

INHALTSVERZEICHNIS

4 Aus der Vorstandsarbeit

10 Fortbildungsangebote

16 Fachpolitik

- 16 • Horst Sauerbruch,
Gerhard Schebler
Vertrauen wir auf unsere Stär-
ken! – Das Doppelfach kann
nicht zur Verhandlung stehen

- 17 • Ernst Wagner
Kunst am Gymnasium – »Dop-
pelfach«(1) oder »Kunst plus X«?

19 Verschiedenes

20 Kunst.Pädagogik.Forschung

- 20 • Alexander Glas
Bilder zum Krieg – Die Wieder-
kehr allzu bekannter Motive

- 23 • Micha Scholz
Träume aussitzen – Ein Rund-
gang durch die 50. Biennale in
Venedig

- 28 • Rainer Wenrich
Kinder- und Jugendästhetik als
kunstdidaktisches Paradigma

- 34 • Rainer Goetz
Ästhetisches Interesse und künst-
lerische Begabung; Rückblick
auf das Würzburger Symposium

- 38 • Timo Bautz
Zwischen Verkennung und
Verklärung – Begabung aus der
Sicht der Kunstpädagogik

- 42 • Alexander Glas
Kunstpädagogik und die Dia-
gnostik des schiefen Turms

- 46 • Martin Oswald
PISA und die Kunst
Eine Studie zur Rolle der räum-
lichen Kompetenzen bei der
Lösung von Testaufgaben der
PISA-Studie 2000

51 Lesermeinungen

- 51 • Uli Schuster
Patient »Gymnasialfach Kunst«
in der Krisis

52 Gastauftritt

- 52 • Nordland – Klasse Sauerbruch,
Akademie der Bildenden Künste
München, in Finnland

56 Unterrichtsprojekte

- 56 • Hubert Kretschmer,
Andreas Riedlberger
FreiRäume – Kunst in einem
leer stehenden Gebäude – Pro-
jekt aus dem Kunstunterricht
einer FOS für Gestaltung

- 60 • Charlotte Hamdorf
Inszenierung und Selbstinterpre-
tation: Jeff Wall und Arnulf
Rainer in zwei 8. Klassen des
Gymnasiums

- 60 • Tobias Loemke
Rollenspiele als Einstieg in die
Arbeit Jeff Walls

- 62 • Jürgen Grath
Selbst – Präsentation – Repräsen-
tation. Nachvollzug und indi-
viduelle Interpretation Arnulf
Rainers »Übermalungen«

- 64 • Wolfgang Schiebel
Kopfputz – Ein Unterrichts-
projekt in der 6. Jahrgangsstufe
der Realschule

- 67 • Martin Binder
Bausatz Beuys

68 In eigener Sache

69 Buchbesprechungen

73 em@il for you

EDITORIAL

Liebe Leserin, lieber Leser,

Dieses 2. BDK INFO präsentiert Ihnen eine Fülle von aktuellen kunstpädagogischen Studien, fachpolitischen Statements, Fortbildungsangeboten und Unterrichtsprojekten, die die lebendige Vielfalt des Faches Kunst in unterschiedlichen Schultypen verdeutlichen. Wir hoffen, eine interessante Mischung aus Theorie, Praxisvorschlägen und Diskurs!



FreiRäume-Kunst in einem leer stehenden Gebäude, siehe S. 56 (Foto Hubert Kretschmer)

Ein Blick auf das nebenstehende Inhaltsverzeichnis mag als erster Hinweis genügen.

An dieser Stelle Dank an alle Autorinnen und Autoren des BDK INFO 2 und natürlich an Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, die kritischen Leserinnen und Leser dieser Fachzeitschrift, über deren Rückmeldung wir uns freuen.

Ihre Redaktion

Aus der Vorstandsarbeit



BDK Vorstandstreffen am 1. Juni 2003

v.l.n.r.:

*Christian Dobmeier, Oliver Reuter,
Wolfgang Schiebel, Dr. Rainer Wenrich*

*Dr. Martin Oswald, Heidi Jörg,
Brigitte Kaiser, Marcella Ide-Schweikart
und Sabine Blum-Pfingstl*

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

seit mehr als 20 Jahren wandelt das magische Wort einer »Schule der Zukunft« durch die viel verheißenden Gänge schulischer Administration. Schon weitaus länger dauert gleichzeitig der Legitimationskampf unseres mit der Fähigkeit zum Multitasking begründeten Faches Kunst an. In dieser Gegenüberstellung steckt ein Widerspruch, da wir alle nur zu gut wissen, inwieweit das Fach Kunst u.a. zu einer Ausformung des immer wieder angemahnten vernetzten Denkens beiträgt. Die Auseinandersetzung mit Bildwerken im weitesten Sinne ihrer Erscheinungsform und damit verbunden das Einspeisen der umfangreichen ikonischen Information in unser Gehirn ist geradezu beispielhaft für eine, wie es der der Münchener Professor für medizinische Psychologie Ernst Pöppel nennt, »massive Parallelität« aufgenommener Daten. Diese Form der Informationsverarbeitung lässt nicht erst in jüngster Zeit auch andere Fachzweige profitieren und es sollte kein Zweifel mehr daran sein, den Stellenwert der Kunstpädagogik aufrechtzuerhalten und damit auch ihre Präsenz innerhalb der vielfältigen Vermittlungskontexte zu stabilisieren. Leider genügen diese wohlgemeinten Vorüberlegungen nicht, den Standort des Faches Kunst zu sichern. Allzu häufig, wie vor kurzem im Kontext der Realschule, fallen wertvolle Kunststunden der administrativen Kürzungspolitik zum Opfer.

Um eine zeitgemäße und progressive Qualitätssicherung zu gewährleisten, müssen, ganz ohne Wehklagen, tatsächlich andere Instrumentarien eingesetzt und andere Wege begangen werden. Ein Schritt in diese Richtung vollzog sich möglicherweise schon anlässlich der Arbeitssitzung des Vorstandsteams mit dem Titel »Image für das Fach Kunst in Bayern«, welche

am 26. Juli 2003 in München stattfand. Ein Hauptziel dieses Arbeitskreises war und ist es weiterhin, einerseits die konstruktive Kooperation der einzelnen Interessensplattformen für das Fach Kunst (u.a. BDK, LAG Neue Medien, Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung/Dillingen, inter@ktiv, Transform, MEKKA) zu erschließen, zu fördern und zu sichern und dabei gleichzeitig auch eine notwendige Ist-Analyse von Arbeitszentrum und Peripherie unseres Fachbereiches vorzunehmen. Aus dieser die Schularten übergreifenden Untersuchung ergab sich eine mit vielfältigen Aspekten besetzte Übersicht, deren Einzelbereiche es innerhalb der weiteren Vorstandsarbeit zu präzisieren gilt. Das dabei anvisierte Fachprofil Kunst reicht von bildnerisch-praktischen und schriftlich bzw. verbal wissenschaftspropädeutischen Arbeitsbereichen, über die Hinführung zu ästhetischer Kritikfähigkeit und medialer Handlungskompetenz bis hin zur Offenlegung der Vernetzung bildnerischen Schaffens mit gesellschaftlich-politischem Denken. Hinsichtlich eines Persönlichkeitsportfolios der Kunstpädagogin/des Kunstpädagogen ergibt sich ein Spannungsbogen von der Übertragung der eigenen bildnerischen Erfahrung auf die Ebene der fachlichen Vermittlung bis zur Vermittlerin/zum Vermittler im Fach Kunst als Multiplikatorin/Multiplikator einer interdisziplinären Kulturwissenschaft.

Vielleicht haben Sie, liebe Kollegin/lieber Kollege ja diesbezüglich noch weitere Anregungen und Vorschläge, welche der angeführte Arbeitskreis »Image« in einen dezidierten Forderungskatalog einarbeiten kann!

BDK Bayern – Aktiv im kooperativen Netzwerk

Bereits am 28. Mai diesen Jahres unterstützte der BDK-Landesverband Bayern erstmals den Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste in München. Die von Johannes Kirschenmann begründete Vorlesungsreihe kunstpädagogik@adbk war und ist dabei ein willkommener Anlass auch die Arbeit des Berufsverbandes der bayerischen KunstpädagogInnen einem entsprechenden Forum zu präsentieren. Anlässlich des Vortrags »Kunstpädagogik und die Diagnostik des schiefen Turms« (vergl. S. 42) von Dr. Alexander Glas lud der BDK zu einem Imbiss.

Zusammen mit den kunstpädagogischen Lehrstühlen der Universität Augsburg und der Akademie der Bildenden Künste München unternahm der bayerische BDK vom 13. – 17. Juni 2003 eine Fachexkursion zu der von Francesco Borromini konzipierten und dirigierte 50. Biennale di Venezia. Für all diejenigen unter Ihnen, die es in diesem vergangenen heißen Kunstsommer nicht nach Venedig geschafft haben, bietet die vorliegende Ausgabe unseres Info einen Einblick dieser Ausnahmepräsentation und ihren zahlreichen Schauräumen, wie Arsenale, Giardini und Museo Correr (vergl. S. 23).

Ende Juni fand in der Medienwerkstatt in der Akademie der Bildenden Künste die erste BDK FrauenMedienFortbildung statt. Die große Resonanz zeigte uns, dass hier im Fortbildungsangebot eine Lücke bestand, die wir künftig schließen möchten.

Erstmalig kooperierte der bayerische BDK mit der AG inter@ktiv anlässlich einer Fahrt zu der von Gerfried Stocker geleiteten ars electronica, welche vom 6. – 11. September 2003 in Linz stattfand. Der besondere Reiz dieser Exkursion am letzten Wochenende der Sommerferien bestand sicherlich auch darin, neben der Eröffnung dieser Ausnahmepräsentation an der Donau, differenzierte Einblicke in die mäandrierenden Codierungsstrukturen im Kontext unterschiedlicher Lebens- und Gestaltungsfelder zu bekommen.

Die Akademie der Bildenden Künste München, AG inter@ktiv und der BDK Bayern laden Sie sehr herzlich am 18. November 2003 um 19.30 Uhr zu einem Vortrag von Prof. Dr. Laurenz Volkmann von der Universität Paderborn ein. Im Mittelpunkt seiner Ausführungen, welche sich unter der Hauptüberschrift »Postmoderne Identitätskonstruktionen« lokalisieren lassen, wird die Pop-Ikone Madonna stehen. Eine ausführliche Inhaltsbestimmung dazu entnehmen Sie bitte unseren Veranstaltungshinweisen im Mittelteil dieser Ausgabe. (siehe S. 12)

An dieser Stelle möchten wir Sie auch auf ein gemeinsames Tagungsprojekt der Akademie der Bildenden Künste München, der AG inter@ktiv der Landeshauptstadt München und dem BDK-Bayern aufmerksam machen.

Vom 5.–7. Dezember 2003 wird in München das »Kunstpädagogische Generationengespräch« stattfinden. Dabei wer-

den die fachdidaktischen Impulsgeber und Akzentsetzer vergangener Jahrzehnte ebenso präsent sein, wie die Trendsetter und Visionäre zukünftiger Vermittlungsszenarien im Fach Kunst. Die Tagungsstruktur im alternierenden Wechsel von Plenum und Diskurs möchte vielfältige kunstpädagogische, fachdidaktische und methodische Ansätze zusammenführen, gleichzeitig aber auch Beiträge der Nachbar- und Bezugswissenschaften in eine konstruktive Auseinandersetzung einspeisen. Der in diesem Heft beiliegenden Informationsbrochure entnehmen Sie alle Namen, Daten und Fakten dieser besonderen Veranstaltung, zu der wir Sie alle sehr begrüßen möchten! **Der Anmeldeschluss ist am 15.11.2003.** (siehe S. 10)

Rainer Wenrich



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.kbx7.de/list?enter=Kunstpaedagogik-ADBK>

Nachdem Sie diese Adresse aufgerufen haben, können Sie sich ohne Passwort über den Zutritt »Anmelden Kunstpaedagogik-ADBK« im dann folgenden Formular eintragen. Es genügt ein Eintrag in den Feldern mit Ihrer Mailadresse und Ihrem Namen (erste und zweite Zeile des Formulars; weitere Angaben wie ein Passwort etc. sind nicht nötig.)

Vergessen Sie dann bitte nicht, das so ausgefüllte Formular »abzuspeichern« mit der Option am Ende des Formulars.

Der Brief des BDK an Frau Staatsministerin Monika Hohlmeier/ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Juli 2003)

Betreff: Die besorgniserregende Entwicklung im Fach
Kunsterziehung an Realschulen

Sehr geehrte Frau Staatsministerin,

vor kurzem sorgte eine neue Regelung zur Stundentafel an Realschulen für große Beunruhigung unter den Kollegen des Faches Kunst: demnach kann in der 9. Jahrgangsstufe zukünftig die einzige Wochenstunde im Bereich Gestaltung durch das Fach Deutsch ersetzt werden; die entfallende Kunststunde wird dann in die 6. Jahrgangsstufe, wo bisher schon zwei Wochenstunden gehalten werden, verschoben (vgl. das per E-Mail verschickte Schreiben V.2-5 S. 64 13.1 – 5.56 676 vom 23.06.2003). Die an den Schulen getroffene Entscheidung soll für jeweils mindestens vier Schuljahre Gültigkeit besitzen.

Der Landesverband Bayern des Bundes Deutscher Kunst-
erzieherinnen und Kunsterzieher (BDK) bittet Sie im Namen
vieler Fachkollegen, diese Regelung zurückzunehmen und
zwar aus folgenden Gründen:

Zweifellos darf als Hintergrund der Regelung auch eine
Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Studie vermutet werden,
wo im Bereich der Lesekompetenz in Jahrgangsstufe 9 beson-
dere Defizite gemessen wurden. Uns allen ist an einer Ver-
besserung dieser Situation gelegen; gerade deshalb muss im
Einklang mit allen Fachwissenschaftlern im Bereich der
Sprachförderung darauf hingewiesen werden, dass die man-
gelnde Lesekompetenz nur durch einen profilierten Unterricht
in den unteren Jahrgangsstufen (und nicht zuletzt im Vor-
schulbereich) effektiv behoben werden kann. Eine zusätzliche
Unterrichtsstunde wäre also an Realschulen vor allem in
Jahrgangsstufe 5 sinnvoll. In Jahrgangsstufe 9 ist dies hinge-
gen nicht der Fall. Deshalb unser Vorschlag: anstatt eines drei-
stündigen Kunstunterrichts in Jahrgangsstufe 5 eine zusätzliche
Deutschstunde; die 3. Kunststunde aus Jahrgangsstufe 5 ließe
sich dann in die 8. oder 9. Jahrgangsstufe verschieben, so dass
dort ein doppelstündiger Unterricht im Fach Kunst möglich
wäre.

Nach jüngsten Untersuchungen kann eine Förderung der
Lesekompetenz nur dann erfolgreich sein, wenn gleichzeitig
eine Förderung der bildlich-visuellen Kompetenz erfolgt. Der
Leser muss ein Vorstellungsbild entwickeln können. Dazu
trägt ganz wesentlich der Kunstunterricht bei, der wie kein
anderes Fach die Bildkompetenz schult. Schüler mit einem ent-
sprechenden Unterricht im Fach Kunst übertreffen Mitschüler
bei Tests zur Lesekompetenz um durchschnittlich 30 % (vgl. in
Anlage die an einer bayerischen Realschule durchgeführte
empirische Studie). Eine Förderung der Grundkompetenzen
kann somit nur mittels einer alle Jahrgänge erfassenden Wahr-

nehmungsschulung gelingen. Eine Erhöhung der Stundenzahl
in einem der defizitären Fachbereiche ist weniger effektiv als
eine fachübergreifende Qualitätsförderung.

Gerade in einem zunehmend visuellen Zeitalter kann auf
einen durchgehenden Fachunterricht in Kunstpädagogik nicht
verzichtet werden. Nicht zuletzt aufgrund von Anstößen aus
dem Kultusministerium und wegweisender Fortbildungs-
projekte (vgl. die transform-Tagungen) öffnet sich das Fach
Kunst gerade neuen Fachinhalten (Medien, Produkt-Design,
Internet, Corporate Identity etc.). Diese finden gerade in den
oberen Jahrgangsstufen der Realschulen eine große Resonanz.
Hier nun den Schulen eine Option zur Streichung des Unter-
richts in Klasse 9 anzubieten, dürfte auch hinsichtlich des von
Ihnen propagierten Weges kontraproduktiv sein. Zudem wäre
dann eine Erfüllung des Lehrplans für die sechsstufige Real-
schule nicht mehr möglich.

Die neue Regelung wird in dem Schreiben an die Schul-
leiter (23.06.2003) auch mit der Unzufriedenheit mancher
Kunsterzieher mit dem nur einstündigen Unterricht in Jahr-
gangsstufe 9 (und auch: 8) begründet. Zweifellos wird der
einstündige Unterricht in diesem praktischen Fach als unzu-
reichend empfunden, was aber nicht einem Wunsch nach der
Streichung dieser Stunde entspricht, sondern vielmehr die
Forderung nach einem doppelstündigen Fach impliziert. Für
die Kunstpädagogen in Bayern ist es allerdings mehr als ent-
täuschend, wenn nun einer weiteren Zurückdrängung des
Faches das Tor geöffnet wird. Eine zusätzliche Stunde in
Klasse 6 kann den für die Schüler fehlenden Unterricht in der
entwicklungs-psychologisch wichtigen Jahrgangsstufe 9 nicht
ersetzen.

Bei allem Verständnis für die Bedürfnisse anderer Fach-
bereiche bitte ich sowohl im Namen des Fachverbandes für
Kunstpädagogik (BDK) wie auch in meiner Eigenschaft als
Deutschlehrer und Kunsterzieher an einer staatlichen Real-
schule um eine Zurücknahme der angesprochenen Regelung.
Gleichzeitig wäre es für das Profil der Realschulen wichtig,
wenn zukünftig in allen Jahrgangsstufen ein durchgehender
doppelstündiger Kunstunterricht von Jahrgangsstufe 5 bis 10
ermöglicht würde.

Mit freundlichen Grüßen,

Dr. Martin Oswald
Stellvertretender Vorsitzender des BDK
Landesverband Bayern e.V.



Reaktionen aus dem Kultusministerium auf das Schreiben des BDK

In einem von Kultusministerin Monika Hohlmeier veranlassten Schreiben teilte Regierungsdirektor Burkhart dem BDK seine ablehnende Haltung gegenüber dem Antrag des Verbandes mit, die Regelung zurückzunehmen. Die wichtigsten Passagen hier im Wortlaut:

So mache die »vom Staatsministerium geschaffene Regelung (...) lediglich den Weg frei, eine von vielen Schulleitern, Fachschaften, Lehrern und Elternvertretern lange geforderte Aufstockung der Wochenstundenzahl im Unterrichtsfach Deutsch in der 9. Jahrgangsstufe umsetzen zu können. (...) Es ist zwar bedauerlich, aber im demokratischen Sinne selbstverständlich, dass bei Entscheidungen, die von einer Mehrheit begrüßt und getragen werden, die Vorstellungen anderer Interessensverbände zurückstehen müssen.

Im vorliegenden Fall ist jedoch das Unterrichtsfach Kunsterziehung selbst bei einer Realisierung der geschaffenen Möglichkeit nicht einmal von einer Stundenkürzung betroffen. Es findet lediglich eine Verlagerung innerhalb der Stundentafel statt. Ich bin mir sicher, dass trotz der verständlichen Bedenken, die Sie (...) bezüglich der möglichen Tilgung des Unterrichtsfaches Kunsterziehung in der 9. Jahrgangsstufe äußern, durch die Entstehung zusätzlicher Kapazitäten in Jahrgangsstufe 6 in der musisch-ästhetischen Erziehung methodisch neue Wege beschritten werden können.«

Welche neuen methodischen Wege dies sein könnten, lässt der Verfasser des ministeriellen Briefes allerdings offen: Es müsste geradezu eine neue Didaktik sein, die es ermöglichte, den Schülern der 6. Jahrgangsstufe die kognitiven Fähigkeiten zu verleihen, derer es bedarf, um den Unterrichtsstoff der 9. Jahrgangsstufe zu verstehen. Auch kann von einem demokratischen Meinungsfindungsprozess wohl nur bedingt gesprochen werden, wenn die Betroffenen damit unvorbereitet konfrontiert werden.

Daneben gibt es noch eine indirekte Reaktion des Leiters der Realschulabteilung, Herrn Leitenden Ministerialrat Schmid, auf den öffentlichen Protest des BDK. In einem Schreiben zum Schuljahresanfang heißt es: *»Da zwischenzeitlich zu dieser Maßnahme einige Proteste auf der Grundlage unzureichender Informationen eingegangen sind, bitte ich um sorgfältige Abwägung und genaue Information der genannten Gremien«* (gemeint sind Lehrerkonferenz, Elternbeirat, Schulforum).

Die massive öffentliche Wortmeldung des BDK zeigte also Wirkung. Tatsächlich wurden bei der Einführung der Regelung durch viele Schulleiter häufig wesentliche Informationen nicht weitergegeben: So bedarf es vorher einer Anhörung sowohl des Kollegiums, des Elternbeirats wie auch des Schulforums. Besser wäre freilich eine Entscheidung im »Einvernehmen« – dies würde wenigstens eine bindende Abstimmung, die nicht übergangen werden darf, verlangen. Auch dafür setzt sich der BDK ein. Daneben gilt es weiterhin, sich für eine Abschaffung der Koppelung des Faches Kunst an Französisch bei der Bildung des gestalterischen Zweiges einzusetzen.



Fachtagung der Arbeitsgruppe Grundschule

Über das Fachprofil der Kunsterziehung fordert der Lehrplan für bayerische Grundschulen den Einsatz diverser sogenannter Neuer Medien. Das Gestalten mit dem Computer wird ergänzt durch die Möglichkeiten digitaler Fotografie und Film. Über Bildbearbeitungsprogramme können Computer gestalterisches Werkzeug werden, sowie Hilfsmittel zur Dokumentation und Präsentation sein. Doch wo hat sich die Kunstpädagogik in der Grundschule zu Zeiten der Neuen Medien zu positionieren, wo bestehen Chancen aber auch Hindernisse in der täglichen Arbeit in den Schulen?

Die vom BDK veranstaltete, initiierte, organisierte und durchgeführte Fachtagung durch seine Arbeitsgruppe Grundschule, für Grundschullehrerinnen und -lehrer. Unter dem Titel »Kunstunterricht in der Grundschule im Zeitalter der neuen Medien« traf sich ein breites Feld an Kunstpädagoginnen und -pädagogen in der Akademie Rotenfels. Studierende, Referendare, Lehrerinnen und Lehrer wie Lehrende an den Hochschulen waren drei Tage lang Gast in den Veranstaltungsräumen und Gästezimmern der »Landesakademie für Schulkunst Baden-Württemberg«.

Die Tagung

Die Tagung begann mit einem Besuch des ZKM in Karlsruhe. Das ZKM führt in seinem Ausstellungsbereich Arbeiten, die entweder mit Neuen Medien hergestellt sind oder eben auf diese Medien einzugehen versuchen. Im Anschluss an die Begrüßungsworte des Referatsleiters Norbert Osterholt begann die Führung durch das Museum. Die besprochenen Werke lebten freilich überwiegend von der Möglichkeit der Interaktivität. Durch eigenes Ausprobieren konnte man sich den Arbeiten leichter nähern, als über deren theoretische Besprechung.

Während noch der individuelle, interaktive Zugang zu Werken auf dem Programm stand, war der folgende Tag vorerst theoretisch dominiert. Torsten Meyer bezog in seinem Referat »Neue Medien im Kunstunterricht der Grundschule« Stellung, bevor Mario Urlaß seinen Part durch Verweise auf Bezugspunkte in der Natur zur künstlerischen Bildung in der Grundschule in seinem Vortrag erfüllte.

Den Übergang von Theorie zu Praxis zu gestalten, war schließlich dem Kubim-Projekt vorbehalten. Über einige Beispiele aus dem praktischen Umgang mit verschiedenen Medien und Programmen gelang es, eine Bandbreite der Möglichkeiten darzulegen. Einige Filme, gedreht und bearbeitet mit Schülern, waren Beleg für beeindruckende Ergebnisse aus der Praxis.

Nachdem sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer über Unterrichtsbeispiele, Literatur und grundschulspezifischer

Software kundig machen konnten, war das »Digitale Erkunden vor Ort« angesagt. In Arbeitsgruppen wurde Software erkundet und deren Möglichkeiten im Einsatz in der Schule diskutiert.

Dieser von der Praxis dominierte Programmpunkt wurde von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sehr intensiv genutzt. Die Möglichkeit, eigene künstlerische Praxis mit dem Erlernen und dem Umgang mit Computerprogrammen zu verbinden, motivierte alle sehr. Die Ergebnisse wurden in angenehmen Ambiente am Abend präsentiert.

Bilanz

Abschließend waren die Teilnehmer gefordert, den Diskussionsstand nach den beiden Tagen festzuhalten. Aus den Vorträgen und der eigenen Arbeit an und mit den Neuen Medien resultierte ein lebhafter Meinungs-austausch. So wurde zusammengefasst, wie der Unterricht heute aussehen sollte, welche Basisqualifikationen für Lehrende obligatorisch sein sollten und wie die Ausstattung der Schulen gestaltet sein sollte. Es wurde deutlich, dass im Bereich der Qualifikation ebenfalls ein Mangel an den Schulen besteht, wie bei der Ausstattung mit dem nötigen Equipment und der Software. Die alleinige Ausrichtung des Fachprofils auf die Neuen Medien hingegen scheint ebenso verfehlt wie das Ignorieren der Möglichkeiten. Sinnvoller Unterricht nutzt Neue Medien, um von deren Bandbreite zu profitieren.



Hauptgebäude Akademie Rotenfels

Diese Fachtagung bot allen Beteiligten die Möglichkeit, wertvolle Impulse für ihre zukünftige Arbeit in und für die Schule mitnehmen. Die Kombination fachlicher Weiterbildung mit der Option, sich inhaltlich einbringen zu können, verbunden mit einer Programmstruktur, die den informellen Austausch möglich machte, scheint ein schlüssiges Tagungskonzept zu sein.

Oliver Reuter
ist Mitglied in der der AG Grundschule im BDK





BDK BAYERN

Landesvorsitzender

Dr. Rainer Wenrich
 Wilhelmstr. 26
 80801 München
 Tel: 0 89-38 86 96 58
 Mail: Rainer.Wenrich@t-online.de

Fortbildungen

Heidi Jörg
 Ysenburgstr. 9
 80634 München
 Tel: 0 89-13 13 99
 Mail: fortbildung@bdkbayern.de

Schatzmeisterin

Brigitte Kaiser
 Leonhardiweg 8
 81829 München
 Tel: 0 89-59 30 11
 Mail: brigitte-kaiser@gmx.de

BDK INFO Redaktion

Barbara Lutz-Sterzenbach
 Merianstraße 25
 80637 München
 Tel: 0 89-15 97 00 48
 Mail: redaktion@bdkbayern.de

Fachpolitik Realschule/BDK Newsletter

Dr. Martin Oswald
 Hallstraße 12
 86150 Augsburg
 Tel.: 0 8 21-3 69 92
 Fax: 0 8 21-15 91 02
 Mail: Martin.Oswald@bertolt-brecht-realschule.de

Referate:

Referat Medien

Sabine Blum-Pfingstl
 Spitalgasse 14
 97082 Würzburg
 Mail: blumpf@t-online.de

Referat Referendarsvertretung

Michael Petters, David Pohl
 Mail: referendare@bdkbayern.de

Kontakt Grund- und Hauptschulen

Oliver Reuter
 Hennchstraße 7
 86159 Augsburg
 Mail: reliquserv@yahoo.de

Referat Realschulen

Wolfgang Schiebel
 Am Härtle 36
 86633 Neuburg
 Tel: 0 84 31-4 97 83
 Mail: wschiebel-nd@arcor.de

Und:

Christian Dobmeier,
 Ede Fetik,
 Charlotte Hamdorf,
 Marcel la Ide-Schweikart,
 Prof. Dr. Constanze Kirchner,
 Prof. Dr. Johannes Kirschenmann,
 Dr. Ernst Wagner

Webmaster der bayerischen BDK Homepage:

www.bdkbayern.de
 Wolfgang Schiebel
 Mail: webmaster@bdkbayern.de

Umschlag BDK INFO

In unserem 1. BDK INFO suchten wir Vorschläge für die Umschlagseite unserer neuen BDK-Fachzeitschrift. Wie Sie sehen, haben wir die Titelseite des letzten INFOs zwecks der schnellen Identifikation als BDK Print mit farblicher Variation wiederholt.

Trotzdem herzlichen Dank an Hubert Kretschmer, der an die Redaktion seinen Titelvorschlag mit folgenden Kommentar schickte:

»Bei dem Motiv handelt es sich um keine Schülerarbeit, es sind auch keine Schüler in action, es ist auch kein digital bearbeitetes Foto, es ist eine Langzeitaufnahme einer Wanderarbeit von G. Förg im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt, und nachdem Förg bei uns in München an der Kunstakademie wirkt, ist das Bild so etwas wie ein anderer Brückenschlag von Bayern nach Hessen, bzw. von Kunst(erziehung) und Museum.«

Hubert Kretschmer, Kunstlehrer an der FOS und 1.Vorsitzender der LAG Neue Medien, berichtet in diesem INFO außerdem über sein Projekt: FreiRäume-Kunst in leer einem stehenden Gebäude.

Die Redaktion

5-EURO-FORTBILDUNGEN

Viele Lehrkräfte an den bayerischen Grund- und Hauptschulen unterrichten das Fach Kunsterziehung ohne darin eine notwendige Ausbildung erhalten zu haben.

Der BDK Bayern bietet für Grund- und Hauptschullehrer ohne Ausbildung in Kunsterziehung in Zusammenarbeit mit dem BLLV die Reihe der 5-Euro-Fortbildungen an. Diese sind als eine die staatliche Fortbildung ergänzende Maßnahme anerkannt.

WERKBETRACHTUNG

Freitag, 24.10.03, 15–19 Uhr

Eine zentrale Rolle im Kunstunterricht spielen Kunstwerke verschiedenster Epochen. Der Kurs zeigt Möglichkeiten kunst- und kindgerechten Umgangs mit der Kunst bis ins 20. Jahrhundert.

FARBE

Freitag, 14.11.03, 15–19 Uhr

Farbe kommt nicht immer aus der Tube. Es geht darum, Farbe selbst herzustellen und die schulischen Umsetzungsmöglichkeiten kennen zu lernen.

ZEICHNEN

Samstag, 15.11.03, 10–14 Uhr

– Achtung Termin geändert –
Zeichnen ist eine ursprüngliche Ausdrucksform des Kindes. Das Seminar vermittelt Wege vom zeichnerischen Experiment zur gewollten Darstellung.

Die Fortbildungen finden in den Räumen der Universität Augsburg, Schillstraße statt.

Anmeldungen per E-Mail an:
reliquiserv@yahoo.de
Oliver Reuter

KUNSTPÄDAGOGISCHES GENERATIONENGESPRÄCH



5.–7. Dezember 2003

Akademie der Bildenden Künste München

Mit 75 Referentinnen und Referenten

Veranstaltet von der Akademie der Bildenden Künste München, dem BDK-Bayern und der AG Inter@ktiv
Konzept, Programm, Organisation:
Johannes Kirschenmann, Rainer Wenrich, Wolfgang Zacharias

Viele Jahre Kunstpädagogik im Lauf der Jahrzehnte und im Wechsel der kunstpädagogischen Leitbilder und Ziele: Auch durch sich ablösende kunstpädagogische Generationen sowie durch mehr oder weniger große Namen repräsentiert, als Labels für Akzente und Konzepte z.B. vom »Musischen Tun« bis zur »Kunst als Vermittlung« oder der »Lebenskunst«: Der permanente Paradigmenwechsel als Signatur kunstpädagogischer Kontinuität im Langzeit-Querschnitt. Wie vermitteln, bewahren und qualifizieren wir diese Verläufe, Veränderungen, Entwicklungen bzw. machen sie auch intensiv wahrnehmbar? Was und wie tragen die verschiedenen kunstpädagogischen Generationen dazu bei?

Das zentrale Motiv der Veranstaltung ist das Gespräch sowohl zwischen den kunstpädagogischen Generationen wie auch der Generationen untereinander vor dem Publikum jeweils der anderen, der je Älteren und Jüngeren. Und mit dem Publikum. Dies meint ja auch immer Rückschau und Vorschau zu den Konzepten der kunstpädagogischen Vermittlung in einem noch überschaubaren Zeitraum, ausgehend von der Nachkriegszeit des 20. Jahrhunderts und mit der Perspektive des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts. Es ist eine Tagung des Gesprächs und

der Impulse. Nicht die Soziologie und Psychologie der veränderten Jugend als Klientel kunstpädagogischen Handelns stehen im primären Fokus, nicht die essentielle Vermittlungsarbeit, sondern die Verständigung über historische Entwicklungslinien hinein in eine notwendige, forschungsbasierte Perspektive der Kunstpädagogik.

Die Tagungsgebühren inkl. Getränke und Imbiss:

EUR 60,–

EUR 45,– für BDK-Mitglieder:

EUR 25,– für Studentinnen und Studenten, Referendarinnen und Referendare

EUR 15,– für BDK-Mitglieder

BDK-Ausweis bitte ggfs. zur Anmeldung am 5.12.03 mitbringen.

Anmeldung zur Tagung:

Kunstpädagogisches Generationengespräch

Akademiestr. 2

80799 München

Anmeldeschluss: 15. November 2003

Fax: 0 89-385 22 20

Mail: kunstpaedagogik@adbk.mhn.de

Infotelefon: 0 89-385 22 59

Aktualisiertes Tagungsprogramm im Internet: www.lrz.de/~kunstpaedagogik/



SEMINAR DES BAYERISCHEN SEMINARS FÜR POLITIK E.V.

Planungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen – Möglichkeiten und Wege

**Freitag/Samstag/Sonntag,
21.–23. November 2003**

in 82431 Kochel am See
Georg-von-Vollmar-Akademie
Am Aspenstein 9–11
Telefon: 0 88 51-780
Beginn Freitag, 18.00 Uhr
Ende Sonntag 15.30 Uhr

Leiter und Beauftragte des Bayerischen Seminars für Politik e.V.
Jan Weber-Ebnet, Architekt, München
Michael Kunze, Pädagoge, München

Angesprochen sind Entscheidungsträger in der kommunalen Verwaltung und Wohnungsbaugesellschaften, Fachleute aus den Bereichen der Freiraumplanung und Pädagogik sowie Initiativen, Projekte und Einrichtungen vor Ort, die Lebensräume für Kinder schaffen und verbessern wollen. Die Fortbildungsveranstaltung will Chancen einer Planungsbeteiligung und Möglichkeiten, einer sinnvollen Zusammenarbeit aufzeigen. Methoden und Verfahren werden mit den TeilnehmerInnen praxisnah durchgespielt und übertragbare Modelle zur Beteiligung entwickelt.

Info und Anmeldung:
 Telefon: 089-260 90 06,
 E-Mail: bsp@baysem.de



BDK FRAUENMEDIEN-FORTBILDUNG

BDK FrauenMedienFortbildung in Kooperation mit der Medienwerkstatt der ADBK, München: Photoshop für Fortgeschrittene

Die 1. BDK FrauenMedienFortbildung im Juni 2003 – eine Einführung in Adobe Indesign – stieß bei den Kolleginnen auf großes Interesse.

Ende Januar/Anfang Februar 2004 wird die Reihe mit einem Photoshopworkshop für Fortgeschrittene fortgesetzt. Wieder übernimmt die Leitung Iska Jehl. Die Teilnehmerinnen werden per Mail rechtzeitig über den genauen Termin und den Ablauf informiert.

Sollten Plätze frei werden, werden wir auch dies rechtzeitig bekannt geben.

Bärbel Lutz-Sterzenbach
redaktion@bdkbayern.de



FORTBILDUNGSTIPPS AUS DEM BDK MEDIENREFERAT

Nachfolgende Veranstaltungen und Termine sind auszugsweise diversen Veranstaltungskalender, wie etwa dem informativem Rundbrief »i-mail« der LAG Neue Medien (Verfasser: Uli Schuster) entnommen. Sabine Blum-Pfingstl

WETTBEWERBS-VORBEREITUNG CROSSMEDIA 2004

Die LAG Neue Medien bietet in Zusammenarbeit mit dem BDK Bayern im März 2004 (voraussichtlich in den letzten 2 Wochen) den Lehrgang »Arbeiten im Unterricht mit digitalen Medien – Wettbewerbsvorbereitung auf Crossmedia 2004« an.

Der Lehrgang richtet sich an alle Lehrerinnen und Lehrer der weiterführenden Schulen aller Unterrichtsfächer, die zum ersten Mal an dem Wettbewerb teilnehmen wollen bzw. die schon teilgenommen haben und in der Vorbereitung auf den nächsten Wettbewerb sind. In den Sparten »Musik & Klang«, »Multimedia«, »Sprache & Text«, »Video und Animation«, »Internet« und »Grafik & Layout« (Genauerer zu den Spartenprofilen siehe www.crossmedia-festival.de) sollen zusammen mit den Spartenleitern, die der jeweiligen Wettbewerbsjury vorsetzen, und ausgewählten Referenten spartenspezifische Problemfelder thematisiert, im Unterricht gesammelte Erfahrungen ausgetauscht, an ausgesuchten Beiträgen experimentiert und in kleinen Workshops innerhalb der Spartenarbeit spezielle Aufgaben gestellt werden. Im Zentrum steht die Frage, wie digitale Medien im Unterricht sinnvoll, effektiv und projektorientiert im Sinne des Wettbewerbs Crossmedia eingesetzt werden können.

Der Lehrgang findet in der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen statt. Genauer Termin und Modus der Anmeldung sind auf deren Homepage zu erfragen.



FORTBILDUNGEN IM SIEMENSFORUM, MÜNCHEN

Das Siemens Forum München will mit-helfen, das Bildungswesen zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Mit einem großen und breit gestreuten Fortbildungsangebot im Bereich der Neuen Medien für Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Eltern hat es sich daher zum Ziel ge-

setzt, die Aktivitäten staatlicher und kommunaler Institutionen zu ergänzen und zu erweitern. Alle Veranstaltungen werden durch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus unterstützt und sind als staatliche Fortbildungsveranstaltungen anerkannt (Bekanntmachung BStMUK vom Sept/Okt 2003 Nr. III/7-P 4160/6-6/103 940). Die Kursangebote sind unter der Rubrik: Schüler-Lehrer-Forum unter www.siemensforum.de <http://www.siemensforum.de> zu finden Neben etlichen eintägigen Veranstaltungen im Siemensforum München ist auch hier eine Reihe von Kooperationen mit der LAG Neue Medien zu den unterschiedlichsten Schwerpunkten geplant.

08. Dezember 2003: Bild-Collagen – Erste Arbeiten mit Photoshop

18. Februar 2004: Analyse von Werbeclips und Grundlagen des digitalen Filmschnitts

24. Mai 2004: HTML – Ein Einstieg in die Programmiersprache von Webseiten

BILDER-STURM – EIN PROJEKT DES BDK BAYERN IN KOOPERATION MIT DER LAG NEUE MEDIEN

Bilder aus dem Kulturspeicher Würzburg werden von sieben Tandems aus dem Nordbayerischen Bereich gemeinsam mit deren SchülerInnen bearbeitet. Eine vorausgehender Workshop für LehrerInnen an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (Außenstelle Bayreuth) im März 2004 schafft die Grundlagen für den Umgang mit der digitalen Bildbearbeitungs-Software, Adobe Photoshop. Nach getaner Arbeit an den Schulen wird an einem weiteren Termin das Bildmaterial gesammelt: Die entstehende Videoinstallation läuft schließlich wieder im Museumspeicher – kleine Feier aller Beteiligten aller SchülerInnen und LehrerInnen inclusive ... Infos und Anfragen bitte an blumpf@t-online.de

VORTRAGSREIHE KUNSTPÄDAGOGIK@ADBK

Akademie der Bildenden Künste München in Kooperation mit dem BDK-Bayern, dem Kulturforum München und der AG inter@ktiv

Der bayerische Landesverband des Bundes Deutscher Kunstzieherinnen und Kunstzieher war im Sommersemester 2003 zum ersten Mal an der Planung und Organisation der Vortragsreihe kunstpädagogik@adbk an der Akademie der Bildenden Künste in München beteiligt.

