

BDK INFO

ZEITSCHRIFT DES FACHVERBANDES FÜR KUNSTPÄDAGOGIK IN BAYERN _ 14. AUSGABE APRIL 10



14



INHALTSVERZEICHNIS

EDITORIAL

4 Aus der Vorstandsarbeit

- 5 BARBARA LUTZ-STERZENBACH
• Liebe Kolleginnen und Kollegen
- 9 Die Stimme der Wirtschaft
• BARBARA LUTZ-STERZENBACH im Gespräch mit DR. CHRISTOPH PRECHTL, Geschäftsführer der Abteilung Bildung in der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft

12 Bildungsprotest

- 12 SALONG
• Kunstakademie München besetzt

16 BDK-Bundesfördersemina

- 16 JOHANNA ARBES
• BDK-Bundesförderseminar 2009

17 Fortbildungsangebote

21 Ausstellungstipps

- 21 ELISABETH NOSKE

27 Special: Kunst und Gehirn

- 27 INGO RENTSCHLER
• Die Erfindung der Form

35 Im Fokus: Kunst – Oberstufe im Gymnasium

- 35 BARBARA GEWALT, ULF GEER, DAGMAR SCHNEIDER-BIANCONI, WERNER BLOSS und im Gespräch mit ERNST REBEL
• »Lehrpläne sind immer Anfänge und Ansätze für eigenständiges Handeln«
- 44 CHRISTIAN DOBMEIER
• art gerecht
Eine neue Form des studienbegleitenden Praktikums

48 Kunst.Menschen.Projekte

- 48 URSULA QUACK
• Ein Kleid mein Raum
- 50 MIRIAM SANDOR
• Mein Gesicht unter der Lupe

- 54 MARGRIT HOHENBERGER
• COURBET, SCHLEMMER, KANDINSKY und MIRÓ – Bilder in Szene gesetzt

- 56 • Filmgipfel in Oberstdorf

57 LAGs Bayern

- 57 ELKE KOLLAR, ALFRED CZECH
• Lebendige Vermittlung im Museum
- 58 ERNST-LUDWIG VOGEL
• Architektur macht Schule

61 Buchbesprechungen

66 Beitrittserklärung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Als Redakteurin dieser kunstpädagogischen Fachzeitschrift, die jetzt schon im siebten Jahr erscheint, bin ich immer besonders stolz auf einzelne Beiträge. Dieses Mal ist es der Beitrag von INGO RENTSCHLER, der mich besonders freut: Ein renommierter Hirnforscher, der uns die Erfindung der Form aus neurobiologischer Sicht begreiflich macht und damit viele Impulse zum Weiterdenken und Argumentieren liefert.

Aber auch die Interviews in dieser Ausgabe, eines mit einem Bildungsvertreter der bayerischen Wirtschaft zu Bildung, Effizienz und Wettbewerbsfähigkeit, das andere mit Prof. ERNST REBEL, Uni München, zum Verständnis des Lehrplans Kunst in der Oberstufe sind anregend für weiteres Gedankenspiel.



Spannende Projekte aus Kunst-Schul-Kooperationen und aus dem Kunstunterricht gibt es außerdem. Die Lektüre lohnt sich also!

Wie immer gilt mein herzlicher Dank den Autoren!
Viel Spaß beim Blättern und Lesen.

Beste Grüße,
BARBARA LUTZ-STERZENBACH
BDK INFO Redaktion
BDK-Vorsitzende, LV Bayern

Abbildungen U2 und U3:
Filiz Ribisel, Synchronschwimmerin bei den
»Isarnixen« und Abiturientin am Gisela-Gymnasium,
Leistungskurs Kunst (bei Thomas Sterzenbach)
Die Fotos sind Teil ihrer Facharbeit Kunst.

Titelseite: Johanna Arbes, Abiturientin am
Luitpold-Gymnasium in München, Leistungskurs
Kunst (bei Markus Schlee) und bayerische
Teilnehmerin am Bundesförderseminar in Berlin
2009. (siehe Bericht und neue Fotos S. 16)

BDK-BAYERN

BARBARA LUTZ-STERZENBACH

Vorsitzende

Kunst an Gymnasien / Redaktion BDK INFO

Amalienstraße 8, 82131 Gauting

Tel.: 0 89-15 97 00 48

redaktion@bdkbayern.de

DR. OLIVER M. REUTER

Stellvertretender Vorsitzender

Kunst an Grundschulen und Hauptschulen

Leitershofer Straße 7, 86157 Augsburg

reliquserv@yahoo.de

WOLFGANG SCHIEBEL

Stellvertretender Vorsitzender

Kunst an RS / Webmaster BDK-Homepage

Am Härtle 36, 86633 Neuburg

Tel.: 0 84 31-4 97 83

webmaster@bdkbayern.de

MARCELLA IDE-SCHWEIKART

Schriftführerin und Referat Realschulen

marcella@ide-schweikart.de

DR. BRIGITTE KAISER

Kasse

Leonhardiweg 8, 81829 München

Tel.: 0 89-59 30 11

kasse@bdkbayern.de

Prof. Dr. JOHANNES KIRSCHENMANN

Referat Hochschulen

kirschenmann@adbk.mhn.de

Prof. Dr. CONSTANCE KIRCHNER

Referat Hochschulen

Constanze.Kirchner@t-online.de

FLORIAN ZWIRNER

Referat Fachoberschulen

florianzwirner@web.de

HEIDI JÖRG

Referat Fortbildungen

fortbildung@bdkbayern.de

Sabine BLUM-PFINGSTL

Referat Film

blumpfi@t-online.de

HUBERT KRETSCHMER

Referat Neue Medien

hubert.kretschmer@t-online.de

INFO NEWSLETTER

Der Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München publiziert in unregelmäßigen Abständen einen **Newsletter per E-Mail** mit Informationen rund um das Fachgeschehen, der Fachentwicklung, zu den Veranstaltungen der Akademie und anderer Institutionen in München. Sie können Ihren Newsletter komfortabel über ein Web-Interface unter der folgenden Adresse abonnieren:

<http://www.Kunstpaedagogik-ADBK.de>

Im Artikel ›Meine Plätze – Deine Plätze‹ im BDK INFO 13 hat sich ein Fehler eingeschlichen.

Die Gesamtleitung, Planung und Idee gingen von der Kunstlehrerin ANGELA BARGHAHN vom Musikgymnasium der Regensburger Domspatzen aus.

(red.)

IMPRESSUM

Das BDK INFO wird vom Vorstand des BDK-Bayern herausgegeben.

München, 2010

© bei den Autorinnen und Autoren

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Redaktion: Bärbel Lutz-Sterzenbach, Amalienstraße 8, 82131 Gauting

E-Mail: redaktion@bdkbayern.de

Layout: Martin Binder

Cover: Martin Binder, Bärbel Lutz-Sterzenbach

Druck: Druckerei Eisenhardt, Frankfurt/Main

Manuskripte und Leserbriefe sind willkommen.

Redaktionsschluss für 15/10 ist Mitte August 2010



Die Künstlerin Nezaket Egici wird auf der Tagung ›Kunst.Schule.Kunst.‹ in Tutzing eine neue Performance zeigen.

Hier: *Lifting a Secret Performance Installation* 2007; Presented at: HANDLUNG und RELIKT Intervention, Performance / Relikt, Galerie Luciano Fasciati, Chur Schweiz, 3.11.–1.12.2007, Photo by Luciano und Marlen Fasciati

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen,

Der erschte Sommer naht und mit ihm eine Reihe von Kunstveranstaltungen, die sicher Ihr Interesse finden. Im Folgenden darf ich Sie kurz darüber informieren, aber auch wie immer einen Einblick in unsere aktuelle, vielfältige Arbeit im Fachverband für Kunstpädagogik in Bayern geben. Danke an Sie für Ihr Mitdenken, Ihre Mitarbeit und Ihr Engagement für die Kunst und die Kunstvermittlung! Der BDK in Bayern wächst und wir freuen uns über unsere langjährigen Mitglieder und über die vielen im Jahr 2009 und 2010 neu Hinzugekommenen ...!

Kunstsommer: ›Kunst. Schule. Kunst.‹ und ›Emscher Kunst 2010‹ u.v.m.

Zu zwei besonderen Fortbildungsveranstaltungen lade ich Sie herzlich ein: Im Tutzinger Schloss am Starnberger See findet unsere Tagung ›Kunst.Schule.Kunst.‹ Über verschiedene Modelle der Kunstvermittlung an Kinder und Jugendliche‹ in Kooperation mit dem Lehrstuhl der Akademie der Bildenden Künste München Anfang Juli statt. Ein schöneres Ambiente ist kaum zu finden und wir freuen uns, Ihnen ein ausgesprochen abwechslungsreiches Programm zum Thema bieten zu können. Am Wochenende vorher geht die Reise zur ›Emscher Kunst

2010‹ ins Ruhrgebiet. Beide Veranstaltungen sind prominent besetzt und werden Ihnen aktuelle Kunst und Kunstvermittlung hautnah präsentieren. In beiden Veranstaltungen bieten wir Ihnen als BDK-Mitgliedern sehr annehmbare Konditionen. Programm und Informationen in diesem Heft auf den Seiten 17 und 18 bzw. in dem beigelegten Flyer. Melden Sie sich bald an!

HANS DAUCHER, Prof. em des Lehrstuhls für Kunstpädagogik in München und langjähriger bayerischer BDK-Vorsitzender, lädt im Juli und August zu seinen Malkursen in Frauenchiemsee ein. (S. 20).

Ob der üppige Reichtum indischer Maharadschas (www.hypokunsthalle.de) oder das frische Alterswerk MARIA LASSNIGS – in München, Kochel, Augsburg und anderen bayerischen Städten locken in diesem Frühling und Sommer attraktive Ausstellungen in die regionalen Museen und Galerien. Vielfältige Hinweise bieten unsere Ausstellungstipps in diesem BDK INFO. Bitte besuchen Sie auch unsere homepage im Internet mit den aktuellen Terminhinweisen für unsere BDK-Kuratorenführungen. (www.bdkbayern.de)

Der Sommer kann kommen.

Welche Museumseintritte sind frei?

Der BDK und der BBK (Berufsverband Bildender Künstler) wandten sich Anfang Januar 2010 in einem gemeinsamen



James Lee Byars: *Robe pour cinq personnes*, 1969 *Fabrics Dimensions variable* Daled Collection, Haus der Kunst, München 30.04.2010–25.07.2010:
Weniger ist mehr. Bilder, Objekte, Konzepte aus Sammlung und Archiv von Herman und Nicole Daled 1966-1978

Schreiben an Minister HEUBISCH (Bayerisches Staatsministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst), um eine einheitliche Regelung bezüglich freier Museumseintritte für unsere Mitglieder in Bayern nachzusuchen. Das gleiche Schreiben richteten wir an Kultusminister SPAENLE:

»(...) Wir Künstler und Kunstvermittler in bayerischen Schulen und im außerschulischen Bereich verfolgen mit großem Interesse alle aktuellen Ausstellungen, organisieren hochkarätige Führungen in Museen, bieten Wettbewerbe, in welchen die Kooperation zwischen Museum und Schule auf hohem Niveau mit wunderbaren Kunstprojekten verwirklicht wird.«

Damit leisten wir mit unserer Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Weiterführung und Weitergabe der künstlerischen und kulturellen Tradition, interessieren Kinder und Jugendliche für künstlerische Fragestellungen und regen sie dazu an, einen eigenen Beitrag zur Kunst zu gestalten.

Regelmäßige und im Falle auch wiederholte Besuche in aktuellen Ausstellungen unterstützen es, einzelne Ausstellungskonzepte und -exponate intensiv zu sichten und zu erarbeiten. Dies ist notwendige Voraussetzung, um Museumsbesuche didaktisch einfallsreich und initiativ zu gestalten.

Wir bitten Sie daher herzlich, dass die Mitglieder des Berufsverbandes der Kunstpädagogen (BDK) und des Berufsverbandes Bildender Künstler (BBK) in Bayern künftig nicht nur

in einzelnen Museen freien Eintritt erhalten, sondern in allen bayerischen Museen! Der Mitgliedsausweis würde damit grundsätzlich einen freien Eintritt garantieren.« (LUTZ-STERZENBACH, BDK und VON GAFFRON, BBK, 2.1.2010)

Folgende Antwort erhielten wir auf unser Schreiben von Staatsminister HEUBISCH:

»(...) Nach den geltenden Eintrittspreisvergünstigungen für den Besuch der staatlichen Museen und Sammlungen zahlen die Mitglieder des BBK Bayern einen ermäßigten Eintrittspreis; das Gleiche gilt u.a. für die Mitglieder der Vereinigung Bildender Künstlerinnen und Künstler in ver.di Bayern. Lehrkräfte und sonstige Aufsichtspersonen (z. B. Erzieherinnen und Erzieher) erhalten freien Eintritt, wenn sie ein staatliches Museum mit den von ihnen betreuten Klassen und Gruppen oder nachweislich zur Vorbereitung eines solchen Besuches aufsuchen. (...) Ich bedaure daher, Ihrem Anliegen auf generell freien Eintritt für die Mitglieder des BBK und des BDK in die staatlichen Museen und Sammlungen nicht entsprechen zu können.

Abschließend darf ich noch darauf hinweisen, dass die Gestaltung der Eintrittspreisregelungen der nichtstaatlichen Museen dem jeweiligen privaten, kirchlichen oder kommunalen Rechtsträger obliegt, dem die Entscheidung über mögliche Eintrittspreisvergünstigungen unter Berücksichtigung seiner finanziellen Verhältnisse in eigener Zuständigkeit überlassen bleiben muss.« (DR. WOLFGANG HEUBISCH, MdL, 21.1.2010)

Längst überfällig: Reduzierung der Unterrichtspflichtzeit!

Bayerisches Verwaltungsgericht München, 16.3.2010: Die Verwaltungsstreitsache gegen den Freistaat Bayern wegen Unterrichtspflichtzeit für Kunstlehrer der Wahlpflichtfächergruppe III b an Realschulen wird erörtert. Einen Tag später ist klar:

Die Würfel sind gefallen, – die Klage wird vom Verwaltungsgericht abgewiesen.

Besser hätte es in der Verhandlung auf unserer Seite nicht laufen können, eine bestens vorbereitete Klägerin, ein fundiert eingearbeiteter, überzeugend argumentierender Rechtsanwalt. Die Gegenseite, das Kultusministerium vertreten durch MR KELLNER und eine juristische Regierungsrätin, gaben dagegen ein weniger überzeugendes Bild ab. Der vorsitzende Richter (insgesamt drei Richter und zudem zwei Schöffen) musste wiederholt insistierend nachfragen, um überhaupt eine Begründung für die Ablehnung der Klage seitens des KMs zu Protokoll bringen zu können.

Immerhin wurde auf eine dieser Nachfragen eingeräumt, dass das KM Kunst in der Wahlpflichtfächergruppe IIIb als wissenschaftlich anerkennt! Diese Einsicht wurde bisher niemals so ausdrücklich eingeräumt. Aus diesem Wissen wird aber keine Konsequenz gezogen, da das KM sich auf sein Recht als Dienstherren beruft, zu pauschalisieren. Heißt: Kunstlehrer ist Kunstlehrer, egal ob er in IIIb (mit drei Schulaufgaben und Abschlussprüfung) unterrichtet oder ›normal‹ Kunst unterrichtet. Chor und Orchester sind ›wissenschaftlich‹ – aber nicht der Kunstunterricht in IIIb ...? Chemie und Biologie sind wissenschaftlich, obwohl keine einzige Schulaufgabe geschrieben wird ...? Auch das Gericht befand diese Widersprüchlichkeit – dies war im Gerichtssaal klar spürbar – später auch bestätigt durch anwesende Journalisten der SZ Wolfartshausen und des Münchner Merkurs! – nicht verständlich und überzeugend, entschied sich aber trotzdem dafür die Klage abzulehnen. Die Begründung, die wir mit Spannung erwarten, liegt uns bei Redaktionsschluss noch nicht vor. Sie wird allerdings genau geprüft werden, – dann fällt die Entscheidung, ob die Auseinandersetzung in die nächste Instanz geht.



Baustelle Oberstufe

Bisher haben ca. 8–10% der bayerischen Schüler über die Leistungskurse Kunst im G9 schriftliches Abitur geschrieben. Diese Zahl wird durch die komplizierte Konstruktion des Additums sicher nicht mehr erreicht werden. Vor zwei Jahren wurde in der Planungsphase noch mitgeteilt, dass für die Einrichtung der Addita der ›Schülerwunsch‹ entscheidend sei, jetzt entscheidet das jeweilige Direktorat nach Budget über die Einrichtung. Noch problematischer ist allerdings, dass sich die Schülerinnen und Schüler bereits in der 10. Klasse für das schriftliche Abiturprüfungsfach entscheiden müssen. Der vergleichbare Termin für die K13 war bisher der 15. Januar des Abiturjahres.

Der BDK verwies im Herbst 2009 auf die aus Sicht des Fachverbandes ungünstige Neuregelung der Abiturprüfungen für das Fach Kunst im G8 und schlug u. a. vor ein Additum ›Künstlerische Praxis‹ als Profilmfach anzubieten, das offen für alle Schülerinnen und Schüler ist – vergleichbar den Fächern im Profilbereich Architektur, Kunstgeschichte, Mediendesign etc. (siehe GSO Anlage 5.3). Der Termin der Wahl für das schriftliche Abiturprüfungsfach sollte unserer Meinung nach zudem deutlich nach hinten verlegt werden.

Wiederholt fragte der BDK im Kultusministerium nach, ob zur Wahl des schriftlichen Abiturs im Fach Kunst Zahlen vorliegen und wies in einem Gespräch Ende März darauf hin, dass in anderen Fächern bereits Kommissionen an den Abiturprüfungen des Doppelabiturs 2011 arbeiten.

Eine Erhebung zur Belegung der Addita an den staatlichen 300 Gymnasien sei bisher noch nicht erfolgt, erklärte der Vertreter des Kultusministeriums.

Man lässt aber offen, in der Oberstufe im G8 noch manche Rahmenbedingung zu modifizieren. Sobald die Belegung der Addita und damit die Zahlen für das schriftliche Kunstabitur vorliegen, wird das Kultusministerium daher den BDK und weitere Verbandvertreter in das Kultusministerium zu einem Gespräch mit MARTIN WUNSCH, dem Projektleiter der Oberstufenreform, einladen. Vom Fachverband vorgetragene Ideen zur Modifizierung der Rahmenbedingungen werden dann erneut erörtert. So könnten mehr Schülerinnen und Schüler für eine Seminararbeit im Fach Kunst gewonnen werden, wenn diese nicht nur im W-Seminar, sondern auch im Zusammenhang mit dem Additum absolviert werden kann. Aus der breiten künstlerischen Praxis heraus ließen sich bildnerische begabte Jugendliche ev. leichter für eine Seminararbeit begeistern, als in den rahmenthematisch enger begrenzten W-Seminaren Kunst. Zu einer Belegung des W-Seminars in Kunst haben sich zudem nur 4% der bayerischen Gymnasiasten entschlossen. Bei den P-Seminaren sieht es erfreulicherweise besser aus: Immerhin 9% der Schülerinnen und Schüler interessierten sich für das P-Seminar Kunst, womit Kunst in der Vergleichsgruppe mit den anderen Fächern hier insgesamt auf Platz 4 rangiert.

Ai Wei Wei – BDK-Kuratorenführung mit Chris Dercon im Oktober 2009: Einmal barfuss durchs Haus der Kunst ... (Glückliche) Kunstfreunde entledigen sich ihrer Schuhe und wandeln über den wunderbar weichen, Steinplatten-imitierenden Teppich durch Ai Wei Weis Installation ›Rooted up‹ (Foto: Hubert Kretschmer)



Marcel Broodthaers: La Robe de Maria, 1966 Mixed media on canvas
120 x 100 x 12 cm Daled Collection, © VG Bild-Kunst, Bonn 2010
Haus der Kunst, München von 30.04.2010 bis 25.07.2010
Weniger ist mehr. Bilder, Objekte, Konzepte aus Sammlung und Archiv von
Herman und Nicole Daled 1966–1978

Kürzungen im Regelunterricht, Kürzungen an Seminarschulen?

Mit Besorgnis hat der BDK auf die Kürzungen des Regelunterrichts an einzelnen Gymnasien in Bayern reagiert und eine entsprechende Anfrage an das Kultusministerium gerichtet. Im Gespräch Ende März wurde mir mitgeteilt, die Halbierung des Regelunterrichts in der 6. und 7. Jahrgangsstufe des Gymnasiums in Wertingen aus finanziellen (!) Gründen sei ein Sonderfall. Die Schulleitung habe versäumt, Ersatz für einen Referendar anzufordern, der an seine Stammschule versetzt wurde. Dies sei seitens des KM nicht zu ändern gewesen, da das Budget von der Schulleitung bereits aufgebraucht worden sei. Das KM bestätigte zudem, dass an weiteren Schulen Kunstunterricht entfällt, allerdings aus personellen Gründen. Alle Referendare, die zum Halbjahr 2010 ihr zweites Staatsexamen absolviert hätten und eine Stelle suchten, seien aber – so der Referent im KM – eingestellt worden.

An der Seminarschule Luitpoldgymnasium in München wird die Stelle des zweiten Seminarlehrers vorerst nicht ausgeschrieben. Das KM dementierte, die Stelle werde nicht mehr neu besetzt, teilte aber mit, es gebe Überlegungen eine Seminarschule in Schwaben aufzumachen.

Der BDK wies darauf hin, dass der Fachverband eine Wiederbesetzung der Seminarleiterstelle am Luitpold-Gymnasium in München wie die Einrichtung einer Seminarschule im Allgäu als Ersatz für die frühere Seminarschule in Kempten für notwendig hält.

Kooperation: BDK und Arbeitskreis Museumspädagogik

Der Arbeitskreis Museumspädagogik in Bayern wünscht sich eine bessere Kooperation mit Schulen. Ein Schritt in die richtige Richtung dürfte die künftige Zusammenarbeit mit dem BDK im bayerischen BDK-Wettbewerb ›Kunststück. Kunst vermitteln‹ sein. Wir laden Sie schon heute herzlich an die Akademie der Bildenden Künste in München zu unserem gemeinsamen Fortbildungstag zum Wettbewerb am 12. November ein! (Nähere Informationen zum Arbeitskreis erhalten Sie in diesem BDK INFO auf S. 57)

Der BDK im Kampf für eine bessere Bildungspolitik in Bayern

Der KunstRat Bayern, der sich regelmäßig in der Akademie der Bildenden Künste München oder Nürnberg trifft, lädt aktuell zu einer Reihe von Gesprächen Politiker verschiedener Parteien des Bildungsausschusses im Landtag. Einem produktiven Austausch mit ISABELL ZACHARIAS (SPD) folgte im Februar ein Treffen mit GERHARD WÄGEMANN (CSU). Diese Gespräche in kleiner Runde an den Akademien tragen dazu bei, die verantwortlichen Bildungspolitikern und -politiker aller Parteien für Probleme unseres Faches zu sensibilisieren, sie zu informieren und sie in die Verantwortung zu nehmen. Geplant ist in diesem Jahr auf Anraten des BDK auch, außerdem Vertreter der Wirtschaft zu laden.

Ein Gespräch mit dem Geschäftsführer der Abteilung Bildung der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft finden Sie in diesem BDK INFO und es macht deutlich, dass der Einfluss der Wirtschaft auf die Bildung in Bayern nicht zu unterschätzen ist. Lesen Sie das Interview auf S. 9!

BDK-Mitgliederversammlung im Juli

Die jährliche Mitgliederversammlung des BDK-Bayern ist für den 16. Juli 2010 in der Goldenen Bar im Haus der Kunst in München vorgesehen. Eine Kuratorenführung zur Ausstellung ›Weniger ist mehr. Bilder, Objekte, Konzepte aus Sammlung und Archiv von HERMAN und NICOLE DALED (1966–1978)‹ ist geplant. Sie erhalten selbstverständlich rechtzeitig eine Einladung mit der Tagesordnung. Wir freuen uns auf Sie!

Beste Grüße,
BARBARA LUTZ-STERZENBACH
Fachverband für Kunstpädagogik, BDK e.V., Bayern
Vorsitzende

Die Stimme der Wirtschaft



Barbara Lutz-Sterzenbach im Gespräch mit Dr. Christoph Precht, Geschäftsführer der Abteilung Bildung in der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft

Am 1. Februar 2010 trafen sich FRIDHELM KLEIN, ehem. Prof. der ADBK München, BARBARA LUTZ-STERZENBACH, Vorsitzende des Fachverbandes für Kunstpädagogik in Bayern mit Dr. CHRISTOPH PRECHTL, Geschäftsführer der Abteilung Bildung in der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, zu einem ersten Austausch, der in eine lebhafte, auch kontroverse Diskussion über das Bildungskonzept der vbw, die Rolle der Wirtschaft bei bildungspolitischen Entscheidungen sowie die aus unserer Sicht notwendige Stärkung der Kunst in der Bildung mündete.

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (80 Mitgliedsverbände mit mehr als 3,3 Millionen sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und über 25 Fördermitgliedern), die sich als zentrale Interessenvertretung der bayerischen Wirtschaft gegenüber staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen versteht, sieht ihre Aufgabe neben der Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit bayerischer Unternehmen auch in der aktiven Mitgestaltung der Sozial-, Wirtschafts- und Rechtspolitik sowie der Bildungspolitik. (Weitere Informationen: www.vbw-bayern.de)

Im Anschluss an das Gespräch Anfang Februar entstand das folgende (schriftliche) Interview.

Lutz-Sterzenbach: »Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt« nennt sich die Studie, die die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. – bei der Prognos AG sowie Wissenschaftlern der Freien Universität Berlin in Auftrag gegeben hat (2003): ein Gesamtkonzept für die Reform des deutschen Bildungswesens von der Kinderkrippe bis zur Seniorenweiterbildung. Warum mischt sich die Wirtschaft in die Bildung ein?

Precht: Die Wirtschaft hat eine gesellschaftliche Verantwortung, der sie nachkommen muss. Bildung ist ein entscheidender Wettbewerbsfaktor im Angesicht von Globalisierung, demografischem und wirtschaftlichem Strukturwandel und technologischem Fortschritt. So ist es nur natürlich, dass wir das Projekt »Bildung neu denken!« angestoßen haben. Daran waren viele Personen mit ganz unterschiedlichen beruflichen und gesellschaftlichen Hintergründen beteiligt, unter anderem Prof. Dr. DIETER LENZEN, der seit März Präsident der Universität Hamburg ist und vordem in gleicher Funktion an der Freien Universität Berlin war. Er hatte die Federführung während Prognos in unserem Auftrag die Arbeit koordiniert hat. Mit der Studie »Bildung neu denken – das Zukunftskonzept« wurde Ende 2003 eine Diskussionsvorlage für ein ganzheitliches Bildungskonzept vorgelegt, das neue Wege in Bildung und Qualifizierung aufzeigt. Es folgten Band II »Das Finanzkonzept« (2004) sowie Band III »Das juristische Konzept« (2005). Die vbw nimmt damit ihre Verantwortung wahr: für die Wirtschaft, für das Individuum und auch für die Gesellschaft, um den wirtschaftlichen, individuellen und gesellschaftlichen Wohlstand zu fördern.

Lutz-Sterzenbach: Nur kurze Zeit nach der Veröffentlichung der Studie wurde in Bayern das achtjährige Gymnasium eingeführt. Hat die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. – das G8 zu verantworten?

Precht: Die vbw steht hinter dem G8, hat es aber natürlich nicht zu verantworten. Andere Bundesländer in Deutschland hatten bereits auf eine achtjährige Schulzeit am Gymnasium umgestellt bzw. das G9 erst gar nicht eingeführt. Damit die Schülerinnen und Schüler in Bayern im nationalen und internationalen Vergleich wettbewerbsfähig bleiben, war es nötig, auf das G8 umzustellen. Durch schulische Bildung wird der Grundstein für lebenslanges Lernen gelegt. Mit der Schulzeit ist der grundlegende Bildungsprozess aber noch lange nicht abgeschlossen. Vor diesem Hintergrund muss in die »Erstausbildung« nicht alles integriert werden. Es geht vielmehr darum, grundlegende Kompetenzen und Qualifikationen zu vermitteln, die einen lebenslangen und auch selbstgesteuerten Lernprozess ermöglichen.

Lutz-Sterzenbach: Wenn Sie sich kritisch ansehen, welche Probleme es im verkürzten Gymnasium gibt, müssen Sie da Ihre Mängelliste des Bildungssystems, die Sie Ihrer Studie voranstellen, nicht um einige Aspekte, z.B. die zunehmende Marginalisierung der ästhetischen Bildung ergänzen?

Precht: Mit der Verkürzung wurde auch die Frage gestellt, welche fachlichen und methodischen Inhalte in die Ausbildung am Gymnasium gehören. Lehrpläne und Stundentafeln wur-

den kritisch überprüft und hinterfragt. Dieser Prozess ist zum Teil noch nicht abgeschlossen, zum Teil liegen aber auch sehr gute Ergebnisse vor, wie die Einführung des Projekt-Seminars zur Studien- und Berufsorientierung in der neuen gymnasialen Oberstufe. Eine Marginalisierung der ästhetischen Bildung können wir nicht feststellen. Letztlich geht es darum, Schüler optimal auf das Leben nach der Schule vorzubereiten: für den Beruf, für ihre private Lebensführung und für die Übernahme von Verantwortung in und für die Gesellschaft. Die ästhetische Bildung gehört selbstverständlich dazu.

Lutz-Sterzenbach: *Lehrpläne sollen – so eine Forderung, die aus Ihren Untersuchungen resultiert – in ihrer Stofffülle deutlich reduziert werden, damit Zeit gewonnen wird zum »Anwenden, Vertiefen, Vernetzen und Problemlösen.« Sie raten zu mehr entdeckendem Lernen in den Naturwissenschaften, fordern mehr Raum für Schülerexperimente. Richtige Forderungen, die anscheinend von der Bildungspolitik zu wenig beachtet werden. Intervenieren Sie immer wieder mal am Kultusministerium?*

Prechtl: Bei der Gestaltung der Lehrpläne handelt es sich um einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, der auch von der Politik erkannt, aufgegriffen und sukzessive umgesetzt wird in Abstimmung mit vielfältigen gesellschaftlichen Gruppen wie Eltern, Lehrern und Wirtschaft. Wir stehen dabei in einem kontinuierlichen Austauschprozess sowohl mit der Kultusverwaltung als auch mit besagten gesellschaftlichen Akteuren. Mit unseren vielfältigen Projekten, die wir gemeinsam mit dem Kultusministerium und dem bbw – Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft umsetzen, liefern wir auch im Schulbereich Vorlagen. Sie sollen zu mehr Qualität in der Bildung, einer höheren Bildungsbeteiligung und mehr Partizipationsgerechtigkeit führen.

Lutz-Sterzenbach: *Der Faktor »Zeit« taucht in Ihren Reformbestrebungen des Bildungssystems wiederholt auf, v. a. die »verschwendete« Zeit. Gespart werden soll an Lern- und Arbeitszeit durch verkürzte Schulzeit, knappere Studienzeit, frühere Einschulung. 4-jährige sollen einem Leistungsscreening unterzogen werden. Was ist wichtiger: Effizienz oder Spiel?*

Prechtl: Es geht nicht um die Frage »Effizienz oder Spiel«, sondern darum, welche Lernangebote sollen in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt Kindern gemacht werden. Kinder dürfen weder über- noch unterfordert werden. Es müssen ihnen die richtigen Lernangebote individuell und flexibel unterbreitet werden. Es geht nicht darum, Kinder grundsätzlich früher einzuschulen. Diese Entscheidung sollte sich vielmehr an ihrem Entwicklungsstand und ihren individuellen Lernvoraussetzungen orientieren. Kinder sollen ihre »Kindheit« haben; es soll und muss genug Spielraum geben für Spiel, Kreativität, Werteorientierung und kritische Reflexion. Letztlich geht es immer auch um Persönlichkeitsbildung. Oberstes Ziel bleibt, dass Bildungs- und Erziehungsprozesse kindgerecht bleiben müssen.

Lutz-Sterzenbach: *Wahlkurse im Fach Kunst sind im G8 auf ein minimales Angebot geschrumpft. Die Jugendlichen haben wegen der abzuleistenden hohen Wochenstundenzahlen schlicht keine Zeit mehr für Malerei, Theater, Film, digitaler Bildbearbeitung am Nachmittag. Ist diese Entwicklung im Sinne »der Erfinder« der Studie?*

Prechtl: Uns geht es nicht darum, ein einzelnes Schulfach gegen ein anderes in Position zu bringen. Wir wollen ein ausstariertes Verhältnis fachlicher und methodischer Lernangebote für die Schülerinnen und Schüler, das der Entwicklung der Persönlichkeit und der Vorbereitung auf das Leben nach der Schule dient. Wir begrüßen es sehr, dass auch im Bereich der Gymnasien vielfältige Angebote der ästhetischen Bildung gemacht werden – sowohl in den Lehrplänen als auch in freiwilligen Arbeitsgemeinschaften.

Lutz-Sterzenbach: *Der Wegfall des Leistungskurssystems wird von Schülern und Lehrern gleichermaßen beklagt. Eine nachhaltig intensive bildnerische Förderung – mit ähnlich qualitätvollen Ergebnissen wie im noch existierenden LK Kunst – wird es künftig kaum geben können. Bereitet vertiefte Bildung in den Künsten, in den Naturwissenschaften, in den Sprachen nicht zielgerichteter auf einen Beruf vor? War die Abschaffung der Leistungskurse ein Fehler?*

Prechtl: Nein, die Abschaffung der Leistungskurse war kein Fehler. Durch die Neuregelung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung ist es vielmehr gelungen, die Allgemeinbildung der Schüler deutlich zu stärken. Mit der Einführung von zwei Seminarfächern in der gymnasialen Oberstufe beschreitet Bayern darüber hinaus einen völlig neuen und innovativen Weg. Gerade das Projektseminar zur Studien- und Berufsorientierung (P-Seminar) und das Wissenschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) dienen der zielgerichteten Vorbereitung auf einen Beruf bzw. der erfolgreichen Berufs- und Studienwahl. Dies geht nicht zu Lasten des Faches »Kunst«. Bei entsprechender Neigung kann das P-Seminar auch innerhalb dieses Faches umgesetzt werden; somit bleibt die Wahlmöglichkeit der Schüler erhalten.

