnell vorwärts gefahren werden soll. Dazu wird über das Menü „CAM" die Funktion „Technologie" angeklickt. An einen Eckpunkt der Zeichnung wird mit

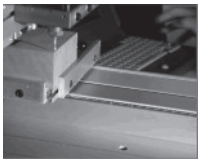




Simulation 2DAnsichten

dem Fadenkreuz eine Linie angehängt, die außerhalb der Zeichnung endet. Durch erneutes Klicken auf die Zeichenfläche öffnet sich ein Dialogfenster „Technologie Standard", in dem die entsprechenden Bearbeitungsdaten eingegeben und mit „o.k." bestätigt werden. Das System hat nun alle Informationen um das Werkstück nach der Zeichnung bearbeiten zu können.
Graphische 2D- und 3D-Tischsimulation:
Die Fertigung des Werkstücks kann vorher am Computer simuliert werden, um Fehler, die sich bei der Zeichnung einschleichen können, festzustellen. Diese könnten zu unnötigem Materialverbrauch oder gar zu Beschädigungen führen. Im Menü „Simulation" wird eine der Simulationsmöglichkeiten ausgewählt, z.B. „Tisch + 3D-Ansicht". Dies öffnet das Fenster „Simulation". Die zuvor eingegebenen Technologiedaten werden berechnet, in den drei Ansichten – Grund-, Vorder- und Seitenansicht – dargestellt und der Bewegungsablauf des Werkzeugs darin eingezeichnet: In der der Draufsicht links oben sieht man die Bewegungen in der y- und x-Achse, in der unteren Ansicht blickt man von vorn auf das Werkstück und kann beobachten wie tief

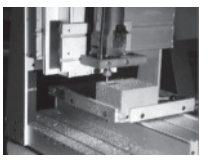
CNC Display Handsteuerung



CNC Nullpunkt anfahren

gefräst wird (z-Achse). In der rechten, der Seitenansicht, nimmt man die Bewegungen in der y- und der z-Achse wahr. Es folgt – rot eingezeichnet – die dreidimensionale Darstellung der Bearbeitungswege im Fenster „3D-Ansicht".

4. CNC-Maschine für die Fertigung vorbereiten:
5. Wenn bei der Simulation keine Fehler festgestellt wurden, muss jetzt mit Handbedienung der Werkzeug-Nullpunkt an der CNC-Maschine eingestellt werden. Die Maschine wird eingeschaltet und mit dem Befehl „Maschine"_„CNC-Maschine" das Display „Hand-



Bearbeitung

steuerung" geöffnet. Werkstück und Fräser werden eingespannt (dazu evtl. Ausspannposition anfahren). Durch Anklicken der Display-Pfeile oder mit den Pfeiltasten des Computers wird das Werkzeug an die linke untere Ecke des Werkstücks gefahren und der Werkzeugnullpunkt mit der Tastenkombination [Strg] + [Ende] fixiert Die Koordinatenanzeigen im grünen Anzeigefeld „Position" stellen sich auf Null.

6. Bearbeitungsvorgang starten >Abb.: 13
7. Mit dem Anklicken der Funktion „Start der Fertigung" im Handsteuerungs-Display wird die Bearbeitung gestartet. Die Bearbeitung läuft. Zum Ausspannen kann wieder die Ausspannposition angewählt werden.

**Literatur/Links/Medien u.a.:**


- Ulrich Denzel: Planung und Herstellung eines Stifte-Etuis mit der CNC-Fräse (KOSY),Technikstunde Nr. 151
- Weitere Unterrichtsbeispiele mit KOSY in der Technikstunde des ALS-Verlags u.a.: Nr.71/72: „Sparmobil"; Nr.156 Brettspiele; Nr. 155 Kugelschreiber-Herstellung; Nr.161 Dekolichter. (>Jahresabo-Bestellungen unter http://www.als.at)
- Müller/Strohmer: Fräsen v. Platinen mit dem Koordinatentisch KOSY, LEU-Heft T34 (>Bestellung beim Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart, e-mail: poststelle@leu.kv.bwl.de )
- Technik-Ideensammlung mit KOSY für die Jahrgangsstufen 5-10 auf der Homepage der Fritz-Boehle-Hauptschule Emmendingen unter http://www.fbs-emmendingen.de >Fächer >Technik >Übersicht Ideen.
- „Produkte kommen auf den Markt" - Projekt der Kl.7a (Blumenschmuck und Kerzenhalter in Serie für den Verkauf produziert) http://www.fbs.em.schule-bw.de/kl7a2.htm
- Buck/Haas/Köhler/Nanz/Tripodi : Enter - Informationstechnische Grundbildung in BW, Schroedel Verlag, Schülerband 1, ISBN 3-507-46414-4, EUR 16,50 (D) und Schülerband 2, ISBN 3-507-46415-2, EUR 17,95 (D); Lehrermaterialien auf CD-ROM, ISBN 3-507-46416-0, EUR 30,--(D)
- Eine kostenlose CD mit Demo-Version der CAD/CAM-Software nccad7 mit Film (>"BonusDateien") und Bearbeitungs-Fotos ist bei der Fa. MAX-Computer, D75328 Schömberg (www.max-computer.de) erhältlich.

**Eckhardt Malota**

# Workshop (WE) DI Dietmar Böhm: „Das CAD/CAM/CNC Koordinatentischsystem ‹KOSY› in der technischen Grundbildung“

Auf zwei Workshops stellte die Firma Max-Computer mit Hauptsitz in Schömberg-Schwarzenberg/ Nordschwarzwald den Teilnehmern mit ihrem Automatisierungssystem „KOSY“ ein hervorragendes pädagogisches Medium für allgemeinbildende Schulen vor. Das Koordinatentisch-System macht die enge Verbindung zwischen der aktuellen technischen Anwendung und den Wissensbereichen aus Mathematik und Naturwissenschaften im Unterricht sehr deutlich.

Das System „KOSY“ besteht aus folgenden Komponenten:

- Fräsmaschine in verschiedenen Ausführungen
- CAD/CAM Software mit direkter Maschinensteuerung als Schullizenz
- Teachprogramme für die Einarbeitung (Zeichenvorlage für den Tisch mit anzufahrenden Punkten, Einführungsbeispiele, „Hilfethemen“, „KOSY-Fibel“)
- Literatur aus einem großen Anwenderkreis von Lehrern („tu- Zeitschrift f.Technik im Unterricht“, „Die Technikstunde“, approbierte Schulbücher wie „enter 1“, „enter 2“, „Mensch-Technik-Umwelt“ usw.)

Ihre großen Erfolge mit „KOSY“ im Schulmarkt verdankt die Firma MaxComputer der engen Zusammenarbeit zwischen den Schulbehörden („Landesinstitut für Erziehung und Unterricht“ – LEU, heute „Landesinstitut f. Schulentwicklung“ - LS) und der Wirtschaft, den zahlreichen vorwiegend mittelständischen Betrieben in Baden-Württemberg. Im Jahre 1990 hatten verschiedene Verbände, wie Industrie und Handelskammer (IHK), die Handwerkskammern und die lokalen Ingenieurverbände (VDI) in Baden-Württemberg festgestellt, dass junge Leute nicht mehr technische Berufe erlernen wollen bzw. können und an den Haupt- und Realschulen vorwiegend Geisteswissenschaften, dagegen zuwenig naturwissenschaftlich-technische und praxisbezogene Fächer unterrichtet werden. 1994 wurde daher von den Behörden die sog. Werkrealschule, eine Realschule mit dem Schwerpunkt Technik, installiert und mit entsprechenden Mitteln wie „KOSY“ ausgestattet. Später wurde das System an allen Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg eingeführt und im Zuge der Entwicklung eines neuen Faches „Naturwissenschaft und Technik – NWT“ soll dies auch an den Gymnasien bis 2007 umgesetzt werden.

Im technischen Unterricht der allgemeinbildenden Schulen wird der Einsatz der CNC-Maschine zur Bearbeitung eines Werkstoffes mit der traditionellen manuellen Bearbeitung mit Werkzeugen kombiniert, wie auch die Unterrichtsbeispiele in der „Technikstunde“ oder in der Zeitschrift „tu“ dokumentieren. Handwerklich- manuelle Fähigkeiten einerseits und geistig-intellektuelle Grundbegabungen andererseits kann man mit dieser Maschine effektiv verbinden und beides fördern. Vielleicht ist das einer der Gründe, warum das Koordinatentisch-System KOSY bei den Schülern recht positiv angenommen wird.

Mit dieser Maschine kann man in Weichmetallen, Kunststoff und Holz fräsen, viele Arten von Bohrarbeiten ausführen, computergesteuerte Gravurarbeiten ausführen und Produkte für den Musterbau oder in Serie fertigen.

Es entstehen vorzeigbare Produkte wie Spiele, Freiarbeitsmaterialien oder Puzzles, Modelle der Technik (Flugmodelle, Getriebeteile u.a.) und Architekturmodelle.

CAD/CAM/CNC –Workshop mit Dipl..Ing. Böhm

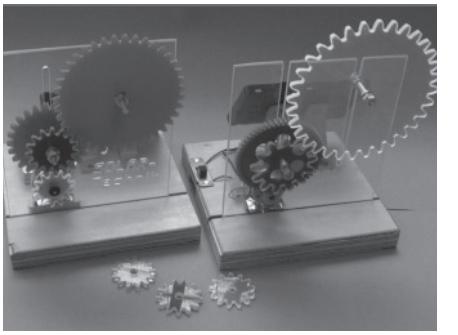
CAD/CAM/CNC –Workshop mit Dipl..Ing. Böhm

Herr Dipl.Ing. Dietmar Böhm zeigte den Workshop-Teilnehmern die Handhabung des Systems und führte sie mit Beispielen in die verschiedenen Programmiermethoden ein:

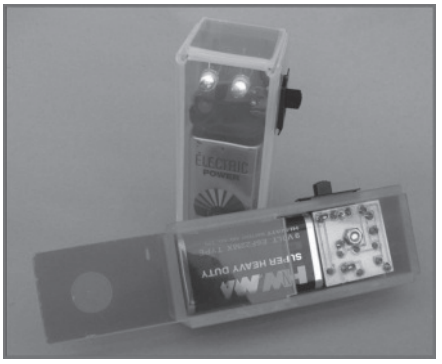
Die erste kleine Aufgabe, eine Maschine im „Referenzlauf“ direkt und ganz genau mit Hilfe eines Handsteuerungsfensters auf dem Bildschirm in bestimmte Richtungen bewegen zu können - dies war für die Anfänger ein großes Erlebnis: Ein „virtueller“ Mausklick bewirkte tatsächlich etwas in der „Realität“!

Die zweite Übung bestand im Anfahren und Festlegen eines Nullpunktes mit einem eingespannten Werkstück, einem kleinen Spanplattenquader. Mit vom Herrn Böhm vorgegebenen ersten CNC-Befehlen der Programmiersprache nach DIN 66025 wurden nun im Handsteuerungsfenster eingegebene Koordinaten „im Trockenen“ angefahren.

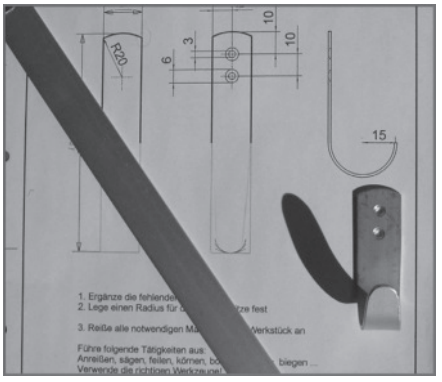
Als nächsten Schritt wurde mit einem ersten kleinen CNC-Programm bereits ein Ablauf



Unterrichtsbeispiel von W. Dold zum Bereich Technik: Solargetriebe mit gefrästen Plexiglas-Zahnrädern Modul 2



Unterrichtsbeispiel von W. Dold zum Bereich Technik: LED-Taschenlampe – Platine und Gehäuse gefräst)

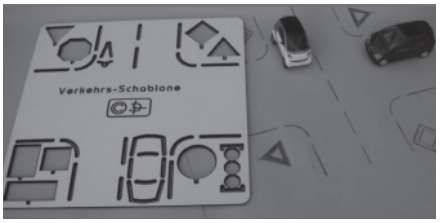



Unterrichtsbeispiel von W. Dold zum Bereich Design: Aluminium-Haken

mit eingeschaltetem Fräser vollzogen und eine schräge Linie in das Werkstück gefräst.

Für die vierte Aufgabe wurde nicht mehr „von Hand gesteuert" sondern schon im CAD-Programmteil eine derartige Linie „gezeichnet" und versehen mit CAM-Technologiedaten praktisch ausgeführt.

Das letzte Ziel der Übungen, nämlich ein selbstgefrästes Namensschild herzustellen, wurde schließlich aufgrund dieser Erfahrungen in relativ kurzer Zeit erreicht. Allerdings gab es auch bereits Pannen: Ein Teilnehmer fixierte das Werkstück nicht fest genug, sodass sich das Teil beim Fräsen verschob und der Schriftzug schließlich eigentümlich verzerrt aussah. Hier wurde klar: Das System erzieht in jeder Hinsicht zu Vorschau und Denkarbeit. Man kann zwar alles vorher „im Trockenen" simulieren. Bei der Ausführung aber werden Vorgabe-Fehler nicht mehr „verziehen". Im schlimmsten Fall ist das Werkmaterial zerstört oder der Fräser bricht.




Unterrichtsbeispiel von W. Dold zum Bereich Gebaute Umwelt: Verkehrs-Schablone (Fotos: Angerer, Polanz)

Unterrichtsbeispiel von W. Dold zum Bereich Design: Klassentürschild-Einschienbestreifen

Bei dieser Gelegenheit wurden am Schluss Fragen zum Systemumfang, zur Systembetreuung und Sicherheit beim Einsatz der Maschinen mit Schülern geklärt.

> Die KOSY-Demo-CD „SCHULE", aktuelle Ausgabe - u.a. mit der „Kosy-Fibel" für blutige Anfänger und mit Präsentationen über den Technikunterricht in BW „Technik das Fach" (Autor Wilhelm DOLD, Mozartstr.8, D-78112 St.Georgen) ist kostenlos bei der Fa. MAXcomputer GmbH, 75328 Schömberg/Deutschland erhältlich.

**Christian Becker**

# Material Literacy – eine Perspektive für den Textilunterricht

Es ist nicht gesagt, dass es besser wird,
wenn es anders wird,
wenn es aber besser werden soll, dann
muss es anders werden.

Georg Christoph Lichtenberg

*Ja, ich habe auch gestrickt und gehäkelt* (lacht), *in der fünften Klasse. Da haben wir Häkelunterricht gehabt bei Frau Baumbach. Eine Lehrerin, die sich eigentlich durch ihre Katzengeschichten auszeichnete. Sie hat Kätzchen zuhause, mehrere, acht Stück glaub' ich, gehabt. Und, äh... Gott sei Dank, das waren immer wirklich schöne Unterrichtsstunden, weil sie siebzig Prozent der Unterrichtszeit über die Kätzchen erzählte, wenn die Junge bekommen haben, oder wenn sie sich… verspielt… hinter die… versteckt haben… irgendwo hinter ihren Töpfchen, oder so… und , äh, die mocht' ich gern, und dabei haben wir gehäkelt. Wir haben gehäkelt und Frau Baumbach hat von den Kätzchen erzählt, das fand ich einen ganz angenehmen Unterricht.*

Was hat man gehäkelt?

*Ich hatte einfach nur ein langes, ähm…* (deutet mit den Händen einen ca. 5 x 30 cm langen Streifen an)*… so'n langes, weißes… Ding gehäkelt.* (lacht) *Ich hab ihr erzählt, das sei ein Schal, für… für… für die Kätzchen von der Frau Baumbach, aber ich… ich war nicht im Stande irgendwie so 'n Topflappen oder so… es war nur so'n langes, so'n Strich halt, so'n langer, kleiner Schal.*

## Wozu nützt Textilunterricht?

Sind diese Erfahrungen, die Christian Ulmen (30), deutscher MTV-Moderator und Schauspieler, in einem Interview[1] über seine Schulzeit in den 1980er Jahren schildert, ein tragischer Einzelfall? Was lernen Schülerinnen und Schüler heute im Textilunterricht? Wozu nützt Textilunterricht?

Diesen Fragen sind Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in einem Forschungsseminar nachgegangen. In einer Untersuchung[2] wurden Personen, die beruflich im textilen Feld tätig sind, zu ihren Erfahrungen im Textilunterricht befragt. Die Untersuchungsgruppe bestand je zur Hälfte aus Textillehrerinnen verschiedener Schulformen und -stufen sowie Fachleuten der Berufsbereiche Modedesign, Textilkunst, Textilhandel, Modejournalismus, Textilindustrie, Bekleidungshandwerk und Textilmuseum.

Die Unterrichtserfahrungen der Befragten, die bis zu 60 Jahre zurückliegen, bieten eine gute Möglichkeit, im Vergleich mit Aussagen von heutigen Schülerinnen und Schülern Entwicklungen im Textilunterricht aufzuzeigen. Daher wurde eine andere Befragung[3] von 344 Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 14 Jahren hinzugezogen, deren Ziel die Erkundung geschlechtsspezifischer Interessen im Textilunterricht war.

Beide Untersuchungen bestätigen viele der Erfahrungen, die Christian Ulmen im Interview schildert. Auch befragte Lehrerinnen und Experten erlebten den Textilunterricht als *„lässig"*, schätzten die *„lockere Atmosphäre"* und hatten *„viel Spaß bei der Arbeit"* mit den Händen. So berichtet eine Lehrerin (58): *„diese Fröhlichkeit (…), an die erinnere ich mich gerne."* Lehrerinnen und Lehrer heben zudem hervor, wie anders – im positiven Sinne – sich Kinder und Jugendliche im entspannten Klima ihres Textilunterrichts verhalten. Woher rührt diese Unterrichtsatmosphäre und was zeigt sie auf?

Der Textilunterricht ist ein tätigkeitsintensiver, handelnder Unterricht, wobei das Handeln nahezu ausschließlich auf praktische Tätigkeiten mit den Händen beschränkt ist. Handeln wird mit Machen, mit einer auf das Erlernen und Anwenden textiler Verfahren reduzierten Praxis im Sinne von Weben, Nähen, Sticken usw. gleichgesetzt. Kognitive Handlungsprozesse fasst dieser Handlungsbegriff nicht. Dieses „kopflose", rein manuelle Arbeiten erzeugt eine aktive, entspannte und gedankenlose Atmosphäre, die als Kompensation des kopflastigen Schulalltags auf Lehrer- wie Schülerseite ein hohes Maß Zufriedenheit hervorruft. Ist der Textilunterricht die schulische Handarbeitslounge, die vergnügt-tätige Relaxing-Zone denkmüder Schulkinder? Aussagen von Schülerinnen und Schülern scheinen dies zu bestätigen, denn 100% der 8-11-Jährigen und 95% der 12-14-Jährigen haben „immer" bzw. „manchmal" Spaß am Textilunterricht[4]. Dieses hohe Maß an Unterrichtsfreude verleitet zu der Annahme, mit dem Textilunterricht sei alles in Ordnung. Doch der Schein trügt.

Denn Spaß ist nicht gleich Lernen. Viele der befragten Fachleute stellten fest, dass sie – abgesehen von einigen mehr oder weniger brauchbaren textilen Techniken – nach eigener Einschätzung nur wenig oder gar nichts gelernt haben. Ein erschreckendes Fazit und da hilft auch kein Schönreden: das Lernen kommt im Textilunterricht zu kurz. Einen der Gründe dafür zeigt Hilbert Meyer (2004) auf, der darauf hinweist, dass im Unterricht zugebrachte Zeit nicht identisch mit echter Lernzeit ist. Dies bestätigen für den Textilunterricht Beobachtungen Studierender, die in Unterrichtshospitationen feststellten, dass der Anteil echter Lernzeit oft weit unter der eigentlichen Unterrichtszeit liegt.

Diese ist zwar mit vielfältigen Tätigkeiten aufgefüllt, aber textilpraktisches Arbeiten ist nicht identisch mit Lernen. Worin liegt der Lernzuwachs von Schülern, die stundenlang monoton knoten, sticken oder häkeln? Statt echtem Lernen folgt dem Erlernen einer Technik meist eine zeitaufwändige Anwendungsphase, die der Fertigstellung von Produkten dient. Und dies in Zeiten, in denen das Stundenbudget des Textilunterrichts ohnehin sehr begrenzt ist und eine Doppelstunde in Deutschland ca. 150,00 €[5] kostet. Können und wollen wir es uns erlauben,

bei zunehmend geringerer und zugleich immer kostenintensiverer Unterrichtszeit derart verschwenderisch mit der echten Lernzeit umzugehen? Im Textilunterricht sollten nicht der Spaß und das Machen im Vordergrund stehen, sondern das Lernen. Textillehrer müssen das tun, *worauf* es ankommt und nicht primär das, *was* ankommt.

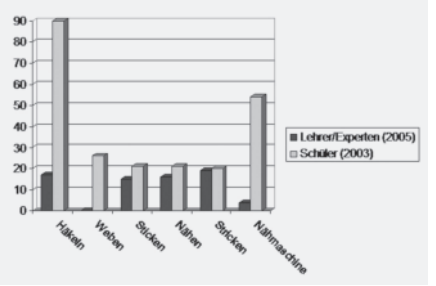
Das zur Rechtfertigung textiler Handarbeit häufig vorgebrachte Argument, der Textilunterricht vermittle wichtige feinmotorische Fertigkeiten, erweist sich als wenig überzeugend. Motorische Anforderungen verändern sich im Lauf der Zeit. Der Lebensalltag erfordert heute völlig andere feinmotorische Bewegungsabläufe als textiltechnische. Wenn das Training von Grob- und Feinmotorik, von Hand- und Fingerfertigkeit als gesellschaftlich relevant und bildungsnotwendig eingestuft wird, muss ggf. über ein völlig neues Unterrichtsfach – möglicherweise im Kontext von Sport – nachgedacht werden, das gezielt auf die Entwicklung lebenswichtiger motorischer Fertigkeiten ausgerichtet ist. Auch die gern in die Argumentation für den Textilunterricht eingebrachten Hinweise auf die positiven Effekte textiler Handarbeit auf die kognitiven Leistungen sind gegenwärtig rein spekulativ und aus der Luft gegriffen. Zwar gibt es interessante Hinweise möglicher Auswirkungen textiler Handarbeit auf die Internetkompetenz von Jugendlichen, aber bislang fehlt eine gezielte Forschung, die dies belegen könnte.[6]

Neben der Motorik definiert sich der Textilunterricht primär über die textilen Materialien und Techniken. Aber es reicht heute nicht mehr aus, mit einem Bauchladen bunter Stoffe und handwerklicher Techniken in den Unterricht zu gehen. Denn dahinter steckt ein anachronistisches Konzept von Textilunterricht. Wir sind heute von einer zunehmend größeren Fülle textiler Dinge umgeben, haben jedoch mit deren Entstehung gar nichts mehr zu tun. Nur ca. 2-5 % der in Deutschland verkauften Bekleidung wird heute noch im Inland produziert. Der Anteil handwerklich gefertigter Textilien fällt statistisch gar nicht mehr ins Gewicht. Sichtbare Textil- und Bekleidungsproduktion in Form von Schneiderwerkstätten, Nähereien, Webereien, Hausschneidern oder für die Familie nähenden Müttern gibt es kaum noch. Daher begegnen Kinder und Jugendliche Textilien nicht wie früher in Form von Rohstoffen, Halbfertigwaren und Techniken, sondern nur noch als textile Fertigprodukte.

Trotz dieser veränderten textilen Realitäten ist der Textilunterricht unvermindert inhaltlich wie methodisch auf Fasern, Garne, Stoffe sowie deren Produktion und gestalterische Bearbeitung ausgerichtet. Er hält beharrlich an Bereichen des Textilen fest, die wir aus unserer Kultur längst in Form industrieller Massenproduktion in Billiglohnländer ausgelagert haben. Damit schafft er einen künstlichen Handlungsraum, fordert Schülerinnen und Schülern realitätsferne Lernhandlungen ab und ignoriert die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung, wonach Lernprozesse nur in realen Handlungsabläufen und tatsächlichen Problemsituationen ablaufen. Er verkennt, dass textiles Handeln sich vom Prozess des Herstellens auf den des Agierens mit fertigen Produkten verschoben hat. Textilunterricht wird nach alten Schnittmustern praktiziert, die längst nicht mehr passend sind. Statt Häkeln, Stricken und Nähen bestimmen heute Ensemblieren, Kommunizieren und Inszenieren unser Handeln. Die Fähigkeit, Textilien oder Bekleidung selbst herstellen zu können, kann in der Wissensgesellschaft kein notwendiges Bildungsziel mehr sein. Niemand muss Lesezeichen besticken, Duftsäckchen nähen, Teddys stricken oder Bälle häkeln, um im heutigen und künftigen Lebensalltag bestehen zu können. Dennoch wurden auf die Frage, was im Textilunterricht gemacht bzw. gelernt wurde, von den Befragten primär textile Techniken genannt. Die Grafik zeigt die „Spitzenreiter", denen etwas abgeschlagen weitere Verfahren folgen.

## Was wurde im Textilunterricht gemacht bzw. gelernt?[7]

Das Erlernen textiler Techniken erfolgt mit dem Ziel der Anwendung, der Produktion von etwas. Diesem „Etwas" wird weit weniger Bedeutung beigemessen als der Technik. Folglich entstehen „Gebrauchs-" oder „Kunst-"Gegenstände, die häufig weder das eine noch das andere sind. Oft unbrauchbar, überflüssig, funktionslos,




nachgeahmt, ästhetisch normiert, „schön" oder „kreativ" erfahren manche Produkte – wie der „Katzenschal" von Christian Ulmen – sogar erst nach ihrer Fertigstellung eine nachgeschobene, höchst zweifelhafte Funktionszuweisung[8].

Die Produktorientierung führte bei den Befragten zu widersprüchlichen Erfahrungen. Einerseits war die Freude über präsentable Unterrichtsprodukte groß, *„weil man da immer die Eltern mit beschenken konnte"*, *„als Geschenke dann für Weihnachten oder Muttertag"*. Andererseits waren viele Sachen *„so hässlich, dass man sie eigentlich nicht hätte verschenken können, was wir aber dennoch gemacht haben"*. Eine Textillehrerin (51) erinnert sich an *„schöne unnütze Sachen"*, die aber oft *„uninteressant"* und *„von schlechter Qualität"* waren, eine andere daran, *„dass wir immer Sachen gemacht haben, die wir eigentlich danach nur noch in den Schrank oder in den Müll gestopft haben."* Die Hitliste[9] der Unterrichtsprodukte führen den Befragungen zufolge seit Mitte des letzten Jahrhunderts unverändert Kissen, Stofftier, Lesezeichen, Nadelbuch, Tasche, Set und Beutel an. Kritiker bemerken seit Jahrzehnten, der Textilunterricht agiere schon viel zu lange mit immer gleichen, verstaubten Requisiten.

Besserung scheint nicht in Sicht. Eine Durchsicht aktueller deutscher Lehrer- und Schülerhandbücher[10] zeigt, dass Textilunterricht unvermindert als Materialkunde, Techniklernen und Textilgestaltung mit dem Ziel der Produktherstellung gedacht und konzipiert wird. Hier scheint die irrige Ansicht vorzuherrschen, mit der handwerklichen Herstellung antiquierter bzw. künstlicher Dinge ließen sich bei den Schülerinnen und Schülern auf ihre Lebenszukunft gerichtete Kompetenzen entwickeln. Enttäuschend ist zudem, dass die in den konzeptionellen Ausführungen angedeuteten Erweiterungen der didaktischen

Perspektiven wie kulturelle, ökonomische, ökologische bzw. ästhetische Bildung nur selten bzw. unzulänglich eingelöst werden.

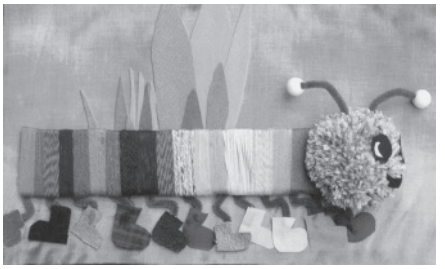


Abb. 1 Mit dem textilen Tausendfüßler marschiert der Textilunterricht in die Bedeutungslosigkeit

Das Fach muss sich daher zu Recht der kritischen Frage stellen, weshalb es im so genannten Informationszeitalter vorindustrielle Handarbeitstechniken vermittelt. Mit welcher Begründung werden im Textilunterricht Verfahren vermittelt, die in unserer Kultur heute nahezu bedeutungslos sind? Worin besteht der gesellschaftliche Nutzen, wenn wir alle Kinder und Jugendlichen bestimmter Schuljahrgänge dazu verpflichten, textile Handarbeiten auszuführen? Es ist Zeit, dass der Textilunterricht Rechenschaft darüber ablegt, welchen Beitrag zur Bildung er leistet. Die Statements der befragten Fachleute fallen ernüchternd aus. Nachhaltige Bildungseffekte bescheinigen sie dem Fach vor allem für die Bereiche „Haushalt" und „Hobby/Freizeit", geringere für „Bekleidung/Mode" und ihren – obwohl textilen – „Beruf". Darüber hinausreichende Wirkungen wurden nicht genannt. Konkret wurde auf den *„Nutzen für die Familie"*, die *„Vorteile in der Haushaltsführung"*, die *„Kenntnis textiler Materialien"* und praktische Fertigkeiten wie *„Knopf annähen"* verwiesen.

Eine Sichtung der österreichischen Lehrpläne für die Volks- und Hauptschulen sowie die polytechnischen und allgemein bildenden höheren Schulen lässt kaum Hoffnung auf eine grundlegend andere Situation aufkommen. Sie weisen zahlreiche Parallelen zu deutschen Fachkonzeptionen und curricularen Vorgaben auf, die vermutlich zu ähnlichen Problemen und Mängeln wie in Deutschland führen. Im Zentrum stehen hier wie dort Handgeschicklichkeit, Materialerfahrungen und -kenntnisse, technische Verfahren und Fertigkeiten, Gestaltung und Produktherstellung in den traditionell weiblich konnotierten Lebensbereichen „Kleidung/Mode" und „Wohnen/Raumgestaltung". Brauchen und wollen wir einen Textilunterricht, der als ein Pflichtfach auf die textile Haushaltsführung und Freizeitgestaltung vorbereitet, darüber hinaus aber wirkungslos ist?

