

Nr° 4

Dezember 2012

BOKME

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser,

Es wird Weihnachten und auch der Jahreswechsel steht an. Die langen Winterabende der Weihnachtsferien nutzen viele zum Lesen. Wir bringen deshalb relativ viele Buchempfehlungen und einige längere Artikel.

Den Jahreswechsel möchte ich dieses Mal auch zum Anlass für eine Bilanz für das Jahr 2012 nutzen. Die vier Ausgaben des Fachblattes hatten etwa 57.000 Wörter Text und gut 350.000 Zeichen (ohne Leerzeichen). Das heißt, die durchschnittliche Wortlänge war bei sechs Buchstaben. Abbildungen waren es knapp 150.

Interessant für den Inhalt und die Themen sind die Häufigkeiten, mit denen bestimmte Wörter vorkommen. Ich habe die gesamten Texte der vier Ausgaben von 2012 mit Hilfe des Programms TextStat 3.0 quantitativ ausgewertet. Nachdem Wörter wie „und“, die Artikel usw. aussortiert sind, landet „Kunst und Künste“ mit 190 Nennungen deutlich auf Platz 1; wenn Wörter, die mit Kunst zusammengesetzt sind, dazu gezählt werden, dann kommen wir auf einen Wert von über 400. „Künstlerisch“ wird gut 60 mal verwendet und ebenso häufig werden „Künstler“ genannt. Etwa gleich auf liegen „Museum“ (134) und „Bild“ (118). Begriffe wie Medien (15), Design (11) oder Werbung (11) kommen eher selten vor. Das Wort Kinder habe ich 37 mal, Mädchen 29 und Burschen 19 mal gefunden. ...

Zusammenfassend kann man feststellen, dass der Diskurs, wie er sich 2012 im Fachblatt abbildet, viel von Kunst und Kulturinstitutionen (Museen) handelt, dass aber das „Bild“ durchaus als Begriff nicht schlecht dasteht. Begriffe aus dem Bereich Textiles Gestalten und Technisches Werken kommen in diesem Jahr eher seltener vor.

Weihnachten ist auch die Zeit des Wünschens.

Wir von der Redaktion wünschen uns innovative, informative und anregende Beiträge für das Fachblatt: Unterrichts Anregungen, Reflexionen, Berichte, Buch- und Internetempfehlungen, Debatten, theoretische Überlegungen, Leserbriefe, Berichte über Ausstellungen, Ergebnisse von Forschungsarbeiten ... und wir wünschen uns Anregungen und Kritik zu unserer Arbeit, und natürlich wünschen wir uns, dass Sie uns treu bleiben und neue LeserInnen für uns gewinnen.

Und vor allem wünschen wir Ihnen ein gesegnetes Weihnachtsfest, schöne Weihnachtsferien und Alles Gute für das Jahr 2013.

Für die Redaktion
Ihr Billmayer Franz

Inhalt

Maria Schuchter	S. 2
Brücken	
Decodierung und Codierung eines ästhetischen Phänomens	
Theresia Kaiser-Gruber	S. 7
Ästhetik im Bildungskontext	
Bartłomiej Golek	S. 10
Pädagogische Dimension des ästhetischen Erlebnisses	
Helga Buchschartner	S. 12
Menetekel	
Werkanalyse zu Rembrandt Harmensz. van Rijn: Gastmahl des Belsazar	
Franz Billmayer	S. 18
Hängen und Stellen	
Problem und Chancen der Visualität von Ausstellungen.	
Julia Hasenberger	S. 22
Schultick-WEX	
Planung und Realisierung einer Schulausstellung	
Rezensionen	S. 28
Anton Thiels STRANDGUT.	S. 33
Vom Herumstreunen der Gedanken. diesmal: Gaffen, glotzen, schauen.	
Coverbild:	
zum Artikel von Maria Schuchter: Körpererfahrungen zum Brückenbau	



Abb.1
Ansicht einer Brücke der
Stubaitalbahn, aufgenom-
men von einer Schülerin
der 4.Kl.

Maria Schuchter

Brücken **Decodierung und Codierung** **eines ästhetischen Phänomens¹**

Ein jahresdurchgängiges, höchst erfolgreiches Projekt an der NMS Müllerstraße mit kreativem Schwerpunkt in Innsbruck beschäftigte sich mit diesem Thema. Brücken als Verbindung zwischen zwei Ufern, als Überbrückung von Schluchten und Abgründen, aber auch

von Unbegehbarem, von Autobahnen und Eisenbahnen, Bächen und nicht zuletzt der Name der Stadt Innsbruck gaben Anlass, diese Objekte genauer zu erforschen und unter die Lupe zu nehmen. Die genaue Betrachtung dessen, **was** durch Brücken verbunden wird,

führte schließlich zum metaphorischen Brückenbegriff, zur Gedankenbrücke und zum Überbrücken von Gegensätzen, Kontinenten, kulturellen Besonderheiten und von Generationen.

Zuerst wurde geforscht und erforscht, wurden Brücken in Innsbruck

und Umgebung aufgesucht, bestaunt, „erschritten und begangen“, fotografiert (Abb. 1), aber auch „durchkrochen“, wie zum Beispiel die Olympiabücke mit Hilfe des zuständigen Beamten für Brückenbau bei der Tiroler Landesregierung² (Abb. 2). Gleichzeitig wurde im Internet nach bemerkenswerten Brückenbauten recherchiert, sowie die Geschichte des Brückenbaus verfolgt.

In Zusammenarbeit mit der Architektin Monika Abendstein von „aut. Architektur und Tirol“ wurden technische Fragen aufgearbeitet, der Körper als Brücke eingesetzt und erfüllt (siehe Titelbild). Sogenannte „Leonardo-Brücken“, Brücken ohne Nägel und Schrauben, nur auf Grund von Druck und Hebelgesetzen stehend, wurden errichtet – als Modelle im Klassenzimmer und im großen Maßstab im Schulhof (Abb. 3). Auch die veränderte Tragfähigkeit von Papier durch Faltung wurde in Zusammenarbeit mit der vietnamesisch-stämmigen Kunstschaffenden Cam Nhi Quach erprobt (Abb. 4 u. 5). Der Fotokünstler Günter Wett begleitete die verschiedenen Phasen des Brückenbaus mit der Kamera und gestaltete daraus ein amüsanter Filmdokument.

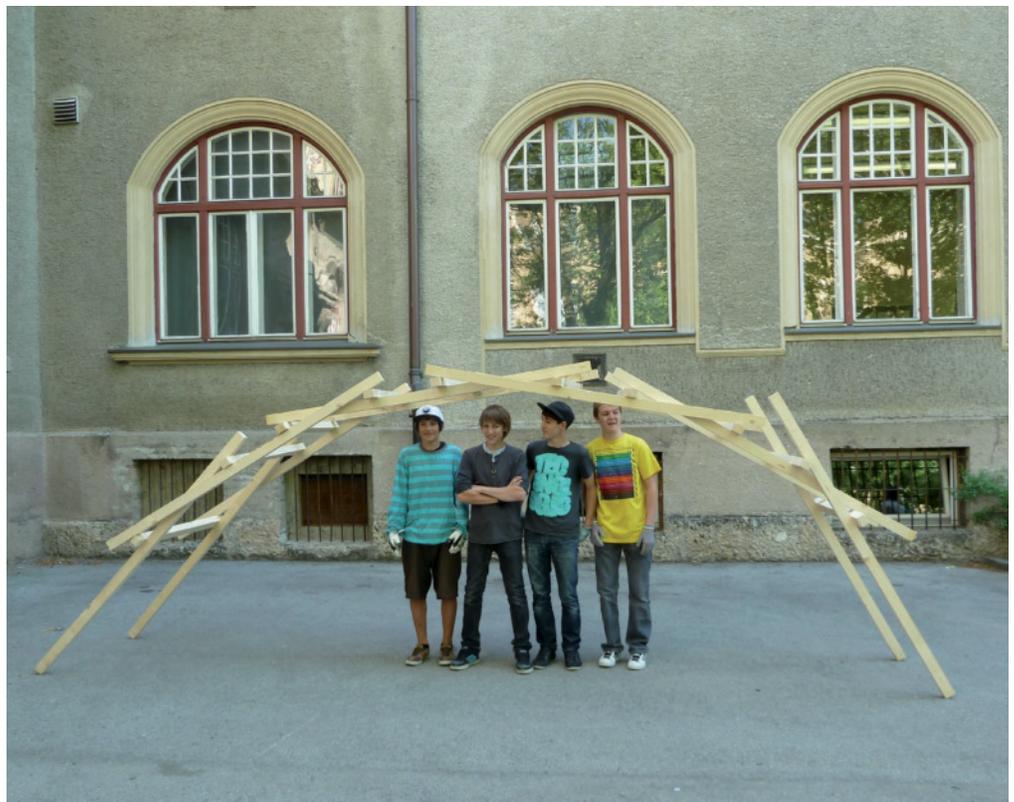
Schüler/innen aus den beiden vierten Klassen wählten aus der selbst erstellten Fotodokumentation spezielle, für sie interessante Brückenobjekte aus, von denen sie ein „Porträt“ erstellten: entweder als großformatige Gemeinschaftsarbeiten (2 – 4 Schüler/innen) in schwarz-weiß, wobei die Technik (Kohle, Graphit, Tusche) freigestellt wurde (Abb. 6, 7) oder als Einzelarbeiten mit

Abb.2

Schüler/Innen beim Einstieg in die Olympiabücke in Innsbruck, um die Brücke von innen zu erleben.

Abb.3

Leonardo-Brücken funktionieren ohne Schrauben und Nägel





linke Seite:

Abb.4

Das Falten von Papierbrücken erfordert extreme Genauigkeit.

Abb.5

Gefaltete Papierbrücken

rechte Seite:

Abb. 6

Die Gemeinschaftsarbeiten korrespondieren mit der „Farblosigkeit“ der Renaissance-Decke im Gang.

Abb.7

„Expressives Porträt“ der Karwendelbahnbrücke in Innsbruck/Schülerinnenarbeit 4.Kl.

Abb.8

Ölkreidearbeiten von Schüler/Innen der 4.Kl.



BRÜCKEN CODIEREN UND DECODIEREN

Abb.9

Satirische Collage eines Zweitklässlers

Abb.10

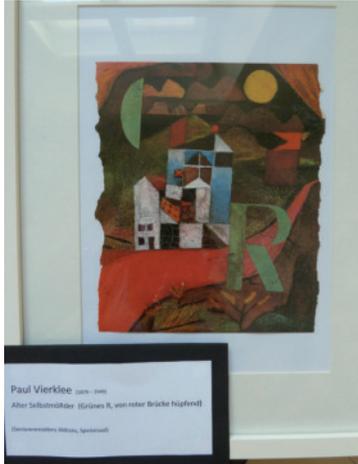
Fotomontage zum Thema „Gegensätze überbrücken“ einer Schülerin der 4. Kl.

Abb.11

Gemeinschaftsarbeit einer 4. Klasse - ebenfalls in der „Galerie am Gang“ ausgestellt

Abb.12

Hängungsarbeiten für die Ausstellung in der „Galerie am Gang“ der Theologischen Universität.



Dr. Maria Schuchter
Lehramt HS für Mathematik, Geschichte und Bildnerische Erziehung
Studium der Kunstgeschichte und Geschichte an der Universität Innsbruck.

Ab 1980 Lehrtätigkeit an verschiedenen Hauptschulen in Tirol, zuletzt an der NMS mit kreativem Schwerpunkt in Innsbruck
Seit 2011 an der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams/Tirol

Ölkreide (Abb. 8). Die Zweitklässler beschäftigten sich mit Eduard Munchs „Schrei“ und setzten sich ironisch damit auseinander, ob nicht auch andere Bilder mehr Berühmtheit als Brückenbilder erlangen sollten (Abb. 9).

Im Weiteren wurde nach entsprechenden Texten recherchiert. Diese wurden dann analysiert, allen voran Kafkas „Die Brücke“ oder Bachmanns Gedicht zum gleichen Thema. Die Analyse der gefundenen Texte, Metaphern und Sprichwörter führte zu am Computer gestalteten Fotomontagen, die die Verbindung von Gegensätzlichem und scheinbar Unüberbrückbarem versuchten. (Abb. 10)

Zusammen mit der Bildhauerin Gabriela Nepo-Stieldorf wurde schließlich das Schreiten über eine Brücke, das Begehen, die Benützung der Brücke thematisiert. Diese Zusammenarbeit führte zu einer Gemeinschaftsarbeit aus Ton und Stahl (Abb. 11).

Das Projekt durchlief natürlich auch die Ernüchterungsphase, eine Eigenheit wohl jeden Projektes (Originalton von Leonie, Schülerin 4. Kl., einen Holzsplitter in ihrem Finger betrachtend: „Dieses Sch...projekt wollte ich nie!“).

Gegen Schulschluss erfolgte die Präsentation der Arbeiten in der „Galerie am Gang“ der Theologischen Universität Innsbruck im Beisein von Schüler/innen, Eltern, Lehrpersonen, Freunden und Gönnern der Schule (Abb. 12).

1 Zur genauen Bedeutung des Begriffs vgl. Liessmann, K.P.: Philosophie der modernen Kunst. Wien 1999.

2 Ein wesentlicher Aspekt des Projektes war die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen sowie Kulturschaffenden, teilweise finanziert durch Kulturkontakt Austria, sowie die Einbeziehung von mehreren Klassen (beide zweiten und beide vierten Klassen der Schule).

Theresia Kaiser-Gruber

Ästhetik im Bildungskontext

„Das Ohr aufwecken, das Auge, das menschliche Denken“ – Das vom Komponisten Luigi Nono formulierte Motto der Salzburger Festspiele 2011 subsumiert, was für die sogenannte ästhetische Erfahrung entscheidend ist: nämlich die Verknüpfung von sinnlicher Wahrnehmung mit dem Verstand. In gleicher Weise war auch das Leitmotiv der 52. Biennale von Venedig 2007 gemeint: „Mit den Sinnen denken, mit dem Geist fühlen.“

Ästhetische Erfahrung oder ästhetische Bildung wird als sinnlich-orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Erkennen bzw. Deuten von Wirklichkeit verstanden. Weitgehende Einigkeit besteht darin, dass es sich beim Ästhetischen, allgemein gefasst, um einen „Modus des Verhaltens zur Welt“ (Gunter Otto, zit. nach Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006: 11) handelt, der sich im schulischen Zusammenhang keineswegs auf ein Fach reduzieren lässt. Es ist vielmehr das Prinzip, um Lernfähigkeit auf- und auszubauen, um ein sensibleres, aber auch geschärfteres Lernvermögen zu entwickeln. Hirnforscher beteuern, dass die Plastizität und somit das Entwicklungspotential des Gehirns bis zur Pubertät am größten ist. Je dichter die Verbindungen zwischen den Nervenzellen bis zu diesem Zeitpunkt ausgebaut sind, desto besser kann die Kapazität des Gehirns genutzt werden. Die abgebildete Grafik (s. nächste Seite) veranschaulicht dies. Es bedeutet, dass SchülerInnen bis zu dieser Zeit ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern sol-

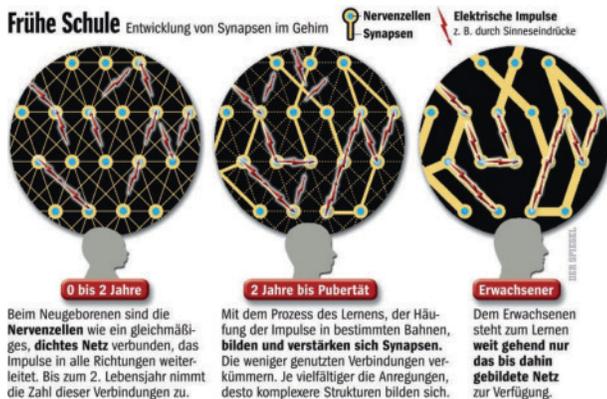
len, um für das lebenslange Lernen gerüstet zu sein. Als Äquivalent zu einem in erster Linie begrifflich orientierten Weltzugang wird so der anschauliche, stärker emotional geprägte, sinnliche Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Ästhetische Erfahrung kann das Erschließen und Verstehen von Welt in ihrer Vielschichtigkeit ermöglichen. Dabei werden Sensibilität, Fantasietätigkeit, Imaginationskraft und daraus folgend kreatives Potenzial entfaltet, was wiederum kritisches, emanzipiertes Zurechtfinden in dieser pluralistischen Welt und eigenständiges Problemlöseverhalten ermöglicht. Mit anderen Worten: Das Gehirn soll nicht zum Auswendiglernen von Sachverhalten, sondern zum Lösen von Problemen optimiert werden (vgl. Stadelmann 2006).

Ästhetische Bildung ist im letzten Jahrzehnt in neuer Weise zu einem Thema der bildungspolitischen Diskussion geworden. Dies zeigt sich in entsprechenden Forschungsprojekten ebenso wie in der Schulentwicklung und in Lehrplänen. 2008 wurde das Modul „Ästhetik“ ins Curriculum der PH Salzburg / Studiengang Volksschule aufgenommen. Der 2009 erschienene „Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan“ für Kindergärten beinhaltet sechs Bildungsbereiche – einer davon ist „**Ästhetik** und Gestaltung“ – damit wird in Österreich erstmals offiziell „**Ästhetik**“ als Bildungsbereich ausgewiesen. In den im Juni 2011 erschienenen Ausführungen zur „PädagogInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädago-

gischen Berufe“ (vgl. Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe 2011) wird im „Allgemeinbildenden Bereich“ für die Elementar- und Primarstufe wiederum von den nämlichen sechs Bildungsbereichen ausgegangen: Werte und Gesellschaft, Natur und Umwelt, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung, Technik und Mathematik.