Mit dieser Vortragsreihe kunstpädagogik@adbk hat der kunstpädagogische Lehrstuhl dort die Aufgabe übernommen, einer in weiten Bereichen mäandernden Kunstdidaktik die für einen zeitgemäßen Diskurs ein Stück notwendige Konturierung zu verleihen und dabei auch markante Tendenzen besser lesbar zu machen.

Der BDK lädt Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen herzlich zum Gespräch mit Umtrunk im Anschluss an jeden Vortrag ein!

Nächster Termin:

Dienstag, 18.11.2003,

19.30 Uhr Aula der Akademie der Bildenden Künste München

Prof. Dr. Laurenz Volkmann (Paderborn):

MADONNA I-III

Postmoderne Identitätskonstruktionen



Beispielhaft für die Modellierung postmoderner Identitäten zimmert sich Madonna als professioneller »bricoleur« aus dem Angebot von Patriarchat und (Konsum-) Kapitalismus samt deren Subkulturen immer wieder neue, schillernde Images zusammen. Diesen Identitätsumformungen wird von postmodernen Theoretikern häufig ein befreiendes und subversives Potential zugesprochen; vor allem sollen sie zum »empowerment« der Fans beitragen. Über die Jahre betrachtet erstaunt Madonnas Fähigkeit, immer wieder sich selbst neu zu erfinden und, alle bisherigen Identitäten integrierend, sukzessive in umfassendere »wardrobes of the self« zu schlüpfen. – Soweit die gängige »postmoderne«, positive, teils euphorische Lesart des Phänomens »Madonna«. Es soll jedoch zugleich ein alternativer Zugang zu dem multipel encodierten Kunst-Kommerz-Produkt »Madonna« verfolgt werden. Auf der Grundlage von kultursemiotischen Theorien wird gezeigt, wie Madonna auf perfekte Weise als Avantgarde-Figur der Postmoderne Konsumentenwünsche auf sich zieht und befriedigt – wie sie zum Idealprodukt der schönen neuen Warenwelt wird. Dies könnte man eine »zynische«,

kulturkritische Deutungsart Madonnas nennen. Im Vortrag, begleitet von drei Videoclips, möchte ich erörtern, ob es möglich ist, zugleich Fan und kritischer Betrachter der Künstlerin zu sein.
Prof. Dr. Laurenz Volkmann

Begrüßung: Johannes Kirschenmann und Heimo Liebich
Einführung: Rainer Wenrich



Diskussionsrunde Bayerische Architektenkammer



Diskussionsrunde
am Mittwoch, 12.11.2003 um 19.00 Uhr
im Haus der Architektur
Bayerische Architektenkammer
Eintritt frei

Fotografie: Jens Passoth, Berlin · Motiv: Gymnasium Markt Indersdorf, Allmann Sattler Wappner, München

Heimat Schule?

In einem schwedischen Sprichwort heißt es, dass es drei Lehrer gäbe: zuerst die Mitschüler, dann den Lehrer selbst und schließlich den Raum, in dem die Kinder lernen.

Was muss nun ein Schulgebäude angesichts der Ergebnisse der Pisa-Studie in naher Zukunft leisten? Wurden Schulen so flexibel geschaffen, dass sie auch als Ganztagschulen benutzt werden können? Welche Schultypologien sind dafür geeignet? Wie kann ein pädagogisches Konzept für eine Ganztagsbetreuung aussehen? Wie können die Defizite, die die Pisa-Studie aufgezeigt hat, aufgeholt werden? Woher kommen die Lehrer für die Ganztagschule, wer bezahlt sie? Hat der gebaute Raum Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten der Schüler?

Wie können Architekten und Bauherren erreichen, dass Schüler in ihrer Schule eine Heimat finden und sie nicht durch Vandalismus zerstören?

Antworten auf diese Fragen und viele mehr versuchen die Teilnehmer der Diskussionsrunde zu finden.

Es wurden von der Bauherrenseite, die die Nutzungsanforderungen definiert, ein Vertreter des Schul- und Kulturreferats sowie von der Seite der Ausführenden ein Vertreter des Baureferats der Landeshauptstadt München eingeladen. Als Architekten sind Jórunn Ragnarsdóttir (Lederer + Ragnarsdóttir + Oei) und Ludwig Wappner (Allmann Sattler Wappner) vertreten. Für diejenigen, die die bildungspolitischen Vorgaben stellen, konnten wir einen Vertreter des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus gewinnen, und aus der Praxis einen Kunsterzieher, der sowohl forscht, als auch selbst unterrichtet.

Die Diskussion leitet Wolfgang Jean Stock, der sich schon vielfach mit Schularchitektur (zuletzt über Schule in Finnland) auseinander gesetzt hat.

Bayerische Architektenkammer

Forum im Haus der Architektur
Waisenhausstraße 4
80637 München
Telefon: (089) 13 98 80-0
Telefax: (089) 13 98 80-99
presse@byak.de
www.byak.de

Teilnehmer der Diskussionsrunde:

Karl Lux
Baudirektor,
Dipl.-Ing. Architekt Hochbau 4,
Schulen und Kindertagesstätten
(Bereich Nord und West), Baureferat
der Landeshauptstadt München

Ulrich Olschewski
Studiendirektor
Staatsinstitut für Schulpädagogik
und Bildungsforschung ISB, München

Jórunn Ragnarsdóttir
Dipl.-Ing. Architektin
Architekturbüro Prof. Arno Lederer
+ Jórunn Ragnarsdóttir
+ Marc Oei
Stuttgart/Karlsruhe

Robert Schreiner
Verwaltungsdirektor,
Bau und Planung
Schul- und Kulturreferat der
Landeshauptstadt München

Dr. Ernst Wagner
Studiendirektor,
Bayerisches Staatsministerium für
Unterricht und Kultus München

Ludwig Wappner
Dipl.-Ing. Univ. Architekt
Architekturbüro
Allmann Sattler Wappner, München

Wolfgang Jean Stock
(Moderation), München



HEIDI JÖRG

**BDK Fahrt nach Paris
im Frühjahr 2004
Paris vaut le voyage –
Paris ist eine Reise wert**

Bon voyage, BDK Bayern!? Das Vorstandsteam des BDK Bayern erwägt in den Pfingstferien 2004 eine Paris-Exkursion als Fortbildungsveranstaltung zu organisieren. Da es wenig Sinn macht, ins Blaue hinein zu planen und um die Teilnehmerzahl abschätzen zu können, wäre das Referat Fortbildung sehr dankbar für eine unverbindliche Rückäußerung der Interessenten.
Heidi Jörg, E-Mail: fortbildung@bdkbayern.de

**Bei der Planung einer Fahrt nach Paris
mit Schülern sind folgende Daten und Erfahrungen
hoffentlich hilfreich**

Gleich im Voraus: Paris als Ziel einer Kurs- oder Klassenfahrt kommt teuer. Doch schaut man in den Lehrplan für den LK-Kunst und macht man sich dabei klar, welche Bandbreite an Anschauungsmöglichkeiten Paris allein mit bemerkenswerten oder beispielhaften Bauten und Ensembles von der Kathedralgotik bis in die neueste Zeit oder mit der rigorosen Stadtplanung Haussmanns bietet, wie viele der im Unterricht per Konserve zitierten Bilder und Plastiken in den zahlreichen Museen sinnlich im Original erfahren werden können und ... und ... und die vielen Eindrücke, die die Stadt zu bieten hat, ja dann möchte man eine Studienfahrt nach Paris fest in sein Kursprogramm einbauen.

Wer heutzutage eine Exkursion in eine der interessanten europäischen Städte unternehmen will, wird, ganz gleich, ob die Reise nach London oder Rom oder eben nach Paris gehen soll, beim Überschlagen der zu erwartenden Kosten eine unverhältnismäßig hohe Summe errechnen, dafür sorgen schon allein die in den vergangenen Jahren gestiegenen Tarife der Bahn für Gruppenreisen. Durch das Umsteigen in einen Reisebus können die hohen Reisekosten vermutlich am wirkungsvollsten gesenkt werden. Da in der Regel auch der Französisch-LK nach Paris fahren möchte, dürfte das Zusammenstellen einer ausreichend großen Gruppe kein Problem sein. Außerdem lohnt es sich meist, verschiedene Angebote einzuholen. In Paris angekommen, sollte man den Bus allerdings stehen lassen und ihn nur für Ausflüge außerhalb der Stadt einsetzen.

Aus einer eigenen bitteren Erfahrung heraus sei geraten: Unbedingt lange vorher planen und vor allem frühzeitig buchen; das gilt für Unterkünfte genauso wie für die Museums- oder Ausstellungsbesuche. Will man seine Wunschunterkunft haben, ist ein halbes Jahr vor der Reise kaum zu früh, nicht nur wir reisen lieber im Juni als im November ... Hier nun einige Punkte, die bei der organisatorischen Planung hilfreich sein könnten, sofern Preise angegeben sind, entsprechen sie denen des ersten Halbjahres 2003.

Aufenthaltsdauer

Dass bei der Vielfalt des Gebotenen fünf Tage nicht zuviel sind, ist klar, ein kürzerer Aufenthalt sollte aber spätestens an einem Mittwoch beginnen: Die Métro-Wochenkarte (carte orange) gilt jeweils von Montag bis Sonntag und wird nur bis Mittwoch für die laufende Woche verkauft.

Unterkünfte, Jugendhotels oder Jugendherbergen finden Sie in der Website der Pariser Touristeninformation <http://www.parisbienvenue.com> (hébergement – hébergements pour les jeunes). Einige dieser Jugendherbergen oder -hotels bieten auch wahlweise ein günstiges Abend- oder Mittagessen an. Besonders schöne und günstig gelegene Unterkünfte muss man allerdings wirklich sehr lange vor der Fahrt buchen; dies gilt z. B. für die Hôtels de Jeunes MIJE in drei alten Stadtpalästen mitten im Marais (<http://www.mije.com>), hier kann man auch im dazugehörenden Restaurant die Vorteile einer Table d'hôte genießen.

Fortbewegung in der Stadt Paris lädt zum Flanieren ein, aber ohne Métro wird man nicht auskommen. Es gibt zwar eine spezielle Touristenkarte, die normale Wochenkarte scheint aber für unsere Zwecke günstiger zu sein: Sie heißt carte orange und kostet Euro 13,75 für die Zonen 1 und 2, dieser Bereich umfasst die Stadt und gilt hier für Bus, Métro und RER (S-Bahn); in der Métro gilt sie sogar bis La Défense. Wer diese Karte benutzen möchte, muss daran denken ein Passfoto (klein zuschneiden) mit auf die Reise zu nehmen. Die carte orange in Kursmenge erwirbt man am Schalter einer Métro-Station. Man braucht jeweils die carte nominative (= Stammkarte, gratis), den coupon hebdomadaire (EUR 13,75) dieses schmale Billet braucht man jedesmal an der Sperre) und einen grauen Umschlag zum gemeinsamen Aufbewahren der beiden Karten. Weiteres über den öffentlichen Verkehr in Paris kann man in den Websites der Verkehrsbetriebe erfahren:
<http://www.ratp.fr>
<http://www.citefutee.com>

Museumsbesuche

Der Eintritt in städtische Museen ist generell frei. Anmeldung ist hier allenfalls erforderlich wenn man eine Führung wünscht. In staatlichen Museen haben in der Regel Jugendliche bis 18 Jahre freien Eintritt; danach kann es teuer werden. Als Schülergruppe (groupe scolaire) sollte man sich auf jeden Fall rechtzeitig vorher anmelden. Dadurch stellt man sicher, dass man die größtmögliche Reduktion des Eintrittspreises erhält (im Louvre bedeutete dies im Frühjahr freien Eintritt). Darüberhinaus vermeidet man lange Wartezeiten, weil an der großen Schlange vorbei ein spezieller Eingang benutzt werden kann. Sondertarife gelten allerdings bei Stadt wie Staat für Sonderausstellungen. Ein Schreiben der Schule, das die Gruppe als Schüler eines Kunst-LKs ausweist und der BDK-Ausweis der Lehrkraft haben sich, nebenbei bemerkt, an Museumskassen durchaus als hilfreich erwiesen.



Robert Delaunay, Eiffelturm, 1910

Wer genügend Zeit hat – oder die eher landeskundlich ausgerichteten Mitreisenden vom Französisch-LK – sollte sich das Musée Carnavalet (Pariser Stadtmuseum) und das Musée national des Arts et Traditions populaires nicht entgehen lassen.

Sämtliche Museen (nicht nur Kunst) in Paris finden Sie mit allen Daten, Adressen, Telefon- und Faxnummern, Mailadressen und Links zu eventuellen Websites über die Seite des Office de Tourisme <http://www.parisbienvue.com>

Information und Orientierung

Zur fachlichen Vorbereitung der Fahrt gleicht natürlich jeder von uns sein kunstgeschichtliches Wissen mit den »Fundstellen« vor Ort ab, dazu dienen die allseits bekannten Kunstreiseführer, die hier nicht genannt werden müssen; nur leider sind sie manchmal etwas zu konservativ angelegt ... Wer Informationen über die Stadt selbst sucht, die realistisch und ehrlich über das Paris von heute berichten und nicht im Parfum getränkten Flair des »Paris by night« entschweben,

soll versuchen, sich das – vergriffene – Taschenbuch über Paris aus der bedauerlicherweise ausgelaufenen rororo-Reihe »Anders Reisen« (Nr. 9099) zu besorgen.

Informationen, die man zur Organisation der Reise braucht, findet man weitgehend in der schon genannten Site des Office de Tourisme <http://www.parisbienvue.com> und den dort gegebenen Links, diese Website kann auch in einer englischen Version abgerufen werden. Aktuelle Informationen über die Kommune Paris erhalten Interessierte über die offizielle Website der Stadt <http://www.paris.fr>. Allen, die mit ihrem Kurs diese Reise machen können, sei nach den Mühen der Vorbereitung »Bon voyage« gewünscht!

Heidi Jörg ist Kunstlehrerin am Luitpold-Gymnasium in München und Referentin für Fortbildungen im BDK-Bayern



Im letzten BDK INFO informierten wir Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, in Situationsanalysen und Reformvorschlägen von Referendar-, Akademie- und Seminarvertretern über die derzeitige Diskussion zur Neustrukturierung der Ausbildung für das gymnasiale Lehramt. Mit den folgenden Texten liefern wir weitere Beiträge zur kontroversen Diskussion zur möglichen Umgestaltung des Doppelfaches Kunst und dem Monopol der Akademieausbildung (siehe auch Seite 51).

Ihre Meinung dazu und zu anderen Aspekten unseres Faches schicken Sie bitte an redaktion@bdkbayern.de Die Redaktion

H. SAUERBRUCH, G. SCHEBLER

**Vertrauen wir auf unsere Stärken!
Das Doppelfach kann nicht zur
Verhandlung stehen.**

Die Anzeichen lassen sich nicht mehr übersehen – eine neue Ära der Kunstpädagogik in Bayern beginnt. Nicht nur dass jene Lehrerinnen und Lehrer, die dem Fach in Schule und Hochschule seit den frühen siebziger Jahren seine erfolgreiche Gestalt gaben, langsam dem Ruhestand entgegengehen und eine neue Generation in die Lehre drängt. Die Schockwellen der PISA-Studie haben die Schullandschaft insgesamt wachgerüttelt und Fächer wie Musik und Kunst wieder ganz in den Mittelpunkt der Reformdiskussion gebracht. Wirtschaft und Politik unterstützen in bisher ungekanntem Maß das Kultusministerium in seinem Vorhaben, als Reaktion auf die zu Tage getretenen Bildungsdefizite die künstlerischen Fächer künftig besonders zu fördern.

Solche Zeiten des Übergangs bieten ungeheure Chancen, aber sie bergen auch große Gefahren. Wir Kunstpädagogen sind gerade dabei, in Anbetracht glänzender Perspektiven teils durch eigene Schuld teils durch fremde Interessen diesen Gefahren zu erliegen. Deshalb sollten wir wieder zu Sinnen kommen und auf unsere Stärken vertrauen.

**Das Doppelfach Kunst an
bayerischen Gymnasien ist
unser größtes Kapital!**

Mögen die Musiker das anders sehen, mag der eine oder andere Kollege mit einem zweiten Fach positive Erfahrungen gemacht haben, es muss klar sein, dass die Ausbildung charakterlich und künstlerisch gereifter Kunstlehrer, die sich und ihren Schülern aus eigenem Antrieb Maßstäbe in Kunst und Lehre setzen, ohne das Doppelfach unmöglich ist. Ein Studium der Kunstpädagogik braucht die Auseinandersetzung mit der ambivalenten Welt der freien Kunst, den Kontakt mit führenden Künstlern, Kuratoren und Kunstwissenschaftlern genauso wie den engen Bezug zur schulischen Vermittlung und ihren Methoden. Es braucht den Raum für einen oft retardierenden, manchmal auch anarchischen Prozess der Selbstfindung, der bei parallelem Studium eines Kernfaches allein schon wegen der straffen Zeitorganisation nicht gegeben sein kann.

Bieten wir doch Anreize für eine Verbreiterung des Horizonts auf unserer Basis, erleichtern wir die Möglichkeit eines zweiten Fachstudiums, aber verhindern wir um jeden Preis die generelle oder schleichende Aufhebung des Doppelfaches Kunst! Mit dem Doppelfach steht und fällt auch die Ausbildung von Kunstpädagogen an der einzigen hierfür professionellen Institution, an der Akademie. Vielleicht ist es noch nicht überall durchgedrungen: Die Akademie ist nicht mehr, was sie vor langer Zeit einmal war; vor allem bietet sie aber nicht mehr Anlass für die mittlerweile redundant gewordene Generalkritik, in der sich einige Kollegen noch immer gefallen.

Sicher gibt es weiter Reformbedarf, aber mit dem kommenden Semester tritt eine weitreichende Neufassung der Studienordnung in Kraft, die in Einvernehmen mit Rektorat und Senat der Akademie, den Vertretern von Kunsttheorie und Fachdidaktik sowie den Studenten verabschiedet wurde. Medienausbildung und Kunstwissenschaft werden nun zum zweiten Standbein der Kunstpädagogen und sollen die Fähigkeit zu begrifflicher Analyse und Darstellung stärken. Die künstlerische Ausbildung wird künftig von stark intensivierte Schulpraktika und einer eingehenden fachdidaktischen Betreuung begleitet.

Die Scheuklappen und Abwehrreaktionen der Studierenden gegenüber der schulischen Vermittlung sind schon lange gefallen, eine neue Generation von Kunstlehrern geht voller Energie und mit Visionen in unsere Gymnasien. Wehren wir uns deshalb gegen vereinzelte Stimmen aus dem Ministerium, die eine in zweifelhaften Studien ermittelte schlechte Motivation unserer Studierenden und den angeblich so katastrophalen Stellenwert unseres Faches bei den Schülern zum Anlass nehmen wollen, um das Doppelfach und die Akademieausbildung überhaupt in Frage zu stellen.

Man kann und muss über vieles diskutieren, um bessere Wege der Ausbildung zu finden, aber man sollte die sensible Phase des Übergangs nicht ausnutzen, um mit Erpressungsversuchen und unausgegorenen Schnellschüssen kurzfristig fragwürdige Erfolge zu erzielen.

Sicher würde mancher Direktor jubeln, wenn er endlich seine Stundendefizite in Hauptfächern auf Kosten des »Randfaches« Kunst abbauen könnte. Sicher würde eine unprofessionelle Schnellausbildung von gymnasialen Kunstlehrern ohne Doppelfach und an irgendeiner kleinen Universität die momentanen Engpässe bei der Stellenbesetzung für immer beseitigen.

Doch wenn am Ende ein gehobener Bastelunterricht zur Entspannung der Schüler steht, gewürzt mit ein wenig Internet-Wissen Kunstgeschichte, dann können wir es auch noch billiger haben: Schaffen wir uns doch einfach ab!

Prof. Horst Sauerbruch
ist Hochschullehrer an der Akademie der Bildenden Künste
München

Gerhard Schebler
ist Assistent in der Klasse Sauerbruch

ERNST WAGNER

Kunst am Gymnasium – »Doppelfach« oder »Kunst plus X«?

(1) Anmerkung: Kunst als Doppelfach ist eine Ausnahmeerscheinung in der deutschen Bildungslandschaft. Es existiert fast nur in Bayern und dort nur für das Lehramt am Gymnasium. Begründet wird es dadurch, dass Werken als quasi zweites Fach in Kunst integriert sei, wie Chor- und Orchesterleitung (incl. zugehöriger Aufführungspraxis) im Fach Musik. Dem Leser und seiner Phantasie bleibt es überlassen, sich dieses zweite Standbein in der alltäglichen Realität vorzustellen.

Strukturen schaffen noch keine Qualität

Die Qualität des Kunstunterrichts hängt sicher nicht von genau diesem oder genau jenem Ausbildungsgang ab, den der gerade unterrichtende Lehrer absolviert hat. Ich stelle mir z. B. einen sehr erfolgreichen »Dennoch-Lehrer« vor. (Der »Dennoch-Lehrer« ist eine Anlehnung an die »Dennoch-Künstler« meiner Kindheit, die ich als körperbehinderte Mund- oder Fußmaler durch Postkarten, die meine Mutter vor Weihnachten zugeschickt bekam, kennen lernte.) Der Dennoch-Lehrer hat ein Gespür für einzelne Kinder wie für Klassensituationen, er ist zugleich neugierig und eine in sich ruhende Persönlichkeit, er hat sich selbst kunstgeschichtliche Kenntnisse sowie handwerkliche Fähigkeiten angeeignet, er hat Lust auf Zusammenarbeit mit Kollegen und auf Vermittlung. Er unterrichtet sehr erfolgreich Kunst, obwohl er nicht dafür ausgebildet wurde. Ein qualitatives und ein quantitatives Problem.

Aber bereits die Aufzählung der Qualifikationen des »Dennoch-Lehrers« macht klar, dass ein gut ausgebildeter Lehrer gegenüber einem schlecht oder nicht ausgebildeten auf alle Fälle bessere Erfolgchancen haben wird. Und die Liste der Qualifikationen, die ein Kunstlehrer haben sollte, wird heute von Tag zu Tag länger. Die Erwartungen der Schüler, der Eltern, der Gesellschaft werden immer höher, und wenn das Fach dem nicht zumindest zum Teil gerecht wird, wird es wohl mittel- oder langfristig »durchfallen«. Deshalb lohnt es sich, über strukturelle Fragen der Lehrerausbildung nachzudenken, auch wenn Strukturen letztlich keine Garantie für eine erfolgreiche Ausbildung geben.

In den letzten Jahren wurde die Kritik an den Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten, die die Akademien den zukünftigen Lehrkräften vermitteln, immer lauter. Sie kamen z. T. aus den Seminaren, z. T. von den Studenten selbst. Neben vielen anderen Fragen lässt dies auch die Frage nach der Struktur aufkommen: Ist etwa das Modell »Kunst als Doppelfach« mit einem künstlerischen Staatsexamen als Abschluss vielleicht nicht mehr zeitgemäß?

Doch zuerst zur Kritik. Diese ist zweigeteilt: Es gibt die Kritik an der Qualität und die Kritik an der Quantität. Ich beginne mit der Qualität. Bei einer Tagung der Seminarlehrer

mit einem Teil der Akademieprofessoren listeten die Seminarlehrer folgende Defizite auf. Die angehenden Referendare könnten nach ihrer Aussage nicht oder nur ungenügend:

- Fähigkeit zur Verbalisierung bildnerischer Erfahrungen,
- Elementare handwerkliche Fähigkeiten,
- Überblicke über die europäische Kunstgeschichte,
- Moderationstechniken und Projektmanagement,
- Bildnerische Diagnostik,
- Soziale und psychologische Diagnostik,
- Interkulturelle Kompetenzen,
- Kenntnis fächerübergreifender Fragestellungen,
- Fähigkeit zum Visualisieren,
- Fähigkeit zum Computereinsatz im Unterricht.

Ich habe damals beim zehnten Punkt aufgehört, mitzuschreiben.

Das quantitative Problem ist einfacher zu beschreiben und vermutlich auch einfacher zu erklären. Akademieabsolventen verstehen sich meist primär als Künstler. Sie wollen eigentlich nicht in die Schule. Und wenn dann nur in eine Schule am Ort ihrer Akademie. Das führt aktuell zu massiven Versorgungsengpässen, nicht nur in der Peripherie Bayerns. Es scheint aber auch nicht verwunderlich, dass sich bei dem Underdog-Status, den die Kunsterziehung im Moment an den bayerischen Akademien zu haben scheint, ein Underdog-Feeling auch auf die Motivation der Studenten niederschlägt: nur nicht als Lehrer in die Schule!

Nach der hier nur sehr knappen Diagnose der qualitativen und quantitativen Probleme stellt sich die Frage, ob mit der ausschließlich künstlerischen Orientierung und mit dem Abschluss Doppelfach die gymnasiale Ausbildung nicht in eine Schieflage geraten ist. Und ein Alternativmodell wäre es dann, gymnasiale Kunstlehrer – wie heute schon in den meisten anderen Bundesländern oder in Bayern in den anderen Schularten – in zwei Schulfächern auszubilden, also z. B. Kunst + Mathematik, Kunst + Deutsch, Kunst + Geschichte etc.

Was könnte ein Studiengang Kunst + zweites Fach leisten?

Die unterschiedlichen Strukturen eines Kunststudiums an einer Akademie und eines Zweifachstudiums an einer Universität führt zu ganz anderen Zugängen zu dem, was man gemeinhin »Arbeiten« nennt. Vergleicht man das Arbeitsverhalten, das ein Akademiestudent oder ein Universitätsstudent einübt, so lernt der Universitätsabsolvent auf jeden Fall

- eher den Umgang mit Zeiteinteilungen,
- eher das parallele Arbeiten an verschiedenen Themen,
- eher das Zurechtfinden in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen,

- eher den Umgang mit Institutionen,
- eher die Fähigkeit, zu bestimmten Zeitpunkten gute Leistungen zu erbringen,
- eher ein adäquates Zeitmanagement,
- eher ein kooperatives Verhalten.

Diese Qualifikationen werden in der Schule später wichtig – sie sind Erfolgsfaktoren für einen Lehrer, der sich als Profi versteht und der zufrieden mit seiner Arbeit in der Schule ist. Sie sind Teile eines produktiven Berufsbildes.

Wesentlicher für die beruflichen Chancen wie die berufliche Zufriedenheit erscheint mir aber, dass das heimisch werden in zwei ganz unterschiedlichen gedanklichen Systemen, z. B. in dem System der Mathematik, einer Naturwissenschaft, einer Sprachwissenschaft und im System der Kunst positive Folgen hat. Die Studenten erhalten damit die Fähigkeit zu einem konsequenten, ja radikalen Perspektivwechsel zwischen künstlerisch orientierten und wissenschaftlichen Denkweisen. Sie erhalten die Chance zu qualifizierten Crossovers.

Interessanterweise haben sich alle Kunstpädagogen an meiner früheren Schule, wenn sie eine zweite Perspektive nicht schon von sich aus mitgebracht hatten, diese im Laufe des beruflichen Lebens selbst erarbeitet: Ein Kollege brachte eine Architekturausbildung und eine Kollegin das zweite Fach Sozialkunde bereits mit, zwei Kolleginnen erwarben sich die Fakultas für Ethik bzw. Deutsch und ich absolvierte ein Zweitstudium in Kunstgeschichte. Ganz offensichtlich gibt es das Bedürfnis nach einem zweiten Bezugssystem für die eigene berufliche Identität – und wo es Chancen zur Befriedigung gibt, werden sie auch wahrgenommen. Warum also nicht von vornherein dies ermöglichen? Zwei Fächer zu unterrichten eröffnet ja nicht nur die Möglichkeit zum schlichten Wechseln zwischen den Sphären, sondern eröffnet auch die Option auf interessante Grenzgänge und produktive Transfers. Und ganz nebenbei: Diese neue Souveränität hätte ja vielleicht auch eine sinnvolle und wichtige Vorbildfunktion für unsere Schüler. Vom zweiten Fach profitiert aber auch der Kunstunterricht als solcher. Betrachtet man die Liste der Anforderungen, die die Seminarlehrer aufgestellt haben, dann vermute ich, dass ein Zweifach-Lehrer eher in der Lage sein wird, diesen gerecht zu werden. Und das noch in einer Weise, die auf einer breiteren, weil Fächer übergreifender Basis ruht.

Sicher erscheint, dass ein Lehrer mit einem solchen Ansatz auch eine andere Position in der Schule einnehmen kann. Er hat einen anderen Status, bei den Kollegen, bei den Eltern und vor allem bei den Schülern. (Über das Image unseres Fachs bei den bayerischen Schülern liegen verheerende Umfrageergebnisse vor.) Sicher gibt es faszinierende Künstlerpersönlichkeiten unter den Kunstpädagogen, die an ihrer Schule einen bleibenden Eindruck hinterlassen. Doch wenn man genauer hinschaut, sind diese Künstler im zeitgenössischen Kunstdiskurs meist wenig präsent. Vielmehr bedienen sie oft – zu oft – das Klischee eines Künstlerimages, das im besten Fall aus dem vorigen Jahrhundert stammt: schrullig, irrational, einseitig, sperrig verteidigen sie zu häufig vor allem ihre individuelle

Freiheit, die leider oft darin besteht, Bequemlichkeit ideologisch zu ummanteln. Aber vielleicht kommen hier zu sehr die eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen zum Tragen. Unabhängig davon wage ich zu bezweifeln, ob das Modell des Künstlerkünstlerziehers zeitgemäß oder zukunftsweisend ist. Im Spektrum der Schule hinterlässt dieser im besten Fall ein nettes, sympathisches, farbiges Tüpfelchen. Aber er findet keinen Anschluss an den bildungspolitischen Diskurs, der heute in den Schulen geführt wird und der immer wichtiger wird – auch für die Zukunft unseres Fachs.

Wir können viel vom Sport lernen. Dieses Fach ist im Schulsystem höchst erfolgreich, nicht nur wenn es um Stundenausstattung oder um Mittel und andere Ressourcen geht, die in diesen Bereich fließen. »Lernen vom Sport« heißt u. U. auch das Zweifachlehredasein vom Sport übernehmen. Mit diesem gelingt es vielleicht besser, ein zeitgemäßes und professionelles Berufsbild »Kunstpädagogin/Kunstpädagoge« zu entwickeln. Ich bin froh, dass mit der aufflammenden bayerischen Diskussion um den Status des Doppelfachs eine Auseinandersetzung um eben dieses Berufsbild möglich geworden ist!

... und wie eingangs gesagt. Veränderte Strukturen garantieren noch keinen besseren Unterricht, aber sie schaffen vielleicht die Chancen dafür.

Ernst Wagner,
Kunstlehrer am Wilhelmsgymnasium München



STELLENANGEBOT

Vertretung eines Kunstlehrers in Vollzeit, Sek II für 1 Jahr, Schuljahr 2004/5 an der Samuel-Heinicke Fachoberschule FB Gestaltung für integrativen Unterricht von Schwer- und Guthörenden in München im Collegium Augustinum

Für das Schuljahr 2004/5 suchen wir für unsere FOS-Gestaltung zur Vertretung für ein Jahr einen Kunstlehrer/in Sek II in Vollzeit.

Die SHS-FOS ist eine integrative Schule, die in der 11. und 12. Jahrgangsstufe schwer- wie guthörende Schüler zur Fachhochschulreife führt. Die Schüler arbeiten in kleinen Klassen. Der Unterricht ist lautsprachlich organisiert und erfordert keine spezielle Ausbildung in Gebärdensprache.

Kernfächer des künstlerischen Fachbereichs sind praktisches bildnerisches Arbeiten, Kunstgeschichte und technisch-konstruktives Zeichnen. Im Vergleich zum Lk-Kunst am Gymnasium ist die Gesamtstundenzahl der Fächer mehr als doppelt so hoch.

Die Fachschaft besteht aus zwei Kunstlehrern. Die sehr gute Ausstattung der Schule an Lehr- und Arbeitsmaterialien, Bibliothek, Video- und PC-Arbeitsplätzen ermöglicht einen in viele Richtungen gehenden Kunstunterricht.

Mit der Lage in München-Pasing kann die Schule alle Vorteile der Großstadt München mit ihrem hervorragenden Kultur- und Museumsprogramm sowie die guten Freizeitmöglichkeiten nutzen.

Bitte melden Sie sich bei Interesse bei

Samuel-Heinicke-Schule FOS
St.D. Reinhard Römer
Dachstr. 19
81243 München

Telefon 089-82 99 00-0
samheinickefos@aol.com



STELLENANGEBOT

Für die dauerhafte Mitarbeit an Projekten der Lehrerfortbildung werden zur Mitarbeit an der Akademie der Bildenden Künste München am Lehrstuhl für Kunstpädagogik Kunstpädagoginnen oder Kunstpädagogen gesucht, die mit etwa einer halben Stelle zur Abordnung aus dem staatlichen Schulsystem bereit sind. Die Interessenten sollten im Großraum München arbeiten und über konzeptionelle wie organisatorische sowie kommunikative Kompetenzen verfügen. Interessierte melden sich bitte per E-Mail bei

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann,
Akademie der Bildenden Künste
München: kirschenmann@adbk.mhn.de



AUSSTELLUNG »ARCHITEKTUR IN MÜNCHEN«

15.10. – 14.11.2003

Eine aktuelle Bestandsaufnahme von 500 fotografierten Projekten. Dazu im Rahmen der Ausstellungseröffnung am **14.10.2003 um 19.00 Uhr eine Diskussionsrunde** zum Stand der Dinge in München mit

Richard Adam (Architekt),
Dr. Wolfgang Bachmann
(Chefredakteur »Baumeister«),
Stephan Braunfels (Architekt),
Ursula Gräfin Lambsdorff
(Chefredakteurin »Das Haus«),
Roland Pawlitsch (Architekt),
Christiane Thal gott (Stadtbaurätin
München)

Ort: Bayerische Architektenkammer,
Waisenhausstraße 4, 80637 München



KUNST ÖFFNET AUGEN

CD-ROM »Kunst öffnet Augen«

Aus der Ausstellung zur Schülerkunst im Bezirk Schwaben mit der Beteiligung von 37 Schulen und mehr als 300 Arbeiten aus der Oberstufe ging eine CD-ROM hervor. Diese Dokumentation, die in Wort und Bild alle ausgestellten Arbeiten und darüber hinaus weitere ca. 200 eingereichte Werke enthält, ist für EUR 8,- inkl. Porto und Verpackung unter <http://www.jakob-brucker-gymnasium.de/faecher/wahlunterricht/multimediaag/babenhausen/> zu bestellen.



HINWEIS AUF EINE KOOPERATION BDK BAYERN/ AG INTER@KTIV

Voraussichtlich vom

31. Januar bis 4. Februar 2004:

Besuch der Transmediale in Berlin

InteressentInnen können sich anmelden unter der Mail-Adresse:

fortbildung@bdkbayern.de



ALEXANDER GLAS

Bilder zum Krieg

Bilder zum Krieg: die Wiederkehr allzu bekannter Motive Kriegsbilder beanspruchen unsere Aufmerksamkeit. Ihre Attraktivität erhöht die Einschaltquoten oder die Auflagen der Tageszeitungen. Wir erhoffen Informationen, die die Ängste beruhigen, ernten aber meist Betroffenheit und Entsetzen oder erliegen voyeuristisch dem Faszinosum destruktiver Gewalt, erleben die diffuse Lust am Schrecken und die eigene Ohnmacht. Kriegsbilder strapazieren die menschliche Wahrnehmung. Die Darstellung des »Äußersten« berührt auch Kinder und Jugendliche, die sonst wenig Interesse am politischen Geschehen entwickeln, in Kriegszeiten artikulieren sie deutlich ihre Ängste, Beunruhigung und Sorge. Sie stellen Fragen an die Erwachsenen; so bei Karl Valentin: »Du, Vata, gell, der Krieg is was Gefährliches?«

Die Nachrichten, die uns erreichen, erhalten wir fast ausschließlich in Form von kodierten Bildern. Die begleitenden Texte der Nachrichtenagenturen verflüchtigen sich meist schnell wieder. Der nachhaltigen Wirkung bestimmter Bilder können wir uns, im Zusammenspiel individueller Sinndeutung, meist kaum entziehen. Was bleibt, sind die Bilder in den Köpfen, die sich in unser kollektives Gedächtnis festsetzen. Dies sind die Bilder, die Geschichte schreiben, wie z. B. das berühmte Foto des Bildjournalisten E. Th. Adams von der Hinrichtung eines Vietcong-Offiziers auf offener Straße.

Bildkompetenz

Jeder Krieg erzeugt neue Bilder, die sich in den Grundmustern oft erstaunlich gleichen. Was sich jeweils ändert, ist die mediale Form der Vermittlung, die heute letztlich nur die bildgenerierende austauschbar digitale Hülle bleibt. Ob animiertes Bild, Webcam oder statische Fotografie in der Tageszeitung, die jeweils bildgebenden Machthaber, im Pentagon oder Bagdad, bemühen sich um die kalkulierte, meist telegene Simulation von Authentizität. Dem entgegen steht unser Bedürfnis nach Wahrheit und Unverfälschtheit. Fotos gelten aufgrund ihrer mechanisierten Aufzeichnungsform als Garant für objektive Berichterstattung und sind daher idealisierte Projektionsflächen. Dagegen weist Susan Sontag eindringlich nach, dass Fotos »objektive Wiedergabe und persönliche Aussage, genaues Abbild oder getreue Transkription (...) von Wirklichkeit und Interpretation dieser Wirklichkeit« zugleich sind (Sontag 2003, S. 34). Man muss bedenken, Kriege werden heute auch auf dem Schlachtfeld der Medien entschieden. Längst geht es nicht mehr nur um die territoriale Vormachtstellung, sondern auch um die Vorherrschaft über die Bilder.

Der Schulung von Bildkompetenz kommt daher in diesen Zeiten eine erhöhte Aufmerksamkeit zu. Der Allgemeinplatz, dass Kriege die Motoren der Geschichte seien, ist auch auf das spezielle Generieren von Bildern in diesen Zeiten übertragbar. Kriegsbilder sind daher nicht nur Dokumente der Zeitgeschichte, sondern meist auch herausragende Beispiele dem

Medium Bild selbst im Unterricht auf den Grund zu gehen und deren mediale Eigengesetzlichkeit herauszustellen. Mit den hier vorgestellten Beispielen möchte ich vor allem der Frage nachgehen, auf welche Weise eine mediale Inszenierung vorliegt und wir auf den Anspruch einer unangefochtenen Zeugenschaft verzichten müssen.

**Von den vielen Bildern, die uns über die Medien aus dem Irak-Krieg erreichten, sind bis dato zwei bericht-
erstattende Fotos von uns Kunstpädagogen mit
erhöhter Aufmerksamkeit betrachtet worden
(vgl. Klaus-Jürgen Fischer: Anton von Werner –
embedded? BDK Mitteilungen 3/2003).
Der Beitrag versucht aus medienpädagogischer
Perspektive diesem Phänomen nachzugehen.**

Medienanalysten sind sich einig, dass der letzte Irak-Krieg der erste militärisch inszenierte Live-Krieg der Geschichte gewesen sei (vgl. Rötzer/Rogenhofer 2003), der auch auf die bildgebenden Medien eine katalytische Wirkung ausübte. Heute eröffnen die neuen Technologien dem Zuschauer die bewegten Bilder der Echtzeitübertragung und damit die Illusion mitten dabei zu sein. Das 19. Jahrhundert musste sich in der Bebilderung der Berichterstattung noch ganz auf die illustrierende Könnerschaft zahlreicher Maler und Xylographen verlassen, die dann zunehmend von Foto und Film abgelöst wurden. Aktuell deutet sich ein Phänomen an, das ebenfalls von Rötzer/Rogenhofer schon beschrieben wurde: Die Fotografie, eingeschlossen die »freigegebenen« Fotos des Irak-Krieges, nähern sich zunehmend den Entwürfen der Kunst und deren ikonographische Muster an (vgl. ebd. Rötzer/Rogenhofer 2003).