## Tradition oder Innovation?

Die internationalen und nationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien üben weltweit Druck auf die Schulsysteme aus. Damit gerät der Textilunterricht wieder einmal verstärkt unter Rechtfertigungszwänge. Das Fach ist umzingelt von Kritikern, die zu Recht fragen, ob Kinder und Jugendliche die im Textilunterricht erworbenen Fähigkeiten zur Bewältigung ihres künftigen Lebens brauchen. Und sie stellen das Existenzrecht des Faches grundsätzlich in Frage.

In seiner längst überholten Form hat der Textilunterricht in der Schule der Zukunft keine Chance mehr. Im 21. Jahrhundert muss sich das Fach grundlegend und schnell verändern. Die Beharrlichkeit, mit der bis in die Gegenwart an unzeitgemäßen Konzepten festgehalten wird, erweist sich als Bumerang. In Deutschland wurde das Fach in einigen Bundesländern bereits gestrichen oder rudimentär verstümmelt in andere Fächer (Kunst, Arbeitslehre, Welt/Umwelt, Sachunterricht) integriert.

Es ist an der Zeit, dass der Textilunterricht – im Informationszeitalter angekommen – ‚resettet', also neu gestartet und auf das Wesentliche zurückgeführt wird. Statt des Festhaltens an Vertrautem und Liebgewonnenem, statt langsamer und kleinschrittiger Veränderungen bedarf es fundamentaler sofortiger Innovationen in der Konzeption des Faches und im fachdidaktischen Denken. Dies erweist sich als ein ernsthaftes Problem. In Deutschland steht die berüchtigte „German Angst", ein fast pathologischer Mangel an Optimismus und Mut, einem wirklichen Neuanfang im Wege. Man ist traditionsverhaftet, risikoscheu, Neuem gegenüber skeptisch und liebt es konservativ gemäßigt.

So entstanden und entstehen in Deutschland unter öffentlichem Hochdruck in den letzten textilen Bildungsenklaven mit heißer Nadel gestrickte, halbherzige Konzepte, die erstaunlich wenig Innovatives bieten. Aus Angst vor Ungewohntem zeigen sie ein weitgehend bekanntes, lediglich neu verpacktes Mittelmaß. Auch das neue niedersächsische Kerncurriculum *Textiles Gestalten* für die Grundschule öffnet sich nur vorsichtig Ungewohntem und stellt – trotz zaghafter Ansätze neuer Perspektiven – beharrlich die traditionellen Säulen des Textilunterrichts ins Zentrum: Material, Technik, Gestaltung, Herstellung.[11]

Gegenwärtig steht der Textilunterricht europaweit vor einer Zerreißprobe. Er hat drei Optionen:

- Hält er weitgehend entwicklungsresistent an seinen traditionellen Elementen fest, wird er – wie in einigen deutschen Bundesländern (u.a. Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland) – eliminiert.
- Orientiert er sich konzeptionell zu stark an benachbarten Disziplinen, wird er – wie in England *(design and technology, art and design)* und den Niederlanden *(kunst)* – kurzerhand in andere Fächer integriert.
- Will der Textilunterricht bestehen bleiben, muss er sich neu orientieren, deutlich abgrenzen und sein Profil schärfen. Nur so kann er mit schlagkräftigen Argumenten seine alleinigen Bildungspotenziale offensiv deutlich machen und seine Position im Fächerkanon festigen.

Um den Textilunterricht auch künftig in der Schule zu positionieren, muss nach Ansicht Anton Strittmatters (2005) deutlich gemacht werden, welche grundlegenden, gesellschaftlich anerkannten Bedürfnisse das Fach bedient, deren Nichtbedienung ein hohes, empfindliches Schadenpotenzial für die Gesellschaft birgt. Es gilt demnach unverzichtbare, gesellschaftlich notwendige Kompetenzen aufzuzeigen, die nur im Textilunterricht entwickelt werden können. Impulse hierfür kann das angelsächsische Literacy-Konzept liefern, das die Entwicklung lebensrelevanter Kompetenzen fokussiert. Das Literacy-Konzept steht dem deutschen Bildungskonzept gegenüber. In der aktuellen Bildungsdiskussion entbrannte daher ein heftiger Streit darüber, welches der beiden Konzepte

künftig dem deutschen Bildungssystem – und damit auch dem Textilunterricht – zugrunde liegen solle (Vgl. von Felden 2003).

## Textilunterricht zwischen Bildungs- und Literacy-Konzept

Bildung war, aus einer geisteswissenschaftlich-humanistischen Tradition kommend, im Nachkriegsdeutschland lange Zeit der zentrale Begriff in pädagogischen Diskursen, wenngleich er als unscharfes „Containerwort" (Lenzen 1997:949) zahlreiche Konnotationen transportiert. In der Didaktik wurde der Bildungsbegriff konzeptionell stark durch Wolfgang Klafki geprägt. Bildung nach Klafki (1996) meint Bildung für alle, Bildung und Erziehung des unmündigen Menschen zur Mündigkeit sowie Allgemeinbildung als enge Verbindung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- *und Solidaritätsfähigkeit*. Die epochalen *Schlüsselprobleme* (Frieden, Ökologie, soziale Ungleichheit usw.), die *alle* Menschen tangieren, konkretisieren Klafkis Bildungsidee. Zentrales Element der Allgemeinbildung sind die grundlegenden Bildungsinhalte, die gelernt werden sollen bzw. das Lernen initiieren sollen und als *Input* in den Unterricht gegeben werden. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, in welcher Weise bzw. ob der gegenwärtige, häufig inhaltslose Textilunterricht überhaupt bildungswirksam ist.

Das Literacy-Konzept, auch Grundlage der PISA-Studien, ist ein anderes Denkmodell von Bildung und Lernen. Früher wurde mit dem Begriff „Literacy" nur das Lesen und Schreiben von Wörtern bezeichnet. Heute dagegen wird Literacy als eine grundlegende Qualifikation verstanden, die eine aktive, verantwortungsbewusste Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht. Sie zielt auf den Erwerb der Kompetenzen, die es Schülern ermöglichen, nachhaltig vernetztes Wissen und Können auf unterschiedliche praxisbezogene Situationen und Probleme beziehen zu können. Dies soll ihnen eine bewusste, aktive sowie wirtschaftlich und persönlich befriedigende Lebensführung ermöglichen (Moschner 2003).

Literacy ist im Gegensatz zur Allgemeinbildung *funktionalistisch*, auf die Anwendung im Lebensalltag ausgerichtet. Im Zentrum des Konzepts steht das Wissen und Können in vermuteten Anwendungssituationen. Es geht um das Erlernen notwendiger Kompetenzen zur Lebensbewältigung, um die Anwendung erworbener Kompetenzen in authentischen Alltagssituationen. Unterricht auf Basis des Literacy-Konzepts hat daher im Gegensatz zum Bildungskonzept den *Output* des Unterrichts, die am Ende *verfügbaren Kompetenzen* der Schüler im Fokus.

Das, was mit dem Begriff „Kompetenz"[12] gemeint ist, entspricht nicht dem, was der Textilunterricht gegenwärtig hervorbringt. Gestaltungspraktische und textiltechnische Fertigkeiten, die in der Herstellung eines Objekts münden, werden dem Komplexitätsanspruch, der mit „Kompetenz" gedacht ist, nicht gerecht. Kompetenzen sind weit umfassendere Kompositionen von Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Sie ermöglichen es, in wechselnden offenen, unüberschaubaren, komplexen Alltagssituationen verantwortungsbewusst handeln zu können.

Nach Weinert (1999) gibt es keine allgemeinen Kompetenzen. Diese sind immer *domänenspezifisch*, an bestimmte Bereiche gebunden. In Deutschland legte die Nationale Kommission für Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zunächst drei Bereiche fest, für die nationale Bildungsstandards festgeschrieben wurden:

- Lesekompetenz (Reading Literacy)
- Mathematische Kompetenz (Mathematical Literacy)
- Naturwissenschaftliche Kompetenz (Scientific Literacy)

In einer Welt, die von Dingen, Bildern, Medien, Computern und Informationen geprägt ist, sind neben diesen Kompetenzen jedoch weitere notwendig, um das Leben bewältigen zu können. Welche dies sein könnten und sollten, darüber herrscht derzeit Uneinigkeit. Weitere Überlegungen hierzu erfordern die Betrachtung des Gesamtzusammenhangs der schulischen Bildung und können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Daher werden hier nur aus den oben genannten Kategorien folgende Kompetenzbereiche abgeleitet:

- Materielle Kompetenz (Material Literacy[13])
- Visuelle Kompetenz (Visual Literacy)
- Medienkompetenz (Media Literacy)
- Computerkompetenz (Computer Literacy)
- Informationskompetenz (Information Literacy)

Die Verknüpfung von Kompetenzbereichen und traditionellen Fächern erweist sich als schwierig. Dies lässt sich am Beispiel des Textilen aufzeigen. Textilien sind transdisziplinär – zwischen Kulturwissenschaft, Naturwissenschaft, Ökologie, Technologie, Politik, Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Kunst und Design – positioniert. Zudem existieren sie in unterschiedlichen Strukturen (vgl. Barthes 1985: 13ff), nämlich als

- konkrete Textilien (Kleidungsstücke, textile Alltags- und Kunstgegenstände)
- abgebildete Textilien (Werbefotos, Kostümgemälde, Modeskizzen usw.)
- geschriebene Textilien (Literarische Texte, Sachtexte, Werbetexte usw.)

Die lernende Auseinandersetzung mit Textilien kann also gleichwohl in mehreren Bereichen erfolgen und zur Entwicklung sehr unterschiedlicher Kompetenzen führen – wenngleich Material Literacy den textilspezifischen Kernbereich bildet.

## Material Literacy

Textile Materialien und textile Techniken als sekundäre Kulturtechniken dienen der Gestaltung und Herstellung von textilen Gegenständen und Bekleidung. Diese sind konkrete, materielle Objekte, sinnlich wahrnehmbar sowie Produkte menschlicher Absicht und Arbeit (Korff 1991). Neben Normen, Werten und ideellen Gütern sind die von Menschen gemachten materiellen Gegenstände ein essentieller Teil menschlicher Kultur. Alle von Menschen absichtsvoll geschaffenen, benutzten und real vorhandenen Gegenstände werden unter den Begriffen „Materielle Kultur" bzw. „Sachkultur" zusammengefasst.

Die Gegenstände, Sachen oder Dinge nehmen eine zentrale Position in unserem Leben ein. Sie

sind in allen Lebensbereichen vorhanden, sind erdacht und gemacht worden, um von Menschen benutzt zu werden. Unser heutiges Leben ist gekennzeichnet durch eine Fülle von Dingen. In modernen Gesellschaften besitzt jeder Mensch tausende von Dingen und verwendet viel Zeit, geistigen, materiellen und körperlichen Aufwand auf den Umgang mit ihnen. Die Dinge werden zu einem elementaren kommunikativen Element, verdrängen in vielen Bereichen inzwischen die bisher dominierende verbale Sprache. Egal wohin man den Blick wendet, ob Jugendkulturen, Lifestyle, Religion oder Politik – immer spielen Dinge eine wichtige Rolle. Unsere gesamte Lebenswelt ist durch eine stetige Zunahme von materiellen Gütern gekennzeichnet, wir leben in einer „Blütezeit der Dinge".[14]

Und obwohl die Dinge täglich mehr werden, fehlt ein schulischer Lernbereich, der Kinder und Jugendliche gezielt und umfassend auf das Leben mit den Dingen vorbereitet. In der Schule verschwinden die Dinge zunehmend, werden dort durch abstrakte und visuelle Medien abgelöst. So fehlen vermehrt die Gelegenheiten zum Lernen mit, an und von den Dingen. Und es fehlen die Möglichkeiten, Fragen zu entwickeln und Methoden zu trainieren, um die Dinge des Lebens innerhalb und außerhalb von Schule kritisch zu untersuchen.

Hier setzt Material Literacy an, die *materielle Kompetenz*. Material Literacy zielt auf einen bewussten Umgang mit den Dingen des alltäglichen Lebens. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule auf das Leben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft mit freier Marktwirtschaft vorbereitet werden. Diese ist hoch technisiert, kulturell vielgestaltig und voller Dinge, die in permanentem Wettbewerb stehen, zunehmend ästhetisiert, medialisiert und scharf umworben werden. Kinder und Jugendliche sollen in dieser Welt selbstverantwortlich, bewusst, informiert, kritisch, sozial – kurzum mündig agieren. Material Literacy zielt auf den Erwerb jener Kompetenzen, die für das Verstehen und alltägliche Agieren mit den Dingen notwendig sind.

Material Literacy umreißt ein Kompetenzfeld, das vielen Bildungsverantwortlichen bisher wenig bewusst ist. Dieses Terrain ist weiter angelegt als das des vorrangig naturwissenschaftlich

Abb.2-4 Der Tiger-Hausschuh: Vertrautes in globalen Zusammenhängen kritisch wahrnehmen

Die Idee hinter dem Konzept scheint simpel. Aber in Wirklichkeit ist sie radikal, denn am Konzept der Material Literacy zerschellt für viele das verbreitete Ideal der handwerklich-gestalterischen textilen Bildung, mithin das, was den Textilunterricht über Jahrhunderte legitimierte. Und damit so ziemlich alle didaktischen Konzeptionen, die darauf basieren. Es stellt die Unterrichtswirklichkeit in Frage und kratzt am Selbstverständnis der Textillehrerinnen und -lehrer. Dennoch wendet sich Material Literacy nicht radikal gegen traditionelle Konzepte, sondern will diese perspektivisch wenden, erweitern, aktualisieren, zukunftsfähig gestalten. Und stets steht das im Zentrum, was Befürworter und Gegner miteinander verbindet: die textilen Dinge.

## Textile Dinge

Textile Dinge, ein Teilbereich der Dingwelt oder materiellen Kultur, bilden einen wesentlichen Bestandteil von Kultur. Sie sind nicht nur von Menschen geformte Sachen, sie formen Menschen. Textile Dinge – insbesondere Kleidung – sind Konstruktionen und Materialisierungen des Ich. Sie sind handgreifliche Konkretisierungen, Aneignungen und Ausdruck immaterieller Werte, Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Ideale. Aufgrund ihrer Formbarkeit und Flexibilität speichern sie Gebrauchsspuren als materiales Gedächtnis und prägen gleichzeitig künftige Wahrnehmungen, Handlungen und Mentalitäten mit. Menschen und Dinge sind in einem feinmaschigen Netzwerk fest miteinander verbunden – und immer, wenn wir das vergessen, hat das schwerwiegende Folgen.

Textile Dinge haben in der materiellen Kultur eine besondere, eigenständige Stellung. Dafür sprechen nach Gabriele Mentges (2006:21) „sowohl strukturelle wie empirische Gründe, die sich aus dem Gegenstandsfeld selbst ableiten lassen, als auch allgemeine kulturhistorische Aspekte." Zum einen sind Textilien omnipräsent, die weltweit und zu jeder Zeit quantitativ verbreitetsten Dinge. Zum anderen sind sie – in Form von Kleidung – die körpernahsten, bedeutungsgeladensten Dinge und verweisen immer auf den Akteur. Die prominenteste Textilie ist Kleidung, die Gestik, Haltung und Bewegungsspielraum reguliert. Sie ist der zentrale Gegenstand „von kultureller und sozialer Identitätskonstruktion, von sozialer Repräsentation und von Egokonstruktionen" (Mentges 2006:22). Kleidung macht unsere Körper bedeutend und kulturell sichtbar. An der Schnittstelle zwischen Körper und ihn umgebender Welt, zwischen konkreter Materialität und geistiger Symbolik ist sie ein besonderes Objekt, da sie mit dem Körper eine untrennbare Einheit bildet. Sie verweist auf die Beziehung zwischen Innen und Außen, auf die gegenseitigen Bedingungen in der Berührung von subjektivem Handeln und gesellschaftlichem Rahmen.

Im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial wurden und werden Textilien in der schulischen Bildung weit unterschätzt. Der Kunstphilosoph und Schriftsteller Umberto Eco (1989) kommt in seinem Essay *„Das Lendendenken – Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans"* zu dem Schluss, dass Bekleidung nicht nur äußere Haltungen erzwingt, sondern auch innere. Textilien sind demnach nicht nur Ausdrucksformen des Denkens – sie beeinflussen das Denken.

Textile Dinge sind Vergegenständlichungen unterschiedlichster Handlungen. In ihnen – und den an sie gebundenen textilen Gesten – sind langwierige, höchst komplexe Prozesse und Strukturen verdichtet, die punktuell ablesbar werden. Damit werden sie zu äußerst brisanten Manifestationen, die auf zentrale gesellschaftli-

che Phänomene und Probleme verweisen, u.a. auf

- „Kampf der Kulturen" (Flaggenverbrennungen)
- Religionsstreit (Kopftuchdebatte)
- Politischer Extremismus (Kleidungsstile von Neonazis und linken Autonomen)
- Transkulturalität (Migrantische Kleidungsstile, „Döner-Chic")
- Geschlecht (Crossdressing, Baggy-Boy vs. Nabel-Girlie)
- Beschleunigung und rapider Wechsel (Modewandel)
- Multimediagesellschaft (Wearable Electronics)
- Globalisierung von Produktion und Handel (Weltreise von Jeans und T-Shirt)
- Ökonomische Macht (Kinderarbeit in der Ball- und Schuhproduktion)
- Soziale Ungleichheit (Haute Couture vs. Lumpenkleidung)

Abb. 5 Textilien sind Indikatoren gesellschaftlicher Brennpunkte

Das Globale steckt im lokalen Detail. Hautnah machen Textilien dieses erfahrbar. Keine andere Branche hat eine längere globale Tradition[15] als die Textilbranche und sah sich von Anbeginn einer harten Konkurrenz aus dem asiatischen Raum gegenüber. Und auch heute sind die Textil- und Bekleidungsbranche die globalisiertesten Wirtschaftsbereiche überhaupt.[16] Textile Dinge verweisen unmittelbar auf Globalisierung, Lokalisierung und Delokalisation. Aber auch das extrem breite Spektrum unterschiedlichster Materialien, Eigenschaften, Verfahren, Erscheinungs- und Nutzungsformen prädestiniert Textilien gegenüber anderen Gegenstands-, Material- und Technologiebereichen. Das textile Feld spannt sich zwischen natürlichen und synthetischen Materialien, zwischen handwerklichen Primärtechnologien und industriellen High-Tech-Technologien, zwischen fragilem Seidenschleier und stahlhartem Formel-1-Chassis aus Aramidfasern. Textile Dinge können daher als exemplarisch für den Bereich materieller Kultur angesehen werden.

## Material Literacy oder Ästhetische Bildung?

Material Literacy und Ästhetische Bildung bilden auf den ersten Blick ein Gegensatzpaar. Instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten scheinen auf sich wechselseitig ausschließenden Prinzipien zu beruhen (Duncker 2005). So stellt sich die Frage, welches Konzept der Struktur des Textilen entspricht und die Sinndimension schulischen Lernens bilden sollte. Ist das Ästhetische die zentrale Lernperspektive und das Charakteristikum des Textilen? Ich behaupte: Nein!

Denn Textilien sind mehr als nur ästhetische, nämlich gleichermaßen auch technologische, ökonomische, ökologische und praktische Komplexitäten. Ästhetik als einzige Vermittlungsperspektive im Unterricht kann den Vernetzungen, die textile Dinge kennzeichnen, schlichtweg nicht gerecht werden. Ästhetische Bildung ist wie alle monoperspektivischen Konzeptionen eine Schmalspurdidaktik. Sie ignoriert die Struktur sowie wesentliche Bildungspotenziale des Textilen und macht ein umfassendes, kontextualisiertes Lernen unmöglich. Auf der Basis ästhetischer Bildung erfährt das Fach eine Profilschmälerung. Zudem läuft der Textilunterricht mit der Reduzierung auf diese Lernperspektive, die eng an die Kunst angelehnt ist, Gefahr, sich konzeptionell, inhaltlich und methodisch kaum noch von diesem abzusetzen. Das macht ihn in der Konsequenz überflüssig. Als Folge wird das Fach in den Kunstunterricht „integriert", was – wie viele Beispiele belegen – in der Unterrichtspraxis einer Auslöschung des Textilen gleichkommt. So führte in Berlin und Brandenburg die Fächerfusion dazu, dass das Textile im Rahmenlehrplan Kunst für die Grundschule weitgehend auf *„Mull- und Gipsbinden, Tücher, Fetzen, Decken, Teppichreste, Kleidungsstücke, Fäden"* sowie ausrangierte textile Accessoires und Gebrauchsgegenstände – also Textilmüll – als künstlerisches Arbeitsmaterial reduziert wurde.[17]

Abb. 6 Textilästhetisches Einerlei als Ergebnis monoperspektivischen Lernens

Ästhetische Bildung im Textilunterricht basiert weitgehend auf „entliehenen" Konzepten aus der Kunstpädagogik (Kämpf-Janssen 2000, Otto 1998, Schäfer 1999). Auf diese Weise entsteht eine Zwitterform, ein Kunstunterricht mit textilen Mitteln, der kaum als Textilunterricht bezeichnet werden kann. Brauchen wir neben der männlich konnotierten Kunst ein konzeptionelles Duplikat, eine weiblich-textile Soft-Variante, die wenig Spezifisches zu bieten hat? Selbst jene Konzeptionen ästhetischer Bildung, die sich explizit auf Textilien beziehen (Herzog 1994, Vallentin 1998/2005), machen entweder gegenüber der Kunst keine eigenen Bildungspotenziale deutlich oder stützen sich auf Argumente, die in der Kunstpädagogik umstritten oder überholt sind. So basiert beispielsweise Gabriele Vallentins Argumentation für einen ästhetisch bildenden Textilunterrichts auf den taktilen Qualitäten des Textilen, auf Sinneswahrnehmung, Wahrnehmungslernen und leiblich-sinnlichem Orientierungswissen. Mit dem argumentativen Rückgriff auf die notwendige Zusammenführung von Sinneswahrnehmungen und Verstand ordnet sie den tast-sinnlichen Textilunterricht wieder den leiblichen Fächern zu und festigt den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist. Sie knüpft damit auch an die jahrhundertelange Tradition der Mädchenbildung an, wonach Mädchen als leiblich und kopflos galten, ihnen die Fähigkeit zu Denken abgesprochen wurde, was zur Enttheoretisierung des Faches führte. Vallentin bezieht sich auf eine kunstpädagogische

Ausrichtung der 1980er Jahre, die in der Kunstpädagogik schon seit einem Jahrzehnt kritisch diskutiert und durch neuere Konzepte in Frage gestellt wird[18]. Konzeptionelle Entleihungen aus der Kunstpädagogik haben sich für den Textilunterricht als unbefriedigend erwiesen. Sie zeigen entweder nichts Eigenes auf oder werden verzögert aufgegriffen, so dass der Textilunterricht stets einige Schritte hinter dem Kunstunterricht hinterherhinkt.

Auch ein anderes Denkmodell, ästhetische Bildung bzw. ästhetisch-kulturelles Lernen bilde den im Unterricht besonders zu fördernden Gegenpol zur Ökonomisierung und Technisierung, erweist sich als realitätsfern und wenig konstruktiv. Kunst, Design und Kultur stehen nicht in polarer Beziehung zu Ökonomie und Technik, sondern sind eng mit ihnen verflochten. Zwischen allen Bereichen gibt es fließende Übergänge. Zunehmend mehr Unternehmen repräsentieren sich über die Förderung künstlerischer oder kultureller Projekte. Nicht zuletzt dadurch wuchs der Kunst- und Kulturbetrieb zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor im Bereich des Dienstleistungsgewerbes, der allein in Deutschland mehr Beschäftigte als die Automobilindustrie aufweist. Unübersehbar sind auch die ökonomischen Dimensionen des weltweiten Kunsthandels mit einem Jahresumsatz von ca. 20 Mrd. US$.[19] Ästhetik von Ökonomie zu trennen und als Einzelaspekt aus diesem System herauszulösen, hieße ein verzerrtes Bild der Zusammenhänge zu konstruieren.

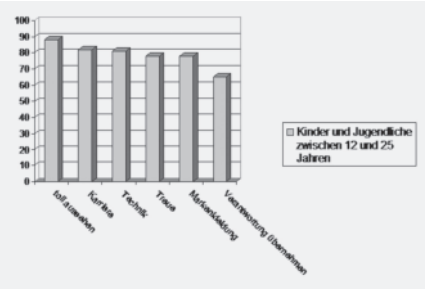
Als Fazit bleibt festzustellen, dass gegenwärtige textilästhetische Konzeptionen den Erwartungen an ein zeitgemäßes Konzept ästhetischer Bildung nicht entsprechen. Schwerer wiegt jedoch, dass sie mit der isolierten Betrachtung eines Teilaspekts der Struktur des Textilen nur unzureichend gerecht werden. Die Strukturprinzipien des Textilen sind das Zusammensetzen und die Vernetzung. Soll der Textilunterricht didaktisch dieser Struktur entsprechen, heißt das, im Unterricht verschiedene Perspektiven zu verknüpfen und Zusammenhänge herzustellen. Ästhetische Bildung kann daher nicht die alleinige Vermittlungsperspektive sein.

Bei näherer Betrachtung bilden ästhetische Bildung und Material Literacy keinen unvereinbaren Gegensatz, sondern ein dialektisches Spannungsfeld zwischen funktionalistischer und allgemeiner Bildung (vgl. Duncker 2005). Die Grundfigur dieses Feldes ist die Metamorphose, sind die fließenden Übergänge von einer Perspektive in die andere. Insbesondere neuere, handlungs- und vermittlungsorientierte Formen ästhetischer Bildung weisen Schnittmengen mit dem auf das kompetente Handeln gerichteten Konzept der Material Literacy auf. In ihrer differenzierten Strukturierung der ästhetischen Perspektive bieten sie eine nicht zu unterschätzende Vertiefung dieses wesentlichen Teilbereichs. Ästhetische Bildung mit dem Ziel der Entwicklung gegenstandsbezogener Deutungs- und Handlungskompetenzen ist demnach nicht nur eine sinnvolle Ergänzung, sondern eine grundlegende Lernperspektive im Rahmen von Material Literacy, denn die ästhetischen Dimensionen von Textilien sind von großer Bedeutung.

## Textiles in kindlichen und jugendlichen Lebenswelten

„Toll aussehen" ist das, was für Jugendliche derzeit von größter Bedeutung, was „in" ist (Deutsche Shell 2002)[20]. Hier treffen – in der klassischen Begriffsinterpretation im Sinne von „Schönheit" – Ästhetik und die Dinge aufeinander, denn die öffentliche Erscheinung wird durch Körpermodifikationen und Kleidung[21] erzeugt. Insbesondere jüngere Jugendliche (Sekundarstufe I) interessieren sich stark für ihr Aussehen und Markenbekleidung, wobei die textilen Handlungen „shoppen" (w 27%, m 5%) und „stylen" als Freizeitbeschäftigung häufiger von Mädchen genannt werden.

**„In" ist…**[22]




Die ersten fünf (von 16) Items werden von mehr als drei Viertel aller Jugendlichen als „in" bezeichnet. Zwischen den Geschlechtern ergeben sich kaum Unterschiede, bis auf den Bereich „Technik", der für 90% der männlichen und nur 70% der weiblichen Jugendlichen bedeutsam ist. Traditionelle Arbeitsbereiche des Textilunterrichts wie „etwas Kreatives / Künstlerisches machen" haben kaum Bedeutung im Leben und in der Freizeitgestaltung jugendlicher Haupt- und Realschüler. Diese Aktivität, die häufig als Begründung eines ästhetisch orientierten Textilunterrichts herangezogen wird, ist vorrangig für Gymnasiasten von Bedeutung, die aber in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen keinen Textilunterricht haben.

Die Shell-Studie zeigt, wo die wirklichen Interessenbereiche von Jugendlichen liegen. Diese werden im Textilunterricht jedoch kaum thematisiert. Es wird an den Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbei unterrichtet. Für sie haben Textilien und Bekleidung zum Zweck der Selbstdefinition und Selbstdarstellung eine große Bedeutung.[23] Vor dem Hintergrund, dass deutsche Kinder und Jugendliche zwischen 8 und 19 Jahren 2003 eine Kaufkraft von ca. 20,43 Mrd. € hatten, lohnt ein Blick auf ihr Konsumverhalten. [24] 94% der Jugendlichen dürfen sich kleiden, wie es ihnen gefällt, 92% ihr Taschengeld selbstständig ausgeben und 74% ihre Kleidung allein kaufen. 73% drücken ihre Individualität durch Mode und Bekleidung, 49% durch Schuhe und 74% durch Sportschuhe aus. 52% demonstrieren über Taschen und Rucksäcke Gruppenzugehörigkeiten.

Insbesondere Markenbekleidung ist die jugendkulturelle Messlatte, die in zunehmend jüngeren Jahren angelegt wird[25]. 74% der Jugendlichen haben eine Lieblings- bzw. Stammmarke. Die Beziehung zu dieser Stammmarke baut sich zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr auf. Dabei orientieren sich 64% der Jugendlichen an der Werbung. Die Modeindustrie nutzt gezielt diese Orientierungsphase, da Kinder und besonders Jugendliche hochattraktive Zielgruppen sind. Rückblickend stellen junge Erwachsene fest, dass sie in ihrer Jugend auf mehr Informationen angewiesen waren. Dieser Informationsbedarf wurde von der Schule nicht bedient. Folglich

wurde die Schule als Informationsquelle über Textilien, Bekleidung und Mode von ihnen nicht genannt.

Kinder und Jugendliche kaufen und nutzen vielfältige Textilien. Sie spielen mit Fußbällen, die von pakistanischen Gleichaltrigen in ausbeuterischer Akkordarbeit genäht werden. Sie tragen Jeans aus Baumwolle, für deren Produktion die Verwüstung ganzer Landstriche mit unabsehbaren Klimafolgen in Kauf genommen wird. Sie kleiden sich bunt und pflegeleicht, in hochgiftig ausgerüsteten Kleidungsstücken. Sie kommen mit Nylon-Schultaschen zum Unterricht, für deren Herstellung unsere kostbaren Erdölreserven in wenigen Jahrzehnten aufgebraucht sein werden. Und diese Kinder und Jugendlichen wissen nichts von alledem. Sie wissen nichts über die Dinge ihres alltäglichen Lebens, nichts über den kulturellen, ästhetischen, ökonomischen und ökologischen Kontext, in dem diese Dinge existieren.