Woher kommt der Begriff Ästhetik?

Ästhetik ist abgeleitet vom altgriechischen „aisthesis“ und meint Wahrnehmung, Gefühl, Empfindung, Sinneswerkzeug, Empfindungsvermögen, Erkenntnis, Begreifen, Verständnis. Dieses Bedeutungsfeld umfasst mehr als die umgangssprachliche Verwendung, die Ästhetik auf das Schöne, Wohlgefällige, Angenehme reduziert. Alexander Gottlieb Baumgarten ist der Begründer der Ästhetik als einer eigenen Disziplin der Philosophie. Er legt mit den „Meditationes“ (1735) bzw. mit der Schrift „Aesthetica“ (1750/1758) die entscheidenden Grundlagen für eine autonome Disziplin in der Philosophie, die seither als „Ästhetik“ bezeichnet wird. Baumgarten gelingt es, den spezifischen Problemstellungen, die um die zentralen Begriffe wie Wahrnehmung und Erkenntnis im subjektiven Sinn kreisen, Gewicht zu verleihen: die Emanzipation der sinnlichen Wahrnehmung gegenüber der Vernunft. Er definiert die neue philosophische Disziplin als Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis. Um diese Leistung von Baumgarten – und in



Die Entwicklung des Gehirns. In: Spiegel Spezial 4/2003, 64

der Folge von Immanuel Kant – schätzen zu können, genügt die Erinnerung an Rene Descartes (1596-1650) und sein „Cogito, ergo sum“, für dessen Erkenntnistheorie ausschließlich die Vernunft und der Verstand entscheidend waren! Durch Baumgarten kommt es zu einer Aufwertung der sinnlichen Erkenntnisanstrengung.

Immanuel Kant formulierte um 1785 den vielzitierten Satz „Der Verstand schöpft a priori nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor.“ Das heißt, die menschliche Wahrnehmung bildet die Wirklichkeit, also die Natur, nicht ab, sondern strukturiert sie! (Vgl. Scheer 1997: 53-111)

Es stellt sich die Frage, ist das, was wir „wahrnehmen“, auch tatsächlich wahr? Ist die Welt so, wie sie uns scheint? „Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ (Paul Watzlawick) ist die berechtigte Frage nach Subjektivität und Objektivität. Dass mit dem Begriff Ästhetik ganz umfassend jegliche Wahrnehmung und Erkenntnis gemeint ist, bestätigt Wolfgang Iser: „Ich möchte Ästhetik genereller als Aisthetik verstehen: als Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.“ (zitiert nach Duderstadt 1996: 14) Einerseits geht es um Gefühlskräfte wie Fühlen und Empfinden, andererseits um Verstandeskräfte wie Erkennen, Begreifen und

Verstehen – kognitive wie emotionale Anteile sind untrennbar miteinander verbunden. Damit ist gemeint, dass im Wahrnehmen stets kognitive und emotionale Momente zusammenspielen. Versteht man ästhetische Bildung als selbst gesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis, die auf der Produktion und Rezeption basiert und somit auf ästhetischer Erfahrung gründet, dann besitzt die ästhetische Bildung auch eine besondere Nähe zur innerpsychischen Verfasstheit und Entwicklung der Person. Der Sinneswahrnehmung, der Erfahrung und dem Denken in Bildern, kommt somit auch entscheidender Anteil an der Konstitution des Selbst und der Ich-Identität zu. Insbesondere Kinder denken mit visuellen und haptischen Mitteln über Wirklichkeit nach. Die Vorstellungen (innere Bilder) gründen auf szenischem Erleben mit allen Sinnen, nicht nur auf visueller Wahrnehmung. Vorstellungsvermögen und Erinnerungsfähigkeit werden im Kontext emotionaler Erfahrungsqualitäten wie Geruch, Bewegung, Geschmack, Schmerz, Freude, Berührung, Geräusche, Tonlage einer Stimme usw. gefordert und somit nachhaltig gefördert – also effizient genutzt (vgl. Kirchner 2007: 14 ff). „Welche Erfahrungen regen das Wachstum des Gehirns an, was bringt ein Kind in seiner Entwicklung weiter? Nicht die kurzen schnellen Reize (wie zum Beispiel Fernseh- oder Videobilder) sind von Bedeutung, sondern die verlässlichen, sich wiederholenden Eindrücke.“ (Hüther/ Nitsch 2007: 19)

Das kindliche Gehirn arbeitet nach dem gleichen Prinzip wie das eines Erwachsenen. All das, was ein Kind über seine Sinnesorgane wahrgenommen und über sich, seinen Körper und die äußere Welt erfahren hat, ist in Form bestimmter Verschaltungsmuster von Nervenzellen in seinem Gehirn als inneres Bild verankert worden. Jeder

Sinneseindruck erzeugt im Gehirn ein entsprechendes Aktivierungsmuster, ein Wahrnehmungsbild, welches mit den vorhandenen Erinnerungsbildern abgestimmt wird. Die sinnliche Wahrnehmung ist der Schlüssel zum Denken – und somit der Schlüssel zum Lernen (vgl. Nitsch/Hüther 2007: 18-25). Dort, wo Lernen gelingt – dort, wo sich Lernerfolg einstellt, dort entsteht Begeisterung und Motivation. „Begeisterung ist Dünger fürs Gehirn“ sagt der Neurobiologe Gerald Hüther (2011: 92). Jeder auch noch so kleine Begeisterungssturm, ausgelöst durch selbst Entdecktes, selbst Gestaltetes, selbst Erkanntes, führt dazu, dass im Gehirn, bildlich gesprochen, die Gießkanne mit dem Dünger angestellt wird, der für alle Wachstums- und Umbauprozesse von neuronalen Netzwerken gebraucht wird (vgl. Hüther 2011: 95).

Joachim Bauer spricht vom Treibstoff der Motivationssysteme und meint damit jene Botenstoffe, die sowohl im Gehirn als auch im ganzen Körper bei entsprechenden Erfolgserlebnissen freigesetzt werden. Das vom Motivationszentrum ausgeschüttete Dopamin erzeugt ein Gefühl des Wohlbefindens und versetzt den Organismus psychisch und physisch in Konzentration und Handlungsbereitschaft (vgl. Bauer 2007: 21)

Jedoch: „Es kann nicht von Bildung gesprochen werden, solange Ästhetik auf die bloße Schulung von Sinnesorganen beschränkt bleibt. Menschliche Wahrnehmung enthält notwendigerweise Momente des Erkennens, Denkens, Deutens und Fühlens.“ (Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner 2006: 15) Ästhetische Bildung ist die Befähigung zu einer „eigenständigen und eigenwertigen Weise der Wahrnehmung bzw. Erfahrung und Gestaltung von Wirklichkeit oder vorstellbarer alternativer Möglichkeiten. Jedem Kind, jedem Jugendlichen und jedem Erwachsenen

ästhetische Wahrnehmung und ästhetische Praxis in dieser Eigenständigkeit und diesem Eigenwert zugänglich zu machen, ist eine der Aufgaben recht verstandener Allgemeinbildung heute.“ (Wolfgang Klafki, zitiert nach Stadelmann 2011: 4)

Wahrnehmung ist Grundlage jeglichen Lernens. Wir erleben die Welt im Rahmen der Qualität und der Leistungsfähigkeit unserer Sinnesorgane sowie der Fähigkeit unseres Gehirns, Signale zu interpretieren. Daraus folgt, dass Wahrnehmung nur mit Hilfe des Gedächtnisses möglich ist, das die Fähigkeit eröffnet, Neues mit Vergangenen zu vergleichen. Lernen ist auf Gedächtnis angewiesen. Stets vergleichen wir mit unserem Gehirn Neues mit der bisherigen Erfahrung, mit bisherigem Wissen und bisherigen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wahrnehmung beeinflusst künftige Wahrnehmung; die Wahrnehmungsfähigkeit wird durch stetige aktive Wahrnehmung geschult, entwickelt und verfeinert. „Das Gehirn operiert auf der Basis seiner eigenen Geschichte.“ (Siegfried J. Schmidt, zitiert nach Stadelmann 2011: 4) Daraus können wir ermitteln, wie wichtig für erfolgreiches Lernen die bisherige Lernbiografie des Individuums, sein Vorwissen und Vorkönnen sind. Und wie wichtig der Zugang zur Erkenntnis über die Phänomene, über die Sinneserfahrung ist. Der Entwicklung und Verfeinerung der Sinnesorgane kommt für die Lernbiografie große Bedeutung zu: Eine Schule des Sehens, des Hörens, des Tastens, des Riechens, des Schmeckens und des sich Bewegens, wie sie als Voraussetzung zur ästhetischen Bildung notwendig ist, trägt viel zur Lernbiografie bei.

„Bildung ist nur als Prozess beschreibbar und nicht als Kanon von Inhalten. In solchen Prozessen verändert sich die Wahrnehmung von Objekten, von Situationen, Konstellationen so, dass

eine Sache für den Menschen nachher nicht mehr dieselbe ist. Bildung ist die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln und Fachgrenzen zu überschreiten. Solcher Perspektivenwechsel beinhaltet die Kompetenzen, die Sichtweise eines Gesprächspartners versuchsweise zu übernehmen, eine Sache aus einem anderen fachlichen Blickwinkel zu betrachten, sowie die Grenzen zwischen Fachdisziplinen zu überschreiten. Bildung braucht die Kombination differenzierter Zugriffe und wird durch Vereinseitigung und Fixierung verhindert. Bildung wird erhofft, wo eine breite Palette von Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten zu tätiger Auseinandersetzung führen. Dabei wirken kombinierte und komplexe Zugriffe dem Entstehen von Fixierungen und Vorurteilen entgegen. Bildung geschieht im sozialen Kontext und ist an Selbstreflexion gebunden [...]“ (Peter Wanzenried, zitiert nach Stadelmann 2011: 6)

Der Beitrag von bildnerischem Gestalten, von werktechnischer, musikalischer und bewegungsorientierter Betätigung hat einen hohen Stellenwert in der Entwicklung der Kinder. Es werden damit Fähigkeiten aufgebaut, Perspektiven zu wechseln, sich verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsmittel anzueignen, sowie Wirklichkeiten unterschiedlich zu konstruieren. Ästhetische Bildung ist für Kinder von zentraler Bedeutung und nicht nur „nice to have“ in unseren Schulen. Es ist ein unabdingbarer Beitrag für das Verstehen der Welt (vgl. Stadelmann 2011: 7-9).

Literaturverzeichnis

Bauer, Joachim (2007): Auszüge aus „Prinzip Menschlichkeit In: Tagungsband zu den 26. Goldegger Dialogen „Kraft der Beziehung“. Goldegg: Eigenverlag. 16-35.
 Duderstadt, Matthias (Hrsg) (1996):

Kunst in der Grundschule. Fachliche und fächerintegrierende ästhetische Erziehung. Frankfurt/Main: Verlag Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 99).
 Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag.
 Kirchner, Constanze (2007): Kunst in der Grundschule – Ziele, Inhalte, Techniken. Berlin: Cornelsen Verlag.
 Kirchner, Constanze / Peez, Georg (2009): Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Braunschweig: Westermann Verlag.
 Kirchner, Constanze / Schiefer Ferrari, Markus / Spinner, Kaspar (2006): Ästhetische Bildung und Identität. Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe 1 und 2. München: Kopäd Verlag.
 Scheer, Brigitte (1997): Einführung in die philosophische Ästhetik. Darmstadt: Primus Verlag.
 Stadelmann, Willi (2006): Frühförderung und lebensbegleitendes Lernen aus der Sicht neuropsychologischer Erkenntnisse. In: Tagungsunterlagen (Kopie) – Begabtenförderung (4. April 2006, Innsbruck)
 Stadelmann, Willi (2011): Ästhetische Bildung als Beitrag zur Begabungsförderung. In: news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. ÖZBF Nr. 28/2. 4-9.
 Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe/Endbericht (17.6.2011): PädagInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. (Im Auftrag des BMUKK und BMWF)
 Bundesländerübergreifender Bildungs-RahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich (2009). Eigentümer und Herausgeber: Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, BMUKK.



Theresia Kaiser-Gruber seit 1991 Prof. an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Bereich Didaktik für Bildnerische Erziehung und Textile Werkerziehung, Studiengang Volksschule; vieljährige Unterrichtserfahrung im APS- und BHS-Bereich; Referentin in Fort- und Weiterbildung für Bildnerische Erziehung; außerschulische Aktivitäten im Kunst- und Kulturbereich.

Bartłomiej Golek
Jagiellonen-Universität Krakau

Pädagogische Dimension des ästhetischen Erlebnisses

Die Kunst ist das Absolute, das seit Jahrhunderten das geistige Leben der Menschheit durchdringt und formt. Indem sie ihre vielfältigen Funktionen erfüllt, stillt die Kunst die verschiedenen Bedürfnisse des Menschen, unter anderem das Bedürfnis nach Expression, Selbstverwirklichung, intellektuellen, emotionalen, sozialen und moralischen Bedürfnissen. Die metaphysische Dimension der Schönheit und anderer ästhetischer Werte bewirkt, dass der Kontakt mit Kunstwerken uns dabei hilft, es mit unserem eigenen Leben aufzunehmen und dessen Sinn zu finden. Bogusława Matwijów schreibt: „Die Kunst, als Element der kultur-sozialen Wirklichkeit des Menschen, hat zweierlei Art Beziehungen zu ihm: einerseits ist sie eine Tätigkeit und andererseits – ein Erlebnis. Der Mensch kann den ästhetischen Wert sowohl erleben und unter dessen Einfluss stehen als auch seine inneren Empfindungen gegenüber der Welt in eine Tätigkeit umgestalten, also in ästhetische Formen“ (Matwijów, 1994, S. 59). Die Kunst birgt in sich ein großes pädagogisches Potenzial, die künstlerische Aktivität sowie der Kontakt mit Kunstwerken können im Prozess der Formung von kognitiven Veranlagungen, moralischen Einstellungen und sozialen Kompetenzen des Menschen effektiv genutzt werden. Das geschieht jedoch nur dann, wenn die Kunst zur persönlichen Angelegenheit des Menschen wird, weil die – wie Joanna Torowska anmerkt – „(...) ästhetische Einstellung aus einer lebendigen Beziehung zur Kunst geboren wird; le-

bendig wird diese Beziehung nur dann, wenn dem Menschen die Kunst etwas bedeutet, wenn sie seinen Erlebnissen, Wünschen, Zweifeln, Träumen, Tätigkeiten und Plänen zusagt“ (Torowska, 2008, S. 49).

Der Einfluss der Kunst auf den Menschen vollzieht sich im Verlauf eines ästhetischen Erlebnisses. Das charakteristische Merkmal dieser Kategorie des axiologischen Erlebnisses ist, dass es vor seinem Gegenstand nicht nur ästhetische Werte (die die direkte Ursache dieses Erlebnisses sind) enthüllt, sondern auch kognitive und sozial-moralische Werte. Eine beachtenswerte Studie dieses Phänomens legte seinerzeit Roman Ingarden vor. In seinem Buch *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* (Ingarden, 1976) schilderte dieser Philosoph das ästhetische Kunstwerk als zeitweilig ausgedehnten Prozess, der sich in unterschiedlich definierten Phasen entwickelt – von der sinnlichen Wahrnehmung eines bestimmten realen Gegenstandes bis zur Erfassung der ästhetischen Werte, die in diesem Gegenstand verankert sind, und deren besonderen Einfluss. Bei der Wahrnehmung eines Kunstwerks fällt uns irgendeine besondere Qualität an diesem auf (z. B. Farbe, Akkord, Rhythmus u. Ä.), die unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht und uns auf besondere Weise anregt, indem sie in uns eine sog. „erste Emotion“ auslöst – einen Zustand der Unzufriedenheit, des Verlangens oder der inneren Unruhe. Jene erste Emotion, die im Bewusstseinsstrom des Menschen auftaucht, verursacht – nach Ansicht

von R. Ingarden – die Veränderung der natürlichen Einstellung des praktischen Lebens oder der Forschungseinstellung in eine ästhetische Einstellung, sie verursacht eine eigentümliche Hemmung des früheren, „normalen“ Verlaufs unserer Erlebnisse und Verhaltensweisen. Das, mit dem wir uns einen Augenblick zuvor beschäftigt haben, verliert plötzlich seine Bedeutung, wird uninteressant, belanglos, und es kann in späteren Phasen des intensiven ästhetischen Erlebnisses sogar zu einem Quasi-Verlassen der realen Welt kommen. Eine solche Veränderung unserer Einstellung bewirkt, dass eine bestimmte Qualität, die ursprünglich als Merkmal der wahrgenommenen Sache aufgetreten ist, aus dieser formalen Struktur befreit wird und für einen Augenblick eine „reine Qualität“ bleibt, also eine besondere Qualität, die uns erfasst, anhält, durchtränkt. So offenbart sich hier vor uns ein konkreter ästhetischer Wert, z. B. der Wert der Schönheit, Harmonie, Symmetrie, Tragik, Komik, Einfachheit, Lyrismus (ebenda, S. 171 – 209).