Zeichen der Ähnlichkeit

Die Nachrichtenagentur AP veröffentlicht zu Ende des Irak-Krieges ein Foto, das die Eroberung eines der Machtzentren Bagdads, den Hauptpalast von Präsident Saddam Hussein zeigt.



Amerikaner im Zentrum der irakischen Macht in Bagdad. Foto AP

Die amerikanischen Soldaten genießen sichtlich ihren Erfolg und benutzen relaxt die »Insignien« der Macht des gestürzten Herrschers. Helme und Waffen sind großteils abgelegt. Die Gruppe fühlt sich in Sicherheit. Die Posen sind offenbar nicht gestellt: Einer sitzt entspannt im Sessel und gönnt sich die oblige Zigarette in der Gefechtspause. Die Männer unterhalten sich, reißen Witze. In ihren staubigen Kampfanzügen wirken sie aber auch seltsam deplatziert: falsch angezogen, auch wenn das herrschaftliche Ambiente auf dem Foto eher billig wirkt. Sie sind Eindringlinge in eine Einrichtung, die sich denkbar bürgerlich gibt, und eine bis dahin intakte Hierarchie widerspiegelt. Der Boden ist noch übersät von Spuren der Kampfhandlung. Auch die Möbel sind in Unordnung geraten. Das mit Kriegshandlungen zwangsläufig entstehende Chaos scheint auf den ersten Blick nur selbstverständlich, ist aber entscheidend dominanter Bestandteil der Bildwirklichkeit und damit Bildaussage. Im Zusammenhang des Fotos geraten die Spuren der Kampfhandlung zur medialen Inszenierung. Das Chaos wird zur eigentlichen Pose der Sieger über die zerschlagene Herrschaftsstruktur und der Symbole des Machtsystems. Die Besatzer kommen so als Befreier. Der Krieg selber bleibt außen vor, unsichtbar, bestenfalls Sachschäden, ohne Opfer und Plünderungen. Die Helden versuchen in ihren Gesten zivilisiert aufzutreten und sich wohl erzogen zu geben. Die fotogene Siegerpose ist geschickt kalkuliert: gekennzeichent durch Coolness, ohne Pathosformel, ohne »Sprungauf-Marsch-Marsch-Ethos« und ohne erhobenen Arme zum Siegesgeschrei.

Vor etwa 100 Jahren wurde schon einmal der Siegesgestus in ein feudal herrschaftliches Ambiente verlegt. Der Historienmaler Anton von Werner malt im Deutsch-Französischen Krieg die Truppe »Im Etappenquartier vor Paris 1870«



Anton von Werner, *Im Etappenquartier vor Paris 1870*, 1894 Berlin, Staatliche Museen Preußischer Kulturbesitz, Nationalgalerie

Die Darstellungsmuster sind in Vielem ähnlich. Die Szene spielt im Salon des »requirierten Rokokoschlösschens Brunoy«, in dem sich die »deutschen Ulanen auf grobschlächtig-naive Weise heimisch gemacht« haben (Stabenow 1985, S. 114). Sie stehen, sitzen und lümmeln mit lettig gespornten Stiefeln auf dem Teppich, der sonst nur einer elegant aristokratischen Allüre vorbehalten war. Die bildungsbürgerliche Genremalerei lässt uns jedes Detail erkennen. Auch hier ist der Hintergrund des Bildes bestimmt von Wandvertäfelungen und Applizierungen. Wie der Fotograf in Bagdad wählt auch der

Maler Werner den »Blickwinkel des Siegers: Die Besatzungssoldaten geben sich als gutmütige, joviale Zeitgenossen.« (ebd.) Das gemeinsame Musizieren wird zur kultiviert bildungsbürgerlichen Attitüde, um auch der französischen Zivilbevölkerung, der Concierge und ihrer Tochter, die Angst vor den »maudits prussiens« (ebd.) zu nehmen. Auch hier wird die eigentliche Kriegshandlung geschickt ausgeblendet. Der Feldzug wird zum abwechslungsreichen Abenteuer, zur geschichtlichen Anekdote, begleitet von Hausmusik. Von der alten Herrschaftsstruktur ist nur mehr die bauliche Hülle geblieben, in die sich nun die neuen Machthaber einnisten. Die vormaligen Bewohner treten nicht mehr ins Bild, stattdessen nimmt Werner die einheimischen Bediensteten mit auf.

Die Fotografie aus dem Irak-Krieg verschafft dem Bild des Historienmalers eine unerwartete Aktualisierung. Im Bildvergleich wirken die GIs im Zentrum der irakischen Macht dem Historienbild wie nachgestellt. Der äußerst rechte uniformierte Soldat der Figurengruppe scheint in seiner Haltung sogar fast dem »Sänger« am Flügel zu entsprechen. Lediglich die helle bzw. dunkle Hintergrundsfläche ist ausgetauscht. Auf den ersten Blick geben sich beide Bilder bewusst dokumentarisch, die Szene, speziell die Zusammenstellung der Figurengruppen, wirkt in beiden Bildern wie zufällig. Bei dem Historienmaler Werner wird die Absicht der inszenierten Alltäglichkeit deutlicher, um dem Bild einen möglichst hohen Grad an Authentizität zu geben und dem realen Geschehen möglichst nahe zu kommen. Der Fotograf hatte es wohl hier leichter, »eingebettet« in die vorrückende Truppe, musste er im rechten Augenblick nur auf den Auslöser drücken. Dies allein begründet offensichtlich die ungeschönte Wiedergabe der Wirklichkeit. Das Foto erzielt aber eine, dem Historienbild ebenbürtige und vergleichbare Bildwirkung. Unwillkürlich werden wir an die geflissentlich manipulierten Szenen eines Jeff Wall erinnert. Die dokumentarisch angelegte Authentizität des Fotos wird dadurch zunehmend fragwürdiger. An eine bewusste Aufstellung der Figurengruppe können oder wollen wir nicht so recht glauben. Jedenfalls unterscheidet sich das Foto auch zu den bekannten Posen für ein privates Erinnerungsalbum. Dennoch wird hier im Kontext der Kunst die Ambivalenz deutlich, die unsere »naive« Betrachtungsweise aufhebt.

Die demokratische Öffentlichkeit fordert ungestellte Bilder von hoher Glaubwürdigkeit. Sie sollen vor allem für die so genannt »unabhängigen Medien« »verführerisch« wirken (vgl. Rötzer 2003, 45). Die zufällig dokumentierenden Bilder mit historischer Symbolkraft haben hier die größte Chance der Publizierung. Die Leute wollen das »Gewicht der Zeugenschaft ohne jede Beimischung von Kunst, die sie mit Unaufrichtigkeit oder Erfundenem gleichsetzen« (Sontag 2003, S. 34). Allerdings entspricht diese Haltung in der Regel nicht den kriegführenden Mächten. Historienbild und Foto gleichen sich daher vor allem in einer bewusst lancierten Botschaft. In der kalkuliert distanzierten Form der Kriegshandlung wiederholt sich die Geschichte: die Wahl des gezeigten Ausschnitts erzeugt die Realität über das Geschehen in den Köpfen der Daheimgebliebenen, jedenfalls fern von unerwünschten »kollateralen« Begleiterscheinungen.

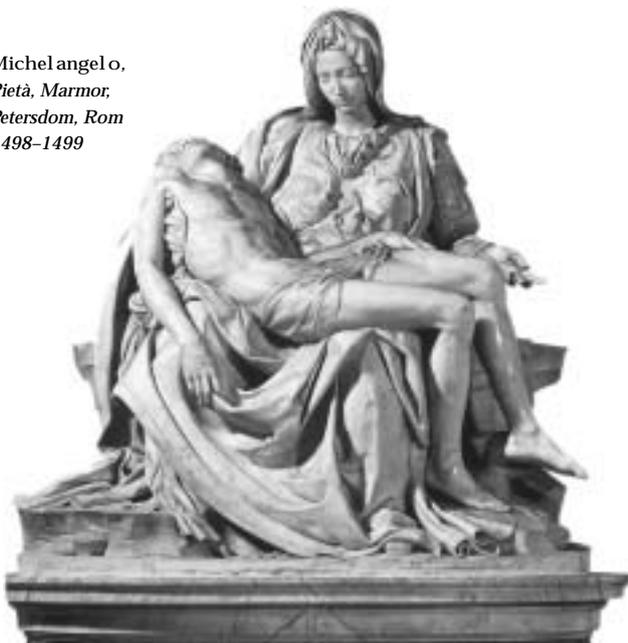


*Ein amerikanischer Militärarzt hält ein irakisches Mädchen, dessen Mutter im Kreuzfeuer starb, in den Armen. Foto: Damir Sagolj/Reuters
Aus »Die Zeit« v. 03.04.03*

Will man bei dem eben gezeigten Beispiel der Kriegsfotografie noch an die glückliche Fügung des knipsenden Fotografen glauben, so scheint in dem Foto eines amerikanischen Militärarztes, der ein irakisches Mädchen in den Armen hält, dessen Mutter soeben im Kreuzfeuer ums Leben kam, nichts dem Zufall überlassen zu sein. Das Bild wendet sich direkt an unsere emotionale Wahrnehmung. Während wir im ersten Beispiel geneigt sind, die Eroberung eines Palastes, in erster Linie als geschichtliches Ereignis zu werten, ist hier eine Affizierung des Betrachters durch die daran Beteiligten: Kind und Kriegsgeschehen unabwendbar. Das Kalkül der inszenierten Botschaft scheint hier noch besser aufzugehen. Das unvermeidbare Opfer als Folge der Kriegshandlung wird nicht ausge-

blendet, ganz im Gegenteil, es ist zentral in den Bildmittelpunkt platziert, unmittelbar in die große schützende Erscheinung des Mannes, der die neue, Frieden stiftende Staatsmacht verkörpert. Sein Blick ist ernst, nach unten auf das Kind gerichtet. Er wirkt sympathisch. Die Attribute Brille, aber auch die chirurgischen Instrumente und die Latexhandschuhe zeichnen ihn in seiner helfenden Funktion als Arzt aus. Der sonst weiße Kittel ist durch den feldgrauen Kampfanzug ersetzt. Der Mann erfüllt in keiner Weise das Bild des gewissenlosen Kämpfers. Während im Hintergrund die Maschinerie der Stiefel weiterläuft, entsteht hier ein Augenblick der Ruhe und Humanitas. Der Vergleich zur Tradition des Vesperbildes liegt nahe. Es ist nicht nur die Ähnlichkeit der Körperhaltung, sondern vor allem der Moment des Verweilens im Fortgang der Ereignisse, der uns an das christliche Motiv denken lässt. Nach der Kreuzabnahme hält die Mutter Maria ihren toten Sohn auf dem Schoß. Die »kultische Schaustellung« ist für Belting nicht nur auf »Tragen und Ausstellen« beschränkt, sondern ist vor allem »Gegenstand von Opfer und Klage in einem deklamatorischen Pathos« (Belting 1981, S. 137). In der Parallelität der Motive wird die Bild-Rhetorik des Fotos erst ersichtlich: Die deutliche Isolierung der Zweiergruppe vom übrigen Geschehen, aber in erster Linie die Brechung der Regel, Opfer und kämpfende Soldaten im Kriegsfoto zu anonymisieren, verleiht dem Foto das anrührende Pathos der Anklage, das unsere Aufmerksamkeit so fordert. Farbgebung und Komposition unterstreichen noch zusätzlich die Bildwirkung. Das graufarbige Camouflage steigert die zartrosa Kleidung des Kindes, einschließlich der hellblauen Latexhandschuhe, noch zusätzlich, Das Kind wird damit eindeutig zum Mittelpunkt des Bildes. Wer mag hier noch an Zufälle glauben.

Michelangelo,
*Pietà, Marmor,
Petersdom, Rom
1498-1499*



Die Frage nach Dokumentation des Augenblicks oder bewusst gesetzte Propaganda lässt sich mit Sicherheit nicht so schnell beantworten. In ihrer antithetischen Formulierung

führt sie uns so auch nicht weiter. Vielmehr stellt sich die Frage nach der Ästhetisierung der Wirklichkeit durch die jeweiligen bildgebenden Medien. Bei Betrachtung der Bildwirklichkeit scheint der Transfer in christliche Heilssymbole ein geschickter Schachzug zu sein. Der nahsichtige Blick auf das Opfer erfolgt nicht ohne Hoffnung und Versprechungen. Zumindest scheint die Empörung des Betrachters wieder gerade gerückt durch die heldische Tatkraft des Arztes. Allerdings wird in der offensichtlichen Parallelität der Rhetorik die amerikanische Spielart der »Mater dolorosa« auch vollends zum absurden Klischeebild. Bemüht wird wieder die Ikone des guten GI, des guten »Onkel« mit den weichen Gesichtszügen, der dem Krieg ein humanes Antlitz verpasst.

Bildkompetenz soll bedeuten, die Bilder, die uns begegnen einer kritischen Sicht zu unterziehen und die einzelnen Bestandteilen auf ihre kommunikativen »Signes« zu entschlüsseln. Ziel ist, die Macht der Bilder nicht mehr beim Wort nehmen zu müssen und nicht mehr hinter das Licht des jeweilig dokumentierenden Mediums geführt zu werden. Der Verismus der Darstellung eines Fotos oder eines Historienbildes kann nur allzu leicht von uns als Betrachter zum Verismus der Berichterstattung umgemünzt werden. Wie man weiß, die Logik greift zu kurz. Auch oder gerade Bilder verstellen die Wahrheit, besonders in Kriegszeiten. Wer weiß schon, dass das eingangs erwähnte Foto der Erschießung eines mutmaßlichen Vietcong auch ein gestelltes Foto ist. Man kann es sich kaum vorstellen: der Chef der südvietnamesischen Polizei führt kurz-erhand den Gefangenen auf die Straße, wo sich einige Journalisten versammelt hatten. Ohne Kameras hätte die Exekution vielleicht so nie stattgefunden (vgl. Sontag 2003, S. 71). Fotos sind zweifellos wichtige dokumentierende Medien, gleichzeitig konstruieren sie aber auch Realitäten. Wenn die Fotografie Teil der Kunst wird, oder wie hier mit historischer Kunst bündelt, erhöht sich offenbar die Macht der Bilder, wird sie zum Repräsentanten einer neuen vorgetäuschten Wirklichkeit. Dann erhält für uns das Drama der Realität eine neue Dimension.



Literatur:

Belting, Hans: *Das Bild und sein Publikum im Mittelalter*. Berlin 1981

Kirschenmann, Johannes: *Festvortrag: Vom Gärtnern im hortus pictorum*. In: Schulz, Frank (Hrsg.): *50 Jahre Institut für Kunstpädagogik*. »Mach Dir ein Bild«. Universität Leipzig 2002

Rötzer, Florian/Rogenhofer, Sara: *Kunst und Krieg. Medienumbrüche und Epochale Veränderungen*. In: *Kunstforum International*, Bd.165, Juni–Juli 2003

Rötzer, Florian: *Wartainment*. In: *Kunstforum Bd. 165*, 2003

Sontag, Susan: *Das Leiden anderer betrachten*, München 2003

Stabenow, Cornelia: *Katalog Frankreich – Deutschland. Eine Konfrontation*. In: Schuster, Peter-Klaus (Hrsg.): *Delaunay und Deutschland*, Köln 1985

Valentin, Karl: *Riesenblödsinn. Eine Auswahl aus seinem Werk*. Frankfurt a. M. 1980

Bildnachweis:

»Die Zeit« / Nr. 15, 03.04.03/Damir Sago/Reuters

»SZ« v. 08.04.03, AP

MICHA SCHOLZ

Träume aussitzen – Ein Rundgang durch die 50. Biennale

Die 50. Biennale Venedig zeigt eine bunte Mischung aus Angstbewältigung, politischer Kritik, Mitmach-Spielen, Ästhetik und Schmunzeln.

Unter außerordentlichen klimatischen Bedingungen ist die diesjährige Biennale im Juni eröffnet worden. 40 Grad im Schatten haben vielleicht mit dazu beigetragen, dass eher gedrückte Kritik als leichte Lobeshymnen anstehen.

Vor allem Konzeptlosigkeit ist es, die der 50. Biennale in Venedig von den Medien vorgeworfen wird. Kurator Francesco Bonami hat neben den 63 autarken Länderpavillons, die teils in den Giardini angesiedelt und teils auf das ganze Stadtgebiet verteilt sind, auch im Arsenal acht völlig eigenständige Ausstellungen nebeneinander veranlasst. »Träume und Konflikte. Die Diktatur des Betrachters« – diesem dehnbaren Motto gelingt es nicht, die riesige Biennale mit fast 100 Kunstschauen und über 300 Künstlern zusammenzuhalten. Die im Arsenal von elf Kuratoren völlig frei gestalteten Zonen haben ihre eigenen Themen, die wie einzelne Bausteine wirken und sich nicht wirklich zu einem harmonischen Ganzen zusammenfügen lassen – aber vielleicht auch nicht müssen?

Den deutlichsten Bogen der diesjährigen Biennale spannt ironischerweise wohl der deutsche Theaterprovokateur Christoph Schlöngensief mit seiner neu gegründeten Church of Fear. Doch das gelingt hauptsächlich durch die räumliche Anordnung seiner Aktionen: am Anfang sowie am Ende des immensen Biennale-Parcours. Gleich am Eingang der Giardini treten sieben Mitglieder seiner Glaubensgemeinschaft für sieben Tage in einen Wettstreit. Auf zwei Meter hohen Holzpfehlen ausharrend, sollen die »Säulenheiligen der Moderne« in freiwilliger Askese ihre Angst überwinden. Dabei können die Besucher unter dem Motto »win with your losers« durch den Erwerb von Heiligenbildern auf ihren Favoriten Geld wetten. Wer verharrt am längsten auf seinem Pfahl? Am Ende des Arsenal-Geländes schließt sich der Bogen mit einem Holzkirchlein, in dem sich ein großer Beichtstuhl befindet. Blickt man hinein, sieht man sich wieder an den Anfang versetzt. Man sieht in einer Live-Videoübertragung die Pfahlsitzer, die vor allem eines demonstrieren: Langeweile, Fatalismus. Eine konkrete Entscheidung zwischen Satire oder Ernsthaftigkeit bleibt dabei aus, weshalb die Aktion im Ganzen nicht sehr glaubhaft erscheint. Aussitzen globaler Ängste in einer Zeit des Terrors. Eine Lösung für die Zukunft, eine neue Weltreligion? Das Pfahlsitzen geht an anderen Orten der Welt weiter ...

Das Thema Terror – besonders im Hinblick auf den 11. September – bestimmt vereinzelt auch andererseits in der Ausstellung, die zwar zwar immer wieder politisch, jedoch nie extrem provokativ erscheint.

Auffallend ironisch und respektlos ist Chen Shaoxiong mit dem Thema Terror umgegangen. In seiner Installation



Chen Shaoxiong: »Various Ways oft Anti-Terrorism«

»Various Ways of Anti-Terrorism« zeigt er ein Schachspiel auf dem schwarze Flugzeuge gegen weiße Wolkenkratzer antreten. Im Hintergrund läuft ein Film, der Vorschläge aufzeigt, wie große Gebäude konstruiert werden sollten, um Flugzeug-attacken ausweichen bzw. standhalten zu können. So beugt sich in einem Fall das Hochhaus einfach von dem ankommenden Flugzeug weg oder schleudert die Flugzeuge hinfort. In einem anderen Fall bleiben die Flugzeuge an der Fassade kleben. Die Installation Chen Shaoxions ist Teil der von Hou Hanru geschaffenen »Zone der Dringlichkeit«. Auf 1500 qm hat Hanru mit über vierzig vorwiegend asiatischen Künstlern ein Maximum an Dichte präsentiert. Wenn der Betrachter den Raum betritt, wird er allein schon durch den Lärm halb erschlagen. Gewaltig und dynamisch dringen die vielen unterschiedlichen Installationen, Filme, Geräusche und anderen Eindrücke auf den Betrachter ein: knallrote japanische Filme, Nacktheit, kleine Wohnzellen, Hühner. Doch hier macht der Überfluss einen Sinn. Er symbolisiert das maßlose Wirtschaftswachstum, den raschen Urbanisierungsprozess in Asien. Man fühlt sich in eine asiatische Großstadt versetzt, in der es von Menschen nur so wimmelt. Das Individuum geht unter. Und wenn man es nicht mehr erträgt, kann man sich entweder bei Surasi Kusolwong mit reinem Sauerstoff versorgen oder in die angrenzende Ausstellung »Individuelle Systeme« ausweichen, die durch ihre durchweg konzeptuellen Arbeiten mit einer großen Ruhe einen extremen Kontrast zur Zone der Dringlichkeit darstellt. Viel Weiß kommt dem Betrachter dort entgegen und Großzügigkeit. Seien es die mit weißen Zahlen übermalten Bilder von Roman Opalka und seine Schwarzweißfotografien, die Laserprints von fast komplett geschlossenen weißen Jalousien Luisa Lambris oder das »dictionary pain« von Mladen Stil inovic, das 523 Wörterbuchseiten aneinanderreih, in denen die Definition zum jeweiligen Wort mit Weiß ausgelöscht und mit dem Wort »pain« überschrieben wurde. In »Individuelle Systeme« wird das Individuum im Gegensatz zur Zone Hanrus wieder in den Vordergrund gerückt. Der Begriff System steht hier zum einen für systematische Ordnungsbestrebungen in Wissenschaft und Technik und zum anderen für eine Unterdrückung des Individuums, wobei die Kritik jedoch nur leise anklingt.



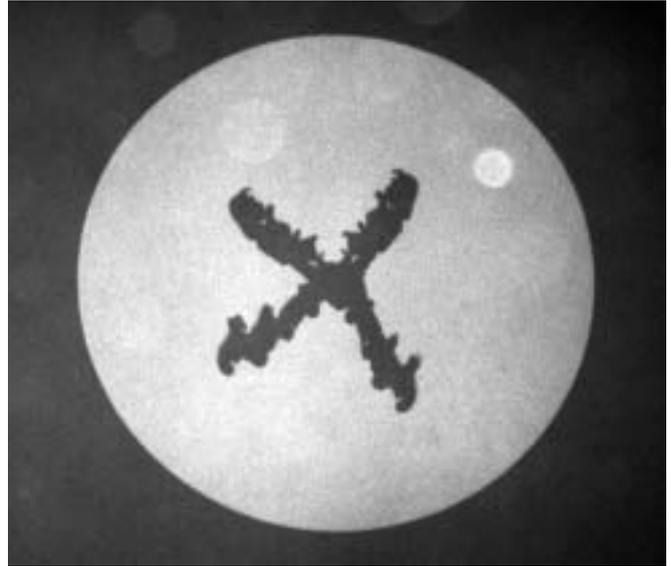
»Zugemauerter spanischer Pavillon«



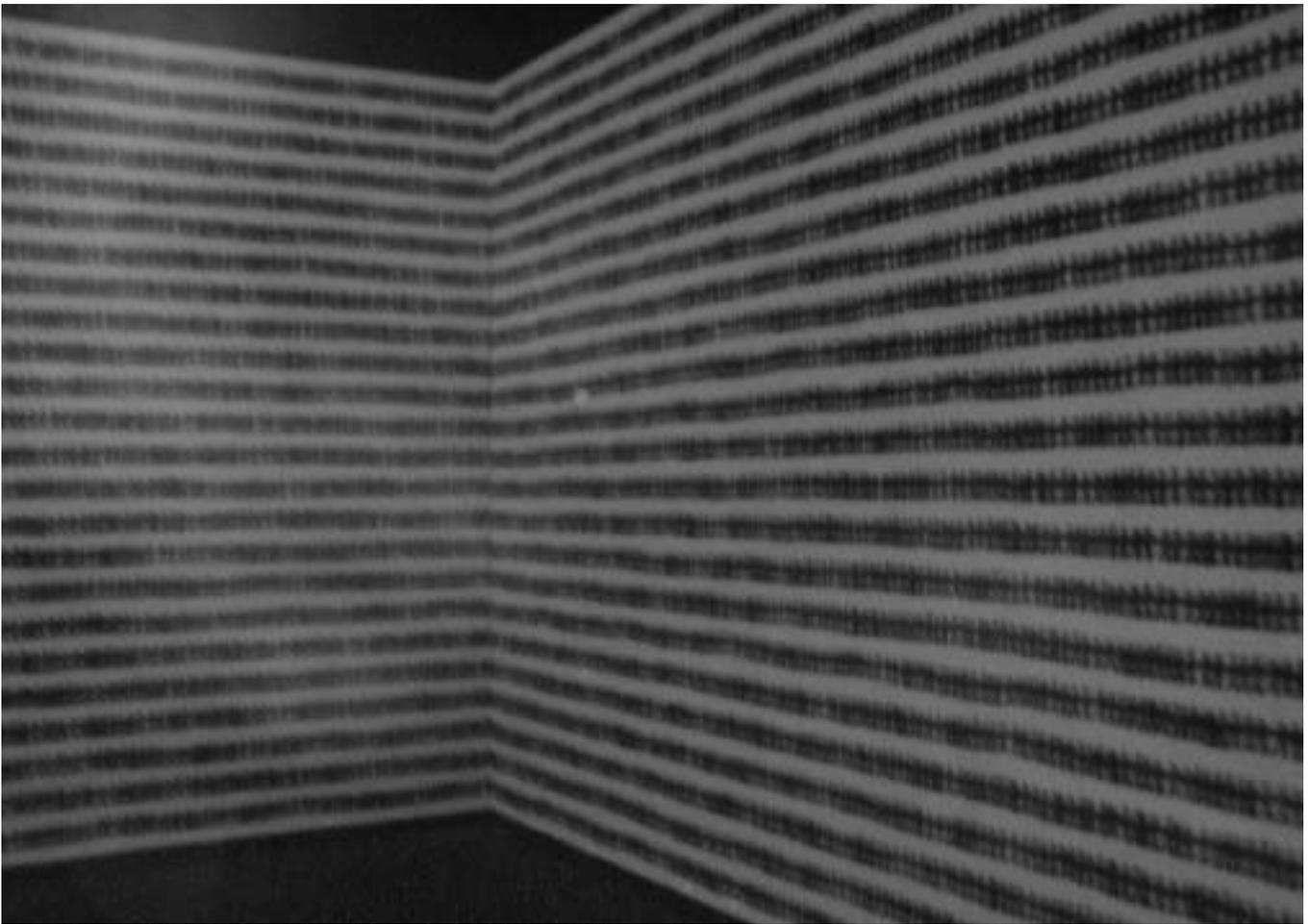
»Freundliche, aber konsequente Abweisung der Besucher ohne spanischen Pass«

Sehr deutlich ist dagegen die Aussage Santiago Sierras, der den spanischen Länderpavillon gestaltet hat. Möchte man diesen betreten, wird man zunächst umständlich hinter das Haus gelotst, um dann dort am Eingang resolut von zwei uniformierten Männern abgewiesen zu werden, sofern man keinen spanischen Ausweis besitzt. Deutlich erfährt man hier am eigenen Leib den Schmerz des Abgewiesenwerdens. Hier erlebt der (westliche) Betrachter zum ersten Mal eine Grenze, was in Zusammenhang mit dieser Biennale besonders verwirrt, da sie ansonsten ohne Grenzen verläuft.

Weitere politische Aussagen lassen sich ebenfalls im niederländischen Pavillon bei der Spanierin Alicia Framis finden, die eine Modekollektion aus kugelsicherem Stoff für farbige Frauen entworfen hat. Dabei überrascht der niederländische Pavillon mit seiner internationalen Auswahl an Künstlern. Hier geht es um Themen wie Globalisierung und Flucht, insbesondere um Konsum und Jugendkult auf Kosten anderer.



oben und unten: Michal Rovner: »Against Order? Against Disorder?«



Um Menschsein geht es Michal Rovner in ihrem Werk für Israel. Auf den ersten Blick kann der Betrachter nicht erkennen, um was es sich bei den bewegten schwarzen Streifen, die an die Wand projiziert werden, handelt. Erst beim Näherkommen erkennt er, dass es Menschenketten sind, die wie Ameisen über die Wand laufen oder in Petrischalen eingesperrt sind und an Chromosomen erinnern. Rovners Werk lässt verschiedene Assoziationen zu. Man könnte an selbstähnliche

Formen denken, die im Kleinen das Große widerspiegeln. Auch ein ästhetisches Spiel mit »Zucht und Ordnung« schwingt dabei mit. Doch Rovner selbst möchte gezielt ihre Bilder offen halten, um dem Betrachter eine größere Spannbreite für seine individuelle Sichtweise zu geben.

Im Gegensatz zu den Länderpavillons, in denen mehr Wert auf den einzelnen Künstler gelegt wird, erscheinen die Künst-

ler im Arsenale eher als Gesamtheit oder gar ganz namenlos wie bei der »Station Utopie«, wo bewusst auf Beschriftungen verzichtet worden ist.

Was in dieser Einzelausstellung besonders auffällt, ist der Aktionismus, zu dem eingeladen wird. Hier wird der Besucher aufgefordert, zerschlagene Teller für den Frieden wieder zusammenzukleben, an Olivenbäume ein Wunschzettelchen zu hängen oder mit einem »imagine peace«-Stempel einen Raum zu bedrucken. Alles sehr naiv anmutende Utopien. Ganz besonders wird hier auch die Sammelleidenschaft des Betrachters befriedigt. Wie schon an anderen Orten der Biennale wird er mit Handzetteln versorgt, aber auch mit Büchern oder Platten mit Vogelgezwitscher. Und wenn der Betrachter schon so mit seiner eifrigen Sammeltätigkeit beschäftigt ist, nimmt er gleich alles mit, was nicht niet- und nagelfest ist. So sind schon am zweiten offiziellen Tag nach der Biennaleeröffnung von den anfangs paar Tausend »imagine peace«-Stempeln nur noch vier vorhanden. Kommt man dann an die Bank mit dem Schild »please don't take away«, muss man sich fragen, ob damit die Bank gemeint ist, ob etwas auf der Bank war, das nun schon nicht mehr dort ist oder ob auf der Bank noch nie etwas gelegen war ...



Kader Attia: »La Machine à Rêves«

ausieht wie ein normaler Getränke- oder Süßigkeitenautomat. Er unterscheidet sich lediglich im Angebot: starker Alkohol, Prozac, Einwegspritzen, Kreditkarten, ein Ratgeber »Wie lebe ich mit einem schwulen Bruder« oder »Wie verliere ich meinen Vorstadt-Slang in drei Tagen«, ... Manche Fächer sind auch leer. Hier bleibt es der Phantasie des Betrachters überlassen, was er noch gerne kaufen wollte. Das Werk Cattelan ist nicht leicht zu finden. Es ist nicht erfüllt mit dem von Cattelan gewohnten blasphemischen Potential. Er hat nun sein Kind im Manne entdeckt: Es handelt sich um einen künstlichen Jungen auf einem Dreirad, der per Fernsteuerung durch die Ausstellungsräume fährt.

Vergleichsweise nüchtern, fast schon steril, fällt der deutsche Pavillon aus, in dem zum einen große Fotografien von menschenleeren Räumen von Candida Höfer und zum anderen ein U-Bahn-Lüftungsschacht des Konzeptkünstlers Kippenberger ausgestellt werden. Zum Schmunzeln wird man hier vielleicht durch die Reaktionen der Besucher ange-regt, die sich zuerst etwas fragend umsehen – eine U-Bahn in Venedig? – dann jedoch ganz zielstrebig zum Schacht laufen, wenn plötzlich ein unterirdisches Rauschen beginnt.



Martin Kippenberger: »METRO-Net World Connection«



Candida Höfer: »Biblioteca Hertzina«

Konzeptionell wirkt auch das Werk des Südkoreaners Banc Yiso, der ein Modell der Biennale erstellt hat, das wesentlich übersichtlicher ausfällt als das Original: ein vierbeiniges Holzgestell mit winzigen Holzpavillons hintereinander auf einer Eckstrebe angebracht, dessen Beine in vier Wasserbecken stehen.

Ganz so einfach ist die Biennale nicht zu sehen. Die »Diktatur des Überangebots« lässt dem Betrachter nicht viele Möglichkeiten, Macht über Kunstobjekte auszuüben. Um den gesamten Parcours zu absolvieren, braucht man mehrere Tage und bequeme Schuhe. Man muss sich zwar nicht alles ansehen. Doch das Grundgefühl, die beste Party gerade verpasst zu haben, bleibt. So ist es nicht verwunderlich, dass das am meis-

ten rezensierte und mit dem Goldenen Löwen für den besten Pavillon ausgezeichnete Werk der Künstlerin Su-Mei Tse für Luxemburg, das fernab der Hauptausstellungen in der Stadt angesiedelt war, am seltensten betrachtet worden ist.

Micha Scholz ist Referendarin in Landsberg

Fotos: Johannes Kirschenmann



RAINER WENRICH

Kinder- und Jugendästhetik als kustdidaktisches Paradigma

1 Vorbemerkung

Der Begriff des Paradigmas ist gemeinhin als Beispiel oder besser Muster zu übersetzen. Ein Paradigma kann also als bestimmte Form eines Denkmusters betrachtet werden, welches den wissenschaftlichen Betrachtungsraum oder die Weltsicht einer Zeit prägt. Im Kontext der angeführten Thematik von Kinder- und Jugendästhetik kann diese gedankliche Basislinie in eine Kunstdidaktik eingespeist werden, welche im Begriff ist, die Bestandteile ihres Systems im Hinblick auf eine zeitgemäße Ausrichtung zu verändern. Demgemäß nimmt auch das unmittelbare Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen in den neu angelegten Lehrplanplattformen einen entsprechenden Raum ein.

Das Implizieren kinder- und jugendästhetischer Phänomene im Fach Kunst formt dazu von Beginn an eine komplexe Planungs- und Organisationsstruktur aus. Ein Orten und Verorten unterschiedlichster Äußerungsformen von Kindern und Jugendlichen schließt sämtliche Gestaltungsräume eines umfassenden Bildspeichers (Zeichnungen, Malereien, Fotografien, CD-Cover, Flyer, Poster u.v.m.) mit ein und verfolgt als eines der Hauptziele die den Ansprüchen einer aktualisierten Kunstpädagogik genügende Bereitstellung von moderierten Betrachtungsfeldern und gemeinsam entwickelten Handlungschoreografien, welche auch dem Aktionsrahmen im Spannungsfeld von Kindesalter, Pubertät und Adoleszenz gerecht werden müssen.

2 Jugendästhetik vermitteln – ein fachdidaktisches Pradoxon?

Wird das reichhaltige Umfeld von Kinder- und Jugendästhetik in die Planungs- und Vermittlungssituation (z. B. vermittelnde Betrachtung, Reflexion, Produktion) des Faches Kunst eingearbeitet, hat dies zur Konsequenz, dass eine fachdidaktisch-tradierte Orientierungsleiste (bezogen auf die klassischen Vermittlungsoptionen) ihre Arbeitsperipherie erweitert. Neben der Zeichnung und Malerei von Kindern und Jugendlichen, sind es vor allem auch die alltagsästhetischen Äußerungsformen (u. a. die Selbstgestaltung in Form von Kleidung, Sprache, Musik und Tanz, das DJ'ing bei Schulfesten und die Ausgestaltung von Jugendzentren) und die vielfältigen Ausgangspunkte eines rezeptionsästhetischen Netzwerkes, welches aus dem unmittelbaren Kontakt mit Musikvideos (MTV seit 1981, VH1, VIVA, VIVA plus), Videospiele, aber auch Flyer, Fanzines, Magalogs und Kinofilmen entsteht. Daran schließt sich nicht selten auch die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst an, welche gerade in jüngster Zeit zumindest eine jugendästhetische Semantik transportieren und damit gleichzeitig auch ein jeweils signifikantes Modell der Transformation spezifischer Inhalte aus dem jugendkulturellen Kontext aufzeigen können. Die notwendige und auf-



Rollenspiele, 8. Klasse Gymnasium

wendige Sachanalyse zu dezidierten Bereichen des genannten Themenfeldes erfordert von den Lehrenden gleichzeitig das Vermögen zur Distanzierung, um der Gefahr einer ungewollten Pädagogisierung von kinder- und jugendspezifischen Inhalten zu begegnen.

3 Historischer Ansatz

Die Zulieferanten in Form fachverwandter Texturen (z. B. Grafik- Alltags- und Industriedesign, Mode, Musik) und die Wissensreservoir der Kinder- und Jugend-Psychologie, der



pädagogischen Psychologie, der Soziologie und der Semiologie bilden eine wechselseitig bereichernde Relevanz für das Fach Kunst aus. Letzterer Gedanke beschreibt einen Vorgang, der seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts verstärkt festzustellen ist und der an entsprechende Protagonisten der jeweiligen Fachrichtungen (u. a. von Dieter Baacke im soziologischen Kontext bis zu Alyssa Quart in einer vor kurzem veröffentlichten Studie mit dem Titel »branded – the buying and selling of teenagers«) gebunden ist. Die Betrachtung jugendästhetischer und jugendstilistischer Phänomene, einsehbar als Erbgut der »Dandy-« und »Bohemekultur« aus der Spätphase des 19. Jahrhunderts, wird dementsprechend nachvollziehbar. Als einer

der zahlreichen Indices und damit als Versuch der historisch-ikonologischen Aufarbeitung kann in diesem Zusammenhang die vom Deutschen Werkbund und dem Württembergischen Kunstverein veranstaltete Ausstellung »Schock und Schöpfung – Jugendästhetik im 20. Jahrhundert« des Jahres 1986 betrachtet werden.

Diese Präsentation zeigte, neben weiteren, im In- und Ausland folgenden (z. B. »Streetstyle«, Victoria and Albert Museum London 1995), einen Begriff der Jugend als eigene Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus auf, welcher gegen Ende des 19. Jahrhunderts »entdeckt« wird.



Eminem



Run DMC, 1988

Karen Kilimnik
Curried and
Immaculate, 1994

Jugend erscheint von diesem Zeitpunkt an als gesellschaftliche Kraft der Erneuerung, die, nach Auffassung öffentlicher Institutionen und Parteien, gelenkt und für Ziele begeistert werden muss. Dies führt gerade in der Zeit der Weimarer Republik zur Instrumentalisierung der Anfang des 20. Jahrhunderts entstandenen Jugendbewegungen (z. B. Wandervogel, Sozialistische Arbeiterjugend und Pfadfinder). Ihren fragwürdigen Höhepunkt erreicht sie mit der Hitlerjugend im Dritten Reich. Neugründungen der historischen Jugendbewegungen erfolgen in der Nachkriegszeit und die Jugendwelten verändern sich wesentlich, ebenso ihre gesellschaftliche Positionierung. Nach dem Zweiten Weltkrieg formt sich eine kaum überschaubare Fülle von unterschiedlichen Jugendkulturen, von den »Halbstarken« der 50er Jahre, über die Punks der 70er Jahre bis zur Techno-Bewegung der 90er Jahre.