Stattdessen wird die textile Dingwelt in der Schule didaktisch auf Puppen, Lesezeichen, Pompons, Kordeln und Webteppiche reduziert – so als bildeten diese ein Abbild der textilen Realität. Wir handeln unterkomplex. Wir wissen mehr und können mehr leisten. Gigantische Potenziale, die Lösung der wirklichen Probleme unserer Zeit anzugehen, liegen brach. Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung für sich und die Welt übernehmen (Siehe Diagramm *„In ist…"*, Item 6), können es aber nicht, weil ihnen notwendige Kenntnisse und Ansätze für verantwortliches Handeln vorenthalten werden. Es ist Aufgabe des Textilunterrichts, sich an den Lebenswirklichkeiten zu orientieren, also Dinge und Situationen des Lebens ins Zentrum des Lernens stellen. Dazu muss er relevante Themen immer wieder neu identifizieren, die Vernetzungen der Dinge und des individuellen Handelns aufzeigen.

## Vernetztes Lernen

Die zunehmend komplexeren Strukturen in allen Bereichen von Gesellschaft, Wirtschaft, Technik, Ökologie und Wissenschaft werden immer undurchschaubarer. Die Schriftstellerin Christa Wolf stellt fest, dass *„mit der wild wuchernden Technik und weltweiten Vernetzung (…) die Macht von Systemen zu wachsen (scheint), die sich verselbstständigen, in denen nicht mehr klar zu bestimmen ist, welche Menschen die Verantwortung tragen. Rationale Gegengewichte, zum Beispiel eben die Demokratie, scheinen ausgehöhlt zu werden und an Einfluss zu verlieren"* (Wolf 2005). Bei Kindern und Jugendlichen breitet sich daher das Gefühl aus, als Einzelner in dieser global vernetzten Welt nichts oder nur wenig zur ökologischen, ökonomischen und politischen Entwicklungsrichtung beitragen zu können (Vgl. Heitmeyer 2005). Die Schule muss ihnen Möglichkeiten der konstruktiven Mitwirkung zur Schaffung einer besseren individuellen und gemeinsamen Zukunft eröffnen. Sie muss globale Themen auf eine individuell erlebbare Handlungsebene didaktisch herunterbrechen.

Dies macht veränderte Weisen des Denkens und Handelns erforderlich. Das lange Zeit gültige Ordnungsprinzip, in linearen Ursache-Wirkungs-Ketten zu denken, ist heute bis auf wenige Alltagssituationen nicht mehr ausreichend. Frederic Vester wies bereits 1989 darauf hin, dass die stärkere Vernetzung der einzelnen Komponenten eine Ausbildung des vernetzten Denkens bei Schülern notwendig mache. Inzwischen haben PISA und weitere internationale Schulleistungsstudien diesen defizitären Bereich des deutschen Bildungssystems empirisch nachgewiesen. Deutschen Schülerinnen und Schülern mangelt es an prozeduralem Wissen und der Fähigkeit zur differenzierten Herangehensweise an komplexe Probleme. In der Folge entwickelte und implementierte die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards, die auf vernetztes Lernen zielen (KMK 2003). Gemeint ist damit das Denken in vernetzten Strukturen, in Rückkopplungskreisen, in Modellen und in dynamischen Zeitabläufen sowie systemgerechtes Handeln (Ossimitz 2000).

Material Literacy kann nur auf der Basis vernetzten Lernens entwickelt werden. Textilien könnten der Schlüssel zum Erfolg sein, denn sie sind Elemente vernetzter Wirkungsgefüge. Sie sind Materialisierungen verschiedenster komplexer Abhängigkeiten, wechselseitiger Bedingungen, Prozesse, Konstellationen und Bindeglieder dynamischer Teilsysteme. Als eine Koinzidenz von großartigen Ideen, die, aus Wissenschaft, Kunst, Kultur und Wirtschaft kommend, sich gegenseitig befruchtet und schöpferisch überschritten haben, können textile Dinge unbeachtete Verbindungen und verblüffende Beziehungen aufzeigen (Vgl. Flusser 1997:12). In ihnen verknüpft sich Disparates zu einem Netz von Beziehungen, werden vielfältige Kausalzusammenhänge sichtbar. Umgekehrt können Textilien aufgrund ihrer transdisziplinären Positionierung aber auch nur in dieser Vernetzung verstanden werden. Textilunterricht, der Teile aus dem System herauslöst, indem er sich z.B. ausschließlich auf die ästhetische Perspektive beschränkt, erzeugt nur unzureichende oder gar falsche Vorstellungen von der Realität des Ganzen und wird in dieser Reduzierung den Forderungen nach einem vernetzten Lernen nicht annähernd gerecht. Komplexe Sachverhalte lassen sich nicht einfach erklären.

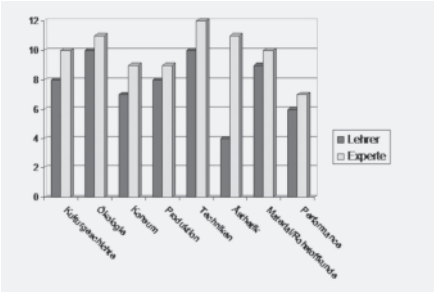
Der Textilunterricht ist folglich *der* schulische Lernort für vernetztes Denken und Handeln. Kein anderes Unterrichtsfach – weder Kunst-, Werk- noch Sachunterricht – kann aufgrund seiner Fachstruktur derart viele Lernperspektiven verknüpfen. Und kein anderes Fach kann in der Verschränkung von begrifflich-theoretischem und körperlich-praktischem Lernen Gegenstände so differenziert untersuchen. Doch dazu muss das Fach didaktisch neu konzipiert werden.

Auf der Suche nach den spezifische Bezugsfeldern und Lernperspektiven wurden 2005 auf der Bundesfachtagung des deutschen Fachverbands Textilunterricht Inhalts-, Wissens- und Handlungsfelder ermittelt (Becker/Mörsch 2005). Die folgende Auflistung verknüpft diese mit den Forderungen, die die befragten Lehrerinnen und Experten[26] an einen zeitgemäßen Textilunterricht stellen:

- Kulturgeschichte / Lebenswelt / Jugendmode / kulturelle Vielfalt / Alltagsbezug / Bekleidungsgeschichte
- Kommunikations- und Konstruktionscharakter von Textilien
- Produktion / Technologie / Produktionsbedingungen / Herstellungsverfahren
- Konsum / Materialkunde / Pflege / Recycling / Konsumverhalten / kritischer Verbraucher / Markenkleidung

- Ökologie / Umwelt / Chemikalien
- Ästhetik / Gestaltungsprinzipien / Künstler/innen
- Ästhetische Praxis / Künstlerische Strategien / Design / Kreativität / Techniken
- Sozialer Aspekt ästhetischen Handelns im Textilen
- Körperbezug / Sinne / Handarbeit / Performance

## Was sollten Kinder und Jugendliche im Textilunterricht lernen?[27]




Ergänzend wurden folgende didaktische Verbesserungsvorschläge für den Unterricht genannt:

- Vernetzung / fächerverbindendes Arbeiten / neue Zusammenhänge aufzeigen / Mehrperspektivität
- Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Handlungsorientierter Unterricht
- außerschulische Lernorte (Firmen, Museen, Handwerksbetriebe, Künstler)
- außerschulische Partner (Experten in den Unterricht)
- geschlechtergerechter Unterricht (Interessen *aller* berücksichtigen)
- andere Methoden (Forschen, Experimentieren, Spiel, Performance,…)

Textilunterricht, der in diesem Sinne auf das Leben in einer vernetzten Welt vorbereiten will, muss auf mehrperspektivischen Didaktiken basieren, die systemisches Denken und Handeln ermöglichen. Er muss handlungslogische Lernfelder (Vgl. Bader/Sloane 2000) definieren, die aus den komplexen Handlungssituationen des (künftigen) Lebens herzuleiten sind und in denen situiert Kompetenzen erlernt und trainiert werden können.

## Hands on, brain on!

Auf die Entwicklung von Material Literacy zielender Unterricht – egal ob als eigenständiger Textilunterricht oder als Verbund von Textil-, Werk-, Kunst- und Sachunterricht konzipiert – bedarf eines Konzepts, das dies ermöglicht. Die Didaktik Textiler Sachkultur ist ein fachdidaktisches Konzept, dass sachkulturell fundiert ist und auf die mehrperspektivische, vernetzte Erschließung von Textilien zielt. Dieses Konzept wurde von Ingrid Köller (1999) und weiteren Lehrenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt und bildet dort die Basis der Ausbildung von Textillehrerinnen und -lehrern im polyvalenten Studiengang Materielle Kultur: Textil[28]. Grundlegend für dieses Studium ist eine sehr weite Auslegung des Textil- und des Bekleidungsbegriffs, so dass ein vielseitiges und nicht unnötig eingeschränktes Arbeiten möglich ist.[29]

Die Didaktik textiler Sachkultur wendet sich gegen die ausschnitthafte, einseitige, oberflächliche und rein praktische Auseinandersetzung mit Textilien. Sie stellt textile Dinge als Denkanstöße mit sinnlicher Qualität ins Zentrum des Unterrichts. *Bekleidung* und *textile Objekte* sind die Initiatoren des Lernens. Durch sie gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsichten in Probleme, finden Erklärungen für Phänomene, erkennen Zusammenhänge und Interdependenzen. Diese Dinge aus dem Leben werden nicht didaktisch verharmlost, sondern weitgehend ungefiltert, mit allen Risiken und Möglichkeiten für das Lernen genutzt.

Was können wir von den Dingen lernen? Dinge sind Wege der Erkenntnis. Die konkreten Dinge sind ein anderer, sinnlich wahrnehmbarer, dem Abstrakten gleichwertiger Zugang zur Welt. Die Idee vom Lernen mit, von und über die Realien ist nicht neu, prägte sie doch eine eigene Schulform: die Realschule. Dennoch findet auch hier die wirkliche Begegnung von Lernenden und Gegenständen sowie die handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen im Unterricht zunehmend weniger statt. Damit geht das, was Heinrich Roth (1957) mit der originalen Begegnung forderte, zunehmend verloren. Die originale Begegnung setzt niederschwellig an: bei den bekannten Alltagsdingen. Sie geht von einer durch das Objekt ausgelösten intrinsischen, aus eigenem Antrieb gesteuerten Lernmotivation aus. Der Gegenstand wird von den Lernenden auf die menschliche Originalsituation zurückgeführt, wird wieder das, was er einmal war: Frage, Problem, Notwendigkeit, Gestaltungsidee. Durch die Rückführung auf den Ursprung werden tote und abstrakte Sachverhalte wieder in lebendige Unterrichtshandlungen verwandelt, wird Erkanntes wieder in Erkennen, Erforschtes wieder in Forschen, Gestaltetes wieder in Gestalten, Produziertes wieder in Herstellen aufgelöst. So eröffnen die Dinge weite Handlungsfelder, um Antworten auf die Fragen zu finden, um Lösungen der Probleme zu entwickeln, die der Gegenstand den Schülerinnen und Schülern offeriert.

Die Fragen der Lernenden lassen sich nicht durch ausschließlich praktisches Tun beantworten. Daher bezieht dieses Konzept das Theorielernen in den Textilunterricht ein. *Theorie und Praxis* sind gleichwertig, eng miteinander verzahnt und müssen stets neu ausgelotet werden. Dieses Prinzip der Verknüpfung des Theorie- und Praxislernens im Textilunterricht ist nicht neu. Bereits vor mehr als 100 Jahren forderten M. Prellwitz und C. Meineke (1898:120), dass *„in und aus der Praxis die Theorie (die Einsicht) gefunden oder entwickelt werden"* muss. Wenngleich ihr Theoriebegriff ein weitaus engerer als der Köllers ist, fand selbst dieser bislang kaum Einzug in die Unterrichtspraxis.

Das Theorie- und Praxislernen erfolgt in vier theoretischen Problem- und vier textilpraktischen Handlungsfeldern. Diese textilspezifischen Bereiche leiten sich aus den Tatsachen ab, dass alle Textilien produziert und konsumiert werden, ästhetische Qualitäten aufweisen und dabei von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt werden. Zudem bestehen alle

Textilien aus Fasern, die zu Flächen und dann zu räumlichen Objekten verarbeitet werden, um letztlich in der Nutzung bewegt zu werden.

Theorie nach Köller meint das begriffliche, sprachlich basierte Lernen in ausdifferenzierten, aber aufeinander bezogenen Problemfeldern. Die Versprachlichung zielt auf erhöhte Aufmerksamkeit und Bewusstmachung.

- Kulturgeschichte
- Ästhetik
- Produktion / Ökologie
- Konsumtion / Ökologie

Textile Praxis wird als reflexiv-handelnde Auseinandersetzung mit dem Textilen in den vier Dimensionen seiner Erscheinungsformen verstanden. Der Körper, insbesondere die Hand als Erkenntnisorgan, steht im Zentrum von Material-, Technik- und Gegenstandserfahrungen.

- eindimensional / Linie (Material, Faser, Garn,…)
- zweidimensional / Fläche (Gewebe, Maschenware, Vlies, Folie,…)
- dreidimensional / Raum (Hülle, Objekt, Rauminstallation)
- vierdimensional / Zeit (Hantieren, Bewegung, Inszenierung,…)

Theorie- und Praxislernen muss mit Handlungssituationen verschränkt werden, die am (künftigen) Lebensalltag orientiert sind. Daraus könnten folgende Handlungsfelder abgeleitet werden (vgl. Becker 2005a/b):

- Über Textilien kommunizieren
- Textilien wahrnehmen und erkunden
- Textilien gestalten und produzieren
- Textilien nutzen und präsentieren

Vielfalt erzeugt neue Ideen und Einsichten – nicht Einfalt. Die Didaktik Textiler Sachkultur ist ein Konzept, das das textile Lernobjekt im 360°-Winkel umkreist und aus unterschiedlichsten Perspektiven untersucht, wobei alle Perspektiven unentbehrlich, gleichwertig, aber nicht immer gleich bedeutsam sind. Im Lernprozess gilt es, die verschiedenen didaktischen Perspektiven nicht konkurrierend gegeneinander auszuspielen, sondern sinnvoll zusammenzuführen. Dabei werden Widersprüche werden nicht befriedet, sondern bleiben bestehen, fordern die Ambiguitätstoleranz heraus und werden zu einem Potenzial des vernetzten Lernens.

Das multiperspektivische Netzwerk ermöglicht auf Lehrer- wie auf Schülerseite vielerlei Schwerpunktsetzungen. Lernende haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Begabungen, Interessen und Lernstrategien, die fachdidaktisch kaum berücksichtigt werden. Der Umgang mit Heterogenität ist eines der Kernprobleme unseres Schulsystems. Wir brauchen einen Unterricht, der auf die unterschiedlichen Individuen intelligent, sprich mit individueller Förderung reagiert – gerade in einem Land, in dem es viele Zuwanderer unterschiedlichster Herkunft gibt. Und wir brauchen einen Unterricht, der die unterschiedlichen Interessen von Schülern und Schülerinnen gleichermaßen berücksichtigt.[30] Die Didaktik Textiler Sachkultur ermöglicht differenzierte Akzentuierungen, indem sie kulturelle Differenz als Qualität begreift und mit ihren Inhalts- und Handlungsfeldern vielfältige Möglichkeiten zur lernenden Auseinandersetzung mit Textilien offeriert. Mit der Verlagerung weg von traditionell weiblich konnotierten Lernbereichen und Arbeitsweisen hin zu männlich konnotierten Dingen, Verfahren und Dimensionen trägt sie auch dazu bei, den Textilunterricht zu ent-gendern, ihn unabhängig vom Geschlecht für alle gleichermaßen bedeutsam zu machen.

Textilunterricht auf der Basis von Material Literacy setzt den Konzepten des Industriezeitalters ein quer schießendes Signal der Wissensgesellschaft entgegen. Er formuliert eine neue Fortschrittsidee, die Kinder und Jugendliche auf eine vage Zukunft vorbereiten soll. Dieser Unterricht strebt nach dem unverstellten Blick auf das Konkrete, lädt ein zum Betasten, Begreifen, zur eigenen Erfahrung. Er führt divergente kulturelle Kenntnisse und Praktiken in gemeinsamen Aktionen zusammen, fördert das gegenseitige Verstehen und wirkt somit auch Segregationstendenzen in Kinder- und Jugendkulturen entgegen. Dieser Textilunterricht will sich einmischen, mitmischen, etwas bewegen, die Welt erklären und dazu beitragen, sie zu verändern. Er will Lebensorientierungen geben und Weltverständnis ermöglichen, zielt darauf, dass Kinder und Jugendliche auf der Basis globalen und vernetzten Denkens reflektiert lokal handeln. Ausgehend von Analysen und Kommentierungen existierender Sachkulturen will er sie befähigen, Entwürfe neuer, künftiger Sachkulturen mitzugestalten. Mit diesem Textilunterricht beginnt das Unvertraute, denn er setzt im 21. Jahrhundert auf den Fortschritt.

Vielleicht hätte der eingangs zitierte Christian Ulmen auch diesen Textilunterricht als angenehm empfunden – er hätte zudem etwas für sein Leben gelernt.

## Quellenverzeichnis

**Textquellen**


*Bader, Reinhard / Sloane, Peter (Hg.) (2000):* Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben: Eusl

*Barthes, Roland (1985):* Die Sprache der Mode. Frankfurt am Main: Suhrkamp

*Becker, Christian (2005a):* Das Bildungspotenzial textiler Sachkultur in der Grundschule. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehren und Lernen nach IGLU – Grundschulunterricht heute. Oldenburg: Didaktisches Zentrum (diz), S. 207-224

*Becker, Christian (2005b):* Alltagsdinge als Bildungsansatz: Ein Modell zur Kompetenzentwicklung auf der Basis textiler Sachkultur. In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum, S. 50-72

*Becker, Christian / Mörsch, Carmen (2005):* Visionen für die Entwicklung textiler Kompetenzen. In: …textil…, 4/2005, S. 14f

*Deutsche Shell (Hg.) (2002):* Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell-Studie). Frankfurt am Main: Fischer (bearb., konzip., koord. von Klaus Hurrelmann und Mathias Albert)

*Duncker, Ludwig (2005):* Instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten. In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum

*Eco, Umberto (1989):* Das Lendendenken: Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans. Frankfurter Rundschau, 14.09.1989, S. 232

*Eicher, Joanne B. / Roach-Higgins, Mary (1992):* Definition and Classification of Dress: Implications for Analysis of Gender Roles. In: Barnes, Ruth / Eicher, Joanne B.: Dress and Gender: Making and Meaning. New York u.a.: Berg Publ.

*Elsner, Helga / Zeyher-Plötz, Eve-Marie (2003):* Textil-Themenbuch: Tipps und Ideen für Schule und Freizeit. Dietzenbach: ALS

Fanio, Ulrike / von der Heyde, Hiltrud / Imhof, Ursel / Kammeyer, Marlene / Michel, Christine / Scheunemann, Inga (2006): Textiles Gestalten: Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen für die 5./6. Klasse. Horneburg: Persen

*Felden, Heide von (2003):* Literacy oder Bildung?: Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In: Moschner, Barbara et.al. (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider

*Flusser, Vilém (1997):* Vom Stand der Dinge. Göttingen: Steidl

*Heitmeyer, Wilhelm (2005):* Die verstörte Gesellschaft. In: DIE ZEIT, Nr. 51, S. 24

*Herzog, Marianne (1994):* Ästhetisches Lernen im Textilunterricht der Primarstufe. In: Lernhilfen für den Textilunterricht, Nr. 1.12, 2/1994. Seelze-Velber: Kallmeyer

*Jeggle, Utz (1991):* Volkskunde. In: Flick, Uwe et. al. (Hg.):

Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Psychologie-Verl.-Union
*Kämpf-Janssen, Helga (2000):* Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: salon
*Kaminski, Hans et.al. (Hg.) (2003):* Praxis – Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales: Sachsen 7. Schuljahr (Schülerbuch). Braunschweig: Westermann
*Klafki, Wolfgang (1996):* Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (u.a.): Beltz, 5. Auflage
*Köller, Ingrid (1999) (Hg.):* Textilunterricht und Textile Sachkultur: Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. Oldenburg: Universität Oldenburg / Didaktisches Zentrum
*Korff, Gottfried (1991):* Umgang mit Dingen. In: Fächergruppe Designwissenschaft – FB 3 (Hg.): Lebens-Formen. Berlin: Hochschule der Künste
*Krebs, Doris (2003):* Textilgestaltung: Staubfänger – nein danke! Kempen: BVK, 2. Aufl.
*Kultusministerkonferenz (Hg.) (2003):* Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
*Lenzen, Dieter (1997):* Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 43, S. 949-968
*Maset, Pierangelo (1995):* Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart: Radius
*Mentges, Gabriele (2006):* Für eine Kulturanthropologie des Textilen. In: Dies. (Hg.): Kulturanthropologie des Textilen. Berlin: Ebersbach
*Mernissi, Fatima (2004):* Die neuesten Webtraditionen. In Z.: Die Tageszeitung, 23. Juni 2004, S. 15
*Meyer, Hilbert (2004):* Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
*Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2004):* Rahmenlehrplan Grundschule Kunst. Berlin: Wissenschaft und Technik
*Moschner, Barbara (2003):* Wissenserwerbsprozesse und Didaktik. In: Dies. / Kiper, Hanna / Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider
*Ossimitz, Günther (2000):* Entwicklung systemischen Denkens. München: Profil
*Otto, Gunter (1998):* Rationalität kann ästhetisch sein. In: Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze-Velber: Kallmeyer, Bd. 1, S.
*Prellwitz, M. / Meineke, C. (1898):* Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Arbeiten für das Handarbeitslehrerinnen-Examen nebst Geschichte, Zusammenstellung der versch. Methoden und einigen Lehrproben. Berlin: Oehmigke
*Rautenberg, Hanno (2006):* Heiß auf Matisse. In: Die Zeit, Nr. 17, 20. April 2006, S. 17
*Richter, Marianne (1999):* Textilarbeit/Werken. Donauwörth: Auer (2. Aufl.)
*Richter, Marianne (2001):* Werken / Textiles Gestalten: Neue Anregungen für die Grund- und Hauptschule. Donauwörth: Auer
*Rivoli, Pietra (2006):* Reisebericht eines T-Shirts: Ein Alltagsprodukt erklärt die Weltwirtschaft. Berlin: Econ
*Roth, Heinrich (1957):* Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel
*Schäfer, Gerd E. (1999):* Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. In: Neuß, Norbert. (Hg.); Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik
*Schlieper, Cornelia (2000):* Textilarbeit Schritt für Schritt. Hamburg: Handwerk und Technik, 2. Aufl.
*Strittmatter, Anton (2005):* Argumentieren, was das Zeug hält? In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.) (2005): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum
*Vallentin, Gabriele (1998):* Ästhetische Bildung in der Postmoderne: Didaktische Grundlagen eines sinnenbewussten Textilunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider
*Vallentin, Gabriele (2005):* Ästhetische Bildung als Orientierungswissen. In: …textil…, 4/2005, S. 3-11
*Vester, Frederic (1989):* Vernetztes Denken und Lernen. München: Institut für Interdependenz von Technik und Gesellschaft
*Weinert, Franz (1999):* Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD
*Welsch, Wolfgang (1996):* Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
*Wolf, Christa (2005):* Bei mir dauert alles sehr lange. In: DIE ZEIT, Nr. 40, 29.09.2005, S. 17
*Wollstein-Spatz, Marianne (1999):* Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 6. Hamburg: Handwerk & Technik
*Wollstein-Spatz, Marianne (2000):* Werken / Textiles Gestalten: Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 5. Hamburg: Handwerk & Technik, 2. Aufl.

1 Aus dem dreiteiligen Dokumentarfilm „Setzen, Sechs! Schulgeschichten aus Deutschland" (3. Teil), D 2005, SWR, Susanne Bausch
2 *„Textilunterricht heute: Vorstellungen, Erwartungen, Vorurteile"* unter Leitung von Christian Becker Querschnittstudie (Dez 2005/Jan 2006, Deutschland); Grundgesamtheit 44 Befragte (25-70 Jahre); Methodentriangulation (qualitatives Leitfaden-Interview / quantitativer Fragebogen) und Datentriangulation (Textil-Lehrer / Textil-Experten)
3 *„Was mach' ich mit den Jungs?"* unter Leitung von Christian Becker. Querschnittstudie zu den Interessen von 171 Jungen und 173 Mädchen im Textilunterricht (Okt 2003); Grundgesamtheit 344 Befragte (Schüler 8-14 Jahre, Niedersachsen); Fragebogen http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Tex
4 Ebd.
5 Vgl. Meyer (2004:43): Ein doppelstündiges Schulhalbjahr Textilunterricht kostet demnach 3000,00 €
6 Die marokkanische Soziologin Fatima Mernissi (2004) stellte bei ihren Untersuchungen zu „Talenten im Netz", marokkanischen Jugendlichen mit ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien fest, dass die Mehrzahl ihrer Mütter in der Teppichweberei oder Stickerei tätig waren.
7 Siehe Fußnoten 2 und 3
8 Schüler/innen berichteten von gewebten Stoffstücken, die nach der Fertigstellung von der Lehrerin zu Puppenstubenteppichen, Umhängen für Ritterfiguren, Untersetzern u.ä. deklariert wurden.
9 Die Fachleute produzierten u.a. Topflappen, Strickjacken, Schals, Topflappen, Westen, Werkzeugtaschen, Buchhüllen, und Nadelkissen
Die Schüler/innen produzierten u.a. Fadenschnecken, Kordeln, Bälle, Puppen, Lesezeichen, Pompons, Kordeln, Stickteppiche, Frisbees, Drachen, Seidenmalereien, Weihnachtsstiefel und Patchworks
Die gemeinsame Schnittmenge bilden Kissen, Stofftiere, Lesezeichen, Nadelbücher, Taschen (gehäkelt, gestrickt, bedruckt, bestickt), Sets, Beutel (Duftsäcke, Turnbeutel)
10 Fanio et.al. (2006), Kaminski et.al (2003), Elsner/Zeyher-Plötz (2003), Krebs (2003), Richter (1999), Richter (2001), Schlieper (2000), Wollstein-Spatz (1999), Wollstein-Spatz (2000)
11 http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16348631_L20.pdf
12 Vgl. Weinert (1999), der aufzeigt, dass der Kompetenzbegriff uneindeutig ist und sieben Begriffsvarianten kursieren.
13 Ich danke meiner Kollegin Carmen Mörsch von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, die den Begriff *Material Literacy* in die didaktische Diskussion eingeführt hat.
14 Utz Jeggle (1991:57) weist darauf hin, dass die Navahos vor Berührung mit den Weißen 263 Arten von Gegenständen kannten. Heute dagegen ist nach Gottfried Korff (1991:39) davon auszugehen, dass moderne Konsumgesellschaften mindestens sechsstellige Sachbestandszahlen aufweisen.
15 Beispielhaft sei auf die Monopole der Produktion von Seide (China, Japan), die Seidenstraße sowie die Anfänge des Baumwollhandels zwischen England und Indien verwiesen.
16 Die amerikanische Wirtschaftsprofessorin Pietra Rivoli zeigt dies am Beispiel eines T-Shirts in ihrem 2005 erschienenen Buch *„Reisebericht eines T-Shirts: Ein Alltagsprodukt erklärt die Weltwirtschaft"* auf.
17 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004:27), daneben gibt es vereinzelte Verweise auf textile Techniken
18 Vgl. dazu Welsch (1996) und Maset (1995)
19 Rautenberg (2006)
20 Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie Standardisierte quantitative Erhebung (Februar-Juli 2002, Deutschland), Grundgesamtheit 2515 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren
21 Joanne B. Eicher und Mary Ellen Roach-Higgins (1992) erweitern den Bekleidungsbegriff (Dress), indem sie den Körper und seine Veränderungen einbeziehen. Für sie ist der bekleidete Mensch eine Gestalt ist, die untrennbar aus dem menschlichen Körper sowie all seinen direkten Veränderungen und Hinzufügungen besteht. Bekleidung reicht demnach vom Rock, über den Gürtel, die Handtasche und das Piercing bis hin zu allen Veränderungen von Haaren, Haut, Nägeln, Zähnen usw.
22 Deutsche Schell (2002), vgl. Fußnote 19
23 Ich danke Sandra Maas und Wiebke Schlonsok für ihre Recherche und die Informationen über das textile Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen.
24 Alle Zahlenangaben dieses Abschnitts aus: KIDS Verbraucheranalyse 2003 (Kids / Teens)
25 Alle Zahlenangaben dieses Abschnitts aus: Bravo Faktor 8. Standardisierte quantitative Erhebung (Aug-Sep 2005; Deutschland); Grundgesamtheit 524 Befragte (18-22 Jahre)
26 Siehe Fußnote 2
27 Siehe Fußnote 2
28 Polyvalente Qualifikation der Studierenden zur Aufnahme von Masterstudiengängen, insbesondere im Feld der Kulturwissenschaft / Europäischen Ethnologie / Kulturanthropologie, des Museums, der Medien, der Textilwissenschaft und der Geschlechterstudien sowie im Bereich der Vermittlung (Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule sowie Sonderschule).
http://www.uni-oldenburg.de/textil/
29 Siehe Becker (2005b)
30 Jungen wollen im Textilunterricht forschen, experimentieren, mikroskopieren, möchten bevorzugt mit Holz, Draht, Computer und Film arbeiten. Mädchen sind neben den traditionellen textilen Techniken am Verkleiden interessiert, bevorzugen die Arbeit mit Stoff, Garn, Farbe und Kleidung. Vgl. http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf

Carmen Mörsch

# Dekonstruktion der Kategorie Geschlecht: Überlegungen zu Konsequenzen der aktuellen Debatten der Geschlechterforschung für den Textilunterricht

## A. Geschlechterforschung und Schule[1]

### Das biologistische Alltagsverständnis von Geschlecht

Geschlecht ist – so wie es von den meisten Personen hier und heute im Alltag wahrgenommen wird – etwas Selbstverständliches, eine natürliche, biologische Tatsache. Man spricht hierbei auch von der biologistischen Vorstellung von Geschlecht. Dabei wird davon ausgegangen, dass jede Person entweder eindeutig Frau oder Mann bzw. Mädchen oder Junge ist. Die Entscheidung, welchem Geschlecht eine Person angehört, wird aufgrund des angeborenen Körpers getroffen und gilt im Laufe eines Lebens als nicht veränderbar. Unterschiedliche Geschlechtsidentitäten, also das Gefühl selbst Frau oder Mann zu sein, und Geschlechterrollen, wie z.B. die Rolle der Mutter, des Ehemannes, der Tochter, werden als zwangsläufige Folge des biologischen Geschlechts betrachtet. In gleicher Weise wird Heterosexualität – also die Tatsache, dass Frauen Männer begehren und umgekehrt – als natürliches Verhalten gewertet. Die Natürlichkeit der heterosexuellen Beziehung wird mit ihrer Notwendigkeit für den Fortbestand der Gesellschaft erklärt.