Damit endet das axiologische Erlebnis jedoch nicht, möglich ist nämlich noch eine Phase dieses Prozesses. Auf den uns erschienenen ästhetischen Werten können also höhere Werte aufgebaut werden, sog. überästhetische Werte, zu denen Władysław Stróżewski folgende zählt: Schönheit, moralische Werte (das Gute), Werte der Wahrheit und Wahrhaftigkeit, Werte des Daseins (metaphysische Werte) sowie Werte des Heiligen (Stróżewski, 2002, S. 190). Die überästhetischen Werte stehen nur

einigen Kunstwerken zu, nur durch einige können die Werke enthüllt oder offenbart werden. Für ihr Eintreten erfordern sie auch eine besondere Sensibilität seitens des Rezipienten der Kunst, eine besondere Einstellung des erlebten Subjekts, sie erfordern eine intensive Phase der Aufmerksamkeit und Kontemplation des Daseins. W. Strózewski schreibt: „Die reine Schönheit ist auf besondere Weise besitzergreifend: Sie fesselt einen trotz der Distanz, in der sie sich zeigt, hält einen restlos bei sich fest. Aber es kommt vor, dass die Schönheit zur Unruhequelle wird. Sie begeistert und überträgt zugleich jene Begeisterung außerhalb ihrer selbst. Die Unruhe, die dann entsteht, hat nichts mit dem Gefühl des Leids zu tun. Es ist eine Unruhe der Aufregung, eine Unruhe des *Auf-der-Spur-seins*, des Sich-Annäherns an ein Geheimnis, von dem man bereits weiß, dass es da ist, dass es wartet und einen außerhalb seiner selbst und über die Schönheit hinaus herbeiruft, obwohl es weder erraten noch benannt worden ist“ (ebenda, S. 192). Die metaphysische Begeisterung für die Schönheit ruft im Menschen die Erfahrung der Notwendigkeit, die Vereinigung der Idealität und Tatsächlichkeit hervor – das begeisterte Individuum spürt, dass etwas genau so ist, wie es sein soll. Auf diese Weise kann uns das intensive Erleben von Kunstwerken bei der inneren Arbeit an uns, bei der geistigen Entwicklung der eigenen Sensibilität, beim Herausholen des in uns schlummernden kognitiven und emotionalen Potenzials helfen.

Im Sinne der hier überlegten Konzeptionen der ästhetischen Erziehung, wenn wir irgendeinen Wert erfassen und ihn wirklich erfahren möchten, muss sich in uns ein spezifisches Erlebnis dieses Werts vollziehen. Das vollkommen konstituierte axiologische Erlebnis ist hier also ein Mittel zur reifen Internalisierung von Werten. Diese

Internalisierung von Werten und die mit ihr verbundene Formung eines Systems der sozial-moralischen Einstellungen des Menschen wiederum ist das Ziel unserer persönlichen Entwicklung. Ich muss einen bestimmten Wert tief erleben, um zu verstehen, dass die Wahl dieses Werts und dessen Verwirklichung im täglichen Leben richtig und gut für mich ist. Der Kontakt mit Kunstwerken kann uns – unter Bewahrung besonderer Bedingungen – zur Realisierung des axiologischen Optimums führen, er kann uns effektiv beim Aufbau einer eigenen axiologischen Struktur, bei der heroischen „Selbsterschaffung“, bei der Selbstverwirklichung helfen.

Die durch das Erlebnis initiierte Selbsterfahrung ist auch ein Versuch der Feststellung, inwieweit das von mir erklärte und akzeptierte persönliche Ideal mit meinem tatsächlichen Verhalten übereinstimmt (Matwijów, 1994, S. 60). Die Kunst besitzt, neben ihrer grundsätzlichen ästhetischen Dimension, einen hohen kognitiven Wert (Borowiecka, 1986), sie erleichtert und unterstützt die intellektuelle Erfassung der Welt und der in ihr vorkommenden Veränderungen, sie kann hilfreich sein im Prozess des Entdeckens der inneren Fähigkeiten zur Schaffung eines Selbst und der Umgebung durch das Individuum. Der Kontakt mit der Kunst begünstigt den Prozess des aktiven Erkennens, also dessen, was zum Verstehen führt. „Auf aktive Weise wird Wissen darüber erworben, was über das hinausgeht, was uns bereits bekannt ist, über das, was wir erkennen können. Es ist eine Form des Verstehens, das heißt des aktiven, persönlichen Erfassens einer Sache auf verschiedenen Ebenen der Allgemeinheit“ (Obuchowski, 1995, S. 178, 179). Der Prozess des ästhetischen Erlebnisses kann zur Bereicherung unseres Wissens über uns und andere, zur Erreichung einer kognitiven Selbstständigkeit, zum kritischen Lernen und persönlichen Den-

ken beitragen. In der sozial-moralischen Sphäre kann die Kunst uns beim Erwerb der Fähigkeit zum Verstehen von komplexen, mehrdeutigen und wiederholt schwierigen menschlichen Situationen helfen, was wiederum zu einer besseren Kommunikation mit anderen führen kann. Es geht hier also um die integrale Entwicklung unserer Persönlichkeit, die Erreichung einer vollständigen Selbsterkenntnis und Selbstverwirklichung. Gerade in diesem Sinne erscheinen die Kunst und ihr Erleben, das im Kontakt mit ästhetischen Gegenständen erfolgt, als wichtiger Untergrund des Prozesses der Erziehung, Bildung und Selbstbildung des Menschen während seines gesamten Lebens. Durch das Erwecken einer schöpferischen Unruhe und das Aufzeigen von unbegrenzten Möglichkeiten reißt uns die Kunst aus einer gefährlichen Selbstzufriedenheit heraus, veranlasst uns dazu, uns über die Welt zu wundern und weiterzusuchen, formt in uns eine tiefe Überlegung über das Wesen und das Geheimnis des Lebens. Die Kunst stellt uns vor die grundlegenden Fragen *Warum lebt man? Wie soll man leben?* und deren verschiedenen Facetten und gibt uns die Antwort darauf.

Bibliografie

- Borowiecka E., *Poznawcza wartość sztuki*, Lublin 1986.
 Ingarden R., *O poznaniu dzieła literackiego*, Warschau 1976.
 Matwijów B., *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*, Krakau 1994.
 Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznan 1995.
 Strózewski W., *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Krakau 2002.
 Torowska J., *Edukacja na rzecz dziedzictwa kulturowego. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Krakau 2008.

Bartłomiej Golek
 Adjunkt am Institut für Pädagogik an der Jagiellonen Universität in Krakau, Doktor der Humanwissenschaften auf dem Gebiet der Pädagogik, Kultur animator. Forschungsinteressen: allgemeine Pädagogik, Methodologie der Pädagogik, pädagogische Lehrerforschung, Kulturpädagogik, Erziehung durch Kunst (insbesondere: Film, Theater). Autor des Buches „Poznawcze potrzeby nauczycieli“ (Erkenntnisbedürfnisse der Lehrer, Krakau 2009).



Abb.2
Rembrandt: Gastmahl des
Belsazar, um 1635, Öl auf
Lw., 167,6 x 209,2 cm,
National Gallery London

Helga Buchschartner

Menetekel

Werkanalyse zu Rembrandt Harmensz. van Rijn: Gastmahl des Belsazar

Ein Thema aus dem Alten Testament, das zur Zeit Rembrandts aber auch in der heutigen Zeit zum Nachdenken anregen kann.

Vor-Orientierung¹

Rembrandt (Abb. 1) wird 1606 als Sohn eines Müllers geboren. Da dessen Mühle in Leiden in der Nähe des Rheins steht, bezeichnet er sich als „vom Rhein“ = „van Rijn“. Die Bezeichnung

Harmensz. bedeutet „Harmenszoon“ = „Sohn des Harmen“.

Rembrandt tritt mit 13 Jahren seine Lehre bei dem Maler Jacob van Swanburgh an. Nach drei Jahren wechselt er zu dem Historienmaler Pieter

Lastmann nach Amsterdam für ein halbes Jahr. 1623 richtet sich Rembrandt im Haus seiner Eltern das Atelier ein und arbeitet mit seinem Freund Jan Lievens zusammen. Constantijn Huygens, der Sekretär des Statthalters der Niederlande, vermittelt Rembrandt Aufträge von hochgestellten Persönlichkeiten, u. a. von Prinz Frederik Hendrik. Der Amsterdamer Kunsthändler Hendrik Uylenburgh verkauft erfolgreich Rembrandts Gemälde und bietet ihm auch Atelierräumlichkeiten und Unterkunft. Rembrandt heiratet dessen Nichte Saskia und das Ehepaar bezieht 1635 ein Haus in der Nieuwe Doelenstraat. In diesem Atelier entsteht vermutlich das Gemälde *Gastmahl des Belsazar*.

Mit Saskia hat er einen Sohn: Titus (gest. 1668).

Rembrandt bildet mehrere Schüler² aus, u. a. Samuel van Hoogstraten.

Nach dem Tod von Saskia (1641) lebt er eine Zeit lang mit der Witwe Geertghe Dircx, nach 1649 mit Hendrickje Stoffels (gest. 1663), mit der er eine Tochter, Cornelia (1654 geb.), hat.

Rembrandt geht in Konkurs und verliert 1657 seinen gesamten Besitz, das Haus wird 1658 verkauft. Er zieht in ein bescheidenes Haus am Stadtrand. Titus und Hendrickje Stoffels gründen einen Kunsthandel, für den Rembrandt arbeitet.

Der Künstler stirbt verarmt und vereinsamt 1669.

Daten zum Gemälde

Gastmahl des Belsazar

Das Gemälde (Abb. 2) ist signiert und datiert (Rembrandt f. 163.). Leider ist die letzte Ziffer nicht mehr zu lesen. In der Forschung gibt es unterschiedliche Begründungen für die jeweilige Annahme eines früheren bzw. späteren Datums. Um 1635 ist die gängigste Angabe.

Es ist 167,6 x 209,2 cm groß und mit Ölfarben auf Leinwand gemalt. Es be-



findet sich heute in der National Gallery London. 1736 wurde es um 125 Pfund für den 10. Earl of Derby, James Stanley, erworben. 1964 aus der Sammlung des Earl of Derby, Knowsley Hall bei Liverpool, für die National Gallery gekauft.³ Dieses Mal betrug der Preis 170.000 Pfund.⁴

Anlässlich einer früheren Restaurierung wurde das Gemälde aus dem Rahmen genommen und nach den Arbeiten mit einer leichten Drehung gegen den Uhrzeigersinn wieder aufgezogen. Die überstehenden Teile schnitt man einfach weg, sodass dieser Umstand nicht mehr korrigiert werden kann.⁵

Gattung

Historienbild⁶

Gegenständliche

Beschreibung

Figurenrepertoire

Die beherrschende Bildfigur ist König Belsazar (Abb. 3). Rechts unter seinem ausgestreckten Arm befindet sich eine



weibliche Figur in Rückenansicht (Abb. 4). Links von ihm drängen sich zwei wei-



Abb.1

Rembrandt: Selbstbildnis, 1634, Öl auf Holz, 57 x 46 cm, Gemäldegalerie Staatliche Museen zu Berlin

Abb.4

Gastmahl des Belsazar, Detail: Frau in Rückenansicht

tere Frauengestalten, ein bärtiger Mann und eine Flötenspielerin auf engem Raum zusammen (Abb. 5).



Abb.5

Gastmahl des Belsazar, Detail: Figurengruppe links

Haltung, Gestik, Physiognomien, Kleidung

Belsazar wendet sich mit seinem Profil nach rechts und streckt seinen linken Arm fast waagrecht aus. Seine Hand befindet sich über dem Kopf der rot gewandeten Dame. Seine Rechte ruht auf einem goldenen Plattendeckel, seine Finger verkrampfen sich leicht. Mit dem Ellbogen stößt er einen weingefüllten Kelch um. Die ausgespannten Arme breiten gleichzeitig den kostbaren Mantel aus, sodass seine Figur

Abb.3

Gastmahl des Belsazar, Detail: Belsazar, Ausschnitt



Abb.6
Rembrandt: Saskia als
Flora, 1635, Öl a. Lw.,
123,5 x 97,5 cm, National
Gallery London

besonders mächtig erscheint. Ebenso betont der kompliziert gebundene Turban mit edelsteinbesetzter Krone und herabhängendem Schweif das Haupt des Königs. Die Augen sind weit aufgerissen und fixieren die Schrift an der Wand. Kostbarste Stoffe bilden das über gewölbter Brust und Bauch gespannte Wams. Die Mantelschließe und die asymmetrisch herabhängende Kette sind mit Juwelen und Perlen bestückt. Prunkvolle Goldstickerei und Pelzbesatz lassen den Reichtum des Herrschers erahnen.

Aber auch die Damen sind reich gekleidet. Schwerer roter Samt mit Gold und Perlenbesatz rechts, sowie dunkle Stoffe, aufgehellt durch gefälten Brustbesatz und Armrüschen, bei den Damen links. Perlenschmuck am Hals und im Haar, Ohrgehänge und Feder-

schmuck lassen sie als Damen des Hofes erkennen.

Gesichter lassen außer dem ausgeprägten Profil Belsazars nur die drei



Köpfe links erkennen. Am ausdrucksstärksten sind Gestik und Mimik der Dame mit dem offenen Haar⁷ (Abb. 5). Sie ringt die Hände ineinander gefaltet vor der Brust, ihr Mund steht leicht offen, ihre Augen sind entsetzt auf den Herrscher gerichtet. Der bärtige ältere

Mann reckt den Kopf vor, auch sein Mund steht stauend offen, die Augen sind zwar aufgerissen, der Blick ist jedoch nicht zielgerichtet. Die Flötenspielerin, ganz im Hintergrund links, spielt ungerührt weiter.

Umgebung

Die Szene ereignet sich an einer Festtafel. Am Tisch sind goldene Platten und Teller zu sehen, Obst und Besteckmesser. (Abb. 7) Auffallend sind die Pokale. Einer wird gerade von Belsazar umgestoßen, der zweite wird von der Dame rechts im Bild vor Schreck (Abb. 4) ausgeleert.

Der Raum hinter den Figuren links ist nicht definiert, er verschwindet im Dunkel. Das rechte obere Eck des Bildes zeigt eine sonderbare leuchtende Schrift in drei Zeilen (Abb. 10), die Schreibhand berührt den letzten Buchstaben links unten. Der gesamte Schriftzug ist von Lichtstrahlen hinterfangen, die dann nach außen in das Dunkel ausstrahlen. Die Schreibhand kommt aus einem Wolkengebilde.

Gesamtwirkung

Das Bild ist geheimnisvoll, rätselhaft. Es ist dramatisch in der Momentaufnahme und bietet durch seine detailreiche Ausgestaltung Anlass, es sehr genau zu betrachten.

Strukturelle Beschreibung Nahsicht, Bildausschnitt

Rembrandt führt den Betrachter durch den Bildausschnitt nahe an die dramatische Szene heran. Er reduziert die Festtafel auf wenige Personen⁸.

Der Betrachter sieht den König leicht von unten, während er auf die Dame rechts von oben sieht, sie neigt sich scheinbar aus dem Bild. (Abb. 4) Die Figuren links sind Randfiguren im wörtlichen Sinn.

Figurale Komposition, Blickachsen, Figuren und Raum

Die mächtige Figur des Königs verklammert durch die ausgestreckten Arme

Abb.7
Gastmahl des Belsazar,
Detail: Tischstillleben

die linke und die rechte Bildhälfte. Die Ausrichtung seines Profils ergibt jedoch eine Betonung auf die rechte Seite. Die Figuren links weichen zum Bildrand aus, die weibliche Figur links stabilisiert und stoppt diese Bewegung durch ihren geraden Rücken. Die Dame rechts duckt sich unter der Hand des Königs und weicht in den Bildvordergrund aus. Belsazar wirkt als Kraftzentrum.

Ein zweites Blickzentrum bildet die Schrift.

Farbe und Licht

Der Lichthof um die Schrift konkurriert mit dem Glanz des goldbestickten Mantels und dem Weiß des Turbans. Weiß, Gold, Ocker und Brauntöne beherrschen das Bild. Der einzige Buntwert findet sich im Rot des Kleides der Dame rechts.

Der Helldunkelkontrast lenkt den Blick. Das Aufblitzen von Schmuckstücken, der Glanz des goldenen Tafelgeschirrs, aber auch Teile des Inkarnates verlebendigen das Dunkel.

Es gibt zwei Lichtarten: Einerseits das Beleuchtungslicht, dessen Quelle nicht am Bild zu eruieren ist. Und andererseits eine Art Sakrallicht, das die Schriftzeichen und den diese umgebenden Lichthof bildet.

Das Bild vermittelt Unruhe und Unsicherheit. Zwei Kräfte stehen einander gegenüber.

**Ikongrafische Beschreibung
Historienbild, Altes Testament,
Orient, Kostüm**

Rembrandt stellt die Szene aus dem Alten Testament auf ihrem dramatischen Höhepunkt dar.