Lutz-Sterzenbach: *Ein Herzstück Ihrer Reformvorschläge im verkürzten Gymnasium ist das P-Seminar in der Oberstufe. Kooperationen mit außerschulischen Akteuren der kulturellen Bildung bereichern sicher den schulischen Unterricht, trotzdem ergeben sich Probleme. So differiert das Angebot an potentiellen Partnern in Stadt und Land, die Qualität der Erfahrungsmöglichkeit für den Schüler ist höchst unterschiedlich. Wie unterstützen Sie die faktisch nicht einfache Umsetzung dieser Idee?*

Prechtl: Im Bereich des P-Seminars haben sich drei Wirtschaftspartner zusammengeschlossen, die Eberhard von Kuenheim Stiftung der BMW AG, das bbw – Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft und die vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Gemeinsam tragen wir die Idee des P-Seminars in die Unternehmen und die Arbeitswelt. Wir helfen damit Brücken zu bauen zwischen Schulen und Berufs- bzw. Arbeits-

welt, gemeinsam wechselseitige Vorurteile abzubauen sowie Kommunikation und Kooperation zu erleichtern. Bei einer Veranstaltung im hbw am 16. Dezember 2009 prämierten Kultusminister Dr. SPAENLE und die drei erwähnten Wirtschaftspartner die besten Ideen für Projektseminare (je Regierungsbezirk drei). Die Realisierung der P-Seminare hängt sehr stark von den Interessen und dem Engagement der Schüler, Lehrer und Schulen ab. Unsere Erfahrung ist: Die P-Seminare laufen gut! Darüber hinaus erleichtern wir mit der Online-Börse ›Sprungbrett Bayern‹ jungen Menschen den Einstieg in den Beruf. Kernstück ist eine Datenbank zur Berufsorientierung bzw. Kooperation zwischen Schule und Arbeitswelt, die Angebot und Nachfrage an dieser Schnittstelle passgenau zueinander bringt.

Lutz-Sterzenbach: »Bildung ist teuer. Ein Verzicht auf Bildung ist noch teurer.« Diese kluge Feststellung Abraham Lincolns findet sich in Ihrem Finanzkonzept (2004), in welchem Sie mutig eine Erhöhung der Bildungsausgaben um rund 30 Prozent forderten, was jährlich immerhin eine Summe von gut 30 Mrd. Euro betragen würde. Wie geht man mit dieser Empfehlung um?

Precht: Zunächst: Um unser Bildungssystem fit für die Zukunft zu machen, haben wir uns in unserer Studie ›Bildung neu denken! Das Finanzkonzept‹ (2004) für Mehrausgaben von bundesweit 25 Prozent – das entspricht 26,7 Mrd. Euro – ausgesprochen. Die Erhöhung von Bildungsausgaben wird von uns im bildungspolitischen Diskussionsprozess kontinuierlich eingefordert; auf die Notwendigkeit wird von uns in vielfältigen Zusammenhängen hingewiesen. Dass Investitionen in Bildung an den richtigen Stellen im System zu mehr Qualität führen, beweisen wir fortlaufend in unseren innovativen Bildungsprojekten. In diese haben wir in den letzten Jahren weit über 60 Millionen Euro investiert. Die Projekte setzten wir gemeinsam mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus oder auch dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen sowie dem bbw um. Im Schulbereich arbeiten wir speziell mit der Stiftung Bildungspakt Bayern zusammen, einem gelungenen Beispiel für eine erfolgreiche privat-public-partnership. Zu nennen sind hier stellvertretend für das umfassende Engagement der vbw das Projekt ›KiDZ – Kindergarten der Zukunft‹, das die frühkindliche Erziehung und die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule fördert sowie unser neuestes Modellprojekt ›Flexible Grundschule‹, als innovativem Ansatz, um den unterschiedlichen Begabungen und Lernvoraussetzungen jedes Kindes mit der Gestaltung einer flexiblen Eingangsstufe gerecht zu werden. Darüber hinaus fördert die vbw das mittlerweile bayernweit umgesetzte Projekt ›MODUS 21‹, das Schulen dazu ermutigt, unternehmerisches Denken zu entwickeln sowie ›MODUS F‹, mit dem zeitgemäße Führungsmodelle an Schulen erprobt und weiterentwickelt werden sollen. Unter dem Titel ›Wege zu mehr MINT-Absolventen‹ schließlich unterstützt die vbw die zehn innovativsten Hochschulprojekte, die es sich zum Ziel setzen, die Abbrecherquote in einem MINT-Studiengang (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) dauerhaft zu senken.

Lutz-Sterzenbach: ›Mehr Bildungsqualität und mehr Bildungsgerechtigkeit‹ – die rhythmisierte Ganztageschule ist ein Lieblingskind der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. Sie haben in Modellschulen investiert. Welche Rolle spielen künstlerische und kulturelle Angebote in einem rhythmisierten Unterrichtsangebot?

Precht: Rhythmisierte Ganztagschulen leisten in besonderer Weise einen Beitrag zu mehr Bildungsqualität und auch zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Dies haben wir mit einem Schulversuch ›Rhythmisierte Ganztags Hauptschulen‹, der wissenschaftlich begleitet wurde, gemeinsam mit dem Kultusministerium bewiesen. Das Projekt lief von 2002 bis 2005 und führte dazu, dass heute in ganz Bayern und über alle Schulformen hinweg rhythmisierte Ganztagszüge auf- und ausgebaut werden. Künstlerische und kulturelle Lernangebote sind fester Bestandteil auch von Ganztagschulen. Dabei bietet gerade das rhythmisierte Schulkonzept vielfältige Möglichkeiten, kontinuierlich, auch abseits von der Vorgabe 45-minütiger Unterrichtsstunden, fächerübergreifend und projektorientiert zu arbeiten und zu lernen.

Lutz-Sterzenbach: Wirtschaft braucht innovative Ideen, Kunst fördert, bildet und schafft neue Ideen und erprobt sie in einer geeigneten Form. Warum vertraut und investiert die Wirtschaft nicht mehr in das kreative Potential der Kunst?

Precht: Die Innovationsfähigkeit unserer Wirtschaft entscheidet über den Wohlstand und die Zukunft unseres Landes. Dabei ist die Wirtschaft abhängig von der Innovationskraft ihrer Mitarbeiter. Wir brauchen Persönlichkeiten mit hoher fachlicher, sozialer und personaler Kompetenz, die innovativ und kreativ sind, neue Wege gehen wollen und dabei über eine hohe Wertorientierung verfügen. Kulturelle Bildung leistet in diesem Zusammenhang einen wertvollen Beitrag.





salong – Kunstakademie

Welche Geisteshaltung der Bologna-Prozess verkörpert, ist spätestens jetzt völlig klar. Richtete sich meine Kritik früher gegen zu befürchtende Umsetzungen unliebsamer Ideen, bin ich jetzt mit konkreten Auswirkungen konfrontiert. Überfüllte Hörsäle, Tinitus, Bürokratisierung, Libidoverlust, Elitenbildung, Herzrasen, Atemnot.

Da vergeht mir die Lust, dagegen will ich was tun.

So zum Beispiel hier in München: Irgendwer platzierte als schlichte Geste der Solidarität mit der besetzten Akademie in Wien einen Banner über dem Eingangsportaal der Münchner Kunstakademie. Parallel druckte irgendjemand Flyer mit der Behauptung, die Akademie sei eine zu besetzende. Das Gerücht machte schnell die Runde. Man traf sich also tags darauf, Reden wurden geschwungen, ein paar Flaggen geschwenkt, anschließend wurde der Sitzungssaal der Akademie tatsächlich besetzt. Eine Woche später zog man ins Audimax der Universität um. Von der Behauptung zu ihrer Umsetzung war es ein Weg überraschender Leichtigkeit.

Erst einmal ist ein Rückgriff auf recht konservative Formen des Protests nur logisch. Auf eine Karikatur vom Bildungssystem wird formal mit einer Karikatur von Protest geantwortet. Entscheidend ist nun, welche Seite den Karikaturenstreit zuerst verlässt und eine neue Form der Artikulation seiner Bedürfnisse findet. Die Adressaten des Protests reagieren eher mit phlegmatischen Strategien der Hinhaltung, leerer Rhetorik oder stümperhaften Anbieterungsversuchen ... die üblich reaktionäre Langeweile. Auf Seiten der Protestierenden macht die Sache mehr Spaß. Die Intensität der Proteste gebiert Wünsche und Bedürfnisse, die nichts mehr zu tun haben wollen mit den ganzen Imperativen rund um Selbstverwirklichung und ihre blöden Freunde Konkurrenz, Leistungsbewusstsein, Flexibilität und Mobilität.

Gemeinschaft, Selbstorganisation, kollektive Erfahrungen und andere Formen der Kommunikation bilden in der jetzigen Situation geeignete Techniken. Richtig genutzt kann so die Basis für echten Widerstand gegen den verordneten Bologna-bullshit entstehen.

München besetzt

Alle Bilder mit Ausnahme des McAdBK Bildes (Verena Ledig) von Sinan von Stietencron.

Studentenproteste
(Demos vom 17. und 22. November)

Was will ich eigentlich?

Nur die gängigen Verwertungslogiken reproduzieren? Und wenn's ungemütlich wird, nach Updates schreien, um weiter karrierefähig zu bleiben? Aber das Betriebssystem nie in Frage stellen?

Mir ist klar, dass die Bildung das integrative Moment in unserer Gesellschaft darstellt. Bildung beginnt eben nicht erst an der Hochschule, sondern schon im Kindergarten, hat derzeit viel mit den Finanzen und der Biographie der Eltern zu tun. Wenn die nicht auf dem Gymnasium waren, sieht's für die Kinder auch schlechter aus mit Abitur.

Das gesamte derzeitige exklusive Bildungssystem ist ein zu bekämpfendes. Ich lehne es ab, einem unbedingten funktionierenden Müssen in fatalistischer Lehenstreue zu folgen.

Ich will eine emanzipatorische Form des Lernens, ergebnisoffen, selbstreflexiv und kritisch, die ihre Entsprechung parallel in einer Praxis findet, die sich nicht an angeblichen Notwendigkeiten orientiert.

Es ist naiv darauf zu hoffen, dass meine Wünsche aufgrund irgendwelcher Bittstellungen erfüllt werden.

Da bekomme ich nie, was ich eigentlich will; ich muss das selbst in die Hand nehmen, dafür kämpfen. Ich bin der Produktionsfaktor Humankapital. So eine Scheiße. Es muss klar gemacht werden, dass den Begrifflichkeiten der immateriellen Arbeit rund um Wissens- und Informationsgesellschaft trotz aller gegenläufiger Rhetorik klassische materielle Faktoren zu Grunde liegen.

Wirklich systemrelevant sind die bis jetzt verursachten Störungen kaum. Ziel muss ein Widerstand sein, der eine solche Störung ist, sprich die symbolischen Räume müssen verlassen,

an verschiedensten Fronten gekämpft werden. Dort verschärft sich der Ernst des Spiels, geht in die unendliche Verlängerung. Die Werkzeuge, die wir uns jetzt bauen, das Wissen, welches wir uns jetzt aneignen, die Gemeinschaften, die sich jetzt bilden: »Auf zum Kampfe!« Dies wurde so direkt nach der Besetzung der Akademie in München verfasst. Wie gings weiter? Ersteinmal die übliche reaktionäre Repression. Security Mannschaften in die Akademie, am Abend alle rauswerfen, Debatten um entstandene Schäden aufbauschen etc. Den salong gibt es immer noch. Die konservative Mehrheit hat an der Akademie immer noch das Sagen, der Minister ist gesprächsbereit, aber Grundsatzdebatten werden bitte nicht geführt, Bologna ist und bleibt spitze.

Wo wird denn die Grundsatzdebatte geführt? An der Kunstakademie mit Sicherheit nicht, hier versuchen die meisten nur ihre eigenen Schäfchen, mehr schlecht als recht, ins Trockene zu bringen.

Das gilt auch für die Studierenden.

Einige wenige Beteiligte (ja, auch Angestellte der Akademie und Professoren waren dabei, zudem Schüler, Studierende anderer Hochschulen und viele, viele andere aktiv interessierte ...) sind aber durch die Besetzungen und die einhergehenden Proteste weitergekommen, manche in ihren Karrieren, mit ihren gebastelten Lebensläufen, die jetzt wohl auch einen Hauch von Revolution verströmen sollen, andere aber haben zu einer klaren, eigenen Position gefunden.

Wir beweinen nicht die Seltenheit, sondern das Verschwinden.



Neulich,

Studierende unterhalten sich auf einem klinischreinen Gang der Akademie:

»... Es war leicht und hat viel Spass gemacht. Gelernt hab ich auch viel dabei ... wann gehts weiter?«

»Jeden Tag !«

Anbei (wieder/wider/nochmal) der Text des Flyers, der anscheinend zur Besetzung der Kunstakademie München führte:

kunstakademie münchen

BESETZT !

LEGITIMATION ?

der protest, seine legitimation und sein vollzug lassen sich nicht von der erfahrung trennen. die menschen können sich nicht aussuchen, ob sie kämpfen wollen oder nicht, sondern nur auf welcher seite sie kämpfen wollen. neutralität hat mit neutral nichts zu tun, sie ist sogar mit sicherheit das blutrünstigste aller lager. in allgemeinerer hinsicht aber gedeiht die banalität des bösen überall da, wo von der wirtschaft gesprochen wird. und auch unter der lehnstreue, die die menschen der »notwendigkeit« geschworen haben, kommt sie zum vor-

schein, vom »was sein muss, muss sein« über das »es gibt keinen schlechten beruf« bis hin zum »so ist das halt«. in der gestalt des »gesprächsbereiten« findet diese ideologie ihren höchsten und gleichzeitig verachtenswertesten ausdruck in der »sprache des schmeicheln«, und diese zweideutigkeit gibt weder zum stöhnen noch zur freude anlaß, sondern lediglich zum zuschlagen. eine abwendung vom wort ist nötig. schöpferisch sein ist stets etwas anderes gewesen als kommunizieren. das wichtige wird vielleicht sein, leere zwischenräume der nicht-kommunikation zu schaffen, störende unterbrechungen, um der kontrolle zu entgehen. ja, wichtig für uns sind diese zonen der undurchsichtigkeit, die öffnungen von hohlräumen, von leeren intervallen im geflecht der macht. jede dieser zonen wird ein kern sein, von dem aus experimentiert werden kann, ohne greifbar zu sein, und zugleich eine wolke, die im gesamten system panik verbreitet. das wuchern dieser offensiven und undurchsichtigen zonen und die intensivierung ihrer beziehungen wird ein irreversibles ungleichgewicht schaffen. in einer welt von führungslosen sklaven, in einer welt von kollaborateuren, macht nichts geringeres als die antike pflicht zum tyrannenmord die einfachste surrealistische handlung absolut notwendig. dieser text ist auch eine vorläufige abmachung. das protokoll eines experiments, das unter desateuren seinen anfang nimmt. treten sie unauffällig aus der reihe. jetzt. treten sie unauffällig aus der reihe.

jetzt.



»Studienburen« (»Geile Studentin sucht Sponsor« & »Mein Zuhälter zahlt mir die Studiengebühren« ...) Idee und Aktion der »AG kreativer Protest« an der AdBK, begründet während der Studentenproteste

Salong ist ein Raum an der Akademie der Bildenden Künste in München, der für Studentenzwecke gedacht war, den die Studierenden aber nie wirklich frei nutzen konnten. Seit den Protesten ist er fest in Studentenhand und wird für Kulturprogramm (Filmvorführungen, Montagsbar, Performances ...) und studentischen Konvent genutzt.



Humankapital Barcode, zu jeder Demonstration neu ausgedruckt und zu hunderten verteilt. Die Nummer ist das Datum der jeweiligen Demo; (Idee, Ausführung, Foto: Sinan von Stietencron)



Johanna Arbes

BDK-BUNDESFÖRDER- SEMINAR 2009



Die Zeit vom 3. bis 6 Dezember 2009 in Berlin war für mich eine außerordentlich gute Erfahrung. Nicht nur die vielen interessanten Personen aus fast allen deutschen Bundesländern durfte ich kennen lernen, sondern auch das Atrium selber hat mir sehr gut gefallen. Ein Paradies für Gleichgesinnte! Mir werden die Tage in Berlin aufgrund der klirrenden Kälte, dem über fünf Stunden andauernden Feueralarm mitten in der Nacht, der eher ungemütlichen aber abenteuerlichen Unterkunft, den netten Gesprächen, den langen U-Bahn und Busfahrten, den interessanten Vergleichen (z. B. die verschiedenen Schulsysteme), der Kreativität, dem Spaß, den liebenswerten Personen (besonders meine Bettnachbarinnen), der historisch so wichtigen Stadt Berlin, sowie meinem neuen Wissen im Bereich der analogen Fotografie noch lange in Erinnerung bleiben! Für die Werkstatt analoge Fotografie habe ich mich auf Grund der Tatsache entschieden, dass ich in diesem Teilbereich noch keinen Einblick bekommen konnte. Die Aussicht auf ein Entwickeln meiner eigenen Filme und anschließend ein Anfertigen meiner Abzüge faszinierte mich. Es war ein voller Erfolg. Vielen Dank für die tolle Möglichkeit!

Fotos: © Johanna Arbes





Permanent Words, Performance 2009
Presented at: Verbo 09, 5 edicao da mostra de
performance, Galeria Vermelho Centro Cultural
Sao Paulo, Brasilien, 6-11.7.2009
Foto: © by Verbo

Emotion in Motion
Photoedition 2004
Foto: © Rüdiger Lubricht

KUNST.SCHULE.KUNST.

Eine Tagung der Evangelischen Akademie Tutzing in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München und dem Fachverband für Kunstpädagogik BDK e.V. Bayern, 2.-4. Juli 2010

Kunst steht bei Kindern und Jugendlichen hoch im Kurs. Und die Kunstvermittlung in der Schule über Künstlerinnen und Künstler hat Konjunktur. Neben hervorragenden Resultaten führt das auch zu Brüchen. Wie kann die Kooperation von Schule und Kunst zugunsten von Bildung gelingen?

Konzept: JOHANNES KIRSCHENMANN, BARBARA LUTZ-STERZENBACH, PETRA SCHNABEL

Information und Anmeldung:
www.junges-forum.net

Performance mit NEZAKET EGICI am
3. Juli, 20.00 Uhr



EXKURSION ZU EMSCHERKUNST 2010



Observatorium (Geert van de Camp, Andre Dekker und Ruud Reutelingsperger): ›Warten auf den Fluss‹, Essen/Gelsenkirchen Schwarzbachmündung

Termin: 26.6. – 29.6.2010

Nach dem Niedergang der Montanindustrie und des Steinkohlebergbaus erlebte das Ruhrgebiet in den vergangenen zwanzig Jahren eine großflächige raumplanerische Umgestaltung. Im Zuge dessen entstand u.a. das ›Neue Emschertal‹, mit seinem Herzstück ›Emscher Insel‹. Der Landstreifen verläuft auf einer Länge von 34 km zwischen Castrop-Rauxel und Oberhausen. Hier kuratiert FLORIAN MATZNER, Professor für Kunstgeschichte an der Münchner Kunstakademie, ›EmscherKunst 2010‹ (siehe auch den beigelegten Flyer zur Ausstellung).

Rund 40 eingeladene Künstler visualisieren an Schleusen, an einem ehemaligen Klärbecken, auf Industriebrachen, an Gebäuden und sogar im Kanal selbst Kunst im öffentlichen Raum mit urbanen Schwerpunkten, aber auch Aspekte der Garten- oder Landschaftskunst. Unter anderen sind vertreten: MONICA BONVICINI, MARK DION, BOGOMIR ECKER, AYSE ERKMEN, PETER FEND, MISCHA KUBALL, BÜLENT KULLUKCU, RITA MCBRIDE, TOBIAS REHBERGER, SILKE WAGNER, LAWRENCE WEINER.

Die Exkursion mit zwei Gruppen, 25 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer der bayerischen Schulen und 25 Studierende der Kunstpädagogik an der Münchner Akademie, führt ab München mit Zusteigmöglichkeiten in Ingolstadt (Köschinger Forst), Nürnberg (Nordostpark) und Würzburg (Raststätte Würzburg) am **Samstag (26.6.)** nach Unna.

Dort steht am späten Nachmittag der Besuch in geführten Gruppen des **Zentrums für Internationale Lichtkunst** auf dem Programm.

Das ZIL ist das weltweit erste und einzige Museum, das sich ausschließlich der Lichtkunst widmet. Ende Mai 2001 in der ehemaligen Lindenbrauerei Unna eröffnet, findet die Lichtkunst hier eine Präsentationsfläche, wie sie faszinierender und wirkungsvoller nicht sein könnte: Weithin sichtbar durch seinen 52 Meter in den Himmel ragenden Schornstein bietet sich dieser zeitgenössischen Kunstform tief unter der Erde eine Fläche von insgesamt 2.400 Quadratmetern. Die labyrinthischen Gänge, Kühlräume und Gärbecken dieser einstigen Braustätte werden nun künstlerisch inszeniert.

In den Gewölbekellern sind Installationen von MARIO MERZ, JOSEPH KOSUTH, JAMES TURRELL, MISCHA KUBALL, REBECCA HORN, CHRISTINA KUBISCH, JOHANNES DINNEBIER, KEITH SONNIER, JAN VAN MUNSTER, FRANÇOIS MORELLET, CHRISTIAN BOLTANSKI und OLAFUR ELIASSON.

Danach geht die Fahrt nach Essen, Sie wohnen dort im Hotel IBIS in EZ und DZ.

Am **Sonntag (27.6.)** fahren wir mit dem Bus zum Besucherzentrum von **EmscherKunst2010** auf der Zeche Nordstern in Gelsenkirchen. Dort steigen wir um auf Fahrräder und werden von FLORIAN MATZNER drei Stunden zu den Exponaten vor Ort geführt. Ab 15.00 Uhr steht der von documenta und anderen Ausstellungen bekannte japanische Künstler TADASHI KAWAMATA für ein Künstlergespräch bereit. Am Abend sind wir im neuen **Museum Folkwang**, das zwei Stunden lang mit einer Führung zu Kunst und Architektur erkundet wird. Im Zentrum steht die aktuelle Ausstellung ›Das schönste Museum der Welt – Museum Folkwang bis 1933‹.

Am **Montag (28.6.)** wiederholen wir die Fahrt zum Besucherzentrum von **EmscherKunst2010** und werden wiederum drei Stunden mit FLORIAN MATZNER weitere Ausstellungsstationen von EmscherKunst2010 besuchen. Am Abend fährt der Bus uns dann zur neuen ›Zeche Zollverein‹, wo die Führung einmal das Industriedenkmal erschließen hilft und ebenso zu den ortsspezifischen Kunstwerken leitet. Im Zentrum steht die Totalinstallation ›Palace of Projects‹ des ukrainisch-amerikanischen Künstlerpaares ILYA und EMILIA KABAKOV. Dort, wo einst die Nebenprodukte der Kokserzeugung weiterverarbeitet wurden, erstrahlt seit Sommer 2001 ein rund 100 qm großes, sich über zwei Etagen erstreckendes Gesamtkunstwerk – die spiralförmige Konstruktion mit 65 poetischen Projekten und ›Entwürfen zur Verbesserung der Welt‹ entführt jeden Besucher in einen Kosmos voller Ideen und verloren gegangener Vorstel-



Joseph Kosuth ›Die Signatur des Wortes (Licht und Finsternis)‹ im Zentrum für Internationale Lichtkunst Unna

lungen wie die Welt und das Leben der Menschen in ihr sein könnten oder sollten.

Am **Dienstag (29.6.)** führt die Fahrt zunächst nach Frankfurt/Main, wo in der Mittagspause in der **Kunsthalle Schirn** die Ausstellung ›Zelluloid – Film ohne Kamera‹ besucht werden kann – alternativ bietet das **Städel** ›ERNST LUDWIG KIRCHNER. Die Retrospektive.‹

Mit ›Zelluloid‹ rückt die Schirn ein besonderes Genre des künstlerischen Films in den Blick, bei dem das Bild direkt – durch physische Bearbeitung des Filmstreifens – hervorgebracht wird. Im Unterschied zu anderen Formen des experimentellen Films wird das Filmmaterial aus seinem technisch-apparativen Verwendungszusammenhang gelöst

und unter Anwendung vielfältiger künstlerischer Verfahren gleichsam als Leinwand interpretiert: durch Malerei, Zeichnung, Collage auf Zelluloid, Ritzen und Kratzen in der Bildemulsion, chemische Verfremdung oder die direkte Belichtung des fotoempfindlichen Bildträgers. In einem offenen Parcours präsentiert die Ausstellung herausragende Beispiele des ›Films ohne Kamera‹ und bietet anhand von Werken rund 20 internationaler Künstler und Filmmacher wie STAN BRakhAGE, TONY CONRAD, CÉCILE FONTAINE, LEN LYE, ALDO TAMBELLINI oder JENNIFER WEST ein Panorama von den 1930er-Jahren bis in die Gegenwart.

Danach geht es über Würzburg, Nürnberg und Ingolstadt zurück nach München.

Vor der Fahrt, Ende Juni, wird Professor MATZNER in München eine Einführung geben.

Dazu wird rechtzeitig mit dem konkreten Termin eingeladen.

Die Exkursion ist als Programm von transform als eine die staatliche Lehrerfortbildung ergänzende Maßnahme anerkannt (KMS III.2 – 5 P 4160.11 – 6.75137); die entstehenden Kosten sind steuerlich absetzbar.

Kosten pro Person:

Busfahrten, 3 ÜF im IBIS Essen, Eintritte und Führungen wie beschrieben; im Einzelzimmer: 280 Euro, **für BDK-Mitglieder 230 Euro**, im Doppelzimmer jeweils 50 Euro weniger.

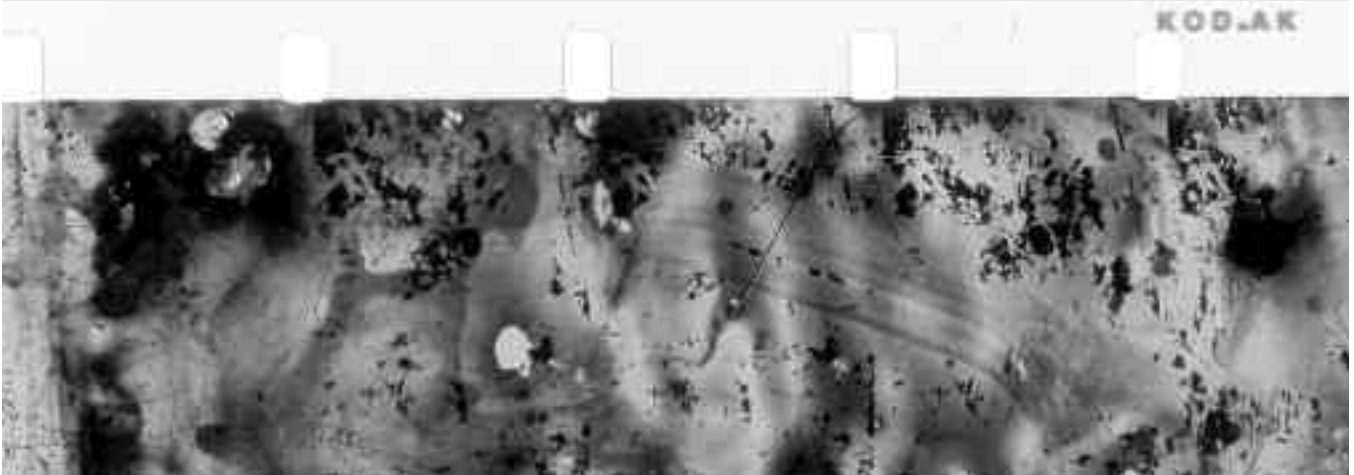
Leitung:

Prof. Dr. JOHANNES KIRSCHENMANN

Info und Anmeldung:

kunstpaedagogik@adbk.mhn.de

Zelluloid – Persian Series 13–18 von Stan Brakhage



KUNSTWERKE IM ÖFFENTLICHEN RAUM

Kunstwerke im öffentlichen Raum erweitern das Vermittlungsrepertoire von Lehrkräften deutlich. Wie kann man Kunstwerke im öffentlichen Raum fach- und kindgerecht thematisieren? Welche Formen der ›Betrachtung‹ gibt es? Im Seminar werden Möglichkeiten am Beispiel der Kunst auf dem Campus der Universität Augsburg vorgestellt und erprobt. Bitte wettergerechte Kleidung mitbringen. Bei schlechtem Wetter entfällt die Veranstaltung. Sie werden dann über einen Ersatztermin im Herbst informiert.

Termin:

Samstag, 17.7.2010, 14.00–17.00 Uhr

Referenten:

JESSICA FREUNSCHT,
DR. OLIVER M. REUTER

Veranstaltungsort:

Campus der Universität Augsburg,
Treffpunkt Straßenbahnhaltestelle

Kosten:

€ 20,-
Mitglieder BLLV oder BDK € 10,-

Anmeldung:

[https://
www.bllv.de/Seminare.507.0.html](https://www.bllv.de/Seminare.507.0.html)

GRAPHISCHES GESTALTEN

Im Seminar werden einfache graphische Gestaltungsmöglichkeiten für den Einsatz mit Kindern und Jugendlichen gezeigt und ausprobiert.

Termin:

Samstag, 8.5.2010, 10.00–13.00 Uhr

Referenten:

S. AUFMUTH

Veranstaltungsort:

Universität Augsburg,
Lehrstuhl für Kunstpädagogik,
Schillstraße 100

Kosten:

€ 20,-
Mitglieder BLLV oder BDK € 10,-

Anmeldung:

[https://
www.bllv.de/Seminare.507.0.html](https://www.bllv.de/Seminare.507.0.html)

KUNSTWERKE IM UNTERRICHT

Wie kann man Kunstwerke im Unterricht sach- und fachgerecht einsetzen? Das Seminar zeigt Wege zum Werk auf, gibt Tipps für entsprechendes Bildmaterial und erprobt die Planung für den Unterricht.

Termin:

Samstag, 16.10.2010, 10.00–13.00 Uhr

Referenten:

S. AUFMUTH, DR. OLIVER M. REUTER

Veranstaltungsort:

Universität Augsburg,
Lehrstuhl für Kunstpädagogik,
Schillstraße 100

Kosten:

€ 20,-
Mitglieder BLLV oder BDK € 10,-

Anmeldung:

[http://
www.biwak.bllv.de/programm.shtm](http://www.biwak.bllv.de/programm.shtm)

EINLADUNG ZU DEN MALKURSEN IN FRAUENCHIEMSEE 2010



Ob Malwochen in Capri heuer stattfinden ist unsicher.

Termin:

Samstag 17. Juli – Samstag 24. Juli
Samstag 1. August – Samstag 7. August

Eingeladen sind auch diesmal wieder erfahrene Künstlerinnen und Künstler, Studentinnen und Studenten, sowie interessierte und engagierte Anfänger. Diese Mischung hat sich als sehr anregend für alle Beteiligten erwiesen. Jeden Morgen werden Anregungen, Themen, Aufgaben nach freier Wahl gegeben. Ganztägige Beratung, abends gemeinsame Besprechung der Arbeiten.

Zur Verfügung stehen Staffeleien, Wasergefäße und die große Aula direkt am See.

Selbst mitzubringen sind Farben, bevorzugt Acrylfarbe, Bleistifte, Pinsel verschiedener Größe, evtl. Farbkreiden und Materialien nach eigenem Wunsch, Keilrahmen, grundierte Leinwand, Papier usw.

Teilnehmerzahl max. 18.

Organisation und Spesenbeitrag 100 Euro, zahlbar am Ort. Frühstück in gemeinsamer Selbstorganisation. Verpflegung nach freier Wahl pauschal beim Klosterwirt oder in einer der umliegenden Gaststätten oder bei Fischern.

Anreise per Auto: Anfahrt Gmund am Chiemsee, Parken direkt am See.

Per Zug: in Prien umsteigen in Kleinzug zum Hafen und Fahrt per Schiff bis Frauenchiemsee. Anmeldung an der Klosterpforte.

Anmeldung:

nur schriftlich bis 20. April, an:
Prof HANS DAUCHER
Scharnhorststr.44, 80992 München

»ANTES UND RANRU UND BORO, KOPFFÜSSLER UND JAPANISCHE TEXTILIEN« AUS DER SAMMLUNG HORST ANTES



Horst Antes *Figur mit blauem Arm*, 1963/64
 Tempera auf Leinwand, 100 x 90 cm
 Franz Marc Museum, Kochel am See
 Sammlung Stiftung Etta und Otto Stangl
 © VG Bild-Kunst, Bonn 2010

Arbeitsjacke (indigo nagagi noragi ranru),
 Japan, Ende 19. Jahrhundert (Meiji-Zeit) 87 cm
 (Schulterbreite) x 88 cm (Länge) Studienstiftung
 Horst Antes © Franz Marc Museum



Franz Marc Museum,
 Franz Marc Park 8–10
 82431 Kochel am See
 T.: 088 51-9 24 48-0

Ausstellungsdauer:

28. Februar bis 6. Juni 2010.

Geöffnet: Dienstag–Sonntag, Feiertage:
 April bis Oktober 10–18 Uhr,
 November bis März 10–17 Uhr.

Stille Anspielungen an die Zeitgeschichte
 – die Kopffüßler von HORST ANTES
 »Ich habe die Figur wie ein Stück Haut
 über die Leinwand gespannt und bis
 außen hin gemalt, bis kaum Raum mehr
 da war.« So erinnert sich HORST ANTES
 an seine frühen Stadien der legendären
 »Kopffüßler«. Der menschlichen Gestalt
 gibt der 73-jährige Künstler einen merk-
 würdigen Anstrich; er reicht von amor-
 phen Formen bis hin zu den erotisch
 anmutenden Maja-Figuren und Paar-
 konstellationen. Manche der Gestalten

scheinen nur aus Kopfmasse und Beinen
 zu bestehen, spielen aber mit indirekten
 zeitkritischen Bezügen. Das 2008 einge-
 weihte Franz-Marc-Museum in Kochel
 am See zeigt das farbenfrohe Frühwerk
 der »Kopffüßler«, Zeichnungen und
 Gemälde, von HORST ANTES in der
 exemplarischen Verbindung mit japani-
 schen Textilien, die HORST ANTES selber
 aus seiner Sammlung für die Präsen-
 tation ausgesucht hat.