In Bezug auf Bildungssystem diente eine solche biologistische Vorstellung von Geschlecht als Begründung dafür, Mädchen und Jungen unterschiedlich auszubilden. In Bezug auf die Zeit Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts formulieren Angelika Paseka und Grete Anzengruber (2001:10): „Schule sollte einerseits [die] natürlichen Körper- und Wesensmerkmale berücksichtigen, diese durch entsprechende Erziehung und Bildung zur Reife und Blüte bringen und andererseits die Frauen des Bürgertums vom Arbeitsmarkt fernhalten und sie stattdessen für ihren Aufgabenbereich in der Familie vorbereiten".

### Feministische Kritik: Sex versus Gender

In den 1970er Jahren wird die Rechtfertigung des Ausschlusses von Frauen aus öffentlichen Bereichen mit Verweis auf ihre biologische Unterschiedlichkeit – und insbesondere mit Verweis auf ihre Gebärfähigkeit – von Feministinnen kritisiert und zwar sowohl im Rahmen der politisch-aktivistisch orientierten Frauenbewegung als auch im Rahmen feministischer Wissenschaft. Um Aussagen zu entgegnen, Frauen seien aufgrund ihres Körpers nicht dazu in der Lage, bestimmte Tätigkeiten zu verrichten oder Männerberufe zu ergreifen, wurde die Unterscheidung von Geschlecht in die beiden Bestandteile Sex und Gender vorgeschlagen. Die Bezeichnung Sex meint den biologisch angeborenen, den natürlichen Teil des Geschlechts. Gender dagegen bezeichnet den Teil, der kulturell und gesellschaftlich geprägt ist. Dazu gehören geschlechtsspezifisches Verhalten, wie z.B. das Tragen bestimmter Kleidung oder bestimmte Arten zu Sprechen, die Geschlechtsidentität und die Geschlechterrolle. Ziel der Unterscheidung von biologischen und sozialen Anteilen von Geschlecht ist es zu zeigen, wie das soziale Geschlecht, Gender, in gesellschaftlichen Prozessen und Zusammenhängen hergestellt wird und somit prinzipiell veränderbar ist.

Der Ansatz des "Doing Gender" wurde eingeführt, bei dem davon ausgegangen wird, dass wir Geschlecht nicht von Natur aus besitzen, sondern in unseren alltäglichen Handlungen immer wieder herstellen. Auf politischer Ebene ermöglicht eine solche Auffassung von Geschlecht die Forderung nach Chancengleichheit sowie die Forderung, die Tätigkeiten und Eigenschaften, die für Frauen als typisch erachtet werden, aufzuwerten.

Im Zuge dieser Forderung nach Gleichberechtigung von Frauen setzt sich in den 1970er Jahren auch in der Institution Schule zunehmend das Prinzip der Koedukation durch. Ziel war es, durch den gleichen Unterricht von Mädchen und Jungen der Benachteiligung und Diskriminierung von Mädchen entgegenzuwirken.

In Österreich (Paseka/Anzengruber 2001:13) wurden in den 80er und 90er Jahren alle Unterrichtsfächer für beide Geschlechter zugänglich und z.T. verpflichtend gemacht.

### Der Doing Gender - Ansatz in der pädagogischen Diskussion

In der pädagogischen Diskussion wird in den 1980er Jahren der Ansatz des Doing Gender wichtig. Frühere Ansätze der Sozialisationsforschung, fragten danach, wie Mädchen zu Mädchen und Jungen zu Jungen erzogen, beziehungsweise sozialisiert werden. Sie stellten aber die Tatsache, dass es überhaupt entweder Mädchen oder Jungen gibt, und dass Personen, die in einem weiblichen Körper geboren werden auch zu Mädchen und Frauen sozialisiert werden, in keinster Weise in Frage. Der Ansatz des Doing Gender dagegen betrachtet Geschlecht nicht als etwas, dass es von Natur aus schon gibt und das dann in Sozialisationsprozessen ausgeprägt wird. Stattdessen wird Geschlecht erst dadurch hergestellt, dass wir uns als ein Geschlecht darstellen, dadurch, dass andere uns und wir andere als dieses Geschlecht wahrnehmen und dadurch, dass wir Personen aufgrund von deren Aussehen und Verhalten ein Geschlecht zuschreiben. Das Herstellen von Geschlecht geschieht Helga Bilden (1991:295) zu Folge durch das kompetente Umgehen von Personen mit den kulturspezifischen Symbolen von Weiblichkeit und Männlichkeit in Bereichen wie Kleidung, Körpersprache und Verhalten. Da-

durch wird Geschlecht zur Selbstverständlichkeit, die wir im Alltag gar nicht mehr bewusst wahrnehmen. Die Erfahrung hat gezeigt, dass auch Koedukation nicht ausreicht, um der Diskriminierung und Benachteiligung von Mädchen wirksam entgegenzutreten. Zwar sind Mädchen an koedukativen Schulen die besseren Schülerinnen, dennoch – so fassen Paseka und Anzengruber (2001:13f.) die Ergebnisse vergleichender Studien zusammen – sind sie weit weniger selbstbewusst, haben eine geringere Erfolgsquote an Universitäten und verhalten sich in ihrer Berufswahl traditioneller als Mädchen, die reine Mädchenschulen besuchen. Die Ursachen hierfür, so Paseka/Anzengruber (2001:14), liegen in sexistischen Strukturen, sowohl in Unterrichtsinhalten als auch im Interaktionsgeschehen im Klassenzimmer. Untersuchungen, die mit dem Ansatz des Doing Gender arbeiten, die also aufzeigen, wie in alltäglichen Interaktionen in der Schule Geschlecht immer wieder hergestellt und wirksam wird, können dazu beitragen, Politiken zu entwickeln, die dieser Form von Diskriminierung entgegenwirken. Entgegen früherer Ansätze, die den Schwerpunkt darauf legten Defizite der Mädchen zu beseitigen, interessierten sich Untersuchungen des Doing Gender für Mädchen und für Jungen.

Seit den 1990er Jahren wird vermehrt auch nach den gesellschaftlichen Zwängen gefragt, die Jungen in ihren Entwicklungsmöglichkeiten einschränken.

### Kritik am Voluntarismus des Doing Gender-Ansatzes

Nun darf aus der Erkenntnis, dass Geschlecht in Interaktionen hergestellt wird, nicht der Schluss gezogen werden, dass zum Beispiel das Machtgefälle zwischen Jungen und Mädchen ganz einfach zu beseitigen wäre. Denn auch, wenn wir unser Geschlecht in alltäglichen Interaktionen immer wieder neu herstellen, bedienen wir uns dabei Symbolen wie der Kleidung oder Gesten, die nicht frei wählbar sind. Vielmehr gibt es Normen, die uns vorschreiben, wie wir uns zu verhalten haben. Ausschlaggebender Grund dafür, dass die meisten Menschen als Mann oder als Frau leben ist ein System aus Normen, die uns vorschreiben, als Mann oder als Frau zu leben. Diese Normen beinhalten sogar, welche Personen wir zu begehren haben – nämlich die des „anderen" Geschlechts. Deshalb wird es auch das System der Heteronormativität genannt. Die Normen werden von Geburt an erlernt und verinnerlicht. Menschen, die nicht diesen Normen entsprechen, wie bspw. Cross Dresser, die die Kleidung des anderen Geschlechts tragen, Transsexuelle, die ihren angeborenen Körper durch Operationen und Hormone ihrem gefühlten Geschlecht anpassen, Transgender, die sich weder als Frau noch als Mann einordnen wollen, und Intersexuelle, die mit uneindeutigen Geschlechtsmerkmalen geboren werden, verweisen darauf, dass es sich hierbei um gesellschaftliche Vorgaben und nicht um natürliche Gegebenheiten handelt.

### Dekonstruktive Kritiken an der Sex-Gender-Trennung

Spätestens seit Beginn der 1990er Jahre wird die Unterscheidung von sex und gender in Frage gestellt. In der Geschlechterforschung entsteht eine Diskussion darum, ob es so etwas wie natürliche Anteile des Geschlechts überhaupt gibt. In der deutschsprachigen Wissenschaft wird diese Debatte v.a. durch die Arbeit der Philosophin Judith Butler ausgelöst. Judith Butler stellt die These auf, dass es kein natürliches, biologisches Geschlecht gibt, sondern, dass dieses erst durch unsere Wahrnehmung und durch Zuschreibung von Bedeutung entsteht. Keinesfalls sind diese Zuschreibungen auf bestimmte Körper oder Körperteile beliebig.

Ähnlich, wie wir unsere Sprache erlernen, lernen wir bestimmte Körperformen zu lesen und zu interpretieren. Zum Beispiel lesen wir Brüste als Zeichen dafür, dass die Person, die diese besitzt, eine Frau ist. So zeigt z.B. der Historiker Thomas Laqueur, dass unsere Vorstellung, dass es zwei biologisch unterschiedliche Körper gibt, nämlich weibliche und männliche, eine relativ neue Vorstellung ist, die sich erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts durchsetzt. Vor dieser Zeit existierte eine Vorstellung, die Laqueur als „Ein-Geschlechter-Modell" bezeichnet. Männer- und Frauenkörper galten nicht als grundsätzlich verschieden, sondern lediglich als verschiedene Varianten ein und desselben Körpers. Selbst in der Biologie gibt es Arbeiten, die eine klare Unterscheidung der Körper in weibliche und männliche in Frage stellen. So weist Ann Fausto-Sterling auf die relativ hohe Zahl intersexueller Personen hin und betont, dass die Einteilung aller Menschen in zwei Geschlechter im Grunde genommen viel zu grob sei. (vgl. Fausto-Sterling, 1993)

Schließlich zeigen ethnologische Untersuchungen, dass viele Gesellschaften mehr als nur zwei soziale Geschlechter kennen. So gibt es neben Frauen und Männern in Indien auch Hijras, in Brasilien auch Travesti, und in Neapel Femminielli. Weitere Beispiele solcher Geschlechtervarianten finden sich u.a. in Thailand, Mexiko, Nordamerika, Oman und Albanien. Der Begriff Geschlechtervarianz war von Sue-Ellen Jacobs und Jason Cromwell (1992) definiert worden als das Vorhandensein kultureller Erscheinungs- und Ausdrucksformen von mehr als zwei sozialen Geschlechtern und die Möglichkeit für Personen, im Laufe ihres Lebens ihre Geschlechterrolle und Geschlechtsidentität zu verändern. Das Bild das wir heute von Geschlecht und damit von Sexualität haben ist also weitaus komplexer und differenzierter je nach Epoche und Kultur, als „boy meets girl".

## B. Der Status Quo im Textilunterricht

Folgt man den aktuellen Erkenntnissen aus der Geschlechterforschung, so wird eine es wichtige Kompetenz zum Bestehen in der Gesellschaft der Zukunft sein, angstfreie und kreative Formen des Umgangs mit dem geschlechtlich Differenten und der Veruneindeutigung von Geschlechterrollen entwickeln zu können.

Textilunterricht böte gerade wegen seiner starken geschlechtlichen Konnotation und seinem Fokus auf Kleidung, die ein wichtiges Instrument zur Artikulation von Geschlecht ist, die Chance, einen offensiven Bildungsbeitrag zu dieser Entwicklung zu leisten. Denn nur wenige Unterrichtsfächer sind aufgrund ihrer Geschichte so stark weiblich konnotiert. Dies hat dazu geführt, dass bis vor nicht langer Zeit auch in koedukativen Schulen die Bereiche „Textiles Ge-

stalten" und „Werken" nach zwei Geschlechtern aufgeteilt unterrichtet wurden. Heute sehen sich Lehrende im Fach Textil weiterhin mit dem Problem konfrontiert, Jungen für ihren Unterricht zu interessieren. Dabei können sie Vorentwürfen dessen, was „jungenspezifische" und „mädchenspezifische" Interessen sind, kaum ausweichen.

Bisher wird in im Textilunterricht – wie in anderen Bereichen des pädagogischen Alltags – mehrheitlich von einer binären Geschlechterordnung ausgegangen. Demnach gibt es zwei Geschlechter: Jungen und Mädchen. Es gibt verschiedene Ansätze, im ko-edukativen Textilunterricht mit dieser Zweiteilung umzugehen.

1. Die Mädchen werden den Jungen gegenüber als privilegiert entworfen: Sie seien „feinmotorisch besser", „sensibler für weiche Materialien", könnten „länger bei der Sache bleiben", hätten „Spaß an der kleinteiligen Arbeit", „arbeiten sauber und akkurat".
   Die Vorlieben der meist weiblichen Textillehrerinnen werden hier auf die Schülerinnen übertragen.
   Der vermeintliche Vorteil dieser Position besteht darin, dass der Textilunterricht als Chance zur Aufwertung von Mädchen genutzt wird. Doch die Nachteile sind beträchtlich: Die Jungs haben das Nachsehen, genauso wie die Mädchen und Jungs, die nicht ins Schema passen. Und die Mädchen, welche in dieses Schema passen, sollten sich fragen, ob das auf die Dauer von Vorteil ist. Die binäre Geschlechterordnung wird reproduziert und weibliche Zuschreibungen zementiert.

2. Der Textilunterricht wird als wichtige Chance begriffen, sozialisationsspezifische Defizite bei den Jungs zu kompensieren. Demnach könnten sie hier endlich einmal mit weichen Materialien hantieren, die ihnen eigene, aber sonst unterdrückte Lust am Umgang mit Textil ausleben, ihre Feinmotorik schulen.
   Tatsächlich kann der Textilunterricht einen Raum für diesen Nachholbedarf bieten. Doch die binäre Geschlechterordnung und die geschlechtsspezifischen Zuschreibungen werden auch aus defizitärtheoretischer Perspektive nicht in Frage gestellt.

3. Es werden im Textilunterricht bewusst „jungenspezifische" und „mädchenspezifische" Angebote gleichzeitig gemacht, denn die binäre Ordnung impliziert, dass die beiden einzig existierenden Geschlechter unterschiedliche ästhetische Gestaltungsräume brauchen und besetzen.
   Dieser Ansatz wird faktischen Zwängen von geschlechtsspezifischen Sozialisationen gerecht. Tatsächlich existiert das Verlangen nach geschlechtsspezifischen Gestaltungsräumen, und die neu entbrannte Debatte um die Grenzen der Koedukation verweisen darauf, dass diese produktiv sein können. Doch ungebrochen durchgeführt, zementiert der Ansatz die binäre Ordnung, da weder Zwischenräume – für Leute, die weder das eine noch das andere sein wollen – und noch die Möglichkeit des Raumwechsels – für Leute, die nicht immer das gleiche sein wollen – mitgedacht werden.

4. Es werden Angebote gemacht, von denen angenommen wird, dass sie Mädchen und Jungen gleichermaßen ansprechen – z.B. Umgang mit Maschinen, Herstellen „geschlechtsneutraler" Textilien etc.. Ein Potential dieses Ansatzes ist, dass die Feminisierung der Textilarbeit in den Hintergrund rückt, wenn es gelingt, Interesse am Gegenstand zu wecken. Das Verhandeln der Kategorie Geschlecht verliert an Wichtigkeit gegenüber Inhalten, die für alle gleichermaßen interessant sind.
   Allerdings bleibt hierbei die Chance, über Textil und Kleidung den Konstruktionscharakter von Geschlecht zu thematisieren und zu bearbeiten, ungenutzt. Die binäre Ordnung wird nicht hinterfragt und schleicht sich durch die Hintertür wieder herein.

## C. Der Auftrag: Eine *intersektionelle* Textildidaktik

Angesichts der Dekonstruktion der binären Geschlechterordnung in Theorie (z.B. durch *Queer Studies*) und Praxis (z.B. durch Transgender und Intersex-Aktivismus) stellt sich die Frage nach einem angemessenen Umgang im Textilunterricht mit den Erkenntnissen, dass nicht nur das soziale, sondern auch das biologische Geschlecht eine Konstruktion ist und dass es also mehr als zwei Geschlechter gibt. Auch die Leute, die am Unterricht teilnehmen, sind demnach nicht nur „Jungen" und „Mädchen", sondern wollen, müssen, können (je nach Disposition) vieles sein und werden. Eine zunehmend wichtigere Kompetenz ist es, auf Subjektpositionen, welche die gewohnten Ordnungsmuster durchbrechen, anders als mit Ausgrenzung und Sanktionen zu reagieren: angemessene Formen des Umgangs auch mit dem geschlechtlich Differenten und mit *Diversität* zu entwickeln

Möglicherweise bietet der Textilunterricht die Chance, einen produktiven Bildungsbeitrag zu dieser Entwicklung zu leisten. Denn bei der Herstellung von Geschlecht, beim „*doing gender*" spielen Kleidung und Textilien eine zentrale Rolle.

Der erste Unterschied zu den oben angeführten Ansätzen wäre eine Verschiebung.

Sie führte weg von der einsamen pädagogischen Überlegung, wie man den Textilunterricht für die Geschlechter „angemessen" gestalten kann. Sie führte hin zu Unterrichtskonzepten, die den Konstruktionscharakter von Geschlecht und den alltäglichen Umgang mit dieser Kategorie selbst zum Thema machen und deren Probleme gemeinsam mit den SchülerInnen verhandeln.

Statt „Was mache ich im Textilunterricht mit den Jungs?"

Hieße die Frage vielleicht: „Wie machen Textil und Kleidung „Jungs" und wie machen sie „Mädchen"?" Der zweite Unterschied wäre, dass die o.a. Strategien nicht alle zu verwerfen, jedoch *geschlechterreflexiv* anzuwenden wären. Die Lehrperson wäre sich dabei über den Konstruktionscharakter von Geschlecht bewusst und darüber, dass sie an der Herstellung von Geschlecht bei sich und anderen immer mit beteiligt ist. Z.B. entwickelte die Lehrperson weiterhin geschlechtsspezifische Angebote. Jedoch nicht. weil sie davon ausgeht, dass „Jungs" von Natur aus andere Bedürfnissen haben als

„Mädchen". Sondern weil sie davon ausgeht, dass Wahlmöglichkeiten für alle Geschlechter eine gute Sache sind. Die SchülerInnen haben hier alle die Möglichkeit, zwischen den verschiedenen Angeboten zu wählen und zu wechseln, unabhängig davon, welches Geschlecht ihnen zugeschrieben wird.

Das gleiche gälte für Angebote zur Kompensation und für scheinbar „geschlechtsneutrale" Inhalte.

Der dritte Unterschied wäre, dass mehrdeutiges Verhalten und Bedürfnisse bei Kindern nicht pädagogisch vereindeutigt oder ausgegrenzt, sondern bewusst unterstützt und gefördert würden. Umgekehrt würden Abwehrreaktionen und Unsicherheit angesichts solcher Uneindeutigkeit weder als „gesundes" Verhalten naturalisiert, noch disziplinarisch unterdrückt, sondern thematisiert und bearbeitet. Elisabeth Tuider nennt einen solchen Ansatz „Pädagogik der *Intersektionalität*". Intersektionalität bezeichnet die gleichzeitig Betrachtung der Kategorien Geschlecht, Ethnizität und soziale Herkunft in ihren Wechselbeziehungen. Eine Pädagogik der Intersektionalität zielte auf „die Denaturalisierung der kulturellen Zugehörigkeit, der rigiden Zwei-Geschlechter-Ordnung und der Heteronormativität. Sie schafft Räume, in denen die Angst vor der Mehrgeschlechtlichkeit und dem Chaos, die Furcht vor der Multisexualität und die Unsicherheit angesichts der Vieldeutigkeit anerkennend begleitet werden können". (Tuider in Tietz, 2004)

Eine Textildidaktik, die diesen Auftrag ernstnimmt, steht zur Zeit noch aus. Über gute Beispiele aus dem Unterricht und andere Beiträge zu dieser Diskussion würde ich mich freuen: carmen.moersch@uni-oldenburg.de

**Literaturauswahl zu Geschlechtervarianz:**


Atlas, Marco (2002): Geschlechtervarianz und Transgender in der kulturwissenschaftlichen Geschlechterforschung. Das italienische Beispiel von Femminielli in Neapel.
In: Eggeling, Tatjana (Hg.): Kulturwissenschaftliche Geschlechterforschung. Volkskunde in Niedersachsen. Nr. 19, S. 21-32.
Jacobs, Sue-Ellen and Oliver Cromwell (1992): Visions and Revisions of
Reality: Reflections on Sex, Sexuality, Gender, and Gender Variance. In: Journal of Homosexuality, Vol. 23, No. 4, pp. 43-69.
Laqueur, Thomas (1990): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt / New York: Campus.
Nanda, Serena (1999): Neither Man nor Woman. The Hijras of India. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
Kulick, Don (1998): Travesti. Sex, Gender, and Culture among Brazilian
Transgendered Prostitutes. Chicago and London: University of Chicago Press.
Totman, Richard (2003): The Third Sex. Kathoey: Thailand's Ladyboys. London: Souvenir Press.
Wikan, Unni (1978): The Xanith: A Third Gender Role? In: Dies.: Behind the Veil in Arabia. Women in Oman. Chicago: The University of Chicago Press, S. 168-186.
Young, Antonia (2000): Women Who Become Men: Albanian Sworn Virgins. Oxford: Berg.


**Literatur zu Geschlecht:**


Butler, Judith: Zwischen den Geschlechtern. Eine Kritik der Gendernormen.
In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Beilage der Wochenzeitschrift „Das Parlament", August 2002: „Geschlechtergerechtigkeit und Gender".
Kostenloser Download unter http://www.bpb.de/publikationen/QAREIL,,0,Geschlechtergerechtigkeit_Gender.html
Schröter, Susanne: Geschlecht-Konstruktion-Identität. Kritische Annäherung an einen feministischen Diskurs; in: Schein, Gerlinde /Strasser, Sabine (Hrsg.): Intersexions - Feministische Anthropologie zu Geschlecht, Kultur und Sexualität; Wien, 1997. S.111-148
Joanne B. Eicher, Mary Ellen Roach-Higgins: Definition and Classification of Dress: Implications for Analysis of Gender Roles. In: Ruth Barnes, Joanne B. Eicher: Dress and Gender: Making and Meaning in cultural Contexts. Oxford, 1992


**Literaturauswahl zu Transgender und Intersex:**


AG Polymorph (Hrsg.): (K)ein Geschlecht oder viele? Transgender in Politischer Perspektive. Berlin 2002
NGBK (Hrsg.): 1-0-1 intersex. Das Zwei – Geschlechter – System als Menschenrechtsverletzung. Berlin, 2005 www.101intersex.de
Koyama, Emi; Weasel, Lisa: Von der sozialen Konstruktion zu sozialer Gerechtigkeit: Wie wir unsere Lehre zu Intersex verändern. In: Die Philosophin; 14. Jahrgang, Heft 28. Tübingen; S. 79-89. Dezember 2003


**Literaturauswahl zu Pädagogik und Geschlecht**


Hannelore Faulstich-Wieland, Martina Weber, Katharina Willems: Doing Gender im Schulalltag. 2004
Paseka, Angelika; Anzengruber, Grete: Geschlechtergrenzen überschreiten? Pädagogische Konzepte und Schulwirklichkeit auf dem Prüfstand. Wien, 2001
Thies, Wiltrud; Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim und München, 2000
Kehily, Mary Jane: Sexuality, gender and schooling. Shifting agendas in social learning. London, N.Y., 2002.
Fritzsche, B.; Hartmann, J. et al(Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik. Opladen 2001. Darin insbesondere:
Voigt-Kehlenbeck, Corinna: ...und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädaogigk. (S. 237 – 254)
Paseka, Angelika: Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktionen am Beispiel von Sexismus und Rassismus. (S. 187 – 200)
Bilden, Helga: Die Grenzen von Geschlecht überschreiten. (S. 137 – 148)
Gratis-Download von Texten von Helga Bilden auf http://www.lrz-muenchen.de/~Reflexive_Sozialpsychologie/Bilden/index.html
Tietz, Lüder (Hg.): Homosexualität verstehen. Kritische Konzepte für die psychologische und pädagogische Praxis. Hamburg, 2004.
Darin insbesondere: Tuider, Elisabeth: Im Kreuzungsbereich von Geschlecht – Sexualität – Kultur: Herausfordeurngen der Intersektionalität an eine queere (Sexual-)Pädagogik. (S. 115 – 141)


**Literaturauswahl zu Textilunterricht und Geschlecht**


Mentges, Gabriele (Hrsg.) 2000: Geschlecht und materielle Kultur : Frauen-Sachen, Männer-Sachen, Sach-Kulturen. unter Mitarbeit. von Britta Spies. - Münster[u.a.], 2000 : Waxmann. (Münsteraner Schriften zur Volkskunde, europäischen Ethnologie ; Bd. 6)
Darin u.a.: Hülsenbeck, Annette: [Kultur] – Taschen. Übergangsobjekte und Gehäusereste. Accessoires in Zwischen – Räumen. (S. 185 – 214)
Janalik, Heinz / Schmidt, Doris: Kleidung, Körper, Körperlichkeit. 1. Lehren. / 2. Lernen. Baltmannsweiler Schneider-Verl.. - 1997.
Ahrend, Angreth, El-Gebali-Rüther, Traute u.a.: Geschlechterdifferenz in einem ‚weiblich' besetzten Unterrichtsfach. Abbau von Lernhemmungen bei Jungen und Mädchen im Textilunterricht der Sekundarstufe I. In: Textilarbeit und Unterricht 1/1997
Schmuck, Beate: Reflexive Koedukation unter der Perspektive: „Kulturelle Leistungen von Frauen sichtbar machen!" In: Textilarbeit und Unterricht 4 /1996
Bohnsack, Almut u.a.: Textilunterricht – Ein Beitrag zur allgemeinen und beruflichen Bildung von Mädchen und Jungen. In: Textilarbeit und Unterricht 2/1990.
Kolhoff-Kahl, I.; Malaka, R.: Kinder – Kleider. Unterrichts- und Lehrermaterial für Kinder und Jugendliche der 1. – 6. Klassen des Textil- und Kunstunterrichts. Hohengehren 2003. Zu Mädchenkleidern und Jungenkleidern S.109 ff.


1 Dieser Abschnitt des Textes sowie das Literaturverzeichnis wurde zu großen Teilen von meinen Kollegen Marco Atlas und Josch Hoenes erarbeitet, wofür ich ihnen an dieser Stelle herzlich danken möchte.

Iris Kolhoff-Kahl

# Über das schwierige Fremde im Textilunterricht
# Wenn ein Schleier dazwischen ist …

"Woman wearing Jalbab (full body shroud) with bird on her head", fotografiert von Thomas Abercrombie in Afghanistan und in National Geographic veröffentlicht. Mehr Informationen waren aus dem Fotobuch „(un)fashion" von Tibor und Maira Kalman nicht zu entnehmen. Und nun? Welche Frau verbirgt sich unter der Burka, dem Ganzkörperschleier? Wie sieht sie aus? Kann sie den Fotografen sehen? Trägt sie den Schleier freiwillig? Wie fühlt sie sich darunter? Ist die Burka für sie ein ähnliches Gefängnis wie der Vogelbauer auf ihrem Kopf für die Vögel? Möchte sie in Freiheit fliegen oder genießt sie den Schutz ihres Kleidungsstückes? Tragen Afghaninnen schon immer die Burka? Wie kann sie essen und trinken, zur Toilette gehen, eine Treppe hinabsteigen ohne zu fallen? Wie kann sie darin schnell laufen? Hat sie Kinder? Wie können die Kinder sie finden, wenn viele Burka tragende Frauen zusammen sind?

Unzählige Fragen, die mir durch den Kopf schießen, wenn ich dieses Foto sehe und die alle vom kollektiven Gedächtnis und den gesellschaftlichen Konstrukten beeinflusst sind, in denen ich lebe. Wäre ich eine Afghanin, würde ich andere Fragen zu diesem Foto stellen und könnte Antworten geben, die über die körperlichen und emotionalen Erfahrungen des Burkatragens Auskunft geben.

Schwierig wird die Dekodierung der vestimentären Sprachen immer dann, wenn sie aus uns fremden Kulturen stammen. Wie schnell geraten wir in Stereotype, weil wir zu wenig über das Fremde wissen. Während des Afghanistankrieges setzte sich ein medial erzeugtes Bild im Westen fest, dass alle bärtigen und turbantragenden Männer zum Talibanregime gehörten und alle Burka tragenden Frauen unterdrückt würden. Auch im vergangenen Karikaturenstreit sind mediale Feindbilder auf allen beteiligten Seiten entstanden, die uns in eine schwierige Situation gebracht haben und mein bisheriges Denken und Handeln über das Fremde im Textilunterricht noch schwieriger gestalten als es schon gewesen ist.

Im Textilunterricht werden teilweise, ohne darüber nachzudenken, welche Folgen Stereotype haben können, Klischees verfestigt: Indianer tragen Mokassins, haben Federschmuck in den Haaren und Kleidung mit Fransen. Japaner tragen Kimonos, Bayern Lederhosen, Mexikaner Sombreros, Berliner sind schlechter angezogen als Münchener, ... Die Liste der Stereotype könnte unendlich fortgesetzt werden, und zwar nicht nur bezogen auf das uns weit entfernt gelegene Fremde, sondern auch im eigenen Land sind die regionalen Unterschiede und ihre einhergehenden Vorurteile groß.