Laut Daniel 5, 1 – 30 hat König Belsazar seinen Hof mit zahlreichen Frauen und Nebenfrauen zu einem Fest geladen. Als kostbares Tafelgeschirr werden die Kultgefäße aus dem Tempel von Jerusalem verwendet, die Nebukadnezar geraubt hat. Die Schrift erschien an der Wand des Festsaales und erfüllte alle



Gäste mit Angst. Niemand konnte sie deuten.

Erst als der Prophet Daniel gerufen wird, wird die Botschaft klar:

„Mene mene tekel u-parsin“. „*Gezählt* hat Gott die Tage deiner Herrschaft – und ihr ein Ende gemacht. *Gewogen*

hat er dich – und dich zu leicht gefunden. *Zerteilt* hat er dein Reich und es den Medern und Persern gegeben.“⁹

Belsazar wird noch in derselben Nacht getötet.

Belsazar lebte ca. 550 v. Christus. Er war ein Enkel Nebukadnezars. Der Perser Kyros II. nahm 539 v. Chr. die Hauptstadt Babylon kampflos ein.

Es sind wenige Informationen über die historischen Gegebenheiten vorhanden. Rembrandt ließ also seine Phantasie walten. Allerdings gibt das Bild einen Eindruck davon wieder, was die Holländer sich damals unter dem Orient vorstellten.

Rembrandt besaß einen reichen Kostümfundus, sodass er seine Modelle



mittlere Spalte:

Abb.

8 Rembrandt: Gastmahl des Belsazar, Detail, Kopf des Belsazar

Abb.9

Rembrandt: Brustbild eines Mannes in orientalischem Kostüm, 1633, Öl a. Holz, 85,8 x 63,8 cm, Alte Pinakothek München

Abb.10

Rembrandt: Mann in orientalischem Kostüm, 1632, 152,5 x 111 cm, Metropolitan Museum of Modern Art New York

rechte Spalte:

Abb.11

Rembrandt: Gastmahl des Belsazar, Detail: Schrift Menetekel

Abb. 12 Rembrandt: Menasse ben Israel, 1636, Radierung, Rijksprentenkabinet Amsterdam

Abb. 13 Jan Lievens: Das Gastmahl der Esther, um 1625, Öl auf Lw., 134,6 x 165,1 cm, North Carolina Museum of Art Raleigh

(Abb. 9 und 10) prunkvoll ausstaffieren konnte, sowie Geschirr und Dekorationsstücke aller Art. Dies war in den Malerateliers seiner Zeit üblich.

Judentum¹⁰, Schriftzug¹¹

Ein höchst interessantes Detail ist jedoch die Verwendung der hebräischen (bzw. aramäischen) Schrift. Hierzu hat sich Rembrandt bei einem jüdischen Rabbiner, Schriftsteller und Drucker informiert: Menasse-ben-Israel¹² (1604 – 1657). Dieser verfasste 1639 das Werk „De terminis vitae libri tres“¹³. Rembrandt porträtierte ihn 1636. (Abb. 8)

Der Text wurde von oben nach unten und von rechts nach links geschrieben:

S U T M M
e e e
I F K N N
A e e e
N R L¹⁴

Moralische Botschaft

Im 17. Jahrhundert verstand man die Geschichte Belsazars als Beispiel für das „unglückliche Ende eines gottlosen Gastmahls“.¹⁵ Also als eine Warnung vor der Vergnügungssucht. Diese Gemälde hingen noch dazu oft in den Speisesälen und Esszimmern der reichen Bürger.

Vergleichsbeispiel

Rembrandt war nicht der Erste, der derartige Themen dargestellt hat¹⁶. Sein Zeitgenosse Jan Lievens (1607 – 1674) interpretiert das biblische Motiv *Das Gastmahl der Esther* (Abb. 13) jedoch eher illustrierend, ohne tiefer gehende Schilderung der Charaktere.

Kontexte (geeignet für fächerverbindenden Unterricht)

Theaterstücke (u. a. 1609, barockes Drama von H. Hirtzweg, auch Goethe befasste sich mit diesem Stoff)

Ballade: *Belsazar* von Heinrich Heine, 1820, veröffentlicht 1827

Georg Friedrich Händel: *Belshazzar, ein Oratorium in drei Teilen* (HWV 61), 1745

Robert Schumann: *Belsazar*, Opus 57, 1840 (Text Heinrich Heine)

Jean Sibelius: Orchestersuite *Belsazars Gastmahl*, Opus 51

Resümee

Das Gemälde gehört zu den Frühwerken Rembrandts, in denen er erstmals Szenen aus dem Alten Testament gestaltet.

Es ist ein barockes Bild, das leichte Unsicherheit in der Komposition eines großen Formates aufweist. Die Figuren links wirken flach. Andererseits sieht Cornelius Müller Hofstede in der Figur des Belsazar „eine von Rembrandts gewaltigsten Affektfiguren“¹⁷. Durch die Reduktion der Figurenanzahl und die nahe Heranführung des Betrachters an das Geschehen sowie durch die sinnlich-stoffliche Malerei ist ein äußerst beeindruckendes Werk gegeben.

Literatur

Zum Gemälde:

Sumowski, Werner: Eine Anmerkung zu Rembrandts Gastmahl des Belsazar, in: *Oud Holland*, Jg. 71, 1956, S. 233

Haussherr, Reiner: Zur Menetekel-Inschrift auf Rembrandts Belsazarbild, in: *Oud Holland*, Jg. 78, 1963, S. 142 – S. 149

Kauffmann, Hans: Rembrandts „BELSAZAR“, in: Piel Friedrich, Joerg Traeger Hrsg.: *Festschrift für Wolfgang Braunfels*, Tübingen 1977, S. 167 – S.176

van Thiel, Pieter: *Das Gastmahl des Belsazar*, in: Brown, Christopher; Jan Kelch und Pieter van Thiel: *Rembrandt. Der Meister und seine Werkstatt*, Bd. 1 Gemälde, München u. a. 1991, S. 184ff

David, Thomas: *Rembrandt BELSAZAR*. Ein Rotfuchs Kunstsachbuch, Reinbek bei Hamburg 1995

Hagen, Rose-Marie und Rainer: *Das Unheil steht schon an die Wand geschrieben*, in: Dies.: *Bildbefragungen, Meisterwerke im Detail*, Bd. III, Köln u. a. 1997, S. 91 – S. 95

Zu Rembrandt:

Gerson, Horst: *Rembrandt Gemälde*. Gesamtwerk, München 1968

Guillaud, Jacqueline und Maurice: *Rembrandt*. Das Bild des Menschen, Stuttgart 1986

Brown, Christopher, u. a.: *Rembrandt. Der Meister und seine Werkstatt*, München u. a. 1991

Wright, Christopher: *Rembrandt*, München 2000

Pächt, Otto: *Rembrandt*, 2., korr. Aufl., München 2005

Bull, Duncan u. a.: *Rembrandt Caravaggio*, Stuttgart 2006

Vergleichsbeispiele betreffend:

Mielke, Hans: *Antwerpener Graphik in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts*, in: *Zeitschrift für Kunstgeschichte*, Nr. 38, 1975, S. 29 – S. 83

Kontext:

Panofsky, Erwin: *Rembrandt und das Judentum*, in: *Jahrbuch der Hamburger Kunstsammlungen* 18, 1973, S. 75 – S. 108

Vorläufer für das Belsazarmotiv (geeignet für weitere Bildvergleiche)

Stephanus Garsia, *Buchmalerei, Apokalypse von St-Sever*, 11. Jh., Nationalbibliothek Paris Ms. Lat. 8878

Petrus Comestor: *Miniatur*, 1372, 70 x 70 mm, *Bible Historiale*, Den Haag MMW 10B 23 257r

Buchmalerei, dt., ca. 1400 – 1410, Tempera, Gold, Silber, Tinte auf Pergament, J. Paul Getty

Trust Ms. 33, Fol. 214v

Buchmalerei, Speculum Humanae Salvationis, Köln, ca. 1450, 76 x 97 mm, Den Haag MMW 10B 34 41r

Jan Harmensz. Muller, 1598, Kupferstich, 35,5 x 40,5 cm

Hans Vredemann de Vries, Kupferstich, Albertina Wien

Ders., 1574, lavierte Federzeichnung, Wien Akademie der bildenden Künste

Andreas Goeding, vor 1600, Feder und Aquarell, mit Gold gehöht, 21,6 x 30,5 cm, Dresden Kupferstichkabi-

A.o. Univ. Prof. Mag. art. Dr. phil. Helga Buchschartner; geb. in Salzburg; Studium an der PädAk d.B. in Salzburg (Englisch, Bildnerische Erziehung 1976), Studium an der Univ. Mozarteum (BE, WE 1980). Doktoratsstudium an der Univ. Mozarteum und an der Paris Lodron Univ. Salzburg (Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft 1994). 1980–1989 im Schuldienst an BHS und AHS in Salzburg tätig, bis 2000 als Hochschulassistentin an der Universität Mozarteum Abt. IX Lehrkanzel für Bildnerische Erziehung, seit 2001 A.o. Univ.Prof. ebenda.

nett
 Frederik I. van Valckenborch, um 1600, Öl a. Lw., 150 x 203,5 cm, Wien Kunsthistorisches Museum
 Umkreis von Bartholomäus Strobel d. J., mehrere Fassungen
 Frans Francken d. J., um 1610, Öl auf Kupfer, 52,4 x 75 cm
 Matthäus Merian d. Ä., 1625 – 30, Kupferstich
 Francesco Magliolo, Öl a. Lw., 155 x 205 cm

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Rembrandt: *Selbstbildnis*, 1634, Öl auf Holz, 57 x 46cm, Berlin © Wright Christopher: Rembrandt, München 2000, S. 324 Abb. 332
 Abb. 2 Rembrandt: *Gastmahl des Belsazar*, um 1635, Öl auf Lw., 167, 6 x 209,2 cm, National Gallery London © Pächt Otto: Rembrandt, 2., korr. Aufl., München 2005, S. 51 Abb. 14
 Abb. 3 *Gastmahl des Belsazar*, Detail: Belsazar
 Abb. 4 ebd.*, Detail: Frau in Rot © Ausstellungskatalog: Rembrandt Caravaggio, Bull Duncan Red., Stuttgart 2006, S. 155
 Abb. 5 ebd., Detail: Figurengruppe links © Hagen Rosemarie und Rainer: Bildbefragungen, Bd. III, Köln 1997, S. 90
 Abb. 6 ebd., Detail: Kopf des Belsazar © Brown Christopher u. a.: Rembrandt, Bd. 1, München 1991, S. 187
 Abb. 7 ebd., Detail: Alter Mann und Saskia © Hagen Rosemarie und Rainer: ebda., S. 94
 Abb. 8 Rembrandt: Saskia als Flora, 1635, Öl auf Lw., 123,5 x 97,5 cm, National Gallery London © Gerson Horst: Rembrandt Gemälde. Gesamtwerk, München 1968, S.
 Abb. 9 ebd., Detail: Tischstillleben © Hagen Rosemarie und Rainer: ebda., S. 92
 Abb. 10 ebd., Detail: Menetekel © Hagen Rosemarie und Rainer: ebda., S. 95

Abb. 11 ebd., Detail: Rechte Bildhälfte © Pächt Otto: Rembrandt, 2., korr. Aufl., München 2005, Frontispiz
 Abb. 12 ebd., Detail: Kleidung des Belsazar © Gerson Horst: Rembrandt Gemälde. Gesamtwerk, München 1968, S. 41
 Abb. 13 Rembrandt: *Orientele mit Stab*, 1633, Öl auf Holz, 85,8, x 63,8 cm, Alte Pinakothek München © Guillaud Jaqueline und Maurice: Rembrandt. Das Bild des Menschen, Stuttgart 1986, S. 272 Abb. 322
 Abb. 14 Menasse ben Israel. *De terminis vitae libri tres*, 1639 und Rembrandt: *Menasse ben Israel*, Radierung 1636 © Brown Christopher u. a.: Rembrandt. Der Meister und seine Werkstatt, Bd. 1, München u. a. 1991, S. 186 Abb. 22b und 22c
 Abb. 15 Jan Lievens: *Esthers Gastmahl*, um 1625, Öl auf Lw., 130 x 165 cm © Brown Christopher u. a., ebda., S. 294
 * ebd. = ebendieses (= Rembrandt: *Gastmahl des Belsazar*)
 1 vgl. Bockemühl Michael: Rembrandt, Köln u. a. 2001, S. 94f
 2 Gerard Dou, Isaak de Jouderville und Jacques des Rousseaux, Ferdinand Pol, Samuel van Hoogstraaten, Carel Fabritius, Nicolaes Maes
 vgl. Gerson Horst: Rembrandt Gemälde. Gesamtwerk, München 1968, S. 40
 3 vgl. Brown Christopher u. a.: Rembrandt. Der Meister und seine Werkstatt, München u. a. 1991, S. 184
 4 vgl. Nachrichten aus der Kunstwelt, in: *Speculum artis*, 16. Jg., Heft 1, 1964, S. 3 – S. 8, S. 5
 Der Wert des Bildes wird 1964 mit 5 Millionen Mark beziffert.
 5 vgl. Brown u. a., 1991, S. 184
 6 Unter Historienmalerei versteht man: „Geschichtsmalerei, malerische Gattung, die historische, mythologische, literarische und im >Ereignisbild< zeitgeschichtliche

Themen darstellt.“ s. Herderlexikon Kunst, Freiburg u. a. 1974
 7 Laut Erwin Panofsky handelt es sich um Saskia von Uylenburgh. (Vgl. Abb. 6)
 Panofsky Erwin: Rembrandt und das Judentum, in: *Jahrbuch der Hamburger Kunstsammlungen* 18, 1973, S. 75 – S. 108, S. 87
 8 Im Gegensatz zu anderen Darstellungen, die eine möglichst große Anzahl von Festgästen an einer schier endlosen Tafel zeigen. Z. B. Frans Francken d. J.: *Das Gastmahl des Belsazar*, um 1610, Öl a. Kupfer, 52,4 x 75 cm oder der Kupferstich von Jan Harmensz. Muller: *Gastmahl des Belsazar*, 1598, 35,5 x 40,5 cm, Albertina Wien.
 9 Van Thiel Pieter, in: Brown u. a., 1991, S. 184
 10 vgl. Panofsky Erwin: Rembrandt und das Judentum, in: *Jahrbuch der Hamburger Kunstsammlungen* 18, 1973, S. 75 – S. 108, insbes. S. 87f
 11 vgl. Haussherr Reiner: Zur Menetekelinschrift auf Rembrandts Belsazarbild, in: *Oud Holland* 78, 1963, S. 142 – S. 149
 12 vgl. Van Thiel Pieter, in: Brown u. a., 1991, S. 186, vgl. Gerson Horst: Rembrandt Gemälde. Gesamtwerk, München 1968, S. 230
 13 Van Thiel Pieter, in: Brown u. a., 1991., S. 186
 14 Van Thiel Pieter, in: Brown u. a., 1991, S. 186, vgl. eine etwas andere Schreibweise nach Panofsky Erwin, in: *Jahrbuch der Hamburger Kunstsammlungen* Bd. 18, 1973, S. 75 – S. 108, S. 88
 15 Van Thiel Pieter, in: ebda., S. 186
 16 vgl. Holl O., in: LCI (Lexikon Christlicher Ikonographie) hrsg. von Engelbert Kirschbaum, 1. Bd. *Allgemeine Ikonographie*, Sonderausgabe, Freiburg i. Br. 1974, Baltassar (Belsazar), S. 242
 17 Haussherr Reiner: Zur Menetekel-Inschrift auf Rembrandts Belsazarbild, in: *Oud Holland*, 78, 1963, S. 142 – S.149, S. 142

Bildquellen
 Abb. 1 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/87/Rembrandt_-_Auto-retrato%2C_1634_-_Gem%C3%A4ldegalerie%2C_Berlin.jpg
 Abb.2 (daraus Details Abb. 3, 4, 5, 7, 8, 11) <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Datei:Rembrandt-Belsazar.jpg&filetimestamp=20100528013807>
 Abb. 6 http://en.wikipedia.org/wiki/File:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_086.jpg
 Abb. 9 http://en.wikipedia.org/wiki/File:Rembrandt_Harmensz._van_Rijn_118.jpg
 Abb. 10 http://en.wikipedia.org/wiki/File:Man_in_Oriental_Costume_by_Rembrandt_van_Rijn.jpg
 Abb. 12 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Menasseh_ben_Israel.jpg
 Abb. 13 http://artnc.org/sites/default/files/Lievens,%20The%20Feast%20of%20Esther,%2052_9_55%20%28HB%29.jpg

Franz Billmayer

Hängen und Stellen

Problem und Chancen von Visualität in Ausstellungen (3. Teil der Serie zum Ausstellen)



Abb.1
Kleine Formate können dazu verleiten, sich in der Ausstellung zu bewegen, länger zu verweilen und genauer hinzuschauen. Foto von micadoX; gefunden unter: <http://www.flickr.com/photos/micadox/>;

Es ist banal, aber wesentlich: Ausstellungen zeigen etwas, sie sind visuell. Sie wenden sich vorrangig an die Augen, an das Sehsystem. Wer etwas ausstellt, will die Aufmerksamkeit des Publikums erregen. Dabei ist die Visualität ein großes Plus, sie kann aber auch zu einem Problem werden.