Punk, London 1980

Elisabeth Peyton
Sid Vicious, 1995Mariko Mori
Birth of a Star, 1995

Zumindest der deutschsprachige Raum verzeichnet in den letzten 15 Jahren einen zahlenmäßigen Anstieg der Veröffentlichungen von jugendpsychologischer und jugendsoziologischer Fachliteratur mit Titeln wie »Jugend- und Jugendkulturen« (Darstellung und Deutung), »Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz« (Einblicke in jugendliche Lebenswelten), »Patchwork-Jugend« (Eine Einführung in postmoderne Sehweisen), »Jugend- und Jugendmacher« (Das wahre Leben in den Szenen der Neunziger), »Echt abgedreht« (Die Jugend der 90er Jahre) u.v.a.

Parallel dazu vollzieht sich in den 90er Jahren eine kontinuierliche Freilegung und Reflexion von kinder- und jugendästhetischen Artikulationsebenen aus der Sicht der Kunstpädagogik. In diesem Fall heißt das, dass die spezifischen Lebensräume von Kindern und Jugendlichen aus dem Blickwinkel eines gestalterisch aktiven Kraftstroms untersucht und erforscht werden. Einerseits mag dabei das Sammeln, das akribische Abtasten alltäglicher Verrichtungen im Vordergrund stehen, andererseits sind es biografische Beziehungen,

deren signifikante Bedeutungen im Kontext eines bestimmten Zeitgeistes sichtbar werden. Die zusammengetragenen Ergebnisse dokumentieren kleinste Veränderungen. Somit wird dabei die Entstehung und Weiterleitung spezifisch jugend- und subkultureller Zeichenwelten dokumentiert und diskutiert und es vollzieht sich ein stetiges Pendeln zwischen jugendästhetischem Produktionsgebahren und einem In- und Outputmechanismus im Umfeld der bildenden Kunst.

4 Kinder- und Jugendästhetik –Komponenten einer kunstdidaktischen Hyperstruktur

»Wenn landläufig Bilder betrachtet werden, dann spielt nicht nur eine Rolle, was auf dem Bild zu sehen ist, z. B. Brigitte Bardot, sondern, was der Betrachter, mit dem, was er sieht, verbindet. Diesen Verknüpfungsakt nennen wir die Bildung eines Perceptes. Das Percept ist aber ein Produkt. In ihm stoßen anteilig das Bild und die Vorstellungen des Betrachters zusammen. In Verstehensprozessen sind Percepte das Fundament, auf dem Auslegung ruht.«

Obwohl dieser Begriff der Perceptbildung von Gunter Otto schon vor mehr als 15 Jahren im kunstdidaktischen Diskurs platziert wurde, kann immer noch festgehalten werden, dass Otto damit in den späten 80er Jahren vorgreift auf ein immer stärker zu akzentuierendes Moment eines Ineinandergreifens von Subjekt und jeweiligem Betrachtungsgegenstand, um die so komplex zu erschließende und gemeinsame Kommunikationsebene zwischen den am kunstpädagogischen Vermittlungsprozess beteiligten Lehrenden und Lernenden zu gewährleisten. Entsteht im Fach Kunst ein Betrachtungs- und Reflexionsraum zu spezifischen Themenpools von Kinder- und Jugendästhetik, vollzieht sich das Einrichten fachdidaktischer Grundausstattung und handlungsorientierter Methoden vor allem unter Berücksichtigung des Erfahrungsreservoirs und der bildnerisch-praktischen Kapazität von Kindern und Jugendlichen, ohne zugleich einer unerwünschten Pädagogisierung jugendspezifischer Hervorbringungen zu verfallen. Die Notwendigkeit einer beständigen Hinterfragung der zu verhandelnden Inhalte erscheint hierbei implizit, vor allem wenn es um die kunstpädagogische »Aneignung« jugendästhetischer Phänomene geht. So formuliert Birgit Richard in ihrem Intro zu einem Themenheft »Jugendästhetik« der Fachzeitschrift Kunst + Unterricht Themenheft:

»Die Einbeziehung jugendlicher Alltagsästhetik darf nicht als lebensweltlicher »Köder« oder Durchgangsstadium zur »wahren« Kreativität der bildenden Kunst missbraucht werden«.

Gleichwohl ist eine Reihe von Werken aus dem Umfeld der bildenden Kunst anzuführen, welche eine entscheidende Lebensnähe zum Aktionsraum von Kindern und Jugendlichen aufweisen. Die wechselseitigen Überlagerungen, Annäherungen und die Ähnlichkeit der Oberflächenbeschaffenheiten lassen es zu, daraus eine kunstdidaktische Option zu entwickeln, die den Bereich von Kinder- und Jugendästhetik in die Gesamtstruktur des Faches aufnehmen lässt. Es sollte jedoch

deutlich werden, dass die angesprochenen Phänomene nicht einzig auf der Ebene von Unterrichtsgegenständen vermittelbar sind, bzw. dass das Umfeld der jugendspezifischen Hervorbringungen nicht über die Vergabe von manifestierbaren Themen verhandelt werden kann. Sehr wohl jedoch können die entsprechenden gestalterischen Räume untersucht werden und auf ihre, im Sinne Erwin Panofskys, ikonografischen und ikonologischen Basiswerte geprüft werden. Gleichzeitig lassen sich daraus die zur Konstitution von unterschiedlichen Leitbildern und Jugendidolen notwendigen Tradierungs- und Verknüpfungsstrategien herausarbeiten. Hinsichtlich einer daraus erwachsenden Betrachtungsvielfalt formuliert Johannes Kirschenmann:

»Kunstpädagogische Vermittlung von Gegenwartskunst ist weder fachdidaktisch noch fachmethodisch auf einen Katalog festgelegt. Kunstpädagogisch, so der heutige fachdidaktische Stand, geht es um ein Mehr, als nur die Deutung eines Werkes, die Verortung in Stilen und Positionen, es geht um ein Ankoppeln an die jugendlichen Erfahrungs- und damit auch Handlungsräume.«

In einer entsprechenden »Werksumgangs-atmosphäre« (Hubert Sowa) kann nicht nur deutlich gemacht werden, inwieweit sich die vielschichtigen Intertexte jugendästhetischer und künstlerischer Artikulationsräume rekonstruieren lassen, sondern welchen besonderen Einfluss die aus dem jugendkulturellen Umfeld generierten Zeichen- und Bildwelten auf die im gestalterischen Dialog entstehenden Werke im zeitgenössischen Kontext haben, inwieweit sie die Wandlungsfähigkeit eines Kunst- und Werkbegriffes mitinitiiieren und vor allem auch mit welchen gestalterischen und begrifflichen Äußerungsformen innerhalb einer kunstpädagogischen Arbeitsplattform vorzugehen ist.



Muntean/Rosenblum *Untitled*
(*Sometimes you get ...*), 2001



Collage als Unterrichtsimpuls
6. Klasse *Gymnasium*

5 Jugendästhetik als kunstpädagogische Herausforderung

»Aufgrund ihrer hochgradigen Inszenierung rücken die stilistischen Entwürfe von Clubbern automatisch in die Nähe zur Kunst. Definitionen erübrigen sich für die Partikel des Rave-Lifestyles von selbst, wir befinden uns in einem offenen Lebensbereich, der sich aus der Co-Existenz vieler verschiedener Stile und damit Lebenseinstellungen zusammensetzt.«

Diese Anmerkungen von Stefanie Haarkamp in einem Band des Kunstforums International zum Thema Mode zu der neben anderen im aktuellen Umfeld der Jugendlichen agierenden »Technokultur« bringen den kommunikativen Austausch mit der bildenden Kunst beispielhaft in einen diskursiv organi-

sierten Betrachtungskontext ein. Gleichzeitig macht die Autorin damit auf die Problematik einer präzisen Verortung aufmerksam, welche vor der Gefahrenzone einer die Souveränität verwischende Überlagerung von Jugendästhetik und Kunst schützen sollte. Auf diesen Zusammenhang weist auch Rolf Schwendter hin, wenn er in einem der Vernetzung von Kunst und Popkultur gewidmeten Band desselben Kunstmagazins die wechselseitige Beeinflussung von Jugendbewegungen und künstlerischen Avantgarden dokumentiert. Letztere vollzieht sich vehement seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts und antizipiert eine wechselseitige Appropriation in der Folgezeit.

Die Struktur der Jugendphase erlebt am Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts einen »epochalen Wandel«. Es ist dies jener Moment, den auch Jürgen Zinnecker als den eigentlichen Beginn einer Geschichte der Jugend konstatiert. Ist es bislang nur der Mittel- und Oberschicht vorbehalten, eine langjährige Schulausbildung zu erhalten, eröffnet sich diese Option erst seit nahezu vier Dekaden einer breiteren Bevölkerungsschicht, welche sich von der Industrie- zur Informationsgesellschaft entwickelt. Eine entscheidende Konsequenz der umfangreichen Ausbildungszeit ist der dadurch entstehende Experimentier- und Freiraum, der es den Jugendlichen ermöglicht, eine ganze Fülle von jugendästhetischen Segmenten zu erschließen, sie aufzuspüren und in das Reservoir ihrer prä-, pubertären und postpubertären Lebenserfahrungen aufzunehmen.

Mit dem Blick auf, musikalisch betrachtet, Rock 'n' Roll, Beat, Pop und vor allem Punk lassen sich zunächst antagonistisch-jugendkulturelle Praxen von den 50er Jahren bis in die späten 70er Jahre des 20. Jahrhunderts anführen, deren Erscheinungsbild signifikant voneinander zu differenzieren ist. Neben der Musik ist es hierbei vor allem die Kleidung, mit der die Jugendlichen einen bestimmten Stil am und über den Körper inszenieren und sich demzufolge von den gesellschaftlichen vorgegebenen Konventionen und auch von anderen Gruppierungen mit ihrem ebenfalls individuellen Cluster von Insignien abgrenzen können. Auch lässt sich durchaus eine Parallele zu den performativen Künsten der späten 50er und 60er Jahre ziehen, wo sich der ausdifferenzierte Topos vom »lebenden Kunstwerk« bis zu einer alltäglichen Stylingübung bei den Punks der 70er Jahre aufzeigen lässt. Eine Orientierung zu unterschiedlichen »Extremformen« der bildenden Kunst lassen Punk (vielleicht die letzte wirkliche Subkultur?) und auch New Wave zu Protagonisten im Kanon der Zugriffe und gestalterischen Aneignungen erwachsen.

Seit dem Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts erscheint es nahezu unmöglich, jugend-ästhetische Ausprägungen auszumachen, deren Erscheinungsbilder und Zeichenrepertoires sich klar voneinander abtrennen lassen. Viel eher ist in der Folge von einer »Simultanität unterschiedlichster«, um mit Paul Willis in einem der maßgeblichen Mitglieder des Center for Contemporary Culture Studies zu sprechen, »Jugendstile und Szenerien«, die in fragilen Konstellationen ineinander übergehen und wechselseitig integrierbar erscheinen. Eine in diesem Bereich angesiedelte Zeichengenerierung und – überlagerung und Stilvielfalt innerhalb der 80er Jahre und vor allem der 90er Jahre dient als fruchtbare Einflussquelle für die bildende Kunst.



Akiyoshi Hongo
Digimon, 2000 (Detail)



Kleiderentwurf, Schüler-
arbeit, LK Kunst 2003

6 Culture Studies all over the world

»Jugendkultur hat Konjunktur. Jugendliche Reaktionsweisen auf soziale Wandlungen wie auf ihre realen Lebensumstände stoßen auf ein anhaltendes gesellschaftliches und wissenschaftliches Interesse.«

Die in diesen Ausführung von Günter Kracht in dem weiter oben zitierten Themenheft »Jugendästhetik« der Fachzeitschrift »Kunst + Unterricht« angesprochene Berücksichtigung und Erforschung jugendkultureller Praxen setzt verstärkt in den 70er Jahren ein. Maßgeblich verantwortlich dafür sind die Mitarbeiter des bereits im Jahre 1964 von Richard Hogart in Birmingham gegründeten »Center for Contemporary Culture Studies«. Den grundsätzlichen Ausgangspunkt der Forschung bildet dabei zunächst die präzise Textanalyse und eine soziologische Empirie bezogen auf den angelsächsischen Raum. Die autobiografisch begründete Arbeit zu den Bereichen von Jugendkultur und Jugendästhetik beginnt dann am Beginn der 70er Jahre und ist vor allem konturiert durch Namen wie Dick Hebdige, John Clarke oder Angela McRobbie. Die von den führenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern konstatierte These einer »klassenspezifischen Abhängigkeit«, welche vorrangig durch die Recherche an englischen Nachkriegssubkulturen entwickelt wird, kann mittlerweile nicht mehr aufrecht erhalten werden. Zu offensichtlich ist ein »Style-Surfing« zwischen verschiedenen jugendkulturellen und jugendästhetischen Artikulationsformen, unabhängig von jeglicher Klassenzugehörigkeit (vgl. dazu insbesondere den jugendästhetischen Globalizer Hip-Hop).

Gleichzeitig bleibt die begriffliche Verortung des Subkultur-Begriffs im Sinne einer an signifikanten Stellen platzierten Verhaltensabweichung und symbolischer Regelverletzung weitgehend konstant. Die nur teilweise Abspaltung von einem gesellschaftlich festgelegten Regelwerk lässt Anbindungspunkte als Rückbesinnung und Reibungsfläche in Bezug auf den dominanten kulturellen Habitus zu. Aus dieser Differenz heraus formt sich eine Ausdrucksebene mit dem formulierten Ziel der Distanzierung. Sie findet im direkten Lebensumfeld der Jugendlichen statt und damit artikulieren sie durch Musik, Kleidung, Zeichen-, Symbol- und Bildwelten ihren Aktions- und Selbstgestaltungsraum.

Gerade mit Hilfe eines bestimmten Musik- (als Primärfaktor unter den Konstituenten eines jugendkulturellen Stilkonzeptes),



Barbiefashion, 2003, Schülerarbeit, 8. Klasse Gymnasium

Kleidungs- und eines daraus konstituierten Lebensstilkonzeptes gelingt es den Jugendlichen, die, wie Dick Hebdige (»The Meaning of Style«) es bezeichnet, »Herausforderung an die Hegemonie« anzunehmen und deutliche Signale für weitgehend individuelle Kodierungen zu setzen. Lebensstile (Alfred Adler) als Jugend-Stile erscheinen dabei als prägnante Ausdrucksmuster, die »von materiellen und kulturellen Ressourcen und den Werthaltungen abhängen. Die Ressourcen umschreiben die Lebenschancen, die jeweiligen Options- und Wahlmöglichkeiten, die Werthaltungen definieren die vorherrschenden Lebensziele, prägen die Mentalitäten und kommen in einem spezifischen Habitus zum Ausdruck.«

Von Beginn an setzt die Entwicklung von unterschiedlichen Lebensstilen bei den jugendlichen Subkulturen ein expressiv artikuliertes Verhalten voraus, das im interaktiven Austausch wahrnehmbar ist. Nach der individuell vollzogenen Auswertung kann die Selbstidentifikation in Form von Zugehörigkeit oder aber auch Distanzierung folgen. In diesem Kontext kommt es zur Ausdifferenzierung eines bestimmten Stils, welcher aber im Gegensatz zu einem kunstwissenschaftlichen Stilbegriff nicht retrospektiv in Bezug auf eine ganze Epoche formuliert wird, sondern in der von der jeweiligen Subkultur ausgehenden aktiven Progression mit dem Ziel der Unterscheidung entwickelt wird.

»Stil«, so konstatiert auch Ralf Vollbrecht in einem Kursbuch »Jugendkultur«, »ist Teil eines umfassenden Systems von Zeichen, Symbolen und Verweisungen für soziale Orientierung: Er ist Ausdruck, Instrument und Ergebnis sozialer Orientierung. Dementsprechend zeigt der Stil eines Individuums nicht nur an, wer »wer« oder »was« ist, sondern auch wer »wer« für »wen« in welcher Situation ist.« Auch hierbei ist die bereits angedeutete partielle Rückbindung zu und nicht der vollständige Bruch von einem gesellschaftlichen Gefüge notwendig, denn aus ihm werden letztendlich die zu einem Stil beitragenden medialen Bilder und das relevante Zeichenmaterial gewonnen oder auch in einen gegenläufigen Bedeutungszusammenhang eingebunden. An manchen Stellen und das ist vor allem noch einmal in Bezug auf die einer »Stil-Katharsis« gleichenden Ära des Punk zu sagen, kommt es auch zu umgeformten Stilzitataten aus mehreren vorangegangenen Subkulturen und historisch fixierten Zeitschienen. Diese Form der Umdeutungen macht nochmals sichtbar, dass die Zeichen, aus denen ein subkultureller Stil erzeugbar ist, bereits bestimmte in einem kohärenten System organisierte Bedeutungen vorweisen müssen. Dieser systemische Raum dient dann als Voraussetzung dafür, dass die Umformung der Zeichen überhaupt durchführbar und wahrzunehmen ist.

Dr. Rainer Wenrich ist Kunstpädagoge am Michaeli-Gymnasium, München und arbeitet am ISB.



Kleiderentwurf
Schülerarbeit, LK Kunst 2003

- 1 Die folgenden Überlegungen beziehen sich auch auf zentrale Aspekte des vom Autor im WS 2002/2003 und SS 2003 abgehaltenen Seminars zum studienbegleitenden Praktikum am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste in München mit dem Titel »Subjekt-orientierte Ansätze der Kunstpädagogik?«.
- 2 Ein Blick auf die entsprechenden Forschungsbewegungen und Lehrveranstaltungen an den kunstpädagogischen Lehrstühlen u. a. in München, Augsburg, Nürnberg, Frankfurt und Dortmund macht deutlich sichtbar, dass in diesem Lehr- und Lernbereich von den dort ansässigen Kolleginnen und Kollegen gemeinsam mit den Studierenden eine Form der intensiven und konstruktiven Auseinandersetzung mit der angeführten Thematik stattfindet.
- 3 Der Begriff Magalog bezeichnet einen Hybriden aus Magazin und Katalog. Es erscheinen also Informationen zu einem spezifischen jugendkulturellen Umraum und gleichzeitig werden entsprechende Kleidungsstücke und Fanartikel angeboten.
- 4 An dieser Stelle sei insbesondere verwiesen auf die Arbeiten von Elizabeth Peyton, Karen Kilimnik, Pipilotti Rist, Mike Kelley, Slvie Fleury, Wolfgang Tillmans u.a.
- 5 Zum ersten mal wird damit die Thematik der Jugendkultur im deutschsprachigen Raum dargestellt.
- 6 Otto, Gunter/Otto Maria: Auslegen – Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und das Auslegen von Bildern, Seelze 1987, S. 51
- 7 R., Birgit: Kommentar, in: Kunst + Unterricht, Heft 211, Seelze 1997, S. 5
- 8 Kirschenmann, Johannes: Erfahrung aus teilhabender Annäherung, in: Kunst + Unterricht, Heft 263, Seelze 2002, S. 3
- 9 Haarkamp, Stefanie: »My Lifestyle works for me«, in: Kunstforum International, Bd. 141/1998, S. 233
- 10 Schwendter, Rolf: Subkulturen & Avantgarden, in: Kunstforum International, »Art & Pop & Crossover«, Bd. 134/1996, S. 99
- 11 Klein Gabriele: Jugendkultur. Der Wissenschaftsdiskurs, in: dies.: electronic vibration. Pop Kultur Theorie, Hamburg 1999, S. 61.
- 12 Der Begriff »Culture Studies« kann in diesem Zusammenhang als eine Form der Ethnografie des Alltags umschrieben werden.
- 13 Kracht, Günter: Jugendkulturen – Orte des Staunens. Gedanken zur Jugendkultur der neunziger Jahre. In: Kunst + Unterricht, Heft 211/1997, S. 12
- 14 Hebdige, Dick: The Meaning of Style/ Die Bedeutung von Stil, in: Diedrichsen, D./Hebdige, D./Marx, O.D. (Hrsg.): Schocker, Stile und Moden der Subkultur, Reinbek 1983, S. 22.
- 15 Zit. nach: Müller, H. P.: Sozialstruktur und Lebensstile. Zur Neuorientierung der Sozialstrukturforschung, in: Hradil, S. (Hrsg.): Zwischen Bewusstsein und Sein. Die Vermittlung »objektiver« Lebensbedingungen und »subjektiver« Lebensweisen, Opladen 1992, S. 62.
- 16 Richard, Birgit: Subkultureller Stil, in: dies.: Todesbilder. Kunst Subkultur Medien. München 1995, S. 100
- 17 Vgl. dazu: Vollbrecht, Ralf: Von Subkulturen zu Lebensstilen. Jugendkulturen im Wandel, in: SpoKK (Hrsg.): Kursbuch Jugendkultur. Stile, Szenen und Identitäten vor der Jahrtausendwende, Mannheim 1997, S. 25

Rückblick auf das Symposium »Ästhetisches Interesse und Begabung«

Am 8. und 9. Mai 2003 fand an der Universität Würzburg das Symposium »Ästhetisches Interesse und Begabung« statt, das der BDK-Bayern in Verbindung mit dem Kunstraum der Universität Würzburg veranstaltete. Dank an Prof. Dr. Rainer Goetz, Würzburg, der mit dem folgenden Beitrag einen zusammenfassenden Rückblick auf diese Veranstaltung ermöglicht.

Beachten Sie bitte in diesem Zusammenhang den Beitrag von Dr. Timo Bautz, Würzburg, der uns seinen Vortrag »Zwischen Verknennung und Verklärung – Begabung aus der Sicht der Kunstpädagogik« für dieses BDK INFO zur Verfügung stellte.

Unter www.bdkbayern.de finden Sie außerdem Dr. Arnd Schoenebergs Vortrag: »Kriterien künstlerischer Begabung – Analyse psychologischer, soziologischer und pädagogischer Konzepte«.

Die Redaktion

RAINER GOETZ

Ästhetisches Interesse und künstlerische Begabung

Zusammenfassender Rückblick auf das Symposium am 8. und 9. Mai 2003 des BDK Bayern, des Bayerischen KunstRats und der Kunstpädagogik der Universität Würzburg

1 Aktuelle bildungspolitische Annäherung an das Thema

Nach einer Befragung des Instituts für Demoskopie Allensbach zur Bildungspolitik hat sich die durch die Pisa-Studie verstärkte Einsicht durchgesetzt, dass individuelle und begabungsgerechte Förderungen unabdingbare Voraussetzung zum Schul- und Lernerfolg sind. Andererseits halten 63 Prozent der Befragten Lehrer für überfordert, ausgebrannt und nicht für pädagogisch befähigte und didaktisch versierte Vermittler auf dem Weg zu einer erfolgreichen Bildungsbiographie. Lehrern wird nur eine äußerst geringe Professionalität im Unterricht zugetraut, sich und ihre Schüler für Bildungsinhalte zu motivieren, gar zu begeistern.



von links nach rechts: Prof. Dr. Andreas Krapp (M), Prof. Dr. Constanze Kirchner (A).

In Ableitung davon wird der Motivationsaspekt an die Methodenvielfalt für jeweils gegenstandsadäquate Vermittlung gebunden. Hier hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass diese nicht ausschließlich der zweiten Ausbildungsphase vorbehalten bleiben darf, sondern Hand in Hand gehen sollte mit der Aneignung fachlicher Grundlagen bereits auf der Hochschule. Intensive Zusammenarbeit von interessierter und interessanter Schulpraxis und Lehr-Lernforschung, besonders die Ausdifferenzierung der Interessenforschung, war auf dem Symposium angesagt.

Eine (ästhetische) Interessentheorie ist für die (Kunst-) Pädagogik u. a. deshalb besonders wichtig, weil sie eine tiefgreifende motivationale Basisaussage für (kunst-)pädagogisch wünschenswerte Formen des (ästhetischen) Lernens schafft; (ästhetische) Interessen haben angesichts eines lebenslangen Lernens einen maßgeblichen Einfluss auf die individuelle und soziale Entwicklung.

Insofern folgt hier keine lineare Nacherzählung diverser Vorträge und Diskussionen, sondern eine Zusammenfassung bestimmter Überlegungen zur Weiterentwicklung der ästhetischen Interessenforschung.



Dr. Petra Weingart (Wü), Prof. Dr. Rainer Goetz (Wü), Dr. Rainer Wenrich (M), Prof. Fridhelm Klein (M)

2 Vorstellung der kunstpädagogischen Interessentheorie

Mit Symposiumsblick auf zunächst allgemeine schulische Lernprozesse wurde Interesse als spezifische Person-Umwelt oder Person-Gegenstandsbeziehung vorgestellt, die sowohl auf der Ebene konkreter Auseinandersetzung einer Person mit ihrem Interessengegenstand als auch auf der Ebene habituellem oder dispositionalem Faktoren der Persönlichkeit analysiert werden kann. Im Gegensatz zur Gegenstandsneutralität der meisten psychologischen Motivationstheorien meint »Interesse« eine (selbst-)erkennende und verstehende Erschließung von bewusst ausgewählten Sachverhalten, Ereignissen oder Themen, die der Person in ihrer Lebenswelt prinzipiell zugänglich sind und über die sie im Rahmen konkreter Person-Gegenstands-Auseinandersetzungen Wissen erwerben kann. Ins Zentrum einer präzisen Bedeutung von »Interesse« rücken deshalb folgende Aspekte kognitiver, emotionaler und bewertender (Selbst-)Bildungsprozesse:

- Reflexivität als subjektive Sinnorientierung,
- Engagement als emotionale Intentionalität und Anteilnahme und

- Wertschätzung und Bevorzugung des Interessengegenstands, der schließlich Identität und Selbstkonzept prägt: Begabung und Motivation werden in Pädagogik und Psychologie als erklärungsmächtigste Prädiktoren individueller Schulleistungen angesehen. Die Betonung des Begabungskonstrukts wechselte sich ab mit der Hervorhebung des Motivationsaspekts. Inzwischen hat die Selbstkonzeptforschung einen engen Zusammenhang beider Faktoren hergestellt.

Diese allgemeine Fassung von »Interesse« verweist auf jene spezielle eines »ästhetischen Interesses« als intensive Subjekt-Kunstbeziehung, die Auswirkungen auf den Kunstunterricht hat.

2.1 Kunstunterricht als Ort der Selbst-Reflexion und Imagination

Auf der kognitiven Ebene entwickelt das Subjekt in der argumentativen Auseinandersetzung mit Kunst eine zunehmend präzisere Wahrnehmung der Phänomene und Produktionsweisen, damit ein komplexes und integriertes Wissen. Ausdifferenziertheit wird als ästhetische Kategorie sowohl wie eine der Erkenntnis erfasst; Aspektvielfalt und -integration führt im ästhetischen Denken zu neuen Einsichten im



»Projekt-Tage-Bücher« von StudentInnen und SchülerInnen aus dem Modellversuch interessen-differenzierter, projekt-orientierter Kunstunterricht

Erfahrungsbereich von Einbildungskraft und Bild. Für die ästhetische Praxis zeigt sich dies in verschiedenartigen Werkformen sowie in einem umfangreichen Repertoire von Handlungsmöglichkeiten eigener Bildfindungsprozesse. Darin sind eigenes Planen und Ausführen immer miteinander verknüpft. Eigene Vorstellungen, eigene Pläne, eigene Absichten sind in ihm verwirklicht, selbstintentional, ohne äußere, instrumentelle oder/und gegenstandsferne Veranlassung, jenseits des Zusammenhangs von konkurrierender Qualifikation und selektiver Leistungsmessung.

2.2 Kunstunterricht als Ort der emotionalen Teilhabe und des ästhetischen Engagements

Die interesserelevanten Erlebnisqualitäten der ästhetischen Wahrnehmung werden weitgehend bestimmt von Modi emotionaler Teilhabe, z. B. durch Identifikationsprozesse der Empathie. Gegen den Zwang eingespielter Erwartungshaltungen und Interpretationsmuster, nach Aufgabe geläufiger Schemata und instrumentalisierter Erfahrung ermöglichen innere Identifikationsvorgänge nicht nur eine neue Sicht auf die Erlebniswirksamkeit der sinnlichen Formen ästhetischer Objekte, sie erschließen über ein neugieriges Sichdaraufeinlassen das Selbst-Erleben des Subjekts.

2.3 Kunstunterricht als Ort der besonderen Wertschätzung

Die in wissender Teilhabe ausgewählten und angenommenen ästhetischen Inhalte und Themen besitzen eine besondere Attraktion, die das Subjekt in eine positive Gefühlslage versetzt

zen kann und von intensiven Erlebnisqualitäten wie erhöhte Spannung, Neugierde oder freudige Erwartungshaltung begleitet wird. Kunstunterricht erfährt so eine besondere Wertschätzung mit herausgehobener subjektiver Bedeutung gerade bei ausgeprägten ästhetischen Interessen: Diese hohe Einschätzung des Gegenstandsbereichs Kunst korreliert dann höchst positiv mit der Selbstwahrnehmung und der eigenen Identität. Da die aus ästhetischem Interesse resultierenden Handlungsziele mit den subjektiven Wertüberzeugungen und -hierarchien übereinstimmen, sprechen wir in diesem Zusammenhang auch von Selbstintentionalität. Damit lässt die kunstpädagogische Interessentheorie die Einseitigkeit kognitiv orientierter Motivationstheorien weit hinter sich.

3. Überlegungen zur Interessengenesse

3.1. Ontogenetische Wurzeln Inwieweit ist spontanes interessen-orientiertes Verhalten angeboren?

Oder gibt es bereits in der frühen Kindheit Präferenzen und Neigungen, die wir später als künstlerische oder ästhetische Begabung diagnostizieren?

Das sind spannende Fragen, die auch während des Symposiums nur umkreist werden konnten, da noch keine hinreichend gesicherten Antworten vorliegen. Aber aus den Befunden der Entwicklungspsychologie, der Psychobiologie und der konstruktivistischen Kognitionstheorie lassen sich Vermutungen ableiten, wie z. B. durch die Organisationsweise des Gehirns Nervenzellen mit anderen Zellen bzw. Zellsystemen Verbindungen eingehen. Dieses Zusammenwirken



Prof. Dr. Manfred Prenzel (Kiel) während seines Vortrags »Perspektiven einer pädagogisch-psychologischen Interessen-Forschung«

spezifischer Konnektionen von Nervenzellen führt zu einem Modell der Wahrnehmung: Erfahrungen entstehen dadurch, dass sich die Konnektivität des kognitiven Systems aufgrund seiner Aktivitäten verändert. Diese Aktivitäten lassen sich sowohl auf Wirkungen unserer (vernetzenden und kommunikativen) Lernumwelten als auch auf systeminterne Prozesse zurückzuführen. Während komplexe, interessante Lernumwelten zur Vervielfältigung möglicher Konnektivitäten beitragen, nimmt die Bedeutsamkeit ererbter Wahrnehmungs- und Verhaltensschemata ab.

Bei der Realisierung neuer Konnektionsmöglichkeiten spielt die Interessenentwicklung eine große Rolle durch das Herstellen subjektbetonter struktureller Kopplungen, damit Erkenntnisinteresse sowie interessiertes Verhalten entstehen kann.

3.2. Ableitungen und Fragen zur Rahmenkonzeption der Interessengenese im Kunstunterricht

Im Kunstunterricht wird zunächst ein situationales Anfangsinteresse durch die interessante Vorstellung eines Rahmenthemas mit wählbaren Einzel- oder Teilthemen ange-regt. Über diese neugierweckende Aufbereitung möglicher Motivationsinhalte soll der Übergang von der interessierten Zuwendung zum anhaltenden Interesse während eines Projekts gelingen.

- Wie ist weiter der Übergang vom situationalen zum dispositionalen andauernden ästhetischen Interesse zu denken?
- Auf welche Weise stellen sich positive Erlebnisqualitäten während des Projekts ein?

- Unter welchen Bedingungen kann künftig mit einer persistenten Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit kunst-bezogenen Inhalten gerechnet werden?
- Wie vermag interessen-differenzierter und projekt-orientierter Kunstunterricht die drei grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz- und Autonomieunterstützung und sozialer Einbindung zu befriedigen?

4 Abschließender Aus-Blick

Für das Symposium in Würzburg entwickelten die Begriffe des »ästhetischen Interesses« und der »künstlerischen Begabung« über ihre epistemologische und ethische Relevanz hinaus auch Ansätze selbstreflexiver Wissenschaftsorganisation.

Statt sich in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Kunstpädagogen, Psychologen, Pädagogen und Therapeuten auf genau definierte Komplementaritäten und Abgrenzungen des jeweiligen Wissens über »Interesse« und »Begabung« zu verlassen, statt jene erwarteten Antworten und Annahmen über eine interessierte oder genetisch festgelegte Produktion von Wissen bis ins Detail auszuarbeiten, die man – normaler und paradoxerweise – immer schon parat haben soll, wenn man ein solches Symposium plant und durchführt, liegt die besondere Chance zukünftiger interdisziplinärer Zusammenarbeit gerade darin, neue Fragen, neue Strategien der interessen-differenzierten Kunstunterrichts- und Projektgestaltung und sogar neue Organisationsformen gemeinsamer Forschung, die in einer offenen Diskussion auftauchen, gleichsam an sich herantreten zu lassen ...

Dennoch lässt sich ein kurzer Ausblick in naiven Worten beschreiben. Es ist die Hoffnung auf die Etablierung und Ausweitung eines ästhetischen Erkenntnisinteresses, eines neuen kreativen Denkens, das die leidvolle Erfahrung von Insuffizienz überlieferter Unterrichts-Schemata angesichts drängender, oben genannter Probleme überwindet.

- Auf den Feldern ästhetischer Bildung wird zunehmend deutlich, dass herkömmliche Unterrichtskonzepte keinesfalls das Interesse am ästhetischen Lernen fördern.

Der Lernerfolg steht und fällt mit der je eigenen Qualität der Motivation und der entsprechenden Attraktion und Interessenheit der Inhalte. Diese Gegenstandsbezüge sind in entsprechenden Lernumwelten mit dem Leben, der Lebenswelt der Lernenden so zu verbinden, dass dies als subjektive Bereicherung erfahren wird. Hier sieht das Symposium Möglichkeiten, Modelle für »starke« Lernumwelten zu entwerfen und zu realisieren, die eine ästhetische Interessen- und Wissensentwicklung forcieren.

Prof. Dr. Rainer Goetz ist Hochschullehrer am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Universität Würzburg



TIMO BAUTZ

**Zwischen Verkennung und
Verklärung
Begabung aus der Sicht der
Kunstpädagogik**

Das Thema Begabung wird von Seiten der kunstpädagogischen Theorie gemieden. Wenn man in bibliographischen Dateien sucht, findet man für die letzten Jahrzehnte so gut wie keine Einträge. In anderen, vergleichbar gut isolierten Begabungsfeldern wie in der Musik oder in der Mathematik ist das für diesen Zeitraum ganz anders. Wenn man nicht an Zufall glaubt, liegt es nahe, nach den Gründen dafür zu fragen:

Widerstände

1. Das Fach Kunst hat seinen Zuständigkeitsradius und seine Vermittlungsinhalte in den letzten 40 Jahren so erweitert, dass die bildnerische Praxis lehrplanmäßig nur noch eines von fünf Lernbereichen ist. Die anderen Lernbereiche, die die Lehrpläne für fast alle Bundesländer, Schulstufen und Klassenstufen sehr ähnlich festlegen, können sich nicht an ein Begabungsmodell anlehnen, das sich nur an Zeichnen oder Malen orientiert. Außergewöhnliche Leistungen auf den Gebieten visuelle Medien, gestaltete Umwelt, Kunstbetrachtung, ästhetische Spielformen können damit nicht angemessen erfasst werden.

2. Dass das Thema Begabung fast ganz aus dem Blickfeld der Kunstpädagogik herausgefallen ist, hängt aber auch an der programmatischen Ausrichtung der Fachkonzepte seit dieser Zeit. Man könnte sie sehr verkürzt und überspitzt so rekapitulieren: Indem die musische Erziehung jedes Kind für begabt hält, solange es sich selbst unverstellt zum Ausdruck bringt, entspricht die Begabungsausnahme eigentlich der Regel oder dem allgemeinen Ziel ganzheitlicher und ursprünglicher Gestaltungspraxis. Werden Sonderbegabungen wahrgenommen, dann nicht als Untersuchungsgegenstand sondern eher als Mysterium (vgl. G. Hartlaub: »Der Genius im Kinde«). Gegen die musische Erziehung verteidigt der »wissenschaftliche Kunstunterricht« die Rationalität und Vermittelbarkeit künstlerischer Gestaltungsprinzipien in methodischen Schritten. In der Konsequenz des »bildnerischen Denkens« und seiner Ausrichtung auf die moderne abstrakte Kunst liegt es, das Phänomen Begabung in der Schule zu relativieren. Mit der Verabschiedung einer an Kunst orientierten Gestaltungspraxis zugunsten der visuellen Medien verliert das Thema noch einmal an Interesse. Schließlich zeigt auch das Programm der »ästhetischen Erziehung« dazu wenig Affinität, ihre erneute Hinwendung zur zeitgenössischen Kunst und die Suche nach dem Authentischen in der ästhetischer Erfahrung gibt wenig Anschlussmöglichkeiten für konstante, im voraus festgelegte Persönlichkeitsmerkmale.

3. Neben der Fachtradition wirkt noch eine andere ältere Entwicklung auf die Begabungsfrage eher blockierend als

motivierend. Sie hat dazu geführt, dass es für bildnerische Begabungen zumindest im Kunstsektor keine berufsspezifische Nachfrage mehr gibt. Der Kunstbetrieb ist eher an anderen persönlichen Merkmalen interessiert (man könnte an Selbstmanagement, Durchhaltevermögen, Intelligenz, Sensibilität für öffentliche Wahrnehmungsmoden und für Entwicklungen im Kunstmarkt denken.) Im Unterschied zu musikalisch oder mathematisch begabten und geförderten Kindern wartet auf bildnerisch Begabte keine systematische Förderung und auch keine planbare Berufsaussicht. Im Grunde seit den antiakademischen Sezessionen versteht sich die bildende Kunst selbst als nicht lehrbar, und ihre Ausbildungsinstitute rückten nach und nach immer weiter von Lehr- und Lernangeboten ab. Im traditionellen Sinn begabte Akademiesbewerber haben es oft schwerer, dort aufgenommen zu werden.¹ Sicher haben sie in angewandten kreativen Berufen Chancen, aber im Kunstsektor führt ihre Begabung nicht mehr zu erwartbaren und förderbaren Karrieren.

Andererseits machen Eltern und Pädagogen die Erfahrung, dass es begabte Kinder gibt, und dass auf sie im Schulalltag reagiert wird. Ob es angemessen geschieht, mit mehr oder weniger Widerständen, hängt auch vom Verständnis ab, das man ihnen entgegenbringt. Unstrittig dürfte sein, dass Förderung nicht nur situativ und subjektiv motiviert sein sollte, sondern an Erwartungen und Konzepten orientiert. Ganz voraussetzungslos ist das schwer denkbar, und ein halbwegs zuverlässiges Erfahrungswissen im Umgang mit Begabten stellt sich erst nach vielen Jahren ein. Wie ist also der allgemeine, scheinbar selbstverständliche Auftrag der Schulen, individuelle Begabungen zu fördern in unserem Fach zu erfüllen?

4. Der Prozess der Gestaltung lässt sich nur schwer beobachten. Wollte man ihn methodisch untersuchen, müsste man ihn in isolierbare Teiloperationen auflösen. Aber das scheint systematisch nicht einfach zu sein. Vielleicht liegt es daran, dass selbst in der Beschränkung auf einfachste Gestaltungsakte, wie elementare Kompositionsaufgaben, Farbzusammenstellungen oder Entwurfsskizzen bereits zu verschiedene Lösungs- und Leistungsmöglichkeiten liegen. Abgesehen von der Intransparenz des Gestaltungsprozesses ist die Vielschichtigkeit der bildnerischen Begabung eine Schwierigkeit im Hinblick auf ihre Beobachtung, für ihre Einordnung und auch für ihre Förderung.