Diesen Stereotypen des Fremden zu begegnen hatte sich das Konzept des Interkulturellem Lernens in den 80er Jahren auf die Fahnen geschrieben. Es verbergen sich viele gut klingende Lernziele, wie Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Kulturen, Integrationsmodelle, das Lernen vom anderen, das Brückenbauen zwischen den Kulturen usw. dahinter (vgl. Glumpler 1992, Heine 1999, Knauf 1992, Fuchs 1993, Wenning u.a. 1993). Schaut man jedoch näher hin, so werden die hoch gesteckten Ziele in der Praxis selten erreicht. Kann man ein Schulfest mit türkischem Essen oder ein Indianerabenteuerfest mit dem Bau eines Tipis als Schritt hin zu Interkulturellem Lernen bezeichnen? Der Kunstpädagoge Maset hat diese Unterrichtspraxis in einem kritischen Artikel als „Zurichtung des Fremden mittels Kunstpädagogik" bezeichnet (Maset 2001).

Hinter dem Einfügen des Fremden in ein uns verständliches Ordnungssystem, steht der Wunsch des Menschen, das Fremde weiterhin, auch wenn man interkulturelles Verständnis suggeriert, möglichst überschaubar und erklärbar zu halten. Dabei kommt es zu Verkürzungen und Vorurteilen, die angesichts der zunehmenden Globalisierung zu großen Missverständnissen und schweren Konflikten in der Verständigung der Menschen führen.

In der Textildidaktik gibt es seit ca. 20 Jahren ein zunehmendes Problembewusstsein dafür, dass textile Medien Kulturträger sind und somit auch Kinder und Jugendliche über Kleidung und Wohntextilien in eine Kultur sozialisiert werden. Kulturwissenschaftliche Themen haben seitdem Hochkonjunktur im Textilunterricht und in diesem Vortrag werde ich versuchen aufzuzeigen, wie unser Fach sich dem Fremden in der eigenen und in anderen Kulturen nähern kann, wo es Grenzen des Verstehens gibt und wo Selbstreflexion beginnen muss. Vor dem derzeitigen Streit der westlichen und islamischen Werte und Maßstäbe vom Zusammenleben habe ich das Medium Ganzkörperschleier gewählt, um an diesem Beispiel auch im metaphorischen Bild des Schleiers zu demonstrieren, wie komplex die involvierten kulturellen Muster sind und wie schwierig es für Textillehrer und -lehrerinnen ist, in solch einem brisanten Feld pädagogisch zu handeln. Es folgen meine Gedanken und Assoziationen, sowie wissenschaftlichen Forschungen als Hochschullehrerin, die die Verantwortung hat, Textil- und Kunststudierende auszubilden, die das Fremde in sich selbst erfahren haben, um den fremden textilen Ausdrucksweisen reflektiert zu begegnen. Sie müssen ihre eigenen kulturellen Wahrnehmungsselektionen kennen, ohne diese kulturell gemachten Ordnungen als objektive wahrhaftige Wirklichkeit zu postulieren und damit Vorurteile zu festigen. Ein schwieriges Unterfangen, besonders dann, …

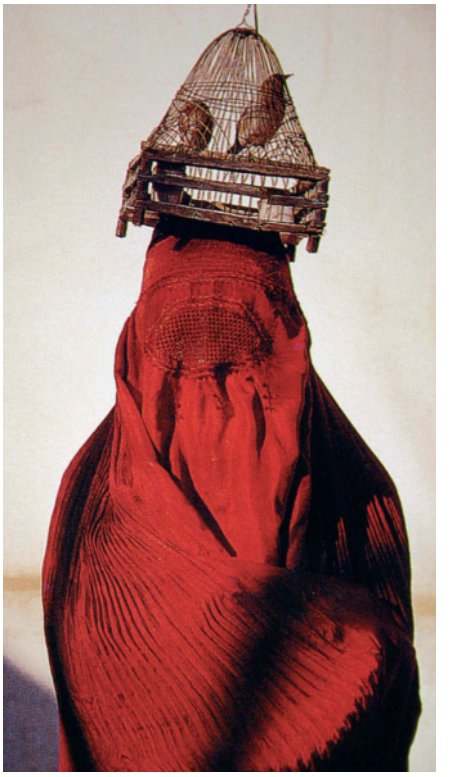
## 1. Wenn ein Schleier dazwischen ist…

Symbolisch liegt vor meinem Denken ein kollektiver Schleier, den ich durch mein Hineinwach-

sen in meine mich umgebende Kultur gewonnen habe und der mir hilft innerhalb meiner Kultur zu überleben. Wir sind verstrickt in dieses selbstgesponnene Bedeutungsgewebe (Geertz 1994, 9), das aber nicht statisch und ausschließlich von Vorurteilen geprägt sein muss. Doch die eingangs formulierten Fragen zu der Burka tragenden Afghanin machen deutlich, wie sehr mein Beobachterstandpunkt und die Fragen, die ich an das Foto stelle, von meinem kollektiv geprägten Gedächtnis abhängig sind.

„Einerseits wird der Mensch durch die Kultur, in der er lebt, „versklavt" (Geertz 1992). Er muss sich den Werten, Normen und Symbolen seiner Kultur anpassen, um dazugehören und sich ohne zu großen sozialen Stress verhalten zu können. Andererseits ist Kultur ein dynamisches und prozesshaftes System, das der Mensch selbstständig verändert. Nichts muss so sein wie es ist, jederzeit kann man eine andere Position oder Perspektive einnehmen, sich verändern, seine Umwelt mit gestalten, anders kommunizieren, sich anders kleiden etc. Jeder Mensch hat mit seiner Geburt die Disposition, in jede Kultur hineinwachsen zu können. Zeitlebens behält er allerdings seine „kulturelle Brille" auf, und zwar aus dem kulturellen Umfeld, in dem er aufwächst." (Kolhoff-Kahl 2005, 52) „Und wer erst mal in einer Kultur aufgewachsen und, sagen wir, 20 Jahre alt ist, wird nie mehr ein volles Verständnis für andere Kulturen erwerben – weil das Gehirn durch diesen Flaschenhals der Kulturen hindurchgegangen ist.", so merkt der Neurobiologe Roth in einem Interview mit Harald Welzer in „Die Zeit" (23.2.2006, 36-37) an.

Aleida Assmann spricht vom Funktionsgedächtnis, das unsere Traditionen gespeichert hat. Über unseren Körper und die Sprache schreibt sich das kulturelle Umfeld, in dem wir leben, als Erinnerungskultur in unser Gedächtnis ein. Wir tradieren unsere kollektiven Muster, damit auch nachfolgende Generationen überleben können. Das Funktionsgedächtnis ist existenziell und je nach dem, wo man kulturell aufwächst, entwickelt das Gehirn ein anderes „kollektives Gedächtnis" (Assmann, Jan 1988). Ich z.B. habe keine körperliche Erinnerung an den Ganzkörperschleier, statt dessen hat sich bei mir das Tragen des Minirocks tief in meine Körpererfahrungen



Abercrombie, Thomas, National Geographic: Woman wearing Jalbab with bird on her head (Afghanistan), aus: Kalman, T. & M.: (Un)Fashion 2000

eingeschrieben, wie auch die hautengen Jeans, die ich in der Badewanne anzog, damit sie noch enger wurden. Dieses Funktionsgedächtnis kann man mit der kulturellen Brille vergleichen, die jeder Mensch trägt und die, wenn sie ideologisch oder hegemonial durch Staaten oder Nationen manipuliert wird, sehr gefährlich werden kann.

Nach Aleida Assmann gibt es einen Überrest an Erinnerungen, die die Menschen mit Hilfe der Schrift in Speichermedien aufbewahren. Solche Speicher sind „kulturelle Archive", wie Wissenschaft, Bibliotheken, Museen oder auch die Kunst. „Durch körperexterne und vom menschlichen Gedächtnis unabhängige Speichermedien wird der Horizont verkörperter, lebendiger Erinnerung gesprengt und die Bedingung für kulturelle Archive, für abstraktes Wissen und vergessene Überlieferung geschaffen." (Assmann 2006, 137). Sie enthalten komplexere und differenziertere Perspektiven als die, über die das Funktionsgedächtnis verfügt. Besonders die Kunst enthält ein Reservoir an visuellen Blicken, die uns auf eindringliche Weise zeigen können, wie vielfältig wir unsere Wirklichkeit interpretieren können. Assmann fordert für jede Kultur, die Verbindungen zwischen Funktions- und Speichergedächtnis lebendig zu halten: „Die Möglichkeit zur permanenten Erneuerung setzt eine hohe Durchlässigkeit der Grenze zwischen Funktionsgedächtnis und Speichergedächtnis voraus. Wird die Grenze offen gehalten, kann es leichter zu einem Austausch der Elemente und einer Umstrukturierung der Sinnmuster kommen. Im entgegen gesetzten Falle droht eine Gedächtniserstarrung. Wird der Grenzverkehr zwischen beiden Gedächtnissen durch eine Mauer versperrt und das Speichergedächtnis als latentes Reservoir von ungebrauchten Möglichkeiten, Alternativen, Widersprüchen, Relativierungen und kritischen Einsprüchen ausgesperrt, dann wird Wandel ausgeschlossen, und es kommt zur Verabsolutierung und Fundamentalisierung des Gedächtnisses." (Assmann 2006, 140). Es bildet sich im Speichergedächtnis quasi ein Kontext der Funktionsgedächtnisse oder ein Außenhorizont, von dem aus wir unsere manchmal eingeschränkten Blickwinkel des Funktionsgedächtnisses relativieren, kritisieren und sogar verändern können. Dazu bedarf es aber eines lebendigen Austausches zwischen Funktions- und Speichergedächtnis, wie ich es in diesem Beitrag zum Ganzkörperschleier immer wieder mit Hilfe von künstlerischen Auseinandersetzung versuche: „So wie das Speichergedächtnis das Funktionsgedächtnis verifizieren, stützen oder korrigieren kann, kann das Funktionsgedächtnis das Speichergedächtnis orientieren und motivieren. Beide gehören zusammen und zu einer sich ausdifferenzierenden Kultur, die sich der Vielfalt ihrer inneren Differenz stellt und sich zu ihrer äußeren öffnet'." (Assmann 2006, 142).

Der Ganzkörperschleier ist derart verstanden ein symbolisch-mediales Vermittlungssystem, das verschiedene Wertekosmen zu vermitteln vermag, wie das folgende Foto der Tschador tragenden Frau, die ihr Kind in einer Arztpraxis untersuchen lässt, verdeutlicht.

Mit der westlich geprägten Funktionsgedächtnis oder kulturellen Brille gesehen, erscheint die Arztpraxis modern ausgestattet. Auf der rechten Bildseite sind Fortschritt, medizinisch notwendige Nacktheit des Kindes, der in weiß gekleidete,

naturwissenschaftlich geprägte Arzt festgehalten. Dies ist eine Bildersprache mit funktionalen und ästhetischen Codes, die für uns leicht zu lesen und zu interpretieren sind, weil wir ihnen tagtäglich begegnen. Im linken Bildteil erscheint der Tschador tragende Mensch, dunkel, undurchschaubar, entidividualisiert, grenzziehend, für uns vielleicht sogar bedrohlich, wie in einem körperlichen Gefängnis. Dieser Mensch kann nur uns sehen, wir ihn nicht. Wüssten wir nicht aus den Medien, dass Frauen im streng gläubigen vom Islam geprägten Regionen einen Tschador tragen, so könnte sich hinter diesen Kleidern auch der Vater verbergen.

Für saudiarabische streng gläubige Muslima ist dies die normale Kleidungswirklichkeit. Sie entsprechen ihren Funktionsgedächtnissen. Muslimische Frauen im Tschador folgen denselben Tschador-Codes. Wer selbst einmal eine Uniform getragen hat, spürt wie das Kleid seine impliziten Regeln auf den Körper überträgt und wie man als Uniformierter unter nicht Uniformierten zum Fremden wird, zu dem eine imaginäre Grenze gezogen wird. Wer lange einen Tschador unter anderen getragen hat, dem schreibt sich das damit einhergehende Körpergefühl als Normalität ein und eine Reihe von muslimischen Frauen tritt vehement für dieses Kleidungsstück ein, weil es ihren religiösen Gefühlen entspricht und in ihrer kollektiven Erinnerungskultur verankert ist.

Andere muslimische Frauen lesen die gesellschaftliche Funktion des Ganzkörperschleiers als Diskriminierung und patriarchalische Fehlinterpretation des Korans und kämpfen als Journalistinnen, Künstlerinnen und Schriftstellerinnen gegen die in ihren Augen weiblichen Misshandlungen und Benachteiligungen an. Sie aktivieren kulturelle Archive, wie die Geschichtsschreibung oder Korandeutungen, des Speichergedächtnisses, um die ideologische Gedächtniserstarrung in fundamentalistischen muslimischen Kreisen zu relativieren und zu korrigieren.

Alle hier angesprochenen Perspektiven auf dieses Foto haben in ihren kulturellen Kontexten eine Funktion. Sie verdeutlichen, dass der Ganzkörperschleier als Kleidungsstück für Frauen mit vielen verschiedenen Implikationen je nach kontextueller kultureller Einordnung interpretierbar

Abbas, Magnum: Veiled mother watches baby being treated (Saudi Arabia), aus: Kalman, T. & M.: (Un)Fashion 2000

ist. Es sprechen je andere Funktionsgedächtnisse aus den Perspektiven und jede trägt einen ihr eigenen kollektiven Schleier, die konträrer nicht sein könnten und die alle um das komplexe Thema von Identität und Identitätsverlust kreisen.

Anni Kropf, eine engagierte Textillehrerin hat versucht, nicht nur aus der westlichen Perspektive die Burka und den Tschador zu verstehen, sondern hat den direkten Kontakt zu muslimischen Frauen gesucht, um aus der Nachbarschaftsperspektive die Erfahrungen des Ganzkörperschleiers in Burka-Workshops für Schüler einer 9. Klasse und mit Textillehrpersonen zu thematisieren. 2004 ließ die Lehrerin Anni Kropf von befreundeten Afghanen eine Burka für umgerechnet 30€ nach Deutschland einführen und setzte sie in der 9. Klasse im Schulunterricht ein. Die Schüler reagierten zunächst angstbesetzt und wollten die Burka nur im geschützten Klassenraum anprobieren (Kropf 2006, 30). Ähnliche Erfahrungen habe auch ich im Rahmen einer Reihe zur Mode gemacht, als ich die Schüler einer 9. Realschulklasse aufforderte zur nächsten Stunde ein Kleidungsstück mitzubringen, welches sie niemals tragen würden. Ein iranisches Mädchen brachte den schwarzen Tschador mit, den sie im Iran hatte tragen müssen und berichtete von der Sittenpolizei, die aus Autos sprang und die jungen Mädchen verprügelte, wenn Haare unter dem Tschador zu sehen waren. In der Klasse wollte nach diesen Erzählungen keiner den Tschador überziehen. Die kulturellen Muster von 15 Jährigen sind schon derart stark, dass sie nicht mehr wie Grundschüler neugierig auf das fremde Kleidungsstück reagieren können. Das Fremde kontrastiert schon das Eigene und wird un-heimlich. In diesem geschilderten Kontext einer gleichaltrigen Betroffenen scheint es sogar gefährlich.

Westliche Frau unter Burka (Privatfoto Anni Kropf)

Mit Grundschülern sind Studierende an andere Grenzen des Ganzkörperschleiers bzw. Kopftuchs geraten. Sie zeigten den Kindern das fotografische Kunstwerk der Iranerin Shirin Neshat, die ihr Gesicht in persischer Sprache auf den Fotos beschriftet hat. Neshat thematisiert die Rolle von Tschador tragenden Frrauen im Iran sehr unterschiedlich. Wie in der Fotografie „I am its Secret" (1993) ist das Gesicht mit emotionsgeladenen Gedichten beschrieben, die im Kontrast zum statischen, schwarz verhüllten Portrait stehen. In „Rebellious Silence" (1994) zitiert Neshat ein Gedicht von Tahreh Saffarzadeh, die zur Zeit der iranischen Revolution schrieb und in ungebrochener Weise die Gewalt des Heiligen Krieges zum Thema macht (vgl. von Rosen 2005, 84-85). Neshat will unseren westlichen vorurteilenden Blick auf iranische Frauen relativieren.

Die muslimischen Kinder in der Klasse reagierten jedoch ganz spontan beim Anblick des

Neshat, Shirin: Rebellische Ruhe (1994), aus: Schneede, Marina: Mit Haut und Haaren. Der Körper in der zeitgenössischen Kunst. DuMont. Köln 2002, S.51

Fotos mit für sie positiven Erfahrungen aus ihrem Alltag: „Ich lerne diese Schrift in der Koranschule. – Meine Mutter trägt in der Moschee auch ein Kopftuch, um ihre Haare vor Allah zu bedecken. Ich brauche das noch nicht. – Ich hätte gerne später auch eine gute muslimische Frau mit Kopftuch." Sie kannten die Diskriminierungen eines Ganzkörperschleiers nicht, weil sie nicht Teil ihrer Alltagswirklichkeit ist, bzw. weil in ihren Funktionsgedächtnissen das Tragen eines Kopftuches (in diesem Fall ging es nicht um den Tschador) als symbolisch-mediales Vermittlungssystem von kollektiven Mustern eingegangen ist. Für sie sind ihre Kopftuch tragenden Mütter „normal", es ist ihre empfundene Wirklichkeit, die keine Bedrohung bedeutet und vielleicht auch gar nicht beinhaltet. Die Studierenden verhielten sich unsicher in dieser Situation. Sie hatten aufklären wollen, wollten einen klischeehaften Schleier gegenüber iranischen Frauen und deren Unterdrückung lüften, der gar nicht bewusst in den Köpfen der Kinder vorhanden war. Die Studierenden gerieten zunehmend selbst unter Druck, weil sie politisch korrekt argumentieren, nicht alle muslimischen Frauen als unterdrückt stigmatisieren und gleichzeitig dennoch auf die komplexen Lebenssituationen solcher Frauen hinweisen wollten. Zudem wollten sie den Weg der Künstlerin aufzeigen, die die fotografierte Gesichtshaut als Sprachmedium nutzt, um die Wahrnehmungen von diesen durch den Tschador „neutralisierten" Frauen zu relativieren. Ihnen wurde deutlich, wie sehr der eigene kulturelle Schleier solche Dialoge prägt und eine hohe Differenzierungsfähigkeit verlangt, die sie nicht immer einlösen konnten, weil die Kinder gar nicht auf dieser klischeehaften Ebene argumentierten, sondern ganz andere „Gedankenschleier" aus ihren jeweiligen Alltagskontexten mit sich trugen.

Anni Kropf versuchte in ihrem Burka-Workshop mit Textillehrern/innen, die afghanischen Frauen durch dokumentierte Interviews und Briefe selbst zu Wort kommen zu lassen. Für die afghanischen Frauen war die Burka etwas von fanatischen Fundamentalisten fremd Eingeführtes. Zuvor trugen sie bestickte Prachtgewänder und bedeckten ihr Haar manchmal nur lose mit einem Schal oder trugen es sogar offen. Nach dem Einmarsch der Russen in Afghanistan und der damit einhergehenden politischen Instabilität nahm die Zahl der Burka-Trägerinnen in den von den Fundamentalisten beherrschten Städten erheblich zu. Unter der Zeit der Mudschahedin zogen Frauen, wenn sie in die Stadt fuhren eine Burka zum Schutz vor Verschleppung und Vergewaltigung über. Die Afghanin, die für den Workshop über ihre gemachten Erfahrungen berichtet hat, ist Muslimin, trägt kein Kopftuch und wollte sich nicht fotografieren lassen (Kropf 2006, 31).

Eine iranische Familie aus Teheran schickte der Lehrerin Anni Kropf extra für den Workshop einen hoch exklusiven Tschador, edel verziert aus hochwertigem leichten Material. Anni Kropf interpretiert dieses als textile Sprache, als ein Symbol für ein kultiviertes feinsinniges Volk (Kropf 2006, 32), denn der iranische Familienvater hatte Sorge, dass in diesem Workshop wieder einmal westliche Vorurteile geschürt würden, wie „Alle iranischen Männer unterdrücken ihre Frauen und stecken sie in den Tschador. Sie stimmen den rigiden Kleidervorschriften zu." (Kropf 2006, 32).

In all diesen Beispielen klingen die Vor-Urteile an, die manchmal bewusst, ein anderes Mal unreflektiert über die Menschen, die unter dem

Afghanin in Festkleid (Privatfoto Anni Kropf)

Ganzkörperschleier leben, solchen die darunter gelebt haben und denjenigen, die nie darunter gelebt haben. Es ist schwierig, im Textilunterricht diese Differenzierungen erfahrbar werden zu lassen, ohne nicht gleich wieder in verkürzende Urteile zu geraten.

## 2. Verschwindet der Schleier, wenn man transkulturell denkt und handelt?

Den Begriff der Transkulturalität hat der Philosoph Wolfgang Welsch in den 90er Jahren geprägt, um die zunehmende Globalisierung zu beschreiben, die dazu führt, dass keine Kultur mehr statische Grenzen aufweise, sondern wir schon längst in einer multikulturellen Gesellschaft leben, in der wir verschiedenste kulturelle Erscheinungen mischen und daher auch wechselnde kulturelle Identitäten annehmen.

Wie fühlen sich die Tschador tragenden Muslima mit weißen Pumps? „Wie das schwarze Schaf unter den weißen?" Fühlen sie sich wie westliche Frauen? Oder wie fühlt sich eine deutsche Frau, die in den 80er Jahren türkische Beinkleider in Form von Leggings zum Jacket trug? Türkisch-deutsch? Wohl kaum. Aber den-

noch vermischen sich hier über die Kleidung verschiedene kulturelle Ausdrucksweisen. Doch ist das schon transkulturell?

Solche kulturellen Phänomene sind nach Welsch hybrid, vielmaschig, inklusiv statt separatistisch. Der Mensch sei ein fragmentierter geworden oder mit Daniel Bell gesprochen, verfolge eine „cross-cutting-identity". Es gebe, Wittgensteins Denken folgend, keine kulturelle Homogenitätsfiktion (Welsch 1994, 276ff) mehr. Herders Modell der kulturellen Monade, die wie geschlossene Kugeln sich auf das Eigene konzentrierten und das Fremde abwehren, hätte ausgedient (Welsch 1994, 279).

Solch ein monadischer oder statischer Kulturbegriff berücksichtige zu wenig die Brüche, Widersprüchlichkeiten und Diskontinuitäten, die in gegenwärtigen Kulturprozessen zum Tragen kommen.

Helmhold (1992), die sich nur für kurze Zeit in den 90er Jahren in den textildidaktischen Diskurs einbrachte, forderte für den kulturell orientierten Textilunterricht eine didaktische Position, die das Fremde nicht als das Gegenüberliegende wahrnimmt, sondern es immer auch zum Teil in uns selbst sucht, denn wir sind an der Assimilation aktiv beteiligt. Sie will die textilen Objekte in ihrer lebenspraktischen Einbettung untersucht wissen, damit nicht nur die Ganzkörperschleier im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern das Schleiertragen als transkulturelles Phänomen mit all seinen Facetten diskutiert und behandelt wird. Und damit müssten wir erst einmal lernen, das Fremde nicht gleich in unsere Ordnungsmuster zu subsumieren, sondern uns ihm zu stellen und es auszuhalten.

Auch Mörsch merkt kritisch für den Textilunterricht an, dass die Wirkungsweisen des Weißseins als Selbstkonzept der Mehrheitsgesellschaft bisher kaum aufgegriffen worden sind. Wir integrieren zwar materielle Kultur wie Kleidung, aber dadurch entsteht keine größere Offenheit gegenüber dem Fremden. Wir sollten auf Augenhöhe Kultur nicht als Gegenstand, sondern als permanenten, kollektiven und konflikthaften Prozess mit allen Beteiligten führen. Mörsch wirft vielen Textildidaktikern, außer Helmhold, ihr unreflektiertes Weißsein vor, führt aber selbst keine eigenen Unterrichtsbeispiele

Davidson, Bruce, Magnum, Abbas: Woman in black robes and white pumps with sheep, aus: Kalman, T. & M.: (Un)Fashion 2000

an (Mörsch 2005, 77ff), aus denen hervorgehen könnte, wie sie es schafft, den eigenen kulturellen Schleier von seinem hegemonialen Weissein zu befreien. In gewisser Weise muss ich den beiden Wissenschaftlerinnen recht geben, dass der transkulturelle Ansatz nicht wirklich dahin führt, das für uns Fremde, wie z.B. den Ganzkörperschleier, im Unterricht in einen solchen subjektiven Aneignungsprozess überzuleiten, dass dadurch vielschichtige Identitäten in den Schülern entstehen und dazu noch ein Prozess mit allen Beteiligten geführt wird.

Vielleicht liegt hier eine Überforderung des philosophischen Theoriekonzeptes im pädagogischen Handlungsraum. Die jungen Menschen sind nicht so fragmentiert und hybride, wie es die Theoretiker gerne hätten. Daher geben sich die Theoretiker immer äußerst entrüstet, wenn das Fremde im Unterricht auf einmal doch wieder stereotyp assimiliert worden ist, anstatt in einen inneren Dialog über das Eigene und Fremde überzuleiten. Die obigen Unterrichtsbeispiele

Amerikanisches Trauerkleid 1860, Englisches Hochzeitskleid 1920, Viktorianischer Trauerhut 2006, alle Abbildungen aus dem Internet, Adressen unter den Bildern in Bilddatei

haben ja gezeigt, wie schwierig es für Kinder und Jugendliche es ist, sich zu „fragmentieren". Eher verteidigen sie ihre kollektive Heimat oder reagieren mit Angst und empfinden das Fremde als Unheimlich und im schlimmsten Fall assimilieren sie das Fremde romantisierend oder verkitscht in den eigenen Alltag.

Trotzdem möchte ich am Ganzkörperschleier pädagogische Handlungsweisen für den Unterricht ableiten, die transkulturell geprägt sind und den Horizont von Schülern erheblich erweitern können, denn in seinen Grundzügen bietet der transkulturelle Ansatz gute Einstiegsmöglichkeiten in das Fremde.

Wenn es zu Mischungen des Fremden mit dem Eigenen durch die fortschreitende technische Entwicklung unserer Welt kommt, dann lohnt es sich, Ähnlichkeiten zum Tschador und zur Burka in unserer Kultur zu suchen, um sich solch einem Kleidphänomen erst einmal aus der eigenen Perspektive zu nähern. Auch wir kennen aus unserer Geschichte und Gegenwart Schleier, die fast den ganzen Körper bedecken. Wir tragen sie als Trauerkleider, um unser Leiden zu verbergen, einen Schutz vor den Blicken der anderen zu finden und um uns zurückziehen zu können, weil die Trauergefühle uns so stark im Griff halten. Ähnlich wie der Tschador ist der Mensch unter so einem Kleid nicht zu erkennen, entindividualisiert sich, baut eine Grenze auf. Auch der Brautschleier verhüllt die Braut, um ihre Schönheit bis nach dem Ja-Wort vor allen zu verbergen. Hier sind Ähnlichkeiten mit dem islamischen Ganzkörperschleier, der von vielen Frauen aus Scham und Bescheidenheit getragen wird. Es sind nicht die gleichen Gefühle, die westliche Frauen unter diesen Schleiern empfinden, wie die religiösen Motive der Muslima, aber dennoch ähneln sich die Beweggründe.

Die Grundschüler assoziierten zum Ganzkörperschleier ihre eigenen im Textilunterricht gestalteten Körperverhüllungen, die sie sich als Schutz gegen Wind und Wetter und anderen Gefahren gebaut hatten. Ihnen war dabei bewusst, dass diese keinen religiösen Kontext hatten, aber sie wollten sagen, dass sie das Gefühl kennen, wenn sie etwas um ihren Körper haben, was fast so wie ein Haus ist. Diese Ganzkörperverhüllungen böten Schutz, aber man

Schülerarbeiten: Schutz vor Wind und Wetter und anderen Gefahren, (Privatfotos Iris Kolhoff-Kahl)

könne sich darin schlecht bewegen, essen und trinken, sie behinderten sie in ihrem normalen Alltagsleben und seien eher Rückzugshöhlen. Sie erinnerten sich auch an die „Refuge Wear" oder „Urban Shelters" der Künstlerin Lucy Orta, die sie für Großstadtnomaden entwirft, damit sie jederzeit vor den urbanen unwirtlichen Lebensbedingungen einen zeltartigen Schutzraum finden. Die Grundschüler hatten diese Künstlerin im Rahmen ihres Schutzkleidungsprojektes kennen gelernt und zogen nun auch hier Verbindungen zum Tschador. Er sei wie ein Zelt oder Umhang, unter dem man sich gut verstecken kann, eigentlich nicht viel anders als die Kleidung von Lucy Orta.

Und dennoch machen all diese Ähnlichkeiten kein wirkliches Einfühlen in den Ganzkörperschleier möglich. Es gehört das Leben in einem muslimisch kulturellen Kontext dazu. Uns fehlt das Funktionsgedächtnis für dieses Kleidphänomen und das lässt sich auch nicht dadurch überbrücken, dass Kulturen in sich dynamisch sind und wir zunehmend mehr kulturelle Mischformen beim Essen, Reisen und Kleiden erfinden. Daher ist es vielleicht berechtigt, dass der Dialog mit dem Fremden im Eigenen teilweise im pädagogischen Raum nicht die Reflexionstiefe gegenüber hegemonialen Denkweisen erreichen kann, den sich die theoretisierenden Wissenschaftler so sehr wünschen.

Probleme gibt es mit dem transkulturellen Denken und Handeln auch dann, wenn der andere keine Anschlussfähigkeit will, nicht durchdringt oder inklusiv leben möchte, wenn wir nicht mehr die weiße Mehrheit, sondern in den Großstädten z.B. schon bald die Minderheit sein werden und das Fremde sich mit den aus ähnlichen Ideologien entspringenden Hass auf unsere ideologische transkulturelle Liberalität

Orta, Lucy: Refuge Wear Intervention London East End 1998 (2001), aus: Orta, Lucy: Lucy Orta - Body Architecture. Schreiber Verlag. München 2003, S.44

McQueen, Alexander: Der Individualismus im 20. Jh., Rückkehr zur Monade (1996-97), aus: Poschardt, Ulf: Anpassen. Rogner & Bernhard bei Zweitausendeins Verlag. Hamburg1998, S.185

entlädt. Wenn das Fremde mit gleichem Recht fordert, sein Geheimnis unter dem Schleier wahren zu wollen, so wie der andere Liberalität als das Lüften des Schleiers versteht.