Plus: Man sieht die Exponate unwillkürlich, man gewinnt einen schnellen Überblick und wird gleich von den Exponaten angezogen, die einen interessieren. Viele Besucher mögen Ausstellungen auch, weil sie dort im Gegensatz zu anderen kulturellen Veranstaltungen wenig gegängelt werden. Sie können selbst bestimmen, wie lange sie die Ausstellung und die einzelnen

Ausstellungsstücke anschauen. Beim Anschauen können sie nebenher mit anderen reden, sie können umhergehen und bei Ausstellungseröffnungen dürfen sie sogar essen und trinken. Wer mag, kann sich auch über Kopfhörer etwas anhören. Verglichen mit einem Konzert-, Theater- oder Filmbesuch wird einem relativ wenig Disziplin abgefordert. Gerade Ausstellungseröffnungen eignen sich gut dafür, neue Leute kennen zu lernen und mit alten Bekannten zu plaudern. Sie erinnern manchmal ein wenig an Cocktailparties.

Risiko: Die freie Bestimmung des Publikums über Betrachtungszeit und -intensität kann aus der Sicht der AusstellerInnen ein Problem sein. Der schnelle Blick über den Ausstellungsraum gibt einen Überblick und den Betrachter-

Innen das Gefühl, schon alles gesehen zu haben. Wer regelmäßig Eröffnungen besucht, weiß, wie schnell das Publikum den Bildern den Rücken zuwenden kann, um zu plaudern.

Dieser Artikel will Anregungen dafür geben, wie das Publikum zum längeren und genaueren Hinschauen verleitet werden kann.

Nicht auf einen Blick

Winkel, Stellwände und Kojen verhindern, dass die Ausstellung vom Eingang oder einem anderen Punkt aus mit einem Blick gesehen werden kann. Das Publikum soll dazu gebracht werden, sich durch die Ausstellung zu bewegen. Vielleicht kann sich die Ausstellung auf mehrere Orte im (Schul)gebäude erstrecken – Leute bewegen sich hin und

her. Wenn keine Stellwände aufgebaut werden können und nur ein Raum zur Verfügung steht, dann können eventuell kleine bis sehr kleine Formate die Leute dazu bringen, herumzugehen und mehr Zeit in der Ausstellung zu verbringen (Abb.1). Texte zum Lesen können auch zum längeren Bleiben animieren.

Petersburger Hängung und Cluster

Im 20. Jahrhundert war es üblich, Bilder mit relativ großen Abständen in bequemer Augenhöhe in den white cube zu hängen (Abb. 2). Die Bilder sollen jeweils ungestört von anderen zur Geltung kommen. Dieses Muster hat sich auch außerhalb von Museen oder Kunstausstellungen flächendeckend als Konvention durchgesetzt. Auf Augenhöhe und mit Abständen (Rahmen und Passepartout) werden in den Fluren von Krankenhäusern und in Verwaltungsgebäuden Bilder ebenso präsentiert wie in Firmen und auf Messen. In temporären Ausstellungen mit zeitgenössischer Kunst (Biennale, documenta) gilt diese Konvention heute nur noch selten.

Immer häufiger kann man verschiedene Formen der so genannten Petersburger Hängung sehen. Der Begriff stammt aus der Eremitage in St. Petersburg, wo durch die schiereren Mengen die BesucherInnen quasi überwältigt werden sollen (Abb. 3). Kunstsammler hängen in ihrem privaten Räumen ihre Werke manchmal ähnlich. Beim Betrachten – vorzüglich im Sitzen – wandern die Augen über die Wandfläche, um mal bei diesem und mal bei jenem Bild hängen zu bleiben. Die Bilder verleiten zum Vergleich und stützen sich so gegenseitig.

Heute wird die strenge Ordnung zugunsten von so genannten Clustern aufgegeben (Abb. 4). Die Bilder werden zu mehr oder weniger strukturierten Haufen zusammengestellt. Diese sind formale Gestaltungseinheiten, mit



Abb. 2
Noch immer ist es üblich, Kunstwerke mit großem Abstand voneinander zu hängen. Jede Arbeit soll ungestört durch andere für sich wirken. Ausstellung im Kunstmuseum Göteborg, Schweden.



Abb. 3
Die üppige Petersburger Hängung will durch die schiere Menge beeindrucken; kann eine gute Strategie sein, ein Publikum, das öfter vorbeikommt, immer wieder für eine Betrachtung zu gewinnen.



Abb. 4
Cluster sind eigene formale Einheiten, mit denen sich Ausstellungen rhythmisieren lassen. (RYC-Ausstellung in Berlin 2010; Foto von Lucy cat; gefunden auf: <http://www.flickr.com/photos/berlincat/>)

■ AUSSTELLUNGEN HÄNGEN UND STELLEN

Abb. 5
Bilder von oben bis unten
machen neugierig. Archi-
tekturbiennale Venedig
2012. Wand im Schweizer
Pavillon.



Von oben bis unten

So oder so, eine mit verschiedenen groß-
en Bildern von oben bis unten voll ge-
hängte Wand nötigt die BetrachterInnen
zum Stehenbleiben und genaueren Hin-
schauen. Man muss nach oben schauen
und nach unten, vielleicht mal näher hin-
und mal weiter weggehen. (Abb. 5)

Bilder müssen nicht immer in Augen-
höhe gezeigt werden. Man kann sie weit
über den Köpfen anbringen oder in der
Nähe der Fußleisten. Wer an Ferngläser
heran kommen kann, könnte die Bilder
so hängen, dass man sie nur mit die-
sen anschauen kann. Zu kleinen Bildern
könnte man Vergrößerungsgläser hän-
gen. Im Extremfall, und wenn es zum
Thema passt, können Ausstellungen
oder Teile davon an der Decke hängen;
Liegestühle, Luftmatratzen, Kissen oder
Handspiegel können das Anschauen er-
leichtern. (Abb. 6)

Bilder müssen nicht immer horizontal
gereiht hängen, man kann auch vertikale
oder diagonale Anordnungen ausprobie-
ren. Das Ziel sollte sein, die Leute zum
genaueren und längeren Hinschauen zu
verleiten.

Guckkästen, Vorhänge, Deckel

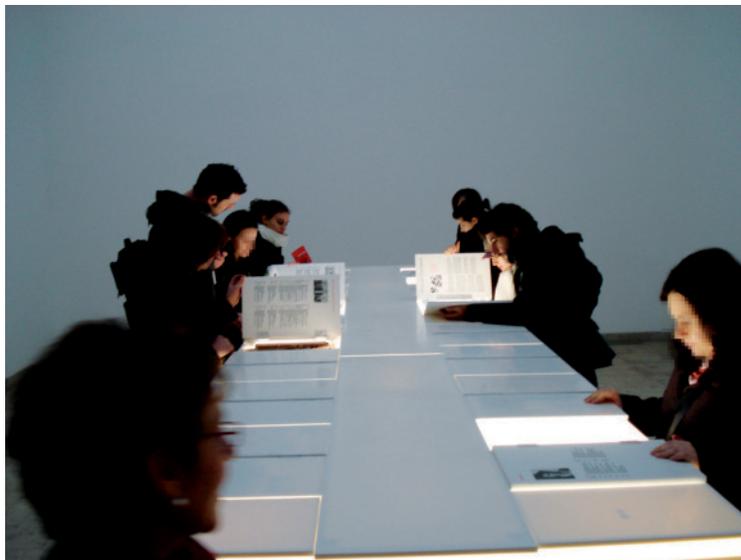
Verborgenes weckt die Neugier. Durchs-
chlüssellochschaun kann als Modell
für diese Art der Aufmerksamkeitssteu-
erung dienen. Guckkästen sind eine
deutliche Aufforderung zum Schauen.
Man muss aktiv werden, sich bücken
oder auf die Zehenspitzen stellen, das
Gesicht an das Guckloch drücken, das
Auge scharf stellen. Und man ist ganz
allein beim Schauen, es kann jeweils
nur einer das Exponat sehen. Guckkästen
lassen sich aus Schuhkartons herstel-
len, durch klappbare Öffnungen an
Deckel, Boden oder Seiten lassen sich
verschiedene Beleuchtungssituationen
herstellen. Die Kartons lassen sich mit
einfachen Dachlatten, Kleister und Pa-
pier zu Clustern zusammenbauen. Scha-



denen sich der Gesamteindruck einer
Ausstellung rhythmisieren lässt. Neben-
bei: viele Besucher, die Ausstellungen
nur einmal besuchen, haben Schwierig-
keiten mit der haufenförmigen Hängung,
sie beklagen sich, dass sie sich nicht auf
das einzelne Bild konzentrieren können.
Das ist bei Ausstellungen in Schulen
anders, hier kommen SchülerInnen und
LehrerInnen immer wieder vorbei. Sie
können in den Clustern immer wieder
mal was Neues entdecken.

Abb. 6
Ausstellungen können
auch an der Decke
hängen. Kissen erleichtern
das Nachoberschauen.
Architekturbiennale Venedig
2012. Foto von A. Seitingner

Abb. 7
Die BetrachterInnen
müssen Deckel hochhe-
ben, um die Exponate
betrachten zu können.
Architekturbiennale
Venedig 2006, Deutscher
Pavillon.



de, dass es keine Dias mehr gibt; diese konnte man an Fensterflächen entlang einfach in langen Guckkästen zeigen.

Wenn die Exponate hinter Vorhängen oder Deckeln verborgen sind oder in Schachteln stecken, dann müssen die BesucherInnen zum Betrachten aktiv werden. Sie investieren etwas und schauen entsprechend genauer und neugieriger hin. (Abb. 7 und 8).

Diashow und Video

Bewegung zieht unwillkürlich unsere Aufmerksamkeit auf sich. Bilderschaun und Videos sind daneben auch probate Mittel, die Betrachtungsdauer der Exponate zu beeinflussen. Wie bei Film oder Musik bestimmt hier nicht das Publikum die Dauer, sondern der Aussteller. Viele Bilder, Modelle und Figuren lassen sich auch als Fotoprojektionen zeigen. Wenn sie auf ungewöhnliche Hintergründe projiziert werden, dann kann die Aufmerksamkeit noch einmal gesteigert werden (Abb. 9 und 10). Die projizierten Bilder brauchen die Originale nicht unbedingt zu ersetzen. Sie können auch bei Bildern Ausschnitte und bei dreidimensionalen Objekten (Gefäße, Kleidungsstücke, Figuren) verschiedene Ansichten zeigen. Dazu kommt, dass man sie in dunklen Bereichen der Ausstellung aufbauen und die Leute damit dazu verführen kann, den Raum zu durchqueren. Wer seine Show noch mit Ton unterlegt, kann sich sicher sein, dass die BesucherInnen stehen bleiben und schauen.

Sound

Ausstellungen werden meist durch Reden eröffnet und von Musikstücken umrahmt. Beides sollte nicht zu lange dauern, führt aber dazu, dass die Anwesenden nicht miteinander reden können und sich notgedrungen mit den Ausstellungsstücken befassen.

Fortsetzung folgt



Abb. 8
Stadtmodell in einer Schachtel. Auf dem Deckel stehen Informationen. Architekturbienale Venedig 2006, Koreanischer Pavillon.



Abb. 9
Einfacher Schirm mit Transparentpapier bespannt ermöglicht Projektionen im Raum. Kunstbiennale Venedig 2007, Australischer Pavillon.

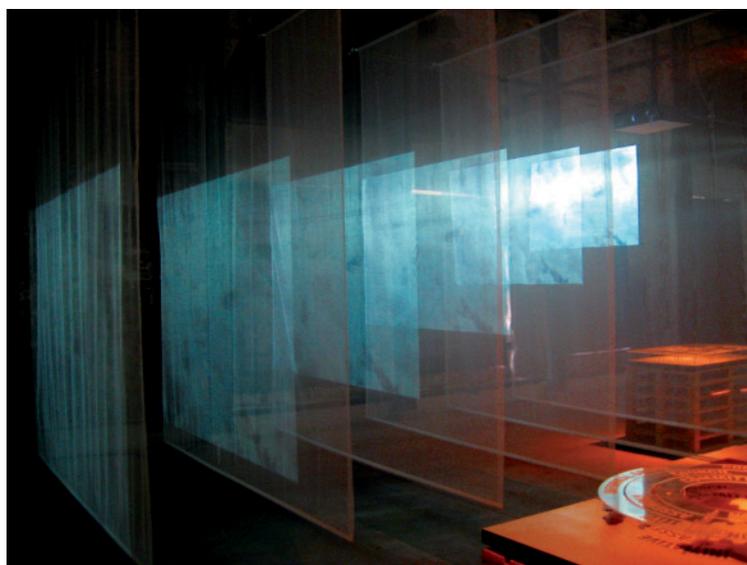


Abb. 10
Eine Videoprojektion auf hintereinander gehängte Stores – lässt sich schwer fotografieren ist aber höchst eindrucksvoll. Architekturbienale 2012.

Julia Hasenberger

Schuh-tick-WEX

Planung und Realisierung einer Schulausstellung



Julia Hasenberger ist Dozentin an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Lehrbeauftragte an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein Stams.
Kontakt: jhasenberger@yahoo.de

Elf Studentinnen der Hauptschul-lehrerInnenausbildung Werkerziehung Textil der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz nahmen im Sommersemester 2012 an der Lehrveranstaltung „Ausstellungen, Präsentationen“ teil. Sie sollten im Rahmen einer Vorlesung sowie anhand einer Projektarbeit grundlegende Möglichkeiten zur Gestaltung von Ausstellungen kennen lernen und das Gelernte im Hinblick auf ihr künftiges Berufsfeld, den textilen Werkunterricht, reflektieren und erarbeiten. Die Ergebnisse wurden vom 24. Mai bis 19. Juni 2012 in der Bücher-ausgabestelle der Bibliothek der Hochschule gezeigt. Das didaktische Konzept will Anregungen für eigene Schulausstellungen bieten.

Inhalte der Vorlesung

Für grundsätzliche Fragen der Ausstellungsgestaltung (Begriffe, Ziele, Aufgaben, Zielgruppen) ist die Herangehensweise des Ausstellungsgestalters Ralph Appelbaum bzw. der Katalog „Neue Ausstellungsgestaltung 02.“ (Reinhardt, U. [Hrsg.], 2010) anregend. Pragmatische Gesichtspunkte – Erfahrungswissen, nützliche Fragen und Tipps – bietet der Katalog „Hülle & Fülle. Über die Pragmatik des Gestaltens von Schulausstellungen.“ (PHDL [Hrsg.], 2003). Darin finden sich beispielsweise eine Checkliste für Schulausstellungen von Peter Kolb vom Museumspädagogischen Zentrum in München, eine Abhandlung

über Texte in der Ausstellung von Martina Kornfehl sowie Erläuterungen von Ausstellungssystemen mit vielen Präsentationsbeispielen von Bernhard und Gerlinde Hasenberger.

Überblick über die Inhalte der Vorlesung:

- ◆ Begriffe, Geschichtliches
- ◆ Ziele und Aufgaben von Museen und Ausstellungen
- ◆ Gesetzlicher Bildungsauftrag
- ◆ Ästhetik und Gestaltung
- ◆ Pragmatik von Schulausstellungen
- ◆ Ausstellungssysteme
- ◆ Inszenierung und Präsentation
- ◆ Inhalte und Didaktik

Themenwahl

Häufig gestalten die SchülerInnen im Textilverricht Objekte, ohne an eine spätere Präsentation zu denken. Wenn dann beispielsweise der Tag der offenen Tür näher rückt, stellt sich die Frage, ob damit eine Vitrine arrangiert oder eine Ausstellung aufgebaut werden kann. Bei unserem Projekt war die Herangehensweise umgekehrt. An erster Stelle stand das Ziel, eine Ausstellung zu zeigen. Darauf hin ausgerichtet vereinbarten wir die Inhalte. Wir suchten ein gemeinsames Thema, das sich von jeder Studentin individuell bearbeiten ließ und das multiperspektivisch behandelt werden konnte. Wenn BesucherInnen in einer Ausstellung unterschiedliche Gesichtspunkte erfahren können, steigert sich ihre Neugier.

Bei der Themenwahl orientierten wir uns am Projekterlass. In diesem Sinne

konnte beim Thema „Schuhe“ das Interesse aller Beteiligten geweckt werden und es bot sich die Möglichkeit zur „Differenzierung nach den individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden innerhalb der Lerngruppe“ (bm:bwk [Hrsg.], 2001. S. 9).

Für die Präsentation in der Ausstellung gestalteten die Studierenden Objekte, sammelten inhaltsträchtige, interessante Schuhe und konfrontierten diese mit überarbeiteten Texten und Bildmaterialien aus dem Internet.

Der oben genannte Ausstellungsgestalter Appelbaum spricht von der Identitätsrepräsentationsfunktion einer Ausstellung. So fragte sich das Team: Wie können Inhalte des Textilverrichts aufgezeigt werden? Wie stellt sich der Fachbereich dar?

Ablauf der Projektarbeit

Vor Beginn der Recherche klärten die Studierenden ihre persönlichen Beziehungen zu Schuhen. Sie fragten: „Welche Geschichte erzählen mir (meine) Schuhe?“ Es war die Frage nach dem persönlichen Bezug zum Thema, nach den Erfahrungen oder Kontakten aus dem eigenen Umfeld.