Was sieht man, wenn man ein begabtes Kind, sagen wir, an seinen Zeichnungen zu erkennen glaubt? Sind sie anatomisch-perspektivisch korrekter, technisch-motorisch sicherer, oder sind sie origineller und ausdrucksstärker, oder alles das zusammen? Schon bei der Beschränkung auf die Zeichnung kann man verschiedene Begabungstendenzen unterscheiden, die sich nur schwer als Komponenten einer übergeordneten bildnerischen Begabung zusammenführen lassen. (Neben den mimetischen und expressiven Fähigkeiten müsste man für die Zeichnung auch die abstrahierende oder konzipierende summarische Charakterisierung berücksichtigen, wie sie vor allem in der Sachzeichnung, der Raumkonstruktion aber auch in der Ideenskizze und der Karikatur wichtig sind.)

Dass sich diese Teiltendenzen auch nicht so einfach kompletieren und gemeinsam steigern lassen, ist in der Kunstpädagogik wohl bekannt. Die Vermittlung von linearperspektivischen oder anatomischen Regeln, steht quer zu experimentellen, spielerischen oder erzählerischen Impulsen, die mit anderen Mitteln gefördert werden müssen. Man muss den Ursprung verschiedener Fähigkeiten nicht in verschiedenen Hirnregionen verorten, um ihre Gegensätzlichkeit zu betonen. Sicher ist, dass im Lauf der durchschnittlichen Gestaltungsentwicklung also zeitlich gesehen eine Umorientierung stattfindet, die man auf die Formel bringen kann: vom narrativ-ausdruckshaften Bild hin zum deskriptiv-sachlichen Abbild. Was Eltern oft als Kreativitätsverlust ihrer Kinder dem Kunstunterricht anlasten, wenn die späteren, genaueren Zeichnungen die frühere Lebendigkeit vermissen lassen, bedeutet in der Regel einen ganz normalen Funktionswechsel im kindlichen Umgang mit Bildern. Allerdings bedeutet es auch eine zusätzliche Schwierigkeit für Erkennbarkeit und Förderung außerordentlicher Begabungen.

Diese Umorientierung datiert der Lehrplan für die Normalentwicklung um die 6./7. Klasse.² Geht man davon aus, dass es z. B. speziell expressiv veranlagte und begabte Kinder gibt, kann dieser Fortschritt, der sich am Durchschnitt orientiert, schwierig werden und länger dauern bzw. verzögert einsetzen, während ein anderer Begabungstyp in dieser Phase überdurchschnittliche Erfolge erzielt. Für die Fälle ausgeglichener mehrdimensionaler Begabung dürfte gelten, dass die narrativen und expressiven Anteile in bereits früher verfügbare optische Orientierungen herübergerettet und besser integriert werden können (vgl. Abbildung).

Insekten, Schülerarbeit (M. Feizlmeier), 8. Klasse



Das heißt, was sich im Normalfall als allmähliche Umorientierung vollzieht – erzählerisch ausdrucksstarke Bildanteile gehen zurück und werden durch tendenziell optisch sachliche Bildaspekte ersetzt – das führt je nach Begabungstendenz zu ganz unterschiedlichen Leistungen, Beurteilungen und Selbsteinschätzungen.

Begabungsmodelle

Wohl aufgrund dieser Schwierigkeiten gibt es seit langem zwei grundsätzlich verschiedene Entwicklungs- oder Verlaufsmodelle für die bildnerische Begabung. Das eine Modell geht zurück auf G. Kerschensteiner, der das schnellere Durchlaufen der Phasen für die Begabung als charakteristisch ansieht. Das andere von G. Hartlaub geht von einem Überspringen der Schemaphase aus und von einem direkten Übergang der kindlich expressiven zu der pseudoimpressionistischen Bildform.³ Also einmal ein schnelleres Entwicklungstempo insgesamt, das andere mal die Auslassung der Schemaphase und früheres Einsetzen eines optischen Gesamteindrucks. Offensichtlich handelt es sich um zwei verschiedene Begabungstypen, die je nach didaktischer oder ästhetischer Vorliebe verallgemeinert wurden. Ein differenziertes Begabungsmodell könnte diese Unstimmigkeit vermeiden, indem es zwei Aspekte berücksichtigt: unterschiedliche Begabungsrichtungen und in Abhängigkeit davon verschiedene Begabungsverläufe.

Wenn man Begabung als überdurchschnittliche, kontinuierliche Leistungsfähigkeit in einem bestimmten Bereich definiert, liegt es nahe, sie in erster Linie als eine Richtungseigenschaft aufzufassen. Für ein mögliches Begabungsmodell schlage ich vor, drei relativ unabhängige Hauptrichtungen zu unter-

scheiden, nämlich die expressive, mimetische und die konstruktive.⁴

Sie können sich in verschiedene Ausprägungen entsprechend den klassischen Gestaltungsmitteln differenzieren: z. B. zeichnerisch, malerisch, plastisch oder auch medial.⁵

Nach einer solchen Aufzählung stellt sich zunächst die Frage: ist sie vollständig und wie ist das interne Verhältnis der Anteile untereinander? Ist die Summe möglichst vieler und stark ausgeprägter Teilbegabungen entscheidend, oder eher die Form ihrer Integration? Treten überdurchschnittliche Teilleistungen eher unabhängig voneinander auf oder häufig in bestimmten Kombinationen? Gibt es unter den Teilbereichen solche, die sich gegenseitig ganz ausschließen? Antworten darauf können wohl nur empirisch ermittelt werden. Ein systematisch hierarchisches Verhältnis der Begabungstendenzen lässt sich unabhängig von Erfahrungswerten nicht erkennen.

Was die Vollständigkeit dieses zweistufigen Modells betrifft, könnte man auch weniger spezifische Begabungsanteile hinzunehmen: eine bewegliche Phantasie und Vorstellungskraft – die eben auch sprachlich orientiert sein kann, eine besondere Sensibilität in der Farb- bzw. Formwahrnehmung, die auch die physiognomische Ansprechbarkeit umfasst und nicht zuletzt eine ausgeprägte sensumotorische Sensibilität – die auch das Rhythmusgefühl bestimmt. Noch allgemeinere Voraussetzungen, die für die Realisierung jeder Begabung förderlich oder nötig sind, z. B. Intelligenz, Frustrationstoleranz, Fleiß, Interesse, Vitalität ... lassen sich kaum sinnvoll eingrenzen.

Objektivierbarkeit

Kinder, die entweder Zeichnen oder Malen oder plastisches Gestalten deutlich bevorzugen und in einem Gestaltungsbereich bessere Ergebnisse erzielen als in den anderen, lassen sich im Unterricht häufig beobachten. Ob sich darin immer auch eine Begabungstendenz ausdrückt ist zweifelhaft. Die größere Vertrautheit mit bestimmten Gestaltungsmitteln kann viele Gründe haben: bessere Vorerfahrungen, mehr Übung, Nachahmungsmotive und persönliche Dispositionen jenseits der Begabungsschwelle. Bei den Sonderbegabungen, die in den Hauptrichtungen ausgeglichen stark sind, dürfte die Bevorzugung bestimmter Gestaltungsmedien keine großen Niveauunterschiede verursachen. Sie sind insgesamt und überall besser. Aber bei Schwerpunkten in den Hauptrichtungen kommt es vermutlich auch zu typischen Schwerpunkten in den Gestaltungsmitteln. Es bietet sich fast an, im Bereich der Kunst nach Beispielen zu suchen.

Aufgabentypen wie Naturstudium, Sachzeichnung und literarische Themen in verschiedenen Techniken lassen zwischen den Begabungsrichtungen und Ausprägungen vermutlich Häufigkeitsrelationen erkennen. Mit ornamentalen oder kalligraphischen Aufgaben kann man die Motorik und den Verteilungsrhythmus ermitteln. Wahrnehmungstests können die Unterschiede in der Form- und Farbwahrnehmung erfassen und zuordnen. Aufschluss über Vorstellungskraft und Erzählfähigkeit geben Aufgabentypen, bei denen eine angefangene

Geschichte bildnerisch weiter erzählt wird. Aber Begabungsunterschiede im Bereich des Ausdrucks sind schwierig nachzuweisen. Affektbesetzte Themen wie das berühmte »Schneeballgefecht im Schulhof« von Kerschensteiner schaffen wenig Vergleichspunkte für die Ausdrucksfähigkeit, auch wenn man eine Generalisierbarkeit des Situationserlebnisses unterstellen kann. Das individuelle Gefühl und sein Niederschlag im Gestaltungsergebnis bleiben letztlich inkommensurabel.

Beziehungen und Häufigkeiten, die bei einer solchen Untersuchung herauskommen, wären interessant. Ob sie einen repräsentativen Wert haben, hängt auch von der Schülerswahl ab. Hier läge es nahe, die Vorauswahl durch die Schule selbst zu nutzen und z. B. Schüler im Alter zwischen 10 und 13 zu testen, die über Jahre insgesamt als sehr gut bzw. begabt galten.⁶

In einem vielleicht entscheidenden Punkt bringen Tests allerdings wenig Erkenntnisgewinn. Nämlich dann, wenn man die Teilergebnisse gezielt durch kombinierte Aufgaben ergänzen will um Integrationsmöglichkeiten zu beobachten. Ob die Ergebnisse von Schülern besser sind, die in den Teilbereichen summativ überdurchschnittlich gut waren, oder ob die integrierten Leistungen eher von bestimmten Kombinationen abhängen, lässt sich vielleicht noch beurteilen. Aber während sich die Teilbereiche einzeln relativ gut testen lassen, ist ihre Integration kaum zurechenbar und schwer zu interpretieren. Wo werden Schwächen durch Stärken geschickt kompensiert, wo als Bemühung ungeschönt ausgehalten? Muss das eine Vorgehen als höhere Integrationsleistung gesehen werden, als das andere? Das sind Fragen, die sich wohl kaum untersuchen lassen, obwohl sie zum Verständnis der Begabung viel beitragen würden, nicht nur im Hinblick auf die Einbindung der Begabungstendenzen in die Persönlichkeit, die letztlich über die Leistungsmöglichkeiten entscheidet. Auch die Frage der Förderung ist davon betroffen, wenn bei ausgeprägten Schwankungen eines begabten Kindes in der Praxis die Frage auftaucht: Soll man von der Schwäche eher absehen und die Stärke ausreizen, oder soll umgekehrt gerade da gefördert werden, wo Schwächen sichtbar sind?

Bedeutung

Über die Bedeutung eines Begabungsmodells für das Fach Kunst lässt sich streiten. Im Unterricht, wo es um aktuelle Lernziele von möglichst Vielen geht, ist die Unterscheidung begabt / unbegabt eher hinderlich oder unproduktiv. Aber bei langfristigen individuellen Beurteilungen, bei Entscheidungshilfen bzgl. Versetzung, Schul- und Studienwahl greifen Kunsterzieher/innen rasch auf dieses Begriffspaar zurück und das sollte nicht nur intuitiv geschehen. Abgesehen von Möglichkeiten der direkten Förderung scheint mir ein anderer Aspekt bedenkenswert. Von einem besseren Verständnis der Begabungsverläufe würden nicht nur einseitig begabte Kinder profitieren, sondern der ganze Unterricht. Ein Bewusstsein für die Entwicklungsdynamik könnte Abweichungen und Normalverlauf gezielter unterstützen. Ich gehe für die erste Umorientierungsphase in der Entwicklung von vier unterschiedlichen Verlaufsformen der Begabungsrichtungen aus:

a. Ein schnelleres Durchlaufen der Phasen bei dem ausgeglichenen Begabungstyp, wobei die erzählerisch-expressiven Anteile in die sachlich-deskriptiven integriert werden.

b. Früheres Verlassen der additiven Schemaphase zugunsten einer optischen Gesamterfassung unabhängig von der Verfügbarkeit räumlich-perspektivischer Konzepte bei dem mimetischen Begabungsschwerpunkt.

c. Längeres Festhalten an den Ausdruckswerten und verzögerte Entwicklung der Schemadifferenzierung bei der expressiven Ausrichtung.

d. Schnelleres Erreichen der pseudorealistischen Stufe und räumlich-perspektivische Sicherheit bei den konstruktiv-konzeptionellen Begabungen.

Häufig macht man in der ersten schulischen Umbruchphase gemischte Aufgabenangebote, um den Übergang in der Entwicklung zu erleichtern. Für den zweiten Umbruch im Jugendalter stellt sich die Situation anders dar. Der jetzt einsetzende distanziertere, auch selbstkritischere Umgang mit Bildern setzt größere Sicherheit in der Gestaltung voraus. Er ermöglicht Stilwechsel und Imitationen (Stichwort Comic) und ist häufig begleitet von einem Interesse für technische Bildherstellungsverfahren und Bildtransformationen. Besonders einseitige Begabungstypen werden in dieser Zeit weniger auffallen, da auch der Durchschnitt sich stärker differenziert und sich dafür bevorzugte Techniken und Stile aneignet. Vielleicht heben sich jetzt nur noch die ausgeglichenen Sonderbegabungen ab durch stärker explorative, auch zeitintensivere Arbeitsweisen, durch länger anhaltende Lernphasen sowie durch ein Interesse an Variationen und Übertragungsmöglichkeiten eigener Motive in verschiedenen Gestaltungsmedien. Sind das schon erste Anzeichen für künstlerische Anlagen?

Begabtes Kind und Künstler

Die relative Unabhängigkeit künstlerischer Erfolge von bildnerischen Begabungen war früheren Zeiten unbekannt. Schon deshalb interessierte man sich für Begabungen und ihre Beziehung zum Künstlertum. Das hatte sich wie eingangs erwähnt mit den Sezessionsbewegungen um die Jahrhundertwende geändert. Nicht zufällig wurde zur gleichen Zeit in der Kunsterziehungsbewegung das Motto ausgegeben: In jedem Kind steckt ein Künstler. Obwohl das Thema Kind-Künstler eigentlich ausgereizt ist, soll an einen Unterschied hier kurz erinnert werden. Er liegt neben der Lebensreife in der unterschiedlichen Hauptorientierung. Kunstwerke sind der eigentliche Ausgangs- und Bezugspunkt von Künstler/innen, nicht die Natur oder die Gesellschaft. Dichter sind, wie A. Mal raux sagt, nicht in besonderer Weise von Sonnenuntergängen fasziniert, Musiker nicht von der Melodie der Nachtigallen und Maler nicht von schönen Landschaften oder Gesichtern.⁷ Was sie besonders beeindruckt ist bereits Literatur, Musik und Malerei. Wie diese Begegnung oder Anteilnahme aussieht, wie intensiv und wie lange sie als wertvoll erlebt wird, macht den entscheidenden, vielleicht berufsentscheidenden Unterschied aus. Das kann in der Schule durch Exkursionen (nach Kassel?)

angeregt werden oder aufgrund einer frühen Begabung durch die dafür sensiblen Eltern. Aber wie früh und intensiv dieser Kontakt zur Kunst auch sein mag, erst mit einer bestimmten Persönlichkeitsentwicklung, die auch eine Distanz zur eigenen Gestaltungsweise ermöglicht, können diese Einflüsse sichtbar werden.

Das deckt sich auch mit der allgemeinen Erfahrung, dass sich eine künstlerische Orientierung der Begabung erst nach der Pubertät offenbart. Und es deckt sich mit einem wichtigen anderen Unterscheidungsmerkmal von Kind und Künstler, das heute in der Kunstpädagogik gerne vermischt wird: die Fähigkeit zum Experimentieren im eigentlichen methodischen Sinn des Wortes, d. h. die Fähigkeit Gestaltungselemente kontrolliert zu wiederholen und zu variieren mit einem Bewusstsein der erzielten Bildwirkungen. Beides liegt nicht im Horizont kindlicher Bildproduktion.

Dr. Timo Bautz lehrt am Institut für Kunstpädagogik an der Universität Würzburg



-
- 1 Im Rahmen des Würzburger Symposiums »Interesse und Begabung« hat F. Klein eigene Erfahrungen mit Auswahlkriterien für Akademiebewerbungen vorgestellt und dabei die Bedeutung des persönlichen Interesses und Engagements der Bewerber gegenüber ihrer Begabung deutlich gemacht.
 - 2 Dass dieser Änderungsaspekt der Gestaltung von der zeichnerischen Entwicklung geprägt ist, sei angemerkt. Ein allgemeiner gefasstes Verständnis der Gestaltungsentwicklung kann man ansatzweise bei U. Schuster finden, der sie durch sich ablösende Formen von Bildfunktionen charakterisiert. U. Schuster: »Entwicklungspsychologische Grundlagen: Lernform und Bildform« in: www.Kunstlinks-Ausbildung-Seminar.
 - 3 Vgl. G. Kerschensteiner: »Die bildnerische Begabung des Kindes« München, 1905.
G. Hartlaub: »Der Genius im Kinde«, Breslau, 1922, S. 32.
 - 4 Wollte man diese Einteilung systematisch begründen, könnte man für die expressive Begabung den »Ausdruck der Innenwelt« einsetzen, für die mimetische Begabung die »Einfühlung in Außen- und Innenwelt« und für die konstruktive »die Abstraktion und Rekonstruktion der Außenwelt«.
 - 5 Mit diesem Wort sollen die Bildgestaltungen zusammengefasst werden, für deren Produktion technisch vermittelte Herstellungsverfahren eingesetzt werden. U. Schuster hat für diese Bildkonzepte den Begriff medial eingeführt und ausdifferenziert. Er unterscheidet automatische, dokumentarische, aufgelöste, bewegte und tönende Bilder, in denen entwicklungsbedingt (und in unserem Zusammenhang ist zu ergänzen begabungsbedingt) spielerische, erzählerische, beschreibende und konstruktive Impulse bestimmend sein können.
Vgl. U. Schuster: »Das mediale Bild – Bildsorten eines automatisierten Bildkonzepts« in: [HYPERLINK http://www.Kunstlinks](http://www.Kunstlinks)
www.Kunstlinks-Ausbildung-Seminar.
 - 6 Die Auswahlkriterien von Kerschensteiners umfangreicher Studie sind nicht mehr zeitgemäß, aber historisch und methodisch interessant. Die Schulen sind nach konfessionellen, sozialen und koedukativen Gesichtspunkten ausgesucht. A. a. O.: S. 8 ff.
 - 7 Vgl. A. Mal raux: »Die Psychologie der Kunst« Band II »Die künstlerische Gestaltung«, Hamburg 1958 S. 149 f.

ALEXANDER GLAS**Kunstpädagogik und die Diagnostik des schiefen Turms – die aktuelle Diskussion und die Relevanz ästhetischer Erfahrung**

In der Vortragsreihe »kunstpädagogik@adbk«, die auch vom BDK-Bayern mit getragen wird, referierte im Mai 2003 Dr. Alexander Glas (Bad Tölz). In einer präzisen Analyse der PISA-Studie leitete er die Folgen für das Fach Kunst ab und legte eine differenzierte Legitimation gerade der ästhetischen Bildung vor. Den gesamten Vortragstext können Sie im Internet unter www.bdkbayern.de abrufen. Wir drucken den Vortrag hier gekürzt; bezüglich des wesentlichen Abschnittes zur Bildkompetenz verweisen wir auf den weiteren Beitrag des Autors hier im Heft. Die Redaktion

Im Jahr »2« nach PISA sind die Chancen für Reformen günstig wie kaum zuvor. Zweifellos steht unser Fach wieder auf dem Prüfstand. Eine Schärfung des kunstpädagogischen Profils erscheint mir daher dringend geboten. In einem ersten Ansatz befrage ich deshalb die PISA-Studie nach dem dort propagierten Bildungsbegriff. Zum Zweiten soll gezeigt werden, dass die nun allort geforderte Lesekompetenz durch kunstpädagogische Basisarbeit unterstützt wird und sich hier auch Chancen für das Fach eröffnen. Und drittens: Zur notwendigen Lesekompetenz gehört auch die der Bildkompetenz. Beide sind in unserer Welt unverzichtbare Kulturwerkzeuge und Basisqualifikationen.

Zur öffentlichen Bildungsdebatte

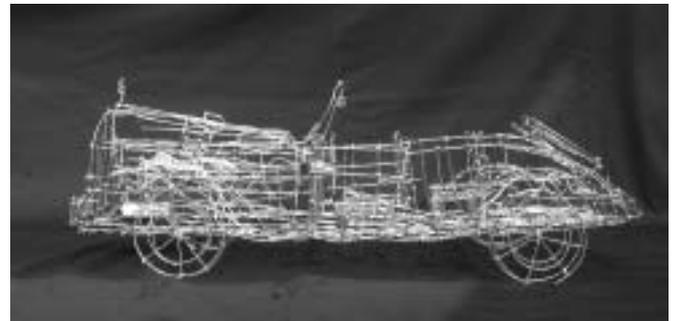
Nach dem ersten Schock der Diagnosen und Analysen befinden wir uns jetzt in der entscheidenden Phase der Therapievorschläge. Man sollte Verständnis haben: In der gegenwärtigen Situation bestätigt PISA die psychische Verfassung einer ganzen Nation. Es geht um unsere gemeinsame Zukunft und der Rolle Deutschlands als führender Industrienation. Die Ökonomie diktiert im Zuge der Globalisierung auch die Bildungspolitik. Bildung ist zur Standortfrage degradiert. Linke wie rechte Politiker fordern einmütig verbindliche Bildungsrichtlinien, Vergleichstests zwischen den Schulen und Bundesländern.

Dem Forderungskatalog könnte man m. E. zustimmen, wäre hier nicht der Stolperstein einer Bildungs-Standardisierung.

Diese, nun noch nicht genau definierten Bildungsstandards müssen für uns Kunstpädagogen aber von größtem Interesse sein. Denn durch die öffentliche Rezeption der Studie deutet sich eine fatale Fehlentwicklung an, die in einen verkürzten Bildungsbegriff mündet. Die Autoren der Studie betonen in bewusstem Understatement die Kriterien der »Basiskompetenzen«. Praktiziert wird hier ein funktionales Bildungs-

verständnis, die Handlungsfähigkeit für Problemlösungen, ungebunden an einen wie auch immer bestehenden, klassischen Kanon.

Die Verkürzung eines Bildungsbegriffs, auf wenige Kriterien operationalisiert und praktisch auf DIN-Norm zurechtgestutzt, könnte für unser Fach höchst gefährlich werden. Kompetenzen werden zu Bildung nobilitiert. Man spricht von Bildung, meint aber Standards. Die Frage lautet nicht mehr: welche Bildung braucht mein Kind? Sondern »Wann ist es fit für PISA«? PISA-fit ist vor allem derjenige, der in den PISA-Fächern qualifiziert ist. Damit unterscheiden wir in PISA- und Nicht-PISA-Fächer.



Die Frage, ob man überhaupt noch an einem Bildungsbegriff festhalten sollte, kann hier nur mit einem knappen Hinweis beantwortet werden. Es gibt heute praktisch keinen unangefochtenen Bildungsbegriff. Ich plädiere weiterhin an der Diskussion der großen Denktraditionen festzuhalten, schon um eine Position zur Betrachtung des schiefen Turms zu gewinnen.

Um hier dem Wirrwarr der Ansprüche zu entgehen, möchte ich antithetisch das »funktionale Bildungsverständnis« (Terhart 2002) der PISA-Studie einem allgemeinen Nenner, den der Pädagoge Helmut Peukert Ende der 80er Jahre formulierte, gegenüberstellen. Er begreift Bildung als Wertephilosophie und Persönlichkeitsbildung, nämlich die Befähigung, »destruktive Tendenzen zu erkennen, in gemeinsamem Handeln zu überwinden und so in einer anthropologisch tief verwurzelten, intersubjektiv orientierten Kreativität individuelles und gemeinsames Leben zu ermöglichen« (1988, S. 12). Hier verankern sich auch kunstpädagogische Legitimationsansprüche. Die humanistische Denktradition setzt auf den dialektischen Ausgleich: Die Heranbildung und Förderung der Persönlichkeit einerseits und seine Sozialisierung in einem historisch gewachsenen kulturellen Lebenszusammenhang andererseits. Letztlich ist es das verinnerlichte Wissen, das den Menschen prägt, seinen Wertekatalog bestimmt, ihm seine kulturelle Identität gibt. Bildungsprozesse kulminieren in einem »vergessensresistenten Kern der individuellen Lerngeschichte« (Maurer 1992, S. 148).

PISA und der Begriff »Bildung«

Die Studie selbst enthält keinerlei Hinweise, Richtlinien oder Instrumentarien zu deren Nutzenanwendung. Wie jede ordentliche Studie legt auch PISA die theoretische Ausgangs-

basis offen, die mit Begriffen wie »Grundbildungskonzept, Basiskompetenzen« und »Lebensführung« umschrieben werden. Dazu gehört, nicht schnell alterndes Wissen abzufragen, sondern Schlüsselqualifikationen zu ermitteln: die Bereiche »Lesekompetenz, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz, sowie fachübergreifende Kompetenzen wie selbst-reguliertes Lernen, Kooperation und Kommunikation« (PISA 2001, S. 13). Lesekompetenz »ist die Voraussetzung für Lernen in allen Bereichen«, ebenso für die Partizipation in Politik und Gesellschaft, »auch (und gerade) im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien« (ebd. S. 13). Geprüft werden am Ende der Pflichtschulzeit jene Fähigkeiten, von denen man ausgehen kann, dass sie in heutiger Zeit für die Lebensbewältigung relevant sind.

In dem Forderungskatalog kann ich mindestens zwei Richtungen ausmachen, die auch in der »klassischen Bildungsdiskussion« thematisiert wurden: Die Befähigung zum Verständnis von Zusammenhängen in einer modernen Welt und deren Einbettung in das allgemeine Postulat des Emanzipatorischen. »Andere Formen der Rationalität und Welterfahrung« wurden bildungstheoretisch ebenfalls mitbedacht und keinesfalls gering geschätzt (vgl. ebd. 22). Mit Blick auf Humboldt und Flitner stellt die Studie fest, dass vielmehr kanonbildend der reflexive Zugang zu unterschiedlichen, nicht wechselseitig substituierbaren Modi der Welterfahrung wirke, dazu gehört die »vermittelnde Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität« (ebd. 21). Man könnte nun ketzerisch anmerken, die Hinweise auf Bildungsideale beruhigen das vor allem deutsche Gewissen. Entscheidend ist, dass die Studie hier relativiert und verschiedene Aneignungsformen von Welterfahrung ausdrücklich herausstellt.

Kunstpädagogik und die Legitimationspraxis



Die kunstpädagogische Beteiligung an der laufenden Debatte ist noch sehr verhalten, und das in einer Situation, in der die Reformvorschläge sich gleichsam überschlagen. Das ist sicherlich leichtsinnig, denn PISA ist in seinen Auswirkungen normativ und gibt die Themen vor. Denn hat erst einmal die KMK einen Bildungs-TÜV formuliert, kommen auch wir auf den Prüfstand. Es gibt daher nur ein Fazit: Die Konturierung des bildungsästhetischen Beitrags innerhalb des durch PISA

angedachten und noch neu zu formulierenden Bildungskanons.

Ich bin aber gleichzeitig davon überzeugt, dass wir gut gerüstet sind. Dennoch: Man muss es eingestehen, das Bild des Faches ist in der Öffentlichkeit mehr als diffus und mit vielen Vorurteilen behaftet. Kernbefugnisse sind kaum bekannt und nicht in einem Satz erklärbar. Andere Fächer haben es leichter. Der populär-korrekten Darstellung kommt nun eine existenzielle Bedeutung zu, auch deshalb, wenn wie in den PISA-Siegerländern die Schulen mehr Autonomie erhalten und eine Profilierung unter den Schulen über bestimmte Fächerschwerpunkte erfolgt. Dies darf nicht auf Kosten der Kunstpädagogik gehen.



Eine Umfrage des renommierten Instituts für Demoskopie Allensbach ergründet im Umfeld von PISA, was an der Schule anders werden muss? Befragt wurden mehr als 2000 Personen im gesamten Bundesgebiet. Zur Frage, welche Fächer denn verzichtbar wären, wenn neue Themen wie z.B. Biotechnologie an Bedeutung gewinnen, wurde eine Negativliste erstellt: an erster Stelle steht das Fach Religion, es folgt Latein, bereits an dritter Stelle, noch vor Musik und Sport, wird das Fach Kunst genannt. Die Marginalisierung schreitet voran. Was ist also zu tun?

Die positive Darstellung des Faches, auf allen Bildungsebenen: Schule wie Hochschule. Eine Einflussnahme bei allen politischen Entscheidungsträgern ist unabdingbar. Dazu gehören Gespräche mit Schülern, Eltern, Studenten und Politikern, warum das Fach Kunst notwendig ist und worin das Thema, das gerade im Unterricht behandelt wird, seine tiefere Berechtigung findet.

Ein Konsens sollte darüber bestehen, welchen Bildungsbeitrag das Fach Kunst außerhalb jeglicher Vergleichsstudien und im Besonderen mit Blick auf PISA zu leisten vermag – wie oben erwähnt gibt es bis dato keinen »common sense« bezüglich eines Begründungskatalogs.

Die PISA-Studie geht davon aus, dass Lesen keine passive Rezeption eines Textes ist, sondern eine aktive (Re-) Konstruktion der Textbedeutung. Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des

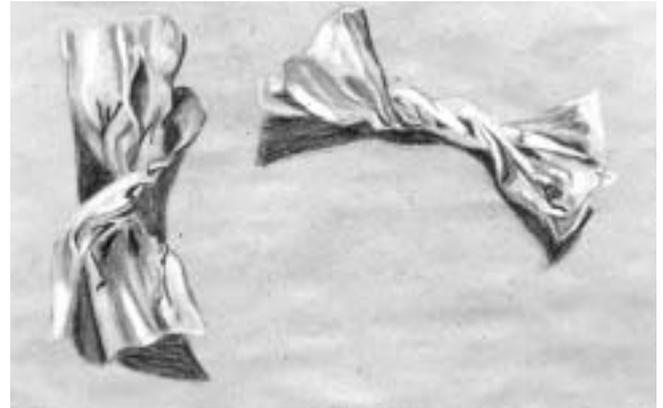
Lesers verbunden. Im Kern wird eine reichhaltige, aus mehreren Sinnesebenen rekrutierende interne Repräsentation eines Textes gefordert, der z. B. »optische und haptische« Qualitäten einschließt.

Für uns Kunsterzieher ist hier schon klar, dass ein vor-sprachliches Weltwissen, der Bezug zu bereits vorhandenen Ressourcen, nur ästhetisch konstituiert sein kann, bzw. in seiner fundamentalen Funktion nur in der Praxis ästhetischer Zugriffsweisen zu gewinnen ist. PISA reflektiert hier weiter nicht die Voraussetzungen. Die Forderung ist aber für das Fach Kunst von größter Bedeutung. Die kunstpädagogischen Gründerväter kannten zwar nicht die aktuell mangelnde Lesekompetenz, doch auch sie kritisierten auf dem Kunsterzieher-tag in Dresden 1901 das »gewusste Wissen« um die Dinge, das eben lediglich eine »begriffene Erkenntnis ohne Beziehung auf die Wertelemente des Lebens« (Götze 1902, S. 143) sei. Der Schluss liegt nahe, das Ästhetische als eine basale Voraussetzung zu fordern und zwar im Sinn einer Erweiterung des Lernbegriffs (vgl. Legler 1979). Bereits 1986 plädierten Gunter und Maria Otto für den Begriff des »ästhetischen Verhaltens« als zentraler Kategorie einer Ästhetischen Erziehung. Gemeint ist damit jener Modus des Erkenntnisgewinns, der die Grundlage von Handlungs-, Sinnestätigkeit, Subjektbezug, im Zusammenhang mit Reflexion bildet (vgl. G. Otto/M. Otto 1986).

Es wäre also an der Zeit, den Anteil eines Weges aufzuzeigen, den eine ästhetische Basiskompetenz zu leisten vermag. Der Prozess erstreckt sich von der Sinnestätigkeit zur Erkenntnis, ganz im Sinne aristotelischer Wertekategorien, wie Wissen/Wissenschaft, Kunst, Können, Klugheit, Einsicht, Verständlichkeit und Weisheit, die der Mensch auf der Suche nach Wahrheit (vgl. Ulfig 1999) erwerben kann.

In diesem Fach wird eine ganzheitliche, sich um Grundlagen bemühende Reflexion der Welt erfahren, um dessen Achse sich die Pluralität der Zugangsformen des Wahrnehmens gruppieren. Praktiziert werden jene lernstrategischen und fächerübergreifenden Verfahren, die PISA heute einfordert. Dem entsprechend kann ein erfolgreicher Erkenntnisweg nur dann beschritten werden, wenn die Zusammenarbeit der Disziplinen bereits in einem gesamt-methodischen Aufbau sichtbar wird und verschiedene Lernstrategien in Verbindung treten. Um diesen Gedanken weiter auszuführen, folge ich dem aristotelischen Lehrsatz eines Erkenntnisweges. Demzufolge steht immer am Anfang die Ausbildung der Empfindungskraft der Sinne, im Anschluss kann das Begriffliche darauf aufbauen und die diversen Fächer sich einrichten und davon profitieren. Auf diesen Zusammenhang hat wiederholt die Philosophie hingewiesen (z. B. Husserl, Merleau-Ponty, Gadamer).

Aufgrund sinnlicher Wahrnehmung entsteht für den Menschen die Erinnerung und daraus wiederum die Erfahrung. Wissenschaft und Kunst gehen aus der Erfahrung hervor, dies ist aber nur dann der Fall, »wenn sich aus vielen durch die Erfahrung gegebenen Gedanken eine allgemeine Annahme über das Ähnliche bildet« (ebd. S. 5). Wissen, das nicht nur angelernt ist, baut sich auf der stufenweisen Hin-

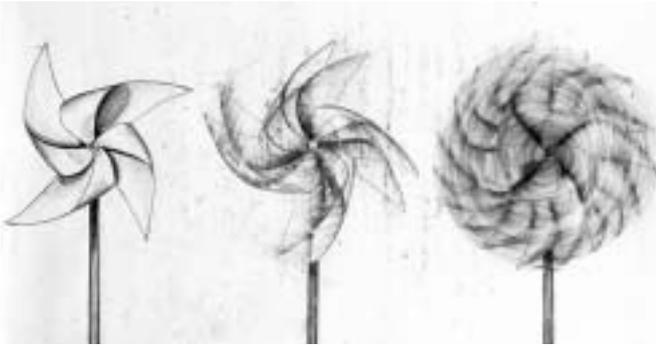


führung zu den »Ursachen« auf. Am Anfang steht die sinnliche Wahrnehmung, darauf folgt die Begriffsbildung und das Erkennen und schließlich das Können und die Anwendung.

Die schulische Didaktik vertauscht häufig die Reihenfolgen, oder was besonders fatal ist, sie vernachlässigt die ersten Stufen der Erkenntnis. Aristoteles gibt die Bildungsperspektive vor, indem er den »Erfahrenen« mehr Erfolg bescheinigt, »als diejenigen, die ohne Erfahrung nur den (allgemeinen) Begriff besitzen« (ebd., S. 5). Dies bedeutet, dass eine zu schnelle schulische Vorgehensweise scheitern muss, die der subjektiven Ebene in der Begriffsbildung zu wenig Raum gibt, was ja PISA auch festgestellt hat. Gestützt wird die These durch neueste Ergebnisse der kognitiven Lernforschung. Eine sinnvolle Lernkette besteht aus den Stufen Anschauung, Begriffsbildung, Können und Anwendung. Entscheidend ist die interne Modellbildung und die Bilder, die wir über ein Phänomen aufbauen können. Diese ist um so reichhaltiger, je mehr Aspekte virulent um die Sache kreisen, je größer das Netzwerk ist, das dazu situativ entsteht.

Das Fach Kunst begründet seine Legitimation schon seit langem auf der Relevanz »ästhetischer« Erfahrungen. Das Zulassen subjektiver Zugriffsweisen, d.h. die »Erkenntnistätigkeit durch konkrete Erfahrung hat Vorrang vor der Vermittlung gesicherter, bereits formulierter Erkenntnis« (Otto 1988, 6). Dazu gehört die Schulung der Wahrnehmung und die Heranbildung der Sezierfähigkeit des Blicks, der aus einer Komplexion von Phänomenen Ordnungsstrukturen herauszulesen vermag. Die Orientierung an Kunstwerken und deren Vielfalt der Zugriffsweisen auf Wirklichkeit ist in diesen Prozessen aber nur eine von vielen möglichen Bezugspunkten. Der Praxis der Zeichnung kommt dabei eine herausragende Basalfunktion zu. Zeichnen ist eine synthetisch konstruktive Aktivität, die nicht nur rezeptiv, sondern ebenso als ein Akt der Analyse, verbunden mit eigen schöpferischer Anteilnahme, zu verstehen ist. Mit der Tätigkeit der Sinne beginnt das Geistige, die Zeichnung ist eine der möglichen Artikulationsformen.

Sprache und Texte basieren auf Symbolen. Eine Dekodierung bzw. eine zunehmende Lesefähigkeit bei Heranwachsenden kann nur erreicht werden, wenn der Bestand an inneren Bildern sich erweitert, dazu bedarf es ein Höchstmaß sinnlicher Erfahrungen, die immer je eigene Erfahrungen und subjektiver Natur sind. In den Erkenntnisprozess ist daher, gleich-



sam als weiteres Standbein, neben einer situativ ästhetischen Repräsentation der Pol zur Fähigkeit der Vernetzung und des Imaginativen mit einzubeziehen. Ich sehe darin ein weiteres Ziel kunstpädagogischer Kompetenzbildung: Das Denken in Alternativen und dem Unmöglichen, ohne dass für die Problembewältigung gleich bewährte Standards zur Verfügung stehen. Die Suche durch schrittweise Veränderung ist durchaus künstlerischen Prozessen vergleichbar (vgl. a. Kirschenmann 2002, S. 38).

Fächerübergreifendes Handeln heißt nach dieser Analyse nicht parallel kooperierend, sondern aufeinander aufbauend. Die eben beschriebene ästhetische Basisfunktion übernimmt dazu einen entscheidenden Part und führt mich konsequenter Weise zu einer weiteren Zielsetzung des Faches Kunst: Neben die Lesekompetenz sollte auf gleiche Dringlichkeitsstufe die Bildkompetenz gestellt werden. Beide sind – mit den Worten von PISA – unverzichtbare Basisqualifikationen »für eine politische und gesellschaftliche Teilhabe, auch (und gerade) im Zeitalter der modernen Kommunikationstechnologien« (PISA, S. 13). Kunstpädagogik ist das herausragende Fach, das Bildkompetenz vermitteln kann, leider besteht hier ein enormer gesellschaftlicher Erklärungsbedarf, vor allem bezüglich der Frage: Warum braucht man Bildkompetenz?

Auseinandersetzung mit medialen Bildwelten

Im Mittelpunkt des Kunstunterrichts stehen fast ausschließlich Bilder. Das Herstellen und Nachdenken darüber bildet den Kernbereich des Faches und unterscheidet es zu anderen Disziplinen. Der »Weg zur Wirklichkeit geht über Bilder«, so der Schriftsteller E. Canetti.

Bildkompetenz ist nicht nur die Ausbildung zur Fähigkeit einer internen Imaginationskraft, sondern bevorzugt der kritisch rezeptive Umgang mit heutiger Bildkultur. Dies gilt vor allem in einer Welt, in der Erfahrung weitgehend medialer Natur ist und Informationen virulent zwischen Wort und Bild, Text und Zeichen hin und her pendeln (vgl. Kirschenmann 2002). Eine Globalisierung der Kulturen ist längst eine Globalisierung der Bildkulturen. Informationen in Kombination mit den richtigen Bildern ist ein unschlagbares Instrumentarium bei der Durchsetzung transkultureller Interessen und Machtansprüche.