Unter »Ranru und Boro« sind Arbeits-
 kimonos und Schlafmatten japanischer
 Bäuerinnen aus der Edo-Zeit zu verste-
 hen, der Meiji-Zeit (1868–1912), der
 Taishō-Zeit (1912–1926) und der
 1950er-Jahre. Die Schnitte sind ähnlich
 wie ANTES Figuren einfach und einprä-
 gung und zeichnen den menschlichen
 Rumpf mit ausgebreiteten Armen nach.
 Sie ergänzen die »Kopffüßler« und ähneln
 den aktuellen T-Shirt-Zeichnungen des
 Künstlers.

HORST ANTES kam am 28. Oktober
 1936 in Heppenheim zur Welt. Seine
 Malerei ist beeinflusst durch seinen
 Lehrer HAP GRIESHABER, FERDINAND
 LÉGER und MAX BECKMANN. In der
 Ausstellung sind daher Bilder von
 LÉGER u.a. Gemälden von ANTES gegen-
 übergestellt. HORST ANTES lehrte viele
 Jahre als Professor an der Staatlichen
 Akademie der Bildenden Künste, Karls-
 ruhe.

ANTES »Kopffüßler« begründeten die
 Wiederkehr des Figurativen deutsch-
 landweit in den 60er-Jahren und sind in
 der Sammlung des Franz Marc Museums
 stark vertreten. Er war einer der wich-
 tigsten Künstler der Stiftung ETTA und
 OTTO STANGL, weshalb manche Galeris-
 ten in der Ausstellung den Versuch einer
 neuen Marktpositionierung von Antes
 sehen. Die zentrale Frage der Kunst des
 20. Jahrhunderts, wie sich das Verhältnis
 von Abstraktion und Gegenständlich-
 keit gestaltet, hat das Werk von HORST
 ANTES geprägt. Kopf, Haus und Ge-
 wand stehen bei ihm für Grundaspekte
 der menschlichen Existenz.

ELISABETH NOSKE

HAUS DER KUNST

ED RUSCHA – 50 JAHRE MALEREI



Termin: bis 2. Mai 2010
Geöffnet: Mo bis So 10 – 20 Uhr,
 Do 10 – 22 Uhr
 Prinzregentenstraße 1
 80538 München.
www.hausderkunst.de

Buchkünstler, Konzeptkünstler, Grafiker, Filmregisseur und ... »Wie jeder andere bin auch ich ein frustrierter Film-Regisseur«, sagt ED RUSCHA augenzwinkernd über sich. Wie viele Kreative drückt sich Ed Ruscha in vielerlei Formen aus.

Selbstverständlicherweise fließen die Formen eines Mediums in ein anderes mit ein. Ganz real ist ED RUSCHA ein Maler, in dessen Arbeit der grafische Bildaufbau, Wortlandschaften und die Ästhetik des Films eine wichtige Rolle spielen. In der Ausstellung im Haus der Kunst wird man sich auf ED RUSCHAS Gemälde konzentrieren. Im Jahr 1956 fuhr ED RUSCHA mit einem Ford auf der Route 66 vom kleinstädtischen Oklahoma in Richtung Westen. Für die Generation der 50er-Jahre waren die Rast- und Tankstellen der Route 66 und die weite Leere zum Mythos des amerikanischen Highways. Los Angeles lebt bis heute von Mythen, vor allem Hollywoods. Mit deren Spuren im banalen Alltag beschäftigt sich ED RUSCHA. Weggeworfenes wie eine Schachtel mit Rosinen malt er flachgedrückt, als wäre ein Auto über die Leinwand gefahren



*Ed Ruscha's Only Vanishing Cream, 1973
 Collection of the artist, © Ed Ruscha, 2009
 Photography: Paul Ruscha*

(Box Smashed Flat, 1960). 1970 malte ED RUSCHA kein einziges Bild, und von 1971 stammt sein Ausspruch »Ich kann mich nicht dazu bewegen, Farbe auf die Leinwand zu bringen. Ich finde dort keine Aussage mehr.« Früh erwarb er sich internationale Anerkennung. In den 90er-Jahren wurde für die Kunstszene von Los Angeles zu einem Vorbild.

ELISABETH NOSKE



Termin: 11. April 2010 bis 2. Mai 2010
Geöffnet: Mo bis So: 10 – 20 Uhr,
 Do 10 – 22 Uhr
 Prinzregentenstraße 1
 80538 München
www.hausderkunst.de

In jeder Stadt stehen historische Denkmäler. Wer befindet darüber, was in die Geschichtsschreibung eingeht? In der Vergangenheit war es überwiegend der männlich bestimmte Blick auf die Welt in Wissenschaft, Kampf und Kultur. Wissen wir doch auch, dass Männer Leistungen von Frauen als die ihren ausgegeben haben.

In der Ausstellung »Goldene Zeiten« nähern sich vier Künstler der Komplexität von Geschichte auf jeweils einzigartige Weise: STEVEN CLAYDON, DIANGO HERNÁNDEZ, MAI-THU PERRET und SUNG HWAN KIM. So unterschiedlich ihre Werke sind, ist ihnen doch ein dehnbares Verständnis von Geschichte als etwas nicht Linearem, Fragmentarischem gemeinsam. Persönliche Erfahrung, Erzählung, Autorschaft, Authentizität, Zeitverschiebungen, historische Tatsachen, Referenzen und Repräsentation, all diese Aspekte spielen hier eine zentrale Rolle.

STEVEN CLAYDON (geb. 1969 in London; lebt in London) interessieren vorwiegend in Vergessenheit geratene oder wenig beachtete Momente des Umbruchs, Personen, Symbole oder Fahnen. Kompositorisch wirken die Skulpturen von STEVEN CLAYDON wie Hybride aus Objekt und Sockel, aus Artefakt und Display.

*Steven Claydon
 Renaissance Malt – A Demonstrative Equivalence
 of the Coarseness of Converse Properties, 2009
 bessian, wood, powder-coated steel, resin, acrylic,
 plastic, brass, copper, bakelite, glass, liquid, cork,
 aluminium, 93 x 96 x 96 cm
 Courtesy of the artist and Hotel, London
 Photo: Mark Blower*

HAUS DER KUNST

GOLDENE ZEITEN MIT STEVEN CLAYDON, DIANGO HERNÁNDEZ, SUNG HWAN KIM UND MAI-THU PERRET



Diango Hernández
Drawing (If You Have a Palm Tree, You Have the Right to Climb It), 2006
Acrylic, ink and watercolor on paper, table, acrylic on cardboard, 194 x 60 x 104 cm
Kunstmuseum Liechtenstein, Vaduz
Photo: Lorenz Oeventrop
Courtesy Galerie Michael Wiesehöfer



Mai-Thu Perret
Film still from the shooting in Haus der Kunst for the new project presented in the exhibition ›Golden Times‹, December 2009
Foto: Marino Solokhov



Sung Hwan Kim,
Dog Video, 2006,
Film still

Geschichtsschreibung baut allzu häufig auf einem linearen Zeitverständnis auf. Der gebürtige Kubaner DIANGO HERNÁNDEZ kritisiert dies in seiner Arbeit ›Years‹ (2008). Der ›skelettartige Raumteiler‹ besteht aus den Ziffern der Jahre 1959 bis 2008, die Jahreszahlen vom Amtsantritt FIDEL CASTROS als Premierminister bis zu dessen Rücktritt im Frühjahr 2008. Zu oft haben sich in der Geschichte Revolutionäre in Diktatoren verwandelt, die versuchten, die Geschichte zu ihren Gunsten umzuschreiben. DIANGO HERNÁNDEZ beschäftigt die Rhetorik Castros politischer Reden und dessen fantasiereichen Prozess der Geschichtsschreibung, die den Menschen bis heute versucht, die Revolution als gelungen darzustellen.

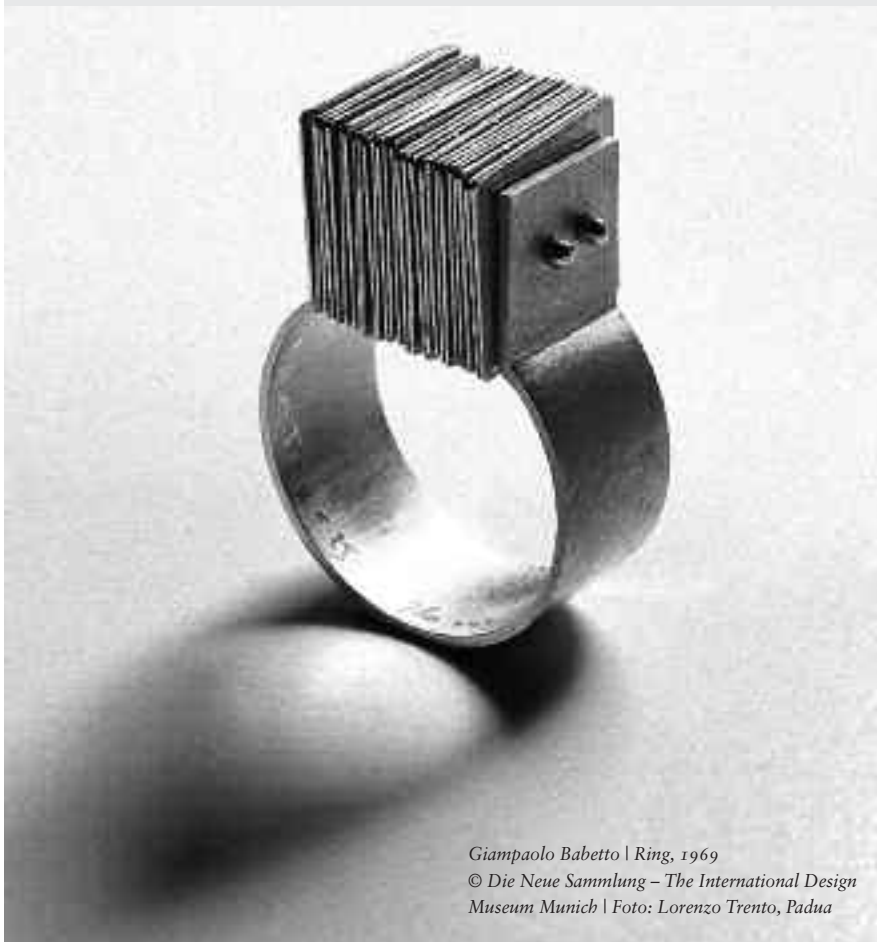
Die gebürtige Genfer Künstlerin MAI-THU PERRET inszeniert aus Frauensicht die Geschichte des Bildhauer-Ehepaars KATARZYNA KOBRO und WLADYSŁAW STRZEMINSKI, beide Hauptfiguren der polnischen Avantgarde der 1920er-Jahre. Der Film erzählt einzelne Episoden aus dem tragischen Leben der KATARZYNA KOBRO: ihre Armut, Scheidung etc. Diese biografischen Szenen werden mit Szenen aus ›We‹ verwoben, einem russischen Science-fiction-Roman von YEVGENY ZAMYATIN über das Leben in einer totalitären Gesellschaft im 26. Jahrhundert. Der Film wird auf die vergrößerte Version einer Skulptur von KATARZYNA KOBRO projiziert.

Der in New York lebende Koreaner SUNG HWAN KIM zeigt die Filme ›Dog Video‹ (2006), ›Summer Days in Keijo‹ und ›From the Commanding Heights ...‹ (beide 2007) in der großen Mittelhalle. SUNG HWAN KIM erzählt gerne traumhafte oder auf wirklichen Ereignissen beruhende Geschichten. Er setzt einfachste Mittel ein und ist selbst sein Hauptdarsteller. Er schlüpft als Künstler in unterschiedliche Rollen als Regisseur, Zeichner, Cutter, Erzähler, Performer und Komponist. In ›Dog Video‹ erzählt er von der Beziehung zu seinem strengen Vater.

ELISABETH NOSKE

PINAKOTHEK DER MODERNE

**AUTORENSCHMUCK AN DAUERHAFTEM ORT –
DIE NEU KURATIERTE DANNER-ROTUNDE
GIAMPAOLO BABETTO.
»L'ITALIANITÀ DEI GIOIELLI«**



*Giampaolo Babetto | Ring, 1969
© Die Neue Sammlung – The International Design
Museum Munich | Foto: Lorenzo Trento, Padua*

Termin: bis 30.05.2010

Seit sechs Jahren zeigt »Die Neue Sammlung – The International Design Museum Munich« zeitgenössischen Autorenschmuck in der Pinakothek der Moderne. Das Herzstück ist dabei die Danner-Rotunde, die dank der Danner-Stiftung 2004 realisiert werden konnte. Erstmals kann damit eine der facettenreichsten Ausdrucksformen der Gegenwart in einem Museum dieser Art dauerhaft besichtigt werden, an der Seite von Kunst, Architektur, Grafik und Design. Mit KARL FRITSCH wurde als Kurator ein Schmuckkünstler ausgewählt, der einer jüngeren Generation als Wegbereiter angehört.

Als einer der Hauptvertreter der so genannten Schule von Padua beeinflusst GIAMPAOLO BABETTO (*1947) mit seinem experimentierfreudigen, ausdrucksvollen und tragbaren Schmuck seit den späten 60er Jahren die avantgardistische Goldschmiedeszene. Sein international prägender italienischer Ansatz im Autorenschmuck wird unter dem Titel »L'Italianità dei Gioielli« gezeigt. Die Ausstellung hat BABETTO für den lichten, ringförmigen Galerie-Raum im 2. Obergeschoss der Rotunde selber entwickelt.

ELISABETH NOSKE

**PETER LOEWY.
ZEICHNUNGEN –
EINE AUSSTELLUNG
MIT FOTOPORTRÄTS**



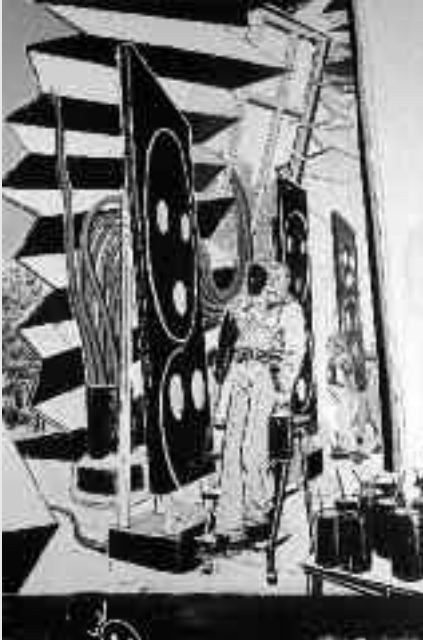
Termin: bis 11.4.2010

Der Frankfurter Fotograf PETER LOEWY (* 1951) lässt mit seinen Fotos die Portraitzeichnungen berühmter und wenig bekannter Künstler früherer Jahrhunderte neu erleben. Die unscharf Abgebildeten gewinnen eine eigenartige Präsenz und Gegenwärtigkeit. PETER LOEWY trat in den letzten fünfzehn Jahren mit einer Reihe konzentrierter Serien in Erscheinung. 1996 erschien sein erster Fotoband »Jüdisches« mit Aufnahmen bekannter und unbekannter jüdischer Familien Frankfurts. Es folgte der Band »Lèche-vitrine« »mit den traumhaften Blicken in hoch-elegante bis sehr seltsame Pariser Schaufenster« (KONSTANZE CRÜWELL, FAZ), sowie Serien zum Frankfurter IG-Farben-Gebäude und intime Blicke in die Arbeitsräumen international bekannter Künstler.

ELISABETH NOSKE

PINAKOTHEK DER MODERNE

NEO RAUCH – BEGLEITER



Neo Rauch, Wahl, 1998, 300 x 200 cm
Erworben von PIN., 2003
© Bayerische Staatsgemäldesammlungen,
Pinakothek der Moderne / VG Bild-Kunst, Bonn 2009
© VG Bild-Kunst, Bonn 2009



Neo Rauch: Das Blaue, 2006
Öl auf Leinwand, 300 x 400 cm
Privatsammlung, Foto: Uwe Walter
Courtesy Galerie EIGEN + ART, Berlin und DavidZwirner, New York
© VG Bild-Kunst, Bonn 2009

Termin: 20.04.2010 – 15.08.2010

Neo Rauch (*1960 in Leipzig) zählt zu den bekanntesten internationalen Künstlern. Seine gegenständlich erscheinende Bilderwelt zeichnen surreale Züge aus. Die Retrospektive, die gleichzeitig in Leipzig und München gezeigt wird, stellt RAUCHS Gesamtwerk umfassend vor. Seine früheren Gemälde erinnern an Film- oder Propaganda-Malerei. Die Figuren hantieren mit merkwürdigen Geräten, vermessen Landschaften und gestalten Räume. Das Handlungsziel der Akteure bleibt im Dunkeln. Einige sehen wie Roboter aus, andere wie Spielzeugfiguren oder Marionetten. »Das spätere Werk, das sich durch einen neuen Kolorismus und eine stärkere Erzählfreudigkeit auszeichnet, lässt große Gesten und paramilitärisches Pathos, aber auch Stille und Einsamkeit anklingen – Welt und Geschichte erscheinen in den Bildern von Neo Rauch

in erschreckender, bisweilen absurder Verzerrung.« (Pinakothek) Es werden rund 120 Gemälde in der Pinakothek der Moderne und zeitgleich im Museum der Bildenden Künste, Leipzig, dem Geburtsort des Künstlers, ausgestellt. Auch ältere Werke aus Privatbesitz und Übersee, die noch nie in Ausstellungen zu sehen waren, sowie Arbeiten der vergangenen fünf Jahre.

Ausblick Pinakothek:

Nachträglich zu seinem 80. Geburtstag wird der Österreicher ARNULF RAINER mit einer Werkschau in der Alten Pinakothek ab ca. 10. Juni 2010 gewürdigt.

Pinakotheken im Kunstareal |
Bayerische Staatsgemäldesammlungen |
Museum Brandhorst
Barer Straße 29 | D-80799 München
Tel.: +49.(0)89.23805-118 | Fax
+49.(0)89.23805-125,
Internet: www.pinakothek.de Internet:
www.museum-brandhorst.de

ELISABETH NOSKE – Ars Videndi

GEDANKENFARBE, NERVENSTRANGFARBE, ÖLFARBE, QUETSCHFARBE, ORANGE, ROT UND VIOLETT – MARIA LASSNIG



Maria Lassnig im Atelier in der Gurkgasse, Wien
2008 Foto / © Horst Stasny

Landmädchen, 2001 Öl auf Leinwand 125 x 100
cm © Maria Lassnig Foto: Lena Deinhardstein
MUMOK Wien

Termin: 27. Februar bis 30. Mai 2010.
Kunstabau, Städtische Galerie im
Lenbachhaus und Kunstabau München.
Geöffnet: Dienstag bis Sonntag und
Feiertage: 10–18 Uhr.
www.Lenbachhaus.de

Die spektakulärste Ausstellung dieses
Frühjahrs dürfte die Präsentation des
Alterswerks und früherer Filme von
MARIA LASSNIG im Kunstabau des
Lenbachhauses sein. Die österreichische
Malerin feierte im vergangenen Septem-
ber ihren 90. Geburtstag. Sie widmet
sich seit Jahrzehnten ihrer Erfindung,
den ›Körperbewusstseinszeichnungen‹.
Sie visualisiert auf eigenständige Weise
emotionale Zwischentöne. In den Bil-
dern findet das Doppelbödige, Zärtliche
und Weggeschwiegene auf direkte oder
groteske Weise seinen Platz. Ein in
Violett-Gelborange gemaltes Ehepaar
steht Stirn an Stirn. Das Sagen hat die
Frau, der Mann hält den Blick gesenkt.
Noch stützen sie sich beide, die Situa-
tion droht aber zu kippen. Drastischer
noch hat sie das emotionale Ungleich-
gewicht zwischen Kind und dickem
Mann dargestellt. Der durchgestaltete
Kinderschänder (2001) steht fett, nackt
und schwer im Raum, während das
Kind als geplättetes Etwas daliegt.
Machtausübung und Gewalttätigkeit
wie im Bild des österreichischen DON
JUAN (2003) stehen Bildern voller

Optimismus und Zärtlichkeit gegenü-
ber. MARIA LASSNIG hat die Bilder in
ihren 80er Jahren gemalt. Bilder von
phänomenaler Kraft. Die Künstlerin gibt
kaum noch Bilder heraus und will ihr
Werk lieber in eine Stiftung überführen.
Fotografie gegen Malerei – eindringliche
Inszenierungen.

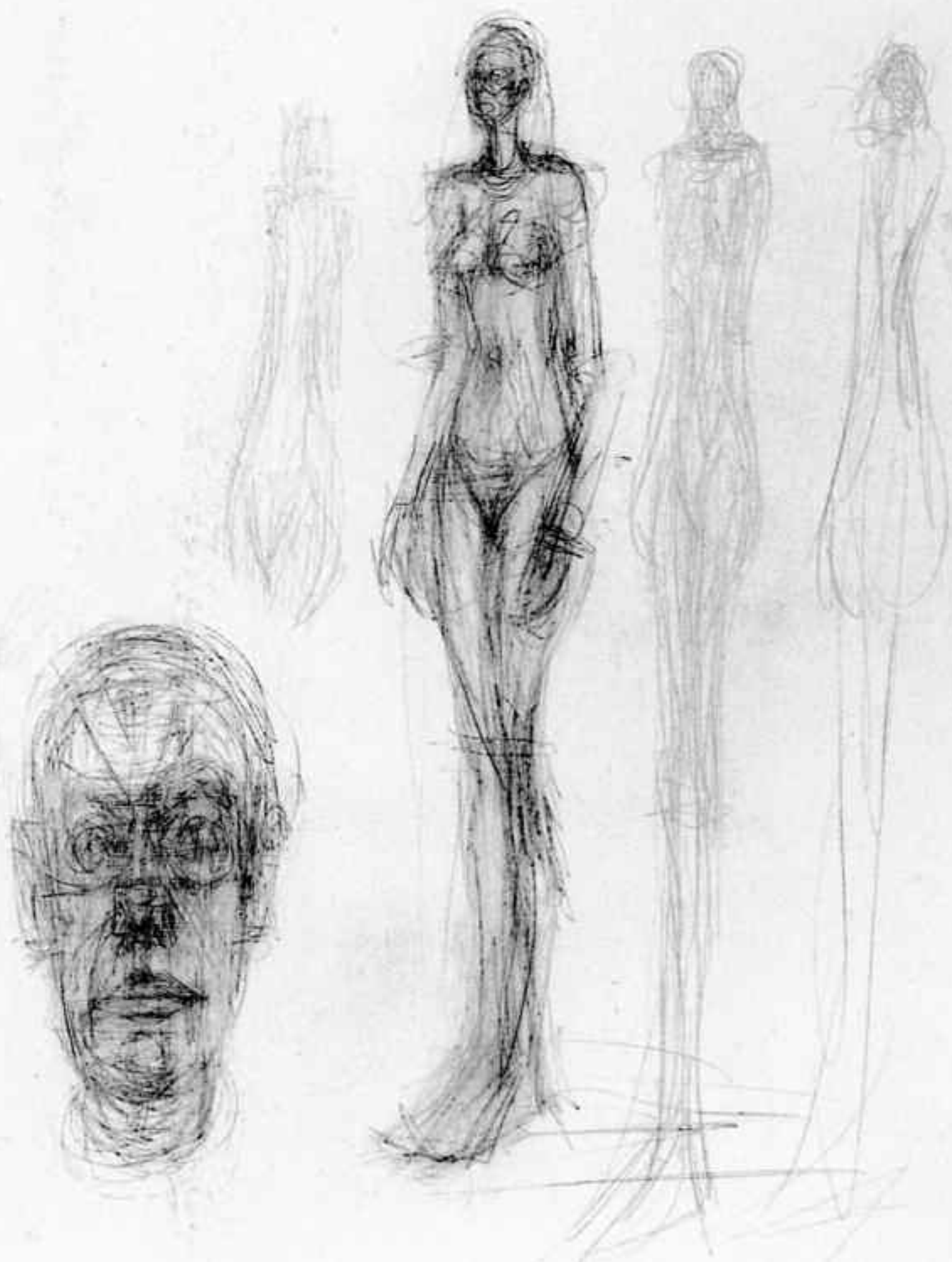
Die Gefühle eines anderen Menschen
realistisch wahrzunehmen und die eige-
nen mit den Empfindungen des Gegen-
übers abzugleichen, fällt Erwachsenen
oft schwer. MARIA LASSNIG erkundet
seit Jahrzehnten ihre eigene Empfindun-
gen, die anderer und versucht sie in
einer allgemein verständlichen Gestalt
zu konkretisieren. »Wenn ich male, ist
so gut wie alles erlaubt. Das Peinliche
ist die Herausforderung, ich will Pein-
liches malen.« Die Malerin macht, so
der Direktor des Lenbachhauses,
HELMUT FRIEDEL, »einen Bereich der
Vorstellungen sichtbar, für den es im
Wortsinn zuvor ›keinen Platz‹ gab«.
(Katalog)

MARIA LASSNIG studierte an der Aka-
demie der Bildenden Künste in Wien.
Das Farbensehen habe sie sich aber sel-
ber erarbeiten müssen. »Durch Kon-
templation den ersten Farbfleck zu ent-
schlüsseln, mit diesem Schlüssel alle
Nebenfarben durch Kalt-warm-Gegen-
sätze zu bestimmen.« Altmeisterlich zu

malen gelernt hatte die angehende
Künstlerin während ihrer Studien in der
Nazi-Zeit. »Man sah weder Impressio-
nisten noch Expressionisten, Manet,
Cézanne, Van Gogh, Kokoschka, alle
waren von der Schule verbannt.«
Das Ende des Zweiten Weltkriegs
brachte die Wende. 1948 entstanden
ihre ersten Körperbewusstseinszeich-
nungen. Sie beschäftigte sich mit der
Zeit nach Kubismus und Surrealismus.
»Ich gebe nach wie vor dem Unter-
bewussten die Freiheit, sich durch zu
schlagen, durch die physiologischen
Fakten, die man erkennen kann, wenn
man den Arm auf den Tisch stützt oder
die gebogenen Beine sich unten wöl-
ben.« Ende der sechziger Jahre geht
MARIA LASSNIG nach New York und
kehrt erst 1979/80 richtig nach Öster-
reich zurück, als sie an die Wiener Hoch-
schule für angewandte Kunst berufen
wird. Die Kunstwelt hat die eigenstän-
dige Malerin erst im Alter von fast
70 Jahren wirklich entdeckt.

Den großen Bogen der Gefühle bündelt
sie in ihrem 1992 auf 35 mm gedrehte
Film ›Kantate‹, einer Collage aus gelas-
senem Humor und Optimismus. Als
73-Jährige reflektiert sie in dem Film die
Stationen ihres Künstlerlebens, tritt als
Bänkelsängerin in wechselnden Kostümen
auf und erzählt ihr Leben in vierzehn
Liedstrophen von der Geburt über ihre
Zeit in Paris, New York und als Star der
Kunstszene. Sie schließt den Film mit
einem wunderbar tröstlichen Satz:
»Es ist die Kunst, ja, die macht mich
immer jünger, sie macht den Geist erst
hungrig und dann satt ...«

ELISABETH NOSKE



Die Erfindung der Form

Ingo Rentschler



Ingo Rentschler, Univ.-Prof. Dr. rer. nat, habilitierte 1977 in Physik und 1979 in Psychophysik. Seit 1982 Professor für Medizinische Psychologie an der Medizinischen Fakultät der Universität München. Rentschler war Heisenberg-Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft (1978–82) sowie Gastwissenschaftler und -professor am Institut für Neurophysiologie CNR, Pisa/Italien und an den Universitäten von Cambridge/England, Zürich/Schweiz, Edmonton/Canada und Perth/Australien. Seine Forschungsinteressen liegen unter anderem bei der visuellen Sinnesphysiologie, der Neuropsychologie, dem Bilderverstehen und der Objekterkennung.

Die Öffentlichkeit zeigte sich irritiert als in jüngster Zeit von Seiten der Hirnforschung die Existenz des freien Willens in Abrede gestellt wurde. Anlass dazu waren Untersuchungen des Neuropsychiaters BENJAMIN LIBET und seiner Mitarbeiter.¹ Diese hatten beobachtet, dass die elektrische Reizung der Hirnrinde während eines neurochirurgischen Eingriffs schon eine halbe Sekunde andauert hat, wenn sie der wache und schmerzfreie Patient bemerkt. In weiteren Experimenten hatten sie gesunde Personen veranlasst, innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne aus freien Stücken eine schnelle Handbewegung zu machen. Mithilfe einer Uhr sollten die Probanden sich den Zeitpunkt merken, zu dem ihnen der Wunsch nach Ausführung der Bewegung bewusst wurde. Die gleichzeitige Ableitung elektrischer Hirnpotentiale erwies, dass auch einem solchen Wunsch ein neuronaler Vorbereitungsprozess von einigen Zehntelsekunden vorausgeht. Wenn also die Versuchsteilnehmer den Entschluss fassten, eine Hand zu bewegen, dann war ihr Gehirn immer schon vorher tätig geworden. Kein Wunder also, dass dieses Organ in den Verdacht geriet, der eigentliche Urheber von Willkürbewegungen zu sein.

Seite 27. Alberto Giacometti: Vier Figuren und ein Kopf, 1960, Bleistift, 50 x 35,5 cm, Sammlung Bruno Giacometti, Zürich

Seite 29. Giacometti: Große Frau II, 1960, Bronze bemalt, 277 x 32 x 58 cm, Fondation Marguerite et Aime Maeght, Saint-Paul

LIBET selbst ist allerdings nicht der Ansicht, dass seine Befunde die Möglichkeit des freien Willens ausschließen: Der vom Gehirn vorbereitete Entschluss zum Handeln kann nach seinem Bewusstwerden bis zum Ereignis der Handlung befördert oder durch ein Veto unterbunden werden.² So gesehen mag der Mensch nur wollen können, was sein Gehirn will; die Entscheidung aber, ob das Gewollte zur Tat wird, bleibt bei ihm. Wer je versucht war, vom Balkon eines Theaters auf den Kopf eines im Parkett sitzenden Zuschauers zu spucken, der wird diese Unterscheidung zu schätzen wissen. Durch die Neurowissenschaftler und Philosophen BENNETT und HACKER³ wird LIBETS experimenteller Ansatz gar als solcher in Frage gestellt. Sie meinen, ein bewusster Wunsch sei zur Ausführung einer willkürlichen Handlung weder notwendig noch hinreichend. Als Beispiel führen sie das Niesen an. Es geschieht nicht aus freiem Willen, obwohl der Drang dazu gefühlt und willentlich unterdrückt werden kann. BENNETT und HACKER kommen so zu dem Schluss, LIBET und seine Anhänger unterlägen wie DESCARTES dem Irrtum, Willensakte seien Handlungen der Seele mit körperlichen Folgen.



Ernst Ludwig Kirchner, Herrin und Dienerin, um 1910/11
Bleistift und Farbstift auf bräunlichem Papier, 47,5 x 33,7 cm
Berlin, Brücke-Museum



Ungeachtet solcher Einwände halten namhafte Hirnforscher an der Meinung fest, LIBETS Befunde trafen den »kantischen starken Freiheitsbegriff ins Mark«. ⁴ Heißt das, dass »das Gehirn« auch den Zeichenstift oder den Pinsel des bildenden Künstlers führt? Gilt das Bekenntnis zur künstlerischen Freiheit wie das zum freien Willen nur einem »Nebelstreif«? Eine Notiz ERNST LUDWIG KIRCHNERS in seinem »Davoser Tagebuch« zeigt, dass dieser Maler sein Werk wie die Versuchspersonen LIBETS mit dem bewussten Wunsch begonnen hat, etwas ganz Bestimmtes zu tun:

»Wie dumm und oberflächlich die Menschen urteilen, sie sehen nicht, dass gerade das Flüchtige in meiner Zeichnung das Wichtigste ist, weil ich dadurch die feinste erste Empfindung einfange. Würde ich langsam so eine Zeichnung machen wollen, so ginge dieses erste feine Gefühl verloren, und gerade das will ich doch notieren und habe ich tatsächlich auf den Blättern.«⁵

Dieses ganz Bestimmte ist KIRCHNER jedoch nicht durch die Autorität eines Versuchsleiters vorgegeben. Er hat den Wunsch, einem Gefühl Ausdruck zu verleihen, und dieses Gefühl ist durch einen Kontext bestimmt, der sein augenblickliches Motiv, seine Erfahrung, die gewählte bildnerische Technik und sein handwerkliches Können einschließt. Nach Ergebnissen der Hirnforschung, die jüngeren Datums als LIBETS Untersuchungen sind, ⁶ ist es eine Sache, visuell geführte Greifbewegungen nach einem Objekt durchzuführen. Eine andere ist es, wenn der/die Handelnde den Kontext solchen Greifens bewusst zur Kenntnis nehmen und entscheiden muss, welche Art des Greifens unter den gegebenen Bedingungen angebracht ist. In diesem Fall kommen im Gehirn Schaltkreise ins Spiel, die das Frontalhirn einschließen und somit deutlich komplexer als im Fall der direkten Greifbewegung sind. ⁷ Das könnte bedeuten, dass die künstlerische Freiheit nicht durch einen bewussten »Ruck« vor dem Beginn des bildnerischen Schaffens, sondern durch dessen Entfaltung selbst errungen wird. Dieser Möglichkeit soll im Folgenden nachgegangen werden.