Da hilft kein kompliziertes postmodernes Reden über die Hybridisierung der Kulturen, über hegemoniale Verhältnisse der westlichen Identität, da geht es um ein neues konstruktives Verstehen des Fremden in uns und im anderen, ohne die transkulturellen Errungenschaften zu verlieren und einer „Rückkehr der Monade" (1996-97) das Wort zu reden, so wie der Modedesigner Mc Queen versuchte, den Individualismus im ausgehenden 20. Jahrhundert zu thematisieren. Nackt, individualisiert, allein, gesichtslos – hinter einem dünnen Spitzenkleid monadisiert der moderne Mensch über den Laufsteg. Abgeschottet und dennoch durchdringbar, anwesend und abwesend zugleich. Bahnt sich hier vielleicht das fremdkulturelle Verstehen an, das ein Zwischen den Schleiern ermöglicht, ohne das eigene kollektive Gedächtnis aufzugeben und dennoch das Fremde respektvoll auszuhalten und wenn möglich sogar als das eigene Erweiternde anzunehmen, wenn es denn Anschlussfähigkeiten zwischen den Funktionsgedächtnissen gibt?

## 3. Gibt es ein Zwischen den Schleiern, wenn man fremdkulturell denkt?

Beim Zusammentreffen von Heimischem und Unheimlichem oder Vertrautem und Fremdem entstehen produktive Zwischenräume. Indem wir auf fremde textile Objekte wie den Ganzkörperschleier treffen, werden unsere Heimaterzählungen, unsere kulturgeschichtlich entstandenen textilen Schutzhüllen relativiert. Es wird uns bewusst, dass es keinen wirklich festen kulturellen Boden gibt. Auch wenn wir selbst alle einen kulturellen Schleier des kollektiven Gedächtnisses mit uns tragen, um tagtäglich funktionieren zu können, haben wir Menschen zugleich die Fähigkeit dieses Funktionsgedächtnis zu reflektieren und kommunikativ zu halten.

Trotz kultureller Muster bestehen wir aus Differenzen und das, was wir als fremd oder unheimlich empfinden (vgl. Bhabba 2000), ist ein Teil dessen, was wir in uns selbst verdrängt haben. Die Zugehörigkeit von heimisch-vertrauten Orten und Objekten ist also immer mit der unheimlichen, aber unvermeidbaren Bedrohung des kulturell anderen verschränkt. Das andere oder Fremde ist also niemals wirklich außerhalb von uns bzw. jenseits verortet. Und dialektisch gedacht, ist es ohne das Fremde dem Menschen gar nicht möglich, das Eigene überhaupt zu denken, geschweige denn zu verstehen.

Der Betrachter eines kulturellen Gegenstandes wie den Ganzkörperschleier, ist an seinen eigenen kulturellen Standpunkt gebunden. Doch da es keinen objektiven Beobachterstandpunkt gibt – wir sind ja als Subjekte in unserer Wahrnehmung alle sehr verschieden – ist jedes Verstehen von Fremdem eine Einordnung in die eigene Erlebniswelt und diese ist bei weitem nicht so fragmentiert, wie postmoderne Theoretiker dies gerne sähen. Das kulturell Fremde muss in der eigenen lebensweltlichen Kontextualisierung effektiv, kohärent und akzeptiert, kurzum passungsfähig sein, denn kulturelle Wirklichkeiten beinhalten ein Netz von symbolischen Formen (vgl. Cassirer in Brenner 1999, 31), die zwischen geistiger und sinnlicher Welt vermitteln. Cassirer stellte die These auf, dass diese symbolischen Formen vom Menschen als ein Zwischenbereich zwischen Subjekt und Objekt entworfen werden, die zwischen Sinnwelt und Praxiswelt vermitteln. Diese kulturellen Wirklichkeiten mit ihren Symbolformen sind ein menschlicher Entwurf, der dynamisch gestaltet und auf Veränderung angelegt ist. Textilien sind ein Teil dieser kulturellen Symbolformen, stehen häufig in dieser Zwischenwelt und sind daher zwar von der äußeren Erscheinungsform leicht zugänglich, aber in ihrer Symbolhaftigkeit sehr viel schwieriger zu erfahren. Auch Jan Assmann spricht vom kanonisierten, rituell und textuell reproduzierten Norm- und Wertekosmos (1988), den medial-symbolische Systeme, zu denen auch die vestimentären zählen, beinhalten. Sie halten auf eine Frage unzählige Antworten und Interpretationen bereit.

Und dazu muss das Speichergedächtnis der Beteiligten möglichst komplex motiviert werden, um die Differenzierungen des weiblichen Ganzkörperschleiers oder Gehäuses ins Schwingen zu bringen und ein Dazwischen zu ermöglichen, wie es der Zypriotische Künstler und Modedesigner Hussein Chalayan mit seiner Kollektion „Between" versucht hat. Dieses Dazwischen achtet das Eigene, was dem anderen fremd erscheint, und umgekehrt, weiß dass selbst das Eigene, trotz kollektiver Funktionsgedächtnisse, in sich auch wieder hoch differenziert ist.

Chalayan hat als zypriotisches Kind in Nikosia lebend 1974 miterlebt, wie Zypern zwischen griechischen und türkischen Bewohnern gewaltsam aufgeteilt wurde. „Man lebt in einem Mysterium, weil man nicht weiß, was auf der anderen Seite vor sich geht.", so beschreibt Chalayan das Leben in einem geteilten Land oder hinter der Mauer, dem Schleier (Evans 2005, 6). Als Modedesigner entwirft Chalayan Kleidung, die die Unbehaustheit des Menschen im 21. Jahrhundert unterstreicht, das Schweben im Niemandsland zwischen den diversen kulturellen Territorien. Doch ihm ist auch das Wesen des Nationalstaates, das Suchen nach Identität nicht fremd, die sich in der Widerspiegelung geographischer und kultureller Regionen in der Kleidung manifestieren. Er thematisiert dieses Dazwischen-Sein, zwischen Nomadentum und Verwurzelung in seiner Kollektion „Between" im Frühjahr/Sommer 1998, in der

Chalayan, Hussein: Between (1998), aus: Zijpp, Sue-an van der, Groninger Museum (Hrsg.): Hussein Chalayan., NAi Publishers. Rotterdam 2005, S.37

das Thema Ganzkörperschleier von ihm so inszeniert wird, dass sich westliche und nichtwestliche Ästhetik (Polhemus 2005, 106) sowie die gesellschaftliche Rolle der Frau in zwei unterschiedlichen kulturellen Wertestrukturen gegenüber stehen. Models in weißen Ganzkörperschleiern, die keine Handöffnungen vorweisen und kokonartige Monaden oder Gefängnisse bilden, Rückzugsorte der Identität, indem sie entindividualisieren und uniformieren. Islamisch entkulturiert bilden sie eher einen privaten Rückzugsort, ähnlich einer Behausung. Anders die sechs Models im schwarzen Tschador (Abb. 12), wo der Schleier von Model zu Model immer weiter gelüftet wird, bis hin zum Nacktsein. Die Köpfe der Models bleiben bedeckt. So erlauben die Schleier den Trägerinnen die Publikumsreaktionen wahrzunehmen und bleiben dabei selbst anonym. Der kulturelle Kontext dieser Trägerinnen wird über die Kleidung definiert. Nacktheit auf dem Laufsteg löst in westlichen Kulturen heute keine Irritation mehr aus, aber das Bewusstwerden, dass Schamhaftigkeit ein kulturelles Konstrukt ist, welches räumlich und zeitlich sehr stark variiert, drängt sich dem Zuschauer auf. In der schlichten Kontrastierung der Modeperformance führt uns Chalayan vor Augen, wie seit Jahrhunderten christliche Missionare versuchten, die nackten Wilden dazu zu bringen sich zu bekleiden, weil Nacktheit nicht dem damaligen christlichen, mit der Hilfe Gottes legitimierten Schamgefühl entsprach. Gleichzeitig erinnert uns Chalayan daran, dass unser heutiges Schamgefühl westlich modern gekleideter Frauen, in vielen Teilen der Welt als äußerst schamlos empfunden wird (Polhemus 2005, 106ff).

Besser kann man fremdkulturelles Verstehen wohl kaum thematisieren. Wer wird hier wem, wann, wie und wodurch fremd? Er mischt transkulturell verschiedene Lebensformen und thematisiert gleichzeitig deren jeweilige kulturelle Brille, der sie nicht entweichen können.

Als ich an diesem Text schrieb, stieß ich in einer Ausstellung auf die Malerei „Femme Maison" der Künstlerin Louise Bourgeois, die 1947, also über 60 Jahre vor Chalayans „Between" dieses Bild in New York malte, nach der Emigration, Hochzeit, der Geburt zweier Söhne und der Adoption eines dritten Sohnes. Sie lebte damals in einem völlig anderen Kontext als Chalayan, aber wie er hatte auch Bourgeois die Entwurzelung erfahren, nicht nur kulturell, indem sie von Frankreich nach New York zog, sondern auch als Frau, die vom Status der frei schaffenden Künstlerin zusätzlich die Rolle der Hausfrau und Mutter zu erfüllen hatte. „Die Frau ist hier als nackter Körper mit Haus anstelle des Kopfes und der Arme dargestellt. Der Mann verschwindet aus dem Bildraum und existiert in Form zweier Beine unterhalb der Wand, auf der als Verlängerung seiner Extremitäten lediglich eine Schnur und eine Blume übrig geblieben sind. Louise Bourgeois zeigt den Beginn ihres zwangsläufigen häuslichen Matriarchats" (Kollein 2006, 20), wo der Mann nur noch als Dekoration vorhanden ist. Sie sagte selbst zu „Femme Maison": „Was die Leute interessiert, ist ja, ob die Frau in diesem Haus glücklich ist oder ob sie sich darin zu verstecken sucht. Sie ist offensichtlich eine Frau, die sich versteckt. Wenn man sich verstecken muss, ist das überhaupt nicht gut. Ich würde das einen halbbewussten oder unbewussten Zustand nennen. […] Diese Frau ist in einem halbbewussten Zustand, denn erstmals glaubt sie, dass sie sich verstecken kann, was eine Dummheit ist, denn niemand kann irgendetwas verstecken. Zweitens würde sich niemand so nackt präsentieren, wie sie es tut. Man muss schon high sein, um so etwas zu tun. Diese Frau sieht offensichtlich gut aus, aber sie bemerkt den Eindruck nicht, den sie bei uns erweckt. Sie weiß nicht, dass sie halb nackt ist, und sie weiß nicht, dass sie sich zu verstecken sucht. Das heißt, dass sie sich vollkommen geschlagen gibt, weil sie sich genau in dem Augenblick zeigt, in dem sie sich zu verstecken glaubt." (Louise Bourgeois in: Kollein 2006, 61)

Bourgeois, Louise: Femme Maison (1945-47), Kellein, Thomas: Louise Bourgeois. La Famille. Verlag der Buchhandlung Walther König. Köln 2006, S.60

Wie die Models bei Chalayan steht auch diese Frau halb nackt vor uns und trägt ein beengendes Haus wie einen Schleier über ihrem Oberkörper. Sie wird erdrückt von den kulturellen Mustern der guten Mutter, der Häuslichkeit und Fürsorglichkeit, die der Künstlerin den Lebensatem zu nehmen drohen, ähnlich wie uns der Tschador die Freiheit der darunter lebenden Frauen zu entziehen scheint. Aber Bourgeois kulturelles Konstrukt von Nacktheit und Scham in den 50er Jahren in Amerika ist ein völlig anderes als heute, es entspricht eher dem muslimischen Schamgefühl, den Körper sittsam zu bedecken und doch transformiert sie dieses Gefühl künstlerisch in einen exhibitionistischen, halbbewussten Zustand.

Diese beiden so sehr verschiedenen künstlerischen Zugänge zu dem Thema Verhüllung, Nacktheit, Scham und weiblicher Kleidungsordnungen in verschiedenen kulturellen Kontexten von Raum und Zeit machen deutlich, wie leicht uns etwas fremd werden kann und damit zu immer neuen Zwischenräumen führt.

Vielleicht muss man das Dazwischen, den blinden Fleck nutzen: monadisch und doch fremdkulturell verstehend denken, das Funktionsgedächtnis und das Speichergedächtnis vernetzen und damit beide Seiten der menschlichen Existenz bedienen. Die Verbindung des Gegensätzlichen könnte die Chance für völlig neue Optionen bieten: Gleichzeitig ver- und entschleiern und somit bewusst von Schleier zu Schleier laufen.

## 4. Von Schleier zu Schleier laufen…

Vor allem aber gilt zu vermitteln, dass der eigene kulturelle Schleier den Beobachterstandpunkt stark beeinflusst und dass der zu Beobachtende ein selbes Recht auf diesen Schleier hat und erst im Dazwischen sich kurze Momente auftun, um gemeinsam zu handeln und zu denken. Dabei spielen zwei Momente eine Rolle, dem Anderen sein Recht auf in Ruhe gelassen zu werden zu zugestehen, damit er seine Heimat bewahren kann und im gemeinsamen Miteinander ein Recht auf menschliche Würde zu diskutieren, was weitaus schwieriger ist, besonders in einer medial global vernetzten Öffentlichkeit, in der Freiheit und Hass symbiotisch miteinander verstrickt sind. Das zeigte sich beim Karikaturenstreit, wo leichtsinnig mit Feindbildern gespielt wurde, ob nun unter dem Aspekt der Meinungsfreiheit oder unter dem Aspekt eines Heiligen Krieges. Hier konnten sich auch gemäßigte Stimmen nicht mehr zurückhalten.

Gefährlich wird es folglich, wenn die unter dem Schleier entstehenden Denkmuster für die einzig ideologisch wahren gehalten werden.

Nichts zwingt uns, der Logik eines solchen Fanatismus zu folgen und beim Aufbau von Feindbildern behilflich zu sein, indem wir entweder Schleier tragende Frauen als für unterdrückt hinstellen oder einem Relativismus des Multikulti frönen, in dem isolierte Parallelgesellschaften heranwachsen. Die Grenze der Toleranz ist die Intoleranz. Ein ständiges Nachdenken über das eigene Fremde verlangt ein jeder Unterricht: eine hohe komplexe Reflexionsfähigkeit, die tagtäglich mit ihrem eigenen und dem fremden Schleier konfrontiert wird, eine komplexe Diskussion um Werte und Maßstäbe angeboten, innerhalb derer die Menschen handeln können.

Auch bei Schülern entstehen schon sehr früh rigide Vorstellungen vom Fremden, die besonders an Kleidung festgemacht werden, weil diese textilen Medien sinnlich so schnell zu erfassen sind. Daher muss Unterricht unterstützend wirken:

- Genauer hinzusehen,
- vorsichtiger zu urteilen,
- sich der eigenen kulturellen Brille und des kollektiven Gedächtnisses bewusster zu werden, Gemeinsamkeiten zwischen dem Fremden und eigenen zu erkennen,
- zu akzeptieren, dass man das Fremde nie ganz verstehen kann,
- zu erkennen, dass das Fremde oft auch ausgegrenzt wird, weil es den Menschen Angst macht,
- zu erfahren, dass der Blick auf das Fremde, uns das Eigene überdenken lässt und neue Zwischenräume entstehen, in denen
- vielleicht auch völlig neue Ausdrucksweisen und ein neues Miteinander erfunden werden,

all dies sind Ziele, die der Textilunterricht über den Kulturträger Kleidung versucht zu hinterfragen, damit Kulturmuster nicht als etwas Statisches und in Stereotype zu Fassendes verstanden werden, sondern als dynamische und offene Gestaltungsprozesse, an denen die Menschen selbst mit beteiligt sind und die sie mit beeinflussen können (vgl. Kolhoff-Kahl 2002).

Lehrer und Lehrerinnen haben meist nicht die Zeit und Muße, komplizierte Texte über trans- oder fremdkulturelle Theorien zu formulieren, sondern sie müssen handeln, wenn pubertierende Mädchen verschleiert oder vom Sportunterricht ausgeschlossen werden, wenn

Neshat, Shirin: The Shadow under the web (1997), aus: Zweite, Armin; Krystof, Doris; Spieler, Reinhard (Hrsg.): Ich ist etwas anderes. Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts. DuMont Buchverlag. Köln 2000, S.300-303

Fremdes auf sie eindringt und ihr eigener kultureller Schleier sich vor Unverständnis aufbläht, aber der Konflikt so groß geworden ist, dass sie manchmal überfordert sind und keine Lösung wissen, sondern das zwischen dem Schleier aushalten müssen. Chalayan will mit seinen Arbeiten den medialen Schleier, der noch zusätzlich über der Wirklichkeit liegt, lüften, um wieder selber hinzuschauen, nachzudenken, keinen Klischees auf den Leim zu gehen und um eine Menschenwürde zu ringen, die Glück, Frieden und menschliche Unversehrtheit sowie ein Recht auf Ruhe beinhalten. Vielleicht ist in der derzeit aufgeheizten politischen Weltstimmung ein ruhiges gelassenes Nachdenken über den eigenen kulturellen Schleier und ein Recht auf Ruhe und Respekt das wichtigste Menschenrecht. Denn laut Montaigne sind wir „alle aus lauter Flicken und Fetzen und so kunterbunt unförmlich zusammengestückt, dass jeder Lappen jeden Augenblick sein eigenes Spiel treibt. Und es findet sich ebensoviel Verschiedenheit zwischen uns und uns selber wie zwischen uns und anderen." (Montaigne in: Kristeva 1990, 130f).

Ich möchte das schwierige Fremde, das ich versucht habe, in diesem Beitrag weder schwarz noch weiß, weder ideologisch noch hegemonial zu lösen, sondern fremdkulturell zu analysieren so weit es möglich ist, mit einer weiteren künstlerischen Arbeit der in New York lebenden Iranerin Shirin Neshat beenden, die Persien vor der Gründung der iranischen Republik verließ, und somit nie selbst gezwungen wurde, einen Tschador zu tragen. Sie steht dem Ganzkörperschleier auch als fremdkulturellen Phänomen gegenüber, jedoch emotional enger verbunden. Es geht ihr in ihren Arbeiten nicht um ihre eigene Identität, ähnlich wie bei Chayalan, sondern was aus ihr hätte werden können, bzw. um die Identitäten verschleierter Frauen im Islam. Es handelt sich hier um den Film „The Shadow under The Web" von 1997, eine vierfache Projektion einer im Tschador laufenden Frau. Man sieht die Frau in einer morgendlichen menschenleeren Gasse, an einer historischen Stadtmauer, in einer Moschee und in einem Bazar und gleichzeitig hört man ihr Keuchen. Sie läuft dort, wo man eigentlich verweilen und langsam gehen würde. Sie läuft in einem Tschador, der eher die Rolle des Verharrens in häuslicher Umgebung symbolisiert. Moschee und Bazar stehen für Orte der Religion und der Wirtschaft, in der das Individuum gesellschaftlich verankert ist und die seine kollektiven Muster bestimmen. Dort, wo die Frau eigentlich innehalten müsste, wenn sie denn nicht fremd wäre, läuft sie. Zugleich sind fast alle Bilder menschenleer, was ungewöhnlich für die starken sozialen Werte in orientalischen Gesellschaften ist. Ob die Frau innerhalb

der Stadtmauer, also der gemeinschaftlichen Werte oder außerhalb entlangläuft, ist nicht zu erkennen. Die historische Mauer Istanbuls ist hier Sinnbild für das Verbindende und Trennende zwischen Orient und Okzident, steht für Aggression und Zerstörung. Genauso wie der kompakte Tschadorschleier, der „ein affektiv hoch besetztes visuelles Zeichen kultureller Differenz" (Schmidt-Linsenhoff, 2000, 26) ist, und zur Projektionsfläche unserer Wertvorstellungen und Urteile wird und die Neshat zu relativieren sucht. „Das Paradox besteht also darin, dass das was verschleiert werden soll, nämlich der weibliche Körper, zum (sichtbaren) Symbol des Unterschieds der islamischen und westlichen Gesellschaft wird." (von Rosen 2000, 90).

„Shirin Neshat zeigt das Motiv des Laufens als komplexe Metapher für die Situation der Frau zwischen Islam und moderner westlicher Welt in Geschichte, Religion und Wirtschaft: ein Transitorium mit Zugehörigkeit weder zum einen noch zum anderen Bereich; einerseits im Fort-Schritt begriffen, bereit, neues Terrain, neue Rollen zu erkämpfen, gleichzeitig aber auch auf der Flucht, gleichermaßen getrieben wie antreibend. (…) Es ist ein Akt der Selbstvergewisserung und Selbsterfahrung, ein Erleben der eigenen Aktivität, des eigenen Atmens – ich laufe, also bin ich." (Spieler 2000, 301).

Dieses Motto gilt auch für mich, die ich das Gefühl habe, von Schleier zu Schleier zu laufen, wenn ich mich in das Dickicht der trans- oder fremdkulturellen Theoriebildungen und deren pädagogischen Umsetzungen begebe. Das pädagogische Handeln in der Praxis wird dabei immer der Gradmesser für die Tauglichkeit der Theorien sein und die Theorien ein Ideenpool für neue Handlungsmuster. Also laufen wir in das Dazwischen der fremdkulturellen Dialoge und Handlungen, in der Hoffnung respektvoll, tolerant und reflektiert zu handeln und nutzen wir, wie in diesem Beitrag versucht wurde, unsere kulturellen Archive der Kunst oder die Verschleierung als konstruktive Strategie, um unser Funktionsgedächtnis lebendig und kritisch zu halten und nicht hinter jedem Schleier direkt eine von Vorurteilen beladene Identität oder noch erwünschter, eine „cross-culture-Identität entdecken zu wollen.

**Literatur:**


Assmann, Aleida: Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München 2006 (3. Auflage, erste Auflage 1999)

Assmann, Jan: Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität, in: Assmann, Jan; Höscher, Tonio (Hg.): Kultur und Gedächtnis, Frankfurt am Main 1988.

Bhabha, H.: Die Verortung der Kultur, Tübingen 2000

Brenner, P.: Kulturanthropologie und Kulturhermeneutik: Grundlagen interkulturellen Verstehens, Paderborner Universitätsreden, Nr. 69, 1999

Den Haan, Joost; De Twee Hanen: Hussein Chayalan, Rotterdam 2005

Endres, J., Wittmann, B., Wolf, G.: Ikonologie des Zwischenraums, Der Schleier als Medium und Metapher, München 2005

Evans, C: Niemandsland, in: Den Haan, Joost; De Twee Hanen: Hussein Chayalan, Rotterdam 2005,4-14, dt. Übersetzungsbeilage

Fuchs, O.: Leben mit dem Fremden lernen, in: Welt des Kindes, 4/1993, 26-31

Gaus-Hegner, E.; Mätzler-Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten, Zürich 2005

Geertz, C.: Kulturbegriff und Menschenbild, in: Habermas, R., Minkmar, N.: Das Schwein des Häuptlings, Sechs Aufsätze zur historischen Anthropologie, Berlin 1992, 56-83

Geertz, G.: Dichte Beschreibung, Frankfurt am Main 1994

Glumpler, E.: Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt in der deutschen Grundschule, in: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Basel 1992, 65-75

Große Holthaus, M.; Köller, K. (Hg.): Interkulturell lernen – erziehen – bilden, Münster 2004,

Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Basel 1992

Habermas, R., Minkmar, N.: Das Schwein des Häuptlings, Sechs Aufsätze zur historischen Anthropologie, Berlin 1992

Heine, M.: Wege zur interkulturellen Schule, in: Grundschule 10/1999, 32-36

Helmhold, H.: Transkulturalität und Wohnform, in: Textilarbeit + Unterricht, 4/1992, 210-217

Kellein, Thomas: Louise Bourgeois. La famille, Kunsthalle Bielefeld, Katalog, Köln 2006

Knauf, T.: Schule als Ort der Begegnung mit Fremden, in: Die Grundschulzeitschrift, 56/1992, 6-9

Kolhoff-Kahl, I.: Fremdkulturelles Verstehen im Textilunterricht, in: ...textil... , 3/2002, 1-10

Kolhoff-Kahl, I.: Buket: „Was guckst du?" Jasmin: „Was hast du denn an?" Zwei Fragen – unzählige Antworten, in: Große Holthaus, M.; Köller, K. (Hg.): Interkulturell lernen – erziehen – bilden, Münster 2004, 175-185

Kolhoff-Kahl, I.: Textildidaktik, Donauwörth 2005

Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst, Frankfurt am Main 1990

Kropf, A.: Burka – Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung, in: …textil…, 1/2006, 27-33

Maset, P.: Gegen die Zurichtung des Fremden mittels Kunstpädagogik, in: BDK-Mitteilungen, 4/2001, 2-4

Mörsch, C.: Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht, in: Gaus-Hegner, E.; Mätzler-Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten, Zürich 2005, 76-90

Polhemus, T.: The Postmodern Designer, in: Den Haan, Joost; De Twee Hanen: Hussein Chayalan, Rotterdam 2005, 106-111

Schmidt-Linsenhoff, V.: Der Schleier als Fetisch. Bildbegriff und Weiblichkeit in der kolonialen und postkolonialen Fotografie, in: Fotogeschichte 20, 2000, Heft 76, 25-28

Spieler, Reinhard: Shirin Neshat. Ich laufe also bin ich., in: Zweite, Armin (Hg.): Ich ist etwas Anderes, Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts, Köln 2000, 300-301

Welsch, W.: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart 1996

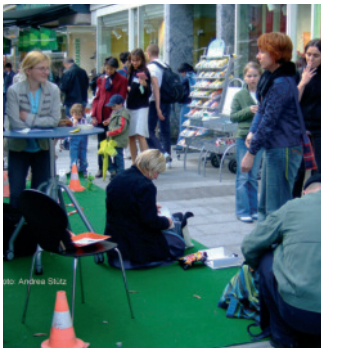
Wenning, N., Hauff, M., Hansen, G.: Die Vielfalt akzeptieren! Plädoyer für eine interkulturelle Erziehungswissenschaft, in: Pädagogik, 11/1993, 54-57

Von Rosen, V.: Verschleierungen. Frauen im Tschador in Shirin Neshats Photoarbeiten, in: Endres, J., Wittmann, B., Wolf, G.: Ikonologie des Zwischenraums, Der Schleier als Medium und Metapher, München 2005, 75-96

Zweite, Armin (Hg.): Ich ist etwas Anderes, Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts, Köln 2000

Folgende Seite:
Am Beispiel des T-Shirts als „global Player" wurden in einem Workshop nach kulturwissenschaftlichen Recherchen subjekt- und sachorientierte fachdidaktische Herangehensweisen an die Thematik entwickelt, die zu neuen und individuellen Transformationen des Kleidungsstückes anregen.

Ingrid Pohl



**Displacement als künstlerische Forschungpraxis – Projekt Graz**

**Workshop „T-Shirt – ein globaler Player“**

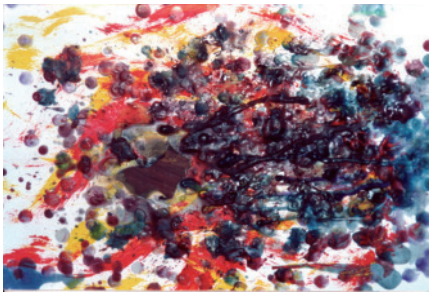
Petra E. Weingart

# Entwicklung ästhetischen Interesses durch Farberfahrung in einem interessen-differenzierten, projekt-orientierten und fächerübergreifenden Kunstunterricht

## Zusammenfassung der Präsentation zum Workshop:

**1. Interesse als Basis einer Ästhetischen Bildung**

1.1. Begegnung mit ästhetischem „Farbverhalten der Kinder"
1.2. Ästhetisches Interesse



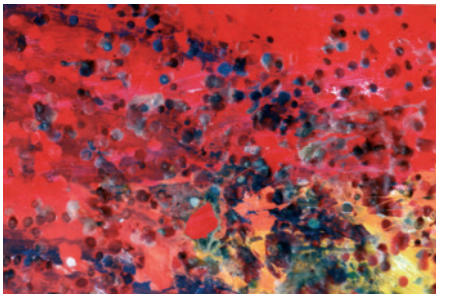
Im Workshop sollten die TeinehmerInnen selbst erfahren, wie man ein „Projekttagebuch" in einem projektorientierten, interessendifferenzierten und fächerverbindenden Kunstunterricht einsetzen kann. In einem Projekttagebuch kann man sich, ähnlich wie KünstlerInnen im Skizzenbuch, sprachlich und bildlich mit einem einzigen Thema intensiv auseinandersetzen und mit unterschiedlichsten Techniken in diesem Rahmen experimentieren.