Da gab es zum Beispiel freundschaftlichen Kontakt zu einem Schuhmacher. Eine Bekannte ist von einer Schuhsammelleidenschaft nahezu geplagt. Auf dem eigenen Dachboden existiert eine Sammlung von Kinderschuhen. Das Märchen vom Till Eulenspiegel spielt herein oder die prunkvollen Schuhe in

den Erzählungen aus „Tausendundeine Nacht“.

Die Recherche zum Thema Schuhe führte zu kulturgeschichtlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Aspekten, denen die Studierenden in ihren Arbeiten Ausdruck verliehen. Gefundenes wie selbst Gestaltetes sollte kombiniert und inszeniert werden.

Orientierung und Anregung lieferte Ralph Appelbaum. Er weist auf ein Vermittlungsprinzip hin: in einer Ausstellung will er an Hand der Objekte Geschichten erzählen und damit eine persönliche Bindung zum Besucher aufbauen. Er meint, dass Erzählungen sowohl die Selbstwahrnehmung als auch das soziale Lernen fördern und Einlass bieten in die Welt der Ideen. (Vgl. Appelbaum in Reinhardt, S.46 ff.). Dem folgend trugen die Studentinnen Schuhe zusammen, welche in unterschiedlicher Weise Potential zu solchen Erzählungen und Geschichten hatten. Die Aufgabe der Ausstellungsgestalterinnen war es nun, die selbst hergestellten Objekte mit den gesammelten Schuhen sowie den Texten und Bildern so anzuordnen, dass sich das Gemeinte den Besuchern erschloss.

Als Werbung für die Ausstellung gestalteten die Studierenden kleine Karten, und legten diese in der Mensa und den wichtigsten Aufenthaltsorten der PH auf. Zudem wurde die Ausstellung über die www-Seite der PHDL und den hauseigenen e-Mail-Verteiler angekündigt.

Die Bibliothek wurde als Ausstellungsort gewählt, weil dort die Dinge bewacht sind. Auf Initiative der ÖH-Vorsitzenden Katharina Tauber spielte zur Vernissage das Sax-Ensemble der Hochschule.

DIE RECHERCHE

In der Phase der Recherche ergänzten einander Inputs der Lehrveranstaltungsleiterin und Beiträge der Studierenden.



Wichtig dafür waren die Bibliothek, das Internet und die Beobachtung und Analyse der Schaufenster von Schuhgeschäften. Bei der Internetrecherche lag der Fokus auf Ausstellungen zum Thema Schuhe und dem Schuh in der Werbung.

Für die fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung ist die Wanderausstellung und der gleichnamige Katalog zur Ausstellung „Schuhtick. Von kalten Füßen und heißen Sohlen“ (Vgl. <http://www.schuhtickaustellung.de/>) besonders ergiebig. Als Facetten des Themas erwiesen sich die Felder: Handwerk, Gesundheit, Sport, globale Fertigung, Jugendkultur, Kult und Verführung, Märchen, Schuh in der Geschichte und in unterschiedlichen Kulturen.

Ort für Lernerlebnisse

Ralph Appelbaum betrachtet Ausstellungen als Orte für Lernerlebnisse, die eine breite Auswahl von Lernoptionen bieten (Workshops, Vermittlungsprogramme, Seminare, Digitales, Gedrucktes). Im Fall des Projektes „Schuhtick-WEX“ war es u.a. ein Anliegen, Studierenden der VolksschullehrerInnenausbildung, welche die Ausstellung besuchen würden, Anregungen zu bieten, um das Thema Schuhe beispielsweise in den Gesamtunterricht einbauen zu können. Der gewählte Ausstellungsort Bibliothek ermöglichte, gemeinsam mit den Objekten und Installationen Romane, Fachliteratur und Kinderbücher zum Thema vorzustellen.

Ausbeutungsbetriebe (Sweatshops)

Einzelne Studierende irritierte ein Plakat der Marke „Shoe Guru“. Diese Beschäftigung

floss in ihr eigenes Projekt ein. Auf dem Plakat ist zu lesen: „Not made in a sweatshop – Just kidding!“ (Abb. 1). Wie ist das zu verstehen? Die Behauptung „Nicht in einem Ausbeutungsbetrieb gefertigt“ wird ergänzt von dem Zusatz „Nur ein Scherz!“. Wird hier die Problematik der Ausbeutungsbetriebe angesprochen, um provokativ ironisiert zu werden oder steht dieses Label offensiv zu dem, was „ohnehin alle anderen auch machen“?

Ungesunde und giftige Schuhe?

Im Kontext mit Gesundheit stellte sich die Frage nach giftigen Schuhen. In vielen Materialien sind Rückstände von Giften und krebserregenden Stoffen zu finden. Flip-Flops werden beispielsweise aus chlorierten Kunststoffen hergestellt. Um diese normalerweise harten und spröden Materialien weich und biegsam zu machen, werden ihnen Weichmacher zugesetzt. Wie die Zeitschrift Öko-Test feststellt, können bestimmte Weichmacher durch Schweiß gelöst werden, durch die Haut in den Körper gelangen und dort die Leber, die Nieren sowie das Hormon- und Immunsystem schädigen. „ProSieben“ untersuchte in der Sendung „Galileo“ mit der Software Simi Motion die Auswirkungen von Flip-Flops auf das Gangmuster des Trägers und resümierte, dass auf Grund der Ergebnisse Flip-Flops eher als modisches Accessoire betrachtet und nicht auf Dauer getragen werden sollten. Viel besser sind Schuhe, die den Fuß in seiner natürlichen Haltung und Bewegung unterstützen. (Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Flip-Flops>)

Kult und Verführung

Einige Studentinnen interessierten sich für Themen wie Werbung, Erotik und Verführung. Natürlich wird man im Fall einer Thematisierung in der Pflichtschule derartige Inhalte entwicklungsge-

Abb.1
Werbeplakat der Marke
Shoe Guru

und dem sozialen Umfeld entsprechend anpassen.

Neben den praktischen Funktionen von Schuhen wirken vorwiegend ihre symbolischen und ästhetischen. Schuhe verhüllen erotisch interessante Körper-



Abb.2

Werbekonzert der Marke
Piper-Heidsieck

Mitte und rechts:

Abb.3a, b

Präsentation von
Schmuckstücken,
„Ädellab – The State of
Things“, Pinakothek der
Moderne, München, 2012

teile, bzw. lassen nur Teile sichtbar und erwecken somit Neugier und Spannung (Vgl. <http://www.schuhtick-ausstellung.de>). Dieser Effekt wird in dem Werbekonzept „Le Rituel“ der Champagnermarke Piper-Heidsieck gezielt eingesetzt. Auf der www-Seite der Marke ist zu lesen: „In diesem Jahr lässt der



Schuhdesigner Christian Louboutin ein Ritual aus der Zeit um 1880 aufleben, ein Ritual, das für das pralle Leben einer ganzen europäischen Epoche steht: Das Trinken aus einem Damenschuh!“ und etwas weiter unten: „Der Designer hat das Glas in Form eines Pumps mit einem 14cm hohen Absatz entworfen, aus dessen unteren Teil man trinkt. Als Schuh nicht tragbar, jedoch für den Mund bestens geeignet, besteht es aus slowenischem Kristall.“ (Abb. 2)

Wie können Schuhe inszeniert werden?

Inszenierung und Präsentation in Werbung und Schule

In Bezug auf die Inszenierung zeigte ich

den Studierenden u.a. Konzepte von zwei Ausstellungen.

In der Pinakothek der Moderne in München wurde vom Fachbereich Schmuck der „Konstfack Stockholm“ (University College of Arts, Crafts and



Design) vom 17.03. – 29.04.2012 die Ausstellung „Ädellab – The State of Things“ gezeigt. Um die Schmuckstücke (vorwiegend Ketten) im Ausstellungsraum zu inszenieren, wurde folgender Weg gewählt: Nahezu unzählige Stränge eines roten Seiles waren zu einem Knäuel verdichtet. Die beweglichen Stränge dieses Seiles wurden in den Raum gespannt und an Wänden und Decke angenagelt. Die Schmuckketten und Objekte wurden in das rote Seil



Abb.4

Präsentation von
Kleidungsstücken,
TEXTIL/KUNST&DESIGN,
Kunstuniversität Linz,
Ausstellung Surprise im
ÖÖ Kunstverein Linz, 2007

eingeknotet und hingen dementsprechend von der Decke und den Wänden. Sie wurden Teil einer Rauminstallation. (Abb. 3A, b)

Im Oberösterreichischen Kunstverein Linz zeigte die Studienrichtung TEXTIL/ KUNST&DESIGN der Kunstuniversität Linz in der Zeit von 25.10.2007 - 14.11.2007 die Ausstellung „Surprise“. Kleidungsstücke lagen dabei auf einem langen Podest. Dieselben Kleidungsstücke waren an den Wänden in Form von digital gedruckten Modefotografien zu sehen. Die Fotografien wurden als Silhouetten ausgeschnitten und an die Wände geheftet. Die Kombination dieser Präsentationsmittel ließ die Kleidungsstücke zu einer Rauminstallation werden. (Abb. 4)

Die Beispiele aus dem Konsumbereich – auf Kartonrollen in einem Schuhgeschäft (Abb.5) und auf einer Schach-



tel (Abb.6) – wurden aufgrund ihrer Einfachheit für eine Nachahmung in der eigenen Arbeit in Betracht gezogen.



Folgende Möglichkeiten der Inszenierung von Schuhen hielten die Studierenden fest und erachteten sie als Anregungen für ihre Präsentationen sowie für Schulausstellungen:

- ◆ auf Podesten
- ◆ in Vitrinen
- ◆ auf Kartonrollen oder Schachteln
- ◆ an einer Schnur hängend (wie bei Till Eulenspiegel)
- ◆ auf einem roten Teppich
- ◆ auf Kissen
- ◆ auf Bauklötzen oder Ziegeln
- ◆ in einem Aquarium
- ◆ in Kombination mit lebensgroßen Mode-Silhouetten, welche via Projektor auf Papier nachgezeichnet werden.

Mögliche Ausstellungssysteme stehen immer im Spannungsfeld mit praktischen Gegebenheiten im Schulgebäude (pragmatischen Parametern) wie Hausordnung, Brandschutzbestimmungen etc. Böden müssen meist frei gehalten werden, Podeste am Boden sind großteils erlaubt. Hängende Objekte an den Wänden haben Chancen, nicht als Störfaktoren zu erscheinen. In Räumen, die regelmäßig als Ausstellungszone genutzt werden, sind fix montierte Präsentationsleisten von Vorteil.

DIE ERGEBNISSE

Die folgende Kurzinformationen zu den Themen und Arbeiten der Studierenden basieren auf dem Text zur Ausstellung von Julia Hasenberger, welcher als Presstext und Objekttext verwendet wurde.

Eine Gaststudentin aus Estland brachte für ihren Erasmus-Aufenthalt in Linz Schuhe mit, die ihre Großmutter traditionell gefertigt und bestickt hatte. Das Muster dieser Schuhe, genannt „Muhu-



links:
Abb.5
Präsentation auf
Kartonrollen in einem
Schuhgeschäft

Abb.6
Präsentation auf einer
Schachtel, Eiskrem-
Sneaker von Nike

Muster“, ziert auch estnische Trachten und verspricht Kraft aus der Natur. Genau dieses Muster greift Janell Lohvart auf und bestickt selber damit moderne High Heels. Beide von Hand bestickten Paare sind zu sehen. (Abb. 7 – 8)

Mit ihrem überdimensionalen Flip-Flop scheint Elisabeth Strasser ihrem Studienabschluss entgegen zu eilen und be-

Mitte:
Abb. 7
Ausstellungsbeitrag
Janell Lohvart



rechts:
Abb. 8
High Heels bestickt von
Janell Lohvart

Abb.9
Ausstellungsbeitrag
Elisabeth Strasser

reits vom Urlaub am Strand zu träumen. Der über 1,20 m lange Schuh ist aus einer Kokos-Babymatratze und Gartenschläuchen gefertigt. (Abb. 9)

„Nicht ohne meine Schuhe“ nennt Andrea Vogl ihre Arbeit. Die Installation mit Schuhen im Reisekoffer erzählt die Geschichte einer jungen Frau, die auf einer Kurzreise alle ihre Lieblingsschuhe

links:
Abb.10
Ausstellungsbeitrag
Andrea Vogl

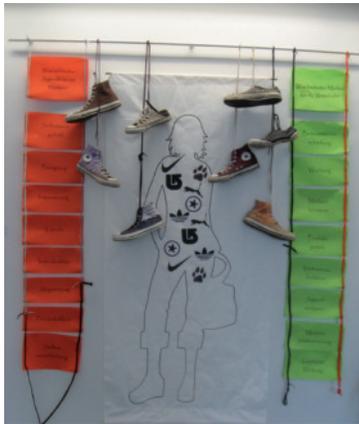


mitnimmt. Neben all den Schuhen ist im Koffer die Buchungsbestätigung und die Bordkarte ihrer Kurzreise zu finden. (Abb. 10)

Abb. 11
Ausstellungsbeitrag
Regina Brunner

Das Markenverhalten von Jugendlichen und die Prägung einer Marke durch die Textilindustrie reflektiert Re-

links und Mitte:
Abb.12 u. 13
Ausstellungsbeitrag
Katharina Tauber, Johanna Schinnerl



Mitte:
Abb.14
Ausstellungsbeitrag
Gabriele Hölzl

gina Brunner. Sie stellt unterschiedliche Fragen einander gegenüber: Was bedeuten Marken für die Wirtschaft und was bedeuten sie den Jugendlichen? Die präsentierten Schuhe – vorwiegend der Marke Convers – stammen aus ihrem eigenen Fundus und wurden teilweise auch von ihr umgestaltet. (Abb. 11)

rechts:
Abb.15
Ausstellungsbeitrag
Merve Yilmaz

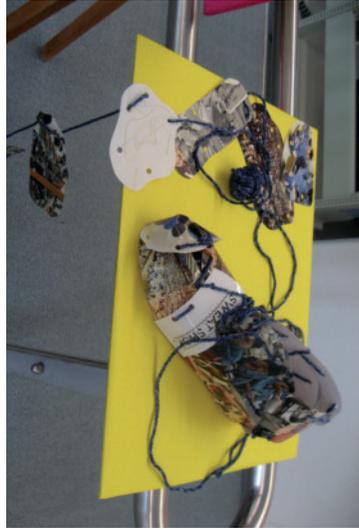
Auf problematische Fertigungsweisen in den Sweatshops weisen Katharina



Abb.16
Ausstellungsbeitrag von
Andrea Wolfsgruber,
Yesica Díaz und Gastbei-
träge von Studierenden
der KPH Stams

Abb.17
Einzelbild Isabella
Schrögendorfer

Tauber und Johanna Schinnerl mit ihrer Arbeit „Made by“ hin. Ihren Recher-



chen, präsentiert auf Tafeln und Staffeleien, stellen sie einen selbst gefertigten „fairen“ Schuh gegenüber. (Abb. 12 u. 13)

„Trendy slippers und coole Patschen“ zeigt Gabriele Hölzl. Derartige selbst gefertigte Hausschuhe aus Fleece,



Fell, Lederimitat, Filz, Jeansstoff oder Plüsch können auch mit PflichtschülerInnen umgesetzt werden. Da Kinder und Jugendliche Patschen meist ungern tragen, wollen diese Modelle eine anregende Variante anbieten. (Abb. 14)

Merve Yilmaz inszeniert Kleidungsstücke einer traditionell türkischen



Henna-Nacht. Dabei stellt der „Çark“, das türkische Wort für Pantoffel, eine Hauptkomponente dar. (Abb. 15)

Passend für die Sommersaison zeigen Andrea Wolfsgruber und Yesica Díaz individuell umgestaltete Filp-Flops. Diese



wurden von ihnen jeweils für einen bestimmten Anlass oder zu einem Motto entworfen. Die Techniken Kleben, Umwickeln, Häkeln und Nähen wurden dabei vorwiegend eingesetzt. (Abb. 16)

Eva, die Freundin der Studentin Anna Isabella Schrögendorfer, sammelt leidenschaftlich gern Schuhe und verbindet mit jedem Paar eine persönliche Geschichte. Evas „Schuhgeschichten“



dokumentiert Schrögendorfer schriftlich und fotografisch. Wie ist die Freundin zu diesen Schuhen gekommen und was repräsentieren diese? In der Ausstellung stellt sie einer Auswahl von vier fotografischen Inszenierungen die jeweilige „story“ zum Schuh gegenüber. z.B.: „Tatort München: (...) Nichts heilt Liebeskummer besser als ein Paar schöne Schuhe! Eva überlegte, zum Ausgleich die Rechnung [über die Schuhe des Designers Leuboutin, Anm. J.H.] auf ihren Verflochtenen schreiben zu lassen, doch der Stolz siegte und das eigene Konto wurde stark belastet.“ (Abb.17)

Resümee – Anregungen für den Pflichtschulunterricht

Um die oft schwierige Aufgabe einer Schulausstellung besser bewältigen zu können, erscheint es sinnvoll:

Anlass und Datum der Ausstellung (z. B. zum Tag der offenen Tür) an erste Stelle zu setzen und darauf das Thema und die manuellen Unterrichtsinhalte dem Lehrplan gemäß auszurichten.

Das vereinbarte Thema muss Differenzierungsmöglichkeiten – dem individuellen Lernniveau der SchülerInnen entsprechend – zulassen. (Das Verändern von gekauften Flip-Flops eignet sich hierfür besonders gut.)