Kausalität als Bedingung der Anschauung

Wie ARTHUR SCHOPENHAUER ⁸ bemerkt, ist bei IMMANUEL KANT die Vorstellung sinnlicher Natur, während der Gegenstand der Vorstellung hinzugedacht wird. Eine solche Trennung der Vorstellung von ihrem Gegenstand lehnt jener entschieden ab. Für ihn ist die Kausalität schon eine Bedingung der Anschauung und der angeschauten Gegenstand ein Ergebnis der Erfahrung. Ähnlich strikt wendet sich der Mathematiker und Philosoph ALFRED NORTH WHITEHEAD gegen die Meinung, es gebe »... Sinnesempfindungen, welche zuerst erfahren und dann in unsere Füße als ihre Gefühle oder auf die gegenüberliegende Wand als ihre Farben »projiziert« werden. Die Projektion ist ein integraler Bestandteil der Situation und ganz genau so ursprünglich wie die Sinnesdaten«.⁹

Die Tatsache, dass Sinnesqualitäten sowohl den Sinnesempfindungen, als auch den wahrgenommenen Dingen zuzuschreiben sind, erklärt North Whitehead mit ihrer relationalen Eigenart. Das heißt, Sinnesqualitäten stellen Bezüge zwischen dem wahrnehmenden Subjekt und den wahrgenommenen Dingen dar, so dass sie von zwei Gesichtspunkten aus als Projektionen zu betrachten sind. Im Modus der Objektwahrnehmung zeigen sie die Welt in ihren räumlichen Relationen, in dem der »kausalen Wirksamkeit« die Körperorgane des Wahrnehmenden

als solche: »Wir sehen das Bild und wir sehen es mit unseren Augen. Wir berühren das Holz und wir berühren es mit unseren Händen. Wir riechen die Rose und wir riechen sie mit unserer Nase«.¹⁰

Durch einen Sehtest kann sich der Leser davon überzeugen, dass es Wahrnehmungsaufgaben gibt, bei denen der »angeschaute Gegenstand« nur mithilfe von Erfahrungsinhalten zu erkennen ist. Der Test lässt sich anhand von Blättern aus dem Werk »Incomplete Open Cubes« des amerikanischen Künstlers SOL LEWITT ¹¹ (Abbildung 1a) erklären. LEWITT hat von den zwölf Kanten eines Würfelmodells jeweils acht entfernt und so ein achsensymmetrisches Gebilde (Abbildung 1a, links) und ein Paar »händiger Gegenstücke« (Abbildung 1a, Mitte und rechts) erzeugt. Diese Gegenstücke sind zueinander spiegelsymmetrisch wie die linke und die rechte Hand. ¹² Ersetzt man die einzelnen Teile dieser Gebilde durch Würfel und Verbindungsstücke oder Kugeln in rechtwinkliger Anordnung, so erhält man Würfel- oder Kugelkörper gleicher Grobstruktur (Abbildung 1b).

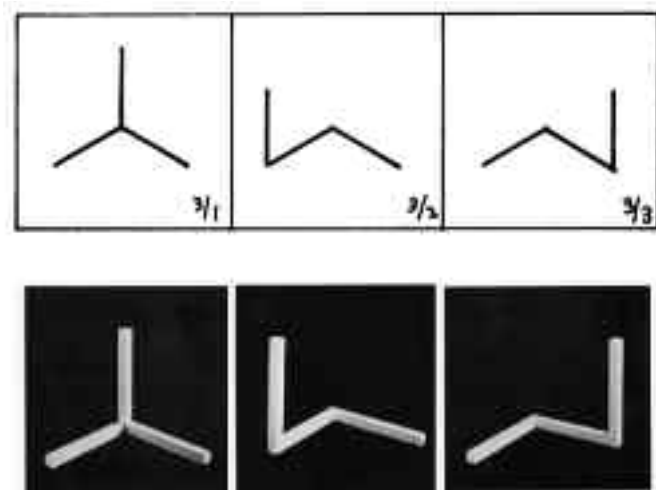


Abb. 1a: »Incomplete Open Cubes« des amerikanischen Künstlers Sol Lewitt.

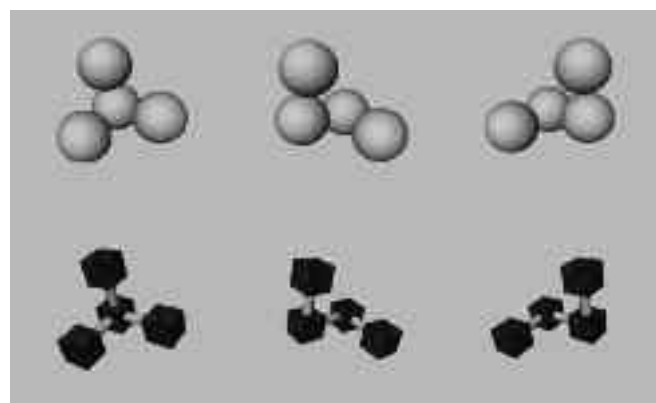


Abb. 1b: Würfel- und Kugelobjekte

Der eigentliche Sehtest (Abbildung 2) zeigt in jeder Zeile drei Bilder von Würfel- oder Kugelkörpern. Jeweils zwei davon stellen das gleiche Objekt aus unterschiedlichen Perspektiven, ein drittes dessen händiges Gegenstück dar. Die Aufgabe besteht darin, dieses Gegenstück herauszufinden. Das gelingt mit den Bildern der Würfelkörper relativ leicht durch das

Drehen der »hinzugedachten« Körper im Raum, wobei sich das rechte Bild als das gesuchte erweist. Eine solche Umformung von Vorstellungsbildern wird in der Kognitionspsychologie als »mentales Drehen« (mental rotation¹³) bezeichnet, wozu Google™ mehr als achthunderttausend Einträge aufführt. Darunter sind auch Hinweise darauf, dass mathematisch hochbegabte Jugendliche sich weit besser als durchschnittlich begabte auf das mentale Drehen verstehen.¹⁴

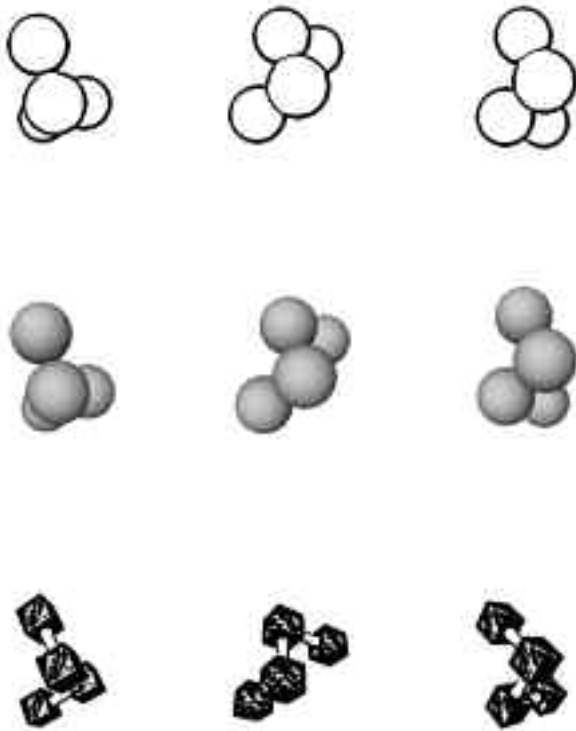


Abb. 2: Ein Sehtest: In der untersten Zeile sind drei Würfelobjekte abgebildet. Zwei der Bilder zeigen dasselbe Objekt aus verschiedenen Perspektiven, ein drittes dessen spiegelsymmetrisches Gegenstück. Die Kugelobjekte darüber haben die gleiche räumliche Grobstruktur. Im Falle der Würfelobjekte ist leicht zu erkennen, welches Bild dem Gegenstück entspricht. Für die Kugelobjekte gelingt das nur Probanden, die zuvor körperliche Modelle der Testobjekte anfassen und hin und her bewegen konnten.

Bei den Kugelbildern (Abbildung 2, mittlere und obere Zeile) ist es dagegen kaum möglich, das gesuchte Gegenstück herauszufinden. Das liegt nicht etwa an einer Schwierigkeit mit dem mentalen Drehen. Die räumliche Struktur der Kugelkörper bleibt wegen deren gekrümmter Konturen unbestimmt, so dass dem Versuch des mentalen Drehens ein verlässlicher Gegenstand fehlt. In den vielen früheren Untersuchungen zum mentalen Drehen ist das nicht bemerkt worden, weil sie sich besonders einfach strukturierter Testobjekte bedienten. Darüber hinaus sind die Versuchspersonen auch noch in unkontrollierter Weise mit den Testobjekten vertraut gemacht worden. Die Schwierigkeit der mentalen Rekonstruktion und damit das Verstehen, räumlicher Strukturen ist jedoch bei Bildern natürlicher Formen, Zeichnungen aus den Naturwissenschaften und der Technik¹⁵ sowie Bildwerken der Kunst zuweilen sehr ausgeprägt.



Murchison River (Foto: Ingo Rentschler)

Für die Frage nach der Erfindung der Form ist die Beobachtung aufschlussreich, dass auch die räumliche Struktur der Kugelkörper verständlich wird, wenn die Betrachter(innen) vor dem Sehtest körperliche Modelle dieser Objekte kurzzeitig anfassen und hin- und her wenden können (Abbildung 3).¹⁶ Das funktioniert selbst dann, wenn diese Modelle den Blicken der Versuchspersonen durch Augenbinden entzogen sind. Der Grund dafür ist in Untersuchungen klar geworden, bei denen mit Methoden der »Bildgebung« (brain imaging) die hirnpfysiologischen Grundlagen des Sehtests aus Abbildung 2 aufgeklärt wurden.¹⁷ Demnach hängt die mentale Rekonstruktion der Kugelkörper von Hirnfunktionen ab, die bei Säugern und Menschen die Orientierung der Körperbewegung und die Navigation im Raum ermöglichen. Über die Gleichartigkeit räumlicher Strukturen im Bild kann also durch bloßes mentales Drehen entschieden werden, wenn die Strukturen als solche vertraut sind. Handelt es sich dagegen um neuartige Strukturen, so ist für deren Begreifen im intellektuellen Sinn ein Lernprozess erforderlich, der das Begreifen körperlicher Objekte im motorischen Sinn einschließt.



Abb. 3: Eine Versuchsperson, die eine Binde vor den Augen trägt, erkundet mit den Händen die räumliche Struktur eines Kugelobjektes. (Foto Markus Gschwind)

SCHOPENHAUER hat also insofern gegen KANT Recht behalten, als beim Sehtest mit den Kugelobjekten der »Gegenstand der Vorstellung« nicht zum Seheindruck »hinzugedacht« werden kann. Die Form des Gegenstandes muss durch die Verknüpfung visueller Sinnesdaten mit motorischen Erfahrungsinhalten konstruiert werden. Mit anderen Worten, das Begreifen unvertrauter räumlicher Strukturen in Bildern verlangt ein Wissen um die Kausalzusammenhänge zwischen dem eigenen motorischen Verhalten und der Erscheinungsweise von Sehobjekten.

Neurobiologische Grundlagen der Formbildung

Ein Bericht des Neurologen EDOUARD CLAPARÈDE¹⁸ vermag die Ergebnisse des obigen Sehtests weiter zu erhellen: Ein Arzt bittet seinen Patienten, eine Hand zu öffnen, deren Fläche nach oben zu kehren und die Augen zu schließen. Er legt ihm einen leichten Gegenstand darauf, den der Untersuchte fühlen, aber nicht erkennen kann. Jetzt wird dieser aufgefordert, ihn durch Anblasen in Bewegung zu bringen – und schon hat er eine Kugel vor dem inneren Auge. Hier kann man nicht sagen, die Wahrnehmung der Kugel sei eine direkte Folge des Blasens. Sie beruht einmal auf dem Wissen um dieses Tun und den taktilen Empfindungen, welche der Bewegung des Gegenstandes in Richtung des Luftstroms entsprechen. Dazu kommt das Wissen, dass eine derartige Bewegung nur im Fall einer Kugelform möglich ist. Die »feste Form« (griechisch: *stereon*) entsteht so aus der Verknüpfung von handlungsbezogenen Sinnesdaten und Gedächtnisinhalten.

Hier zeigt sich, dass im Wirkungszusammenhang von Organismus und Umwelt passiv sensorisches und aktiv motorisches Verhalten sowie das Gedächtnis vielfach verschränkt sind. VIKTOR VON WEIZSÄCKER¹⁹ hat dafür den Begriff des »Gestaltkreises« geprägt:

»Indem sich nämlich der Rhythmus von Systole des Erkennens und Diastole des Handelns in der Zeit auseinanderlegt und wieder aus dieser verrinnenden Zeit zur Erscheinung in einer Gegenwart vereinigt – indem dieser Rhythmus als Eins erscheint –, erscheint Gestalt«.

Das heißt, die Form der Sehdinge entsteht als räumliche Erscheinung nicht mithilfe von Hinzugedachtem aus amorphen

Sinnesdaten, sondern aus dem Wechselspiel von Sinnesdaten, Gedächtnis und eigenem Tun. Weizsäcker verwendet für diese Form den Begriff der »Gestalt«, weil er die zeitlichen Vorgänge ihrer Entwicklung und Umwandlung mit in den Blick nimmt.

Das Konzept des Gestaltkreises hat Folgen für die gängige Meinung, das Gehirn bestimme die objektiven Grenzen des Wahrnehmens und Handelns, während der »zündende Einfall«, der »geniale Entwurf« und das »Geheimnis der Kunst« subjektiven Ursprungs sind. Der dualistisch inspirierten Metapher vom Gehirn als »hardware« und der Geistes- und Gefühlstätigkeit als »software« steht entgegen, dass Wahrnehmung nicht schon deswegen geschieht, weil sensorische Areale in der Großhirnrinde gereizt werden. Sinnesdaten gelangen zur Wahrnehmung, wenn sie sich in Handlungsprogramme einfügen.²⁰ Zu dem entsprechenden Wirkungsgefüge im Gehirn gehören auch die neuronalen Strukturen, deren Funktionen die Motivation und die Affekte hervorbringen. Sie kontrollieren den Informationsfluss vom sensorischen zum motorischen Gehirn und lassen passieren, was er Neues und Wichtiges bringt. Werden solche Nachrichten durch die Tätigkeit höherer Hirnzentren verstanden, dann erregen diese wiederum die Gefühlszentren. Das dürfte der Grund dafür sein, dass eine Feldgleichung der Physik ebenso wie die Statue der Aphrodite von Crinon als schön empfunden werden kann.

Die letzten Jahrzehnte haben zu einer außerordentlichen Vermehrung der Kenntnisse von den funktionalen Eigenschaften verschiedener Gehirnzentren und deren Verknüpfungen geführt. Auf dieser Grundlage konnte der Neurophysiologe JOAQUÍN FUSTER²¹ zeigen, dass Sinneseindrücke im hinteren, sensorischen Hirn eine Fülle von Gedächtnisinhalten und Vorstellungen aktivieren, die mit den Sinnesdaten dem vorderen, motorischen Hirn zugeleitet werden. Dort werden sie planvoll zu komplexen Handlungsfolgen zusammengefügt, welche die Manipulation und Konstruktion von Gegenständen, den gestischen Ausdruck und sogar das Sprechen ermöglichen. Insgesamt ergibt sich so ein Kreisprozess von Wahrnehmen, Erinnern, Vorstellen, Fühlen und Handeln, den Fuster in Abwandlung des Begriffs des Gestaltkreises den »Wahrnehmungs-Handlungs-Zyklus« (*perception-action cycle*) nennt.

Kreativität in Mathematik und Naturwissenschaften

Diese Ergebnisse sprechen für die Meinung SCHOPENHAUERS, nach der die Kausalität schon eine Bedingung der Anschauung ist. Das überrascht nicht allzu sehr, solange es um die Anschauung körperlicher Objekte geht. KANT geht jedoch so weit, zu sagen, Raum und Zeit seien die vor aller Erfahrung gegebenen »Anschauungen, welche die reine Mathematik allen ihren Erkenntnissen und Urteilen ... zu Grunde legt«.²² Und noch radikaler, »der Verstand schöpft seine Gesetze a priori nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor«.²³ Es empfiehlt sich daher, die introspektiven Berichte großer Naturwissenschaftler und Mathematiker über die Entstehung des Neuen zur Kenntnis zu nehmen. Der Psychologe ROGER SHEPARD²⁴ schildert, wie zahlreiche ihrer größten Leistungen aus der Externalisierung und tätigen Weiterentwicklung von Vorstellungsbildern entstanden sind. ALBERT EINSTEIN hat sich zum Beispiel im Alter von 16 Jahren vorgestellt, er reise

mit einer Geschwindigkeit von ca. 300.000 km/s entlang eines Lichtstrahls. Dabei ging ihm auf, dass er so eine stationäre Schwingung »sehen« müsste, die weder mit der gewohnten Wahrnehmung des Lichtes, noch mit den Voraussagen der damaligen Physik elektromagnetischer Schwingungen etwas zu tun hat. Die Übersetzung dieses Erlebnisses in sprachliche und dann mathematische Formen gelang EINSTEIN erst, als er seine bildlichen Vorstellungen so klar gefasst hatte, dass er sie nach Belieben reproduzieren und neu strukturieren konnte.

RICHARD FEYNMAN, ebenfalls einer der herausragenden theoretischen Physiker des 20. Jahrhunderts, hat den umgekehrten Weg beschritten. In Form von »Feynman Graphen« fand er visuelle Lösungen für höchst komplizierte Gleichungssysteme zur Wechselwirkung von Licht und Materie. Später bemerkte FEYNMAN, EINSTEIN sei im Alter an der Formulierung einer »einheitlichen Theorie« der Natur gescheitert, weil er »aufhörte, in konkreten physikalischen Bildern zu denken, und nur noch mit Gleichungen umging«.²⁵

EINSTEIN und FEYNMAN wiederum standen, um einen Ausdruck ISAAK NEWTONS zu gebrauchen, »auf den Schultern von Riesen« wie MICHAEL FARADAY und JAMES CLERK MAXWELL. Diesen Physikern war es gelungen, die Symmetrieeigenschaften elektromagnetischer Felder durch die Weiterentwicklung anschaulicher Gedankenmodelle zu enthüllen, denen CLERK MAXWELL erst in einem letzten Schritt die überaus elegante mathematische Form der nach ihm benannten Gleichungen gab.²⁶ Im Hinblick darauf ist die Analyse der Ergebnisse der TIMSS/III-Studie (Third International Mathematics and Science Study, Germany) durch den Erziehungswissenschaftler JÜRGEN BAUMERT²⁷ aufschlussreich. Sie zeigt, dass in Deutschland beim experimentellen Arbeiten im Physikunterricht der gymnasialen Oberstufe ein induktives Vorgehen weit verbreitet ist. Das Demonstrationsexperiment liefert das Anschauungsmaterial, aus dem von den Schülern ein theoretischer Ansatz oder ein physikalisches Gesetz erschlossen werden soll. Dem wäre hinzuzufügen, dass die »Formelphysik«, bei der Rechenaufgaben mit unverstandenen Grundlagen eingeübt werden, dem gleichen didaktischen Holzweg folgt. Das Schema des induktiven Lehrens und Lernens verbirgt die Einsicht, dass gerade die kreativsten Wissenschaftler, wie von Kant gefordert, zuerst Denkmodelle bilden, deren Gültigkeit sie im Experiment prüfen. Entsprechend dieser Kritik werden in Physikkursen, in denen der induktive Umgang mit Experimenten ausgeprägt ist, die schwächsten Leistungen erbracht.²⁸

Die Frage nach dem Ausmaß, in dem das Zeichnen die großen Leistungen der Wissenschaftsgeschichte gefördert oder gar ermöglicht hat, ist allerdings kaum genauer zu beantworten. Daran ändert auch die Tatsache nichts, dass der Kunsthistoriker HORST BREDEKAMP die Rolle des »motorischen Denkens« mit dem Zeichenstift in der Theoriebildung durch CHARLES DARWIN²⁹ und GALILEO GALILEI³⁰ eingehend untersucht hat. Einige Studien, die Psychologen in Zusammenarbeit mit Architekten und Designern durchgeführt haben, geben jedoch Hinweise darauf, wie das Zeichnen den Entwurf fördert. Besonders aufschlussreich ist hier der Ansatz von ILSE VERSTIJNEN und Kollegen.³¹ Diese Autoren ließen ihre Versuchspersonen figurale Elemente lernen, aus denen sie neue Bildmuster konstruieren sollten. Dabei zeigte sich, dass die rein mentale

Lösung solcher Aufgaben im Wesentlichen zum Aneinanderfügen vorgegebener Einheiten führt. Strukturell neuartige Konstruktionen ergaben sich vorzugsweise dann, wenn diese im Wechselspiel von Vorstellungsbildern und deren Verwirklichung mithilfe des Zeichenstiftes entstanden. Durch das Zeichnen könnte sich somit entscheiden, ob neue Gegenstände der Vorstellung im Raum bestehen können.

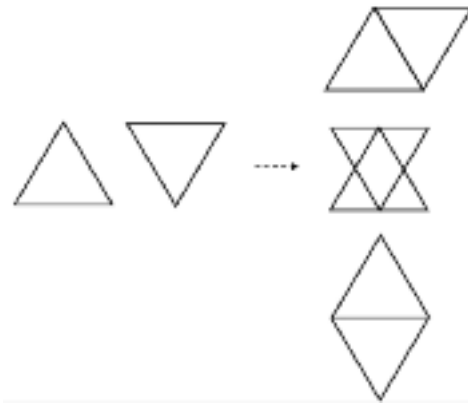
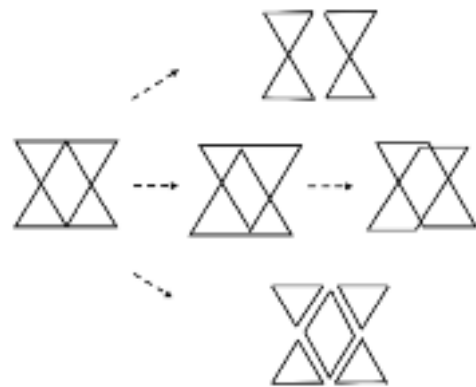


Abb. 4: Die Kombination bildlicher Vorstellungen ist relativ leicht (oben), ihre Restrukturierung bedarf einer Zeichnung (unten; nach Anm. 27)



KANT hätte so mit seinem Postulat von »Raum und Zeit als apriorischen Formen der Anschauung« Recht behalten, wenn diesen Formen eine körperliche Wirklichkeit zugestanden werden dürfte. Daraus ergibt sich eine Sicht auf das Gehirn des Menschen, aus der weder die Unterscheidung objektiver und subjektiver Vorgänge, noch die viel gepriesene Rolle des Wissens überzeugt. Das erstere ist der Fall, weil jeder äußere Vorgang eine innere und jeder innere Vorgang eine äußere Wirkung hat. Beide werden im kreativen Prozess durch Lernen zunehmend verknüpft. Das Wissen wiederum ist nicht die Substanz, sondern ein Baustoff der kreativen Intelligenz. Sie besteht nach dem Physiker GERD BINNIG³² im Wechselspiel von Synthese und Analyse, wobei die Synthese der Versuch ist, bekannte Inhalte auf höherer Ebene zu Neuem zu verbinden. Die Analyse muss zeigen, ob sich dabei etwas von gedanklicher, künstlerischer oder sozialer Bedeutung ergeben hat. In der Verschränkung von Wahrnehmen und Handeln erweist sich so die kreative Intelligenz als ein Grundvermögen der Hirnfunktion, das die Form als Verkörperung einer räumlichen Struktur hervorbringt.

Anmerkungen

- 1 Benjamin Libet, 2003, *Mind Time. Wie das Gehirn Bewusstsein produziert*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp tbw 1834
- 2 ebd., Kapitel 6
- 3 M.R. Bennet & P.M.S. Hacker, 2003, *Philosophical Foundations of Neuroscience*, Oxford: Blackwell, Kap. 8
- 4 Gerhard Roth, 2004, *Kant und die Hirnforschung*. *Forschung und Lehre* 3, 132–133
- 5 Lothar Grisebach, Hrg., 1997, *Ernst Ludwig Kirchners Davoser Tagebuch*. Verlag Gerd Hatje, p. 88
- 6 Die Originalarbeiten Libets sind in den Jahren 1966–1985 erschienen. Ein 2004 von Christian Geyer herausgegebener Band mit Kommentaren zu seinen Befunden trägt dennoch den Titel »Hirnforschung und Willensfreiheit. Zur Deutung der neuesten Experimente« (Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp 2387)
- 7 Richard E. Passingham und Ivan Toni, 2001, *Contrasting the dorsal and ventral visual systems: Guidance of movement versus decision making*. *NeuroImage* 14, S. 125–131
- 8 Arthur Schopenhauer, 1859/1988, *Die Welt als Wille und Vorstellung*, Bd. I, Anhang, Zürich: Haffmans, p. 572
- 9 Alfred North Whitehead, 1927/2000, *Kulturelle Symbolisierung*, R. Lachmann, Hrg., Frankfurt a. M.: Suhrkamp tbw 1497, p. 74
- 10 ebd., p. 109
- 11 Sol Lewitt, 1974, *Incomplete Open Cubes*, New York: Gallery John Weber
- 12 Lew Tarassou, 1999, *Symmetrie, Symmetrie. Strukturprinzipien in Natur und Technik*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag
- 13 Roger N. Shepard und Jacqueline Metzler, 1971, *Mental rotation of three-dimensional objects*. *Science* 171, 701–703
- 14 Michael W. O'Boyle et al., 2005, *Mathematically gifted male adolescents activate a unique brain network during mental rotation*. *Cognitive Brain Research* 25, 583–587
- 15 Eugene S. Ferguson, 1992, *Engineering and the Mind's Eye*. Cambridge MA: MIT Press
- 16 Ingo Rentschler et al., 2008, *Structural and view-specific representations for the categorization of three-dimensional objects*. *Vision Research* 48, 2501–2508
- 17 Stéphanie Duhoux et al., 2010, *The role of the hippocampus in three-dimensional object categorization*. Zur Veröffentlichung eingereicht
- 18 Edouard Claparède, 1898, *De la perception stéréognostique*, *Intermed. Bulletin Paris* 1, 432–437
- 19 Viktor von Weizsäcker, 1997, *Gesammelte Schriften*, P. Achilles et al., Hrg., Band 4, *Der Gestaltkreis*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, p. 110 ff.
- 20 Susan L. Hurley, 1998, *Consciousness in Action*. Cambridge M.A.: Harvard University Press
- 21 Joaquín Fuster, 2003, *Cortex and Mind*, Oxford: Oxford University Press
- 22 Immanuel Kant, 1783/2001, *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik*, Hamburg: Felix Meiner, § 10
- 23 ebd., § 36
- 24 Roger Shepard, 1978, *Externalization of mental images and the act of ›creation‹*. In: B.S. Randhawa und W.E. Coffman, Hrg., *Visual Learning, Thinking, and Communication*, New York: Academic Press, pp. 133–189
- 25 s. Anm. 15, Kap. 12
- 26 James R. Newman, 1955, *James Clerk Maxwell*. *Scientific American*. 192(6), 58–71
- 27 Jürgen Baumert, 2002, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/bildungsvergleich.pdf>
- 28 ders., p. 32
- 29 Horst Bredekamp, 2005, *Darwins Korallen*. Berlin: Wagenbach
- 30 ders., 2007, *Galilei der Künstler*. Berlin: Akademie Verlag
- 31 Ilse M. Verstijnen et al., 1998, *Creative discovery in imagery and perception: Combining is relatively easy, restructuring takes a sketch*. *Acta Psychologica* 99, 177–200
- 32 Gerd Binnig, 1989, *Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch*. München: Serie Piper, p. 1486

INGO RENTSCHLER, Universität München,
ingo.rentschler@med.uni-muenchen.de

Alberto Giacometti: Schreitender Mann, 1961, Bronze

Seite 35: Christian Schad, *Operation*, 1929. Öl auf Leinwand, 125 x 95 cm.
Städtische Galerie im Lenbachhaus, München





»Lehrpläne sind immer Anfänge und Ansätze für eigenständiges Handeln«

Barbara Gewalt, Ulf Geer, Dagmar Schneider-Bianconi und Werner Bloß
im Gespräch mit Ernst Rebel

Prof. Dr. Ernst Rebel nahm sich die Zeit, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der transform-Fortbildung ›Werkstatt Oberstufe Kunst‹ ein Interview zu seiner Interpretation des neuen Lehrplans in der Oberstufe des Gymnasiums zu geben. Er legte Wert darauf, seinen Einfluss auf die Lehrplanverfasser auf ein Treffen zu beschränken, das ›bei einer Nusschnecke und einer Kanne Kaffee‹ stattgefunden hat. Dennoch wartete er mit vielen hilfreichen Erläuterungen, Anschlussmöglichkeiten und Ausblicken auf, die uns Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern den Alltag vor Ort zu erleichtern und – falls nötig – zu entkrampfen vermögen.

Ernst Rebel, Dr. phil., 1971–76 Studium der Malerei, Grafik und Kunsterziehung an der AdBK München, Staatsexamen 1975, Diplom für Malerei und Grafik 1976, Studium der Kunstgeschichte, Philosophie und Klassischen Archäologie an der Univ. München, Promotion 1979, Habilitation 1988. Seit 1992 Professor für Kunstgeschichte und ihre Didaktik am Institut für Kunstpädagogik der LMU München. Spezialgebiete u.a.: Die Kunst Albrecht Dürers, Geschichte der Druckgrafik, Porträtkunst, Kulturgeschichte der Fremderfahrung, Münchner Szene um 1900.

Otto Dix, *Der Krieg (Triptychon)* 1929/32, Mitteltafel
Galerie Neue Meister, Staatliche Kunstsammlungen Dresden



Zur Künstlerauswahl des Lehrplans

Welches Argument gab Künstlern wie Makart oder Schad den Vorzug vor z. B. Marees oder Dix?¹

Ich denke, Lehrpläne sind immer Anfänge und Ansätze für eigenständiges Handeln. Natürlich geben sie Grenzen und Grundsatzempfehlungen der Sachfelder vor, deren Material- und Problembereiche werden damit schon erst einmal verbindlich gemacht. Aber niemals, denke ich, ist es so, dass nicht ein Name durch einen besseren Namen ausgetauscht werden könnte. Das wären doch sehr merkwürdige Lehrpläne. Es sind erst einmal orientierend geordnete Felder, in die man hineingehen kann. Freilich muss man auch erwarten dürfen, dass sie diese Orientierung tatsächlich bieten. Weitgehend frei ist man allerdings bei den Beispielen.

Dass man den SCHAD dem DIX vorzieht, ist Geschmacksache. Bei SCHAD gibt es ein paar interessante Sachen zu beobachten, die zu den Medien hinführen. Seine ›Schadografie‹, seine Experimente mit der Fotografie sind sehr ergiebig für andere Bezüge. Hier kann man anschließen. Bei DIX hingegen gibt es ein paar Eigenschaften, die einen auch enttäuschen können. Etwa bei Werkabschnitten in späterer Zeit, die ganz eigenartig in eine fast kunstgewerbliche Perfektion zurückweichen und weggehen von dem, was DIX in den 20er Jahren zu einer echten, eigentümlichen Satirik erhoben hat.

Ich bin gefragt worden, ob OTTO DIX repräsentativ sei für die 20er Jahre oder auch noch für etwas anderes. Da habe ich gesagt, er sei auch für einen Regress, für einen Rückweg, einen Rückzug typisch. Menschen, die Weltkriege, die Verfeimungen, Verfolgungen erlebt haben, die sich einfach dieser Frontsituation nicht länger aussetzen wollten, für die ist es nicht ungewöhnlich, wenn sie sich zurückziehen und das dann auch künstlerisch entsprechend rechtfertigen, indem sie zu altmeisterlichen Stilen zurückkehren und nichts mehr wissen wollen von dieser schrecklichen Welt der Moderne. So eine Haltung ist typisch für DIX.

Aber es ist ja wenig realistisch, im Unterricht alle Schaffensphasen eines Künstlers vorzustellen.

Gewiss. Das müsste dann schon ein ganz anderes Kaliber sein, PICASSO oder DÜRER z. B. Wobei ich auch da meine Bedenken habe, ob Ausführlichkeit so aufs Ganze hin möglich ist. Bei MAREES könnte man das (im Unterschied etwa zu MAKART) mit guten Gründen tun, weil das einer der wenigen deutschen

Vorreiter der malerischen Avantgarde ist, bei denen man nicht immer nach Frankreich gucken muss, um Neues zu sehen. Aber MAREES in den Unterricht mit einzubeziehen, müsste dennoch besondere Gründe haben. Angenommen, man hätte als Student der Kunstpädagogik Gelegenheit gehabt, sich mit MAREES zu beschäftigen, dann ist es berechtigt, wenn man ihn später als Lehrer in den Unterricht zu einer interessanten und exemplarischen Figur aufbaut. Ich meine, solche Dinge müssen in einem guten Lehrplan möglich sein. Man muss eigene Vorlieben, eigene Interessen in so einer Ordnung unterbringen können. Da hat dann auch der Schüler etwas davon, denn er erfährt eine ganz andere emotionale Beteiligung des Lehrers am Thema.

Unterricht und die Diskussionen sind ja dann am interessantesten, wenn neugierige Personen teilnehmen. Die mögen anfangen und anknüpfen, wo sie wollen, das können zweitrangige, drittrangige Geschichten sein, das ist gar nicht wichtig. Wichtig ist die Intensität, mit der Fragen gestellt werden und mit der eigene Lebenswirklichkeit dargestellt wird, so dass andere ihre Bilder, ihre Entwürfe dagegen setzen und emotional vergleichend dabei mitgehen können. Dazu braucht es aber nicht immer die großen Namen und Leistungen.



Max Beckmann, *Die Nacht*, 1918/19, Öl auf Leinwand, 133 x 154 cm
Düsseldorf, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen

›Ikonografische Tradition‹

Der Lehrplan gibt den Begriff ›ikonografische Tradition‹ vor, aber er nennt auch viele Künstler aus dem Bereich der Performances, der Installation. Was hat dieser Begriff da verloren?