Im Zeitalter der Bildschirme ist das Bild zum primären Meinungsmacher avanciert. Fast alle Systeme benutzen es als

dominanten Informations- und Bedeutungsträger. Nicht nur die postmoderne Philosophie, auch die Naturwissenschaften reflektieren heute die Umstellung auf eine sinnlich signierte Welt, in der die Visualisierung von Ideen, Konzepten und Theorien eine immer größere Rolle spielen. Virtuelle Welten und ihre bildhafte Darstellung sind auf dem Vormarsch. Damit sind in erster Linie nicht die PC-Spiele der Unterhaltungsindustrie gemeint, sondern die Verwendung computergenerierter Bildsprachen, Symbole und ihre Animation im Austausch von Informationen und bei der Veranschaulichung komplexer Systeme und Modelle, in denen abstraktes Denken ansichtig und hörbar wird.

Enkulturation und Sozialisation sind nicht nur sprachlich vermittelt, sondern geschehen heute überwiegend mit Hilfe von Bildern. Die »postmoderne« Feststellung unterstreicht die Bedeutung des Faches Kunst in mehrfacher Hinsicht. Seit Beginn der 80er Jahre geht die Ästhetikdiskussion (Lyotard, Derrida, Welsch u.a.) davon aus, dass die abendländische Rationalitätsdominanz mehr und mehr an Gültigkeit verliere und Wirklichkeit heute im Wesentlichen nur noch über ästhetische Kategorien erfasst werden kann. Visualität wird zum probaten Mittel ihrer Vermittlung. »Ausschlaggebend für diese Veränderung in der Kompetenz eines Denktypus – für diese Verlagerung von einem logozentrischen zu einem ästhetischen Denken – ist die Veränderung der Wirklichkeit selbst. Heutige Wirklichkeit ist bereits wesentlich über Wahrnehmungsprozesse, vor allem über Prozesse medialer Wahrnehmung konstituiert« (Welsch 1990, S. 57).

Gerade Jugendliche bewegen sich Bannkreis technischer Faszination. Inhalte, Sinn und Zweck bleiben meist unhinterfragt. Destruktive Tendenzen werden verharmlost, sind nicht immer als solche zu erkennen und scheinen nicht mit einem verbindlichen gesellschaftlichen Wertekatalog in Verbindung zu stehen. Der reflexive kunstpädagogische Diskurs ist zu stärken, um dem »Analphabetismus der Bilder« entgegen zu wirken. Voraussetzung ist, dass wir uns weiterhin dem Bildungsziel des Emanzipatorischen verpflichtet fühlen. Was nötig ist, ist die Aufklärung über Bilder mit ihrer exzessiv tumultuarischen »Zeichenvermischung« (Kirschenmann 2002), nötig ist die widerständige Erfahrung gegen die Glätte und den Schein digitaler Bildwelten.

Offen bleibt immer, wie wir im Bilderstrom mit all der sinnlichen Aufgeregtheit und der Gereiztheit schöpferisch umzugehen lernen, ohne eine Destabilisierung des eigenen Selbst zu erfahren. Kinder und Jugendliche sind hier besonders gefährdet. Kunstunterricht reagiert auf diese Herausforderung mit der einzig möglichen Antwort, dem Versuch, eine Umkehrung des Verhaltens herbeizuführen: Weg vom passiven Empfängerdasein, hin zur eigenständigen schöpferischen Handlung und zu einem kritischen Bewusstsein.

Ich denke, wir sind uns einig in der Beantwortung der Frage, wie viel Ästhetik braucht der Mensch? Ästhetik darf keineswegs von der Schule in die Museumsnacht verbannt werden. Man muss anerkennen, dass im Kernbereich des Faches Kunst weniger auswendig gelernt, weniger Formelwissen abgefragt und weniger vorzeigbare Kenntnisse im

Zentrum stehen. Eine Qualifizierung von Fähigkeiten findet aber dennoch statt, auch wenn diese nicht unmittelbar evaluierbar sind und in die Strickmuster der Standardisierung passen. Kunstpädagogik ist im Kern keine Gegenposition zu PISA. Wir sollten die Chance wahrnehmen und die Herausforderung annehmen. Noch stehen wir im Schatten des schiefen Turms, aber wir sind gut gerüstet daraus wieder herauszutreten.

Dr. Alexander Glas unterrichtet Kunst am Gymnasium in Bad Tölz



- Aristoteles' *Metaphysik*. Neubearbeitung der Übersetzung von Hermann Bonitz. Hamburg 1989
- Castells, Manuel: *Das Informationszeitalter. Teil I: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen 2001
- GEOWISSEN, *Bildung. Wie das Lernen wieder Spaß macht* Nr. 31, Hamburg 2002, S. 48
- Glas, Alexander: *Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*. In: *K+U, Kinder- und Jugendzeichnung*. Heft 246/247 2000
- Götze, D.: *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901*, Leipzig 1902
- Heydorn, Heinz-Joachim: *Zum Verhältnis von Bildung und Politik*. *Bildungstheoretische Schriften*, Bd. III. Frankfurt/M. 1980
- Kahl, Reinhard: *Was Hänchen lernt*. In: *Die Zeit*, Nr. 15, 03.04.2003, S. 29
- Kintsch, W.: *Comprehension, A paradigm for cognition*, Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Kintsch, W.: *Discourse processing*. In G. d'Ydewalle/P. Eelen/P. Bertelson (Eds.), *International perspective on psychological science* (Vol. 2, pp. 135-155), Hillsdale, NJ 1994
- Kirschenmann, Johannes: *Zwischen den Bildern pendeln!* In: *K+U*, 268/2002
- Klafki, Wolfgang: *Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts*. In: *W.K.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel 1985
- Legler, Wolfgang: *Wir müssen einfach besser werden!* In: *K+U*, 266/267 2002
- Maurer, Friedemann: *Lebensinn und Lernen*. Bad Heilbrunn/Obb. 1992
- Otto, Gunter/Otto, Maria: *Ästhetisches Verhalten. Ein Plädoyer für eine vernachlässigte Erkenntnisweise*. In: *K+U* 107/1986, S.13
- Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: *Der Beitrag zur Curriculumforschung*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. III*. hrsg. v. Haller, Hans-Dieter / Meyer, Hilbert, Stuttgart 1986
- Otto, Gunter: *K+U-Thesen zur Ästhetischen Erziehung*. In *Kunst + Unterricht*, Nr. 125/1988
- Peukert, Helmut: *Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen*. In: *Friedrich Jahreshaft* 6, »Bildung« 1988
- PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern in internationalen Vergleich*, Opladen 2001
- Schulz, Wolfgang: *Die Perspektive heißt Bildung*. In: *Friedrich Jahreshaft* 6, »Bildung« 1988
- Terhart, Ewald: *Nach PISA*, Hamburg 2002
- Ulfig, Alexander: *Lexikon der philosophischen Begriffe*, Wiesbaden 1999
- Welsch, Wolfgang: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1990
- Welsch, Wolfgang: *Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten*. In: Baacke, D./Röll, F. J. (Hrsg.): *Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess*. Opladen 1995
- Die Abbildungen zeigen Schülerarbeiten aus dem Unterricht des Autors.*

MARTIN OSWALD

PISA und die Kunst

Die Rolle der visuell-räumlichen Kompetenz bei der Lösung von Testaufgaben der PISA-Studie 2000

Vor nun 50 Jahren, es war der 25. April 1953, beschrieben James Watson und Francis Crick in der Zeitschrift »nature« erstmals die Struktur des menschlichen Erbmoleküls, die DNA. Was Watson, wie er später mehrfach bekannte, von der Richtigkeit seiner Entdeckung überzeugte, war nicht zuletzt die, wie er formulierte, »perfekte Schönheit« der entschlüsselten Doppelhelix. Und tatsächlich zeichnen sich gute Formeln häufig durch die schlichte Eleganz ihrer Form aus. Natürliche Phänomene neigen zur – von uns als ästhetisch empfundenen – Musterbildung (Kemp 2003, S. 270). So etwas will freilich bewusst wahrgenommen werden, es fordert vom Wissenschaftler die Fähigkeit zur kreativen Betrachtung von Bildern und zur Ableitung entsprechender Modelle. Es verlangt eine visuell-räumliche Kompetenz.

Wenn wir heute beklagen, dass unser Land auf dem Gebiete der Naturwissenschaften anderen Ländern weit hinterher hinkt, so darf die zugegeben etwas ketzerische Frage erlaubt sein, ob dies denn allein am mageren Forschungsbudget liegt oder doch auf tiefer liegenden Faktoren beruht, die letztlich auch ein Defizit in der Fähigkeit zur Wahrnehmung entsprechender Strukturen offenbaren. Solche Defizite sind in der Regel früh angelegt und weisen zudem auf grundsätzliche Mängel in der Ausbildung hin; den schmerzhaften Beleg dafür lieferte die vor zwei Jahren veröffentlichte PISA-Studie, deren mögliche, gewünschte oder befürchtete Auswirkung auf die Kunstpädagogik inzwischen wiederholt diskutiert wurde.

PISA untersucht visuell-räumliche Kompetenzen

Bei allem Bedauern über das weitgehende Fehlen des Faches Kunst – es ist nicht Gegenstand der Studie – wird allerdings gerne, und mir scheint: besonders von der Kunstdidaktik, übersehen, dass das Design der PISA-Studie in einem nicht unwesentlichen Anteil auf solchen Testaufgaben gründet, die kognitive Kompetenzen im visuell-räumlichen Denken mit abfragen:

Etwa bilden auf dem Gebiet der mathematischen Grundbildung Aufgaben zum Bereich »Raum und Form« einen Schwerpunkt (Baumert et al. 2001, S. 151). Im Bereich der naturwissenschaftlichen Grundbildung wird als Teilkompetenz die Fähigkeit gemessen, ein räumliches mentales Modell heranzuziehen, oder aus grafischen Repräsentationen die richtige Information abzuleiten. In einer der Aufgaben soll z. B. ein Comic erklärt werden, der die Bildung von Ozon illustriert (Abb. 1). Bei der umfangreichen Erhebung zur Lesekompetenz verrät schon die vorgenommene Textauswahl eine entspre-

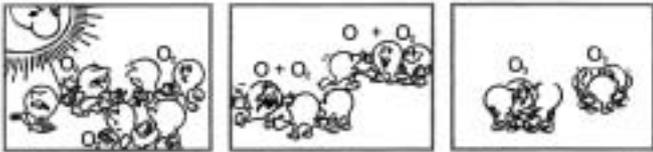


Abb. 1

chende Gewichtung. Neben fortlaufenden Texten wie Erzählungen und Sachbeschreibungen wurden auch sog. nicht-kontinuierliche Texte, also »bildhafte Darstellungen wie Diagramme, Karten, Tabellen oder Grafiken einbezogen« (Baumert et al. 2001, S. 85).

Unversehens gerät nun das Fach Kunst in Legitimationszwang, wenn es darum geht, als Antwort auf PISA den Unterricht in den defizitären Fächern zu stärken – etwa in Form einer Ausweitung der Stundenzahl auf Kosten der musisch-künstlerischen Fächer. Die PISA-Studie selbst macht keine konkreten Vorschläge zur Behebung des Defizits; dies war auch gar nicht die Absicht der Untersuchung, die sich weder als Steuerungs- noch als Planungsinstrument versteht (Stehr 2002, S. 3). Aber wie ein roter Faden zieht sich durch die Kommentierung der Studie die Forderung nach mehr »Kompetenz zum Verständnis komplexer, nicht linearer Zusammenhänge, wie sie in der Praxis der Bildrezeption und Bildproduktion unser Fach einzigartig bestimmen« (Kirschenmann 2002, S. 37).

Welche Kompetenzen fördert das Fach KUNST ?

Kunstpädagogen gehen wie selbstverständlich davon aus, dass ihr Fach durch eine Sensibilisierung der Wahrnehmung viel zur Entwicklung solcher innerer Abbilder und mentaler Modelle beiträgt, die ein Verständnis naturwissenschaftlicher Phänomene und eine bedeutungsmäßige Erfassung von Texten überhaupt erst ermöglichen. Doch müssen wir mit Wolfgang Legler (2002, S. 1) »eingestehen, dass wir wenig von dem, was wir als mögliche Wirkungen des Kunstunterrichts behaupten, auch beweisen können.« Es fehlen schlichtweg empirische Untersuchungen, die unsere Hypothesen verifizieren können. Es erschien mir deshalb reizvoll, an Hand einer PISA-Aufgabe zu untersuchen, ob und inwiefern sich die Leistungen – etwa im Bereich der Lesekompetenz – durch einen profilierten, die visuelle Wahrnehmung schulenden Unterricht beeinflussen lassen. Das Ergebnis dieser Meta-Studie wird nachfolgend in Auszügen referiert.

Ausgewählt wurde die PISA-Aufgabe »Amanda und die Herzogin«. Bei dieser Aufgabe zur Lesekompetenz, spielen visuell-räumliche Aspekte eine große Rolle. So wird hier mit Hilfe eines grafisch basierten Testwerkzeuges die Kompetenz gemessen, Informationen aus einem Text zu ermitteln: Die Schüler müssen zunächst den Textauszug aus einem Theaterstück lesen; daraufhin werden sie aufgefordert, sich in die Rolle eines Regisseurs zu versetzen und die Positionen zweier Schauspieler in eine vorgegebene Zeichnung des Bühnenbildes einzutragen (vgl. Abb. 2). Diese erfordert neben der Lokalisation der Information im Text den Aufbau eines Vorstellungsbildes von der Bühnensituation und den beschriebenen

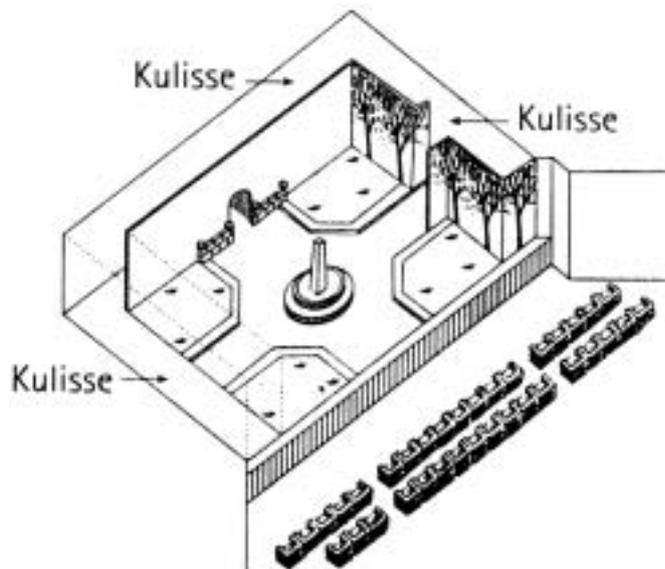


Abb. 2

Handlungsabläufen. Die Übertragung der Information in eine – wenn auch vorgegebene – Zeichnung verlangt den Transfer in ein zweidimensionales, bildliches Medium, das eine räumliche Situation simuliert. Der Proband muss sich zur Lösung der Aufgabe gleichsam im Bild bewegen, sich die Bewegung der Figuren imaginieren.

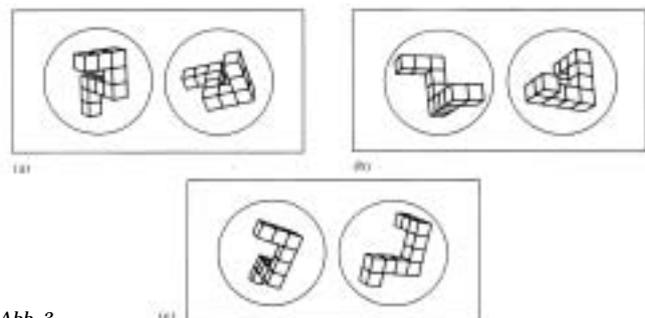


Abb. 3

Erwartet wird also eine ähnliche kognitive Leistung, wie sie bei Aufgaben zur so genannten mentalen Rotation von Objekten verlangt wird (vgl. Abb. 3). Solches Reizmaterial entwickelten Shepard und Metzler (1971), um die Beschaffenheit der Wissensrepräsentation zu untersuchen: hier müssen paarweise angeordnete Darstellungen räumlicher Objekte auf ihre Ähnlichkeit hin beurteilt werden. Dies gelingt den Probanden dann am besten, wenn sie die Objekte in ihrer Vorstellung drehen, um herauszubekommen, ob sich die Objekte in Deckungsgleichheit bringen lassen. Hier ist dies bei (a) und (b) der Fall. Diese Aufgabe kommt im PISA-Test nicht vor – sie wurde den Probanden hier aber zusätzlich gestellt, um Informationen über die Qualität ihres räumlichen Vorstellungsvermögens zu erhalten.

Gemessen wurden die Leistungen zweier Gruppen (vgl. unten). Die Analyse geht der Frage nach, ob jene Gruppe von Schülern (Gruppe A), die vorher im Fach Kunst eine intensive Schulung in der Ausbildung visuell-räumlicher Kompetenzen erlebt hat, sich im Ergebnis der PISA-Aufgabe zur Lesekompetenz von jener Gruppe unterscheidet, die keine bzw. nur eine geringe Schulung im genannten Bereich erhalten hat (Gruppe B).

Dazu wurden die Ergebnisse aus einer Stichprobe zweier 8. Klassen verglichen, welche die Aufgabe »Amanda und die Herzogin« wiederholten:

Gruppe A mit 32 männl. Probanden (»Kunstklasse mit systematischer visuell-räumlicher Schulung«): Hier wurde das visuell-räumlichen Denken ein Jahr lang durch einen systematisch-aufbauenden Kurs wöchentlich einstündig geschult. Hauptinhalt des Unterrichts war eine Einführung in das perspektivische Darstellen mit einem Schwerpunkt im Freihandzeichnen; parallel zum Training der Fluchtpunktperspektive wurde das Sachzeichnen in verschiedenen Techniken an Hand kleiner Gebrauchsgegenstände geübt, im Sommer begleiteten den Unterricht wiederholte Ausflüge in die Stadt (Architekturstudien) und den nahe gelegenen Stadtpark (Landschaft, Baumstudien). Im ersten Halbjahr der 8. Klasse stand ein Unterrichtsprojekt im Mittelpunkt: die Illustration von Bertolt Brechts Dreigroschenoper in Form eines Comics. Für das aufwändige Projekt standen wöchentlich 2 zusätzliche Unterrichtsstunden zur Verfügung. Die Schüler konnten sich nach Lektüre des Werkes frei für eine Szene entscheiden, die sie dann in Sequenzen auflösten; nach einem zeichnerischen Vorentwurf fertigten sie in mehrmonatiger Arbeit den Comic im Format DIN A3 an (Technik: Filzstift). Dabei kam es zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Bühnentext; die Schüler trainierten über das Medium Comic im Kunstunterricht also nebenbei wichtige Strategien der Textverarbeitung.

Gruppe B mit männl. 33 Probanden erfuhr im Vorjahr keine entsprechende visuell-räumliche Schulung: Die Schüler hatten im Vorjahr (Klasse 7) nur sporadisch einen einstündigen, fachfremden Unterricht; ein Projekt wie in Gruppe A wurde nicht durchgeführt.

Der Unterricht im Fach KUNST unterstützt die Lesekompetenz

Tatsächlich liegen die Schüler der Gruppe A, der Kunstklasse mit intensiver Schulung, bei der PISA-Aufgabe »Amanda und die Herzogin« knapp 30 % über den Leistungen der Gruppe B, die keinen entsprechenden künstlerischen Lehrgang erhalten hatte.

Aufgabe zur Lesekompetenz: »Amanda und die Herzogin«

	Anteil der richtigen Lösungen in %
Gruppe A mit systematischem Fachunterricht in Kunst	84,38 %
Gruppe B ohne entspr. Fachunterricht in Kunst	55,17 %

Die Ergebnisse beider Gruppen korrelieren zudem mit den Leistungen in der Kontrollaufgabe, mit der das räumliche Vor-

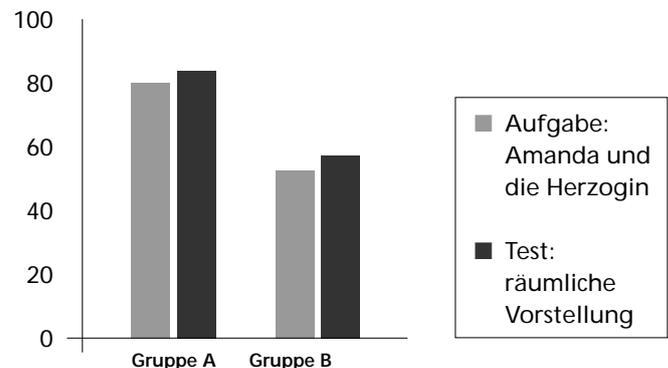
stellungsvermögen getestet wurde: Deutlich differieren bei dieser Aufgabe die Ergebnisse von Gruppe A (mit einem Anteil von 87,5 % richtigen Lösungen) und Gruppe B (62,07 %): dies ist ein signifikanter Abstand von rd. 25 Prozentpunkten.

Kontroll-Test: »Räumliche Vorstellung«

	Anteil der richtigen Lösungen in %
Gruppe A mit systematischem Fachunterricht in Kunst	87,05 %
Gruppe B ohne entspr. Fachunterricht in Kunst	62,07 %

Schüler, welche die räumlichen Objektpaare einander richtig zuordneten (Kontrollaufgabe), konnten damit signifikant häufiger die Positionen der Schauspieler auf der Bühne richtig bezeichnen (Aufgabe 1). Umgekehrt zeigt Gruppe B in beiden Aufgabenfeldern schwächere Leistungen (vgl. Diagramm).

Lesekompetenz und räumliche Vorstellung



Der Befund kann als deutliches Indiz dafür gewertet werden, dass die im PISA-Test abgefragte Lesekompetenz in hohem Umfange mit der visuell-räumlichen Kompetenz verknüpft ist und über den Unterricht im Fach Kunst gefördert werden kann.

Die Beobachtung wird gestützt durch die Ergebnisse einer zusätzlich gestellten bildnerischen Aufgabe. In Annäherung an die Realbedingungen des Faches wurden die Schüler aufgefordert, Situationen des Theater-Textes in zwei Bildern illustrieren. Negative Ergebnisse in der PISA-Aufgabe zur Lesekompetenz korrelieren auch hier mit zeichnerisch einfacheren Lösungen bei der bildnerischen Zusatzaufgabe. So zeigt sich eine Häufung u.a. folgender Merkmale:

- eine Aufreihung der abgebildeten Schauspieler an der Grundlinie – also noch eine Art Standlinienbild (vgl. Abb. 4; Pb. No. 19/8b).

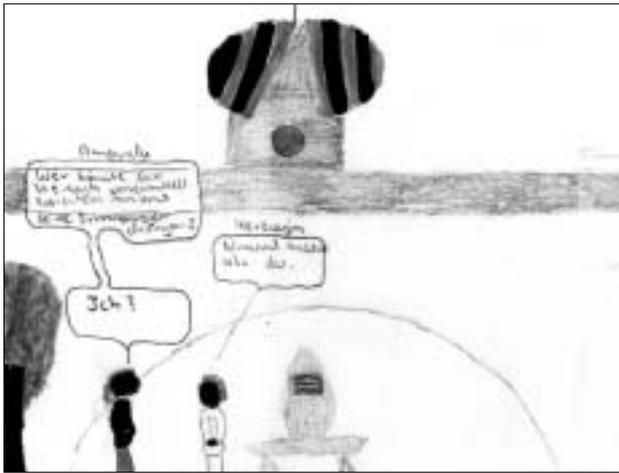


Abb. 4

- eine Mischung von Draufsicht (auf das Grundstück) und Profilsansicht (z. B. des Obelisken),
- ein »Umklappen« der Perspektive,
- die Präferenzierung einfacher Figurentypen.

Überdurchschnittliche Leistungen bei der PISA-Aufgabe zur Lesekompetenz und dem Test zur räumlichen Vorstellung korrelieren gehäuft mit folgenden bildnerischen Merkmalen:

- eine differenzierte und proportional passende Einbettung der dargestellten Personen in den Raum (vgl. Abb.5 ; Pb. No. 16/8b),
- ein Perspektivwechsel zwischen den beiden gezeigten Szenen,
- die Darstellung von Licht und Schatten,
- der deutliche Versuch, eine Bewegung und Handlungsbezüge zwischen den agierenden Personen darzustellen.

Fazit: Die Wahrnehmungskompetenz als Basisqualifikation

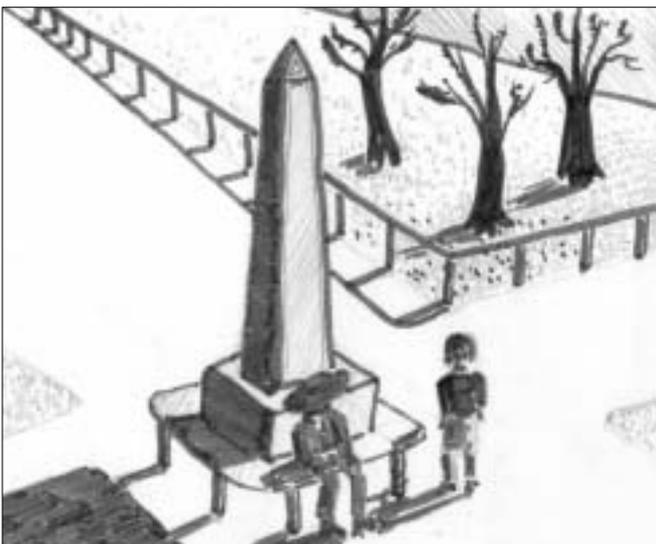


Abb. 5

Die hier betrachtete Testaufgabe aus der PISA-Studie 2000 scheint somit eng an die kognitive Grundfähigkeit gebunden zu sein, eine differenzierte räumliche Vorstellung entwickeln zu können. Zweifellos darf dies auch für viele andere Testaufgaben von PISA angenommen werden. Eine qualifizierte Wahrnehmungskompetenz ist demnach eine entscheidende Voraussetzung für den schulischen Erfolg.

Howard Gardner (1991) unterscheidet in seiner Theorie der multiplen Intelligenzen sechs bereichsspezifische Arten kognitiver Denkstrukturen und Wissensbestände: eine linguistische, eine musikalische, eine logisch-mathematische, eine räumliche, eine körperlich-kinästhetische und eine personale. Die bildenden Künste wären demnach vorrangig ein Produkt der »visuell-räumlichen Intelligenz« (Gardner 1991, S. 160 ff.). Diese ist nicht allein eine Funktion der perzeptiv-sensorischen Verarbeitung, sondern als kognitive Funktion zu verstehen. Folgt man diesem Modell, das gewisse Analogien zu dem aufweist, was Gunter Otto (1991) als »ästhetische Rationalität« umschreibt und sich bei Hoffmann (2000) als »visuelle Intelligenz« findet, so bildet das Fach Kunst eine wesentliche Konstituente bei der Ausbildung basaler kognitiver Strukturen.

Ad finem wirft das Ergebnis die Frage auf, inwiefern der in der PISA-Studie eingesetzte Test »Amanda und die Herzogin« tatsächlich die Lesekompetenz prüft und nicht vielmehr primär räumliches Vorstellungsvermögen austestet. Allein diese Frage zeigt, wie schwer es ist, diese Bereiche überhaupt wirksam zu trennen. Eine erfolgreiche Förderung der Basiskompetenzen erscheint vor diesem Hintergrund nur bei einer integrativen Zusammenarbeit der Fachbereiche möglich, am wenigsten erfolgreich dürfte eine eindimensionale Fokussierung auf die in der PISA-Studie als defizitär erkannten Bereiche sein. Ähnlich wie das Fach Deutsch als Unterrichtsprinzip gilt, bedarf es der übergeordneten Betonung der visuellen Erziehung, der ästhetischen Bildung und des Prinzips der Anschaulichkeit. Dies verlangt zugleich – wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie nahe legen – die Verankerung eines profunden Kunstunterrichts in der Stundentafel.

Anm.: Der vorliegende Text ist die stark gekürzte und überarbeitete Fassung eines an der Pädagogischen Hochschule Weingarten am 13. Mai 2003 gehaltenen Vortrags.

Der Forschungsschwerpunkt des Autors ist die visuelle Wahrnehmung. Jüngste Veröffentlichung: »Aspekte der Farbwahrnehmung«, Weimar 2003

Dr. Martin Oswald ist Lehrer an der Berthold-Brecht-Realschule in Augsburg



Anderson, John R., 1996 (2. Auflage). *Kognitive Psychologie*. Heidelberg.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael *et al.*, (Deutsches PISA-Konsortium). 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen.

Finke, Ronald A./Pinker, Steven/Farah Martha J., 1989. *Reinterpreting Visual Patterns in Mental Imagery*. In: *Cognitive Science*, 13, S. 51–78.

- Gardner Howard, 1991. *Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart. Originaltitel: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York 1985.
- Harshman, Richard A./Hampson, Elizabeth/Berenbaum, Sheri A., 1983. *Individual Differences in Cognitive Abilities and Brain Organization, Part I: Sex and Handedness Differences in Ability*. In: *Canadian Journal of Psychology*, 1983, 37 (1), S. 144–192.
- Hoffman, Donald D., 2000. *Visuelle Intelligenz*. Stuttgart.
- Kemp, Martin, 2003. *Bilderwissen. Die Anschaulichkeit naturwissenschaftlicher Phänomene*. Köln.
- Kirschenmann, Johannes, 2002. *Zwischen den Bildern pendeln!* In: *Kunst + Unterricht*, 268, S. 37f.
- Kolb, Bryan/Whishaw, Ian Q., 1996 (2. Aufl.). *Neuropsychologie*. Heidelberg.
- Kosslyn, Stephen M./Ball Thomas M./Reiser, Brian J. 1978. *Visual Images Preserve Metric Spatial Information: Evidence from Studies of Image Scanning*. In: *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1978, Band 4, No. 1, S. 47–60.
- Legler, Wolfgang, 2002. *Wir müssen einfach besser werden! Der Kunstunterricht in der Grundschule und die Lehrerbildung*. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 266/267 (Beilage), S. 1 f.
- Maccoby, Emmons Eleanor/Jacklin, Carol Nagy, 1974. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford.
- Otto, Gunter, 1991. *Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität*. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 155, S. 36–38.
- Shepard, R. N./Metzler, J., 1971. *Mental rotation of three-dimensional objects*. In: *Science*, 171, S. 701–703.
- Stehr, Werner, 2002. *Was hat die Kunst mit dem Labyrinth von PISA zu tun?* In: *Kunst + Unterricht*, 266/267, S. 3f.
- Die vollständige Dokumentation der Studie kann gegen einen Unkostenbeitrag (inkl. Porto) von 5 Euro direkt beim Autor bestellt werden (Kontakt: Martin Oswald, Hallstraße 12, 86150 Augsburg; Tel.: 08 21-36992; Fax: 08 21-15 91 02).

Entlässt die Realschule Kunstbanausen?

Lehrer kritisieren: Keine Kunst in den letzten Klassen

Augsburg (ute).

Die Kunsterzieher an bayerischen Realschulen schlagen Alarm: Den neunten Klassen wird die einzige Kunststunde gestrichen. Der Bund Deutscher Kunsterzieher (BDK), Landesverband Bayern, ist empört: »Damit wird jungen Menschen die Möglichkeit genommen, sich über Bilder auszudrücken«, sagt der stellvertretende Landesvorsitzende Martin Oswald (Augsburg). Er befürchtet, dass nun eine Generation von Menschen heranwächst, die mit Kunst nichts anfangen kann, eine Generation von Kunstbanausen.

Die Kunststunde der neunten Klasse wird künftig als eine Reaktion auf die Ergebnisse der Pisa-Studie durch Deutsch ersetzt. Bekanntlich führte das Abschneiden der Schüler in Deutschland zu ausführlichen Diskussionen. Die sechsten Klassen bekommen zu ihren bestehenden zwei Einheiten eine dritte hinzu. Damit gibt es in den letzten beiden Realschulklassen keinen Kunstunterricht mehr, denn in der zehnten Klasse ist ohnehin keine Stunde mehr vorgesehen.

Oswald, Kunstpädagoge an der Augsburger Bertolt-Brecht-Realschule, kann die neue Regelung nicht verstehen. Mit den Neuntklässlern habe man unter anderem auch das bildnerische Gestalten mit neuen Medien geübt. Dabei wurden Fotografie, Computergrafik und Layouttechniken eingeführt. Für viele Schüler sei

der Unterricht ein wichtiger Impuls für die spätere Berufswahl gewesen, so Oswald.

Zudem beruft er sich auf Erkenntnisse der Lernpsychologie: Das Fach Kunst trage demzufolge wesentlich zur Lesekompetenz bei. Es schule nämlich die Fähigkeit zur bildlichen Vorstellung, ohne die kein Bild eines Textes im menschlichen Gehirn entstehen könne. Kunstpädagogen sehen die Streichung, die eigentlich im Sinne der Pisa-Studie erfolgte, daher als kontraproduktiv an.

Nicht nachvollziehen kann Oswald eine der Begründungen des Kultusministeriums für die Streichung: Kunstpädagogen hätten sich beschwert, dass sie in der neunten Klasse nur eine Stunde Zeit hätten. Tatsächlich hätten die Lehrer es bedauert, nur eine Stunde zur Verfügung zu haben. »An Malen oder Gestalten ist da nicht zu denken, kaum haben wir die Utensilien ausgepackt, müssen wir wieder einpacken«, sagt Oswald. Statt der erhofften Doppelstunde gibt es nun eine Nullrunde.

Die Kunstpädagogen bedauern, dass seit der Einführung der sechsstufigen Realschule der künstlerisch-gestalterische Zweig kaum noch angeboten wird. Aus nicht nachvollziehbaren Gründen, so Oswald, werde nämlich Kunst mit Französisch gekoppelt. So kann Kunst nur noch angeboten werden, wenn sich genügend Schüler für Französisch als zweite Fremdsprache entscheiden.

ULI SCHUSTER

Patient »Gymnasium Kunst« in der Krisis

Beachten Sie zur folgenden fachpolitischen Thematik in diesem BDK INFO bitte auch die Beiträge von Prof. Horst Sauerbruch und Dr. Ernst Wagner auf den Seiten 16 und 17 und die weiteren Statements im BDK INFO 1/2003. Die Redaktion

Signale aus dem Kultusministerium sind wie Rauchzeichen: Ehe man sich's versieht – man traut seinen Augen kaum – da sind sie schon nicht mehr von dieser Welt, aufgelöst, als ob sie niemals existiert hätten. Was gestern noch heftig dementiert wurde, zweites Fach für den Kunsterzieher, Ausbildung nicht mehr im behüteten Schoß der Akademie, das war erst neulich wieder einmal als Rauchzeichen über einem Gespräch zwischen Akademie und Kultusministerium zu lesen. Was davon sich bis ins Amtsblatt retten wird, das muss man abwarten.

Klar ist eines: Das Kultusministerium sieht sich in einer Notsituation. Die frei werdenden Stellen großer Lehrerjahrgänge, die nun oft auch noch frühzeitig in Pension gehen, lassen sich bereits an einigen bayerischen Gymnasien nicht mehr auf herkömmliche Weise durch Nachwuchs besetzen. Zwei Probleme stehen im Vordergrund. Zum einen wollen viele Absolventen der beiden Staatsexamina nach ihrer Referendardienstzeit sich nicht aufs Land in die künstlerische Provinz verschicken lassen und lehnen die Stellenangebote des Staates schlichtweg ab. Ein erheblicher Prozentsatz tritt das Referendariat erst zu einem Zeitpunkt an, wo mit Familien und Kindern bereits Tatsachen geschaffen sind, die dem Ministerium ein Verschicken nach Hof oder Mellrichstadt nicht mehr so leicht machen. Zum anderen hält der Output von Kunstakademien und Seminaren der Nachfrage auch zahlenmäßig nicht stand, selbst wenn alle Referendare in den Schuldienst wechseln würden.

Hat die Kunsterziehung vor Jahren noch lamentiert, dass sie wegen zu geringer Wertschätzung im schulischen Fächerkanon, durch Stundenkürzungen und Gewichtverschiebungen im Zug von Reformen aus der Schule verdrängt würde, steht nun zu befürchten, dass sie an Auszehrung der eigenen Kräfte zugrunde geht, wenn an einzelnen Schulen ganze Jahrgangsstufen nicht mehr mit Lehrern versorgt werden können und damit die Einrichtung von Leistungskursen oder Wahlunterricht nicht mehr genehmigungsfähig ist. Das Ministerium handelt also im Sinn einer positiven Zukunft des Gymnasialfachs Kunst, wenn es sich um sogenannte Seiteneinsteiger, Spätereinsteiger im Alter von über 40 Jahren, Bundeslandwechsler mit Zweifach bemüht, oder auch an den Universitäten, etwa bei den Magistern, nach Ersatz sucht für die sich öffnende Kluft an nicht mehr zu stopfenden Unterrichtslöchern. Aus Sicht der Personalversorgung ließe sich das Problem vielleicht schnell aus der Welt schaffen, wenn etwa das Leistungsfach Kunst die Isar hinab ginge.

Da erhebt sich ein Heulen und Klagen allseits hinter den Leinwänden auf der einen Seite und den Schultafeln, Stundenplänen und Prüfungsordnungen auf der anderen Seite. Die Akademieprofessoren zeigen mit langen, ölfarbverschmierten Fingern gen die Seminare, wo die in Freiheit erzogenen Kunststudenten durch dümmliche Prüfungen so verschreckt werden, dass keiner mehr Spaß am Umgang mit den lieben Kleinen findet. Die Seminarlehrer maulen kreidefressend kleinlaut zurück, man schicke ihnen lauter schlecht auf das Unterrichten vorbereitete, selbstbezogene potenzielle Halbzeitpädagogen und Frühpensionisten, die sich dem freien Kunstmarkt nicht gewachsen fühlen und nach dem Vorbild der Professoren eine sichere Versorgung als Kunstbeamte suchten. Heimtückisch werfen sie mit Kleingedrucktem aus Prüfungsordnungen und mit Paragraphen um sich und gegen den akademischen Kunstadel, ohne allerdings damit mehr als ein wenig Staub am Fuße des Olymp erzeugen zu können. Dafür haben die hohen Herren nur ein müdes Lächeln übrig, so wenig ist er unterscheidbar von dem dicken Staub, der sich täglich auf ihren Schlapfen ansammelt, auf der mühsamen Suche nach der richtigen Haltung, ohne die man in der Kunst keinen Stand hat.

Eine besondere Würze erhält das vom Ministerium auf den Tisch der Kunstpädagogik gelegte Problem durch einen Generationenwechsel, der der Akademie bevorsteht. Klein, Sauerbruch, Dengler begeben sich aus dem Stand der Mühe in den Stand der Ruhe und die Akademie hat in der Ausschreibung für den Lehrstuhl Klein bereits damit begonnen, die Stellen derer, die für die Ausbildung der Kunsterzieher an der Akademie zuständig sind, neu zu besetzen mit Künstlern, die – schwindelfrei – die richtige Haltung und Reputation mitbringen, die aber mit der Praxis der Kunsterziehung nichts, in Zahlen: 0 verbindet. Ein erstes Staatsexamen wird gerade noch gefordert, eine Praxis des Kunstunterrichts aus der Sicht des Lehrers benötigt dann ein Professor, der Kunsterzieher ausbildet, nicht mehr. Die Akademie sucht sich damit ein hausintern immer schon als lästig empfundenes Problem vom Hals zu schaffen. Damit steht zu erwarten, dass die Rolle der Kunsterziehung an der Kunstakademie München in Zukunft noch einmal unter das bisher schon niedrige Niveau rutschen wird.

Was liegt also näher als die Frage: Muss man sich in Zukunft für die Ausbildung von Lehrern für das Gymnasialfach Kunst einen anderen Ort suchen als die Akademie? Wenn dann die Universität ins Kalkül kommt stellt sich damit auch gleichzeitig wieder einmal die Frage nach einem Zweifach. Nicht zu überhören war die Drohung aus dem Ministerium, dass es in naher Zukunft zwei Orte und Modi geben kann, an denen und in denen Lehrer für das Gymnasialfach Kunst ausgebildet werden. Ganz billig würde die Sache so nicht werden.