Entsprechend dem Unterricht in der Neuen Mittelschule werden Themen so vereinbart, dass sie auch für Jungen ansprechend sind. An dem beschriebenen Projekt waren nur weibliche Studierende beteiligt, eine Erweiterung um die Themen Sportschuhe bzw. Fußballschuhe würde sich für Jungen anbieten.

In einer Schulausstellung können gefundene Gegenstände mit selbst hergestellten Werkstücken kombiniert werden. Denn Dinge der Alltagskultur (Mode- und Konsumwelt) sind Inhalt und Lerngegenstand des Textilunterrichts.

Präsentieren und Ausstellen sind Lernmethoden für SchülerInnen:

„Den Schülerinnen und Schülern ist Gelegenheit zu geben, selbst Gestaltungserfahrungen zu machen und über die Sinne führende Zugänge mit kognitiven Erkenntnissen zu verbinden. [...] Daraus sollen sich Impulse für das Denken in Alternativen, für die Relativierung eigener Standpunkte, für die Entwicklung eines kritischen Kunstverständnisses und für die Anerkennung von Vielfalt als kulturelle Qualität ergeben.“ Aus: LP, Allgem. Bildungsbereiche: Kreativität und Gestaltung: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml

„Jede gelungene Präsentation ist ein Erfolgserlebnis für die Beteiligten. Präsentationen tragen aber auch zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei.“ Aus: Grundsatzlerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“ (2009) <http://www.bmukk.gv.at>

Literaturquellen:

Aumayr-Hackl, M. & Hasenberger, G. et al. (2009). Kreatives Gestalten. Linz: Trauner Verlag.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (bm:bwk). [Hrsg.] (2001). Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Wien.

Dernie, D. (2006). Ausstellungsgestaltung. Konzepte und Techniken. Ludwigsburg: aved-verlag.

Grundsatzlerlass „Ganzheitlich-kreative Lernkultur in den Schulen“ (2009) <http://www.bmukk.gv.at>

Hepburn, L. (2008). Alle meine Schuhe. Übersetzt von Kinkel, S. München: Heyne.

Lehrplan http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml

O’Keeffe, Linda (1997). „Schuhe: Eine Hommage an Sandalen, Slipper, Stöckelschuhe“. Köln: Könemann.

Pädagogische Akademie der Diözese

Linz. [Hrsg.] (2003). Katalog: Hülle & Fülle. Über die Pragmatik des Gestaltens von Schulausstellungen.

Reinhardt, U. J. [Hrsg.] (2010). Neue Ausstellungsgestaltung 02. In Zusammenarbeit mit edi-Exhibition Design Institute, FachhochschuleDüsseldorf. Ludwigsburg: aved-verlag.

Roder, H. [Hrsg.] (2008). Schuhtick. Von kalten Füßen und heißen Sohlen. Mainz: Verl. Philipp von Zabern.

<http://www.schuhtick-ausstellung.de> (10.5.2012)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Flip-Flops> (10.5.2012)

Bildquellen:

Abb.1 Werbeplakat der Marke Shoe Guru

<http://www.designspectre.com/images/fresh-ecommerce-stores/shop-shoe-guru.jpg>, (10.5.2012)

Abb.2 Werbekonzept der Marke PiperHeidsieck

<http://www.stardustvisions.com/static/images/PiperShoeLippman-1.jpg>, (10.5.2012)

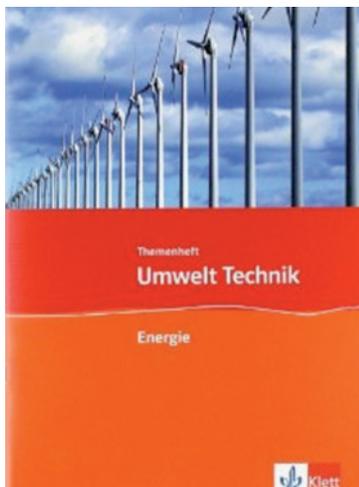
Abb.3a, Abb. 3b Präsentation von Schmuckstücken, Ausstellung „Ädellab – The State of Things“, Pinakothek der Moderne, München, 2012, Bild: J.H.

Abb.4. Präsentation von Kleidungsstücken, TEXTIL/KUNST&DESIGN, Kunstuniversität Linz, Ausstellung Surprise im OÖ Kunstverein Linz, 2007, Bild: TEXTIL/KUNST&DESIGN

Abb.5 Präsentation auf Kartonrollen in einem Schuhgeschäft http://farm1.static.flickr.com/128/353363810_6374e93b6b.jpg, (10.5.2012)

Abb.6 Präsentation auf einer Schachtel, Eiskrem-Sneaker von Nike <http://www.lesmads.de/blogs/chuhchuh/tag/Sneaker/6>, (10.5.2012)

Vorstellung: Klett-Verlag – Technik entdecken



Das Angebot im Fach Technik ist leider begrenzt. Daher sind die Techniklehrkräfte froh, wenn interessante Neuerscheinungen das Angebot bereichern.

Der Klett-Verlag, der zu den wenigen Verlagen gehört, die sich fachkompetent mit dem Fach Technik auseinandersetzt, ist wieder aktiv geworden.

Die Techniklehrer kennen die *Umwelt Technik* Reihe, arbeiten erfolgreich mit den „alten“ Themen- und Lehrerheften, die leider nur noch im Ausverkauf erhältlich sind.

Nun wissen aber alle Techniklehrkräfte seit der Didacta 2012, dass die neuen Themenhefte (Metall, Holz, Bautechnik, Verkehr, Techn. Zeichnen, Energie, Maschinen, Elektronik, Elektrotechnik) erworben werden können. Weiterhin sind im Klettischen Kanon noch die gebundenen Ausgaben 1 und 2 mit den Lehrerbänden sowie die blauen Aufgabensammlungen mit einer CD zu finden. 2011 erschien aus der Reihe *Umwelt Technik* das Arbeitsheft *Technik entdecken*.

Durch die Farbe Grün und die Aufmachung im DIN-A4 Format kann man das Heft schon von weitem von den roten und blauen Heften unterscheiden.

Arbeitshefte sind immer für die Hand des Schülers angelegt. Sie sind wie die

„workbooks“ im Englischen Verbrauchsmaterial, in denen geschrieben und gezeichnet wird.

Das Heft *Technik entdecken* behandelt die Basisthemen einer zwischen dem 5. und 7. Jahrgang startenden technischen Grundbildung. Die Inhaltsangabe zeigt die Bereiche, die durch die Arbeit mit dem Heft vermittelt werden sollen.

Grundlagen

- Wo kommt Technik vor?
- Mein Technikraum
- Sicherheit im Technikraum

Werkstück planen

- Arbeitsplatz einrichten
- Werkstück fertigen
- Werkstück bewerten

Holz und Holzwerkstoffe

- Werkzeuge für Holz
- Werkstoff Metall
- Werkstoff Kunststoff

Werkzeuge für Metall und Kunststoff

Fertigungsverfahren

- Messen und Anreißen
- Sägen
- Raspeln und Feilen
- Bohren und Senken
- Arbeiten mit der Bohrmaschine
- Schrauben, Nageln und Kleben
- Oberflächen behandeln

Wichtig ist den aus den „alten“ und „neuen“ Themenheften bekannten Autoren, dass die Schüler fundierte Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, im späteren Berufsleben und in der Freizeit Gegenstände zu planen sowie Technik zu verstehen und zu bewerten.

Die herausreißbaren Seiten werden vom Schüler in den eigenen Hefter eingefügt und ergeben so den persönlichen Hefter als Nachschlage-, Lehr- und Begleitwerk zum Technikunterricht. Die Seiten sind so aufgebaut, dass sie Informationen liefern, die Schüler aber auch



fordern, Sachinhalte zu bearbeiten.

Neben den Regeln im Fachraum, der Sicherheit und den Besonderheiten beim Umgang mit Werkzeugen, steht besonders der Herstellungsprozess mit Planung, Fertigung und Bewertung im Fokus des Heftes. Am Beispiel eines einfachen Gebrauchsgenstandes wird dieser Dreischritt so vermittelt, dass er künftig nachhaltig und übertragbar verwendet werden kann. Dabei wird deutlich, dass keine technische Handlung ohne Planung erfolgt und somit immer einen theoretischen Teil besitzt. Das spart Zeit und Geld und vermeidet Misserfolge.

Zeichnungen und Fotos sprechen unterschiedliche Lerntypen an und bieten die Möglichkeit einer ikonischen Orientierung.

Alle Hefte entlasten den Lehrer, da er Arbeitsbögen nicht selbst erstellen und kopieren muss. Auch kann er auf zeitintensive Recherche verzichten, da alle Hefte eine solide Ausgangslage besitzen.

*Heinz Schlüter
Techniklehrer und Schulleiter
der Geestlandschule in Kropp
hei.schlueter@t-online.de*

Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen: Athena 2012, 520 Seiten mit 34 farb. und 136 sw-Abb., ISBN: 978-3-89896-476-0; 29,50€

Mit dem vorliegenden Sammelband widmet sich Hubert Sowa als Herausgeber einem zentralen Thema der Kunstpädagogik. Anhand von über 20 Beiträgen wird die Rolle der Imagination in bildnerischen Prozessen dargelegt und theoretisch reflektiert.

Die große Zahl an systematisch untersuchten Unterrichtssequenzen, die um die Förderung der Imagination kreisen, wird von Sowa geschickt gegliedert und in theoretische Überlegungen eingebettet.

Im ersten Teil des Buches werden die theoretischen Grundlagen vielseitig entfaltet, die Fähigkeit zum Imaginieren wird als erkenntnis- und beziehungsstiftendes Bindeglied zwischen Welt und Mensch vorgestellt und als prinzipiell förderbar begründet. So stellt z.B. Jochen Krautz das bisweilen ideologisch überhöhte Primat der Fantasie begründet in Frage und Uta-Dorothea Schoenhoff bietet eine informative Übersicht über die aktuellen Forschungsbemühungen rund um das Zeichnen in Entwurfsprozessen. Bettina Uhlig formuliert auf der Basis präziser Werkbefunde erste didaktische Hinweise zur Förderung der Imagination. Auch im Bezug auf wissenschaftliche Methoden in der Kunstpädagogik finden sich sehr wertvolle Hinweise, wenn etwa Modelle zur hermeneutischen Bildanalyse formuliert werden (Sowa, S. 179).

Dem Bemühen, eine möglichst vielschichtige Darstellung zu erreichen, ist

es wohl geschuldet, dass die Überlegungen bisweilen etwas fragmentarisch oder in ihrer Verkürzung auch zu absolut erscheinen, wenn etwa Heideggers Philosophie oder dekonstruktivistische Theorien rundum als Sackgasse beurteilt werden (Sowa, S.58). Fragwürdig und der zuvor avisierten Offenheit konträr gegenüberstehend, erscheint auch die stichpunktartige Zuordnung von Unterrichtsverfahren – z.B. Abformprozesse, erklärendes Zeichnen, freies Assoziieren – zu den zwei Polen Wahrnehmung und Imagination. Hier scheint die Reflexion der einzelnen Verfahren deutlich zu kurz zu greifen, um die hier vorgenommene Wertung – was ist bildsam, was nicht – zu legitimieren! Ohne differenzierte Begründung lässt sich wohl kaum erklären, weshalb z.B. narrativ-imaginierendes Darstellen „niederstufig imaginativ“ sein soll.

Das klar thematisierte Anliegen, Unterrichtsmethodik und -didaktik genauer zu erfassen und zu erforschen, ist in jedem Fall zu begrüßen. Sehr überzeugend auch die an vielen Stellen betonte Relevanz der systematischen Vermittlung von Fertigkeiten und der Wert des Übens. Da wundert es, dass die vorgestellten Unterrichtssequenzen z.T. didaktisch wenig innovativ und methodisch flau bleiben. Jana Milena Eisele setzt beispielsweise sehr interessant an, indem sie versucht, die notwendigen Gestaltungsschritte bis zum fertigen Ergebnis – hier eine narrative Darstellung – exakt zu erfassen. Weniger interessant ist dann allerdings die Unterrichtsmethodik, die bemüht wird, um die Lernziele zu erreichen. Es greift zu kurz, mit Kindern einer 6. Jahrgangsstufe komplexe bildnerische Mittel, wie etwa die „farbige Geschlossenheit eines Bildraumes“, nur zu besprechen, hier wünschte man sich einen didaktisch ausgefeilteren Unterrichtsaufbau, etwa mit hinführenden Vorübungen und anschaulichen

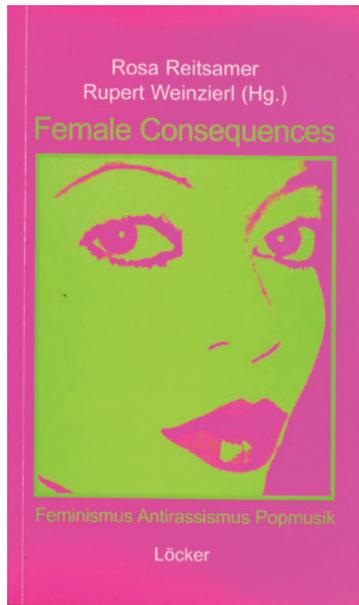


Materialien, sowie eine methodisch begleitete Übertragung des Gelernten auf das neue Thema.

Auch die Ergebnisse der Studien sind nur zum Teil überzeugend und wiederholen sich in der Lektüre. Um den Eindruck zu vermeiden, Phänomene würden so lange zugeschnitten werden, bis sie sich empirisch vermessen und darstellen lassen, wäre bisweilen eine präzisere und auch kritischere Verortung der Befunde hilfreich. So bleibt beispielsweise die These, das räumliche Darstellungsvermögen werde durch das Arbeiten am PC unterstützt, auf der Grundlage der hier gezeigten Unterrichtsergebnisse schwer nachvollziehbar. (Brandenburger S.437f. und 485f.)

Insgesamt ist der vorliegende Band in seiner theoretischen Breite sehr gewinnbringend. Für eine tiefere Spiegelung der dabei entwickelten Vielseitigkeit im Praxisfeld wünscht man sich einen zweiten Band. An Stelle vieler in Aufbau, Inhalt und Ergebnis sehr ähnlichen Einzelstudien sollten dort dann schlüssiger aufgebaute, didaktisch differenziertere und ausgefeiltere Unterrichtssequenzen mit präziser Analyse den Anspruch an Wissenschaftlichkeit als auch das Bedürfnis nach konkreter Unterrichtshilfe einlösen.

Anna-Maria Schirme



Reitsamer, Rosa; Weinzierl, Rupert (Hrsg.): Female Consequences – Feminismus, Antirassismus, Popmusik. Wien (Löcker) 2006; 196 Seiten; ISBN 3-85409-429-9

Das Buch geht der zentralen Frage nach den Praktiken und Strategien gegen die Dominanz weißer Männlichkeit innerhalb der Popkultur nach. Die AutorInnen analysieren die kulturelle Hegemonie von Whiteness and Masculinity und zeigen hier verschiedene Selbstermächtigungsstrategien auf, die es ermöglichen, herrschende Sexismen, Rassismen und Homophobien innerhalb der besprochenen popkulturellen Felder aufzudecken und umzucodieren. Die AutorInnen vertreten als MusikerInnen, AktivistInnen, TheoretikerInnen und Musik- und MedienkritikerInnen verschiedene Standpunkte. Für den BE-Unterricht eignet sich das Buch als Grundlage für die Auseinandersetzung mit jugendkulturellen Lebenswelten. Anhand von Beispielen aus der Film- und Musikindustrie bietet es Anregungen zu Style- und Genderanalysen: soziokulturelle Dekonstruktion; Hinter-

fragung ethnischer Genderklischees; Ermächtigung zum spielerischen Umgang oder Umwertung der angebotenen Stereotypen.

Im Kontext kultureller Bildung stellt dieser Reader – immer noch sehr aktuell – einen interessanten und erhellenden Input im Feld von Moden, Styles, visueller Repräsentation und Performanz der Geschlechter in Popkultur, interkultureller Kompetenz und allgemein zur „visual culture“ dar.

Gerrit Höferrer, Wien

Danko, Dagmar: Kunstsoziologie. Bielefeld (transcript) 2012; 146 Seiten; ISBN 978-3-8376-1487-9

Das Buch der Soziologin Dagmar Danko bietet einen kompakten und didaktisch aufbereiteten Ein- und Überblick in das Lehr- und Forschungsgebiet der Kunstsoziologie. Durch den anhaltenden Trend zur Ästhetisierung aller Lebensbereiche: Sinnstiftung und Sinnangebote leisten vermehrt berauschende Inszenierungen von „Markenwelten“ (Brandlands). Gegenwärtige Präsen-



tationsformate von Mode, Design und Kunst lösen die Gattungsgrenzen auf und entwickeln hybride ästhetische Formen und Praktiken. Das Verhältnis von Kunst und Gesellschaft rückt verstärkt in den Fokus der Gesellschaftsanalyse – die Kunstsoziologie erlebt eine Hochkonjunktur. Das Buch gibt einen guten Überblick über die wichtigsten klassischen und aktuellen Theorien und Autoren. Die historischen Entwicklungen werden exploriert und aktuelle Bezüge und Positionen werden rekursiv verankert und ihren jeweiligen Antipoden gegenübergestellt.