Im Großen und Ganzen wird der Begriff der ikonografischen Tradition, also der Zusammenhang von über Literatur verbürgten Bildinhalten, für einen bestimmten historischen Zeit-raum angesetzt, das ist insbesondere die Zeit zwischen dem 14. und 19. Jahrhundert, die Zeit bis zu jener Schwelle um 1900, wo diese Verbindlichkeiten verloren gehen oder demonstrativ abgeschafft werden. Dann streut es auseinander, dann gibt es keine kanonische Verbindlichkeit mehr in den Themen und Motiven. Was nicht heißt, dass es weiterhin keine Ikonografie mehr gäbe.

In der Fotografie und im Film etwa lebt manches weiter, was vorher im Gemälde existiert hat. Auch in den avantgardistischen, sezessionistischen Bildströmungen leben Motive und Ausdrucksziele weiter. Bei MAX BECKMANN können Sie sogar noch mit dem ›Panofsky-Modell‹ etwas anfangen, weil BECKMANN sich über Zitate, über Ironie, über absichtliche Provokationen auf Bildmotive und Traditionen bezieht. Sie können die Ikonografie auch noch auf Kunst z. B. von JEFF WALL anwenden, der mit Fotoinstallationen arbeitet, oder sogar auf CY TWOMBLY. Das ist bei diesem dann keine menschenfigürliche Ikonografie, sondern eine chiffrierte Art der Bezugnahme auf Geschichte und Mythos. Alles in allem aber endet die thematische Verbindlichkeit der Ikonografie im 20. Jahrhundert. Ich vermute, im Lehrplan wird es so gemeint sein, dass die ikonografische Tradition als eine Wissens- und Ordnungsgrundlage für Interpretation und Besprechbarkeit von Bildern, so etwa bis an die Schwelle von 1900, heranführt. Danach kommt man mit einer bloß literarisch gestützten Art der Beschreibung und Aufschlüsselung kaum mehr weiter.

Könnten Sie uns eine Hilfe empfehlen für eine weiterentwickelte Ikonologie?

Bei PANOFKY, der den Ikonografiebegriff vor allem repräsentiert und diesen zur Gesamtmethode der ›Ikonologie‹ ausgebaut hat, liegt das Interesse der Betrachtung vor allem in der Aufschlüsselung, also in der Entzifferung der Bedeutungen. Was bedeutet was und was bedeutet es unter welchen historischen Umständen? Diese Frage ist und bleibt auch weiterhin hoch interessant, aber nicht mehr der alleinige Ansatz. Wir haben in unseren heutigen Diskussionen, wenn ich das richtig sehe, von den medialen Fragen, den Brechungen zwischen den Bildwelten abgesehen, ein starkes, neues Interesse an Körperlichkeit. Wir fragen: Wie sind Bilder gemacht, inszeniert, mit rhetorischen Impulsen und Appellen ausgestattet, sodass der Betrachter mit einbezogen wird in das Geschehen? Einbezogen nicht bloß in Handlungen, figurale Vorgänge und Erzählungen, sondern auch in bestimmte Reize, in bestimmte Zumutungen der Bildform selbst? Wie wird er damit in Kommunikation gebracht? Das alles läuft heute unter dem Begriff der ›Performativität‹.

Gemeint sind damit bilderzeugende Handlungen, wie auf moderne Weise z. B. im Werk von MARINA ABRAMOVIČ. Performativität ist aber ein Begriff, der weiter reicht als derjenige der ›Performance‹. Er verlangt allgemeiner, körperliche Energien, Handlungsimpulse in Bildern wahrzunehmen und darauf entsprechend zu reagieren. Das ist im Augenblick das Modell, das stark in Anspruch genommen wird und womit man gerade auch im pädagogischen Zusammenhang weit kommen kann, weil man damit auch dem Interesse von Jugendlichen gerecht wird. Jugendliche sind naturgemäß körperzentriert, nicht bloß über die Klamotten, sondern auch über die Art und Weise, wie sie agieren und parodieren, wie sie auf neue Medienerscheinungen reagieren, wie sie betont ›szenisch‹ leben, sich spiegeln und inszenieren wollen.

Diesen Momenten von Körperlichkeit, von Selbstwahrnehmung bis hin auch zum Unglücklichsein, kann man sich über eine performative Methode der Bildbetrachtung recht gut nähern.

Ich könnte Ihnen dazu ein Buch empfehlen (›Ikonologie des Performativen‹ herausgegeben von CHRISTOPH WULF und JÖRG ZIRFAS, Wilhelm Fink Verlag, München 2005). Darin sind neue körperinteressierte Verwendungen der alten ikonologischen Techniken behandelt. Es geht darin um alte und neue Bilder, um Neue Medien, um szenisches Spiel, um Film-analyse. Hier liegt für mich der gegenwärtige, interessante Ansatz, bei dem ein kunsthistorisches Wissensinteresse mit heutigen Notwendigkeiten in der Bildung zusammenkommen.

›Verstecktes und offenes Begehren‹³

Was ist damit gemeint? Wie soll es auf viele verschiedene Kunstformen angewendet werden?

Hier trifft wohl zweierlei aufeinander. Einmal werden Denkangebote gemacht durch Begriffspaare, die manchmal Gegensätze sind (›versteckt‹ – ›offen‹), manchmal Mengen und Untermengen voneinander und manchmal nur äußerlich aneinander gesetzt sind als Anregungen von möglichen Gedankengängen oder Problemkreisen. Es sind Vorschläge zu Kunstkonzepten, worin das Begehren des Künstlers und das seines Publikums miteinander so oder so verknüpft sind. Das Ziel für den Unterricht wird sein, dass man diese beiden offenen Reihen frei verschaltet: Man sucht sich selbst heraus, was einen auf der Gedankenseite, auf der Problemseite einerseits und auf der Materialseite, der Konzept- und Künstlerseite andererseits bewegt, aber auch zumutbar erscheint. Alle diese möglichen Maßnahmen betreffen das ›Begehren‹ nicht nur als dargestellte Erotik, sondern ebenso als die gleichsam erotisierende Lust am Darstellen selbst und am Sehen. Man muss kein Voyeur sein, um sein eigenes Sehen an der Kunst als lustvoll empfinden zu dürfen. Warum sollte man sich darüber (als Schüler wie als Lehrer) nicht klar werden dürfen? Allerdings eignen sich nicht alle Fälle erotischer Kunst für diesen heiklen Selbstbezug in gleicher Weise.

Die Schüler sollen spätestens in ihrem Abitur in der Lage sein, sowohl zu den Begriffen, als auch zu den Kunstwerken einen Zugang zum Bildwerk zu finden, um sich ausdrücken zu können. Eine einschlägige Passage im Musterabitur lautet: »Vergleichen Sie die zwei Werke nach von Ihnen definierten, sinnvollen Gesichtspunkten, kurz und prägnant in einer geordneten Gegenüberstellung«.

Zunächst: Ich denke, dies fordert auf alle Fälle nicht, dass das nun eine – im Sinne des wissenschaftlichen Anspruchs – voll gültige Gegenüberstellung ergeben müsste, wonach der Schüler genau herauszufinden hätte, was hier etwa das tiefstmögliche Problem bei PICASSO, was der entscheidende, alles aufschlüsselnde Gesichtspunkt bei CINDY SHERMAN sei. Es sind auch andere Blicke, andere Zugänge erlaubt, die vielleicht von ganz nebensächlichen Sachen herkommen, von sehr privaten, auch schrulligen Wahrnehmungen. Aber sie müssen letztlich begründet sein. Die Begründung darf natürlich nicht preisgegeben werden. Ich kann als Schüler hier alles Mögliche machen, aber ich muss es rechtfertigen können. Darin, nur darin liegt die Leistung.

Ferner: Es gibt ein paar tragfähige Muster, die ja auch in der Aufsatzkunde, wie im Fach Kunst, vor allem im kunstgeschichtlichen Teil, immer mal wieder vorkommen können. Der Panofsky-Ansatz ist so ein Muster. Als Grundlage eignen sich diese Muster durchaus, denn die geben eine Reihenfolge an, eine Stütze im Vorgehen. Sie verweisen oft auf Gegensatzspannungen, die gerade beim Vergleichen von Bildern fruchtbar sind. Hier wäre es wichtig, dass einem diese paar Bausätze methodischer Art für die persönliche, für die eigenständige Überlegung hilfreich werden, so dass man anordnen und begründen kann, was einen selber interessiert.

Die Muster und Ansätze gehen immer auseinander, wenn es um die Bewertungen, um die Deutungen geht. Hier kann eine Wahrnehmung, eine These eigenwillig und kapriziös geraten, vielleicht sogar verrückt. Es käme dann wieder darauf an, die Vermittlung herzustellen an dieser Verrücktheit, die Verständlichkeit herzustellen durch einen Erklärungsversuch. Wenn das gelingt, dann wird etwas geleistet und man kann es bewerten. Da muss dann noch lange nicht alles stimmen in der Sache. Das wäre zu viel verlangt. Aber dass einer eine Beobachtung macht an einem Phänomen, an einem Werk, an einem Bildbestand, und sich dabei Mühe gibt, ins Einzelne geht und geduldig dran bleibt, dann ebenso stark persönlich assoziiert und dieses dann in Erklärungsmuster – wenigstens versuchsweise – einzubringen versucht, das ist machbar. Das ist erwartbar.

Das läuft ja bei uns Wissenschaftlern im Grunde auch nicht anders. Jeder weiß doch: Es gibt bei Bildern keine garantiefähige Methode, wonach man so oder so anzufangen hätte und am Ende käme dann todsicher das Richtige heraus. Interpretationen können am selben Werk ganz verschieden und trotzdem berechtigt sein. Dass die Sprache, die Argumentation und der Begriff dessen, was ein Bild ausmacht und wie es wirkt, niemals Eins zu Eins mit einander aufgehen – mit dieser Einsicht leben wir ja immer. Es wäre schrecklich, wenn wir die Idee hätten, dass Sprache alles erfassen, übersetzen und ersetzen müsste. Da bräuchten wir ja die materiellen Bilder nicht mehr, denn dann genügte die Sprache mit ihren eigenen in ihr enthaltenen Veranschaulichungsmitteln.

›Überwältigung und poetische Verklärung‹⁴

Dieses eine Begriffspaar möchten wir noch einmal gesondert ansprechen. Es taucht im Bereich Kommunikation (12/2) auf.

Das Pärchen kommt aus der Theatersphäre, aus der Katharsistheorie. Man kann das auf die Bildende Kunst hin ableiten. Der Katharsisbegriff von Aristoteles meint eigentlich ›Reinigung‹ oder ›Mitfühlen‹ und bezieht sich auf Dramen. Das heißt, ein Stück oder eine Handlung soll so sein, dass ich als Betrachter hineingezogen werde, mitfühle, mitleide, mitzittere, mitlache, um auf diese Weise diese Gefühle, die mich überwältigen, verarbeiten zu können, mich von ihnen ›reinigen‹, freimachen zu können.

Dann gibt es ›Überwältigung‹ als ›Persuasio‹, als Überredung. Diese etwas schwächere Form der Überwältigung entstammt dem Bereich der Rhetorik. Das ist ein antikes System von



Joseph Beuys, *Zeige deine Wunde*, Städtische Galerie im Lenbachhaus, München
(Foto: Dietmar Tanterl, Martin-Gropius-Bau, Berlin, 1974/75)

Kommunikation, das festlegt, wie man reden muss, sich verhalten muss, um ein Publikum möglichst zu etwas zu kriegen, was es erst einmal nicht will. Heute lebt diese Strategie in der Werbung fort und selbstverständlich auch in vielen Bildformen der Kunst.

Schließlich erscheint der Begriff der Überwältigung im Zusammenhang mit Therapie, also der psychologischen Disziplin des Kommunizierens, etwa im Sinne von Schocktherapie. Ich kann mir heilsame Effekte beispielsweise dadurch erwarten, dass ich einem Patienten oder einen leidenden Menschen mit den Problemen konfrontiere, dergestalt, dass er die Möglichkeit der Verarbeitung bekommt. Es gibt Konzepte, die in solche Richtungen gehen, das ist zwar nicht mein Fach, aber die Kunsttherapeuten und gerade auch die Künstler machen das oft in kunstpädagogisch verwandter Weise. Nehmen Sie BEUYS, wenn er ›Zeige deine Wunde‹ im Lenbachhaus ausstellt, dann wird auf eine sehr verhaltene Weise eigentlich mit so einer Art Überwältigung gearbeitet, über viele Ekel- und Schamschwellen hinweg. Es wird eine Überwältigung angestrebt, die einen befreien soll, indem man sich das, wovor man Angst hat, was man verdrängt, ins Bewusstsein hebt.

Was können Sie uns zum Begriff ›Poetische Verklärung‹ sagen? Da muss ich mir erst einmal ein paar Phänomene vorstellen, auf die das zutreffen könnte. Poetische Verklärung könnte natürlich in der Literatur, z. B. bei einem Rilke-Gedicht vorkommen. Das Wort Poesie lässt ja erst einmal an Sprache, an

Dichtung denken. Aber natürlich sind in unserem Zusammenhang Bilder gemeint. Ich kann mir unter ›Poetischer Verklärung‹ einen MATISSE vorstellen, der einen Stuhl malt, mit einem roten Boden und einer grünen Wand – diesen Stuhl darauf, davor, darin und sonst nichts. Eine große Fläche mit wenig aber genauer Form und viel Farbe, ganz wenig Gegenständlichkeit; aber so wie Matisse die Daten reinsetzt, wie er sie zueinander beruhigt und abrundet, wie er eine Linie brüchig macht, an einer anderen Stelle stabilisiert, und wie das alles dann aufeinander antwortet, so dass fast ein Stück Musik erklingt: das kann insgesamt eine poetische Verklärung des Gegenstandes Stuhl sein. Ich weiß dann: So schön, so lebendig, so reizvoll, habe ich noch nie einen Stuhl ›klingen‹ gesehen. Als ich MATISSE kennenlernte, entdeckte ich die Melodie des Gegenstandes Stuhl. So etwas also wäre eine ›poetische Verklärung‹ in der Kunst.

›Pathos und Innerlichkeit‹⁵

Sie nennen uns hier Assoziationen im Sinne von Arbeitsvorschlägen. Haben Sie den Anspruch an jeden Kunstlehrer, dass er sofort ein ähnliches Gedankengebäude aufstellt, z. B. zu ›Pathos und Innerlichkeit‹?

Nein, aber ich muss diese Stelle auch erst mühsam interpretieren. Mir leuchtet sie ebenfalls nicht auf Anhieb ein. Denn der Gegensatz von Pathos und Innerlichkeit ist kein begrifflich tragender, weil Pathos nicht automatisch heißt, dass man outrierte Gesten macht, wiewohl das gerne assoziiert wird. Gemeint ist hier aber wohl tatsächlich das ›outrierte‹ Verhalten. Demnach ist Pathos etwas Aufgesetztes, Affektiertes, Ausgreifendes. Pathos in diesem starken Sinne ist körperlich gesteigerte Ausdrucksform. Andererseits: Wenn ich so still und verhalten dasitze, wie ich es gerade tue, dann ist das auch ›Pathos‹. Das heißt dann, ich erfahre gerade etwas Bekümmernendes, Bedrängendes, und ich formuliere eine entsprechende melancholische Haltung dazu. Es wäre dies ein moralisches Gefühl, das in einer bestimmten Aktion, Körperhaltung, in einer bestimmten ›Pathosformel‹ – diesen Begriff gibt es seit 1900 – auch sonst immer wieder auftaucht und immer wieder etwas anders formuliert werden kann. Jedenfalls so, dass der, der es sieht, gleich weiß, was damit gemeint ist. Die ›Melancholie‹ von DÜRER ist ein locus classicus für ein solches leises Pathos, und es kennt eine große Bandbreite benachbarter Phänomene, auf die man bis zum heutigen Tag Bezug nehmen kann.

Man muss hier immer assoziieren. Ich rate Ihnen, es auch so zu machen. Und ich vermute auch, dass die Lehrplaner ebenso vorgegangen sind. Mehr Anspruch hat das bestimmt nicht, denn sonst müsste man einen Unterricht machen, in dem der Pathosbegriff rhetorisch, psychologisch, philosophisch, im ergänzenden Gegensatz zum Ethosbegriff vorkommt. Es gibt lautes Pathos und leises, ein aufgeregtes, ein theatralisches und ein Understatement-Pathos, bis hin zum Pokerface-Pathos. Ganz modern, 20. Jahrhundert: HUMPHREY BOGART. Das ist Pathos, aber ein ganz ein anderes als im Barock und auf der Bühne. Es ist schon spannend, mal zu sagen, was alles Pathos sein kann. Und wie es heute auftritt, auch in unseren alltäglichen Verhaltensweisen: z. B. das ›Rumhängen‹, wenn

Jugendliche demonstrativ ihre Distanz vorführen und ihre coole Reserve zeigen, die sie gegenüber dem Weltbetrieb um sich herum behaupten müssen. Frage also: Was gibt es heute für neue Pathosformen? Das wäre ein ergiebiges, ja ein aufregendes Projekt. Da können die Schüler (und Lehrer) nämlich alle über sich selber nachdenken.

Der Begriff der ›Coolness‹ wäre übrigens wieder so etwas Ähnliches. Das Phänomen stammt aus dem Film, aus der Musikszene, aus dem Existentialismus aus Paris, das sind die 40er, 50er Jahre, bis es dann Mode normierend später so inflationär wird. So überflüssig, dass man heute mit dem Wort ›cool‹ fast alles meinen kann. Jetzt ist ›cool‹ eine universelle Zustimmungsvokabel, die freilich jeweils nach Situation und Kontext ganz präzise sein kann. Ich brauche dazu eine ›Peergroup‹ und Leute, die eine ähnliche Sprache sprechen, ähnliche Erfahrungen haben. Dann wissen die sofort, was eine bestimmte Geste, eine bestimmte coole Regung, ein bestimmter cooler Gesichtsausdruck will. Das ist, wenn man sich das klar macht, aktuell gelebte Kulturgeschichte, Pathos- und Innerlichkeitgeschichte. Das ist eine Bestandsaufnahme von sich selbst, die nie langweilig wird oder fad.

Dinge die ohnehin vital sind, dann noch einmal auf den Begriff zu bringen, das ist eigentlich immer ersprießlich. Weil man auf diese Weise Bewusstheit herstellt, und zwar dort, wo man normalerweise blind ist. Etwa in den Fragen: Wie laufe ich den Modefaszinationen hinterher? Was gefällt mir eigentlich? Was macht mich an? Da einmal drauf zu kommen, ist doch interessant. Ich kann es ja dann trotzdem machen, das Hinterherlaufen, wenn ich es will, klar. Das darf man nicht wollen: den Menschen die Lebensfreude auszutreiben. Aber gleichzeitig, bei all dem, was wir fühlen und was wir machen, ein bisschen mehr von dem zu wissen, was uns treibt oder was andere wollen, dass wir davon fasziniert seien, das ist schon ratsam. Hier kann die Kunst und Kunstpädagogik durchaus einen diagnostisch-aufklärerischen Beitrag leisten.

›Kommunikationstheoretische Aspekte‹⁶

›Selbstständige Untersuchung eines exemplarischen Beispiels, unter besonderer Berücksichtigung kommunikationstheoretischer Aspekte.‹ – Was ist damit gemeint?

Man könnte erst einmal diejenigen kommunikationstheoretischen Aspekte meinen, die im Bild selber enthalten sind, die Bestandteile der Kunst selbst. Wenn Bilder einen rhetorischen oder performativen Anspruch haben, wenn in ihnen Geschichten erzählt werden mit spannender Handlung, in der es um etwas Existentielles geht, oder wenn Porträts gestaltet werden, die eine bezwingende Lebendigkeit haben und gar nicht anders können als appellieren und ansprechen – das wäre bereits Kommunikation

Es ist auch ein kommunikativer Aspekt denkbar, der *vor* den Bildern stattfindet, im Austausch bei der Betrachtung: gerade er bietet pädagogisches Potential. Mir fällt dazu die solidarische Sprachfindung ein. Diese kann geschehen, wenn man sich gemeinsam bemüht, etwas zu beschreiben, wo sich die Worte verweigern, wo es einfach schwer fällt, etwas zu charakterisie-



Albrecht Dürer, Selbstbildnis, 1500, Öl auf Holz
Alte Pinakothek, München

ren. Jedes Bild, jede Bildbetrachtung bringt uns in diese Schwierigkeit. Das ist ja eine unvermeidliche Mangelerfahrung, die ich beim Sprechen immer habe, wenn ich mit Bildern zu tun bekomme.

Wenn aber mehrere vor einem Bild stehen und diesen Mangel untereinander austauschen, dann wird dieser Mangel bewusst gemacht. Man sieht als Einzelner, den anderen geht es genauso, es ist für alle schwer, über Bilder zu reden. Aber ich mache als Einzelner auch die andere Erfahrung, dass es sich gerade in der Schwierigkeit lohnt, Versuche zu unternehmen. Denn das, was ich nicht zusammenbringe, bringt vielleicht der andere zusammen. Es gibt so viele verschiedene Ansätze des Sprechens, des Fühlens und des Erinnerns, wenn wir über Bilder reden, dass gerade dadurch Kommunikation gelingt. Auch wenn es noch so chaotisch zugehen mag, es ist diese gemeinsame Suchbewegung einer der interessantesten Vorgänge, die ich als Lehrer mitsteuern kann.

Ich mache das ständig mit meinen Studenten im Museum. Mal stimmen die Wörter, mal stimmen sie nicht und dann reden wir darüber: Warum ist das so, wer sieht das auch so, wer anders? Was ist möglicherweise gemeint? Da wird dann auch nach Worten gesucht und das ist eigentlich eine gute Schulung um den Sprachschatz zu erweitern und das Sprechen zu sensibilisieren. Gleichzeitig gewinnt man Vertrauen darin, dass Sprache grundsätzlich möglich ist. Nur durch Dialog und Gruppe entstehen Vertrauen und Selbständigkeit.

Nehmen wir ein ganz berühmtes Bild, DÜRERS Selbstbildnis von 1500. Alte Pinakothek. Christusähnliche Frontalität, Sockelartige Halbfigur, starke Geometrisierung, feierlicher Blick, idealisierte Gesichtszüge, Inschriften usw. Dazu kann man auch verschiedene kommunikationstheoretische Aspekte untersuchen. Einmal im Bild selber: Worauf nimmt das Bild in seiner Aufmachung, in seiner Konstruktion Bezug? Das eben ist auch Kommunikation: eine Verbindung, ein Austausch, ein Abgleichen mit Vorbildern. Da kommt man auf die Ikone, auf das Christusbild, auf Theorien wie man JESUS CHRISTUS im Leben und im Sterben ähnlich werden soll (»Imitatio Christi«).

Ein weiterer kommunikationstheoretischer Aspekt bestünde darin zu fragen: Wen sollte dieses Bild erreichen? Mit wem sollte es »kommunizieren«? Was war das für ein Publikum, an das Dürer möglicherweise gedacht hat, als er sich selber, im Selbstbildnis zum Modell für Schönheit und Schöpferkraft aufgestellt hat? Denkt er da an die Patrizier seiner Stadt, denkt er an andere Künstler, die ihn besucht haben, mit denen er Austausch hatte? Wer war sein Publikum?

Jackson Pollock beim Dripping

»Die Moderne ist unsere Antike«?

Was hat es mit dieser Analogie auf sich?

Man kann mit dieser Analogie etwas anfangen, wenn man sich klar macht, dass Antike nicht nur ein Zeitraum von ca. 700 v. Chr. bis 500 n. Chr. ist, dieses große Jahrtausend vor dem christlichen Mittelalter, sondern dass sie auch eine Lebendigkeit ist, die man sich von einer bestimmten Perspektive her als Ideal vorstellt. Und diese Lebendigkeit wird im 19. Jahrhundert existenzphilosophisch überhöht. In dieser Zeit wird in besonders schwärmerischer, leidenschaftlicher Weise über die Antike als Vorbild gesprochen. Da ist natürlich NIETZSCHE der ganz entscheidende Name (dionysisch-apollinisch!), der in seiner gesamten Philosophie darauf hinarbeitet, dass wir wieder so etwas Ähnliches wie die Antike existentiell wiederholen. Also gerade nicht die ganze verlogene Apparatur der bürgerlichen Welt fortlogifizieren, in der wir leben, mit ihren Nutzzwängen, mit ihren kalten Strukturen, ihren Einengungen, unter denen ein sensibler Mensch leiden muss. Dass stattdessen eine Welt hervorgebracht werde, in der weitgehend spontan, rauschhaft, bedürfnisbezogen, phantasievoll, eigenwillig, auch widerständig gelebt werden kann – das ist Nietzsches Ideal.





Pablo Picasso, *Les Femmes d'Alger (O Version O)*, 1907
Öl auf Leinwand, 244 x 234 cm
Museum of Modern Art, New York

In einer solchen Idealvorstellung werden Träume von der Antike zu einem Lebensgefühl gesteigert, über den bloßen antiquarischen Begriff hinaus. Ich vermute, dass hier im Lehrplan etwas entfernt Ähnliches gemeint ist: Dass wir nämlich genau die vitalen Dinge, Wesen und Geistigkeiten in unserer Gegenwart suchen sollen, die für uns eine bedürfnismäßige Verbindlichkeit gewinnen können. Wenn das gelingt, wenn wir solche Formen in der Kultur finden, dann bekommen diese gewissermaßen den Rang von Antike für uns, Lebendigkeit! Auch in der kunsthistorischen Debatte gibt es solche Beziehungen: Der amerikanische Kunstkritiker CLEMENT GREENBERG hat sich in den 50er Jahren zum Sprecher des abstrakten Expressionismus in Amerika gemacht und insbesondere für JACKSON POLLOCK.

Er sagt, die Bilder von POLLOCK seien der ›Laokoon‹ unserer Tage. Die Laokoon-Gruppe stehe für antike Mustergültigkeit, für pathetische Bildung. Und nun sei POLLOCK die neue Wahrheit des Lebendigen. Sie bedeute die Abkehr von toten Regeln und Normen, sei so also die Antike von heute. Und er unterstellt, dass die Antike ihrerseits solche Qualitäten hatte, nämlich sich abgekehrt habe von anderen Strömungen der Veralterung – damaliger Veralterung und Überlebung (z. B. das magische Denken)! Stattdessen sei eine neue Erzählfreude in den Figuren installiert worden, eine neue Natürlichkeit in der Art und Weise, wie ein Mensch zu stehen und zu leben hat. Dieser damalige Mut zur Abkehr, diese Bejahung des Lebens, diese Lust auch am Rausch, das sind Freiheiten, die kann man in die Moderne von heute transportieren kann. Mit oder ohne NIETZSCHE, mit oder ohne GREENBERG.

Wenn wir heute mit dieser Gleichsetzung Probleme haben, dann, weil wir von der negativen Seite des Antikenbegriffes ausgehen. Weil wir an Gips und Tabellen denken und an, »Du sollst ...«, »Das ist schön, weil ...« und an all diese re-

spektgebietenden Normen. In dieser großen, langen Diskussion ist das durchaus zu einem doktrinen und tötenden Diskurs geworden, und die Akademien haben lange genau dieses normierende Moment der Antike konserviert. Leute wie NIETZSCHE (oder übrigens 100 Jahre vorher, wenn auch anders, WINKELMANN!) entdeckten hingegen das Lebensmoment in den antiken Vorbildern.

Bezieht sich der Lehrplan nicht zunächst konkret nur auf die klassische ›Moderne als unsere Antike‹?

Man kann das zuspitzen. Suchen wir uns ein ganz prominentes Werk aus, das wirklich für die Klassische Moderne steht, das möglichst reichhaltig und vielfältig ist und an dem man überprüfen kann, ob das unsere heutige ›Antike‹ sein kann: PICASSO, ›Les Femmes d'Alger‹, 1907. Diese grundaufgelösten, zersplitterten, zerhauenen nackten Frauengestalten, die da als Flächenkomposition versammelt sind, in soßigen, pastellene Farben, schmerzlich weiß zerstückt, splitterig angeordnet. Mit einem Früchtestillleben mit einer Dolchsichel unten dran, mit gespreizten Beinen, mit Maskenstücken über dem Kopf. Also im Grunde doch alles andere als ›klassisch‹! Das ist doch vielmehr der große Aufschrei gegen die klassische Verbindlichkeit. Das ist der Exzess der Moderne! Und doch sagen wir dazu: ›Klassische‹ Moderne.

Hagesandros, Polydoros, Athanadoros aus Rhodos: Laokoon-Gruppe, Vatikanischen Museen. Marmorkopie aus der Zeitenwende
Darstellung des Todeskampfes Laokoons und seiner Söhne



Was ist nun daran mitreißend-vorbildlich, sprich: antik, im übertragenen Sinne? Es ist eben die Lebendigkeit, die darin steckt und herausspringt. Diese ungebändigte, schamlose Lebendigkeit, die sich nicht erst umguckt, ob sie sein darf, ob sie zu etwas passt, ob sie in der Tradition steht, ob sie im Sinne einer Abbildlichkeit funktioniert etc., sondern die sich ungefragt Platz verschafft und einen Entwurf in dieser ungehemmten Vitalität macht. Wenn wir so etwas in der Kunst finden und daran erkennen, wie Bindungszerstörung die Wege für neue Bindungen Vorbildlich freimacht, dann wird man die Gleichung von ›klassisch‹ und ›modern‹ nicht widersinnig finden.

Die Moderne kündigt alle Verbindlichkeiten auf. Sie hält sich nicht mehr an die großen, alten Hierarchien. Sie hält sich nicht mehr an die Harmonie als Norm. Sie glaubt an keine geschlossenen Ganzheiten mehr, sondern sie macht stückhafte Versuche des neuen Organisierens von Wirklichkeit, sie lebt aus der Zerstreuung und nur noch manchmal aus der Konzentration. Sie arbeitet mit der Verfremdung, mit Gegensätzen. Sie arbeitet nicht mehr mit dem Optimismus, dass man einer Meinung sein müsse, sondern sie lebt aus der Pluralität, aus der gleichberechtigten Differenz von Möglichkeiten. Alles das ist Moderne, aber entscheidend ist: ›Klassisch‹ wird diese Moderne dann, wenn wir möglichst viel von solchen Gesichtspunkten an einer Stelle exemplarisch versammelt finden. Und zwar so, dass dieses Exempel folgeträftig wird, also Diskussionen auslöst, Anhaltspunkte bietet für neue Traditionen. Das wäre bei ›Les Demoiselles d'Avignon‹ der Fall. Hier kann ich ganz paradox sagen: Das ist klassisch, obwohl es an jeder Stelle, im historischen Sinne, gegen die Klassik schreit. Aber in dieser Fülle, in diesem Mut, in diesem Lustschock der befreiend neuen Möglichkeit ist das Exempel zugleich ungeheuerlich und – doch lohnend lehrbar. Dass und wie einem die Augen aufgehen können, das muss gelehrt und gelernt werden.

Herr Rebel, Sie haben uns in unserer Unsicherheit nicht nur durch Ihre Antworten aufgefangen, sondern mehr noch durch Ihr leidenschaftliches ›Mitleid‹ an den Gegenständen des neuen Lehrplans. Auf diesem Wege können wir uns dort eher aufgehoben fühlen und mit den Neuheiten anfreunden, weil wir sehen, wie Sie vor einem ganz anderen fachlichen Hintergrund mit diesen Gegenständen umgehen. Dafür möchten wir uns an dieser Stelle ganz herzlich bedanken. Indem Sie uns an Ihren Gedanken, an Ihren Assoziationen teilhaben ließen, gaben Sie ein hervorragendes Beispiel, wie wir selbst mit dem Lehrplan umgehen könnten.

Das Gespräch am 25. Juni 2009 in der LMU in München führten BARBARA GEWALT (Albert-Schweitzer-Gymnasium, Erlangen), ULF GEER (Paul-Pfinzing-Gymnasium, Hersbruck) DAGMAR SCHNEIDER-BIANCONI und WERNER BLOSS (beide Gymnasium Eckental).

Textbearbeitung: ERNST REBEL und WERNER BLOSS



1 Lehrplan für das Gymnasium in Bayern, ISBN-Nr. 3-93708200-X, München, Juli 2003, Fachprofil des Faches Kunst der Jahrgangsstufen 11 und 12, Seite 1
2 a. a. O. Seite 2
3 a. a. O. Seite 1
4 a. a. O. Seite 3
5 a. a. O. Seite 1
6 a. a. O. Seite 3
7 Roger M. Buerger, Kurator der documenta 12, 2007. Der Slogan der documenta 12 wurde zur Illustration ins Spiel gebracht von Dr. Ernst Wagner (ISB) u. a. auf den bayernweiten Fachschaftsleiterfortbildungen im Jahr 2009.

Neu in Bayern!

Suche KunstpädagogInnen, die mich mit Rat und Tat unterstützen bei Fragen zu GK 13, Klasse 11 und Klausuren.

Auch Beratung zu geeignetem Bildmaterial ist willkommen!

Ich gründe dazu auch gerne einen E-Mail-Stammtisch.

SUSANNE LUBAHN
Riebel-Brand-Str.1
87629 Füssen
Tel. 08362/ 883 6140
SanneLubahn1@web.de



art gerecht

Eine neue Form des studienbegleitenden Praktikums

Christian Dobmeier

Was ist nur auf diesem Spielplatz passiert? Statt einer Rutsche steht eine riesige Reibe auf der Wiese, farbige Tafeln besetzen das Klettergerüst, am Bolzplatz wurde eine Playstation samt Fernseher als Torwand missbraucht, der Kletterpilz ist an der Unterseite mit spiegelndem Metall verkleidet und erinnert an ein landendes Ufo und zu allem Überfluss sind auch noch Giftfässer im Sandkasten eingebuddelt. Wenigstens geben sie Auskunft über den Ausnahmezustand, tragen sie doch die Aufschrift ›Achtung Kunst‹. Die Kinder spielen ganz selbstverständlich unbeeindruckt weiterhin auf diesem Platz, ignorieren die Kunstwerke oder integrieren sie in ihr Spiel. Die Eltern sind nicht alle begeistert von der veränderten Atmosphäre. Eine Woche lang kommen aber auch viele Besucher ohne Kinder zum Spielplatz in Ottobrunn. Sie folgen der Einladung zur Ausstellung ›artgerecht – Kunst am Spielplatz‹ des P-Seminars Kunst vom Gymnasium Ottobrunn oder sind auf Grund der umfangreichen Berichterstattung in den lokalen Medien neugierig geworden.