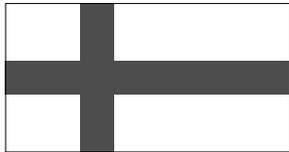
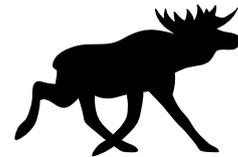
Uli Schuster, Juni 2003

Uli Schuster ist Seminarleiter am Luitpold-Gymnasium in München



NORDLAND

Klasse Sauerbruch in Finnland



Zur Jahresausstellung 2003 präsentierte sich die Klasse Sauerbruch unterwegs. Der Raum 210, sonst gefüllt mit Staffeleien und entstehenden Bildern, wurde zum Schlafsaal und Reiseatelier.

Die 24 Studentinnen und Studenten sind zusammen mit Prof. Horst Sauerbruch und seinem Assistenten mal wieder ausgeflogen, um Museen und Kulturdenkmäler zu erkunden, Spuren zu suchen, im Gehen und Stehen alles nur Mögliche zeichnerisch festzuhalten oder in kleinen und größeren Bildern die Atmosphäre eines Landstrichs ins Bild zu bringen.

Zeit genug um heimlich einen Blick zwischen die Betten zu werfen und in den Skizzenbüchern zu blättern. Unterschiedlichste Eindrücke und Erlebnisse der Reise, die über Berlin und Güstrow nach Helsinki, ins finnische Land, nach St. Petersburg und Tallin führte, werden sichtbar. Jeder Student hat seinen eigenen Blickwinkel und findet zu einer unverwechselbaren bildnerischen Antwort auf diese gleichermaßen nahe wie ferne Gegend Europas. In dem eng gesteckten Rahmen eines Bettes wird die Fähigkeit zur Improvisation gefordert, sowie ein kreativer Umgang mit Hindernissen und Beschränkungen.



Prof. Horst Sauerbruch



Thomas Kofler



Dom zu Helsinki (Stock-picture)

unten: Johannes Hlawon



Um diese Qualifikationen geht es nicht nur in der Bildenden Kunst, sondern auch in der Bildungskunst. Angeregt durch die Erfolge der Finnen bei der PISA-Studie wollten wir in Sachen Vermittlung etwas von den Nordländern lernen und besuchten die Hochschule für Kunst und Design in Helsinki. Im Gespräch mit Dozenten und Studenten zeigte sich, dass Bildung in Finnland nicht als lästige Notwendigkeit, sondern als kostbares Kapital der Gesellschaft gesehen wird.



Florian Baumgartner



Die Ausstellung war daher auch eine Reaktion auf derzeit unternommene Versuche, das Fach Kunst an den Schulen und die Lehrerausbildung an der Akademie in Frage zu stellen. Denn wir konnten ebenfalls in Erfahrung bringen, dass im Rahmen eines kursorientierten Studiums, wie es in Finnland üblich ist und uns zu drohen scheint, Reisen und charakterbildende Erfahrungen wie diese nicht mehr möglich sind.

Die Rauminstallation Nordland möchte den Betrachter ermuntern, selbst verborgene Bildmomente und Ansichten zu entdecken und mit uns unterwegs zu bleiben, unterwegs zum eigenen Bild.



Johannes Karl



Florian Baumgartner



Matthias Walther



Klassenraum Klasse Sauerbruch



Klassenraum Klasse Sauerbruch



Klassenraum Klasse Sauerbruch

Foto: Sterzenbach



Susanne Asam



Usija Hofmann



Daniel Permanetter



Fabian Schleicher



Felix Lampadius



Bett oben: Susanne Asam, Bett unten: Franka Stanglmaier



Klassenraum Klasse Sauerbruch



Fotos: Gerhard Schebler
Fotos: Thomas Sterzenbach

Gerhard Schebler
ist Assistent in der
Klasse von Prof. Horst
Sauerbruch an der
ADBK München



H. KRETSCHMER, A. RIEDLBERGER

Freiräume – Kunst in einem leer stehenden Gebäude Ein Projekt aus dem Kunstunterricht einer FOS Gestaltung

Gleich beim Betreten der Eingangshalle ragten einem dünne schwarze Äste entgegen, die in teerigen und blutenden Löchern dort in der Wand steckten, wo in früheren Zeiten des Schulbetriebs ein tonnenschweres akademisches Bronzekunstwerk blinde Kinder gezeigt hatte, die sich tastend durch den Raum bewegen. Mitten im Foyer aufgestapelte Schrankunterteile, schwarze Holzlatten, das Treppenhaus seltsam verändert. Wer als Besucher hier Vandalismus vermutet hatte, wurde mit einem pädagogischen Projekt konfrontiert, das man in dieser Form selten findet.

Der Gestaltungszeit der Samuel-Heinicke Fachoberschule im SchulCentrum Augustinum, ein integratives Schulprojekt für Gehörlose, Hörgeschädigte und hörende Schüler, hatte das seltene Glück, dass das Augustinum als Schulträger das leerstehende Gebäude mit ca. 30 Räumen, verteilt auf 600 qm, vor dem Umbau den Kunstklassen zur Verfügung gestellt hatte. Die Landesblindenschule musste ausziehen. Die hölzernen Einbauschränke waren für eine neue Nutzung nicht mehr geeignet und »alles musste raus«.

In Absprache mit den Architekten und dem Bauträger konnten wir Wände bearbeiten und bemalen, die Inneneinrichtung beliebig verändern oder zerstören: Fenster, Türen, Schränke, Schulmöbel, Toiletten und Waschbecken standen den Schülern für ihre künstlerische Arbeit zur freien Verfügung. Mit finanzieller Unterstützung durch den Schulträger und das Architekturbüro konnten wir ausreichend Werkzeuge und Materialien bereitstellen. Insgesamt haben sich an den »Freiräumen« 20 Schüler aus der 11. und 12. Gestaltungsklasse und wir zwei Kunsterzieher beteiligt.



Raubild von Jonas Pretterer (12 G)

Nicht selten finden viele Schulprojekte meist am Ende eines Schuljahres mit ausgelaugten Lehrern und Schülern statt. Als großer Pluspunkt für unsere zeitliche Planung der »Freiräume« hat sich der Termin zwischen den Oster- und Pfingstferien erwiesen. Die praktische Arbeit erstreckte sich über eine Woche vor den Pfingstferien, wobei einige Schüler noch die Möglichkeit genutzt hatten, in den Ferien weiter zu arbeiten.

Ausgangspunkt für unsere pädagogischen Überlegungen war, dass die Schüler dieses einmalige Angebot sowohl für Einzel- als auch für Partnerarbeiten nutzen sollten. Eine Eingrenzung durch ein vorgegebenes Thema erschien uns nicht sinnvoll, vielmehr sollte den Schülern, basierend auf ihren persönlichen Erfahrungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Interessen, größtmöglicher Gestaltungsspielraum eingeräumt werden. Wir waren überrascht, mit welchem Enthusiasmus und Engagement die Schüler an die Arbeit gegangen sind. Wir haben ganz neue Seiten an ihnen kennen gelernt.

Aus den Klassenzimmern im tristen Alltagsgrau sind Gesamtkunstwerke entstanden: Mit Höhlen, Installationen, Mosaiken und Skulpturen. Manche Räume würden sich als Kulissen für Katastrophenfilme eignen, in anderen scheinen die Trümmer nach genauen geometrischen Mustern angeordnet. Das Spektrum der Arbeiten erwies sich als überraschend vielfältig.



Ausschnitt der Installation von Katrin Niederreiter und Miriam Zeitlmann (beide 11 G)

Kathrin Niederreiter und Miriam Zeitlmann (11 G) haben ihren Raum »verkehrte Welt« genannt. Den ganzen ersten Tag waren sie damit beschäftigt, Müll zu fabrizieren und die Wand zu durchbrechen. Und so hatten sie dann auch das erste Loch im Haus und damit einen Durchgang in den Nachbarraum geschlagen. Aus den Wandschränken wurden Toiletten, das Waschbecken ragt aus dem Boden, Papierkörbe baumeln von der Decke, Bodenfliesen kleben an den bunt gefleckten Wänden. Der Müll, die Bruchstücke, alles, was zu finden war, wurde verarbeitet.

Überhaupt waren die Schüler von dem Gedanken, die Welt im Kleinen zu verdrehen und im wahrsten Sinne des Wortes »FreiRäume« zu schaffen, fasziniert. Jonas Pretterer (12 G) wollte mit seinem überdimensionalen Op-art-Wandgemälde »Raumgrenzen aufheben und verschwimmen lassen«. Claudia Huber (12 G) würde sich mehr solcher Möglichkeiten auch im regulären Schulalltag wünschen: »Viele Schulen sind triste Betonklötze und das ist schade. Man sollte Schulen viel farbenfroher gestalten«, findet sie. Sie verwandelte ihr Klassenzimmer in ein riesiges Aquarium mit Fischen aus zerbrochenen Spiegeln und einem Meer aus Vorhängen.

Als Kunstlehrer waren wir beeindruckt, welche ungeahnten Talente in den »Nachwuchskünstlern« schlummerten, und das, obwohl wir dank kleiner Klassen und bester Lernbedingungen auch im Unterricht viele Möglichkeiten zu kreativer Arbeit haben. Vor allem die dramaturgischen Ideen hinter einigen der Arbeiten verblüfften uns, die Fähigkeit, die Entstehung des Produktes als Prozess zu begreifen und immer neue Gedanken einzubinden. »Die Ideen sind einfach so gekommen« ist auch das Fazit vieler nach ihren Intentionen befragter Schüler.

Der tiefschwarze, in orangefarbenes Licht getauchte Raum »Depression« von Yasemin Bast (11 G) soll eine fiktive Lebensgeschichte erzählen, gleichzeitig aber jedem Betrachter auch den Freiraum geben, seine eigenen Gedanken in die Interpretation zu integrieren: Ein Erdhaufen, aus dem drei Frauenbeine herausragen, rote Farbe, an einer diagonal durch den Raum gespannten Wäscheleine baumeln weiße Stofffetzen und Dessous im Wind eines im Schrank versteckten Ventilators.



Philipp Stähle (11 G) malt an einem großen Portrait im Gang

Im Raum daneben hat Philipp Stähle (11 G) sein eigenes Porträt auf einer Kunststoffplatte abgebildet und mitten in einem Klassenzimmer aufgehängt, das er »Meta-Physiksaal« nannte. Labortische, Waschbecken, Wände hat er farbig übermalt, dazwischen abstrakte Gemälde auf Regalbrettern. In den Gängen und im Foyer blickten seine Gesichter streng und in verschiedenen Farben ausgearbeitet von oben herab.

Ein anderer »Maler«, Dino Kretner, entwickelte in seiner Manier, und zu Hause schon vielfach auf Leinwand erprobt, ein Wandgemälde aus überlagerten grellbunten Farbflächen.



Wandbild (Ausschnitt) von Dino Kretner (12 G)



Dino Kretner (12 G) arbeitet an seinem Wandbild

Im letzten Raum des langen Ganges baute Nadine Koch (12 G) ein verwirrendes intimes Kabinett, in dem ziemlich alles Kopf stand: der Tisch hing an der Decke, das Bett an der Wand, die Holzdecke lag auf dem Boden herum.

Viele der Schüler griffen bei der Gestaltung »ihres« Raumes auf erste Erfahrungen aus Praktika und Ferienjobs zurück. Häufig findet man Spuren von Theater und Kulissenbau oder Räume, die an gigantische Farblehren erinnern.

So baute Ireneusz Wolski (11 G) aus Türen und Regalbrettern ein überdimensionales Kartenhaus, vor einer reliefartigen ausgestalteten Wand. Über das Ganze verteilt hingen gelbe Kleiderbügel aus dem ehemaligen Lehrerzimmer.

Christoph Haselbeck und Daniel Trummer (12 G) haben ihr Kunst-Klassenzimmer »Hammer und Meißel« getauft. In einer in die Wand gehauenen Nische standen die beiden Werkzeuge, mit denen sie Schultische auseinander genommen und wieder zusammen gebaut, Schränke zerlegt und den Putz von den Wänden geschlagen haben. Dazu das Graffiti: »Drink cement and you get really stoned.«

Mit Baseball-Schlägern noch kräftiger zugeschlagen haben Markus Kiermaier und David Stephan (12 G). Das Ergebnis ihrer Aktion lag als Schuttberg mitten im Raum. Die Fenster abgedunkelt, ein Stroboskopblitz ließ nur noch das



links: David Stephan (12 G) in Aktion. Mit einem Baseball-Schläger wird der Einbauschrank für die Installation vorbereitet.

rechts: Markus Kiermaier (12 G) mit seiner Installation

ganze Ausmaß der Zerstörung erahnen. Die Ausdünstungen zeretzter Hartfaserplatten kombiniert mit dem Ozon des Blitzlichtes konfrontierten den Besucher mit erstaunlichen körperlichen Phänomenen, wie Orientierungslosigkeit, Taumel und Schwindel, bis hin zum Brechreiz.

Lisa Sprenger (11 G) gestaltete ihren Raum komplett wie eine Bühne für ein Gruselkabinett aus. Große Augen starrten den Besucher aus einer schwarzen Wand an, schwarz bemalt waren auch der Fußboden, die Fenster, die Decke, die zerlegten Einbauschränke und Stühle, deren Bruchstücke und Fetzen in einem dunklem Farbbrei aus den Wänden zu fließen schienen. Die Wand gegenüber hat Meike Tornow (11 G) übersät mit tief in den Putz geschlagenen Löchern. Rot ummalt, wirkten sie wie Wunden.

Zwei Räume weiter zeigte Natalie Johnson (12 G) mit einer vielfarbigem All-over-Malerei an Decke, Fenster und Wand ihr malerisches Können. Ergänzt durch flott mit dem breiten Pinsel hingesezte verdrehte Figuren und der teilweise von der Wand abgerissenen Verkleidung machte dieser Raum besonders deutlich, zu welch beeindruckenden Ergebnissen Schüler fähig sein können, wenn sie die Enge des üblichen Zeichenblockformates sprengen.

»Bitte hinterlassen Sie diese Toilette nicht so, wie Sie sie gerne antreffen würden!« So lautete, verkürzt, der Arbeitsauftrag an Franziska Kutscher und Isabella Wiepel. Mit diesem Satz beginnt der Artikel von Anja Burkel in der Süddeutschen Zeitung. Die beiden Schülerinnen aus der Abschlussklasse hatten sich eine Männertoilette vorgenommen. Schwarz bemalte Latten waren im Vorraum verkeilt; kaum zu glauben, dass dies mit den glatten Kacheln überhaupt möglich war. In der Wand zum Klosett klaffte ein riesiges Loch, der Schutt verteilte sich wie Schnee auf Boden und Schüssel. Über einer anderen Schüssel hing bedrohlich von der Decke ein hölzerner weiblicher Unterleib, ein Fundstück aus dem Wald. Die dritte Toilette machte endgültig deutlich, dass hier das Weibliche dominierte: Der ganze Raum war bespritzt aus einem Gemisch aus roter Farbe und Erde. Im Kontrast dazu stand die strenge Komposition aus Pissoir, senkrechten Latten und einer montierten Sitzschale eines Stuhles. Männer hatten hier nichts mehr zu suchen.

Appetitlicher und, im Sinne klassischer Kunst, schöner, malte Isabella Kutscher (12 G) die zweite Männertoilette aus. Die Kacheln waren überzogen mit großen tanzenden nackten weiblichen Figuren. Eine Wiedergutmachung?



Strenge Komposition von Isabella Wiepel und Franziska Kutscher (12 G) in der Herrentoilette

Eine gewisse Motivation entwickelte sich auch aus unserer Vorgehensweise dieses Projektes, die Schülerarbeiten zu bewerten. Im Gegensatz zum bekannten Notenprocedere im schulischen Alltag, war es natürlich auch für uns als Kunsterzieher eine andere Herausforderung, die sehr individuellen Beiträge zu beurteilen. So bekamen die Schüler zu Beginn des Projektes genaue Angaben über die auszuführenden und zu bewertenden Aspekte ihrer Arbeit. Ein weiterer Teil der Bewertung war die Präsentation der eigenen Arbeit vor der Gruppe und später auch vor Vertretern der Presse, den Architekten und dem Schulträger.

Das Feedback bei den Besuchern beim Aktionstag der Schule war überaus positiv, zumal die meisten erwartet haben, dass junge Menschen, wenn man ihnen Freiräume lässt, dazu neigen »sinnlos« zu zerstören. Eine ehemalige Schule wäre genau das richtige Objekt gewesen, seine Wut auszulassen. Wir haben festgestellt, dass dort, wo zerstört wurde, der Gestaltungswille und das ästhetische Kalkül immer noch im Vordergrund gestanden haben. Alle Beteiligten waren sich am Ende darüber einig: Wir brauchen jedes Jahr diesen Freiraum.

Das Architektenteam hat schon wieder ein neues Objekt in Aussicht.

Interessant ist, dass es gelungen ist, in Dillingen, im Rahmen der Vorbereitungen für ein Fortbildungsprojekt, innerhalb einer halben Stunde über das Rathaus und das Landratsamt ein leer stehendes Gebäude zu finden.



Eine umfangreiche Dokumentation der »FreiRäume« finden Sie auf der Webseite der Fachoberschule unter www.shs-fos.de/index1/gestaltung/kirschen/index.htm

Raumkomposition von Franziska Kutscher (12 G) und Hubert Kretschmer mit Türen und Regalbrettern

Fotografien: Hubert Kretschmer und Andreas Riedlberger

Hubert Kretschmer
Andreas Riedlberger



CHARLOTTE HAMDORF
**Inszenierung und
Selbstinterpretation:
Jeff Wall und Arnulf Rainer
in zwei 8. Klassen**

Der Impuls für das Unterrichtsprojekt an einer Seminarschule war meine häufig gemachte Beobachtung, dass Klassen sich umso aufgeschlossener auf aktuelle Kunst einlassen, je zeitgemäßer und unkomplizierter ihnen das verwendete Medium erscheint – Fotografie beispielsweise ist so ein Medium, das Schüler schätzen.

Die Neugierde auf die Reaktionen der Schüler beim Erstkontakt mit sehr verschiedenen Konzepten unterschiedlicher (Foto)Künstler stand bei der Auswahl der Künstler und Werke im Vordergrund. Ich wählte sehr unterschiedliche Ansätze aus, die ein möglichst breites inhaltliches Feld abdecken. Die Begegnung mit Werken von Jeff Wall, Thomas Ruff, Andreas Gursky, Shirin Neshat – aber auch dem nicht als Fotokünstler zu bezeichnenden, lediglich immer wieder mit Fotografien als Arbeitsgrundlage arbeitenden Arnulf Rainer – fand in Form von lebhaften Gesprächen statt. Eines sollten sie nicht sein: typische Lehrgespräche, in denen der in Frage-technik versierte Lehrer auf bestimmte Ergebnisse abzielend den Schülern entlang eines von ihm allein imaginierten roten Fadens die Antworten entlockt, die er hören will.

In dieser Phase der Rezeption zeichneten sich deutlich bestimmte Vorlieben der Schüler für einzelne Künstler ab. Diese Präferenzen zeigten sich bei Künstlern, die Inszenierung und Selbstinszenierung oder die Überhöhung und Konstruktion von Wirklichkeit thematisieren. Künstler wie Andreas Gursky, die dies zwar explizit tun, waren ihnen allerdings im Ergebnis zu spröde, die kunstvolle Beiläufigkeit seiner digital manipulierten Räume und Landschaften konnte sie nicht fesseln. Ähnliches war bei Thomas Ruff zu beobachten: Die fehlende Literalität kam ihren Vorlieben für Geschichten und deutlich sichtbaren Emotionen nicht entgegen. Andere Künstler, u.a. Shirin Neshat, Jeff Wall oder Arnulf Rainer trafen da eher den Nerv der Jugendlichen, wurden daraufhin vertieft und auch durch eine praktischen Auseinandersetzung ergänzt.

Aus Gründen der Seminarorganisation wurde nach der Einleitung durch mich der Unterricht auf verschiedene Lehrer verteilt, parallel entwickelten sich so in zwei achten und einer sechsten Klasse interessante Projekte. Zwei davon, die Projekte der 8. Klassen, sollen hier vorgestellt werden.

Charlotte Hamdorf
ist Seminarlehrerin in Kempten


TOBIAS LOEMKE
**Rollenspiele als Einführung
in die Arbeit Jeff Walls**

Jeff Wall ist ein Künstler, der konkrete Situationen aus dem Alltag herausgreift, nachinszeniert und wie ein Maler bestmöglich ins Bild setzt. Dabei lehnt sich der studierte Kunsthistoriker beispielsweise in seinem Werk »Eviction Struggle« von 1988 inhaltlich an das Genrebild des 19. Jahrhunderts an, das er nun nicht mehr mit dem Pinsel auf die Leinwand, sondern mit der Fotokamera malt.



Jeff Wall: *Eviction Struggle*, 1988

Um meine Schüler der achten Klasse für ihren Schulalltag, also für ihr Genre, zu sensibilisieren und sie dort auf unterschiedliche Interaktionsformen zu verweisen, wählte ich zur Einführung in das Werk Jeff Walls ein Rollenspiel.

Der Lehrer betritt das Klassenzimmer. Er hat sich einen Anzug angelegt, was er sonst nie macht. Er geht nach vorn, deutet der Klasse schweigend an, sie möge sich setzen. Dann beginnt er laut zu lesen. Er liest ein Kapitel aus Chatwins Traumpfade.¹ Auf ein Zeichen hin macht eine Assistentin im weißen Mantel ein Foto von Schülern und Lehrer. Der Fotoapparat blitzt. Da unterbricht der Lehrer das Lesen, sagt den Schülern, sie sollen sich jene Position merken, die sie eingenommen hatten, als das Foto aufgenommen wurde. Jetzt bittet er die Schüler, die vorhin eingenommene, memorierte Position nachzuspielen. Die Assistentin dokumentiert fotografierend das Bildspiel.

Im Weiteren mimt der Lehrer andere Rollen und provoziert damit unterschiedliche Kommunikationssituationen: Der Lehrer verunsichert die Schüler, er macht sie unruhig, er schweigt die Schüler an und schreit. Immer wieder wird plötzlich ein Foto von der Assistentin aufgenommen, daraufhin die Situation abgebrochen, nachgespielt und wiederum fotografiert.

*In der nächsten Unterrichtsstunde werden Fotografien Jeff Walls gezeigt (u. a. *Eviction Struggle* von 1988) und mit den Schülern die wichtigsten Kernpunkte seiner Fotografie erarbeitet: Jeff Walls Fotos scheinen zufällig aufgenommen, sind jedoch sorgfältig inszeniert; sie sind fotografierte Gemälde aus unterschiedlichen Bereichen des Alltags, wobei Jeff Wall die jeweiligen Genres auf den Punkt zu bringen versucht.*



Die erarbeiteten Ergebnisse dienen im weiteren Unterricht wiederum dem Inszenierungsspiel. Einem Schüler wird die Rolle des Lehrers zugewiesen. Er soll im Unterrichtsgespräch zusammen mit seinen Mitschülern die wichtigsten Punkte der vergangenen Stunde zusammentragen und wiederholen. Der Lehrer fotografiert den Rollentausch.

Die Fotografien wurden mit einer Digitalkamera aufgenommen, was eine große Arbeitserleichterung ist, zumal in den darauffolgenden Stunden die nichtinszenierten den inszenierten Bildern via Powerpoint und Beamer schnell gegenübergestellt werden konnten. Somit war es möglich, konkret auf kompositorische Qualitäten von Fotografien zu verweisen: Was ist bildwichtig? Was ist überflüssig? Wie fotografiert man ein Bild, damit das wichtig wird, was wichtig sein soll?²

In Kleingruppen sollten die Schüler hierauf eine für sie charakteristische Situation aus dem eigenen Schulalltag nachspielen, bestmöglich ins Bild setzen und fotografieren.

Den Schülern wurde somit ein Forum der Metakommunikation über ihr eigenes Leben an der Schule geschaffen. In diesem Rahmen konnte die eigene Situation analysiert und schließlich veranschaulicht werden.

Die fertiggestellten Arbeitsergebnisse wurden mit typischen Genremalereien des 19. Jahrhunderts verglichen wie z. B. mit Manets Frühstücksbild im Atelier von 1868, das in der Neuen Pinakothek in München zu sehen ist. Unterschiedliche Blicke, Körperhaltungen, Interaktions- und Kommunikationsformen erzählen spannungreich Situationen aus dem Alltag und spannen so den Bogen zurück in die Kunstgeschichte.

Tobias Loemke ist Studienreferendar am Seminar Kempten



*1 Chatwin, Bruce. *Traumpfade*. Übersetzung aus dem Englischen: Kamp, Anna. Frankfurt am Main 1999*

2 Hierzu wurden den Schülern Fragebogen ausgeteilt, auf denen sie beantworten sollten, welche Aussage sie aus den Fotos herauslesen und wie die Fotos optimiert werden können.



Gruppenbildung (nachgespielt)



Rollentausch. Sven wiederholt die Ergebnisse der vergangenen Stunde.



Schwätzende Schüler, den Unterricht missachtend. (nachgespielt)

Alle Abbildungen entstanden im Sommer-Halbjahr 2003, 8e, Allgäu-Gymnasium Kempten.

JÜRGEN GRATH

**»Selbst-Präsentation –
Repräsentation«
Nachvollzug und
individuelle Interpretation
Arnulf Rainers »Übermalungen«**

Arnulf Rainer ist zwar nicht direkt ein Repräsentant der modernen Fotokünstler, aber sein Ansatz aus den späten 60er Jahren, zeigt doch seinen sehr frühen und wegweisenden Versuch, auf dessen Boden die späteren Konzepte moderner Fotokünstler gut fußen konnten. Ausgehend von ersten Versuchen mit Passbildern aus dem Automaten, begann er die gesamte Skala szenischer Selbstinszenierung fotografisch zu dokumentieren und schließlich durch seine bekannten »Übermalungen« zu erweitern.



Arnulf Rainer, Scaramouche, 1969/70
Ölfarbe auf Fotografie, 98,4 x 44,1 cm

Von dieser Überlegung ausgehend, soll nun eine Unterrichtssequenz nachvollzogen werden, die den Schülern die Vielfalt ihrer originären mimischen und gestischen Ausdrucksmöglichkeiten erfahrbar machen soll. Darüber hinaus bekommen sie einen Einblick in die Struktur von »Repräsentation« (z. B. Erfolg, Macht, Weiblichkeit, usw.), sie werden sensibilisiert für diese Darstellungsformen und deren Wirkungen.

Einstieg in diesen Themenkomplex ist eine Präsentation von Bildbeispielen aus den unterschiedlichsten Bereichen unserer Kultur an (z. B. Bodybuilding ernst/ironisch, expressive Gesten aus Theater/Film, Stars, Kurioses/Grimassen, Politiker und Models).

Schlagwörter zu Einstiegsdiskussion mit den Schülern können sein: Posen – Rollen – Klischees – Selbstinszenierung – Mimik – Gestik – Körperhaltung – Attribuierung. Als erweiternde Anknüpfungspunkte sind die Themenkomplexe Typen/-Erscheinungsformen von Porträt, historische Entwicklungen oder Funktionen von Bildnissen möglich.

Zur Vorübung unternehmen die Schüler eine Reihe von Versuchen zu unterschiedlichen, vorher schriftlich festgelegten mimischen Ausdrucksweisen (Spielformen sind möglich). Dieses experimentell-spielerische Herangehen geschieht in Kleingruppen, in denen die Schüler sich selbst fotografieren und auch korrigieren. Es bereitet ihnen große Freude, im Nachhinein die Ergebnisse zusammen zu betrachten und sie erkennen z.T. neue »Gesichter« an Mitschülern oder sehen sich in ihrem »Bild« bestätigt.

Im weiteren Verlauf wird dann Arnulf Rainers »Autistisches Theater« vorgestellt. Durch eine zunächst unkommentierte Präsentation Arnulf Rainers Übermalungen provoziert im weiteren Verlauf eine muntere Diskussionsstimmung unter den Schülern. Schnell werden Fragestellungen aufgeworfen, wie: »Soll das Kunst sein?«, »Wie viel Kohle kriegt der dafür?« oder das allzeit bereite »Das kann ich auch!«. Wichtig in diesem Zusammenhang ist zu klären, dass seine Kunst nicht in der alleinigen »Zerstörung« liegt, sondern in der erweiternden Dimension, die diesem Akt innewohnt.

»Wenn ich zeichne, bin ich sehr erregt, spreche mit mir selbst, bin voller Wut und Zorn (wie es Betrunkenen ergeht). Ich hasse die Welt, beschimpfe viele, voller Ungenügen auch mit mir selbst. Kritisch, mit Feindseligkeit gegen alles, gelingt es mir, zu korrigieren oder zu übermalen. Nur jetzt wage ich zu zerstören, da mir Besseres daraus erwächst. (...)«
(Arnulf Rainer, Hirndrang, Salzburg 1980, S. 75)

*Bildbeispiele aus den unterschiedlichsten Bereichen unserer Kultur:
z. B. Bodybuilding ernst/ironisch, expressive Gesten aus Theater/Film, Stars,
Kurioses/Grimassen, Politiker und Models.*



Weiterführend könnten negative Haltungen gegenüber Bildern betrachtet werden (z. B. Platons Bildkritik, religiöse und ideologische Bilderstürmer, »Entartete Kunst«, Ikonoklasmus), die sich auch sehr gut fächerübergreifend realisieren ließen.

Als Hausaufgabe sollen die Schüler schriftliche Überlegungen anstellen zu mimisch-gestischen Ausdruckspaaren, die in der folgenden Stunde dann dargestellt und mittels Digitalkamera festgehalten werden (vgl. Bildbeispiel 1: sauer – eingebildet; Bildbeispiel 2: irritiert – hochmütig). Die ausgedruckten

Ergebnisse können dann in den unterschiedlichst denkbaren Variationen »überarbeitet« werden. Je nachdem, in welchem Bereich hierbei der Schwerpunkt liegen soll, können Erweiterungen hinsichtlich grafischer oder farbiger Gestaltungsmöglichkeiten unternommen werden.

Jürgen Grath ist Studienreferendar am Seminar Kempten



Bildbeispiel 1 (sauer – eingebildet)



unten: Bildbeispiel 2 (irritiert – hochmütig)



WOLFGANG SCHIEBEL

**Kopfputz
Ein Unterrichtsprojekt
in der 6. Jahrgangsstufe**

Über das Herausputzen des Kopfes

Es dürfte schon ziemlich lange her sein, als es einem unserer Vorfahren mal wieder reichlich nass auf dem Kopf wurde und er oder sie die Hände benutzte, um diesen zu schützen. Eigentlich war das Ergebnis nicht schlecht, doch waren die Hände dann zu nichts anderem mehr zu gebrauchen. Es musste also etwas Dauerhaftes her, was am Anfang vielleicht ein großes Blatt oder ein Felllappen war. Es zeigte sich zudem, dass so der Träger irgendwie ein anderes Äußeres bekam – er schien gewachsen und auch sonst verzaubert. Vermutlich dürfte der Schritt zu konkurrierenden Entwürfen dann nicht mehr weit gewesen sein.

Wie kann ich mich am besten schützen? Was macht mich noch schöner? Wodurch werde ich noch wichtiger? – Drei Fragen, die Träger von Kopfbedeckungen bzw. deren Gestalter zu höchst unterschiedlichen Varianten geführt haben und führen. Dies reichte etwa von solch unterschiedlichen Lösungen, wie den altägyptischen Königskopftüchern, den »Nemes«, über mesopotamische Breitrandkappen aus Pelz, die persische Tiara, den etruskischen Tutuli, dem gallischen Kapuzenmantel »Cucullus«, der spätgotischen Kugelhaube, den »Cappuccios« der italienischen Renaissance, die sich zum Barett entwickelten und dem Dreispitz bis hin zum Zylinder – um hier nur einen kleinen Überblick zu geben.¹ In diesem Zusammenhang ist übrigens zu erwähnen, dass der Begriff »Kopfputz« eigentlich nicht auf Hüte, Kappen oder Mützen zutrifft, sondern fachlich richtig auf Accessoires zum Schmuck des weiblichen Haars.

Und heute? Ein Blick auf die Baseballkappen der Jugendlichen mag hier die Relevanz von Kopfbedeckungen unterstreichen. Der Streit um Kopftuch tragende Lehrerinnen mag verdeutlichen, dass sich oft auf den Köpfen mehr abspielt als in ihnen.

Vom Kind zum Jugendlichen

Neueren amerikanischen Studien zufolge hat sich der Beginn der Pubertät bei jungen Frauen deutlich nach unten verschoben.² Ein Blick in die Klassen der Sekundarstufe I scheint dies zu bestätigen. Gegen Ende der 6. Jahrgangsstufe weisen mehr als die Hälfte der Mädchen auch optisch deutliche Merkmale einer beginnenden Pubertät auf. Dies war vor einem Jahrzehnt noch anders. So verwundert es auch nicht, dass die aktuellen Lehrpläne dem – noch nicht – Rechnung tragen.³

Gerade während dieser entwicklungspsychologischen Phase wird das Bedürfnis der »tweens«⁴ – das sind junge Menschen zwischen, be-tween 9 und 14 – nach einer Auslotung ihrer Persönlichkeit zu einer alles bestimmenden Wichtigkeit. So ist ein spezifisches Merkmal der nun einsetzenden Pubertät das

Bewusstwerden des eigenen Körpers und die Beschäftigung mit diesem. Neue und reifere Beziehungen zu Altersgenossen werden erprobt. Sozial verantwortungsvolles Verhalten wird nun als immer wichtiger empfunden.⁵

Gerade in der Frühpubertät kommt es zu einer starken Verunsicherung, die die »tweens« auch dazu bringt, sich die gefestigte Normenwelt der Erwachsenen zum Vorbild zu machen. Diesen zumindest bei Mädchen schon in der 5. Jahrgangsstufe vereinzelt, am Ende der 6. dominant werdenden entwicklungspsychologischen Tatsachen begegnen die Lehrpläne auch und vor allem in der Kunsterziehung jedoch immer noch mit eher kindlich verspielten Lehrinhalten. Dass aber die »tweens« beginnen, sich mit Mode zu beschäftigen und an eigenen Lösungen experimentieren, dürfte ein Blick in die betreffenden Klassen beweisen. Neue und altersspezifische Unterrichtsinhalte müssen sich daraus ergeben, wobei unter altersspezifisch nicht einfach nur das Importieren aus höheren Jahrgangsstufen bedeuten darf. Die Welt der »tweens« ist anders als die der 14-jährigen von vor 10 Jahren.

Papierträume



Kaum ein anderes Material bestimmt den Alltag eines Schülers, einer Schülerin mehr als Papier. Es ist immer noch der beherrschende Träger aller schulischen Weisheit. Auf ihm finden sich Matheaufgaben, werden Texte verfasst und werden Bilder gestaltet. Schon seit frühen Kindergarten Tagen ist der Umgang mit diesem Material den Kindern vertraut – wenn gleich sich dies meist nur auf das Beschreiben, Bemalen, Schneiden mit der Schere und Kleben beschränkt.

Papier ist leicht, billig und ohne große Werkstatteinrichtung zu bearbeiten – der ideale Werkstoff für Modelle. Verwendet man zum Schneiden scharfe Messer und spezielle Unterlagen, so lässt es sich mit einer großen Genauigkeit bearbeiten. Zieht man Papierstreifen über ein Falzbein oder die Tischkante so ringelt es sich zu Locken. Leicht eingeritzt lässt es sich sauber falten. Knicken – vor allem mehrfach – erzeugt relativ stabile Strukturen. Außerdem muss es nicht immer UHU sein, um Verbindungen herzustellen – es gibt auch Klammergeräte.

Papier lässt sich einfärben, bemalen, es trägt Zeichnungen und Materialcollagen. Auf Papier und mit ihm lassen sich Träume verwirklichen, die, wenn sie einmal der Realität nicht standhalten im Korb landen.

Die Sequenz

Die hier vorgestellte Unterrichtssequenz wurde zum wiederholten Male an der Maria-Ward-Schule (Mädchenrealschule mit ca. 500 Schülerinnen, mittlerweile ziemlich säkularisiert, sechsstufig) in Neuburg an der Donau (Kleinstadt ländlich geprägt, doch im Bannkreis Ingolstadts) durchgeführt.

Exposition

Der Klasse wird das Thema mittels eines knappen und nonverbalen Diavortrag zu Kopfbedeckungen (vgl. o.) dargestellt. Es folgt eine Vorstellung der zeitlichen und inhaltlichen Struktur der Sequenz (Bauen – Test – Verbesserungen – Bauen – Präsentation 1 – Verbesserungen – Modenschau 1 – Verbesserungen – Modenschau 2 – Reflexion). Abschluss ist hier die praktische Vorführung von Techniken der Papierverarbeitung.

Material

Es wird hauptsächlich nur weißes Papier verwendet. Außerdem ist der Einsatz von schwarzem Papier, das jedoch in geringerem Umfang vorhanden ist, möglich. Der Einsatz von weiteren Farben, sei es in Form von Stiften oder Malmaterial ist nicht erlaubt. Dies fördert die Konzentration auf die Form und sorgt bei der späteren Präsentation für eine gewisse Einheitlichkeit in Form einer Kollektion. Zudem kommt es dem entwicklungspsychologischen Wunsch nach Regeln – die es zu gestalten gilt – nach.

Sozialform

Die Kopfbedeckungen werden in Partnerarbeit hergestellt. Am Ende der 6. Jahrgangsstufe haben sich meist gut harmonisierende Zweiergruppen gebildet, was die Entwicklungspsychologie bestätigt. Außerdem ist so die Anprobe um einiges leichter und das Lampenfieber bei der Modenschau geringer.

Teilschritte

Die Diaschau (Bildmaterial s. o.) wird nicht kommentiert und dient einzig zur Veranschaulichung der Gestaltungsmöglichkeiten von Kopfbedeckungen. Schüler/-innen in diesem Alter haben meist nur ein vages Geschichtswissen. Für sie ist

das erkennbar Alte meist schlicht »komisch«. Theoretische Anmerkungen langweilen nur und halten vom Wunsch, selbst etwas zu gestalten, ab. Der Ausblick auf die Gesamtplanung zeigt den Schüler/-innen vor allem die Besonderheit der abschließenden Präsentation als Modenschau. Dies sorgt für eine zusätzliche Motivation und hebt sich vom sonst üblichen Schicksal der Schülerarbeiten, die ja höchstens noch auf den Schulfloren ausgestellt werden, ab. Die Gesamtplanung hängt in Form eines Plakats während der ganzen Sequenz an der Pinwand und sorgt so für eine gewisse Sicherheit.



Die Vorführung von Papierverarbeitungstechniken ist nötig, da die meisten Schüler/-innen ein geringes Wissen darüber haben, was man mit Papier, außer dass man es mit der Schere schneiden und mit UHU kleben kann, sonst noch anstellen kann. Hier ist der Einsatz von Cuttern und geeigneten Schneideunterlagen sinnvoll, ebenso der von Bürotackern. Eine Experimentierphase vor der eigentlichen Arbeit an den Kopfbedeckungen ist möglich, aber nicht zwingend. Die Bauphase ist anfangs meist von Unsicherheiten geprägt. Oft kommt es erst im zweiten oder dritten Anlauf zu individuell zufrieden stellenden Konzepten, an denen dann weiter gearbeitet wird. Positiv ist hier die Kontrolle durch den Arbeitspartner. Nicht selten ergeben sich korrespondierende Modelle. Obwohl ein großer Papiervorrat wichtig ist, wird auch immer auf den gesammelten Abfall, der in einer großen Kiste gesammelt wird, zurück gegriffen.