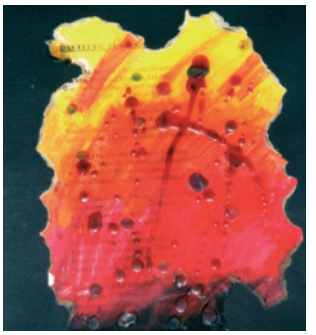
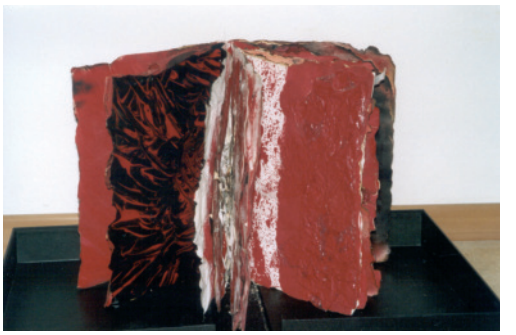
**2. Expressive Farberfahrung**

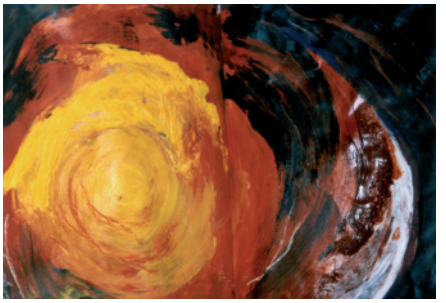
2.1. Kritik farbloser Ansätze
2.2. Sinnlichkeit der Farbe
2.3. Orte sinnlicher Farberfahrung
2.4. Notwendigkeit sinnlicher Farberfahrung
2.5. „Farb-Praxis" vor Farbtheorien
2.6. Voraussetzungen im Unterricht

**3. Projekttagebücher im Kunstunterricht**

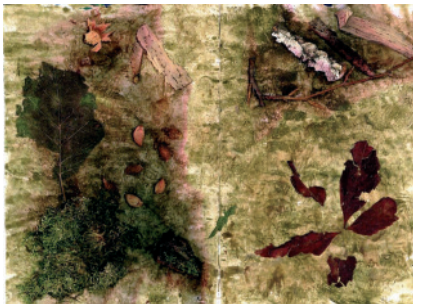
3.1. Das Medium Buch
3.2. Projekttagebücher als wertvolles Medium
3.3. Wirkung der Projekttagebücher – ästhetisches Interesse
3.4. Projekttagebücher als wertvolle Kommunikationsinstrumente und Dokumentationsschätze

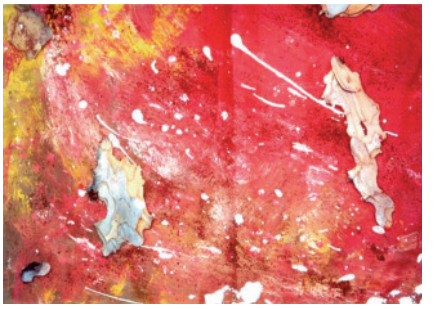


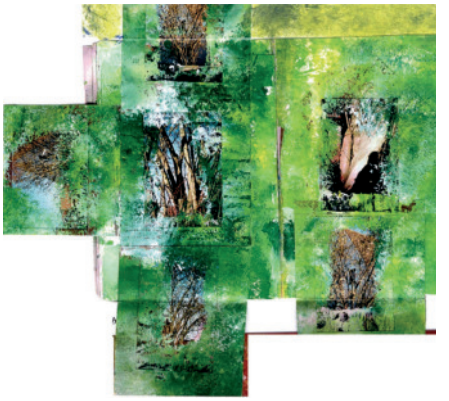





**4. Jahres-Projekt: „Mein Baum“**







**5. Evaluation dieser alternativen Praxis**

5.1 Beispiele von Schülerentwicklungen

5.2 Auswirkungen im schulischen Umfeld

5.3 (Kunst-)pädagogischer Enthusiasmus versus pädagogische Leichenstarre

## Stephen Copland

# The Migration Series

The workshop will investigate how the artist book has the potential to function as an alternative space to **celebrate migration heritage and diversity**. Words and images that use our personal background seek to broaden the capacities of communities to facilitate personal engagement with the migrant experience.

The workshop will create the possibility for **divergent** thinking and demonstrate how an authentic and creative response to an individual heritage and identity can be a catalyst to the making of a series of **interdisciplinary** objects.

The workshop demonstrates that creativity can be awaken by a personal relationship with the content, a content called heritage where the past and the present merge to create a sense of community in the global village.

„Bookmaking has a long history of innovation from Guttenberg and the printing of the first Bible in 1455 to illuminated manuscripts. Last century French Poet Stephane Mallarme proclaimed **„All earthly existence must ultimately be contained in a book".** This modernist materialistic approach which runs through just about every book stream of this century (dada, futurism, surrealism and beyond)"

*Artists Books Joanna Drucker*

Ausgangspunkt der künstlerischen als auch pädagogischen Arbeit des Australiers David Copland sind Lebensgeschichten. Ganz konkret führte die Entdeckung eines geerbten Tagebuches der Großmutter Copland auf die Spur seiner wirklichen Wurzel in Kuba.

Über 10 Jahre spürt er Geschichten der Migration nach, sucht Orte auf, sammelt visuelle Zeichen und präsentiert neue Geschichten in Form von Buchobjekten und Collagen. Kultur, Umgebung und Erfahrung verschmelzen im künstlerischen Prozess und werden zu Zeugen einer raschen Distanzierung ursprünglicher kultureller Identität durch die rasche Assimilation in der kulturellen Landschaft Australiens der 50er Jahre.

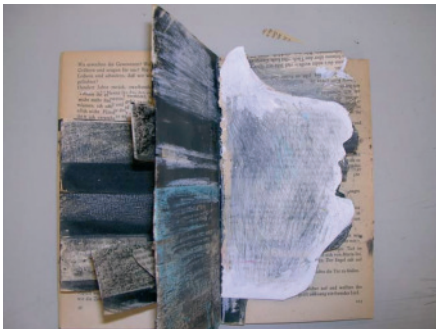
Copland beschreibt Migration nicht als Verlust alter Wurzeln, sondern in einer optimistischen Dualität zwischen dem Hintergrund der Migration und der Erfahrung, das „Herzensland" gefunden zu haben. Wie mit Migration außerhalb von Australien umgegangen wird, bzw. die immer schwieriger werdenden Einwanderungsgesetze in Australien sind Reflexionspunkte. Die Reise- und Workshoptätigkeit Coplands, die ihn schon in alle Teile des Planeten geführt haben, entwickelt sich zu einer neuen Form der Geschichte, die wiederum in das Werk einfließt und die Migrationsserie Coplands weiter entwickeln. Jeder Ort, jede Gemeinschaft, die Erfahrungen die gemacht werden inspirieren und erweitern das Werk.

In den beiden Workshops in Graz (GIBS : Graz International Bilinqual School – und Pädagogische Akademie Graz Eggenberg) versuchte der Künstler mit großem Erfolg ausgehend von seiner eigenen Biografie, die WorkshopteilnehmerInnen eigene Lebenswege zu erforschen. Aus diesem Dialog heraus beginnen sie ihre eigene Wirklichkeit zu rekonstruieren, um ihre eigenen Antworten auf zum Teil tiefgründige Fragen zu finden.

Ausgangsbezug ist ein Buch, das im Lebenszusammenhang der SeminarteilnehmerInnen steht. In diesem Buch wird mit Materialien wie Tippex, Tinte, Leim, Schuhpaste, Wachs …gestaltet.

Im Schreiben, Kleben, Auslöschen, Ausbessern, Überschreiben, Schneiden – addieren und subtrahieren und im neu Zusammenfügen ergaben sich sehr individuelle Objekte, die in der Werkbetrachtung wiederum viele persönliche berührende Geschichten hervorriefen.

Franziska Pirstinger



Hilde Brunner

# Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven in Europa
# Internationaler Workshop zur zeitgenössischen Kunst im Unterricht.

Der von der Österreichischen Unesco-Kommission und dem BÖKWE organisierte Workshop war eine außerordentlich bemerkenswerte Veranstaltung, die alle Erwartungen übertroffen hat. Das von Oswald Seitinger erstellte Konzept erwies sich als bestens geeignet, LehrerInnen und SchülerInnen aus verschiedenen Ländern gemeinsam mit KunstexpertInnen zeitgenössische Kunst nahe zu bringen. Rezeption, Reflexion und praktisches Gestalten sind der geeignete Weg.

Die meiste Zeit des Aufenthalts war gemeinsamen Exkursionen, Ausstellungsbesuchen, Architekturführungen zu Zeitgenössischer Kunst, Gesprächen mit Experten und Diskussionen miteinander gewidmet. Zwei Nachmittage standen nach diesen Eindrücken dem künstlerischen Gestalten in der Ortweinschule zur Verfügung, der letzte Abend der Präsentation im Kunsthaus

Dokumentiert wurde die Veranstaltung als Videofilm, der im Oktober 2006 im Fernsehprogramm von Bayern/Alpha-Österreich gezeigt wurde und als DVD bei AMEDIA erhältlich ist.

Im Folgenden sollen Begleittext und Statements aus diesem Film sowie Eindrücke einiger TeilnehmerInnen ein Bild von Verlauf und Wirkung des Workshops geben. Die schriftlichen Berichte zeugen von der Nachhaltigkeit des Ereignisses.

***Ossi Seitinger**, BÖKWE*

Wir haben aus zehn europäischen Ländern und aus jedem österreichischen Bundesland jeweils ein Lehrer-Schüler-Team eingeladen, um zum Thema „Zeitgenössische Kunst im Kunstunterricht" zu arbeiten.

Die Ausbildung der LehrerInnen und Lehrer ist europaweit ein großes Thema und gerade im Bereich der Kunstpädagogik ist das natürlich schwierig. Und wenn es um Ansprüche der zeitgenössischen Kunst geht ist das besonders schwierig, d.h. LehrerInnen, die sich schon lange im Unterricht befinden, müssten nachqualifiziert werden. Und man muss auch schauen, dass für die neu auszubildenden LehrerInnen entsprechende Inhalte geplant werden.

Die Zielsetzung dieses Workshops ist eine sehr wichtige. Üblicherweise findet im Kunstunterricht zeitgenössische Kunst kaum Platz. Gerade in den Ländern, die wir ausgewählt haben, also Länder des ehemaligen Ostblock, ist dieser Inhalt in den Lehrplänen kaum zu finden, wird in der Schule kaum praktiziert. Und so, glaube ich, ist das für viele der Teilnehmenden ein vollkommen neuer Ansatz – durchaus in einer wichtigen Umbruchszeit im Bildungssystem, nicht nur in Österreich, sondern auch und gerade in den ehemaligen Ostblockstaaten – diese Inhalte zu platzieren und damit längerfristig zu verankern.

***Begleitender Kommentar zum Film:***

Gemeinsam werden die TeilnehmerInnen ein Projekt angehen. Die Anliegen: die zeitgenössische Kunst und die Vermittlung im Unterricht. Sie arbeiten in einem internationalen Workshop in Gesprächsrunden, Referaten, in bildnerischer Praxis mit Unterstützung von inspirierenden Exkursionen. SchülerInnen der Filmklasse der Ortweinschule dokumentieren, Filmporträts von Workshop-TeilnehmerInnen entstehen. (Diese Arbeiten sind ausgewiesener Teil des Films.)

Exkursionen sind ein motivierender Bestandteil des Programms. Die ausgewählten ReferentInnen decken eine interessante Bandbreite von Kunsttheorie und Kunstpraxis ab.

Ein Stadtrundgang hat die **Altstadt** von Graz als Stätte des Unesco-Weltkulturerbes zum Thema. (Die Unesco hat diese Veranstaltung mit konzipiert und unterstützt.)

Im **Skulpturenpark** sind internationale und österreichische Künstler mit Großskulpturen vertreten. Das ehemalige Gelände der Gartenschau gibt Freiheit für die Wirkung. Der Skulpturenpark erweitert das Spektrum des Kunsttourismus.

**Botanischer Garten**: Das Gewächshaus von Volker Giencke findet internationale Beachtung, eine Arbeit der Grazer Schule der Architektur, eines von vielen hervorragenden Beispielen öffentlichen zeitgenössischen Bauens.

Bildungsinhalte spiegeln sich im öffentlichen Design, der Architektur und dem Erscheinungsbild der Stadt. Die Workshop-TeilnehmerInnen nutzen die Dichte und Vielfalt des Grazer Museumsangebotes auch für die eigene bildnerische Arbeit. Ein besondere Motivation, sich mit Ausstellungen auseinander zu setzen.

Viele Inhalte zeitgenössischer Kunst sind schwer zu vermitteln. Qualifizierte Lehrkräfte und Kunstvermittler sind gefragt. Einer soliden Ausbildung sollte lebenslanges Lernen folgen. So kann zeitgenössische Kunst im Unterricht thematisiert werden. In dem Maß, in dem sich durch Selbsttätigkeit das eigene Ausdrucksvermögen festigt, erhöht sich zugleich auch die Lesbarkeit anderer habitueller Phänomene – eine Ausbildung zur Dekonstruktion der Kunst- und Kulturwelt, der Umwelt.

Zielsetzung der Workshops ist das kreative Bearbeiten von unterschiedlichen Materialien. Vielfältige Erfahrungen und individuelle Äußerungen sind erwünscht und eröffnen Zugänge zu Werken anderer.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Workshops werden Fähigkeit und Bereitschaft erwartet, sich auf die Situationen zeitgenössischer Kunst einzulassen. Diese zu reflektieren und eigene Projekte zu entwickeln steht im Vordergrund. SchülerInnen und LehrerInnen arbeiten gleichberechtigt an ihren Kunstwerken. SchülerInnen der Filmklasse Ortweinschule porträtieren fünf jugendliche ausländische Gäste und begleiten sie in der Zeit ihres Aufenthaltes. Erfahrungen im Umgang mit Medien sind ein unmittelbares Ergebnis.

Thema des Workshops ist die Relevanz von zeitgenössischer Kunst im Kunstunterricht: Die Internationalität der TeilnehmerInnen lässt Vergleiche zu. Der Stand der internationalen

Exkursion: Altstadtrundgang:

Kunstpädagogik wird diskutiert, der Workshop wird Forum zu Austausch, Vergleich, Analyse und Dialog europäischer Modelle ästhetischer Bildung und bildnerischen Denkens.

Landkarten sind Ausgangspunkt kreativer Auseinandersetzung mit europäischer Geographie. Auch die Tradition spielt in der gegenwärtigen Kunstpädagogik eine nachhaltige Rolle und Beeinflussungen einzelner Kunstschulen sind oft klar nachzuvollziehen. Die kulturelle Durchlässigkeit hat in Europa eine lange Tradition, meist abseits von eng nationalem Denken.

Die kontroversiellen und spannenden Auseinandersetzungen enden nicht mit der Veranstaltung. Abschluss der Workshops ist die **Präsentation der Kunstwerke im Kunsthaus**.

Zugleich mit diesem Workshop im Frühjahr 2006 haben sich die 25 EU-Mitgliedstaaten auf einen europäischen Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen geeinigt. Die Bürgerinnen und Bürger Europas benötigen diese Kompetenzen in der Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, sozialen Zusammenhalt und Beschäftigungsfähigkeit. Acht Schlüsselkompetenzen wurden formuliert, darunter auch kulturelle Kompetenz und Ausdrucksfähigkeit. „**Cultural Awareness and Expression**" betont die Anerkennung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch Medien wie Literatur, darstellende und visuelle Künste. Kulturelle Kompetenz bedeutet die Würdigung vorhandener Werke und damit die Teilnahme am Kulturgeschehen. Kulturelle Kompetenz bedeutet aber auch die Umsetzung eigener künstlerischer Ideen. Künstlerische Aktivität, Vielfalt des Ausdrucks und Toleranz gegenüber Unterschieden fördern die aktive Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an der Gesellschaft.

So ist das Hinführen zur Auseinandersetzung mit Kunst, möglichst vielen die Chance zu geben mit Medien künstlerisch gestalten zu lernen und ihr Gehör und Bild zu verschaffen eine wesentliche Voraussetzung für einen gleichberechtigten Umgang miteinander. Kunsterziehung als ein wichtiger Impuls der Sozialisation: künstlerischer Ausdruck als permanente Kritik und Spannung in einer demokratischen Gesellschaft.

## Interviews

***Werner Fenz**, Kunsthistoriker, Graz*

Die Kunst im öffentlichen Raum hat meiner Meinung nach ihre großen Chancen auch in kleineren Gebieten, in kleineren Städten. Denn ich denke, dass dort, wo die Repräsentationskultur etwas zurück gedrängt ist, besonders progressive Ergebnisse vorkommen können.

***Peter Pakesch**, Intendant*
*Landesmuseum Joanneum, Graz*

Der Kunsttourismus ist kein neues Phänomen und Museen haben da immer eine große Rolle gespielt. Ich denke an die Beschreibungen Dostojewskis, der aus Baden-Baden, wo er dem Glücksspiel huldigte, immer wieder nach Basel gefahren ist, um dort den toten Christus von Holbein anzuschauen – ein klassischer Fall des 19. Jahrhunderts, als man gereist ist um sich bestimmte Bilder, bestimmte Bauwerke anzusehen. Heute hat sich das mit der Steigerung des Tourismus natürlich vervielfacht.

Die beste Voraussetzung und eigentlich die einzige, die jeder mitbringen sollte, die vor allem auch SchülerInnen mitbringen sollten wenn sie ins Museum kommen, ist die Neugierde. Die Neugierde auf Unerwartetes, die Neugierde auf eine Welt, die viel mitzuteilen hat, die etwas erzählt, die Neues berichtet. Und wenn die Neugierde gegeben ist, ist das, glaube ich, der bes-

Exkursion: Skulpturenpark

te Einstieg und dann ergibt sich auch ein guter Besuch im Museum.

An die PädagogInnen, die an den Schulen aktuelle Kunst den SchülerInnen vermitteln, wobei natürlich auch die Geschichte der Kunst immer sehr wichtig ist, gibt es schon einige Wünsche. Der größte ist der, möglichst oft zu uns zu kommen. Ich glaube, dass die praktische Konfrontation, die wir uns auch bemühen, möglichst reichhaltig zu gestalten, für die Jugendlichen ganz wichtig ist. Ein großer Wunsch diesbezüglich ist auch, mit den PädagogInnen und Schulen Verbindungen einzugehen. Wir bemühen uns sehr, ein regelmäßiges Verhältnis zu schaffen, uns als partnerschaftliche Institution zu verstehen und in diesem Verständnis zu arbeiten. Und in manchen Schulen gelingt das bereits sehr gut.

***Claudia Eipeldauer**, Wochenklausur, Graz*
Die Künstlergruppe „Wochenklausur" steht für ein erweitertes Kunstverständnis künstlerischer Aktivität. Nicht das Einzelwerk, sondern Kunst als soziales Projekt ist Inhalt der Arbeit, ein auch bei Kunsttheoretikern umstrittener Zugang.

Für uns ist es sehr wichtig, im künstlerischen Feld zu agieren, wir bewegen uns da auch in einer kunsthistorischen Tradition, die schon zu Beginn des letztes Jahrhunderts angefangen hat. Da gab es z.B. die Strömung des Bauhauses in Deutschland, oder die Situationisten in den Fünfziger-Jahren, die eine bestimmte Situation zu Kunst erklärt haben, später den Aktionismus. Wir richten uns auch sehr stark nach dem, was Joseph Beuys in seiner „Sozialen Plastik" beschrieben hat: dass ein Künstler auch mit seiner Kreativität und seiner Gestaltungskraft nicht nur eine Leinwand gestalten, sondern auch die Gesellschaft umformen kann. Das möchte auch die Wochenklausur machen, nämlich die Gesellschaft mitformen, mitprägen. Es geht nicht darum, die ganze Welt auf einmal zu verändern, das wäre ein bisschen viel für einige Wochen, sondern wir möchten kleine, aber konkrete Umsetzungen initiieren.

***Peter Weibel**:*
Bildung als Kompetenz ist untrennbar verschraubt mit Politik, d.h., wenn wir heute Schwierigkeiten haben, diesen Bildungsauftrag der Kunst in der Schule oder in der Öffentlichkeit zu verfolgen, dann steckt dahinter ein Kalkül der Politik selber, den Bildungsauftrag zu sabotieren, weil man weniger Demokratie haben möchte. Man fördert also insgeheim Infantilität und Dinge, die mit Bildung nichts zu tun haben.

In unserer Gesellschaft ist das Verhältnis zur Bildungsfrage eigentlich sehr ambivalent. Sie beschwert sich über den Bildungsverlust, klagt über die „Bildungskatastrophe", aber die gleichen Leute, die gleichen Medien tun alles, dass es zu keiner Bildung kommt. Indem sie eben die Vulgarität und die Schamlosigkeit der Unterhaltung fördern.

***Gabriele Eschig**, Generalsekretärin der Österreichischen Unesco-Kommission:*
Die Österreichische Unesco-Kommission hat diese Veranstaltung mit organisiert, da es seit dem Jahr 2000 einen **Schwerpunkt „Kulturelle Bildung"** bei der Unesco gibt. Dieser steht im Zusammenhang mit den Bemühungen nach einer qualitätsvollen Bildung für alle, bei der Fähigkeiten wie Innovation, Kreativität, Flexibilität, auch Phantasie entwickelt werden. Eine rein zweckorientierte Bildung ist im Ansatz einfach zu eng, das hat man weltweit inzwischen erkannt. Die Verengung des Bildungsbegriffs auf das Nützliche verhindert, dass Kreativität, Phantasie, Imagination freigesetzt werden. Und wenn wir

Exkursion: Skulpturenpark

davon ausgehen, dass die Zukunft Problemlösungen braucht und dass neue Ansätze notwendig sind um die Zukunft zu bewältigen, dann sind das ganz wesentliche Schlüsselqualifikationen.

Die Österreichische Unesco-Kommission möchte auch weiterhin alle Institutionen in Österreich unterstützen, die sich zum Ziel gesetzt haben, der kulturellen Bildung wieder einen breiteren und größeren Stellenwert in der Bildung zu geben.

***Stephan Schmidt-Wulffen**, Rektor der Akademie der bildenden Künste, Wien:*
Ich glaube, dass man einen ganz gravierenden Fehler macht, wenn KunstpädagogInnen und Kunstpädagogik wie derzeit an Schulen wie dieser (der Akademie, Anm.) als Künstler zweiter Klasse behandelt werden. Eine Kunstuniversität ist an sich erst mal eine Schule, die ihren Studierenden Kunst und künstlerische Prinzipien vermitteln will. Wir sind ja alle Kunstpädagogen und wenn wir jetzt über die Reform der Kunstpädagogik hier im Hause nachdenken ist das ein erster Schritt, den wir bedenken: dass sie in gewisser Weise eine Art Meta-Disziplin ist zu dem, was hier gelehrt wird.

Wenn Sie heute eine Einführung in die Theorie der Kunstpädagogik zur Hand nehmen und durchblättern, dann werden Sie feststellen, dass man über Jahrzehnte von intellektuellen Moden gezehrt hat. Von der Kybernetik bis hin zum Marxismus ist alles eingeflossen in Kunstpädagogik, was man sich denken kann. Da gibt es einen großen Nachholbedarf und wir brauchen eine intensive Forschungsarbeit für dieses Thema Kunstpädagogik. Die Kunst hat sich in den letzten fünfzig Jahren durch ihre Praxisform ja ganz grundlegend geändert und wir dürfen dieser Praxis nicht die alten Theorien aus der klassischen Moderne überstülpen. Hier sehen wir eine große Aufgabe, hier werden wir sicherlich auch einen Lehrstuhl schaffen, wo wir unseren Kunstpädagogik Studierenden ganz gezielt ein spezifisches Angebot machen können.

Wenn man sich die Kunstentwicklung des 20. Jahrhunderts anschaut, dann muss man feststellen, dass es Mitte der Sechziger-Jahre einen zentralen Umbruch gegeben hat: Nicht mehr das einzelne Bild, die einzelne Skulptur hat den Stellenwert wie früher, sondern die Künstler arbeiten in ganz komplexen Denk- und Handlungszusammenhängen, für die das einzelne Werk ein Symptom, ein Hinweis ist. Jedenfalls funktioniert es wie der Satz in einem Text. Das ist übrigens auch ein Problem der Rezeption, denn das Publikum blickt heute immer noch gebannt auf den einzelnen Satz und versteht ihn nur schwer, weil es nicht weiß, dass es sich üben muss, den gesamten Text kennen zu lernen. Das bedeutet, dass die Praxisformen wesentlich komplexer geworden sind und sich stärker auf gesellschaftliche Phänomene richten. Sie bilden nicht mehr nur ab, wie z.B. im kritischen Realismus einen Streik von Arbeitern, sondern sie versuchen unmittelbar in solch ein Ereignis einzugreifen. In diesem Sinn ist die Kunst der Gesellschaft wesentlich näher gerückt, und hier sehen wir natürlich auch für die Kunstpädagogik eine große Chance für die Zukunft. Kunst kann durchaus Kenntnisse über Alltag, über alltägliche Handlungsformen vermitteln, kann Kenntnisse vermitteln, die helfen Ästhetik im Alltag zu bewerten.

***Marlies Haas**, BÖKWE:*
Ich denke, dass Bildung nicht bloß eine Reduktion auf Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz

Exkursion: Skulpturenpark

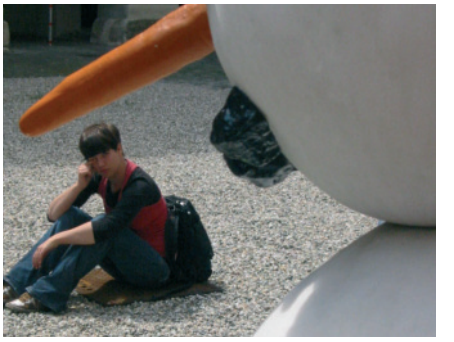
sein darf, so wie das jetzt im Zuge der ganzen PISA-Entwicklungen scheint, was wir als problematisch betrachten. Wir meinen, dass ästhetische Bildung, das Ziel unserer Fachtagung, ein ganz elementarer Teil einer Bildung, einer Persönlichkeitsbildung und -entwicklung und auch für eine Lebensgestaltung eines jeden Individuums einfach entscheidend ist. Unsere bilddominierte, globalisierte Welt braucht ein visuelles Alphabet, um in dieser Gesellschaft zurecht zu kommen und mit ihr umgehen zu können. Das ist die Aufgabe, die wir gerade in unseren Fächern wahrzunehmen und auch zu kommunizieren haben.

## TeilnehmerInnen über die Workshop-Woche in Graz:

***Ulrike Kohnen-Zülzer**, Wien (Lehrerin)*
**Die Woche in Graz war wunderbar!**
Die Zusammenstellung der Ausstellungen bot ein breites Spektrum an aktuellen künstlerischen Produktionen. Ich bin immer noch überrascht, wie inspirierend die neuen Eindrücke auf mich wirkten, und wie motivierend! Immer wieder blitzten neue Ideen auf „Ein Mosaik aus Keramikwürfeln – die Technik könnte ich mit den SchülerInnen auch einmal ausprobieren! Geschlechterrollen – sehr spannendes Thema, wäre wirklich wichtig, vielleicht ein Schwerpunkt im nächsten Jahr? Kunst im öffentlichen Raum – warum haben wir das immer nur gestreift? Und unbedingt künstlerische Projekttage organisieren!" 100 neue Ideen schwirren seither durch meinen Kopf – und einige werden bestimmt Wurzeln schlagen und wachsen!

Einen neuer Blick auf die eigene Situation entstand auch durch die Gespräche mit den KollegInnen aus den weiter entfernten Ländern. Rahmenbedingungen und Lehrinhalte sind sehr verschieden: die Perfektion des Naturstudiums ist in meinem persönlichen Unterricht kein zentrales Ziel mehr – mir wurde klar wie sehr sich unsere Auseinandersetzung mit Kunst im Unterricht entwickelt hat und wie wichtig diese

Exkursion: Botanischer Garten



Rundgang mit Werner Fenz

Offenheit ist. Die Möglichkeiten und die Bedeutung der Bildnerischen Erziehung wird leider häufig unterschätzt.

Offenheit, Neugierde, Lust am Neuen, Verstehen von Zusammenhängen, Diskutieren von Meinungen, Neukombinieren und Neues Schaffen – es war eine Freude dies wieder einmal so intensiv am eigenen Leib zu spüren!

Spürbar war dies vor allem an den beiden Nachmittagen während der selbständigen Arbeit – man konnte es förmlich „Klicken hören" in den Köpfen der TeilnehmerInnen! Die intensive Stimmung war beeindruckend, das Gemisch aus LehrerInnen-SchülerInnen hat ganz unterschiedlich funktioniert, mal enger, mal unabhängiger. Die Freiheit in der Gestaltung der Kartonagen war für mich besonders wichtig, es zeigten sich noch einmal die unterschiedlichen Zugänge. Die abschließende Ausstellung fand ich absolut gelungen und einen erfolgreichen Schlusspunkt. (obwohl aus irgendeinem Grund alle BesucherInnen dachten wir hätten eine ganze Woche nur gewerkt – von den Führungen war nichts weitererzählt worden, schade!)

Eine beeindruckende Woche, die hoffentlich Folgen hat!

Danke an das Organisationsteam – toll gemacht. Es war alles bestens organisiert und hat gut geklappt!

***Fritz Rathke**, Spittal/Drau (Lehrer)*

Ein Zufall – nachträglich betrachtet ein glücklicher – bescherte mir und meiner Schülerin Melanie Berger aus der 6.Klasse eine Woche Ausstieg aus dem gewohnten Schulalltag.

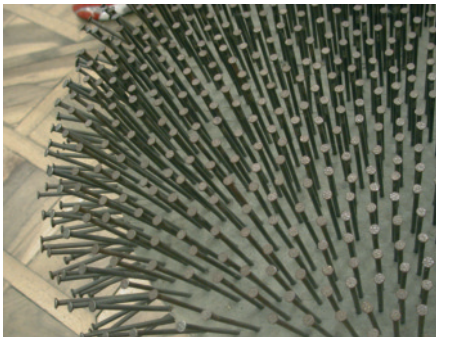
Das spannende und vielversprechende Thema des Seminars war die gemeinsame Auseinandersetzung mit „zeitgenössischer Kunst". Die Vorstellungsrunde offenbarte einen bunten Bogen an unterschiedlichsten Lehrplänen und schulischen Schwerpunkten der Teilnehmer, mit regionalen Vorlieben und Ausprägungen, ließ angedachte gesamteuropäische Bildungsstandards in neuem Licht erscheinen. Bewusst und freudig von SchülerInnen und LehrerInnen angenommen wurde die bunte Vielfalt eines zusammenwachsenden Europas, die gemeinsamen Aktionen und informellen Gespräche ließen Neugierde erkennen, modriger „Kantönligeist" und sonst übliche Neidkomplexe waren zu keiner Zeit spürbar.

Zwei Nachmittage waren der praktischen Arbeit gewidmet, in welchen mit dem mitgebrachten Fotomaterial sowohl von den SchülerInnen als auch von den LehrerInnen „nationale Identitätsversuche" gestaltet wurden. Es war die Anspannung genauso wie die Freude am gemeinsamen Gestalten spürbar, gegenseitige Hilfe und Unterstützung waren selbstverständlich.

Der erzielte Lernerfolg lässt sich schwer mit den klassischen Maßstäben einer „kleinkarierten Leistungsbeurteilung" messen, die sonst übliche notorische Neidgenossenschaft unter KunsterzieherInnenn war nicht zu orten.

In mehr oder weniger gepflegtem Englisch, in teils mühevollen englischen Übersetzungs- und Interpretationsversuchen war man bemüht, sich möglichst verständlich mitzuteilen und neugierig Neues, Anderes vom europäischen Nachbarn zu erfahren. Besonders erfreulich empfand ich das spontane und durchwegs vorurteilslose Aufeinanderzugehen der SchülerInnen, man hatte das Gefühl einer zusammengewachsenen Klasse, die miteinander sehr viel Spaß hatte. Wertvolle neue Kontakte und Freundschaften entstanden in der kurzen Zeit, der Abschied war teilweise tränenreich.