Am Gymnasium Ottobrunn ist seit dem Schuljahr 2008/09 ein P-Seminar etabliert, das die Entstehung einer Ausstellung von Kunst im öffentlichen Raum zum Thema hat. Im Pilotversuch, noch mit G9-Schülern, suchten zwölf Seminarteilnehmer zunächst einen Ort, der allen ausreichend Inspiration geben sollte. Die Wahl fiel eben auf einen Spielplatz. Dann musste ein konkreter Spielplatz gesucht und gefunden werden, Ideen für die einzelnen Arbeiten wurden entwickelt und in Beratungen geschärft, Modelle gebaut und Genehmigungen eingeholt. Die technische Umsetzung musste überlegt werden. Die Ausstellung brauchte einen Titel. Für die Werbung wurden Plakate

und Karten entworfen und selbst (sieb-)gedruckt. Ein Presstext musste verfasst und an die relevanten Redaktionen verschickt werden. Schließlich waren ein mehrtägiger Aufbau und die Organisation der Vernissage zu bewältigen. Schritte, die für jede Ausstellung typisch und jedem Künstler vertraut sind. So war es naheliegend, als außerschulischen Partner im Sinne der P-Seminare, junge Künstler, nämlich Studenten der Münchner Kunstakademie bei der Entwicklung des Projektes zu Rate zu ziehen. Insgesamt fünf Studenten standen den Schülern während der gesamten Projektdauer zur Seite. Sie gaben nicht nur Hilfestellungen bei den Arbeiten für die Ausstellung, sondern führten die Schüler auch durch die Akademie, organisierten zwei Workshops in der Akademie, die mit großer Unterstützung von MICHAEL GOLF sehr erfolgreich durchgeführt wurden, ermöglichten Einblicke in ihre eigene künstlerische Arbeits- und Lebenswelt und vermittelten darüber hinaus einen Eindruck von der Herangehensweise, Diskursivität und Intensität ihrer künstlerischen Entwicklungsprozesse.

Kunstpädagogikstudenten an den Akademien haben momentan drei Pflichtpraktika an den Schulen zu erfüllen. Dreimal haben sie Gelegenheit, ihre Studien- und Berufswahl am Ort späteren Schaffens zu hinterfragen und kunstpädagogische Realitäten kennenzulernen. Oft stecken die Studierenden aber in intensiven Prozessen ihrer Kunstbildung und künstlerischen Identitätsfindung und bewegen sich in einem Lebensumfeld, das aufs trefflichste mit dem Schulalltag kontrastiert. So wundert es nicht, wenn die Schulbesuche eher als schweres Pflichtprogramm denn als Orientierungshilfe wahrgenommen werden. Genau das sollen Praktika aber sein, führt doch das ›Orientie-

rungspraktikum« die Orientierung bereits im Namen. Während des Blockpraktikums können die Studierenden über fünf Wochen Einblick in den Berufsalltag eines Kunstpädagogen bekommen und schließlich durch das studienbegleitende Praktikum über ein Semester hinweg, wöchentlich einmal, den Fortgang von Unterrichtsprojekten in einigen Klassen verfolgen. Letzteres wird sorgfältig besprochen und von einem fachdidaktischen Seminar an der Akademie begleitet.

Wenn die Praktika den Studenten bei der Verfolgung ihres Studieninhalts, nämlich einen Zugang zur Kunst und zur eige-

nen Kunst zu finden eher im Wege sind, dann wird es dabei nur schwer gelingen, ein positives Bild von Schule zu vermitteln. Vielmehr besteht die Gefahr, dass sich ein tradiertes Bild von Unterricht weitervererbt, auf diesem Weg selbst reproduziert und den Studenten als systemimmanent erscheint. So ist Schule nun mal ...

Natürlich bliebe die Möglichkeit, den Studieninhalt anzuzweifeln. Da ich aber überzeugt bin, dass unsere künstlerische Haltung eine wesentliche Voraussetzung für unsere Arbeit am Gymnasium ist, wollte ich lieber ein studienbegleitendes

Xenia Dann, Reiberutsche, Foto: C. Dobmeier



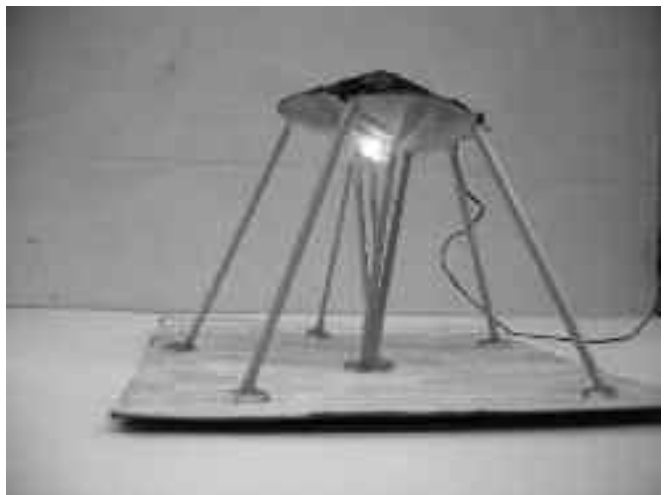
Xenia Dann, Modell der Arbeit Reiberutsche, Foto: C. Dobmeier



Peter-Paul Kolenda, Ufo, Foto: C. Dobmeier



Peter-Paul Kolenda, Modell der Arbeit Ufo, Foto: C. Dobmeier





Tanja Laböck, Playstation, Foto: C. Dobmeier



Adrian Schlegel, Fässer, im Hintergrund Farbtafeln von Kathrin Greimel und Franziska Kunze, Foto: C. Dobmeier

Praktikum anbieten, das den Studierenden nicht eine Rolle als Hilfslehrer zudenkt, sondern als Experten für künstlerische Prozesse. Die Studenten können also das studienbegleitende Praktikum mit der Betreuung des P-Seminars ableisten. Sie werden von den Schülern nicht als Anhängsel des Lehrers betrachtet, sondern als wichtiger Ratgeber bei der Projektdurchführung. Sie sind nicht Neulinge im Unterrichtsgeschäft, sondern Vermittler zwischen den Schülern und der Kunst. Und als Kunstvermittler sind sie eben doch in einer lehrenden Rolle, nehmen diese aber mit viel Vergnügen und sehr großem Einsatz an. Sie gestalten einen offenen, projektorientierten



Unterricht mit und lernen die Schüler und ›den‹ Schüler sehr gut kennen. In dieser Situation ist es möglich, Schule als zu gestaltenden Prozess wahrzunehmen und die eigene Rollenfindung anzugehen. Die Schüler profitieren dabei von einem paradiesischen Betreuungsschlüssel, theoretischer wie praktischer Hilfestellungen wie sie ein Lehrer allein nicht geben könnte und natürlich durch den Blick über den Tellerrand. Der von den Schülern für die erste Ausstellung gewählte Titel kann auch als programmatisch für die Auslegung dieser neuen Form des P-Seminars angesehen werden: ›artgerecht‹.

Die Resonanz der Schüler auf die Praktikanten war überaus positiv. Noch beeindruckender aber war das Feedback der Studenten. Obwohl sie insgesamt mehr Zeit für das Praktikum aufbringen mussten, waren sie von der Arbeit mit Schülern angetan und angesteckt vom pädagogischen Planen und Gestalten. Eine Studentin äußerte: »Ich habe mir Schule immer schlimm vorgestellt, aber das hat richtig Spaß gemacht.« So scheint diese Kombination von P-Seminar und studienbegleitendem Praktikum ein Gewinn für alle Seiten zu sein. Mit kreativen Erneuerungen bestehender Formen beschäftigt sich auch das Seminar dieses Schuljahrs. Der Titel der neuen Ausstellung ist: ›Gegen die Regeln‹.

CHRISTIAN DOBMEIER, von 2003 bis 2009 Assistent in der Klasse von ALBERT HIEN an der ADBK München, arbeitet als Kunstlehrer am Gymnasium Ottobrunn.

»Ich will an die Akademie – ich will das lernen, was Sie hier machen!«

Genua Scharmberg

So oder ähnlich drücken sich des öfteren Bewerberinnen und Bewerber für ein Studium des Doppelfachs Kunst an der Akademie der Bildenden Künste München aus. Einen Eindruck von dem, was der Studiengang anbietet und auch erwartet, lässt sich gewinnen, wenn man die Jahresausstellung der Akademiestudenten oder Klassen der Akademie besucht, an Klassenbesprechungen als Gast teilnimmt und im Mappenforum oder im Einzelgespräch ein Feedback für die eigene Arbeit sucht.

Wie kann eine Mappe aussehen, bzw. was sollte eine Bewerberin, ein Bewerber mitbringen?

Man sollte anhand seiner Arbeiten zeigen, dass man sich konzentriert mit selbständig gewählten Themen und Objekten der eigenen Lebenswirklichkeit auseinandersetzen kann. Dazu ist es nötig, die persönliche Wahrnehmung der Welt und die Welt, wie sie einem erscheint, zu reflektieren, sie scharf zu beobachten und auf ihre Konstruiertheit hin zu befragen. Zweifel an der Fassade des Sichtbaren, Misstrauen allem gegenüber, was man für schön, cool und für hässlich hält, darf auch nicht fehlen. Es zählt die Untersuchung dieser Phänomene.

Mit anderen Worten: Was wir sehen wollen, ist ein Interesse an der Welt, ein ganz spezifisches Anliegen, das jemand bildnerisch formulieren möchte. Wir gehen davon aus, dass dieses Anliegen so wichtig ist, dass man sich ihm mit voller Intensität hingibt. Die Intensität dieser Untersuchung wollen wir sehen, keine fertigen »Werke«. Dass jemand schon immer gern gezeichnet, gemalt, fotografiert, gefilmt, etc. hat, ist eine Voraussetzung, aber kein Grund für die Aufnahme an einer Kunstakademie. Wir möchten keine Fleißarbeiten von Kürbissen, Auberginen oder nackten Menschen sehen, denn diese haben in der Regel weder etwas mit der eigenen Lebenswirklichkeit noch mit dem zeitgenössischen Kunstbegriff zu tun. Selbstverständlich erwarten wir, dass der Umgang mit dem Bleistift beherrscht wird.

»Künstler sein« ist nicht Lifestyle, sondern ein riskantes Projekt, das den Lebensweg nachhaltig beeinflussen und infrage stellen wird. Die Dekonstruktion der Rollen und Vorstellungen von Kunst erfordert die Bereitschaft zu Selbstkritik und Neuerfindung. Dann macht ein Kunststudium Spaß, aber auch viel Arbeit.

»Auf Lehramt studieren« ist nicht »Kunst light« im Deckmantel beruflicher Sicherheit. Das Studium der Kunstpädagogik ist ein so genanntes Doppelfach, d. h. anders als in ande-

ren Lehramtsstudiengängen wird kein zweites Fach studiert. Der Student widmet sich also ausschließlich der Kunst – sowohl in der Praxis als auch in der Theorie. Zusätzlich verlangen wir jedoch die Lust und die Fähigkeit zur Vermittlung. Beides setzt das Interesse an Pädagogik und an gesellschaftlichen Fragestellungen voraus. Die Professoren des Studiengangs und ihre künstlerischen Mitarbeiter sind für die künstlerische Ausbildung, analog dem Studium in einer freien Klasse, verantwortlich. Die zusätzlich benötigten Qualifikationen werden in den entsprechenden Werkstätten und Theorie Seminaren erworben. Der Studiengang erweitert die Kunstpädagogik in Richtung Kunstvermittlung: Künstler – Kunstvermittler – Kunstpädagoge.

Wie man von einem zukünftigen Musikstudenten erwarten kann, dass er Konzerte besucht, gehen wir davon aus, dass man ein häufiger Gast in Museen, in Galerien und an Orten zeitgenössischer Kunst ist. Dazu gehört auch das Lesen von Katalogen, Feuilletons und kunstrelevanten Texten. Zur Zeit sind die Anstellungschancen an bayerischen Gymnasien sehr gut, da ein Generationswechsel stattfindet. Die weiteren Berufsperspektiven sind, sowohl in den diversen Sparten der Kunstvermittlung, als auch im Bereich der freien und angewandten Künste, vielfältig.

GENUA SCHARMBERG, künstlerische Mitarbeiterin im Studiengang Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München

Die Termine zum nächsten Mappenforum und zur Studienberatung erfahren Sie unter:

sekretariat.kunstpaedagogik@adbk.mhn.de
oder unter (089) 3852-104

www.adbk.de/Studium/lehreangebot/kunstpaedagogik/kunstpaedagogik.php

Ein Kleid mein Raum

Ursula Quack

Ein Mode-Kunstprojekt an einer Münchner Grundschule von MIMI WÖHLER und URSULA QUACK

Von Mai bis Juli 2009 entstand ein spannendes Projekt mit Grundschulkindern an der Hildegard-von-Bingen Grundschule im Norden Münchens, einem der so genannten Brennpunktviertel der Stadt.

Im Rahmen des Kursprogramms der städtischen ›Schule der Phantasie‹ entwickelten die Modedesignerin MIMI WÖHLER und die freie Kunstpädagogin URSULA QUACK einen Workshop mit 30 Grundschulkindern.

Gemeinsam besuchten sie im Haus der Kunst die Ausstellung des belgischen Modedesigners MARTIN MARGIELA, dessen große Werkschau im Frühjahr 2009 zu sehen war. Die Margiela-Kreationen verfremden die Welt des modischen Glamours. MARGIELA gestaltet Ketten aus zerschlagenem Porzellan, T-Shirts aus Plastiktüten, Tops aus Handtüchern oder getragenen Handschuhen; Futter, Säume und Steppnähte werden nach außen getragen. Neugierig, befremdet und schließlich begeistert besuchten die Kinder die Ausstellung und ließen sich anschließend über acht Wochen lang von den Arbeiten des ungewöhnlichen Modekünstlers inspirieren.

An sechs intensiven Nachmittagen entwickelten die 6 bis 10-Jährigen eigene Modelle: Sie tackerten, klebten, nähten, nahmen Gaffer tape, Teppichklebeband, Heißkleber und Kabelbinder zu Hilfe, zerschnitten all die gesammelten, mitgebrachten und zum Teil auch second hand erworbenen Kleidungsstücke – kombinierten, arrangierten diese neu, verbanden bunt karierte Alltagshemden mit hochwertigen Herrenjackets, entwickelten aus roten Gummistiefeln Kopfbedeckungen, kreierte Hüte mit Krawatten und aus alten Sonnenschirmbezügen Schutzgewänder, schnitten Jeanshosen im Schritt auf und zauberten im Handumdrehen daraus ein Oberteil ...

MIMI WÖHLER und URSULA QUACK waren immer wieder beeindruckt, fasziniert und überrascht von der Begeisterung und der spielerischen Kreativität der Kinder: »Da hab ich schon manchmal geschluckt, wenn die mit der Schere an ein Hugo-Boss-Jackett rangingen« meinte die Modekünstlerin MIMI WÖHLER. Gemeinsam mit der Kunstpädagogin URSULA QUACK unterstützte sie die Kinder in der Umsetzung ihrer mannigfaltigen Ideen.

Am Ende wurden die interessantesten Arbeiten gemeinschaftlich ausgewählt und im Rahmen einer kleinen Modeschau in der Schule präsentiert. Das nahe gelegene große Einkaufszentrum mira bot den Kindern zwei Wochen lang eine professionell gestaltete Ausstellungsfläche. Dank der finanziellen Unterstützung des Einkaufszentrums konnten alle beteiligten Kinder einen kleinen Katalog überreicht bekommen, der sie mit ihren fantasievollen Arbeiten festhielt. Verblüffend und anregend ist die kleine Fotodokumentation auch für diejenigen, die sich bisher mit Modekunst wenig auseinandergesetzt haben. Die Kinder an der Hildegard-von-Bingen Schule haben inzwischen Feuer gefangen und planen gemeinsam mit URSULA QUACK weitere Museumsbesuche ...

URSULA QUACK, Künstlerin und Kulturpädagogin in München
Atelier: Collage e.V. Bürgerpark Oberföhring
www.werkstattatelier-quack.de



Maison Martin Margiela 20, The Exhibition, Ausstellung im Haus der Kunst, München Frühjahr 2009, © 2010 Haus der Kunst, München.



Mein Gesicht unter der Lupe

Eine Sequenz zu Selbstporträt und Porträt in einer 2. Jahrgangsstufe

Miriam Sandor

Kinder zeichnen sich häufig selbst. Das Interesse an der eigenen Person und deren bewusste Wahrnehmung wachsen mit zunehmendem Alter. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihrem Äußeren ist ein zeitloses Thema, zu welchem sich verschiedene Zugänge anbieten. Im Lehrplan der 2. Klasse wird im Arbeitsbereich Welt der Kunst – Botschaften der Meisterwerke dem Thema Bildnis und Selbstporträt Raum gegeben. In der folgenden Sequenz war es mir ein Anliegen, Schüler einer zweiten Klasse aus unterschiedlichen Blickwinkeln an das vielschichtige Thema Bildnis und Selbstporträt heranzuführen und ihnen verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten anzubieten.

Vorbereitende Hausaufgabe: Zeichne dein Gesicht!

Bevor wir mit einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstporträt und Porträt begannen, erhielten die Schüler zunächst die Hausaufgabe, ihr Gesicht mit Bleistift auf ein DIN A4 Papier zu zeichnen. Etliche Zeichnungen waren noch wenig ausdifferenziert: knopfrunde Augen, dreieckige oder kreisrunde Nasen, Strichmünder. Obwohl Kinder in dieser Altersstufe noch überwiegend aus der Vorstellung zeichnen, zeigten etliche Kinder bei der anschließenden Betrachtung der entstandenen Arbeiten realitätsbezogene Darstellungsinteressen. So kamen Äußerungen auf, wie »die Ohren stehen viel zu sehr ab«, »deine Nase fehlt«, »deine Nase ist zu eckig«, »der Hals ist zu dünn«.

Mein Gesicht »unter der Lupe« – Experimentelles Zeichnen an Stationen

Um die Wahrnehmung der Kinder auf ihr Gesicht und dessen spezifische Merkmale zu lenken, teilte ich zunächst Spiegel-Fliesen aus, um das eigene Gesicht genau zu betrachten. Bei dem Spiel »Ich sehe was, was du nicht siehst« wurden die Einzelelemente des Gesichtes benannt und ihre Formen beschrieben. Darüber hinaus entdeckten die Kinder individuelle Besonderheiten, wie Sommersprossen, Muttermale, Narben, etc.

Zur Differenzierung und Förderung ihrer Wahrnehmung wurden die Schüler nun mit verschiedenen Sinnen an ihr Gesicht herangeführt, damit sie eine plastischere Vorstellung davon bekamen. An vorbereiteten Stationen gab es verschiedene Aufgaben, z. B. das eigene Gesicht »blind« zeichnen (während des Zeichnens wird nur in einen Spiegel, nicht aber auf das Papier geschaut), das eigene Gesicht mit geschlossenen Augen tastend zeichnen (d. h. mit der linken Hand wird das Gesicht abgetastet und gleichzeitig mit der rechten »blind« gezeichnet),

das Gesicht mit der linken Hand zeichnen (Linkshänder mit rechts), einen Bogen Papier auf das Gesicht drücken und die Vertiefungen bzw. Erhebungen mit dem Graphitblock nachspüren, sein Gesicht im Spiegel betrachten und in einer Linie zeichnen, ohne den Stift abzusetzen. In weiteren spielerischen Zusatzstationen zur Lockerung sollte das eigene Gesicht mit dem langen Stab, sowie beidhändig Gesichter an der Tafel gezeichnet werden.

Gerade das »blind« Zeichnen fördert ein besseres Sehen und eine intensive Beschäftigung mit dem eigenen Gesicht. Die Zweitklässler begegneten dieser für sie neuen Art des Zeichnens sehr freudig, offen, interessiert, zuweilen auch über die entstandenen Zeichnungen amüsiert. »Es war lustig, zu sehen, was alles Komisches dabei rauskommt« (ANTONIA), »Ich habe so gezeichnet, wie man es nicht gewöhnt ist« (NICO).

Selbstporträt – »Darstellen heißt Klarstellen«

Ausgehend von ihren Beobachtungen und Erfahrungen an den Stationen zum experimentellen Zeichnen, fertigten die Kinder am nächsten Tag mit Hilfe des Spiegels ein Selbstporträt mit Graphitstiften bzw. Kohle an. Diese Zeichenwerkzeuge eignen sich ideal für die Zeichnung des eigenen Gesichtes, da damit unterschiedliche Intensitäten im Auftrag erzeugt werden können: mal heller, mal dunkler, mal linearer, mal flächiger. Vorher wiederholten wir noch einmal, auf was man alles beim Selbstporträt achten sollte: Augen mit Wimpern und Brauen, Dicke der Lippen, Haare (glatt, gewellt), Haarlänge, Haaransatz, Besonderheiten (Sommersprossen, Narben, Muttermale, ...). Die Kinder wählten alle die für Achtjährige bevorzugte frontale Ansicht. Auffällig in der Gestaltungsphase war die Konzentration und Ausdauer, mit welcher die Kinder ihr Selbstporträt anfertigten. Die Ergebnisse der Schüler zeugten von der intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesicht im Vorfeld. Es entstanden viele detaillierte und ausdrucksstarke Selbstporträts. Bei allen Zeichnungen konnte man an vielen Stellen ein Aufbrechen der typischen Schemata und eine differenzierte Darstellung, z. B. der Augen, der Lippen, der Nasen, usw. erkennen. Die Kinder selbst äußerten sich durchwegs positiv und zufrieden über ihre entstandenen Arbeiten.

Abschließend fand eine Gegenüberstellung mit dem Selbstporträt von der Hausaufgabe und der Graphit-, bzw. Kohlezeichnung statt. Die Schüler erkannten den persönlichen Zugewinn in ihrer Wahrnehmung. Ihnen fielen zum Teil große Unterschiede bei ihren beiden Selbstporträts auf. »Das war, als



wir noch nicht so gut zeichnen konnten«, sagte PATRIK in Bezug auf seine erste Zeichnung. Die meisten Kinder stellten fest, dass sie nun bei den Augen, der Nase und den Lippen viel genauer hingeschaut hatten. Die Nase sei ihnen am schwierigsten gefallen, meinte der Großteil der Klasse. Auch berichteten die Kinder, dass sie viel stärker auf Besonderheiten wie Scheitel, Zahnlücken und Narben geachtet hatten. VERENA kritisierte, dass einige Kinder bei der zweiten Zeichnung *»etwas übertrieben und jeden Pickel hingemacht hätten«*. Diese Kritik zeugte allerdings von der intensiven Auseinandersetzung. Im Anschluss betrachteten wir Selbstporträts berühmter Künstler, wie DÜRER, PICASSO und KOLLWITZ. Die Kinder erfuhren, dass viele Künstler, wie sie selbst, ihr Gesicht intensiv studierten und in der Zeichnung festhielten. Durch die eigene Vorarbeit ließen sich die Kinder sofort interessiert auf die Selbstporträts ein und kommentierten sie. So lobte SARA-MARIE das Selbstporträt von PICASSO anerkennend: *»Der (Picasso) hat auf alles geachtet, was einen Menschen ausmacht«*.

Porträts und ihre Attribute – Ich verwandle mich in ein berühmtes Porträt

In der Kunst reichen Menschendarstellungen weit zurück. Wir betrachteten nun verschiedene Porträts, überwiegend aus der Renaissance. Die Kinder erahnten bereits anhand der Kleidung und der verwendeten Attribute, dass es sich um bedeutende und überwiegend wohlhabende Leute gehandelt haben musste. VERENA schlussfolgerte richtig, dass das gemalte Porträt früher den Fotoapparat ersetzte und dass *»die Leute eine Erinnerung an sich haben wollten«*. Da die Porträts gewisse Informationen und Aussagen über die porträtierte Person vermitteln, wollte ich die Wahrnehmung der Kinder darauf lenken und die Bildbetrachtung noch vertiefen. Daher bekamen sie leere Sprechblasen und sollten gedanklich und emotional in ein Porträt ihrer Wahl »hineinschlüpfen«. Sie schrieben auf, wer die Person wohl war, woran sie das erkannten und wie sich die Person ihrer Ansicht nach fühlte (auch das Nachstellen erwies sich hierbei als hilfreich). So waren die Kinder zu einer genauen Betrachtung der Attribute wie Schmuck, Degen, Schreibfeder, Musikinstrument etc. angehalten und schulten sich somit in ihrer Deutungskompetenz bezüglich historischer Porträts. Im weiteren Gespräch wurden verschiedene Ansichten erarbeitet wie z. B. die Frontal-, und Profilansicht, die unterschiedliche Darstellungsweisen des Gesichtes zulassen.

An die Betrachtung schloss sich die gestalterische Aufgabe mit dem Thema *»Ich verwandle mich in ein berühmtes Porträt«* an. Im Vorfeld hatte ich mit der Digitalkamera Fotos der Kinder in der Profil- und Frontalansicht gemacht. Aus den A4-Ausdrucken in Schwarz-Weiß suchten sie sich eine Ansicht aus, welche sie ausschnitten und auf ein A3- oder A2-Papier klebten. Mit Acrylfarben sollten sie den Bildausschnitt nun weiter gestalten und sich auf die Attribute konzentrieren. Man sollte an prägnant gewählten Attributen erkennen, in welche Berühmtheit sie sich verwandelten. Auch der Hintergrund sollte ausgestaltet und miteinbezogen werden. Anschließend gaben die Kinder ihren Werken Titel. Die Mädchen wollten bis auf eine Reiterin, alle eine berühmte Prinzessin sein. Die Buben wurden zu Jägern, Soldaten, Königen oder Fußballstars. Manche Kinder fügten bewusst den Hintergrund aus den betrachteten Porträts der Vorstunde ein, z. B. Säulen mit Ausblick in die Landschaft. Andere wiederum gestalteten den Hintergrund einfarbig. Die Beschäftigung mit den Werken aus der Kunstgeschichte regte die innere Vorstellungs- und Fantasietätigkeit der Kinder an. Vor den entstandenen Arbeiten, die nun den Gang vor unserem Klassenzimmer schmücken, verweilen seitdem fast jede Pause schmunzelnd, lachend oder diskutierend kleine Schülergruppen aus verschiedenen Jahrgangsstufen. Faszinierend für die Kinder ist die Kombination aus Fotografie und Malerei, welche ein *»Hineinschlüpfen«* in eine Berühmtheit ermöglicht.

Wir porträtieren uns gegenseitig mit der Digitalkamera

Ausgehend von der Betrachtung fotografischer Porträts sollten sich die Kinder nun gegenseitig mit der Digitalkamera porträtieren, quasi ein »zeitgenössisches« Porträt von sich selbst »in Auftrag geben«. Zuvor mussten allerdings verschiedene Überlegungen und Entscheidungen getroffen werden. Im Deutschunterricht verfasste zuerst jedes Kind einen kurzen Steckbrief mit seinen Vorlieben und Abneigungen. Über Attribute, welche etwas über die individuellen Vorlieben aussagten, sollte nachgedacht und diese am nächsten Tag in die Schule mitgebracht werden. Auch Kleidung, Frisur, Schmuck etc. standen im Zentrum der Überlegungen. Am folgenden Tag brachten manche Schüler Gegenstände mit, die etwas über ihre Hobbys aussagten (Fußballtrikot, Tanzschuhe, Flöte, Buch etc.), andere wiederum Kuscheltiere, die für sie von emotionaler Bedeutung waren. Manche Kinder kamen in ihrem Lieblingsrock, -pulli oder -T-Shirt, Franziska hatte ihren Lieblingsschmuck angelegt. Nun mussten noch einige Entscheidungen getroffen werden: Wahl des Hintergrundes, Einsatz der Attri-



bute, Überlegungen zur Ansicht (Profilansicht, Frontalansicht, Einzel-, Doppel-, Gruppenporträt, Ganzkörperbild, Brustbild, ...). Zunächst suchte jedes Kind mit Hilfe eines Passepartouts im Schulhaus den passenden Hintergrund für sein Porträt. Das Durchschauen durch das Passepartout beförderte die Beurteilung eines geeigneten Ausschnittes, ähnlich wie der Sucher beim Fotoapparat. Gegenseitig konnten sich die Kinder schon einmal gedanklich vorab »knipsen«. Leider besaßen nur wenige Kinder in der Klasse eine Digitalkamera, so konnte nicht jedes Kind ein »richtiges« Foto von einem anderen Kind machen (zusätzlich machte auch ich Fotos). Dennoch gingen die Schüler mit sehr großer Motivation, Zielstrebigkeit und Ernsthaftigkeit an die Sache, da sie sich selbst »in Szene setzen« durften. Obwohl die Kinder von mir oder anderen Schülern porträtiert wurden, handelte es sich dabei in gewisser Weise um ein Selbstporträt, da das Setting selbst bestimmt werden durfte. Nebenbei wurden auch verschiedene Ansichten des Porträts verinnerlicht.

»Charakterköpfe« – Fratzen – Grimassen

Der Lehrplan schlägt vor, dass die Schüler nicht nur über das äußere Erscheinungsbild etwas lernen sollen, sondern auch erfahren, dass Menschen »*zuweilen aber auch übertrieben und mit verzerrten Gesichtszügen wie in der Karikatur*« abgebildet werden können.

Daher führte ich die Schüler in dieser Unterrichtseinheit an Mimik und Emotionalität bei Porträtdarstellungen heran. In Gruppen erhielten sie einige Kärtchen mit Adjektiven wie z.B. »erstaunt, verärgert etc.« und einen Spiegel. Dieser diente als Aufforderung, um die Adjektive in Mimik umzusetzen, was auch sofort mit viel Freude getan wurde. Anschließend wurde die erprobte Mimik der Klasse als eine Art Rätsel vorgestellt. Dabei sollten die Mitschüler ganz genau beschreiben, um welches Adjektiv es sich handeln könnte und was sich im Gesicht veränderte (Falten zwischen den Brauen, offener Mund, zusammengepresste Lippen, weit geöffnete Augen, ...). Als anschließend Porträts von REMBRANDT und MESSERSCHMIDT gezeigt wurden, auf denen Studien von Personen mit unterschiedlicher Mimik dargestellt waren, konnten die Schüler aufgrund ihrer eigenen Vorarbeit die Mimik problemlos deuten. Im Anschluss an die »Charakterköpfe« erfuhren die Schüler, dass insbesondere Karikaturen eine Verzerrung und Überladung einer Person anstreben. Ausgehend von der Karikatur bot es sich an, mit Grimassen weiterzumachen, was sich natürlich großer Beliebtheit erfreute. Die Schüler betrachteten sich dabei im Spiegel. Die beste Grimasse wurde an-

schließend der Klasse vorgeführt. Nun sollten die Grimassen bzw. »Fratzen« auch zeichnerisch festgehalten werden. Mit weißer Jaxonkreide skizzierten die Kinder zunächst etliche »Grimassenköpfe« auf schwarzes Papier. Danach folgte eine Bildbetrachtung des Bildes »Veinte Cabezas« von ANTONIO SAURA. Auf diesem Werk sind 20 verzerrte, fratzenartige Gesichter zu einem großen Bild zusammengefügt. SAURA benützte dazu nur die Farben schwarz und weiß sowie Grautöne. Auf quadratisches Tonpapier malten die Kinder nun ihr bestes Fratzens Gesicht, im Gegensatz zu SAURA aber in Farbe. Heraus kam ein beeindruckendes »Ensemble« verschiedener »Fratzen-gesichter« über die viel gelacht wurde.

Subjektiver, emotionaler Zugang zu Farbe

Da vor allem im Expressionismus Stimmungen durch eine expressive Farbwahl ausgedrückt wurden, regte ich die Kinder zunächst an, sich Gedanken über ihre eigenen Gefühle zu machen, die bestimmte Farben in ihnen auslösten. Den Einstieg erleichterte das gleichnamige Gedicht »Gefühle sind wie Farben«. Als Ausdrucksmöglichkeit für die individuellen Emotionen zu bestimmten Farben standen nun drei Angebote zur Verfügung: Schreiben nach einer Gedichtstruktur (Sinn-gedicht), mimische Umsetzung der Gefühle (»Standbild«), instrumentale Umsetzung der Gefühle mit einem Orff-Instrument.

Bei der Präsentation zeigte sich, dass einzelne Farben mit positiven wie auch negativen Gefühlen besetzt wurden (z. B. Rot: mit Liebe, Freude aber auch Zorn, Wut etc.), was sich auch in der ausgewählten Mimik widerspiegelte. Dementsprechend wurde z. B. Rot einmal mit Klangstäben, deren Klang eher hell ist (»fröhlich«) aber auch mit einer tiefen, dunkel klingenden Trommel (»Wut«) interpretiert.

Farben als Ausdrucksträger – expressives Porträt

Nachdem die Kinder ihren Gefühlen, die bestimmte Farben in ihnen weckten, auf den Grund gegangen waren, sollten sie nun Gefühle mit Farben ausdrücken, also den umgekehrten Weg beschreiten. Zunächst betrachteten wir eine Schwarz-Weiß-Kopie des Bildes »Mystischer Kopf« von ALEXEJ JAWLENSKY. Die Schüler erarbeiteten im Gespräch die reduzierten und vereinfachten Formen des Gesichtes und schlossen von der Mimik der dargestellten Person auf ihre Emotionalität. Die meisten Kinder beschrieben »*Falten zwischen den schrägen Augen, einen geschlossenen Mund*« und interpretierten den Frauenkopf als »*böse, schlangenartig, sauer*«. Auch in ihrer Kommunikation mit dem Bild mithilfe der Sprechblasen (»*Ich*



fühle mich...», »Meine Fragen an das Porträt«) äußerten sie diese Eindrücke. In der anschließenden, subjektiven Deutung des Werkes wurden sie aufgefordert, die Kopie mit ›Gefühlsfarben‹, d. h. Farben die ihrer Meinung nach die Stimmung der Person ausdrücken, auszugestalten. Häufig wurden Rottöne für den überwiegend als negativ empfundenen Gesichtsausdruck verwendet, aber auch Giftgrün, knalliges Gelb oder Blau. Sogar Punkte wurden ins Gesicht gesetzt, *»da die Frau so sauer ist und deswegen schlecht Luft bekommt. Vor Aufregung kriegt sie gleich lauter Pickel«* (JANINA). Erst jetzt zeigte ich das farbige Porträt JAWLENSKYS. Man merkte nun, dass die Schüler in ihrer ästhetischen Wahrnehmung für die expressive Farbigkeit JAWLENSKYS sensibilisiert waren, da sie überlegten, welche Farbe wohl welches Gefühl transportieren sollte.