Meist ist ein Blick in den Spiegel der erste Kontrollversuch. Die erste Präsentation erfolgt dann in Zweiertteams vor der Digitalkamera. (vgl. Fotos zu diesem Beitrag) Die Bilder wer-



den mittels Beamer der Gesamtgruppe vorgestellt. Eine Diskussion darüber ist sinnvoll und dient zum Vorschlag von Verbesserungen und zur Einordnung des eigenen Konzepts. Die sich nun anschließende Bauphase ist zeitlich meist kürzer.

Die Modenschau dient zum einen als Abschluss der Sequenz. Sie ist aber auch ein eigenständiges Element und wird mit einer Videokamera dokumentiert. Mit den Schülern/-innen wird eine Choreographie einstudiert und weiterentwickelt. Zudem kommt die Verwendung von Musik dem oft geäußerten Wunsch der Jugendlichen nach. Die Videoaufzeichnung wird mehrfach wiederholt und durch Zwischenphasen der Verbesserung – die Kopfbedeckungen müssen sich ja als »tragbar« erweisen, die Musik muss passen und der Weg über den Catwalk ist auch nicht so einfach zu finden – unterbrochen. Eine möglichst perfekte Aufzeichnung ist hier der Abschluss.

In einer abschließenden Reflexionsphase nach Betrachtung des Videos wird den Schülern/-innen die Möglichkeit gegeben, ihre Kritik an der gesamten Sequenz zu äußern. Hier wird meist als positiv empfunden, dass »einmal etwas anderes gemacht wurde«, man »sich zu Musik« bewegen durfte und »Mode das Thema war«. Negative Äußerungen kommen oft zur Materialeinschränkung: »Schwarz und Weiß sind langweilig.« – und »zu wenig Zeit«.

Fächerübergreifende Dimensionen

Die Modenschau greift den Wunsch vieler Schüler/ -innen nach einer Präsentation ihrer Person auf. Hier ergeben sich Bezüge zu den aktuellen Castingshows wie DSDS. Eine weitere

Thematisierung kann über die empfehlenswerte Lektüre des Jugendbuches: »Schulhof-Flirt & Laufstegträume« von Bianca Minte-König⁶ im Deutschunterricht erfolgen. Gerade dadurch ist eine vertiefte Reflexion der Mechanismen der Mode- und Unterhaltungsindustrie möglich. Eine Zusammenarbeit mit den Kollegen in Sport und Musik ist für die Modenschau vorteilhaft.

Wolfgang Schiebel ist Realschullehrer in Neuburg a. d. D.

Die Powerpoint – Präsentation der gesamten Sequenz finden Sie nach Erscheinen des BDK INFO 2/2003 unter:
www.bdkbayern.de/material/kopfputz



- 1 Reclams Mode- Mode und Kostümllexikon, Stuttgart, 1988, S. 305 ff
- 2 Marcia E. Herman – Giddens a. o. »Secondary Sexual Characteristics and Menses in Young Girls Seen in Office Practice« in PEDIATRICS, Vol. 99, Nr. 4, April 1997
- 3 Lehrplan für die sechsstufige Realschule (Bayern), München, 2001, ISBN: 3-922550-85-1
- 4 Süddeutsche Zeitung Nr. 145 /2003, S. 13: »Ausweitung der Kampfzone« von Andrian Kreye
- 5 Rolf Oerter, Leo Montada: »Entwicklungspsychologie«, München, 1982, S. 244–250 und 292–300
- 6 Bianca Minte – König: »Schulhof – Flirt & Laufstegträume«, Stuttgart – Wien (Tienemann), 2002 (ISBN: 3-522-17491-7)

MARTIN BINDER

Joseph Beuys – Eine spielerische Annäherung



In Fachdidaktik an der AdBK München bekamen wir die Aufgabe, Schülern einer K12 ein Kunstwerk oder einen Künstler näherzubringen. Ich habe mir Beuys ausgesucht. Ziel für die Schüler war, Joseph Beuys zu sehen und kennenzulernen.

Vorbereitung

Die Schüler bekamen drei »Beuys Baukästen«, die Biografie von Beuys in Comic-Form und ein Handout sowie einige Abbildungen bekannter Arbeiten.

Aufgabe und Arbeitsmittel

Im Unterricht soll dann aus dem »Beuys Bausatz«, der aus einem kleinen Holzstuhl, einem Pfund selbst ausgekochtem Rinderfett, Filzplatten, drei Filzrollen, zwei Kupferplatten, Kupferdraht, Honig und Heftpflastern bestand, mit dem in der Pinakothek vermittelten Grundwissen ein eigenes »Beuys-Kunstwerk« geschaffen werden und in einer eigenen Interpretation im Sinne von Beuys erklärt werden.

Ergebnis

»Wir haben uns bei unserer Beuys-Installation allgemein mit dem Thema Krieg auseinandergesetzt. Für uns sind die Kupferplatten, die bei Beuys für Energie stehen, Machtapparate, die die Massen, dargestellt durch Filzplatten, zum Krieg zwingen. Gäbe es eine Verständigung, so würde die Gräueltat Krieg nie zustande kommen. Nur durch eine Einigung können Tod und Hass (symbolisch steht hierfür der Stuhl, auf dem zwei Filzrollen, ein Erhängter und ein Erschossener, befestigt sind) beendet werden. Weiterhin zeigt unsere Installation, dass die Einzigen, die den Krieg überleben, die Initiatoren (die Kupferplatten) sind. Die Filzplatten fallen alle wie Dominosteine durch eine Kettenreaktion um und nun ist ihre einzige Erlösung, dem grausamen Kämpfen zu entkommen, der Tod. Luisa Koch, K 12, 2002/03, Gymnasium Germering

DER »BEUYS-BAUSATZ«



Die Freude, die die Schüler bei der Umsetzung der »Beuys-Plastik« hatten, hat mich dazu inspiriert, den Bausatz zu vervielfältigen. Benutzen könnte man den Bausatz beispielsweise für Facharbeiten oder Referate oder einfach auch nur für einen weiteren spielerischen Umgang mit Joseph Beuys.

Der Bausatz kostet EUR 35,- und ist zu beziehen bei:

Martin Binder ist Student an der AdBK München
typobinder@aol.com
martin@typobinder.de

Inhalt »Beuys-Bausatz«

- 1 Holzbausatz Stuhl
- 200 Gramm Bienenwachs
- 1 Bausatz aus Pappe für die Gießform
- 1 Stapel Filz (15 Platten Nadelfilz, 100 x 150 mm)
- 6 Filzrollen (6 Platten Nadelfilz, 100 x 150 mm)
- 1 Glas Honig
- 1 Päckchen Pflaster
- 1 Kupferdraht
- 3 Kupferbleche (100 x 150 mm)
- 1 Beuys-Monografie als Comic
- 1 kurze Beschreibung der Symbolik der Materialien bei Beuys



Die Gießform und der Fettstuhl (zusammenggebaut)

PHALLANGIUM OPILO*

Anmerkungen zum Relaunch der Website des Landesverbandes

Seit nun zwei Monaten hat die Website des BDK Bayern ein neues Erscheinungsbild. Davor lag eine längere Etappe des Herumexperimentierens, diverser graphischer Konzepte und des Ratsuchens. Hauptwunsch des Vorstands war, für mehr Klarheit zu sorgen. Dies sollte sich vordringlich auf der Startseite niederschlagen.

Design – Reduktion auf das Wesentliche

Beim Laden der Startseite erscheinen nun fünf zentrierte Quadrate auf grauem Grund begleitet vom obligatorischen Schriftzug bdk bayern in Rot. Diese Farben stehen im RGB – Farbmodell, das die additive Farbmischung zur Grundlage hat, in einem rechnerischen Zusammenhang. Aber auch subtraktiv

gemischt ergibt sich aus dem verwendeten Grün und Rot ein Grauwert, der dem Hintergrund entspricht.

Das Quadrat steht hier zuerst für größtmögliche Ruhe. Zwar hätte dies auch der Kreis ermöglicht, doch stünde er dann im Widerspruch zum Bildschirmformat. Es ist jedoch auch leerer Rahmen – Hinweis auf unsere Profession. Erst ein Eingriff, das rollover, erzeugt ein Bild, das sich hier in Form rechteckiger Ausschnitte aus Schülerarbeiten alternierend links und recht öffnet. Gleichzeitig führt ein Click darauf zu den untergeordneten Ebenen, auf denen sich die Elemente in Variationen wiederholen.

Startprobleme

Leider zeigte sich, dass dieses Konzept manchen Nutzern doch zuviel an Rätseln aufgab, sodass nun eine konventionelle Navigationsleiste am oberen Seitenrand eingefügt wurde. Auch die

bei einigen Browsern ausgeschalteten JAVA – Applikationen machten dies notwendig. Dennoch gibt es immer noch bei einigen wenigen Nutzern, die nicht mit dem empfohlenen Internet – Explorer versuchen, die Seite zu öffnen Probleme, die demnächst abgestellt sein dürften.

Die Site versteht sich im Moment noch als »work in progress« – vor allem auch was die Gesamtstruktur betrifft. Hier dürfte eine Überarbeitung zum Jahreswechsel zu einer neuen Untergliederung führen. Auch der Inhalt, der wöchentlich aktualisiert wird, folgt diesem Gedanken. Er ist jedoch vor allem von der Mitarbeit aller Kolleginnen und Kollegen abhängig, die sich hoffentlich eine möglichst aktuelle und informative Website wünschen.

Webmaster Wolfgang Schiebel



Der neue Power Mac G5

0 %
Finanzierung
möglich bis
31.10.2003

0 %
Finanzierung
möglich bis
31.10.2003

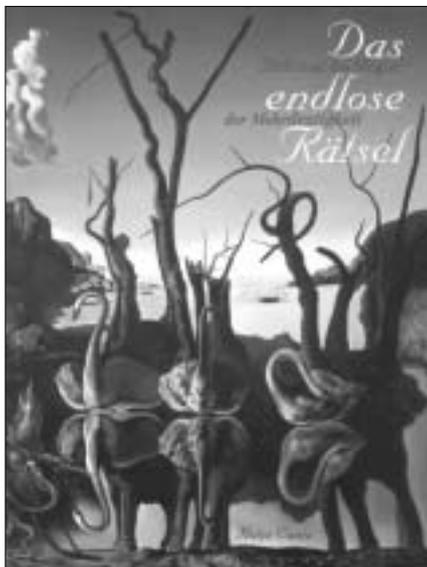
Der erste 64Bit-Personalcomputer der Welt
Maximale Leistung für Ihre Kreativität

Eine neue Idee wurde geboren!

Wir möchten eine Vermarktungsplattform für Künstler und deren Kunstwerke zu einem fairen Preis schaffen. Dazu stellen wir eine Web basierende Bilddatenbank zur Verfügung um die Kunstwerke in digitaler Form der Welt zugänglich zu machen. Der Künstler kann sein Werk selbst oder nur eine Kopie in Form eines Drucks mit fortlaufender Nummer verkaufen. Wir planen mit dieser Idee im Jahr 2004 online zu gehen und suchen Kunden, die diese Plattform für sich nutzen möchten.

REMUS Datentechnik GmbH
 Gärtnerstraße D103, 86633 Neuburg/Do. Tel. 08431/60460 Fax: 60465
<http://www.remus-gmbh.de> e-mail: info@remus-gmbh.de

Irritation der Wahrnehmung



Jean-Hubert Martin,
Stephan Andreae
Das endlose Rätsel.
Dalí und die Magier der Mehrdeutigkeit
Ostfildern-Ruit (Hatje Cantz Verlag)
2003, 284 Seiten, durchgehend farbige
Abbildungen
ISBN: 3-7757-1282-8
EUR 49,80

Wir alle kennen das Interesse der kunstpädagogischen Klientel an bestimmten Künstlern des 20. Jahrhunderts. Ein Großteil der Jugendlichen bevorzugt die gegenständliche Darstellung. Und in den »Charts« der beliebtesten Kunstschaaffenden rangieren Salvador Dalí und M. E. Escher immer noch weit oben. Fraglos ebenen Werke von Dalí und Escher bis heute für viele den Weg zur bildenden Kunst. Ein Blick in die eigene Biografie vieler Kunsterziehender bestätigt dies zudem, wenn dieser Umstand auch weitgehend vergessen bzw. verdrängt sein mag. Ein wichtiges Element in den Werken der Surrealisten ist der spielerische Umgang mit Doppeldeutigkeiten und Wahrnehmungsphänomenen. Das Düsseldorfer »Museum Kunst Palast« zeigte zu Beginn dieses Jahres eine Ausstellung, die sich einem zentralen Aspekt in Salvador Dalí's Werk widmet, und zwar den Vexier-, Dreh- oder Kippbildern.

Freilich war Dalí weder der erste noch der einzige Künstler, der diese optischen Phänomene erkundete. Max

Ernst schuf beispielsweise seine bekannten Landschaften aus Decalcomanien. Doch Vexier- und Kippbilder sowie doppeldeutige Skulpturen existierten bereits viele Jahrhunderte vor den Surrealisten. Ein großer Pluspunkt dieses Buches ist, dass es mehrdeutige Werke aus unterschiedlichsten Zeiten und Kulturkreisen versammelt, von Figuren aus Papua-Neuguinea über arabische Miniaturen bis zu Werken Marcel Duchamps und zu Künstlerinnen und Künstlern der Gegenwart, wie Markus Raetz, Tony Cragg oder Sigmar Polke.

Im Buch sind plastische Objekte, Malerei, Grafik und Fotografie behandelt. Gemeinsam ist allen reproduzierten und kunstgeschichtlich eingeordneten Werken, dass sie den Betrachter in die Irre führen, seine Wahrnehmung verunsichern und hierdurch erweitern. Ziel des Buches ist es nicht, das Phänomen der Doppelbilder wahrnehmungspsychologisch zu erklären. Diesem Thema widmete sich die Gestaltpsychologie intensiv. Sondern hier liegt zum ersten Mal ein Buch vor, das sich umfassend den Kippbildern in ihrer künstlerischen Bedeutung nähert, das die Funktion und Wirkung von Vexier-Objekten und Doppelbildern für die bildende Kunst auslotet.

Somit kann die vorliegende Veröffentlichung eine unentbehrliche Grundlage und Fundgrube für Kunstunterricht sein – für einen Kunstunterricht, der die Schülerinnen und Schüler zu einer intensiven Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Wahrnehmung anregt. Vexier-Objekte, Kipp- und Doppelbilder machen den Betrachtenden nicht nur die Prozesse ihrer unmittelbaren Wahrnehmung erfahrbar, sondern sie fördern ein reflexives Sehen, und sie lassen uns deshalb unsere Wahrnehmung und unser Urteilsvermögen hinterfragen. Insbesondere können sie – unter der künstlerischen Prämisse dieses Buches – verunsichernde und zugleich lustvolle, überraschende Wege zur Kunst ebnen.

Georg Peez



Eine Schachtel voller MuSe



Abschluss und Ergebnisse des Modellvorhabens MultiSensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der COMPUTERtechnologie

Das BLK-Modellvorhaben, gefördert vom Land Hessen und dem BMBF, befasste sich auf vielerlei Art und Weise mit kreativitätsfördernden »Schnittstellen zwischen Mensch und Computer«. Kunstunterricht und dort vor allem auch die Kunstpraxis ist für die Erkundung und Besetzung dieser Schnittstellen im Transitbereich zwischen Realität und Digitalität besonders geeignet, denn Kunstunterricht vereint in der Schule am ehesten Widersprüchliches, schöpft daraus kreatives Potenzial und verdichtet Vorbewusstes wie Reflektiertes zur wahrnehmbaren Erscheinung.

Die sechs hessischen Schulen gingen mit ihrer ganz regulär-bescheidenen Hardwareausstattung den Leitfragen des Vorhabens nach:

- Wie lässt sich der Computer integrieren in den eher multisensuell ausgelegten kunstpraktischen Schaffensprozess?
- Welche Peripherien, Schnittstellen und Programme sind dafür besonders geeignet, was leisten sie und wie können sie gehandhabt werden?
- Wie können wir im Kunstunterricht unter Einbeziehung von Computern, Software und Peripherie Situationen zur »Erhöhung der Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens (Pazzini) herbeiführen, in denen sich »das Künstlerische gegenüber dem Technischen des Gerätes und seiner Programme, dessen Präformationen und Mechanisierungen« (Vogt/Kunkel) behauptet?

- Wie bewegen wir uns, Schüler und Lehrer, als »Wanderer zwischen Realität und Digitalität« gestaltend an und in vorhandenen, entstehenden und im Rahmen des Modellversuchs neu zu knüpfenden Netzwerken?

Das Ergebnis aus fast drei Schuljahren wurde nun u. a. in einer MuSe-Box präsentiert, die ganz zwischen Digitalität und analogem Arbeiten nicht nur mehrere Druckproben, farbig, riechend und von hoher Materialität, beinhaltet, sondern auch eine CD-ROM, die 19 Projekte aus allen Jahrgangsstufen von der 6. bis zur 13. Klasse präsentiert. Die Projekte sind knapp in ihrem Verlauf beschrieben und die Resultate sind in Einzelbildern und kleinen Videofilmen dokumentiert. Damit ist den beteiligten Kunstpädagogen ein wesentlicher Beitrag zu einem fachgemäßen, zuweilen auch kunstgemäßen Einsatz des Computers im Kunstunterricht gelungen.

Die Box ist für 12 Euro zu beziehen bei:
Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
Zentrales Publikationsmanagement
 Postfach 3105
 65201 Wiesbaden
 Fax: 0611-8803340
 Mail: order@help-zpm.de

Johannes Kirschenmann



**Zwölf Dimensionen
 der Kulturpädagogik**



Wolfgang Zacharias
Kulturpädagogik.
Kulturelle Jugendbildung.
Eine Einführung.
Leske + Budrich, Opladen 2001
 272 Seiten
 ISBN: 3-8100-3071-6
 DM 39,80

Kulturpädagogik, so hat man nach der Lektüre dieses Buches den Eindruck, befindet sich in einem ständigen Umbruch. Inhalte kommen und gehen, meist kommen neue Inhalte, Themen und Arbeitsfelder zum Vorhandenen hinzu. Und verändern hierdurch immer wieder auf's Neue die Gesamtkonstellation »Kulturpädagogik«.

Diese Veränderungen und neuen Verwerfungen sind bedingt durch die Entwicklung der Kultur, oder besser der Kulturen, selbst, auf die sich Kulturpädagogik bezieht. Als feste Größe, so könnte man meinen, steht vielleicht das Verhältnis zwischen erwachsener kulturpädagogisch tätiger Person und den Kindern und Jugendlichen, die an kulturpädagogischen Angeboten teilnehmen. Doch wandelt sich auch dieses Beziehungsverhältnis stetig, weil sich beispielsweise neue didaktische Sichtweisen im Handeln niederschlagen oder weil sich Kinder- und Jugendkulturen ändern, die dann auch im Kulturpäda-

gogischen bearbeitet und ausgehandelt werden.

Der Autor Wolfgang Zacharias ist seit über 30 Jahren ein prominenter Kenner der Szene, wenn nicht gar der führende Kopf der Kulturpädagogik in Deutschland. Er ist ein Insider, denn er hat viele der Veränderungen nicht nur begleitet, sondern geprägt und aktiv vorangetrieben; sensibel für neue Tendenzen und Themen. Hierbei war und ist er immer Pragmatiker, beispielsweise in der Organisation von großen kulturpädagogischen Aktionen, Events und Tagungen, und Theoretiker zugleich.

Das vorliegende Buch wird somit von diesem Charakteristikum geprägt, was man vereinfachend als Verbindung zwischen Theorie und Praxis bezeichnen könnte. Es richtet sich als »Einführung« zwar an Neulinge im Feld, enthält aber zugleich für erfahrene Kulturpädagoginnen und -pädagogen ein tragfähiges Gerüst, wie sie ihre Profession und beruflichen Tätigkeiten positionieren, legitimieren und weiterentwickeln können.

In zwölf Kapitel und zwei Exkursen grenzt Wolfgang Zacharias das kulturpädagogische Feld ein. Themen wie die historischen Wurzeln der Kulturpädagogik, Qualitätsstandards, institutionelle Bedingungen, Arbeits- und Berufsfelder werden ebenso erklärt und dargelegt, wie ästhetiktheoretische Grundlagen, Aspekte gegenwärtiger Kinder- und Jugendkulturen oder die Einflüsse der digitalen Medien auf kulturpädagogische Konstellationen. Er setzt sich ferner mit der Kunstpädagogik und ihren Konzepten kritisch auseinander.

Im Anhang findet sich ein wertvolles umfangreiches Verzeichnis von Adressen und Informationsquellen. Zusammengefasst machen all diese Merkmale das Buch zu einem grundlegenden Nachschlagewerk für alle, die sich für die Kulturpädagogik interessieren und die sich in ihr engagieren.

Georg Peez



**Bild und Bildanalyse
in der Pädagogik**



Volker Fröhlich,
Stenger, Ursula (Hg.)
**Das Unsichtbare sichtbar machen.
Bildungsprozesse und Subjektgenese
durch Bilder und Geschichten.**
Weinheim/München (Juventa Verlag) '03
279 Seiten, zahlreichen S/W-Abb.
ISBN: 3-7799-1260-0
EUR 23,50

Das Phänomen »Bild« rückt in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion immer stärker in den Vordergrund, so beispielsweise in der empirischen Forschung im Bereich der Film- und Fotoanalyse, innerhalb der historischen Pädagogik oder in der Rekonstruktion individueller Bildungsprozesse einzelner Menschen in der pädagogischen Biografieforschung. So wie vor Jahren ein »linguistic turn« die Erschließung autobiografischer und literarischer Quellen zum Ziel hatte, so kann man inzwischen von einem »iconic turn« sprechen. Wurde seit den 1980er Jahren die sprachliche Bedingtheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen erforscht, rückte in den 1990er Jahren das Bild als Kulminationspunkt für solche Vorgänge immer stärker in den Blickpunkt. Das vorliegende Buch gründet auf der Annahme, dass Bilder bei intensiver Deutung individuelle und kulturelle Wahrnehmungs- und Erfahrungsformen

sichtbar machen. Häufig geht es hierbei um ästhetische Erfahrungen und deren prägende Bedeutung für die Individualgenese in Sozialisation und Erziehung. Im Mittelpunkt steht für die meisten Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes, der aus den Beiträgen einer DGfE-Tagung im Jahre 2000 in Würzburg entstand, die Wechselseitigkeit des Bezugs von Sehendem und Sichtbarem. D. h. wir nehmen im Sehen von Bildern nicht nur einen visuellen Reiz auf und verarbeiten diesen, sondern in Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen, in persönlichen und kollektiven Symbolbildungen, selektieren und schaffen wir innere und äußere Bilder, die wiederum uns selbst prägen und verändern. »Die Frage nach den Bildern stellte sich uns primär als eine nach den Prozessen, in denen das Selbst des Menschen sich konstituiert« (S. 17), so die Herausgebenden.

Das Buch bietet einen Abriss zur Geschichte des Bildes von der Höhlenmalerei bis zu den digitalen Bildmedien heute. Bildtheorien u. a. aus der Anthropologie und Psychoanalyse werden vorgestellt. Selbstthematizierungen durch Bilder anhand von Bildern von Künstlerinnen und Künstlern (u. a. Käthe Kollwitz, Marc Chagall) werden ebenso untersucht, wie die Selbstkonstitution von Heranwachsenden durch die Kinderzeichnung – ein wichtiges Feld der Kunstpädagogik.

Weiterhin wird die Geschichte der Pädagogik in Ausschnitten durch die Auslegung von Bildern näher untersucht, etwa das Bild der bürgerlichen Frau seit dem Biedermeier oder die verschiedenen Auffassungen von Erziehung, die sich in der »Schule von Athen«, Raffaels berühmtem Wandgemälde, zeigen. Selbstverständlich findet sich keine Vollständigkeit in der Darstellung des Forschungsstands »Bild«, jedoch exemplarische Tiefe. Die Publikation – u. a. mit Beiträgen von Johannes Bilstein, Günther Bittner, Reinhard Fatke, Eckhard Liebau, Gisela Miller-Kipp, Michael Parmentier und Gerd E. Schäfer – befindet sich auf der Höhe des gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Diskurses und bietet somit viele Anregungen für die Kunstpädagogik, die ja stets Gratwanderungen zwischen

dem Bildnerischen/Visuellen und der Pädagogik wagt.

Einen Wermutstropfen bietet das Buch allerdings: So ernst die Rolle von Bildern in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion genommen wird, so enttäuschend ist die Reproduktionsqualität. Statt Bilder ganzseitig und damit im Detail zu zeigen, finden sich zumeist lediglich briefmarkengroße, nicht selten an der Grenze zur Unkenntlichkeit stark gerasterte Abbildungen, auf denen Einzelheiten nicht erkennbar sind. So groß ist die Sensibilität für die genuine sinnliche Qualität von Bildern in der Erziehungswissenschaft offenbar noch nicht, um diese Qualität der Leserin bzw. dem Leser auch authentisch zu vermitteln.

Georg Peez



Anette Seelinger
**Ästhetische Konstellationen
Neue Medien, Kunst und Bildung**
Kopaed Verlag, München 2003,
447 Seiten,
ISBN 3-935686-53-6
EUR 25,-

Die umfangreiche Darstellung der Kunstpädagogin und Medienkünstlerin Anette Seelinger zum Kontext der Neuen Medien in einer kritischen Relation zu Kunst und Bildung basiert auf ihrer an der Technischen Universität Darmstadt im Jahre 2000 vorgelegten Dissertation.

Der dabei von der Autorin instrumentalisierte »terminus technicus« der Konstellation wurde ursprünglich von Walter Benjamin während seiner Arbeit an dem unvollendet gebliebenen »Passagen-Werk« (1927–40) eingeführt. Benjamin initiierte damit einen Quantensprung hinsichtlich eines tradierten Geschichtsverständnisses und löste mit diesem Begriff die Vorstellung einer historischen Entwicklung als linearer Abfolge einzelner Stationen auf zugunsten einer Interrelation von ursprünglich unabhängigen geschichtlichen Momenten, welche sich durchaus auch in zeitlicher Distanz (vgl. die franz. Revolutionen 1789, 1830 und 1848)

finden konnten. Auch der späte Th. W. Adorno griff innerhalb seiner »Negativen Dialektik« zurück auf das Benjaminsche Konstrukt, welches einem implizit dialektischen Aufschließen historischer Beziehungsmomente galt. Entscheidend für Seelingers Ausführungen ist hierbei, dass diese Übertragung des angesprochenen Geschichtsmodells nicht nur als theoretischer Überbau gesetzt erscheint, sondern die spezifische »Form des Denkens« (S. 26) einer Aktualisierung unterzogen wird.

Als methodische Klammer dient ihr dazu zunächst ein Dreischritt, welcher im seinem ersten Teil die bereits aufgeführte Begrifflichkeit der Konstellation entfaltet. Seelinger entwickelt damit ganz pragmatisch das Werkzeug ihrer Forschungsbewegung, welches dann innerhalb der gesamten Abhandlung abrufbar wird. Notwendig ist dies auch deshalb, weil die Autorin den Blick auf einen sich im Moment der Betrachtung vollziehenden medientechnologischen Umbruch richtet. Ausgewählte Beispiele künstlerischer Äußerungsformen im Umfeld der Neuen Medien werden dadurch verknüpfbar und im Sinne eines kunstwissenschaftlichen mappings vermittelt.

Im zweiten Abschnitt wird das in regelmäßigen Abständen immer wieder aufleuchtende Verhältnis von Bildung und Ästhetik entfaltet. Die dabei aufgezeigte Spannbreite, ausgehend von der Aisthesis über die Erfahrung mit dem Erhabenen, dem Schönen und der Kunst bis hin zur Ästhetisierung des Alltags und der Lebenswelt wird jetzt im Abgleich mit den Protagonisten ästhetischer Bildung und Erziehung ausgefüllt. Mit Schillers »Briefen zur Ästhetischen Erziehung des Menschen« und Hegels am Begriff der Erkenntnis deklinierter Ästhetik leistet Seelinger ein weiteres Mal die nötige Vorlage für grundlegende Momente kunstpädagogischer Vermittlungsarbeit: Einerseits die Station einer prozesshaften Auseinandersetzung zwischen Werk und Subjekt, andererseits das Werk als Vermittler von Erkenntnis (S. 96). Beiden Impulsen unterstellt die Autorin eine nachhaltige Wirkung auf die kunstvermittelnden Konzeptionen innerhalb des 20. Jahrhunderts und sie illustriert dies ebenso umfangreich in einem praxisnahen Überblick, welcher vielleicht im Gesamturteil den wertvol-

len Begriff der Konstellation an manchen Gelenkstellen aus den Augen verlieren mag.

Gewissermaßen wiederbelebt wird letzterer dann in dem Moment, wo Seelinger innerhalb des dritten Teils den Fokus auf die exemplarische Werkbetrachtung richtet. Jetzt wird deutlich, was das Implikat der Konstellation im Zusammenhang mit künstlerischem Schaffen bedeutet. Besonders betont wird in diesem Zusammenhang die Auflösung des traditionellen Werkbegriffs (vor der gedanklichen Ausstattung mit Heinrich Klotz' dictum der »Zweiten Moderne«), die Vermischung von Stilen, der medienübergreifende und interdisziplinäre Ansatz (S. 161ff.). Konzeption, Entstehungsprozess und faktisches Werk befinden sich im »flow«, ebenso vernetzt mit anderen Ergebnissen künstlerischer Grammatologie und der immerwährenden Entwicklung von »Bedingungen und Dispositionen ästhetischer Erfahrung«.

Diese gedankliche Linie wird durch Werke unterstützt, welche vorrangig aus der ersten Hälfte der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts stammen. Künstlerinnen wie Barbara Kruger, Jenny Holzer und Rosemarie Trockel, ebenso auch die Schöpfer von (interaktiven) Installationen Christa Sommerer und Laurent Mignonneau, Vera Frenkel, Shirin Neshat u. a. vermitteln einen differenzierten Blick auf das besondere Potential künstlerischen Wirkens in Konstellationen. Als irritatives Moment und »widerständige Dimension« leistet sie in diesem Zusammenhang einen kostbaren Beitrag zu einer Form kritisch-ästhetischer Bildung.

Gleichsam als additum setzen die folgenden drei Abschnitte ihren Schwerpunkt auf den Raum »virtueller Vergemeinschaftung«. Der Computer, das Netz und damit verbundene Formen interaktiver Kunstwerke bilden eine Trilogie mit eigenen Gesetzmäßigkeiten und historischen Abläufen und Verknüpfungsmöglichkeiten. Anette Seelinger konzentriert sich auch hier nochmals auf die HauptdarstellerInnen, sowohl im Bereich künstlerischer Produktion (Jeffrey Shaw, Myron Kroeger, Valie Export, Peter Weibel u. a.), als auch wissenschaftlich-

theoretischer Reflexion (Florian Rötzer, Anette Hünnekens, Stefan Römer u. a.) und führt den interessierten Leser schließlich auf die bislang kaum dechiffrierbare Plattform der Netzkunst.

Der Abschluss der vorliegenden Forschungsarbeit führt hin zu einem konsequenten Anspruch an das kunstpädagogische Vermittlungsmoment. Nicht nur die als Konstellationen konfigurierten Werke seien in ihrer prozesshaften Erscheinung aufzuschließen, vielmehr sei das Vorhaben einer kritisch-ästhetischen Bildung selbst »als Ergebnis eines Konstellationsprozesses« (S. 414) zu sehen.

Rainer Wenrich



em@il for you

Der BDK Bayern hat Ende 2002 eine Mailingliste eingerichtet. Die eingetragenen Mitglieder erhalten in regelmäßigen Abständen eine Mail, die über das aktuelle Fachgeschehen informiert. So werden z. B. Netzangebote für die Kunstpädagogik vorgestellt, das bildungspolitische Geschehen in Bayern kommentiert oder Angebote zum Download bzw. Abruf von Fachmaterial unterbreitet.

Wenn Sie als BDK-Mitglied in diese Liste aufgenommen werden wollen, tragen Sie sich bitte im Internet in die Liste ein. Anmelden können Sie sich unter

<http://www.kbx7.de/list?enter=Newsletterbdk-bayern.de>

Sie können dort problemlos ohne Passwort operieren.

Ein Auszug aus den letzten Rundbriefen:

→ Wertvolle (und stets aktualisierte) Informationen zu Kunst und Medien bietet seit Jahren das **Kunstseminar am Luitpold-Gymnasium München** (www.kusem.de) in Top-Qualität.

Das Seminar am Luitpold-Gymnasium testet im Rahmen von Infoschul II (Schulen ans Netz) CD-ROM's aus dem Inhaltsbereich Kunstgeschichte/Bilddatenbanken auf Ihre Tauglichkeit als Lehr- und Lernmittel.

Verschaffen Sie sich hier einen Überblick und lesen Sie bei Interesse das jeweilige Gutachten.

Kontakt:

www.kusem.de/cd/cdlist.htm



→ »**MEDIENZEIT aktuell**«, die Informationsschrift zur Medienpädagogik des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung, erscheint jetzt als Online-Veröffentlichung. Sie stellt handlungsorientierte Vorschläge aus der Praxis für die medienpädagogische Arbeit vor. Die Zeitschrift steht zur Verfügung unter: <http://www.isb.bayern.de/medienzeitaktuell/>



→ Die neue Bekanntmachung »**Medienbildung – Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule**«

vom KM (gegliedert in die Bereiche »Aufgaben und Inhalte von Medienbildung«, »Unterricht mit Medien«, »Gesamtkonzepte Medienerziehung und informationstechnische Bildung«, »Medienpädagogik in der Lehrerbildung« und »Medienpädagogisch-informationstechnische Beratung in Bayern«) trat mit Wirkung vom 1. August 2003 in Kraft. Sie kann als PDF-Datei heruntergeladen werden unter

<http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/medienerziehung/2..pdf>



→ **Erweiterungsstudium Medienpädagogik: Einführung an drei bayerischen Universitäten zum WS 2003/2004**

Zum WS 2003/2004 wird an drei bayerischen Universitäten, der Universität Erlangen-Nürnberg, der Ludwig-Maximilians-Universität München und der Universität Regensburg das Erweiterungsstudium Medienpädagogik eingerichtet. Der Studiengang ist in der neuen Lehramtsprüfungsordnung I vom 07. November 2002 verankert, dauert rund vier Semester und schließt mit einer Staatsprüfung ab. Das Studium umfasst die Bereiche »Medienerziehung«, »Mediendidaktik«, »Medien- und Schulentwicklung«, »Mediengestaltung« und »Informationstechnische Grundkenntnisse«, legt besonderen Wert auf die Praxis-

bezogenheit und wird in Teilen auch in Form virtueller Lehre (mit tutorieller Betreuung) über die Virtuelle Hochschule Bayern angeboten. Es ist in Bayern Voraussetzung für eine Tätigkeit in der Medienpädagogisch-informationstechnischen Beratung. Das neue Angebot steht nicht nur Studierenden aller Lehrämter offen, es kann auch von berufstätigen Lehrerinnen und Lehrern aller Schularten absolviert werden.

Nähere Informationen sind von den genannten Hochschulen zu erhalten.



→ **Museumseintritt**

Der BDK bemüht sich seit längerer Zeit um eine Eintritsregelung für staatliche Museen in Bayern, wonach BDK-Mitglieder gegen Vorlage des Mitglieds-Ausweises freien Eintritt erhalten sollten. Leider gibt es hier seitens des Bayerischen Finanzministeriums kein Entgegenkommen.

Folgende Regelung gilt aktuell:

Wer einen Unterrichtsgang vorbereitet, benötigt für einen kostenlosen Eintritt den BDK-Ausweis + ein datiertes Schreiben der Schule/Universität, welches besagt, dass die entsprechende Lehrkraft/Dozent(in) einen Unterrichtsgang vorbereitet und deshalb um freien Eintritt bittet.

BEITRITTSERKLÄRUNG

Bitte ausschneiden und im Kuvert an die Bundesgeschäftsstelle schicken:

BDK, Jakobstraße 40, 30163 Hannover

Hiermit erkläre ich meinen Beitritt zum BDK:

Name, Vorname

Straße

PLZ, Wohnort

Bundesland

Beruf/Amtsbezeichnung
Besoldungs-/Vergütungsgruppe

Datum, Unterschrift

Der Jahresbeitrag beträgt

- **EUR 52,-** für Vollzeitbeschäftigte ab A 12 bzw. BAT III
- **EUR 37,-** für Teilzeitbeschäftigte, Referendare, Pensionäre
- **EUR 14,-** für Studenten, Schüler, arbeitslose Kollegen

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

Bitte unterstützen Sie die Verwaltungsarbeit, indem Sie in das risikolose Einzugsverfahren einwilligen, das Sie jederzeit widerrufen können und das automatisch bei Ende der Mitgliedschaft erlischt. Alle Daten unterliegen dem Datenschutz und werden keinem Dritten zugänglich gemacht.

Hiermit bevollmächtige ich den BDK, den von mir zu entrichtenden Beitrag bei Fälligkeit zu Lasten meines Kontos einzuziehen.

BLZ

Kontonummer

Geldinstitut

Datum, Unterschrift

Der BDK ist mit dieser Lösung alles andere als glücklich und wird sich hier auch weiterhin um eine bessere Lösung bemühen!

Nach persönlicher Rücksprache mit der Leitung des Lenbachhauses München kann der BDK allerdings vermelden, dass dort, trotz einiger Neuregelungen, der BDK-Ausweis ausreichend für freien Eintritt ist! Aber: Wer mit Klassen/Kursen die Sammlung besuchen will, für den ist eine Voranmeldung über das MPZ notwendig, auch wenn man keine Führung/Betreuung benötigt – im besten Fall 10–14 Tage im Voraus. Bitte berücksichtigen, dann kann viel Ärger und Frust vor versperrten Zugängen erspart werden.



→ **1. Kunstpädagogischer Tag 2004**

Der BDK plant schon jetzt für einen schulartübergreifenden Kunstpädagogischen Tag, der erstmals im Herbst 2004 stattfinden soll. Diese Veranstaltung soll eine dauerhafte Einrichtung in Bayern werden – ein zentrales Forum für unser Fach. Wie von Vertretern des Kultusministeriums auf einem Treffen mit dem BDK-Vorstand (vgl. Meldung unten) zugesagt, wird dieser Kunstpädagogische Tag nicht nur als Fortbildung anerkannt, sondern auch finanziell vom KM unterstützt.



→ **Design-Ausstellung in Ulm**

»ulmer modelle – modelle nach ulm«
14.09. – 30.11.2003

Ausstellung zum 50. Gründungsjubiläum der Hochschule für Gestaltung Ulm im Stadthaus Ulm Ulmer Museum/HfG-Archiv in Kooperation mit dem Stadthaus Ulm

Informationen über die einst Wegweisende Hochschule für Gestaltung Ulm unter: www.hfg-archiv.ulm.de
<http://www.hfg-archiv.ulm.de>

Führungen können direkt beim Stadthaus Ulm gebucht werden:

Stadthaus Ulm
Münsterplatz 50
89073 Ulm
Tel +49 (0)731 161 77 00
Fax +49 (0)731 161 77 01
mailto: stadthaus@ulm.de

Öffnungszeiten:
werktags 9–18 Uhr
donnerstags 9–20 Uhr
sonn- und feiertags 11–18 Uhr

**BDK ONLINE**

Der BDK Bayern im Netz: Informationen zu Fortbildungen, Ausstellungen und anderen Terminen können Sie in aktualisierter Form ab sofort online aus dem Internet abrufen.

<http://www.bdkbayern.de>

IMPRESSUM

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

München, 2003

© bei den Autorinnen und Autoren Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Redaktion: Bärbel Lutz-Sterzenbach, Merianstr.25, 80637 München

E-Mail: redaktion@bdkbayern.de

Layout: Martin Binder

Druck: Druckhaus Kastner, Wolnzach

Manuskripte und Leserbriefe sind willkommen.

Redaktionsschluss für das INFO 1/04 ist Ende März 2004