Befremdend, ja mehr noch peinlich erschien mir die Absenz von gleich vier österreichischen



Rundgang mit Werner Fenz

BundesländervertreterInnen samt SchülerInnen, zumal die eingeladenen ausländischen KollegInnen vollzählig erschienen waren, wobei die Anreise aus Litauen die Strapazen einer eineinhalbtägigen Busreise bedeutete.

Ich sage „danke" für die rundum bereichernden Tage in Graz, dem BÖKWE und der UNESCO-Komission für den finanziellen Rahmen, Kollegen Ossi Seitinger und seinen beiden charmanten Assistentinnen Andrea und Christine für die professionelle Organisation des umfangreichen Programms und vor allem allen teilnehmenden SchülerInnen und KollegInnen für die erfrischenden und informativen gemeinsamen Stunden.

***Kata Katona**, Budapest (Lehrerin)*

**Bericht über unseren einwöchigen Aufenthalt in Graz**

Auf Einladung von UNESCO und BÖKWE sowie des Grazer Kunsthauses verbrachten wir in der Zeit vom 30.April bis 6.Mai 2006 eine Woche in Graz, und zwar als Lehrer-Schüler-Duo: Farkas Zsofia, Schülerin der 11.Stufe am Fazekas-Mihaly-Gymnasium in Budapest und meine Person, Betreuungslehrerin für Unterrichtspraktikanten an dieser Schule.

Die Einladung zu dieser Veranstaltung erging an uns als Unionsmitglieder sowie an Tschechien, Kroatien, Finnland, Lettland, Litauen, Deutschland, Russland und Slowakei.

Die offizielle Sprache war Englisch, somit waren alle Teilnehmer gehalten, sich in einer Fremdsprache auszudrücken und sprachliche Mängel waren kein Grund, sich zurückzunehmen. Wir haben jeden Augenblick genützt, diese schöne Barockstadt mit ihrer Architektur, ihren Skulpturen und öffentlichen Plätzen kennen zu lernen. Graz ist eine Stadt, in der es sich gut leben lässt. Wir studierten die beeindruckenden Renaissance-Bauten, die moderne Architektur und die originellen witzigen modernen Schöpfungen wie den marmornen Schneemann im Priesterseminar oder die Alten Herrenhosen in der Vitrine vor der Musikakademie.

Die Marienstatue am Ende der Herrengasse konnten wir aus einem Lift fotografieren.

Auch die „Freiheitsstatue" neben der Oper haben wir besichtigt, die Komposition erinnert mehr an eiserne Traversen einer Hochspannungsleitung, die Botschaft haben wir als künstlerische Freiheit verstanden. Am 1.Mai gab es Folklore-Vorführungen, wie überall in Mitteleuropa feierten die Leute auch hier mit Bier und Würsteln.

Wir haben an diesem Barockjuwel einer Stadt bewundert, wie beschützt und sorgfältig gepflegt und sauber hier alles ist – ohne Graffiti – und selbst der jugendliche Träger einer knallroten Irokesenfrisur hat die Reste seines Sandwiches in einem Mistkübel entsorgt. Das spricht dafür, dass Umweltbewusstsein bis in alle Bevölkerungsgruppen vorgedrungen ist, und sicherlich nicht nur deshalb, weil Graz als Kulturhauptstadt in jüngster Zeit im internationalen Scheinwerferlicht stand.

Drei Nachmittage „practical work" waren eine große kreative Herausforderung. Im Kunsthaus, diesem architektonischen Wunder mit besonderem Raumgefühl, wurden die 5m² großen Kunstwerke für einen Abend ausgestellt.

Material hat uns die Firma Talens zur Verfügung gestellt, zahlreiche Sponsoren ermöglichten uns die Verwendung teurer Acrylfarben, Pinsel, Mappen und sonstiger nützlicher Dinge.

Ein anderer Sponsor hat uns eine Fülle von Europa- und Graz-Karten zu unserer Verfügung überlassen.

Arbeitsstätte war die Ortwein-Schule.

Arbeiten: Einführung im Kunsthaus

Die Ausstellung im Kunsthaus besuchte auch der Lehrerverein BÖKWE. Diese Organisation von Kunst- und Werkerziehern feierte gerade sein 50-jähriges Bestehen. Es gab einen feierlichen Empfang – zugleich unser Abschiedsabend. Meine Schülerin Farkas Zsofi hielt eine Rede in ungarischer Sprache mit großem Erfolg.

Die Organisation dieser Veranstaltung durch die Grazer Kollegen war vorbildlich, nicht nur bezüglich des Workshop-Geschehens, sondern auch was das Rundherum betraf wie die Verpflegung der etwa 40 Gäste und die Zusammenstellung und Durchführung der Ausflüge. Und es stand jederzeit eine Ansprechperson zur Verfügung.

Auf diesem Wege möchte ich mich bedanken bei Andrea Winkler, Ossi Seitinger und Christine Kostka, insbesondere auch bei Bettina Rossbacher, die zu unserem Abschiedsabend kam und über alles sehr gut informiert war.

Ich hoffe, sie alle haben diese anstrengenden Tage gut überwunden und aus den vielen Begegnungen neue Energie geschöpft. Diese Veranstaltung wäre ein schönes Beispiel für die kulturellen Möglichkeiten einer europäischen Zusammenarbeit.

Sehr lehrreich war für mich auch wie die österreichischen Kunst- und Werkerzieher landesumspannend organisiert sind.

Mit großer Freude treffe ich immer wieder liebe alte Kolleginnen wie Angelika Plank – sie lehrt auf der Universität Linz und ist InSEA-Referentin – oder Eileen Adams, die unermüdliche Forscherin auf dem Gebiete der visuellen Erziehung. E. Adams habe ich bereits 1982 in Zypern auf einer InSEA-Konferenz kennen gelernt und wir blieben seit dieser Zeit in Kontakt.

Angelika Plank und Eileen Adams waren schon vor Jahren unsere Gäste in Budapest. Im Kaffka-Margit-Gymnasium gab es damals ein Treffen mit ungarischen Lehrkräften der bildnerischen Erziehung.

In Graz hat Eileen Adams ihr „Big Draw"-Pro-

Arbeiten: Einführung im Kunsthaus

Praktisches Arbeiten in der Ortweinschule

jekt vorgestellt, seit fünf Jahren arbeitet sie daran und hat die Ergebnisse auch schon in mehreren Publikationen veröffentlicht. Das Konzept ist nicht neu. Die Idee stammt von John Ruskin aus dem ausgehenden 19.Jahrhundert. Für ihn war die Natur Vorbild, das Kennenlernen und Lieben der Natur hielt er für den Zeichenunterricht für unabdingbar. Er hat festgehalten, dass die Basis der visuellen Bildung das Zeichnen ist.

Ein Vorbild auf diesem Gebiet war auch mein ehemaliger Lehrer, Univ.-Professor Balogh Jenö. Bis heute ist seine Konzeption im ungarischen Schulunterricht spürbar.

Der Vortrag von Eileen Adams war für etwa 20 Personen geplant, der Raum war jedoch überfüllt, einige Kollegen mussten am Gang stehen.

Es wäre begrüßenswert, wenn in Ungarn eine adaptierte Version ihrer Lehre zur Anwendung käme. Die Freude am Zeichnen könnten dann auch solche erleben, die ihre eigenen Fähigkeiten unterschätzen bzw. überhaupt nicht kennen.

Die Projekte „Big Draw" oder „Power Drawing" haben das Ziel, Ausdruck, Selbstreflexion und eine zeichnerische Abbildung der Welt herzustellen. In den Projekten in England waren es zahlreiche eher ungeschickte und linkische Teilnehmer, die Fragen durch Zeichnen zu beantworten lernten, bis sie schließlich die Frage stellten: Wenn Zeichnen so wichtig ist, warum wird den Kindern zunehmend diese Möglichkeit genommen, warum reduziert der Staat die Zeichenstunden kontinuierlich?

Eine gute Frage, wir möchten auch gerne eine Antwort wissen. Was wird wohl der Grund sein, dass zielgerichtete Wissenschaft und Forschung die politischen Entscheidungsträger nicht überzeugen kann, im Zeichenunterricht mehr zu sehen als einen Gegenstand für Fingergeschicklichkeit bzw. eine oberflächliche Ästhetisierung?

Zu berücksichtigen ist auch, dass es eben

Praktisches Arbeiten in der Ortweinschule

Praktisches Arbeiten in der Ortweinschule

nicht die geschickte Hand ist, die beobachtet, gut sieht, wertet, vereinfacht und umsetzt, sondern es ist der durch das Auge, das Sehen ausgelöste Denkvorgang, der zu schnellen Entwicklungen in allen Bereichen der Wissensaneignung führt.

Es wäre schön, wenn dieses Projekt in Ungarn in Bälde starten könnte und wenn es überdies kräftige Unterstützung von elterlicher Seite erführe.

Ich würde mich freuen, die Ideen des „Big Draw"-Projektes in Ungarn zu adaptieren, vielleicht auch einige ungarische Ausdrücke dafür zu entwickeln, die visuelle Erziehung könnte dadurch die ihr gebührende Bedeutung erlangen.

Abschließend spreche ich – und dies auch im Namen meiner Schülerin – den herzlichsten Dank allen unseren Gastgebern und Sponsoren aus sowie dem Ungarischen UNESCO-Komitee.

Präsentation im Kunsthaus: Empfang

*(Übersetzung aus dem Ungarischen von Elisabeth Koller, Wien)*

***Martina Z. Šimkovičová**,*
*Slowakei (SchülerIn)*

**Ein Monat danach**

Jetzt, schon ein Monat danach, erinnere ich mich sehr gern an die Leute und die Erlebnisse, die ich ohne dieser Veranstaltung nicht gehabt hätte.

Meine Professorin Mgr. Judita Csáderová und ich haben eine Installation zusammen ausgedacht, die auch auf einige Kunstwerke, die wir gesehen haben, hinweist. Ich denke, dass ich noch nie so viel Spaß an einer Arbeit mit meiner Lehrerin hatte, obwohl es eine anspruchsvolle Zeit war.

Der Workshop hatte seinen Schwerpunkt auf zeitgenössischer Kunst. Vor diesem Workshop hatte ich damit nur nebenbei beschäftigt. Der Aufenthalt hat mir eine ganz neue Sicht gegeben – dass Kunst auch anders geht. Zum Beispiel, jetzt gibt es in Bratislava eine Mode für figurative Skulpturen in der Altstadt, die aber ohne elementare Qualitätsanforderungen nicht entstehen können und mehr Kitsch als Kunst sind. Trotzdem werden sie von dem Magistrat unterstützt. Obwohl ich sie ich vor dem Workshop kannte – nach der Rückkehr hat mich die Unterdurchschnittlichkeit der Skulpturen erschlagen.

Die Vortragenden und Begleiter waren Experten in ihren Bereichen und haben uns in die Tiefe der Problematik gezogen. Ich schätze auch sehr, dass die Studenten und Lehrer aus verschiedene Schulen (Kunstschulen, Gymnasien) kamen, denn der Gedankenaustausch war noch bunter und ist auch in angenehmer Atmosphäre verlaufen. Einzigartig war für mich die Mitarbeit von Studenten aus HTL-Ortweinschule, nämlich das Filmen einzelner Personen und der ganzen Aktion.

Präsentation im Kunsthaus: Empfang

Präsentation im Kunsthaus: Ausstellung

Als einen Teil des Programms besuchte ich auch den BÖKWE-Kongress, nämlich Peter Weibels Eröffnungsrede über die Notwendigkeit ästhetischer Bildung. Das scheint mir wie ein Leitmotiv auch für diesen Workshop, der nach meine Meinung diese Aufgabe erfüllt hat.

Jetzt überlegen wir mit meiner Professorin, wie wir unsere Erlebnisse in unserer Umgebung weiter geben können.

Ich glaube, die Erfahrungen des Workshops werde ich in meiner beruflichen Zukunft verwerten.

***Melanie Berger**, Spittal/Drau (Schülerin)*

Im Mai 2006 fand im Rahmen der 50-Jahr Jubiläumsveranstaltung des BÖKWE ein Internationaler Workshop zur zeitgenössischen Kunst für SchülerInnen und LehrerInnen aus vielen europäischen Ländern statt. So fuhren Prof. Rathke und ich Anfang Mai nach Graz, wo der Workshop stattfand. Beide waren wir wissbegierig und gespannt auf all das, was uns bevorstand (Stadtrundgang, Skulpturenpark, Camera Austria, Kunsthaus, …), doch letztlich haben wir mehr mitbekommen als erwartet.

Nicht nur ein breit gefächertes Angebot an Kultur, sondern auch der interkulturelle Austausch und die Herausforderung selbst warfen den Workshop in ein noch helleres Licht. Es war interessant und manchmal auch anstrengend, vor allem aber war diese eine Woche eine große Bereicherung für mich selbst. „You're very out-going!", pflegte Anni Sappinen, meine Zimmergenossin aus Finnland, zu sagen, was vor allem mich selbst wunderte, zumal mich viele als ein ruhiges, gar verschlossenes Mädchen zu kennen glauben. In der Tat war es so: Ich lernte mich wohl selbst ein Stückchen besser kennen, was natürlich nicht heißen mag, dass ich auf die Frage nach dem „Ich" schon eine Antwort weiß, jedoch brachte eben dieser Workshop mich all dem einen großen Schritt vorwärts.

So kann ich nur sagen, dass ich durch diese Möglichkeit sowohl in kultureller, als auch in menschlicher Hinsicht gewachsen bin – und genau deshalb bin ich sehr froh, dass ich an diesem Workshop teilgenommen habe.

***Manuela Holzknecht**, Tirol (Schülerin)*

**Graz 2006**

Im Frühjahr 06 hatte ich die Möglichkeit als Vertreterin des Landes Tirol an einem Kunst-Workshop für Jugendliche aus ganz Europa teilzunehmen. Die ganze Sache ging von den Verbänden BÖKWE und UNESCO aus und sollte uns Jugendlichen das Thema „Kunst" näher bringen. Die Schüler wurden jeweils von einer Lehrperson begleitet. Zwar beeindruckte die Stadt Graz ja schon von sich aus, doch auch das Kunsthaus, die Murinsel, Führungen zum Thema „Kunst im öffentlichen Raum" bzw. „Moderne Architektur" fanden großen Anklang. Am Ende der Woche wurde das Projekt mit einer Skulpturenausstellung der Schüler und Lehrer im Kunsthaus gekrönt. Wir versuchten die Stadt Graz und Begebenheiten aus unserer Heimat in unsere Kunstwerke einfließen zu lassen. Da wir jedoch nur zwei Tage für das Projekt zur Verfügung hatten, war es erstaunlich was in so kurzer  alles zu schaffen war und welche Ideen aus so manchem heraus sprudelten. Einer der interessantesten Aspekte dieser Woche war sicherlich die Zusammenführung Jugendlicher diverser Nationen und Regionen. Die kulturellen und sprachlichen Unterschiede waren schon bald vergessen und soziale Kontakte konnten geknüpft werden.

Für mich hat diese Woche die „Sache Kunst" in ein ganz anderes Licht gerückt und diesem abstrakten Begriff etwas Leben eingehaucht. Es hat mir gezeigt, dass man Kunst nicht nur bewundern, sondern auch anfassen, fühlen und begreifen kann. Solche Projekte beweisen wieder einmal, dass man das Fach Bildnerische Erziehung auch spannend und abwechslungsreich gestalten kann und sollten in Zukunft einfach öfter stattfinden.

**Zuzana Vlčková** (Lehrerin), **Jaroslav Minarík** (Schüler), Tschechische Republik

**Art Education Workshop**

We had the opportunity to participate in the Art Education Workshop in Graz that was organized by the Austrian Unesco Commisssion, BOEKWE and Kunsthaus Graz.

We were very enthusiastic about the workshop and we are to say that our expectations had come true. We enjoyed the programme a lot and it is hard to say which parts of the programme were more exciting.

We particularly liked the guided tours – in the city, in Kunsthaus and „Art in Public Space".

It was an expeptional occasion to learn a lot about the city. Coming from the Czech Republic, the city of Graz is of particular importance to us. We also very much appreciated the tour on „Contemporary Architecture".

The practical part of the workshop – producing individual work – I think that was an excellent idea. Not only that the participants had to mobilize all their creativity, at the same time

Präsentation im Kunsthaus: Ausstellung

they could follow the others trying to do the same. I will always remember the atmosphere in the studio. I also liked the idea of the school (that accommodated our practical activities) to get their students involved in the project. They were to make a sort of „documentary" depicting the personality of one of the participating students.

I also participated in Stephen Copland´s workshop (part of Boekwe conference). For me, that was an excellent source of inspiration for my further activities with my students.

Although only a very limited number of teachers and students can take part in the Unesco events, I find them very important. I am sure that all of us try to pass on the experience gained in the workshop. Most of the participants would otherwise never have the opportunity to meet. The contacts that have arisen from the workshop may eventuate new events, youth exchange and individual relationships.

Thank you very much for inviting us, indeed.

***Birgit Meiche**, Salzburg (Schülerin)*
*Birgit Meiche hat folgenden Artikel für den SchülerStandard vom Dienstag, 23. Mai 2006 verfasst. Die Schülerin der 7i hat gemeinsam mit ihrer Kunsterzieherin Marlies Bieber eine Woche lang an einem international besuchten Unesco-Workshop teilgenommen, der in einer Ausstellung im Grazer Kunsthaus seinen Höhepunkt fand. Die Eröffnung dieser Ausstellung nahm, neben weiteren honorigen Persönlichkeiten als österreichische Unesco-Vertreterin Bettina Rossbacher vor, die zufällig eine ehemalige Schülerin unserer Schule war (vor 15 Jahren maturiert).*

**Kunst lässt Funken entspringen** – im Unesco-Workshop den traditionellen Kunstbegriff auflösen

„Der Wille, in einer Stadt etwas zu verändern und das mit zeitgenössischer Kunst zu tun, ist das Beeindruckendste an Graz", sagt Juditha lachend. Die Kunsterzieherin aus Bratislava nahm mit 14 anderen LehrerInnen und 13 SchülerInnen aus elf Ländern Europas – darunter Finnland, Tschechien, Österreich – an einem Unesco-Workshop zu moderner Kunst teil.

„Mir war es wichtig, auch moderne Architektur, Kunst im öffentlichen Raum und den Umgang mit dem klassischen Kunstbegriff zu beleuchten", betont Organisator Ossi Seitinger. Bei Besichtigungen des Kunsthauses und der neuen Galerie wurden die TeilnehmerInnen für die praktische Arbeit in der Ortweilschule inspiriert. Mit allen erdenklichen Materialien schritt Europa zur Tat. Eindrücke wurden in Kunstwerken verarbeitet – Grenzen gab es dabei keine. Die Passion für Kunst verband alle, trotzdem waren regionale Unterschiede erkennbar. Während in Schulen anderer europäischer Länder größerer Wert auf die Beherrschung von Techniken gelegt wird, bemerkte man unter den österreichischen LehrerInnen einen anderen Fokus: „Ich lege Wert darauf, den Kunstbegriff weiter zu fassen und Medienkunde in meinen Unterricht einfließen zu lassen", meinte etwa Ulrike Kohen-Zützer, Lehrerin aus Wien. Dass Kunst viel mehr ist als Striche auf eine Leinwand zu setzen, erfuhren wir auch von der Künstlergruppe „Wochenklausur", welche soziale Kunstprojekte initiiert, wie etwa Ausflüge für behinderte Senioren. Sie lässt damit einen Funken entspringen.

In einem waren sich alle LehrerInnen einig: Musische Fächer dürfen nicht hinter Leistungsdruck und so genannten „Hauptfächern" verschwinden – weitere Kürzungen wären fatal. Die Beschäftigung mit Kunst und optischer

Reizüberflutung verliert nie, sondern gewinnt an Wichtigkeit.

**Ein Schneemann mitten im Frühling?**

Zeitgenössische Kunst kommt im Kunstunterricht leider immer wieder zu kurz: Sind die wichtigsten Epochen der Kunstgeschichte erst einmal durchgenommen, bleibt oft nur noch wenig Zeit für die Behandlung der vielfältigen zeitgenössischen Strömungen. Dabei sollte gerade hier ein Schwerpunkt liegen, um den SchülerInnen Werkzeuge für Verständnis und Zugang zu vermitteln, Neugierde und Offenheit sich auf Neues einzulassen.

Wie spannend und inspirierend dies sein kann, konnten 14 LehrerInnen und 13 SchülerInnen bei einem internationalen Workshop in Graz erleben: Der Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (BÖKWE) organisierte in Zusammenarbeit mit der UNESCO-Kommission Anfang Mai 2006 „Zeitgenössische Kunst in Graz". Die TeilnehmerInnen kamen aus Kroatien, Tschechien, Estland, Deutschland, Ungarn, Lettland, Slowakei, Russland und

Österreich. Auch das Programm bestach durch Vielfalt: Führungen zu aktuellen Ausstellungen, zu neuer Architektur, zu Kunst im öffentlichen Raum und Vorträge von sozial engagierten Projekten forderten alle gleichermaßen.

Andere Augen ermöglichen einen anderen Blick. Im Kunstunterricht der einzelnen Länder gibt es große Unterschiede, nicht nur in den vermittelten Inhalten, auch in Methoden, Klassengröße, Alter, Herkunft, Ausmaß der Stunden. An einigen Schulen liegt der Schwerpunkt auf der Beherrschung der verschiedenen Techniken – die SchülerInnen sind Meister der Beobachtung, die gekonnte Umsetzung von Naturstudien ist beeindruckend. An anderen Schulen stehen kritische Auseinandersetzung und kreative Problemlösung im Mittelpunkt. Gleichbedeutend für alle sind die Offenheit und der Respekt dem Anderen gegenüber. Diese Unterschiede verunsicherten zu Beginn, die Entspannung erfolgte bei der eigenen künstlerischen Auseinandersetzung: Zwei Nachmittage boten Zeit zur Gestaltung von großformatigem Karton – inspiriert durch die neuen Eindrücke ein fröhliches Werken und Schaffen. Gegenseitige Hilfestellungen und Gespräche vertieften das Verständnis füreinander. Die überraschenden Ergebnisse wurden abschließend auch im Kunsthaus Graz präsentiert.

Eine intensive Woche – die uns allen gezeigt hat, wie wichtig Austausch und Kontakt sind. Neue Eindrücke führen immer zu neuen Entwicklungen und bringen Veränderungen – gerade im Schulbetrieb ein ungemein wichtiger Beitrag.

*MMag. Ulrike Kohnen-Zülzer*
*BORG 1 Hegelgasse 14, Wien*
*(aus: Unesco-Forum 17, Dez.2006)*

***Organisationsteam:***

*Unesco-Österreich*: Mag. Bettina Rossbacher
*BÖKWE*: MMag. Oswald Seitinger, Mag. Andrea Winkler, Mag. Christine Kostka
*Kunsthaus Graz*: Regina Novak

***TeilnehmerInnen:***

*Deutschland:* Inci-Natalie Berk (L), Astrid-Lindgren-Schule, Edelwecht
*Finnland:* Helja Renfors (L) und Anni Sappinen (S), Kaitaa Senior Secondary School, Espoo
*Kärnten:* Ostr.Mag. Fritz Rathke (L) und Melanie Berger (S), BG Porcia, Spittal/Drau
*Kroatien:* Kristina Rismondo (L) und Filip Domazet (S), XV. Gymnasium, Zagreb
*Lettland:* Ilgnese Avotina (L) und Renate Milune (S), Janis Rozentals' Upper Secondary Art School, Riga
*Litauen:* Audrone Rudiene (L) und Gina Berankyte (S), Sviesioji Gimnasium, Kedainiai
*Russland:* Alexander Kert (L) und Konstantin Tsarev (S), Sankt Petersburg
*Salzburg:* Mag. Maria Elisabeth Bieber (L) und Birgit Meiche (S), Musisches Gymnasium Salzburg
*Slowakei:* Judita Csaderova (L) und Martina Šimkovičová (S), School of Applied Arts, Bratislava
*Steiermark:* MMag. Susanne Schwarz (L), Gym. Gleisdorf, Mag. Günther Steiner (L) und Philip Iroh (S), BG Judenburg
*Tirol:* Mag. Klaus Pöll (L) und Manuela Holzknecht (S), Meinhardinum Stams
*Tschechische Republik:* PaedDr. Zuzana Vlčková (L) und Jaroslav Minarík (S), Gymnasium Kladno
*Ungarn:* Kata Katona (L) und Zsófia Farkas (S), Fazekas Mihály Fovárosi Gyakorló Gimnázium, Budapest
*Wien:* MMag. Ulrike Kohnen-Zülzer (L) und Anna Gorczynski (S), BORG 1(14), Wien

***Förderer:***

Österreichische Unesco Kommission, BÖKWE, BMBWK, Kunsthaus Graz
*Firmen*: Talens, Rondo, Freytag&Berndt, Repa Copy.

***DVD:***

Ästhetische Bildung. Modelle und Perspektiven
Ein Film von Karl Brousek und Nora Wieninger
Projektteam der UNESCO-Workshops: Ossi Seitinger, Bettina Rossbacher, Andrea Winkler, Christine Kostka
Kamera: Gisela Ortner, Günther Brandtner
Ton: Thomas Osanger
Schnitt: Nora Wieninger
Sprecher: Margit Maurer, Otto Clemens
Synchronmischung: Christian Rosenauer.
In Zusammenarbeit mit HTBLA Ortwein Graz, Abteilung Film, Video & Multimedia Art.
Koordinator: Wolfgang Scherz
SchülerInnen-Teams: Redaktion: Anita Drexler, Nadine Wagner. Kamera: Christian Hain, Rafael Starman. Assistenz: Thomas Unger, Petra Graf.
AutorInnen der Proträts: Martina Frohmann, Barbara Huber, Paul Höber, Mara Lerchner, Marlene Rudy.
Redaktion BMBWK: Alfred Fischl
Redaktion ORF: Monika Wittmann, Julius Kratky
Eine Produktion des BMBWK-Medienabteilung in Zusammenarbeit mit dem ORF © 2006
**Bestellungen**: AMEDIA GesnbR, Sturzgasse 1A, A-1141 Wien
Tel. +43/1/9821322-310, Fax: -311. E-Mail: office@amedia.co.at

Franziska Pirstinger

# Forum Marktplatz

Im Forum Marktplatz waren KollegInnen aller Schulstufen und Schultypen aufgerufen, ihre Best Practice Beispiele virtuell einzureichen und so einem breiten Publikum vorzustellen.

Nach großen Anlaufschwierigkeiten rund um und nach dem Einsendungstermin wurden schließlich ca. 100 Projekte eingereicht.

Vom Kindergarten bis zur Hochschule konnte man Projekte aus Technischer und Textiler Werkerziehung und Bildnerischer Erziehung betrachten. Ein großes Anliegen war es auch, Vorurteile gegenüber einzelnen Schultypen abzubauen und zu zeigen, dass in allen Schultypen ausgezeichnete Arbeit von einzelnen Lehrerpersönlichkeiten geleistet wird.

Das Forum Marktplatz bildete den Startschuss zu einer möglichen Materialbörse des BÖKWE, einerseits um die gute Arbeit, die oft allwöchentlich sehr engagiert und unbeachtet hinter verschlossenen Klassentüren stattfindet, transparent zu machen – und auch andererseits um neue Anregungen für die Praxis zu bekommen.

Einerseits sollte sich ein Ideenpool ergeben, andererseits auch die Möglichkeit Kontakte unter den KollegInnen anzubahnen, um mit diesen produktive Ideen auszutauschen.

Danke an alle, die es wagen, ihre Arbeit zu zeigen und somit zur Diskussion zu stellen.

Zankl

Pirstinger

Weibel, Melbinger-Wess

Reimann, Huber, Cho

Prevodnik, Fischl

## Empfang

SchülerInnen der HTL Schrödingergasse

## Pausen

**Wir danken dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Land Steiermark (Abteilungen Jugend, Wissenschaft, Pflichtschulen, Kultur) und der Stadt Graz für die großzügige finanzielle Unterstützung der Fachtagung, dem Kunsthaus Graz für die Bereitstellung von Räumlichkeiten, der Österreichischen Unesco-Kommission sowie weiteren Institutionen und Firmen für ihre Förderung bzw. Inserate im Tagungsheft:**

**Kunsthaus Graz**
**Pädagogisches Institut Steiermark**
**Ziviltechnikerforum Steiermark**
**Kaspar/Harnisch & Gerstäcker, Graz**
www.kasparharnisch.com,
www.gerstaecker.de
**Repa Copy, Graz**
www.repacopy.at
**Athena-Verlag, Oberhausen (D)**
www.athena-verlag.de
**Keramikbedarf, Fernitz**
www.keramikbedarf.net
**Eisbär, Linz**

**Wir danken den Firmen Freytag & Berndt, Talens, Rondo und Repa Copy für Sachspenden für den Unesco-Workshop zur zeitgenössischen Kunst und dem Kunsthaus Graz für die Partnerschaft.**

**BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN**
Parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen

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

Präsidium:
1. Vorsitzende: MMag. Marlies Haas
2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler
Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner, Ostr.
Stv.: Dr. Lucia Bock
Kassierin Mag. Rena Jani
Stv.: Ilse Graschopf, Vobl
Schriftführerin: Mag. Elfirede Köttl, HR
Stv.: Mag. Heinrich Nagy
FI-Vertreter: Mag. Markus Riebe, FI
Mag. Peter Körner, FI

Landesgruppen
Vorsitzende u. Koordinatoren:
Burgenland: Brigitta Imre, HOL
Kärnten: Mag. Ines Blatnik
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr.
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger
Tirol: Irmgard Hofer-Wolf
Wien: Dr. Harald Machel

Bundesgeschäftsstelle und Redaktion:
Mag. Hilde Brunner
Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. +43-676-3366903
E-mail: boekwe@gmx.net
Konto: P.S.K. Nr. 92.124.190 BLZ 60000

Medieninhaber und Herausgeber:
Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (BÖKWE)
Redaktion dieser Ausgabe: Mag. Hilde Brunner, MMag. Reingard Klingler
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 MG 1981:
BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten, Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 1981:
Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (BÖKWE), parteipolitische unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen

Erscheinungsweise 4x jährlich:
jeweils zu Ende des Quartals (März, Juni, September, Dezember)
Anzeigenschluss:
jeweils Ende d.1.Monats im Quartal
Auflage: 1500
Bestellung: www.boekwe.at

Gedruckt mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung in Wien.

Cover aktuell.indd 2 12.03.2007 9:50:47 Uhr