Nachdem sich die Schüler so intensiv mit Farben und Gefühlen auseinandergesetzt hatten, malten sie nun ihr eigenes expressives Selbstporträt auf eine quadratische Leinwand. Der Auftrag war: Male dich so wie du dich heute fühlst! Überlege, welche Farben zu deinen Gefühlen passen! Dabei entstanden sehr ausdrucksstarke Selbstporträts. Interessiert befragten sich die Kinder anschließend zu ihren Werken und den ausgewählten Farben. *»Warum hast du diese Farbe genommen? Was bedeutet das?«* *»Wie hast du dich da gefühlt?«* Durch die gegenseitigen Erklärungen erfuhren die Kinder, dass man ein Bild manchmal auch erst »verstehen lernen muss«. Diese Selbstporträts erhielten einen besonderen Platz im Schulhaus und schmückten nun dauerhaft einen langen Gang.

Ein Kopf – verschiedene Ansichten (kubistisches Porträt)

Vom realistischen Porträt über das expressive Porträt rundete zum Schluss das kubistische Porträt die Sequenz ab. Die Werkbetrachtung zu PABLO PICASSOS Gemälde ›Dora Maar‹ erfolgte an verschiedenen, vorbereiteten Stationen. Dabei setzten sich die Kinder mit der Farbigkeit, den Formen, dem ›Mischprofil‹ und den Emotionen ›Dora Maars‹ auseinander. Weiterhin förderte ein ›Dora Maar‹-Puzzle und ein ›Suchsel‹ (Ausschnitte aus dem Bild, die zugeordnet werden sollten) das genaue Hinsehen. Die intensive und aktive Auseinandersetzung an den verschiedenen Stationen unterstützte die Fähigkeit der Kinder, im abschließenden Gespräch ihre bildnerischen Beobachtungen sprachlich zu beschreiben.

Als Gestaltungsaufgabe schloss sich ein ›kubistisches Selbstporträt‹ in Collage-Technik an. Jeder Schüler erhielt insgesamt zwei Fotos von sich in Profil-, und Frontalansicht, die, wie

auch die bereit gestellten Ton- und Transparentpapiere in verschiedene Formen zerschnitten werden sollten. Auch die simultane Darstellung von Profil- und Vorderansicht wie bei ›Dora Maar‹ war möglich. Diese Aufgabe beinhaltete einen hohen Aufforderungscharakter, da mit dem eigenen Aussehen experimentiert werden konnte und der Bezug zur eigenen Person gewährleistet war. Die Schüler konnten sich quasi selbst durch Zerlegen in Formen und eine veränderte Anordnung der Körperteile ›neu erfinden‹. Es entstanden sehr unterschiedliche Arbeiten, wie SARAH feststellte: *»Es ist toll, dass lauter verschiedene Bilder rausgekommen sind«*.

Besuch der Pinakothek der Moderne und Vernissage für die Eltern

Einen würdigen Abschluss bildete der Besuch der Pinakothek der Moderne in München, der mit großer Vorfreude erwartet wurde. Dort erhielten wir vom Museumspädagogischen Zentrum München eine Führung zum Thema ›Schau mal, wer da schaut! Porträts in der Pinakothek der Moderne‹. Die Kinder staunten nicht schlecht, wie groß manche Werke im Original waren. Da sie mit der Bildsprache verschiedener Künstler vertraut waren, ließen sie sich offen auf die ausgewählten Kunstwerke ein. Die Äußerungen der Kinder zeigten, dass der Besuch der Pinakothek durchwegs für alle als persönliche Bereicherung empfunden wurde. Selbstverständlich wollten wir auch den Eltern die Früchte unserer Arbeit der letzten Monate in einer Ausstellung zeigen. Die Kinder führten die Gäste vor die Werke, bewirteten sie und verkauften ihre eigenen ›Kunstpostkarten‹. An den Stationen zum experimentellen Zeichnen und zu ›Dora Maar‹ konnten die Eltern selbst aktiv werden.

MIRIAM SANDOR unterrichtet als Lehrerin an der Comenius-Grundschule in Buchloe. Das Projekt erhielt den ersten Preis im Wettbewerb ›Kunststück. Kunst vermitteln.‹ im Jahr 2009.

Literatur:

- Lehrplan für die Grundschulen in Bayern 2000
- Reiß, Wolfgang: *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnungen*. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996
- Reuter, Oliver: *Zeichnen*. In: Kirchner, Constanze (Hrsg.): *Kunstunterricht in der Grundschule*
- Kirchner, Constanze: *Das bin ich – Selbstporträt mit Zuckerkreide*. In KUNST+UNTERRICHT 242/200
- Aissen-Crewett, Meike: *Kunstunterricht in der Grundschule*. Braunschweig 1992
- Ill, Mirjam: *Porträts mit Strich und Kreide*. In: *Grundschule Kunst* 20/2005
- Rother, Nicola: *›Blind‹ zeichnen – besser sehen*. In KUNST+UNTERRICHT/ SB 2002

Courbet, Schlemmer, Kandinsky und Miró – Bilder in Szene gesetzt

Margrit Hohenberger

Bildwerke wurden mittels Musik, Bewegung und Text ›ver-sinnbildlicht‹ und an dem Kulturabend ›Kunst'mehr?‹ in der Schulaula des Gymnasiums Erding zur Aufführung gebracht.

Eine 5., eine 10. und eine 11. Klasse sowie Schüler eines Grundkurses Kunst übersetzten jeweils ein Bild in eine Szene. Die Ideen wurden im Unterricht gemeinsam angedacht, von einer Gruppe dann konzipiert und meist mit der ganzen Klasse dargestellt. Ziel war vorrangig eine dem Bild adäquate Umsetzung zu finden und nicht das Bild zu erklären.

Joan Miró: Tagesanbruch, 1968

Die fünfte Klasse hatte die Idee sich gruppenweise in den vier verschiedenen Farben des Gemäldes zu kleiden und ein Märchen zu schreiben. Jede Farbe bekam zudem ein Musikinstrument zugeordnet. Schwarz sollte dabei von einem Richter dargestellt werden, der die Farbhaufen in Stellung bringen soll ...



Hier das Märchen:

Eines schönen Morgens verabredeten sich die vier Farben Rot (*geht auf Bühne*) Gelb (*geht auf Bühne*) Grün (*geht auf Bühne*) und Blau (*geht auf Bühne*) zu einer Unternehmung (*alle stehen im Halbkreis*).

Sie konnten sich nicht einigen, was sie machen wollten, denn jeder machte einen anderen Vorschlag:

Grün wollte auf die große, grüne Parkwiese und Ballspielen. (*Grün mit Querflöte langsam in die Mitte – spielt Ball*)

Doch Rot erwiderte, lieber ein Lagerfeuer machen zu wollen. (*Rot mit Posaune hüpfte in die Mitte und Feuer züngelt*)

Gelb schlug vor, ins Solarium zu gehen. (*Gelbe trippeln in die Mitte und sonnen sich, Triangel*)

Und Blau meinte, gehen wir doch zur Abkühlung in das weite Meer schwimmen. (*Blaue gehen mit Meeresröhre in die Mitte und schwimmen, machen große Schritte, blicken in die Ferne*)

So kam es zu einem Streit (*Instrumente spielen durcheinander, jeweils zwei Personen streiten – Zeitlupe!*).

Plötzlich kam der schwarze Richter und brüllte: Was ist das denn hier für ein Durcheinander! Da verstummte der streitende Haufen.

»Ihr stellt Euch jetzt alle so auf, wie ich es euch befehle«, schrie der Richter.

Und ohne es zu wollen, entstand so das heute unter dem Namen bekannte Bild von JOAN MIRÓ: »Der Tagesanbruch« (Schlussakkord)

Oskar Schlemmer: Zeichnung zum Triadischen Ballett, 1927

In Anlehnung an die mechanische Bauhausbühne entwickelte der musische Teil einer 10. Klasse ein »Pas de Trois«. Zu den drei Charakteren: Schüchti, Tussi und Macho wurden Kostüme entworfen und mittels Styroporplatten angefertigt. Erst dann konnte eine Choreografie zu den Musiktrails erarbeitet werden.

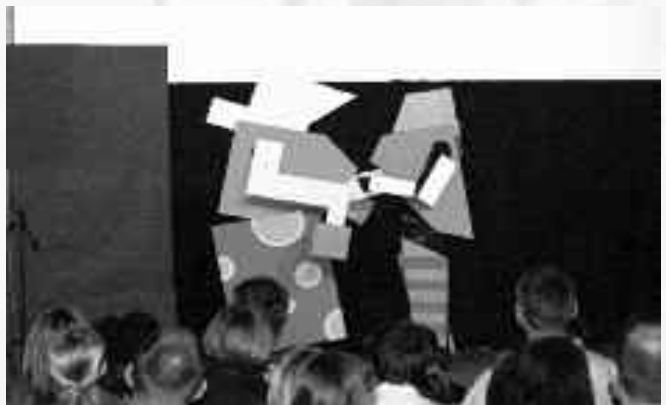
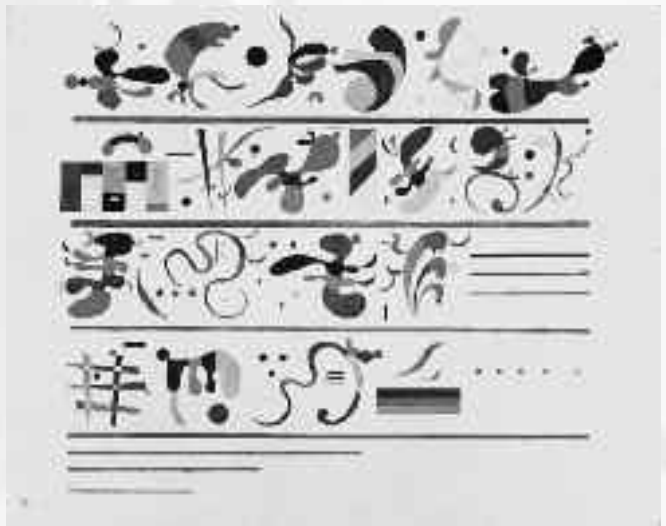


Gustave Courbet: Das Atelier des Künstlers, 1855

Über das Gemälde von COURBET wurde viel geschrieben und interpretiert. Die 11. Klasse versuchte die fast dreißig Personen, die sich im Atelier COURBETS befinden, in Gruppen zusammenzufassen und diese jeweils mit ein bis zwei Personen, einem Attribut, einem passendem Musikstück und einer entsprechenden szenischen Geste umzusetzen. Nur Maler, Modell und Leinwand waren weiß gekleidet, alle anderen schwarz. Als erstes kam der Maler selbst auf die Bühne, drapierte das Tuch seines Modells und rückte an die Leinwand. Währenddessen betraten alle anderen die dunkel gehaltene Bühne und erstarrten. Der Maler setzte seinen Pinsel und die einzelnen Gruppen traten der Reihe nach vor und verkörperten zur Musik ihre Idee.

**Wassily Kandinsky: Succession, 1935**

Nach dem Besuch der Kandinskyausstellung entwickelten sechs Teilnehmer des Grundkurses Kunst zu dem Gemälde »succession« eine Aufeinanderfolge von Bewegungsformen, Körperbildern und Farbformen mit der sie quasi im Vorübergehen eine weiße Papierbahn auf der Rückwand der Bühne bespielten und bearbeiteten. Durch passende Musik und den Rhythmus der Bewegungen schufen sie eine spezielle leichte, spielerische, verträumte und zugleich befremdliche Atmosphäre.



Fazit: Obwohl es nicht immer leicht war, diese Art von Kunstvermittlung in den alltäglichen Unterricht zu integrieren, war es durchaus lohnenswert. Es machte einfach Spaß! Aber: auch die Bereitschaft sich mit Kunstwerken theoretisch zu befassen, ist danach deutlich angestiegen.

MARGRIT HOHENBERGER, Kunstlehrerin am Gymnasium Erding II, erhielt mit ihren Schülern für dieses Projekt den dritten Preis der Jury im Wettbewerb »Kunststück. Kunst vermitteln.« im Jahr 2009.



Zum 7. Mal wurde auf dem internationalen Festival in Oberstdorf, das von 19. bis 21. November unter der Leitung von HEINZ und MICHAELA DÜWELL stattfand, der Filmnachwuchs ausgezeichnet. Schüler aller Schularten aus Bayern und den benachbarten Alpenregionen Tirol, Vorarlberg, Südtirol, Thurgau und St. Gallen hatten ihre Beiträge, darunter Spiel-, Dokumentar- und Trickfilme, zum Wettbewerb eingereicht. Ohne ein besonders vorgegebenes Thema spiegelten die Filme die Gefühls- und Gedankenwelt der Jugendlichen wider. Von den 58 Beiträgen wurden von der fachkundigen Jury 10 Preisträger für die »Bestenliste« nominiert, aus denen die Gipfelpreise an fünf Filmgruppen, vergeben wurden.

Der Publikumspreis der Gemeinde Oberstdorf ging an das Christoph-Probst-Gymnasium in Gilching für den dokumentarischen Experimentalfilm **Weißwurst – nach Spezialart zubereitet** (Dauer 8:20 Min., 2008, 18/19 Jahre):

»Ein dokumentarischer Experimentalfilm, dem es gelingt, ein kleines Thema wie die Zubereitung und den Verzehr einer Weißwurst, auf humorvolle Weise filmsprachlich einfallsreich zu variieren. Daraus entsteht eine gleichermaßen informative wie unterhaltende Exkursion in die bayerische Kultur und Tradition – in Zeiten von Globalisierung und Weltoffenheit. Die Schüler bedienen sich in dieser Reportage einer bemerkenswert geschickten Bildsprache und einer raffinierten Bildmontage. Das herausragende Zusammenspiel von Bild, Film, Inszenierung, Kreativität und Handwerk überzeugte die Jury in besonderem Maße.« – so das Urteil der Jury.

Auch die anderen ausgezeichneten Kurzfilme sind beeindruckend, z. B. **geZeichnet** (Dauer 4:28 Minuten, 2009, 16 Jahre, Camerloher-Gymnasium), ein Film, der das Innenleben eines pubertierenden Jugendlichen auf der Suche nach seinem Platz in der Welt stark und ohne Umschweife darstellt oder

Supremum vale

(Dauer 4:20 Min., 2009, 15/16 Jahre, LYCÉE JEAN RENOIR, Deutsch-Französische Schule, München) – eine Tragik-Komödie im Spannungsfeld zwischen Phantasie, Erinnerung und Realität.

Eingebettet in ein Rahmenprogramm mit Workshops für Schüler und Lehrer zugleich, Vorführungen von Filmarbeiten von Studenten der Akademie der Bildenden Künste München und der Hochschule für Fernsehen und Film München, sowie der Ausstrahlung professioneller Streifen, bot der Filmgipfel drei Tage lang ein Fest. Mit den Diskussionen und dem Erfahrungsaustausch zwischen Regisseuren, Schülerfilmgruppen und den teilnehmenden Lehrern der Fortbildung verstand sich die Veranstaltung als Plattform zur Vernetzung von Schule, Hochschule und Filmindustrie.

Der nächste »8. filmgipfel 2010« findet vom 20. November bis 22. November wieder in Oberstdorf statt.

Anmeldungen zum Wettbewerb und zur Lfb sind ab Juli möglich.

Die Anmeldeformulare sind ebenfalls ab Juli unter der website www.filmgipfel.de herunter zu laden.

(red.)



Lebendige Vermittlung im Museum

Der Landesarbeitskreis Museumspädagogik Bayern e.V. stellt sich vor

Elke Kollar, Alfred Czech

Museumsführer, Museumspädagogen, Kulturvermittler – für Vermittler im Museum hat sich noch keine feste Berufsbezeichnung durchgesetzt. Die Museumspädagogik tritt seit den 70er Jahren für die Interessen der SchülerInnen und LehrerInnen beim Museumsbesuch ein. Der neuere Begriff ›Kulturvermittlung‹ steht für einen allgemeineren Anspruch: Kunst- und Kulturvermittlung will MuseumsbesucherInnen allen Alters und aller Herkunft ansprechen. Sie vermeidet das Wort ›Pädagogik‹, weil so mancher mit ihm Erinnerungen an langweilige Belehrung verbindet. Dabei ist diese Sorge immer unzeitgemäß. Die aktuellen Angebote von Museumspädagogik und Kulturvermittlung in Bayern sind vielfältig und lebendig, sie eröffnen auf hohem Niveau Zugänge zu Kunst-, Kultur- und Freilichtmuseen, zu Museen für Technik und Naturkunde.

Richtungsweisend für solch ein lebendiges Vermittlungsverständnis zeigt sich auch die Museums-Definition des ICOM, die das Museum als Einrichtung bestimmt, die zu Studien-, Bildungs- und Unterhaltungszwecken materielle Zeugnisse von Menschen und ihrer Umwelt beschafft, bewahrt, erforscht, bekannt macht und ausstellt. Erstmals wird die Bedeutung der Vermittlung und der Besucherorientierung in ihrem zentralen gesellschaftlichen Stellenwert anerkannt. Dabei geht es nicht um den alleinigen Blick auf steigende Besucherzahlen, sondern um qualitative, nachhaltige Kulturerlebnisse.

Museen sind Orte der Kommunikation, in deren Zentrum die vielfältigen Beziehungen zwischen Menschen und Exponaten stehen. Sie ermöglichen unmittelbare Begegnungen mit Originalen vergangener und gegenwärtiger Kulturen. Die Museumspädagogik vermittelt diese Zeugnisse und gründet auf partizipatorische und interaktive Prozesse. Einbezogen werden die individuellen Erfahrungshorizonte und die mannigfachen Fähigkeiten der Beteiligten.

Was bedeutet dies konkret? Museumspädagogik kann ...
 ... vielschichtige Inhalte auf anschauliche und anregende Weise verfügbar machen.
 ... Geschichtsbewusstsein, fachliche und ästhetische Bildung sowie ein Verständnis für Fremdes fördern.
 ... nicht nur Bildungsinhalte vermitteln, sondern auch den Umgang mit den Bildungsangeboten selbst trainieren.

Gerade SchülerInnen können in ihrer Arbeit mit den Exponaten Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen stärken, wie Kreativität, Team- und Kommunikationsfähigkeit, aber auch Toleranz, soziales Engagement und Reflexionsfähigkeit. Somit ist das Museum ein besonders wirkungsvoller Ort für informelles, ganzheitliches und individuelles Lernen (JOHN/THINNESSEN-DEMEL 2004, S. 10).



Das Museum ist außerschulischer Lernort und Bildungsort für alle zugleich. So umfasst die Museumspädagogik die gesamte Vermittlungsarbeit eines Hauses und richtet sich an die verschiedensten Zielgruppen: Einzelpersonen und Gruppen, Schüler und Erwachsene, Familien und Senioren oder Menschen mit Beeinträchtigungen. Angeboten wird eine breite Veranstaltungspalette; sie reicht von Forscherkursen für Vorschüler bis zu Kunst- und Kaffee-Veranstaltungen für Rentner, von Kooperationsprojekten mit Schulen bis zu generationsübergreifenden Projekten. Ein weites Methodenspektrum wird genutzt, um mit jungen und erwachsenen Besuchern gemeinsam das Museum zu entdecken, Inhalte zu erschließen und Spaß an der Institution Museum zu vermitteln.

Im Landesarbeitskreis Museumspädagogik Bayern e.V. hat sich in den letzten 15 Jahren ein buntes Mitgliederspektrum von Museen, Kulturinstitutionen, fest angestellten und freiberuflichen Museumsmitarbeitern zusammengefunden, zu dem sich auch Lehrer und weitere Interessierte gesellen. Im Mittelpunkt unserer Arbeit steht neben der Professionalisierung der museumspädagogischen Arbeit durch Fortbildungen und Tagungen auch die Etablierung eines intensiven Erfahrungsaustausches mit internen und externen Partnern. Auf Bundesebene arbeiten hierbei der BDK und der Bundesverband Museumspädagogik e.V. seit langen Jahren eng zusammen – besonders ertragreich im Wettbewerb schule@museum. Auch in Bayern zeigten viele Überschneidungen und Berührungspunkte, dass es für Kunstpädagogen und Museumspädagogen gleichermaßen befruchtend wäre, Austausch und Zusammenarbeit zu intensivieren. Dazu wollen wir auf einer gemeinsamen Veranstaltung im November 2010 in der Akademie der Bildenden Künste München Impulse geben.

ELKE KOLLAR und ALFRED CZECH für den Landesarbeitskreis Museumspädagogik Bayern e.V.

bayern
design

bayern design
aktuell



20. November bis
5. Dezember 2008
Mo. - Do., 10 bis 16 Uhr

Vernissage am Donnerstag,
20. November 2008
um 19 Uhr

Präsentiert von der
Landesarbeitsgemeinschaft
„Architektur und Schule“

bayern design GmbH
Luitpoldstraße 3
90402 Nürnberg
Tel.: 0911 / 240 22 30

Architektur macht Schule

Ausstellung bei bayern design

Architektur ist wesentlicher Bestandteil unserer gestalteten Umwelt und unserer historischen wie gegenwärtigen Identität.

Die LAG „Architektur und Schule“ bemüht sich bayernweit, Kinder und Jugendliche, aber auch die Öffentlichkeit für ihr gebautes Umfeld zu sensibilisieren. Unterstützt wird sie dabei u.a. von dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, der Bayerischen Architektenkammer und dem Bund Deutscher Architekten.

Die Ausstellung zeigt an Unterrichtsprojekten und Modellen aus unterschiedlichen Schularten Möglichkeiten auf, sich kreativ mit der komplexen Thematik auseinanderzusetzen. Gesellschaftliche, kulturelle, historische, aber auch aktuelle Aspekte werden mit einbezogen.

Präsentiert von:



Gefördert durch:



Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus



Architektur macht Schule

Kooperation bayerischer Pädagogen in der LAG Architektur und Schule

Ernst-Ludwig Vogel

Auch über ästhetische Ausdrucksformen erschließen sich Einsichten in politische, gesellschaftliche, soziale Verhältnisse und Zusammenhänge in Vergangenheit und Gegenwart. Kunst und Kultur sind, freilich nicht nur aus diesem Grund, in ihren unterschiedlichen historischen und aktuellen Daseins- und Darstellungsweisen integraler Bestandteil unserer Lebenswelt.

Deshalb ist also auch Architektur schon immer wesentliches, nicht nur visuelles Element der gestalteten Umwelt; sie prägt unsere geschichtliche wie gegenwärtige Identität. Sie ist da – ob gut gemacht oder schlecht. Man kommt nicht umhin, sich mit ihr zu beschäftigen – ob vordergründig-oberflächlich oder eingehend-gründlich, ob empirisch oder kritisch.

Pädagogisch-didaktische Aspekte

Seit vielen Jahren setzen sich ästhetische Erziehung und kulturelle Bildung gerade aufgrund der zentralen Bedeutung des Phänomens Architektur im Alltag – auch dem der Schülerinnen und Schüler, sowie deren Eltern – damit innerhalb und außerhalb des Unterrichts auseinander.

Wegen ihres umfassenden Erziehungsauftrags, Kinder und Jugendliche über ästhetische Erfahrungen zu einem bewussten und aktiven Leben in einer demokratischen Gesellschaft zu befähigen, muss sich die ästhetische Erziehung, im engeren Sinne also der Kunstunterricht, gerade dieser sozialen Verantwortung stellen und zu einem reflektierten, kritischen Verhalten gegenüber kulturellen, zudem in der Regel medial vermittelten Objekten (Werbung, Fernsehen, Film etc.), aber auch anderen gesellschaftlich geprägten Phänomenen unserer Umwelt führen. Noch immer grassiert in unserer Gesellschaft unverändert – trotz aller pädagogischen Bemühungen – ein visueller Analphabetismus mit permanent-progressiver Tendenz. Ob dies politisch und ökonomisch gewollt ist oder auch nur gedankenlos hingenommen wird, soll hier nicht weiter erörtert werden. Aber: Schon und gerade deshalb muss die ästhetische Erziehung dank ihrer gesellschaftskritischen und kommunikativen Funktion immer wieder darauf ausgerichtet sein, dem Jugendlichen, dem künftigen Erwachsenen also, zu sozialer und kommunikativer Kompetenz zu verhelfen – allen immer wieder auftretenden Frustrationserlebnissen zum Trotz! Stellen doch gerade sie zwei der heute dringend notwendigen und geforderten Schlüsselqualifikationen dar.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Kunsterziehung zunehmend auf Alltagserfahrungen von jungen Menschen trifft, die weitgehend von kommerzieller, manipulativer Ästhetik geprägt sind. Visuelle Medien wie Video und Videospiele, Werbung, Film, Fernsehen, Internet, Printmedien bestimmen

wesentlich die täglichen Abläufe. Eben darum kommt der Kulturellen Bildung in den Schulen eine besondere Bedeutung zu, die jedoch im krassen Widerspruch zu ihrer tatsächlichen Situation im schulischen Alltag steht: immer weniger Unterrichtsstunden und immer noch zu große Klassen, zu wenige Lehrkräfte behindern weiterhin noch so ambitionierte, pädagogische Intentionen.

Die LAG Architektur und Schule

Seit 2007 haben sich engagierte Lehrerinnen und Lehrer vorwiegend aus dem Fach Kunst, aber auch Vertreter anderer Fächerkombinationen, wie Deutsch, Geschichte, Religion, unterschiedlicher Schularten – von der Grund- und Hauptschule bis zur Berufsschule – zur sogenannten »LAG Architektur und Schule« (LAG gleich Landesarbeitsgemeinschaft) zusammengetan, um dem Phänomen Architektur und seiner komplexen Thematik einen noch größeren, den ihm zu Recht zustehenden Stellenwert in der Schule, alters- und fächerspezifisch differenziert, zu verschaffen. Offiziell anerkannt wurde diese Initiative im April 2008 durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus und die Bayerische Architektenkammer.

Hervorgegangen ist diese Kooperation aus dem Fortbildungsmodell »transform R.A.U.M.«. Dort haben sich mit Unterstützung der Bayerischen Architektenkammer, des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus und der Akademie der Bildenden Künste in München über mehr als zwei Jahre Pädagoginnen und Pädagogen der LAG (neben anderen, die heute nicht mehr in der LAG aktiv mitwirken, wohl aber individuell weitermachen) qualifizieren lassen bzw. qualifiziert. Ihre Schulen, an denen sie unterrichten, sind mittlerweile zu so genannten »Schwerpunktschulen für Architektur« geworden, wie z. B. das Hardenberg-Gymnasium Fürth für Mittelfranken, die Hauptschule Ochsenfurt für Unterfranken und die Europa-Berufsschule Weiden für die Oberpfalz, um nur einige zu nennen.

Ziele und Aktivitäten

Die LAG trägt nun diese Erfahrungen und Kenntnisse aus den Fortbildungsveranstaltungen von »transform« multiplikatorisch weiter. Sie bemüht sich daher, im Unterricht Jugendliche für ihr Wohn- und Lebensumfeld zu sensibilisieren und ihr Bewusstsein hierfür, aber auch ihr Verantwortungsbewusstsein zu fördern. Im Idealfall leistet sie ihren spezifischen Beitrag zur politischen Erziehung auch im ästhetischen Bereich. Die Zusammenarbeit mit örtlichen Architekturbüros und anderen Einrichtungen, auch mit lokalen und regionalen Ämtern wird fortgesetzt.

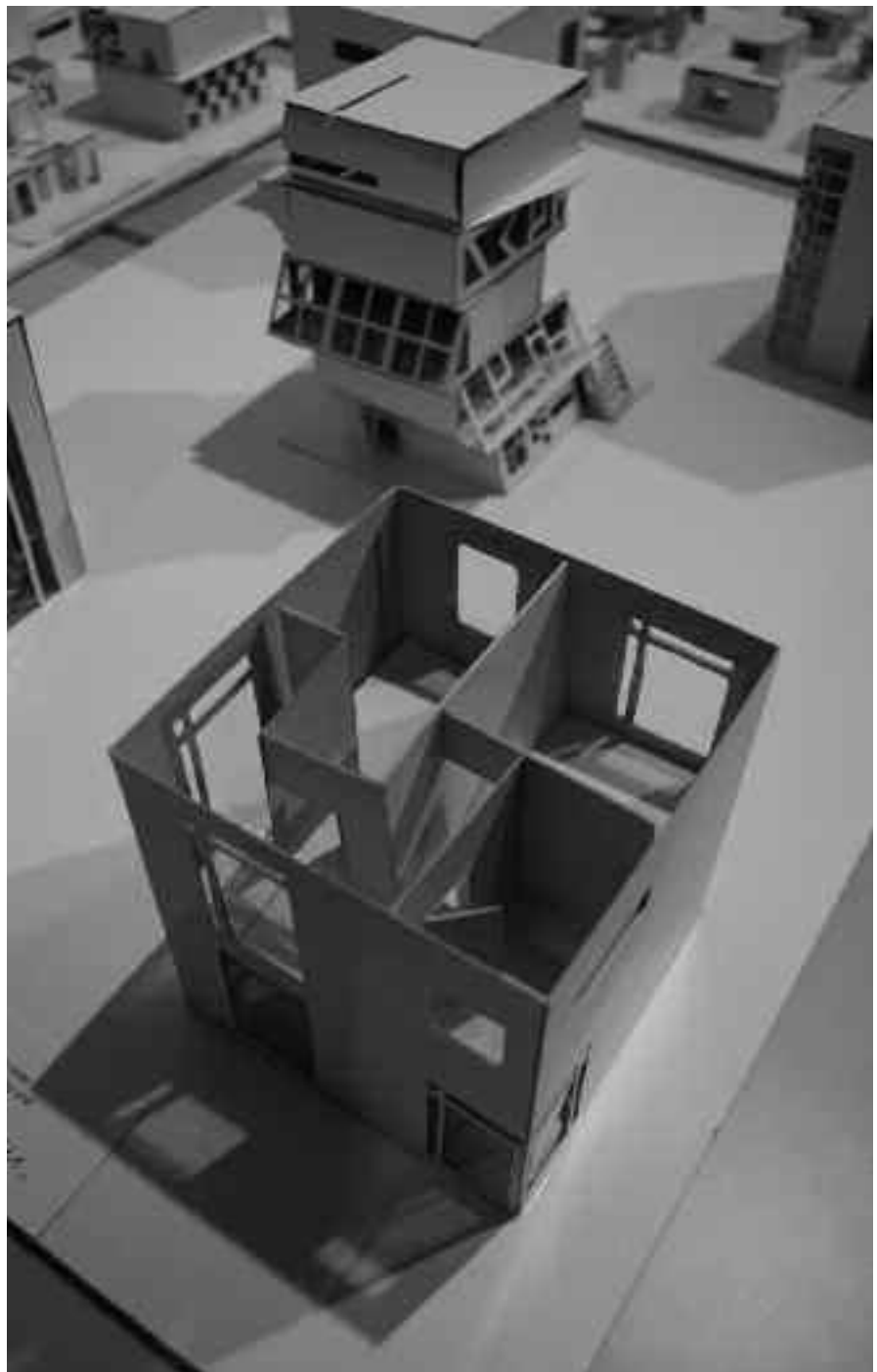
Über die Sensibilisierung für architektur-ästhetische Qualitäten und das nötige Hintergrundwissen über kunst- und kulturgeschichtliche Fragen hinaus erprobt man ganz allgemeine Architekturthemen im Unterricht im Bezug auf die schulspezifischen Lehrpläne, erstellt individuelle Unterrichtsmaterialien (Unterrichtsmodelle und -module) und tauscht sie untereinander aus. Ferner werden themenbezogene, interne LAG-Fortbildungen veranstaltet, aber auch regionale und bayernweite Lehrerfortbildungen durchgeführt, in denen LAG-Mitglieder in Zusammenarbeit mit Experten (Architekten, Städteplaner, Denkmalpfleger u.a.) agieren. So soll sich im Frühjahr und Sommer 2009 eine zweiteilige Tagung in Augsburg zum Thema ›Stadtentwicklung – Vernachlässigte und ungenutzte Stadträume als Potential‹ modellhaft und exemplarisch am Beispiel des Augsburger Industrieviertels mit dieser hochkomplexen Thematik befassen.

Außerdem ist beabsichtigt, von Fall zu Fall die erworbene Sach- und Fachkompetenz – wenn und wo als für angebracht und nötig erkannt – auch im öffentlichen Bereich und in die Diskussion örtlicher und überörtlicher Bauvorhaben einzubringen. Als ein solch möglicher Anlass sei die sogenannte ›Neue Mitte Fürth‹ genannt: die geplante Errichtung eines städtebaulich dominanten Einkaufszentrums durch einen Großinvestor mitten in historischer, sensibler, teils maroder Innenstadtarchitektur mit all ihren urbanen Auswirkungen (Denkmalpflege, Verkehr, Bauen im Bestand).

Wanderausstellung der LAG – Architektur macht Schule

An bereits realisierten, abgeschlossenen Unterrichtsprojekten und konkreten dreidimensionalen Architektur- und Stadtplanungsmodellen hatte eine Wanderausstellung vom April bis zum Dezember 2008 Möglichkeiten, aber natürlich auch Grenzen aufgezeigt, sich intensiv und kreativ mit der vielfältigen Thematik auseinanderzusetzen, schul- und altersspezifisch differenziert.