Den größten Raum nehmen die drei Klassiker – Pierre Bordieu: Kunstfeld (illegitime/legitime Künste, Kunst, Kultur und Geschmack, Kunst, Kultur und Feld), Howard S. Becker: Kunstwelt (Künstler als Außenseiter, Kunst als kollektives Handeln, Methoden der Soziologie/Methoden der Kunst) und Niklas Luhmann: Kunstsystem (Entstehung/Kriterien/Funktionen des Kunstsystems) ein.

Die Autorin beschreibt die einzelnen soziologischen Positionen und Theorien (samt deren Stärken und „blinden Flecken“) auf sehr anschauliche und gut lesbare Weise. Die Lektüre dieses Readers macht große Lust, sich mit einzelnen Werken der Primärliteratur zu beschäftigen.

Gerrit Höferrer, Wien

Kunst aus Büchern – 28 Projekte für spielerisches Recycling Jason Thompson, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60052-9

Die Frage, was man im Falle eines Umzugs, der Umgestaltung der Schulbibliothek, ... mit alten Büchern machen soll, ist wahrscheinlich allen bekannt. Nicht immer kommt es zu sinnvollen

Lösungen und so manche Bücher landen im Papiercontainer. Diesem trostlosen Ende beugt das Werk „Kunst aus Büchern“ vor – es vermittelt an verschiedensten Beispielen, wie man Bücher „upcyclen“ kann, beschreibt einfach und konkret die Grundtechniken der perfekten Verarbeitung und regt durch seine schlichte und interessante Gestaltung die Fantasie an.

Ein Buch, das Lust auf mehr alte Bücher daraus resultierende neue Projekte macht! Perfekt für den Kunstunterricht!

Katharina Jansenberger, Linz

Als sie den Raum betreten...

Eva Sturm: Von Kunst aus Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze. Berlin-Wien: Verlag Turia + Kant 2010 ISBN 978-3-85132-578-2, 2011

Sie schreibt.

Sie schreibt von Kunst aus.

Sie schreibt „Von Kunst aus“.

So lautet ihr Titel.

Eva Sturm schreibt in ihrem Buch von Kunst aus. Es ist ein Schreiben, über das zu sprechen nie an ihrem Schreiben rühren würde. Vielmehr ist jedes Sprechen darüber schon Verwundung. Sie besticht, sie trifft. Mit Gilles Deleuze und Félix Guattari gesprochen spinnt sie ein Geflecht in der das Gefüge von Kunst aus entsteht. Es ist immer im Werden und ereignet sich im Text und im Subjekt. Ihr Schreiben ist Teilhabe und ihre Gedankengänge ziehen die Fluchtlinien von Kunst aus nach. Dem ausgesetzt bilden sich singuläre Prozesse, die sie entlang von Vermittlung gegen Wiederholung beschreibt und untersucht. Nichts ist sicher, was scheint, vielmehr entfaltet sich Vermittlung da, wo ein Spiel mit ungewissem Ausgang zeigt, was sich zeigt.



Von Kunst aus zeigt sich als Frage, die sich nicht beantworten lässt.

Von Kunst aus ist Frage, die sich fort-schreibt und für ein Unbeantwortbares Fäden verwebt, die befragen und sich selbst befragen. Jene Fäden setzen in Bewegung und bewegen.

„Von Kunst aus hat sich etwas in Bewegung gesetzt, das Dinge nachhaltig ein wenig aus den Fugen geraten lässt.“ So lautet ihr vorletzter Satz.

Ihr letzter Satz setzt sich in einem „Es lebe (...)“ fort. Ihn fortzusetzen als eine Form der Singularitätsforschung mit Gilles Deleuze, wäre ihre Devise und unsere Alternative.

Judith Klemenc, Innsbruck

Holger Erbach: Die Werkstatt als Lernort. Impulse für den Kunstunterricht. Athena Verlag, Oberhausen 2011 304 Seiten mit 146 meist farbigen Abb., ISBN: 978-3-89896-458-6

Die Werkstatt als Lernort bindet die schulische künstlerische Arbeit einerseits an den Ort, andererseits ist Werkstattunterricht als Unterrichts-

methode zu verstehen. Wie kann ein didaktisches Konzept aussehen, das die Kunstwerkstatt als Ort und Handlungsraum für das gesamte Lernen in der Schule sieht?

Die Argumentation wird so geführt, dass einleitend Beispiele aus der Kunst mit den Erfahrungen des Autors verglichen werden. Erbach schenkt dem subjekt-biografischen Motivationsfeld besondere Bedeutung, wobei er seine Erlebnisse in der Werkstatt seines Vaters als Referenzrahmen heranzieht und



die Werkstatt als Ort für Arbeits- und Denkprozesse betrachtet.

Aufgezeigt an unterschiedlichen Werkblöcken und Installationen (Joseph Beuys, Franz Gsellmann, Alexander Calder, Dieter Roth...) werden die künstlerischen Arbeiten gut lesbar beschrieben und die Situation der Betrachterin/des Betrachters vor oder in diesen Werken ergründet.

Als eine Besonderheit ist das Umherwandern, sowohl im eigentlichen als auch im geistigen Sinn, das Finden und Sammeln und das kreative Hantieren zu verstehen, um in Wahrnehmungs- und Denkarbeit zu gelangen und um anschließend Dinge zu entwickeln und umzusetzen. Das bildet die Grundlage für Überlegungen und Impulse eines

didaktisch-räumlichen Konzepts für den Kunstunterricht.

Die unterschiedlichen Didaktiken von der Kunsterziehbewegung über das allgemeine Prinzip der Lernwerkstatt bis hin zu aktuellen fachdidaktischen Aspekten (als guter Überblick zu verstehen: Pfennig, Otto, Selle, Busse, Buschkühle...) werden kritisch durchleuchtet. Beispiele von eng geführten Aufgabenstellungen sind jenen Lernangeboten gegenüber gestellt, die offene Prozesse erlauben und die – angeregt durch zeitgenössische Kunst – eher als Handlungs-Anregungen für Unterrichtsarrangements und Themenzirkel (Lernplateaus) zu sehen sind. Gut bilderte Sequenzen und Ausschnitte aus Gesprächsverläufen und Videomitschnitten berichten anschaulich ein exemplarisches Unterrichtsgeschehen in der Kunstwerkstatt.

Der Autor weist sich als Vertreter der künstlerischen Bildung aus, die Kunst als Lebensprozess, der alle betrifft, auffasst.

Regina Zachhalmel, Wien

Die Geschichte der Muster – Eine Zeitreise durch Jahrtausende

Diana Newalli & Christina Unwin, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60044-4

Beginnend mit den Mustern des 1. Jahrtausends v. Chr., deren Spektrum an Formen und kulturellen Bedeutungen, arbeiten sich die Autorinnen bis zu zeitgenössischen Mustern und deren Inspirationen durch. Sehr interessant und klar verständlich erklären sie anhand von Beispielen aus den Bereichen der Textilien, Malerei, Buchkunst, Keramik, Architektur,... die Muster der einzelnen Epochen, gehen näher auf charakteristische, sich über Epochen wiederholende Formen und Muster ein



und stellen zwischendurch immer wieder interessante KünstlerInnen vor. Ein hochinteressantes Werk, das in keiner KunsterzieherInnen-Bibliothek fehlen sollte!

Katharina Jansenberger, Linz

Als sie den Raum betraten. Gedankenimpulse für Lernsituationen zum Themenfeld RÄUME und ORTE

Ein (kunst)pädagogisches Lesebuch – Band 1 und Band 2

Hrsg. Manfred Blohm, kunst & pädagogik eBook edition, tredition GmbH, Hamburg, ISBN: 978-3-8472-3526-2; <http://www.edition-kupaed.de/>

Räume und Orte – reale Räume, virtuelle Räume, Denkräume, ... – Themen, die man im Kunstunterricht immer wieder behandeln sollte. Zahlreiche Möglichkeiten dazu zeigen die beiden Bände „Als sie den Raum betraten...“ auf. Im 1. Band werden von unterschiedlichen Autoren Aspekte der künstlerischen Strategien der Raum- und Ortserfahrungen und sowie die der Orte und Räume der Institution Schule behandelt. Mona Sabine Meis schreibt beispielsweise über die Ter-

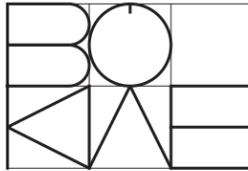
ritorialisierung und Aneignung von öffentlichem Raum. Sie meint, die Kids brauchen das, um nicht im virtuellen Raum zu verschwinden. Sie lädt uns ein, gemeinsam mit ihnen den öffentlichen Raum zu erkunden, Codes zu entschlüsseln, künstlerisch-ästhetische Interventionen zu setzen,... Manfred Blohm beschäftigt sich mit „Ding-Ensembles in schulischen Räumen als Lern- und Erfahrungsgegenstände“. Am Beispiel eines „veralteten“ Notruf-Telefons zeigt er unterschiedliche Lernwege zur Erkundung solcher „vergessener Dinge“ auf.

Im zweiten Band schreiben unterschiedliche Autoren über „andere Räume, andere Orte – Erfahrungsbebewegungen, die die Gebäude der Institution verlassen“ (1. Abschnitt) und behandeln „Raumchoreografien im Alltag, in den Medien und in der Kunst“ (2. Abschnitt).

Beide Bände laden auf lustvolle Art ein, Räume und Orte zu erkunden. Vielfältige, interessante und nicht zu lange Artikel zeigen unterschiedlichste Wege für diese Erkundungen. Ein Thema das sichtlich Spaß macht und wo wir unseren SchülerInnen sicherlich zu einem „Glitzern in den Augen“, einem tollen Raumerlebnis welcher Art auch immer verhelfen können!

Hervorzuheben ist außerdem, dass man jeden Band um nur € 3,99 als eBook unter <http://www.edition-kupaed.de/> erwerben kann!

Katharina Jansenberger, Linz


BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
ZVR 950803569

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

www.boekwe.at

Impressum
Präsidium:

1. Vorsitzende: Mag. Gerrit Höfferer gerrit_hoefferer@gmx.net
2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock
Kassierin: Mag. Rena Jani
Schriftführerin: Mag. Heinrich Nagy
Fachvertreter:
Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher koan_koan@hotmail.com
Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
Fachinspektoren: Mag. Peter Körner, FI

Landesvorsitzende:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr. 02252/46121
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre brigitta.imre@utanet.at
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien: Dr. Harald Machel h.machel@aon.at
Vorarlberg: MMag. Marina Dünzler m.duenzler@schule.at
Tirol: Dr. Beate Mayr FI; b.mayr@lstr-t.gv.at

Landesgeschäftsstellen:

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

Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaus.huemer@lwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.net

Burgenland, Salzburg, Tirol,
Wien, Vorarlberg: Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

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

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktionsleitung: Franz Billmayer
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

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

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

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

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,
parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband von
Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

Redaktionelles
Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter)
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at
Mag. Katharina Jansenberger
katharina.jansenberger@gmail.com
Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Reingard Klingler office@reingardklingler.at

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche
Ansicht, die mit der Meinung der Redakti-
on nicht übereinstimmen muss.
Für unverlangte Manuskripte wird keine
Haftung übernommen. Rücksendungen nur
gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. +43-676-3366903
email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.
Heft 2 (Juni): 1.März

Heft 3 (Sept.): 1.Juni
Heft 4 (Dez.): 1.Sept.
Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende
des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35,00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 17,50
Normalabo: € 35,00
Einzelheft: € 10,00
Auslandszuschlag: € 3,00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und
Abonnement verlängern sich automatisch.
Kündigungen müssen bis Ende des jew.
Vorjahres schriftlich bekanntgegeben
werden.

mehr haben – besser leben? Kreativität und Konsum

Kreativwettbewerb für Schüler/innen aller Schularten
Eine BMUKK-Aktion im Rahmen von „Kunst macht Schule“

Einreichfrist 15. März 2013

Das Jahr 2013 ist das Europäische Jahr der „Bürgerinnen und Bürger“ und thematisiert die rechtlichen Grundlagen europäischer Bürgerschaft. Konsumentenschutz und Verbraucherrechte zählen zu den Bürgerrechten und sind von zunehmender Bedeutung – besonders auch für Kinder und Jugendliche.

Mehr Informationen und Online-Anmeldung unter www.projekt-europa.at.

STRANDGUT. Vom Herumstreunen der Gedanken.

Diesmal:

Gaffen, glotzen, schauen.

Wenn das Wörterbuch „mit offenem Mund gaffen“ als „neugierig schauen“ übersetzt, dann wäre dies schon eine vielversprechende Fähigkeit, die jedem Schüler (den Erwachsenen detto) zu wünschen wäre. Vielmehr wird jedoch geglottzt. Leider auch im BE-Unterricht, und zwar immer dann, wenn der leicht überforderte Lehrer die Glotze dreht, um – statt seine eigene Begeisterung zu zeigen – die DVD sprechen zu lassen.

„Die können das einfach besser“, ist die ja nicht so unrichtige Einschätzung der Sachlage, energetisch auch um vieles sinnvoller, denn über den Bildschirm wuseln unzählige Details, die Kamera zoomt bis zur Unanständigkeit an das Kunstwerk heran, gutaussehende ExpertInnen in Anzug und klappernden Stöckelschuhen sagen meist Überflüssiges, also leicht Verständliches und mit dem Mainstream Kompatibles – dies aber mit dem nötigen Ernst eines Sachverständigen – ins gut gesteuerte Mikrofon, ohne irgendwann auch nur ansatzweise dem fiktiven Publikum die mahnenden Worte hinschleudern zu müssen, doch nicht gar so blöd zu gaffen und endlich aufzupassen. Ja, wir lagern wie alle in unserer Gesellschaft unsere Grundkompetenzen aus (man verzeihe mir das dümmliche Schlagwort für den Zustand, etwas zu können) und verlassen uns aufs Glotzen. Ja, wir lassen glotzen, um hernach das so Wahrgenommene (nein, nicht Wahrgenommene: lediglich Erglotzte) in lächerliche Worthülsen (kompositionelle Spannung, rhythmische Farbkomposition, gesellschaftlicher Gestaltungswille, formale Widerspiegelung sozialen Gefüges) zu pressen. Wer aber schaut noch? Nimmt wahr im besten Sinne des Wortes? Wer zündet die Imagination jener fantastischen, selig machenden Räume und Formen, die Kunst ausmachen, in den uns anvertrauten Schülern? Der Gesetzgeber lässt uns im Stich, wenn im Lehrplan statt von der wunderbaren Fähigkeit des Schauens lediglich von einer visuellen Kommunikation gesprochen und ein reflektives Blabla eingefordert wird, das jedem halbwegs sinnlich empfindenden Individuum völlig blunzn ist (Pardon: es für dessen psychischen und sozialen Werdegang ohne jegliche Relevanz wäre), aber nicht das Grundlegendste einfordert, nämlich Schauen zu lernen. Schauend begreifen heißt nun einmal zuerst zuzulassen, mit Muße und Leidenschaft seine Augen auf etwas zu heften, das Interesse weckt und Begehren erzeugt bis hin zum Verlangen,

es verschlingen zu wollen. Nein, ich plädiere nicht für die edle Gleichgültigkeit und die schnöselige Coolness. Schauen ist ein Akt der Anmaßung. Solange die Schau der Welt in unseren Schulen mittels einer simulierten Wirklichkeit erprobt und eingeübt werden soll, wird sie zum Scheitern verurteilt sein. Das Wunder der Wahrnehmung vermittelt sich nicht in der Gleichgültigkeit jener Medien, die uns so selbstgefällig und anmaßend die Aufgaben abzunehmen scheinen.

Ich plädiere vorerst einmal für eine Ausbildung des Schauens. Nun ist diese Forderung ja gar nicht so neu, hat doch Oskar Kokoschka 1953 in Salzburg die „Schule des Sehens“ gegründet. Mittlerweile ist diese Bewegung in die Niederungen des alltäglichen Missverstehens hinabgesunken, darf für alles und jedes stehen, doch kaum für das, wofür sie gedacht war: Menschen zu einer autonomen Sichtweise der Wirklichkeit verhelfen zu wollen, einer vertieften und verdichteten Erkenntnisfähigkeit, einem visuellen Begreifen, das sich nicht an Standards und Normen misst. Kokoschka orientierte sich an dem großen humanistischen Pädagogen und mährischen Bischof Jan Comenius, in dessen Schulbuch „Orbis pictus“ Bild und Text in einen fruchtbaren Dialog gesetzt werden. Sinnliche Wahrnehmung als Bildungsauftrag! Ich habe vor Kurzem die Bücher meiner Schüler durchgeblättert und entsetzt feststellen müssen, dass keines dieser Bildungsbegleiter auch nur im Entferntesten in die Nähe des 1653 erschienenen „Orbis sensualium pictus“ kommt, weder in der verwendeten Bildsprache noch in der eingesetzten Typographie und im für das Auge so entscheidenden Layout. Fast alles ist lieblos hingesuselt, weit entfernt von der so hehren Aufgabe der Vermittlung der (sichtbaren) Wunder dieser Welt.

Was tun? Raus aus dem Schulgebäude und gaffen, was das Zeug hält. Und Geduld aufbringen, dass sich daraus etwas entwickelt.

Anton Thiel, September 2012

Bild auf der hinteren Umschlagseite: Der russische Pavillon auf der Architekturbiennale, Venedig 2012. Foto: F. Billmayer