Beteiligt waren an dieser ersten großen Ausstellung der LAG das Gymnasium bei St. Anna/Augsburg, das Celtis-Gymnasium/Schweinfurt, das Hallertau-Gymnasium/Wolnzach, das Harden-



Architektur gestalten: ›Studentenwürfel‹ (nach Bauhaus-Prinzipien), 10. Klasse, Celtis-Gymnasium, Schweinfurt

berg-Gymnasium/Fürth, das Herder-Gymnasium/Forchheim, die Balthasar-Neumann-Grundschule/Essleben-Werneck, die Hauptschule Ochsenfurt und die Europa-Berufsschule/Weiden.

Die Ausstellung bestand aus sieben Abteilungen, die einzelnen Projekte wurden schultyp-, jahrgangs- und zum Teil fachübergreifend den verschiedenen Abteilungen zugeordnet.

An unterschiedlichen Ausstellungsorten, wie z. B. in München (bayerische Architektenkammer) und Würzburg (Treffpunkt Architektur), Schweinfurt (Museum Schäfer) und Weiden (Regionalbibliothek) sowie Nürnberg (Bayern Design) konnten sich die Besucher ein anschauliches Bild von der Tätigkeit und Wirksamkeit der LAG machen. Die jeweils lokale Presse hat dieses Ausstellungsangebot mit ausführlichen Berichten unterstützt, die Öffentlichkeit hat



Ausstellungsplakat

unterschiedlich interessiert davon Gebrauch gemacht. Wenn auch keine exakte Besucherstatistik existiert, so lässt sich doch eine allgemeine Akzeptanz feststellen (Einzelbesucher und Gruppenführungen).

Schon deshalb wird die LAG auch weiterhin bestrebt sein, über die internen Interaktionen und die schulische Normalität hinaus intensive Öffentlichkeitsarbeit zu leisten.

Eine einstündige Rundfunksendung in Bayern2 (im Frühjahr 2009) über ihre spezifische Tätigkeit, aber auch über die allgemeine Notwendigkeit, sich mit Architektur zu beschäftigen, war dabei höchst willkommen. Diente sie doch der gemeinsamen! Sache, aber wohl auch der unvermeidlichen, weil nötigen Imagepflege dieser ambitionierten und rührigen Initiative.

Adresse der LAG im Internet:

www.lag-as.de

Kontakte: SABINE GRIMMINGER, Landesbeauftragte für Gymnasien: s.grimminger@web.de

BARBARA SHATRY, Landesbeauftragte für Grund- und Hauptschulen: barbara.shatry@t-online.de

Rico Kleinhempel, Europa-Berufsschule Weiden, Landesbeauftragter für die Berufsbildenden und weiterbildenden Schulen: kleinhempel@eu-bs.de

ERNST LUDWIG VOGEL unterrichtete bis zum Schuljahr 2008/ 2009 als Kunstlehrer am Hardenberg-Gymnasium in Fürth.

Schule baucht Kunst



ECKART LIEBAU, JÖRG ZIRFAS (HG.) **Die Kunst der Schule. Über die Kultivierung der Schule durch die Künste.** Bielefeld (transcript Verlag) 2009; 173 Seiten ISBN 978-3-8376-1199-1 20,80 Euro

Ausgangspunkt dieses Buches ist die These, dass die Schule nach PISA in der Gefahr stehe, kulturell zu verarmen. Häufig werde übersehen, welch wichtigen Beitrag die Beschäftigung mit den Künsten leiste. Hierfür zu sensibilisieren, ist Ziel der Herausgeber. Die Heranführung an Kunst ermöglicht wertvolle ästhetische Erfahrungen. Es stehen hier weniger der schulische Kunst- oder Musikunterricht im Fokus, sondern Kooperationen mit Künstler/innen und außerschulischen Partnern.

Dieser Band der Reihe ›Ästhetik und Bildung‹ ist klar gegliedert: Die Beiträge, die auf eine Tagung zurückgehen, werden den Stichworten ›Politik‹, ›Wissenschaft‹ und ›Praxis‹ zugeordnet. Unter dem letztgenannten Schlagwort werden das Konzept einer Bläserklasse an einer Hauptschule plus deren Curriculum vorgestellt. Ein theaterpädagogisches Projekt mit Berufsschüler/innen regt an. Und es wird erläutert, wie das Museumspädagogische Zentrum

München konstruktiv auf die schulischen Umwälzungen wie G8 und Ganztagschule mit veränderten Angeboten reagiert.

Umfangreicher werden Initiativen und Forschungen zum Thema aus ›Politik‹ und ›Wissenschaft‹ dargelegt. Der Kultur-Staatssekretär aus NRW GROSSE-BROCKHOFF berichtet von den Projekten ›Kultur und Schule‹ und ›Jedem Kind ein Instrument‹ in Nordrhein-Westfalen. HENRI SCHOENMAKERS beleuchtet ländervergleichend die europäische Sicht von Finnland bis Griechenland. Und der Mitherausgeber ECKART LIEBAU plädiert leidenschaftlich für die verstärkte Implementierung der Künste in die Schule, indem er schlüssige Argumente beispielsweise für das Gespräch im Schul-Kollegium unterbreitet.

Genau hierfür liefert die Wissenschaft auch überzeugende Ergebnisse. JOHANNES BILSTEIN zeigt kulturgeschichtliche Wurzeln der Beziehung zwischen Kunst und Bildung auf. Kunst und Musik sind »ein Stück weit das Andere und das Fremde der Schule« (S. 83). Der Kunsthistoriker HANS DICKEL klärt die Leser über JOSEPH BEUYS »als Lehrer« (S. 91) auf – mit dessen vielfältigen Wirkungen auf seine Schüler. Mit diesem gerade für die bildende Kunst aufschlussreichen Beitrag entfernt sich das Buch allerdings recht weit vom eigentlichen Fokus. Auf diesen konzentrieren sich wiederum LEOPOLD KLEPACKI und der Mitherausgeber JÖRG ZIRFAS, indem sie die Ursachen, Prozesse und Effekte ästhetischer Bildung forschungsorientiert und exemplarisch auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft nachzeichnen. – Das Buch liefert viele wertvolle Argumente für die Stärkung künstlerischer und kultureller Angebote in der Schule.

GEORG PEEZ

Am Anfang das Bild und Formen der Artikulation



VERBAND DER SCHWEIZER
LEHRERINNEN UND LEHRER FÜR
BILDNERISCHE GESTALTUNG (HG.)
Heft 1 – Am Anfang das Bild
Verlag Pestalozzianum, Zürich, 2008
328 Seiten, zahlreiche sw-Abbildungen
www.meinheft.ch
ISSN: 1662 – 363001
13 Euro

Heft 2 – Formen der Artikulation
407 Seiten, zahlreiche sw-Abbildungen
Verlag Pestalozzianum, Zürich, 2009
www.meinheft.ch
ISSN: 1662-363002
13 Euro

Verlag: www.verlagpestalozzianum.ch;
in Deutschland auch über den Schneider
Verlag, Hohengehren zu beziehen;
schneiderverlag@t-online.de

Die Hefte 1 und 2, publiziert vom
Verband der Schweizer Lehrerinnen und
Lehrer für Bildnerische Gestaltung in
den Jahren 2008 und 2009, sind handli-
che kleine Bücher im Format 11,5 cm x
16,5 cm mit gut 400 Seiten Umfang und
wenden sich an Kunstpädagogen bzw.
alle Interessierten, die mit Kunst,
Gestaltung und Bildung zu tun haben.

Beide Publikationen – Heft 3 zum
Thema Bildmerkmale soll Februar 2010
veröffentlicht werden – sind überra-
schend abwechslungsreiche und sinnig
zusammengestellte Sammlungen von

Beiträgen zur aktuellen Forschung und
zur Vermittlung von Kunst in Schulen
und Hochschulen.

In Heft 1 ›Am Anfang das Bild‹ präsen-
tieren die Autorinnen und Autoren ihre
unterschiedlichen Standpunkte und
Denkweisen zum Bild, zur Bildung und
zur Bildvermittlung in den Kapiteln
›Zur Diskussion: Bildung‹ und ›Unter-
suchungen: Zum Bild‹. Ein weiteres
Kapitel analysiert und kommentiert
angekündigte Reformen des Schweizer
Bildungssystem mit Fokus auf Bildneri-
sche Gestaltung bzw. Kunst.

Spannend sind neben einem Text von
KLAUS SACHS-HOMBACH zu Aspekten
und Problemen einer allgemeinen
Bildwissenschaft (von 2003) besonders
die Untersuchungen zum Bild aus diver-
sen Schweizer Forschungsprojekten. So
geben DIETER MAURER und CLAUDIA
RIBONI Einblick in ihr über Jahre ange-
legtes Forschungsvorhaben: ›Bild und
Bildgenese – Zur Untersuchung früher
graphischer Äußerungen‹. Seit 1999
bauen sie gemeinsam an der Zürcher
Hochschule für Künste das weltweit
größte Bildarchiv für frühkindliche
Zeichnungen auf. Dabei konzentrieren
sie sich auf vier Forschungsbereiche:
Eine ›Morphologie‹ für den so genannten
›westlichen‹ Kulturbereich, die Aufberei-
tung historischer Dokumente, kultur-
vergleichende Studien und prozessuale
Studien und erhoffen sich, dass sich aus
ihren Ergebnissen Thesen zu frühesten
bildhaften, ›ikonischen‹ Erkenntnisvor-
gängen ableiten lassen (RIBONI,
MAURER; www.early-pictures.ch/de).

Wer sich für das Medium ›Zeichnung‹
interessiert, wird auch BÉATRICE GYSINS
Untersuchungen und Ergebnisse des
Forschungsprojektes ›Wozu zeichnen?
Qualitäten und Wirkung der material-
isierten Geste durch die Hand‹ auf die
Zeichnenden mit Aufmerksamkeit lesen.
Überraschend klar, einfach und sehr
überzeugend werden mit Hinweisen auf
neurophysiologische Erkenntnisse essen-
tielle Qualitäten des Zeichenprozesses
dargelegt, die die Autorin auf Grund
ihrer eigenen Praxis als Künstlerin und
Vermittlerin an der Hochschule für
Künste in Biel und mittels verschiedener
Untersuchungen mit Menschen ver-
schiedener Altersgruppen eruiert.
Von den Bildern in den Köpfen und den

Bildern an den Wänden berichtet eine
Untersuchung der Pädagogischen
Hochschule Zürich mit Jugendlichen
zwischen 16 und 18 Jahren zur
Bildwahrnehmung: Welche Wirkung
entfalten Bilder in Abhängigkeit von
Betrachterdisposition, Präsentations-
kontext und Medium? THOMAS GISLER
und RUTH KUNZ berichten über die
Bedeutung der kontextuellen Bedingun-
gen bei der Wahrnehmung von Bildern
am Beispiel unterschiedlich großforma-
tiger S/W-Fotografien drogenabhängiger
Jugendlicher des Fotografen MICHAEL
VON GRAFFENRIED, ausgestellt in einem
öffentlichen Park sowie in der Mittel-
alterabteilung des Museums, Zürich.
Die Jugendlichen sprechen ihre Beo-
bachtungen und Wahrnehmungen zu
den Bildern bei Park- und Museums-
rundgang direkt in einen Tonträger.
Der Artikulationsprozess des ›lauten
Denkens‹ macht die kontextabhängigen
Differenzen sehr genau nachvollzieh-
bar – Wirksamkeit von Ort und Form
der Präsentation von Bildern für die
Wahrnehmung wird schlüssig und
bedeutsam somit auch für Überlegungen
zur Präsentation von Bildern in Schulen.

Heft 2 stellt die ›Formen der Artikula-
tion‹ in den Fokus der Betrachtung.
›Artikulation: vermittelt‹, ›Artikulation:
sichtbar‹ und ›Artikulation: denkbar‹,
so die Zuordnung zu den Kapiteln, in
welchen der Frage nachgegangen wird,
wie sich verschiedenartige Denkweisen
und Haltungen in Bildern, Gesten, Ob-
jekten, Aufführungen und Ausstellungen
artikulieren. (VERENA WIDMEIER)

Mehr Praxis dominiert hier, überwiegend
traditionelle Beispiele der Kunstvermitt-
lung aus Schulen und Hochschulen mit
unterschiedlichen Medien von digitaler
Bildbearbeitung über Film, Performan-
ces, und Zeichnung werden vorgestellt –
durchaus vielgestaltig in Methode und
Ergebnissen.

›In Artikulation: sichtbar‹ kommen
nicht die Vermittler, sondern die Macher
selbst zu Wort: Jugendliche Sprayer
berichten sehr authentisch über ihr
Leben mit Graffiti, die 10-jährige
Schülerin ENIA kommentiert in ›Die
Aussicht, die man hat‹ (GLASER) ihren
Zeichenprozess in einer komplexen
Aufgabe zur Raumdarstellung, ihre
Konflikte, Entscheidungen und ihren

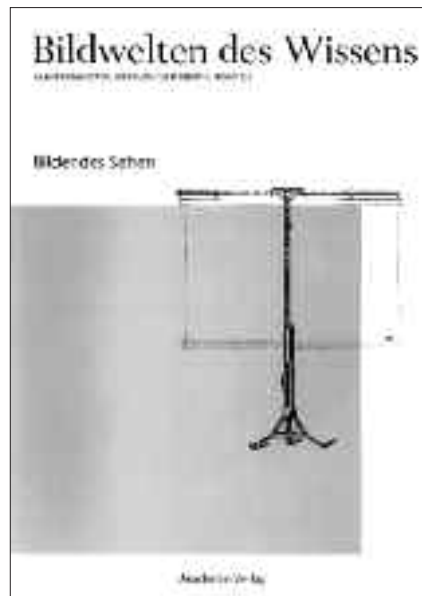
Stolz über gelungene neue Lösungen in der Darstellung. Dieses Interview ist Ausschnitt des Forschungsprojektes ›raviko‹ (Räumlich-Visuelle Kompetenzen) der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz und mit weiteren Beiträgen zur Zeichnung weiteres Indiz, dass diesem Medium in der Schweiz in der Forschung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. LEO GEHRIG weiß denn auch darüber aufzuklären, ›Was Zeichnungen auszudrücken vermögen, was Worte nicht können‹ – so der Titel seines Beitrages in ›Artikulation: denkbar‹.

Die Hefte werden als ›Zeitschriften‹ angeboten und dies ist wohl auch der treffende Begriff für diese abwechslungsreiche Publikation, die im Rahmen dieser Rezension nur als Appetizer – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – vorgestellt werden kann: Eine gut bebilderte, informative und anregende Sammlung von Beiträgen zu Kunst, Kunstvermittlung und Bildung, die einen sehr lebendigen Einblick in aktuelle Schweizer Beobachtungen und Untersuchungen zur Bildnerischen Gestaltung gibt und auch für deutsche Kunstpädagogen auf überzeugenden Niveau unterhaltsam und lesenswert ist.

Beiträge in Heft 1 und 2 u.a. von folgenden Autorinnen und Autoren: MARIO LEIMBACHER, VERENA WIDMEIER, EDITH GLASER-HENZER, BÉATRICE GYSIN, GEORG PEEZ, EVA STURM, THOMAS GISLER, RUTH KUNZ, KLAUS SACHS-HOMBACH, DIETER MAURER, CLAUDIA RIBONI, BEATE FLORENZ, LEO GEHRIG, THOMAS SIEBER.

BARBARA LUTZ-STERZENBACH

Bildnerisches Sehen



HORST BREDEKAMP, MATTHIAS BRUHN, GABRIELE WERNER (Hg.)

**Bildwelten des Wissens,
Kunsthistorisches Jahrbuch für
Bildkritik. Band 7,1
Bildendes Sehen**

Akademie Verlag, Berlin 2009
ISBN 978-3-05-004609-9

Seit März 2003 erscheint im Akademie Verlag Berlin in halbjährlichem Abstand die Reihe ›Bildwelten des Wissens. Kunsthistorisches Jahrbuch für Bildkritik‹: »Auf zahlreichen Gebieten, die von den Medienwissenschaften über die Mathematik bis zur Medizin reichen, ist in den letzten Jahren der ständig wachsende Stellenwert des Bildes erörtert worden. Trotz aller Klärungen und Bereicherungen wurde dabei die Spezifik des Ikonischen, nämlich Form zu sein, oftmals nicht unterbewertet, sondern ausgeblendet«, begründen die Herausgeber HORST BREDEKAMP, MATTHIAS BRUHN und GABRIELE WERNER ihre Reihe. Um diesem Defizit entgegenzusteuern, veröffentlichen sie daher kontinuierlich ihre Bildwelten des Wissens u.a. zu Themen wie ›Bilder in Prozessen‹ (Band 1.1), ›Bilder ohne Betrachter‹ (Band 4.2), ›Ikonographie des Gehirns‹ (Band 6.1) oder ›Grenzbilder‹ (Band 6.2), um nur einzelne zu nennen.

Der aktuelle 119 Seiten umfassende Band ›Bildendes Sehen‹ untersucht in acht Beiträgen verschiedener Autoren, wie Gebrauchsgrafiken, Bildarrange-

ments und -serien mit unterschiedlichem gestalterischem Niveau und mit unterschiedlicher didaktischer Qualität neue Perspektiven anregen und Wissen vermitteln können. STEFFEN-PETER BALLSTAEDTS, Hochschullehrer für angewandte Kommunikationswissenschaft in Gelsenkirchen, informiert in seinem Beitrag ›Text und Bild: ein didaktisches Traumpaar‹ anschaulich, welche mentalen Prozesse ablaufen, um die verschiedenen Codes von Texten und Bildern zu verarbeiten. Sein Hinweis, in einer sprachlich dominierten Kultur bleibe der Umgang mit Bildern in der Bildung ein marginales Thema (»es gibt eine Stiftung Lesen, aber keine Stiftung Sehen«) liest sich im Kontext der weiteren Beiträge, in denen das Potential der Bilder für Wissenserwerb nachvollziehbar und spannend ausdrücklich nachgewiesen wird, wieder einmal unverständlich.

Wer neugierig ist, warum die Idee des interaktiven Users kein Produkt unserer Zeit, sondern der Aufklärung ist, vergleichendes Sehen als Begriffs-, Vermittlungs- und Erkenntnisinstrument zu würdigen ist, oder warum Kinder vor hundert Jahren im reformpädagogischen Unterricht u.a. Zeichenvorlagen mit kindlichen Strichmännchen zum Abzeichnen erhielten und damit nachahmten, was sie eigentlich verlernen sollten – der sollte dieses anregende Heft zum ›Bildenden Sehen‹ jedenfalls lesen!

Farbtafeln und S/W-Abbildungen (die man sich z.T. allerdings in besserer Qualität wünschen würde) ergänzen und vertiefen die Texte. Außerdem finden sich am Ende eine Ausstellungs- und Buchrezension sowie die Vorstellung des Architekten-Projektes ›denCity – Vom QR-Code zum Blick auf die Stadt‹ von VIKTOR BEDÖ.

Weitere Autoren: ASTRIT SCHMIDT-BURKHARDT, LENA BADER, BARBARA WITTMANN, UDO ANDRASCHKE, ANGELA LAMMERT, ALEXANDRE METRAUX, MARGARETE PRATSCHKE, HUBERT SOWA, KERRIN KLINGER, KELLY J. WHITMER, STEFAN REMLER, HENNING SCHMIDGEN

BARBARA LUTZ-STERZENBACH

Kulturelle Bildung im Museum



HANNELORE KUNZ-OTT, SUSANNE KUDORFER, TRAUDEL WEBER (HG.)
Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele.
 Transcript 2009; 206 S., kart., zahlr. Abb.
 ISBN: 978-3-8376-1084-0
 23,80 €

Kulturelle Bildung liegt im Trend. Der Bericht der Enquete-Kommission ›Kultur in Deutschland‹ zieht jedoch das Resümee, dass den Sonntagsreden noch zu wenig Taten folgen.

Museen gelten bildungspolitisch als wichtige Orte kultureller Bildung. Ihre Sammlungsbestände an Kunst, Natur, Brauchtum und Technik bieten spannedes Potential für lebendige Wege der Vermittlung. In seiner Jahrestagung 2008 hat der Bundesverband Museumspädagogik e.V. wichtige Vermittlungsformen und Aneignungsprozesse reflektiert. Die Ergebnisse wurden jetzt der Öffentlichkeit in einem Überblicksband vorgestellt. Staatliche wie nichtstaatliche Museen ermöglichen über ihre Sammlungsbestände vielfältige Zugänge zu Technik, Natur, Geschichte und Kunst.

Doch wie und auf welchem theoretischen Hintergrund vermitteln Museen ihre Objekte? Der »häufig historisierenden Sicht von Museen« müsse man begegnen, so Generaldirektor des Deutschen Museums Prof. Dr. WOLFGANG HECKL, indem

Inhalte bedacht werden, »die unsere Zukunft prägen«. Als neutrale Bildungsplattform an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Bürgerinnen geht es uns also nicht allein um Public Understanding of Science (PUS), sondern auch um reflektiertes Public Understanding of Research (PUR).

Der Band zeigt anhand beispielhafter Projekte im benachbarten Ausland und bundesweit auf, welch großartige Vermittlungswege Museen bergen, wenn sie dem heutigen Erkenntnisstand gemäß umgesetzt werden. Doch der Blick in die Tiefe macht die Krux heutiger Vermittlungsarbeit deutlich. Am Beispiel der Projektarbeit mit Hauptschülern wird im Band festgestellt, dass im Ergebnis nur eine »geringe Steigerung der Sachkompetenz!« bei den Jugendlichen auszumachen war. Wer mit Hauptschülern im Museum gearbeitet hat, weiß, dass man hier schnell mit Klischees zu tun hat und die Schüler eine große Kreativität und Lernbereitschaft entfalten können, wenn sie direkt angesprochen sind. Möglicherweise hätte in dem beschriebenen Fall die pädagogische und persönliche Kompetenz der Vermittler stärker in Blick genommen werden müssen.

Das Buch lässt außerdem die zahlreichen innovativen Ansätze privater Anbieter vermissen. Am Ende ist den Herausgeberinnen zuzustimmen, dass die Museumsarbeit den Blick auf die Welt zu schärfen vermag, dass sie die Selbstbildung bei entsprechender Präsentation zu fördern vermag und ein viel zu wenig ausgeschöpftes Reservoir an Vermittlungsformen enthält.

ELISABETH NOSKE

Retter unseres Bildungssystems – Wozu ist die Kunstpädagogik gut?



FRANZ BILLMAYER (HG.)
Nachgefragt, Was die Kunstpädagogik leisten soll
 kopaed, München: 2009
 14,80 €

Die Kunstpädagogik hat im Fächerkanon der Schule und im Museum einen bis heute zwiefältigen Stand. Als Exotenfach schreibt man der Kunstpädagogik kompensatorische Funktion zu. Dennoch gelten Kunstpädagogen als zu wenig geisteswissenschaftlich kompetent und auch nur als mindere Künstler. Kunsthistoriker oder Künstler sollen bisweilen immer noch auf die kunstpädagogischen Fachvertreter von oben herabsehen. Endlich einmal in der Schule selbständig denken und kreativ handeln zu dürfen, loben dagegen ehemalige Schüler engagierte Kunstpädagogen. Auch im Museum findet sich das eine oder andere Exemplar, das als Bildexperte an Kunstwerke in lebendiger Weise heranzuführen vermag. Was »kann und muss die Kunstpädagogik zu einem gelingenden Leben beitragen, und welche Konsequenzen für die Entwicklung ihrer Tätigkeiten sind daraus zu ziehen?« Es ist Prof. FRANZ BILLMAYER hoch anzurechnen, dass er das Fachgebiet einmal kritisch hinterfragen wollte und zu einer Vortragsveranstaltung mit dem Titel »Erwartungen, Angebote und Nachfrage an Kunstpädagogik heute« vom 19. – 21. März 2009 an die Universität Mozarteum, Salzburg, ein-

lud. Die Hoffnung war groß, dass die Kunstpädagogik von einer pragmatischen Sicht – ohne dabei neoliberalen Fallstricken zu erliegen – angeregt werden würde. Doch hinter den vielfältigen Statements aus Wirtschaft, Kulturwissenschaften und der politischen Bildungsarbeit hörte Prof. MARIE-LUISE LANGE erstaunlich konventionelle Vorstellungen heraus, »die noch über unser Fach vorhanden sind.« Die Tagungsbeobachterin stellte darüber hinaus fest, wie in dem spannenden Rückblick »Nachgefragt« nachzulesen ist, dass »eine stärker problematisierende Sicht auf unseren nicht immer schönen Alltag und auf die disparaten Identitätsorientierungen innerhalb jugendlicher Lebens- und Medienwelten« wieder einmal fehlte. »Bildung als Dienstleistung zu denken«, damit tun sich, wie FRANZ BILLMAYER im Vorwort nachdenklich »reflektierte viele Gebildete« schwer, ja sie erlebten diesen Gedanken sogar als »bloße Provokation«. Eine erfreulich realitätsnahe Lektüre für Kunstvermittler! Denn dazu gehört auch die persönliche Haltung als Lehrkraft zu überdenken.

ELISABETH NOSKE

Kunst im Schulprofil



SASKIA BENDER

Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule.

Wiesbaden (VS Verlag) 2010; 380 Seiten
ISBN 978-3-531-16969-9

39,90 Euro

Für eine Anzahl von Schulen ist Bildende Kunst Teil ihres Schulprofils. Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer – aber darüber hinaus alle an Schule Beteiligten – dürfte deshalb interessieren, ob und wie sich eine solche Profilbildung der Schulkultur auswirkt und ob es so genannte Transfereffekte hin zu anderen Fächern gibt. Der Musik und dem Theater wird beispielsweise nachgesagt, die Schulleistungen in den Naturwissenschaften und der Mathematik zu verbessern oder die sozialen Kompetenzen zu stärken. Die Erziehungswissenschaftlerin SASKIA BENDER ging im Rahmen ihrer Dissertation anhand einer Schulfallstudie der Frage nach, »ob die Kinder im Kunstunterricht ästhetische Erfahrungen machen und ob eine Transformation dieser Erfahrung in ästhetische Bildungsprozesse (...) aufzeigbar ist, die möglicherweise Lernprozesse fördert« (S. 121). Neben diesen Wirkungsversprechen ästhetischer Erziehung geht es übergeordnet um die »Schnittstelle zwischen Kunst und Schule« (S. 19). Anhand einer empirischen Einzelstudie an einer kunstbetonten Regelgrundschule in einem sozialen Brennpunkt, die Kunst schon seit vielen Jahren im Schulpro-

gramm zentral verankert hat, werden Fragen nach einer sinn- und wirkungsvollen Verbindung von Kunst und Schule gestellt: »Wie wird die Kunst in schulisches Handeln eingebunden? Was passiert dabei mit der Schule? Was passiert dabei mit der Kunst?« (S. 19, S. 353)

Forschungsmaterial sind u.a. ein Experteninterview mit dem Schulleiter, die Anfangssequenz einer Einschulungsfeier, mehrere Lehrer/innen-Interviews sowie Interviews mit Schüler/innen. Besonders aufschlussreich sind die detaillierten, mit größter Sorgfalt durchgeführten und an der objektiven Hermeneutik orientierten Auswertungen der Schüler-Interviews und der bildnerischen Ergebnisse aus dem Kunstunterricht. Störend ist die durchgehend benutzte Bezeichnung, dass die Kinder »künstlerische Arbeiten« erstellen, statt korrekt von »bildnerischen Arbeiten« zu sprechen. Dies verwundert umso mehr als die Autorin schreibt, dass es »realgeschichtlich« kaum vorkomme, dass Kinder als Künstler tätig seien (S. 73).

Ein Ergebnis dieser beispielhaften Schulfallstudie ist, dass sich ästhetische Bildungsprozesse durchaus einstellen und den Kindern individuelle Freiheiten und Orientierung geben, dass aber zugleich die strukturelle Rahmung als Regelschule (mit dahinter stehender Schulpflicht) diesen Prozessen deutliche Grenzen setzt.

GEORG PEEZ

Vorankündigung



Erscheint im Mai: Tagungsband zum Augsburger Kongress

CONSTANCE KIRCHNER / JOHANNES KIRSCHENMANN / MONIKA MILLER (HRSG.):

Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck

Forschungsstand – Forschungsperspektiven

Band 23 der Schriftenreihe Kontext Kunstpädagogik, München 2010, 550 Seiten mit zahlr. farb. Abb.

ISBN: 978-3-86736-123-1

24,80 €

Die Publikation bildet den aktuellen Forschungsstand ab und zeigt Forschungsperspektiven auf in den thematischen Schwerpunkten:

- Entwicklung der Vorstellungsfähigkeit
- Wandel der kind- und jugendlichen Bildsprache
- Bildnerisches Ausdrucksverhalten von Kindern
- Bildnerisches Ausdrucksverhalten von Jugendlichen
- Interkulturelle Phänomene in der Kinder- und Jugenddarstellung
- Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck als Gegenstand von Kunstunterricht.

Der Band ist ein Grundlagenwerk, das das breite Spektrum der Forschungsfragen fundiert darlegt, erörtert, entwickelt und mit Perspektiven füllt.

BEITRITTSERKLÄRUNG

Bitte ausschneiden und im Kuvert an die Bundesgeschäftsstelle schicken:
BDK e.V., Jakobistraße 40, 30163 Hannover

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik:

Name, Vorname

Straße

PLZ, Wohnort

E-Mail

Telefon / Fax

Bundesland

Berufsbezeichnung, Besoldungs-, Vergütungsgruppe oder Ausbildungsstatus

Geburtsjahr

Datum, Unterschrift

Der Jahresbeitrag beträgt

- **EUR 64,-** für Vollzeitbeschäftigte ab A 12 bzw. TVL / TVoED ab E12
- **EUR 45,-** für Teilzeitbeschäftigte, Pensionäre
- **EUR 30,-** für Referendare
- **EUR 18,-** für Studenten, Schüler, arbeitslose Kollegen

Beitragsermäßigungen gibt es nur gegen entsprechenden Nachweis (Bescheinigung der Schulleitung, der Hochschule etc.)

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

Sie können uns die Verwaltungsarbeit erheblich erleichtern, wenn Sie in das Abbuchungsverfahren einwilligen. Es ist für Sie risikolos, denn Sie können die Einzugsermächtigung jederzeit widerrufen. Sie erlischt automatisch bei Ende der Mitgliedschaft. Die gespeicherten Daten dienen ausschließlich der Beitragserhebung und dem Versand der BDK-Schriften. Sie unterliegen in vollem Umfang dem Datenschutz und werden keinem Dritten zugänglich.

Hiermit bevollmächtige ich den BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik, den von mir zu entrichtenden Beitrag bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos einzuziehen. Diese Ermächtigung kann jederzeit schriftlich widerrufen werden.

Kontoinhaber/in

Geldinstitut

Bankleitzahl

Kontonummer

Datum, Unterschrift

Um Sie mit dem richtigen Informationsmaterial versorgen zu können, bitten wir um die folgenden Angaben:

Lehrbefähigung für:

- ☐ Grund- und Hauptschulen
- ☐ Realschule
- ☐ Gymnasium
- ☐ Gesamtschule
- ☐ Hochschule
- ☐ Sonderschule
- ☐ Außerschulische Einrichtung
- ☐ Berufsbildende Schulen
- ☐ Sonstige

Überwiegender Einsatz in:

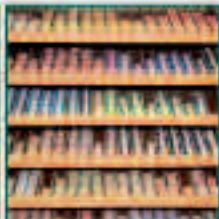
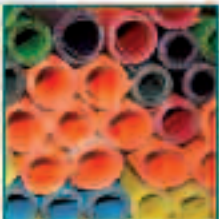
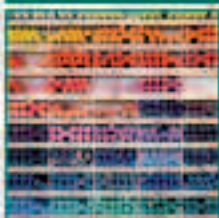
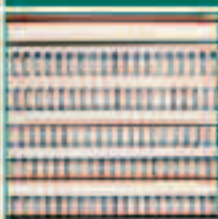
- ☐ Vorschulbereich
- ☐ Primarstufe
- ☐ Sekundarstufe I
- ☐ Sekundarstufe II
- ☐ Primar und Sek I
- ☐ Sek. I und Sek. II
- ☐ Hochschule
- ☐ Studien-Seminar
- ☐ Außerschulische Einrichtung
- ☐ Sonstige



boesner

denn Material hat seinen Ort.

Natürlich können wir Ihnen auf dieser einen Seite
nicht all unsere Materialien vorstellen, aber mit über **54.790 Artikeln**
sind Ihrer Kreativität keine Grenzen gesetzt. Wir beraten Sie gerne.

Abformmassen Acrylfarben Airbrush Alabaster		Beleuchtung Keilrahmen Blattgold Buchbinden		Druckpressen Faserstifte Fotokarten Gewebe	
	Wasserwaage Zeichenmaterial Zinkplatten Black Boxes		Fachbücher Malkunde Farbenatlas Symbole		Bambusfedern Calligraph Drahtseile Deckweiß
Malmittel Marmor Öko-Pinsel- reiniger		TREFF PUNKT KUNST boesner KÜNSTLER · MATERIAL · KUNST		Radierung Schneidegeräte Schnitzholz Schreibkultur	
	Passepartouts Pastelle Pigmente Pinsel			Zahnpachtel Zaponlack Japanpapier Naturkohle	
Siebdruckpaste Skizzenblöcke Spachtelmasse Speckstein		Glasmalffarben Gouache Kupferdruck Linoldruck		Tusche Ton Überzugslack Zeichenbretter	
	Wir freuen uns auf Ihren Besuche.		Ihr boesner-Team.		www. boesner.com

boesner GmbH Forstinning
 Römerstr. 5 - 85661 Forstinning
 Gewerbegebiet Moos
 Telefon 0 8121-93 04 0
 Mo-Sa 9.30 bis 18.00 Uhr
 Mi 9.30 bis 20.00 Uhr

boesner GmbH Augsburg
 Proviantbachstr. 30
 86153 Augsburg
 Im Fabrikschloss
 Eingang Reichenbergerstr.
 Telefon 0821-567 593 0

boesner GmbH Bad Reichenhall
 Alte Saline 14
 83435 Bad Reichenhall
 Telefon 08651-965 930
 www.boesner.com

boesner GmbH Nürnberg
 Sprottauer Str. 3
 90475 Nürnberg
 Gewerbegebiet Süd-Ost
 (Zufahrt Altenfurt)
 Telefon 0911-988 62 0